

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2023

KAN DU LÆRE MEG

Å
TENKE
UTENFOR
BOKSEN?

Et aksjonsforskningsprosjekt som kan bidra til utvikling av yrkesrettet undervisning for kreativ kompetanse, relatert til fagskolestudenter.

Aranya Rusli

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Forord

En inspirasjon til denne masteroppgaven har vært mine egne utfordringer i møte med studentene i undervisningssituasjoner. I forbindelse med utvikling av kreativitet har jeg opplevd at studentens læringsprosesser har stoppet opp og at det har vært utfordrende å veilede dem videre.

Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske og analysere hvordan kreativitet kan utvikles med bruk av varierte undervisnings- og læringsmetoder. I forskningen har jeg et mål om å kartlegge hvordan studentene opplever ulike kontekster og læringsmiljøer som kan stimulere og fremme kreativ tenking. Ved å forstå hvordan forskjellige læringsarenaer kan påvirke utvikling av kreativitet, kan jeg bidra med nye pedagogiske og didaktiske tilnærminger i arbeidet med kvalitet for høyere yrkesfaglig utdanning.

Først og fremst vil jeg takke studentene for deres åpenhet og bidrag inn i utviklingsprosjektet. Videre vil jeg takke medforsker, mine medstudenter og en spesiell lærer fra PPU-studiet for faglige diskusjoner, motstand og heiarop. Til slutt vil jeg takke mine kjære barn, Inia og Juna, som har hatt en deltidsstuderende mor neste halve livet. Nå skal vi endelig finne på noe annet, det gleder jeg meg til!

Oslo 15.05.2023

Aranya Rusli

OPPSUMMERING

Dette aksjonsforskningsprosjektet handler om å systematisk undersøke undervisningskonsepter for å forstå studentenes læring og hvordan kreativitet som profesjonell yrkeskompetanse stimuleres. Prosjektet har utforsket hvordan å tilrettelegge for yrkesrettet undervisning der fagskolestudenter utvikler og anvender kreativitet i idéutviklingsprosesser og konseptutvikling. Formålet med aksjonsforskningsprosjektet har vært å gi studentene forståelse for kreativ kompetanseutvikling.

Omstillinger i samfunns- og arbeidsliv, og med mer vekt på automatisering og digitale løsninger, har kreative ferdigheter fått økende oppmerksomhet. I nasjonale og internasjonale læreplaner er kreative ferdigheter regnet som nødvendig i møte med fremtidens kompetansebehov. Kreativitet har ulike oppgaver og formål der det handler både om å anvende kreativitet for å utvikle teknologien, men også anvende teknologien kreativt. Det å kunne tenke nytt og annerledes, håndtere komplekse problemstillinger og i samarbeid med ulike fagfelt er menneskelige egenskaper som menneskelige egenskaper som ikke kan erstattes av kunstig intelligens OECD (2019). Betydningen av arbeidslivsrelevans og studentaktive læringsformer trekkes frem som sentrale faktorer i høyere yrkesfaglige utdanning (Meld. St. nr. 16 (2020–2021)). Dette gir føringer for reklamestudiets omstillingsevne og fleksibilitet til å utvikle praktisk og yrkesrelevant undervisningsinnhold i samarbeid med arbeidslivet.

Empirien ble dannet ved å benytte kvalitative forskningsmetoder som observasjon og dokumentanalyse. Funnene viser til studentens opplevelser og erfaringer i praksisfelleskapet og er drøftet i lys av sosiokulturelt læringsperspektiv. Jeg har støttet det yrkespedagogiske læringsperspektivet til John Dewey, Lev Vygotskij, Jean Lave, Etienne Wenger, Olga Dysthe og Mikael Bakhtin. Videre har jeg benyttet de yrkesdidaktiske perspektivene med undervisningsprinsippene til Hilde Hiim, Else Hippe, Per Lauvås, Gunnar Handal og Ingunn Johanne Ness. Gjennom utviklingsprosjektet har jeg identifisert faktorer som jeg mener må ligge til grunn for å utvikle kreativ kompetanse. Funnene viser innsikt omkring studentens læringsforutsetninger er sentrale og har betydning for utvikling av kreativitet. Undervisningseksemplene i aksjonsforskningsprosjektet kan være nyttige erfaringer som kan bidra til å forstå hva som må ligge til grunn for å skape læringsarenaer der studenter kan utvikle kreativ kompetanse.

SUMMARY

This project is about systematically researching various concepts of teaching to understand the way students learn, and how creativity as a professional competency can be stimulated. The project employs action research as a method of gathering information. The focus of exploration has been how to arrange and adapt vocational teaching for students, so they can develop and make use of creativity when developing ideas. The purpose of the project and action research as a method has been to give the students an understanding of how to use creativity in concept development.

Changes in social and working life, with more emphasis on automation and digital solutions, creative skills have received increasing attention. In national and international curricula, creative skills are considered necessary to meet the need of various skills in the future. Creativity has different tasks and purposes: Both are about using creativity to develop technology, but also using technology creatively. Being able to think in new and different ways, and deal with complex issues in collaboration with different fields are human qualities that cannot be replaced by artificial intelligence (OECD, 2019). The significance of student-active forms of learning with a particular focus of working life relevance are highlighted as central factors in higher vocational education. This provides guidelines for the study towards a degree in advertising to be adaptable and flexible to develop a practical and vocationally relevant teaching content in collaboration with working life.

The empirical foundation of this project was created by using qualitative research methods, such as observation and document analysis. The findings refer to the student's experiences in the community of practice and are discussed in the light of a socio-cultural learning perspective. I have supported the vocational education learning perspective of John Dewey, Lev Vygotskij, Jean Lave, Etienne Wenger, Olga Dysthe and Mikael Bakhtin. Furthermore, I have used the vocational didactic perspectives with the teaching principles of Hilde Hiim, Else Hippe, Per Lauvås, Gunnar Handal and Ingunn Johanne Ness. The findings show various factors that seems to be required for developing creative competence. The project unveils how the student's learning prerequisites are central and significant for the development of creativity. The teaching examples in the action research project can be useful experiences contributing to understanding the basis for creating learning arenas where students can develop creative competence.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2.1 Erfaringer som ligger til grunn for utviklingsprosjektet	9
1.3 Begrepet kreativitet og feltbeskrivelse	10
1.4 Presentasjon av problemstillingen	12
1.5 Oppgavens oppbygning	13
2.0 GROVPLAN	14
2.1 Planlegging av aksjonene	15
2.1.1 Rammefaktor	15
2.1.2 Studentens læreforutsetninger	16
2.1.3 Mål	16
2.1.4 Innhold og læreprosess	17
2.1.5 Vurdering	18
2.2 Oppsummering	18
3.0 FØRINGER I STYRENDE DOKUMENTER	18
3.1 Fagskolens overordnet lovverk og styringsdokumenter	18
3.1.1 Utdanningskvalitet, arbeidslivsrelevans og livslang læring	19
3.1.2 Studentaktive lærings- og undervisningsformer	21
3.2 Annen forskning på feltet	22
3.1.1 Studielivskvalitet	22
3.1.2 Rammer for utvikling av kreativitet	23
3.1.3 Kontekstuell forståelse av kreativitet	24
3.3 Oppsummering	26
4.0 TEORETISK RAMMEVERK	27
4.1 Sosiokulturell teoriperspektiv på læring	27
4.2 Læring, erfaring og refleksjon	27
4.3 Læring i sosialt praksisfellesskap	28
4.4 Språk, kommunikasjon og dialog	30
4.5 Mesterlære	31
4.6 Taus kunnskap	33
4.7 Yrkesdidaktikk	33
4.8 Oppsummering	35
5.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODISK TILNÆRMING	35

5.1	Forskningstilnærming.....	36
5.2	Begrunnelse for valg av metode.....	36
5.3	Metoder benyttet i datainnsamlingen	38
5.3.1	Observasjon.....	38
5.3.2	Dokumentstudier	39
5.4	Analyseprosessen	40
5.5.1	Metode og analyseprosess aksjon 1	42
5.5.2	Metode og analyseprosess aksjon 2	42
5.5.3	Metode og analyseprosess aksjon 3	42
5.5.4	Metode og analyseprosess aksjon 4	43
5.5	Gyldighet, pålitelighet og relevans.....	44
5.6	Problematisering av forskerrollen og etiske betraktninger	45
5.6	Oppsummering	47
6.	GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET OG PRESENTASJON AV FUNN.....	47
6.1	Aksjon 1 – Introduksjon til kreativitet	47
6.1.1	Gjennomføring aksjon 1	48
6.1.2	Funn fra observasjoner	49
6.1.3	Funn – Studentens refleksjonsnotater	52
6.1.4	Oppsummerende funn aksjon 1	56
6.1.5	Vurdering og refleksjon av aksjon 1	56
6.2	Aksjon 2 – Tverrfaglig samarbeidslæring.....	57
6.2.1	Gjennomføring aksjon 2.....	58
6.2.2	Funn aksjon 2	60
6.2.3	Oppsummerende funn aksjon 2.....	65
6.2.4	Vurdering og refleksjon av aksjon 2	65
6.3	Aksjon 3 – Byråkene	66
6.3.1	Gjennomføring aksjon 3.....	66
6.3.2	Funn aksjon 3	68
6.3.3	Oppsummerende funn aksjon 3	75
6.3.4	Vurdering og refleksjon av aksjon 3	76
6.4	Aksjon 4 – Podkast.....	76
6.4.1	Gjennomføring aksjon 4.....	77
6.4.2	Funn aksjon 4	78
6.4.3	Oppsummering av funn aksjon 4	89
6.4.4	Vurdering og refleksjon av aksjon 4	91
7.	OPPSUMMERENDE DRØFTING	91
7.1	Aksjon 1 – Lego	92
7.1.1	Læringsforutsetninger i kreativ tenking	92

7.2 Aksjon 2 Tverrfaglig samarbeid.....	95
7.2.1 Lytting er halve dialogen.....	96
7.3 Aksjon 3 Byråkene	97
7.3.1 Hvordan å jobbe sammen.....	97
7.4 Aksjon 4 Podkast.....	99
7.4.1 Artikulering av taus kompetanse.....	100
7.5 Oppsummering	101
8.0 Konklusjon og veien videre.....	101
8.1 Veien videre	102
REFERANSE.....	103
VEDLEGG	107

Figur 1 STEPPE en fasemodell tillatelse for bruk av Ingunn Johanne Ness (2020, s. 129).....	24
Figur 2 Didaktisk relasjonsmodell presentert i Stig Bjørshol (2014, s. 356).	35
Figur 3 Tema og tilhørende underkategorier.....	44
Figur 4 Situasjonsbilder fra aksjon 1 del 1.....	49
Figur 5 Situasjonsbilder fra aksjon 1 del 2.....	51
Figur 6 Enkel visualisering av prosessarbeid.....	59
Figur 7 Situasjonsbilder fra aksjon 2 del 1.....	61
Figur 8 Kjøreplan for aksjon 4.	66
Figur 9 Modell aksjon 4 - byråkene.	67
Figur 10 Stemningsbilde og studentarbeider fra aksjon 4.....	67
Figur 11 Podkast publisert på Spotify aksjon 3.....	77

Begreper brukt i oppgaven

Undervisningskonsept: Består og gjennomføres som flere undervisningsøkter eller deler, og ikke som en frittstående undervisningsøkt.

Bransjen/kreative bransjen: Henviser til Reklame, design og kommunikasjonsbransjen

Kreatør: En yrkesbeskrivelse og -tittel som benyttes innen kreative bransjer, spesielt innen Reklame, design og kommunikasjon. Arbeidsoppgavene til en kreatør dreier seg om å anvende kreativitet i idé- og konseptutviklings prosesser. I reklamebransjen kan kreatør også benyttes som en samlebetegnelse for AD (ansvarlig for visuell utforming) og tekstforfatter.

1.0 INNLEDNING

«Kan du lære meg å tenke utenfor boksen?»

«Hvordan tenker man utenfor boksen?» og «Hva er det vi egentlig skal lære for å bli mer kreative eller tenke utenfor boksen?». Spørsmålene er hentet fra eget klasserom ved Reklame og merkekommunikasjonsstudie (Reklamestudie) ved en yrkesfaglig fagskole i Norge. Hva som vektlegges i undervisningens innhold, og hvordan dette gjennomføres for å møte studentenes spørsmål og de yrkespedagogiske utfordringene som er identifisert i egen praksis har vært bakgrunnen for å starte dette utviklingsprosjektet.

Masteroppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt, som dreier seg om hvordan kreative yrkesfaglige studier ved fagskoler kan møte sentrale utfordringer knyttet til kreativitet i ideutviklingsprosesser for studenter. Myndighetene har også gjennom (s. 17-18) gitt føringer om behovet for ferdigheter som kreativitet, originalitet og initiativ (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 7). Det gir oss lærere et ansvar for å fremme kreativ kompetanse i skolen, men her har jeg oppdaget at det kan være noe begrenset forskning rundt yrkesrettet didaktikk knyttet til kreativitet. Omstillinger i samfunn- og arbeidsliv og raske teknologisk utvikling har hatt innvirkning på Reklamestudiets læringsinnhold og didaktiske struktur. Det er blitt nødvendig å se nærmere på hva som skal læres knyttet til kreativ kompetanse og hva studentene skal beherske som ferdigutdannet kreatør. Et formål er å fremskaffe ny kunnskap om fagskoleutdanning og reklamestudentenes erfaringer og opplevelser av utdanningen, slik at studentene lærer hvordan man kan utvikle kreativ kompetanse i høyere yrkesfaglige utdanning. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet håper jeg å erverve meg mer kompetanse om hvordan en kan fremme profesjonelt og målrettet kreativt arbeid.

Jeg vil innledningsvis begrunne valg av tema, problemstilling, teoretiske rammeverk, valg av forskningstilnærming og masteroppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dag regnes kreativitet som en av de ti viktigste ferdighetene som en arbeidsgiver vil etterspørre (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 7) . Å styrke utdanningskvaliteten, tilrettelegge for studentmedvirkning og utvikle relevant innhold som er relevant for arbeidslivet er en prioritet fra Kunnskapsdepartementet som er belyst i Meld. St. nr. 16 (2020–2021) (s. 347).

Idette aksjonsforskningsprosjektet er jeg interessert å undersøke hva som kan fungere i undervisningen, i et fagområde den kreative kompetansen kan regnes som et «håndverk» og yrkesfaglige profesjonskompetanse.

Jeg er fagansvarlig lærer ved studiet Reklame og merkekommunikasjon (Reklamestudie) på en fagskole i Oslo. Min yrkesfaglige bakgrunn er Art Director, med bred arbeidserfaring fra reklame- og designbyråer. Som fagansvarlig foreligger det føringer utviklingen av studiets undervisningspraksis, slik at det er oppdatert på den kontinuerlige utviklingen og omstillingen som er i endring i samfunn- og arbeidslivet (Fagskoletilsynsforskriften, 2020, § 2-1) Dette gjelder både for hva og hvordan det skal undervises. Formålet med prosjektet er å møte sentrale utfordringer som er indentifisert i egen undervisningspraksis og knyttet til undervisnings som skal stimulerer til kreativitet. I tråd med Hiim (2010) sine perspektiver om betydningen av didaktiske strategier ønsker jeg gjennom utviklingsprosjektet forstå hvorfor læringsutfordringene oppstår for studentene, hvordan jeg bedre kan veilede studentene videre når læringsprosessen stopper opp og som kan skape mening, forutsigbarhet og relevans for deres egen læring (Hiim, 2010, s. 33).

Økt oppmerksomhet på fagskole og utvikling kreativ kompetanse har ført til at Reklamestudiet har fått muligheten til å tilby finansierte studieplasser siden 2020. Det er ingen fast finansieringsmodell, men en årlig søknadsprosess til Oslo Kommunen (Khrono, 2023). Gratis studieplasser innenfor et kreativt fagområde har resultert til sterk vekst i søkertall og studentgruppen ved Reklamestudiet har blitt mer mangfoldig. Det er høy spredning i alder, kulturell bakgrunn og utdanningserfaringer, og reklamestudentene kan ha ulike læreforutsetninger for å utvikle kreativ kompetanse (Hiim, 2010, s. 33). For å kunne utvikle den kreative kompetanse, skriver Damsgaard (2019) at det bør tilrettelegges for en balansegang mellom mestring og utfordring, der individuelle læringsprosesser inngår i et sosialt samspill mellom student og student, og studenter og lærer. Reklamestudentens faglige og personlige utvikling går hånd i hånd, og kan være utfordrende å skille fra hverandre, men som berører studentens læring (Damsgaard, 2019, s. 118; Langli, 2015, s. 52).

Reklamestudiet innhold ble i sin utviklet i samarbeid med arbeidslivet og den teknologiske utviklingen har ført til at studiets innhold og læringsutbytter kan være utdaterte. Endringer i samfunn- og arbeidsliv har ført til arbeidsoppgaver i yrkesopplæringen som tradisjonelt lå i

fagets egenart hverken er relevant eller har betydning i forhold til hverken yrkesutøvelsen eller Reklamestudiets studieplan med tilhørende læringsutbytte (Hiim & Hippe, 2001, s. 143-144). Eksempelvis var det i mitt tidligere yrke som Art Director knyttet mer praktiske ferdigheter og arbeidsoppgaver innen design- og programvare enn det som er relevant for yrkesutøvelsen i dag (Hiim & Hippe, 2001, s. 41). Dette er nok også en faktor for at Art Director som yrkesbetegnelse blir erstattet med kreatør, fordi arbeidsoppgavene handler mer om å anvende kreativitet i ideutviklingsprosesser enn å ferdiggjøre og designe løsninger.

1.2.1 Erfaringer som ligger til grunn for utviklingsprosjektet

Studieåret 2019/2020 var preget av mye uforutsigbarhet grunnet koronapandemien. Dette påvirket meg som både lærer og masterstudent, men som jeg i ettertid lærte mye av. Jeg forstod at læring og utvikling av kreativ kompetanse bestod av flere dimensjoner som det var verdt å undersøke nærmere. Disse erfaringene har vært bakgrunnen og dannet grunnlaget for oppstart av utviklingsprosjektet.

I forbindelse med koronapandemien startet min kollega og jeg et utviklingsprosjekt i egen praksis. Vi hadde et behov for å forstå studentens læringsprosess bedre siden vi ikke kunne møte dem fysisk. Derfor startet vi å systematisk lese deres refleksjonsnotater etter hver oppgave ved Reklamestudiet for å reflektere og vurdere deres læring. I forbindelse med dette arbeidet gikk det opp for oss at vi også fikk studentens subjektive, både positive og negative, opplevelse og erfaring med vår undervisning (Damsgaard, 2019, s. 34). I refleksjonsnotatene fortalte reklamestudentene at det var krevende å jobbe i kreative prosesser og opplevde å bli frustrerte og usikre over å ikke kunne håndtere situasjonen og de åpne prosessene. En student skrev at «idearbeidet rundt denne oppgaven var veldig frustrerende ettersom at det tok veldig lang tid før vi kom opp med en idé vi likte og som vi hadde troen på. Det føltes som en evig idéfase, og ofte synes jeg idéfasen er det mest slitsomme med kreativt arbeid». En annen uttrykte hvordan læringsprosessen var krevende og mente en jevn prosess ga best resultat og fortalte at «ved neste oppgave ønsker jeg å jobbe jevnere og mer målrettet mot fremføringen slik at jeg forhåpentligvis blir mer fornøyd med sluttresultatet».

Vi oppdaget at innsikten vi tilegnet oss ved å lese alle refleksjonsnotatene var gode vurderinger av egen undervisningspraksis. Dette ga meg et bedre grunnlag for å kunne differensiere og tilpasse undervisningen underveis i studentens læringsprosess. Med dette som

bakgrunnsteppe utviklet jeg fire nye undervisningskonsepter, som tok utgangspunkt i de yrkespedagogiske utfordringene vi hadde og med vekt på læring og stimulering av kreativitet i samspill med andre. En underliggende målsetning var å legge til rette for studiekvalitet som kan bidra til at reklamestudentene får gode utdanningsvilkår for møte et arbeidsliv i endring (Hiim, 2010, s. 48).

Undervisningskonseptene utviklet seg til å bli omfattende, og for å håndtere empirien som ble skapt vurderte jeg det som hensiktsmessig å fortsette samarbeidet med kollega, Janne Eide Solvang. Hun har bistått som medforsker og dermed tilført aksjonsforskningsprosjekt flere stemmer og perspektiver. I fellesskap har vi kontinuerlig reflektert, erfart og lært av undervisningsoppleggene som har ført til endring, utvikling og justeringer underveis. Vi har utviklet et felles språk som har ført til god dialog og samhandling med studentene.

Eide er også Masterstudent på kull 2021. Aksjon 3, som handlet om etablering av en podkast så ble det skapt mye empiri og vi diskuterte hvordan mediet er interessant å undersøke nærmere. Denne aksjonen ble derfor et større samarbeid og en casebeskrivelse i Eide sin eksamen (MAYP430). Her deler vi det empiriske materialet. Dette ble avklart med våre veiledere og godkjent av NSD.

1.3 Begrepet kreativitet og feltbeskrivelse

For å konkretisere oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan subjektiv forforståelse og erfaring ved bruk av begrepet kreativitet kan spille inn på den kontekstuelle forståelsen av masteroppgavens problemstilling. En utbredt tanke kan være at kreativitet er noe mystisk, en spesiell egenskap, i motsatt fall et talent man er født med som er forbeholdt noen bestemte yrker (Lerdahl, 2011, s. 13). For å forklare kompleksiteten i kreativitetsbegrepet og hvorfor kreativitet kan åpenbare seg forskjellig, vil jeg prøve å gi noen eksempler fra andre yrker der kreativitet spiller inn. For en kunst- og designinteressert person vil det være naturlig å assosiere et kreativt arbeid med noe som er visuelt, kunstnerisk eller et estetisk produkt, mens for en lærer kan kreativitet handle om å undervise for eksempel noe akademisk på en annen måte enn forelesningsmetode, for eksempel med en film. For en person innenfor teknologi, vi en antageligvis se på kreativitet som det å utvikle effektive og innovative teknologiske løsninger, mens for barn handler kreativitet kanskje mest om å få utfolde seg fritt.

Reklamestudenten, som dette prosjektet handler om, skal kunne ta i bruk kreativiteten som et verktøy, og anvende den for å løse samfunns- og kommersielle problemer. Oppgaven fokuserer ikke på betydningen av kreativitet, men hvordan vi skal tilrettelegge best mulig for å utvikle en meningsfull og arbeidslivsrelevant yrkesopplæring for reklamestudenter som skal bli kreatører. Kreatør er en yrkesbetegnelse som i dag er vanlig å benytte for å beskrive en profesjon eller en yrkesgruppe. Det er en samlebetegnelse for Art Director og Tekstforfatter i Reklame, PR, design og andre kommunikasjonsbyråer. Grunnen til dette, kan være at arbeidslivet mente at kreatørtittelen knytter kreativitetsbegrepet mer til sin beskrivelse av de kreative arbeidsoppgavene som er tilknyttet yrkesutøvelsen. Dette beskriver kreativitet som fag spesifikk kunnskap for kreatører som arbeider målrettet, metodisk, analytisk og kreativt for å løse kreative kommunikasjonsoppdrag (Hiim, 2010, s. 33). Det kreative arbeidet handler om problemløsning eller ide- og konseptutvikling. I disse prosessene kan det ligge komplekse samfunns- og kommersielle problemløsningsutfordringer, noen ganger begge, som skal løses av kreatørene (Kaufmann s. 20, 28). Aris Theopolakis, en prisvinnende kreatør med lang fartstid i bransjen, han mener at en kreatørs viktigste kompetanse er å løse problemutfordringer gjennom å produsere ideer. Videre sier han at for å bli på god på ideutvikling så gjelder de samme reglene som en hvilken som helst annen konkurranseidrett, du må øve mye for å bli god. Øve, øve, øve. Dag ut og dag inn (Theopolakis, 2016). Den subjektive oppfatningen av kreativitetsbegrepet er relevant i arbeidslivet. I ulike bransjeforum blir dette jevnlig tatt opp, og diskusjonen handler om å beskrive det abstrakte «håndverket» og se verdien av arbeidet som blir utført knyttet til kreatørens arbeidsoppgaver. I kom24.no har det nylig vært en meningsutveksling der en toneangivende kreatør har uttalt seg:

Jeg er lei av at noen tror vi sitter i «kreatør-rommet» og bare tegner søte kaniner og sommerfugler. Tror flere har et forvrengt bilde av hvordan reklamebransjen jobber med kreativitet, og at det er en enkel jobb. Av og til kan det føles som om mange oppfatter kreatører og kreativitet som noe litt «svevende». Og at dette er noe vi driver med bare fordi det virker morsomt.

Reklamestudenten skal lære å anvende kreativiteten til å løse problemet med den innsikten som er avdekket. Innsiktsforståelse handler om å kunne menneskeliggjøre tall, statistikk, historie og fakta, slik at kreativiteten kan brukes for å utvikle kreative konsepter som kommuniseres til målgrupper på ulike medieflater. Dette gjelder både analoge, digitale og/eller utvikling avansert teknologi. Et godt eksempel er Vipps, som i 2015 ble lansert som en digital betalingstjeneste for smarttelefoner mellom privatpersoner. Vipps sitt

kommunikasjonskonsept til, har ført til at vi i dag har fått nye begreper og tjenesten blir verbalisert naturlige i vårt språk; «Jeg vipps deg» eller for eksempel «kan vi ta det på vipps?». Dette viser hvordan teknologisk utvikling fører til endringer i reklamebransjen og at arbeidslivet krever en annen kompetanse og forståelse for å anvende kreativitet i samfunn- og arbeidslivet. Fagområdet til kreatørene har utviklet seg til å bli mer tverrfaglig da det kreves ulik og spesialisert fagspesifikk kompetanse for å håndtere digitale verktøy som er nødvendig for å kommunisere på ulike kommunikasjonsflater. Det betyr at dagens kreatører får et større ansvar for å være oppdatert og ha en bred kjennskap til teknologiens muligheter, men at det ikke nødvendigvis er de som utformer eller utvikler idéens kreative løsning. Dette fører til at reklamestudentene må utvikle forståelse og kunnskap om andre fagdisipliner- og områder, slik at de har innsikt i de ulike fagrollenes funksjon innen kommunikasjons- og produksjonsbransjen. Eksempelvis er det viktig for reklamestudentene å vite noe om hvordan en digital innholdsprodusent jobber, og hvilke teknologiske muligheter de har for å kunne samarbeide om arbeidsoppgavene og levere et godt resultat og med forventet effekt

1.4 Presentasjon av problemstillingen

Fordi læringsinnholdet i reklamestudiet endrer seg i takt med utviklingen i samfunnet innebærer begrepet læring både didaktisk og faglig innhold. Formålet med undervisningen er å gi studentene en forståelse for kreativ kompetanseutvikling, og at opplæringen er gjenkjennelig og virkelighetsnær i møte med arbeidslivet. For å undersøke hvilke dimensjoner som må ligge til grunn for utvikling av kreativitet, tar utviklingsprosjektet utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan tilrettelegge for læringsarenaer som kan stimulere studentens ferdigheter til å anvende kreativitet i et yrkesfagligperspektiv perspektiv?

For å konkretisere og avgrense problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål. Sentralt i problemstillingen er å undersøke nye innfallsvinkler og muligheter for tilrettelegging av yrkespedagogisk praksis for utvikling av kreativ kompetanse gjennom å øve med studentene i å anvende kreativitet. Det første forskningsspørsmålet var følgende:

Hvordan kan ulike undervisningsmetoder utvikle og stimulere studentens kreativitet?

Ved å systematisk undersøke ulike undervisningskonsepter kan jeg finne mer ut av forholdet mellom studentens personlige erfarte opplevelser, erfaringer og samspill i både dialog og refleksjon. På den måten kan det være lettere for studentene å se nytteverdien av

undervisningsinnholdet og forstå sammenhengene mellom det kontekstuelle og de ulike sidene av deres læreprosess. Det andre forskningsspørsmålet vil dreie seg om å ivareta studentperspektivet og er følgende: *Hvilke opplevelser beskrives av studentene av sin personlige erfarte læringsprosess?*

Erfaringer fra undervisningskonseptene kan bidra til å forstå studentenes læring og hvordan kreativitet som profesjonell yrkeskompetanse stimuleres. Dette i lys av fagets utvikling og arbeidslivets behov. Det siste og tredje forskningsspørsmålet er: *Hvilke yrkeserfaringer opplever studenten å utvikle gjennom de ulike undervisningsmetodene?*

Gjennom å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er målet å utvikle undervisningseksempler og -kunnskap som dreier seg om hvordan yrkesrettet kreativitet kan læres, hva som skal læres og hvorfor. I følge Hiim og Hippe (2001) forutsetter relevant yrkesutdanningen god og oppdatert innsikt i yrkesutøvelsen, samt å utvikle didaktikk som en praktisk-teoretisk prosess med et utvidet kunnskapsbegrep for lærepraksisen (Hiim & Hippe, 2001, s. 32-33).

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp av åtte kapitler og jeg har nå innledningsvis beskrevet bakgrunnen for oppgaven og temaet for utviklingsprosjektet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene peker mot intensjonen med å forsøke og svare på de yrkespedagogiske utfordringene som er identifisert i egen praksis. Deretter presenteres grovplanen i **kapittel 2**, som viser til prosjektets faglige forankring i den didaktiske relasjonsmodellen, en presentasjon av studentgruppa, deres læreforutsetninger, rammefaktorene og aksjonenes innhold. Til slutt avsluttes kapittelet med vurdering og oppsummering av grovplanen (Hiim, 2010, s. 31). Videre vil sentrale styringsdokumenter som er relevant for utviklingsprosjektet bli redegjort for i **kapittel 3**. Dette innebærer forskrifter for fagskolen og læringsutbyttene som er beskrevet i studieplanen.

Kapittel 4 omhandler det teoretiske rammeverket og mitt pedagogiske grunnsyn som ligger til grunn for oppgavens problemstilling. Kapittelet inneholder yrkespedagogiske perspektiver, didaktiske prinsipper og læringsteorier, og til slutt forskning og teoretiske perspektiver knyttet

til kreativitet. Til sammen danner dette min forståelse for læring som sees i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Deretter presenteres **kapittel 5** som oppgavens metodekapittel. Her redegjør jeg for aksjonsforskning som forskningstilnærming, og hvilke kvalitative metoder jeg har benyttet for å samle data. Videre redegjør for hvordan data har blitt samlet inn, bearbeidet og prosessen rundt analyse og fortolkning. Avslutningsvis vil jeg belyse problematisering rundt forskerrollen og redegjøre for etiske hensyn og krav til gyldighet og pålitelighet.

Gjennomføring og funn beskrives i **kapittel 6** som en iterativ prosess. Her blir hver aksjon beskrevet med presentasjon og analyse av funn og aksjonen drøftes fortløpende og underveis i gjennomføringen. Grunnen til dette er for å få en helhetlig oversikt for å løfte diskusjonen på et overordnet nivå i **kapittel 7**. Her vil det bli gjort en oppsummerende drøfting av hovedfunnene fra aksjonene som drøftes opp mot problemstilling og sees i lys av teori, tidligere forskning, styringsdokumenter og egne erfaringer.

Avslutningsvis vil jeg i **kapittel 8** avrunde og oppsummere masteroppgaven. Her vil jeg legge vekt på hvilke erfaringer jeg har opparbeidet meg, hva jeg har lært underveis i prosjektet og mine betraktninger rundt hva som bør ligge til grunn for å utvikle kreativ yrkeskompetanse som er tilpasset reklamestudenten og sammen med omstillinger i samfunn- og arbeidsliv. Helt til slutt vil jeg si noe om veien videre.

2.0 GROVPLAN

I dette kapitlet presenteres grovplanen for aksjonsforskningsprosjektet ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen. Problemstillingen for prosjektet indikerer min motivasjon for endring og systematisk i utviklingen av yrkeskunnskap i egen undervisningspraksis. Sammen med studenter, arbeidsliv og kollegaer ønsket jeg å utvikle ny erfaringsbasert kunnskap av betydning både for deltakerne selv og forskningsprosessen (Hiim, 2015, s. 74). Grovplanen er derfor ikke for detaljert da jeg tar høyde for utvikling, utprøvinger og endringer i prosessen som gjør at jeg må justere underveis (Hiim & Hippe, 2001, s. 272-278).

2.1 Planlegging av aksjonene

Den didaktiske modellen er benyttet som et verktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere prosjektet, for å skape en ramme i utviklingsprosjektet (Hiim, 2010, s. 31). Modellen er delt i seks kategorier; rammefaktor, læreforutsetninger, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Disse har fungert som struktur for analyse og refleksjon av undervisnings- og læringssituasjonene i aksjonsforskningsprosessen.

2.1.1 Rammefaktor

Deltakerne i dette utviklingsarbeidet er reklamestudenter på Fagskolen Kristiania. Det er 40 studenter til sammen fordelt på to klasser, 1. og 2. klasse. Aksjonene gjennomføres studieåret 2021-2022. Studieretningen er yrkesrettet, praktisk og et to-årig stedbaseret studietilbud. En fysisk rammebetingelse er klasserommet som er et felles arbeidsrom som deles mellom de to klassene. I tillegg til studentene som deltakere var vi to lærere som samarbeidet i prosjektet. En annen lærer er tilknyttet reklamestudiet og er delaktig som faglærer.

Aksjonsforskningsprosjektet tar utgangspunkt i kvalifikasjoner definert på nivå 5.2 i NKR og som er beskrevet i reklamestudentenes læringsutbyttebeskrivelser i studieplanen for 2021-2023 (Kristiania, 2021, s. 5-6; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Læringsutbyttet beskriver kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som studentene skal oppnå, og beskrives slik:

Kunnskap: Kandidaten har kunnskap om begreper og teorier som anvendes innen idé- og konseptutvikling for reklame og markedskommunikasjon.

Ferdigheter: Kandidaten kan reflektere over og gjøre rede for faglige erfaringer i arbeidet og benytte dette til å justere egne arbeidsmetoder og løsninger innen kreativ konseptutvikling.

Generell kompetanse: Kandidaten kan delta i diskusjoner og utveksle synspunkter med andre aktører og vurdere kvaliteten på eget og andres faglige arbeid på en konstruktiv og profesjonell måte.

I studieplanen beskrives det at målet med utdanningen er å gi «praktisk og situert undervisning, der du opparbeider deg praktisk kompetanse innen konseptutvikling, kreativitet og formidling av kommunikasjon» (Kristiania, 2021, s. 3)

2.1.2 Studentens læreforutsetninger

Studentene som deltok i prosjektet, var en sammensatt gruppe fra 19 – 38 år. De hadde ulike læreforutsetninger, forventning og forforståelse til reklamefaget, og også til begrepet og erfaringer med kreativitet. Noen startet på studiet etter fullført videregående eller bachelorstudier, men det var også eldre studenter over 30 år som hadde ønske om omskolering, eller fått midler til å videreutdanne seg grunnet permisjoner eller oppsigelser. Variasjon i alder, livserfaring, kultur, livssyn og læringsbarrierer påvirket studentens læreforutsetninger og motivasjon for læring. Studentgruppen var mangfoldig med ulike kulturell bakgrunn og utdanningserfaring. Eksempelvis var noen av studentene utdannet dyrepleier, pilot, sykepleier, journalist og grafisk designer. Andre hadde en mål om å utvikle praktisk og yrkesrettet kreativ kompetanse på Reklamestudiet, mens noen var usikre på studie- og fagskoletilbudet. For å planlegge utviklingsprosjektet best mulig, hadde jeg som en del av planleggingsfasen hatt forventningssamtaler med studentene for å kartlegge deres forventninger til studiet, semesteret og undervisningsbakgrunn. I samtalene informerte jeg om at jeg var masterstudent og planla å gjennomføre et utviklingsprosjekt i studieåret 2021-2022 (Illeris, 2012, s. 17-38; Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 84-87).

2.1.3 Mål

Intensjonen med undervisningsøktene var å utvikle erfaringer fra et to-årig studieløp, for å få en dypere forståelse for hva studentene og arbeidslivet beskrev som viktige faktorer for å utvikle kreativ kompetanse. Jeg ønsket å benytte den innsikten til å utvikle og endre utviklingspraksis. En annen faktor var å legge til rette for et læringsfellesskap som ikke var preget av at læreren er den som overfører kunnskap, har oppskriften og sitter med svarene. I følge Hiim og Hippe (2001) vil en oppskriftpreget utøvelse av læreryrket hemme kreativitet og bruk av skjønn i undervisningen (Hiim & Hippe, 2001, s. 42-43). I metaperspektiv vil dette gjøre seg gjeldende både for reklamestudenten som skal stimuleres til kreativitet og bruk av både magesfølelse og skjønn, og yrkesutøvelsen min som lærer.

Utviklingsprosjektet har et mål å skape trygge læringsarenaer som er sammensatt av studenter, arbeidsliv og lærere. Alle deltakerne i fellesskapet har ulike evner, interesser, erfaringer, kunnskap og bakgrunn som er viktige for å utvikle kreativitet. Ved å snu på undervisningspraksisen å se på studentene som ressurser tror jeg det er bedre forutsetninger for studentene å forstå at i kreativitet finnes det ikke en bruksanvisning eller to streker under

svaret. I stedet skal vi lærere samarbeide, diskutere og undre sammen med studenten og ikke være den som «sitter med alle svarene» (Ness, 2020). Videre er et mål å oppdage nye læringsstrategier i utviklings- og endringsarbeidet, og oppnå en bedre forståelse for hvordan jeg som lærer kan vurdere et kreativt prosessarbeid.

2.1.4 Innhold og læreprosess

Planen er å gjennomføre fire undervisningskonsepter i løpet av et studieår i tidsrommet høsten 2021 og våren 2022. Innholdet og prosessen vil bli presentert i kronologisk rekkefølge ved å følge studentenes studieår, som beskrives under.

Aksjon 1 bestod av to deler, og handlet om å bygge Lego med og uten bruksanvisning. De to delene ble gjennomført med tre ukers mellomrom hvor begge undervisningsøktene ble observert for å utvikle data. I tillegg benyttet jeg studentens refleksjonsnotater som empiri for å ivareta studentens meninger og opplevelser.

Aksjon 2 var et tverrfaglig samarbeid som også var to-delt, *pinneprat* og *det reflekterende team*. Reklamestudentene jobbet sammen med et annet studie og løste et kundeoppdrag. Del 1, *pinneprat*, var en undervisnings økt der studenten skulle bli kjent med hverandres fagfelt, og ble observert for å fremskaffe empiri. I del 2, *reflekterende team*, skal studentene oppsummere muntlig arbeidet og arbeidsperioden de hadde vært gjennom. Her benyttet jeg meg av de muntlige samtalene som var spilt inn som lydopptak som data.

Aksjon 3 er *Byråkene* er et undervisningskonsept der 1. og 2. klasse studentene jobber sammen. De etablerer studentbyråer og skal løse oppdrag fra ulike aktører i arbeidslivet. Empiri vil bli innhentet fra studentenes refleksjonsnotater som leveres på Canvas.

Aksjon 4 er en podkast som er inspirert av mesterlære perspektivet, der kunnskapsoverføringen av den tause kunnskapen skjer mellom ekspert og novise som er sosialt distribuert (Jensen, 1999, s. 8). To studenter skal etablere podkasten og invitere gjester som jobber profesjonelt med kreativitet, eksperten. Episodene som blir produsert danner grunnlaget for empirien og har til hensikt å belyse arbeidslivets perspektiv og erfaring med yrkesrettet kreativitet.

2.1.5 Vurdering

Innen aksjonsforskning regnes vurdering, refleksjon og endring som sentralt og en forutsetning for å drive vellykket endrings- og utviklingsarbeid. Forskningen var lagt opp systematisk, sirkulær og gjentakende, der studenter, arbeidsliv og lærere utviklet kunnskap og erfaringer knyttet til å utvikle praktisk yrkesrettet kreativ kompetanse (Hiim, 2010, s. 19). Studentens tilbakemeldinger og refleksjoner er sett på som betydningsfulle for å gjennomføre prosjektet. Det er planlagt, og vil bli gjennomført vurderingsmøter kontinuerlig i hele forskningsprosessen der studentens vurderinger og våre observasjoner vil bli diskutert. Studentmedvirkning handler om å invitere studentene til å påvirke opplæringen og utvikling av kunnskap for faget, slik at vi kan justere undervisningens innhold underveis. Dette gir meg forståelse for hvordan studentene lærer og opplever reklameutdanningen.

2.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet grovplanen for prosjektet der den didaktiske relasjonsmodellen har vært et redskap for å planlegge utviklingsprosjektet. Forskningstilnærmingen vil være aksjonsrettet med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. I neste kapittel vil jeg presentere sentrale og lokale styringsdokumenter for prosjektet.

3.0 FØRINGER I STYRENDE DOKUMENTER

I dette kapitlet redegjøres foroverordnet lovverk, sentrale og lokale styringsdokumenter som ligger til grunn for fagskolestudenter og som er rettet mot kreativ kompetanseutvikling. Deretter presenteres det forskning knyttet til kvalitet i utdanning, kreativitet og læring som er relevant for utdanning av reklamestudenter.

3.1 Fagskolens overordnet lovverk og styringsdokumenter

De senere årene har det vært en politisk satsning på fagskolesektoren. Regjeringen har prioritert å styrke fagskoleutdanningene og det er gjort aktive og økonomiske tiltak for å heve kvalitet og status. Fagskoleloven (2018) er regulert i lov om høyere yrkesfaglig utdanning og har som mål å legge til rette for å styrke fagskoleutdanning av høy kvalitet og for at fagskolestudentene får gode utdanningsvilkår og attraktive utdanningstilbud (Fagskoleloven, 2018, §1). Fagskoletilsynsforskriften (2020) gir retningslinjer til utdanningenes lengde, hvordan det organiseres og hvilke krav som stilles for akkreditering av utdanning (Fagskoletilsynsforskriften, 2020, §2-1, §2-2).

3.1.1 Utdanningskvalitet, arbeidslivsrelevans og livslang læring

Livslang læring anses som en del av grunnoppgdraget til fagskoler, høyskoler og universiteter, og det er en målsetning å sikre at vi til enhver tid har den kompetansen vi kommer til å trenge. Hurtigere omstilling, spesielt etter koronakrisen, har behovet for videreutdanning kraftig akselerert, og ført til et større behov for å lære hele livet. Fagskoleutdanning er kort, yrkesrettet og har en varighet fra et halvt til to år, tilbys som full- eller deltid og sted- og/eller nettbasert (Meld. St. nr. 9 (2016-2017), s. 24-25). I et stadig mer automatisert samfunn er kreativitet og evnen til å generere ideer én av kompetansene som OECD trekker frem som ikke kan erstattes av kunstig intelligens (AI) (OECD, 2019). Eksempelvis har AI-en ChatGPT sin utvikling av kreative og kunstneriske evner fått «fast» arbeidsplass og -oppgaver hos flere Reklame og kommunikasjonsbyråer og handler om hvordan kommersielt, kreativitet og teknologi må arbeide sammen som kollegaer. Dette har innvirkning på Reklameutdanningens undervisningsinnhold og-arbeidsmåter, da er en målsetning at fagskoleutdanningen kan bidra med kompetanse og kvalifikasjoner som er tilstrekkelig for å utøve yrket og kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak. Dette er en del av det formelle utdanningstilbudet om å lære hele livet (Fagskoleloven, 2018, §4; Meld. St. nr. 14 (2019-2020), s. 49).

I Meld. St. nr. 14 (2022-2023) belyses Regjeringens mål og prioriterte områder for hvordan høyere yrkesfaglig utdanning kan spille en enda viktigere rolle i å møte kompetansebehov framover. Her presenteres regjeringens påbegynte evaluering av fagskolens plassering i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), finansieringssystemet for høyere yrkesfaglig utdanning og en fullevaluering av Meld. St. nr. 9 (2016-2017) fem år etter den ble lansert (Meld. St. nr. 14 (2022-2023), s. 76). Dette gir føringer til Reklamestudiets omstillingsevner og fleksibilitet og utvikle praksis- og yrkesrelevant undervisningsinnhold i takt med, og nært i samarbeid med arbeidslivet (Meld. St. nr. 14 (2019-2020), s. 55). Arbeidslivsrelevans er et sentralt ved kvalitetsbegrepet i høyere utdanning, og refererer til at studentene forberedes på hvordan de kan anvende kreativ kompetanse i arbeidslivet slik som fremstår i dag og slik det kan bli i fremtiden (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 1). I Meld. St. nr. 16 (2020–2021) (s. 5) er kompetanse presentert som tre områder som er gjensidig avhengig av hverandre: læringsutbytte, gjennomføring og relevans. Dette vil som jeg forstår dreie seg om studentens tilegning av både yrkesspesifikke og generiske ferdigheter som berører oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 5).

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), med henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), plasserer fagskoler på kompetanse nivå. For å markere spennet som er innenfor halvårige til to-årige utdanninger benytter de to delnivåer 5.1 og 5.2 (Forskrift om NKR og EQF, 2017, § 1, § 8). NKR skal ha en klar referanse til EQF-systemet med mål om å gjøre det enklere å lese, forstå og sammenlikne utdanningskvalifikasjoner på tvers av landegrenser. Dette berører feltet som masterprosjektet retter seg mot og er relevant for Reklamestudentene med tanke på videre utdanning og jobb, både i Norge og internasjonalt.

I et arbeidsmarked som i stadig større grad preges av et høyere kompetanse nivå og mindre rutinearbeid er det behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser. Dette reflekteres i hva slags kompetanse som skal legges til rette for, og hvordan Reklamestudiet bør organiseres. Fem ferdigheter er trukket ut som kan knyttes opp mot til oppgavens tema: 1. Analytisk tenkning og innovasjon, 2. Aktiv læring og læringsstrategier, 3. Kompleks problemløsning, 4. Kritisk tenkning og analytiske ferdigheter, 5. Kreativitet, originalitet og initiativ (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 7). OECD Future of Education and Skills 2030 (2019), som ligger til grunn for Kompetansebehovsutvalget sitt arbeid med å definere kompetansebegrepet, belyser kompetanse som et samlebegrep for kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier (Kompetansebehovsutvalget, 2020, s. 13; OECD, 2019). For å møte fremtidens helhetlige kompetansebehov er holdninger nevnt som en av tre kompetanser. Begrepet omfatter kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 18). Dette er relevant for studentene ved Reklamestudiet med tanke på videre utdanning og jobb, både i Norge og internasjonalt. I et stadig mer automatisert samfunn er kreativitet og evnen til å generere ideer én av kompetansene som OECD trekker frem som ikke kan erstattes av kunstig intelligens (OECD, 2019). I forbindelse med utvikling av kreativ kompetanse i masterprosjektet dreier det seg om å belyse studentens utvikling av yrkesspesifikke- og generiske ferdigheter som sosiale og emosjonelle ferdigheter, kommunikasjon- og samarbeid, kritisk tenking og samfunnsbevissthet, men også forstå og tilpasse seg usikkerhet og risiko (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 9). Tankesett, ferdigheter og praksis som fremmer kreativitet er nysgjerrighet, åpenhet og mot, og under sistnevnte finner vi holdninger som utholdenhet, å utfordre og gjennomføringsevne (Meld. St. nr. 16 (2020–

2021), s. 8). Dette utypes i European Commission Directorate-General for Education (2019) – Key competences for lifelong learning, der nøkkelferdigheter for å utvikling av kreativitet inkluderer fantasi, strategisk tenkning og problemløsning, og kritisk og konstruktiv refleksjon innenfor utviklende kreative prosesser (European Commission Directorate-General for Education, 2019, s. 15).

3.1.2 Studentaktive lærings- og undervisningsformer

Endringer i samfunn- og arbeidsliv stiller krav til kontinuerlig utvikling i utdanningene slik at de er relevante for studenter og arbeidsliv. Dette kan berøre hvordan utdanningen ved reklamestudiet gjennomføres. En faktor for at studentene skal lykkes med studiene er at må de trives, ha gode levekår og et godt og inkluderende læringsmiljø. Studentgruppen som startet etter pandemien, har vært mer sammensatt og mangfoldig enn tidligere. Noen kom rett fra videregående, mens andre videreutdannet seg grunnet permisjoner, oppsigelser eller et generelt vanskelig jobbmarked som følge av korona. Mangfoldet utgjør en verdi og muligheten til å se utdanningskvalitet fra flere perspektivet og som kan utnyttes for å forbedre utdanningen og å utvikle læringsformer som er tilpasset et komplekst arbeidsliv (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 22, 36).

Regjeringen er opptatt av å heve kvaliteten i fagskoleutdanningen på samme måte som i resten av utdanningssystemet. Et sterkt fagmiljø og godt læringsmiljø er avgjørende for god utdanningskvalitet. I Fagskoletilsynsforskriften (2020) er det faglig ansvarlig som har ansvar for utviklingen og gjennomføringen av utdanningen, som trekker relevansen med min egen motivasjonen for utvikling i egen praksis. Det stilles krav til fagansvarlig sin kunnskap om yrkesfeltet og god pedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse og inngå nært samarbeid med arbeidsliv (Fagskoletilsynsforskriften, 2020, § 2-3). Videre fremkommer det i Meld. St. nr. 16 (2016-2017) at tradisjonelle undervisningsformer som forelesninger fremdeles er mest dominerende, og lite av studentaktive læringsformer. Derfor understrekes viktigheten å legge vekt på undervisningskompetanse, og at oppmerksomheten rundt utvikling av pedagogisk kompetanse bør anerkjennes hos de ansatte. Det legges vekt på at undervisningsformene bør skal utgangspunkt i forskning om læring innenfor det aktuelle fagområdet, som samsvarer med hva studentene skal lære og deres forutsetninger (Meld. St. nr. 16 (2016-2017), s. 51-52). Det belyses at læring kan bli mer uavhengig av tid og sted, og med mer bruk av teknologiske løsninger (Meld. St. nr. 14 (2019-2020), s. 46). Det understrekes i Meld. St. nr. 16 (2016-

2017) at studentene blir for lite stimulert og engasjert til økt egeninnsats, refleksjon og faglige diskusjoner. Studentenes forutsetninger og engasjement betyr mye for hvordan de lykkes og god læringsevne, målet er å utvikle en god kvalitetskultur. Kvalitet blir knyttet til både gode læringsresultater og personlig utvikling og er viktig for studentene for å mestre omstilling i et samfunns- og arbeidsliv i endring (Meld. St. nr. 16 (2016-2017), s. 29, 51)..

Praksis regnes som en styrke for utdanningenes relevans, men regnes imidlertid som en krevende læringsform. I Meld. St. nr. 16 (2020–2021) henvises det til at studenter som har hatt praksis, ofte har mer tillit til egne ferdigheter og en bedre forståelse av hva de ønsker å jobbe med etter fullført studieløp (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 60). I reklamestudiet er praksisperioden lagt i siste semester. Det er et mål å etterstrebe nært samarbeid med arbeidslivet slik at reklamestudentene blir kjent med arbeidsoppgaver gjennom hele studieperioden. Dette understøttes i Fagskolen Kristiania pedagogiske plattform der det er en målsetning at studentens «første skoledag = første arbeidsdag». Med en slik tilnærming ønsker Fagskolen Kristiania å fremstå som en utdanning som har en arbeidslivsrelevant målsetning. Det legges vekt på at studentene skal lære å omsette teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter, med vekt på verkstedsundervisning og prosjektarbeid. Reklamestudiet utdanner kompetanse innen konseptutvikling, kreativitet og formidling av kommunikasjon (Kristiania, 2021, s. 3).

3.2 Annen forskning på feltet

Interessen for kreativitet som forskningsfelt har økt de siste årene av flere grunner. En av årsakene er at stadig flere arbeidsgivere ser på kreativitet som en viktig kompetanse for å møte fremtidens arbeidsliv. Kreativitetsforskning kan bidra til å utvikle kunnskap som kan hjelpe til med å løse komplekse samfunnsutfordringer med nye innovative og kreative løsninger. For å konkretisere kreativitet som et relevant yrkesbegrep eller spesifikk fagkunnskap har jeg knyttet forskning som kan understøtte arbeidet med å undersøke hvordan kreativitet oppstår og hvordan kreativitet kan utvikles.

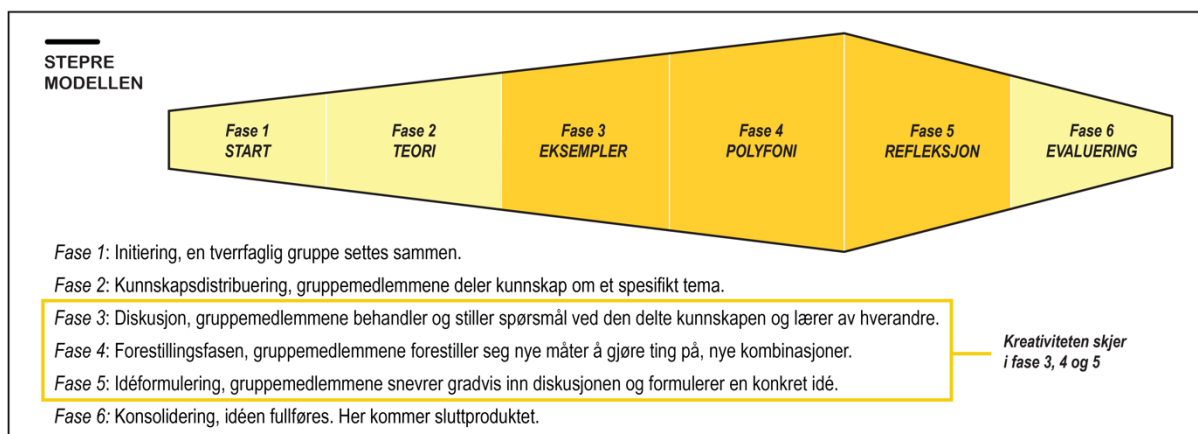
3.1.1 Studielivskvalitet

Dosent Hilde Larsen (Damsgaard, 2019) har gjennom forskningsprosjektet «Kvalitet og læring i høyere utdanning» etablert begrepet Studielivskvalitet. Hennes arbeid har hatt stor betydning for mitt eget utviklingsprosjekt, fordi hun har vært opptatt av å finne ut hva kvalitet betyr for studentene og hvordan de opplever og erfarer kvalitetsbegrepet, og hva som hemmer

og fremmer læring for dem (Damsgaard, 2019, s. 69-70). Hensikten har vært å belyse at arbeid med kvalitet krever dialog og involvering av studenter, og som kan uttrykkes på andre måter enn gjennom kvantitative undersøkelser, registreringer og tall (Damsgaard, 2019, s. 19). Empirigrunnlaget har bestått av 1040 tekster skrevet av 120 studenter, der studentene forteller om deres subjektive erfaringer og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning. Dette har gitt grunnlaget for å dele studielivskvalitet i fem dimensjoner. Disse dannet akronymet SMART: struktur, mestring, aktivitet, relasjon og transformasjon. Studentene forteller at struktur, forutsigbarhet er en viktig innramming for deres studiehverdag, og er opptatt av å få mestringserfaringer. Videre mener de at studentaktive læringsformer og relasjoner til ansatte og medstudenter har betydning og fremmer læring (Damsgaard, 2019, s. 37).

3.1.2 Rammer for utvikling av kreativitet

I doktorgradprosjektet til Ingunn Johanne Ness (2020), «Polyfoni og kreative vidensprosesser i klasserommet og i videregående utdannelse», dreier det seg om hvordan lærere kan skape rammer for kreativitet og samarbeid i grupper (Ness, 2020, s. 113). Hennes forskning har vært til inspirasjon for utviklingsprosjektet interessant, fordi hun belyser betydning av dialog er for kreativitet og læring. Ness er sin forskning inspirert av Bakhtins dialog-perspektiver som er en sentral del av læring for å utvikle kreativitet (Ness, 2020, s. 134). Ness fremmer hvordan dialogisk undervisningspraksis bygger på et læringsteoretisk fundament der læreren hjelper studentene med å komme til orde, bli hørt, trygge rammer, åpenhet, nysgjerrighet og respekt. Dette vil være underliggende betingelser for dialogen, som kan understøtte og stimulere til kreativitet (Ness, 2020, s. 136). En annen faktor er lærerens rolle i klasserommet, der det handler om å undre seg med studentene i stedet for å ha «Når læreren i et klasserom viger fra en lærerrolle, som dominant og sitter med det «riktige svar», og i stedet undrer seg sammen med de studerende, opnår man netop, at studentene bliver ressourcer» (Ness, 2020, s. 134). Et sentralt tema som blir belyst er hvordan idéer blir utviklet som en dialog i en gruppe, der ulike perspektiv, kompetanse og erfaring kommer til syne. Ness beskriver dette som «polyfoniske mulighetsrom» der det legges til grunn for relasjonelle betingelser og ha en likeverdig kommunikasjon. Det er en forventning at deltakerne må kunne lytte til hverandre, forstå og lære, for at kreativitet skal utvikles.



Figur 1 STEPPE en fasemodell tillatelse for bruk av Ingunn Johanne Ness (2020, s. 129).

Ness identifiserte ulike faser i hennes forskning som danne grunnlaget for STEPPE-modellen er et didaktisk verktøy som kan skape rammer i en kreativ idéutviklingsprosess, figur 1. Modellen har vært til hjelp for å skape en struktur og konkretisere aksjonsforskningsprosjektet. Ness har beskrevet lærerens rolle som mest aktiv i fase 1 og 6, mens det vil være høy studentaktivitet i fase 2-5, der selve kreativiteten skjer i fase 3, 4 og 5, og det er her hun påpeker at studentenes fantasi og forestillingsevne må stimuleres. Kritik og begrensninger kan hemme, og det må gis rom til å utforske alle muligheter og trivsel i gruppen har stor betydning Ness (2020, s. 128-133).

3.1.3 Kontekstuell forståelse av kreativitet

Beghetto og Kaufman (2009) kreativitetsmodell var et bidrag inn i kreativitetsforskningen som hadde til hensikt å konkretisere og samtidig gi en helhetlig forståelse av kreativitetsbegrepet. Modellen gir noen retningslinjer for hvordan kreativitet kan utvikles i ulike stadier av den kreative prosessen, og hvordan kreativitet kan komme til syne og kan anvendes i ulike fagfelt og yrker. De fire stadiene er konkretisert og beskrevet som: Mini-C, Little-C, Pro-C og Big-C (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 7).

Mini-C handler om din naturlige evne til å fantasere, oppdage og nysgjerrighet som ofte knyttes til barns evner. Det er viktig å påpeke at Mini-C også er viktig for voksnes evner til å utvikle kreativitet, og bør stimuleres og trenes aktivt. For reklamestudentene er fantasien en stor betydning for stimulering av kreativitet- Little-C er omtalt som hverdagskreativitet og tilgjengelig for alle. Det kan handle om å finne nye eller enklere måter effektivisere et rutinearbeid eller finne kreative løsninger på hverdagslige utfordringer. Viktig for å utvikle høyere nivåer av kreativitet. På Pro-C dette handler kreativitet om verdiskapning og et leve-

brød, og som fører til en økonomisk avkastning. Et eksempel på Pro-C kreativitet er utvikle noe originalt eller kreativt arbeid skal løse samfunnsutfordring som berører en målgruppe. For reklamestudentene vil kreativitet anvendes til å utvikle ideer og kommunikasjonskonsepter som er et arbeid de skal lære seg å ta betalt for, Pro-C. Fantasien er et godt redskap for å stimulere til kreativitet og befinner seg i Mini-C og Little-C nivå. Til slutt er siste kreativitets nivå, Big-C. Her refereres det til de store kunstnerne, forskere og andre banebrytende og nytenkende personer som har revolusjonert sine felt. Eksempler på slike personer er Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Edward Munch, Pablo Picasso og Ernst Hemingway. Dette er personer som assosieres med ekstreme kreative evner og mesterverk det er knyttet ekstraordinær dedikasjon til arbeidet som utføres. Det var et poeng for Beghetto og Kaufmann å ikke tolke modellen kategorisk, men beskrive hvordan nivåene kan vekselvis manifestere seg i en kreativ prosess, avhengig av det kontekstuelle og den kreative handlingen. Eksempelvis kan en som sees på som ekspert i sitt felt ha høy Big-C og Pro-C kreativitet når de utvikler et nytt produkt, men kan også ha høy Little-C kreativitet når personen tar en pause fra arbeidet og utforsker kreativiteten gjennom kunst og musikk (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 8). Beghetto og Kaufmann ønsket gjennom modellen å tydeliggjøre at kreativitet er en kompleks prosess som krever hardt arbeid og disiplin som innebærer en kombinasjon personlighetstrekk, kunnskap og ferdigheter (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 8). Four C-modellen kan bidra med å forstå og identifisere nivåene av kreativt uttrykk som studenten beskriver og opplever. Videre kan modellen hjelpe meg å analysere og diskutere funn slik at jeg i fremtiden bedre kan støtte deres utvikling av kreativitet fra ett nivå til et annet.

Sir Ken Robinson (2013) var en britisk forfatter og utdanningsforsker som bidro betydelig innen kreativitetsforskning og var kjent for å fremheve betydningen av kreativitet og innovasjon i utdanning og arbeidsliv. Han hevdet tidlig at kreativitet er en av de viktigste ferdighetene i 21. århundre, og var en pådriver for å forandre utdanningssystemet slik at skolen skulle bli bedre på å innlemme kreativitet og innovasjon i skolefag. Robinson argumenterte for at alle er født med kreative evner, men utfordringen er å vedlikeholde disse evnene. «We don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it», er hans kritikk til utdanningssystemet og han mente at utfordringen har vært at det er for få erfaringsflater i skolen der elever kan utvikle og anvende kreativitet (Robinson, 2013, s. 61). Han belyste at kreativitet kan assosieres med å få gode ideer, ha det gøy og bruke fantasi,

men at dette ikke må forveksles. Kreativitet skilles fra fantasi ved at det handler om å arbeide målrettet med ideer og prosjekter der det skal foretas kritiske vurderinger av hva som virker og hvorfor (Robinson, 2013, s. 19). Dette sammenfaller med Erik Lerdahl (2011) sin doktoravhandling om kreativitet og idéutvikling, hvor han blant annet påpeker at kreativitet handler mer om vilje til hardt arbeid enn inspirasjon (Lerdahl, 2011, s. 32). Han har i sin forskning belyst viktigheten av å utvikle en kreativ holdning for å utvikle kreativitet, dette fordi kreativitet oppleves følsomt og personlig og må sees på som hardt arbeid (Lerdahl, 2011, s. 32). Robinson mener at å være en kreativ person handler ikke bare om å tenke, men også om følelser. I en kreativ prosess er det ikke bare intellektet som blir aktivisert, kreativitet berører en bevissthet som ikke styres av målrettet tankevirksomhet. Underbevissthet, følelser, intuisjon og lek kan også påvirke det kreative arbeidet (Robinson, 2013, s. 175).

Disse ulike dimensjonene som blir involvert undersøkt Geir Kaufmann (2006) nærmere. I dette prosjektet vil jeg trekke frem hans forskning rundt kreativ tenking som er interessant for oppgaven. Kaufmann beskriver en rasjonell analytisk form for tenking som følger logiske slutningsregler og forløper seg på en systematisk måte, steg for steg (Kaufmann, 2006, s. 26). På den andre siden presenterer han heuristisk-intuitiv tenking som baserer seg mer på skjønn og intuitive følelser om hva som er smarte retninger å forfølge. Denne tankeprosessen kan oppleves springende og urasjonell. På bakgrunn av dette definerer Kaufmann kreativ tenking som noe eget, fordi det ofte handler om å skape og håndtere, bevisste og ubevisste prosesser samtidig. Kreativ tenking handler om å jobbe metodisk og uforstyrret av selvsensuren eller bevisstheten som helst vil løse problemer på en konvensjonell tenkemåte (Kaufmann, 2006, s. 30-36). Han understreker at kreativ tenking er noe som kan trenes, og mener at når kreativ tenking klarer å bryte den konvensjonelle tenkingen så genereres det nye ideer og løsninger på problemer. Her kreves det utholdenhet og sterk motivasjon (Kaufmann, 2006, s. 33).

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert overordnede lovverk og stortingsmeldinger som er jeg har vurdert relevant for oppgavens tema. Jeg har valgt å presentere disse tematisk da de ulike stortingsmeldingene bygger videre på hverandre. Videre har jeg presentert forsknings- og undervisningstilnærming og kreativ forskning som har vært relevant for oppgavens tema. I neste kapittel vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk.

4.0 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt pedagogiske grunnsyn og den yrkespedagogiske tilnærmingen til problemstillingen og som danner den teoretiske forankringen for masteroppgaven og hvordan jeg vurderer studentens opplevelser og erfaring av læring. Kapittelet er to-delt og vil dreie seg om det yrkesteorietiske læringsperspektivet og yrkesdidaktisk tilnærming.

4.1 Sosiokulturell teoriperspektiv på læring

Det teoretiske rammeverket for masteroppgaven er forankret i det sosiokulturelle læringsperspektivet. I aksjonsforskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hva kreativitet betyr for studentene og hvordan de opplever og erfarer kompetanseoverføring av kreativitet i lys av, og i sammenheng med kulturen, språket og praksisfellesskapet de deltar i (Säljö, 2016, s. 105). I det sosiokulturelle læringsperspektivet handler læring om et samspill mellom studenten og omverden, der språk og deltagelse i sosial og kontekstuell praksis er sentrale elementer (Dysthe, 2001c, s. 33). I følge Dysthe (2001b) så har samspill både et handlings-, relasjonelt- og verbalt aspekt, der det kan variere hvilke aspekter som dominerer avhengig av ulike kontekst (Dysthe, 2001b, s. 12). En utvidet forståelse er at læring skjer gjennom relasjoner mellom mennesker og inkluderer sosial interaksjon, samspill og dialog med andre, der språk, kommunikasjon og refleksjon er sentralt i læringsprosessene (Dysthe, 2001c, s. 33). Spesielt språket løftes som vårt medierende redskap, individuelt og kollektivt, og regnes som et bindeledd for interaksjon i den kollektive sosialiseringen, men også for individets tenking (Säljö et al., 2001, s. 219-220). En rød tråd i aksjonsforskningsprosjektet har vært å legge tilrette for læringsarenaer der studentene skal utvikle erfaringer med å øve på å anvende kreativitet ved å benytte språk for å verbalisere både tanker og meninger. Dette kan være for å sette ord på deres individuelle læring eller i samhandling med andre.

4.2 Læring, erfaring og refleksjon

Innenfor yrkespedagogisk forskning har John Dewey (2005) pragmatiske teoriperspektiv hatt stor betydning for hvordan læring er knyttet til kontekstuelle situasjoner og oppgaver. Han var opptatt av at undervisning måtte være basert på erfaring, refleksjon og praksis, der læring skjer gjennom undersøkelse og erfaring der elevene/studentene er aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Dewey mente at «et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen at enhver teori oppnår en vital og verifiserbar betydning» (Dewey,

2005, s. 161). Dette illustrerer hans perspektiver på handling og som en viktig del av erfaringslæring, der læring skjer om en kontinuerlig prosess gjennom undersøkelser «inquiry» og erfaring (Säljö, 2016, s. 92). Eksempelvis mente han at hvis en student fikk hjelp fra en ekspert så kunne studenten se og høre hva eksperten gjør, og låne personens forståelse og etter hvert gjør den om til sin egen, «appropriate» (Säljö, 2016, s. 91). Det var gjennom disse prosessene erfaringer kunne reorganiseres å bidra til videre kompetanseutvikling (Dale, 2005, s. 32). Deweys erfaringsbegrep omhandlet både et aktivt og et passivt element, der det aktive elementet beskrives som den undersøkende delen, mens det passive elementet dreier seg om tenkning og refleksjon knyttet til handlingen. Han så læring som en kontinuerlig undersøkende og handlende prosess, der undersøkelse innebar å skape en viss forandring og at læring først kunne skje når det ble reflektert over handling (Säljö, 2016, s. 89). Han var opptatt av at undervisning ikke måtte fremkomme som kunnskapsoverføring gjennom lærerens teoretiske forståelse av stoffet, men at læreren skulle tilrettelegge for aktive og undervisende arbeidsmetoder der det undersøkende aspektet stod sentralt. I følge Deweys handler det å lære av erfaringer om å «skape en baglæns og en forlæns forbindelse mellom det vi gjør, og det vi som konsekvens nyder eller lider under» (Dewey, 2005, s. 157-158).

Her ser jeg sammenhenger med mitt eget utviklingsprosjektet. Mine undervisningserfaringer må utvikles i en iterativ prosess der ny erfaring og kunnskap kobles sammen med teori. Dette belyser også hvordan Deweys pragmatiske forskningstilnærming har hatt stor betydning for utviklingen av andre og nyere forskningstilnærminger. Eksempelvis innenfor utvikling av pedagogisk aksjonsforskning og praksis- og erfaringsbasert lærerforskning knyttet til utvikling yrkeskunnskap (Hiim, 2010, s. 22). I følge Hiim (2010) handler pedagogisk aksjonsforskning om å vise, dokumentere demokratiske refleksjons og utviklingsprosesser knyttet til erfaringer og eksempler på lærerarbeid (Hiim, 2010, s. 22).

4.3 Læring i sosialt praksisfelleskap

I det sosiokulturelle læringsperspektivet kan læring forstås som situerte konstruksjonsprosesser der studentene samhandler i, og med sitt sosiale og faglige miljø (Säljö, 2016, s. 125). Dette bringes inn i utviklingsprosjektet gjennom Lave og Wenger (2003) sine perspektiver om at læring er en prosess som skjer gjennom deltakelse i sosiale- og praksisbaserte aktiviteter. Det er i disse deltakelsesrammene og -prosessene kunnskap og

erfaring vil deles og utveksles til kompetanse i følge Lave og Wenger (2003, s. 19). Dette belyser hvordan jeg har planlagt hver aksjon som separate læringskontekster der reklamestudentene deltar i interaksjon med hverandre, og deler kunnskap og erfaringer seg imellom. På den måten kan kunnskapen være en integrert del av praksisen og miljøet, der læringen kan endre og utvikle seg ved at studentene vekselvis i en iterativ prosess deler erfaring, kunnskap og ny erfaring (Säljö, 2016, s. 130). I følge Lave (1999) vil studentenes kompetanse nivå utvikle seg videre i en transformasjonsprosess (Lave, 1999, s. 37). Dette kan beskrive bakgrunnen for den teoretiske læringsforståelsen til Lave og Wenger (2003), som tok utgangspunkt i studier av mesterlære, og hvordan lærlingens progresjon økte i takt med tillit, arbeidsoppgaver og identitetsutvikling (Lave & Wenger, 2003, s. 9). Identitetsutviklingen hadde betydningen for både for individet og for gruppen. I begynnelsen vil lærlingen ha identitet som nybegynner å ta til seg verdier og holdninger som tilhørte praksisfellesskapet den deltok i. I dette lå det en forståelse for at læring var betraktet som en kulturaliseringsprosess i et sosialt og situert fellesskap der kunnskap ble sosialt distribuert, og viser til både det kollektive og interaktive aspektet ved kunnskapsdeling (Jensen, 1999). Lærlingen var en perifer, men legitim deltaker som vil si at en får delta, men er det er underforstått at en er der for å lære (Säljö, 2016, s. 136-137).

I et situert læringsperspektiv vil læring sees i lys av hvordan praksisfellesskapet blir tilrettelagt og fungerer. Her utviklet Wenger (2003a) sin sosiale teori om læring der han koblet sammen teorier om sosial struktur, praksis, situert læring og identitet (Wenger, 2003a, s. 140-141). Dette bygde videre på det han tidligere hadde utviklet og erfart med Jean Lave i 1970-årene om situert læring (Lave & Wenger, 2003, s. 7). Wenger utforsket hvordan ulike praksisfellesskap ble dannet på forskjellige nivåer og grunnlag, formelle og uformelle, og hvordan identitet og mening spilte en stor rolle for læringsprosessene (Wenger, 2007, s. 65-66). Her la han vekt på at deltakelse handlet om involvering, aktivitet og engasjement som bidrag inn til praksisfellesskapet. Dette kunne igjen bli utfordret av nye omstendigheter og forutsetninger som var nødvendig for at ny læring skulle skapes, og utvikling av faglig identitet (Wenger, 2007, s. 63). Videre belyste Wenger at det ikke bare er studentene som lærer i de ulike praksisene. Vi som er lærere og arbeidslivet vi inviterer inn blir deltakere praksisfellesskapet, og vil også lære av og gjennom samspillet med studentene. På denne måten vil læring være en reproduksjon av eksisterende kunnskaper og ferdigheter, men også noe som deltakerne i gruppe engasjerer seg i for å møte utfordringer og arbeidsoppgaver som

skal løses (Säljö, 2016, s. 141). Dette ser jeg som relevante og interessante perspektiver. I utviklingsprosjektet har jeg planlagt ulike læringsfelleskap der studentene skal delta i og med medstudenter, studenter fra et annet studie og aktører fra arbeidslivet.

4.4 Språk, kommunikasjon og dialog

Dette tar meg videre til Lev Vygotskij (2001) sammen Mikhail Bakhtin (1981) var to betydningsfulle innenfor pedagogisk tenking og forholdet omkring undervisning, læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001b, s. 82). Begge så på dialog og språk som uatskillelige og var opptatt av hvordan betydningen av disse var grunnleggende for å forstå læring.

Vygostky teorier om tenking, skriving og språk, og synergien mellom betydningen av kultur og miljø i læringsprosessen måtte sees i lys av ulike individ og kollektive sammensetninger der læringen tok utgangspunkt i sosiale aktiviteter fra den sosiale samhandlingen til en individuell bevissthet (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 19). Vygostkij har vært kjent for hans forskning rundt språket, hvordan språket var «redskapenes redskap», og kunne hjelpe å beskrive, tolke og gi nye perspektiver på verden eller situasjoner. Han beskrev hvordan språkbruk kunne gå over til en indre tale med seg selv, og ble definert som språklig kodet tenking (Säljö, 2016, s. 111). Her ser jeg hvordan språket har en betydningsfull rolle for å utvikle kreativitet både individuelt og i samhandling med hverandre i læringsfelleskapet. Reklamestudentene skal lære å sette ord på eksempelvis tanker, assosiasjoner og ideer knyttet til kreativt arbeid, som skal drøftes, reflekteres og faglige begrunnes og vurderes. Studentene skal også øve interaksjonsprosesser der de kan benytte språket til både å motta og gi tilbakemeldinger til medstudenter, lærere og arbeidsliv (Dysthe, 2001c, s. 50). Videre løfter Säljö (2006) hvordan det å lære seg å forstå slik at det inkluderes det i tenking og anvendelse som begrepsmessige ressurser i språket kan være en tidkrevende prosess (Säljö, 2006, s. 44).

Bakhtins betraktninger var hvordan dialogisiteten i språket var viktig for læringsprosessen, og hvordan mening blir til, og hvordan læringspotensialet lå i spenningen mellom flere stemmer som ble utfordret og/eller påvirket av hverandre. Han belyste at mening ikke bare blir skapt av individet selv, men oppstår i samspill mellom de som kommuniserer (Dysthe, 1996, s. 106; Dysthe & Igland, 2001b, s. 82-83). Dialogismen til Bakhtin anses ikke for å være en pedagogisk teori, men hans tenking har hatt stor betydning for forståelsen av hvordan mening blir skapt og hvordan kunnskap oppstår og utvikler seg (Dysthe & Igland, 2001b, s. 82). Han mente at all språkbruk var en form for dialog selvom den ikke alltid tok form som en direkte

samtale mellom to personer. Han definerte dialogen som en «ideologisk bro» mellom dialogpartnerne (Dysthe, 1996, s. 110). Eksempelvis kunne dette inkludere både skriftlig og muntlig kommunikasjon, og ble sett som et utvidet dialog begrep. Dette dreide seg ikke bare om å snakke med hverandre, men handlet mer om en flerstemmighet som ble utfordret og/eller påvirket av hverandre og kulturen (Dysthe, 1996, s. 110). Her kan jeg trekke paralleller med Rommetveit som mente at stemmer kan komme til uttrykk som abstrakte tanker, en forståelse som ligger i vår kulturelle forankring eller kulturarv som vi blir sosialisert inn i (Børtnes, 2001, s. 97).

Bakhtin så på ulikheter som en kreativ ressurs, der samspill av forskjellige sosiale språk og verdier ble trukket som nødvendig for å utvikle kreativitet. Han mente at i all kommunikasjon vil det være elementer av kreativitet fordi ytringer alltid tilfører noe nytt inn i samtalen. Det var i dialogen han så hvordan kreativitet, nye ideer og synspunkter kunne komme til syne (Dysthe & Igland, 2001a, s. 115; Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 18, 24). Han begrunnet det med at flerstemmigheten er relevant og må anses som en nødvendighet i kreative prosesser fordi i spenningsfeltet mellom divergerende stemmer og uenighet kan skape mulighetsrom for kreativitet i dialogen (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 28). Dette trekker jeg paralleller til dette aksjonsforskningsprosjektet fordi undervisningskonseptene legger vekt på interaksjon og dialog så studentene kan bli kjent med flerstemmighet både i sosial samhandling med medstudenter, lærere og arbeidslivet. Dette reflekteres i hvordan Bakhtin var opptatt av hva som skjer når vi gjør andres ord og tenkemåter til våre egne (Dysthe, 1996, s. 110). Reklamestudentene er aktive medskapere av kunnskap, der deres tanker og handlinger er sammensatt. Studentens læring må sees i lys av hele konteksten, for å forstå hva som hemmer og fremmer kreativitet i læringsprosessen (Dysthe, 2001b, s. 11). Tanken er å undersøke nærmere om språket, dialogen og samspillet kan hjelpe studentene til å utvikle yrkeskunnskap sammen, men kanskje også gjøre kunnskapen til sin egen.

4.5 Mesterlære

Med Lave og Wenger (2003) fikk mesterlærebegrepet en utvidet forståelse der praksisfelleskapene ble inkludert (Lave & Wenger, 2003, s. 9). Gjennom deres situerte læringsperspektiver ville lærlingen (novisen) lære og utvikle seg fra perifer deltaker ved å se, gjøre og erfare i rammene for deltakelse i praksisfelleskapet. Gjennom kyndig veiledning av mester (eksperten) ville novisen etter hvert erverve seg kompetanse som var nødvendig for å

bli ansett som en fullverdig deltaker. En av styrkene som trekkes frem mesterlære er lærlingens utvikling av helhetlig yrkeskompetanse og identitetsforming, hvor novisen i tillegg til relevante arbeidsoppgaver ble kjent med arbeidsmiljøet, kultur, utviklet språk og begreper ved å delta i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 30). Det vil si at læringen ikke bare handlet om å imitere mesteren, men også hvordan mesteren differensierer arbeidsoppgavene lærlingen skal utføre slik at de er tilpasset lærlingens kompetansenivå. Opplæringen var kjent for at det ikke var noen store skille mellom læring og bruk av det lærte (Nielsen & Kvale, 1999, s. 23). Den myke overgangen mellom skole og arbeidsliv har av mange blitt trukket frem som et godt eksempel til etterfølgelse for å unngå det mange omtaler som et *praksissjokk*, som er et begrep for å beskrive hvordan veien fra studiet til arbeidslivet kan være krevende (Nielsen & Kvale, 1999, s. 31). I mesterlære i sammenhengene med å utvikle kreativitet kan handle om den kognitive mesterlære som Kvale beskriver som støttende og veiledende læringsformer for at studentene skal tilegne seg kognitive og metakognitive ferdigheter (Nielsen & Kvale, 1999, s. 30).

Dreyfus og Dreyfus (2012) er to brødre, og deres forskning har dreid seg om hvordan mennesker lærer seg nye ferdigheter og hvordan læreprosesser kan se ut. Brødrene var opptatt av at læring og utvikling av erfaring skjer gjennom å delta i praksissammenhenger og kontekstuelle situasjoner. De har blitt kjent for å utvikle en ferdighetsmodell som beskriver fem ulike nivåer for ferdighetstilegnelse, novise, nybegynner, kompetent, kyndig og ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424). I aksjonsforskningsprosjektet har jeg benyttet kompetansemodellens fem nivåer som en struktur for planlegging, og ikke som kompetanse som gradvis utvikles fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 423-436). Strukturen handler om å benytte begreper som kan forklare erfaringsnivå innen kreativitet som profesjonell utøver. Jeg har valgt å benevne alle aktørene fra arbeidslivet som eksperter, selv om noen av dem kanskje ikke har utviklet ekspert nivå i sitt arbeidsfellesskap, så vil de fremstå som eksperter i praksisfellesskapet med studentene. Modellen til Dreyfus og Dreyfus har vært kritisert for å være rigid og generaliserende som ikke tar hensyn til kontekstuelle faktorer som påvirker utvikling av kompetanse (Hiim & Hippe, 2001, s. 62-63). En annen faktor legger til grunn er hvordan studentens kompetanse kan berøre flere nivåer, fordi studentene kan være novise på et område, men kanskje kyndig i noe annet. Et eksempel kan være produksjon av digitalt innhold til sosiale medier. Her kan studentene inneha mer erfaring og kunnskap enn både oss lærere og eksperter fra arbeidslivet, og vi vil være noviser i sammenhengene, mens i anvendelse vil det være motsatt (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 423-

436). Slik jeg ser det så sitter ikke kunnskapen til studentene bare i hodet, men kreativ kompetanse berører både emosjonelle og intellektuelle aspekter. Hvordan kreativitet stimuleres handler ikke bare om å lære seg noen prinsipper, gjennomføre noen metoder eller få en oppskrift. Studenten skal ikke bare forstå det intellektuelle aspektet, men også vite hvordan de skal anvende kreativitet. Dette forstår jeg som sitter i kroppen som integrerte handlinger, sansning, følelser, forståelse, vilje og språk som skal bevisstgjøres og aktiviseres (Hiim, 2017, s. 55). Samspillet mellom kunnskap og menneskelig forståelse er en ferdighet, og beskrives som øvelse slik at ferdigheten gradvis utvikles (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 423).

4.6 Taus kunnskap

Michael Polanyi (2000) er kjent for begrepet «tacit knowledge» som beskrives som den tause, uuttalte kunnskapen (Polanyi, 2000, s. 17). Han skilte ikke mellom det tause og det artikulerte, men handlet om når kunnskap kom til synes som taust eller når den er i vår oppmerksomhet, tenkning og handling (Lauvås & Handal, 2014, s. 168). Videre omtaler han taus kunnskap som «det som ikke kan beskrives fullstendig i ord, ikke engang ved hjelp av bilder» (Polanyi, 2000, s. 17). Kreativitet er et begrep som kan beskrives som abstrakt, og som mange kan ha en personlig forståelse eller oppfatning av, og kan være problematisk å definere presist. Dette kan også være årsaken til didaktiske utfordringer knyttet til konkretisere kreativitetsbegrepet (Lauvås & Handal, 2014, s. 167). Her kan det trekkes paralleller med taus kunnskap som referer til den uartikulerte kunnskapen, eller ferdighetene som arbeidslivet eller vi lærere prøver å virkeliggjøre for studentene i læring. Begrepet slik som jeg oppfatter det som profesjonell kunnskap refereres ikke bare til kunnskap i kognitiv mening, men også ferdigheter, holdninger, følelser og verdier som stimulerer til kreativ kompetanseutvikling som ikke nødvendigvis er dokumentert eller verbalisert (Lauvås & Handal, 2014, s. 167). Dialogen har en stor betydning for studentene forståelse for fagets uuttalte kunnskap og ferdigheter, og det er gjennom praktisk og kontekstuelle øvelser de erfarer og refleksjon. Fordi idéutvikling forekommer som en kognitiv aktivitet, der tenkningen og samskapningen kan sees på som verktøy i dialogen (Lauvås & Handal, 2014, s. 177).

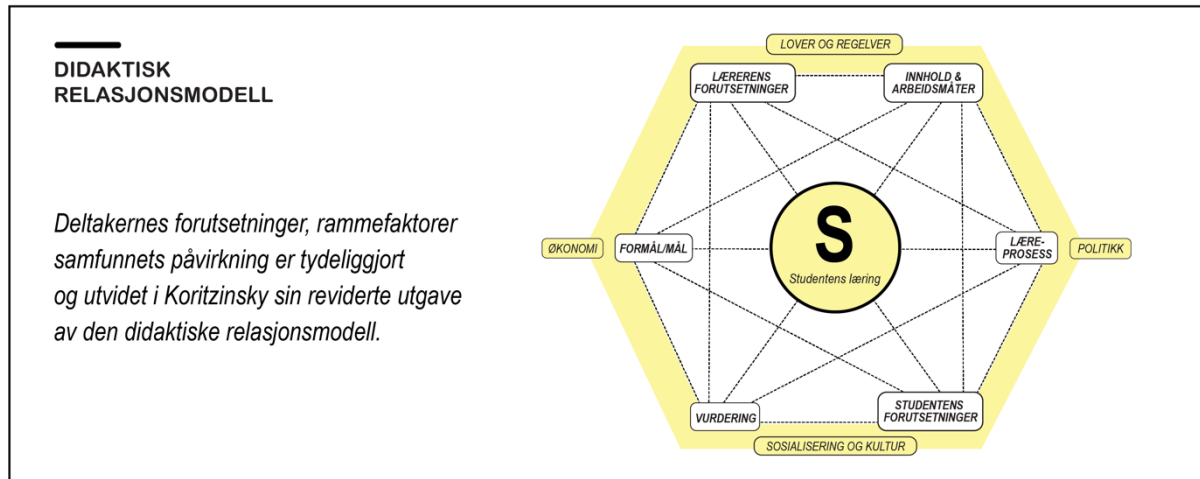
4.7 Yrkesdidaktikk

Kunnskapseksplosjon og teknologisk endringer stiller kontinuerlige krav til å utvikle utdanninger. Dette påvirker både hva som skal læres bort og hvordan fremtidsrettet læring ser

ut når den skal være fremtidsrettet (Fagskoletilsynsforskriften, 2020, § 1-2; Säljö, 2016, s. 90). Dewey var svært fremoverlent med sin forskning på læring, og påpekte lærerens samfunnsmandat og hvordan de måtte se til fremtiden mer enn andre yrkesgrupper. Han begrunnet det med at læreren må se sin nåværende praksis i lys av hva den fører til eller ikke i en fremtid der målene er knyttet til nåtiden (Dale, 2001, s. 69). Omstillingene har ført til endringer i yrkesfaget for kreatører, men også studentgruppen som starter på reklamestudiet. Reklamestudiet har de siste årene utviklet seg der både ytre politiske, økonomiske og kulturelle rammefaktorer har påvirket hvordan studie skal organiseres. I utviklingsprosjektet har jeg vært inspirert Theo Koritzinsky (2000) sin utvidete didaktiske relasjonsmodell der han i den reviderte utgaven har plassert studentens læring i sentrum, og tydeliggjort hvordan ytre politiske, økonomiske og kulturelle rammefaktorer, og deltakernes forutsetninger, både studenter og lærere påvirker skolehverdagen og undervisningsplanlegging (Koritzinsky, 2000, s. 23) For at reklamestudentene kan møte fremtidens kompetansebehov så har utviklingsprosjektet hatt mål om en stegvis undersøkelsesprosess der jeg vekselvis kan erfare, bearbeide og analysere undervisningsinnhold, læringsmåter og min egen lærerrolle (Hiim & Hippe, 2001, s. 25, 29). I aksjonsforskningsprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i identifiserte utfordringer knyttet til egen undervisningspraksis, som dannet grunnlaget for oppgavens problemstilling. Dette er i tråd med Deweys tanker om skolen som progressiv og demokratisk organisasjon der utviklingsarbeid sees på som en læreprosess for studenter, lærere og organisasjonen. Det sosiale samspillet oppstår i samarbeid og/eller deltakelse i felleskap og legger vekt på at læringen konstant fornyes (Säljö, 2016, s. 90-91).

I Reklamestudiets studieplan er det presisert at undervisningsformen skal være praktisk og yrkesrettet i nært samarbeid med arbeidslivet. Det legges vekt på verkstedundervisning og reelle oppdragsgivere som tar utgangspunkt omkring oppgaver og prosjekter som blir gjort sammen i læringsfellesskapet (Kristiania, 2021, s. 3). Jeg har vært opptatt av å legge til rette for at studentens læring kan gis en form og innhold, som er oppdatert med arbeidslivets kompetansebehov og som kan støtte dem i læringsprosessen mot å oppnå om kompetansen som er beskrevet i studieplanen (Bjørshol, 2014, s. 357). Hensikten er å utvikle en helhetlig, relevant undervisning hvor reklamestudentene kan helt fra starten av studiet utvikle en begynnende yrkeskompetanse som kreatører (Hiim & Hippe, 2001, s. 141). Ved å undersøke ulike undervisningsmetoder kan jeg koble sammen pedagogisk teori, didaktiske prinsipper, planer og egne undervisnings erfaringer (Hiim & Hippe, 2001, s. 14). Den didaktiske

relasjonsmodellen har vært benyttet som et verktøy for struktur og planlegging i aksjonsforskningsprosjektet. Dette er gjort i lys av de seks didaktiske kategoriene som har et slags gjensidige avhengighetsforhold som påvirkes av hverandre; rammefaktorer, læreforutsetninger, mål, innhold, læreprosessen og vurdering som ble presentert i kapittel 2.



Figur 2 Didaktisk relasjonsmodell presentert i Stig Bjørshol (2014, s. 356).

4.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for oppgavens teoretiske forankring og de yrkespedagogiske perspektivene. I teorikapitlet har jeg presentert læring i et sosiokulturelt perspektiv gjennom Deweys teorier om at læring av erfaring og handling, Lave og Wenger sitt situerte- og felleskap læring og Dreyfus og Dreyfus for å beskrive kompetansenivå på de ulike deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet. Videre har jeg presentert språk, dialog og samspill gjennom Vygotskij, Bakhtin og Dysthe. Det yrkesdidaktiske perspektivet er strukturert rundt den didaktiske relasjonsmodellen og i lys av Hilde Hiim og Else Hippe sine tilnærminger. I neste kapittel vil jeg presentere prosjektets forskningsdesign og metoder.

5.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg beskrive forskningstilnærming, mitt vitenskapssyn og retningen utviklingsprosjektet har tatt. Videre vil jeg begrunne valg av aksjonsforskning som metode og redegjøre for aksjonsforskningsprosessen og hvordan kunnskap har blitt samlet inn. Avslutningsvis belyser jeg prosjektets gyldighet og pålitelighet, og de etiske refleksjonene knyttet til gjennomføringen.

5.1 Forskningstilnærming

Deweys tanker om skolen som progressiv og demokratisk organisasjon der utviklingsarbeid sees på som en læreprosess for studenter, lærere og organisasjonen reflekterer mitt student-, lærer- og forskersyn (Säljö, 2016, s. 90). I aksjonsforskningsprosjektet har jeg utviklet undervisningskonsepter som viser utøvelse og refleksjon over eget utdanningsarbeid, samt belyser studentenes erfaringer i og opplevelser med læring i utvikling av kreativitet (Hiim, 2010, s. 22). Jeg vil legge vekt på betydningen av erfaring for å fremskaffe kunnskap. Slik jeg tolker kunnskapsbegrepet kan det endre seg over tid og påvirkes av forskjellige kontekstuelle og sosiale situasjoner der mennesker er involvert (Hiim, 2010, s. 22-23; Säljö, 2016, s. 83).

Masteroppgaven har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og tar utgangspunkt i utdanningspraktiske utfordringer i egen praksis (Anker, 2020, s. 50). Problemstillingen retter seg mot hva som kommer til syne gjennom studentens oppfatninger, tanker og følelser om yrkesutøvelsen, og som er knyttet til deres handlingsmønstre i den gitte konteksten (Dalland, 2020, s. 48-49). For å få tak i hvilke faktorer som må ligge til grunn for å utvikle studentens kreativitet var det viktig for meg å ha en åpen tilnærming til deltakernes meninger og erfaringer. Det er ønskelig å forstå fra studentens perspektiv og beskrive omverden slik den oppfattes av dem, som beskriver forskning fra et hermeneutisk perspektiv. Dette handler om å hjelpe forskeren med finne mening og sammenhenger i menneskelig handlinger for å få en dypere forståelse av det som er uforståelig eller uklart. Fortolkningsprosessen øker i takt med forståelsen, og en slik prosess beskrives som den hermeneutiske spiral (Anker, 2020, s. 50-51). Dette ser jeg på som en viktig faktor for hele forskningsprosessen, fra planlegging og gjennomføring, til analyse, tolkning og drøfting av innsamlet data (Anker, 2020, s. 50-51). Jeg har en målsetting om å tolke og forstå hvilken mening som knytter seg til de ulike handlingene og undersøke det særegne ved fenomenet, eller fenomenets essens. Fenomenologisk perspektiv retter oppmerksomheten mot hvordan mennesker opplever og erfarer fenomener ut ifra sin livsverden (Postholm, 2018, s. 75-77). Deres stemmer er verdifulle og jeg ønsker å forstå innenfra hvordan studentene opplever å utvikle kreativ kompetanse gjennom handling, tekst og tale (Postholm, 2018, s. 163).

5.2 Begrunnelse for valg av metode

Pedagogisk aksjonsforskning ble valgt som forskningsstrategi fordi den ga rom for at kunnskap og erfaringer utviklet seg underveis i en demokratisk og kritisk prosess. Hiim

(2010) belyser hvordan pragmatismen legger vekt på kunnskapens nytteverdi i praksis, ved systematisk å teste nye undervisnings- og arbeidsmetoder, og deretter knytte erfaringer og observasjoner til yrkespedagogiske teori (Hiim, 2010, s. 17, 23). Historisk har pedagogisk aksjonsforskning utspring fra den hermeneutiske vitenskapelige retningen som i sin tid oppstod som en motreaksjon til den konvensjonelle lærerforskningen (Hiim, 2010, s. 21). Den konvensjonelle forskningstilnærmingen var regnet som å være teoritung og -drevet, og ble kritisert for at den ikke opplevdes relevant for den praktiske utøvelsen av yrket. Kritikken handlet mye om at praksis og teori ikke ble sett som en helhetlig prosess som var gjensidig avhengig av hverandre, og undervisningsformen ble beskrevet som en passiv kunnskapsoverføring mellom lærer og studenter (Dale, 2005; Hiim, 2010, s. 95). Motivasjonen for å utvikle pedagogisk aksjonsforskning i sin tid var å løfte frem betydningen av lærerens rolle innen lærerforskning, og hvordan lærerens utfordringer i egen praksis var viktig for å forstå og utvikle utdanning (Hiim, 2010, s. 20-21).

Som forskningsstrategi stiller aksjonsforskning krav til å jobbe målrettet og systematisk gjennom ulike faser i en iterativ prosess. Jeg har benyttet meg av den didaktiske relasjonsmodellen som struktur for aksjonsforskningsprosjektet. Aksjonene gjennomføres sekvensielt ved å dokumentere kunnskap, erfaring og endringsprosesser gjennom refleksjon, handling og evaluering (Hiim, 2010, s. 16-18). Gjennom systematisk didaktisk analyse vurderte jeg studentenes refleksjon og opplevelse sammen med mine refleksjoner etter hver gjennomført aksjon. Erfaringen og vurderingen som utarbeides danner grunnlag for neste aksjon. Dette arbeidet anses som en viktig del i aksjonsforskningsprosessen. Slik jeg ser det er det nær sammenheng med studentens læring og min egen læring. Aksjonsforskningsprosjektet dreier det seg ikke bare om undersøke studentens læring, men også lærerens rolle ved å kunne erverve seg yrkeskunnskap i form av erfaringsbaserte oppgaver, strategier og prinsipper for læring (Hiim, 2010, s. 16-18). I en relevant og meningsfull kreativ profesjonsutdanning har jeg som målsetning å tilrettelegge for utdanning hvor studentene utvikler og anvender begynnende profesjonskunnskap som kreatører. Sett i lys av et Wittgenstein-orientert utgangspunkt er erfaringslæring grunnleggende for å utvikle profesjonsbegreper og -kunnskap (Hiim, 2013, s. 53).

5.3 Metoder benyttet i datainnsamlingen

Studentenes opplevelse, erfaring og mening om læring er sentralt i dette utviklingsprosjektet. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling har jeg benyttet observasjon og dokumentstudier som kvalitative forskningsmetoder. En ambisjon har vært at datamateriale skulle drives og utvikles frem av studentene, og frembringe mest mulig relevant data uten å belaste studentene unødige. (Tjora, 2021, s. 18-19). Utviklingsprosjektet ble gjennomført som en kontinuerlig problemløsende sirkulær og abduktiv prosess mellom metode, teori og empiri. De ulike forskningsmetodene vil føre til empiri, men er alltid påvirket av teori, og teori kan utvikles i møte med empiri (Brinkmann, 2012, s. 6; Postholm, 2018, s. 102-103). Jeg søkte en åpen forsknings- og metodetilnærming i forsøk på å ikke begrense datamaterialet som skulle utvikles, men derimot benytte metoder som kunne å frambringe mye empiri slik at jeg kunne forsikre meg om at studentens opplevelser ble godt belyst. Med en åpen tilnærming ville jeg ha mulighet til å justere teoretiske perspektiver underveis fordi jeg gjennom den empiriske analysen kunne finne interessante funn som jeg vurderte som verdifulle for å drive forskningsprosessen videre (Postholm, 2018, s. 103; Tjora, 2021, s. 17).

Undervisningskonseptene var planlagt som fire aksjoner der det ble samlet datamateriale etter hvert gjennomførte utviklingsforsøk. Aksjonene blir dokumentert enkeltvis der jeg samlet planlegging, gjennomføring, erfaring og vurdering i et dokument. Medforsker ble invitert inn i analyseprosessen, og empiri ble innhentet gjennom observasjon- og dokumentstudier. Slik håpet jeg å forsikre meg om subjektivitet og kunne etterprøve informasjon kontinuerlig i forsknings- og analyseprosessen (Postholm, 2018, s. 103).

5.3.1 Observasjon

Observasjon som forskningsmetode er feltarbeid og beskrives ved at forskeren deltar i et miljø og lytter til hva verden har å fortelle. I observasjonsstudier søkes det å undersøke en sosiale verden i dens naturlige situasjon (Tjora, 2021, s. 60). Postholm mener at observasjon ikke bare handler om å betrakte en situasjon, men å bruke alle sanser for å oppfatte og forstå sosiale situasjoner (Postholm, 2018, s. 114). Gjennom observasjonsstudier vil jeg kunne se hva som skjer, høre hva som blir sagt, ta innover lukt, opplevelser og være til stede i et miljø uten å bryte inn (Tjora, 2021, s. 60). Jeg verdsetter det å kunne unngå og trekke studenten ut av konteksten slik at empirien kommer skapes i naturlig kontekst for studentene og jeg kan iaktta dem mens de utfører det jeg er interessert i å undersøke (Grønmo, 2016, s. 183).

Som lærer er jeg vant til å være i den samme sosiale konteksten som skal undersøkes, og det kan være utfordrende å skille mellom lærer- og forskerrollen for både studenter og meg. I prosjektplanene inkluderte jeg en medforsker slik at vi var to under gjennomføringen av aksjonene som skulle observeres. Det ble avtalt tid for gjennomføringer og i samarbeid ble vi enig om å benytte strukturert observasjon som metode og feltnotat som dokumentasjonsmetode. Det vil si at observatøren skal notere så komplett som mulig hva deltakerne gjør og hva de sier, og ikke komme inn i observasjonen med forhåndsbestemte tema som en ønsker å undersøke (Grønmo, 2016, s. 183, 186; Tjora, 2021, s. 105). Vi fordelte rollene, der jeg hadde regi på undervisningsøkten og dialogen med studentene underveis, mens min kollega var observatør og skulle ha en tilnærmet ikke-påtrengende rolle og bare konsentrere seg om å oppnå en så helhetlig forståelse av det som skulle observeres (Dalland, 2020, s. 102-106). Som en ekstra forsikring forberedte jeg et eget feltnotat så jeg kunne notere umiddelbare observasjoner underveis. Vi var enige om at vi kunne farge feltnotatene med våre subjektive antakelser og analyserer underveis og det ble derfor planlagt møte i etterkant for å kunne bearbeide feltnotatene, diskutere og oppsummere aksjonene umiddelbart etter observasjon (Postholm, 2018, s. 114).

5.3.2 Dokumentstudier

I tillegg til observasjon benyttet jeg dokumentstudier for å forsterke studentens perspektiver, og redusere belastningen på dem og vår relasjon som student-lærer. Definisjonen av dokumenter som forskningsmateriale er at det dokumenterer noe, noen har nedtegnet og bevart det av en grunn. Det regnes som noe relasjonelt og et materielt objekt som fungerer som en integrert del av sine omgivelser (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). I følge Asdal og Reinertsen (2020) kan dokumenter bli sett på som et papirbasert tekst-produkt, og kanskje omtales som noe gammelmodig med negativ ordlyd. Digitalisering har derimot utvidet definisjonen av dokumenter som språk eller kommunikasjon som er utført som et tekstdokument, ved bruk av analogt eller digitalt medium. Dokumentstudier betraktes av Tjora som ikke-påtrengende forskningsmetode fordi deltakerne ikke er direkte involvert (Tjora, 2021, s. 195). Målsettingen er å presentere forståelsen for det som skjer i den gitte konteksten, som kan forstås som «lokal kunnskap». Dette stiller krav til meg å løfte blikket i utvelgelsen og bearbeidelsen av dokumenter og analysearbeidet som kommer i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Jeg har benyttet meg av ulike dokumenter, både skrevne tekster levert som refleksjonsnotater, refleksiv dialog levert som lydfiler og en podkast (Asdal

& Reinertsen, 2020, s. 187-189). Ved å benytte dokumentstudier kan jeg forhåpentligvis fange handlinger, meninger og rutiner som kanskje ikke kom til syne i observasjon (Tjora, 2021, s. 204). Jeg var interessert i hvordan studentene uttrykkete sine erfaringer og opplevelser i læringsprosessen, og valgte derfor å inkludere casespesifikke dokumenter som ble levert både som skrevne tekster og som lydfiler som er tilknyttet ulike tidspunkter i studentens studieforløp (Tjora, 2021, s. 195). Ingen av disse digitale dokumentene er produsert til forskningens formål, men som skiftelig eller muntlig dialog med seg selv eller sammen med andre som beskriver deres opplevelser og erfaringer i læringsprosessen knyttet til dem som studenter (Damsgaard, 2019, s. 15). En begrensning som er trukket frem i dokumentstudier kan være utfordringer knyttet til å generalisere data slik at den blir representativ for alle i studentgruppen. En annen utfordring kan være et behov for å stille oppfølgingsspørsmål eller ønsker å få ytterligere informasjon om hendelsen (Brinkmann et al., 2012, s. 11). Dette håper jeg kan bli ivaretatt i aksjonsforskningsprosessen der vurdering regnes som en viktig del av metoden der jeg får muligheten til justere underveis (Hiim, 2010, s. 16-18).

5.4 Analyseprosessen

Analysearbeidet regnes som da forskeren gransker gjennom det innsamlede materialet, strukturer og sorterer det som skal være med. Hensikten med den kvalitative analysen er å prøve å finne ut hva dataene forteller oss og arbeide med å gjøre materialet forståelig både for en selv og andre som skiftelig tekst (Postholm, 2018, s. 139). Utviklingsprosjektet har stegvis skapt et rikt datamateriale der data er blitt analysert og vurdert sekvensielt i tråd med trinnene i aksjonsforskning. Underveis og innenfor rammene av problemstillingen har min forforståelse og forståelse utviklet seg på grunnlag av profesjonelle og personlige erfaringer i forskningsprosessen. Antakelser er blitt både avkreftet og bekreftet, ny informasjon er kommet til syne, og metode har ført til empiri som videre har møtt teori i en abduktiv prosess (Postholm, 2018, s. 103, 142).

Innenfor kvalitativ analyse finnes det flere strategier og i dette utviklingsarbeidet har jeg vært inspirert av Aksel Tjora sin induktive empirinære koding (Tjora, 2021, s. 218). Tjora baserer seg mye på de samme induktive prinsippene som grounded theory. Likhetsstrekkene slik jeg ser det handler om *kunsten* å være åpen for overraskelser og uventede funn i dataen og la dataene komme til deg, og samtidig ikke være redd for å produsere rikt datamateriale. Tjora

beskriver at denne fasen kan føles sårbar og utrygg der forskeren utvikler sensitivitet og utholdenhet for hva som kommer til syne i empirien utover problemstillingen og forventninger. For å bevare analyseprosessen som induktiv empirisk drevet anbefaler han å ta utgangspunkt i arbeidsmetodene for å kunne utvikle kodene fra empiri og ikke teori. Tjora er opptatt av å underbygge en metodologisk åpenhet der metodevalgene må reflektere hva en faktisk ønsker å finne ut. Dette opplevde jeg som et interessant forskningsperspektiv og -holdning som støttet og reflekterte mine metodevalg i lys av studentperspektivet som jeg ville undersøke (Tjora, 2021, s. 19). Dette kan kreve en evne til å arbeide systematisk og strukturert og samtidig se etter muligheter og anvende profesjonelle og personlige erfaringer underveis (Postholm, 2018, s. 142; Tjora, 2021, s. 216). Utfordringen slik jeg ser det er og ikke bare forsøke å gjenskape eller reprodusere studentens opplevelser og erfaringer, men å forsøke å sette seg inn i studentens situasjon så godt som mulig. I vurdering skal materialet vurderes kritisk, og stille spørsmål blir en viktig faktor for å kunne ivareta dette. Gjennom å stille spørsmål som «Hvordan kan dialogen med studentene forstås?», «Hva er det observasjonen forteller meg?», «Forteller de det samme?» til materialet kan jeg forhåpentligvis legge til grunn for en god vurderingsstruktur og samtidig opprettholde systematisk nysgjerrighet til dataen (Postholm, 2018, s. 145).

Før jeg beskriver gjennomføring av analyseprosessen og metoden for hver enkelt aksjon vil jeg på et overordnet nivå beskrive analyseprosessen i sin helhet. Siden det var forventet et rikt datamateriale har jeg vært bevisst ved å rydde materialet systematisk for å danne meg et bilde og en struktur over forskningsprosessen. I analysearbeidet ville jeg lete etter et mønster slik at materialet videre dannet rammene for presentasjon av funn og drøfting. Det var benyttet ulike kvalitative metoder i datagenereringen. Jeg startet med å lese og lytte gjennom alle tekster og lydfiler for å bli kjent med materialet. Etter dette tok jeg et selektivt utvalg av hva som var representativt for metoden og kunne belyse studentens ulike perspektiv. Feltnotatene fra observasjon ble lest, diskutert og meningsfortettet. Lydfilene ble transkribert og sammen med tekstdokumentene ble de lagt i kodeskjemaer. Målet var å kode materialet og ligge tett på empirien, der jeg benyttet begreper og sitater som ble funnet i datamaterialet som koder og temaer (Tjora, 2021, s. 218). Dette førte til mange koder som fungerte, men som «knagger» og hjalp meg til å beholde nærheten slik at sammenhengene/relevansen mellom koder og empiri ble ivaretatt i prosessen med å redusere materialet (Tjora, 2021, s. 119). Begrepene fra datamaterialet ble benyttet for at kodene skulle være mest mulig gjenkjennelige

i materialet, slik at jeg raskt kunne navigere meg i det voksende materialet ved å ha beskrivende *knagger* (Tjora, 2021, s. 119). For å få en oversikt og struktur opprettet jeg et nytt skjema der jeg samlet kodene med tilhørende sitater og sorterte disse til ulike kodegrupper. Her ble koder som hadde en tematisk sammenheng samlet, og de kodene som jeg vurderte som irrelevant for prosjektets problemstilling ble utelatt (Tjora, 2021, s. 229-230). Jeg vil under kort presentere metode og analyseprosess knyttet til hver enkelt aksjon.

5.5.1 Metode og analyseprosess aksjon 1

I aksjon 1 ble det benyttet to kvalitative metoder, observasjon og dokumentstudier som var studentenes innleverte refleksjonsnotater for å bringe inn studentens subjektive stemme. Observasjonen ble gjennomført først og en kollega var observatør. I etterkant av undervisningsøktene hadde vi møte der feltnotatene fra observasjon ble lest av begge, diskutert og meningsfortettet før alt ble samlet i et arbeidsdokument som ble lagret i en lukket mappe på OneDrive. Denne hadde bare vi tilgang til. Videre ble studentenes refleksjonsnotater samlet inn og lest for jeg deretter tok et selektivt utvalg som var representativt og belyste studentens ulike perspektiv. Studentens tekster ble analysert og kodet slik at jeg kunne koble studentens sitater til *knagger* for å gjøre analyseprosessen mer oversiktlig og samtidig være til hjelp i arbeidet med å meningsfortette tekstene og utvikle funn (Tjora, 2021, s. 119). Kodeskjemaene ble også lagt inn den lukkede mappen på OneDrive.

5.5.2 Metode og analyseprosess aksjon 2

Aksjon 2 gjennomføres tilnærmet likt som aksjon 1. Jeg holder i undervisningen, mens samme kollega observerer. Feltnotatene blir oppsummert og tolket før det legges inn arbeidsdokumentet for aksjon 2. Studentene leverer en refleksiv dialog som leveres som lydfiler på Canvas. Det er seks grupper som spiller inn. Alle lydfilene blir spilt av, transkribert, kodet og lagt i kodeskjemaer. Her ble også kodene benyttet som *knagger* og til hjelp for å meningsfortette tekstene og utvikle funn.

5.5.3 Metode og analyseprosess aksjon 3

Aksjon 3 gjennomføres ved at jeg hadde fasilitert for et undervisningskonsept der studentene i 1. & 2. klasse og aktører fra arbeidslivet skulle jobbe sammen. Studentene leverte individuelle refleksjonsnotater der de vurderte sin læring i undervisningsperioden. Jeg tok et selektivt

utvalg av studentens tekster som jeg vurderte som representative for studentens stemmer i både 1. og 2. klasse. Tekstene ble lest, kodet og lagt i kodeskjemaer. Fire tema ble utviklet og presenteres i kapittel 6: Forventning, kompetanseoverføring, arbeidsmetoder og arbeidslivsrelevans og personlig utvikling.

5.5.4 Metode og analyseprosess aksjon 4

Aksjon 4 skiller seg ut fra de andre da dette var en studentdrevet podkast, der aksjonsprosessen gikk parallelt med de andre aksjonene og fulgte studentens lærings prosess. Podkast defineres som en lydfil som først blir produsert, og deretter lastes opp og gjort tilgjengelig på en digital publiseringsplattform. I dette prosjektet benyttet studentene Spotify, og lydfilene kunne lastes ned, lyttet til når det passet og var tilgjengelig for alle. Innenfor podkastsegmentet finnes det ulike sjangere som eksempelvis dokumentarer, krimserier, lyttefortelling, radioprogram og i nyere tid også videofiler. I læringssammenheng har podkastteknologien et potensiale som jeg gjennom aksjon 4 ville undersøke nærmere. Erfaringer med bruk av podkast i undervisningssammenheng har vært som ekstra læringsmaterieell for å supplere eller belyse et tema som har vært aktuelt. Mens derimot i dette tilfelle har det handlet om å skape et dialogisk rom der studentene og aktører fra arbeidslivet skulle møtes for en faglig samtale om kreativitet. Sammen med studentene ble podkasten planlagt, der studentens stemmer var aktive i dialog med de profesjonelle. Gjennom dialogen fikk jeg ta del i studentenes og arbeidslivets meninger og tanker om kreativitet (Ness, 2020, s. 133).

Denne podkasten har vært et samarbeid med medforsker, og det empiriske materialet er her delt. Det ble produsert og publisert syv episoder. Vi startet med å lytte og diskutere alle episoder før det ble gjort et selektivt utvalg. Bakgrunnen for valget var at episodene var representative for studentens beskrivelser av kreativitet og læring, samt kontekstuekt relevant siden gjestene var aktører fra Reklame og kommunikasjonsbransjen. Episodene som ble valgt ut er:

Episode 1 Bli litt kjent med oss. Tid: 04:42

Episode 2 De som blir best i kreativitet er de som orker. Tid: 25:16

Episode 5 Er det egentlig lov til å drikke kaffe i podkasten? Tid: 24:12

Episode 6 Å bygge en psykologisk trygghet. Tid: 28:32

Episode 7 Kan vi bli klokere på AI og kreativitet? Tid: 27:52

Analyseprosessen strakk seg over tid siden episodene ble utviklet og produsert i månedlige sekvenser. Hver episode ble transkribert og utviklet med sine egne koder og lagt i forskjellige kodeskjemaer. Dette resulterte til mange koder som måtte samles og struktureres i nye skjemaer der koder som hadde en tematisk sammenheng ble slått sammen, mens de som ikke var relevant ble utelatt (Tjora, 2021, s. 229-230). Fem tema ble utviklet på bakgrunn av underkategorier og som blir presentert i kapittel 6:

PODKAST KATEGORIER	TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4	TEMA 5
	PERSPEKTIVER OMKRING KREATIVITET	HOLDNING TIL LÆRING AV KREATIVITET SOM YRKEFAG	TAUS KOMPETANSE	TRYGGHET I PRAKSISFELLESKAPET	STUDENTENE SINE OPPLEVELSER OG VURDERINGER AV PODKAST
	Underkategorier				
	Å tenke utenfor boksen	Nysgjerrighet	Magefølelse	Sårbart	
	Ingen fasit	Utholdenhet	Erfaringslæring	Tørre å be om hjelp	
	Stå i det uvisse	Utenfor komfortsonen		Ikke være redd for å feile	
		Hardt arbeid			
		Frykt			

Figur 3 Tema og tilhørende underkategorier.

5.5 Gyldighet, pålitelighet og relevans

Innenfor kvalitativ forskning regnes gyldighet og pålitelighet som prosjektets samlede troverdighet. Kriteriene stiller spørsmål til forskerens fremgangsmåte og handler om innsamlet data er troverdig dokumentert og i hvilken grad det som måles er relevant for det som skal undersøkes (Grønmo, 2016, s. 221). For å ivareta prosjektets gyldighet har jeg vært opptatt av å løfte studentens stemme gjennom den empirinære kodingen og frembringe den autentisk og troverdig. Transparens i forskningsprosessen har vært viktig for meg å opprettholde gjennom hele forskningsperioden, som jeg vurderer som positivt for prosjektets gyldighet og pålitelighet. Nysgjerrige kollegaer og studenter har hatt muligheten til å engasjere seg, stille spørsmål og ha uformelle prater som dreier seg om tema både på kontoret og i klasserommet. Gjennom å dele erfaringer og undervisningsopplegg med kollegaer og studenter har jeg ervervet meg en bevissthet og større forståelse for eget utviklingsarbeid. Dette har gitt meg muligheten til kontinuerlige diskusjoner som har gitt meg motstand, et mer nyansert blikk og til være mer kritisk til innsamlet materialet. Når flere tolker og diskuterer funn og didaktiske perspektiver antar jeg at det gir prosjektet en større troverdighet og samtidig styrker prosjektets gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-278). Jeg vurderer validiteten som høy da jeg har anvendt ulike kvalitative forskningsmetoder for å innhente et rikt datamateriale slik at problemstillingen kan belyses fra ulike perspektiv. Et variert og stort datamateriale vil gi meg informasjon fra et mangfoldig og bredt utvalgt av menneskers syn som belyser ulike perspektiver på det jeg skal undersøke over tid (Postholm, 2018, s. 222).

Pålitelighet regnes som forskningsresultatenes konsistens og handler om studiet kan gjentas eller reproduseres og om resultatet da vil bli det samme. Innenfor kvalitativ forskning kan dette være utfordrende, da hensikten med forskningen ikke nødvendigvis er å finne en sannhet som er ønskelig å replisere. Jeg har i dette prosjektet lagt til grunn min kontekstuelle kunnskap og profesjonelle erfaringer, det vil antakeligvis ikke gi de samme resultatene hvis studiet ble gjentatt. Samtidig oppfatter jeg aksjon 3 styrker prosjektets pålitelighet da denne aksjonen vil gjennomføres parallelt å forekomme på de samme periodene som de andre tre aksjonene. Jeg antar at undervisningseksemplene og -erfaringen kan inspirere andre, være til nytte ved å gjøre mine refleksjoner tilgjengelig slik at andre også kan reflektere over dem (Postholm, 2018, s. 223-224).

Til slutt vil jeg trekke frem forskningens relevans. I arbeidet med å analysere studentens refleksjonsnotater har lærer- og forskerrollen vært svært tilknyttet til hverandre. For meg har innsikten studenten gitt meg gjennom sine meninger resultert til at jeg har fått et godt innblikk i hvordan de har det som reklamestudent i min klasse, deres læreforutsetninger og hvilke dimensjoner de er opptatt av. Det betyr at jeg har justert undervisningsopplegget når jeg har oppdaget ting i deres tekster. Sett i lys av myndighetens satsning på kreativ kompetanse og fagskole, vil jeg si at tema har relevans og er i tråd med de nasjonale føringene som er blitt nevnt i de overnevnte stortingsmeldingene. Fra et organisasjonsperspektiv har arbeidet med masteroppgaven ført til en annen oppmerksomhet og interesse fra ledelsen. Jeg har blitt spurt om å dele erfaringer og funn fra masterprosjektet. Årsaken kan være hvordan utvikling av nye undervisningsmetoder har gitt gode resultater i studentbarometeret når det gjelder studentens opplevelse av arbeidslivsrelevans og studentaktive undervisningsmetoder. Dette har vært motiverende og i tråd med strategien for kvalitet og vekst for høyere yrkesfaglig utdanning og styrker relevansen for prosjektet (Fagskoletilsynsforskriften, 2020).

5.6 Problematisering av forskerrollen og etiske betraktninger

Jeg har vært opptatt av det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå ved å forske i eget felt, og at studenten kan føle seg presset til å besvare eller ønske å gi meg et godt inntrykk. Dette kan være bevisste og ubevisste handlinger som jeg hele tiden må minne meg selv på i aksjonsforskningsprosessen. Wadel (2014) trekker frem at noe av det som er vanskelig ved å forske i egen praksis kan være dobbeltrollen man har som både lærer og forsker (Wadel,

2014, s. 225). Min holdning til relasjonen mellom studentene og meg som lærer er basert på gjensidig respekt og likeverdighet. Dobbelrollen som både lærer og forsker stiller krav og en bevissthet til meg både når det gjelder struktur, planlegging og forutsigbarhet i min relasjon til studentene og kollegaer. Aksjonsforskningsprosessen har vart i over ett år, som vil si halve studieperioden for reklamestudentene. Dette kan være belastende både for studenter og kollegaer. For studentene er jeg først og fremst deres lærer, og det er derfor viktig for meg med transparens, åpenhet og varsomhet slik at jeg ikke *misbruker* den tilliten. Dette er en balanse som jeg vil måtte ta vurderinger underveis. På en annen side er fordelene med å ha en nærhet til feltet og en førforståelse at jeg lettere kan forstå funn i lys av konteksten og deretter få frem hva informantene mener med det de skriver (Damsgaard, 2019, s. 72-73). En annen faktor er kritikken av kvalitative metoder som kan forsterke utfordringene med å være objektiv. Jeg er bevisst ved at min førforståelse kan påvirke tolkningene og resultatene, og videre påvirke resultatene slik at de fremstår subjektive og anekdotiske (Tjora, 2021, s. 45). Dette var også en av årsakene til å velge observasjon og dokumentstudier som forskningsmetoder, så jeg kunne forstyrre studentene minst mulig. Med dette som bakgrunnstepp, ble det viktig for meg å ha en person å samarbeide og diskutere med. Dette for å slippe inn flere stemmer inn i prosjektet, men også for at studentene skulle ha flere personer å kunne henvende seg til. Ved å inkludere en kollega som medforsker håpet jeg å oppnå nødvendig distanse til feltet slik at jeg kunne ta høyde for eventuell kulturblindhet (Wadel, 2014, s. 225). Wadel beskriver begrepet kulturblindhet som når forskeren kjenner kulturen og feltet altfor godt, og utvikler en nærsynthet som fører til at forskeren tar ting for gitt. Dette kan medføre til feiltolkning av funnene fordi forskeren glemmer å stille kritiske spørsmål til noe som anses som en selvfølgelighet. For å forhindre dette belyser Wadel viktigheten av å ha dialog med andre, kontinuerlig spørre seg selv og diskutere med andre om «hvorfors er det selvsagt, og hvorfor har det blitt selvsagt». Her har medforsker en sentral rolle gjennom hele forskningsperioden (Wadel, s. 225).

Et annet etisk aspekt som er viktig i deltakerorientert forskning er behandling av personopplysninger. NSD's regler for personvern er lagt til grunn, lydfiler, feltnotater og tekster er lagret i en lukket mappe på OneDrive i Kristianias datasystem. Før jeg startet med datainnsamlingen søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få en vurdering av personvernet. Her ble det utarbeidet samtykkeskjema (se vedlegg 1) på bakgrunn av NSD sin mal, som ble godkjent og signert av studentene (se vedlegg 1) Prosjektet ble meldt inn

16.12.21 og godkjent 28.12.2021 av NSD med referanse referansenummer 456871. Jeg har innhentet skriftlig samtykke fra studentene som er berørt av datamaterialet. Studentene er ikke bli navngitt eller på annen måte beskrevet i oppgaven slik at de kan gjenkjennes.

Informantene ble informert om deres rettigheter (Postholm, 2018, s. 248). Aksjon 4 som er podkast prosjektet har i samråd med NSD ikke vært nødvendig å melde inn til NSD da det er et prosjekt som er tilgjengelig som åpen ressurs på Spotify.

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for fremgangsmåten for utviklingsprosjektet, mitt vitenskapssyn og begrunnet forskningstilnærmingen. Videre har jeg redegjort for metodene, hvordan det empiriske materialet er blitt til og hvordan jeg har jobbet i analyseprosessen for å komme frem til interessante funn som kan belyse problemstillingen. Avslutningsvis er prosjektets gyldighet og pålitelighet, refleksjon over egen forskerrolle og de etiske refleksjonene knyttet til gjennomføringen

6. GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET OG PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har gjennomført utviklingsprosjektet. Grovplanen er beskrevet i kapittel 2 og den didaktiske relasjonsmodellen ligger til grunn for hvordan prosjektet er blitt planlagt og gjennomført. Undervisningsøktene blir presentert som aksjoner i rekkefølgen de er gjennomført gjennom studieåret. Til slutt blir aksjonene beskrevet med en handlings-, resultat- og vurderingsdel. I resultatdelen vil jeg benytte meg av studentenes sitater som tolkes, kommenteres og knyttes til teori. Målet med utviklingsprosjektet er å legge tilrette for varierte og differensierte læringssituasjoner der studentene kan gis mulighet til å utvikle kunnskap i samspill med andre. Disse læringsarenaene ønsker jeg skal gi studentene en forståelse for kreativ kompetanseutvikling, og at opplæringen er gjenkjennelig og relevant i møte med arbeidslivet

6.1 Aksjon 1 – Introduksjon til kreativitet

Dette undervisningskonseptet ble gjennomført for 1. klasse i oppstarten av studieåret 2021, hvor studenter og lærere skulle bli kjent med hverandre og kreativ kompetanse skulle bli introdusert. Bakgrunnen for undervisningskonseptet var utfordringene knyttet til å besvare studentenes spørsmål rundt det å tenke utenfor boksen. I slike sammenhenger har jeg tolket det som at studentene ønsker jeg skal gi dem en slags bruksanvisning eller oppskrift som kan

følges for å tenke utenfor boksen. I undervisningskonseptet var hensikten at studentene skulle bli introdusert for, og utvikle praktiske erfaringer knyttet til det «å tenke utenfor boksen og hva vi lærere mener med begrepet.

6.1.1 Gjennomføring aksjon 1

Undervisningskonseptet var to-delt med bruk av Lego som verktøy. Det var planlagt at studentene skulle bygge Lego-byggesett *med* og *uten* bruksanvisning, og i etterkant vurderte studentene hverandres figurer. Undervisningsøkten ble gjennomført med tre ukers mellomrom. Det var 26 studenter som startet på studiet og studentgruppen var sammensatt og mangfoldig, både aldersmessig, kulturelt og med forskjellig utdanningsbakgrunn. I perioden ble det undervist i kreativ yrkesteori. Vi var to lærere som gjennomførte undervisningsopplegget. Jeg underviste, fasiliteterte og hadde dialogen med studentene, mens min kollega observerte. Begge øktene var planlagt i klasserommet til reklamestudentene. I tillegg til observasjon vil det studentenes refleksjonsnotater bli benyttet som datamateriale for å synliggjøre studentstemmene.

Gjennomføring del 1: Legobygging med bruksanvisning

Vi gjorde klart klasserommet ved å rydde pulter til et langbord og lage kaffe til studentene. Studentene kom inn og flere forsynte seg med kaffe. Økten startet opp med å fortelle litt om bakgrunnen for undervisningskonseptet, tilknytningen til masteroppgaven og at det var årsaken til at vi var to lærere til stede med ulike arbeidsoppgaver. Det ble gitt informasjon om at observasjon ville bli behandlet anonymt, og dersom noen synes det var ubehagelig så måtte de bare gi oss et tegn. Jeg fikk noen spørsmål om hva masteroppgaven dreide seg om, studentene virket interessert og ingen ga tegn til at de ikke ville delta. Jeg startet opp med å sette på musikk og ba studentene om å velge seg en Lego-boks som var blitt plassert bakerst i klasserommet, de starter umiddelbart å bygge. Etter de har bygget ferdig, ble Lego-figurene satt på utstilling så alle kunne se. Diskusjonen i etterkant dreide seg om de oppfattet Lego som kreativt, om de valgte å følge bruksanvisningen som fulgte med eller ikke og hvilke andre assosiasjoner de hadde rundt begrepet «å tenke utenfor boksen.

Gjennomføring del 2: Lego uten bruksanvisning

Som en fortsettelse av del en, ble det gjennomført en ny undervisningsøkt tre uker senere hvor studentene denne gangen skulle bygge Lego uten bruksanvisning, såkalt *fribygging*. Det ble

plassert kasser med Legobrikker rundt på gruppebordene. Samme prosedyre for gjennomføringen for oss to lærere som i del en. I perioden mellom del en og to hadde studenten blitt kjent med noe av det teoretiske grunnlaget for reklamestudiet og ulike ideutviklingsmetoder som eksempelvis ulike brainstormings-, vregnings og assosiasjonsmetoder (Lerdahl, 2011, s. 123, 137, 151).

6.1.2 Funn fra observasjoner

Her vil jeg presentere funn fra observasjoner og funn fra refleksjonsnotater.

Del 1 - Observasjon



Figur 4 Situasjonsbilder fra aksjon 1 del 1.

Studentene startet med å pakke ut Legodeler og bygde mens de småpratet i grupper. Jeg opplevde situasjonen trygg og inkluderende, og det så ut som det var god stemning. Studentene smilte og var nysgjerrige på hvilke figurer de andre hadde valgt seg ut. Studentene entusiasme ble uttrykt av flere: «Se på min, hehe, dritkult med kanon», «holy macaroni, jeg blir så konsentrert», «det er gøy da, tenk de som designer Lego da». Flere kommenterte at de synes det var gøy, og at dette var noe de hadde savnet å gjøre som minnet dem om barndommen. Noen av studentene startet med å brette ut bruksanvisningen som fulgte med, mens andre sorterte legodelene ved å følge anvisingen på bruksanvisningen først før de begynte å bygge stegvis. Funnene viste at studentene hadde litt ulike erfaringer for å starte opp en Lego-oppgave, men at alle forholdt seg til bruksanvisningen som fulgte med Legopakken. Studentens bygge-strategi kan være sammenfallende med den rasjonell-analytiske tenkingen som dreier seg om en lineær tankeprosess omkring problemløsning, der en følger logiske slutningsregler på en systematisk måte, trinn for trinn tenking (Kaufmann, 2006, s. 17, 26-27). En student utbryter at figuren er kjedelig, hvor en annen student tilbyr sin Lego-hatt for å oppmuntre. Studenten sa «Neei, vi må følge bruksanvisningen». Da figurene begynte å ta form observerte jeg at noen studenter snudde seg litt usikkert rundt og spurte sidemann om de også hadde deler til overs. En annen student bemerket: «Jeg har noen ekstra deler, kanskje

jeg har gjort feil» og studenten undersøkte bruksanvisningen på nytt. Flere tilføyde at de hadde ekstra deler og lurte på om det var meningen. Dette forsterket hvordan den logiske og kontrollerte tenkingen blir utfordret og studentene ble usikre da de satt igjen med ekstra Legodeler (Kaufmann, 2006, s. 26-27).

En student fortalte at han syntes det var litt trist å bygge Lego, for det minnet han på at han ikke hadde lekt på en stund og at det var litt kjedelig å bli voksen. Her ser jeg sammenhenger med Robinson som belyser at de fleste barn opplever at de er kreative, men at denne opplevelsen av kreativitet er sjelden for voksne (Robinson, 2013, s. 15). I samtalen med studentene i etterkant kom det frem at studentene følte de var kreative og at den kreative følelsen kom av at det var lek fordi de assosierte Lego som fargerikt. Studenten synes også det var motiverende at byggingen ble til noe. Observasjonen kan gi et bilde av hvordan de fleste studentene klarte å finne barnet i seg gjennom undervisningsformen med Lego, og samtidig belyste det hvordan andre studenter hadde mistet troen på sine kreative evner som voksen og ble usikre. Sir Ken Robinson belyste i sitt arbeid at noe av utfordringene for voksne er de logiske og rasjonelle tankene som forstyrrer evnene for å utvikle kreativitet (Robinson, 2013, s. 61, 168). Studentene assosierte kreativitet med lek, og her trekker jeg paralleller med Lerdahl som er opptatt av at kreativitet rommer lek (Lerdahl, 2011, s. 22-23).

Avslutningsvis snakket jeg med studentene om de opplevde å kunne bygge noe annet av klossene enn det som ble angitt i bruksanvisningen som fulgte med pakken. Jeg utfordret studentene og spurte hva som ville ha skjedd hvis de ikke fulgte bruksanvisningen? En student lo og svarte, «Da tenker man utenfor boksen. Så ironisk, tenke utenfor boksen ...» og lo av seg selv. Her viste funnene at det krever en vilje fra studentene for å tenke utenfor boksen, som i dette tilfelle er bygge Lego uten bruksanvisning (Kaufmann, 2006, s. 12). En annen student reflekterte over hvordan hen som barn var mer kreativ fordi hen fribygget Lego, og sa videre at hen hadde lyst til å lære seg å tenke mer utenfor boksen. Vi snakket mer om selve bruksanvisningen og studentene fortalte at de synes det var skummelt å ikke følge den. Jeg spurte studentene om hvorfor, en student trodde kanskje at det handlet om å ha kontroll og vite hva en skulle gjøre. Dette belyser hvordan den konvensjonelle tenkingen ble utfordret av å bygge uten bruksanvisningen fordi kreativ tenking kan oppleves ulogisk og irrasjonelt i følge Kaufmann (2006, s. 21). Studenten viste forståelse for begrepet å tenke utenfor boksen og assosierte det med en kreativ tenking, som ble beskrevet som å se annerledes på noe

og/eller komme med et nytt svar (Lerdahl, 2011, s. 23). Flere av studentene uttrykte at de burde bygge mer Lego, og opplevde det som koselig og litt meditativt.

Del 2 - Observasjon

De første studentene satt seg ned og startet å småprate med hverandre, en student så Legokassen og begynte å bygge umiddelbart, mens de andre ventet på de andre studentene skulle komme. Jeg startet undervisningsøkten og fortalte at vi skulle starte med litt kreativ gymnastikk i 15 minutter. Gymnastikken dreide seg om å bygge Lego uten bruksanvisning. Jeg satt på musikk for å skape en annen stemning. Noen studenter startet å bygge, og jeg så at både en pistol og en klokke ble til. Videre så jeg at det ble bygget en bil, mens fremdeles satt noen studenter bare og pratet. Jeg minnet dem på at timen var startet, og at de skulle bygge Lego fra kassene som var plassert på bordene. En student gikk ut for å lage kaffe, omsider var alle i gang. Observasjonen viste at det var mer utfordrende å starte denne undervisningsøkten. Jeg kobler det sammen med den forrige undervisningsøkten der det var flere studenter som uttrykte at det var litt skummelt å løsrive seg fra Lego-bruksanvisningen. Under byggeprosessen overhørte jeg en av studentene som spurte om noen hadde Legobrikker som så ut som tyggis og sukkerbit. Dette skapte latter og spørsmål da ikke alle forstod hva studenten mente. En annen student forklarte at hen måtte kalle det 8-ern eller 4-ern, og telle rundingene på toppen. Hvorfor det spurte studenten? Fordi det er Lego-språket. Funnet overrasket meg. Jeg var ikke forberedt på at ikke alle studentene kjente til Lego. Dette gjorde meg oppmerksom på hvordan mangfoldet i klassen berørte læringsformene. Da 15 minutter var gått ba jeg studentene om å navngi figurene på en lapp og stille de ut på bordet jeg hadde gjort klart. En student spurte en annen «Ser du hva det er for noe?», «Ja, det er kiwi». Studenten som hadde bygget en grønn figur skrev kiwi på lappen og stilte den opp sammen med andre Lego-figurene. Så kom en student som var for sen inn i klasserommet, orienterte seg raskt om oppgaven, og hentet seg umiddelbart en oransje legokloss og skrev *Knekkebrød*



Figur 5 Situasjonbilder fra aksjon 1 del 2.

Da alle var ferdig med navngivingen samlet jeg studenten og spurte dem hvor de hentet inspirasjon til å bygge sin figur. En student svarte at hen fant først to hjul og så ble det en bil *Country spider car*. Jeg spurte studentene hvilken figur de syntes var mest kreativ og hvorfor? Flere av studentene vurderte *Knekkebrød* som mest kreativ. Begrunnelsen var at personen hadde tenkt utenfor boksen, fordi hen hadde klart å løse oppgaven annerledes enn dem. Lerdahl løfter frem at kreativitet kan dreie seg om å gå utenom kjente spor, vaner og tankebaner som kan forklarer hvorfor studentene vurderte *Knekkebrød* som den mest kreative.

Avslutningsvis spurte jeg studentene om hvordan opplevelsen med de to forskjellige Lego-oppgavene. Flere av studentene uttrykte at del to var vanskelig fordi de ikke visste hva det skulle bli, som bekreftet mine tanker i observasjonen. En student nevnte at det tok tid å komme i sonen, men at når hen kom i sona så var det gøy, og fikk bare til lyst å bygge mer. En annen sa at det var gøy å gi figurene navn, da følte hen seg kreativ. Her studentenes kreative assosiasjoner knyttes til kunstverk som får navn av kunstneren. I følge Beghetto og Kaufmann er kunstverk plassert som Big-C (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 2). En student fortalte at hen aldri hadde lekt med Lego før. Det opplevde mange av de andre studentene var rart. Studenten fortalte at antageligvis var det fordi moren kom til Norge sent i tenårene, kanskje hun ikke visste om Lego eller det ikke lå i morens kultur. Men hadde forstått metaforen bruksanvisning og assosierte det med Ikea. Dette underbygger funnet hvor en av studentene ikke benyttet «Lego-språket» eller en annen var mer kjent med «thinking outside the box», og hvordan begrepsbruken og assosiasjoner har betydning for studenter som har et annet morsmål eller en annen oppvekst. Dette bidro med ny innsikt og kunnskap som ble en fin påminnelse om at mangfoldighet har innvirkning på lærings-og arbeidsmåtene jeg velger, og begrepene som benyttes for å utvikle kreativitet. Alle studentene bringer med seg noe inn i læringsarenaen og deres læreforutsetninger er verdifulle for både studentene, oss lærere og arbeidslivet (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 36).

6.1.3 Funn – Studentens refleksjonsnotater

I refleksjonsnotatene beskrev studentene sine opplevelser og nye erfaringer fra sin deltagelse i undervisningsperioden. Refleksjonsoppgaven blir presentert for studentene som en fri tekst oppgave der de ikke skal skrive refleksjonsnotater knyttet til teori. De skulle ha en indre dialog med seg selv og teksten, og skrive fritt som de hadde en samtale med seg selv om forventninger, opplevelser og pensumlitteratur (Dysthe, 2001b, s. 14). Læringen ble knytte til

refleksjon både i og etter handling, og studentene reflekterte rundt egen læringsprosess og belyste hvilke erfaringer de hadde fått og hva kreativitet hadde lært dem i undervisningsperioden (Hiim, 2010, s. 64-65).

Min læringsprosess har vært ambivalent. Å tenke kreativt er utfordrende, både fordi det ikke er noe konkret som er riktig eller feil. [...] For hva er egentlig å tenke kreativt? Kreativitet tar mye tid, og den første ideen er ikke nødvendigvis svaret på problemet. Vi får samarbeidet med andre medmennesker, vi får brukt deler man kanskje ellers ikke bruker i en hverdag hvor «et svar er riktig». I tillegg er det nok sunt for oss mennesker å vite at ingenting er feil, og at kreativitet er med på å skape en bredere verden.

Studenten belyser kompleksiteten rundt kreativitetsbegrepet, og viser en åpenhet og forståelse for at det ikke nødvendigvis finnes et riktig svar og hvordan dette berører deres kreative holdninger. Erik Lerdahl (2011) belyser at kjennetegnene på en kreativ holdning og hvordan denne kan stimuleres «forutsetter en holdning som er preget av nysgjerrighet, åpenhet, fleksibilitet, lekenhet, evne til å våge å feile samt det å kunne ha tillit til seg selv og andre» (Lerdahl, 2011, s. 21). Videre er Lerdahl (2011) opptatt av at kreativitet kan beskrives som jakten på mange svar, der en jobber i bredden for å utvikle ulike løsningsforslag, og at troen på dette er grunnleggende for kreativ tenking (Lerdahl, 2011, s. 21). Dette handler om å møte oppgaver med et åpent sinn. Innenfor kreativ tenking kan forutinntatte meninger og tanker om hvordan det best kan løses være utfordrende å håndtere for studentene (Lerdahl, 2011, s. 23). Det er flere studenter som opplever at deres utdanningserfaringer og tanker om hvordan de skal lære utfordres gjennom undervisningsøktene. «Jeg så vel for meg noe mer tradisjonelle høyskoleforelesninger, men vi endte opp med å leke mer enn å snakke teori». Basert på studentens tilbakemeldinger kan det være nærliggende å tenke at studentene ikke er bevisst driverne av deres kreative tenkning. Årsaken kan være at kreativitet ligger utenfor deres kontrollerte bevissthet, og det kan representere «boksen» som er en metafor for å utfordre det kjente og tradisjonelle (Kaufmann, 2006, s. 9; Ness, 2020, s. 115). Eksempelvis skriver en student:

Det nærmeste jeg var kreativ tenking før jeg startet dette studiet var gjennom hobbyene mine. Som vane av det har jeg som regel alltid fokusert

på sluttresultatet av et prosjekt, men det siste halvåret har vist meg at det ikke alltid er ideelt å bare tenke sluttresultat.

En annen student tar opp hvordan kreativ tenking er annerledes enn det hen er vant med, og skriver at «kanskje det vi lærer om den kreative holdningen, etter hvert gnir av meg denne stivheten jeg har igjen fra det forrige studieløpet, jeg vet ikke». Dette belyser hvordan studenten bevisstgjør sin egen selvsensur og kreativ årvåkenhet som løftes av Lerdahl som en viktig faktor for å utvikle kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 23). Derimot er det andre studenter som opplever at «måten vi jobbet med kreativitet på tillot meg å komme i kontakt med min «inner child» igjen, noe som åpnet for mange ideer» og en annen beskriver hvordan «jeg måtte varmes opp til det barnslige vi holdt på med i timene, og legge litt fra meg den ingeniørlige frakken og fordommer som fulgte med». Dette kan bety at studentene opplevde at kreativitet rommer og har elementer av lek i seg, og at dette gir assosiasjoner med barndommen (Lerdahl, 2011, s. 24). Lerdahl mener grunnen er at lek kan være en innfallsport til å stille rare, naive og barnslige spørsmål som gjør at studentene kan utvikle åpenhet og glede som bringes inn i kreative prosesser og stimulerer til kreativ tenking (Lerdahl, 2011, s. 26). En annen forteller hvordan det å assosiere kreativitet med lek gjennom undervisningsøktene har ført til trygghet og en åpnere holdning.

Undervisningsperioden gradvis har gjort meg komfortabel med å være ukomfortabel. Vi fikk blant annet oppgaver der vi skulle få muligheten til å være kreativ, rett og slett finne barnet i oss. Det endte opp med at mange begynte å tenke på det vi er lært opp til. Karakterer, vurderinger og følte på et press som vi har vært igjennom ved 13 års skolegang. Hvis jeg hadde fått de oppgavene igjen nå, så hadde det blitt gjort på en helt annen måte. Jeg hadde latt barnet i meg rett og slett ta over istedenfor den godt trente analytikeren.

Studentenes opplevelser av undervisningsøktene belyser deres førforståelse og tidligere erfaringer med kreativitet, lek og fantasi bevisstgjøres. Funnene kan også vise hvordan studentens erfaringer er sammenfallende med Sir Ken Robinson (2007) der han har vært opptatt av at alle er født med kreative evner, men utfordringen har vært å vedlikeholde disse evnene og at problemet har vært for få erfaringsflater i skolen der elever kan utvikle kreativitet (Robinson, 2013, s. 61). I følge Lerdahl er læringsmiljøet viktig for utvikling av studentenes kreative tenking. Å stimulere til lekenhet, trygg og uformell atmosfære er

grunnleggende rammer for utvikling av kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 39). En student reflekterer over sin rolle og betydningen av læringsmiljøet som kan være et positivt funn.

Ofte velger jeg å stille spørsmål som kan virke litt dumme, slik at andre ikke blir redde for å ta del i samtale og «drite seg ut» – jeg er ikke mye eldre enn de andre, men nok til at jeg har lært at det ofte er de som tør å ta feil flest ganger, som også kommer lengst innenfor et kreativt yrke.

Studentene bringer inn en slags forståelse for at kreativitet ikke bare er en individuell prosess, men noe som utvikles sammen. Det tyder på at studentene er opptatt av å skape en trygg kultur sammen (Lerdahl, 2011, s. 39-40). Samtidig uttrykker flere av studentene forståelse for hvorfor undervisningskonseptet ble gjennomført, der en student sa, «med tiden har jeg skjont at det var en grunn til at vi gjorde disse aktivitetene. Å lære å være kreativ gjennom de ulike aktivitetene vi har gjort, har vært lærerikt». En annen student skriver at «jeg forsto fort at vi hadde startet på ordentlig og at kreativitet handler om så mye mer enn kun teori». En student beskriver godt opplevelsen av å bli «avskolert» og at hen måtte legge fra seg sine fordommer omkring læring, og avslutter sin tekst med det som vurderes til å være en interessant refleksjon.

Jeg fikk en anelse om de prøvde å avskolere oss mye av dette mindsettet for å kunne introdusere kreativitet til oss på best mulig vis. I legobyggingen lærte jeg mer om assosiasjoner og å slippe fantasien fri, noe jeg føler allerede begynner å bli mer og mer essensielt i dette fagområdet. [...] Det er store forskjeller fra dette studiet og det jeg studerte før. Den største forskjellen er at jeg ikke lenger jobber for å bestå, men jeg jobber for å forstå.

Aksjon en la opp til to praktiske oppgaver som studentene skulle gjennomføre, for så å reflektere skiftelig over de ulike prosessene i etterkant. Her kommer det frem at studentene reflekterer ytterligere fra samtalen vi hadde umiddelbart etter Lego-byggingen og frem til refleksjonsnotatet ble levert i slutten av semesteret. Studentene fikk beskjed om å ha en vekselvisdialog med teorien og knytte erfaringer inn i deres refleksjon i og over handling (Schön, 2013, s. 101). Flere av tekstene bar preg av at studentene hadde utviklet ny forståelse og tatt innover seg både egne og andres erfaringer i løpet av perioden. Eksempelvis bringer denne studenten frem de ulike stemmene i læringsarenaen og hvordan dette kan bidra til å stimulere kreativitet:

Mine tanker rundt kreativitet er at en selv kan komme frem med gode ideer, men ofte skapes ideene sammen med andre. Vi mennesker er flokkdyr, og vi er ment til å samarbeide sammen. Dermed kan det tenkes at man ofte kommer opp med ideer og kreative løsninger når man omgås med andre. Det er i tillegg interessant å se hvor ulikt vi mennesker tenker under en prosess. Våre livserfaring, utdanningsbakgrunn og lignende er med på å skape ulike resultater, i tillegg til at mange òg tenker i like baner når man skal komme opp med en intuitiv tanke eller idé.

6.1.4 Oppsummerende funn aksjon 1

I aksjon en viste funnene at studentenes førforståelse, læreforutsetninger og holdninger til å lære hemmer og fremmer utvikling av studentens kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 24). Studentene hadde en to-delt opplevelse knyttet til praktiske erfaringer med å tenke utenfor boksen og forståelsen av begrepet. På den ene siden var noen studenter åpne og nysgjerrig til kreativitet og lek (Lerdahl, 2011, s. 39), mens den andre siden opplevde det som utfordrende å bryte tankemønstre de var opplært til knyttet til læring (Kaufmann, 2006, s. 17, 26-27). Funnene viste at for noen studenter som ikke har hatt barndommen sin i Norge så kom det frem andre metaforer og assosiasjoner for å artikulere den praktiske og metakognitive forståelsen av kreativitetsbegrepet (Lauvås & Handal, 2014, s. 256).

6.1.5 Vurdering og refleksjon av aksjon 1

Aksjon en belyste hvordan dialog og interaksjon av forskjellige stemmer var en viktig forutsetning for å stimulere til en utvidet begrepsforståelse av kreativitet hos hver enkelt student, men det ble også utviklet kollektiv forståelse av kreativitet (Dysthe, Ness, Kirkegaard, et al., 2020, s. 25). Eksempelvis var Lego-bygging positivt for å bli kjent med og kartlegge studentens kulturelle bakgrunn som ble oppdaget ved å observere og i samtalen i etterkant. Hva studentene bringer med inn i læringsarenaen kan være relevante faktorer som undervisningen blir påvirket av (Bjørshol, 2014, s. 355-356). I dialogen oppdaget jeg å bygge relasjon og se hver enkelt av dem, men anerkjente også at studentene måtte bli kjent med sin egen rolle i læringsfellesskapet (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 22). Funnene viser at leken og den barnslige følelsen skaper rom for å stille naive og rare spørsmål (Lerdahl, 2011, s. 26). Dette ser jeg som faktorer som kan etablere et trygt læringsmiljø som kan stimulere til

kreativ tenking. «If you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original» (Robinson, 2007).

Etter samtaler og refleksjoner i lærerteamet vurderte vi opplegget som både relevant og spennende å gjennomføre i starten av et skoleår med nytt kull. Det vises til en personlig og rørende sammenheng mellom opplevelser fra de var barn til en ny forståelse av kreativitetsbegrepet, og det «å tenke utenfor boksen». Studenten forstår at kreativt arbeid ikke nødvendigvis har en bruksanvisning, men at det likevel eksiterer noen rammer. Det uformelle dialogiske rommet som jeg ble kjent med vil jeg utforske mer i aksjon 2 knyttet til tverrfaglig samarbeid.

6.2 Aksjon 2 – Tverrfaglig samarbeidslæring

Aksjon to ble gjennomført for andre klasse og foregikk i studentens tredje semester. Jeg kalte aksjonen «tverrfaglig samarbeidslæring» fordi studentene skulle lære å jobbe i tverrfaglig team med et annet studiet. Kreativt arbeid i Reklame- og kommunikasjonsbransjen utføres som regel i samarbeid med andre. Kreatører arbeider i team, og teamene samarbeider gjerne med andre fagfelt. Arbeidslivet har gitt uttrykk for at de ønsker at studentene begrunner bedre for sin kreative fagspesifikke kompetanse knyttet til å redegjøre for valg og vurderinger som tas i ideutviklingsprosessen. Tilbakemeldingene belyser hvordan kreativ kompetanse også dreier seg om å utvikle språklige og metakognitive ferdigheter. Studentene fikk i aksjon 2 et kommersielt oppdrag fra en ekstern oppdragsgiver som skulle løses praktisk sammen, der de var avhengig av hverandres faglige kompetanse for å kunne gjennomføre oppdraget. I det tverrfaglige samarbeidet skulle de både bli kjent med hverandres fagfelt, starte opp prosjektet, gjennomføre og avslutte, av og sammen med hverandre (Nokut, 2021). Det lå en forutsetning i det tverrfaglige samarbeidet om en faglig bevissthet over sin egen profesjonelle kompetanse og en forståelse for hva studentene kunne bidra med inn i prosjektet.

I det tverrfaglige samarbeidet trakk studentene inn relevante praksiskontekster som var verdifulle for å forstå arbeidslivets rammer og yrkesrettede oppgaver som er forventet av dem. Jeg ønsket å tilrettelegge for samspill og dialog der studentene kunne øve på å artikulere og konkretisere begreper som er knyttet til læring og kreative arbeidsprosesser, både for å bli kjent, men også for å bevisstgjøre dem om at tverrfaglig samarbeid handler om noe mer enn bare å utføre et kreativt arbeid. Dette berørte også studentens utvikling av

relasjonskompetansen, tillit og respekt knyttet til det fremtidige yrke. For å belyse dette hadde jeg forberedt ni pinner med begreper som de skulle diskutere. Jeg tok utgangspunkt i Lerdahl (2011) sine eksempler på ferdigheter og evner som han mener er nødvendig å utvikle kreativitet: nysgjerrighet, magefølelse, indre samvittighet, selvsensur, sette seg mål, risikovilje, mot og viljestyrke (Lerdahl, 2011). Flere av begrepene er sammenfallende som det Meld. St. nr. 16 (2020–2021) legger vekt på fremmer kreativ tenking: nysgjerrighet, åpenhet, mot og holdninger som utholdenhet, å utfordre og gjennomføringsevne (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 8). På bakgrunn av dette valgte jeg disse ni begrepene: *kreativ utholdenhet, kreativt mot, risiko, stå på vilje, tæl, idéhøyde, tenke stort, utenfor komfortsonen, å våge og tenke utenfor boksen.*

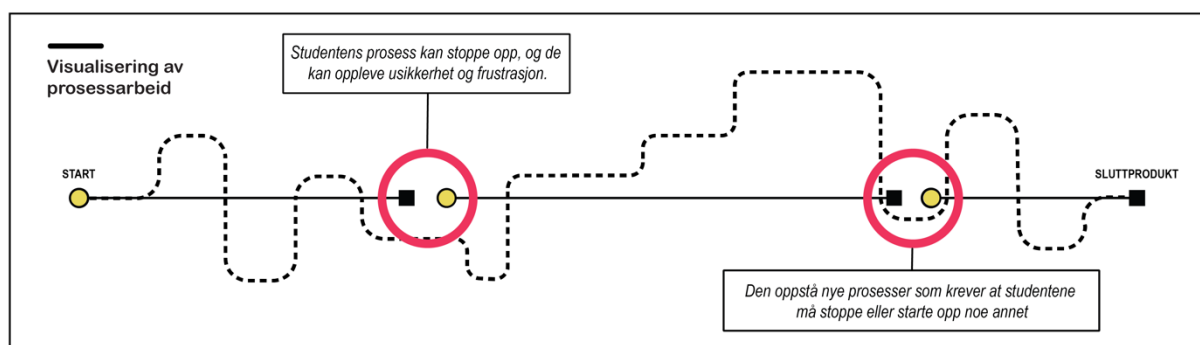
6.2.1 Gjennomføring aksjon 2

Aksjonen er to-delt der jeg tilrettela for to dialogiske rom: Del en var en oppstart der studentene skulle bli kjent med hverandre og fikk presentert oppgaven. Det dialogiske rommet har jeg kalt «pinnepraten». Denne økten ble observert. Del to handlet om en felles tverrfaglig refleksjon. Her videreførte jeg de meningsskapende samtalene fra i aksjon 1 og tilrettela for en oppgave og et dialogisk rom som ble kalt «det reflekterende team» hvor studentene skulle reflektere i dialog sammen (Lauvås & Handal, 2014, s. 85). Dialogen skulle tas opp og leveres som lydfil i Canvas. Samme prosedyre for gjennomføring for oss to lærere som i aksjon 1. Lydfilen blir benyttet som datamateriale sammen med observasjon for å undersøke studentens opplevelse av tverrfaglige samarbeidslæring.

Gjennomføring del 1: Pinneprat

Vi gjorde klart klasserommet, delte inn i seks gruppebord og serverte kaffe. Studentene ble guidet til de ulike gruppebordene og forsynte seg med kaffe. Da alle var på plass informerte jeg om at undervisningskonseptet var en del av min masteroppgave og håpet det var greit at undervisningsøkten blir observert og dokumentert. Ingen av studentene hadde noe imot dette. Det var 36 studenter som deltok og de ble fordelt på seks tverrfaglige grupper. Studentene kjente ikke hverandre fra før, det var forskjellig alder og utdanningsbakgrunn. I Del en skulle studentene bli kjent hverandre som yrkesutøvere. Jeg gikk gjennom en forelesning på storskjerm som dreide seg om hvordan to yrkesfaglige profesjoner skal samarbeide må utvikle respekt, tillitt og lytte til hverandre. Tverrfaglige samarbeid handler ikke bare om å bestille noe av hverandre, men å arbeide sammen mot felles mål. I

forelesningen løftet jeg frem viktigheten av å forstå hverandre og ha en forventningsavklaring i starten av samarbeidet. For å belyse at hver enkelt student har individuelle kreative prosesser presenterte jeg en modell jeg har utarbeidet som beskriver studentenes individuelle kreative prosesser som går opp og ned, og ikke er en rettlinjet lineær prosess. Dette for å understreke for studentene at de var seks ulike individer med seks ulike kreative arbeidsprosesser som ville oppleve opp- og nedturer på ulike tidspunkter. Jeg ønsket også gjennom modellen å visualisere at kreativt arbeid består av flere prosesser før studentene skal produsere deres sluttprodukt, og der er ulike faglige valg og vurderinger som må diskuteres mellom dem. En utfordring i tverrfaglige samarbeid er de subjektive meningene som er vanskelige å verbalisere. Her kan det oppstå uenigheter som må løses, og kommunikasjon er et viktig redskap for dem (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 13).



Figur 6 Enkel visualisering av prosessarbeid.

Som en videreføring av aksjon en var jeg opptatt av å formidle at det er i spenningsfeltet mellom studentens ulike erfaringer, ferdigheter og interesser det kan oppstå et kreativt potensial (Ness, 2020, s. 123). I tverrfaglig samarbeidsprosjekt er kommunikasjon, nysgjerrighet, åpenhet og respekt grunnleggende for at prosjektet skal lykkes (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 13). Videre ble studentgruppene fortalt at de skulle få utdelt ett sett med pinner som skulle anvendes for faglig diskusjon. Før jeg delte ut pinnene ga jeg studentene noen eksempler som vi gikk gjennom sammen:

Hvilke eksempler fra din bransje er en jobb hvor noen tenker utenfor boksen?

Hvilke arbeider knyttet til vårt fag tenker vi er gode?

Hva betyr fint? Hvordan kan det beskrives faglig?

Studentgruppene fant sin strategi på hvordan de løste «pinnepraten» og alle gjennomførte. Noen grupper brukte god tid, mens andre jobbet seg systematisk gjennom alle pinnene der mange av svarene var korte, eller de sa «jeg mener det samme som deg» eller «jeg har ikke

noe nytt å komme med». Da samtalen stoppet opp, ble det trukket en ny pinne med ett annet ord. Slik var det kontinuitet i dialogen til gruppen hadde snakket seg gjennom alle begrepene. I noen grupper tok studentene opp én og én pinne hvorpå de forklarte hva de la i begrepet og sendte den videre til nestemann. I andre grupper valgte de én pinne som alle diskuterte i fellesskap. Alle studentene virket engasjerte, og vi observerte gode diskusjoner på bordene. Da alle hadde pratet seg gjennom begrepene, samlet jeg studentene til en oppsummering og avrunding av undervisningsøkten. Her ble det diskutert hvilke erfaringer de hadde og om de hadde lært noe nytt av hverandre.

Gjennomføring del 2: Refleksjon som lydfil

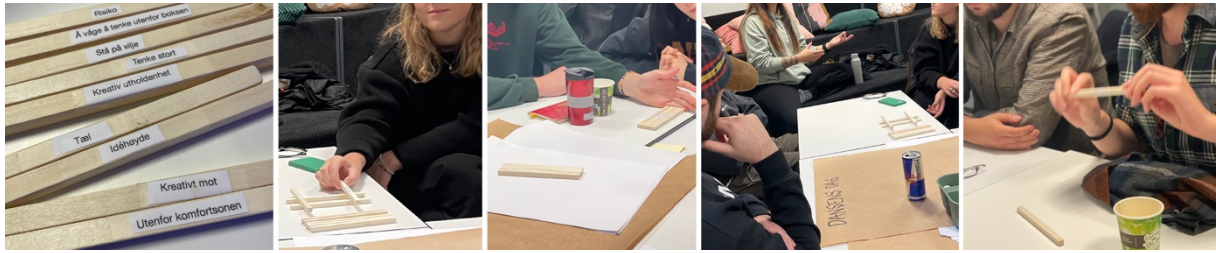
Del 2 ble gjennomført tre uker senere. Studentene avsluttet samarbeidet med en presentasjon for oppdragsgiver, prorektor og lærere. Som en forlengelse av den faglige pinnepraten de hadde i oppstarten ønsket jeg at alle de tverrfaglige gruppene skulle oppsummere samarbeidet, prosessen og det kreative arbeidet de hadde utført som en refleksiv dialog. I følge Dysthe er refleksiv dialog en åpen og gjensidig samtaleform, og bygger på Bakhtins ideer som legger vekt på betydningen av dialog for å fremme kritisk tenking, selvrefleksjon og læring (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 23).

Kort tid etter presentasjonen ba jeg studentene finne tilbake igjen til sine tverrfaglige grupper for å oppsummere arbeidet sitt. Jeg benyttet begrepet debrief og forklarte studentene relevansen og hvorfor og hvordan dette praktiseres i arbeidslivet. Opptaket ble levert individuelt på læringsplattformen Canvas og erstattet det individuelle og skriftlige refleksjonsnotatet. Alle gruppene fikk utdelt en lapp med oppgaveteksten, «Hvilke faglige valg og vurderinger har vi tatt i samarbeidet i denne briefen?». Studentene tar godt imot oppgaven og uttrykte glede over ikke måtte skrive en refleksjon i etterkant. Studentene fant seg sine områder og kom raskt i gang. Etter innspilling kunne de dra hjem.

6.2.2 Funn aksjon 2

Her presenteres funn fra observasjonen og fra refleksiv dialog. Disse vil bli analysert og knyttet til teori fortløpende. Deretter vil jeg oppsummere og trekke ut det jeg mener er interessant og kan bidra med å løfte drøfte kapitlet.

Del 1 – Funn observasjon «Pinneprat»



Figur 7 Situasjonbilder fra aksjon 2 del 1.

Studentgruppene fikk utdelt hvert sitt sett med pinner og trakk en og en pinne. Studentene hadde aldri møtt hverandre før, og jeg merket at det tok litt tid å bryte isen. Korona pandemien var fortsatt ikke over og noen av studentene var preget av at skolen hadde vært mye stengt og synes det var ubehagelig å være tett på hverandre og noen studenter benyttet derfor munnbind. Likevel opplevde jeg studentene som glade for endelig og kunne møtes å gjennomføre dette prosjektet med normal drift. Dette kom til uttrykk gjennom kommentarer som, «det er så godt å se folk igjen», «endelig, kan vi møtes in real life» og «jeg er glad for at vi fikk til dette».

Spørsmål jeg stilte studentene for at praten skulle flyte bedre var «Hvordan knytter du begrepet til faget ditt?», «Har du noen eksempler, personlige eller fra bransjen?» og «Har du noen erfaringer som du kan assosiere med begrepene?». Jeg oppmuntret dem til at å diskutere de umiddelbare reaksjonene og assosiasjonene som dukket opp, og ikke være streng på selvsensuren (Lerdahl, 2011, s. 24). Dette var forløsende, og praten kom i gang og ble etter hvert drevet videre av studentene. Her kan jeg se sammenhenger med Lauvås og Handal (2014) som belyser hvordan etableringen av samtalen kan ha vært upresis fra min side og ikke skapt trygge nok rammer for dialog. Studenten trengte mer veiledning for å komme i gang for å bryte sjenansen og bli kjent med hverandre (Lauvås & Handal, 2014, s. 273; Lerdahl, 2011, s. 39). Etter hvert var studentene både deltakende og aktive gjennom å prate eller lytte til hverandre. De knyttet begrepene til deres yrkesfaglige profesjon. I observasjonen klarte vi bare å dokumentere fem begreper som ble pratet om. Det var dårlig plass i klasserommet og krevende å bevege seg rundt og å få med seg hva studentene snakket om uten å bli for påtrengende og forstyrrende.

Pinne: Kreativ utholdenhet skapte gode diskusjoner blant gruppene og studentene knyttet det til erfaringer med tidligere arbeidsprosesser de hadde i studieløpet. En student fortalte at «når

man sitter fast i en kreativ prosess så må man pushe seg videre». I en annen gruppe knyttet de kreativ utholdenhet til tvilen, og at «man må bare fortsette å jobbe selv om man tviler». Dette ble fulgt opp av en annen student i gruppen som forteller dreier seg om «tørre å innse hvis noe går i feil retning og dermed må starte på nytt». En gruppe snakket mye om hvor «vanskelig det var å være kreativ, men at en måtte fortsette å jobbe selv om det var tungt». En annen student fulgte opp med at en må «holde ut og at det å kutte og rendyrke et kreativt arbeid er en prosess som krever utholdenhet». Flere av studentene snakket om at «kreativitet er et arbeid og man må jobbe, tveeke på småting, klare å pushe seg hele tiden og prøve igjen og igjen». En student nevnte at «kreativ utholdenhet handlet om å zoome fra detaljer til overordnet og tilbake».

Pinne: Kreativt mot opplevde gruppene var utfordrende, og de snakket om at denne pinnen ga like assosiasjoner som med tæl. Flere slo derfor sammen de to pinnene. Noen av studentene knyttet til det å tørre, og en student fortalte at det krevde mot å holde på ideene sine.

Pinne: Tæl dette begrepet var direkte knyttet til en episode der vi besøk fra noen to kreatører fra arbeidslivet som fremhevet at så etter studenter som hadde tæl. Studentene har spurt meg gjentatte ganger hva jeg tror det betyr og hvordan de kan vise at de har tæl. En gruppe assosierer det med «hardt arbeid ikke er sammenfallende med tæl, og utdyper det med at man må gi litt faen og slippe kontrollen». I en annen gruppe snakket de om og «ikke se på sluttresultatet, men å bli med på prosessen. La det flyte». En student nevnte at «det å vise seg frem i bransjen krevde tæl og fordi man må være med noen jeg er trygg på og innenfor riktige rammer». En student fra musikkdesign nevner at «det du viste i forrige oppgave viste tæl». Jeg oppfattet det som at hen hadde blitt imponert fordi medstudenten valgte å gjøre en sjanger hen ikke var god på. En annen student knytter det til en artist og sier at «tæl er Billie Eilish». De andre i gruppen samstemmer.

Pinne: Tenke stort skapte ulike assosiasjoner og studentene snakket om ambisjoner, store kreative konsepter som Telenorfamilien som man kunne finne kommunisert på ulike medieflater. Andre nevnte at en «så et større bilde, hadde oversikt, klare å tenke og se et potensiale, men også se for seg ting som ikke er gjort før».

Pinne: Stå på vilje assosierte studentene med «å nå målet som er satt, og ikke gi seg underveis». En student nevnte at det handler å «jobbe sakte, men sikkert». Hos en gruppe snakket de mye om «å tåle å feile, prøve på nytt, presse seg selv. Må feile for å komme videre og hele tiden gjøre forbedringer på et konsept». For en studentgruppe dreide samtalen om «å ikke gi opp mye, fortsette arbeidet selv om man møtte motgang og gjøre det beste ut av det». Noen assosierte det med «å endre mening underveis og også det å kjempe for ideen sin».

Noen grupper trakk én og én pinne og diskuterte sammen, mens andre grupper sendte pinnen videre slik at den som hadde pinnen forklarte sin forståelse av begrepet. De som løste det på vandremanen opplevde at ordene var like. «Alle sier det samme, den ene etter den andre», sa en student. Gruppene hadde alle verdifulle diskusjoner rundt begrepene, selv om noen grupper brukte lang tid på hver pinne og hadde færre meningsutvekslinger, mens andre pratet seg analytisk gjennom begrepene. Jeg oppdaget at de som ikke knyttet begrepet til noe faglig i sin praksis synes begrepene var noe like. Det er forståelig, og til neste gang vil jeg nok presisere det faglige aspektet med eksempler bedre. Etter at alle studentene var ferdig med pinnepraten hadde vi en oppsummering. Jeg spurte dem om hvordan de syntes det hadde vært å bli kjent med hverandre gjennom de begrepene og om det gikk greit å prate seg gjennom alle begrepene. Flere av studentene synes begrepene var litt like og lurte på om det var meningen. Jeg svarte at det var noe av hensikten, for å se om begrepene kunne bli mer nyansert hvis studentene knyttet faglig kompetanse og erfaringer inn i diskusjonen. En student far det andre studiet sa: «Dette pleier vi aldri å gjøre, fint å kunne snakke om faget på denne måten. Vi sitter jo ofte alene med hver våre øreklokker. Det er fint å dele».

Generelt ga studentene tilbakemeldinger om at de ble mer bevisste og fikk bedre forståelse for hverandres fagfelt. Studentene opplevde det som lærerikt å diskutere forskjellige vinklinger av begrepene og fikk en bredere forståelse for det faglige arbeidet som lå bak (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 22). Studentens assosiasjoner viste at de var bevisst ved at kreativitet er en flersidig prosess som krever ferdigheter, holdninger og evner av dem (Robinson, 2013, s. 61). Det fulgte også et ansvar knyttet til deres profesjon og erfaringer som de hadde erfart var krevende å håndtere. Jeg opplevde at studenten klarte å bringe dette inn i diskusjonen å bygge videre på hverandres meninger og se sammenhengene med både arbeidsoppgaver og faglige rolle (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 5).

Del 2 – Funn «Det reflekterende team»

Grunntanken med å tilrettelegge for refleksiv dialog var for å øve studentene på å snakke faglig om arbeidet sitt og at dette kunne være inngangen for å bli kjent med hverandre. Etter å ha hørt gjennom alle lydfilene satt jeg igjen med en følelse av at alle gruppene hadde god dialog og stemningen vitnet om at de hadde blitt godt kjent med hverandre. Fire av de seks gruppene utmerket seg ved at refleksjonen bar preg av oppramsing og gjengivelse av handling og en presentasjon av hvilke virkemidler de hadde brukt i manus og lydarbeid. Det var lite eller ingen meningsutveksling om betydningen av samarbeidet og de viste ikke til å anvende de faglige begrepene som var introdusert gjennom «pinnepraten». Men det var spesielt en gruppe som utmerket seg med høy grad av refleksjon, og dette også den eneste gruppen som tok opp tråden fra undervisningskonseptet med pinnene.

Vi startet på en måte hele prosessen med å prate litt om våre fagfelt, hva vi kunne sånn at vi fikk vite hva dere gjorde og kunne og hva vi drev med til vanlig. Vi lærte hverandres språk og begrep så vi kunne kommuniserer godt. Ja, og vi fant jo ut at vi hadde mye likt, men noen begreper brukte vi noen forskjellige ord på.

I de øvrige lydfilene hadde studentene dialog knyttet til godt samarbeid, åpenhet i prosessen og involvering i hverandres arbeid. En gruppe fortalte hvordan det nære samarbeid hadde gjort at de kunne følge med på hverandres prosesser og at dette førte til at de lærte mye av hverandre. Et eksempel på dette er da reklamestudentene fortalte hvordan de andre studentene bidro i tekstarbeidet, «det var sykt nyttig at vi kunne på en måte vise det til dere og at dere så på det på en annen måte enn det vi hadde gjort, vi som hadde sittet med det i mange dager». En annen gruppe snakket om hvordan de andre studentene var delaktige i reklamestudentenes arbeid, «dere var jo også veldig delaktig når vi satt i den kreative prosessen og valg av konsept og jeg føler jo egentlig at vi har gjort store deler sammen». En gruppe reflekterer rundt hvordan sterke meninger omkring faglige valg ble underbygget med gode begrunnelser. «Vi var jo veldig åpne for innspill, men hvis vi hadde noen sterke meninger om noe og mente at det var riktig så kom vi med gode begrunnelser». Den samme gruppen reflekterte rundt hvordan åpenhet i samarbeidet gjorde det lettere å ta imot og gi tilbakemeldinger, hvor en student følger opp med å reflektere rundt hvordan åpenhet tilfører verdi til prosjektet. «Jeg føler det tilfører oss så mye verdi til prosjektet og med å være åpne for at folk som ikke er innenfor ditt fagfelt kan tilføye noe».

6.2.3 Oppsummerende funn aksjon 2

I aksjon to har studentene vært gjennom et tverrfaglig profesjonelt samarbeid. Studentens faglige forutsetninger kom frem i pinnepraten og skapte en god ramme for å starte opp faglige samarbeid eller dialog. Studentene lærte hverandre språk, skapte en felles begrepsforståelse som dannet rammer for videre kommunikasjon. Studentens oppsummeringer dreide det seg de ulike rollene de hadde hatt, arbeidsoppgavene og produktet de har utført sammen. Det kom frem at flere av gruppene hadde hatt en god opplevelse av samarbeidet, der de fritt kunne diskutere fag, ideer, tanker, erfaringer og fagspesifikk kunnskap i en gjensidig og meningsskapende prosess (Lerdahl, 2011, s. 39). For å stimulere til kreativitet mener Inger Johanne Ness at det må legges til rette for en undervisningspraksis der læreren gir tid og rom for at studentene skal få muligheten til å utforske forskjellige spørsmål i dialog med både motstand og støtte (Ness, 2020, s. 138). En annen oppdagelse som jeg tar med meg videre i utviklingsprosjektet er hvordan lytting er mer enn den halve dialogen og en kompetanse som også kan utvikles (Høegh, 2020, s. 305). I følge Høegh er lytting og observasjon dimensjoner som er avgjørende å forstå og justere underveis i læringsprosessen (Høegh, 2020, s. 306).





6.2.4 Vurdering og refleksjon av aksjon 2

I aksjon to fikk jeg muligheten til å bli bedre kjent med hvordan jeg kunne aktivisere studentens ulike stemmer og erfaringer og løfte samtalen til å være faglig slik at de kunne øve på å være profesjonelle. Både pinnene som ble benyttet for å bli kjent og lydfilen som erstattet refleksjonsnotat ble godt mottatt. For å sikre at også de tause skulle komme til ordet og bli hørt ga pinnene en god effekt (Ness, 2020, s. 134). I ettertid ser jeg at jeg ikke forklarte godt nok hvordan studentene skulle trekke pinner og at det kanskje skapte forvirring i starten. Jeg vurderer pinnene som et godt pedagogisk verktøy for relasjonsbyggende arbeid i tverrfaglig samarbeidslæring. Pinnene skapte rammer for dialogen som gjorde at praten gikk kontinuerlig og at studentene alltid hadde noe å prate om (Ness, 2020, s. 134).

I del 2, det reflekterende team, skulle studentene ha en oppsummerende dialog i etterkant av presentasjon. Her ser jeg at studentene ikke ble godt nok forberedt i forkant som førte til at studentene fikk liten tid til å bearbeide prosessen for å forberede seg og kunne se sammenhengene mellom refleksjonen, erfaring og handling. Mange av studentene var slitne og motivert for å bli ferdig etter en lang presentasjonsdag. I noen grupper bar samtalen preg av å være litt lite kritisk og nyansert, og deres læring kom ikke til synes hos alle grupper.

Samtidig så vurderer jeg erfaringen som nyttig fordi den belyste studentens profesjonalitet. Som andre klasse studenter kan det være gode erfaringer før de skal ut i praksis. Til neste gang kan jeg forberede studentene bedre slik at de kan forberede noen tanker i forkant før de går i opptak. Jeg vil ta disse erfaringene med videre til aksjon tre der studentene skal møte arbeidslivet.

6.3 Aksjon 3 – Byråkene

PROSJEKTPLAN MINIPRAKSIS	UKE 1		UKE 2	
	BRIEFDAG	KUNDEOPPDRAG	VEILEDNING	PRESENTASJON
09-09:50	BYRÅ 1		09-10 TORSDAG	9-10 FREDAG
10-10:50	BYRÅ 2	 	09-10 FREDAG	11-12 TORSDAG
11-11:50	BYRÅ 3		10-11 TORSDAG	12-13 FREDAG
12:30-13:20	BYRÅ 4		14-15 TORSDAG	10-11 FREDAG
13:30-14:20	BYRÅ 5		14-15 FREDAG	14-15 FREDAG
14:30-15:20	BYRÅ 6		11-12 FREDAG	13-14 FREDAG

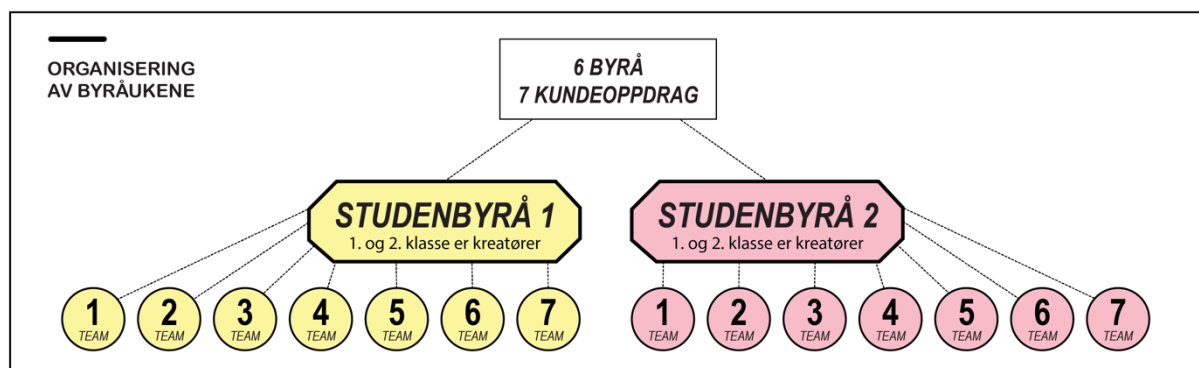
Figur 8 Kjøreplan for aksjon 4.

Byråkene var et undervisningskonsept som hadde til hensikt å speile arbeidslivet og samtidig forberede reklamestudentene på hvordan det vil være i praksis. Å styrke arbeidslivsrelevans er en del av regjeringens langsiktige satsing på kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 13). I dette undervisningskonseptet refereres arbeidslivsrelevans til at reklamestudentene skulle bli kjent med bransjen og deres arbeidsmåter. Studentene i første og andre klasse og aktører fra arbeidslivet skulle samarbeide om å løse reelle kundeoppdrag i en periode på to uker (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 436). Målet for undervisningskonseptet er å tilrettelegge for praksisnær læringsopplevelse der studentene lærer i et kjent og trygt miljø. Jeg hadde en intensjon å bringe inn flere av arbeidslivet stemmer slik at studentene skulle lære seg å forholde seg til ulike meninger og vurderinger. Derfor ble det invitert seks forskjellige byråer med syv ulike kundeoppdrag. Ved studiestart ble det informert om at byråkene ville fremstå som arbeidsuker.

6.3.1 Gjennomføring aksjon 3

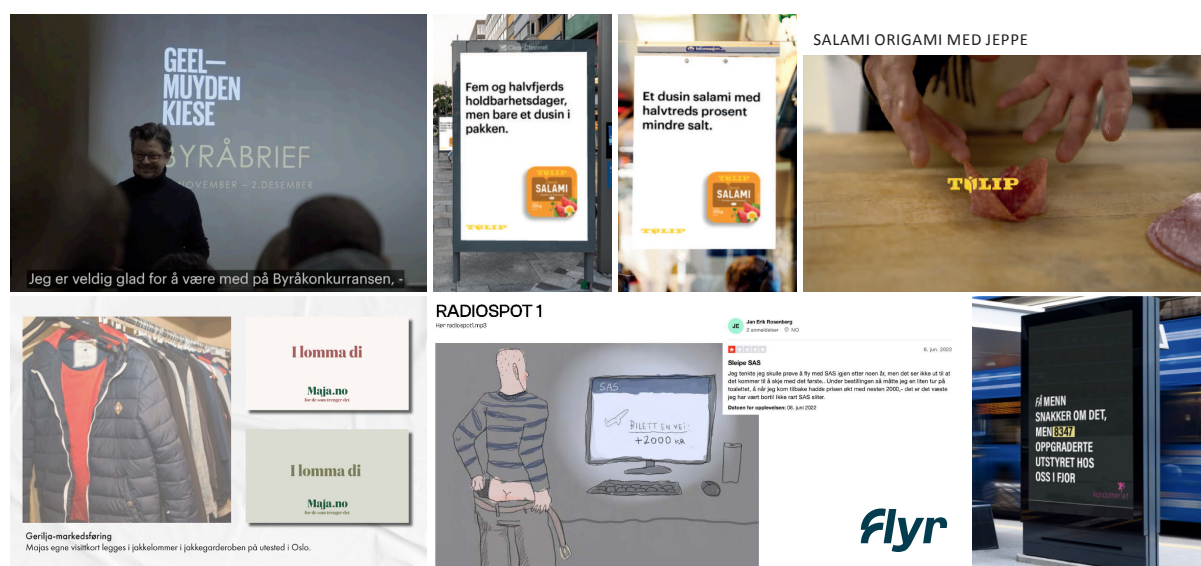
Reklamestudentene ble fordelt på to studentbyråer og fikk hvert sitt klasserom, og to andreklassinger fungerte som kapteiner. De hadde ansvar for å avtale veiledning med byråene. Videre delte de studentbyrået opp i syv team som skulle utvikle kreative konsepter til de kundeoppdragene de hadde fått. Læreprosessen til reklamestudentene handlet om å drive

prosjektet, motta veiledning fra byråene, og øve på å snakke sammen om hvilke faglige valg og vurderinger som de stod ovenfor i arbeidsprosessen, som deretter skulle presenteres for byråene. Lærere var involvert og tilgjengelig som veiledere (Hiim & Hippe, 2001, s. 102-103).



Figur 9 Modell aksjon 4 - byråkene.

De første dagene i undervisningsperioden ble brukt til å etablere studentbyråene, der de ble enig om arbeidsregler -og tidspunkter. Jeg avtalte to møtepunkter med studentbyråene. Det første møtet var etter at studentene hadde hatt veiledning med byråene, slik at jeg kunne hjelpe med å tolke eller fange opp hvis noe var uklart. Det andre møtet ble gjennomført rett før presentasjonsdag som generalprøve, hvor studentene gikk gjennom hva som skulle presenteres og hvordan. Veiledningen fungerte som en kvalitetssikring. Presentasjonsdagen ble gjennomført ved at studentene presenterte sine kreative konsepter for alle byråene og fikk tilbakemelding i etterkant av presentasjon.



Figur 10 Stemmingsbilde og studentarbeider fra aksjon 4.

Etter at undervisningsperioden er over leverte reklamestudentene inn individuelt refleksjonsnotat i Canvas. Oppgaveteksten for første klasse var følgende: *Hvordan har det vært å jobbe i grupper med andre klasse og sammen med bransjen?*

Opgaveteksten til andre klasse var: Reflekter fritt rundt dine erfaringer i byråkene. *Hvordan har det vært å jobbe i grupper med første klasse og sammen med bransjen?*

Disse refleksjonsnotatene dannet grunnlaget for empirien i aksjon 3 og presenteres som funn i neste kapittel.

6.3.2 Funn aksjon 3

Etter å ha lest gjennom alle de innleverte refleksjonsnotatene tok jeg et selektivt utvalg av tekster fra første og andre klasse som jeg vurderte som representative og belyste studentens opplevelser og erfaringer med *byråkene*. Studentens tekster ble kodet og dannet fire temaer som ble *forventning, kompetanseoverføring, arbeidsmetoder og arbeidslivsrelevans og personlig utvikling*. Jeg vil presentere resultatene klassevis i dette kapittelet.

Tema: Forventninger

Første klasse: Gjennomgående viste funnene at førsteklasingene var spente, gledet seg til byråkene. Flere studenter sa at dette hadde de gledet seg til, og en student startet refleksjonsnotatet sitt med: «Byråkene er noe jeg har gledet meg til siden jeg startet på studie». En annen understreket: «Byråkonkurransen har vært en morsom, lærerik og hektisk periode. Jeg var veldig spent på hva de to ukene ville innebære, siden det har blitt snakka så mye om av både andre klassingene og dere lærere. Det var på en måte både slik jeg hadde forestilt meg og litt annerledes». Framsnakkingen og forberedelsene i forkant førte også til at noen var litt skeptisk dagene før byråken startet, men at tvilen endret seg gjennom undervisningsperioden «Jeg kan med hånda på hjertet si at tiden jeg tilbrakte i byråkene inneholdt noen av de merkeligste, morsomste og frustrerende mest stressende øyeblikka jeg noensinne har opplevd». En annen student opplever det motsatte og byråkene klarer ikke å møte studentens høye forventninger. Studenten skriver: «Jeg hadde en ganske såret stolthet som måtte lappes sammen og ignoreres til fordel for samholdet i gruppen. Dette var ærlig talt det tøffeste med hele byråken». På to uker skulle de etablere flere nye praksisfellesskap å finne ut av samarbeids- og arbeidsmåter som kunne passe alle (Wenger, 2003a, s. 132-133).

Tema: Arbeidsmetode og arbeidslivsrelevans

Førsteklassingene reflekterte mer rundt dette tema enn andre klassingene. Årsaken kan være at dette var nytt for dem, mens andreklassingene hadde lignende erfaringer fra da de var førsteklassinger. Det var flere som uttrykte at de gledet seg til å jobbe sammen med andreklassingene og en student skrev at «dette var noe jeg aldri hadde vært borti, men ble likevel positivt overrasket. I begynnelsen var det skummelt å jobbe sammen med andreklassingene på grunn av at jeg følte de kunne mer enn oss». En annen synes det var inspirerende å se de ulike løsningene som kom frem (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 435). «Det at man har like briefe, men kan ende med så ulike funn og gjennom forskjellig innsikt, var gøy. Det viser at en brief kan løses på forskjellige måter, og noen ganger på mer like måter». Studenten viser her forståelse for hvordan flerstemmighet er en ressurs, der samspill av forskjellige stemmer utvikler kreativitet fordi det ble tilført noe nytt inn (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 28). Videre skrev studenten at hen «kunne kanskje ønske vi hadde vært tre byråer, slik at vi hadde fått sett flere idéer og løsninger, og at vi hadde vært litt færre innad i byrået. Det var i noen perioder vanskelig å skulle ta en beslutning når det er så mange som har en mening». En annen student skriver at det var stor forskjell på å gjøre ideutviklingsfasen sammen når de var 20 studenter sammenlignet med det de var vant med som var tre-fire. I følge Bakhtin utvikles meningsskapelse gjennom dialogiske interaksjonen og oppstår i den kreative spenningen mellom kontrasterende og supplerende stemmer (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 24).

En student opplevde det «å få briefe fra bransjen som de presenterte var mer spennende enn skoleoppgavene. Da fikk vi mer følelsen av hvordan en brief ser ut og hvordan folk som jobber i bransjen er», som knytter studentens forståelse av relevansen mellom skole og arbeidsliv. Dette sammenfaller med Hiim og Hippe som løfter arbeidslivets styrke med å bidra med realistiske oppgaver og sosialt miljø (Hiim & Hippe, 2001, s. 192). En annen student beskriver «at vi fikk bransjen på besøk var også veldig skummelt frem til vi fikk vært innom arbeidsstedet deres. Jeg innså da at de har vært i samme situasjon som meg og at jeg ikke burde være redd for å drite meg ut. Dette var betryggende på mange måter og er definitivt noe jeg vil ta med meg videre». Studenten bringer inn at undervisningskonseptet bygget bro med arbeidslivet, og studenten utviklet situerte læringserfaringer gjennom *byråukene*. En annen student bekreftet hvor betydningsfullt besøket i reklamebyrået var og hvordan studenten utviklet en kontekstuell forståelse for utdanningens innhold. «Fra å først få

en brief, til å så få veiledning og til slutt tilbakemelding, var muligens den aller største og mest arbeidsrelevante erfaringen jeg kunne ha ønsket meg». Videre fortalte studenten hvordan det hadde gjort inntrykk å besøke «reklamebyråene og sett hvor og hvordan de jobber. Jeg fikk sett hvordan kontoret så ut og hvordan de forskjellige inndelingene i byrået var».

Et tema som gjentok seg hos studentene i førsteklassingene var hvor overveldende byråkene var. «Etter utdeling av alle briefene følte det hele litt uoverkommelig, denne følelsen var jeg innom flere ganger i løpet av de to ukene. Hvordan i alle dager skal vi levere, og ikke minst levere noe bra på alle syv brieffer?». Her kan jeg identifisere studentens opplevelser med Robertson som mener at kreativitet er mer en tenking, men handler mer om en flersidig prosess der studenten skal både være nytenkende, skapende, kritisk i samhandling med andre (Robinson, 2013, s. 160). En annen student skrev «Ikke misforstå meg, jeg syntes det var veldig gøy og lærerikt, men å tenke kreativt er absolutt slitsomt». Studentene fortalte videre at de hadde «god forståelse for hverandre når noen ble slitne og trengte en pause. Det kan ofte bli lange kvelder hvor man kan bli frustrert dersom man ikke har funnet noe». Mens en annen skrev at høyt tempo fikk en opplevelse av å jobbe veldig praksisnært. En annen studenten tok opp at arbeidsmengden ga mersmak. «Vi kommer jo åpenbart til å dø litt innvendig, men synes det gir et mye bedre innblikk til hvordan bransjen jobber enn å jobbe med en og en oppgave». Studenten skrev at flere av gjesteforeleserne som var på besøk «har jo sagt at de jobber med flere samtidig så vil jo være viktig for oss å gjøre det før vi faktisk havner ute i praksis». Kjennetegnene for læring innenfor praksisfellesskap er at studentene ser og forstår hvordan deler og helhet henger sammen. Studenten opparbeidet seg en forståelse for arbeidsmetodene og rammene som ventes i praksis (Säljö, 2016, s. 135). Krevende dager og hardt arbeid går igjen i tekstene. Begge studentbyråene hadde avtalt en kjernetid fra klokken 09-16 og «deretter var det fritt å gå eller ikke, men vi endte jo alltid opp med å jobbe langt utover kvelden». Jeg hadde forberedt studentene på at vi skulle speile bransjen, det betydde også at vi skulle speile arbeidstiden, og det ansvaret en kreatør har for å levere arbeid til avtalt tid.

«En annen interessant observasjon fra byråkene er dette med prat. Det jeg syntes var så merkelig, var at når vi helt i starten av uka satt oss ned for å snakke ideer hvordan en ide plutselig kunne snike inn på oss». Wenger løfter frem hvordan forståelsen for uformell og formell kunnskap er viktig for hvordan arbeidet utvikles gjennom studentenes delaktighet i

praksisfellesskapet (Säljö, 2016, s. 137-138). En annen student oppsummerte sine opplevelser på denne måten:

Alt ifra morgenmøtene, til kaffelaginga til brainstormingen til kranglinga til skrikinga til de sene slitsomme kveldene hvor man får harde livet prøver å komme på en morsom ide. Det var 2 uker jeg aldri har opplevd maken til, og 2 uker som fikk meg til å innse at dette kan være det jeg ønsker å drive med i fremtiden.

Handal og Lauvås belyser hvordan sosialiseringen inn i yrkeskulturen er et viktig element for utvikling av yrkesfaglig identitet. Jeg ser hvordan betydningen avsamspillet mellom det faglige og sosiale, læring og profesjonell utvikling har for studentens identitetsforming (Lauvås & Handal, 2014, s. 172; Säljö, 2016, s. 134-136).

Andreklassingene hadde det overordnede ansvaret for gjennomføring og organisering av studentbyråene. Kapteinene fulgte jeg opp litt ekstra, og vi hadde jevnlig møter der jeg fikk oppdateringer på hvordan det gikk og hvordan de eventuelt kunne løse utfordringene som dukket opp. «Å være kapteiner var et stort ansvar», og gjennom rollen ble de bedre kjent med «både oss selv og hverandre. Jeg kjente derfor at det var viktig at jeg som kaptein kunne være en trygghet for de som følte på mye arbeid, eller for de som kanskje satt litt fast i jobben de gjorde». Videre ble kapteinenrollen beskrevet som «en veileder, som hadde en fot i alle oppgavene, noe som kom ganske naturlig». Videre fortalte kapteinen at, «jeg fikk jobbet med min tålmodighet i denne perioden og jeg følte på et ansvar om å hele tiden holde de andre igjen og ikke hoppe på en sluttidé med en gang, men heller jobbe seg frem til det». Studenten uttrykte en forståelse og hadde i læringsprosessen opparbeidet seg en trygghet gjennom sine tidligere erfaringer og kunne dermed anvende kreativitet på et mer kompetent nivå (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427-428). En annen student uttrykte at «jeg har lært at utholdenhet er utrolig viktig. Vi satte kjernetid fra 9-16, men det var ikke her kreativiteten kom frem. Det hjalp mye å sitte lenge på skolen, uansett om du snakket om briefene eller ikke». Utholdenhet er en dimensjon som blir fremhevet innenfor kreativ tenking og krever en sterk og vedvarende motivasjon som studenten her beskrev (Kaufmann, 2006, s. 33; Lerdahl, 2011, s. 27). Studenten belyste også praten de hadde seg imellom, og hvordan det faglige og ikke faglige fløt i hverandre der de øvde og utviklet og brukte språket som var tilknyttet faget.

Tema: Kompetanseoverføring

1. klasse: Dette tema tar innover seg hvordan studentene utviklet kunnskap sammen ved at de etablerte nye praksisfelleskap sammen med andreklassingen og arbeidslivet (Wenger, 2003b, s. 132). I tillegg var vi lærerne også involvert i kr(Ness, 2020)aft med våre roller som lærere og tidligere yrkesutøvere (Hiim & Hippe, 2001, s. 102-103). I konteksten av kompetanseoverføring mellom de ulike deltakerne så deltok studentene ved å løse og håndtere relevante praktiske oppgaver i kontekst som ble differensiert etter deres ferdigheter og forutsetninger (Säljö, 2016, s. 137). Generelt så opplevde førsteklassingene å ha lært mye av andreklassingene, og anerkjenner at andreklassingene har mer erfaring som gjør at de både håndterer og utfører oppgavene annerledes enn de som førsteklassinger. Flere skrev at det var fint å støtte seg til andreklassingenes erfaringer og at de fikk mange gode råd som de lærte mye av.

Var nice å se hvordan de over oss startet prosessen med å jobbe med innsikt, vi til dels gjorde det likt, men det virket mye mer effektivt(?) når de var med oss. De klarte å begrunne mye mer hvordan de tenkte og hvorfor de gjorde som de gjorde som ga oss en viss trygghet på at vi jobbet på riktig måte.

Dette beskrev hvordan læringsfelleskapet utviklet seg der studentene samarbeidet for å løse oppgavene de hadde fått og økte samtidig den helhetlige kompetansen i gruppen på tvers av kompetanse nivå (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 423). Studentene hvordan andreklassingenes erfaringer gjør at de behersket håndtering av det teoretiske materialet som er fase to STEPRE-modellen og beveget seg så videre (Ness, 2020, s. 129)

Noe jeg vil ta med meg til neste år, er måten de fleste av de i andre klasse «så» på oss i første. Det var ikke slik at vi ble behandlet annerledes enn de i andre. Det gjorde at vi var én gjeng som jobba sammen om et felles mål om å gjøre det best mulig.

Selv om de fleste opplevde samarbeidet som godt så kommer det også frem at noen synes læringssituasjonen har vært utfordrende, fordi kompetansene var på ulikt nivå. «Briefen virket så enkel i utgangspunktet, og var kanskje grunnen til at jeg, som mange andre førsteklassinger, øyeblikkelig startet å tenke ut løsninger og uttak, til 2. klassingenes fortvilelse». Det er ulik motivasjon og intensjon med byråkene for de forskjellige klassetrinnene. Andreklassingen ønsket å vise seg frem og knytte nettverk med ekspertene

fordi de skulle kort tid etter byråkene søke praksis. En student uttrykte at «vi ble ekstremt overskygget av visse folk i andre, som jeg forstår prøvde å imponere de byråene som kom til oss siden de vil ha praksisplass og alt. Men følte veldig at en stor andel av ideene våre ble rett og slett ikke utforsket til fordel for deres ideer».

Andre klasse opplevde mestring ved å jobbe sammen førsteklasingene, og ble bevisstgjort hvor mye de hadde lært på et år ved å kunne lære bort til førsteklasingene.

En stor forskjell fra i fjor var at vi samarbeidet en del på tvers av gruppene. [...] På denne måten kunne vi utfylle hverandre med den faglige kompetansen vi har opparbeidet oss gjennom studiet. Det er veldig mye læring i å hjelpe hverandre og komme tips og triks til hvordan man kan gjøre det enda litt bedre.

Studenten identifiserte sin læring, erfaring og utvikling som yrkesutøver, og hvordan den faglige kompetanse ble anvendt og kom til nytte i praksisfellesskapet (Säljö, 2016, s. 137). En annen student fortalte: «Jeg har lært utrolig mye, og føler også jeg har lært bort mye. Dette har vært gøy og jeg kjenner at det gjør vondt å si at dette var siste byråuke jeg fikk være med på». En annen oppdaget hvordan relasjonene i 1. klasse var mer preget av individuell tenking. I følge Bakhtin utvikles ideer i dialogisk flerstemmighet og vil videreutvikles med andre ideer ved å øve på å formulere sine tanker, ha respekt og være åpne for hverandre i fellesskapet (Ness, 2020, s. 135). Dette belyser hvordan praksisfellesskapet utvikler seg til å bli et lag som lærer sammen:

Noe jeg synes var veldig interessant var hvor sta førsteklasingene var. Det skulle mye til å overbevise dem og de var mer «kritiske» og stilte fler spørsmål enn jeg gjorde under min første byråuke. Det kunne til tider være litt vanskelig å forholde seg til. Det første til tårer hos enkelte, krangel og dårlig stemning.

En annen student beskrev sin læring i praksisfellesskapet, og hvordan de faglige og personlige dimensjonene foregår i en vekselvis læringsprosess (Säljö, 2001, s. 135)

Tema: Personlig utvikling

Mange i 1. klasse fortalte hvordan *byråkene* hadde berørt dem personlig og faglige plan. En student erkjente hvordan den personlige og faglige utviklingen var knyttet til hverandre.

Jeg får en flashback tilbake til forventningssamtale i starten av semesteret, der jeg ble spurt om hvordan jeg tåler å høre kritikk. Jeg har lært at kritikk, og det å svelge stoltheten sin er en viktig egenskap for å klare se det større bildet. Å ikke regne sin egen retning/idè som den beste eller som den eneste måten å løse oppgaven riktig på. Kritikk handler om å trekke seg tilbake og se andre sine synspunkter objektivt mot sine egne. Selv om det føles som personangrep der og da.

Teksten viser hvordan kreativt arbeid handler mye om personlige utvikling, og hvordan holdningene krever at en aktivt arbeider med å være i kontakt med dem slik at holdningene kan utvikles (Lerdahl, 2011, s. 37). En annen student skriver hvordan byråkene «har fått meg til å realisere det at man aldri blir ferdig utlært. Jeg har begynt å sette mer pris på den intuitive fasen og ikke blir for ivrig med å bare spytte ut løsninger med veldig løse tråder». Avslutningsvis var det student som etter byråkene fortalte om en selverkjennende opplevelse i praksisfelleskapet. I idéutviklingsprosessen fikk studenten en ide som hen vurderte som god. Studenten fikk fra de andre studentene «både positive og negative reaksjoner på ideen, men det brydde jeg meg lite om [...] jeg gleder meg til byrået skal høre ideen min. Jeg forteller ideen min, og får null respons. Dette satt meg litt ut». På bussturen hjemopplevde studenten en åpenbaring, der han så at han «hadde fått på meg et par med skylapper [...] og hadde ignorert alle andres innspill og forslag». Dagen etter «beklaga meg for gruppa og det var heldigvis ingen sure miner». Studentens viser en følelsesmessig modenhet som kommer til syne gjennom studentens tankerekker i interaksjonen mellom ytring og forståelse, både med seg selv og med de andre i praksisfelleskapet og arbeidslivet (Dysthe, 1996, s. 94).

Det overrasket meg hvor kjapt en ide kunne ta over fullstendig. Jeg delte denne opplevelsen med skylapper og innså kjapt at jeg ikke var den første som hadde fått på seg disse. Selv om det er et øyeblikk jeg ser tilbake på som litt flaut, er jeg glad det skjedde. Det satt ting i perspektiv og det at jeg innså det på egen hånd ga meg ekstra motivasjon til å overbevise både de andre og meg selv at jeg har gode ideer.

Her kan jeg trekke paralleller med Kaufmann som mener at kjennetegnene innenfor kreativ tenking er en «vilje til å tenke utenfor boksen, til og med på en slik måte at man kan regne med å bli gjort til latter og bli avvist. Videre ser vi en egen vilje til å stå på og ikke gi seg» (Kaufmann, 2006, s. 12). Studenten viser også forståelse for Bakhtins sine perspektiver om

dialogisiteten, og hvordan stemmene til studentene blir formet og utviklet i kontinuerlig interaksjon med ytringene til andre individer (Børtnes, 2001, s. 83, 113)

Andreklassingene opplevde det som positivt at de fikk mulighet til «å jobbe med så mange briefere, for da har jeg mange arbeider i mappa. Det har gjort meg mer selvsikker og ført til at jeg føler meg mer klar for å vise bransjen hva jeg har gjort på studiet». Andreklassingene opplever at får en tolkefunksjon som beskrives i mesterlære tradisjonen og refereres til «når novisen får hjelp til å avkode tradisjonen og yrkeskulturen» (Lauvås & Handal, 2014, s. 173). En student beskrev hvordan bransjen har hatt «veiledning med oss, har gitt meg en pekepinn på hvordan det kan være. De løfter de gode ideene og innsiktene, beundrer gode løsninger og utfordrer løse påstander». Denne erfaringen overført videre til første klasse. «Jeg aviser ikke ideen, men prøver å forstå hva de tenker på som jeg ikke gjør.[...] Men når jeg krever åpenhet rundt mine egne tanker og ideer må jeg vise det samme tilbake». Videre er det en som skrev at opplevelsen av kreativitet er:

...vi kan lese så mye statistikk vi vil, men personlige erfaringer virker å være det som fører til de beste konseptene fordi vi forstår problemet og målgruppen på et menneskelig nivå. Kreativiteten er menneskelig, og for å lære å være en god profesjonell kreatør må man finne de gode menneskelige egenskapene.

6.3.3 Oppsummerende funn aksjon 3

Funnene i aksjon tre viser at motivasjonen og forventningene var generelt høy i begge klasser. Studentene opplevde undervisningsperioden som arbeidslivsrelevant og de blir kjent med både kulturen og yrkesrettede arbeidsoppgaver. Studentene opplever det som en *minipraksis* og både første- og andreklassingene ser sammenhenger med praksisperioden som venter dem. Studentene viser de kan koble sammen yrkesteori- og praksis utviklingsprosessen, der både forståelses- og utøvelsessiden blir belyst gjennom yrkesfaglig utvikling (Hiim & Hippe, 2001).

Studentenes opplevelser med kompetanseoverføring kommer til syne i praksisfelleskapet og da spesielt mellom første og andre klassingene. Førsteklassene både erkjenner og opplever at andreklassingen har mer erfaring og de lærer av andreklassingene. Her kommer det frem at andreklassene har utviklet mer kompetanse både faglig og personlig på et år, som gir dem opplevelse av mestring og ansvarsfølelse.

6.3.4 Vurdering og refleksjon av aksjon 3

Et undervisningsmål for denne aksjonen har vært å invitere flere byråer slik at studentene skulle knytte nettverk med flere og erfare at ulike byråer ser og vurderer forskjellig. Dette for å belyse bredden i arbeidslivet og at studentene skal lære seg å *jakte på flere svar*. Jeg opplever at undervisningskonseptet lykkes med den målsetningen, og studentene imponerte meg med sin kollektive innsats. Undervisningskonseptet vil videreføres til neste år, men jeg har ingen ambisjoner om å toppe antallet oppgaver og oppdragsgivere til neste år. Skal ærlig innrømme at i denne aksjonen har jeg vært bekymret for at det skulle bli for mye arbeid for studentene. Åpenhet om min usikkerhet for om byråene skulle bli for stort til å håndtere har i grunn ført til et tettere samarbeid med byråene. Samtlige byråer som ble invitert synes det var tøft å gi studentene syv briefere på to uker og forsikret meg om at hvis ikke alle ble besvart så er det sånn det fungerer for dem også. Vi ble enig om at det er læring i å håndtere det også. Med bransjen i ryggen lærte jeg meg å *stå løpet ut* jeg også. Det er helt klart en hårfin balanse mellom omfanget av oppgavenes størrelse og studentens ferdigheter. Som et undervisningskonsept skapte *Byråene* rammer for studentene å samhandle og bli bedre kjent med både praktiske og teoretiske oppgaver knyttet til forståelse for kreativitet og kompetanse som er forventet som kreatør. I Meld. St. nr. 16 (2020–2021) er det uttalt at praksis er viktig for å styrke utdanningens relevans i høyere utdanning. Samtidig belyser myndighetene at praksis kan foregå på andre måter da den tradisjonelle praksisformen kan være en krevende læringsform å gjennomføre (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 17-18).

6.4 Aksjon 4 – Podkast

Ideen til podkasten springer ut fra en dårlig intervjuerfaring der jeg som intervjuer både opplevde å være førende med spørsmål, og ikke særlig god til å skjule min begeistring da informanten ga meg det svaret jeg ønsket. I dette utviklingsprosjektet ville jeg gjerne inkludere arbeidslivets stemme, og jeg hadde lyst å finne en metode som kunne bringe inn studentstemmene med deres spørsmål og perspektiver omkring kreativitet. Det ble derfor en interessant tanke å frembringe data der studentene skulle være intervjueren i stedet for meg, og jeg hadde en magesfølelse på at disse samtalene kunne bringe frem helt andre perspektiv enn hvis jeg tok intervjurollen.

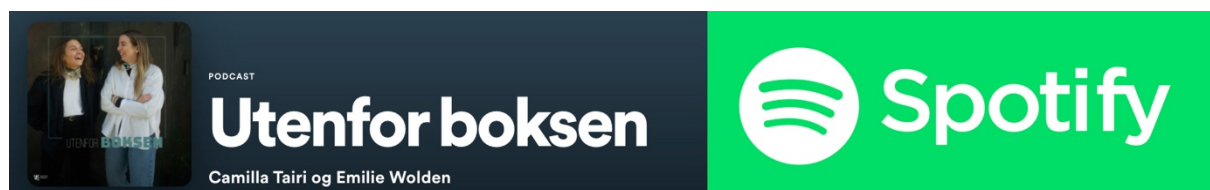
Podkastprosjektet var inspirert av novise-ekspert og mesterlærertradisjonen, med et ønske å skape et trygt rom for den asymmetriske lærings situasjonen der de kunne ha uformelle

samtaler. Gjennom direkte kontakt og i samtaler med erfarne yrkesutøvere kan uartikulert kunnskap og begreper komme til syne og gis innhold for studenten (Lauvås & Handal, 2014, s. 173). Ifølge Hiim og Hippe kan deler av den profesjonelle kunnskapen være utfordrende å verbalisere, men de mener likevel at kunnskapen kan kommuniseres gjennom andre uttrykksformer (Hiim & Hippe, 2001, s. 80). Dette ønsket jeg å undersøke nærmere ved å benytte podkast som medium. Her kunne jeg skape et dialogiske læringsrom der jeg var indirekte involvert, og samtidig tilrettelegge for at studentene og arbeidslivet sammen kanskje kunne skape nye tanker og forståelsesmåter (Ness, 2020, s. 122). Målet er at podkasten skal tilgjengeliggjøres for de andre studentene slik at den kan anvendes i undervisning som grunnlag for diskusjon og meningsutveksling

6.4.1 Gjennomføring aksjon 4

Aksjon 4 var et studentdrevet arbeid gjennomført av to reklamestudenter og en student fra musikkdesign på frivillig basis. Reklamestudentene som meldte seg tok ansvaret for planlegging, etablering, gjennomføring og publisering av hver episode. Jeg har dermed hatt en litt annerledes rolle i denne aksjonen, og måttet tilpasse meg studentene slik at jeg ikke ble for påtrengende og prosjektet opplevdes belastende. Planleggingsfasen startet januar 2021, og første episode ble spilt inn april 2022. Aksjonen har foregått parallelt med de andre aksjonene og dannet et slags bakteppe for hele aksjonsforskningsprosjektet. Funnene vil kan derfor være sammenfallende med andre aksjoner, som kan styrke prosjektets gyldighet og pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 221).

Studentene og jeg hadde samtaler om hvordan de ønsket å gjennomføre og hvilket tema de endelig ønsket å snakke med ekspertene om. Studentene gikk på dette tidspunktet i 1. klasse og var nysgjerrige på kreativiteten, og ville gjerne ta et dypdykk ned i kreativitet på profesjonelt nivå. De navnga podkasten for «Utenfor boksen» og valgte Spotify som publiseringsplattform. En medstudent tok bilde av dem og en annen student satt sammen bilde og tekst til en thumbnail.



Figur 11 Podkast publisert på Spotify aksjon 3.

Studenten fra musikkdesign utviklet en jingle og tok ansvar for opptak og redigering av lydfilen slik at den kunne publiseres på Spotify. Jeg foreslo i å starte med å invitere gjester fra mitt nettverk og presenterte noen alternativer. Studentene undersøkte nærmere mine forslag til aktuelle gjester og bestemte seg for en gjesteliste. Jeg tok kontakt med de gjestene, informerte om podkasten og at det også var en del av masterprosjektet mitt. Gjestene godkjente å stille både gjester og at samtalen kunne benyttes i aksjonsforskningsprosjektet. Siden podkasten er en åpen ressurs på en digital plattform har det ikke vært nødvendig med noen ytterligere godkjenninger ifølge NSD. Etter jeg hadde tatt det første initiativet så tok studentene over resten av kontakten med ekspertene. De avtalte innspillingstid og oversendte manus der de forberedte gjestene hva de ville snakke om. Vi ble enig om å gjennomføre to prøveopptak med andre lærere som en test.

I første episode presenterte studentene seg selv, tema for podkasten, sine erfaringer med kreativitet og hvorfor de ønsket å undersøke kreativtetsbegrepet nærmere. Episoden ble en kort introduksjon og forgikk uten eksperter i studio. I episode to fikk de besøk av Lars Joachim Grimstad som er kreativ leder i TRY reklamebyrå og barnebokforfatter. Episode tre gjestet Aslak Hartberg podkasten. Han er rapper i Klovner i Kamp, komponist, musiker og hovedfagsutdannet lektor i musikk. I episode fire inviterte de Are Kleivan, som er toneangivende grafisk designer og illustratør. Han har erfaringer med flere store nasjonale designprosjekter som eksempelvis det norske passet og sedlene. Etter disse fire episodene ble episode fem gjennomført som en oppsummering, der studentene pratet om hva de foreløpig hadde lært av ekspertene. I episode seks var Bente Kvam gjest. Hun er byråleder i kommunikasjonsbyrået Trigger og er kåret til årets byråleder. Trigger har nylig blitt vurdert som et av de fem mest kreative PR-byråene i verden. Episode syv har studentene en prat om AI og kreativitet med Jens-Petter Aarhus som er kreativ leder i reklamebyrået Anorak.

Alle opptakene ble gjennomført i skolens eget lydstudio. Som beskrevet i metodekapittelet valgte jeg ut fem av syv episoder, som dannet funn og fem tema som presenteres i neste underkapittel.

6.4.2 Funn aksjon 4

Her presenteres de fem temaene som kom frem fra det empiriske analysearbeidet. Siden podkasten først og fremst var generert for andre formål enn forskning og vil samtalen i stor

grad vil dreie seg om uutalte begreper og erfaringer knyttet til yrkesprofesjonen. Jeg har vurdert det som hensiktsmessig å legge vekt på hvordan studentene og arbeidslivet utviklet felles forståelse og kunnskap i dialogen, fremfor å se etter ulikheter. Jeg vil starte med fire temaer som ble skapt ut fra de fem utvalgte episodene. Temaene er: perspektiver omkring kreativitet, holdning til læring og kreativitet, taus kunnskap og trygghet i praksisfellesskapet. Avslutningsvis har jeg oppsummert funn fra podkastepisoder, men også studentens årsrefleksjoner da flere studenter fortalte hva podkasten hadde lært dem ved å være aktive podkastlyttere. Dette presenteres som tema 5, studentens opplevelser og vurderinger av podkast. For å ikke miste oversikten i et rikt datamaterialet har jeg valgt å presentere, analysere og diskutere funn fortløpende i hvert tema før jeg oppsummerer til slutt.

Tema 1: Perspektiver omkring kreativitet

Temaet tok utgangspunktet i underkategoriene *å tenke utenfor boksen, ingen fasit og stå i det uvisse*. Her kom det frem hvordan både studentene og ekspertene benyttet ulike begreper og perspektiver for å beskrive utvikling av kreativitet. Studentene startet første episode med å fortelle om valget, «å kalle denne podkasten utenfor boksen, det er jo nesten litt på trass, fordi vi har lært at det er et så utrolig slitt begrep». Studentene hadde blitt kjent med begrepet gjennom læringsaktiviteter og samtaler i undervisningen, og ønsket å forstå det begrepsmessige og praktiske omkring det *å tenke utenfor boksen*. Studentene diskuterte seg imellom, og samtalen ble startet med: «Det er ikke så enkelt som å bare tenke utenfor boksen og plumpe ut med ideer, man må jo også tenke inni og hva skal det liksom bety?». Den andre fulgte opp med å si at «det vi har lært nå er at alle er jo egentlig kreative, vi er født kreative». Studentene diskuterte videre rundt den iboende kreativiteten som finnes hos alle mennesker, men at utfordringene lå i hvordan dette var blitt ivaretatt og anvendt før de startet på Reklamestudiet (Robinson, 2013, s. 17) «Det er jo derfor vi har skjønt at alle er kreative, fordi man kan lære seg teknikker og prosesser og metoder som hjelper oss å trene opp den kreative muskelen» (Lerdahl, 2011, s. 13). Videre sa den andre at «målrettet kreativitet handler derfor mye om å lære seg å arbeide på tvers av etablerte mønstre på kommando og koble dem på nye måter og dermed se sammenhenger som ikke var der før». Dette ble bekreftet av en ekspert som forklarte studentene at «vi vil jo gjerne komme opp med ideer som er litt utenfor boksen, men så er det disse rammene da». Rammene ble diskutert videre, og eksperten kunne fortelle at «kreativitet handler mye om logikk, men det handler om liksom se logiske mønstre som utgjør ideer» (Kaufmann, 2006, s. 36). I den siste episoden ble mønstre tatt opp igjen i

forbindelse med hvordan Chat GPT har skapt diskusjoner i arbeidslivet om kreativitetsbegrepet. Eksperten trodde at det å bryte gjennom mønsteret, var menneskers styrke og akkurat det som kunne føre til oppmerksomhet og mer begeistring i kreativt arbeid. «Det er når man gjør noe overraskende, en overraskende tvist eller noe litt uventet. ChatGpt klarer ikke å bryte gjennom mønsteret, den baserer seg på ting den kan fra før». Studentene fulgte opp samtalen med deres bekymringer om ChatGpt, og sa at «som studenter blir vi skremt, ødelegger teknologien kreativiteten og har vi i det hele tatt en bransje å få jobb i når vi er ferdig med dette studiet? Det har jo vært mye diskusjon om hvordan ser vår fremtid ut som kreative med ai?». Eksperten støttet bekymringene, «det går jo vanvittig fort og teknologien blir bare bedre og bedre, det er ikke noe å lure på. Men spørsmålet er om AI klarer å erstatte god kreativitet, det tror jeg ikke». Dette begrunnet eksperten nærmere:

Hvis man definerer kreativitet som å sette sammen kjente deler på nye måter så er en AI kreativ, men da er det jo kanskje de bitene, eller hva man setter sammen som gjør om det blir kreativt eller ikke. [...] Kreativitet har jo på en måte ulike former og ulike oppgaver. Det kan jo også føre til at vi må gjøre ting enda mer kreativt, enda mer personlig, enda mer menneskelig.

Dette kjente studenten og fortsatte tankerekken til eksperten, «...og da blir jo ting plutselig enda bedre enn det det ville vært hvis vi ikke hadde hatt den lille dytten fra AI kanskje?». Som blir umiddelbart besvart av eksperten:

Ja, jeg tror de aller fleste valgene man tar kommer fra et emosjonelt ståsted. Det er veien til å skape en form for handling eller å få folk til å engasjere seg i ett eller annet, kjøpe ett eller annet. Man må ha en emosjonell inngang. Foreløpig tenker ikke AI irrasjonelt, og noen ganger der det det irrasjonelle som kan treffe folk.

Den irrasjonelle tenkemåten er det Kaufmann har påpekt er kjennetegnene innenfor kreativitet (Kaufmann, 2006, s. 16).

Det finnes ikke en fasit var neste underkategori i dette tema. Dette var noe studentene knyttet til kreativitet ganske tidlig og som de opplevde var annerledes. «...i våre forrige studier, og i vanlige jobber så har du et problem, og så har du en løsning. Det er veldig sånn $2 + 2 = 4$, mens i denne jobben her så får man kanskje ikke den samme tilfredsstillelsen av å ha løst en

helt konkret ligning fordi det er ingen fasit. Denne opplevelsen deles av den andre studenten som bringer inn hennes tidligere læringserfaringer:

Nå har jeg faktisk gått 16 år på skole hvor to streker under svaret var det vi lette etter hele tiden, både på bachelor og barneskole og alt. Jeg har alltid vært glad i realfag og det med å få to streker under faget da, for da vet man hvor man skal.

Den andre sier «det er jo en oppskrift!», hvor studenten følger opp «Ja, en oppskrift. Man vet hva man skal pugge på for å klare den prøven på en måte og det har vært så trygt». Studentens samtale dreide seg om hvordan kreativ tenking ikke følger logiske slutningsregler, steg for steg, som de har vært opplært til. Kaufmann beskriver kreativ tenking som en mer intuitiv form for tenking som involverer skjønnsmessige vurderinger (Kaufmann, 2006, s. 26-27). I dialogen til studentene viste de forståelse for kreativitet ikke handlet om å finne en fasit. Dette støttes av Lerdahl (2011) som belyser at kreativitet kan beskrives som jakten på mange svar (Lerdahl, 2007, s. 21).

Siste underkategori handler om å ha evne til *å stå i det uvisse* og representerte hvordan studentene eksempelvis opplevde å bli usikre da det ikke fant ett riktig svar på oppgaven. Dette samsvarer med hvordan Beghetto og Kaufman (2013) mente at kreativitet kommer med en kostnad. Kreativitet krever arbeid, innsats og risiko (Beghetto & Kaufman, 2013, s. 14). Studentene fortalte at «det handler om å gidde å orke å stå i det uvisse og det ja der man ikke har et svar på en måte og det har jeg funnet mer ro i å gjøre». Den andre fulgte opp og sa at «det er så trygt å være i mål, men det å ikke vite hvor mål ligger det er det som er skummelt og stressende». Målet kan sammenlignes med hvordan de tidligere diskuterte at det ikke fantes en fasit eller en oppskrift. Dette kan fortelle at læringsprosessen deres ikke er helt forutsigbar, kanskje irrasjonell, og hvordan dette skaper usikkerhet (Kaufmann, 2006, s. 16). Olga Dysthe referer til et sitat fra Lorrie Shepard (1991) som jeg opplever relevant og kan belyse studentens opplevelse og beskrivelse av læringsprosessen (Dysthe, 2001c, s. 37):

Hva om læring ikke er lineær, og hva om vi ikke lærer ved å sette den enkle biten sammen med den andre?... Hva om det å lære er mer som et bilde som gradvis blir skarpere fokusert ettersom eleven ser sammenhenger, ikke stimulus-respons-sammenhenger, men forbindelser og relasjoner mellom ideer?

Sitatet fra Shepard blir støttet i flere av studentens læringserfaringer. Studentene fortalte at spesielt det første året var vanskelig å stå i det utrygge, de opplevde å ville «ha et svar. Jeg søkte gjerne en bekreftelse fra lærerne våre og fra medstudenter. Jeg likte ikke å ikke vite. Mens det er på en måte blitt en sånn slags aksept hvor jeg merker hvor mye jeg vokser på det». Funnene kunne fortelle meg at studenten viste en begynnende forståelse for at det ikke finnes en oppskrift eller fasit, men studentene opplever at det eksisterte noen rammer som de kan forholde seg til og sammenfaller med funn fra aksjon 1.

Tema 2: Holdning til læring av kreativitet som yrkesfag

I aksjon 1 ble kompleksiteten i kreativitetsbegrepet belyst. En utbredt oppfatning om kreativitet kan være at det er en tilstand eller at nye ideer utvikles når man tilfeldigvis er inspirert. Studenten hadde fått praktiske erfaringer med at dette ikke helt stemte med virkeligheten. I episodene ble de ulike dimensjonene som måtte ligge til grunn for å utvikle kreativ kompetanse diskutert. Studentene spurte ekspertene om arbeidsmetoder og om kjennetegn på hva en god ide kunne være.

Temaet har jeg kalt *holdning til læring av kreativitet som yrkesfag*, og er utviklet på bakgrunn av underkategoriene: *nysgjerrighet, utholdenhet, utenfor komfortsonen, hardt arbeid og frykt*. Disse ble samlet i samme tema fordi det representerte dimensjoner av innstilling eller holdning for å kunne anvende kreativitet til å utføre yrkesrettede arbeidsoppgaver. Holdninger er noe som stadig blir trukket frem for å møte fremtidens krav til kompetanse i arbeidslivet, og handler om hvordan kunnskap, ferdigheter og holdninger læres og benyttes i samspill (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 18). Kreativ yrkeskompetanse for reklamestudentene defineres som evnen til å løse kreative kommunikasjons oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner.

Studentene løftet i samtalene at de ønsket å utforske «et med kreativ utholdenhet og det å liksom stå i det hele veien, selv når det er så utmattende at du bare har lyst til å gi opp». I episoden hvor de skal oppsummere hva de har lært ved å prate med aktørene fra arbeidslivet, kom det frem at de hadde fått bedre innsikt i hva som krevdes av innsats for å bli god. Studentene forteller at alle ekspertene snakker om «utholdenhet, motivasjon og samarbeid. Når det kommer til utholdenhet tror jeg det handler mye om motivasjon» (Kaufmann, 2006, s. 33). Videre blir praksisfelleskapet belyst og hvordan den kollektive læringen har kommet til

syne i at «klassen har fått bedre utholdenhet er fordi vi nå vet hvor godt det er å komme i mål og hva som ligger i enden av alt det harde arbeidet». Studentene opplevde at i «starten av studiet var det vanskeligere å holde løpet helt ut, nettopp fordi vi ikke visste hvor god følelse det er å sitte igjen med en ide man er stolt av og å se at alt jobbingen var verdt det». Her belyser studenten sammenhengene mellom utholdenhet, motivasjon og samarbeid som viktige faktorer som har påvirket deres individuelle og kollektive læringsprosess (Wenger, 2003a, s. 133). Spesielt motivasjon ble knyttet til utvikling av utholdenhet i arbeidsprosessen. Dette er i tråd med Lerdahl sine perspektiver om at kreativitet handler om litt inspirasjon, men mest disiplin og vilje. Utholdenhet trengs for å endre på gamle vaner og mønstre, som er viktige ferdigheter for å fullføre prosjekter. Hardt arbeid og utholdenhet regnes av Lerdahl som de viktigste faktorene og en del av en kreativ holdning (Lerdahl, 2011, s. 32). En av studentene spør hva ekspertene legger i begrepet «hardt arbeid». Studentene referer til andre episoder, og forteller at «det er så lett å si sånn at man må jobbe hardt, og tidligere har vi hatt gjester som sier at det er de som gidder som blir flinke, men hva legger du i det, i hard jobbing?». Eksperten svarte: «Det er egentlig ganske tungt innimellom, du må orke mye. Jeg bruker å sammenligne det med kondis, du må faktisk bare jobbe, altså ikke gi deg og ikke gi opp». Eksperten følger opp med, «det er jo det som er så krevende, det at man kanskje kan bli litt lei, eller at nå er det mye stress, og det er mange krav og man kanskje ikke kjenner på mestring (Lerdahl, 2011, s. 36). Det blir for mye på en måte, men da må man finne disse rommene som gjør at man kan finne energien». Eksperten knyttet hardt arbeid til kapasitet og det å beholde troen på at dette klarer du (Lerdahl, 2011, s. 36).

Studentens spørsmål om hvorfor kreativt arbeid opplevdes tungt og berørte deres personlige følelser fikk støtte fra flere av ekspertene. De fikk derimot ikke konkrete eksempler på hvordan de kunne ruste seg annet enn at det ble assosiert med trening. Studentene lurte derfor på, «hva er det man egentlig trener på en måte?». Hvor ekspertene svarte: «Jeg tror at det er kanskje mengdetreningen, du må ha en god grunnkondisjon. Grunntreningen må være god». Videre forklarte ekspertene at «det blir lettere å utvikle ideer med mer erfaring, og at magesfølelsen også må trenes». Jeg oppfatter det som at ekspertene forsøkte å beskrive et aspekt ved den profesjonelle kunnskapen som ikke var så lett å uttrykke verbalspråklig og fremkommer som taus (Lauvås & Handal, 2014, s. 167).

Etter en lang sommerferie oppsummerte studentene hva de hadde lært gjennom sitt første studieår, og hvordan de har fått kjenne på treningsmetaforene knyttet til kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 33). Studentene var lattermilde og ærlige i samtalen og fortalte at de før sommerferien var blitt gjort oppmerksomme fra oss lærere at kreativitet er en muskel som må vedlikeholdes. Da de kom tilbake etter sommerferien erfarte de at det «var melkesyre fra første brief, til det punktet hvor jeg ikke opplevde meg selv som er kreativ person lenger. [...] Det kjentes ut som jeg hadde glemte alt jeg hadde lært på et år». En av ekspertene forstod godt hvordan studentene hadde det etter sommerferien, og bekreftet opplevelsen med eksempler fra sin egen arbeidsplass og hvordan «alle de dårlige ideene kommer jo i august for da har folk hatt sommerferie og er helt ute av trening». I følge Lerdahl handler ikke kreativitet bare om tenking, men også om å handle, praktisere og erfare. Han mener at for å utvikle kreative ferdigheter så betyr det å trene, trene og atter trene for å mestre sitt håndverk (Lerdahl, 2011, s. 33).

Å gå utenfor komfortsonen er en underkategori som tilhører dette temaet. Begrepet anvendes ofte i sammenheng med kreativitet, og knyttes til å gjøre noe annerledes, være åpen og bryte kjente spor eller tankebaner for å utvikle noe nytt (Lerdahl, 2011, s. 22). Studentene beskrev hvordan forståelsen for den kontekstuelle betydningen av kreativitetsbegrepet hadde kommet frem i samtaler med de erfarne aktørene, og «man må ut av komfortsonen og sette seg selv i ubehagelige situasjoner for å skape noe gøy, for å ha det gøy, fordi det er der annerledes og nytt ligger, altså der de gode ideene ligger». Eksperten støttet denne tankerekken og sa at det var, «utenfor komfortsonen det skjer noe kult, i den balansen mellom nysgjerrighet og frykt at det på en måte oppstår kule ting». Studenten bekreftet: «Ja, man har lyst til å finne noe kult, men man må også tørre å ikke vite hva det kule er».

I denne sammenhengen tolker jeg at det *kule* refereres til en ukjent faktor som kan bidra til utvikling av nye ideer. Samtalen fortsatte og de utfylte hverandre vekselvis med forståelse, meninger og erfaringer (Aleksander, 2020, s. 40; Dysthe, 2001a, s. 73). «Guts ja, det tror jeg har veldig mye med det å gjøre, fordi jeg tror det er mange som synes det krever litt å gå ut fra komfortsonen». Studenten knyttet ordet *guts* til det å tørre og bevege seg ut av komfortsonen, og trekker sammenligninger mellom *guts* og *mot*. Dette er av en faktorene som trekkes frem som en nødvendighet for å utvikle kreativitet av Lerdahl (2011, s. 31). Her beskrev studenten en forståelse for at den kreative løsningen kunne ligge helt på kanten av hva de opplevde de

kunne mestre, og at det evar knyttet en vilje til å løpe en risiko for å bevege seg ut av komfortsonen. Erfaringene som ble trukket frem viser sammenhengene mellom kreativitet og risikovillighet, og hvordan studenten anerkjente at for å være kreativ og gjennomføre sine mål så krevde det mot og vilje for å gå nye veier eller tenke annerledes (Kaufmann, 2006, s. 88).

I rammeverket for «The four C Model of Creativity» understrekes sammenhengene mellom kunnskap, erfaring, motivasjon og personlighetstrekk i kreative arbeidsprosesser på Pro-C nivå (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 7). Studenten fortalte videre at for å trene seg på å være modig så hadde studenten begynt å utfordre seg selv i det daglige. Dette ble utdypet med at «heldigvis snakker vi jo ikke om et fysisk forferdelig ubehag, men et hopp utenfor det som er trygt». Studenten erkjente at det var i det utrygge og det som kunne knyttes til vilje til å ta risiko at ideutviklingen skjedde og ville øve seg på dette (Kaufmann, 2006, s. 88). Samtalen ble oppsummert med «i målrettet kreativitet handler derfor mye om å lære seg å arbeide på tvers av etablerte mønstre på kommando og koble dem på nye måter og dermed se sammenhenger som ikke var der før». Jeg trekker studentens resonnement med Kaufmann som belyser at et trekk ved kreativ tenkning er utholdenhet eller persistens. Han mener at en av utfordringene knyttet til kreativ tenkning er at det kan oppleves gjenstridig, og krever sterk og vedvarende motivasjon for å løse. Årsaken kan være at den kreative løsningen krever at vi ser problemet fra et helt nytt eller annet perspektiv, men at vi kan sitte fast i en tradisjonell oppfatning av hvordan problemet best bør løses (Kaufmann, 2006, s. 33).

Tema 3: Taus kompetanse

Dette temaet reflekterer det uuttalte og tause aspektet ved kunnskapen som kom frem i samtalen studentene hadde med ekspertene (Lauvås & Handal, 2014, s. 167).

Underkategoriene i dette teamet er *magefølelse* og *erfaring*. En faktor som ble fremhevet i sammenheng med kreativ tenkning var *magefølelsen* og at den fungerte som en rettesnor i kreativt arbeid (Lerdahl, 2011, s. 28). Hvordan magesfølelse skal trenes fremstod uklart for studentene. Lerdahl forklarer *magefølelse* og *intuisjon* som en evne til å være forutseende og forstå sammenhengen umiddelbart, uten å resonnerer. Det handler om å «lytte» til en indre stemme som kunne si, «her er det noe» (Lerdahl, 2011, s. 28). *Magesfølelse* var noe studentene var interessert i å forstå bedre. Studentene fortalte til ekspertene at de ikke helt stolte på sin egen *magefølelse*. «Vi kan godt ha en magesfølelse, men det er ikke sikkert det stemmer, men hvordan vet du om din idé er god?». Eksperten besvarte spørsmålet med «å si at det har jeg

ikke en 100% fasit på, magefølelse, det er kjempevanskelig i starten, det synes jeg selv også». Videre trakk ekspertene paralleller med erfaringene fra arbeidslivet der nyutdannede kreatører synes det var utfordrende å skille gode ideer fra dårlige. «Det handler om erfaring, at du skjønner hva som må til». Dette sammenfaller med Lauvås og Handal sine beskrivelser av en del av taus kunnskap som beskrives som innerforstått kunnskap er noe som «sitter i veggene» og kan være vanskelig å forklare (Lauvås & Handal, 2014, s. 177).

I den oppsummerende episoden fortalte studentene hvor utfordrende det var å ta tak i, og definere *magefølelse*. De hadde forstått gjennom ekspertene og det teoretiske perspektivet, at dette hadde en stor betydning for utvikling av kreativitet i den yrkesfaglige konteksten. «Fellesnevneren til veldig mange av de vi har hatt innom er det med magefølelse, som ingen klarer å sette ord på for det tror jeg ikke går an å egentlig». Den andre studenten var enig: «Jeg tror ikke det jeg heller, jeg tror det er, eller, det folk har fortalt er at den magefølelsen er noe som kommer av erfaring og at man kan trene den opp». Studentenes refleksjoner kan belyse hvordan podkastprosjektet har vært et positivt læringsverktøy for å få en forståelse av ikke-språklig, taus kunnskap. Tron Inglar videreførte Dewey sine betraktninger om yrkesopplæringen «Learn to do by knowing and know by doing» og la vekt på at i profesjonsutøvelsen innebærer det utvikling av en *magefølelse* som vil bidra til at studentene orienterer seg bedre i å lære å håndtere oppgaver (Inglar, 2015, s. 20). En av ekspertene trakk paralleller med trening som igjen førte til erfaring. «For med erfaring [...] du snakket om magefølelse og det tror jeg det handler om. Det handler jo veldig mye om erfaring og det å kunne klare å plukke de gode ideene, det er jo veldig erfaringsbasert» (Inglar, 2015, s. 20). Videre belyste ekspertene at «...grunntreningen er det dere gjør på skolen og at det er der dere opparbeider de første erfaringene». Videre trakk gjesten sammenhenger mellom læring til praksisfellesskapet og mesterlæringstradisjonen og fortalte studentene at «man utvikler magefølelsen ved å bli forklart av en ekspert». Som understøttes i Lave og Wenger sitt perspektiv der studenten lærer å utvikle og utøve ved å delta og erfare i et praksisfellesskap (Inglar, 2015, s. 26).

Tema 4: Trygghet i praksisfellesskapet

I det siste temaet vil jeg presentere empirien knyttet til trygghet i praksisfellesskapet. *Sårbart, tørre å be om hjelp og ikke være redd for å feile* dannet underkategoriene og belyste hvordan trygghet i fellesskapet var faktorer for å være kreativ og utvikle ideer.

Studentene startet første episode med å bringe inn deres erfaring. «Det som gjør det litt tungt av og til, er jo at det er ganske sårbart å være kreativ. Det føles ut som at du blottlegger en del av deg, som noen ganger føles litt mer privat ut, enn ja, for det er jo dine innerste tanker». Dette hadde ekspertene forståelse for, og sa: «Ja, helt ærlig, det er vondt, og det er fortsatt vondt å komme på en skikkelig god ide, noe som ikke finnes fra før, det er kjempevanskelig». Ekspertene fortalte videre om hvordan det hadde vært for dem som nye kreatører i bransjen. «Det var helt forferdelig i starten, vi angsta helt sykt mye. Vi døgnet på jobben så mange ganger da vi hadde presentasjoner. Jeg hadde magesår da, ja 29 år gammel, det er jo litt tidlig». Dette ble bekreftet av flere, og en ekspert legger vekt på at en må ha respekt for at det er en tøff jobb. Ekspertene fortalte om sine erfaringer fra arbeidsplassen og hvorfor det kunne oppleves sårbart kan være fordi kreatørene «legger litt sjel i, altså blottlegger seg litte grann hver gang man presenterer en idé. Man har jobbet hardt for å komme dit, og så blir kanskje ideen hogd ned og meid vekk». Dette forklarer ekspertene er «veldig emosjonelt. Det er utrolig tøft. Det er en veldig tøff jobb og det må man ha respekt for». Videre tipset ekspertene studentene om å anerkjenne at det er sårbart. «Noe av det skumleste faktisk, det er å være kreatør, i hvert fall helt fersk. Det tror jeg en kjempetøft. Og da må vi bygge en psykologisk trygghet». Ekspertene fortalte at på deres arbeidsplass var det viktig å utvikle en lagfølelse der alle trivdes, støttet og hjalp hverandre slik at en aldri skulle være redd for å gjøre feil. De brukte mye tid på å bygge et sterkt lag, og la stor vekt på å sosiale aktiviteter og gjerne reise bort sammen. «For det er når du er redd for å gjøre feil du får helt angst. Du må ikke være redd for å feile». Ekspertene avsluttet med å si at «en må tørre å rekke opp handa og be om hjelp, tørre å innrømme at du ikke får det til. Og det krever litt for å gjøre det». Dette sammenfaller med Lerdahl mener at en trygg og uformell atmosfære med tillit og åpenhet, holdningene i gruppen, rom for uenighet, dialog og aktiv lytting i gruppen er premisser som ligger til grunn i kreativt samspill (Lerdahl, 2007, s. 39). Studenten oppsummerte episoden og fortalte «at det på en måte ikke blir lettere, det er fortsatt skummelt å presentere ideer og det er hardt å sitte og jobbe, begynne på nytt og skrape ideer». Dette hadde fått forståelsen for at var «like tungt selv om man har vært i gamet lenge som noen av gjestene våre har sagt, men man blir flinkere på å håndtere det på en eller annen måte».

Tema 5: Studentene sine opplevelser og vurderinger av podkast

Dette tema tar utgangspunkt i empiri fra både podkast episodene og et par årsrefleksjoner. Studentene som drev podkasten reflekterte over hvordan «det å møte “ekte” folk har gitt

veldig mye læring. Det er noe helt annet å ha en casual prat enn å høre på en gjesteforeleser». En annen student beskrev hvordan dialogen hadde vært uformell «det tror jeg har hatt mye verdi for at pratene skal komme fra levra og ikke fra en forskningsartikkel eller fagbok». Dialogen som ble utviklet var i en særegen kontekst som i dette tilfelle var i et lite lydstudio, der gjestene ble invitert til skolen. Jeg antar at studentens arbeid med å ta kontakt med ekspertene, forberede manus som ble oversendt til eksperten, og at møteplassen var i skolens lydstudio skapte tryggere rammer for dialog og var et bidrag til å utjevne det asymmetriske maktforholdet mellom en novise og ekspert (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21).

Videre reflekterte studentene over hvordan podkasten hadde gitt dem knagger de kunne henge erfaringene sine på. «Vi har lært masse, og dette har gitt oss noen knagger. Noen knagger vi kan henge opplevelser på!». Videre ble det trukket frem hvordan podkasten har vært en læringsprosess og at det var først mot slutten av sommeren, og starten på høstsemesteret at «erfaringsbanken min ga meg de knaggene jeg trengte for å ta inn informasjonen som ble gitt, og bruke den. Det var da podkasten for meg fikk en helt ny dimensjon, og ble en kanal for læring og faglig input. Å ha den i tillegg til studiet har gitt meg ekstremt godt utbytte faglig og erfaringsmessig», som belyser kompleksiteten mellom å håndtere og bearbeide kunnskap og ferdigheter i læringsprosessen (Hiim & Hippe, 2001, s. 33). Erfaringene med podkast som et supplement til læringen kom til syne i studentens refleksjoner og viste at praktiske erfaringer fra studiet koblet med kunnskapsproduksjon i dialogen og gir ny læring. I følge Inglar innebærer refleksjon at vi tenker over erfaringene våre og kan ha samtaler med andre om dem (Inglar, 2015, s. 31). Også de studentene som lyttet beskrev hvordan podkasten støttet og konkretiserte undervisningen for dem. «...det har vært fint å få det repetert fra andre og få en påminnelse om at man må yte, igjen og igjen. Det er de som står på som lykkes, og feil er noe man lærer av». Videre sa studentene at samtale ga de faglige begrepene som er knyttet til kreativitet en kontekstuell tilknytning (Hiim & Hippe, 2001, s. 81). «Det var lærerikt å skjønne hvordan alle fagbegreper og andre ting vi lærer på skolen egentlig fungerer i praksis». «Enig», sa den andre og fortalte at «i begynnelsen så var vi jo litt sånn hvilke riktige ord skal vi bruke og hvordan skal vi på en måte prate om kreativitet, men det å prate om kreativitet føles ut som at det går veldig mye lettere nå». Den andre studenten bekreftet: «Nå har jeg plutselig litt bedre ordforråd rundt alt som har med kreativitet å gjøre og da ja da har man litt mer selvtillit og det er gøy å forklare liksom hva vi egentlig driver med da». Funnet sammenfaller med Vygotskij sine læringsperspektiver om at læring skjer best gjennom

samhandling og dialog, ved å benytte språket som en artefakt (Säljö, 2016, s. 111). Janne kan du sjekke denne?

En student reflekterte hvordan kreativ profesjonalitet handlet om å spille på lag med, og være trygg sammen med menneskene rundt seg. «Når jeg og makkeren min snakker sammen så er det med åpenhet og respekt ovenfor hverandre. Vi ordlegger oss på en måte som sier at vi står sammen, og at begges meninger og verdier er like mye verdt». Samspillet og tryggheten i praksisfelleskapet som ekspertene fortalte om for å utvikle profesjonalitet berørte flere. En student fortalte hvordan en bevissthet rundt holdninger og innstilling av kreativitet ble utviklet i samspill med hverandre, og som et gjensidig ansvar og tillitsforhold og trekker også frem språket som en faktor:

vi sier ikke bare “jeg liker ikke”, men “jeg tror jeg foretrekker...” eller “har du prøvd...”. På den måten inviterer vi hverandre til å vurdere selv, vi gir vår mening, men vi krever ikke forandring nødvendigvis. Vi er opptatt av ærlighet og det minnes litt om det forholdet man har til søsken og foreldre. Et forhold der man kan stole på at den andre personen alltid vil være der, og der man sier i fra hvis noe er problematisk og man jobber sammen for at forholdet skal stå støtt.

Lerdahl hevder at grunnstemningen og den generelle holdningen i gruppen har stor betydning for samspillet utvikling av kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 39). Videre fortalte studentene at «denne måten å forholde seg til hverandre på er et produkt av å ha jobbet med hverandre og andre over tid [...] og det ga grobunn til en gjensidig respekt og åpenhet». Studenten reflekterte over hvorfor «kreativitet er så menneskelig. Kreativiteten må være menneskelig fordi den skal gi nye løsninger til kompliserte problemstillinger», og trakk videre frem «noen av de egenskapene jeg har opplevd som viktigst den siste tiden har vært å være raus, tålmodig og ærlig [...] For å være profesjonell, og et godt menneske, vil jeg være raus, tålmodig og ærlig».

6.4.3 Oppsummering av funn aksjon 4

En av de store oppdagelsene fra aksjon 4 har vært hvordan det menneskelige og emosjonelle knyttet til utvikling av kreativitet, arbeidsoppgaver og kreativ tenking kommer godt frem. Studentene innledet prosjektet med et ønske om å få en oppskrift på hvordan de skulle utvikle kreativitet, men oppdaget at oppskriften ikke fantes fordi også ekspertene synes det var

utfordrende å definere en konkret oppskrift (Hiim & Hippe, 2001, s. 80). Studentene snakket mye om hvordan studiet og læringsprosessen er forskjellig fra hva de er vant til fra tidligere skolegang og at kreativitet handlet mye om å håndtere det uvisse (Kaufmann, 2006, s. 36). Spørsmålene studentene vanligvis stiller oss lærere omkring det uartikulerte, ble besvart av ekspertene med interesse og oppriktighet som jeg antar kan være fordi ekspertene gjenkjente situasjonen studentene var i. I følge Handal og Lauvås kan eksperten bidra til danningssosialisering, der de inntar en slags tolkefunksjon og veileder studentene i samhandlingen. Tolkningen kan bidra til å hjelpe novisen å avkode og forstå yrkeskulturen, faglige begreper, vaner, handlingsmåter og den tause kunnskapen som er knyttet til å yrkesutøvelsen (Lauvås & Handal, 2014, s. 173).

En rød tråd gjennom alle episodene er hvordan studentene uttrykker både følelser og opplevelser rundt deres læringsprosess av kreativitet. Eksempelvis forteller studentene at de er usikre på sin egen magesfølelse i idéutviklingsfasen. Etter å ha diskutert med ekspertene kommer de frem til at magesfølelse læres gjennom øvelse og trening. Dette sammenfaller med Lerdahl som mener det krever trening for å bli trygg på sin intuisjon og at denne bygges opp av både bevisste og ubevisste erfaringer som er tilegnet seg over tid (Lerdahl, 2011, s. 28). Videre viser funnene at studentene har erfart at den kreative prosessen som slitsom. Dette er noe som blir belyst i alle episodene. Alle ekspertene bekrefter at kreativitet handler om å orke mye, ha utholdenhet og ikke gi opp, selv om man ikke føler på mestring i situasjonen (Lerdahl, 2011, s. 32, 37). Studentene forteller at de gradvis har begynt å utsette seg for ubehagelige situasjoner for å skape noe gøy og annerledes, og tror dette kan ha sammenheng med en større forståelse for kreativitet.

Studentenes progresjon kommer til uttrykk ved hvordan de prater og hva de prater om. I de første episodene gjengir de i større grad teoretiske perspektiver, læringserfaringer og også min stemme i samtalen med ekspertene. Funnene viser at studentene gradvis utvikler selvstendighet knyttet til deres språk, erfaring, meninger og læring fra noveller, nybegynnere og til kompetente utøvere (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424). I de første episodene var studenten mer spørrende og bekræftende og, der spørsmålene ble oftere gjentatt slik at ekspertene kom med flere eksempler. Mens i episode syv «Kreativitet vs AI» som dreide seg om hvordan anvende AI i kreativt arbeid, fremstår studentene tryggere og bygde videre på ekspertens perspektiver. Dette belyser studentens aktuelle utvikling og læring, og hvordan de

har utviklet bedre ordforråd og forståelse for faglige begreper (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424). Studentens språk viser ulike perspektiver av deltakelse-ferdigheter og erfaringsdannelser som er nødvendig for å utvikle deres forståelse og stimulering av kreativitet (Illeris, 2013, s. 23)

6.4.4 Vurdering og refleksjon av aksjon 4

Ved å benytte podkast som verktøy kunne jeg tilrettelegge for systematisk samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet. Studentene som var involvert fungerte som representanter for de andre studentene og belyste hvordan deres perspektiver gradvis utviklet seg (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424-425). Som undervisningsverktøy har podkasten vært verdifull og episodene har blitt benyttet som pensum for å støtte undervisning og skape diskusjoner i klasserommet. Fremover vil de to studentene som har holdt i prosjektet frem til nå er avgangstudenter og to nye studenter vil ta over stafettpinnen. Studenten vil videreføre tema og ha samtaler om hva kreativitet er, men vi har kommet frem med et nytt tema som er «Hvordan vurderer man kreativitet?».

Podkastprosjektet er også presentert for ledelsen som et utviklingsprosjekt for digitale læringsverktøy for å få finansiell støtte slik at studentene kan få et honorar. Podkastens innhold har potensiale til å komme flere kreative fagskole-studenter til gode. Videre har våre erfaringer vært bidrag i diskusjonen om hvordan skolen kan utvikle nye eksamensformer på bakgrunn av at Chat GPT har bestått flere eksamensoppgaver. Dette har spesielt vært interessant for de faglige som underviser på nettstudier. Lydfiler kan være et godt verktøy for å få frem studentens stemme og faglige vurderinger på en autentisk måte. Dette kan være et godt verktøy for å involvere samtaler med arbeidslivet.

7. OPPSUMMERENDE DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg oppsummere drøftingen knyttet til aksjonene. Aksjonsforskningsprosessen har foregått parallelt med studentens læringsprosess, hvor jeg gjennom fire aksjoner har undersøkt systematisk hvordan studentene opplever og utvikler faglig forståelse for kreativitet og kreativt arbeid. Dette har ført til sammenfallende funn, og derfor er det hensiktsmessig å strukturere drøftingen rundt hver aksjon for å belyse sammenhengen mellom undervisningsmetoder, læringsarenaer og studentens opplevelser. Drøftingen tar utgangspunkt i det sosiokulturelle læringsperspektivet og jeg knytter det teoretiske rammeverket,

styringsdokumenter, tidligere forskning og egne erfaringer for å besvare oppgavens problemstilling:

Hvordan tilrettelegge for læringsarenaer som kan stimulere studentens ferdigheter til å anvende kreativitet i et yrkesfagligperspektiv perspektiv?

Forskningsspørsmålene var:

1. Hvordan kan ulike undervisningsmetoder utvikle og stimulere studentens kreativitet?
2. Hvilke opplevelser beskrives av studentene av sin personlige erfarte læringsprosess?
3. Hvilke yrkeserfaringer opplever studenten å utvikle gjennom de ulike undervisningsmetodene?

7.1 Aksjon 1 – Lego

Aksjon 1 – Lego handlet om å utforske studentens erfaringer og forforståelse av kreativitet. Ved å være inspirert av begrepet *å tenke utenfor boksen* ble det utviklet et undervisningskonsept som benyttet Lego for å stimulere til diskusjon og refleksjon rundt yrkesrettet kreativitet. Dette innebar å snu undervisningen opp-ned ved å starte med praktiske oppgaver hvor studentene skulle anvende kreativitet og deretter knytte teoretiske perspektiver til deres erfaringer og opplevelser. Denne aksjonen bidro til ny forståelse for betydningen av studentens læringsforutsetninger for å utvikle læringsarenaer som kan stimulere til kreativitet og forståelse for kreativt arbeid.

7.1.1 Læringsforutsetninger i kreativ tenking

Hiim og Hippe (2001) belyser hvordan læreren har en viktig rolle for å utvikle undervisningsmåter der læreforutsetninger både er kartlagt og tatt hensyn til i undervisningsplanleggingen (Hiim & Hippe, 2001, s. 32). Funnene viser at studentenes opplevelser av undervisningskonseptet var todelt. På den ene siden var det noen som opplevde at det var som «... øyeåpner for meg. Alt fra det vi lærer og hvordan vi lærer det», hvor andre studenter var usikre og synes kreativ tenking var noe annet enn det de var vant med. Studentene forteller at de opplever kreativitet som noe annerledes. En fortalte at hen hadde sett for seg «tradisjonelle høyskoleforelesninger, men vi endte opp med å leke mer enn å snakke teori». Funnene belyser Kaufmanns perspektiver om hvordan kreativ tenking ofte bryter med den konvensjonelle rasjonell-analytiske tankemåten studentene var vant med

(Kaufmann, 2006, s. 36). Dette støttes av Lerdahl, hvor det å stille seg åpen for alle tenkelige og utenkelige retninger kan være utførende fordi forutinntatte meninger og tanker om hvordan noe best kan løses hemmer utvikling av kreativitet (Lerdahl, 2011, s. 23). Dette kan belyse hvilke læringserfaringer og -forutsetninger studentene bringer med seg inn i klasserommet og kan være en faktor for å låse seg i tankerekker de er vant med, og kan føre til at læringsprosessen stopper opp for dem. Her trekkes det paralleller til Handal og Lauvås som belyser hvordan studentene kan veiledes ved å anerkjenne det, og deretter veilede dem videre i læringsprosessen (Lauvås & Handal, 2014, s. 27).

Det kan være en utfordring hvis studenten slår seg til ro med sine ulike perspektiver og vaner, og dermed ikke utvikler den undersøkende holdningen til å lære som er nødvendig for å utvikle kreativitet. I kreative prosesser vil studentene jobbe med det de kjenner fra før og bygge videre på erfaringer og ferdigheter for å oppdage nye muligheter. I forhold til kreativitet mener Robinson at vi bruker ferdigheter vi har i oss og at disse utvikles i en prosess og i forhold til oppgavens karakter eller rammer (Robinson, 2013, s. 160). Kreativitet er en flersidig prosess som involverer både kritiske tenking, fantasi, intuisjon og magefølelse for å stimulere studentens profesjonelle kreative kompetanse (Robinson, 2013, s. 61). Lerdahl har vært opptatt av lek ikke må ses på som useriøst og for å stimulere til kreativitet må den konvensjonelle tenkningen brytes. Lek er viktig for å utvikle kreativitet og aktivisere den irrasjonelle og intuitive måten for å se sammenhenger med kreativitet, lek og fantasi (Lerdahl, 2011, s. 26).

Det var overraskende hvordan noen i klassen ikke hadde lekt med Lego eller kjente til språket som brukes i leken. I Meld. St. nr. 16 (2020–2021) belyses det hvordan fagskolen må være mer tilgjengelig for en økende mangfoldig studentpopulasjon (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 36). Funnene som kom fram belyste hvordan studentens livserfaringer og læreforutsetninger kan bidra i utviklingen av reklamestudiets kunnskap om mangfoldighet.

Mangfold har blitt løftet på flere nivåer i Reklame- og kommunikasjonsbransjen. Mangelen på kreatører med minoritetsbakgrunn og hvordan dette kommer til uttrykk i reklamekampanjer er blitt kritisert for å ikke være representativ for befolkningen. Dette berører ikke bare kreativt arbeid som utvikles i Norge, men er aktuelt fordi reklamebyråer også jobber med internasjonale kunder. Med årene er mangel på mangfold i bransjen blitt et kompetansegap

som er utførende å fylle. Dette er tatt tak som et felles bransjeinitiativ og resulterte til en mangfoldstrategi som forplikter til langsiktig mangfoldsarbeid i PR, design- og reklamebransjen (Vaughan et al., 2020). Et annet godt eksempel fra samfunn- og arbeidsliv er hva Oslo Kommune erfarte da de skulle informere om koronapandemien til alle Oslo-borgerne. De opplevde raskt kommunikasjonsutfordringer i budskapet om smittevernstiltak, der hverken valg av medieflater eller språk tok hensyn til mangfoldet. Smitten fortsatte å øke og pandemien rammet innvandrerbefolkningene i enkelte bydeler hardt. Dette setter behovet for mangfold i reklame- og kommunikasjonsbransjen på agnedaen og at arbeidslivet tar inn over seg Kongens beskrivelse av hvem nordmenn er: (kongehuset, 2016):

Nordmenn er engasjert ungdom og livserfarne gamle. Nordmenn er enslige, skilte, barnefamilier og gamle ektepar. Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre. Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting .

I etterkant ser jeg at Lego kan ha berørt en del av kreativiteten som er knyttet til lek. Flere av studentene kom bort til meg for å fortelle om barndomsminner, ideen eller historien bak figuren. Her ser jeg sammenhenger med Kaufmann og Beghettos definisjon av Mini-C som handler om den naturlige evnen vi mennesker har til å fantasere, oppdage og å være nysgjerrige (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 3). Derfor kan noen studenter ikke ha de samme preferansene fordi de ikke er vokst med Lego. På den måten kan Lego føre til at noen ikke opplever mestring i læringssituasjonen, fordi de ikke kjenner seg igjen (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 3). Et eksempel på hvorfor dialogen blir viktig i etterkant for å belyse flerstemmighet og læreforutsetninger, er samtalene som oppstod med studentene i etterkant av Lego-byggingen. I oppsummeringen av undervisningsøktene ble det diskutert andre metaforer og assosiasjoner, der flere kunne assosiere og uttrykke andre metaforer for å tenke utenfor boksen (Lauvås & Handal, 2014, s. 256). Eksempelvis kom vi frem til at Lego-bruksanvisning også kunne assosieres med Ikea, mat- og strikkeoppskrifter. I dialog kunne samtalene differensieres og i større grad bygge videre, supplere eller utdype deres ulike meninger og forståelse av kreativitet. Dette sammenfaller med Olga Dysthes perspektiver på hvordan læreren kan legge til rette for studentens ulike stemmer som finnes i alle klasserom for å utvikle dialogisk undervisning (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 13). Flerstemmighet handler om studentens ulike perspektiver, evner, interesser, erfaring, bakgrunn og forutsetninger løftes som viktige ressurser inn i dialog, og utvikling av studentens kreativitet. Dette samsvarer med Hiim og HIPPes yrkespedagogiske perspektiver hvor den didaktiske

relasjonsmodellene kan være til hjelp for lærere i planlegging og utvikling av undervisning og studiets innhold (Hiim & Hippe, 2001, s. 32-33).

7.2 Aksjon 2 Tverrfaglig samarbeid

I tillegg til kreativitet er samarbeid også regnet for å være en av de ti attraktive ferdighetene for fremtidens arbeidsliv (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 7). Gjennomgående i aksjonene har det handlet om samarbeid for å kunne øve på å formidle sin kreativitet i samarbeide med studenter, lærere og arbeidsliv. Hiim og Hippe har vært opptatt av hvordan studentene gradvis utvikler forståelse for yrkesrelevante begreper og teorier nært knyttet til, og strukturert rundt yrkesfunksjoner og arbeidsoppgaver (Hiim & Hippe, 2001, s. 32-33).

Tema for aksjon to var tverrfaglig samarbeid hvor reklamestudentene skulle samarbeide med et annet studie. Denne aksjonen bidro til å forstå hvordan ett undervisningskonsept kan brukes for å utvikle felles forståelse for faglige begreper i yrkesprofesjonelt samarbeid. Innenfor reklame og kommunikasjon vil arbeidshverdagen handle om tverrfaglig samarbeid, enten internt i byrået eller med kunder, analysebyråer, mediekjøpere, konsulenter, fotografer, filmregissører, lydteknikere, rådgivere, prosjektledere, designere eller illustratører.

Studentene fikk et felles kundeoppdrag som skulle løses sammen hvor de hadde ulik yrkesfaglig tilnærming. Dette berørte både hvordan studentene skulle kommunisere med hverandre, og hvordan utvikle rammer for kreativ tenking i praksissfelleskapet (Wenger, 2003b, s. 140-141). For å skape gode rammer for samarbeid var det en målsetning at studentene skulle kunne prate med hverandre om arbeidsoppgavene de skal løse. Hiim og Hippe har belyst didaktiske utfordringer i å utnytte potensialet som finnes i ulike oppgaver, og at det kan være til god hjelp hvordan studentens ulike forutsetninger og behov kan knyttes til arbeidsoppgavene (Hiim & Hippe, 2001, s. 32-33). I følge Bakhtins perspektiver dreier dialogen seg om noe mer enn at studentene bare skal benytte språket til å uttrykke sin individuelle erfaring eller refleksjon, men også handle i samspill med hverandre der de ulike stemmene aktiviseres og behandles som likeverdige. Funnene viste at alle studentene var aktive og formidlet sine assosiasjoner til de faglige begrepene på pinnene. Det var en viss sjenanse å spore på alle grupper siden de aldri hadde møtt hverandre eller snakket sammen, men bruk av pinnene aktiviserte dem. Dialogen handlet like mye om å vise respekt for hverandre som er viktig i et samfunn- og arbeidsliv som stiller krav til tverrfaglig samarbeid,

som det å få frem de ulike stemmene og perspektivene i kreative prosesser (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 18). Funnene viste at samtalen var profesjonell og de fortalte hvordan de hadde utviklet sin egen faglige identitet og samtidig en ydmykhet for hverandres fagfelt (Illeris, 2013, s. 23).

7.2.1 Lytting er halve dialogen

Studentene lyttet til hverandres tanker og meninger med interesse ved å nikke bekreftende og å se på hverandre (Høegh, 2020, s. 307). Det at de lyttet til hverandre er interessant og viser til kompetanse som har betydning for studentaktiv dialog. Tina Høegh (2020) belyser at lytting er mer enn halve dialogen, uten lytting er det ingen dialog. Hun mener lytting ofte blir oversett i pedagogisk sammenheng og understreker at lyttekompetanse er noe som må trenes. Funnene fra observasjon viste at studentene knyttet egne tanker og erfaringer med de faglige begrepene. Eksemplene studentene diskuterte ga informasjon om både hva som rører og trender i deres målgruppe (Høegh, 2020, s. 35). Dette sammenfaller med Kvale sin beskrivelse av den kognitive mesterlære. I dialogen kommer studentene tilegnede kognitive og metakognitive ferdigheter frem gjennom hvordan de verbaliserer og lytter til hverandre (Høegh, 2020, s. 305; Nielsen & Kvale, 1999, s. 30).

Den hermeneutiske samtalen handler om at alle skal ha mulighet å fremlegge sine perspektiver (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 22). Alle studentene bidro med sine stemmer og perspektiver inn i diskusjonen omkring deres yrkesprofesjonelle arbeid. Studentene diskuterte arbeider knyttet til deres faglige forutsetninger og erfaringer, som skapte gode rammer for samarbeidet. Ifølge Ness (2020) handler de underliggende betingelsene som kan understøtte og stimulere til kreativitet om læreren som hjelper studentene med å komme til orde, bli hørt og i trygge rammer (Ness, 2020, s. 136).

Til slutt ønsker jeg å løfte frem erfaringer med refleksiv dialog, der lydopptak ble brukt som verktøy for å reflektere over det tverrfaglige samarbeidet. Ved å benytte lydfil ble nærheten til studentene opprettholdt ved at det ble formidlet omkring yrkeserfaringene de hadde opparbeidet seg gjennom undervisningsperioden. Dette kom frem i måten studentene snakket sammen på, hvor noen grupper var korte og lite kritiske, mens andre bygget videre på nye yrkeserfaringer og hvordan de lærte av hverandre. Disse samtalen kunne bære preg av flere

meningsutvekslinger, der de både bekreftet og støttet hverandre for å komme frem til en felles forståelse.

Dette undervisningskonseptet belyser at dialogisk undervisning kan aktivisere studenter til å dele forforståelse, erfaringer og forventinger. Ved å motivere studentene til å kommunisere mening om de faglige begrepene kunne medstudentene bygge videre med deres forståelser og erfaringer både i undervisningen og i etterkant i refleksjonen.

7.3 Aksjon 3 Byråukene

Arbeidslivsrelevans er et sentralt aspekt ved kvalitetsbegrepet i høyere yrkesfaglig utdanning, og i dette undervisningskonseptet var det ønskelig å speile arbeidslivet og der studentens læring skulle være innvevd i en gitt sosial praksis. Her ble studenter, lærere og flere aktører fra arbeidslivet inkludert. Ved å analysere studentens opplevelser fra byråukene har jeg utviklet en større forståelse for hvordan kompetanseoverføring kan skje på tvers av, og i en mer fleksibel form enn de tradisjonelle mesterlæreperspektivet. Mesterlære har blitt kritisert for å være en mekanisk reprodusert læreform der lærlingen ikke utvikler selvstendig kritisk refleksjon, fordi det handler mye om å imitere mesteren. Imidlertid påpeker Jensen at i den tradisjonelle mesterlæren var det sjeldent bare en mesterstil som skulle læres, men lærlingen reiste rundt for arbeide for andre mestre i faget (Jensen, 1999, s. 25). En yrkesdidaktisk utfordring som tar tak i akkurat dette er hvordan studentene ønsker å finne en bruksanvisning for kreativitet. Gjennomgående viser funnene at samarbeidet med de seks forskjellige byråene var både lærerikt og verdifullt for deres forståelse og utvikling av profesjonell kreativitet, og hva de opplevde som arbeidslivsrelevant. De ulike aktørene bar med seg ulike stemmer og meningsytringer inn i praksisfellesskapene som studentene måtte forholde seg til. På denne måten fikk studentene erfare at arbeidslivet, ekspertene, ikke bare har en felles fasit som studentene kan og skal forholde seg til, men de skal utvikle selvstendige meninger på bakgrunn av ekspertene sin meninger og erfaringer.

7.3.1 Hvordan å jobbe sammen

Et sentralt funn i aksjon tre var kompetanseoverføringen mellom første og andreklassingene, og hvordan deres unike erfaringer og stemmer var grunnleggende for utvikling av deres kreativitet og identitet som gradvis profesjonelle (Børtnes, 2001, s. 113).

Det var interessant hvordan studentenes kunnskap, erfaring og interesse kom frem som en ressurs i praksisfellesskapet og påvirket deres utvikling av kreativitet både individuelt og som en gruppe. Dette sammenfaller med Ness sin forskning og betydningen av den sosiale konteksten for, studentenes forståelse for kreativitet og kreativt arbeid gjennom dialog og interaksjon med hverandre i praksisfellesskapet (Ness, 2020, s. 118). I undervisningsperioden på to uker dannet studentene flere nye praksisfellesskap der læringsprosessen og den kreative prosessen ble drevet av studentene for å løse et felles prosjekt med felles engasjement og pågangsmot. Wenger har vært opptatt av hvordan praksisfellesskap utvikles som felles læringshistorier. I dette innebærer det et samspill og en prosess mellom studentenes deltagelse og tingliggjørelse som kan interageres forskjellige (Wenger, 2003b, s. 157). Her har rammene for hvordan praksisfellesskapet tilrettelagt og fungerer, der læringsmiljøet må romme prøving og feiling slik at studentene skal føle seg trygge i lærings situasjonen (Wenger, 2003b, s. 140-141).

Førsteklassingene kunne anses som noviser eller perifere deltakere i dette undervisningskonseptet fordi de andre deltakerne, andreklassingene, arbeidslivet og lærere, hadde mer erfaring enn dem da undervisningsperioden startet. I kraft av å være noviser fikk de nye roller og flere å forholde seg til det nye praksisfellesskap som dannet seg. Førsteklassingen tok seg verdier og holdninger som kom inn i praksisfellesskapet med andreklassingene, og dermed kunne de låne andreklassingenes erfaringsbaserte kunnskap. Gradvis fikk de mer ansvar og en tydeligere rolle i studentbyrået (Säljö, 2016, s. 136-137). Andreklassingene ville i det nye praksisfellesskapet få roller som mer erfarne deltakere, som bidro inn i praksisfellesskapet med erfaringsbasert kunnskap og kunne hjelpe førsteklassene med å forstå de faglige begrepene og introdusere dem for kulturen knyttet til profesjonell kreativitet (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Gjennom de nye praksisfellesskapene dannet det seg læringsprosesser der de kunne trekke synergier fra hverandre. Dette sammenfaller med det situerte perspektivet på læring og hvordan læring og kunnskap kommer innenfra og gjennom menneskelige aktiviteter i en kulturaliserings- og transformasjonsprosess vil studentenes kompetanse nivå utvikle seg videre (Lave, 1999, s. 37).

I byråkene hadde jeg gitt slipp på kontrollen og gitt studentene tillit til å utføre oppdragene på egen hånd. Utenfor praksisfellesskapet kunne jeg fravike fra min vanlige lærerrolle og iakttå studentene og hvordan de utforsket ulike problemstillinger i dialog, med både motstand og

støtte fra hverandre (Wenger, 2003a, s. 135). For å fremme kreativitet mener Ness at det er nødvendig med en undervisningspraksis der studentene får tid og rom til å delta aktivt i å skape nye tanker og meninger utvikles (Ness, 2020, s. 138). Jeg valgte å delta i de ulike praksisfelleskapene ved å bruke tid på undre meg åpent sammen med dem uten at jeg ønsket å komme med noen svar. I andre grupper opplevde jeg at det var nødvendig å utfordre studentens tankeprosesser og diskusjoner for å skape friksjon og flerstemmigheten, for å bryte tankemønstre de kanskje sto fast i. Slik opplevde jeg å snu læringsarenaen der jeg ikke var den styrende, men studentene ble ressurser i sin egen læring (Hiim & Hippe, 2001, s. 24).

I Meld. St. nr. 16 (2020–2021) er det uttalt at praksis er viktig for å styrke utdanningens relevans i høyere utdanning. Samtidig belyser myndighetene at praksis kan foregå på andre måter da den tradisjonelle praksisformen kan være en krevende læringsform å gjennomføre (Meld. St. nr. 16 (2020–2021), s. 17-18). I så måte viser dette undervisningskonseptet en styrke da det vil fungere som en kollektiv praksisperiode som ikke belaster arbeidslivet mer enn tre møtepunkter i løpet av en to ukersperiode. Arbeidslivet blir også kjent med flere studenter og muligheten til å se en bredde av studentarbeider som kan være interessant med tanke på å kartlegge for aktuelle kandidater å ansette. Gjennom praksisfelleskapet får studentene forståelse og kan bidra til en mykere overgang mellom skole og arbeidsliv. Spesielt med tanke på at studentene både får anledning å delta både som første- og andre klassinger og kan bygge videre på sitt kompetansenivå (Nielsen & Kvale, 1999, s. 31).

7.4 Aksjon 4 Podkast

I aksjon 4 ble det etablert en studentdrevet podkast som handlet om å undersøke sine egne erfaringer i samtale med yrkesutøvere i reklame- og designbransjen. I tillegg inkluderte jeg noen av studentens refleksjonsnotater der de fortalte om deres opplevelse av læring gjennom å lytte til podkasten. Empirien dannet fem temaer som er blitt analysert, diskutert og knyttet til teori underveis. Podkastprosjektet har vært både omfangsrikt og betydningsfullt. Spesielt har samtalene mellom studentene og ekspertene gitt meg en forståelse for fagspesifikk kunnskap som har utviklet seg fra å være uartikulert til å bli artikulert. Funnene viste at både studentene som har deltatt og de som har lyttet til episodene synes det har vært interessant å bli kjent med de ulike ekspertene og «hvordan alle fagbegreper og andre ting vi lærer på skolen egentlig fungerer i praksis». Dette viser at studentens læring omfatter noe mer enn teori og kunnskap,

men også at det oppstår endringer i studentene som skaper mening i deres lærings situasjoner (Illeris, 2013, s. 17).

7.4.1 Artikulering av taus kompetanse

I podkastprosjektet kom arbeidslivets tause kompetanse til syne og studentene fikk verbalisert yrkesbegreper som dannet et kontekstuet språk som utviklet seg i takt med læringsprosessen. Gjennom de ulike podkastepisodene utviklet det seg et eget praksisfellesskap i studio konstituert av studentene og gjestene, der det ble dannet en felles læringshistorie (Wenger, 2003b, s. 132). I samtale kunne jeg oppleve studentenes progresjon og forståelse for fenomenet kreativitet. Dette kom til syne gjennom tankeformer og meningsnyanser interaksjonen mellom ytring, lytting og forståelse med hverandre og ekspertene (Dysthe, 1996, s. 94). Slik jeg ser det så lånte studentene ekspertens erfaringsbaserte kunnskap for å forstå og gradvis kunne de ved hjelp og veiledning fra ekspertene gi den tause kompetanse et faglig innhold som ga mening for dem (Lauvås & Handal, 2014, s. 174). Samtalene utviklet seg fra noen usikre spørsmål de ønsket å få bekreftet i starten av podkastperioden, til å diskutere kreativitet på et avansert nivå om teknologi. Dette samsvarer med Bakhtin sine perspektiver om dialogisiteten, og hvordan de unike erfaringene til studentene og stemmene til hvert individ blir formet og utviklet i kontinuerlig interaksjon med ytringene til andre individer (Børtnes, 2001, s. 83, 113).

Som undervisningsverktøy viser podkast her sine styrker. Samtalen som foregår i studio, kan tilgjengeliggjøres for de andre reklamestudentene som får mulighet til å delta i kompetanseoverføringen ved å lytte (Høegh, 2020, s. 305; Wenger, 2003a, s. 132-133).

Wenger var opptatt av hvordan vi hører til og danner forskjellige praksisfellesskaper som igjen forandrer seg og utvikler egne praksis, rutiner, historier og kontekster. I dette prosjektet ser jeg hvordan klassen, lærere, lærere og studenter kan være ulike praksisfellesskap som kan koble seg til praksisfellesskapet i studio og ta del i av kompetanseoverføringen fra ekspert til nybegynner.

Som yrkesfaglærere tar jeg innover meg hvordan den tause kunnskapen forholder seg til en virkelighet eller en yrkespraksis jeg ikke er en del av. Hiim og Hippe som beskriver hvordan yrkesfaglæreren befinner seg i et skjæringspunkt mellom det pedagogiske og yrkesfaglige, og behovet for å utvikle og oppdatere seg på begge områder (Hiim & Hippe, 2001, s. 102-103).

På så måte kan podkastprosjektet være en ressurs slik at lærere kan oppdatere yrkeskunnskapens praktiske utøvelse i takt med endringer i arbeidsliv og utvikling av kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning (Hiim & Hippe, 2001, s. 81, 90; Meld. St. nr. 16 (2016-2017), s. 46, 51).

7.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet funn i hver aksjon knyttet det til det teoretiske rammeverket, styringsdokumenter, forskning og egne erfaringer. I neste kapittel vil jeg oppsummere og avrunde masteroppgaven og kort fortelle om veien videre.

8.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Masteroppgavens problemstilling var følgende: *Hvordan tilrettelegge for læringsarenaer som kan stimulere studentens ferdigheter til å anvende kreativitet i et yrkesfagligperspektiv?* Gjennom det kvalitative forskningsprosjektet kom det frem behov for å kartlegge studentenes lærerforutsetninger og utvikle deres forståelse for, og verbalisering av de faglige begrepene knyttet til kreativitet (Hiim & Hippe, 2001). Dette er viktig fordi studentene skal kunne artikulere sin kreative kompetanse og begrunne sine faglige refleksjoner og vurderinger i idé- og konseptutvikling i møte med arbeidslivet. Videre er behovet for et trygt praksisfelleskap fremtredende for at studentene kan øve på å anvende kreativitet gjennom bruk av muntlig og skriftlig språk i dialog med seg selv og andre (Lerdahl, 2011; Wenger, 2003b).

I dette prosjektet har det kommet frem betydningen av yrkesrettede og praksisnære undervisningseksempler som gir verdifulle erfaringer for utvikling av kreativitet i samarbeid med arbeidslivet. Dette påpekes i styringsdokumenter for høyere yrkesfaglig at utdanninger bør se på læringsarenaer der studentene kan få praktiske erfaringer i utdanningssituasjonene (Meld. St. nr. 16 (2020–2021)). På den måten kan studentene knytte praktiske og kontekstuelle erfaringer til læringen som skjer i et åpent og undersøkende praksisfelleskap. Det kan handle om hvordan læreren kan være ydmyk til både studentens og sin egen læreprosess, som kontinuerlig utvikles i en spiral og i samarbeid med studentene i de ulike praksisfelleskap som kan danne seg i et klasserom. Hvordan felleskapet kontinuerlig konstruerer og rekonstruerer erfaringer som læring hele livet, det utdanning ikke har et endemål eller er forhåndsbestemt. Dewey mente at tenking innebærer en risiko og at visshet

ikke kan garanteres. (Dewey, 2005). «Det følger også, at al tænkning involverer en risiko. Vished kan ikke på forhånd garanteres. At trænge ind i det ukendte er som et eventyr – vi kan ikke på forhånd føle os sikre på noget» (Dewey, 2005, s. 165).

8.1 Veien videre

Gjennom masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan studentene opplever undervisning og utvikling av kreativ kompetanse. Dette har ført til at jeg har blitt kontaktet av kollegaer som ønsker å lære hvordan tilrettelegge for studentaktive, relasjonsbyggende og dialogisk undervisning. I fremtiden er det ønskelige å bearbeide og videreutvikle mine erfaringer i dette prosjektet som kan være med på å bidra til å utvikle lærerens didaktiske kompetanse på fagskolen.

Det har vært lærerikt å oppdage hvordan praksis kan gjøres på flere måter ved å invitere arbeidslivet inn i våre læringsarenaer slik at de kan delta i studentens læringsprosess, samtidig som studentene får relevant praksiserfaring. Dette kan belyse hvordan lærerne i fagskolen kan inspireres til å tenke nytt omkring praksisperioder i utdanningen og at det ikke trenger å handle om den tradisjonelle praksisplassen ute i arbeidsliv.

REFERANSE

- Aleksander, R. (2020). Dialogisk pædagogik i en post-sanhedesverden (L. Rinholdt, Overs.). I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Red.).
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity
. *Review of General Psychology* 13. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Researchgate.net*, 10-15. https://www.researchgate.net/publication/261797704_Fundamentals_of_Creativity
- Bjørshol, S. (2014). *Fagdidaktikk - broen mellom pedagogisk teori*. I L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. trinn : profesjonsutdanning av lærere* (s. 354-372). Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Børtnes, J. (2001). *Bakhtin, dialogen og den andre*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.).
- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). *Erfaringslæring: Processen og det strukturelle grunnlag*. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001c). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001a). *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-127). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001b). *Vygotskij og sosiokulturell teori*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pædagogik som deltagende læring* (1. udgave. utg.). Klim.
- Dysthe, O., Ness, I. J., Kirkegaard, P. O., Rickmann, C. H. & Rindholt, L. (2020). I *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. udgave. utg.). Klim.
- European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport Culture, (2019). *Key competence for lifelong learning*. E. Education. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Fagskoleloven. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020). *Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoletilsynsforskriften)*.

- https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853/KAPITTEL_2#%C2%A72-8
- Forskrift om NKR og EQF. (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). *Læreren som forsker*. I *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 74-93). Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-70). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal akademisk.
- Høegh, T. (2020). Lytning – mere end den halve dialog. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Portal forl.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 5-10). Ad Notam Gyldendal.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (Bd. 12). Universitetsforl.
- Khrono. (2023, 06.04.2023). *Kaller dagens finansiering av fagskolene for elendig*. Khrono. <https://khrono.no/kaller-dagens-finansiering-av-fagskolene-for-elendig/770754>
- Komeptansebehovsutvalget. (2020). *Fremtidige komeptansebehov: Høyere yrkesfaglig utdanning for et arbeidsliv i endring*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://kompetansebehovsutvalget.no/wp-content/uploads/2022/06/KBU-temarapport-2022.pdf>
- kongehuset, D. n. (2016). *H.M. Kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken* <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97- Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Universitetsforlaget.
- Kristiania, F. (2021). *Studieplan Reklame og merkekommunikasjon*. 2021-2023, kristiania.no. https://www.kristiania.no/globalassets/programbeskrivelser/fagskole/2021/norsk/studieplan--reklame_og_merkekommunikasjon_2021-2023.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg., 2. oppl. utg., Bd. 3). Gyldendal akademisk.
- Langli, L. (2015). *Noen synspunkter på praktisk og teoretisk kunnskap*. I E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, sosial praksis*. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 37-51). Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster* (B. Nake, Overs.). Reitzel.
- Lerdahl, E. (2011). *Slagkraft: håndbok i idéutvikling* (3. utg., Bd. 1). Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. nr. 9 (2016-2017). *Fagfolk for fremtiden: fagskoleutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Meld. St. nr. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=1>
- Meld. St. nr. 14 (2022-2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Meld. St. nr. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. nr. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling— Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/?ch=1>
- Ness, I. J. (2020). Polyfoni og kreative videoprosesser i klasserummet og videregående utdannelse. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17-33). Ad Notam Gyldendal.
- Nokut. (2021, 30.11.2021). Nokut-podden (Nr. 38). I *Den om tverrfaglig samarbeid praksis*. <https://open.spotify.com/episode/4NNAvvhR4VPBfzc8HuLsP>
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. E. Education. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Spartacus.
- Postholm, M. B. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring* (K. B. Holt, Overs.). Vaerkstadt.
- Robinson, S. K. (2007, 07.01.2007). *Do schools kill creativity?* TED Talk. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&list=PL70DEC2B0568B5469>
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker. Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.; I. J. Holth, Red.). Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R., Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2001). *Samtal, samarbeid och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klasserumskommunikation*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 219-240). Abstrakt forlag.
- Theopolakis, A. (2016, 15.03.2016). *Kreative uttrykk sin plass i fremtidens skole og arbeidsliv*. Kampanje.com. Hentet 15.03 fra <https://kampanje.com/reklame/2016/03/--faget-heter-problemlosing---ikke->

[tekst/?fbclid=IwAR3926m80neEEtNUI8urwrZWX0FFIT3pl4u3gslZeobTa9c0NWqvtJcZrTo](https://www.kampanje.com/reklame/2020/07/--fem-refleksjoner-om-mangfold2/?_ga=2.22618811.1043016904.1598352843-738411871.1559591558)

- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Vaughan, Z. A., Radoli, R., Ashraf, U., Johnsson, L. & Farazollahi, B. (2020). *Fem refleksjoner om mangfold*. Kampanje.com. Hentet 01.07 fra https://kampanje.com/reklame/2020/07/--fem-refleksjoner-om-mangfold2/?_ga=2.22618811.1043016904.1598352843-738411871.1559591558
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Wenger, E. (2003a). *En sosial teori om læring*. I *Situert læring og andre tekster* (Bd. 7, s. 129-155). Reitzel.
- Wenger, E. (2003b). *Læring*. I *Situert læring og andre tekster* (Bd. 7, s. 156-181). Reitzel.
- Wenger, E. (2007). *Sosial læringsteori - aktuelle temaer og utfordringer*. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2023, 03:12



[Meldeskjema](#) / [Utvikling av kompetanse i kreative kunnskapsprosesser](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 456871	Vurderingstype Standard	Dato 28.12.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Utvikling av kompetanse i kreative kunnskapsprosesser

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Hilde Hiim

Student

Aranya Rusli

Prosjektperiode

31.08.2021 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[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 med vedlegg den 28.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

· lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til

behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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 REGISTRERTE RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utvikling av kompetanse i kreative prosesser»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er systematisk forskningsutvikling av kunnskap innen kreativ problemløsning og kreative prosesser. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Behovet for kreativ kompetanse har myndighetene tatt på alvor, gjennom nasjonale føringer for hele utdanningssektoren fastslår de at en skole som tar sikte på å ruste barn og unge for møte med fremtidens utfordringer må inkludere kompetanse som kreativitet, innovasjon, problemløsning og samarbeidsevne i undervisningen, en evne tett knyttet til kritisk tenkning og problemløsning» (Meltzer, 2018). «Alle» er enige i, at det er sentralt, allikevel synes forskning og forståelse av fordelene ved kreativitet og kreativitet i læring at være blitt ignorert (Ness, 2020). Oppgavens overordnede mål er å løfte arbeidet som er knyttet til en kreativ prosess.

Problemstillingen er foreløpig som følger:

Howdan utvikle innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer i kreative prosesser?

Problemstillingen tar innover seg et behov om å bedre forstå læringsprosessene til studentene for å utvikle relevant undervisningsinnhold og -metoder. Fordi læringsinnholdet i studiet er i endring i takt med utviklingen i samfunnet innebærer begrepet *læring* både didaktisk og pedagogisk innhold og studentenes opplevelse av den personlige erfarte læringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er deltidsstudent på Master i Yrkespedagogikk på OsloMet og OsloMet-Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet. Denne undersøkelsen er i forbindelse med mitt masterprosjekt og vil sluttføres våren 2023. Dine opplysninger vil bare brukes til formålene som blir beskrevet nedenfor.

- Det er student Aranya Rusli og veileder Hilde Hiim som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er student og utvikler kompetanse innen kreative kunnskapsprosesser og kreativ problemløsning. Det er viktig for meg som lærer og forsker at jeg ivaretar studentens livsverden og perspektiv, for å kunne forske systematisk og utvikle faget. Forskningsprosjektet er et aksjonsforsknings-prosjekt, der jeg ønsker å benytte meg av ulike forskningsmetoder for å belyse/besvare problemstillingen best mulig. I denne aksjonen ønsker jeg å benytte meg av data fra et selektivt utvalg av refleksjonsnotat som er levert i forbindelse med undervisningsopplegg som er tilknyttet en bestemt temaperiode.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg får benytte meg av dine inneleverte refleksjonsnotat som en datakilde knyttet til Byråkonkurranse. Det er frivillig å delta i prosjektet og vil ikke påvirke ditt studieforløp. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Behandlingen av refleksjonsnotater som datakilde vil foregå slik:

Nedlasting av innleverte refleksjonsnotater på Canvas fra temaperiode 4 for 1. klasse og temaperiode 12 for 2. klasse

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Utvikling av kompetanse i kreative prosesser*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At Aranya Rusli kan bruke mine refleksjonsnotater i 1. studieår som datakilde til masteroppgave. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, som etter planen er juni 2023.			
Navn	Dato	Kryss av	Signatur

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Utvikling av kompetanse i kreative prosesser*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At Aranya Rusli kan bruke mitt refleksjonsnotat som datakilde knyttet til tema 4 - Byråkonkurranse des-2021 og Tema 12 – Byråkonkurranse des 2022. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, som etter planen er juni 2023.			
Navn	Dato	Kryss av	Signatur

Vil du delta i forskningsprosjektet