



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	15-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 LU2-PEL415 1 B-1 2019 VÅR stord		
Intern sensor:	Kathrine Huglen		

Deltaker

Navn:	Kristina Ermland
Kandidatnr.:	126
HVL-id:	170487@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	"Gje eleven glede av å skapa!" - eit lærarperspektiv på korleis ein motiverer ungdomsskuleelevar i kunst og handverk	
Antall ord *:	11705	
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *: Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Motivasjon i kunst og handverk
Gruppenummer:	2
Andre medlemmer i gruppen:	Synne Vestrheim Føyen

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

BACHELOROPPGÅVE

«Gje eleven gleda av å skapa!» - eit lærarperspektiv på korleis ein motiverer ungdomsskuleelevar i kunst og handverk

«Give the pupil the joy of creating» - a teacher's perspective on how to motivate secondary school pupils in arts and crafts

Kristina Ersland

Synne Vestrheim Føyen

GLU3 5-10, LU2-PEL415

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, institutt for kunstfag/pedagogikk

Høgskulen på Vestlandet

Rettleiar: Kathrine Huglen og Camilla Bjelland

Dato for innlevering: 15. mai 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, (jf. litteraturliste) Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

SAMANDRAG

I denne oppgåva har vi sett på korleis lærarar legg til rette for og skapar motivasjon hos ungdomsskuleelevar i kunst og handverk. Ideen om å forska på motivasjon i kunst og handverk vart til då vi begge er engasjerte studentar i faget med eit ynskje om å tileigna oss kunnskap om korleis ein motiverer elevar. Vi vart også inspirert av dei unike moglegheitene kunst og handverk, som eit variert og praktisk fag, har.

Forskinga ble gjennomført på to ungdomsskular i ulike kommunar på Vestlandet. Her vart metodane observasjon og intervju brukt for å undersøkje kva læraren sitt perspektiv var på korleis ein motiverer. Observasjon vart brukt som et supplement til intervju og vart grunnlaget for spørsmåla. I intervjuet hadde vi blant anna fokus på omgrepet motivasjon, korleis lærarane motiverer elevane ved hjelp av rettleiing og korleis vurdering påverka motivasjonen til elevane.

I botn av forkinga ligg eit sosiokulturelt læringssyn. Opplæringslova, LK06 og den nye læreplanen er sentrale dokument vi set lys på undervegs. Vi støtter oss på Nordahl sin teori om klasseleiing, og Manger og Deci og Ryan sin motivasjonsteori. Vidare bygger oppgåva på Austring og Sørensen sin teori om estetiske læreprosessar. Anna relevant teori er Limstad og Abrahamsen sin rapport «Bedre vurdering i kunstfagene».

Ulike kvalitetar hos lærarane kan påverke motivasjonen til elevane. Dette gjeld både i positiv og negativ retning. Arbeidsprosessane i kunst og handverk gjev elevane, i stor grad, moglegheit til å arbeida på eigenhand. Likevel er det læraren som utformar oppgåvetekst, rettleiar undervegs og gjev vurdering. Det kjem tydeleg fram at lærarane jobbar for å motivere elevane med dei metodane, verktøya og materialar som føl med det praktiske og varierte faget.

INNHALDSLISTE

1. INNLEIING OG PROBLEMSTILLING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 TEORIGRUNNLAG OG RELASJON TIL ANNA FORSKING	2
1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	3
2. TEORI OG AKTUELL FORSKING	4
2.1 LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN.....	4
2.2 RELASJONELL KLASSELEIING.....	6
2.3 ESTETISKE LÆREPROSESSAR.....	7
2.3.1. <i>Estetiske læreprosessar i skulen</i>	8
2.4 MOTIVASJON OG MEISTRING	8
2.4.1 <i>Karakterar, ein stor del av elevens motivasjon</i>	10
3. METODE	12
3.1 VAL AV METODE	12
3.1.1 <i>Vårt utval</i>	12
3.1.2 <i>Beskriving av undervisningsopplegga</i>	12
3.2 OBSERVASJON	13
3.2.1 <i>Fokusområde i observasjonane</i>	14
3.3 INTERVJU	14
3.3.1 <i>Semistrukturert intervju</i>	15
3.5 GJENNOMFØRING	15
3.6 VALIDITET OG ETISKE OMSYN.....	16
4. PRESENTASJON AV FUNN.....	17
4.1 RELASJONELL KLASSELEIING.....	17
4.2 EIN VID OPPGÅVETEKST	18
4.3 RETTLEIING OG FOKUS PÅ KARAKTERAR I MØTE MED ELEVANE	19
5. DRØFTING.....	21
5.1 RELASJONELL KLASSELEIING.....	21
5.2 EIN VID OPPGÅVETEKST	23
5.3 RETTLEIING OG FOKUS PÅ KARAKTERAR I MØTE MED ELEVANE	25
5.4 VEGEN VIDARE	28
6. KONKLUSJON.....	30
LITTERATURLISTE	31
VEDLEGG	33

VEDLEGG I: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR	33
VEDLEGG II: INFORMASJONSSKRIV TIL FØRESETTE	34
VEDLEGG III: INTERVJUGUIDE.....	35

1. INNLEIING OG PROBLEMSTILLING

Tema for denne bacheloroppgåva er motivasjon i kunst og handverk. Vi skal sjå på kva to lærarar frå Vestlandet gjer i klasseleiinga si for å motivere elevane i arbeid med ulike formspråk i kunst og handverk. Vi har i tillegg undersøkt kva hensikta bak måten dei underviser på er. Fyrst vil vi avklara omgrepa praktisk-estetisk fag, formspråk og motivasjon. Desse omgrepa dannar grunnlag for tematikken i oppgåva.

Vi vil starte med å avklare nokre sentrale omgrep. Kunst og handverk er eit *praktisk-estetisk fag*. Av den grunn vil det vere naturleg å avklare dette omgrepet. Andre fag som inngår i fellesnemninga praktisk-estetiske fag er kroppsøving, mat og helse og musikk.

Kunnskapsdepartementet (2010, s. 7) beskriv dette som fag med hovudvekt på dei praktiske aktivitetane i opplæringa.

Med formspråk meiner vi ulike måtar å uttrykke seg på. Dette gjeld både i form, stemning, teknikk og materiale. Når ein snakkar om formspråk, forstår vi dette som ulike gjenstandar eller former som kan hjelpe eleven å uttrykke noko (Neby, 2018). Vi ynskjer også å avklare omgrepet motivasjon. Motivasjon blir, av Manger (2013, s. 134), definert som «en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retningar og holder den ved like». Denne støttar vi oss til i vår forskning.

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Oppgåvene våre som lærarar er forankra i Opplæringslova (1998). Den seier blant anna at vi skal møte elevane med tillit, respekt og krav, og gje dei utfordringar som fremjar lærelyst og danning. I formålet med læreplanen i kunst og handverk blir det beskrive at forståing for fortidas og notidas kunst og handverk i andre sin og i eigen kultur, kan vere med å gje grunnlag for vidare utvikling i vårt fleirkulturelle samfunn (LK06). Ved å bruke tradisjonelle og nyare materialar, reiskapar og teknikkar, samt utvikla fantasi, motorikk og kreativitet får den enkelte moglegheit til å oppleve gleda ved å mestre og å skape. Vi ser gode moglegheiter til å utøve det Opplæringslova seier ved å følgje LK06. Som lærarstudentar i faget stiller vi spørsmål til vår kommande rolle. Med utgangspunkt i LK06 lurar vi på korleis vi ikkje berre kan gje moglegheita til å oppleve skaping og meistring, men faktisk gje elevane meistringskjensle?

Ut i frå spørsmåla har vi kome fram til ei problemstilling vi ynskjer å forske nærare på:

«Korleis arbeider læraren for å legge til rette for og skape motivasjon i arbeid med ulike formspråk i kunst og handverk?»

For å undersøke og finne svar på problemstillinga vår har vi observert og intervjuet to lærarar som arbeider i ungdomsskulen. Den eine læraren arbeider med ei todelt portrettoppgåve. Elevane skal teikne halve andletet med blyant, mens andre delen skal formast med mosaikk av utklipp frå vekeblad. Den andre klassen skal forme eit lite skåp i tre, og lage ein skulptur i valfritt materiale som passar inn i skåpet. Fokuset ligg på korleis klasseleiaren tilpassar si undervisning for å både kunne motivere den enkelte eleven, men også heile gruppa.

Med utgangspunkt i observasjonane, lagar vi oss ein intervjuguide. Deretter intervjuar vi lærarane i dei to klassane. Dette gjev oss eit breitt utval med data. Ved å intervju dei to lærarane kan vi få større forståing for praksisfeltet, samt bevisstgjera eigne handlingar når vi kjem ut i skulen og skal undervisa i kunst og handverk.

1.2 Teorigrunnlag og relasjon til anna forskning

Læringssynet vårt er inspirert av Dewey og Frisch sitt sosiokulturelle syn og kunnskapssynet vårt av Sæbø sitt heilskaplege syn. Når det kjem til klasseleiing og motivasjon, støtter vi oss på Nordahl og Manger. I tillegg til dette beveger vi oss frå det vide omgrepet praktisk-estetiske fag og inn mot det Austrang og Sørensen skriv om estetiske læreprosessar.

Rolla til dei praktisk-estetiske faga i skulen har lenge vore diskutert. Kunnskapsdepartementet (2010) si melding til Stortinget tek føre seg motivasjon, meistring og mogelegheiter på ungdomstrinnet. Her blir eit meir praktisk, variert og relevant ungdomstrinn retta fokus på. I tillegg skriv Feet i si mastergradsoppgåve om grunnleggjande ferdigheiter i kunst og handverk (2014), at praktisk og variert undervisning er noko som blir sett på som ein viktig faktor når det kjem til motivasjon og meistring hos elevane. Det same kjem Uthaug (bacheloroppgåve, 2015) fram til i si forskning kring praktisk-estetiske metodar i arbeidet med motivasjon i barneskulen. Ho skriv avslutningsvis at ho oppfattar at praktisk-estetiske metodar motiverer.

Samanlikna med LK06 er det spennande å sjå at det praktiske skal få meir plass i den nye læreplanen som trer i kraft i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Djupnelæring skal bli sentralt i alle fag, samt at faga blir meir praktiske. Kunst og handverk som fag skal hovudsakleg bli meir praktisk, innehalde mindre tung teori og ha handverksferdigheiter, kunst- og designprosessar, visuell kommunikasjon og kulturforståing i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2018).

1.3 Oppbygging av oppgåva

Vi har no aktualisert korleis faget er i dag, samstundes har vi reflektert over kva bakgrunnen til problemstillinga er. Vi vil no svara på problemstillinga ved å vise til relevant teori og kva metodar vi har brukt i utforskinga. Samt gjennom å presentera funna, drøfte dei og komme til ein konklusjon. Gjennom oppgåva rettar vi eit blick framover, på vår kommande rolle som lærarar i kunst og handverk.

2. TEORI OG AKTUELL FORSKING

I dette kapitlet presenterer vi relevant teori som belyser problemstillinga vår og argumenterer for kvifor den er relevant. Kapitlet er inndelt i fleire delar. Fyrst vil vi seie noko om lærings- og kunnskapssynet vårt. Etter dette presenterer vi teori om klasseleiing, estetiske læreprosessar, og til slutt motivasjon og meistring. Vi skriv også om vurdering i kunst og handverk.

2.1 Lærings- og kunnskapssyn

For å kunne seie noko om dataa vi skal analysere ser vi det som viktig å presentere vårt kunnskaps- og læringssyn. Dette fordi synet vårt ligg til grunn for forskinga og blir eit utgangspunkt for spørsmåla vi stiller oss. Gjennom oppgåva vil dette kome tydeleg fram.

Postholm og Frisch (2013, s. 27-30) legg fram sine tankar kring sosiokulturell læring i kunst og handverksfaget. Dei presenterer Lev Vygotsky, den anerkjende russiske pedagogen og forskaren. Vygotsky hevdar at det er ei sone mellom det barnet kan klare på eigenhand og det det kan klare ved hjelp av nokon som kan meir. Også kalla det intermentale nivået. Det intermentale nivået bevegar seg først mellom menneske, for så å bevege seg i mennesket. Dette blir kalla den næraste utviklingssona, eller proksimale utviklingssona.

Ut frå dette presenterer Postholm og Frisch fleire forklaringar på Vygotskys teori. Bruner og Flem ser teorien som noko dynamisk, aktivt og sensitivt, som handlar om at barnet skal utviklast med hjelp av støtte. Wood og Ross har også ein forklaring som belyser at den næraste utviklingssone handlar om stillasbygging. Eleven støttes av ein meir kompetent person (2013, s. 27-28).

John Dewey (2007, s. 368-371) hevdar at aktivitet og sosial samhandling med andre er nøkkelen for læring. Læring skjer best under forhold der læraren aktivt formidlar og ser kvar og ein som enkeltindivid.

Postholm og Frisch presenterer også Tharp og Gallimore sine seks undervisningsmåtar. Desse blir brukt som støtte eller stillas innanfor den næraste utviklingssona (2013, s. 28-30). Måtane er kalla *modellering*, *situasjonshandtering*, *å gje feedback*, *å gje instruksjon*, *å stille spørsmål* og *å fremme tankestrukturar*. Dei kan gå føre seg samstundes, henge saman og vert beskrive som god undervisning. Følgjande punkt er teori vi ser på som aktuell inn mot forskinga vår.

Modellering kan sjåast som at læraren viser og forklarar kva som skal gjerast. Deretter skal eleven gjenta prosessen. Modellering kan også sjåast som at læraren gjev eleven ein modell som skal atterskapast. Når elevane er i gong med arbeidet er det også nødvendig å støtte dei undervegs. Dette blir kalla feedback og handlar om korleis responsen blir gitt. Her blir det lagt vekt på at det kan bli gitt ulik respons ut i frå korleis ei oppgåve blir løyst ved å bekrefte eller korrigere ettersom eleven har gjort «rett» og «feil». Det er også viktig å variere undervisningsmåtane. For å klare dette, må ein lærar kunne situasjonshandtering. Dette fordi læraren må kunne føreseie situasjonar og åtferd som kan kome fram i ulike undervisningssamanhengar. Å handtere uventa situasjonar ligger dermed til grunn for godt læringsmiljø og ein god læringssituasjon (Postholm & Frisch, 2013, s. 28-29).

Postholm og Frisch (2013, s. 29) belyser deretter verdien av å gje instruksjon. Her handlar det om korleis ein bruker språk i møte med eleven. Dette tyder at ein lærar, som den meir kompetente, gjev instruksjonar til eleven, der han forklarar korleis noko skal gjennomførast. Språket er også sentralt i korleis ein stiller spørsmål til eleven. Spørsmål kan kategoriserast i å vurdere og å assistere. Vurderingss spørsmål blir stilt for å finne ut kvar eleven er, og assisterande spørsmål blir stilt for å setje i gong prosessar hos eleven som han ikkje kunne greidd på eigenhand. Dei assisterande spørsmål må derfor stillast av ein meir kompetent. Fremming av tankestrukturar krev også medviten bruk av språk, og går ut på to ting. Det eine er å gje eleven ferdig strukturar som allereie er definerte. Det andre handlar om å gje opne innspel som kan inspirera til vidare utforsking, kunnskapsutvikling og ferdigheitsutvikling. Denne undervisningsstrategien blir brukt når læraren, den kompetente, har ein visjon om kva som skal utforskast (Postholm & Frisch, 2013, s. 30).

Dewey bekreftar at variasjon i arbeidsformene er viktig. Dette kan lesast som ein moglegheit for læraren å sjå enkeltindivid. Varierer klasseleiaren arbeidsformene, vil forhåpentlegvis alle elevane i klassen føle at dei har meistra noko. At individ føler seg sett, er noko Dewey set høgt, saman med at eleven får ei meistringskjensle. Han beskriv at skulen har ei sentral rolle i individets oppseding (2007, s. 368-371). Dette synet på læring inspirerer oss fordi vi ser moglegheita til å skape slike forhold for elevane i kunst og handverk ved å bruke ulike teknikkar, materialar og metodar som hjelpemiddel for å løysa oppgåver.

Vårt læringssyn bygger på læraren si rolle som ein aktiv støttespelar som ser alle elevane i undervisninga og støttar dei undervegs. Det er derfor naturleg at vi støttar oss på det Sæbø (1998, s. 365) omtaler som eit heilskapleg kunnskapssyn. Ho skriv følgjande: «... ser

kunnskap som et resultat av en lærings- og erkjennelsesprosess der tanke, følelse og handling står i et synergisk forhold til hverandre.» (1998, s. 365). Vårt perspektiv på dette er at vi som framtidens lærarar sit på kunnskap som byggjer på våre referansar og opplevingar. Vi har ei oppfatning av at ikkje alt kan forklarast, men treng å opplevast. Av denne grunn må vi la elevane sanse og oppleve på eigenhand med oss som støtte, slik at dei gjer seg egne erfaringar.

2.2 Relasjonell klasseleiing

Nordahl definerer klasseleiing som «å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen» (2012, s. 13). Han legg vekt på læraren sine evner til å «skape eit positivt klima eller læringsmiljø», «til å etablere og bevare arbeidsro» og «til å motivere elevane til arbeidsinnsats». Vi kan derfor seie at klasseleiing handlar om å vere ein tydeleg vaksen og skape gode relasjonar til elevane. På grunn av at vi ser kunst og handverk som eit komplekst fag ser vi at klasseleiinga er sentral. Med komplekst meiner vi at elevane arbeider med oppgåvene i sitt eige tempo og er i stor grad sjølvstyrt.

Vidare legg Nordahl fram sin modell *Dimensjoner i klasseledelse* (2012, s. 31) og viser her til korleis den *autoritative læraren* fungerer. Han spesifiserer at det handlar om ein balanse mellom det å ha kontroll og det å vise varme. Ein lærar som «ser elevane og anerkjenner dem» (2012, s. 30). Vi vel å ha med denne delen av hans teoriar fordi dette er noko vi sjølv handlar ut frå, og ser på som ein viktig del av vår framtidige rolle.

Nordahl (2012, s. 3-4) hevdar også at god klasseleiing, som er både hensiktsmessig og relasjonsbasert, er med på å bidra til eit betre læringsutbytte for elevane. Dette kjem også fram frå internasjonal forsking, og spesifiserer at god leiing av både undervisnings og elevfellesskap, er med på å få elevane til å lukkast i alle fag og på alle læringsarenaer.

For å spesifisere kor viktig god klasseleiing er legg Nordahl (2012, s. 13) fram denne setninga «Motivasjon og arbeidsinnsats framstår som en helt avgjørende faktor for elevens læring».

Vidare forklarar han at dersom klasseleiaren skal utøve læring hos elevane, må han stimulere elevane til å gjere ein arbeidsinnsats. Han legg også til viktigheita av å skape gode relasjonar mellom lærar og elev, og ser på denne faktoren som avgjerande.

God klasseleiing handlar derfor i stor grad om å gje eleven ei oppleving av å bli sett, at elevens ynskjer og tankar blir høyrte og respektert, og at eleven blir oppfatta som eit sjølvstendig menneske. Dette skal saman auke sjansen for betre resultat hos eleven (Nordahl,

2012, s. 14-15). Med andre ord vil vi seie at denne type klasseleiinga har fokus på relasjonar. Av denne grunn kallar vi det for relasjonell klasseleiing.

2.3 Estetiske læreprosessar

For å få fram eit visuelt budskap må kunnskap om form, farge og komposisjon liggje til grunn (LK06). Dette er avgjerande både i portrettoppgåva og i skåpoppgåva. Å ha ein slik kunnskap kan bidra til personleg utvikling, og i tillegg er estetisk kompetanse ei kjelde til innflytelse på eigne omgivadar, kreativ nytenking og i eit større samfunnsperspektiv. I forkinga vår prøver vi å finne måtar ein kan motivera elevane til å oppnå slik kunnskap.

Austring og Sørensen definerer en estetisk læreprosess som «En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske forudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikerer om sig selv og verden.» (2006, s. 107).

Gjennom estetisk verksemd omsett ein inntrykka sine av verda til medierende uttrykk. Den enkelte arbeider aktivt skapande med å gjere sine opplevingar og erfaringar til ein symbolsk form. Av desse grunnane er den skapande prosess sentral i ein estetisk læreprosess. Eit samvirke mellom fantasi og kreativitet kor det tas i bruk eit medium, i denne samanheng eit formspråk, til å bearbeide opplevingar av verden og lager eit uttrykk av det (Austring og Sørensen, 2006, s. 144).

Det er i fantasien ideane oppstår (Austring og Sørensen, 2006, s. 145). Fantasi er noko alle blir fødd med, men den treng stimuli og utvikling. Dette for at fantasi her blir lese som ei tankeverksemd der alt er mogleg. Den indre bildedanninga vert styrt av vilje og medvit på ei side, og det umedvitne og følelsane på den andre. Fantasien byggjer bru mellom vårt bevisste liv og vårt undertrykte driftsønske, i følge Sigmund Freud (Austring og Sørensen, 2006, s. 145).

Kreativitet er alltid knytt til estetisk verksemd og vi les det her som å forme fantasi om til noko konkret og dermed noko nytt (Austring og Sørensen, 2006, s. 145). Av denne grunn vert det hevda at det alltid vil forbindast med noko innovativt. Ein elev vil vere kreativ i det han skapar nye idear eller gjev ny form til gamle idear. Feet (mastergradsoppgåve, 2014) ser kreativitet også som noko ein er fødd med, men som også treng stimuli og utvikling. Dette for å oppretthalda og vidareutvikla evna.

2.3.1. Estetiske læreprosessar i skulen

Austring og Sørensen (2019, s. 273-276) legg fram ulike forskning innanfor potensiale til estetiske læreprosessar. Dei ser ein viktig gevinst ved bruk av kunst og estetikk i ulike læringssamanhengar. Ut frå ulike forskingsprosjekt ser dei ein tydeleg samanheng mellom skapande estetiske prosesser, glede og livskvalitet (Austring og Sørensen, 2019, s. 276). Barn og unge, som er i ein skapande estetisk prosess, kan inngå i eit meiningsfullt fellesskap, der dei opplever glede og engasjement. Austring og Sørensen (2019, s. 276) hevdar at dette kan fremme livsglede, som igjen kan føre til at barn og unge opplever å finne ei uttrykksform dei meistrar og liker. Gjennom dette kan deira sjølvtilitt auke, og dei får sjansen til å vise nye sider av seg sjølv. Som igjen kan føre til ei oppleving av annerkjenning. At elevane har eit ynskje om å drive med estetiske prosessar gjev dei derfor moglegheit for å utvikle sin grunnleggande livslyst og auke livskvaliteten.

2.4 Motivasjon og meistring

Feet (mastergradsoppgåve, 2014) belyser at omgrepa motivasjon og meistring er vanskelege å definere. Dette på grunn av at det finst fleire oppfatningar av omgrepa. Det gjer at det også kan vere utfordrande å måle dette hos elevane. Av den grunn ynskjer vi å sjå på kva læraren gjer for å leggje til rette for og skape motivasjon hos eleven.

I tillegg til å definera motivasjon som drivkraft, handling, måloppnåing og aktivitet hos eit individ, beskriv Manger (2013, s. 134) at ein motivert elev trivst. Trivst med faget og/eller aktiviteten, noko som igjen skapar gode føresetnader for å lære. Det er vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon. Manger skriv at Deci og Moller (2005) omtaler indre motivasjon som interesse for ein aktivitet, medan den ytre handlar om aktivitetens instrumentale verdi. Vidare hevdar Manger (2013, s. 135) at skiljet ikkje er absolutt og at den indre motivasjonen ofte er eit resultat av det som tidlegare har vore ytre motivasjon.

Ei opplæring som er både praktisk og variert vil seie at eleven får møte variasjon frå ein lærar som meistrar fleire metodar. Ein lærar som kjenner behovet til elevane når det kjem til allsidig og tilpassa opplæring. Meir variasjon skal bidra til betre læring og er sentralt for elevens motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 7).

Som beskriven over, hevdar LK06 at ved å bruke tradisjonelle og nyare materialar, reiskapar og teknikkar, samt utvikla fantasi, motorikk og kreativitet innanfor kunst og handverk får den enkelte moglegheit til å oppleve gleder ved å meistre og skape. Ein elev som ser evner som

noko som kan forandrast vil vere opptatt av å auke eigen meistring. Av denne grunn er syn på evner noko som kan ha stor betydning for meistrings forventingar (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 16).

Dette tolkar vi som at lærarar som vil leggje til rette for motivasjon kan planlegge for ei praktisk og variert undervisning ved å bruke dei materialar, teknikkar og reiskapar faget gjev moglegheiter for. I tråd med det Austring og Sørensen seier om fantasi og kreativitet bør faget ha ein lærar som støttar eleven og driv med god klasseleiing. Ut i frå Manger sin definisjon, forstår vi motivasjon som at eleven arbeider med oppgåva som er gitt, samstundes som vi ser at læraren har ei sentral rolle inn mot motivasjon.

Skaalvik og Skaalvik (2013, 144-145) presenterer Deci og Ryan sine tankar kring motivasjon, og legg vekt på sjølvbestemmingsteorien. Her vert det presentert at indre motivasjon berre kan førekoma og halde fram dersom ein legg til rette for det. Dette gjer ein gjennom blant anna å få personane til å kjenne tilhøyrse til gruppa. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 144-146) refererer til forskning som tilseier at barn som får merksemd og ein vaksen som viser varme og omtanke, gjev større motivasjon for arbeidet. Ein anna måte å leggje til rette for motivasjon er gjennom å stimulere kjensla av kompetanse. Med dette meiner ein at ein skal få barnet til å føle at dei meistrar det dei driv med. I utfordrande oppgåver er dette ei drivkraft for å halde fram med oppgåva når den vert krevjande. Siste, men kanskje viktigaste måten ein legg til rette for motivasjon, er gjennom å gje personen eller barnet sjølvbestemming. Altså at dei oppgåvene barnet skal gjere skal vere sprunge ut frå eit eige behov for å gjennomføre. Dette skal kjennast frivillig og i tråd med eigne interesser og integrerte verdiar.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149) forklarar vidare at det er eit behov for sjølvbestemming i skulen. Her skriv dei at medbestemming og valmoglegheiter er noko som bør gjelde både innhald og arbeidsformer og som må tilpassast alder og kor modne elevane er. Vi ser Skaalvik og Skaalvik sine tankar som sentrale for å motivere elevane. Her med konkrete døme på korleis opplæringa kan vere med å styrke elevens indre motivasjon.

Ut frå Skaalvik og Skaalvik sine tankar forstår vi at kunst og handverk er eit fag eleven får moglegheit til å oppleve den indre motivasjonen i. Dei tre metodane vi presenterer over er noko som står sentralt i kunst- og handverksfaget, og kanskje spesielt sjølvbestemmingsteorien. Den tilseier at eleven må oppleve at det han gjer er henta ut frå eit indre ønske. I kunst- og handverksfaget får elevane mange ulike oppgåver, og i mange av dei er det lagt opp til at eleven sjølve må velje korleis dei vil utføre oppgåva.

2.4.1 Karakterar, ein stor del av elevens motivasjon

Karakterar i skulen er svært omdiskutert. Særleg i fag som kunst og handverk, der mange elevar har ei kjensle av at karakteren dei får er tilfeldig, og byggjer på læraren sin personlege smak (Larsen, 2017). Utsegna er henta frå eit lesarinnlegg, skrive av ein elev i 8. klasse.

Vi vil seie at dette kanskje er å karikere det vel, men vi vil no forsøke å seie noko om korleis vurderinga i kunst og handverk er. Først av alt vil det vere naturleg å seie at dette er eit vanskeleg felt. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa legg, på vegne av Utdanningsdirektoratet, fram ein rapport om akkurat dette, «Bedre vurdering i kunstfagene» (Limstad og Abrahamsen, 2009). I hovudsak var målet for denne rapporten å styrke vurderingskompetansen i dei estetiske faga (musikk og kunst og handverk) i både skulen og i høgare utdanning. I rapporten kjem det fram at vurderinga i dei estiske faga ofte er forankra i lærarens eigen kompetanse, utdanningsbakgrunn og frå skulemiljøet generelt (Limstad og Abrahamsen, 2009, s. 6). Det kjem fram i rapporten at dei estetiske faga er sett på som «fag som er vanskelige å vurdere». I rapporten blir det likevel klart at grunnen til at dette blir vanskeleg først førekjem når læraren ikkje klarer å skilje mellom det å vurdere tankar, kjensler og personlegdom i arbeidet frå det meir tekniske. I dette legg ein at vurderinga heller bør grunnjevast i elevens evne til nytte ulike verkemiddel for å kunne skape eit uttrykk, samt elevens evne til å meistre bruk av reiskapar og instrument. Det handlar derfor ikkje om å vurdere eleven, men heller det faglege arbeidet han har utført (Limstad og Abrahamsen, 2009).

Utdanningsdirektoratet seier i sin artikkel *Vurdering og progresjon i kunst og håndverk* (2016) at «formålet med vurdering er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven». Det vert sagt at vurderinga skal vere ein naturleg del av faget og at det skal gje faget struktur og retning. I tillegg vert det spesifisert at rettleiing er ein sentral del av faget og at det handlar om å rettleie eleven ein til ein eller gjennom ein plenumssamtale.

Vidare forklara dei at eleven bør ha minst ein individuell samtale med læraren der dei får tilbakemeldingar på eigen kompetanse og på dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Dei legg også til viktigheita av eit godt læringsmiljø og gode relasjonar til elevane. Dette kan verka avgjerande på kvaliteten i tilbakemeldingane (Utdanningsdirektoratet, 2016)

I forskrifta til opplæringslova (2009) står det også at eleven har krav på eigenvurdering, og at formålet med denne er at eleven skal reflektere over og bli medviten om eiga læring.

Vi ser at vurdering i kunst og handverk er både utfordrande og tidkrevjande. Somme gonger fører nok dette til at karakteren eleven får kjenst meir som eit «lotteri» (Larsen, 2017), enn eit bevis på eigen kompetanse. Likevel trur vi at ved større bruk av rettleiing og vurderingssamtalar, vil vurderingsarbeidet vege tyngre, både for eleven sjølv og læraren (Utdanningsdirektoratet, 2016) (Limstad og Abrahamsen, 2009).

3. METODE

I denne delen vil vi seie noko om dei to metodane som er brukt, i tillegg til at vi legg fram korleis dei høver i vår oppgåve. Deretter følger ein presentasjon av informantane. Dette kapittelet seier også noko om gjennomføring og om validitet og etikk.

3.1 Val av metode

For å kunne undersøke og forske på dei mellommenneskelege forholda i skulen, er det nødvendig å nytte samfunnsvitskaplege metodar. Ein slik metode kan hente ut informasjon om den verkelege verda. Gjennom vår forskning vil vi sjå på kva metodar lærarar bruker for å motivere elevane i kunst og handverk. Vi fann ut at ved å gjennomføre observasjon av og intervju med ulike lærarar ville vi kunne finne ut kva for tankar, formål, erfaringar og utfordringar lærarane har.

3.1.1 Vårt utval

Vår problemstilling ynskjer å utforske korleis læraren arbeider. Vårt utval er to lærarar i ungdomskulen som underviser i kunst og handverk. Desse er valt på bakgrunn av at vi kjende til dei frå før av, vart inspirert av dei og opplevde dei som pålitelege.

Vi har valt å bruke fiktive og tilfeldige namn på dei to informantane. Dette for å gje skrivninga struktur og lesaren oversikt. I tillegg vil dette gjere utsegna og funna meir personlege. Vi kallar den fyrste informanten for *Eva* og den andre for *Embla*. Eva har 30 studiepoeng i kunst og handverk, mens Embla har 60. Informantane underviser på ulike skular og i ulike kommunar på Vestlandet. Eva har halve klassar inne hos seg om gongen, mens Embla alltid underviser heile klassar.

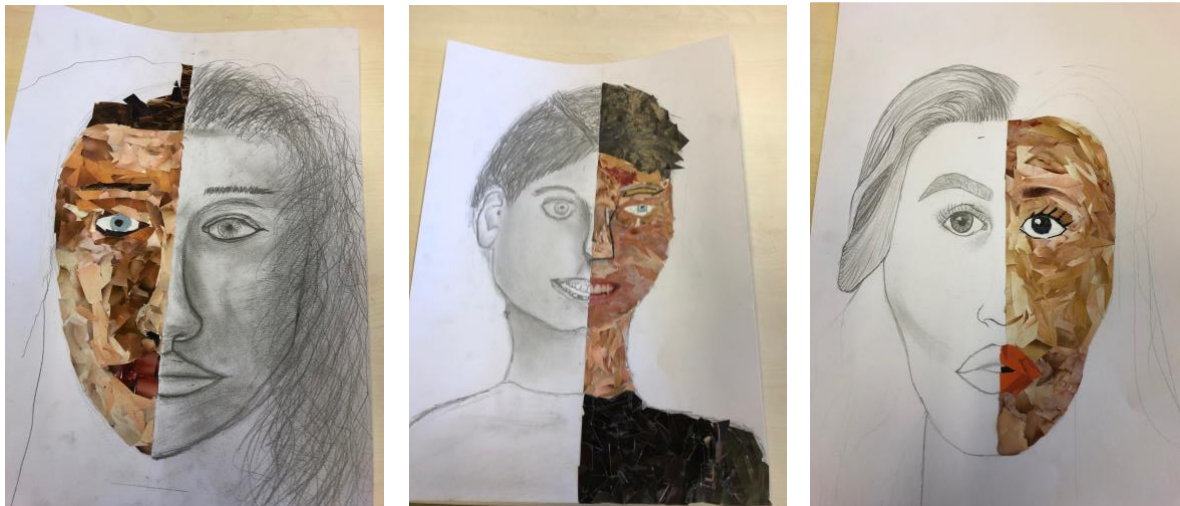
3.1.2 Beskriving av undervisningsopplegga

For å forstå forskinga vår er det relevant å leggje fram oppgåvene elevane arbeidde med. «Eva» gjennomførte ei oppgåve som heitte «Skap». Oppgåva gjekk ut på at elevane skulle lage eit enkelt skap i tre, og dekorere og forme det ut frå eit «skap-ord», døme: *vennskap* og *faenskap*. Det var eit krav at skapet skulle innehalde ein skulptur av valfritt materiale.

«Embla» gjennomførte ei portrett-oppgåve. Elevane skulle teikne eit halvt portrett med blyant og på den andre halvdelan skulle dei bruke mosaikk-teknikk med utklipp frå vekeblad som ressurs. Oppgåveteksten inneheldt framgangsmåtar elevane kunne bruke.



Figur 1, 2 & 3 Elevarbeid



Figur 4, 5 & 6 Elevarbeid

3.2 Observasjon

I observasjonar ser ein observasjonsobjekta i si naturlege setting. Det er avgjerande for oss å sjå realistiske hendingar for å seie noko om korleis det er i kunst og handverksklasserommet. Med observasjonar får vi direkte tilgang til det vi undersøker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 61-62).

I hovudsak vil denne metoden bli brukt innleiande, før intervjuet. Observasjon gjev oss konkrete døme frå klasserommet. Slik Postholm (2010, s. 55) seier, gjev observasjonar direkte informasjon, og informasjon ut frå eigne tolkingar. Våre erfaringar, kunnskapar og

opplevingar fargar våre observasjonar. Vi valte rolle som fullstendig observatør. Med ujamne mellomrom gjekk vi rundt og såg korleis elevane arbeidde og korleis rettleiinga frå læraren vart gitt.

3.2.1 Fokusområde i observasjonane

For at forskinga skulle vere kvalitativ var vi nøydde til å systematisere og fokusere observasjonane, slik at informasjonen vi henta ut var meiningsfull for feltet vi forskar på. Det fyrste vi fokuserte på var korleis læraren innleia timane, kva som vart sagt og korleis beskjedane påverka resten av timen. Vi såg på om noko måtte gjentakast eller forklarast nærare. Kva gjorde læraren i plenum for å leggje til rette for arbeidsinnsats og motivasjon?

På grunn av dette vart det naturleg å fokusere på korleis elevane arbeidde. Vi såg på om dei tok beskjedar i betraktning, om dei brukte oppgåveteksten og om dei arbeida jamt og trutt gjennom timen. Var det rom for å arbeide med musikk for seg sjølve, med valfri sidemann/-kvinne og disponere tida med tanke på å ta pause frå arbeidet?

Tredje fokusområde var relasjonen mellom lærar og elevar. Korleis påverka dette arbeidsinnsatsen og motivasjonen til elevane? Vi såg også på korleis rettleiing, med enkelt elevar og i plenum, påverka arbeidet.

Som ein kan sjå hadde vi ein open observasjon som både hadde fokus på lærar og elev. Felles for desse var at vi såg på arbeidsinnsats og motivasjon. Under observasjonane opplevde vi at elevane hadde innsats i faget og verka motiverte. Som kommande lærarar er det naturleg at vi også ynskjer at våre elevar skal bli motiverte. Vi valde, ut i frå dette, å ha fokus på kva dei to lærarane gjer for å leggje til rette for motivasjon.

3.3 Intervju

Etter observasjonane utarbeidde vi intervjuguiden, som du finn vedlagt. Ved bruk av observasjon og intervju kan vi belyse kva lærarane gjer for å motivere til arbeid i ulike formspråk i kunst og handverk (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16).

Kvalitative intervju er fleksibelt, mykje brukt og gjev fyldige og detaljerte data. Dei mest fleksible kan sjåast som samtalar. Slike opne samtalar er viktig i det mellommenneskelege, og ofte er dei nødvendige for å forstå kvarandre sine tankar og utsegn. Dette gjer at ein i stor grad også kan kommentere og stille oppfølgingsspørsmål til det som seies (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17).

Vi ønskte å vite noko om informantane sine eigne erfaringar og oppfatningar. Gjennom eit kvalitativt intervju får ein moglegheita til å forstå det informantane tenkjer, føler og meiner. Her vil informantane få moglegheit til å kome med det spontane, samt gje dei fridomen til å uttrykkje seg. Dette gjer at vi kan få fram kompleksitet og nyansar (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17).

3.3.1 Semistrukturert intervju

Vi ønskte eit intervju som kunne tilpassast undervegs. Vi fann derfor ut at semistrukturert intervju ville egne seg. Intervjuguiden er lagt opp med tematiske forskings spørsmål med tilhøyrande oppfølgingsspørsmål (sjå bilete under). Det var likevel rom for endringar undervegs. Semistrukturerte intervju, eller nærast ustrukturert intervju gjev informanten moglegheit til å forklare korleis dei forstår spørsmålet. Dette vil gjere at informanten får moglegheit til å formulere med egne ord kva dei ynskjer å få fram, og vår innverknad blir også mindre (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 78-80).

Tematiske forskings spørsmål	Intervjus spørsmål – med eventuelle oppfølgingsspørsmål
<p>Definisjon av omgrep</p> <p>Korleis definerer læraren omgrepet motivasjon?</p> <p>Korleis legg læraren opp til å motivere elevane i opplæringa?</p>	<p>Kva tenker du på når vi seier motivasjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korleis ser du at elevane er motiverte i sitt arbeid? - Ser du nokre problem i høve det å motivere elevane? Særs i kunst og handverk? - Kva tenkjer du er viktig når ein arbeidar innanfor ulike formspråk, med tanke på motivasjon?

Figur 7 Utdrag av intervjuguide

3.5 Gjennomføring

Vi kontakta lærarane og la fram, i korte trekk, korleis vi planla å gjennomføre forskinga. Dei sa seg villige til å delta og bidra i vår oppgåve. Dei fekk også vite at dei når som helst kunne trekke seg frå forskinga.

Vi starta med observasjonane. Vi delte oss på kvar vår informant og observerte dei to gongar. Vidare observerte vi saman, ein gong hos kvar informant. Dette både for å la den andre bli betre kjent med informanten før intervjuet, men også for å sjå om vi såg dei same tinga. Vi hadde no til saman observert begge informantane tre gongar.

Deretter avtalte vi tidspunkt for intervju. Lærarane fekk tilsendt dei fem hovudspørsmåla på førehand. Vi innleia begge intervju med å fortelje om vår oppgåve og at vi var på jakt etter data frå kvardagen.

Under intervjuet hadde den eine av oss ansvar for å stille spørsmåla, medan den andre hadde ansvar for å skrive ned det som vart sagt. Likevel hadde vi begge mogelegheita til å stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Under gjennomføringa tok vi oss fridomen til å bevege oss innanfor spørsmåla i intervjuguiden. Samstundes brukte vi den til å oppretthalde struktur i samtalanene. Vi opplevde på denne måten at intervju hadde ein naturleg flyt.

3.6 Validitet og etiske omsyn

Det kan førekoma feilslutningar ved kvalitative forskingsmetodar. Larsen (2017, s. 124) omtalar at intervjuet kan ha betydning for intervjuet. Vi oppheldt oss på informantane sine arbeidsplassar, noko som Larsen (2017) ser på som ein potensiell tryggleik. Det som derimot kan føre til forstyrningar er støy. Under intervjuet med Eva opplevde vi støy utanfor rommet og vi måtte flytte på oss. Heldigvis verka ikkje dette inn på kvaliteten av intervjuet.

Larsen legg også vekt på at intervjuarane må unngå leiande spørsmål (2017, s. 125). I og med at vi kjenner informantane og har ei problemstilling vi utforskar, er det lett for at vi stiller spørsmål med mål om å få svar. Vi hadde derfor fokus på å stille vide spørsmål for å unngå å bestille eit svar.

Det er også potensielle feilkjelder i tolkings- og analysearbeidet. Larsen (2017, s. 122) belyser at tolkinga blir prega av litteraturen vi les. Det er vår jobb som forskarar å selektere kva som er relevant for å svare på problemstillinga. På denne måten har vi vore subjektive. For å sikre at utgangspunktet for drøftinga var til å stole på, sendte vi notata frå intervju til informantane. I svara deira fekk vi oppklarande setningar som vart lagt til i notata. Dei stilte seg bak og bekrefta at det som vart skriven er korrekte oppfatningar. Det som også kan styrke validiteten er at vi var to stykk som observerte og intervju, samt i handsaminga av data, presentasjon av funn og drøfting.

4. PRESENTASJON AV FUNN

Etter observasjonane og intervju analyserte vi resultatane. Vi har vurdert at desse kan kategoriserast, og har av den grunn valt å presentere funna våre i kategoriane *relasjonell klasseleiing, ein vid oppgåvetekst og rettleiing og fokus på karakterar i møte med eleven*. Innan kategoriane har vi valt ut element og sitat frå resultatane for å belyse funna.

4.1 Relasjonell klasseleiing

Gjennom intervju kom det fram at både Embla og Eva såg på klare rammer som viktig for å kunne legge til rette for motivasjon. Eva spesifiserer at å skapa tillit og å kunne stole på kvarandre er noko ho bruker mykje tid på. I intervjuet med Embla kjem det same fram i det ho spesifiserer at «ramma rundt må vere stram». Ho forklarar dette med å legge vekt på at det er viktig med «ryddige» oppstartar og avslutningar. Vi såg i observasjonane at begge lærarane var opptekne av dette. Blant anna passa dei på å ha heile klassen si merksemd i det beskjedane kom. Rutinar er viktig for Embla. Dette for at elevane skal vite kva som er forventane av dei. På denne måten kan dei konsentrere seg om arbeid. Både Embla og Eva brukar frasen «avklaring av forventningar». Denne brukar dei fordi begge ser nytta av å ha dette på plass for å kunne legge til rette for motivasjon.

Når det kjem til relasjonsbygging, set Eva trivsel aller høgast. Ho fortel at dei bruker mykje tid på at kvar enkelt elev skal føla seg som ein del av ein heilskap. Ho snakkar om å styrka sjølvtiliten deira ved å vere ein trygg vaksen som støttar opp om vala elevane tar. Embla fortel at ho ser alle som eigne individ, ved å gå rundt å snakke og bli kjent med elevane. I observasjon og intervju kunne vi sjå at lærarane tok seg tid til å skape relasjonar med elevane. Dette ved å sjå alle elevane, kor dei kjem frå og møta dei der dei er. Vi såg også at begge lærarane gav av seg sjølve ved å vere tilgjengeleg, ha godt humør og bruke positive ord.

Eva seier at ei tydeleg klasseleiing der tillit er på plass er med å legge til rette for relasjonsbygging og for motivasjon. Ho fortel at dette skapar eit miljø med «takhøgde». I hennar klasserom kan ho gje lov til å snakke og å høyre på musikk. Andre gongar kan det vere nødvendig å seie nei til dette. Vi såg i observasjonane at dei disponerer både sløydsalen og eit klasserom. Elevane kunne velje kor dei ville sitje å arbeide. Med takhøgde kjem også andre fordelar, som å kunne gje tilbakemeldingar på elevarbeid i plenum. Embla ser også verdien av å ha «den stramme ramma» på plass. Når dette ligg i grunn, fortel ho at hennar elevar kan få

høyre på musikk og snakke. Vi ser tydeleg i observasjonane at elevane nyttar seg av moglegheita til å leggje opp sin eigen måte å arbeide med oppgåva på.

Som ein del av forventingsavklaringa har Embla, saman med elevane, øvd inn «Frys». Dette såg vi under observasjonane at er måten ho gjev beskjedar på i plenum. Embla er saman med heile klassar i kunst og handverktimane sine, og har dermed erfart verdien av å vere tydeleg. I det ho ropar «Frys!» i klasserommet tydar det at elevane skal legge ned det dei har i hendene og løfte blikket. Dei veit då at det kjem ein viktig beskjed. Eva har ikkje eit fast uttrykk ho bruker, men legg også fram at å vere tydeleg er å skape rammer uavhengig av mengd elevar. Ho legg til at ho for det meste bevegar seg rundt i klasserommet og rettleiar ein til ein. Dersom fleire har same utfordring vurderer ho om ho skal gje ein beskjed i plenum. Her presiserer Eva at beskjeden må vere nyttig for fleire. Begge belyser kor viktig det er å ikkje gjere dette for ofte, eller med beskjedar utan nytte. Dette kan føre til at elevane sluttar å følgje med. Vi såg i observasjonen at Eva tok opp tråden frå oppstarten og spurde om alle var i gong med oppgåva. Dette var ein beskjed som gjaldt alle elevane og var derfor relevant.

4.2 Ein vid oppgåvetekst

Begge lærarane seier at dei er takksame for at kunst og handverk består av forskjellige formspråk. Dei legg til rette for å bruke fleire formspråk løpet av ein periode. Når det kjem til enkeltoppgåvene, fortel både Embla og Eva at dei formulerer vide oppgåver som inneheld fleire og varierte formspråk.

Embla fortel at ho legg mykje arbeid i prosessen med formuleringa av oppgåveteksten. Ho fortel at oppgåvene skal «vere motiverande, kjekke og tilpassa». Dette får ho til ved å laga oppgåver som «kan løysast på lavast nivå og høgast nivå». Eva legg vekt på det same ved å fortelje at ei oppgåve skal kunne løysast av alle, uavhengig av interesser og ferdigheitsnivå. Eva bruker i nokre tilfelle humor, og fortel at «vulgært er spanande for elevar i ungdomsskulen». Dette kjem fram i observasjon av Eva i det ho stiller elevane spørsmålet: «kva er du god på? Kva interesserer du deg for?». Ho føl opp dette med å seie: «bruk teknikkar du er god på! Er du god til å måle? Då kan du måle inne i skåpet.»

Lærarane brukar oppgåveteksten i klasseleinga for å avklare forventningar og sette ramme på arbeidet. Dette gjer dei ved å ha tydelege kriterier. Dei viser også til oppgåva i rettleiing, men også i vurdering. Embla set ord på akkurat dette. «Oppgåveteksten skal vere både oppskrift og bestilling.»

4.3 Rettleiing og fokus på karakterar i møte med elevane

I intervjuet kjem det raskt fram at begge hovudsakleg gir rettleiing til ein og ein elev. Eva går mykje rundt og bruker blikket for å halda oversikta. Embla fortel at ho har ei oppleving av at elevane er tryggare i arbeidet når læraren er tilgjengeleg.

Eva seier at ho «må kome tidleg rundt» når det kjem til å vere tilgjengeleg i undervisninga. På denne måten «veit eg kva dei bala med». Når Eva snakkar med ein elev konsentrerer ho seg om måten akkurat den eleven ynskjer å løyse oppgåva på (jf. vid oppgåvetekst). Ho stiller spørsmål til eleven: «Kva gjer du? Kor langt er du komen?». Eva fortel at desse spørsmåla gjer eleven merksam på sin eigen arbeidsprosess, og kva mogelege formspråk dei kan nytta seg av for å oppnå ønska uttrykk. Dette bekrefta også observasjonane våre.

Embla, på si side, viser i større grad til oppgåveteksten om elevane står fast. Dette såg vi då elevane spurde om hjelp og lærar viste direkte til oppgåveteksten som låg på pulten. Dette bruker ho som eit hjelpemiddel for å vise for eleven kor lagt dei er komen og kva mogelegheitene dei har mot eit ferdig uttrykk. «Då forstår dei kva dei gjer», fortel Embla. Ho trur at motivasjonen til elevane blir større dersom ho som lærar klarer å rettleie dei slik at dei føler meistring. Eva uttrykker det same i det ho seier «eleven føler ikkje meistring om andre har laga produktet for deg». «Karakteren kan vere fire eller tre, det viktigaste er at eleven er fornøgd med produktet», legg ho til.

Embla seier at ho rettleiar med ein positiv ordbruk. Ho føl opp med å fortelje at dersom ho gjev konstruktiv kritikk, fokuserer ho på kva eleven kan forbetra og kjem med alternativ eleven kan jobba vidare med. Eva spesifiserer også positiv ordbruk i rettleiinga. Lærarane er samde om å bruke få alternativ til elevar som står fast.

I intervjuet med Embla kom det også fram at ho gav elevane på tiandetrinnet ei slags fordjupingsoppgåve. I denne oppgåva fekk dei utlevert kompetansemåla, og kunne ut frå desse velje seg eit område dei ynskte å fordjupe seg i. Denne oppgåva fekk dei om lag eit halvt år på, og fokuset skulle liggje i å utforske og vidareutvikle.

Eva og Embla fortel at elevane er opptekne av karakterar. Under observasjon spør ein av elevane til Eva hennar: «Kva kan eg gjere for å heve karakteren?». Eva visar til vurderingskriteria. Ho har som prinsipp valt ikkje å fortelje kva karakter eleven ligg an til fordi «me er fleire lærarar som gir karakter». Likevel legg Eva til at ho nokre gongar bruker karakterar med mål om å motivere elevane. Embla fortel «karakterhjernen min er slått av i

undervisninga», og at den berre er på i vurderinga. Ho viser heller til oppgåveteksten sine måloppnåingsnivå i rettleiinga.

5. DRØFTING

I dette kapitlet vil vi drøfte funna våre i lys av teori for å svare på problemstillinga vår; Korleis arbeider læraren for å leggje til rette for og skape motivasjon i arbeid med ulike formspråk i kunst og handverk? I tråd med problemstillinga er det læraren sitt perspektiv vi vil få fram. Som i førre kapittel er også drøftinga delt opp i kategoriane relasjonell klasseleiing, ein vid oppgåvetekst og rettleiing og fokus på karakterar i møte med elevane. Til slutt har vi lagt til ein kategori som tek føre seg *vegen vidare*.

5.1 Relasjonell klasseleiing

Nordahl (2012) hevdar at god klasseleiing handlar om både fagleg og sosial læring i skulen. I tillegg nemner han dei tre følgjande elementa: skape eit positivt læringsmiljø, oppretthalda arbeidsro og motivere elevane til arbeidsinnsats. I våre data ser vi at informantane er oppteken av god klasseleiing. Eva spesifiserer at «Trivsel er punkt nummer ein!». Embla er oppteken av forventingsavklaring. Med grunnlag i at trivsel og forventingar er viktig for informantane, ser vi at det er relevant å drøfte kva rolle klasseleiinga deira har for elevane sin motivasjon.

I tråd med Manger (2013) og Nordahl (2012), som seier at læraren må skapa gode føresetnadar for læring og motivasjon, ser vi samanheng med korleis informantane arbeider. Opplæringslova (1998) seier at lærarane skal fremme danning og lærelyst. Embla fortel at «klare reglar er alfa omega». Eva uttalar: «det er føreseieleg for elevane at læraren har få, men faste premisser i klasseleiinga». Når elevane veit kva som er forventa av dei, hevdar Embla at elevane blir motiverte og arbeider. Her viser dei til at når dette er på plass er det rom for tillit og trivsel. Vi ser at læraren spelar ei sentral rolle i elevens kvardag. Går vi meir i djupna ser vi at når elevane veit kva som er forventa av dei, legg lærarane til rette for danning, lærelyst og motivasjon.

Manger (2013) hevdar at ein elev som trivst med faget og/eller aktiviteten er ein motivert elev. Opplæringslova (1998) seier at alle elevar har rett på eit trygt og godt skulemiljø som fremmar blant anna trivsel. «For meg er det om å gjere å få elevane til å trivast. Dei skal føle seg som ein del av ein heilskap og kunne stola på og ha tillit til kvarandre.» seier Eva. Slik vi ser det har læraren eit ansvar for miljøet i klassen, og Eva vel å legge til rette for læring gjennom å få alle til å trivast.

Læraren bør ha ei rolle som aktiv formidlar (Dewey, 2007). I likskap med Dewey er også Vygotsky oppteken av møte mellom lærar og elev (Postholm & Frisch, 2013). Han ser læraren som stillasbygger. Dewey og Vygotsky ser begge verdien av at læraren er til stades og aktiv i møte med elevane. Både Eva og Embla fortel at dei legg mykje energi i å bli kjend med elevane ved å gå mykje rundt for å snakke med elevane. Vi vil hevde at når læraren er oppteken av å møte eleven, legg det grunnlag for å bli kjent. Vi oppfattar at når læraren kjenner eleven, kan han formidle fagstoffet på eit nivå eleven forstår.

Nordahl (2012) legg vekt på at det å bli sett, høyrte og respektert er ein sentral del av god klasseleiing. Dewey (2007) sine sosiokulturelle tankar har fokus på å sjå kvart enkelt individ. Kunnskapsdepartementet (2010, s. 7) hevdar at dersom ein skal leggje til rette for allsidig og tilpassa opplæring, er det naudsynt med ein lærar som kjenner elevane sine behov. Funna våre viser at lærarane er opptekne av å høyre, sjå og respektere eleven. For det fyrste seier Embla at kunst og handverksfaget er «det beste faget» for relasjonsbygging. Ho bruker mykje tid på å «preike med dei». For det andre fortel Eva: «Eg lærar meg namn og fritidsinteresser for å bli kjend med dei.» Ut i frå dette ser vi at når lærarane vert kjend med kvar og ein elev, kan dei vite kva som motiverer eleven. Eva har i større grad tid til å snakke om elevane sine interesser, og kan derfor bruke dette for å motivere. Grunnen til dette kan vere fordi ho berre har halve klassar om gongen. Likevel ser vi at begge informantane er einige om at kunst og handverksfaget er eit svært eigna fag til å bygge relasjonar i.

Vidare hevdar Nordahl at det er balansen mellom å utstråle varme og å ha kontroll som er nøkkelen til god klasseleiing (2012). Faste reglar og forventingar til elevane gjer at ein også kan gje eleven større fridom. Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2013) hevdar i sjølvbestemmingsteorien at dersom eleven får sjanse til medbestemming i metodar, arbeidsmåtar og oppgåver, kan dette føre til ein auka motivasjon. Funna våre viser at begge informantane har klare reglar i klasserommet. Utover dette tillèt Embla, på si side, «elevane å jobbe, sitte å preike, nokon har musikk. Elevane kan velje å vere i sin eigen verden i 90 minutt.» Ho fortel også at «andre treng fysisk plass til å bevege seg og ha pausar» i det dei arbeidar. Når elevane til Embla har fridom innanfor rammer, opplever ho at elevane vel ein arbeidsmåte som høver seg sjølve. Dermed kan fleire bli motiverte i arbeidet sitt. Denne påstanden kan vi underbygge med våre eigne observasjonar. Vi kunne tydeleg sjå at elevane til Embla tok eit val om korleis dei ynskte å arbeide. Eva har, på si side, «takhøgd». Elevane til Eva får også lov til å snakke og gå rundt. Ho tillèt også musikk høgt i klasserommet. Samstundes har ho gjort det klart at dersom det ikkje høver seg, får ikkje elevane høyre på

musikk. Ved å la elevane høyre på musikk høgt, trur vi at læraren får større ansvar. Dette fordi musikken i nokre tilfelle kan vere forstyrrende både for lærar og elevar. Læraren får derfor ansvaret for å regulere bruken. På den andre sida har vi Embla som unngår denne utfordringa ettersom ho berre tillèt musikk i høyretelefonar. Slik vi ser det handlar det derfor om å opprette og oppretthalde dei klare rutinane og reglane, for så å gje elevane fridom innanfor dette.

Nordahl (2012) nemner også den sentrale klasseleiinga og forventingar til elevane. Han hevdar at klasseleiaren må vere den som har kontrollen i klasserommet. Embla er oppteken av gjere elevane medvitne om kva som er forventa av dei i oppstarten av timen. I tillegg legg ho vekt på ein avslutning som samanfattar timen og visar vegen vidare. Det er hovudsakleg i desse to bolkane ho gjev beskjedar høgt. Eva fortel at ho også gjev mykje av beskjedane i oppstart og avslutning, men at det også er naudsynt å ta noko i løpet av undervisninga. Både Embla og Eva har erfart at å gje beskjedar i plenum er effektivt, men at beskjeden må vere relevante. Funna viser oss at Embla og Eva tek kontrollen i klasserommet ved å ha planlagde beskjedar dei skal gje i oppstarten og avslutninga, og at dei nokre gongar, etter vurdering, må gi beskjedar i løpet av timen. På den eine sida opplever vi kunst og handverk som eit komplekst fag der elevane arbeider i forskjellig tempo og i stor grad er sjølvstyrt. Difor hevdar vi at beskjedar mens elevane arbeider, nokre gongar kan ha ein negativ innverknad på eleven si arbeidsro. På den andre sida kan vi argumentere for å gje beskjedar undervegs, ettersom det kan hjelpe eleven. Vi ser det som fornuftig å svare på spørsmål som fleire lurar på, og ta eventuelle oppklarande beskjedar på slutten av timen. Uansett kan vi seie at Eva og Embla arbeider for å ha kontrollen i klasserommet.

Problemstillinga vår spør om korleis læraren arbeider for å legge til rette for motivasjon i ulike formspråk. Ut frå drøftinga over meiner vi at lærarane, i likskap med Nordahl, driv ei relasjonell klasseleiing for å fremje motivasjon. Slik vi kan sjå det har lærarane klare rammer i botn og byggjer samstundes relasjonar til elevane.

5.2 Ein vid oppgåvetekst

Formålet i kunst og handverksdelen av LK06 seier blant anna at ved å variera formspråk kan vi gje elevane moglegheit til å oppleve gleda av å meistra og å skapa. Eva og Embla varierer undervisninga ved å bruke oppgåveteksten. Embla seier at ho, saman med kollegiet, legg opp til ein variert plan. Målet med dette er «å treffe alle elevane i løpet av eitt år.». Som studentar,

observatørar og intervjuarar meiner vi at kunst- og handverksfaget gjev ein unik mogelegheit for variasjon i materialar, teknikkar og reiskapar.

Tharp og Gallimore presenterer seks støttestrategiar som kan vere aktuelle å bruke i oppgåveformulering (Postholm & Frisch, 2013). Strategiane går blant anna ut på å støtta eleven innanfor den næraste utviklingssona ved å vise og forklare kva som skal gjerast, og stille spørsmål for å setje i gong prosessen hos eleven. Kunnskapsdepartementet (2010, s. 6) presenterer at ei praktisk og variert opplæring motiverer. Dewey (2007) hevdar at variasjon gjev mogelegheit til å sjå kvart enkelt individ. Eva og Embla bruker fleire formspråk i ei oppgåve for at det skal vere mogleg for eleven å sjølv variera arbeidsprosessen. Embla, på si side, er oppteken av å tilpasse oppgåvene slik at dei kan løysast på ulikt nivå. Eva, på den andre sida, fokuserer på at oppgåva skal kunne tilpassast til eleven sine interesser, til dømes fotballag eller superheltar. Vi vil hevda at Embla legg til rette for motivasjon og tilpassa opplæring ved å lage oppgåver som kan løysast på det nivå som høver eleven. Medan Eva motiverer og tilpassar opplæringa ved å la eleven bruke sine personlege interesser inn i oppgåva. Slik vi ser det kan ein kombinasjon av desse to måtane å tilpasse oppgåva på vere høveleg for både nivå- og interesseltilpassing.

Støttestrategiane går også ut på å støtta eleven ved at læraren, som den meir kompetente, brukar språket i handtering av uventa situasjonar (Postholm & Frisch, 2013). Til dømes i formulering og/eller utlevering av oppgåveteksten. Eva seier at ikkje alle vert fengja av ei oppgåve på tross av at ein legg til rette for fleire formspråk og personlege interesser. Eit anna døme på ein uventa situasjon er når elevane går lei av oppgåva. I Embla sin oppgåvetekst har ho tatt høgde for at ikkje alle er glad i å teikne. Ved å legge opp til mosaikk som andre halvdel av portrettet skapar Embla variasjon i arbeidsmetodar og formspråk. Ho fortel oss at om ein elev står fast på teiknedelen, visar ho til oppgåva og oppfordrar dei til å starte med mosaikkdelen. Vi tykkjer med dette at Embla nyttar oppgåveteksten sitt potensiale meir enn Eva gjer. Dette kan vere fordi ho har fleire elevar, og oppgåveteksten må derfor i større grad oppmuntre til sjølvstendig arbeid. Vi forstår derfor at Embla bruker oppgåveteksten som ein del av rettleiinga, medan Eva har mogelegheit til å rettleie eleven personleg.

Ein skapande estetisk prosess fremmar blant anna meistring (Austring & Sørensen, 2019). Formålet med faget kunst og handverk er at det skal gje eleven mogelegheit til å oppleva meistring (LK06). Eva er oppteken av å ikkje velje det ho kallar for «dei snevre oppgåvene». For det fyrste legg ho vekt på at det er enklare å tilpassa oppgåver som elevane meistrar

dersom dei arbeider i eit tredimensjonalt formspråk. For det andre meiner ho at dette i større grad får fram kva eleven er god på. På same måte som Embla, plar Eva leggje inn fleire formspråk i teikneoppgåvene. Eva syner oss at ved å gje eleven mogelegheit til variasjon i den skapande prosessen, gjer vi dei også potensiale til å føle at dei meistrar.

Austring og Sørensen (2006) hevdar også at fantasi treng både stimuli og utvikling. Dei skriv at å drive med estetisk verksemd i stor grad handlar om å gjere sine opplevingar og erfaringar om til symbolsk form. For å utvikle og stimulere eleven sin fantasi, ser vi at informantane formulerer vide oppgåvetekstar med rom for at eleven skal kunne gjere sitt eige inntrykk om til symbolsk form. Felles for lærarane er at det føreligg klare retningslinjer og mål i oppgåva. På si side har Eva mest fokus på oppgåveteksten i oppstarten av timane og på at eleven skal finne sin eigen måte å løyse oppgåva på. På den andre sida uttalar Embla at «oppgåveteksten skal vere både bestilling og oppskrift... Så lenge dei veit kva dei skal gjere, blir dei meir motiverte.» Dette gjer at ho kan nytte seg av oppgåveteksten i både undervisning, rettleiing og vurdering. Vi ser nytta av å lage ein oppgåvetekst som kan brukast som støtte og inspirasjon i eleven sin arbeidsprosess. På tross av at dei to informantane brukar oppgåveteksten ulikt, vil vi hevde at lærarane på to ulike måtar bidrar til stimuli og utvikling av fantasi, samt legg opp til at eleven kan gjere sine opplevingar og erfaringar om til symbolsk form.

Problemstillinga vår spør også korleis læraren arbeider for å motivere i arbeid med ulike formspråk. For det første viser funna at lærarane legg til rette for å bruke fleire formspråk i ei oppgåve. For det andre forstår vi at dersom læraren skal legge til rette dette, må retningslinjene og kriteria også i oppgåveteksten vere klare. Med dette meiner vi at elevane ikkje får total fridom. Det vil då vere ein viss sjanse for at eleven ikkje klarer å svare på oppgåva. For det tredje ser vi ein mogelegheit for at oppgåveteksten kan fungere som støtte og inspirasjon undervegs i eleven sin skapande prosess. Ut i frå dette hevdar vi at det derfor er viktig at det føreligg ei klar bestilling som alle elevane kan levere eit resultat på, uavhengig av nivå, interesser og fantasi. Utover dette opplever vi at det er mykje rom for lærarane til å tilpasse oppgåvene til kvar enkelt elev ut i frå nivå og interesser.

5.3 Rettleiing og fokus på karakterar i møte med elevane

I Vygotskys proksimale utviklingssone legg han vekt på at det er viktig at læraren går rundt og er tilgjengeleg for eleven (Postholm & Frich, 2006). Wood og Ross forklarar at den proksimale utviklingssone handlar om å bli støtta av ein meir kompetent person. Embla

presiserer kor viktig det er å vere tilgjengeleg, medan det hos Eva er størst fokus på å gå rundt for å få oversikt. Vi tolkar dette som at begge informantane ser nytta av å vere den støtta Vygotsky skriv om.

Tharp og Gallimore sin teori om undervisningsstrategiar går ut på å støtta eleven (Postholm & Frisch, 2012). Vi vil sjå funna våre opp mot desse strategiane. Å gje feedback går ut på å gje dei «rette» tilbakemeldingane til eleven, ut i frå korleis eleven vel å løyse ei oppgåve (Postholm & Frisch, 2013). I intervjuet med Eva trekk ho fram døme der ein elev har stoppa opp. Ho forklarar at ho gjev eleven alternativ for å motivere. Alternativa kan vere å arbeide med andre delar av oppgåva, eller konkrete råd for å koma vidare. Embla fortel det same: «motivasjonen deira vert påverka av om eg klarer å rettleie slik at dei meistrar. ...eg gjev dei konkrete forslag som dei kan velje i, slik opplever dei elevmedverknad.» Med grunnlag i det lærarane seier meiner vi at lærarane har kunnskapar som skal til for å motivere elevane til vidare arbeid. Dette fordi dei gjev feedback med få alternativ, har tenkt gjennom potensielle løysingar og kjenner elevane.

I døme over gjev ikkje berre Embla eleven feedback, men også moglegheit til å ta sjølvstendige val, og som ho sjølv nemnar gjev ho eleven elevmedverknad. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevdar at det å gje elevar moglegheit til å bestemme over eigne arbeidsprosessar kan bidra til å auke den indre motivasjonen. Som nemnd over er det tydeleg at Embla opplever meir motiverte elevar når dei får ta del i eigen prosess. Vi hevdar at kunst- og handverksfaget er eit fag der elevane får sjansen til å vere med å bestemme store delar av eigen prosess. Eit døme på dette finn vi i skåp-oppgåva til Eva. I oppgåva sto elevane fritt til å velje korleis dei ynskte å utføre oppgåva og kva teknikkar og materialar dei ville nytte seg av. Dette gjer at elevane må ta sjølvstendige val i utforminga av produktet og ut frå sjølvbestemmingsteorien forstår vi at dette fremjar elevane sin motivasjon. Likevel vil vi argumentera for at ein grundig og gjennomtenkt oppgåvetekst må liggje i botn. Dette fordi oppgåvene er for frie, kan eleven ende opp med å ikkje svare på oppgåva.

Tharp og Gallimore skriv også om situasjonshandtering. Dei hevdar at læraren må kunne føresjå situasjonar og åtferd som kan førekome (Postholm & Frisch, 2013). Embla fortel: «Ein elev ville ikkje jobbe». Ho prøvde å motivere han gjennom å la han arbeide på pc. Embla er oppteken av at elevane «berre gjer noko, sjølv om dette ikkje var den opphavlege planen». Vi ser ut i frå teori og funn at Embla meistrar å løyse situasjonen. Denne gongen bryt ho ut frå oppgåveteksten og tilpassar situasjonen, slik at eleven i det minste «gjer noko». Med andre

ord, bruker ikkje informanten situasjonshandtering berre ved hjelp av oppgåveteksten, som i førre kategori, men også ved hjelp av å endre arbeidsmetode. Til liks med Manger (2013) meiner vi at når Embla har fått eleven til å arbeide er eleven motivert.

Som tidlegare nemnd treng fantasi stimuli og utvikling (Austling & Sørensen, 2006). Vi ser nytte av at læraren opptreer som støtte når eleven skal bygge bru mellom fantasi og deira medvitne liv. Eva og Embla konsentrerer seg om eleven dei er hos. Begge har fokus på ein positiv ordbruk ved å fortelje eleven kva som allereie er bra. Lærarane høyrer på elevane sine idear, lar dei utforske og rettleiar dei til vidare arbeid. Samstundes anbefalar dei elevane å ikkje lage for avanserte løysingar på oppgåva. Eva viser til eit døme der nokre av elevane ynskja å lage ein penis. Så lenge det høver oppgåva, stoppar ikkje Eva dei. Ho presiserer likevel overfor elevane at dei må gjere eit grundig arbeid. Her ser vi at Eva er til stades og bygger bru mellom elevens fantasi og ferdige produkt. På denne måten bidrar Eva også til motivasjon ved å styre aktiviteten i ein bestemt retning (Manger, 2013). Begge lærarane gir rom for fantasi, samt rettleier eleven ut frå kriteria i oppgåva.

Manger (2013) hevdar at skilje mellom indre og ytre motivasjon ikkje er absolutt. Til dømes kan indre motivasjon vere eit ynskje om læring medan ytre kan vere ynskje om ein god karakter. Under observasjonane kunne vi sjå at lærarane brukte karakterar eller måloppnåing i rettleiinga. For det fyrste bruker Eva nokre gongar karakterar som positiv forsterking i rettleiinga. Ho fortel elevane at «Min jobb er å få dykk høgast opp på karakterskalaen, ikkje gjere jobben.» For det andre bruker Embla høg, middels og låg måloppnåing i rettleiing, ikkje karakterar. Ut i frå dette ser vi at informantane er noko usamde om å bruka karakter direkte til elevane. Likevel er dei samde om at elevane mister gleda ved at karakterane er for mykje i fokus. Dette stiller vi oss bak, men tar i betraktning at ein ikkje kjem utanom karakterar i skulen. På denne måten vekslar lærarane, med andre ord, mellom ytre og indre motivasjon.

Vidare hevdar Manger (2013) at den indre motivasjonen ofte er eit resultat av den ytre. Kunnskapsdepartementet (2010, s. 16) legg fram at elevar som ser mogelegheit til å bli betre, også vil vere oppteken av å auke eigen meistring. Lærarane lager konkrete mål og samanfattar dei i eit måloppnåingsskjema. For å nå måla, står det konkret kva eleven må gjere/kunne. Gjennom skjemaet meiner vi at Embla og Eva gjev elevane konkrete oppgåver dei kan starte med. Dette gjer at eleven får mogelegheit til å ta styring over eigen arbeidsprosess. Ut i frå teori og funn ser vi ein mogelegheit for at eleven, som følgjer av lærarane sine måloppnåingsskjema, oppnår ein indre driv, arbeidsinnsats og indre motivasjon.

Ein av delane i Tharp og Gallimore sine støttestrategiar er å *stille spørsmål* (Postholm & Frisch, 2013). Vurderingss spørsmål blir stilt for å sjå kvar eleven er i arbeidet, og assisterande spørsmål for å setje i gong prosessar hos eleven. Eva svarar elevar som har fokus på karakter: «Kva kan du? Kva er du god på?». Gjennom det vi ser som bruk av vurderande spørsmål, snur Eva fokus frå karakter og over på utgangspunktet til eleven i oppgåva. Det kan vere nødvendig å kome tilbake til karakter om eleven står fast igjen. Vi ser at Eva, på denne måten bevisstgjer eleven på korleis ein kan bruke personleg kompetanse og interesse inn i ei oppgåve.

Limstad og Abrahamsen (2009) skriv i deira rapport at det er viktig å skilje mellom vurdering av eleven sine kjensler og personlegdom, og eleven sine evner til å nytta ulike verktøy for å skapa eit produkt. Utdanningsdirektoratet (2016) seier at eleven bør få individuelle samtalar med lærar, særleg i vurderingssamanheng. Embla gjev kvar enkelt elev ei munnleg vurdering etter kvar oppgåve. Dette gjer ho i undervisning. I vurdering, framovermelding og samtale med eleven, gjer ho eleven medviten på eigen prosess gjennom å stille eleven vurderande spørsmål (Postholm & Frisch, 2013). Ho går gjennom måloppnåingsskjema og samanfattar dette til framovermelding og karakter på produktet. Vi meiner med dette at Embla ikkje legg vurderinga til elevens kjensler, tankar og personlegdom, men heller bevisstgjer eleven på eigen kompetanse i den gitte oppgåva. Her fremmar Embla læring ved å ha individuelle samtalar med elevane. Vi ynskjer likevel å setje lys på at ein del av hennar tid i klasserommet fell vekk når ho gir vurdering i timane. Det er likevel viktig å poengtere at dette berre føregår medan elevane er i ein sjølvstendig arbeidsprosess og at ho går inn i klasserommet mellom kvar vurdering for å vise seg som tilgjengeleg.

Problemstillinga vår er ute etter å finne ut av kva lærarane gjer for å skape motivasjon. For det fyrste seier Eva: «trivsel er punkt nummer ein». For det andre fortel Embla: «Det skal vere rom for å utvikle seg, utan å vite at dei blir målt på alt. Vi målar dei i fillebitar. Gleda av å skapa skal vere i fokus!» For det tredje ser vi at informantane på fleire måtar er opptekne av å sjå kvar og ein elev, og at ulike elevar treng ulik grad av indre og ytre motivasjon i rettleinga.

5.4 Vegene vidare

Deci og Ryan (Skaalvik og Skaalvik, 2013) hevdar at det å la elevane få lov til å velje kva dei skal arbeide med kan vere med på å styrke deira indre motivasjon. I læreplanane som kjem i 2020 ser det ut til at det bli lagt opp til ei fordjupingsoppgåve i kunst og handverk. Elevane

skal få moglegheit til å fordjupe seg i ein kunstdel eller i ein handverksdel på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I intervjuet med Embla kom det fram at ho gav elevane på tiandetrinnet ei fordjupingsoppgåve. I denne oppgåva fekk dei utlevert kompetansemåla i faget og kunne, ut frå desse, velje seg eit område dei ynskja å fordjupe seg i. Fokuset skulle ligge på å utforske og vidareutvikle. Vi ser heilt tydeleg at ho er føreåt for si tid. Dette fortel oss at også vi, som framtidige lærarar skal ha slike oppgåver. Embla si oppgåve står derfor fram som god inspirasjon til vår komande rolle som kunst og handverkslærar. Vi ser derfor at det å la elevane få lov til å sjølve bestemme kva dei vil jobbe med kan vere motiverande.

Vi ser ein samanheng mellom det Austring og Sørensen (2019) hevdar og det som vert presentert i dei nye læreplanane (Utdanningsdirektoratet., 2019). Her vert det lagt fokus på at kunst og handverk, i større grad, skal leggja vekt på det praktiske og det skapande.

Samstundes skal vi framover sjå på faget som eit kulturfag. Det blir også sagt at elevane skal utvikla kulturforståing og praktiske ferdigheiter. Vidare legg dei vekt på at elevane, over tid, skal utvikle forståing av innhald og samanhengar. Vi ser dette som relevant då den nye læreplanen legg til rette for skapande estetiske prosessar der eleven kan finne uttrykksformer dei meistrar. Vi vågar derfor å påstå at elevar som får lov til å vere i ein skapande estetisk prosess, legg eit grunnlag for å bli motiverte.

6. KONKLUSJON

Slik vi ser det spelar læraren som klasseleiar ei sentral rolle i eleven sin motivasjon. Det kjem fram at lærarane legg til rette for motivasjon ved relasjonell klasseleiing, ein oppgåvetekst som utfordrar og fengjer alle elevane, og å støtta eleven i rettleiing.

For å skape denne motivasjonen opplever vi at læraren har klare rammer, men samstundes arbeider for relasjonsbygging. Lærarane varierte undervisninga ved å variere oppgåvene, men også ved å bruke ulike formspråk inn i ei oppgåve. Dei hadde fokus på å støtte elevane i rettleiinga ved å bruke nokre av dei same strategiane som Tharp og Gallimore skriv om. Undersøkinga vår viser også at vurdering i form av karakter kan vere ein utfordring for lærarar og elevar, men at det kan vere sentralt i rettleiing og framovermelding. Av denne grunn kan også karakterar brukast som motivasjon.

Vi stiller oss spørsmålet om korleis læraren arbeider for å skape motivasjon i arbeid med ulike formspråk i kunst og handverk. Ved å variere oppgåvene og innhaldet, kan oppgåvene tilpassast kvar enkelt elev. Dette gjer lærarane ved å bruke teikning og mosaikk i ei oppgåve og tre, leire, gips og maling i ei anna.

Som kommande lærarar ser vi viktigheita av å tilpassa oppgåvene til kvar enkelt elev. Vi ser også at det å vere ein god klasseleiar må liggje i botn, og at gjennom å ha klare forventningar til elevane, samt oppteken av å bli kjent med dei, blir dei motiverte. Ved å forske på motivasjon har vi sett to informantar som sett «gleda av å skapa» og «trivsel» høgast. Dette gjer dei gjennom å vere støttespelarar i den skapande estetiske prosessen eleven er i, og legg dermed til rette for eit meiningsfullt fellesskap.

Vi har fått auga opp for den store moglegheita faget kunst og handverk har for variasjon, praktisk arbeid og estetisk utfolding. Med dette forskingsarbeidet som ein del av utdanninga vår, har vi eit godt utgangspunkt for å møte kvar og ein elev der dei er og arbeide for at eleven skal bli motivert og meistre. Ikkje berre i faget, men også som lærarar i skulen. Vi har blitt inspirert til å gjere ein innsats for at elevane skal kjenne seg som ein del av eit triveleg fellesskap der gleda av å skapa er i fokus. Med dette håpar vi at forskinga vår også kan vere til nytte for andre studentar og lærarar.

LITTERATURLISTE

- Austring, B., D., & Sørensen, M., C.. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad. (Red.). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på etiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Dewey, J. (2007). Social Control. I Curren, R (Red.), *Philosophy of Education: An anthology* (s. 368-371). Hoboken, New Jersey, USA: Blackwell publishing
- Forskrift til opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel. 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Henta frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – meistring – muligheter: ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 2010-2011). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). *Fornyer innholdet i skolen*. Henta 08. april 2019 frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Larsen, A., K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, M., H., (2017, 19. februar). Karakterer i kunst og håndverk er nesten som et lotteri. Derfor burde den fjernes. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/Vnqbj/Karakter-i-kunst-og-handverk-er-nesten-som-et-lotteri-Derfor-burde-den-fjernes>
- Limstad, K, & Abrahamsen, G. (2009) *Bedre vurdering i kunstfagene*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://www.kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/02/Bedre-vurdering-i-kunstfagene-1.pdf>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2, grunnbok i pedagogikk og elevkunnsap: lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-168). Bergen: Fagbokforlaget

- Neby, A. (2018). Formspråk. *NDLA*. Henta frå <https://ndla.no/subjects/subject:38/topic:1:22900/resource:1:164391>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever!: Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. (s. 17-42). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk: KHV1-01 (LK06)*. Henta 26. mars frå <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Vurdering og progresjon i kunst og håndverk. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/vurdering-og-progresjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

VEDLEGG

Vedlegg I: Informasjonsskriv til rektor

Informasjonsskriv

Kristina Ersland
Svinnshammaren 32, 5416 Stord
Grunnskulelærarstudent på 5-10
Høgskulen på Vestlandet

Stord, 17.10.19

Til Rektor [REDACTED]
[REDACTED] Ungdomsskule
[REDACTED]

Søknad om å gjennomføre intervju og observasjon

Me, Synne V. Føyen og eg, er tredjeårsstudentar på lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet og jobbar for tida med ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i kunst og handverk. Me har valt å sjå nærare på motivasjon i kunst og handverk som fag. For å avgrensa oss litt har me valt å fokusera på kva læraren gjer gjennom klasseleing, og då spesielt i oppstarten av timane, for å motivere elevane.

Me vil be om samtykke til å arbeida med [REDACTED] som underviser i kunst og handverk ved din skule om å delta i undervisninga vår. Me ynskjer å intervju [REDACTED] i forkant av at me observerer oppstarten [REDACTED] av timane i kunst og handverk.

Det vil ta ein time å gjennomføre intervjuet, i tillegg til at eg observerer i ca. to timar i veka for å gjera funn som kan brukast i oppgåva. Det er frivillig å delta og deltakarane kan når som helst trekka seg utan grunngjeving. Datamaterialet med innhentar i intervjuet og observasjonen kjem berre til å bli brukt i bacheloroppgåva vår der me kjem til å analysa resultat, samt setja dei opp mot eit likt tilfelle frå ein tilsvarande anna skule, lærar og klasse. Me kjem og til å sjå resultatata opp mot pedagogisk og fagdidaktisk teori.

Etter bacheloroppgåva er ferdig i mai 2019 vil me makulera dataa. Dykk kan få kopi av arbeidsaka til intervju og observasjon om dette er ynskjeleg.

Me tek kontakt over telefon før praksis og kan gje meir informasjon undervegs. Dersom de lurar på noko, kan de ta kontakt på telefon eller mail.

Med vennleg helsing

Kristina Ersland
45661645
kristinaersland@gmail.com

Synne V. Føyen
92836148
synnevest@gmail.com

Vedlegg II: Informasjonsskriv til føresette

17.01.19

Informasjon til føresette

Hei!

Me er to studentar som går 3. året på grunnskulelærerutanning ved HVL Stord. Me skal ut i praksis frå veke 6 til 8, der den eine av oss skal ha praksis på [REDACTED] ungdomsskule.

Dette semesteret skal me skriva bacheloroppgåva vår i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i kunst og handverk. Temaet for oppgåva har me valt til å vera motivasjon som fylgjer av klasseleiing. Me ynskjer å sjå på kva klasseleiaren gjer for å motivera elevane i faget, spesielt i opstarten av timane og i forkant av nye tema.

I løpet av praksisperioden ynskjer me å nytta observasjon for å få inn data om dette. Alle data vert handsama konfidensielt, inga namn eller kjenneteikn på elevane vil verta brukt. Me kjem hovudsakleg til å observera læraren, men det er naturleg å observera korleis klasseleiinga verkar på elevane.

Dette er frivillig, og dersom ikkje dykk ynskjer å ha barnet dykkar med på dette, ta kontakt med kontaktlærer.

Kontaktlærer:

Om det er spørsmål eller ynskje om meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Med vennleg helsing

Kristina Ersland

45661645

kristinaersland@gmail.com

Synne V. Føyen

synnevest@gmail.com

Vedlegg III: Intervjuguide

Intervjuguide

“Korleis arbeidar lærarar for å legge til rette for og skape motivasjon i arbeid med ulike formspråk i kunst og handverk?”



Tematiske forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål – med eventuelle oppfølgingsspørsmål
Definisjon av omgrep Korleis definerer læraren omgrepet motivasjon? Korleis legg læraren opp til å motivere elevane i opplæringa?	Kva tenker du på når vi seier motivasjon? - Korleis ser du at elevane er motiverte i sitt arbeid? - Ser du nokre problem i høve det å motivere elevane? Særs i kunst og handverk? - Kva tenkjer du er viktig når ein arbeidar innanfor ulike formspråk, med tanke på motivasjon?
Prinsipp for opplæringa Korleis kan rettleiing undervegs i timane bidra til motivasjon hos eleven?	Korleis motiverer du elevane ved hjelp av rettleiinga? - Tilpassa motivering? - Korleis bidreg du til å gi eleven meistringskjensle? - Kva moglegheiter gjer faget kunst og handverk deg til å motivere elevane? - Korleis rettleiar du heile klassen, kontra ein til ein?

Karakterar som motivasjon	<p>I kva grad påverkar karakterar som ein form for motivasjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På kva måte opplever du at vurdering/karakter påverkar motivasjonen til elevane? - Brukar du karakter i rettleiing i eleven sitt arbeid (ikkje ferdig resultat)?
Omgrepet og spørsmålet «Godt nok»	<p>Under observasjonane såg vi at elevane var opptekne av å få ei slags godkjenning frå lærarane, derfor lurar vi på: Dukkar spørsmålet om arbeidet er «godt nok» opp?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprø elevane deg om det dei har gjort er godt nok? - Korleis svar du på dette?
Identitet – som ein del av fantasi- og kreativitetsutvikling	<p>Vi les fantasi som ein del av eleven sin identitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi tek utgangspunkt i Austring og Sørensens utsegn: «Den skapande prosessen er prega av eit samspel mellom fantasi og kreativitet» - Tek du del i dette samspelet? - Fantasi er ei bru mellom driftsønske og det medvitne liv er du ein «brubyggar»? - Fantasi er naudsynt i ein skapande prosess, ser du dette som ein faktor du som lærar må ta del i? - Er det noko meir du vil leggje til?