



Høgskulen  
på Vestlandet

## MASTEROPPGAVE

«Ungdomsskolelæreres forståelse av kreative prosesser, og tilrettelegging for utvikling av kreativ kompetanse i kunst og håndverk på ungdomstrinnet»

«Secondary school teachers understanding of creative processes, and adjustments for development of creative competence in arts and crafts»

Student: Solvei Ljones Mikkelsen

(Kandidatnummer: 402)

Navn på masterprogrammet: MGUKH550

Fakultet/Institutt/program: Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Charlotte Tvedte

Innleveringsdato: 16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Innholdsfortegnelse

<b>MASTEROPPGAVE</b> .....	<b>I</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VI</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens relevans .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger .....	2
1.4 Begrepsavklaringer .....	3
1.4.1 Kreativitet .....	3
1.4.2 Prosesser i kunst og håndverk .....	4
1.4.3 Estetiske læreprosesser .....	5
<b>2 Teoretisk bakteppe</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tidligere forskning .....	6
2.1.1 Kreativitet i kunst og håndverk .....	6
2.1.2 Utdanning og kreativitet i et forskningsperspektiv .....	8
2.1.3 Vurdering av kreativitet i kunst og håndverk .....	9
2.1.4 Sansenes rolle for erfaringer .....	9
2.2 Læreplanens oppbygging .....	10
2.2.1 Fem nivåer av læreplanteoretikeren John I. Goodlad .....	10
2.2.2 Læreplanens formuleringer i kunst og håndverk .....	11
2.3 Kreativitet .....	14
2.3.1 Hva er kreativitet? .....	14
2.3.2 Four-C-Modellen: James C. Kaufmann og Ronald A. Beghetto .....	16
2.3.3 De «åpne» klasserommene: Malcolm Ross og undervisning i kunstoffagene .....	17
2.3.4 Flow som gunstig miljø for kreativitet .....	19

2.3.5	Å lede miljøer for kreativitet: mennesket som utgangspunkt for appropriasjon..	20
2.3.6	En kreativ metode.....	22
2.3.7	Å planlegge for kreativitet: KAMPKVISE .....	24
<b>3</b>	<b>Metodiske valg og tilnærminger .....</b>	<b>27</b>
3.1	<i>Kvalitativ metode.....</i>	27
3.2	<i>Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral .....</i>	28
3.3	<i>Læreplananalyse: Summativ innholdsanalyse .....</i>	29
3.4	<i>Intervju og transkripsjon.....</i>	30
3.4.1	Analyse av intervjutranskripsjoner ved åpen koding .....	31
3.4.2	Tekstanalyse av intervjutranskripsjoner: Systematisk tekstkondensering .....	33
3.5	<i>Utvalg informanter.....</i>	35
3.6	<i>Reliabilitet og validitet .....</i>	35
3.7	<i>Etiske vurderinger .....</i>	37
<b>4</b>	<b>Analyse av funn og drøfting .....</b>	<b>38</b>
4.1	<i>Formuleringer i læreplanen 2020: ideologisk og vedtatt nivå.....</i>	39
4.1.1	Prosessbegrepet i kjerneelementet: «Kunst- og designprosesser» .....	40
4.1.2	Vektlegging av prosesser i kompetansemål .....	42
4.1.3	Kreativitet i kjerneelementet .....	43
4.1.4	Vurdering i kunst og håndverk.....	44
4.2	<i>Intervju med lærere: tolket nivå .....</i>	45
4.2.1	Organisering, planlegging og samarbeid.....	46
4.2.2	Arbeid med LK20 og planleggingsverktøy .....	48
4.2.3	Prosessbegrepet: idéstøtte og flow .....	50
4.2.4	Kreativitet og kreative prosesser .....	52
4.2.5	Kjerneelement kunst- og designprosesser .....	56
4.2.6	Vurdering.....	59
4.3	<i>Analyse av oppgavetekster i kunst og håndverk: Operasjonalisert nivå.....</i>	61
4.3.1	Informant 1: Tekstiloppgave .....	61
4.3.2	Informant 2: Tverrfaglig oppgave .....	64

<b>5</b>	<b>Oppsummering av analyse og drøfting .....</b>	<b>66</b>
5.1	<i>Prosessbegrepet.....</i>	67
5.2	<i>Kreativitet og kreative prosesser.....</i>	67
5.3	<i>Kjerneelementet «Kunst- og designprosesser» .....</i>	68
5.4	<i>Tilrettelegging for utvikling av kreativ kompetanse.....</i>	69
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>71</b>
6.1	<i>Veien videre.....</i>	72
<b>7</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>79</b>
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	79
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter .....</i>	81
	<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD: Norsk senter for forskningsdata.....</i>	85

Figur 1 Modell for kreativitet (Spencer et al., 2012, s.17).....	15
Figur 2 Modell for kreativitet oversatt til norsk (NOU 2015:8, s.31).....	15
Figur 3 Kreativitet som komplekst fenomen (Kaufmann, 2011, s.23).....	16
Figur 4 Malcolm Ross ´modell for utvikling av estetisk kompetanse og undervisning i kunstfagene (Austring & Sørensen, 2006, s. 155).....	18
Figur 5 Approprieringsspiralen (Säljö, 2006, s. 215).....	22
Figur 6 Videreutvikling av den didaktiske relasjonsmodellen: kreativitet sammen med arbeidsmåter (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.80).....	25
Figur 7 Videreutvikling av den didaktiske relasjonsmodellen: Kreativitet som bindeledd i modellen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.80).....	25
Figur 8 Kunnskapsreisen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.86).....	26
Figur 9 Den kreative planleggingssirkelen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 104) .....	26
Figur 10 Søkeord i læreplanen i kunst og håndverk, LK20: "Prosess" (Utdanningsdirektoratet, 2020).....	30
Figur 11 Søkeord i læreplanen i kunst og håndverk, LK20: "Kreativ" (Utdanningsdirektoratet, 2020).....	30
Figur 12 Utdrag fra analyseredskap for intervjutranskripsjoner .....	33
Figur 13: Vektlegging av datamaterialet vist i prosent .....	39

## Forord

Målet og motivasjonen for denne masteroppgaven var å selv få en dypere forståelse for hva som skjer, og befinner seg, i prosesser og kreativitet. En ny læreplan, LK20, med fokus på dette er på god vei til å være innført i norsk skole, og med dette betyr det at min praksis som nyutdannet skal preges av denne. Selv har jeg hatt skolegang og derav mest innblikk i den tidligere læreplanen, LK06, og derfor ble det relevant for meg å gjøre et dybdykk i den nye læreplanen.

Gjennom utdanningen mot å bli grunnskolelærer for 5.-10.trinn, har jeg blitt utsatt for en rekke praktiske oppgaver mot å forstå didaktiske grep inn mot å være lærer i kunst og håndverk. En av oppgavene jeg husker best er en oppgave som etterspurte at jeg skulle lage et vegghengt møbel i tre. Dette stilte krav om materialkunnskap, teknikk og evne til å eksperimentere med løsninger. Min prosess ved dette arbeidet var at jeg opplevde å kunne få leke med hva som kunne bli sluttresultatet så lenge det endte opp i å kunne være et møbel på en vegg. Oppgaven la føringer om å ha generelle kunnskaper om material og teknikk i bunn for å kunne eksperimentere med hvilke uttrykk som kunne være mulige å realisere. Jeg vil tørre å påstå at slike innganger, hvor jeg føler meg kompetent nok i å bruke materiale og teknikker som hører oppgaven til, gir meg større muligheter for å være kreativ i uttrykket. Jeg vil takke Kjetil Sømoe for å ha eksponert meg for denne oppgaven. Den kommer til å prege meg og min forståelse av mestrings, kreativitet og prosesser i arbeid som lærer i kunst og håndverk.

Jeg har hatt flere støttespillere i utformingen av denne masteroppgaven som fortjener «takktak for hjelpen». Kanskje aller viktigst har jeg hatt en enormt forståelsesfull samboer når dagene med masterarbeid har blitt lange. Tusen takk Øystein, for at du er den du er og gjør det du gjør. Når vi har nådd milepæler å feire, og i håpløse stunder hvor målet har virket så langt borte, har jeg alltid kunne snudd meg medstudentene mine, Johanne og Kristine. I tillegg har jeg en familie som på avstand viser sin støtte med at de alltid har troen på at jeg får til det som jeg bestemmer meg for.

Helt til slutt vil jeg gi en spesiell takk til min veileder, Charlotte Tvedte. Aldri om denne masteroppgaven hadde blitt til uten de presise og konstruktive tilbakemeldingene som har ført meg inn på rett vei. Aldri har jeg møtt en mer kompetent og dedikert dame. Takk for all tid og veiledning de siste årene.

## Sammendrag

Kreativitet og prosesser som tilknyttes kreativitet i dagens læreplan i kunst og håndverk, LK20, er mange og utbredt. Jeg har i dette masterarbeidet forsøkt å finne svar på hvordan kreativitet forstås, særlig med tanke på hvordan lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet forstår og tilpasser opplæringen mot å utvikle kreativ kompetanse blant elever. Jeg forespurte mange ungdomsskoler om deltagelse i masterarbeidet, og endte opp med to godt kompetente lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet som informanter for å belyse forståelser rundt temaet. Datainnsamlingen i forhold til temaet har foregått ved kvalitativ metode hvor jeg har gjennomført: 1) summativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277) av læreplanen i kunst og håndverk, med særlig fokus på kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», 2) halvstrukturerte intervjuer med kompetente informanter som senere ble presentert gjennom tekstkondensasjon (Malterud, 2018, s. 98), og 3) undersøkelse av innhold i informantenes oppgavetekster og kondensasjon av dette.

Noe som var viktig for meg i inngangen til dette masterarbeidet var å poengtere viktigheten av at kroppen er vårt fremste apparat for opplevelser, og at hjernen vår er utgangspunktet for at vi lærer av opplevelsene som vi gjennomgår. Masterarbeidet har ved dette gitt innblikk i at kreativitet kan læres og kan brukes som metode for læring. Lærere i kunst og håndverk har i dette en stor oppgave i å legge til rette for utviklingen av kreativ kompetanse blant elever. Funn i masterarbeidet som har vært belysende i denne sammenheng er at lærernes kompetanse og forståelse av hva prosesser og kreativitet er, er avgjørende for hvordan den aktuelle læreren fører frem undervisning som skal fordre kreativitet blant elever.

## Abstract

Creativity and processes associated with creativity in today's Norwegian curriculum in arts and crafts, LK20, are many and widespread. In this master thesis I have tried to find answers to how creativity is understood, especially regarding how teachers of arts and crafts in secondary school understand and adapt their teaching towards developing creative competence among the students. I asked a number of secondary schools if they would like to participate in the master's thesis, and I ended up having two well-competent arts and crafts teachers as informants to shed light about their understanding of the topic. The data in relation to the topic was collected by using qualitative methods where I have used: 1) summative content analysis (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1277) of the Norwegian curriculum in arts and crafts, with special focus on the core element "Arts- and designprocesses", 2) semi-structured interviews with competent informants which were presented through text condensation (Malterud, 2018, s. 98), and 3) examination of the content in assignment texts provided by the informants.

In the beginning of this master thesis, it was important for me to emphasize the importance of the body being our foremost apparatus for experiences, and that our brain is the starting point for us to learn from experiences. This master thesis has provided insight into the fact that creativity can be learned and can be used as a method for learning. In this, teachers of arts and crafts have a major task in facilitating the development of creative competence among students. Findings in this master thesis have been illustrative for this context by communicating that the teachers' competence and understanding of what processes and creativity is, is decisive for how the teacher conducts teaching that will make creativity possible for the students.



# 1 Innledning

Kroppen vår og mulighetene den har for læring har gjennom hele livet vært noe jeg interesserer meg for. Kroppen opplever, sanser og erfarer, og dette vil slik jeg ser det ha stor sammenheng med hjernen vår. Hjernen vår deles i høyre og venstre hjernehalvdel, hvor disse samarbeider og kommuniserer gjennom hjernebjelken. Venstre hjernehalvdel er den logiske, språklige og analytiske delen av hjernen. I motsetning til den høyre hjernehalvdel som styrer blant annet det skapende, artistiske, følelsesladde, forestillende og fantasifulle. Kreativitet, som vektlegges i denne masteroppgaven, skjer i samspillet mellom de to hjernehalvdelen. Det er mellom det skapende og det logiske kreativitet skjer, nettopp ved å forsøke å finne kreative og gode løsninger på utfordringer sett fra ulike perspektiver (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 44). «Å være kreativ» er vanskelig å beskrive, nettopp fordi at kreativitet utfolder seg på så mange ulike måter av ulike individer. Likevel må man ta til ettertanke at kreativitet ikke er noe man tilsynelatende fødes med, men det er mulig å lære og det er en måte å utføre arbeid på (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 43).

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse hvordan to godt kompetente lærere i kunst og håndverk legger til rette for utvikling av kreativ kompetanse blant elever på ungdomstrinnet. Dette på bakgrunn av at Utdanningsdirektoratet (2020) har lagt frem, og innfører, ny læreplan, og med dette ny læreplan i kunst og håndverk, LK20. Ved denne læreplanen har det blitt presentert kjerneelementer, og i denne masteroppgaven har det særlig blitt fokusert på formuleringene som ligger i kjerneelementet: «Kunst- og designprosesser». Ved dette kjerneelementet blir både prosessbegrepet og kreativitet vektlagt, og derfor vil en forståelse av dette være utgangspunktet for hva som når ut til elevene. Hva elevene blir presentert for i undervisning vil kunne være avgjørende for hvilke ferdigheter og interesser de opparbeider seg, slik det belyses i Fafo-rapporten «Rekruttering til design og håndverksfagene» fra 2016 (Tønder & Skinnaland, 2016, s. 8). Hvordan kreativitet og særlig kreative prosesser blir vektlagt, praktisert, og gjennomført i undervisning vil på bakgrunn av dette være interessant å undersøke.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens relevans

Tema i dette masterarbeidet er tett knyttet til formuleringene som ligger i Kunnskapsløftet 2020. I læreplanen for kunst og håndverk nevnes det ulike prosessbenevnelser i ulike sammenhenger. Under fagets kjerneelement; «Kunst- og designprosesser», skal man

vektlegge både åpne-, utforskende- og stegvise prosesser i faget. I tillegg, innunder kapittelet om kompetansemål og vurdering etter 10.trinn, skal elevene blant annet reflektere over egne skapende prosesser og skal bli veiledet av lærer til å utvikle kreativ kompetanse og kreative strategier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er noe som er svært sentralt til dette masterarbeidet da spørsmålet om hva som kjennetegner en prosess og kreativitet ikke nevnes i læreplanen. Derimot beskriver læreplanen hva læreren i kunst og håndverk skal legge til rette for, i tillegg til hva elevene skal kunne etter endt grunnskole. Jeg undrer meg derfor over hvordan undervisning i faget blir planlagt med fokus på prosessbenevnelsene, og særlig inn mot tilrettelegging for utviklingen av de kreative kompetansene. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan lærere i kunst og håndverk ved ungdomstrinn forstår begrepene som foreligger i den nye læreplanen 2020. På dette grunnlaget vil deres holdninger og forståelse særlig knyttet til kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», være interessant for denne masteroppgaven. Det er også disse formuleringene som utgjør relevansen av å gjennomføre dette masterarbeidet.

## **1.2 Problemstilling**

I valg av problemstilling har jeg fokusert på å inkludere det som jeg oppfatter som relevant å spørre om, basert på bakgrunnen for valg av tema. Dette med fokus på hva som foreligger i formuleringer i LK20 og hvordan lærere i kunst og håndverk forstår disse. På dette grunnlaget blir min problemstilling følgende;

«Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet begrepet kreative prosesser i lys av formuleringer i kjerneelement, «Kunst- og designprosesser» i LK20, og hvordan tilrettelegges det for å utvikle elevenes kreative kompetanser i faget?

## **1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger**

Gjennom oppgaven foreligger det formelle inndelinger i hva som er tidligere forskning på temaet sammen med teoretisk bakteppe som farger mine tolkninger, videre til metodiske valg for å finne svar på problemstillingen, samt hvordan dette blir satt i sammenheng med funn i datamateriale gjennom drøfting. Av tidligere forskning foreligger det forskning på kreativitet i kunst og håndverk, hvordan kreativitet sees i sammenheng med utdanning, hvordan kreativitet vurderes og hvordan sansene har en rolle for erfaringer. Videre viser jeg teori som handler om kreativitet og perspektiver som vil kunne ha innvirkning på kreativitet i undervisning. Av

metodiske valg presenterer jeg kvalitativ metode ved hermeneutikk, før jeg analyserer og drøfter funn som er vesentlige for problemstillingen.

## **1.4 Begrepsavklaringer**

Dette delkapittelet viser til begreper som jeg ser det nødvendig å avklare før man leser videre i denne teksten. Begrepene består av sentrale momenter som nevnes ved flere anledninger i teksten, og derav vil min forforståelse av dem og måten jeg bruker dem videre være preget av forklaringen som viser seg i dette delkapittelet.

### *1.4.1 Kreativitet*

Kreativitet fra det latinske «*creare*» kan oversettes til «å skape/bringe til verden». Kreativitet kan beskrives som en handling eller aktivitet som ansees som noe nytt. Ikke bare som et innovativt produkt, men også intellektuelt og emosjonelt, som for eksempel å finne løsninger på en krangel (Moe, 2020, s. 131). Kreativitet blir sett som et møte med omverdenen, hvor det er en kontinuerlig dialog mellom det skapende individet og omverdenen. Å studere kreativitet kun ut ifra en persons indre vil være vanskelig, derfor må man kunne se hva som skapes ute i den verden det skapes fra (Moe, 2020, s. 133). Kreativitet kan ut ifra dette sees som et fenomen som foregår i et individs tanker, men for å kunne studere kreativitet må man kunne bli forklart eller vist det tenkte. I følge Ludvigsen-utvalgets rapport «Fremtidens skole», blir det å være kreativ definert som «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert». I tillegg til dette handler kreativitet også om å kunne sette initiativ og ideer ut i handling og arbeide med problemløsning (NOU 2015: 8, s. 31).

«Skolen skal legge til rette for et kreativt læringsmiljø der oppfinnsomhet og skaperkraft står sentralt» (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 5). Gjennom gode læringsopplevelser med hjelp av kreative øyeblikk, er ønsket å engasjere og motivere elever inn i selve læringen slik at de husker det de lærer. I dette kan kreativitet sees som måten man skaper meningsfylte koblinger for elevene til temaet som undervises (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 66). Ludvigsen-utvalget poengterer at en økning i fleksibilitet med tanke på timefordeling, for å kunne gi gode muligheter til å arbeide på tvers av fag, vil kunne gi bedre tid til prioriterte områder (NOU 2015: 8, s. 12). Dette er også en inngang til å bruke mer tid på nettopp å skape de meningsfylte koblingene fra elevenes hverdag mot det som skal læres. Jo mer man kan koble læringen opp mot elevenes interesser og hverdag vil man kunne møte elever som ønsker å

lære – nettopp fordi at det kommer nær deres hverdag og at elevene ubevisst lærer å håndtere motgang gjennom verktøy som læres på skolen. Et annet aspekt i dette er at kreativitet, kritisk tenkning og problemløsning kan bidra til at enkeltmennesket vil kunne mestre uforutsette hendelser i livet (NOU 2015: 8, s. 31). Dette ønsker jeg å presisere ved et sitat av Lev S. Vygotsky (2004), som beskriver hvordan menneskelig kreativ aktivitet er grunnlaget for at verden går fremover og at mennesket er fremtidsorientert.

“If human activity were limited to reproduction of the old, then the human being would be a creature oriented only to the past and would only be able to adapt to the future to the extent that it reproduced the past. It is precisely human creative activity that makes the human being a creature oriented toward the future, creating the future and thus altering his own present” (Vygotsky, 2004, s. 9).

#### 1.4.2 *Prosesser i kunst og håndverk*

Å forklare hva en prosess er kan være utfordrende. I tillegg vil ulike prosesser ha ulike utgangspunkt, samt ulike retninger inn i arbeid. For å definere selve begrepet velger jeg å vise til Jon Iden (2016, s. 15), som beskriver; «Ordet *prosess* innebærer en idé om at «noe» omformes til noe annet gjennom et sett av aktiviteter». Slik dette sitatet fremstår kan man trekke slutninger om at prosesser omslutter ulike handlinger. Man tenker ut en idé, og vurderer hvordan denne kan settes ut i verden. Hvordan ideen kommer frem vil være avhengig av hva man har til rådighet, for eksempel av rammefaktorene man har i skolen. I kunst og håndverk kan man tenke seg at en oppgave blir gitt, hvor hensikten er å sette i gang idéprosesser blant elevene. Hvilket materiale elevene skal jobbe med kan være forutbestemt av lærer, slik at elevenes ideer kan være påvirket av kjent materiale. Alle elevene vil derfor bruke samme material, men akkurat hvordan oppgaven blir løst vil være avhengig av hvilke ideer eleven selv sitter med.

Ved dette masterarbeidet vil den kreative prosess være viktig å definere. Jeg velger å definere kreative prosesser ut ifra Jørgen Moe (2020). Moe er førsteamanuensis i kunst og håndverk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og har erfaring fra bachelorprogram og masterstudie ved barnekultur og kunstpedagogikk. Moe (2020, s. 141) beskriver kreative prosesser som en prosess hvor man i utgangspunktet møter en ustrukturert situasjon. Å finne løsningen på den ustrukturerte situasjonen vil avhenge av evnen man har til å løsrive seg fra tidligere og fastsatte forestillinger, og heller sette sammen tanker og ideer til noe nytt og løsningsorientert (Moe, 2020, s. 142). Ingebjørg Stana (2016, s. 4) påpeker også en kreativ arbeidsprosess som

at man: 1) ser mange løsninger på utfordringer, 2) tørr å ta sjanser, 3) kan sette sammen kjent kunnskap på en ny måte, og 4) utfordrer en etablert sannhet. Moe (2020) og Stana (2016) sine utsagn vil kunne sammenfattes ved at kreative prosesser preges av å søke løsninger på en utfordring, hvor man tørr å løsrive seg ved å bruke kunnskap og ideer inn mot å finne løsninger.

#### *1.4.3 Estetiske læreprosesser*

Ved omtale av prosesser i kunst og håndverk ønsker jeg også å presisere hva som menes ved estetiske læreprosesser. Det estetiske og de estetiske læreprosessene viser seg sentrale når man omtaler kunst og håndverk som et praktisk og estetisk fag. Estetikk kan ifølge Nielsen (2019, s. 30) forstås på forskjellige måter, for eksempel som i det daglige kan omtales som det «skjønne». Samtidig kan estetikk også forstås i sammenheng med det greske «aisthesis», som betyr sansekunnskap ved erkjennelse gjennom kroppens sanser (Nielsen, 2019, s. 30). For denne masteroppgaven vil begge forståelsene være av interesse, men særlig inn mot den sanselige kunnskapen.

Ved læring og forståelse av læringen som skjer i kunst og håndverk, ønsker jeg å beskrive estetiske læreprosesser som et grunnleggende begrep ut ifra Austring og Sørensen (2006, s. 107):

«En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetisk formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden».

For å underbygge denne definisjonen viser Austing og Sørensen (2006, s. 105) til tre læringsmåter, som igjen henger sammen inn mot de estetiske læreprosessene: den empiriske, den estetiske og den diskursive. Disse tre kan man forklare hver for seg, men ved en estetisk læreprosess vil man være innom alle og veksle mellom dem. Den empiriske læringsmåten blir omtalt som det sansende møte med verden, den estetiske læringsmåten foregår når man bruker informasjon til å se oss selv i forhold til verden, og den diskursive læringsmåten skjer når man tolker og analyserer det som man har sanset og erfart som en mer teoretisk læringsmåte. Den estetiske læringsmåten blir ansett som et bindeledd mellom den empiriske og den diskursive, fordi at man bruker informasjon fra begge ledd, både våre egne sansede opplevelser og det man opplever i verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 105).

## 2 Teoretisk bakteppe

### 2.1 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg vise til tidligere forskning som er gjort i fagfeltet rundt kreativitet i skolen og spesielt rettet mot kunst og håndverk. Dette er forskning av interesse da min problemstilling vil kunne dra nytte av tidligere funn innenfor temaet. Slik det kommer frem ved overskriftene under vil jeg ta for meg en forskning som handler om kreativitet i kunst og håndverk. Jeg har valgt en amerikansk artikkel som presenterer forskning på relasjonene mellom utdanning og kreativitet, i tillegg vil jeg vise til forskning som har blitt gjort når det gjelder vurdering av kreativitet i kunst og håndverk og sansenes rolle i kunst og håndverk.

#### 2.1.1 Kreativitet i kunst og håndverk

Ingeborg Stana, professor ved OsloMet, stiller i sin artikkel «Om kreativitet» spørsmål ved hvordan man forstår kreativitet, hvordan man skal utvikle kunnskaper for kreativitet i klasserommet, samt hvordan lærere skal kunne vurdere læringsprosessen (Stana, 2016, s. 1). Begrepet kreativitet beskriver Stana (2016, s. 2) som «å lage» eller «å skape», i tillegg til å bringe frem Erik Lerdahl som beskriver kreativitet som «evnen til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer». Videre belyser Stana (2016, s. 2) at man må kunne tenke ulogisk og finne nye løsninger til utfordringer, hvor løsningene i etterkant kan virke opplagte. Dette handler om å kunne tenke lateralt fremfor vertikalt, slik Stana (2016, s. 2) forklarer ut ifra psykologen Edvard de Bono. Vertikal tenkning blir beskrevet som å tenke videre på samme løsning, men å tenke lateralt handler å prøve ut en annen løsning for å finne løsning for samme utfordring (Stana, 2016, s. 2).

Stana (2016, s. 4) beskriver videre hvordan man kan etablere en læringsarena for kreativitet, hvor miljøet må gi sannsynlighet for kreativitet, men ikke tvinges på elevene. Tvang oppfattes som en trussel, og hjernen vil derfor kunne gå inn i en mer logisk «flukt» posisjon. En arena preget av lek, rett til å feile og atmosfære bestemt og tilrettelagt for alder, vil derfor kunne være mer gunstig for kreativitet. Forutsetningen for at elevene skal kunne arbeide kreativt vil også handle om at elevene har blitt introdusert for strategier, metoder og verktøy som er nødvendige for idéutvikling (Stana, 2016, s. 4). Hvordan lærere videre skal vurdere elevenes kreativitet, vil i følge Stana (2016, s. 3) handle om å vurdere i hvilken grad elevene er nysgjerrige, fantasifulle, utholdende selv om det er risiko for å feile, arbeider systematisk med løsninger, og er samarbeidsvillige.

Brynjar Olafsson (2020), universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, viser derimot med sin artikkel: «Å støtte kreativitet», hva som kan støtte eller hemme *lærerne* i kunst og håndverk med fokus på kreativitet. Resultatene i artikkelen bringer frem et behov for å støtte både ytre og indre faktorer for å kunne nå læreplanens, LK20, sine ambisjoner for utvikling av elevers kreativitet i kunst og håndverk. Respondentene i artikkelen påpekte indre faktorer som deres egne fagkunnskap, kreativitet og egne forståelse av kreativitet som faktorer som kunne støtte eller hemme dem i undervisning. Av ytre faktorer nevnte respondentene tid, tilgang på materialer og utstyr (Olafsson, 2020, s. 13). Olafsson (2020, s. 4) hevder ut ifra funnene at når det kommer til kreativitet, vil lærernes egne forståelser av begrepet alene ha innvirkning til hvordan undervisningen blir gjennomført.

Olafsson (2020, s. 1) adresserer i en annen artikkel at læreplanen, LK20, i kunst og håndverk vektlegger elevers utvikling av kreativitet, men at læreplanen ikke tilbyr en definisjon, og heller ikke forteller om hvordan man skal nå målene som omhandler kreativitet. Resultater i denne studien, «Norwegian art and crafts teachers' conception of creativity», indikerer at lærere i kunst og håndverk mangler grunnleggende og nyere forståelse av hva kreativitet innebærer, og at en bedre forståelse av dette vil kunne støtte lærerne i arbeidet med å føre frem kreativitet i klasserommet (Olafsson, 2020, s. 1). Ett av de mange interessante funnene i resultatene for denne studien, er at respondentene sier seg enig i at elevene bør inneha kunnskaper for å videre kunne være kreative (Olafsson, 2020, s. 9). Olafsson (2020, s. 14) påpeker at lærerne ikke mangler teknikk eller praksis for å oppmuntre elevene til å være kreative, men at de kan videreutvikle de gode holdningene ved å forbedre sin generelle forståelse av kreativitet og dermed gi elevene de verktøyene de trenger for å være kreative.

Ved denne studien oppsummerer Olafsson (2020, s. 14) innholdet ved å vise til fire anbefalinger: 1) At lærere i kunst og håndverk bør oppsøke nyere forskning om kreativitet i skole, og dele kunnskapen for å støtte forståelsen og praksisen av kreativitet. 2) Utdanningen av lærere i kunst og håndverk bør vektlegge en dypere forståelse av kreativitet, slik at man som lærer skal kunne være observant, kunne forstå, og kjenne igjen de ulike måtene å være kreativ på. 3) De som bestemmer hva som skal være del av opplæringen, lovgivere, bør inkludere resultatbasert kunnskap og definisjoner når kreativitet skal utvikles blant elever ifølge nasjonale læreplaner. Dette for å støtte læreres praksis og grunnforståelse av kreativitet. 4) For å oppnå målene om individuell utvikling av kreativitet, vil forbedrede retningslinjer

være nødvendig. Målene er skrevet, men det er ikke åpenbart hvordan dette skal kunne realiseres (Olafsson, 2020, s. 14).

### *2.1.2 Utdanning og kreativitet i et forskningsperspektiv*

Professor og foreleser ved utdanningspsykologi på Bowling Green State University i Ohio, Daniel Fasko, Jr. (2010), har skrevet blant annet artikler og bokkapitler om kreativitet. Fasko (2010) har skrevet artikkelen «Education and Creativity» som belyser forskning som har blitt gjort angående relasjonen mellom utdanning og kreativitet.

I denne artikkelen blir det henvist til flere kilder, blant annet Torrance (1981), som mener at hensikten med kreativ undervisning er å danne et kreativt miljø ut ifra blant annet entusiasme fra lærere og aksepten for individuelle ulikheter (Fasko, 2010, s. 319-320). I tillegg trekker Fasko (2010, s. 319) frem Feldhusen og Treffinger (1980) som presenterte anbefalinger for hvordan man kan legge til rette for kreative miljøer i klasserommet: 1) støtte for de uvanlige ideene, 2) reagere positivt på feil for å danne aksept og positiv atmosfære, 3) tilpasse undervisningen etter elevers interesser og ideer når det er mulig, 4) gi elever tid til å tenke og utvikle de kreative ideene da alle ideer ikke er spontane, 5) klima for gjensidig respekt mellom elever og lærere, samt medelever, slik at elevene kan dele, utvikle og lære fra hverandre like godt som individuelt, 6) være obs på at kreativitet ikke bare skjer i kunst og håndverk, men også i andre prosesser som skriving, 7) oppmuntre til forskjellige læringsaktiviteter, 8) lytt og le med elevene, dette skaper en varm og trygg atmosfære, 9) la elevene påvirke ved å ta dem med i avgjørelser om hva som skal skje i undervisningen, og 10) la alle bli involvert og vise at det er bra å involvere seg ved å støtte elevers ideer og løsninger på problemer og prosjekter.

Igjen viser Fasko (2010, s. 320) til Feldhusen og Treffinger (1980) hvor det beskrives en metode for å utvikle kreativitet. Denne metoden belyses som en problemløsende tilnærming med utforskende faktor hvor eleven må lete etter og finne ideer for å løse problemer. Noen av elementene som trekkes frem for denne type læring blant elever, er at: 1) elevene får nok tid til å diskutere, utforske, feile og mestre, 2) lærerne skaffer materiell og utstyr som vil motivere elevene til å utforske, og 3) lærerne gir veiledning, bekreftelse og forsikring ved elevenes ideer.



Ut ifra funnene blant forskningen avslutter Fasko (2010, s. 326) artikkelen ved å poengtere at skolene må fokusere mer på undervisning av kreativitet, for eksempel ved å bruke modellene som har blitt beskrevet. Modellene som har blitt presentert i artikkelen har ikke større eller mindre verdi, men har alle en verdi i veien mot å implementere kreativitet i undervisning.

### *2.1.3 Vurdering av kreativitet i kunst og håndverk*

Eva Lutnæs (2013), professor ved OsloMet og lærer i kunst og håndverk, skriver i sin artikkel utgitt i FORM, at dersom man definerer kreativitet blant elever som originale ideer, vil dette danne en svak kobling mellom læring og vurdering. Læreren blir avventende på elevenes skisser og ideer i denne oppstartsfasen. Elevene bruker energi på å skjule sine ideer, da de ikke ønsker at andre elever skal kopiere deres originalitet siden dette skal vurderes. Samtidig påpekes det i denne artikkelen av det er alarmerende at elevene, på grunn av strevet etter det originale, ikke utforsker det som så mange har tenkt og funne løsninger på gjennom generasjoner (Lutnæs, 2013). Lutnæs (2013) hevder at elevene ikke kan finne svar på oppgaver uten å gjøre gjenbruk av ideer fra kjente kunst- og designpraksiser.

Artikkelen stiller spørsmål om man kan vri fokuset bort fra vurdering av elevenes originale/personlige/kreative ideer, mot heller å vurdere de strategiene elevene bruker for idéutvikling, samt til utforsking av ideer og teknikker som allerede er etablerte. Lutnæs (2013) viser til at kreativitet er problemløsninger i gitte kontekster, hvor man har rammer i form av verktøy og materiale sett i sammenheng med historiens løsninger på lignende utfordringer.

### *2.1.4 Sansenes rolle for erfaringer*

Liv Duesund, professor ved spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, beskriver den fenomenale kroppen som vårt utgangspunkt for erfaringer, persepsjon og opplevelse av verden (1995, s. 33). I teksten «Å være sin kropp» forklarer Duesund (1995) at vi har senter for sansene på eller ved kroppsoverflaten, slik at kroppen fremstår som vårt fremste apparat for erfaringer via det perseptuelle og motoriske. Vi bruker øynene til å se, nesen til å lukte og den taktile sansen for å kjenne ulike overflater med hendene (Duesund, 1995, s. 35). Når vi bruker sansene for å oppleve og erfare omverden, ved å lukte, høre, føle, smake og se, vil opplevelsene lagre seg i kroppen som erfaringer (Duesund, 1995, s. 31). Viktigheten av å erfare, fremtrer når Duesund (1995, s. 34) påpeker at erfaringen av vår livsverden, som er den

konkrete og erfarbare virkeligheten, er før-refleksiv. Det vil si at vi erfarer før vi reflekterer over erfaringen, og bruker derfor alle erfaringer inn i refleksjon.

## **2.2 Læreplanens oppbygging**

Læreplanverket er bygget opp av flere deler; Overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Innunder overordnet del finner man verdier og prinsipper for grunnopplæringen, hvor formålsparagrafen fra opplæringsloven blir utdypet. I overordnet del leser man dermed om grunnsynet som skal prege all pedagogisk praksis i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fag- og timefordelingen forteller hvor mange timer som er satt til de ulike fagene gjennom skoleløpet. For eksempel skal elever på ungdomstrinn ha gjennomført 146 kunst og håndverkstimer fra 8. til 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanene i de ulike fagene forteller om fagenes relevans, verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, samt kompetansemål og hvordan vurdering skal foregå (Utdanningsdepartementet, 2020). Styreleder og daglig leder i «Kunst og design i skolen», Moe og Johansson (2020), påpeker at kjerneelementene presiserer de viktigste elementene i fagene. Likevel er disse formulert omfattende, derfor vil bruk av kompetansemål for avgrensning være nødvendig (Moe & Johansson, 2020).

Ved å se til John I. Goodlads utvikling av læreplanteori vil man kunne danne begrep for å oppnå forståelse av læreplanen samt hvordan den brukes. De fem nivåene som Goodlad viser til handler om at vi kan klassifisere læreplaner etter hvordan de arter seg; fra idé til gjennomføring i klasserom (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). Nielsen (2019, s. 45) påpeker at de ulike nivåene av Goodlads læreplanteori stadig påvirker hverandre og er en stor del av hvordan skolen gjennomfører sitt dannelsesprosjekt. De fem nivåene; Ideologisk nivå, vedtatt læreplan, tolkningsnivå, gjennomført nivå og erfart nivå vil være nyttige å kjenne til i denne sammenheng.

### *2.2.1 Fem nivåer av læreplanteoretikeren John I. Goodlad*

Ved det ideologiske nivået fokuserer man på ideer om fagenes, og skolens formål (Nielsen, 2019, s. 46). Ideene er gjerne påvirket av foreliggende utdanningsforskning, fagpolitikk og politiske begrunnelser til hvordan skolen skal føre sitt virke (Garmannslund et al., 2011, s. 9). En vedtatt læreplan fungerer som et styringsdokument som forteller om skolens mål og innhold. Man finner overordnet del for alle fag i skolen, samt egne læreplaner for enkeltfag

med kompetansemål som forteller hva elevene skal ha lært gjennom skolegangen i faget. Læreplanen har innvirkning på skolepraksisen, men det er ikke alltid samsvar mellom planen og undervisningen på skolen (Nielsen, 2019, s. 47). Her har skolen et ansvar for implementeringen av læreplanen. Læreplanen tolkes, og hvordan den tolkes avgjøres av konteksten og individet som tolker den. Hva som blir vektlagt og gjennomført i undervisning påvirkes derfor stort av tolkningen. Den enkelte lærers tolking vil være avgjørende for implementeringen av læreplanene, og denne tolkningen skjer i samsvar med lærerens erfaringer i klasserommet. Lærerens utdanning og faglige bakgrunn, samt erfaringer med lærestoff og arbeidsmåter vil derfor påvirke lærerens tolkning av innholdet i læreplanen (Nielsen, 2019, s. 48). Undervisningen ut ifra lærernes tolkning, utgjør det gjennomførte nivået i Goodlads læreplanteori. Her skjer interaksjonen mellom lærere, elever og læringsmateriale. Dette handler om hvordan læreplanen operasjonaliseres gjennom handlinger i klasserommet, og det er ved dette nivået elevenes læring skal skje. I Norge har man som lærer metodefrihet, som handler om at læreres tolkning av læreplanen kan gjennomføres på ulike måter. Det er også lærerens vurdering av hvor mye tid, hvilket læremateriale og metodiske tilpasninger som skal brukes for å oppnå de ulike kompetansemålene i læreplanen (Nielsen, 2019, s. 49). Man kan undersøke om lærerens metodiske valg har gjort utslag for elevene, og hvordan elevene oppfattet læringen. Erfaringen av læreplanen vil være avhengig av den enkelte elevs forutsetninger, derfor vil også oppfatningen også variere (Garmannslund et al., 2011, s. 10). Internasjonale tester viser likevel at elevene trives godt i faget, men det uttrykkes usikkerhet i hva som karakteriserer god måloppnåelse (Nielsen, 2019, s. 50).

Slik man kan forstå fra det nevnte vil det gitte nivået variere etter hvor man står i forhold til læreplanen. Hva som er vedtatt, og formuleringene som ligger i den gjeldende læreplanen, sett sammen med hvordan lærere i kunst og håndverk operasjonaliserer læreplanen i sin undervisning, vil være av interesse i denne sammenheng. For å underbygge dette viser jeg til Eva Lutnæs (2019, s. 44) som har gjennomført en analyse av 111 oppgavetekster blant lærere i kunst og håndverk, og beskriver at ett av mønstrene som viser seg er hvordan lærerne tolker den gjeldende læreplanen om til sine oppgavetekster. Det vil si at lærerens tolkning av den vedtatte læreplanen vil kunne komme til uttrykk i lærerens oppgavetekster.

### *2.2.2 Læreplanens formuleringer i kunst og håndverk*

Ved å se til skolehistorien har målene for kunst og håndverk vært variert gjennom ulike vektlegging av innhold og arbeidsmåter (Nielsen, 2019, s. 20). Likevel er det noen generelle

byggesteiner for faget som omhandler praktisk arbeid i ulike materialer, med teknikker og redskaper som følger. Arbeid med form, farge og komposisjon ut ifra disse vil derfor ifølge Nielsen (2019, s. 20) være sentralt, og har vært sentralt gjennom fagets historie. Ved læreplanen fra 1997 (L97) fikk faget en struktur etter tre punkter: 1) Kunst og formkultur, som handler om hvordan formgivningen har foregått og foregår, 2) Form, farge og komposisjon og 3) Materialer, redskaper og teknikker, hvor de to siste punktene inngår, og benyttes, i design av gjenstander (Nielsen, 2019, s. 20-21). Disse skulle vise seg å dekke kjernen i kunst og håndverk, hvor byggesteinene har funksjon som virkemidler for å skape. Kunst og håndverk er omfattende, og læreren råder elever ut ifra sin materiale og teoretiske kunnskap som settes ut i praksis (Nielsen, 2019, s. 21).

Ved kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble det innført en målstyrt læreplan på bakgrunn av PISA-testene, hvor de grunnleggende ferdighetene; Muntlige, skriftlige, lesing, regning og digitale, ble innlemmet i alle fag (Nielsen, 2019, s. 97). I tillegg skjedde en endring ved hovedområdene som i LK06 ble; Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. Ved L97 var det fagets dimensjoner som strukturerte innholdet, men i LK06 ble det de tematiske delene som tredde frem. Likevel stod byggesteinene sentralt, ved praktisk skapende arbeid med ulike materialer, teknikker og redskaper for arbeid med form og farge (Nielsen, 2019, s. 102). Ved LK06 trekker jeg frem hovedområdene «Kunst» og «Design» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved «Kunst» skriver Utdanningsdirektoratet (2006) at tradisjonen for fritt skapende arbeid skal videreføres, og ha inspirasjon fra kunsthistorien som utgangspunkt for elevens videre fantasi og skapende arbeid i ulike materialer. I «Design» beskrives det at formgivingen og håndverkstradisjonen er sentral, hvor elevene skal arbeide med skisser, modeller og direkte i materiale i utforming av ideer, problemløsning og produksjon skal kunne være grunnlag for noe innovativt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mot LK20 har hovedområdene blitt til kjerneelementer, hvor «Kunst- og Designprosesser» som kjerneelement videre vil prege denne masteroppgaven.

Nielsen (2019, s. 106) påpeker ønsker og utfordringer i veien mot den neste læreplanen LK20, hvor hun hevder at en av de store utfordringene for kunst og håndverk, er måten den vedtatte læreplanen kan omsettes til undervisning for bedre oppfyllelse av intensjonene for faget. En forutsetning for, og behov for, kvalifiserte lærere ble satt på dagsordenen for å kunne tolke og operasjonalisere undervisning etter gjeldende læreplan (Nielsen, 2019, s. 119).

I tillegg til Nielsens (2019) beskrivelser vil man kunne lese fra utdanningsdirektoratet (2019) at det som er nytt i kunst og håndverk ved LK20, er at faget blant annet skal forberede elevene for fremtiden med tanke på praktiske ferdigheter og kreativ kompetanse. Sammen med kjerneelementet «kunst- og designprosesser» skal elevene kunne stille spørsmål, visualisere og utforske løsninger på utfordringer. Det nevnte skal blant annet kunne gi rom for kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg blir det i overordnet del i LK20 beskrevet at: «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2.4). Det presiseres videre at elever som etter hvert lærer å uttrykke spørsmål, forståelse og søker svar vil kunne ta større og større del i sin egen læring. Utdanningsdirektoratet (2017, 2.4) hevder også at elevenes dypere forståelse skjer når de ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, i tillegg til å beherske forskjellige strategier for tilegnelse og deling, samt at elevene kan stille seg kritisk til kunnskapen.

Dagens vedtatte læreplan, LK20, fungerer ut ifra det nevnte som et styringsdokument for norsk skole og pedagogisk praksis. Hvordan læreplanen er formulert skal kunne gi utslag for hva som blir gjort i undervisningen på skolen, slik det blir formulert av Nielsen (2019, s. 47) i det vedtatte nivået ved Goodlads læreplanteori. Kunst og håndverk skal vektlegge håndverket, praktiske ferdigheter og kreativitet, gjennom å bruke byggsteinene for faget og ha kvalifiserte lærere. Slik det kommer frem i min problemstilling, vil jeg peke ut formuleringer i læreplanen som jeg undrer meg over hvordan blir uttrykt, planlagt og vurdert i undervisningen i kunst og håndverk.

I den første delen av læreplanen i kunst og håndverk (LK20), innunder fagets relevans, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter foreligger mange faglige begreper. Dette er begreper som kreativitet, kreative prosesser, estetiske prosesser, kunst- og designprosesser, åpne- og utforskende prosesser, stegvise prosesser og skapende prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spesifikt vil «prosess» og «kreativ» være begreper som jeg vektlegger videre i denne masteroppgaven. Disse begrepene finner man i den gamle læreplanen, LK06, hvor både «prosess» og «kreativ» blir nevnt tre ganger hver (Utdanningsdirektoratet, 2006). En stor endring er at man i den nye læreplanen, LK20, finner «prosess» nevnt 23 ganger, og «kreativ» 9 ganger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dagens lærere i kunst og håndverk bør derfor inneha kunnskaper rundt disse for å kunne tilrettelegge for at de skal komme til uttrykk i undervisning. Dette i lik linje som Olafsson (2020, s.1) konkluderer med at man må støtte læreres forståelse og kompetanse for å bedre kunne

realisere læreplanen særlig mot elevers utvikling av kreativitet. Derfor ønsker jeg å vektlegge kreativitet, prosesser og sammenhengen mellom dem videre i denne masteroppgaven. Dette på grunnlag av at en presisering og dypere forståelse for prosesser og kreativitet som fenomen, vil være nødvendig på grunnlag av at dette nevnes ved flere anledninger i fagets læreplan.

## 2.3 Kreativitet

Læreplanen i kunst og håndverk nevner kreativitet ved flere tilfeller: fagets relevans, kjerneelementer og vurdering. Derfor vil en grunnleggende forståelse av begrepet *kreativitet* være avgjørende i denne sammenheng. I det følgende vil jeg gå videre inn i kreativitetsforskningen, for hva er kreativitet og hvordan skal man legge til rette for det i skolen?

### 2.3.1 Hva er kreativitet?

For å bygge en forståelse av hva kreativitet er, har jeg valgt å ta videre utgangspunkt i Geir Kaufmann som er organisasjonspsykolog ved Norges Handelshøyskole (2011). Han har skrevet vitenskapelige artikler og bøker rundt kreativitet som emne. Kaufmann (2011, s. 7) beskriver kreativitet som et mystisk fenomen, som tilsynelatende kun skjer blant utvalgte, begavede og «geniale» individer. Han hevder at det er stor forskjell på mennesker og maskiner, og en av forskjellene kan man forklare ut ifra kreativitet. Mennesket tenker sjelden strengt logisk, men heller etter inntrykk og forstillinger man har, for å forenkle våre mentale operasjoner (Kaufmann, 2011, s. 8). Særlig når det gjelder kreativ tenkning som et fenomen er vi ikke bevisste over tenkningen, da dette skjer utenfor vår kontrollerte bevissthet. Forståelsen av kreativitet som fenomen er derfor høyt på agendaen, da dette er en av de viktigste faktorene til å forstå hva som skiller menneske fra maskiner (Kaufmann, 2011, s. 9).

Kaufmann (2011, s. 12) peker ut sentrale elementer ved kreativitet: å tenke utenfor boksen, regne med å bli gjort til latter og bli avvist, egen vilje til å stå på og ikke gi seg, positive resultater ved en urealiserbar idé som videre kan fungere som springbrett for nye ideer, som igjen gir verdifulle produkter. Med dette til ettertanke kan man trekke frem igjen Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015: 8, s. 31) definisjon hvor det å være kreativ blir definert som «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert». Dette

begrunner Ludvigsen-utvalget i Ellen Spencers (et al, 2012, s. 17) modell som de også har oversatt til norsk:



Figur 1 Modell for kreativitet (Spencer et al., 2012, s.17)

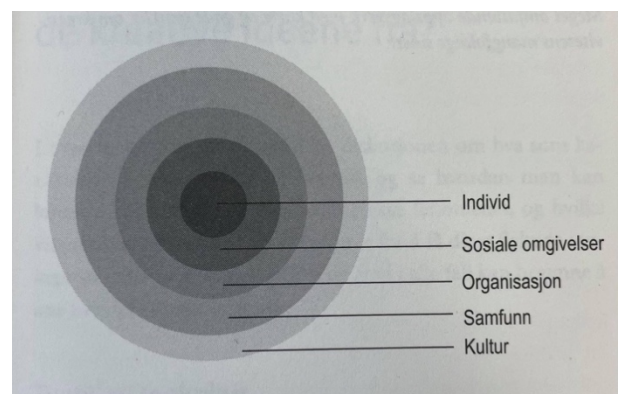


Figur 2 Modell for kreativitet oversatt til norsk (NOU 2015:8, s.31)

Modellen viser seg som et resultat av feltforsøk i to engelske skoler, og visualiserer de fem målbare områdene for kreativitet. Her beskrives det at når lærerne forstår begrepet kreativitet, vil man kunne tilrettelegge for at ferdighetene skal kunne utvikles hos elever. Elevene vil på denne måten kunne få øvelse og videre utvikling for å forstå deres egen utvikling av kreativitet (Stana, 2016, s. 2). Kreativitet og «å være kreativ» vil, ifølge modellen, derfor vise seg gjennom at man er fantasifull, nysgjerrig, utholdende, samarbeidende og har evne til å arbeide disiplinert (NOU 2015: 8, s. 31). Disse nevnte elementene viser til et fremtredende trekk ved kreativitet som handler om at man starter et sted, men ender opp et helt annet

(Kaufmann, 2011, s.12). Dette kan man se i sammenheng med *innsikt*, som i kreativitetsforskningen handler om å se problemer fra andre sider eller at man plutselig innser en ny løsning (Kaufmann, 2011, s. 20). Ut ifra dette kan man trekke slutninger om at kreativitet er noe som skjer i en persons tanker og at tankeprosessene derfor er viktige. «Målstyring med kort horisont er ikke riktig medisin her!» (Kaufmann, 2011, s. 12). Sagt med andre ord; en tankeprosess må ikke stresses av for lite tid.

Kreativitet blir, i følge Kaufmann (2011, s. 22), en sammenheng mellom de viktige tankeprosessene, personlighet, motivasjon og sosialt miljø. Det sosiale miljøet har stor betydning og er til tider kritisk da dette handler om miljøet man har opplevd i oppvekst, på skole, på universitet og videre i yrkeslivet. Modellen til siden illustrerer at kreativitet er et komplekst fenomen med både mikroelementer: individ, og makroelementer: kontekst og kultur. Disse kan ikke bare legges sammen for forståelse av kreativitet, men de er avhengige av hverandre for at kreativitet skal kunne skje (Kaufmann, 2011, s. 23).



Figur 3 Kreativitet som komplekst fenomen (Kaufmann, 2011, s.23)

De kreative prosessene kan ut ifra dette betegnes som driftige og energisk retningsstyrte, og det kreves derfor også personlighet av samme karakter for at prosessene skal komme til uttrykk – da kreativitet krever lidenskapelige tankeprosesser og ikke kan gjøres av maskiner (Kaufmann, 2011, s. 63).

### 2.3.2 Four-C-Modellen: James C. Kaufmann og Ronald A. Beghetto

«We argue that the Four C model allows us to consider creative ability, interest, and pursuits at an appropriate level of specificity.» (Kaufmann & Beghetto, 2009, s. 10).

Det utvalgte, begavede og geniale individet som beskrives av Geir Kaufmann (2011), vil være personer som vinner nobelpriser for sinne nyvinninger og løsninger. I et lærerperspektiv vil elever kunne være kreative uten å vinne en nobelpris for det de selv anser som noe nytt. Ved å trekke frem James Kaufmann og Ronald Beghetto (2009) utvides teorien om «Big-C» og «Little-c». Slik sitatet sier, gir en utvidet versjon av denne teorien muligheter for å gjenkjenne kreative evner på et passende nivå, og i denne sammenheng vil det passende nivået handle om



alder og interesser blant elevene i skolen. Big-C blir ansett som den formen for kreativitet som blir skrevet om i historiebøkene i form av bidrag som ansees som viktige for verden og menneskeheten. Little-c er derimot den hverdagslige kreativiteten som har betydning for det daglige livet i et nærmiljø: familien eller småsamfunnet. Dette kan være «streetart» eller å kunne lage en middag ut av rester fra to middager (Moe, 2020, s. 148). Som tillegg til disse to har Kaufmann og Beghetto (2009) tatt deler fra Big-C og Little-c og laget underkategoriene: «Pro-c» og «mini-c». Pro-c plasseres mellom Big-C og Little-c, da denne formen for kreativitet tilfører noe nytt innenfor en profesjon. For eksempel vil forskning innenfor et fagfelt tilføre ny kunnskap, noe som på et senere tidspunkt kan tilhøre Big-C kategorien, noe man ikke kan vite før lang nok tid har passert (Moe, 2020, s. 149). Mini-c plasseres under Little-c da denne formen for kreativitet handler om læring og oppdagelsesopplevelse blant barn. Denne kategorien handler om fortolkningen som barn gjør når de opplever noe som for dem selv er nytt. Dette blir en kreativ prosess hvor barnet bruker det de opplever og lærer, sammen med noe de kan fra før, inn i å lage noe eget (Moe, 2020, s. 150).

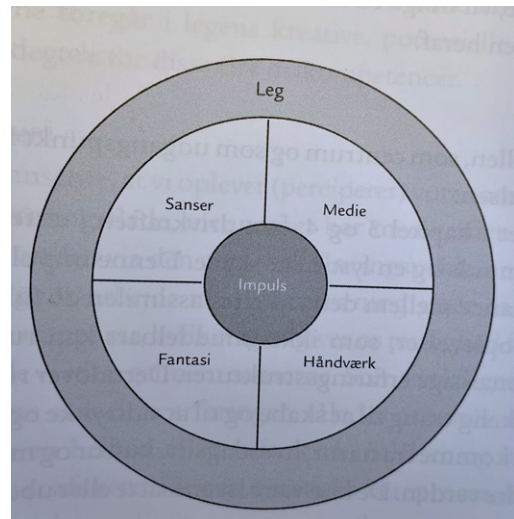
### 2.3.3 De «åpne» klasserommene: Malcolm Ross og undervisning i kunstoffagene

Kaufmann (2011, s. 109) sikter til en uttalelse fra Kristin Clemet i aftenposten, hvor det blir poengtert at disiplin skal inn i skolen. Dette stiller han spørsmål ved, da det kontrollerte og regelstyrte kan oppfattes som ingredienser for de miljøer som ikke fordrer den kreative utviklingen hos elever. Videre beskrives de «åpne» og «tradisjonelle» klasserom, hvor de åpne klasserommene tillater for eksempel fleksibilitet og rikt tilgjengelig læringsmateriale. For de åpne klasserommene er målet å legge til rette for utvikling av kritiske, spørrende holdninger, nysgjerrighet og utforskning. Motsetningen er i dette tilfellet det «tradisjonelle» klasserom med prøver, testing, måling av prestasjoner og høy grad av struktur. Argumentasjonen tar en retning når Kaufmann (2011, s. 110) henviser til at barn fra begge typer klasserom blir testet ut ifra kreativitet, og barna fra det «åpne» klasserommet får klart bedre resultater.

For å beskrive de «åpne klasserommene» henviser jeg videre til dramapedagogen Malcolm Ross, med hans modell for undervisning i kunstoffagene og utvikling av estetisk kompetanse. Estetisk kompetanse handler om at elever skal ha kompetanse til å kunne uttrykke seg gjennom estetisk formspråk (Austring & Sørensen, 2006, s. 155). Dette er av betydning da læringsutbyttet påvirkes av den skapende og estetiske læreprosessen, med tanke på elevens kreativitet og mestring av formspråket. Eleven kommuniserer og bearbeider sine opplevelser

gjennom formspråket, og jo mer utviklet formspråket er, jo mer utbytte vil eleven ha av læringsprosessen. Med dette menes det at det vil foreligge en forutsetning. Forutsetningen handler om å tilby rammer hvor elevene får muligheten til å utvikle de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å mestre i det skapende formspråket (Austring & Sørensen, 2006, s. 155).

Austring og Sørensen (2006, s. 155) beskriver Malcolm Ross' modell for utvikling av estetisk kompetanse og undervisning i kunstfagene. Modellen tar utgangspunkt i en impuls i et potensielt rom hvor delkompetansene sanser, fantasi, håndverk og mediering blir omkranset av lek. Modellen viser at utvikling av kreativitet og læringen av formspråklige kompetanser skjer i en prosess som blir startet av en impuls som videre utspiller seg i delelementene i en lekende atmosfære.



Figur 4 Malcolm Ross' modell for utvikling av estetisk kompetanse og undervisning i kunstfagene (Austring & Sørensen, 2006, s. 155)

Austring og Sørensen trekker frem at ifølge Ross er leken utgangspunktet for alt skapende og estetisk arbeid, da man er mest fantasifull når man leker. Leken er lystbetonet og fri og ved estetiske læreprosesser er det viktig å skape et frirom som gjør det mulig å leke og eksperimentere i arbeidet. Det er derfor viktig å ikke være for resultatorientert, men heller la gruppa leke og utvikle seg gjennom en prosess. Målet kan heller være å eksperimentere og erfare i øyeblikket, da man er mest kreativ når man har muligheten til å leke og være fri i det skapende arbeidet (Austring & Sørensen, 2006, s. 156).

Impulsen som senter på modellen, illustrerer utgangspunktet for den skapende prosessen. Impuls i denne sammenheng vil være å skape en drivkraft og lyst til å skape. Drivkraften vil være basert på en indre ubalanse mellom tidligere erfaringer og de nye opplevelsene, derfor vil denne ubalansen utspille seg i en trang til å skape, uttrykke og realisere det som man opplever. Impulsen kan hentes fra kultur, natur, hverdag, medier, fra egen verden, være iscenesatt, ubevisst, kollektiv eller individuell. Inntrykket som oppleves gjennom impulsen skal engasjere og gi eleven lyst til å uttrykke seg (Austring & Sørensen, 2006, s. 156). Uttrykket vil forekomme i det potensielle rommet mellom leken og impulsen hvor man finner

de fire delkompetansene: sanser, fantasi, medie og håndverk. Disse er avhengige av hverandre for det skapende arbeidet. Man kan ta utgangspunkt i en av dem ved igangsettelse og gå videre i de andre kompetansene når man er i den skapende prosessen (Austring & Sørensen, 2006, s. 156). Det viktigste er at arbeidet er drevet av lyst og at det foregår i det kreative potensielle rommet og utvikler de fire delkompetansene (Austring & Sørensen, 2006, s. 157).

#### *2.3.4 Flow som gunstig miljø for kreativitet*

Hvordan man, i sammenheng med skolen, kan legge til rette for et gunstig miljø for kreativitet, beskriver Kaufmann (2011, s. 129) ved å vise til ti sentrale dimensjoner: utfordringer, frihet, idéstøtte, tillit, livlighet, lekenhet, debatt, fravær av personlige konflikter, risikotoleranse og idétid. For å trekke frem noen av disse dimensjonene vil jeg blant annet nevne utfordringer, idéstøtte, lekenhet og idétid. Utfordringene skal være spennende og være av en størrelse som er store, men overkommelige da dette har betydning for barnas utvikling av kreative løsninger til utfordringen. Idéstøtte vil i skolesammenheng handle om å støtte de kanskje underlige og impulsive ideene. Elevene skal møte en lyttende lærer og motta konstruktiv kritikk, men holdningene i arbeidet skal generelt være positive (Kaufmann, 2011, s. 129). Lekenhet er av betydning fordi at i leken tillater man seg å være sprø og man kan spøke for å spre humør og moro på arbeidsstedet, fremfor å bli fortalt at det er upassende (Kaufmann, 2011, s. 130). Idétiden har vist seg å være viktig i selve idéutviklingen, med å ha minst mulig press, stress og tidsknapphet. Samtidig som at man i fasene etter idéutviklingen kan tjene på å bli utsatt for dette (Kaufmann, 2011, s. 132). Man må derfor i skolen legge til rette for at idéutviklingen får tid og støtte, samtidig som at man kan øke på tempo når selve arbeidet er satt i gang.

Ved de gunstige miljøene velger jeg å også vise til psykologen Mihaly Csikszentmihalyi som presenterer teorien om flow. Han påpeker at lykke ikke kommer gratis, men at opplevelsen av lykke og de gode stundene kommer når man strekker seg til et ytterpunkt for å oppnå noe som gjerne er vanskelig (Csikszentmihalyi, 1992, s. 20). Dette blir sentralt for kreative miljøer da det presiseres hvordan man skal oppnå flow: aktiviteten må være utfordrende, kreve ferdigheter, men være mulig å mestre (Csikszentmihalyi, 1992, s. 73). I aktiviteten går handling og bevissthet sammen, og handlingene blir nærmest automatiske slik at man er fullstendig engasjert i akkurat det man driver med (Csikszentmihalyi, 1992, s. 78). En viktig komponent i flow er nemlig at man glemmer tid og sted fordi at man er fullstendig konsentrert om oppgaven, slik at man ikke har rom for annen informasjon der og da (Csikszentmihalyi,

1992, s. 82). Derfor er tilbakemeldinger, bekreftelse og støtte i arbeidet man gjør ved oppgaven også viktig (Csikszentmihalyi, 1992, s. 81).

I en studie beskriver Csikszentmihalyi (2014) at flow vil kunne være en optimal tilstand og tilretteleggelse for å tenke kreativt. I denne studien viser han til hvordan flow vil kunne fungere som en igangsetter av den indre motivasjonen som driver frem kreativitet (Csikszentmihalyi, 2014, s. 173). Csikszentmihalyi (2014, s. 174) mener at man kan tilrettelegge for kreativitet ved å tilpasse opplæringen til elevens ståsted og interesse, slik at man kan arbeide ut ifra deres nivå. Ved å arbeide fra deres nivå og interesser vil nysgjerrigheten og den indre motivasjonen vekkes og i dette stadiet er muligheten for kreativitet størst. Dette kan sees i sammenheng med Four-c-modellen (Kaufmann & Beghetto, 2009), med tanke på å møte elevens nivå og ståsted. Oppgavene som gis må derfor være balansert mellom utfordrende og overkommelig fra elevens ståsted samtidig som at elevene får bekreftelser og tilbakemeldinger på at de har forstått oppgaven og er på vei mot målet (Csikszentmihalyi, 2014, s. 173).

### 2.3.5 Å lede miljøer for kreativitet: mennesket som utgangspunkt for appropriasjon

Å lede for gunstige arbeidsmiljøer for kreativitet samler Kaufmann (2011, s. 134) innenfor «de fire I-ene»: Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individualisert oppmerksomhet. Ved *idealisert innflytelse* menes det at lederen blir sett som en rollemodell som man vil etterlikne på grunn av de positive egenskapene og pålitelighet. Ut ifra dette kan man se for seg en lærer som kan sitt virke og kan støtte med egenskaper som elever stoler på. *Inspirerende motivasjon* vektlegger at lederen motiverer, inspirerer, sprer god lagånd, entusiasme og optimisme samtidig som at medarbeiderne får delta i avgjørelser som er viktige for fellesskapet. Kommunikasjon om forventninger er klart til stede. I skolesammenheng kan man se dette som en positiv vinkling hvor elever er delaktige og får påvirke sine oppgaver. Lærerens rolle blir å være en forventningsfull pådriver med entusiasme og optimisme. Videre ser man at *intellektuell stimulering* handler om å gi utfordringer som stimulerer til selvstendig arbeid og utvikling av kreative løsninger. Her skal man som leder møte nye idéer, fremfor å kritisere dem. Skolen og læreren skal gi utfordringer i form av oppgaver, men som nevnt skal elevene møte støtte og at oppgavene oppleves overkommelige for den videre motivasjonen i arbeidet. Den fjerde og siste I-en handler om *individualisert oppmerksomhet*, noe som alle mennesker har et behov for. Dersom man ikke møter oppmerksomhet vil man i verste fall bli møtt med fiendtlighet (Kaufmann, 2011, s. 135). Som

man leser ser man at oppmerksomhet er et menneskelig behov, på samme måte vil et barn og en elev ha et stort behov for både støtte og bekreftelse i sitt arbeid. Lærere har derfor en stor oppgave i å vise tilstedeværelse og engasjement for den enkelte elev, både innen kreativt arbeid, men også ellers i skolehverdagen.

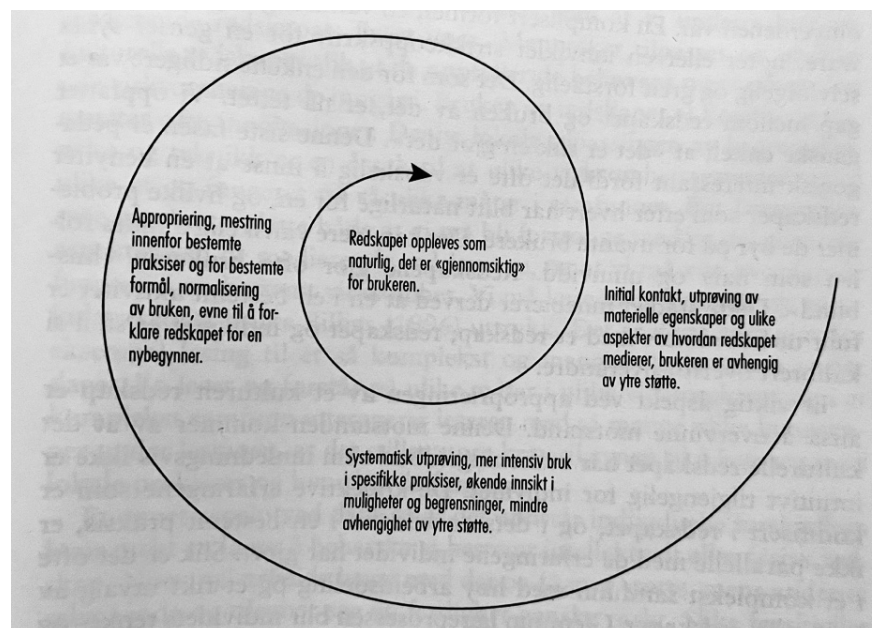
Hvordan man velger å lede miljøer for kreativitet ønsker jeg å beskrive gjennom Lev Vygotsky, da han betraktes som sentral i pedagogisk praksis. Han beskrev det sosiokulturelle perspektivet ved å vektlegge mennesket som utgangspunktet for læring (Säljö, 2016, s.108). Vygotsky (2004, s. 9) hevder at all menneskelig aktivitet som ikke resulterer i reproduksjon av tidligere handlinger, er kreativ adferd. Hjernen er ikke bare organet som memorerer, men det er organet som også kan bruke og kombinere de tidligere erfaringene, og på kreativt vis bruke tidligere erfaringer til å generere nye forslag og løsninger (Vygotsky, 2004, s. 9). Mennesket er sosiale, biologiske og kulturelle skapninger som møter verden ved å erfare og utvikle ferdigheter, og tar videre i bruk redskaper for å kunne leve i den verden man møter. Vygotsky poengterer at det er måten mennesket bruker og utvikler redskaper som er avgjørende for læringen, hvor redskapene kan forklares som utstyr man er avhengig av for å kunne utføre en handling (Säljö, 2016, s. 108). I Vygotsky's perspektiv har vi ett redskap som trumfer alle: språket. Kommunikasjon danner samspeillet mellom verden og menneske, hvor man snakker eller opplever noe sanselig: øyekontakt, latter eller berøring. Fellesskapet dannes og regler, normer og kunnskap blir gjeldende for den lærende (Säljö, 2016, s. 111). Kommunikasjonen mellom lærer og elev står derfor sentralt sett fra lærerens idealiserte innflytelse (Kaufmann, 2011, s. 134), og motivasjon som skal skje i opplæringen, først gjennom språk og forklaring, men så gjennom de handlingene som gjerne gir håndlag for eleven.

Å ta til seg kunnskap gjennom samhandling ansees som viktig i møte med elementene i kunst og håndverk. Dette blir i den sosiokulturelle tradisjonen omtalt som appropriasjon. For eksempel lærer man begreper og danner forståelse for når og hvordan de brukes, som etter hvert gjør det mulig for individet å bruke dem spontant (Säljö, 2016, s. 113). En annen form for appropriering skjer ved fysiske redskaper og læring av teknikk som de krever. Læringen skjer ved å gjentatte ganger bruke og å kunne beherske teknikkene som kreves av redskapet for at det skal kunne brukes forsvarlig. Dette vil handle om å kunne forvalte kunnskap om redskapet og innsikten i hvordan det brukes (Säljö, 2016, s. 115). Denne intellektuelle stimulansen kan sees i sammenheng med at oppgavene skal være utfordrende og gi rom for

selvstendighet, men eleven skal alltid kunne oppleve støtte for motivasjon (Kaufmann, 2011, s.134).

Säljö (2006, s. 214) viser til en koordineringsprosess mellom menneske og redskap som omhandler læring gjennom appropriering ved kulturelle redskaper. De kulturelle redskapene er redskaper som har en kulturell og materiell verdi som videreføres gjennom at de brukes av flere generasjoner. Det skjer derfor en kollektiv læring på tvers i samfunnet da erfaringene ved samme redskap er den samme (Säljö, 2006, s. 215).

Säljö (2006, s. 215) beskriver en spiral, approprieringsspiralen, som visualiserer en koordineringsprosess hvor man opparbeider seg kunnskaper, ferdigheter og etter hvert fortrolighet med redskaper. Ytterst i spiralen skjer det første møtet med redskapet hvor den som lærer er avhengig av en ytre støtte. Denne individuelle oppmerksomheten blir viktig i starten av spiralen hvor det første møtet handler om å få bekreftelse for det man gjør når man er i første fase av å lære noe nytt. Videre inn i spiralen tester man ut bruksområde og funksjoner ved redskapet for å oppleve de muligheter som finnes. På dette stadiet blir man mindre og mindre avhengig av den ytre støtten. Lengre inn vil man normalisere og mestre bruken av redskapet slik at man kan støtte andre nybegynnere. Helt innerst er bruken av redskapet helt naturlig, og ulike aktiviteter vil være koordinerte sammen med redskapet (Säljö, 2006, s. 216). For eksempel vil en spiker stående i et treemne være koordinert med at man trenger en hammer for å slå spikeren inn i treemnet.



Figur 5 Approprieringsspiralen (Säljö, 2006, s. 215)

### 2.3.6 En kreativ metode

Ved kreativt arbeid er det også sentralt at man har jobbet for klassemiljøet, nettopp for å skape trygghet blant elevene. Ideer som elevene kommer med skal tas imot, og det er absolutt ingen av dem som er tåpelige (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 114). Dette er svært sentralt når

elever skal arbeide med kreativ metode, og derfor ønsker jeg å beskrive en kreativ metode som kan brukes i alle fag i skolen, men mitt perspektiv er særlig rettet mot kunst og håndverk. Cecilie P. Dalland har doktorgrad i pedagogikk, og sammen med Haakon Thaulé-Hatt, som er kreativ leder i byrået Changemaker, har de skrevet boken «Kreativitet i skolen». Det er ved denne boken de beskriver den kreative metoden som består av tre faser, hvor det er viktig at lærere som skal bruke metoden har tatt eierskap og tilegnet seg denne kreative metoden før den brukes med elever. Elever kan jobbe med samme metode, men da vil de få et bestemt problem å starte arbeidet med. Dette fordi at den første fasen handler om innsikt; hva er problemet, hensikten og målet med oppgaven. Ved denne fasen må man tenke over hvem som er målgruppen for oppgaven, hvilket problem som skal løses, hva ambisjonen er for å arbeide, organisering og rammefaktorer, og hvilke mål og kriterier som kjennetegner at arbeidet er vellykket. I tillegg til denne forberedelsen vil den første fasen også handle om å hente inn informasjon i form av for eksempel hvilke interesser elevene i klassen har, samt å dele kunnskap mellom de ulike lærerne som skal delta i arbeidet (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s.47).

#### Fase 1 – innsikt

- a) Problem, hensikt og målsetting
- b) Informasjonsinnhenting
- c) Kunnskapsdeling

Den andre fasen vektlegger idéutvikling. Man skal i denne fasen unngå å sensurere ideer, og heller la ideene flyte fritt. Ideene kommer ofte etter at man har gjennomgått problemet og fått bakgrunnsinformasjon om temaet. Alle ideer må skrives ned, gjerne på Post-It lapper slik at ideene kan flyttes og kategoriseres i etterkant. Idéklekking og brainstorming er stikkord til starten av denne fasen hvor alle ideer skrives ned, og gjerne danner grunnlag for videre assosiasjoner. Det er derfor viktig å ikke vurdere ideene, men la dem komme slik at de virkelig gode ideene får springbrett (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 49). Står man fast under brainstorming kan man bruke «følelsesknapper» for å hjelpe prosessen i gang; beskriv et bilde, en følelse, en lukt, en sang – noe som vekker følelsene i oss og hjelper oss til å få assosiasjoner. Videre i denne fasen skal ideene vurderes, presiseres og justeres. Velg ut to til tre ideer for videreutvikling, der de valgte ideene er relevante for problemet.

Videreutviklingen skjer ved at alle har fokus på de valgte ideene og skal arbeide for at de blir gjennomførbare og finner løsning på problemet skissert i fase 1 (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 52).

#### Fase 2 – Idéutvikling

- a) Idéklekking
- b) Vurdering og valg av ideer
- c) Videreforedling/videreutvikling av ideer

Den tredje og siste fasen handler om hvordan ideen fra de tidligere fasene gjennomføres og erfares. Hvordan ideen brukes, som temainngang, til refleksjon, som før-under-etter arbeid til tema, vil kunne fortelle og avgjøre hvordan den erfares. Man vil kunne møte på hindringer, men etter hvert vil man ha lært den kreative metoden og kunne bruke den ved forskjellige anledninger. Etter å ha gjennomført ideen, vil etterarbeid med refleksjon og konklusjon være nyttig for videre arbeid med metoden. Å se tilbake til fase en hvor kriterier for måloppnåelse ble satt, vil være en god metode for å vurdere om arbeidet i den siste fasen nådde frem til disse kriteriene (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 52).

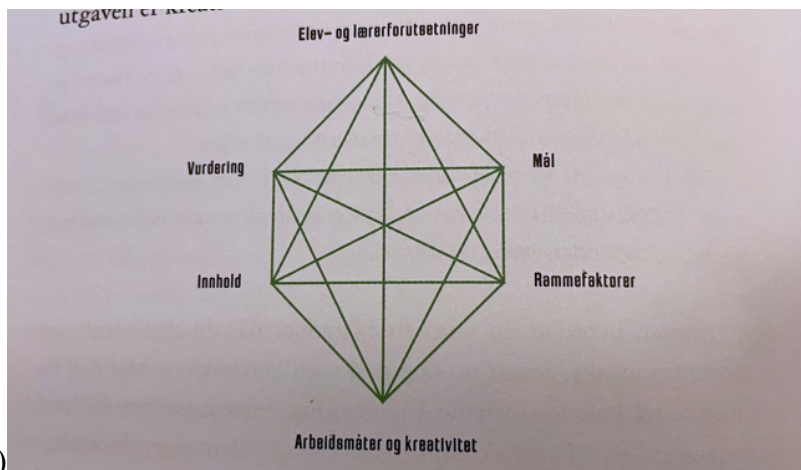
Fase 3 – Gjennomføring

- a) Erfaringer
- b) Konklusjon

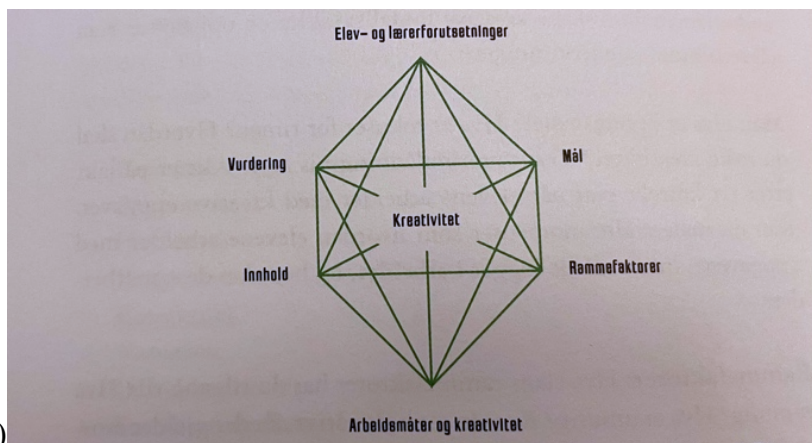
### 2.3.7 *Å planlegge for kreativitet: KAMPKVISE*

Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 80) har videreutviklet planleggingsverktøyet; den didaktiske relasjonsmodellen i to ulike utgaver. I utgangspunktet består den av seks likeverdige faktorer i en diamantformasjon som man kan planlegge praksis ut ifra: elevforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Universitetet i Agder, 2022). Av de to videreutviklede utgavene er det en utgave hvor kreativitet blir satt sammen med faktoren arbeidsmåter, og en utgave hvor kreativitet i tillegg blir satt i midten som et bindeledd i modellen. Den første modellen fordrer bruk av den kreative metoden som er beskrevet over, hvor det dermed settes av tid til at elevene får arbeide etter metoden steg for steg. I den andre modellen skal kreativitet bygges inn i alle de ulike delene av planleggingsverktøyet.





Figur 6 Videreutvikling av den didaktiske relasjonsmodellen: kreativitet sammen med arbeidsmåter (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.80).

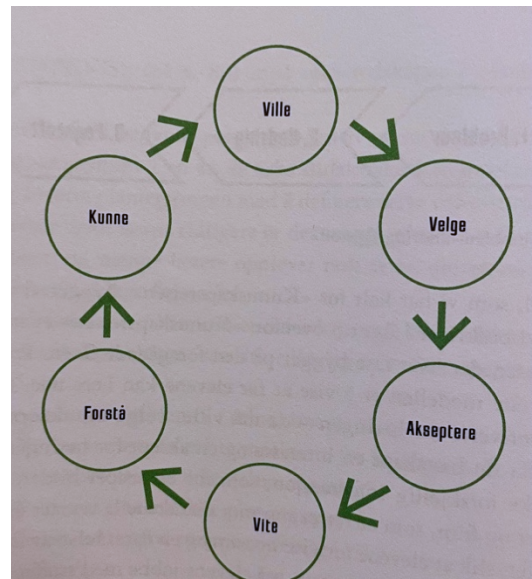


Figur 7 Videreutvikling av den didaktiske relasjonsmodellen: Kreativitet som bindeledd i modellen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.80).

I tillegg til å videreutvikle den didaktiske relasjonsmodellen presenterer Dalland og Thaule-Hatt (2017, s. 83) en utvidelse av undervisningsprinsippene, KAMPVISE, til KAMPKVISE. Dette for å inkludere kreativitet som et eget undervisningsprinsipp hvor kreativitet både kan benyttes som metode, som beskrevet, og som innfallsvinkel. Undervisningsprinsippene blir dermed; konkretisering, aktivisering, motivasjon, progresjon, kreativitet, variasjon, individualisering, sosialisering (samarbeid) og evaluering.

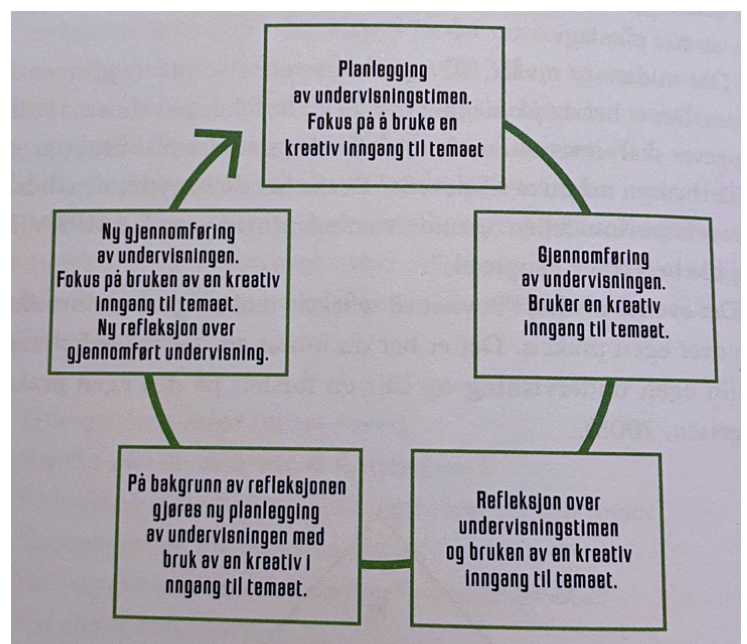
Utgangspunktet for planlegging av undervisning vil etter Dalland og Thaule-Hatt (2017, s. 84) ha utspring i utvidelsene. Med disse som utgangspunkt ser forfatterne nytte av å starte planleggingen med å adressere hva problemet er, for eksempel at de skal få designe sitt drømmeklasserom. Når man har dannet seg klarhet om hva som er problemet, vil man kunne

arbeide videre med hvordan man ønsker å motivere elevene gjennom å skape undring. Videre vil undringen kreve fagstoff for å gi svar på undringen. Fagstoffet kan presenteres på ulike måter, for eksempel gjennom bilder, film, tekst og modeller. For at elever skal kunne lære noe må de være motiverte for å lære, dette kan visualiseres gjennom Dalland og Thaule-Hatt (2017, s.86) sin sykliske modell: «Kunnskapsreisen». Elevene må her *ville*, *velge* og *akseptere* læringen. Etter aksepten får elevene presentert fagstoff for at de skal få *vite* og *forstå*, før de må arbeide med fagstoffet selv for å *kunne* det (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 86).



Figur 8 Kunnskapsreisen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s.86)

Setter man sammen både den kreative metoden, utvidelsen av den didaktiske relasjonsmodellen og KAMPKVISE, vil man kunne planlegge undervisning med kreativ inngang. Den kreative metoden benyttes for å finne grunnlaget for hvordan man skal sette i gang arbeidet. Man adresserer problemet og lar ideer flyte for hvordan man skal løse dette basert på de kunnskaper man har om elevene. For eksempel kan en idé være å bruke Aurasma-app på egne mobiltelefoner for å ha presentasjoner om kunsthistorie, gi en kreativ og motiverende inngang til hvordan man skal komme gjennom fagstoff som ellers kan virke demotiverende for elevene. Aurasma er en app hvor man lager koder til ulike bilder hvor man låser opp lydfiler, filmopptak eller bilder. På denne måten vil man sette i gang «kunnskapsreisen» hvor elevene får ønske og aksept for å lære (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 103). Refleksjon i etterkant av undervisning er alltid nyttig, spesielt om man tester ut nye innganger og her handler det om kreative



Figur 9 Den kreative planleggings sirkelen (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 104)

inn ganger til elevarbeid. Man endrer fortløpende og tester på nytt for å finne best mulig løsning, og til dette har Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 104) laget «Den kreative planleggingssirkelen» hvor dette visualiseres.

## 3 Metodiske valg og tilnærminger

Ved dette kapittelet viser jeg til hvilke metodiske valg jeg har gjort med siktepunkt på å finne svar på problemstillingen min. I tillegg vil jeg omtale valg i forhold til hvordan jeg gjorde utvalg av informanter, oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske vurderinger som har blitt gjort.

### 3.1 Kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapen finnes det et tradisjonelt skille mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder. Det kvantitative kan kjennetegnes, i følge Postholm og Jacobsen (2019, s. 41), med tall og statistikk, mot det kvalitative med ord og tekster. I mitt tilfelle har jeg valgt å fokusere på den kvalitative metoden ved interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 41). Ved det induktive vil man gå ut i feltet med åpent sinn og kun registrere det som skjer. Datamaterialet som samles vil i denne sammenheng kunne fungere som bakgrunn i utvikling av teori, og teorien vil kunne bli begrunnet i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 40). Induksjon kan derfor ansees som en måte å avkode data, slik at man kan gjenkjenne mønstre og forsøke å formulere forklaringer til mønstrene som viser seg ved gitte tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224). Mitt arbeid er induktivt i den forstand at ikke alt materialet jeg samler kan forutsies. Likevel har jeg for eksempel utformet en intervjuguide (vedlegg 1) i tillegg til at jeg har etterspurt spesifikk tekst som informantene skal dele med meg. Det induktive i dette materialet er informasjonen som ikke kan forutsies, men samtidig er det ikke bare praksisfeltet som avgjør hva dette masterarbeidet etterspør. Jeg som forsker har noen hypoteser som fungerer som et filter i informasjonen, derav er det en deduktiv faktor som også er avgjørende. I det deduktive er det forskeren som avgjør hvilket innhold som er av interesse (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 40). Jeg vil derfor påpeke at jeg med åpent sinn, induktivt, forholder meg til datamaterialet slik at interessante funn kommer frem, men likevel er det noen interessepunkter som er bestemt på forhånd, deduktivt. Jeg anser derfor at jeg vekselvis pendler mellom det induktive og det deduktive.

Kvalitativt datamateriale vil også gjennom fremheving av det spesifikke, også være ressurskrevende. For eksempel vil man måtte begrense tallet intervjuer for å beholde innholdet oversiktlig, og med dette egner kvalitativ datainnsamling seg godt innenfor prosessbaserte tilnærminger (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 42). Jeg har både intervju og tekst som grunnlag for datamateriale, derfor har jeg begrenset innsamlingen til to informanter slik at datamaterialet skulle være mest mulig oversiktlig og overkommelig.

For mitt masterarbeid vil det være hensiktsmessig å anse analysen som deskriptiv. Dette vil omhandle å strukturere materialet gjennom å kategorisere det som passer sammen i egne kategorier (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 104). Jeg har tekster som datamateriale i form av læreplanen i kunst og håndverk, med hovedfokus på kjerneelement «Kunst og designprosesser» og vurdering, intervjutranskripsjoner, og læreres oppgavetekster som brukes i undervisning på ungdomstrinn. Derfor vil det være naturlig å danne en kobling mellom de ulike tekstene til en avsluttende oppsummering.

### **3.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral**

Hermeneutikken er læren om fortolkning (Grimen, 2015, s. 16). Hermeneutikken ble allerede omtalt av Platon som *hermeneutike techne* som vil si fortolkningskunst eller fortolkningsteknikk (Gilje, 2017, s. 127). Ved fortolkningen i denne sammenheng overfører man det som et menneske sier eller gjør til andre uttrykk eller tegn. Man finner andre ord og vår forståelse kommer til uttrykk (Fuglseth, 2007, s. 262). Man vil alltid forsøke å tolke ting man ikke forstår, slik som andre menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2014, s. 71). På bakgrunn av dette vil en hermeneutisk tilnærming være avgjørende for å kunne danne mening ut ifra datamateriell, slik som i dette masterarbeidet omhandler intervju og tekst.

Gilje (2017, s. 133) har sammenfattet noen grunnleggende metodologiske prinsipper for den hermeneutiske tradisjonen. Blant disse finner man at helheten består av forståelse av delene og motsatt. Det vil si at dersom man skal forstå en helhet må man også forstå de ulike delene som danner helheten. Ved de hermeneutiske fortolkningsprinsippene beskrives det hvordan man arbeider mellom deler og helhet som følge av den hermeneutiske spiralen hvor man stadig oppnår dypere forståelse. Den hermeneutiske spiralen kan man anse som en kontinuerlig spiral hvor man kontinuerlig går mellom del, fortolkning, helhet og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237). Med andre ord kan man kontinuerlig sortere deler inn i

en helhet som gir forståelse, hvor man stadig fyller på med flere deler. Ett eksempel fra min hermeneutiske spiral ved dette masterarbeidet var at jeg skrev en større del teoretisk bakteppe i forkant av intervjuene som jeg skulle gjennomføre. Deretter gjennomførte jeg intervjuene og skrev videre teori som jeg oppfattet som meningsfull til det samlede materialet. Teorien ble derfor en del som sammen med intervjuet skulle gi grunnlag for fortolkning og forståelse av de to ulike komponentene sammen i en helhet.

En forsker skal også hente mening ut av en tekst, det vil si at i et intervju vil man kunne hente informasjon og mening ut av det som blir sagt i intervjuet. Som del av hermeneutikken handler fortolkningen om at man skal forsøke å forstå en annen persons opplevelse av verden. Deres utsagn og ytringer om det som skjer i verden, eller temaet, ansees som sannhet og rasjonelt (Gilje, 2017, s. 132). Likevel vil forskeren alltid ha med seg sine egne erfaringer innenfor samme tema, og denne forståelsen vil kunne være med å skape den konteksten noe skal forstås fra (Johnsen, 2007, s. 123).

### **3.3 Læreplananalyse: Summativ innholdsanalyse**

Ved en av delene til mitt masterarbeid har jeg foretatt en summativ innholdsanalyse ved den formelle læreplanen i kunst og håndverk, LK20. En summativ innholdsanalyse innebærer telling av begreper eller innhold, og at man tolker den bakenforliggende konteksten for begrepene og innholdet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Denne analysen handlet om å søke spesifikt etter «prosess» og «kreativ» som begreper i læreplanen i kunst og håndverk, LK20. Dette for å undersøke forekomsten av begrepene i læreplanen. Valget om å søke etter «prosess» og «kreativ» ble gjort på bakgrunn av min undring og problemstilling, som bunner i at jeg har lagt merke til hyppigere bruk av disse begrepene i den nye læreplanen, LK20, i motsetning til den gamle læreplanen, LK06. «Prosess» blir nevnt 23 ganger og «kreativ» blir nevnt 9 ganger i LK20, opp mot tre ganger av hver i LK06. Jeg ønsker derfor videre, i kapittel 4.1, å analysere bruken av dem særlig inn mot kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», og hva som dermed blir etterspurt av opplæringen i kunst og håndverk ved LK20.



Figur 10 Søkeord i læreplanen i kunst og håndverk, LK20: "Prosess" (Utdanningsdirektoratet, 2020)



Figur 11 Søkeord i læreplanen i kunst og håndverk, LK20: "Kreativ" (Utdanningsdirektoratet, 2020)

### 3.4 Intervju og transkripsjon

Til mitt masterarbeid har jeg også valgt å hente inn datamateriale gjennom kvalitative intervju. Ved kvalitative forskningsintervju er målet å skape kunnskap gjennom å få frem, og forstå, folks erfaringer og opplevelser av verden. Videre vil man bruke informasjonen fra intervjuet til å skape forståelse og mening ved et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). Intervjuet vil danne forståelse gjennom andres erfaringer og refleksjoner ved hjelp av samtalen (Skilbrei, 2019, s. 65). I mitt masterarbeid har jeg brukt og gjennomført halvstrukturerte individuelle intervju til datainnsamling. Ved de halvstrukturerte intervjuene, også kalt semistrukturert intervju, benyttet jeg en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, men jeg var åpen for at andre tema som kom opp kunne diskuteres, selv om de ikke var planlagte. Halvstrukturerte intervju er derfor deduktive med noen forhåndsbestemte spørsmål, men også åpne og induktive med tanke på hvilke svar som kommer fra informantene (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 75). Ved denne formen for intervju vil intervjuobjektet kunne fortelle om sine erfaringer som kan bidra til planleggingen videre, altså

vil intervjuene kunne fortelle om «nå-situasjonen» og veien videre (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 76).

Etter intervjuene har jeg gjennomført en transformering, *transkripsjon*, av intervjuet fra muntlig form til skriftlig tekst. Dette gjør det mulig, og mer egnet, å analysere innholdet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). Transkriberingen strukturerer innholdet i intervjuet og er selve starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Hvor detaljert transkripsjonen er vil avhenge av omfanget til intervjuteksten, samt om det dreier seg om meningsanalyse eller det språklige og sosiale samspillet. Ved en meningsanalyse vil ikke alle pauser være relevante å ta med i transkripsjonen selv om oppmerksomheten skjerpes til de små detaljene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 209). På grunnlag av dette skrev jeg transkripsjonene mine med fokus på det som ble sagt, uten å beskrive kroppsspråk og alle pauser.

Jeg har selv transkribert intervjuene og har på denne måten kommet nærmere datamaterialet mitt. Dette både med tanke på innholdet, men også fordi at ved å lytte gjennom opptakene fikk jeg gjenoppleve samtalen. Denne lyttingen gav rom for å utvikle ideer og refleksjoner som ikke var mulig i selve intervjusituasjonen. Dette er noen av grunnene til hvorfor man bør transkribere selv, ifølge Vivi Nilssen (2014, s. 47), hvor det i tillegg poengteres at man ideelt bør transkribere intervjuet så fort som mulig etter gjennomføring av intervjuet. Jeg gjennomførte to intervjuer med en og en halv ukes mellomrom og transkriberte det første intervjuet i god tid før det neste intervjuet. Å transkribere ett og ett intervju, hvor samtalen og konteksten fremdeles var fersk, var tilfredsstillende når alt fokus kunne være på det aktuelle intervjuet. På grunn av færre «forstyrrelser» ble det også mulig å reflektere og danne ideer til koder og kategorisering underveis i transkriberingen. Ideene noterte jeg ned i en kommentar i margin slik at jeg lett kunne finne det frem når den videre forminskningen av materialet skulle foregå.

#### *3.4.1 Analyse av intervjutranskripsjoner ved åpen koding*

Ved analyse av intervjuene har jeg benyttet meg av meningsfortolkning, slik som Kvale og Brinkmann (2018, s. 236) beskriver den hermeneutiske tilnærmingen til meningsfortolkning. Ved meningsfortolkning vil man som forsker gå utover det som direkte blir sagt, både i intervju og tekst. Man vil gi teksten meningsbærende strukturer og relasjoner som ikke fremtrer i teksten umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 234). Analyseringen startet ved

transkripsjonen som dannet grunnlag for ideer og refleksjoner da jeg fikk høre og skrive ned det som ble sagt. Dette ble starten på å begynne å sortere datamaterialet. Hva som skulle vise seg og bli nyttig og utgjøre større og mindre deler av analysen ble tydeligere her. Videre i analyseringen ble oppgaven å få oversikt over innholdet gjennom *åpen koding* (Nilssen, 2014, s.78). Åpen koding handler om å gå inn i datamaterialet hvor hovedvekten handler om å utvikle teoretiske ideer basert på det man finner i datamaterialet. Ved den åpne kodingen setter man navn, eller en kode, på sentrale fenomener og ytringer i materialet, for å videre gruppere kodene i temaer og kategorier (Nilssen, 2014, s. 79). Å lese gjennom transkripsjonen gav meg mange koder for viktige elementer i de ulike intervjuene. Og det var disse kodene som måtte kategoriseres og gjøres håndterbare for den videre analysen, etter selve reduksjonen i det omfattende datamaterialet. Ved å kategorisere kodene fikk jeg redusert og dannet overblikk over hva som virkelig kom ut fra intervjuene, og på denne måten kunne jeg finne og navngi de viktigste mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 82). På denne måten ble mine ideer, koder og kategorier fra transkripsjon basert på funn i datamateriale, men i analysekapittelet ga jeg dem videre meningsbærende strukturer via teoretisk bakteppe. I selve analyseringskapittelet har jeg derfor strukturert teksten slik at jeg presenterer funn, analyserer dem og gir dem meningsbærende struktur gjennom drøfting opp mot vist teoretisk bakteppe.

I figur 12 viser jeg et utdrag fra sorteringen av datamateriale i intervjutranskripsjonene. Den åpne kodingen skjedde ved at jeg hadde de to intervjutranskripsjonene fremfor meg, og plasserte utdrag fra hver informant til sin farge: En informant i oransje kolonne og en informant i grønn kolonne. Det grå feltet viser hvilke koder jeg dro ut av utsagnene til informantene: «kunst og designprosesser», «stegvise», «åpne» og «impuls- musikk». Alle disse kodene samlet jeg videre i en kategori som ble «Kjerneelement kunst- og designprosesser». På denne måten fikk jeg sortert innholdet i transkripsjonene slik at utsagn fra informantene kunne sees opp mot hverandre, med tanke på hvordan de ordla seg.



Kjerneelement Kunst og designprosesser	Designprosess: ha et visst produkt som skal oppfylle visse krav , å designe noe for noe spesielt på en etterspørsel med fåte kriterier. Ikke dumt å inkludere sånne prosesser også, kan lære av å ha spesifikke mål.	Designprosess: en oppskrift du følger = kan kobles til stegvise prosesser
Stegvise	Stegvise prosesser: designprosess på etterspørsel hvor man må gå steg for steg for å oppnå noe spesifikt.	Kunstprosess: ikke like planlagt og kan blomstre opp etter hvert = kan kobles til de åpne prosessene
Åpne   Impuls - musikk	Åpne prosesser: åpent hva som skal komme ut som produkt. Kan være vanskelige for mange, må være åpen for andre måter å gjøre ting på.	Kombinasjon av de åpne og stegvise prosessene: Starte med å male noe på gulvet, gjerne etter musikk, deretter finne noe i det på gulvet og videreføre til en t-skjorte hvor man bruker spesifikke teknikker for å videreutvikle et design.

Figur 12 Utdrag fra analyseredskap for intervjutranskripsjoner

### 3.4.2 Tekstanalyse av intervjutranskripsjoner: Systematisk tekstkondensering

Å analysere tekst innebærer å finne et mønster, eller en struktur, som skal kunne bidra til at datamaterialet blir mer oversiktlig for forskeren. Postholm og Jacobsen (2019, s. 102) beskriver tre elementer som analysen må oppnå for å finne mønster: 1) Teksten, helheten, må deles opp i mindre meningsbærende elementer som tema eller hendelser. 2) Delene som har blitt studert for dypere forståelse settes sammen igjen til en helhet ved den hermeneutiske sirkelen, hvor prosessen skal frembringe forståelse og mening. Forståelsen av helheten er derfor alltid i endring, da forståelsen av de ulike delene stadig blir satt inn i helhetsforståelsen. 3) Datamaterialet, teksten, må til slutt tilføres mening fra forskeren, det vil si at man som forsker kan, gjennom teoretiske perspektiver, gi materialet mening. Som man kan forstå ut ifra dette, så foregår det en fase i analyse av tekst hvor man reduserer materialet, for så å utvide det igjen via fortolkning og ved å tilføre meningsbærende strukturer via bakenforliggende teori (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 103).

Malterud (2018, s. 98) presenterer den pragmatiske metoden: systematisk tekstkondensering, for analyse av kvalitative data. Denne analysemetoden gjennomføres i fire trinn: 1) danne helhetsinntrykk, 2) finne meningsbærende enheter, 3) å trekke frem innholdet i de meningsbærende enhetene, og 4) å finne betydningen av dette. Malteruds (2018, s. 98) trekk med å bruke klesvask som metafor for metoden, har hjulpet meg til å forstå hvordan denne metoden blir gjennomført. Her skal man starte med å se for seg en haug med skitne klær som skal vaskes, sorteres og brettes. Deretter skal klærne legges i en kommode hvor man skrur

sammen skuffer som passer til klærne som skal legges i dem. Skuffene får merkelapper etter hva som ligger i skuffen, men denne merkelappen justeres etter hvert som man plasserer klær som passer. Klærne i skuffene skal være utgangspunkt for å sy nye klær som skal vises på utstilling. Ved første trinn kan skittentøyet ansees som tekstene som skal analyseres, som går gjennom en vaskemaskin med kulørvask ved gjennomlesning hvor man danner oversikt over alle de ulike klærne og fargene. Analysen starter med klær som er vasket og tørket, hvor man får oversikt og begynner å danne tanker over sortering etter type plagg: sokker, t-skjorter og bukser (Malterud, 2018, s. 100). Etter dette første trinnet gjenstår tolkningsarbeid som systematisk skal gi gjennomgang av materialet sammen med teoretiske perspektiv (Malterud, 2018, s. 100). Å finne de meningsbærende enhetene kan sees i sammenheng med å finne koder, og her kan det sammenlignes med å plassere de sorterte klærne i skuffer i kommoden. Merkelappene på skuffene er fellesnavnet på kodegruppene (Malterud, 2018, s. 101). Ved det tredje trinnet skal det skje en kondensering hvor man trekker ut mening fra de kodede meningsbærende enhetene. Analysen krever at man tar valg over hvor de ulike kodene hører hjemme, eller om de har meningsbærende effekt. I skuffen ligger klær av samme sort, men på dette stadiet skal klærne være utgangspunkt for noe nytt. Et viktig aspekt ved dette stadiet er at man tolker teksten ut ifra eget faglig perspektiv, derfor vil jeg som forsker velge meningsbærende enheter ut ifra mitt ståsted. Dette vil videre prege det metodiske grepet i tekstkondensering som handler om «kondensat» som er et kunstig sitat (Malterud, 2018, s. 106). Kondensatet er forankret i datamaterialet med det konkrete innholdet fra de meningsbærende enhetene med formuleringer fra informantenes stemmer, men omsatt til en mer generell form. Resultatet av kondensatet vil være en tekst som er bygd opp av elementer fra flere meningsbærende enheter i en rekkefølge som er logisk (Malterud, 2018, s. 107). I det fjerde trinnet blir det dannet et nytt plagg hvor de gamle klærne er resirkulert, det vil si at det skjer en syntese og en rekontekstualisering av de ulike delene. Informantenes stemmer er ivare tatt samtidig som at forskeren tar ansvar som fortolker. Resultatet skal videre vurderes om det fremdeles har samsvar med opprinnelsen i det som ble sagt, og sees i sammenheng med foreliggende teori (Malterud, 2018, s. 110-111).

Utdraget fra kodingen og kategoriseringen, figur 12, ble utgangspunktet for hvordan jeg dannet kondensat som videre ble brukt i analysekapittelet. Kondensatet dannet jeg ved å ha utsagn fra hver informant som omtalte tema som vokste frem som kategorier. I analysekapittelet viser jeg til kondensat fra informantene før jeg tilfører dem bakenforliggende teori for å skape mening og sammenheng.

### **3.5 Utvalg informanter**

Mitt utvalg av informanter baserer seg på valget mitt om å hente informasjon fra kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Informasjonen til masterarbeidet kommer frem med tekst i form av styringsdokument LK20, og spesifikt fra læreplanen i kunst og håndverk med tilhørende kjerneelement, kompetansemål for etter 10.trinn, samt vurdering. Informasjonen baserer seg videre på intervju med to godt kompetente lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinn, hvor disse også har levert oppgavetekster som de bruker i sin undervisning i kunst og håndverk.

Jeg valgte å samle informanter til intervju ved å sende ut forespørsel til flere ungdomsskoler i flere forskjellige kommuner i Vestland fylke, dette for å forsøke å danne bredde i et ellers smalt utvalg av informanter i dette kvalitative masterarbeidet. I utgangspunktet ønsket jeg tre-fire godt kompetente informanter til arbeidet, men det viste seg å bli utfordrende å få tak i informanter. Utvalget konsentrerte seg til slutt til å omhandle to informanter fra to ulike kommuner. Utfordringen med å få tak i informanter kan danne grunnlag for å spekulere i hvorfor jeg ikke fikk tak i flere informanter, men dette handlet om at skolene som mottok forespørsel ikke svarte på forespørselen, hverken ved første kontakt eller ved påminnelse. Dette kan begrunnes i at mange masterstudenter har tatt kontakt dette året for å hente informanter til masterarbeid, og i tillegg har vi levd i etterdønningene av en pandemi som har etterlatt en lærerstand som har mye å gjøre i egen jobb. Derfor er jeg ekstremt takknemlig for at jeg i det hele tatt fikk mine to informanter, som har så god kompetanse og erfaring i kunst og håndverksfaget.

Begge mine informanter er lærere i kunst og håndverk med god kompetanse og flere års erfaring i faget. En av informantene har vært lærer i kunst og håndverk siden hun fullførte utdannelsen sin i 1983/84, og har i tillegg fullført sin master i 2019 som resulterer i 360 studiepoeng i faget. Den andre har vært kunst og håndverklærer i 15 år og tar per dags dato masterutdanning på deltid i tillegg til jobb, noe som gir denne informanten 130 studiepoeng i faget per dags dato. Ut ifra dette vil jeg påstå at informantene mine både er godt kompetente og ikke minst oppdaterte i fagfeltet på bakgrunn av utdanning innenfor de siste fem årene.

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

Hvor pålitelig og hvorvidt denne masteroppgaven finner svar på det som den undersøker, vil jeg forklare innunder dette kapitlet. Dette på grunnlag av at reliabilitet omhandler hvor pålitelig resultatene av en studie er, og validitet omhandler om en studie faktisk undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Reliabilitet, pålitelighet, vil i denne sammenheng handle om at et resultat kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Jeg har i min masteroppgave utformet en intervjuguide, intervjuet, transkribert og kategorisert mine resultater fra informanter og tekst. Det er derfor jeg som har påvirket hva som har blitt spurt om og hva som videre har blitt vektlagt som «nødvendige» resultater inn mot analyse og drøfting. Det er derfor ingen garanti for at informantene ville ha svart det samme, eller ordlagt seg helt likt for andre forskere på et annet tidspunkt. Likevel ble intervjuene gjennomført på en slik måte at informantene svarte på åpne spørsmål som ble formulert for eksempel slik: «Hva legger du i begrepet kreativitet og kreative prosesser?»). Med dette til grunn er det informantenes verden man får innblikk i, og derfor ville kanskje en annen forsker ha fått lignende resultater fra de samme informantene, men kanskje annerledes formulert enn det jeg fikk. Ved andre informanter kunne utfallet ha blitt annerledes.

Jeg gjennomførte intervjuene med en og en halv ukes mellomrom. Det vil si at jeg transkriberte det første intervjuet før jeg gjennomførte det neste. Uten at jeg hadde fokus på det, kan resultater fra det første intervjuet ha påvirket hvordan det neste intervjuet ble gjennomført, både med tanke på hvordan jeg ordla meg og hva jeg valgte å vektlegge som viktig å spørre den neste informanten om. I tillegg var det to forskjellige, men godt kompetente informanter, derfor ble intervjuet påvirket med tanke på hva de svarte og hva som var naturlig å følge opp svaret deres med dersom jeg ønsket mer utdyping. Med den ene informanten hadde jeg fysisk intervju, hvor vi satt i samme rom. Informanten svarte og forklarte seg, og svarte gjerne på flere spørsmål i ett svar. Derfor ble utfallet av intervjuet slik at vi ikke slavisk fulgte intervjuguiden, slik det halvstrukturerte intervjuet tillater, da jeg stilte meg åpen til hva som kunne komme frem (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 75). Det andre intervjuet foregikk på samme måte, men dette ble gjennomført digitalt. Jeg opplevde at begge intervjuene foregikk naturlig og at informantene svarte spontant på spørsmålene, dette uavhengig om det var fysisk eller ikke. Likevel ble konteksten annerledes på grunn av miljøet rundt, fra fysisk i et skoleareal, til hjemmebane på begge ender og via skjerm. Resultatene fra intervjuene vil derfor kunne ha blitt påvirket av både om det var første eller andre gjennomføring av intervju, og hvilket miljø som påvirket konteksten.

Om resultatene finner svar på det som masteroppgaven faktisk undersøker, *validerer*, har under gjennomføringen vært påvirket av hva jeg har etterspurt i min problemstilling. Problemstillingen etterspurte ungdomsskolelærere i kunst og håndverk sine forståelser av begreper fra fagspesifikk læreplan, LK20, samt hvordan det ble planlagt for utvikling av kompetanser, og derav vurdering i faget. Derfor brukte jeg kvalitativ metode, for å undersøke et smalt utvalg av kompetente informanter, samt et smalt utvalg av tekst, for å undersøke dette. Intervjuguiden ble utformet ut ifra det jeg ønsket å undersøke, i tillegg til at jeg undersøkte spesifikke tekster i form av læreplan og oppgavetekster, med tanke på hva som kunne styre og påvirke lærernes planlegging for elevenes kompetanser. Metodisk brukte jeg åpen koding (Nilssen, 2014) og videre tekstkondensering (Malterud, 2018) ved analysing av intervju, og summativ innholdsanalyse for å analysere spesifikke begreper i læreplanen i kunst og håndverk (Hsieh & Shannon, 2005). Dette ble valgene av metoder på bakgrunn av at intervjuene skulle komplimenteres av funn i tekstene, både av læreplanen og oppgavetekstene. Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) anser i en vid forståelse av validitet at man, ved spørsmål om en metode finner svar på det den er ment til å undersøke, vil kunne gi gyldig vitenskapelig kunnskap. Jeg anser mitt valg av metoder som meningsfulle i veien mot å finne svar på min problemstilling, da sammenhengen mellom dem handler om å danne mening og helhet ut ifra flere deler i en gitt kontekst slik den hermeneutisk spiral fungerer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237).

### **3.7 Ethiske vurderinger**

For denne masteroppgaven med følgende datamateriale, har det vært nødvendig med noen etiske vurderinger i forhold til håndtering av personopplysninger ved intervju og oppgavetekster fra informanter. Jeg brukte maler fra NSD: «Norsk senter for forskningsdata», i utformingen av informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) som ble levert ut til mine informanter. Samtykket fra informantene dannet mitt lovlige grunnlag for å behandle personopplysninger i denne masteroppgaven, derfor var det viktig for meg å hente inn dette før jeg kunne gjennomføre intervju (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Samtykket innebar at informantene stilte opp til intervju, hvor det ble tatt lydopptak, og delte oppgavetekster fra egen undervisning. Jeg poengterte derfor i informasjonsskrivet at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet, slik at informantene kunne ta stilling til om dette var noe de var komfortable med. I tillegg ble det poengtert at oppgavetekstene deres ville bli analysert. En viktig komponent i informasjonsskrivet var også at jeg understreket at det var frivillig å delta, og at informantene kunne trekke tilbake samtykket når som helst. Både lydopptaket og

oppgavetekstene var personvernopplysninger hvor man har mulighet til å kjenne igjen vedkommende, men jeg informerte informantene om at lydopptak og annet datamateriale ville bli transkribert og anonymisert ved arbeidet, og i tillegg slettet når masteroppgaven ble ferdigstilt. Selve lydopptaket ble også slettet så snart det var ferdig transkribert, slik at kun en anonymisert skriftlig utgave av intervjuet fungerte som mitt datamateriale.

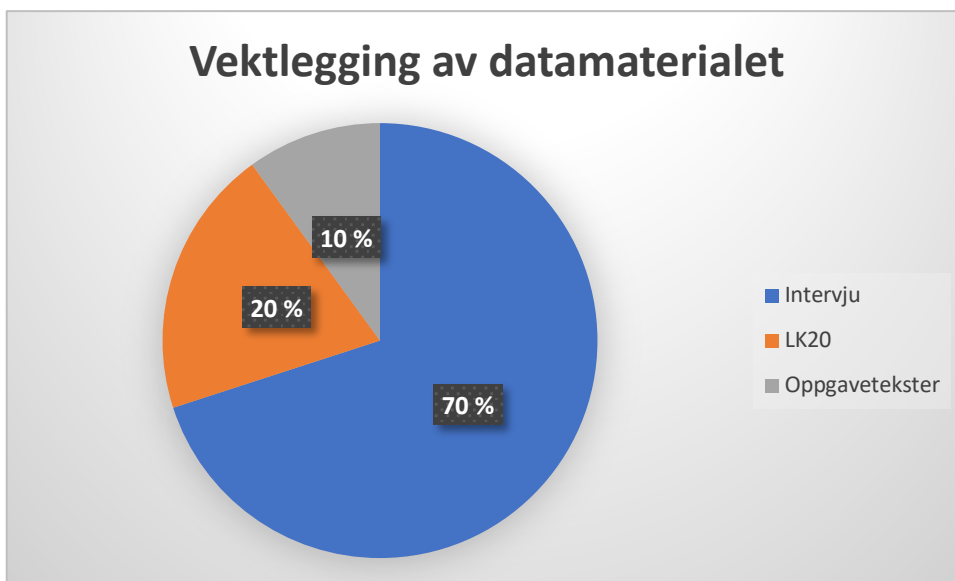
Med dette ønsker jeg å fremheve at jeg har behandlet personopplysningene slik jeg informerte informantene. Mitt datamateriale er derfor ikke gjenkjennbart for andre enn meg og eventuelt informantene selv, siden de kan gjenkjenne noen av utsagnene som de selv formulerte. Det viktigste for meg er at utenforstående ikke vil kunne gjenkjenne informantene på bakgrunn av det som står skrevet i denne masteroppgaven.

## 4 Analyse av funn og drøfting

Jeg velger å gjenta min problemstilling for dette masterarbeidet, da jeg også ønsker å visualisere hvilket datamateriale jeg har brukt og hvordan dette har blitt vektlagt inn i den kommende analysen. Min problemstilling er;

«Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet begrepet kreative prosesser i lys av formuleringer i kjerneelement, «Kunst- og designprosesser» i LK20, og hvordan tilrettelegges det for å utvikle elevenes kreative kompetanser i faget?

Slik problemstillingen er formulert har datamaterialet for denne masteroppgaven omhandlet informasjon fra læreplanen i kunst og håndverk LK20, intervju av ungdomsskolelærere i kunst og håndverk, og oppgavetekster for å undersøke hva som kommer frem til elevene i undervisningen til informantene. Med visualiseringen i figur 13, ønsker jeg å poengtere hvilke elementer i analysen som jeg vektlegger i større og mindre grad. For eksempel vektlegger jeg intervju med informantene i størst grad, derfor tar dette størst plass i diagrammet.



Figur 13: Vektlegging av datamaterialet vist i prosent

«Med analyseprosessen kommer du frem til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene» (Nilssen, 2014, s. 104).

Min forståelse av dette sitatet av Vivi Nilssen (2014) frembringer måten jeg har valgt å strukturere det kommende kapittelet. Jeg kommer til å vise til mine funn fra tekst og informanter, samt vise til teori som kan knyttes til funnene for å skape mening. På denne måten vil det foregå analyse, tolkning og drøfting parallelt i det kommende kapittelet.

Ved læreplanen i kunst og håndverk har jeg analysert hvordan spesifikke begreper blir brukt, og undersøkt konteksten hvor de blir brukt. Dette etter å ha søkt i dokumentet etter begrepene, slik man gjør ved summativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Funnene fra informantene viser jeg ved kondensat av intervjutranskripsjon, og knytter disse til teori for videre drøfting og meningsskaping, slik Malterud (2018, s. 98) presenterer metoden tekstkondensering. Ved oppgavetekstene har jeg gjort en kombinasjon av de to metodene, hvor jeg har sett etter spesifikke begreper og har laget kondensat ut ifra teksten og kommentarer som informantene hadde til oppgaveteksten sin.

#### 4.1 Formuleringer i læreplanen 2020: ideologisk og vedtatt nivå

Denne delen av analysen setter søkelyset på prosessbegrepet og kreativitet slik det blir formulert og verdiladet gjennom å være en del av den nye læreplanen 2020 i kunst og håndverk. Nielsen (2019, s. 46) beskriver hvordan det ideologiske nivået ved læreplanteorien til Goodlad fokuserer på ideer om formålet til fagene og skolen generelt. Dette anser jeg som

et nivå som gir ambisjon til hvordan fagene skal påvirke skolens formål om opplæring. Videre belyses det vedtatte nivået, hvor man finner læreplanen som skal fungere som et styringsdokument som skal ha innvirkning på skolepraksisen (Nielsen, 2019, s. 47). Med dette til ettertanke mener jeg at det foreligger ambisjoner for hva som skal foregå i praksisfeltet, hvor dette skal være preget av kjerneelementet «kunst- og designprosesser» fordi at dette står nedfelt i styringsdokumentet. Moe og Johansson (2020) påpeker at kjerneelementene skal vise til det viktigste innholdet i faget. Derfor vil prosesser i kunst og håndverk være viktige å vektlegge i undervisning.

Det følgende vil handle om å presisere konteksten hvor prosessbegrepene og kreativitet blir brukt i kjerneelementet: «Kunst- og designprosesser», men også hvordan kjerneelementet gir koblinger til kompetansemålene og vurdering i faget kunst og håndverk. Jeg har i denne sammenheng brukt den digitale læreplanen på nett, hvor man kan finne kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», og bruke «støtte til læreplanen» funksjonen på nettsiden. Ved å krysse av for denne støtten avgrensers jeg hvilke kompetansemål som nevnes i analysen på grunnlag av tilknytning til kjerneelementet. Begrepene som foreligger i kjerneelementet har jeg plukket fra hverandre, for så å sette dem sammen igjen og se dem i sammenheng med teori.

#### *4.1.1 Prosessbegrepet i kjerneelementet: «Kunst- og designprosesser»*

Jeg velger å bringe frem kjerneelementet slik det står skrevet i læreplanen; «Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer. Kjerneelementet vektlegger både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ved å plukke fra hverandre dette avsnittet finner man prosessbegrepet med flere betydninger og ladninger. En prosess blir ifølge Iden (2016, s. 15) definert som at «noe» blir til «noe» annet gjennom handlinger. Det vil si at min forståelse av prosessbegrepet alene handler om å gjennomføre handlinger for en videreutvikling eller å løse en utfordring gjennom handlinger. I kjerneelementet finner man først prosessbegrepet i tittelen i to begreper: kunstprosesser og designprosesser, som også bindes sammen av en bindestrek. Disse kan man se hver for seg, men også i sammenheng på grunn av bindestreken. På denne måten vil man kunne lese disse prosessbegrepene som egne begreper, men også som noe som kan sees i sammenheng med



hverandre. Hva som befinner seg i en kunstprosess og hva som foregår i en designprosess kan man stille spørsmål ved, men dersom man deler begrepene kan man analysere dem nærmere hver for seg.

En kunstprosess sett i sammenheng med definisjonen av en prosess, vil kunne forklares ved at man gjør en kunstnerisk handling. I denne sammenheng kan kunst forstås som noe menneskeskapt for å dekorere og engasjere via følelser. Jeg anser dette som at man setter kunstneriske uttrykk ut i verden, og på denne måten kan elevene ha muligheten til å vise prosessen fra en idé og til et uttrykk. Et kunstnerisk uttrykk kan for eksempel være et maleri. Dersom man deler designprosesser på samme måte vil begrepet kunne forklares som at man har en designet handling, en planlagt handling. Designet blir måten man planlegger handlingen, med tanke på å forutsi hvordan produktet skal kunne brukes og se ut.

Jeg ønsker å se kunstprosesser og designprosesser videre i sammenheng med begrepene som viser seg når man leser videre i kjerneelementet. Videre poengteres det i kjerneelementet at åpne og utforskende prosesser, samt stegvise prosesser skal vektlegges. Måten dette legges frem på med ordbruken i kjerneelementet viser til at de åpne og utforskende prosessene har en sammenheng, dette på grunnlag av et «og» mellom det åpne og utforskende, samt ett kommategn fremfor de stegvise prosessene. De stegvise prosessene blir på en måte stående alene, men de står fremdeles i samme setning og derav i en sammenheng med de foregående prosessbegrepene. Dersom jeg fortsetter å anse en prosess som en handling vil jeg kunne anse de åpne og utforskende prosessene som åpne og utforskende handlinger. Med dette ønsker jeg å poengtere at min tolkning av de åpne og utforskende prosessene handler om at handlingene i prosessen ikke er planlagte, men fungerer som en utforsking av elementene som inkluderes. Det er derfor en åpenhet til hva som kommer ut av utforskingen. Slik jeg forstår de stegvise prosessene, vil disse omhandle stegvise handlinger. Dette tolker jeg som at man har planlagt stegene og handlingene som skal føre frem til resultatet. I tillegg kan man bemerke at de åpne og utforskende prosessene nevnes før de stegvise prosessene, slik som at kunstprosesser står før designprosesser i tittelen. Jeg stiller spørsmålet om oppbygningen av setningen og valget av plasseringen av begrepene har en funksjon. Kan man derfor se kunstprosesser i sammenheng med de først nevnte åpne og utforskende prosessene, og designprosessene i sammenheng med de stegvise prosessene? Likevel kan de nevnte prosessene som sagt forstås hver for seg, men siden de har sin plassering i kjerneelement og i samme setning vil det kunne være naturlig å kunne kombinere prosessene i en sammenheng.

Sett fra skolehistorien sitt perspektiv vil man i den gamle læreplanen, LK06, finne hovedområdene «Kunst» og «Design». Innunder «Kunst» som hovedområde poengteres det at tradisjonen for fritt skapende arbeid skal videreføres og inspireres av kunsthistorien for elevenes videre fantasi i skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved «Design» fremheves formgivning, håndverkstradisjon og produksjon for innovasjon, dette ved utvikling av ideer, skisser, modeller og arbeid direkte i materiale (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med dette til ettertanke vil man kunne se sammenhenger mellom det «gamle» hovedområdet og kjerneelementet som er gjeldene for dagens opplæringspraksis. Nielsen (2019, s. 20) fremhever fagets byggesteiner: praktisk arbeid med form, farge og komposisjon i ulike materialer, med teknikker og redskaper som følger. Byggesteinene kan man se spor av både ved de gamle hovedområdene; fritt skapende arbeid, formgivning og produksjon, samt ved det nye kjerneelementet; ulike prosesser med kunst, design, kreativitet og skaperglede som fordrer handlinger i materiale og utvikling for innovasjon. Jeg tolker dette som at hovedområdene «Kunst» og «Design» fra LK06 har blitt sammensatt i kjerneelementet i LK20, for å enklere kunne kombinere de ulike prosessene i ulike arbeidsprosesser i kunst og håndverk som følge av byggesteinene i faget.

#### *4.1.2 Vektlegging av prosesser i kompetansemål*

Ved å bruke støtten til læreplanen fremkommer det at 9 kompetansemål kan sees i tilknytning til kjerneelementet «kunst- og designprosesser» etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Av de 9 kompetansemålene er det 3 av dem som viderefører prosessbegrepet:

- «utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk»
- «utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter»
- «reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess»

I tillegg ønsker jeg å trekke frem ett til av de 9 kompetansemålene som også indirekte handler om å gjennomgå ulike prosesser da det blant annet søker elevenes presentasjon av valg som de har tatt fra idé til ferdig produkt:

- «fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat»

Ut ifra de viste kompetansemålene preges målene av det gitte kjerneelementet hvor målene spesifikt etterspør at elevene skal kunne: gjøre arbeid gjennom en stegvis designprosess, bruke digitale hjelpemidler for opplevelser i skapende prosesser, eksperimentere med uttrykk i en skapende prosess, og at elevene skal kunne fordype seg, utforske valg og presentere dem fra idé til ferdig produkt. Dette er av interesse for denne masteroppgaven fordi at informantene i intervju også har delt oppgavetekster som skal kunne begrunnes i læreplan, med dens kjerneelementer og kompetansemål.

#### *4.1.3 Kreativitet i kjerneelementet*

Kreativitetsbegrepet foreligger i kjerneelementet og er derfor noe som er vedtatt, og skal derfor prege undervisningen i kunst og håndverk. I forhold til min problemstilling er det av interesse å presisere at kjerneelementet «kunst- og designprosesser» innebærer elevens utvikling av kreativitet. Ludvigsen-utvalget definerer det å være kreativ som «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (NOU 2015: 8, s. 31). I følge Stana (2016, s. 2) vil man kunne oversette kreativitet til «å skape» eller «å lage», i tillegg til at tenkningen i individet skal forsøke å finne nye løsninger på en etablert utfordring, fremfor å utdype en løsning som allerede eksisterer. Dette er egenskaper som man ifølge kjerneelementet skal bidra til å utvikle hos elevene, og derfor mener jeg at det er sentralt å ha tankesettet rettet mot at alle elever kan lære å være kreative. Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 43) påpeker at kreativitet tilsynelatende kan oppfattes som noe man fødes med, men at kreativitet heller er en måte å arbeide på og det er mulig å lære.

Gjennom kjerneelementet skal lærere bidra til å utvikle kreativitet hos elever. Dette anser jeg som at lærere må kunne tilrettelegge for at elevene får muligheten til å utforske, og dermed dyrke de personlige elementene som nevnes i Ellen Spencers (et al., 2012, s. 17) modell. Modellen er et resultat av feltforsøk i engelske skoler, og det fremheves at når lærere selv forstår kreativitet vil det være enklere å legge til rette for at ferdighetene kan utvikles blant elevene (Stana, 2016, s. 2). Denne modellen ble også brukt av Ludvigsen-utvalget da de skulle presisere hva og hvordan man er kreativ. Elementene som nevnes i modellen, oversatt til norsk, er å være fantasifull, nysgjerrig, utholdende, samarbeidende og ha evne til å arbeide

disiplinert (NOU 2015: 8, s. 31). Jeg oppfatter denne modellen som særs sentral i utviklingen av egen forståelse av hva kreativitet er, og derfor anser jeg denne som viktig å fokusere på når man skal legge til rette for elevers utvikling av kreativitet.

Kaufmann (2011, s. 12) påpeker også evnen til å tenke utenfor boksen, kunne regne med å bli gjort til latter, og blant annet kunne komme med ideer som fungerer som springbrett for nye ideer. Jeg forstår dette som at man som lærer bør arbeide for at elevene skal lære å bruke ideene sine, selv om de kan virke urealiserbare. Denne forståelsen bygger jeg på at ideer og tanker innenfor kreative prosesser skal kunne være løsningsorienterte og løsrive seg fra tidligere forestillinger (Moe, 2020, s. 142). Ved dette kan man også trekke koblinger mot selve kreativitetsbegrepet som kan oversettes til «å skape», sett sammen med prosessbegrepet som vektlegger å utvikle ideer som omformes til noe annet gjennom handlinger (Iden, 2016, s. 15). Dette er elementer som ansees som fremtredende trekk ved kreativitet, hvor man starter ett sted og ender opp et helt annet gjennom idéutvikling og handlinger (Kaufmann, 2011, s. 12).

Slik jeg leser kjerneelementer skal elevenes kreativitet utvikles gjennom prosessene som nevnes: kunstprosesser ved åpne- og utforskende prosesser, og designprosesser ved de stegvise prosesser. Disse prosessene anser jeg som aktive handlinger hvor elevene skal lære å innovativt gjennomføre sine ideer, med ulik grad av styrte rammer fra lærerens side, samt mer eller mindre planlegging av prosessene. Prosessene skal, slik jeg tolker det nevnte, være preget av å la elevene være nysgjerrige, fantasifulle, møte og løse utfordringer, og gjennom samarbeid. Avslutningsvis i kjerneelementet påpekes det at prosessene skal ha utvikling og innovasjon som mål. Dette tolker jeg som at prosessene skal kunne fordre kreativitet, hvor de kreative ideene bringes frem ved hjelp av prosessene, og på denne måten vil ideene komme til og videreutvikles. De grunnleggende ideene vil derfor kunne være videre springbrett for mer utvikling og innovasjon.

#### *4.1.4 Vurdering i kunst og håndverk*

Elevene skal utvikle kreativitet, og ifølge vurderingskapittelet i læreplanen er det særlig de kreative strategiene, -prosessene og -kompetansene som fremtrer når det gjelder kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjelder både ved undervisvurdering og standpunktvurdering etter 10.trinn. Ved undervisvurdering skal læreren gi veiledning og tilpasning som skal bidra til at elevene får utviklet kompetansen sin i blant annet kreative

prosesser. Dette fordrer at lærerne har kompetanse og forståelse for hva kreativitet er, og ifølge Olafsson (2020, s. 13) er dette en av faktorene som kan være med å enten støtte eller hemme lærere i undervisning i kunst og håndverk med fokus på kreativitet. En anbefaling vil derfor være å vektlegge å oppsøke nyere forskning om kreativitet i skole, og dele denne sammen med andre kollegaer for en felles forståelse og støtte i praksisen av kreativitet (Olafsson (2020, s. 14).

Ved standpunktvurderingen er det særlig de kreative strategiene og kompetansene i å visualisere ideer som skal være del av grunnlaget for å sette karakterer i kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lutnæs (2013) stilte spørsmål om man i kunst og håndverk burde velge et annet fokus enn originale ideer som svar på kreativitet. Ved dette fremkom det at man heller burde vurdere strategiene som elevene brukte for å utvikle ideer, hvor inspirasjon fra allerede etablerte ideer og teknikker også burde utforskes (Lutnæs, 2013). Slik jeg leser og tolker bruken av «kreative strategier» slik det står nedfelt i dagens læreplan, LK20, vil jeg påstå at det vil kunne være et svar på den forskningen og innsikten som Lutnæs (2013) bragte frem. Hva man vurderer og hvordan man vurderer de kreative strategiene, prosessene og kompetansene blant elevene, vil jeg ut ifra Olafsson (2020) og Lutnæs (2013) presisere som at læreren selv må inneha kompetanse om kreativitet. På denne måten vil læreren kunne gjenkjenne ferdighetene som foreligger i de kreative strategiene. Dette ved å kunne gjenkjenne at elevene gjør en utforskning for å sette i gang prosesser inn mot elementene som vises i Ellen Spencers (et al., 2012, s. 17) modell: fantasifull, nysgjerrig, utholdende, samarbeidende, arbeide disiplinert. Stana (2016, s. 3) presiserer at det er i hvilken grad elevene beveger seg i disse elementene som vil kunne danne grunnlaget for vurderingen av elevenes kreativitet.

#### **4.2 Intervju med lærere: tolket nivå**

Enhver lærer tolker læreplanen ut ifra sin faglige bakgrunn og erfaringer i klasserommet, med tanke på det som skal læres og måten dette skal læres (Nielsen, 2019, s. 48). Nielsen (2019, s. 48) henviser til Goodlads tolkede nivå i læreplanteori, hvor det poengteres at tolkningen avgjøres av individet som tolker den. Intervjuene av mine informanter hadde som hensikt å hente frem deres erfaringer og forståelser, derfor vil resultatene som kommer frem i dette kapittelet være begrunnet i informantenes tolkninger og forståelser av det som blir etterspurt.

Analyseredskapet mitt for intervju var en tabell, figur 12, med koder og kategorier som jeg har dannet ut ifra gjennomlesing av transkripsjon av intervju. Kodene og kategoriene fremstod som naturlige når lesingen skjedde, slik åpen koding blir beskrevet (Nilssen, 2014). Tabellen ble et resultat av å rydde i transkripsjonene med de to informantene, slik at jeg fikk strukturert svarene deres inn i ett og samme dokument og etter kategorier. Først sorterte jeg transkripsjonene med alt innhold, men jeg valgte å redusere innholdet ved å lete etter de meningsbærende enhetene for det videre arbeidet. På denne måten vil jeg i det følgende kunne gjengi utsagnene som mine informanter bragte frem i form av kondensat av selve intervjutranskripsjonen. Jeg kommer til å omtale informantene som info1 og info2 videre i teksten for å skille mellom dem. De neste overskriftene kommuniserer som mine hovedkategorier hvor jeg har samlet de relevante utsagnene fra informantene til kategorien.

#### *4.2.1 Organisering, planlegging og samarbeid*

Informantene har til felles at de har mest erfaring med tegning, både gjennom utdanning og undervisning. Likevel har begge en arbeidserfaring med organisering slik at de følger elevgrupper inn i ulike rom og verksteder, noe som har resultert at de har god erfaring fra de ulike materialene og verkstedene som skolene har til rådighet. Begge poengterer også at denne formen for organisering er gunstig for å danne gode relasjoner med den elevgruppen som man følger, da de begge arbeider fullt som lærere i kunst og håndverk. Dette begrunner de i at når man arbeider fullt som faglærer og ikke møter elevene i andre fag, er det kunst og håndverk som er arenaen deres for relasjonsbygging. I tillegg poengterer info1 at når man følger en gruppe over tid blir det også enklere å følge og vurdere elevenes prosesser over tid.

Info1 mener at det kan oppleves enklere for en lærer å gjennomføre samme opplegg flere ganger, særlig om man har andre fag samtidig. Hun selv liker å oppleve og lære nye ting, men dette er det ikke alle som er like komfortable med. Det kan bli mye arbeid dersom man må planlegge nytt når man i tillegg har ansvar i andre fag. Planleggingen krever tid og dette er relevant med tanke på hvilke opplegg og hvilken undervisning som kommer frem til elevene. Begge informantene hevder at det er utfordrende å få tid til felles planlegging og samarbeid med andre lærere, særlig om de har flere fag i tillegg til kunst og håndverk.

Info2 viser til at det er hensiktsmessig å planlegge nye oppgaver ofte slik at ikke alt blir likt og forutsigbart. I tankene har hun alltid at undervisningen og temaene skal være en kombinasjon av å henge med i tiden og å ta vare på tradisjonene i kunst og håndverk. Hun

frembringer også informasjon om at rammefaktorene har alt å si for hvordan man planlegger undervisning i kunst og håndverk: rom, gruppestørrelse, utstyr og, med trykk på; tid. I løpet av et skoleår blir det mellom fem og seks prosjekter slik at de har 5-7 uker på hvert prosjekt, som da skal dekke flere kompetansemål og tema fra læreplanen.

Med informantenes utsagn til ettertanke er det spesielt en faktor som jeg signifikant bemerker meg: tid. Både tid til å bygge relasjoner med elever, tid til å følge og observere prosessene til elevene, tid til å planlegge gode undervisningsopplegg i samarbeid med andre lærere, og tid til å gjennomføre prosjekter som dekker inn mål og tema fra læreplanen. Kaufmann (2011, s. 20) beskriver det som blir omtalt som innsikt i kreativitetsforskningen, noe som omhandler evnen til å kunne se problemer fra flere sider og perspektiver. Tankeprosessene som ligger til grunn for å kunne være kreativ blir derfor viktige i denne sammenheng, og Kaufmann (2011, s. 12) poengterer at «Målstyring med kort horisont er ikke riktig medisin her!». Jeg tolker dette som at tiden man har til rådighet må brukes effektivt i arbeid, både med tanke på planlegging, samarbeid og selve gjennomføringen av prosjekter sammen med elever. Likevel bør ikke prosessene fremskyndes, da tankeprosessene krever tid til å modnes både ved planlegging, samarbeid og gjennomføring. For å underbygge dette ønsker jeg å vise til Fasko (2010, s. 320) hvor det refereres til Feldhusen og Treffinger (1980) som beskriver en metode for å utvikle kreativitet, hvor en av faktorene er at elevene får nok tid til å diskutere, utforske, feile og mestre. I tillegg beskriver Stana (2016, s. 4) at en forutsetning for at elevene skal kunne være kreative vil handle om at de har blitt introdusert for strategier, metoder og verktøy som er nødvendige for idéutvikling. Med tyngde fra teorien og fra mine informanter vil jeg derfor poengtere at tid i ulike aspekter av kunst og håndverk, både som planleggende lærer og lærende elev, er viktig for de gode kreative prosessene.

I tillegg til tid ønsker jeg å løfte frem idealisert innflytelse, da dette handler om at læreren skal ansees som en rollemodell (Kaufmann, 2011, s. 134). Derfor må også læreren ha tid til å forberede seg slik at man kan være en rollemodell. Med dette til ettertanke vil Olafsson (2020, s. 13) sine resultater kunne være med å belyse at lærerne både kan hemmes og støttes av ytre faktorer som tid, det vil derfor være viktig også for lærerne å ha nok tid til rådighet for forberedelse. Dette beskriver info1 som at kan virke krevende for noen, da man må lære nye ting. Likevel er det min oppfatning av utsagnene til informantene at det er hensiktsmessig å legge ned den ekstra jobben med å lære det nye, for å kunne følge elevene mellom de ulike

verkstedene, nettopp for å kunne følge og observere elevenes prosesser og derav progresjon over tid.

Når info2 bringer frem fokus på å henge med i tiden, og samtidig ta vare på tradisjonene i kunst og håndverk i planleggingen av undervisning, vil det være naturlig å diskutere hva hun kan mene med dette. Nielsen (2019, s. 20) beskriver de sentrale byggesteinene i kunst og håndverk som praktisk arbeid med form, farge og komposisjon i ulike materialer, med ulike teknikker og redskaper som hører med. Med dette til grunn tolker jeg utsagnet fra info2 som at hun anser det viktig å ta vare på de historiske byggesteinene i faget, hvor det praktiske arbeidet er sentralt, men at man som lærer gjerne kan bringe inn moderne og tidsaktuelle tema for å gjøre dette mer virkelighetsnært for elevene.

#### *4.2.2 Arbeid med LK20 og planleggingsverktøy*

Info1 sier at lærerne på hennes skole har hatt fellestid med tanke på overordnet del og de tverrfaglige temaene, men ikke på de fagrettede læreplanene. Likevel fremhever hun planleggingsverktøyet til UDIR som et godt verktøy innen planlegging da man stadig får opp og kan klikke seg inn i læreplanen til det aktuelle faget. Info1 poengterer at dette er en god støtte når hun skal sette opp kriterier og krav for karakterer.

Info2 viser til at hun har god kunnskap og er godt innarbeidet i LK20. Tiden som var satt av til å jobbe med overgangen var fellestid, og denne tiden handlet for det meste om å forstå forskjellene på den gamle og den nye. Info2 beskriver også at noen av formuleringene i den nye læreplanen i kunst og håndverk er åpne, og derfor kan ulike lærere tolke læreplanen ulikt. Videre forteller hun at den nye læreplanen gir rom for frihet, i motsetning til at man var noe låst i LK06 med tanke på hvordan man skulle dekke inn hovedområder med hjelp fra kompetansemål. Man kan også i den nye læreplanen, digitalt, finne direktekoblinger mellom kompetansemål, kjerneelement og tverrfaglige tema. Info2 snakker om hvordan man bør kombinere litt fra forskjellige mål for å sette dem sammen. På denne måten vil man kunne oppnå målene selv om man deler dem opp og får dem til å passe i forskjellige sammenhenger. Info2 poengterer med dette at man ikke bare kan jobbe med ett mål om gangen.

Informantenes utsagn presiserer at det virker enklere å navigere i den nye læreplanen digitalt sett opp imot LK06. I en planleggingssituasjon vil man for eksempel kunne finne frem og navigere i kjerneelement, opp imot hvilke og hvor mange kompetansemål man ønsker å



vektlegge inn i et prosjekt. I denne sammenheng ønsker jeg å diskutere hvordan man kan planlegge undervisning i forhold til planleggingsverktøy. Dalland og Thaule-Hatt (2017, s. 80) presenterer videreutviklinger av den didaktiske relasjonsmodellen hvor de inkluderer kreativitet som element på to måter: en som del av arbeidsmåter, og en hvor kreativitet skisseres som bindeleddet mellom de ulike elementene i planleggingsverktøyet. Ved å benytte den enkle navigeringen til læreplanen, vil det være enklere å kunne begrunne valgene man som lærer tar ut ifra det som står nedfelt i læreplanen når man er i en planleggingssituasjon.

Dersom man ser til den første videreutviklingen av den didaktiske relasjonsmodellen, vil denne kunne sees i sammenheng med metodisk arbeid for kreativitet (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 80). Det presiseres at for tryggheten blant elevene bør man alltid jobbe for det positive og trygge klassemiljøet, slik at det ikke virker skummelt å bringe ideer til fellesskapet. Ideer som elevene kommer med skal tas imot, og det er absolutt ingen av dem som er tåpelige (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 114). Fasko (2010, s. 319-320) viser til Torrance (1981), som mener at hensikten med kreativ undervisning er å danne kreative miljøer ut ifra entusiasme fra lærer og aksepten for ulikheter. Dette tolker jeg som arbeid mot et trygt skolemiljø hvor elevens ideer og tanker blir mottatt med positivitet. Dette er svært sentralt når elever skal arbeide med å utvikle kreative strategier, - prosesser og -kompetanser, slik det står skrevet i vurderingskapittelet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Metodisk presenterer Dalland og Thaule-Hatt (2017, s. 46) en kreativ metode som skal kunne fordre et kreativt miljø. I denne masteroppgaven er dette av interesse da jeg ønsker å sette søkelys på hvordan man kan arbeide både i planleggingsfase og ved gjennomføring av undervisning med tanke på de kreative prosessene som skal vektlegges. Ved det kreative arbeidet gjennomføres det tre faser: 1) å få innsikt og oversikt over problemet som skal løses. Da ser man på hensikten med oppgaven, mål for oppgaven, hvor og hvordan hente informasjon, og dele informasjonen videre med de andre som deltar, 2) idéutvikling ved å klemme ut mange ideer, vurdere dem og videreutvikle de valgte ideene, og 3) gjennomføre ideen ved å danne erfaringer og konklusjon ut ifra refleksjon (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 47-52). Denne metoden anser jeg som hensiktsmessig å bruke både som lærerkollegium, da man effektivt kan finne ideer som videreutvikles i samarbeid, men også sammen med elever da de aktivt kan medvirke til hvordan et prosjekt skal ta form. Slik jeg forstår denne metoden tilrettelegger den for at elevene kan ha innflytelse på sitt eget arbeid, og får mulighet til å sette i gang de verdifulle tankeprosessene som Kaufmann (2011, s. 20) poengterer som viktige i

utviklingen av kreativ innsikt ved å se problemer fra ulike synspunkter. Å la elevene påvirke det som skal skje i undervisning blir også trukket frem av Feldhusen og Treffinger (1980) som en av flere anbefalinger for å legge til rette for kreative miljøer (Fasko, 2010, s. 319).

#### 4.2.3 *Prosessbegrepet: idéstøtte og flow*

Info1 fremhever at en prosess er en handling og noe som skjer over tid. Hun legger frem at det er noe som skjer fra blyanten treffer arket frem til noe er ferdig, og at i dette rommet kan elevene formulere noe som ikke forholder seg til de mer «faste begrepene».

Info1 beskriver at noen elever er ivrige, bare setter i gang med arbeid og har mange ideer fra start. Andre elever kommer ikke på noen ting og må hjelpes i gang. Info1 mener at man da kan tilrettelegge for elevenes prosesser ved at de får starte i materialet slik at ideen kommer underveis. «Du vet ikke før du har prøvd». Info1 presiserer at fantasien og de personlige preferansene kommer til utspill, for eksempel gjennom trykket på blyanten og fargevalg. Elevene blir, i følge info1, kjent med seg selv, setter spor og på denne måten bearbeider elevene også følelser. Elevene kan mislike noe med seg selv eller arbeidet sitt, og da mener info1 at er det viktig at man støtter det uttrykket de lager som del av deres prosess. Å jobbe for trygt klassemiljø vil også være viktig for å støtte opp rundt elevene. Info1 poengterer at man må snakke på et språk som elevene forstår, for ofte er det ikke alle som har forstått det du har sagt.

Info2 presenterer prosessbegrepet som at du er underveis, ikke i mål, men i bevegelse. Man møter nye impulser, man prøver ut, utforsker og leker. Det er den delen mellom første idé til det ferdige produktet, og i den delen kan det skje mye og det må øves på. Info2 påstår at det kan være mindre skummelt å være i en prosess og det er mye spennende som kan skje der. Hun poengterer også at det er veldig god læring for elevene å være i en prosess. I prosessen kan man teste ut ulike retninger for å finne ut hva som funker og ikke funker før man går videre mot målet.

Info2 poengterer at elevenes prosesser er forskjellige. Noen elever ønsker seg en oppskrift, andre vil improvisere. Info2 ser nytten av å planlegge ideene fordi at det ellers kan oppleves som litt halvveis. Derfor mener info2 at det er greit å ha en grovplan, men at det er gøy dersom noe blir til underveis og at ideen til og med kan bli bedre av det. Det viktige er da at eleven må kunne grunngi hvorfor det skjedde en endring. Info2 belyser at hun synes det er

viktig å planlegge variert, både med materiale og tema for å kunne møte elevenes interesser en eller flere ganger i løpet av skoleåret. Ved spørsmål om hva Info2 ønsker å vektlegge ved arbeid i LK20 trekker hun frem prosesser. Prosessene mener hun at er helt naturlig at har fått den store plassen og kan være med å øke kvaliteten når prosessene skal vektlegges. Info2 poengterer at det viktig med LK20 å gå tilbake til verkstedene og kombinere nytenkning med det tradisjonelle ved å kunne kombinere de «gamle» ferdighetene/teknikkene inn i nye sammenhenger.

Informantenes forklaring av prosessbegrepet velger jeg å diskutere opp mot min forståelse, som bygger på Idens definisjon av en prosess (2016, s. 15). Denne forståelsen handler om at man omformer «noe» til «noe» annet gjennom handlinger for å videreutvikle eller å løse en utfordring. Informantenes utsagn vil kunne underbygges av samme definisjon da de begge påpeker at det er noe som skjer over tid, og at man gjør en form for handling fra start og frem mot et resultat. For eksempel møter blyanten papiret, man tester ut, utforsker og leker. Info 2 påpeker også at elevene har god læring av å være i en prosess, da man kan teste ut ulike retninger før man går videre mot målet med den retningen som fungerte best.

Informantene påpeker at elevenes prosesser er forskjellige. Noen har mange ideer og andre må hjelpes i gang. Noen vil følge en oppskrift og andre vil improvisere. Med dette i tankene vil diskusjonen kunne omhandle hvor mye idétid elevene får, viktigheten av idéstøtte og individualisert oppmerksomhet. Ved idétid mener Kaufmann (2011, s. 129) at elevene får tid til å utvikle ideene sine, og det har vist seg at denne tiden er viktig og gunstig for kreativitet. Tiden må derfor ikke presses og stresses på grunn av for lite tid, men helles påvirkes av dette når ideen er klar, da arbeidet skal være effektivt (Kaufmann, 2011, s. 132). Ved idéstøtte menes det at elevene skal møte en støttende lærer ved ideene sine, som kanskje kan være underlige og impulsive. Miljøet rundt skal likevel påvirkes av en lyttende lærer og konstruktiv kritikk, men generelt positive holdninger til arbeidet som blir gjort (Kaufmann, 2011, s. 129). Den individuelle oppmerksomheten i denne sammenheng har som funksjon å innvie det menneskelige behovet for oppmerksomhet, da det ellers kan oppstå frustrasjon og fiendtlighet (Kaufmann, 2011, s. 135). Behovet arter seg slik, som nevnt, at elevene må oppleve bekræftelse og støtte for det arbeidet de gjør, da arbeidet, selv om det er via en oppskrift eller er improvisert, er en del av noe personlig som elevene viser frem.

Info1 påpeker at det er nyttig å snakke på et språk som elevene forstår. I tillegg mener info2 at det er viktig å planlegge variert for å møte elevenes interesser. Flow, en følelse av flyt og lykke, oppnås ved å ha en oppgave som er utfordrende, ferdighetskrevenende, men mulig å mestre (Csikszentmihalyi, 1992, s. 73). Dette skal kunne fungere som en igangsetter for motivasjonen som driver frem kreativitet (Csikszentmihalyi, 2014, s. 173). Csikszentmihalyi (2014, s. 174) påpeker at man kan tilrettelegge for kreativitet ved å tilpasse opplæringen til elevenes ståsted, interesser og nivå da dette vekker motivasjonen hvor muligheten for kreativitet er størst. Ut ifra informantenes utsagn og Csikszentmihalyi (2014) tolker jeg at en av de største og viktigste tilpasningene i undervisning for kreativitet handler om å møte elevenes interesser da disse vil kunne bidra til engasjement for det som skal læres. Følelsen av flow hvor elevene i tillegg får støtte og bekreftelse for ideene som de har valgt å følge, vil på dette grunnlaget kunne virke tilretteleggende for kreativitet.

Når elevenes interesser omtales, vil relevansen av oppgavene også kunne diskuteres. Info2 belyser tanker rundt å kombinere de «gamle» teknikkene og ferdighetene inn mot nye sammenhenger. Her kan man trekke slutninger inn mot at de nye sammenhengene kan kombineres med elevenes interesser og derav gi de «gamle» teknikkene og ferdighetene relevans for elevenes liv. I denne sammenheng forstår jeg de «gamle» teknikkene som info2 trekker frem, som de grunnleggende byggesteinene i faget: praktisk arbeid med form, farge og komposisjon med ulike materialer, teknikker og redskaper (Nielsen, 2019, s. 20). Vygotsky vektlegger mennesket som utgangspunkt for læring i det sosiokulturelle perspektivet, hvor vi møter verden ved å utvikle ferdigheter og redskaper for å kunne leve i verdenen man møter. Måten man bruker redskapene er avgjørende for læringen hvor redskapene kan ansees som utstyr som man er avhengig av for å utføre en handling (Säljö, 2016, s. 111).

#### *4.2.4 Kreativitet og kreative prosesser*

Info1 presenterer kreativitet som å kunne se nye løsninger, sammenhenger og perspektiver. Hun mener at man kan kjenne igjen kreativitet ut ifra om elevene lager det samme, om de kommer videre og om de utforsker. Info1 mener at elevene må prøve seg frem på nye ting og at man må tørre å feile, og som lærer må man ha rom for det. Ved spørsmål om hvordan hun forstår kreative prosesser, svarer info1 at det er noe som tar utgangspunkt i tanker, følelser og kognitive prosesser: de kognitive prosessene blir satt ut i materiale og teknikker og ender opp i et estetisk og/eller funksjonelt produkt, som igjen kan være utgangspunkt for noe nytt. Info1 uttrykker at hun synes det er bra at dette har fått plass i læreplanen.

Info1 forteller videre om elever som ikke alltid ser vitsen med å lage flere skisser, de «vil ha det sånn» eller «har allerede bestemt seg». I disse tilfellene får de beskjed om å prøve ut mer, men info1 får inntrykket av at elevene ikke er vant med å jobbe på denne måten. Info1 viser da til hvordan man må snu blikket og tenke at produktet kanskje ikke skal være til dem selv og at de derfor må presentere flere alternativer og kunne begrunne hvorfor et alternativ er bedre enn det andre. Hun mener at elevene må lære å se produktet fra andres perspektiv når de skal utvikle ideer.

Info1 hevder at å lage skisser og å bruke det som en arbeidsmåte vil kunne virke tilretteleggende for kreativitet. Hun poengterer også at elevene har godt av å lære forskjellige arbeidsmåter inn mot å være kreativ, og med dette øve på arbeidsmåtene som læringsstrategier. Arbeidsmåtene kan være skisser, brainstorming, ha flere ideer og ha tid til å utforske. Info1 mener at man skal gi mange smakebiter til arbeidsmåter i grunnskolen for å ruste elevene mot veien videre, slik at elevene selv kan sette i gang arbeid senere.

Info2 anser kreativitet som et «poppis-ord». Hun beskriver kreativitet som å kunne tenke utenfor boksen, tenke nytt, tenke annerledes og at man kan finne en annen vei enn en oppskrift. I tillegg kopierer man ikke, men oftere videreutvikler. Info2 gjenkjenner kreativitet ved at elevene ikke stopper opp med det første og beste. Man kan boble over av ideer, men det er ikke sikkert at du har håndlaget til å sette ideen ut i livet. Info2 belyser de kreative prosessene som at man har en idé som man setter ut i livet med å gjøre en handling, gjøre et prosjekt. Hun poengterer at lærerne er i kreative prosesser med elevene ved å skille mellom å følge oppskrift, lære håndverk og å finne nye løsninger på problemer og ideer. Info2 fremmer sitt utsagn om å tilrettelegge for prosesser gjennom oppstart med moodboard, storyboard, tankekart, film, snakke om tema i plenum eller eleven seg imellom. En annen oppstart i følge info2 er å finne frem materiale som skal brukes og brainstorme sammen med elevene om «hva skal vi gjøre med dette som vi har til rådighet»?

Felles for informantene er hvordan de velger å beskrive kreativitet. Kreativitet blir ifølge informantene beskrevet som å tenke nytt, utforske, se nye sammenhenger og perspektiver, og gjerne tenke annerledes for å finne nye løsninger uten en oppskrift. Å være kreativ blir definert av Ludvigsen-utvalget som «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (NOU 2015: 8, s. 31). Spencer (et. al, 2012, s. 17) er

utgangspunktet for utvalgets definisjon, og man kan ved hjelp av Spencers modell forklare de ulike målbare elementene. For eksempel vil nysgjerrighet i denne sammenheng beskrives som at man ønsker å utforske, og at å være fantasifull innebærer å leke med ulike muligheter. Stana (2016, s. 3) påpeker at det er disse elementene som er målbare når man skal vurdere elevers kreativitet, og derfor vil jeg påpeke viktigheten av lærernes forståelse av kreativitet. Jeg trekker derfor sammenhenger mellom informantenes beskrivelser og måten kreativitet blir beskrevet og definert, og vil også henvise til informantenes gode kompetanse, da denne ansees som viktig i arbeid med kreativitet i kunst og håndverk (Olafsson, s. 2020, s.1).

Ved kreative prosesser ordlegger informantene seg ulikt, samtidig som at måten svarene deres kommer til uttrykk gir sammenhenger. De kognitive prosessene som info1 beskriver, sett sammen med info2 som beskriver ideer, er begge tanker som tar utgangspunkt i det personlige. Tankene, det kognitive og ideene, blir ifølge informantene satt ut i live gjennom handlinger ved teknikk og inn i et prosjekt. Jeg har tidligere forklart min forståelse av prosessbegrepet som handlinger som utvikler eller løser «noe». Dette sett i sammenheng med definisjonen på kreativitet vil etter min forståelse handle om å gjøre handlinger fremprovosert av nysgjerrighet, fantasi, samarbeid og arbeidsdisiplin (Stana, 2016, s. 3). Moe (2020, s. 141) mener at en kreativ prosess tar utgangspunkt i en ustrukturert situasjon, som skal løses ved hjelp av evne til å løsrive seg fra fastsatte forestillinger og bruke tanker og ideer til å finne noe nytt og løsningsorientert. Dette tolker jeg som at man har et problem eller en utfordring å løse, hvor man må bruke ideer og gjennomføre handlinger for å løse utfordringen.

Hvordan man tilrettelegger for elevers kreative prosesser tolker jeg ut ifra informantenes beskrivelse av å gjennomføre ulike arbeidsmåter, særlig i oppstart av et prosjekt. Informantene bringer frem at flere skisser for å fremme ulike perspektiver, moodboards, brainstorming av ideer og tid til utforsking er mulige arbeidsmåter og innganger for kreativitet. Disse utsagnene kan både sees i sammenheng med Kaufmann (2011, s. 129) sine ti dimensjoner for kreative miljøer, samt Feldhusen og Treffinger (1980) sine anbefalinger for tilrettelegging av kreativitet (Fasko, 2010, s. 319). Kaufmann (2011, s.129) viser blant annet til å gi overkommelige utfordringer, støtte ideer som elevene kan vise via arbeidsmåter, ha leken stemning over arbeidet og ha tid til å utvikle ideene. Feldhusen og Treffinger (1980) sine anbefalinger kan sees i sammenheng med de ti dimensjonene, men i tillegg omfatter en av anbefalingene å oppmuntre elevene til å gjøre forskjellige læringsaktiviteter (Fasko, 2010, s. 319). Info1 påpeker at elevene bør lære arbeidsmåter i kunst og håndverk som

læringsstrategier som kan brukes senere i livet. Jeg tolker derfor dette som at informantene tilrettelegger for de kreative prosessene ved at elevene får mulighet til å prøve ut og visualisere ideer via forskjellige arbeidsmåter som skisser, moodboard, og ved å diskutere og brainstorme ideer.

Info2 belyser problematikken rundt å ha mange ideer og gjerne ikke ha håndlag for å realisere ideene, samtidig som at info1 påpeker at elevene ofte ser seg ferdig før de har testet ut flere løsninger. Kanskje fordi at elevene ikke vet hvordan? Jeg anser det derfor som relevant å inkludere den sosiokulturelle tradisjonen appropriasjon inn i denne diskusjonen, da Säljö (2016, s. 113) beskriver dette som å ta til seg kunnskap via samhandling. En form for appropriering skjer når man lærer å beherske teknikker ved fysiske redskaper (Säljö, 2016, s. 115). I ett gitt eksempel, som info2 beskriver, vil man kunne oppleve at elevene fatter interesse og bobler over med ideer for oppgavens tema og formål, men elevene mangler enda håndlag for å kunne realisere ideene for å løse utfordringen. De «gamle» teknikkene og ferdighetene, byggesteinene i faget, får en betydning for å løse utfordringen. Man kan da sette i gang en koordineringsprosess mellom eleven og en gitt teknikk ved et redskap. Dette viser seg nødvendig for å få orden på den ellers ustrukturerte situasjonen, som en kreativ prosess i utgangspunktet er, for å løse oppgaven (Moe, 2020, s. 141).

Koordineringsprosessen via approprieringsspiralen, handler om å tilegne seg kunnskap og ferdighet ved et redskap. Eleven må oppleve støtte fra start, og gradvis, jo lengre inn i spiralen de kommer, vil eleven kunne stå på egne ben og beherske redskapet naturlig og automatisk (Säljö, 2006, s. 216). Jeg tolker en slik prosess ved at når utfordringen er av relevans og interesse, vil kunnskapen for å løse problemet være ettertraktet og eleven vil kunne inneha en motivasjon for å lære de teknikkene og ferdighetene som er nødvendige for å løse utfordringen. Denne problematikken belyses også av respondentene som Olafsson (2020, s. 9) referer til, hvor de sier seg enig i at elevene bør inneha kunnskaper for å videre kunne være kreative. Approprieringsspiralen blir derfor motivert av ønsket om å løse utfordringen, med utspring i en idé og lysten til å løse og sette ideen ut i verden. Motivasjonen vil man kunne se i sammenheng med Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 86) sin sykliske modell: kunnskapsreisen. Denne modellen starter med at elevene selv må *ville, velge og akseptere* læringen. Dette tolker jeg som at elevene er motiverte og ser relevansen av en oppgave. Denne motivasjonen gjør at de er åpne for å få *vite* fagstoff og tekniske ferdigheter, samt *forstå* sammenhengene, for å kunne arbeide mot å *kunne* det. Fagstoffet og de tekniske

ferdighetene handler i denne sammenheng om at elevene blir introdusert for strategier, metoder og verktøy, slik Stana (2016, s. 4) beskriver forutsetningen for at elever skal kunne arbeide kreativt og med idéutvikling.

Vel å merke er det viktig for meg å påpeke, slik som informantene også har gjort, at elevenes prosesser er forskjellige. I denne sammenheng anser jeg four-C- modellen som et viktig verktøy for å skille mellom og kjenne igjen kreativitet blant elever i skolen. Denne modellen er en utvidelse av teorien om «Big-C» og «little-c», og modellen gir muligheter for å kunne gjenkjenne kreative evner på passende nivå, etter alder og interesser (Kaufmann & Beghetto, 2009, s.10). Jeg anser det som viktig å tenke over at kreativitet blant elever, som er barn, vil plassere seg under kategorien «mini-c» da denne kategorien omhandler barns læring og oppdagelser av det som barna opplever som noe nytt for seg selv. Dette i en helt annen grad i forhold til «Big-C» som omhandler kreativitet og løsninger som blir omtalt i historiebøker (Moe, 2020, s. 148). Barn kan etter min forståelse være kreative uten å vinne en nobelpris for det. Den kreative prosessen blir dermed til når elevene tar i bruk det som de lærer og opplever, sammen med tidligere kunnskaper inn mot å lage noe som for dem alene er nytt (Moe, 2020, s. 150). Dette påpekes av informantene da de vektlegger å se etter elevenes utforskning, hvor elevene ser etter flere løsninger enn det første og beste. På dette grunnlaget tolker jeg at elevene som faktisk utforsker, vil kunne lete etter hva som for dem virker nytt, hvor de videre kan benytte etablert kunnskap om materialer, teknikker og redskaper for å visualisere og realisere sine kreative ideer.

#### *4.2.5 Kjerneelement kunst- og designprosesser*

Ved spørsmål som direkte handler om læreplanens formulering i kjerneelement, belyser info1 måten hun forstår designprosesser ved å vise til å ha et spesifikt produkt som skal oppfylle visse krav. Hun bringer frem at man kan designe noe på spesiell etterspørsel med faste kriterier. Her hevder hun at elevene kan lære av å ha spesifikke mål. Info1 beskriver videre designprosesser sett i sammenheng med stegvise prosesser som viser seg i kjerneelementet. Hun presiserer at en designprosess skjer på etterspørsel hvor man må gå steg for steg for å oppnå noe spesifikt. I forståelsen av kunstprosesser trekker info1 frem de åpne prosessene som også nevnes i kjerneelementet. Her beskriver hun prosessen som at det er åpent hva som skal komme ut som produkt. Disse prosessene beskriver info1 som vanskelig for mange elever, men man må være åpen for andre måter å gjøre ting på enn det man er vant til. I tillegg fremhever info1 sin forståelse av de estetiske læreprosessene som prosesser der du får



erfaringer, kroppslige erfaringer med sansene. At man sanser og erfarer ting som man ikke har helt ord eller begrep for, en slags erfaringskunnskap. Info1 poengterer også at vi lever i en materiell verden hvor kunst og håndverk kan være en arena for å møte materialer. Hun ser også at det kan skje ting i prosessene når man kan starte et arbeid i materiale og lære teknikker for å danne erfaringer med materialet.

Info2 belyser kjerneelementet med mange av de samme elementene som info1. Hun anser designprosesser som at man har en oppskrift å følge, og at man kan koble dette til de stegvise prosessene som nevnes i kjerneelementet. Ved kunstprosesser trekker hun frem at det ikke er like planlagt og at det er prosesser som kan blomstre opp etter hvert, og med dette kan prosessene kobles til de åpne prosessene. Info2 poengterer at en kombinasjon av stegvise og åpne prosesser kan være heldig. Eksempelvis trekker hun frem å male noe på gulvet, gjerne ut ifra musikk. Deretter å finne et utsnitt og videreføre til en t-skjorte hvor man kan bruke spesifikke teknikker for å videreutvikle design. Info2 presiserer at estetikk er et vanskelig ord å forklare. Det er noe som ser bra ut, det er fint og det er ordentlig. Info2 trekker frem at vi er et estetisk fag, ikke bare et håndverksfag med funksjon som mål. Det skal også være en visuell del, det man ser, og at man lærer mer om hva man ser rundt seg, slik at man kan ta innover seg erfaringer gjennom sansene.

Informantenes forståelse av kjerneelementet kan sees i sammenheng med min fortolkning av kjerneelementet. Hvor kunstprosessene vil kunne kobles til de åpne og utforskende prosessene, samt at designprosessene kobles til de stegvise prosessene. Likevel er det også et poeng å kombinere disse, slik som info2 bringer frem. Jeg har tidligere omtalt approprieringsspiralen som en måte å tilegne seg kunnskap (Säljö, 2006, s. 216). Denne forstår jeg som en stegvis læring, hvor elever må støttes for å kunne bli mer og mer selvstendig i arbeid med fysiske redskaper og teknikker. Denne formen for læring tolker jeg som å først bli vist hvordan, før elevene kan teste ut selv, og etter hvert kunne utføre på egenhånd. Handlingene starter med en ytre støtte, en lærer, men fortsetter slik at eleven etter hvert kan utføre handlinger med mer selvsikkerhet og selvstendighet. Derfor anser jeg de stegvise prosessene som prosesser som legger til rette for læring av beherskelse av redskaper som er sentrale for videre læring i kunst og håndverk.

En mer åpen tilnærming til læring belyser dramapedagogen Malcolm Ross hvor han viser til undervisning i kunstfagene og estetisk kompetanse. De estetiske læreprosessene blir omtalt

som læring via sanselige opplevelser, et inntrykk, som man bearbeider gjennom formspråk til et uttrykk gjennom en medieringsprosess (Austring & Sørensen, 2006, s. 155). Uttrykket blir utgangspunktet for å videre kunne reflektere over seg selv i forhold til den verden som uttrykket viser seg i (Austring & Sørensen, 2006, s. 105 og 155). Jo mer utviklet kunnskapene i formspråket er, jo mer kan eleven få ut av den estetiske læreprosessen (Austring & Sørensen, 2006, s. 155). Informantene belyser de estetiske læreprosessene ved at elevene kan opparbeide seg sanselige erfaringer i møte med materiale. Dette tolker jeg som at elevene kan opparbeide seg materialkunnskap, og derav erfaring i formspråk som materialene tillater. Kroppen vår, og de sansene vi har, blir derfor utgangspunktet for erfaringene vi gjør oss, vår persepsjon og opplevelse av verden (Duesund, 1995, s. 33).

Malcolm Ross illustrerer i en modell for hvordan en impuls, gjerne som noe sanselig, skal være utgangspunktet for en skapende prosess. Impulsen skal danne en ubalanse, gjerne som en ustrukturert situasjon slik det blir beskrevet ved kreative prosesser (Moe, 2020, s. 142). Denne ubalansen skal skape en drivkraft og lyst til å skape, uttrykke og realisere det man erfarer på grunn av engasjementet som inntrykket gir (Austring & Sørensen, 2006, s. 156). Det som uttrykkes forekommer i det potensielle rommet hvor delkompetansene: sanser, fantasi, medie og håndverk, er avhengige av hverandre og er påvirket av lek, positivitet og lyst (Austring & Sørensen, 2006, s. 157). Ved å se dette i sammenheng med de åpne og utforskende prosessene, forstår jeg dette som en måte å arbeide på for at elevene skal erfare sanselige inntrykk, for så å få utforske formspråk som knyttes til inntrykket. Det vil da foregå en estetisk læring, hvor elevene setter egne forståelser av inntrykket ut i verden i form av et estetisk uttrykk som de senere kan reflektere over.

Når det gjelder kombinasjon av de åpne og stegvise prosessene, forstår jeg også dette i sammenheng med min tolkning av kjerneelementet. Jeg leser kjerneelementet som at man kan fokusere på åpne og stegvise prosesser hver for seg, eller i en kombinasjon. Ved å trekke frem info2 sitt eksempel på arbeid, tolker jeg dette som at man starter med en sanselig impuls kan være utgangspunkt for videre arbeid. Å tegne etter musikk vil være en sansbar og åpen tilnærming, for så å videreutvikle det sansende inntrykket inn i teknikker som elevene må stegvist lære å beherske. Når elevene behersker teknikken, håndverket og materialet det jobbes med, vil det sansende inntrykket kunne uttrykkes. Min tolkning ved dette vil derfor være at elevene opplever og får erfaringer via sansene, noe som setter kroppen vår i fokus for

læring. Når vi opplever noe, vil kunnskapen man har om teknikk og materiale også være avgjørende for at man skal kunne uttrykke seg.

#### 4.2.6 *Vurdering*

Info1 presenterer hvilket vurderingsgrunnlag hun har ved sine elever. Hun ser nytten av at eleven får presentere prosjektene sine i en presentasjon mot slutten av skoleåret hvor de reflekterer hva de har gjort. Denne presentasjonen kan elevene levere inn underveis i skoleåret for å få underveisvurdering. I tillegg bruker hun mappe med elevarbeid i form av skisser, tegninger, bilder og tekst. Produktet sett opp mot prosess mener info1 er viktig da man kan se i produktet hvor mye arbeid elevene har lagt ned, og det er mange elever som ikke ser eller vet hva de kunne gjort annerledes. Å vurdere de kreative strategiene handler, i følge info1, om å se på hva elevene har gjort. Har de utforsket eller utviklet ting underveis? Hun pleier å se dette ut ifra skisser og det hun ser i klasserommet. Info1 beskriver at noen elever sliter med å komme i gang, men likevel så tester de ut ting underveis i arbeidet. Disse elevene må lage seg noen erfaringer før det løsner, og dette må man som lærer legge merke til poengter info1.

Info2 vurderer de kreative strategiene blant elevene ved å se på om elevene klarer å vise og forklare planen sin. Elevene skal da gjerne bruke ulike arbeidsmåter og innfall til arbeidet. Info2 mener at når elevene går i 10.klasse har de prøvd ut mange måter å planlegge arbeid på: skisser, moodboard, tankekart, modeller. Elevene må vise visuelt og kommunisere tanker som ikke trenger å være helt nøyaktig, men som får ut ideen. Strategiene blir måten de viser det de tenker ved hvordan de har tenkt å løse en oppgave og føre frem ideen sin. Info2 poengterer at mye kan gå feil om man kun tenker på produkt i vurdering. Om en elev har en fantastisk prosess, har mange spennende ideer, har utforsket mye og gjort utprøvinger, så skal ikke den uheldige knusingen av keramikken i ovnen avgjøre vurderingen. Ved spørsmål i forhold til om produkttanken kan hemme prosessen svarer info2 at det kan stemme. Elevene blir opphengt i hva det skal bli til slutt fremfor å teste ut. Info2 mener at det er viktig å få inn den utforskende leken mer.

Informantenes utsagn i forhold til vurdering tolker jeg som at informantene anser det nyttig at elevene visualiserer det de tenker og får frem ideene sine. Info1 beskriver en presentasjon og en mappe som del av vurderingsgrunnlaget hvor elevene får mulighet til å sette ord på og reflektere over prosessene. Info2 poengterer at elevene som går i 10.klasse skal inneha strategier i arbeidsmåter for å visualisere det som de tenker. Utforskningen og utprøvingen

blant elevene er også elementer som informantene bemerker som nyttige inn i en vurderingssituasjon. Lutnæs (2013) stilte i sin artikkel spørsmål om man kan vri fokuset bort fra å vurdere kreativitet ut ifra originale ideer, og heller fokusere vurderingen mot hvordan elever bruker strategier inn i idéutvikling, samt utforskning av ideer og teknikker. Ut ifra informantenes utsagn ønsker jeg å påpeke at jeg ser sammenheng mellom ønsket fra Lutnæs (2013) og hva informantene vektlegger i sine vurderinger. Olafsson (2020, s. 13) påpeker at lærerens forståelse av kreativitet vil være avgjørende for hvordan kreativitet utspiller seg i klasserommet. Vurderingen av kreativitet vil derfor også avhenge av denne forståelsen, som i følge Stana (2016, s. 3) handler om at læreren vil kunne vurdere hvorvidt elevene er nysgjerrige og utforskende, fantasifulle, utholdende i arbeid, om elevene arbeider systematisk og kan samarbeide. Min tolkning er at vurderingen skal bygge på hva elevene gjør, men for at læreren skal kunne bedømme dette, må det foreligge kompetanse og forståelse hos læreren slik at læreren vet hvordan man kan legge til rette for elevenes kreative strategier, prosesser og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Prosessene som elevene beveger seg gjennom er ifølge informantene viktige når vurderingen skal settes, selv om også et sluttprodukt forteller om hvor mye arbeid som har blitt lagt ned. Elevenes tanker, ideer og refleksjoner har tilsynelatende stor virkning da elevene kan belyse hva som har gått bra, eller galt, i et prosjekt. Disse refleksjonene blir poengtert som relevante i overordnet del av læreplanen da elevene kan utvikle bevissthet over egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2.4). Elevene får, slik jeg forstår dette, muligheten til å fortelle om prosessen sin med tanke på hva de selv tenker kunne blitt gjort annerledes, bedre eller om det er noe de er fornøyd med. Det er disse refleksjonene som gjør det mulig for dem å ta større og større del i egen læring, da elevene selv søker forståelse for kunnskapsområder, beherskelse av strategier for læring, i tillegg til å kunne stille seg kritisk.

Jeg ønsker å påpeke sammenhengen som jeg finner mellom informantenes utsagn og kjerneelementet «Kunst- og designprosesser». Lutnæs (2013) påpeker at elevene må utforske tidligere ideer og løsninger, fremfor å streve etter noe helt nytt og originalt. Jeg tolker dette som at elevene kan ta utgangspunkt i en etablert ide, som de videreutvikler til noe som fremstår nytt for dem selv slik Kaufmann og Beghetto (2009) beskriver kreativitet tilpasset etter nivå ved «mini-c» (Moe, 2020, s. 150). Ideen fremstår derfor som grunnleggende, men som videreutvikles gjennom at elevene bruker sin fantasi og kreativitet «med utvikling og innovasjon som mål» slik det står i kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sett i

sammenheng med informantenes utsagn tolker jeg at prosessene, strategiene og produktene planlegges gjennom utforsking og utprøving. Elevene får mulighet til å teste ut, og veien frem til et produkt får, ifølge informantene, større plass inn i vurderingen. Veien frem blir derfor til ved hjelp av strategier for hvordan man skal gå frem ved utforskingen og utprøvingen, som for eksempel ved brainstorming av ideer, moodboards med inspirasjon, og skisser av det tenkte produktet. Min forståelse av dette er at elevene gjennom skolen skal få innsikt i, og kompetanse til å bruke, de strategiene som for dem selv er hensiktsmessige for å starte en kreativ prosess.

### **4.3 Analyse av oppgavetekster i kunst og håndverk: Operasjonalisert nivå**

Det operasjonaliserte nivået i Goodlads læreplanteori, belyses av Nielsen (2019, s. 49) som undervisningen som gjennomføres på bakgrunn av lærernes tolkning av læreplanen. Det er ved dette nivået at lærerne tar valg for hva eleven skal lære, noe som påvirkes av metodefriheten, altså friheten man som lærer har til å velge hvilke læringsmateriale, læringsmåter og metodiske tilpasninger for måloppnåelse (Nielsen, 2019, s. 49).

Opgavetekstene som jeg har samlet inn fra hver informant vil kunne gi inntrykk av hvordan de, i den spesifikke oppgaven, gjør valg for gjennomføringen av undervisningen sin. På dette grunnlaget vil jeg diskutere hvordan de aktuelle oppgavene vil tilrettelegge for utviklingen av kreativitet blant elevene som mottar denne. Likevel er det viktig å poengtere at dette ikke gir inntrykk for hva elevene faktisk lærer, men hva som kan ha tilretteleggende effekt for elevene.

Informantene til intervjuene leverte flere oppgavetekster til analysering. Ut ifra disse valgte jeg en oppgavetekst fra hver informant. I intervjuene stilte jeg noen få avklarende spørsmål til informantene slik at de kunne forklare hvorfor de hadde formulert oppgavene slik de hadde gjort. I det følgende vil jeg vise til et kondensat av det som står skrevet i oppgavetekstene, for så å videreføre informantenes stemme for hva og hvorfor oppgaveteksten ble utformet slik den ble.

#### *4.3.1 Informant 1: Tekstiloppgave*

Tekstiloppgaven som info1 presenterer innen toving har flere elementer: skisser, digital forstørring, nålefilting og flattoving med såpevann. Sluttproduktet skal være et sitteunderlag. Elevene skal i denne oppgaven tegne minst tre skisser, velge en av dem, kopiere den opp i

flere eksemplar og utforske fargevalg. Til slutt skal elevene digitalt forstørre den de vil jobbe videre med og male den med de fargene som skal brukes. Valget av skisse og farger videreføres inn i arbeidet med ull som materiale.

Info1 forklarer at det er enklere for elevene å lage flere små skisser enn store. Det er til slutt den de vil bruke som blir kopiert opp slik at elevene kan utforske fargekombinasjoner med både fargeblyanter, tusj og maling. På denne måten skjer en videreutvikling av den første ideen og skissa. Info1 opplever at ikke alle elever forstår at det de har tegnet skal videreføres til materialet de skal bruke, før de gjennomgår denne fasen med fargekombinasjoner og videreutvikling. Info1 anser dette som en inngang og del av å øve på og innarbeide arbeidsmåter i kunst og håndverk.

Info1 påpeker at man må ta valg i hva som skal vektlegges i oppgavetekster. Det er ikke alle elever som leser oppgaveteksten, men det er viktig at læreren vet hvor man vil med oppgaven. I tillegg er elevenes refleksjoner i etterkant viktig. Info1 beskriver at det vektlegges at elevene får trening i å dokumentere prosessene sine og med dette får tilrettelegging for øving i refleksjon. I tillegg bruker info1 relasjoner til elevene inn mot å se og vurdere elevenes progresjon.

Oppgaven som info1 beskriver har et tydelig mål og sluttprodukt som skal være et sitteunderlag. Utforskningen i dette arbeidet er tilsynelatende at elevene skal lage skisser og eksperimentere med fargevalg til den skissen som de selv velger å videreutvikle. Feldhusen og Treffinger (1980) belyser en utforskende tilnærming og metode for utvikling av kreativitet, hvor ett av elementene omhandler at læreren skaffer materiale og utstyr som skal motivere elevene til å utforske (Fasko, 2010, s. 320). Ut ifra oppgaveteksten og info1 sine utsagn virker det til at måten elevene skal videreutvikle skissen sin er preget av å ha flere valg og utstyr tilgjengelig for videreutviklingen; de kan farge med maling, tusj og fargeblyanter, og i tillegg bruke digitale programmer for forstørring av skisser. Min tolkning er også at elevene kan utforske farger i det digitale programmet. Slik jeg forstår dette legger info1 til rette for at elevene har mange valg og kan utforske ulike fremgangsmåter for å finne ut hvordan det endelige, og fastsatte, produktet skal bli personlig og eget. Denne oppgaven har et tydelig mål og veien dit består av tydelige steg. På dette grunnlaget vil en stegvis prosess mot et design med noen av de grunnleggende byggesteinene i faget, med teknikk og materiale, kunne være en bakenforliggende tanke med denne oppgaven. Likevel er det detaljer og visse valg som

gjør der mulig for elevene å utforske og bruke ulike redskaper i utforsking; tegne, male, digitalt og i materiale.

Ut ifra måten jeg leser både oppgaveteksten og info1 sine beskrivelser, indikeres det at elevene får bruke tid og ikke blir hardt presset til å starte arbeidet i materialet før planen er klar. Dette samsvarer med et annet element som Feldhusen og Treffinger (1980) beskriver ved metoden for å utvikle kreativitet, hvor elevene får nok tid til å diskutere, utforske og feile (Fasko, 2010, s. 320). Et viktig punkt er at elevene får mulighet til å feile, og måten info1 uttrykker seg gir indikasjon av at elevene kan kopiere opp skissen sin mange ganger, hvor prøving og feiling er en del av prosessen til å planlegge det ferdige resultatet. Kaufmann (2011, s. 129) beskriver idéstøtte som at læreren skal være lyttende, kunne gi konstruktiv kritikk, være positiv, men også ha åpenhet for de impulsive og kanskje underlige ideene. Min tolkning er at i en utprøvningsfase skal læreren legge til rette både med utstyr og materiale, men kanskje aller viktigst tilrettelegger en lærer ved å være støttende og ved å gi tilbakemeldinger som leder eleven videre i prosessen. Ved intellektuell stimulering møter man en utfordring som stimulerer til selvstendig arbeid og kreative løsninger (Kaufmann, 2011, s. 134). Elevene får med dette øve seg i å tenke ut kreative løsninger til en utfordring som alene er å velge ut hovedskisse og hvilke farger som skal prege den. Tilsynelatende gjør elevene egne valg, men læreren har valgt hva oppgaven skal være og med dette kan læreren være oppmerksom og støtte elevene ved å gi valg som gir muligheter for selvstendig arbeid.

Info1 poengterer også viktigheten av refleksjoner i etterkant av prosesser. Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 52) beskriver arbeid med en kreativ metode, hvor refleksjon og konklusjon er en del av den siste av avsluttende fasen av metoden. Refleksjonen blir viktig for å tenke over om elevene har oppnådd målet som var utgangspunkt for selve arbeidet. I denne oppgaven med sitteunderlag som mål, vil et ferdig sitteunderlag være et godt utgangspunkt for videre refleksjoner; hvilke tanker hadde eleven i starten av arbeidet, hvor mange skisser og hvor mange fargekombinasjoner hadde eleven utforsket når arbeidet skulle starte? Tanker som eleven har rundt slike spørsmål anser jeg som nyttig for veien videre med kreative prosesser, da eleven kan reflektere over hvilke arbeidsmåter som fungerte for dem, og som motiverte dem til å fortsette å jobbe. Refleksjonene vil også kunne være lærerike for elevene, da dette kan være en mulighet for å vurdere eget arbeid og egen arbeidsmengde. Jeg anser derfor refleksjoner som viktig, fordi at disse kan danne utgangspunkt for videre utvikling i de kreative prosessene og arbeid i kunst og håndverk slik at elevene får ta del i sin egen læring.

#### 4.3.2 Informant 2: Tverrfaglig oppgave

Den tverrfaglige oppgaven som info2 deler er et prosjekt mellom kunst og håndverk, engelsk og samfunnsfag. Elevene skulle produsere en propagandaplakat i sammenheng med presidentvalget i 2020. Denne oppgaveteksten gir tydelige rammer ved at elevene for eksempel skal hente inspirasjon fra ulike propagandaplakater og aktuelle slagord. Elevene skal også lage skisser, men får valget mellom å gjøre dette digitalt med skjermdump eller for hånd. Oppgaven viser til tydelige kriterier og elevene skal også levere en egenrefleksjon med dokumentasjon fra arbeidet.

Opgavens kriterier er blant annet å lage tankekart eller moodboard som viser til inspirasjon og de ulike ideene som elevene har til sin plakat, i tillegg skal elevene levere minst en skisse før de begynner på ferdig plakat. Ved levering skal elevene levere forarbeid, plakat og egenvurdering. Egenvurderingen er et eget skjema hvor elevene skal begrunne og skrive om hva de fikk til og eventuelt kunne gjort annerledes. Skjemaet inneholder blant annet hva elevene selv mener om forarbeidet i idéfase og hvordan de viser prosessen sin med løsningsalternativer inn i en arbeidsbok.

Info2 belyser at man legger føringer via oppgavetekster. For eksempel skal elevene lage moodboard med inspirasjon og tankekart for å skrive ned noen ord. Hun poengterer at lærerne må være tydelige i hva elevene skal gjøre før de kan gå videre. Info2 poengterer at man kan ha idemyldring gjennom flere forskjellige innfallsvinkler: skisser, moodboard, tankekart, storyboard. Info2 bruker i denne oppgaven også digitale skisser slik at elevene kan videreutvikle skissen sin med ulike fargekombinasjoner og skrifttyper til plakaten. Elevene må bare huske å ta skjermdump for å dokumentere utforskingen. Ved egenvurderingen presiserer info2 at elevenes refleksjon handler om at elevene skal kunne sette ord på prosessen de går gjennom. Elevene må vise og forklare at ting ikke har skjedd helt tilfeldig, men at de har hatt en tanke eller idé bak prosessen sin.

Opgaven som info2 presenterer krever at elevene skal lage tankekart og moodboard med inspirasjon til propagandaplakaten. Ved å bruke moodboard skal elevene finne og studere tidligere plakater og ideer som finnes. Lutnæs (2013) hevder i sin artikkel at det er alarmerende at elever strever etter originale ideer, fremfor å studere tidligere løsninger og ideer. Elevene som info2 presenterer oppgaven for, får en egen oppgave å finne inspirasjon



som skal vises frem i et moodboard, og på denne måten utforsker elevene hvordan en propagandaplakat kan se ut og hvilke løsninger som kan ha virkninger innenfor den sjangeren. Elever som ikke utforsker tidligere løsninger for en propagandaplakat vil ikke kunne se for seg hvordan dette løses, da dagens elever ikke har levd i en tid hvor det norske samfunnet har vært preget av propaganda. Jeg forstår derfor dette som nødvendig utforskning for elevene, da det ville kunne være vanskelig for dem å finne løsningen på lærerens oppgave uten å gjøre gjenbruk av tidligere ideer fra designpraksisen av propagandaplakatene (Lutnæs, 2013). Innenfor den kreative metoden er også informasjonshenting del av den første fasen av arbeidet, hvor informasjon om oppgaven er vesentlig for å kunne starte idéutvikling (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 47).

Info2 belyser også at man kan bruke ulike innfall til kreativt arbeid. En av anbefalingene som Feldhusen og Treffinger (1980) belyser for tilrettelegging av kreative miljøer, er at elevene oppmuntres til forskjellige læringsaktiviteter (Fasko, 2010, s.319). Å bruke ulike innfall til arbeid vil kunne møte elevenes interesser på ulike punkt. Slik jeg forstår det har elever ulike preferanser og strategier for læring, og med dette vil varierende innfallsvinkler kunne fordre at ulike elever får muligheten til å utvikle kreativiteten sin, samt utvide verktøyene for læring. Noen elever kan ønske å skrive tanker ned i et tankekart, samtidig som at andre vil kunne ønske å skisse ned det som de ser for seg. I denne oppgaven skal elevene lage moodboard med inspirasjon, men hvordan elevene bruker inspirasjonen videre tolker jeg som at de kan lage seg skisser for hånd, lage tankekart eller starte arbeid digitalt. På dette grunnlaget vil jeg påpeke at hvilke innfall man bruker til arbeid tilsynelatende kan være viktige å tenke gjennom, da man som lærer legger føringer for hvordan en oppgave kan utarte seg. Dette belyser info2 i tillegg til at det påpekes at lærerne må være tydelige i hva som kreves for elevene kan gå videre, for eksempel ved at elevene må ha skisser til arbeidet.

I likhet med info1 presiserer info2 at egenrefleksjon er sentralt ved oppgaver. Ved egenrefleksjonen skal elevene sette ord på prosessen sin, og får derfor øving i å både kommunisere og visualisere det som de tenker. Å studere kreativitet kun ut ifra en persons indre vil være vanskelig, derfor må man kunne se hva som skapes ute i den verden det skapes fra (Moe, 2020, s. 133). Skjemaet som info2 bruker til denne oppgaven etterspør spesifikt at elevene skal levere løsningsalternativer for å visualisere at de har utforsket og prøvd ut ulike måter å løse oppgaven på. Dette tolker jeg som en indikasjon for tilretteleggelse av refleksjon

over egen prosess. Som nevnt vil en slik type refleksjon over eget arbeid, etter min forståelse, kunne fordre utvikling av flere verktøy og strategier for videre kreative prosesser.

Med tanke på refleksjonen sin viktige rolle i vurderingen, slik info2 presiserer, ønsker jeg å diskutere Malcolm Ross' modell for undervisning i kunstfagene og utvikling av estetisk kompetanse (Austling & Sørensen, 2006, s. 155). Denne modellen, figur 4, fremhever leken som omsluttende atmosfære rundt prosesser igangsatt av en impuls som foregår i delkompetansene; Sanser, medie, håndverk og fantasi. Med tanke på hva som kommer frem i denne modellen, vil jeg sette søkelyset opp mot hva som skal bli vektlagt av de målbare elementene i Ellen Spencers modell (et al., 2012 s. 17). Ett av elementene er å «arbeide disiplinert» hvor dette handler om at elevene skal kunne reflektere kritisk. Sett i sammenheng med kreativitetsforskningen, slik det foreligger basert på Spencers modell (et al., 2012, s. 17), vil jeg etterspørre om Ross' modell burde legge til en faktor for refleksjon og evaluering for å møte vurderingsgrunnlaget som foreligger i læreplanen, LK20.

## 5 Oppsummering av analyse og drøfting

I dette kapittelet ønsker jeg å gjengi og oppsummere det som jeg anser som hovedpunkter i analysen og drøftingen av funnene mine. Hovedpunktene henter jeg fra analyse og drøfting av både kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», intervju med informanter og informantenes oppgavetekster.

Først ønsker jeg å hente frem igjen problemstillingen min for dette masterarbeidet:

«Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet begrepet kreative prosesser i lys av formuleringer i kjerneelement, «Kunst- og designprosesser» i LK20, og hvordan tilrettelegges det for å utvikle elevenes kreative kompetanser i faget?»

Problemstillingen min etterspør hvordan lærere i kunst og håndverk forstår kreative prosesser som begrep i lys av kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», samt hvordan lærerne tilrettelegger til fordel for utvikling av de kreative kompetansene. Derfor var det hensiktsmessig for meg å bruke teori som omhandlet kreativitet og prosesser, i tillegg til å nærlese kjerneelementet og vurderingsgrunnlaget i faget. Fokuset gjennom dette var påvirket av verdiladningen som prosesser og kreativitet har fått gjennom å være en del av kjerneelementet og vurderingsgrunnlaget i læreplanen.

## 5.1 Prosessbegrepet

Min forståelse av prosessbegrepet viste seg som viktig for drøftingen, med bakgrunn i Idens (2016, s. 15) definisjon av en prosess. Slik jeg forstår prosessbegrepet så handler dette om å gjennomføre handlinger basert på ideer som gir en videreutvikling for å løse utfordringer eller problemer. Informantene belyste prosesser som noe som skjer over tid via handlinger, slik at prosessene ville være viktige for elevene, da de fikk teste ut og utforske når de er i prosessene. Særlig *tid* ble en signifikant faktor da informantene omtalte prosesser, både at informantene selv opplevde å ha lite tid til planlegging, samt at elevene burde få nok tid til å utforske når de skulle sette i gang arbeidsprosesser. Dette har vist seg som en gjentakende utfordring inn mot kreativt arbeid, da også Olafsson (2020, s. 13) fant i sin studie at tid som ytre faktor både kan hemme og støtte lærere i kunst og håndverk med fokus på kreativitet. Også Feldhusen og Treffinger (1980) påpeker at man må ha tid til utforskning, diskusjon, feiling og mestring for å kunne utvikle kreativitet (Fasko, 2010, s. 320). Å la elevene få være med i diskusjon og på denne måten påvirke det som skal skje i undervisningen vil, i følge Feldhusen og Treffinger (1980), også virke tilretteleggende for kreativitet (Fasko, 2010, s. 319). Min forståelse er på grunnlag av dette at tiden man har til rådighet må være effektiv, være preget av motivasjon, og gi rom for elevmedvirkning til arbeid. Å være en rollemodell for elevene ved å være godt forberedt vil også, ut ifra Kaufmann (2011, s. 134), fungere som ideell innflytelse for å motivere og støtte elevenes kreative arbeid. Ut ifra dette vil det derfor være avgjørende at man bruker tid til forberedelse som lærer, og gir elevene tid til å diskutere, utforske, feile og mestre til fordel for kreative prosesser og arbeidsmiljø.

## 5.2 Kreativitet og kreative prosesser

Kreativitet blir oversatt til «å skape» fra det latinske *creare*, hvor det som skapes ansees som noe nytt, både ved innovative produkter i tillegg til intellektuelt og emosjonelt (Moe, 2020, s. 131). Stana (2016, s. 2) belyser at når man tenker kreativt vil man tenke ut nye løsninger til en etablert utfordring, hvor man har evne til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer. Min forståelse av kreative prosesser blir derfor: når ideer og tanker i forhold til en ustrukturert situasjon løsriver seg fra tidligere forestillinger og omformes gjennom handlinger (Moe, 2020, s. 141). I tillegg vil dette handle om at handlingene blir fremprovosert av elevenes nysgjerrighet, fantasi, samarbeid og arbeidsdisiplin (Stana, 2016, s. 3). Dette på grunnlag av at prosessene starter ett sted og ender opp et helt annet sted gjennom idéutvikling, handlinger og tid (Kaufmann, 2011, s. 12).

Informantenes bemerkelser i forhold til kreativitet og kreative prosesser, forstår jeg i sammenheng med Ludvigsen-utvalgets definisjon for å være kreativ: «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert (NOU 2015:8, s.31). Informantene vektlegger å prøve ut, leke med muligheter og utforske, noe som kan sees i sammenheng med å være nysgjerrig og fantasifull. Det er også på denne måten informantene forklarer hvordan de kjenner igjen kreativitet blant elevene, da de ser etter hvilke strategier elevene bruker for idéutvikling og utforsking av etablerte ideer og teknikker slik Lutnæs (2013) poengterer ved hva som skal vektlegges ved vurdering av kreativitet. Dette tolker jeg som at informantene tilsynelatende er bevisste over, og legger merke til kreativiteten blant elevene i undervisningen som de fører. Olafsson (2020, s. 1) poengterer viktigheten av læreres forståelse av kreativitet for å kunne legge til rette for kreativt arbeid i kunst og håndverk. Mine informanternes bevissthet er tilsynelatende godt orientert i hva man legger i kreativitet og hvordan man kan arbeide med dette i kunst og håndverk. Jeg vil likevel trekke frem Olafsson (2020, s.14) sin anbefaling om å fortsette å oppsøke nyere forskning om kreativitet, og dele denne sammen med lærerkollegiet for å støtte opp om felles forståelse og praktiseringen av kreativitet.

### **5.3 Kjerneelementet «Kunst- og designprosesser»**

Forståelsen av prosessbegrepet tok jeg videre med meg inn i drøftingen av kjerneelementet «Kunst- og designprosesser», da selve tittelen og selve kjerneelementet er preget av prosessbegrepet. Særlig bunner dette ut i at jeg bemerker meg sammenhenger mellom kunstprosesser, og de åpne og utforskende prosessene da disse kan oppfattes med en åpenhet for hva som blir resultatet. I motsetning ser jeg sammenhenger mellom designprosesser og de stegvise prosessene, da disse går steg for steg og er mer planlagte mot et spesifikt produkt. En bemerkelse jeg har lagt merke til i forhold til skolehistorien, er måten hovedområdene «Kunst» og «Design» fra LK06, var mer separate deler enn ved sammensetningen i «Kunst- og designprosesser» i LK20. Fra mitt ståsted blir det nå enklere å se sammenhenger og å kombinere de åpne og stegvise prosessene, nå som de står innunder samme kjerneelement. Dette er tolkning som jeg har gjort meg ut ifra tekstanalysen av kjerneelementet, samt vesentlige utsagn fra informantene i det overnevnte.

Kombinasjonen av både de åpne, utforskende og stegvise prosessene har i min drøfting vist seg som heldig i arbeid med kreativitet. Dette begrunner jeg i at også Olafsson (2020, s. 9) finner i sin studie at lærerne anser elevenes forkunnskap som viktig for å kunne være kreative.

Med dette mener jeg at en stegvis læring av kunnskaper i formspråk, med særlig tanke på teknikker og materialer, vil være viktig for at elevene skal kunne være kreative inn i de mer åpne og utforskende prosessene. Slik jeg forstår dette vil man kunne kombinere metoder for læring. For eksempel både med koordinering mellom elev og redskap, samt ved å videre utsette dem for sanselige impulser som skal utarte seg i at elevene bringer frem egne uttrykk når de innehar kunnskapen som er nødvendig for at de skal kunne uttrykke seg. Tolkningen blir dermed at ved en kombinasjon av disse prosessene, vil man kunne legge til rette for at elever får muligheter til å være kreative. Dette på grunnlag av at elevene får opplæring i materialer og teknikker, samt strategier og metoder som viser seg nødvendige for å kunne være kreative slik Stana (2016, s. 4) beskriver forutsetningen for elevers kreative arbeid. Kroppen og sansene får derfor en rolle i hvordan man opplever noe, men kunnskapen i materiale og teknikk vil etter min forståelse, være avgjørende for at elever skal kunne være kreative og uttrykke seg ut ifra inntrykket.

#### **5.4 Tilrettelegging for utvikling av kreativ kompetanse**

Som et første punkt i forhold til tilrettelegging for kreativ kompetanse ønsker jeg å trekke frem måten informantene vektlegger å forberede seg innenfor ulike materialer og verksteder, nettopp for å kunne danne relasjoner og følge elevenes progresjon og prosesser over tid. Informantene påpeker også at de anser det som gunstig å bruke tid på å planlegge slik at de hele tiden legger frem oppgaver som er oppdaterte og gjerne vektlegger elevenes interesser og ståsted. Dette ansees som gunstig for de kreative miljøene, ved å vekke nysgjerrigheten og motivasjonen blant elevene hvor de møter utfordringer i form av oppgave og samtidig mestring (Csikszentmihalyi, 2014, s. 174). Å møte elevenes interesser og ståsted tolker jeg derfor som en av de viktigste tilpasningene for å legge til rette for kreativitet. Dette til ettertanke med at elevers kreativitet kan kategoriseres som «mini-c» i four-c-modellen, med at løsningen oppleves som ny for elevene selv (Moe, 2020, s. 150). Når utfordringen eller oppgaven oppleves som relevant og interessant, anser jeg det som ettertraktet å lære den kunnskapen som skal til for å løse oppgaven slik som Dalland og Thaulé-Hatt (2017, s. 104) visualiserer via den sykliske modellen «kunnskapsreisen». Igjen vil lærerens kunnskaper som rollemodeller og forståelse av kreativitet være viktige i denne sammenheng, slik at elevene får den støtten og tilpasningen som de behøver i reisen mot å tilegne seg kunnskap. En annen viktig faktor ved tilpasninger, sett fra «kunnskapsreisen», er at elevene bør oppleve lyst til å lære. Det vil si at man unngår å utsette hjernen for stress, da dette vil oppfattes som en trussel og derfor fremprovosere flukt fra arbeidet som foreligger (Stana, 2016, s. 4). Ved å møte

elevenes ståsted og interesser vil derfor gjøre det mindre skummelt, og lettere å godta læringen, slik at elevene ikke oppfatter utfordringen som for vanskelig, eller for langt borte fra deres virkelighet.

Informantene presiserer at elevenes prosesser får en vesentlig plass i en vurdering, og at måten elevene velger å visualisere det de tenker er viktig for å få frem ideene og tankene deres. Utdanningsdirektoratet (2020) skriver innunder vurderingskapittelet at elevenes karakter i kunst og håndverk skal settes på bakgrunn av «elevenes håndverksferdigheter i ulike materialer, bruk av kreative strategier og kompetanse i å visualisere ideer». Ved informantenes oppgavetekster kommer det frem at begge informanter etterlyser egenrefleksjon fra elevene, og på denne måten vil elevenes tanker om egen prosess ha en rolle i hvordan informantene vurderer elevene i de ulike oppgavene som de gir. Slik jeg forstår dette skal være mulig for elevene å prøve og feile, og derfor være mulig for dem å sette ord på hvorfor og hva som ble utfallet av prosessen. Det er disse ordene, tankene og refleksjonene som også fordrer at elevene får ta større del i sin egen læring, ved at bevisstheten og evnen deres til å stille spørsmål og å være kritisk kommer til utspill (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2.4). Med dette til ettertanke vil jeg også trekke frem kompetansen i hva kreativitet innebærer, slik som at elevene skal kunne reflektere kritisk, noe som kan fordra at modellen til Malcolm Ross (Austring & Sørensen, 2006, s. 155), ved undervisning i kunstfagene, brukes med et noe mer kritisk blikk. Dette på bakgrunn av at kreativitetsforskningen ved Ellen Spencer (2012, s. 17) vektlegger refleksjon som del av å være kreativ, noe som vil kunne etterspørres i Ross' modell.

Det som ifølge informantene blir ansett som tilretteleggende for de kreative prosessene er å variere innfallsvinklene til oppgaver. Dette tolker jeg som at elevene er forskjellige og har ulike preferanser og strategier for læring. Derfor vil en verktøykasse med hvordan elevene kan starte en idéutvikling være gunstig å legge til rette for, slik at elevene også kan mestre oppstart i prosjekter mer og mer selvstendig. Mestringen vil kunne være at verktøykassen blir et virkemiddel for at ideene vil komme lettere, og være enklere å videreutvikle, via de kreative strategiene og arbeidsmåtene som elevene lærer. Dette er fremtredende da Stana (2016, s. 4) også belyser at en forutsetning for å kunne arbeide kreativt er at elevene har blitt introdusert for strategier, metoder og verktøy til fordel for nødvendig idéutvikling. Det er derfor også opp til læreren å introdusere elevene for håndverksferdigheter, kreative strategier og kompetanse i å visualisere ideer – som igjen gjenspeiler lærerens kompetanse.

## 6 Avslutning

Som avsluttende del av denne masteroppgaven ønsker jeg å vise til min problemstilling, da dette kapittelet tar siktepunkt på å svare på denne:

«Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet begrepet kreative prosesser i lys av formuleringer i kjerneelement, «Kunst- og designprosesser» i LK20, og hvordan tilrettelegges det for å utvikle elevenes kreative kompetanser i faget?»

Mine informanter belyste prosesser som «noe» som skjer over tid via handlinger. Det var særlig tid som ble en bemerkelse i forhold til arbeidsprosesser, både tid i planlegging av undervisning og elevenes tid til utforskning i arbeid. Dette er en faktor som har vist seg gjentatte ganger ved flere studier, som i Olafsson (2020, s. 13) og Feldhusen og Treffinger (Fasko, 2010, s. 320). Ut ifra informantenes utsagn og teorien som har blitt belyst, anser jeg det som avgjørende at man som lærer bruker tid til å planlegge og forberede seg, samtidig som at elevene også får tid til å diskutere, utforske, prøve og feile.

Beskrivelsene som Stana (2016, s. 2) og Moe (2020, s. 141) bringer frem legger jeg til grunn i forståelsen av kreativitet og kreative prosesser. Denne forståelsen handler om at kreativitet skjer når man utvikler nye ideer og tanker til hvordan man skal løse en ustrukturert situasjon gjennom handlinger. Det viktige er at handlingene er fremprovosert av nysgjerrighet, fantasi, arbeidsdisiplin og evne til samarbeid. Informantenes forståelse av de kreative prosessene handler om å vektlegge utprøving, utforskning, og lek med muligheter, slik Ludvigsen-utvalget fremmer de kreative evnene «nysgjerrig» og «fantasifull» (NOU 2015:8, s. 31). Dette indikerer at informantenes forståelse av hva kreativitet er og hvordan kreative prosesser utspiller seg, gir dem mulighet til å kunne gjenkjenne de kreative strategiene som elever vil kunne bruke og vurderes ut ifra (Lutnæs, 2013). Likevel vil jeg påpeke, med bakgrunn i Olafsson (2020, s. 14), at man som lærer alltid bør oppsøke ny forskning om kreativitet, samt dele den med kollegaer, for å støtte opp om en felles forståelse, praktisering og vurdering av kreativitet. På denne måten vil jeg anerkjenne viktigheten av forståelsen som lærere har av kreativitet, da dette legges til grunn både med hvordan man skal legge til rette for kreativt arbeid og vurdering i kunst og håndverk.

Ved tolkningen av kjerneelementet «Kunst- og designprosesser» anser jeg det som enklere å forstå at en kombinasjon av disse prosessene, vil være heldig inn mot å utvikle kreativ kompetanse blant elever. Viktigheten av å kombinere prosessene viser seg tydelig da informantene påpeker at elevene kanskje ikke alltid har håndlag til å kunne realisere ideene sine. Derfor bringer jeg frem Olafsson (2020, s. 9) som også finner i sin studie at elevenes forkunnskap er viktig for å kunne være kreative. Dette blir en måte å legge til rette for utvikling av kreativ kompetanse, da læreren må legge til rette for at elevene blir introdusert for de materialene, teknikkene, redskapene og metodene som vil være en forutsetning for å kunne arbeide kreativt (Stana, 2016, s. 4). Dette med tanke på at elevene selv vil kunne ta i bruk innfallsvinkler og metoder som de har blitt eksponert for, hvor de selv klarer å utvikle ideer og måter å realisere ideene. Mine informanter poengterte viktigheten av å introdusere elever for ulike innfall til arbeid til fordel for kreativitet, samt at elevene har håndlag for å realisere ideene sine. Videre vil også en av de viktigste tilpasningene for utvikling av kreativ kompetanse også innebære at læreren møter elevene på deres ståsted i forhold til interesser, forkunnskaper og alder. Samtidig som at man legger til rette for at elevene tar del i egen læring via refleksjoner.

## **6.1 Veien videre**

Min forståelse og erfaring av å gjennomføre denne masteroppgaven, har bunnet ut i at jeg har oppfattet visse punkt som jeg ønsker at fagfeltet skal ta stilling til i veien videre med arbeid til fordel for kreativitet i kunst og håndverk. Først handler dette om tiden man har til rådighet i et lærerperspektiv, derav med tanke på hvordan man kan effektivisere planleggingen av undervisning slik at man stiller godt forberedt, både for seg selv og felles i lærerkollegiet. I tillegg bør man være bevisst i planleggingen av undervisningen, at den skal gi rom for at elevene blir introdusert for de strategiene som er nødvendige, samt at elevene får tid til å diskutere, utforske, prøve og feile. Dette basert på mine funn hvor dette viser seg avgjørende for kreative prosesser og arbeidsmiljø. Ved neste punkt ønsker jeg å fremheve viktigheten av å være oppdatert i hva kreativitet innebærer for å kunne føre god undervisning til fordel for kreativitet, samtidig som at man skal kunne vurdere elevenes kreativitet. Helt til slutt ønsker jeg å fremheve relevansen av elevenes refleksjoner, da disse gjør dem i stand til å være bevisst over egen læring og egne prosesser.

Et ønske til videre utvikling vil være å implementere dypere innblikk i hva kreativitet er i utdanningen av lærere i kunst og håndverk. Dette til fordel da lærerne skal operasjonalisere



det som står skrevet i læreplanen, LK20, hvor kreativitet vektlegges både under fagets relevans, kjerneelement, kompetansemål og vurdering.

## 7 Litteratur

Csikszentmihaly, M. (1992). Flow- Den optimala upplevelsens psykologi. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Csikszentmihaly, M. (2014). The System Model of Creativity. Hentet fra:

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9085-7\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9085-7_10)

Duesund, L. (1995). Å være sin kropp. I *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (s. 29-38). Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, C. P. & Thaulé-Hatt, H. (2017). Kreativitet i skolen. Bergen. Fagbokforlaget.

Fasko, D, Jr. (2010). Education and creativity. Hentet fra:

[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326934CRJ1334\\_09?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326934CRJ1334_09?needAccess=true)

Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - design og metoder* (s. 256-271). Oslo. J.W. Cappelens Forlag as.

Garmannslund, P. E. Andresen, B. B. Nestet, T. (2011). Økt kompetanse - bedre læring. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)

Gilje, N. (2017). Hermeneutikk – teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.). *Kvalitativ analyse – Syv traditioner* (s. 127-152). København. Hans Reitzels Forlag.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.

Qualitative health research, 15(9), 1277-1288. Hentet fra:

[https://www.researchgate.net/publication/7561647\\_Three\\_Approaches\\_to\\_Qualitative\\_Content\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis)

Iden, J. (2016). Prosessutvikling: Håndbok i modellering og analyse av prosesser (2.utgave).

Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.

<https://www.nb.no/items/9e0d046f1d3ddf0a4c438d5e75d2499d?page=17&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:999919825392602202%22>

Johnsen, G. (2007). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - design og metoder* (s. 118-131). Oslo. J.W. Cappelens Forlag as.

Kaufmann, G. (2011). Hva er kreativitet. Oslo. Universitetsforlaget.

Kaufmann, J. C & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1) 2009.  
[https://www.researchgate.net/publication/228345133\\_Beyond\\_Big\\_and\\_Little\\_The\\_Four\\_C\\_Model\\_of\\_Creativity](https://www.researchgate.net/publication/228345133_Beyond_Big_and_Little_The_Four_C_Model_of_Creativity)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lutnæs, E. (2013). Vurdering av kreativitet i grunnskolefaget Kunst og håndverk – et svakt ledd? *FORM*, årg. 47, nr. 4/2013. Hentet fra:  
<https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/vurdering-av-kreativitet-i-grunnskolefaget-kunst-og-hndverk-et-svakt-ledd>

Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk: Topoi fra læreres oppgavetekster. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdetenskap*, 26(1), 44–64. Hentet fra:  
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2957/3220>

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

- Moe, E. & Johansson, L. (2020). Læreplanen må leses helhetlig og kritisk. FORM, årg. 54, nr. 2/2020. Hentet fra: [https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lreplanen-m-leses-helhetlig-og-kritisk?fbclid=IwAR0GPYf2vWO3Xk30YDmXD9yYPJgu\\_nNe\\_PKUHO7YzeJE6XaQHwgPBg4zG3g](https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lreplanen-m-leses-helhetlig-og-kritisk?fbclid=IwAR0GPYf2vWO3Xk30YDmXD9yYPJgu_nNe_PKUHO7YzeJE6XaQHwgPBg4zG3g)
- Moe, J. (2020). Kreativitet. I N, S. Frisch, M-A, Letnes & J, Moe (Red.). *Boka om kunst og håndverk I barnehagen*. (s. 127-151). Oslo. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 11.mai). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. NSD.no. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nielsen, L. M. (2019). Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen. (2.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet: Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(3). <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/3947/3692>
- Olafsson, B. (2020). Norwegian art and crafts teachers' conception of creativity. *Journal of Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1700/4010>
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2019). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo. Cappelen Damm.

- Säljö, R. (2016). Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer. Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2006). Læring og kulturelle redskaper – om læreprosesser og den kollektive hukommelsen. Oslo. J. W. Cappelens Forlag AS.
- Skilbrei, M-L. (2019). Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon. Oslo. Vigmostad & Bjørke AS.
- Spencer, E., B. Lucas & G. Claxton (2012) Progression in creativity: Developing new forms of assessment. Newcastle: CCE. Hentet fra:  
<https://www.oecd.org/education/cei/50153675.pdf>
- Stana, I. (2016). Om kreativitet. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra: <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2018/03/Om-kreativitet-av-Ingeborg-stana-17.01.2017.pdf>
- Tønder, H. A. & Skinnarland, S. (2016). Rekruttering til design- og håndverksfagene. Fafo-rapport 2016:10. Hentet fra: <https://fafo.no/images/pub/2016/20572.pdf>
- Universitetet i Agder. (2022, 13.april). *Enkeltfaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen*. UiA: Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/barnehagelaererutdanning/praksis-blu/enkeltfaktorer-i-den-didaktiske-relasjonsmodellen>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01). Hentet fra:  
<http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del 2.4: Å lære å lære. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i kunst og håndverk? Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kunst-og-handverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Fag- og fordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 42, no. 1. Hentet fra:

[http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2008\\_03.dir/att-0189/Vygotsky\\_Imag\\_\\_Creat\\_in\\_Childhood.pdf](http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2008_03.dir/att-0189/Vygotsky_Imag__Creat_in_Childhood.pdf)

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

#### Generelle spørsmål

- 1) Hvor mange studiepoeng har du i kunst og håndverk?
- 2) Hvor lenge har du vært kunst og håndverkslærer?
- 3) Hvilke trinn har du erfaring ved å undervise i kunst og håndverk? (småskole, mellomtrinn, ungdomstrinn)
- 4) Hvilke hovedområder har du mest erfaring med å undervise i? (Leire, tekstil, tresløyd, tegning, maling)

#### Faglige spørsmål

- 1) Hvordan og hvor mye tid har du/dere/lærerkollegiet brukt på overgangen fra Kunnskapsløftet, LK06, til Kunnskapsløftet, LK20? Har dette vært felles tid med andre kollegaer eller individuelt?
- 2) Hvilke tidligere erfaringer ved LK06 trekker du med deg inn i arbeidet med ny læreplan i kunst og håndverk?
- 3) Hvilke punkter i læreplanen i kunst og håndverk er viktige for deg å vektlegge, og hvordan kommer dette til uttrykk i undervisningen din?
- 4) Påstand: Operasjonaliseringen av læreplanen i kunst og håndverk er ulik blant lærere. Hvorfor er det sånn?
- 5) Hvordan påvirkes planleggingen av undervisning av rammefaktorene på skolen?

#### Prosesser

- 1) I Fagfornyelsen, LK20, blir prosessbegrepet benyttet hyppig. Hva legger du i begrepet prosess?
- 2) Ett av kjerneelementene i Fagfornyelsen er kunst- og designprosesser. Hvordan forstår du disse prosessbegrepene?
- 3) Hvordan tolker du at prosesser får så stor plass i læreplanen slik den er skrevet?
- 4) Hvordan implementerer du prosessstanken som del av hva elevene skal lære?
- 5) Hvordan legger du til rette for elevenes prosesser i undervisningen din?

#### Kreativitet og skapende prosesser

- 1) Hva legger du i begrepet kreativitet og kreative prosesser?
- 2) Hvordan kommer kreative prosesser til uttrykk i undervisningen din?

- 3) På hvilken måte kjenner du igjen de kreative prosessene blant elevene?
- 4) Hvordan blir elevenes kreative prosess vurdert?
- 5) Hvordan forstår du begrepet kreative strategier, da dette også skal vurderes ved 10.trinn?

### **Estetiske prosesser**

- 1) Hva legger du i begrepet estetiske prosesser?
- 2) Begrepet «Estetiske læreprosesser» har preget utdannelsen min. Hvordan tilrettelegger du for at elevene får oppleve disse prosessene?

### **Vurdering**

- 1) Elevene skaper produkter i ulike materiale, hvordan vektlegges prosess og produkt i vurdering?
- 2) Påstand: Produkttenkningen hemmer kreative prosesser?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter

# Vil du delta i følgende forskningsprosjekt?

### Informasjon og forespørsel til deg som mulig informant i masterprosjekt

Mitt navn er Solvei Mikkelsen og jeg er masterstudent i kunst og håndverk. Studiet foregår ved Høgskulen på Vestlandet, campus Stord ved grunnskolelærerutdanningen 5-10.trinn. Dette er et informasjons- og forespørselsdokument hvor du finner informasjon om et igangsatt masterprosjekt som jeg skal ferdigstille våren 2022. Forespørselen om deltagelse går ut til lærere ved ungdomstrinn med minimum 60 studiepoeng i kunst og håndverk. Dermed ønsker jeg akkurat deg som arbeider med innføring av den nye læreplanen, LK20, med dens formuleringer rundt begrepet kreative prosesser. En deltagelse i dette prosjektet vil medfølge et intervju rundt tematikken og deling av oppgavetekst for analyse.

### Om selve prosjektet

Jeg ønsker gjennom dette prosjektet å undersøke hvordan læreplanen i kunst og håndverk blir forstått og tolket blant lærere, særlig inn mot prosessbegrepene som foreligger i LK20. Ut i fra lærernes tolkning ønsker jeg videre å analysere hvilken plass prosessbegrepet og kreative prosesser får i lærernes oppgavetekster. Det vil kunne ligge fordommer om ulik operasjonalisering av den samme læreplanen, og derfor har jeg gjort et utvalg av informanter fra samme fylke, men fra ulike kommuner.

### Problemstilling og metode for prosjektet

Ved gjennomlesning av Fagfornyelsen LK20, samt Ludvigsen-utvalgets rapport om «Fremtidens skole», observerer jeg gjengang av visse begreper; kreativitet, estetiske prosesser og skapende prosesser. Grunnlaget for min problemstilling er derfor en nysgjerrighet til hvordan disse begrepene påvirker og vektlegges når lærere i kunst og håndverk skal planlegge undervisning. Derav fremkommer følgende problemstilling:

«Hvordan forstår og tolker kunst og håndverkslærere på ungdomstrinnet begrepet kreative prosesser i lys av LK20, og hvordan vektlegges dette i oppgavetekster?»

Datainnsamlingen til dette prosjektet vil foregå kvalitativt gjennom tekstanalyse og intervju med kompetente lærere i faget. Tekstanalysen som påvirker deltagerne, er analyse av oppgavetekst som brukes i undervisning i faget. Denne diskuteres i intervjuet. Min fordykning

i teori om ulike skapende prosesser, samt læreplanen i kunst og håndverk, vil danne grunnlaget for intervjuet med lærerne i faget. Forespørselen går ut til ulike ungdomsskoler i ulike kommuner for å oppnå bredde i datainnsamlingen.

### **Hva innebærer deltagelsen i prosjektet**

Som beskrevet vil deltagelsen omhandle et intervju og deling av oppgavetekst. Det vil si at dersom du samtykker til å bli en av mine informanter i dette prosjektet vil det medføre at;

Du godtar å oppgi hvor mye kompetanse du har i faget; antall studiepoeng.

Du deler informasjon om tema gjennom intervju

Du samtykker til at det blir tatt lydopptak av intervjuet, samt notater underveis.

Du samtykker til å dele oppgavetekster som blir brukt i undervisningen din.

Det er viktig å påpeke at det er frivillig å delta i dette prosjektet. Du kan når som helst trekke tilbake samtykket, uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil alle dine personopplysninger bli slettet. Det vil heller ikke ha negative konsekvenser dersom du ikke ønsker delta eller vil trekke deg på ett senere tidspunkt.

### **Personvern**

Det vil kun bli brukt opplysninger om deg som er relevante for formålet i prosjektet.

Opplysningene du utgir behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være meg som student som har tilgang til, og som skal behandle, alle opplysninger som du oppgir. For eksempel vil navn erstattes med kode, eksempelvis «informant 1». Navn og hvilken skole du underviser ved vil ikke fremkomme i masterarbeidet. Ved prosjektslutt anonymiseres alle opplysninger, og materiell som har blitt brukt slettes slik at det ikke kan brukes videre. Alle opplysninger behandles basert på ditt samtykke.

Med oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet avdeling Stord, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.

å få tilsendt transkripsjon av intervju

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.

å få slettet personopplysninger om deg.

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Kontaktopplysninger**

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet avdeling Stord ved Charlotte Tvedte;

E-post: [charlotte.tvedte@hvl.no](mailto:charlotte.tvedte@hvl.no)

Telefon: 53491364

Vårt personvernombud Trine Anikken Larsen;

E-post: [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

Telefon: 55587682

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig veileder

Charlotte Tvedte

Student

Solvei L. Mikkelsen

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju med lydopptak.

At informasjonen i intervjuet benyttes som datamateriell i masterarbeid.

Å dele to oppgavetekster fra undervisning i kunst og håndverk.

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

Prosjektdeltager, dato: \_\_\_\_\_

# Vurdering

16.11.2021

**Referansenummer**

935041

**Prosjekttittel**

Den krevende kreativiteten? - Læreres tolkning av læreplanen i kunst og håndverk, LK20

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskolen

**Prosjektperiode**

30.10.2021 - 16.05.2022

Meldeskjema

**Dato**

16.11.2021

**Type**

Standard

**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 16.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 REGISTRERTES 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-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!