



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Bokmål

# EKSAMENSINNLEVERING

---

Emnekode:           MACREL-OPG

Emnenavn:           Masteroppgave

Leveringsfrist:    01.06.2016

Kandidatnummer:   8

Veileders navn: Karen Brenne og Kjetil Sømoe





# ELEVUTSTILLINGEN

Fremmende eller hemmende faktor i kreative prosesser?

Mastergrad i Kreative fag og læreprosesser  
Høgskolen Stord/Haugesund Vår 2016

Sylvelin Samnøy



## SAMMENDRAG

Utstilling som presentasjonsmetode etter fullført prosess og produkt, benyttes i stor utstrekning i de estetiske fagene i skolen. Derfor syntes det interessant å se nærmere på ulike mulige faktorer som kan påvirke elevenes kreative prosesser og produkter hvis arbeidet deres skal stilles ut eller ikke, og om en utstillings kontekst, plassering og størrelse også er av betydning. Teoretisk rammeverk baserer seg på teorier knyttet til motivasjon og læring, læringsmiljø og sosiale aspekter, kreativitet og arbeidsprosesser. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ tilnærming og i tillegg til observasjoner, gjennomført fokusgruppeintervju og individuelle intervju med elever på Vg1 design og håndverk, Vg2 interiør og utstillingsdesign og lærere på relevante fagområder. Resultatene av undersøkelsene viser faktorer som spiller inn på om elevenes prosess og produkt påvirkes av at arbeidet skal ende i en utstilling, for eksempel elevenes sosiale og faglige kompetanse og trygghet, selveffektivitet, læringsmiljø og motivasjon. Gjennom analyse og tolkning av funn fra de kvalitative undersøkelsene kom det frem at visshet om en forestående utstilling er av stor betydning for elever med middels måloppnåelse i programfag. Deres kreative prosesser ble påvirket positivt ved at de jobbet grundigere med sine ideer og sitt håndverk. Motivasjon til prestasjon økte i takt med presentasjonens dimensjon og situasjon – det vil si en utstillings kontekst, størrelse og status. Hvis arbeidet ikke stilles ut, eller utstillingen ikke gir arbeidets opphavsperson til kjenne, virker det som om motivasjonen reduseres. Elever med generelt lav og høy faglig kompetanse og måloppnåelse ga uttrykk for at en utstilling ikke påvirket arbeidet deres i særlig grad.

Nøkkelord: elevutstilling, presentasjon, motivasjon, design og håndverk.



## ABSTRACT

Exhibition as presentation method after completing creative process and product is used extensively in the aesthetic subjects in school. Therefore, it seemed interesting to examine various possible factors that may affect pupils' creative processes and products if their work will be exhibited or not, and whether an exhibition's context, location and size also are important. Theoretical framework is based on the theories of motivation and learning, learning environment and social aspects, creativity and work processes. In order to investigate I have used qualitative approach and in addition to observations, conducted focus group interviews with pupils in "Vg1 design og håndverk" (design and craftsmanship) and "Vg2 interiør og utstillingsdesign" (interior and exhibition design), and teachers in relevant disciplines. The results of surveys show factors that influence pupils' process and product whether their work will end in an exhibition or not, for example pupils' social and academic skills and confidence, self-efficacy, learning and motivation. Through analysis and interpretation of findings from the qualitative surveys, it revealed that knowledge of an impending exhibition is of great importance for pupils with average achievement in aesthetic subjects. Their creative processes were positively affected by that they worked more thoroughly with their ideas and their craft. Motivation for achievement increased with the presentation dimension and situation - i.e. an exhibition context, size and status. If the work is not on display or exhibition does not manifest originator, it seems that the motivation is reduced. Pupils with generally low and high achievement expressed that an exhibition not affected their work in particular.

Keywords: pupils' exhibition, presentation, motivation, design and craftsmanship.





## FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, krevende og engasjerende prosess som har gitt mulighet for dypdykk i et felt jeg finner interessant både profesjonelt og privat.

Takk til mine kyndige veiledere Karen Brønne og Kjetil Sømoe for konstruktive tilbakemeldinger, og til øvrige lærere og forelesere ved Høgskolen Stord/Haugesund for interessante og inspirerende undervisningsopplegg og forelesninger.

Takk til mine informanter som i sin åpenhet delte tanker og erfaringer, og til gode kollegers involvering og engasjement i prosessen med de ulike casene.

Takk til fabelaktige medstudenter for vennskaps- og kunnskapsutveksling, for sosialt og faglig samvær.

Takk til familie og venner for øvrig for oppmuntring, gode diskusjoner og forståelse for at jeg periodevis har måttet prioritere studier fremfor dere. Takk til mamma og Arild som tilbød arbeidsrom når det var behov for ro til skrivearbeidet.

Sist, men ikke minst en helt spesiell takk til Arvid og våre to enestående sønner for uvurderlig støtte, generøsitet og tålmodighet. Elsker dere.

Bergen, mai 2016

Sylvelin Samnøy



# Innholdsfortegnelse

<b>1 - INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 - Bakgrunn og valg av tema .....	1
1.2 - Problemområde .....	2
1.3 - Problemstilling og avgrensninger .....	3
1.4 - Begrepsavklaringer og definisjoner .....	4
1.4.1 - Design og håndverk og programfag .....	4
1.4.2 - Presentasjon .....	4
1.4.3 - Motivasjon .....	5
1.4.4 - Kreative og skapende prosesser .....	5
1.5 - Kort om oppgavens struktur .....	6
<b>2 - TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 - Om utstilling på design og håndverk .....	7
2.1.1 - Utstilling som presentasjon.....	8
2.1.2 - Utstillingsrommet som prestisje, profil og budskapsbærer .....	9
2.1.3 - Utstilling som selvpresentasjon .....	10
2.2 - Pedagogisk forankring.....	12
2.2.1 - Motivasjon og læring .....	12
2.2.2 - Sosiale aspekter og læringsmiljø.....	14
2.2.3 - Kreativitet og arbeidsprosess.....	17
<b>3 - METODE</b> .....	<b>20</b>
3.1 - Forforståelse .....	20
3.2 - Hermeneutikken.....	21
3.3 - Kvalitativ tilnærming .....	22
3.3.1 - Drøfting av metode .....	24
3.3.2 - Fokusgruppeintervju .....	24
3.3.3 - Individuelle intervju.....	25
3.4 - Informanter og empirisk kontekst.....	26
3.5 - Elevoppgaver: case 1-3 .....	29
3.5.1 - Case 1: oppgave uten utstilling.....	30
3.5.2 - Case 2: oppgave som ender i utstilling i egen lokal skolekontekst.....	30
3.5.3 - Case 3: oppgave som ender i en offentlig utstilling.....	31
3.6 - Observasjoner .....	31

3.7 - Reliabilitet og validitet .....	32
3.8 - Ethiske aspekter.....	33
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>35</b>
4.1 - Innledning.....	35
4.2 - Case .....	35
4.2.1 - Case 1: oppgave uten utstilling.....	36
4.2.2 - Case 2: oppgave som endte i utstilling i egen lokal skolekontekst.....	36
4.2 - Motivasjon og læring.....	37
4.2.1 - Motivasjon i case 1 .....	38
4.2.2 - Motivasjon i case 2 .....	39
4.2.3 - Motivasjon i case 3 .....	39
4.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø .....	40
4.3.1 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 1 .....	40
4.3.2 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 2 .....	42
4.3.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 3 .....	42
4.4 - Kreativitet og arbeidsprosess .....	43
4.4.1 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 1 .....	43
4.4.2 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 2 .....	45
4.4.3 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 3.....	46
4.5 - Utstilling og selvpresentasjon.....	47
4.5.1 - Utstilling og selvpresentasjon i case 1 .....	48
4.5.2 - Utstilling og selvpresentasjon i case 2.....	49
4.5.3 - Utstilling og selvpresentasjon i case 3.....	50
4.6 - Fokusgruppeintervju med sekundærinformanter gruppe 1; elever på vg2 interiør og utstillingsdesign.....	50
4.7 - Uformelle intervju med sekundærkilder gruppe 2; lærere i kreative fag .....	52
4.8 - Oppsummering.....	53
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>55</b>
5.1 - Utstilling som presentasjon.....	55
5.1.1 - Utstillingskontekst.....	57
5.1.2 - Utstilling som selvpresentasjon .....	58
5.2 - Motivasjon og læring.....	60
5.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø .....	64
5.4 - Kreativitet og arbeidsprosess .....	66

<b>6 - AVSLUTNING</b> .....	<b>70</b>
6.1 - Konklusjon .....	70
6.2 - Oppsummering.....	73
6.3 - Redegjørelse for styrke og svakheter i egen forskningsmetode .....	73
6.4 - Veien videre.....	75
<b>Kilder og vedlegg</b> .....	<b>77</b>

## 1 - INNLEDNING

### 1.1 - Bakgrunn og valg av tema

Som lærer i programfagområdet design og håndverk i videregående skole – både på Vg1 og Vg2 interiør- og utstillingsdesign – har jeg observert elever gjennom utallige skapende prosesser og presentasjoner av ferdige arbeider. Jeg har sett drivkraft og mestring, likegyldighet og nederlag. Jeg har sett glede og stolhet, stress og frykt. Jeg har ofte undret på hvilke tanker elevene gjør seg, og hvilke mekanismer som egentlig slår inn hos den enkelte i deres arbeid frem mot en utstilling.

Hva kan det egentlig bety for eleven at arbeidet deres skal ende i en elevutstilling? Hva gjør det med dem, og hvilke individuelle ulikheter kan gi forklaring på deres arbeidsprosesser?

I flere år har jeg vektlagt *elevutstillingen*. Egen bakgrunn som utstillingsdesigner og interesse for feltet, gjør det også spesielt interessant å se på dette problemområdet. Denne empiri er i tillegg til formell kunstfaglig utdanning med på å styrke min nærhet til fenomenene som studeres, og støtter meg i å finne aktuelle fokus og dybde i feltet.

Utstilling kan benyttes med ulike formål i undervisningssammenheng, eller den kan utelates helt. Betyr dette noe for elevenes læring? Kan de motiveres av tanken på en forestående utstilling, og hvilke faktorer kan eventuelt påvirke elevenes motivasjon? Identifiserer de seg med sine produkter? Bryr de seg om hvem publikum kan bestå av, hvilke holdninger som finnes der og hvilke tilbakemeldinger som kan komme derfra? Handler dette i så fall om å skape identitet og relasjoner til andre mennesker? Ungdommene her har kommet til et stadium hvor de selv har fått velge

programfagområde, og vært sikret elevplass i videregående skole<sup>1</sup>. Dette oppleves trolig som positivt for flere. Forsker Tormod Øia sier i sin rapport "Motivasjon, mestring og resultater" for NoVA<sup>2</sup> at ca 30 % av ungdomsskoleelever ville sluttet om de hadde fått et jobbalternativ. Elever med lite motivasjon, særlig gutter, kjeder seg gjerne på skolen. En av årsakene kan skyldes mye teoretisk undervisning<sup>3</sup>. På Vg1 design og håndverk får de mulighet til praktisk og kreativ utfoldelse, og til å skape nye sosiale konstellasjoner.

## 1.2 - Problemområde

I formgivingsfag i skolen er det vanlig å stille ut elevenes produkter etter endt gjennomføring av oppgaver. Det er også flere kompetansemål i læreplanen som sier at eleven skal kunne presentere sitt arbeid<sup>4</sup>. Gjennom å presentere et arbeid for andre, tvinges eleven til å tenke gjennom sine valg i de kreative prosessene, og utvikle et godt fagspråk. Elever ved Vg1 design og håndverk har startet på et utdanningsløp som kan føre til at de blir fremtidens håndverkere og designere, og det kan for mange være avgjørende for fremtidig suksess at de blir i stand til å formidle sitt arbeid, sine ideer og seg selv til andre på en god måte.

Det er etter min erfaring en utfordring for mange elever å presentere og formidle eget arbeid.

Her ligger også kjernen i problemområdet jeg ønsker å undersøke; hvordan kan utstilling påvirke elevene i deres arbeidsprosess? Det at arbeidet skal

---

<sup>1</sup>Jf. Opplæringsloven § 3-1

<sup>2</sup> NoVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

<sup>3</sup> Kilde: [http://utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning\\_12\\_2011.pdf](http://utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning_12_2011.pdf) hentet 29.02.2016

<sup>4</sup> Læreplan Vg1 design og håndverk: <http://www.udir.no/kl06/DHV1-01>

presenteres utad, vil det påvirke den skapende prosessen på ulike måter? Med utgangspunkt i erfaring fra arbeid med elevarbeid og presentasjon, vil jeg undersøke og forsøke å kaste lys over den påvirkning det kan ha på elevers motivasjon hvis elevarbeid skal synliggjøres, stilles ut og presenteres for andre enn lærer.

Utstilling som presentasjonsmetode blir på mange måter formgivingsfagets "opptreden", slik arbeid innen musikk gjerne kulminerer i en konsert, eller for drama som en teaterforestilling. Vi lever i en verden der det enklere enn noensinne å entre scenen. De virtuelle scenerommene er også steder publikum er og uttaler seg.

### **1.3 - Problemstilling og avgrensninger**

Hensikten med dette masterarbeidet er å bidra til forståelse av hvordan presentasjon i form av elevutstilling kan få betydning for ungdommen på fagområdet design og håndverk i deres skolehverdag og -arbeid.

Det er mange interessante faktorer jeg kunne gått inn i her. For eksempel kunne jeg konsentrert meg om oppbygging og formuleringer av oppgaver. Språk, introduksjon og oppfølging kan synes bestemmende for elevenes motivasjon i kreativt arbeid frem mot ferdigstilling og utstilling av produkter. Dette har jeg ikke vektlagt i prosjektet. Jeg har også tatt bort fokus på arbeidet med selve utstillingsdesignet, og grundig bearbeidelse av det praktiske arbeidet med utvikling og gjennomføring av utstillinger. Noe form for kjønnsperspektiv blir heller ikke fremmet i dette prosjektet.

Jeg velger å ta utgangspunkt i teori om motivasjon og læring, sosiale aspekter og kreativitet for å skape forståelse for utstillingenes betydning for elevenes arbeidsprosess. Jeg vil ta for meg litt om utstilling i skolesammenheng, og hvordan dette kan eller bør utøves fagdidaktisk, konsentrert rundt Vg1 design og håndverk.

Med dette ser problemstillingen min slik ut:



På hvilken måte påvirkes elevenes prosess og produkt av at arbeidet kan ende i en utstilling?

## 1.4 - Begrepsavklaringer og definisjoner

### 1.4.1 - Design og håndverk og programfag

Design og håndverk er første år på videregående skole, og kan føre videre til mange ulike yrkesretninger innen praktisk estetiske fag- blant annet interiør- og utstillingsdesign. Opplæringen skal gi et grunnlag for den videre yrkesutdanningen, og presentasjon av eget arbeid står som en del av læreplanen. På Videregående trinn 1 design og håndverk [Vg1 design og håndverk] kalles programfagene ”produksjon” og ”kvalitet og dokumentasjon”. Det gis separat karakter i disse fagene, selv om de på mange vis overlapper hverandre med hensyn til faglig innhold. Fellesfag er obligatoriske fag som inngår på hvert årstrinn ved opplæring i skole, for eksempel norsk, engelsk, matematikk og naturfag..

### 1.4.2 - Presentasjon

Presentasjon er å *presentere* eller å *vise frem*. I denne sammenhengen befinner vi oss i en skolekontekst, Vg1 design og håndverk. Elevene skal presentere arbeidet sitt, resultat av arbeidet sitt, og kanskje dermed seg selv. Det finnes mange kjente presentasjonsmetoder i skolen- og generelt, men det er *utstilling* som presentasjonsmetode i tradisjonell og fysisk forstand som her vies oppmerksomhet. Visningsmulighetene som ligger i den virtuelle verden er mange, men prøves ikke ut i dette prosjektet. At elevutstillingen – utstillingen av elevarbeid – også kan være en form for *selvpresentasjon*; at eleven gjerne identifiserer seg med sitt arbeid, og at rollen som ung, spirende designer i skolekontekst krever energi i utforming av dem selv (Goffman, 1956). Med selvpresentasjon menes den identitet man presenterer og koder seg selv ovenfor andre mennesker.

### 1.4.3 - Motivasjon

Begrepet *motivasjon* er særlig kjent innenfor fagområdene helse, organisasjon og ledelse, coaching og idrett. Spesielt idrettspsykologien bruker begrepet i stor utstrekning. En definisjon på motivasjon er *”det som forårsaker handling hos individet, holder aktiviteten ved like og som gir aktiviteten mål og mening.”* (Store Norske Leksikon [SNL]).

Teori om motivasjon har jeg hentet hovedsakelig fra pedagogisk og sosiologisk fagfelt. Med motivasjon mener jeg resultat av samhandling mellom individet sin atferd, emosjoner, kognisjon, individuelle forskjeller og forhold i miljøet, og kan ifølge Rønhovde (2009) være en viktig forutsetning for læring, som påvirker læringsprosess og prestasjon. Motivasjon kan også være uttrykk for relativt stabile personlighetsforskjeller og resultat av tilpasning til forventninger i omgivelsene. Med motivasjon kommer vi også inn på mestring og elevenes forventninger om egen mestring.

Høy motivasjon tilsier stort engasjement, interesse eller uttalt vilje til gjennomføring av oppgave. Det tilsier også synlig ansvar og konsentrert arbeid. Middels motivasjon tilsier mindre engasjement, interesse og vilje til gjennomføring, samt mindre ansvarsfølelse og konsentrert arbeid. Lav motivasjon vil dermed tilsi lite synlig engasjement, interesse, vilje, ansvar og konsentrasjon.

### 1.4.4 - Kreative og skapende prosesser

Den humanistiske psykologen Carl Rogers definerer kreative prosesser på en måte som passer denne konteksten godt;

”Den kreative prosess er gjennom handling å danne et nytt produkt som er et resultat av flere faktorer. Det vokser ut av individets unikheter på den ene siden og av materialene, hendingene, menneskelige forhold eller individets livsomstendigheter på den andre” (Haabesland og Vavik, 2004, s. 208).

Kreative og skapende prosesser regnes her som elevenes arbeid frem mot ferdige produkter, inkludert arbeid med idéutvikling, valg av - og arbeid med – ulike materialer og teknikker.

## **1.5 - Kort om oppgavens struktur**

Undersøkelsen min er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet er en innledning til tema og forteller om forskningsområdet. I kapitel 2 vil jeg presentere teoretisk grunnlag for undersøkelsen, mens kapitel 3 gjør rede for metodiske tilnærminger og ulike valg jeg har fattet for å besvare problemstillingen. I kapitel 4 presenteres og analyseres funn i observasjoner og intervjuer, mens kapitel 5 er drøfting av empiri i lys av teori og problemstilling. Oppgaven avsluttes med kapitel 6, hvor jeg oppsummerer undersøkelsen med noen kommentarer, og gir noen føringer i forhold til en mulig vei videre med arbeidet.

## 2 - TEORI

Jeg presenterer først noe grunnleggende teori om utstilling som presentasjon, og spesielt som selvpresentasjon, med hovedvekt på skolekontekst. Deretter gjør jeg rede for relevant teori fra pedagogisk og sosiologisk fagområde som kan vise ulike faktorer som kan påvirke eleven i deres skapende prosesser; motivasjon og læring, sosiale aspekter og læringsmiljø, og til sist kreative arbeidsprosesser og elevaktivitet.

### 2.1 - Om utstilling på design og håndverk

Mange av elevene på Vg1 design og håndverk vil gå videre til en utdanning og karriere hvor presentasjonsmåter er nødvendige å ha kunnskap om. Ett av fagområdene som er mulig å søke seg videre til fra Vg1, er Vg2 interiør og utstillingsdesign.

I elevenes lærebok for Vg1 design og håndverk er det viet ett kapittel til presentasjonsteknikk, som regnes som en del av *"kvalitet og dokumentasjon"*. Det tar for seg ulike presentasjonsformer som mappe, foredrag, demonstrasjon, digital presentasjon, visning og utstilling, og innledes slik:

"Det er ikke bare det du lager, men også måten du presenterer det på, som avgjør hvordan produktet ditt blir mottatt.[...] Å presentere det du har laget og gi det den rammen det fortjener, er morsomt, og det er en fin avslutning på noe som du kanskje har jobbet med lenge" (Løvstad & Strømme, 2006, s.242).

Samtlige læreverk på videregående trinn 1, 2 og 3 design og håndverk omtaler utstilling og presentasjon i generelle termer, med tanke på profesjonelt, yrkesrettet virke.

I læreplanen for Vg1 design og håndverk står det at eleven skal kunne...

*”presentere, begrunne og argumentere for egne produkter, tjenester og produksjonsprosesser med tanke på markesføring og salg”*

og

*”reflektere over og vurdere eget og andres arbeide.”<sup>5</sup>*

I tillegg skal eleven kunne...

*”visualisere egne ideer overfor kunder, brukere og andre medarbeidere.”<sup>6</sup>*

### **2.1.1 - Utstilling som presentasjon.**

I forhold til problemstillingens fagdidaktiske vinkling, er det utstilling som presentasjonsmetode som her blir tildelt fokus. Undervisningsopplegg i de praktisk-estetiske fagene i skolen avsluttes gjerne med utstillinger der elevene presenterer arbeidet sitt. En slik utstilling starter allerede med en innledende oppgavetekst der læreren setter rammer for arbeidet (Tronshart, 2008).

Utstilling generelt, og utvikling og innhold i utstillingsdesign er en vesentlig del av estetiske fagområder. Det handler om blant annet form, farge, materialer, rom, lys – og selvfølgelig kommunikasjon. Læreplanene i Vg1 design og håndverk inneholder disse begrepene. Tronshart skriver i sin artikkel *Den blå kjolen* (2008) om at et utstilt elevarbeid er ikke en autonom foreteelse, det forholder seg til andre former og tekster på mange nivå. Didaktiske valg for elev og lærer, hører til fagets formregister, og er en del av et felleskulturelt formforråd. Som den retoriske pedagogikken, har også formidlingspedagogikken fokus på teknikk, form og materialer. Elevene er i

---

5 Læreplan Vg1 Design og håndverk under Kvalitet og dokumentasjon

6 Læreplan Vg1 Design og håndverk under produksjon

dialog med omgivelser og kultur, og kommer ikke utenom dette i sine skapende prosesser (Tronshart, 2008).

Generelt er det mange hensyn å ta når elevarbeid skal presenteres i en felles utstilling. Dysthe gjør det klart at utstillingsdesignets rolle er viktig (Dysthe, 2012, s.6). Det er flere ulike momenter å ha i mente; hvordan vil arbeidene påvirke hverandre? Vil ulike estetiske uttrykk kunne forringe eller forsterke hverandre? Hvordan opplever elevene at noen arbeider blir mer synlige enn andre? Skal man stille ut prosess eller produkt, eller begge deler? En felles oppgavetekst gir noen fellesnevnerne. Det bør også avklares i hvor stor grad elevene selv får bidra til plassering og utforming av utstillingene, og hvor mye innflytelse lærerne skal ha. Dessuten er målgruppen en vesentlig faktor. Formål med utstillingen må være klar, og man bør produsere utstillinger som kan skape rom for flerstemmighet og deltakelse (Dysthe, 2012, s.27).

Praktiske hensyn som tilgang på utstillings- og monteringsmuligheter, arealutnyttelse, utforming, materialer, farger, belysning i utstillingsområdet er noen av rammefaktorene det må tas hensyn til. Man må tenke gjennom hva kreves for gjennomføring av montering. For eksempel om noe henge fra tak eller på vegg, eller om noe skal stå på gulv og plasseres på sokler eller andre type podier. Dysthe (2012) er ikke bare opptatt av den praktiske gjennomføringen av utstillingen i skolekontekst, men også dialog gjennom utstillingen. Hun viser blant annet til Neil Mercers bok *Dialogue and the Development of Children's Thinking*, hvor dialogen beskrives som en måte hvor man tenker sammen (Dysthe, 2012, s. 75).

### **2.1.2 - Utstillingsrommet som prestisje, profil og budskapsbærer**

Hvor skal utstillingene finne sted, og er dette stedet av betydning for elevenes prosess og produkt? Tronshart (2006) trekker frem viktigheten av rommet i sin artikkel "*Utstillingsrommet som didaktisk rom*" at i rommet taler ikke bare for rommet selv - hver utstilling og hvert verk i utstillingen presenterer også institusjonen som presenterer dem. På samme måte

knytter Sveen (1996) valg av utstillingsprofil som svært avgjørende for det enkelte utstillingssteds prestisje. I skolen, som i museene og galleriene, synliggjør man på så mange måter sitt virke gjennom sine utstillinger. Man konstituerer fortellingen om seg selv - om skolen og fagene (Tronshart, 2006).

Hvem som er utstillende eller oppdragsgiver for utstillingen er som regel kjent. Hvilken type objekt eller informasjon skal stilles ut skal det ikke være tvil om, og hvem som er målgruppen for utstillingen er greit å ha formening om. Målgruppen, eller publikummet, vil naturlig nok variere ut fra utstillingssted; er utstilling på skolens avdeling for formgivning, vil de gjerne oppsøkes av elever og lærere med unik interesse for fagene, og med spesiell interesse for elevene (Tronshart, 2006). Beveger man seg ut av avdelingen eller skolen, vil dette naturlig endres. Publikum kan for eksempel sitte med annen kjennskap til utstillende og produktene.

### **2.1.3 - Utstilling som selvpresentasjon**

Forståelse for identitetsbegrepet er viktig for å forstå selvpresentasjon. Jan Svennevig (2009) mener identitet kan forstås som måten individet kan finne og kjenne seg selv, og kan tildeles tre ulike betydninger; individualitet, fellesskap og egenskaper.

Svennevigs oppfatning er at de ulike rollene man har –som elev, datter, kjæreste, medarbeider etc - kan spilles ut separat eller samtidig.

Erving Goffmann (1956) så på selvpresentasjon i et sosiologisk og sosialantropologisk perspektiv. Selvpresentasjon henger tett sammen med identitet, og Goffmann brukte den såkalte *dramaturgiske metaforen* på samfunnet hvor sosialt liv i samfunnet utspilles som roller på en scene (Goffmann, 1992). Rollemetaforen er altså hentet fra scenelivet. Metaforens hovedpoeng hos Goffmann er at samfunn oppstår via kontekst, relasjoner og interaksjoner, heller enn fra uavhengige individer eller strukturer. Han mente de ulike rollene man har i livet endres ut fra den kontekst man til

enhver befinner seg i. Vi betrakter i dag den rollen man fremfører og eget liv som tilnærmet samme sak (Goffmann, 1992, s. 208).

Erfaringsmessig vet man gjerne hvordan man skal presentere seg selv for andre i håp om å gi et best mulig inntrykk. Både vi selv og andre har forventninger til våre ulike roller. Rollen som lærer og som elev skal for eksempel helst være tydelige og identifiserbare.

Goffmann mener at identitetsskaping er fullstendig kontrollert av individet, og at man kan styre publikums inntrykk av en. Enhver person eller gruppe kan i utgangspunktet skape sin egen profil. Dette innebærer imidlertid restriksjoner i innsyn fra publikum, slik det i virkeligheten fungerer bak en scene- eller *backstage* (Goffmann, 1992, s. 197). Avsender og mottaker har gjerne en stilltiende forståelse av sine roller, og erkjenner at fullstendig transparens ikke er nødvendig for interaksjon.

Selvoppfatningen hos en person medvirker ifølge Goffmann til hvordan han vil presentere seg utad - også ubevisst. Det bør være sammenheng mellom tenkt og opplevd budskap, ellers vil troverdigheten svekkes.

Kirsten Drotner (1995) skriver om unges bruk av estetikk i egne kulturer, og hvordan vi som voksne lærere forholder oss til denne estetikken. Det estetiske felt hun beskriver blir stadig mer flertydig og nødvendig. Det kan også bidra til identitetsskaping. For ungdom i alderen 14-17 år, kan estetiske uttrykk være personlige valg i forhold til ønsket budskap rettet mot et publikum. Drotner har undersøkt hvilken betydning estetikken har for ungdom, sett i sammenheng med deres egen hverdag og kultur. Ungdoms ofte mangelfullt utviklede vokabular kan gi seg utslag i at de gjerne sier noe og gjør noe annet.



## 2.2 - Pedagogisk forankring

### 2.2.1 - Motivasjon og læring

Indre motivasjon er naturlig og kjennetegnes ved lærelyst og interesse som kommer fra aktiviteten eller lærestoffet i seg selv, og oppleves som meningsfylt. Ytre motivasjon er en mer kunstig form for motivasjon, og avhenger av tilbakemeldinger utenfra. Tidvis kan ytre motivasjon kvele den indre (Imsen, 2006, s.351). Både indre og ytre motivasjon er ifølge Hattie (2013) trolig nødvendig. Ytre motivasjon for å sette fart på elevene kan være former for belønning (hedonisme), som gode karakterer, smil, rosende ord, oppmuntrende kommentar osv. Det kan også være straff; ingen eller dårlig karakter i fag og orden/atferd, kritikk, melding hjem osv. Belønning viser seg å ha stort virkning (Imsen, 2005, s. 180). Ytre press kan ifølge Hattie (2013) sees som drivkraft, selv for elever med sterk indre motivasjon og viljestyrke.

I tilfeller hvor eleven er introvert<sup>7</sup> og agerer utelukkende ut fra egen faglig tilfredsstillelse, kan den indre motivasjonene bli tydeligere. Interesse for sak, lærestoff eller selve handlingen er med på å holde ved like arbeidsprosessen (Imsen, 2005, s. 382). Ved å forvente det beste av elevene vil de forhåpentlig strekke seg mot å yte sitt beste.

Selvoppfatning og måling av denne (Hattie, 2013) hvordan ser eleven på seg selv, hva de mener er viktig og hvordan dette knyttes til læring og resultater. Hatties *taumodell* sier noe om selvoppfatningens struktur, altså ulike måter å se seg selv på, og hvordan disse settes sammen til en overordnet selvoppfatning. Modellen sier også noe om prosessene i selvoppfatning - om hvordan informasjon om en selv behandles. Tauet som

---

<sup>7</sup> Introverts er innadvendthet. Det vil si at egne, indre opplevelser er dominerende holdning hos en introvert person, som gjerne er sky i sosiale situasjoner. Ekstroverts eller utadvendthet er det motsatte. (SNL hentet 07.03.2016)

metafor illustrerer noe som er sammensatt av flere deler, tvinnet og overlappet – ikke bare en parallell;

*”Alle disse fibrene henviser til prosessene innenfor selvoppfatning som vi bruker når vi presenterer oss for andre, for eksempel selveffektivitet<sup>8</sup>, engstelse, prestasjoner eller mestringsorientering.”(Hattie, 2013, s. 73).*

En elev preges av såkalt *høy selveffektivitet* hvis hun tar vel i mot utfordringer istedenfor å unngå dem. Hun vil også ta lærdom av sine feil, og bruke de til å komme videre. En elev med *lav selveffektivitet* vil oppleve utfordringer som vanskelig og truende, og føler gjerne ikke forpliktelse eller personlig ansvar overfor oppgavene. Hun vil se på feil som personlig nederlag eller svakhet, og bruke tid på å bygge selvtillit (Hattie, 2013, s.74).

Motstandsdyktighet, og åpenhet og vilje til kommunikasjon med medelever, er ifølge Hattie like viktig som stolthet i sitt arbeid mot vellykkede resultater. Utsettelse for positivt stress er muligens allment kjent som motivasjons- og prestasjonsutløsende; dette er en ytterligere form for ytre motivasjon.

Rønhovde (2009) beskriver motivasjon som lyst til å lære. Å se mening med det en skal lære. Det er en sentral faktor og drivkraft i enhver læringsprosess. Grunnlag for læring er trygghet og selvtillit. Elever med liten opplevelse av mestring, mister gjerne motivasjon (Rønhovde, 2009). Terje Ogden (1999) forklarer enkelt at motivasjon fører til læring, og læring til motivasjon.

Hattie (2013) trekker frem fem komponenter som er essensielle i en *læringsformel*: tilstrekkelig *utfordring* i arbeidet, hvor man har tilstrekkelig forkunnskap for å oppnå mestringsfølelse. *Forpliktelse* og *tillit* inkludert

---

<sup>8</sup> Oversettelsen fra Hatties begrep "self efficacy" på originalspråket til "selveffektivitet" i den norske utgaven, kan også oversettes som "mestringstro" eller "handlingsmot" – altså tillit til egen kapasitet. Bandura benytter også betegnelsen "self-efficacy", og oversettes gjerne med "mestringsforventninger" (Imsen, 2005, s. 465).

selvtillit gir økt ytelse. Dessuten er høye forventninger og konseptuell forståelse avgjørende.

Hattie (2013) står bak en av de største samlingene av evidensbasert forskning som noen gang er gjennomført på hva som fungerer i skolen for å forbedre læring. Ut fra denne metaanalysen kan man lese at motivasjons påvirkning på læring viser 0,48 i effektstørrelse<sup>9</sup> (ES), hvor høyeste er 1,44 og laveste -0,34. Samhørighet og klasseledelse gir henholdsvis 0,53 og 0,52 ES, mens kreativitet relatert til prestasjon viser 0,35 (Hattie, 2013, s.263-332).

Formålet med utdanning bør være utvikling av evne til kritisk vurdering i en kompleks verden. Denne tanken går helt tilbake til Platon og Rousseau. I tillegg til å styrke kunnskap og forståelse, intellekt og moral, mener Hattie det handler mye om empati; for å forstå verden, må man forstå andre mennesker (Hattie, 2013, s. 27).

### 2.2.2 - Sosiale aspekter og læringsmiljø

Vygotskij mente at samhandling med andre fremmer læring, og at dialogen er vesentlig (Dysthe, 2012). Vygotskij sine sosiokulturelle ideer sammenfaller på mange måter godt med Bay sin konsekvenspedagogiske filosofi, der sosial handlingskompetanse er sentral (Bay, 2005).

Elevenes selvoppfatning spiller en stor rolle for motivasjon, i følge Skaalvik og Skaalvik (2007). Hvordan eleven oppfatter seg selv, sine evner og ferdigheter, vil kunne knyttes til prestasjoner og forventninger om

---

<sup>9</sup> Eksempel på Hattie sin beregning av effektstørrelse (ES): en klasse får samme test med fire måneders mellomrom. Dataene derfra benyttes for å beregne effektstørrelse. Regnestykket vil se slik ut: Effektstørrelse = gjennomsnitt (siste test) minus gjennomsnitt (første test) delt på spredning (standardavvik) (Hattie, 2013, s. 341). Svaret blir i dette tilfellet 0,60 ES- som er klassens gjennomsnittlige effektstørrelse. For å finne uavhengig mål på hva forventet progresjon kan være har man sett på tidligere analyser som viser gjennomsnittlig effektstørrelse på 0,40 ES. Dermed kan man anta at effektstørrelser større en 0,40 er over gjennomsnittet, og fører til vekst som er mer enn forventet over et skoleår (Hattie, 2013, s. 342).

fremtidige prestasjoner. Selvoppfatning er trolig bygget på erfaring, og henger sammen med det sosiale. Den pedagogiske holdningen til Jens Bay (2005) er at individet utvikler seg sosialt gjennom samspillet med andre mennesker -og dermed gjennom læringsprosesser og aktiviteter der sosiale normer er felles for alle og danner grunnlaget for fellesskapet. Goffmann (1992) mener personer som møtes umiddelbart leter etter ny og gammel informasjon om hverandre ;

*”De vil være opptatt av hans (den andres, red.anm.) sosio-økonomiske status i sin alminnelighet, hans syn på seg selv, hans holdning til dem, hans kompetanse, hans pålitelighet osv.”(Goffmann, 1992, s 11).*

Slik informasjon bidrar til å klargjøre situasjoner og man kan agere ut fra den.

Klasseledelse og lærers holdninger kan også være av betydning for motivasjon. Ogden (2004) mener elever lærer generelt bedre av lærere som de har et godt forhold til, og som er vennlige og forståelsesfulle. Læreren som har humor, som ser eleven og viser respekt, har større mulighet for å få motiverte og interesserte elever som lærer noe. Klasseledelse som vier oppmerksomhet til det sosiale, og ikke kun det faglige synes nødvendig (Ogden, 2004, s. 125).

Ros, oppmuntring og anerkjennelse kan være en god oppskrift på et godt læringsmiljø. At elevene utvikler evne til å gi hverandre konstruktiv kritikk, kan utvikle både egen og medelevers læringsevne. At lærer stiller med et positivt fremtidsperspektiv kan hjelpe eleven til å se muligheter fremfor begrensninger i sitt arbeid. Bekreftelse er mest effektiv når den er spesifikk (eks.: ”du har funnet frem til gode former, linjer og farger til det flotte arbeidet”, fremfor ”det var et fint arbeid”) og den formidles med positivt kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemme (Ogden, 2012).

Det å møte eleven *subjekt-til-subjekt* framfor *subjekt-til-objekt* i et dialogisk perspektiv, kan vitne om respekt og virke motiverende på eleven (Jensen,

2013). At lærer stiller de rette spørsmålene på den rette måten synes aktiviserende. Aktiv samhandling kan styrke kunnskapsproduksjon. Såkalt subjekt-subjekt-relasjon er et likeverdig dialogisk forhold som kan gi begge parter ny, gjensidig innsikt og forståelse. I motsetning til en subjekt-objekt basert relasjon, der den ene parten – læreren – tar en mer autoritær og overbevisende rolle, hvor det ikke stilles spørsmålstegn ved dennes uttalelser eller kompetanse. Herunder ligger en manglende interesse for objektet – eleven – og hans livsverden. Slik kan i neste omgang virke demotiverende for eleven, da forståelse og årsakssammenhenger blekner, og i verste fall interessen for skole og læring forsvinner (Jensen, 2013).

Skaaalvik og Federici (2015) viser i sin undersøkelse om prestasjonspress i skolen<sup>10</sup> at mange elever opplever betydelig prestasjonspress, uavhengig av hvor bra de gjør det både på skolen og i livet ellers. Begrepet *generasjon prestasjon* er sågar implementert i det norske vokabular<sup>11</sup>. Den økende prestasjonsorienteringen man ser i skolen kan virke negativt inn på elevene. Der elevenes resultater synliggjøres og sammenlignes, kan elevene oppfatte at det er viktig å være best, og at det dermed bidrar til prestasjonspress. I en læringsorientert kultur hvor innsats og fremgang for den enkelte vektlegges, kan det generere forståelse og interesse, og redusere prestasjonspresset (Skaalvik & Federici, 2015, s. 2).

Ellers er holdninger i miljøet rundt eleven vesentlig påvirkningsfaktor på motivasjon. Oppfatninger til skole og skolearbeid blant medelever, venner og familie skal ikke undervurderes. I ungdomstiden er jevnaldrende viktig kilde til sosial anerkjennelse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 1). Sett fra

---

<sup>10</sup>Prestasjonspresset i skolen. <http://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/> Publisert 15.09.2015 i Bedre skole 3/2015.

<sup>11</sup> Begrepet generasjon prestasjon innebærer blant annet at dagens ungdom opplever at de ikke bare skal være bra nok, men best. Psykiater Finn Skårderud er blant fagfolkene som har tatt denne betegnelsen i bruk. Skårderud kan høres i radioprogrammet Ekko på NRK P2 22.12.2014: <https://radio.nrk.no/serie/ekko-hovedsending/MDSP25025314/22-12-2014>

Mihály Csikszentmihályi (Imsen, 2005) og Matti Bergstrøm (Jensen, 2013) sitt ståsted, er de kreative prosessene også avhengige av sosial kontekst. Bergstrøm mener miljø rundt elever bør legge til rette for deltakende og søkende aktivitet for å fremme kreativitet.

### 2.2.3 - Kreativitet og arbeidsprosess

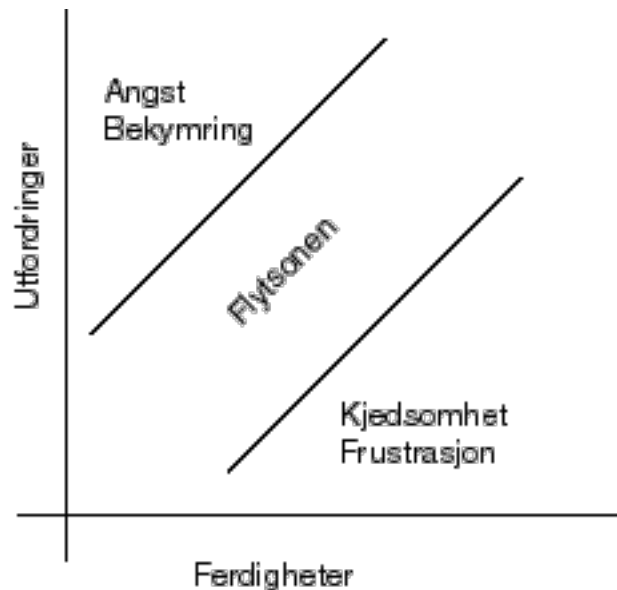
Sett fra en sosialpsykologisk synsvinkel er alle kreative, og Imsen (2005) skriver at det er kulturelle eller miljømessige faktorer som er medvirkende til at kreativiteten utvikles. Kreativitet kobles gjerne til indre motivasjon – hvilket innebærer utføring av arbeid fordi man selv liker det, fremfor aktivitet grunnet ytre belønning. Kreative personer utviser særlig divergente tenkemåter, i motsetning til en konvergent tenkning, der jakten på fasitsvarene er fokus (Imsen, 2005, s. 352).

Jensen (2013) skiller mellom talent og kreativitet. Mens et talent er medfødt, er kreativitet en handling som kan arbeides frem. Det kreves engasjement i en skapende prosess, skriver Jensen. Kreativitet innebærer ikke nødvendigvis mange ideer. En kreativ eller skapende prosess kan være svært krevende, og opprettholde motivasjon i et landskap som kan virke kaotisk før man lander og virkeliggjøringen av ideene er et faktum. I en slik prosess foregår læring (Jensen, 2013).

Nevrologiprofessor Matti Bergstrøm (sitert i Jensen, 2013) mener at det er i møte mellom kaos og orden det kreative skjer. Ideene våre springer ut fra hjernestammen (idebanken) og flyter opp til bevissthetens mulighetssky. Hvordan hjernebarken (kunnskapsbanken) tar imot ideskyen fra hjernestammen er avgjørende for videre prosess. En kunstner og en håndverker kan for eksempel ha motsetningsfulle forhold til gjenstander, ut fra deres lagrede kunnskap. Bergstrøm mener miljø rundt elever bør legge til rette for deltakende og søkende aktivitet for å fremme kreativitet.

Mihály Csikszentmihályi (sitert i Imsen, 2005, s. 353) vektlegger også den sosiale konteksten i kreativitetsutviklingen. Han mener en kreativ aktivitet

sjelden kan forstås som et produkt av en person alene, men er avhengig av verdier og vurderinger i omgivelsene. I tillegg har han vært opptatt av *flow*; å være i *flytsonen* – den optimale sone for kreativ og faglig utvikling, hvor ferdigheter og utfordringer er i balanse. Da oppleves arbeidet hverken for lett og kjedelig eller for vanskelig og bekymringsfylt.



Figur 1: flytsonen. Hentet fra:

<http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/problem.html>

Undervisningsoppleggene mine i de ulike case er inspirert av Dewey sin aktivitetspedagogikk (Austriug og Sørensen, 2006). Å tilegne seg kunnskap er en handling, og dermed å regne som en praktisk aktivitet.

Erfaringsmessig genererer praktisk arbeid motivasjon i elevgruppene i fagområdet design og håndverk i videregående skole.

Verkstedspedagogikken tar utgangspunkt i at begrepslæring og aktivitet er nøkkelen til all læring, og at eleven konstruerer sin kunnskap bygd på sine tidligere erfaringer (Rønhovde, 2009).

Praktisk arbeid kan altså generere motivasjon hos elevene, men det krever kyndig veiledning fra faglærte.

*"Å bruke hendene er jo ikke noe man bare gjør, det krever veiledning og motivasjon fra noen som vet hva de driver med. Formålsløst arbeid bare for arbeidets skyld er jo kanskje det mest demotiverende som tenkes kan"*  
(Jonas Gahr Støre i intervju med Form 1/2015).



### 3 - METODE

I denne oppgaven benyttes flere metoder for å belyse mitt forskningsspørsmål. I følgende kapittel begrunnes valg av metode og vitenskapsteoretiske grunnlag.

Både det hermeneutiske og fenomenologiske ståstedet har gitt perspektiver til mitt masterarbeid hvor jeg har søkt en dypere mening og forståelse om elevers motivasjon i forhold til presentasjon. Gjennom delforståelse søkte jeg ny helhetsforståelse for problemstillingen. Jeg forsket ikke på eget kunstnerisk utviklingsarbeid, men på pedagogisk utviklingsarbeid med fokus på egen praksis som lærer.

#### 3.1 - Forforståelse

Med forforståelse menes de erfaringer, verdier og holdninger, og den kunnskap man har i møte med fenomenene, og som gjør forståelse mulig. Forforståelse kan sees som faglig og teoretisk kunnskap i tillegg til personlige erfaringer. Dette har betydning for intervju, kommunikasjon med informanter, og for analyseprosessen. Ved bevissthet rundt egen forforståelse er evnen til å utøve kritisk tenkning større (Malterud, 2012). Humanistisk grunnsyn kan sees som forståelse for enkeltindividet på dets egne premisser (SNL). Som Giambattista Vico (Jordheim, 2008) uttrykte det på 1700- tallet, er det fremdeles tanken om det menneskeskapte som det begripelige for oss.

*”For å kunne utvikle vitenskapelig kunnskap møter forskeren objektene med teorier om sammenheng som kan gi mening til objektene.” (Jordheim, 2008, s 22).*

Vi er mennesker, og vår livsverden er av betydning. Jeg ser på mennesket som intensjonalt vesen, ikke som ”ting” eller ”objekt”.

Den tyske filosofen og fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl påviste det umulige i å være objektiv. Det gjelder å ha forståelse for egen

forforståelse. I innledningskapitlet gjorde jeg rede for noe av min bakgrunn. Jeg har prøvd å ha en undersøkende kritisk holdning til egne antagelser og teorier. Jeg har forholdt meg til min forforståelse i forsøk på å oppnå troverdige og valide resulater, og vært bevisst at mine undersøkelser og resultater muligens kan farges av egne teorier, normer og forventninger.

### 3.2 - Hermeneutikken

Hans-Georg Gadamer er opptatt av subjektiviteten i tolkningene – at man som forsker vil påvirkes av egen horisont. Han er inspirert av fenomenologien (Halvorsen, 2007). Tolkninger innenfor hermeneutikken kan komme til å fremstå som ukritiske. Det er klart at min autoritet, sensitivitet, og evne til dialog har innvirkning på forskningsarbeidet. I tilfeller hvor jeg som forsker ikke er nok bevisst egen forforståelse og fordommer, kan tolkninger og resultater i verste fall fremstå som lite pålitelige. Gadamer mener alt det ubevisste som styrer oss gjennom for eksempel ritualer og konvensjoner, normer og holdninger, erfaring og utdanning må tas med. Ved å velge hermeneutikken som teoretisk holdepunkt i mitt masterarbeid var det avgjørende at jeg hadde et bevisst forhold til mitt ståsted og min forforståelse.

Jeg anvendte den hermeneutiske sirkel, eller spiral, i fortolkningene mine. Dette innebar prosessuelle, dialektiske løsninger, med alternering mellom polene av en motsigelse som ved første øyekast kan synes uløselig. Jeg søkte mening gjennom nyansert analyse og tolkning, med tanke på problemstillingen. Slik kunne jeg finne dypere forståelse enn hva tidlige antakelser har fortalt (Alvesson og Sköldbberg, 2008).

I mitt arbeid med problemstillingen, tok jeg utgangspunkt i at ”ingenting er sikkert”. Jeg kunne bare finne mulige forklaringer på hvordan ting skjer. En størst mulig grad av objektivitet eller distanse til problemstilling vil gjøre arbeidet mer troverdig. Av mangel på fasitsvar, blir dette desto viktigere. Tolkning kan gi ulike utslag. Jeg med mitt ståsted kan få en annen

forståelse ut fra tolkninger enn en annen - for eksempel fra et annet fagområde. Hvis jeg hadde vært i en annen rolle: ville konklusjonene bli annerledes? Jeg valgte et empirisk felt hvor jeg fungerte som informantenes, altså elevenes, lærer. Denne rollen kunne i verste fall skygge for den informasjon som fremkommer i innsamlingen av data. I observasjoner og intervju situasjoner kunne også konfliktskyhet være et faremoment. I og med at dialogene fremstår som så viktige, og at opplevelsene av det mellommenneskelige blir ulike, kunne rasjonalitet og intuisjon komme i konflikt.

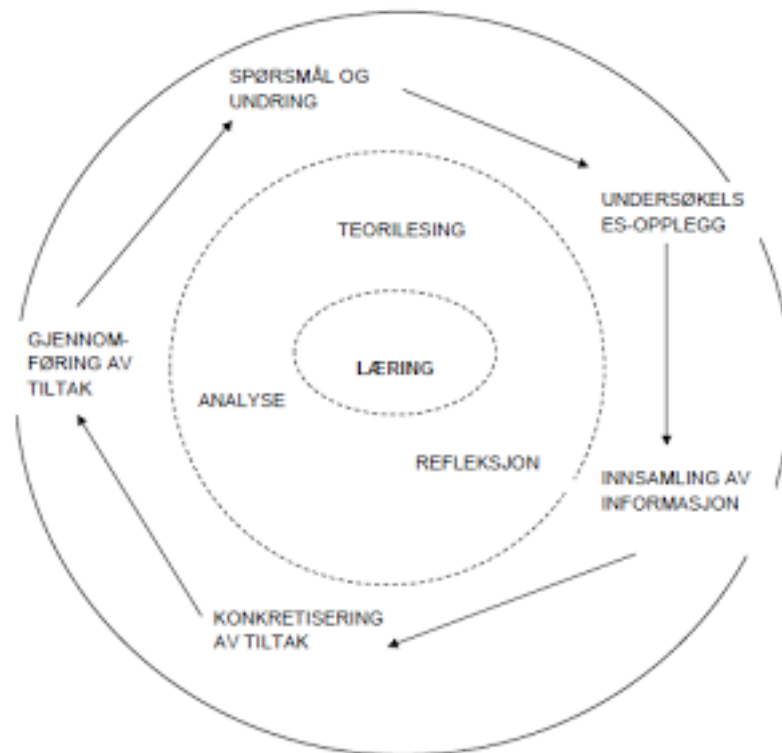
Hvordan er forståelse mulig, og hva skjer når vi forstår? (Lægreid og Skorgen, 2006, s. 10). Ut fra metoden jeg har valgt å jobbe med, er det fortolkningene som kan gi forståelse. En hermeneutisk tilnærming baserer seg på mine tolkninger av hva som sies og gjøres.

### 3.3 - Kvalitativ tilnærming

Med problemstillingen som utgangspunkt er det de kvalitative forskningsmetodene som svarer til det jeg har undersøkt. Gjennom de kvalitative metodene fikk jeg frem både mangfold og nyanser i undersøkelsene. Tjora (2010) refererer til den såkalte *positivismestriden*, hvor mangel på respekt mellom de to tilnærmingene til metode kan virke konfliktfylt. Selv om metodene godt kan forenes, fokuserte jeg på kvalitativ metode, med forskerblick rettet mot egen praksis. Kvalitativ metode preges ikke bare av mangfold, innlevelse og kreativitet, hvor man kommer tett på informantene. Systematikken preger også denne intense og spennende metoden, og den gir spesielle utfordringer (Tjora, 2010).

Kvalitativ forskningsmetode hjelper arbeidet med utforskningen av menneskelige prosesser. Empiriske data finnes ikke "der ute", og Tjora (2010) bruker begrepet datagenerering for å tydeliggjøre at data konstrueres via forskningen. Min egen datainnsamling vil forhåpentlig bidra til å skape noen svar og noen nye spørsmål.

Elementer fra aksjonsforskning synes hensiktsmessig å ta i bruk. Aksjonslæringssirkelen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 18) var delvis et hjelpemiddel i arbeidet. Gjennom ett og ett case samlet jeg inn informasjon, og justerte case og fremgangsmåten fra gang til gang etter grundige vurderinger og analyser.



Figur 2: Aksjonslæringssirkelen (Postholm og Jacobsen, 2011, s.18)

Postholm (2011) beskriver hvordan lærere kan utvikle et forskende blikk på egen praksis, for å se muligheter til bedring av undervisningen. Endrings- og utviklingskompetanse, altså kompetanse i FoU-arbeid kan være en positiv faktor i utvikling av læringsarbeidet. Andre kompetanseområder som bør ligge til grunn for en lærer, er faglig, didaktisk, sosial og yrkesetisk kompetanse.

### 3.3.1 - Drøfting av metode

Metoden er *"veien til målet"* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 199). Den kvalitative analysens mål er å øke kunnskapen rundt saksområdet, også for utenforstående (Tjora, 2010). Etter gjennomføring av undersøkelsene, har

det dukket opp en rekke spørsmål; har jeg tilstrekkelig med interessante data? Hva er faktisk viktig i dataene? Hvordan analysere data for å besvare problemstillingen? Slike spørsmålsstillinger gir inspirasjon til arbeid med systematisk analyse, og i følge Tjora hjelper dette å gi trygghet for faglig substans i empirien. Kvale (2009) er tydelig på at analysemetode bør være klar i forkant av datainnsamlingen (Kvale, 2009, s. 199). Analyse betyr oppdeling i biter eller fragmenter (Kvale, 2009, s. 201). Jeg hadde i forkant planlagt å kode og kategorisere transkriberte data, og gjorde noen tolkninger underveis i de ulike intervjusituasjonene. Spørsmålet om hvordan intervjuene skal analyseres, ble stilt etter at jeg visste hva som skal undersøkes, og hvorfor.

Man kan gjette hva den *egentlige* meningen med et svar fra intervjuene er (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 223). Fortolkningen av svarene står i min makt, og det kan være vanskelig – eller umulig å avdekke *sannheten*.

Jeg valgte å transkribere intervjuene på en slik måte at talespråket transformeres og ble tilnærmet lik bokmål skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187). Dette er ikke uproblematisk, da et intervju oppleves svært annerledes på papiret enn i selve intervjusituasjonen, hvor man opplever *hele* informanten gjennom for eksempel mimikk, kroppsspråk og stemmeleie.

### **3.3.2 - Fokusgruppeintervju**

Gruppeintervju blir gjerne halvstrukturerte, og kalles fokusgruppeintervju (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 80). Rammen rundt intervjuene var mitt forskningsspørsmål. Jeg gjennomførte fokusgruppeintervju med mine primærinformanter etter hvert case. Gruppen ble samlet i deres vante klasserom, i en uhøytidelig setting hvor jeg plasserte meg enten foran kateteret eller mellom elevene. Dette for å skape en så avslappet situasjon som mulig, hvilket i følge Postholm og Jacobsen forhåpentlig bidrar til mer åpne svar (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 80). Jeg startet med å stille spørsmål om hvordan de opplevde oppgaven, og lot elevene snakke fritt.

Etter hvert stilte jeg noen nye spørsmål og erfarte at elevene likte å bidra på denne måten, spesielt når de opplevde å bli hørt, anerkjent og tatt på alvor med sine innspill. Tilsvarende fokusgruppeintervju gjennomførte jeg med klassen på Vg2 interiør- og utstillingsdesign (sekundærinformanter gruppe 1).

Gruppedynamikk og sosial kontekst på godt og vondt må dog tas med i beregningene under gruppeintervju. En svakhet kan åpenbart være følsomhet for uheldige gruppeprosesser hvor for eksempel sterke personligheter kan undertrykke noens synspunkter. Styrken ligger blant annet i at det kan tvinges frem nye refleksjoner i samspill med flere personer, og at man gjennom dette kan oppnå en dypere forståelse (Postholm og Jacobsen, 2011).

### **3.3.3 - Individuelle intervju**

Fordelen med individuelle intervju, er at informanten trekkes ut fra en sosial sammenheng, og trenger ikke bekymre seg for hvordan andre i gruppen vil oppfatte svarene som gis. Svarene kan dermed bli ærligere og åpnere. Lovnad om konfidensialitet underbygger dette (Postholm og Jacobsen, 2011). Det kan derimot være svært ressurskrevende å gjennomføre individuelle samtaler, både med hensyn til tidsbruk og håndtering av store mengder informasjon.

De individuelle intervjuene gjennomførte jeg med ulik grad av struktur. I noen tilfeller brukte jeg intervjuguiden, men underveis i intervjuene utviklet samtalen seg ulikt, og en viss improvisasjon i forhold til spørsmål falt naturlig. Jeg gjennomførte individuelle intervju med samtlige 14 primærinformanter i fokusgruppen. I tillegg innhentet jeg informasjon fra lærere i praktisk estetiske fag (sekundærinformanter II). Det virket meningsfylt å innhente tanker og meninger fra lærere som jobbet innen aktuelt fagområde og dermed kunne gi innspill i forhold til problemstillingen i prosjektet. Jeg gjorde noen uformelle intervju med

utvalgte informanter. Dette bidro til variasjonsbredde og dermed mer nyansert forståelse for fenomenene (Postholm og Jacobsen, 2013).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver viktigheten av bevissthet rundt rollene som forsker og informant – en asymmetrisk maktrelasjon. Forskeren regnes oftest som den sterke parten. Dette forholdt meg til ved å forsøke å oppnå en så avslappet situasjon som mulig gjennom relevante og gode rammer. Åpenhet og tillit overfor intervjuobjektet, for eksempel gjennom tilstrekkelig informasjon om årsaken til og hensikten med intervjuet skaper trygghet. Jeg skilte rollen som lærer og forsker etter beste evne, og sørget for at spørsmålene jeg stilte kunne åpne opp for en god dialog (Halvorsen, 2007).

### 3.4 - Informanter og empirisk kontekst

<b>Primærinformanter:</b>	<b>Sekundærinformanter Gruppe 1</b>	<b>Sekundærinformanter Gruppe 2</b>
<b>Elever på Vg1 design og håndverk</b>	<b>Elever på Vg2 interiør- og utstillingsdesign</b>	<b>Lærere i praktisk estetiske fag/design og håndverk</b>
14 stk	12 stk	3 stk

Primærinformantene i denne studien var 14 ungdommer i alderen 16 til 19 år, som var elever på Vg1 design og håndverk på en stor og bynær skole. Klassen de gikk i var en av tre parallelle klasser på Vg1 design og håndverk. Dette var en heterogen gruppe, da elevene hadde ulik bakgrunn både faglig, sosialt og kulturelt. Geografisk spredning i primærinformantenes opprinnelse var stor, og det norske språket implementert hos den enkelte i ulik grad. Variasjon i prestasjonsnivå strakk

seg fra svært lave til svært høye måloppnåelser. Det synes derfor hensiktsmessig å benytte denne elevgruppen i prosjektet.

Primærinformanter hadde ulike forutsetninger på flere måter:

- Personligheten; om de var sosiale, introverte eller ekstroverte, om de var ambisiøse, og om de tok ansvar og forpliktelse på alvor
- Faglig; kunnskap, interesse og forståelse i programfag og fellesfag
- Språklig; hvor godt de forsto eller snakket norsk
- Sosiale roller og hvor godt elevene kjente hverandre. Dette endret seg fra case til case. I case 1 var elevene nokså ukjente for hverandre. I case 3 kjente de hverandre bedre.

Dette var av betydning for mine funn, enten gjennom deres atferdsmønstre, eller uttalelser og refleksjoner. Derfor ble primærinformantene kategorisert etter faglig måloppnåelsesnivå basert på karakterer i løpet av inneværende skoleår og tidligere skolegang:



Måloppnåelse	Høy (karakter 5-6)	Middels (karakter 3-4)	Lav (karakter 1-2)
<b>Programfag</b>	Ane Frida Guri Dorte	Beate Celine Emma Ine <sup>1</sup> Hanne Mia	Natalie Julie <sup>2</sup> Klara Louise <sup>2,3</sup>
<b>Fellesfag</b>	Ane Frida Guri Mia	Beate Celine Emma Ine <sup>1</sup> Hanne	Natalie Julie <sup>2</sup> Klara Dorte Louise <sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> utfordringer i matematikk

<sup>2</sup> utfordringer i språk

<sup>3</sup> utfordringer i generell forståelse

Primærinformantene fikk fiktive navn som er brukt gjennomgående. Jeg valgte å ikke sette disse fiktive navnene i hermetegn. Jeg opplevde ikke at kjønn hadde betydning i mine funn, derfor har samtlige informanter blitt tildelt jentenavn. Dette bidrar også til ytterligere konfidensialitet.

Karakterene, som ble satt i samråd med mine lærerkolleger gjennom skoleåret, ble en del av en helere forståelse for hver enkelt informant. Jeg

skaffet også tilgang til informantenes faglige historikk, og ble således kjent med karakterer fra tidligere skolegang. Slik kunne jeg kategorisere elevene i høy, middels og lav måloppnåelse i programfag og fellesfag.

Sekundærinformantene (gruppe 1) hadde allerede gjennomført Vg1 design og håndverk, og var elever på Vg2 interiør og utstillingsdesign ved samme skole som primærinformantene. De hadde dermed høstet noe mer erfaring angående presentasjon og utstilling av elevarbeid enn primærkildene på Vg1. Jeg gjennomførte fokusgruppeintervju med disse elevene med forskningsspørsmålet som utgangspunkt.

Sekundærkildene (gruppe 2) var lærere i praktisk estetiske fag, og dermed i en annen rolle enn elevene. Jeg tenkte disse informantene kanskje kunne gi et annet perspektiv på problemstillingen min enn hva de øvrige informantene kunne.

I min kvalitative tilnærming til undersøkelsene, har jeg forholdt meg til nevnte kontekst, hvor det finnes informasjon og kunnskap utover språklig kompetanse som trengs for å forstå en ytring eller tekst<sup>12</sup>. Konteksten virker inn på tolkningene av hendelser eller tilstander.

### **3.5 - Elevoppgaver: case 1-3**

Jeg fulgte informantene gjennom et helt skoleår, og gjennomførte feltarbeid bestående av tre ulike oppgaver, eller case. Fokusgruppen i samtlige case bestod av de samme elevene på Vg1 design og håndverk.

Undervisningsoppleggene mine er inspirert av Dewey sin aktivitetspedagogikk (Imsen, 2006, s. 299), og er designet for å kunne gi svar på problemstillingen min. Tanken med elevenes arbeid er en aktiviserende og erfaringsbasert tilnærming til det teoretiske fagstoffet, og

---

12 Forelesning ved HSH, Avd. Stord, 27.08.14

at de hovedsakelig får jobbe med visuelle uttrykk. Case 2 og 3 vurderes og settes karakter på ut fra nasjonale kompetansemål og lokale læreplanmål. Det ble utstilling av elevarbeidene i case 2 og 3 etter gjennomførte oppgaver, mens både karakter og utstilling utelates i case 1.

Elevene får innblikk i utstilling og andre presentasjonsmetoder som del av det faglige innholdet i løpet av undervisningen. Grunnet knapp tidsramme valgte jeg likevel å ta hovedansvar for utstilling etter undervisningsoppleggene, med enkelte elevers bidrag i det praktiske arbeidet med montering av utstillingene. Jeg assisteres også delvis av gode kolleger i gjennomføring av utstillingen i case 2.

### **3.5.1 - Case 1: oppgave uten utstilling**

Elevene får utdelt en krakk fra IKEA som skal monteres etter anvisning og deretter brukes til å skape et personlig og fabulerende uttrykk – enten ut fra seg selv som person, eller en tenkt person. Oppgaven løses individuelt på skolen, uten vurdering, og uten tanke på presentasjon eller utstilling.

### **3.5.2 - Case 2: oppgave som ender i utstilling i egen lokal skolekontekst**

Elevene produserer objekter med tema "Sky is The Limit", som skal tilsi uante muligheter. Det oppfordres til kreativitet og nytenking, men at de gjerne kan knytte oppgaven til "sky" som visuelt fenomen. Oppgaven løses individuelt på skolen og gis karakter. Ferdige produkter presenteres i en utstilling i deler av skolens myldreområde. Hele skolen inviteres til åpning. Alle skolens elever og ansatte vil kunne se utstillingen, men de enkelte objektene vil ikke identifiseres med navn. Svært mange utenforstående vil også komme til "åpen dag" på skolen og se resultatene.

### **3.5.3 - Case 3: oppgave som ender i en offentlig utstilling**

Elevene vil gjennom arbeid med stilhistoriens funksjonalistiske periode utforme modeller av lokale funksjonalistiske byggverk i målestokk. Dette er et gruppearbeid, men gis individuell vurdering og karakter. Utstillingen av

ferdige modeller markeres med elevenes navn og skoletilhørighet, og vil stå i 10 dager i foajeen i Bergen rådhus. Jeg kontakter presse, skolens ledelse og alle med tilhold i rådhuset, og inviterer til høytidelig vernissage, hvor elevene selv er tilstede og kan fortelle om sine arbeider.

### 3.6 - Observasjoner

Jeg velger observasjonsdesign der jeg som observatør er deltakende, som observatør i 2. orden (Bjørndalen, 2012, s. 33). Dette innebærer at jeg som lærer selv inngår i den pedagogiske situasjonen. Som deltakende observatør, gjennomfører jeg åpne observasjoner, hvor informantene er klar over mitt arbeid og mine hensikter. Det er likevel naturlig med en veksling mellom deltakende og passiv observasjon, ved at jeg innimellom trekker meg litt tilbake og i større grad konsentrerer meg om en mer distansert observasjon. Jeg går inn i et naturlig miljø, og foretar delvis ustrukturerte registreringsmåter. Det vil si at jeg ikke nødvendigvis har et strengt register på hva jeg vil observere, men stiller meg åpen til det som faktisk skjer, og ser hvilke observasjoner som kan være nyttige for problemstillingen. Slik kan jeg lettere beskrive og forstå informantenes atferd og arbeidsprosesser. Dette innebærer grundige forberedelser, og mer levende observasjoner enn hva strukturerte observasjoner gjerne gir. Ulempen kan være store mengder informasjon som i etterkant må struktureres og vurderes gyldigheten av. Fordelen ved å gå inn som deltakende observatør, er at jeg kan få umiddelbare svar fra informantene ved eventuelle uklare aspekter i observasjonene (Lund og Haugen, 2006).

Målet er å gi en reell og sann informasjon i feltnotatene. Bjørndalen (2012) mener at en ikke kan bygge opp et ideal om å utføre en objektiv observasjon, og sier at en derfor må ha fokus på å gjøre en saklig observasjon. Leif Askland mener at de kontekstuelle faktorene for hva og hvem vi observerer, og hva som faktisk hender, må være saksskildringen. Gjennom tolkning av observasjonene, bør man ha fokus på hva som ligger til grunn for det en faktisk observerte, og hvilke konsekvenser det

observerte bør få i evalueringene (Fuglseth og Skogen, 2007). Bjørndalen peker på tre viktige refleksjonsmomenter; en kan observere hva andre gjør, men man kan ikke vite hvorfor de gjør det de gjør. Man kan heller ikke se hva andre sanser eller tenker. Han peker på at disse faktorene kan påvirke kvaliteten på observasjonene. Jeg registrerer det som faktisk skjer i klasserommet, og fører notater. Med bevissthet for hvordan informasjonen i feltnotatene behandles, kan det empiriske materialet analyseres i etterkant. Det er primærinformantene som observeres i dette prosjektet. Sekundærinformantene blir intervjuet.

### 3.7 - Reliabilitet og validitet

Postholm og Jacobsen (2011) bruker begrepet *gyldighet* synonymt med *validitet*. Det innebærer samsvar mellom problemstilling og det jeg faktisk måler, og at en vitenskapelig forskningstradisjon må ligge til grunn i arbeidet med undersøkelsene. De kvalitative undersøkelsene gir gjerne diffuse svar – i motsetning til kvantitative forskningstilnærmingers tydeligere resultater. *Indre gyldighet* innebærer dekning av konkluderinger som angår årsak-virkning (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 127). *Ytre gyldighet* handler om generalisering av funn, og at sterk argumentasjon forankret i empiri eller teori er eneste mulighet for generalisering.

*Pålitelighet*, eller *reliabilitet*, handler i stor grad om håndverket i forskningsarbeidet- hvor vidt det er nøyaktighet i datainnsamling, analyser eller fremstilling av funn (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 129). Ved å ha flere data å bygge på, økes reliabiliteten. Derfor har jeg valgt å gjennomføre tre ulike case i mitt forskningsarbeid, med observasjoner underveis, etterfulgt av intervjuer. Mine refleksjoner som lærerforsker er, ifølge Postholm, verdifulle, men 100 % garanti oppnås likevel ikke.

I min datainnsamling har jeg benyttet skrift, lydopptak og foto. Det bidrar til transparens i undersøkelsen, og gir mulighet til å søke tilbake til kildene.

Reliabiliteten er likevel avhengig av min evne til behandling og tolkning av data.

### 3.8 - Ethiske aspekter

Mitt *vurderende øye* (Bjørndal, 2012) skal ikke være til skade for den jeg observerer. I kvalitative studier må en etisk bevissthet være på plass i prosessene.

I følge Gentikow (2005) er det særlig tre etiske aspekter som bør følges. For det første skal informantene få nødvendig *informasjon* og gi samtykke til deltakelse i prosjektet. For det andre er *konfidensialitet* viktig. Informanten skal ikke være i tvil om dette ivaretas. Det tredje aspektet er *lojalitet* til informanten.

I mitt studie er informantene passert 15 år, og kan dermed selv samtykke til deltakelse uavhengig av foresattes eventuelle oppfatninger. Jeg valgte likevel å informere foresatte om prosjektet, i den hensikt at eleven dermed kunne ha ytterligere vurderingsgrunnlag i sitt samtykke til deltakelse. Jeg har fulgt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) sine retningslinjer, og gitt fokusgruppen den informasjon de trenger i forhold til prosjektet, også at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse. I tillegg til muntlig informasjon om prosjektet, fikk informantene et informasjonsskriv. Underskrifter på samtykkeerklæring ble innhentet. I tillegg har informantene til enhver tid hatt mulighet til å kontakte meg ved eventuelle spørsmål.

Når det gjelder konfidensialitet, handler det om å gi informantene gjennomgående anonymitet. Dette kan i enkelte tilfeller være komplisert, til og med umulig, da ferdige elevarbeid som benyttes i utstillingssammenheng eller fotograferes, muligens kan identifiseres av elevene selv eller deres bekjentskapskrets. Mitt innsamlede datamateriale består også av noe tekst. Gjennom dette kan det videre være en mulighet for å gjenkjenne og koble utsagn fra data til mine refleksjoner. Det

potensielle etiske dilemmaet jeg her står overfor, må jeg håndtere med varsomhet slik at det blir en minimal sannsynlighet for at noen blir krenket eller på andre måter skadelidende (Bjørndal, 2012). Ellers vil ikke reelle navn være tilgjengelige for offentligheten. Jeg finner det hensiktsmessig å gi informantene fiktive navn. Jeg fant fiktive jentenavn i alfabetisk rekkefølge og skiller dermed ikke gutter fra jenter. Slik vil konfidensialiteten ivaretas på best mulig måte. Etter endt arbeid vil lydopptak, notater og transkripsjoner slettes. Prosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Satatjeneste (NSD) og godkjent av Personvernombudet pr 21.10.2014.

## 4.0 PRESENTASJON AV FUNN

### 4.1 - Innledning

I dette kapitlet presenteres undersøkelsen - det vil si observasjoner, fokusgruppeintervju, individuelle intervju og svar fra både primær- og sekundærinformantene mine. Etter en innledende presentasjon av de tre ulike casene og informantene, vil jeg vise mine funn som jeg har strukturert med utgangspunkt i case og teorikapitlet;

- Motivasjon og læring
- Sosiale aspekter og læringsmiljø
- Kreativitet og arbeidsprosess
- Utstilling og selvpresentasjon

Det er primærinformantene som gjennom casene bidrar til svar gjennom denne strukturen. Funn via sekundærinformantene presenteres etter dette.

Etter en deskriptiv analyse, søkte jeg etter tolkninger av meningen som ligger implisitt i handlinger og uttalelser, og slik knytter jeg meg til begrepet *hermeneutisk meningsfortolkning* hos Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 216).

### 4.2 - Case

Jeg gjennomførte tre case med ulik tilnærming til utstilling som presentasjonsmetode. Slik ville jeg prøve ut informantenes reaksjoner og opplevelser av kreative arbeidsprosesser og motivasjon, avhengig av om de endelige produktene skulle stilles ut eller ikke.



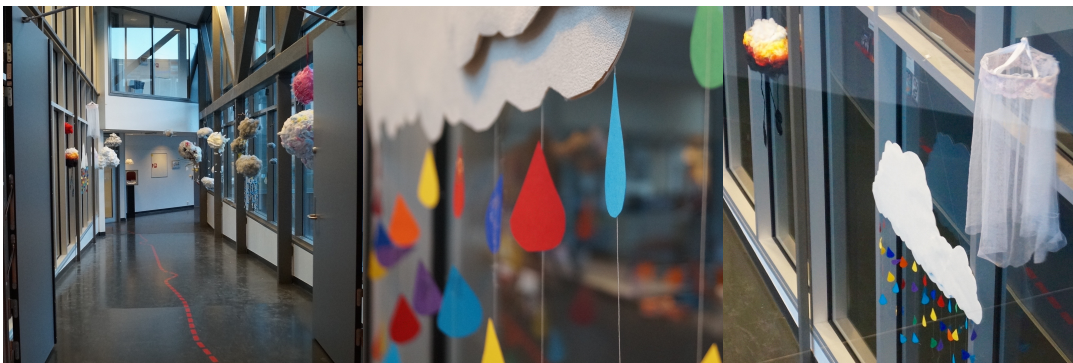
#### 4.2.1 - Case 1: oppgave uten utstilling



Figur 3. Et utvalg ferdige produkter.

Elevene fikk denne oppgaven tidlig i skoleåret, i en fase der de skulle bli bedre kjent. Ikke bare med hverandre, men også med seg selv og sin kreativitet. Det skulle ikke gis vurderinger på det endelige resultatet, og det ble ikke nevnt noe om presentasjon eller utstilling av arbeidet i forkant. De ferdige produktene – krakkene - ble i etterkant plassert i klasserommet, slik at de likevel til slutt kunne betrakte hverandres ferdige produkter.

#### 4.2.2 - Case 2: oppgave som endte i utstilling i egen lokal skolekontekst



Figur 4. Ferdige produkter på utstilling.

Case 2 ble gjennomført i starten av andre termin, altså rundt fem måneder etter skolestart. Elevene hadde oppnådd økt fagkunnskap i løpet av denne perioden, og blitt mer satt som sosial gruppe. Oppgaven ble vurdert og gitt karakter, og resultatet ble presentert i en utstilling i skolens myldreområde. Siden utstillingsåpning var satt til skolens *åpne dag*, ville det i tillegg til alle skolens elever og ansatte være svært mange utenforstående blant publikum. De utstilte objektene ble ikke markert med opphavsperson.

### 4.2.3 - Case 3: oppgave som endte i en offentlig utstilling utenfor skolen



Figur 5. Ferdige produkter på utstilling.

Case 3 ble gjennomført i andre termin ble løst gruppevis, der sammensetning av grupper var styrt av meg med tanke på at hver gruppe skulle ha minst en elev med høy faglig måloppnåelse. Arbeidet ble gitt individuelle karakterer. De hadde sterkt tidspress på gjennomføring av denne krevende oppgaven. Fire grupper jobbet med hver sin modell av funksjonalistiske byggverk - som ble utstilt i foajeen i byens rådhus. Elevene fikk vite i oppgavens introduksjon at utvalgte gjester og presse var invitert til utstillingsåpning til et gitt tidspunkt.

## 4.2 - Motivasjon og læring

I feltnotatene fra observasjonene så jeg etter mulige tegn på motivasjon eller fravær av motivasjon gjennom elevens engasjement, deltakelse, aktivitet, eller oppførsel utenom det vanlige. Jeg så etter hvor mye ansvar hver elev tok i gruppearbeidet (case3), deres samhandling med resten av klassen, om de henvendte seg til medelever eller lærer (meg) via spørsmål eller søken etter anerkjennelse og bekreftelse. Jeg noterte også om elevene jobbet sammenhengende eller om jeg måtte gripe inn for å sette arbeidsprosesser i gang. Etter fullførte case gjennomførte jeg intervju hvor jeg spurte etter motivasjonen deres gjennom oppgavene.

#### 4.2.1 - Motivasjon i case 1

I det første caset var det ikke planlagt noen utstilling av verken prosess eller ferdige arbeider. Jeg observerte ulik grad av motivasjon hos informantene.

Mia og Natalie virket mer motivert til sosial enn faglig aktivitet i timene. Begge snakket mye med sine medelever om ting som var irrelevante i forhold til oppgaven. De viste lite interesse for arbeidet, og måtte irettesettes på grunn av uro.

En av informantene som virket mer motivert til å jobbe med oppgaven, var Ine, som tidlig hadde en idé å jobbe med. Hun gikk inn for oppgaven med liv og lyst. Idéen ble utfordrende å gjennomføre rent praktisk/teknisk. Hun fikk det derimot til med hjelp fra medelever og lærer, og virket fornøyd. Denne informanten stilte seg åpen til oppgaven, konsentrerte seg godt om arbeidet og hadde ingen problemer med å komme i gang med sine idéer. Hun så ut til å glede seg over arbeidet og spurte om hjelp der hun trengte det for å gjennomføre idéen sin. Dette ble bekreftet av hennes egne uttalelser om oppgaven:

*"Veldig gøy oppgave siden den var så fri. Fikk uttrykke noe personlig." (Ine)*

Dette kan vitne om at informanten ble drevet av en indre motivasjon (Imsen, 2006, s.351). Hun fant det givende å få en oppgave med få rammer, og hun likte å få anledning til å uttrykke seg. Den ferdige krakken skulle ikke stilles ut, men dette ble likevel en anledning til å vise hvem hun var – eller ville være.

#### 4.2.2 - Motivasjon i case 2

I dette caset var det planlagt utstilling i skolekontekst. Ine, som var svært motivert i case 1, ga uttrykk for at hun likte frie og fabulerende oppgaver. Hun var motivert til oppgaven i case 2 også:

*"(...) alt gikk lett som en sky". (Ine)*

Hennes opplevelse av mestring virket motiverende. Siden produktet skulle stilles ut, var hun også motivert til å lage noe som skulle være synlig i utstillingen.

Beate ga tydelig uttrykk for økt motivasjon i sitt arbeid på grunn av planlagt utstilling.

*"Jeg tenkte at jeg måtte lage en veldig fin sky siden den skulle på utstilling her på skolen. Så det gjorde at arbeidet mitt ble mer nøyaktig og bedre. Jeg ble også mye mer motivert til å lage noe fint."(Beate)*

Mens hun i case 1 viste lite engasjement i prosessen, og viste seg som mer opptatt av sosial enn faglig aktivitet, konsentrerte hun seg nå om arbeidet, og fikk et godt resultat.

#### **4.2.3 - Motivasjon i case 3**

Ine, som viste høy grad av motivasjon i begge de foregående oppgavene, falt helt igjennom i case 3. Dette var en oppgave som krevde kreativitet på et annet plan enn de andre; her var det løsningsorientering uten fabulerende fantasi som gjaldt. Når dette innebar matematiske ferdigheter, ble det tilsynelatende for vanskelig, og motivasjonen så ut til å forsvinne helt, selv om produktet skulle stilles ut. Hun kunne dessuten fraskrive seg ansvar siden det var et gruppeprosjekt, og overlate ansvar for gjennomføring til andre på gruppen.

Gjennom individuelle intervju ble informantene spurt om de ble motivert av at modellen skulle stilles ut i rådhuset.

*"Jeg ble litt mer motivert til å gjøre den ferdig og finere" (Beate)*

*"Om jeg ble mer motivert å vite at modellen skulle stilles ut i rådhuset er jeg ikke sikker på. Jeg ble hvert fall mer konsentrert på å få den ferdig og få den til å se bra ut og prøve å ikke ha noen skeivheter i den" (Emma)*

Dette var to av elevene med generelt gjennomsnittlig faglig måloppnåelse. Emma var opptatt av at håndverket skulle bli bra, mens Beate ga uttrykk for at hun ville gjøre godt arbeid og bli ferdig i tide. Hun hadde ellers vanskelig for å holde deadlines, men viste ekstra innsats i denne oppgaven.

Guri var en selvstendig og motivert elev med gode karakterer, som tok gruppeansvar. Normalt jobbet hun langsomt og trengte tid på å tenke, og syntes nok tidspresset ble litt voldsomt i denne oppgaven. Hun svarte slik på spørsmålet om hva hun tenkte om forestående utstilling i rådhuset:

*”Nja, heller litt stresset og treg i tankegangen rundt utførelsen, og bestemmelsen av mål og forhold” (Guri)*

Samtidig ble samtlige modeller ble ferdige i tide, og samtlige informanter ble med på utstillingsåpning. Utstillingen motiverte til fullføring.

### **4.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø**

I case 1 kjente ikke informantene hverandre så godt som i de neste casene. Situasjonen i arbeidssituasjonen var ulik i casene, da elevene hadde anledning til å bevege seg fritt i egen og de to parallelle klassene i case 1 og 2. Dermed ble det mer aktivitet enn i case 3, der det kun var mine 14 primærinformanter som jobbet i klasserommet.

#### **4.3.1 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 1**

Da elevene var i gang med oppgaven, og jeg nettopp hadde brukt litt tid på å veilede en elev, gjorde jeg følgende observasjon:

*”Imens har flere elever stimlet sammen og snakker om ulike ting som ikke er relevant i forhold til oppgaven. To jenter ordner håret til en av de andre.”*

Her oppsto en situasjon hvor elevene brukte tid til sosiale aktiviteter som ikke angikk oppgaven eller det faglige arbeidet. De befant seg i en fase i starten av skoleåret hvor de enda ikke hadde blitt så godt kjent med hverandre eller funnet sin rolle i fellesskapet.

*”Natalie fikk de fleste av ideene sine fra andre, og brukte tiden mest sosialt. Mia gjorde først ingenting faglig, kun sosialt, men fikk fullført i siste liten.”*

Igjen viste enkeltelever at de benyttet sine medelever til personlig sosial omgang, og ikke ”de kompetente andre” som bidrag til faglig fremgang. Mia og Natalie er kategorisert som to elever med lavere programfaglig måloppnåelse.

Blant elevene med høyere faglig måloppnåelse, så jeg i samme case at

*”Ane jobbet selvstendig, hadde et komplisert design og søkte ikke mot de andre. Hun søkte bekreftelse fra lærer. Ville gjerne ha ros for arbeidet sitt fra lærer”.*

Denne informanten var vant til gode karakterer. Hun søkte oppmerksomhet fra meg, og ikke fra klassekameratene. Eleven fremsto som kunnskapsrik og kreativ, men hadde generelt lite kontakt med sine medelever. Den andre eleven som utmerket seg tidlig med godt faglig arbeid, var også en introvert person;

*”Guri jobbet sakte og grundig. Hun sosialiserte seg ikke, men så ut til å like arbeidet”.*

Ellers så jeg gjennom mine observasjoner i case 1 at de fleste viste nysgjerrighet på de andres arbeid og produkter. Elevene var ikke forberedt på noen form for presentasjon av de ferdige produktene i dette caset, men når produktene var ferdigstilt, plasserte vi de langs veggene i klasserommene, og lot elevene få anledning til å studere hverandres krakker uten videre presentasjon.

#### **4.3.2 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 2**

I case 2 hadde elevene blitt bedre kjent med hverandre. Vi var kommet lenger ut i skoleåret, og det sosiale miljøet hadde etablert seg mer enn i case 1. I min introduksjon til oppgaven, benyttet jeg uttrykk som ”å leke” i min oppfordring til fabulerende idéprosesser. Dette ble tydeligvis oppfattet

bokstavelig. Jeg observerte at det oppsto en del uro og useriøse aktiviteter. Jeg opplevde også at mange av elevene støttet hverandre, delte ideer, og kom med innspill til hverandre ved behov. De arabisktalende elevene satte seg sammen og jobbet i både case 1 og 2.

### 4.3.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø i Case 3

I case 3 hadde vi kommet enda lenger ut i skoleåret. Elevene arbeidet med oppgaven gruppevis, fordelt på fire ulike byggverk. Det var ikke behov for å flytte seg ut av klasserommet, da alt av nødvendig informasjon, materialer og utstyr var tilgjengelig i rommet. Siden det kun var mine 14 primærinformanter som jobbet med denne oppgaven, var det en større ro i arbeidsmiljøet.

Gruppene utmerket seg ved at alle raskt fikk en naturlig lederskikkelse som tok hovedansvar for gjennomføringen. Celine, som var kategorisert som en elev med middels faglig måloppnåelse, viste for eksempel svært godt arbeid i dette caset. Hun var på gruppe med elever kategorisert som elever med generell lav faglig måloppnåelse, og delegerte arbeid til de andre. Gruppemedlemmene hennes var ikke blant de hun selv ville valgt å sosialisere seg med.

I gruppen som jobbet med Kalmarhuset tok Guri det tyngste ansvaret, og jobbet tett og godt med Dorte. Mia gjorde det hun fikk beskjed om av disse to.

Jeg som lærer tok rollen som pådriver i slutfasen av prosjektet. Siden tiden var knapp, måtte alle utføre sine oppgaver. For elevene med størst utfordringer- eksempelvis Ine med sine utfordringer i matematikk- måtte jeg gå inn og være behjelpelig og tydelig. Jeg opptrådte bestemt, og sa at det ikke var noe alternativ å ikke fullføre prosjektet. Det virket nok stressende på mange å oppleve læringssituasjonen slik. Stemningen i klasserommet var dermed noe opphetet i innspurten av produksjonen.

## 4.4 - Kreativitet og arbeidsprosess

Jeg undersøkte hvordan elevene jobbet med oppgavene. Informantene svarte på spørsmål jeg stilte om dette, og jeg observerte dem i verkstedssituasjonene.

### 4.4.1 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 1

Dorte, en elev som tidlig utmerket seg som en selvstendig og iderik elev, likte oppgaven svært godt. Hun mente hun ga uttrykk for at fikk passelig utfordringer.

*"(...) gøy oppgave. Ikke for vanskelig. Fikk male og tenke design. Hadde nok tid. Var ikke redd for å gjøre feil. Følte meg fri i prosessen" (Dorte).*

Dorte hadde kun blikk for sitt arbeid, og fikk utfolde seg fritt med sitt design og sine ulike maleteknikker. Hun virket tilfreds i sin arbeidsprosess.

Guri jobbet selvstendig med et uttrykk som skilte seg fra mange andres gjennom farger og materialvalg. Hun så ut til å like arbeidet med oppgaven. Hun brukte lang tid, og så ut til å tenke mye.

*"Syntes det var både/og i forhold til kreativitet, og at det var vanskelig å uttrykke personlighet via en krakk. Formen på krakken var jo gitt, så hva mer kunne man gjøre ut av det? Brukte lang tid på idéprosessen. Brukte tid på å lete etter materialer og farger som kunne brukes. Hadde en vag overordna idé. Ellers ble veien til mens jeg gikk"(Guri).*

Når jeg spurte Ine hvordan hun opplevde egen kreative prosess, svarte hun:

*"(...) veldig gøy oppgave, siden den var så fri. Fikk uttrykke noe personlig." (Ine).*

Det virket som at disse elevene hadde opplevelse av *flow* – at de som var selvstendige og hadde en leken tilnærming til oppgaven hadde glede av å være i den kreative prosessen.



Ellers ga flere av informantene uttrykk for at prosessen bar preg av at produktet ble til underveis, uten for mye skisser og annen form for planlegging av arbeidet.

Da jeg spurte informantene om, var om de trodde de ville jobbet annerledes hvis krakken skulle stilles ut, kom følgende svar:

*"Hvis oppgaven skulle ha karakter, ville jeg tegnet flere skisser for ikke å gjøre feil. Kanskje endret på skissene til ferdig produkt. Hvis krakken skulle stilles ut, ville jeg gjort den finere, for eksempel hatt på mer pynt. Ville jobbet mer med den."*(Dorte)

*"Ville kanskje tenkt litt på det, hvis man skulle stille ut krakken. Kanskje jobbet seinere og vurdert arbeidet på en annen måte med strammere rammer. Rammer kan hemme."*(Guri)

Begge disse informantene jobbet godt i sine kreative prosesser. Dorte er klar på at hun ville hatt en grundigere prosess hvis produktet skulle stilles ut. Guri er mer usikker på betydningen av en eventuell utstilling, men antyder at det kunne komme til å ha en negativ innvirkning.

*"Hadde kanskje vært mer flid og nøyaktig i forhold til håndverk hvis jeg visste den skulle stilles ut. Jeg ville også ha gjort mer ut av det valgte temaet"*.(Celine)

*"Hvis oppgaven skulle ende med utstilling, ville jeg gjort bedre håndverk"*.(Beate)

Celine og Beate var også bevisste på at de ville jobbet bedre med produktet hvis det skulle stilles ut, mens Mia og Natalie sa begge at de var likegyldige om krakken skulle stilles ut eller ikke.

Enkelte svarte helt konkret på hvilke forbedringer de ville ha gjort, for eksempel i forhold til farge- og materialbruk. Flere av informantene ga uttrykk for at de ville ha *"jobbet bedre"*, både med tanke på planlegging, utnyttelse av tid, og flid i håndverket. Enkelte av elevene svarte at det *"ikke*

*spilte noen rolle*” hvor vidt krakken skulle stilles ut eller ikke. De siste kom inn under kategorien lite motiverte elever med generell lav måloppnåelse.

#### 4.4.2 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 2

Etter fullført case 2 stilte jeg informantene spørsmålet: *Påvirket det arbeidet ditt med skyen at den skulle presenteres i skolens fellesareal?* Og ba om en skriftlig refleksjon rundt dette. To av elevene som hadde vist høy måloppnåelse i tidligere arbeid, svarte at

*”Det påvirket meg egentlig ikke at arbeidet skulle stilles ut på skolen, jeg tenkte ikke på det i det hele tatt og fokuserte på oppgaven, rett og slett”*  
(Guri)

*”Utstillingen påvirket ikke min arbeidsprosess, det bare engasjerte meg positivt”* (Ane).

Disse to informantene ga uttrykk for at en forestående utstilling ikke var av betydning for arbeidet deres.

*”Jeg ville at skyen skulle se bra ut siden vi skulle stille den ut og vise den frem”* (Celine)

*”Jeg tenkte at jeg måtte lage en veldig fin sky fordi den skulle på utstilling her på skolen. Så det gjorde at arbeidet mitt ble mer nøyaktig og bedre. Jeg ble også mye mer motivert til å lage noe fint”* (Beate).

Celine og Beate var kategorisert som elever med generell middels måloppnåelse, og begge kunne karakteriseres som ekstroverte personligheter. Begge sa at de ønsket å produsere et ”fint” objekt siden det skulle stilles ut.

En av elevene som ble kategorisert med lav måloppnåelse i programfag, virket lite motivert i arbeidsprosessen, og mer opptatt av det sosiale enn det faglige.

*” Dette påvirket meg ikke noe særlig, pga at ettersom at det ble hengt ut, ville de fleste på skolen ikke vite at det var mitt arbeid uansett, så det gjorde meg ikke noe særlig av hvordan sluttresultatet på arbeidet ble. Jeg prøvde å gjøre det så bra som mulig for å få en god karakter men ettersom at jeg prøvde flere ganger uten å få det til, endte det bare opp med at jeg bare gjorde noe enkelt og greit slik at jeg fikk levert noe i det hele tatt, og ikke leverte inn tomhendt” (Mia).*

#### **4.4.3 - Kreativitet og arbeidsprosess i case 3**

I case 3 skulle de ferdige produktene stilles ut i byens rådhus. Når elevene var i gang med arbeidet, gjorde jeg et fokusgruppeintervju og spurte hvilke tanker de gjorde seg rundt arbeidet. Noen av svarene som kom var:

*”Nå må vi skjerpe oss skikkelig”(Celine)*

og

*”Jeg føler skikkelig press, og det er ikke positivt”(Ine).*

Det kunne altså virke som at elevene tok oppgaven seriøst, og ønsket å fullføre. Samtidig ble de stresset av oppdraget. I mine refleksjonsnotater etter gjennomført case, skrev jeg at:

*”På grunn av tidspress ble denne oppgaven en utfordring for mange av elevene. De skulle gjøre grundig research og et krevende stykke håndverk for å kunne gjennomføre, og utnyttelse av tid ble viktigere enn ved andre oppgaver. Arbeidsinnsatsen var varierende i de første arbeidsøktene, men intens og imponerende i innspurten.”*

Jeg spurte informantene om de hadde noen oppfatning av min rolle i denne oppgaven, og om den eventuelt var av betydning. Jeg fikk tilbakemelding på at jeg bidro til å piske opp stemningen, og at det kunne virke stressende for noen. Samtidig ble alle ferdige med arbeidet i tide.

Når jeg stilte spørsmål om forestående utstilling påvirket arbeidsprosessen, svarte Emma

*”Det påvirket selvfølgelig oppgaven og jobbingen min med at jeg fikk vite at den skulle stilles ut i rådhuset. Selvfølgelig var jeg nervøs om den kom til å bli ferdig, om den kom til å bli bra og om folk kom til å like den”*(Emma)

Når jeg spurte henne om hun ville ha jobbet annerledes hvis oppgaven ikke skulle presenteres på denne måten, svarte hun at hun ble så fornøyd med resultatet at hun ikke ville gjort noe annerledes. På det samme spørsmålet svarte Guri:

*”Jeg vet ikke. Jeg tror jeg hadde stresset litt mindre og kanskje klart å fokusere litt mer”.*

## **4.5 - Utstilling og selvpresentasjon**

Informantene måtte forholde seg til presentasjon av sitt arbeid på ulike måter i de ulike casene; ingen planlagt utstilling i case 1, men ferdige produkter ble plassert i klasserommet slik at alle kunne se hvordan de uttrykte egen eller tenkt person. I case 2 skulle produkt stilles ut i skolekontekst, men uten navn. I case 3 ble produkt markert med navn før de ble utstilt i offentlig kontekst utenfor skolen.

### **4.5.1 - Utstilling og selvpresentasjon i case 1**

Opgaven i dette caset besto i at hver informant skulle presentere seg selv eller en fiktiv person gjennom en krakk. De kunne formidle sitt budskap i løpet av arbeidsprosessen om de ønsket. Dette var i så fall frivillig, og ikke en del av oppgaven. Noen valgte å gjøre dette ved å søke mot medelever underveis, enten ved å vise frem det de holdt på med, eller ta imot råd og tips fra de andre. Vi har sett at blant annet Klara og Louise, og Julie og Frida søkte sammen og påvirket hverandres arbeid. Disse fant hverandre gjennom felles interesser og kultur, og uttrykte dette gjennom sine

produkter. Guri, som jobbet selvstendig, og litt på sidelinjen av de andre, uttalte at hun:

*"(...) syntes det var både/og i forhold til kreativitet, og at det var vanskelig å uttrykke personlighet via en krakk. Formen på krakken var jo gitt, så hva mer kunne man gjøre ut av det? Brukte lang tid på idéprosessen." (Guri)*

*"Ville kanskje tenkt litt på det, hvis man skulle få karakter eller stille ut krakken. Kanskje jobbet seinere og vurdert arbeidet på en annen måte med strammere rammer. Rammer kan hemme."(Guri)*

Denne informanten var en kreativ og filosofisk elev med generelt høy faglig måloppnåelse. Hun brukte tid på å komme i gang, og tenkte mye. Det kan være ulike årsaker til at hun syntes det var vanskelig å uttrykke personlighet via en krakk, og kanskje hun var usikker på i hvor stor grad hun skulle presentere seg selv. Hun ga uttrykk for at hun *"kanskje ville tenkt litt på det"* om krakken skulle stilles ut. Spørsmålet var hypotetisk, og trolig vanskelig å ta stilling til.

Da de ferdige krakkene ble plassert i klasserommet, kunne alle betrakte hverandres ferdige produkter, selv om elevene i forkant ikke visste at dette kom til å skje. Jeg observerte at de roste hverandres arbeid. Flere kom med kommentarer som "å, så fin!" og "du er flink".

Disse kommentarene var nok ment å være oppmuntrende, og kunne påvirke forholdet til medelevene ved at de knyttet seg til andre gjennom positiv bekreftelse. De hadde muligheten til å vise hvem de var gjennom produktet sitt, og dette løste de svært ulikt.

#### **4.5.2 - Utstilling og selvpresentasjon i case 2**

I samtale med klassen, der vi i etterkant delte erfaringer, kom det frem en del tanker. Særlig en kommentar fremsto som betydningsfull med hensyn til utstilling og selvpresentasjon:

*”Det skulle jo ikke stå navn på skyen, så da ville jo ikke folk vite hvilken som var min, så da var det jo ikke så nøye”(Mia)*

Denne informanten tok altså ikke arbeidet seriøst, siden det ferdige produktet ikke umiddelbart kunne kobles til henne som person. Publikum ville bare få kjennskap til hvilken *gruppe* elever som presenterte sine produkter, og hun sa dermed at presentasjon av gruppen heller ikke var viktig for henne.

En elev var spesielt opptatt av virkemidler i utstillingen, og svarte at:

*”Når jeg fikk vite at skyen skulle bli utstilt påvirket det arbeidet mitt, brukte jeg rødfarge fordi det tiltrekker oppmerksomhet, og det passer i en utstilling” (Ine).*

Denne informanten var opptatt av å bruke virkemidler som fanget oppmerksomhet i utstillingen på skolen. Hun hadde lært at rødt er synlig og tiltrekkende i visuelle sammenhenger, og benyttet seg av dette. Hun ønsket at produktet hennes skulle legges merke til. Samtidig visste hun at navnet hennes ikke skulle stå på skyen. Hun måtte altså selv være tilstede for å fortelle publikum hvilket produkt som var hennes.

### **4.5.3 - Utstilling og selvpresentasjon i case 3**

Da informantene var godt i gang med arbeidet, foretok jeg et fokusgruppeintervju der jeg blant annet spurte hvilke tanker de gjorde seg rundt den kommende utstillingen i rådhuset. Mia kom med følgende spørsmål i denne sammenhengen:

*”Skal navnene våre stå på utstillingen?”*

Jeg svarte bekreftende på dette, og at publikum også ville få vite hvilken skole og fagområde de tilhørte. Fire grupper jobbet med hver sitt byggverk, og ingen utenforstående ville få noen ide om hvem som hadde bidratt mest eller minst i gruppearbeidet.

## 4.6 - Fokusgruppeintervju med sekundærinformanter gruppe 1; elever på vg2 interiør og utstillingsdesign

Utgangspunktet for fokusgruppeintervjuet var spørsmålet om hvordan elevenes arbeid generelt ble påvirket av at det skulle presenteres og stilles ut for andre enn lærer. En av elevene i denne gruppen som hadde generelt høy måloppnåelse i alle fag, svarte at

*”Jeg bryr meg ikke om hva andre synes om arbeidet mitt. Men det er viktig at eventuelle kunder og læreren blir fornøyd med resultatet. Jeg vil helst ha best mulig karakter, også. Det er ok å stille det ut fremfor å lage en mappe hvor alt arbeidet legges”(Linda).*

Hun gjorde altså et utvalg når det gjaldt hvem som var betydningsfulle mottakere av hennes budskap. Lærer måtte tilfredsstilles for at hun skulle få best mulig karakter, og en potensiell kunde måtte blitt fornøyd. Ellers påsto hun det ikke var så viktig. Senere – hun hadde nok fått tenkt seg om - sa hun at

*”Det måtte jo blitt så bra at jeg hadde hatt lyst å vise det til venner og si hvilket som var mitt”*

Fra en av elevene med generelt middels måloppnåelse kom det til svar at det betød noe å vise frem arbeidet sitt, og at hun ville at andre skulle synes det hun gjorde var bra. Hun syntes dog det var mer behagelig å levere arbeidet sitt i en mappe til læreren enn å skulle stille det ut for et publikum.

En elev med mye fravær og generelt lavere faglig måloppnåelse svarte at hun syntes det var angstfylt å vise frem arbeidet sitt. Hun følte gjerne press og sammenlignet seg med andre, og tenkte at de andre gjorde det bedre enn henne. Hun ga uttrykk for at hun syntes det var greit å slippe å stille ut arbeidet sitt. Eline var også en elev som viste lite tegn på motivasjon og programfaglig interesse. Hun sa at det ikke betød noe at hennes arbeid skulle stilles ut.

Diskusjonen i gruppen gikk, og det var enighet om at det er lett å sammenligne seg med andre når det er samme type arbeider eller objekter som vises frem. At det da blir veldig synlig om man ikke presterer. Gruppen mente også en gradvis tilvenning av eksponering virket bra. De mente at de gjennom presentasjon av sine produkter måtte tenke grundigere gjennom ting, sette ord på arbeidet, og utviklet et bedre fagspråk hvis de for eksempel skulle presentere muntlig.

Da jeg spurte hva de tenkte om arbeidsprosessen sin hvis de skulle stille ut ferdig arbeid i for eksempel et kjøpesenter kom svaret

*"Hadde jobbet myyye mer, gjort meg mer flid og gjennomført mer ordentlig"(Maja)*

fra eleven som tidligere ga uttrykk for at det betød noe at arbeidet hennes ble utstilt.

#### **4.7 - Uformelle intervju med sekundærkilder gruppe 2; lærere i kreative fag**

Jeg gjennomførte ustrukturerte, uformelle intervju med lærere som arbeider innenfor estetiske fagområder. Samtalene utviklet seg ut fra problemstillingen;

"På hvilken måte påvirkes elevenes prosess og produkt av at arbeidet kan ende i en utstilling?" Jeg etterspurte også deres erfaringer.

*"Kommer an på innfallsvinkelen. Det må være en kultur der det ikke er konkurranse om å ha det "fineste" produktet. Viktig at det legges til rette for at kreativitet ikke har ett svar og at læreren legger personlig smak til side. Det viktige er jo prosessen og det å klare uttrykke hva man har gjort og hvorfor. Jeg tror og det er viktig å starte i det små med grupper som ikke er kjent med denne måten å jobbe på." (Randi)*



Randi beskrev læringsmiljø som viktig for en vellykket progresjon mot elevutstilling. At elevene får rom til å feile, og blir møtt med støtte fra både lærer og medelever. Hun mente også at eleven kunne lære å reflektere over sitt arbeid gjennom presentasjon i form av utstilling.

*”Gradvis eksponering kan synes hensiktsmessig, ved for eksempel å begynne med å stille ut elevarbeid i klasserommet. Det kan for mange virke sjokkartet å vite at ens produkt skal eksponeres for utenforstående, om man ikke er vant med dette. Da kan prestasjonsangst komme til å virke hemmende på den kreative prosessen i arbeidet.” (Oda)*

Oda og Randi var enige i at elevene burde venne seg til å presentere arbeidet sitt gjennom gradvis økning i prestasjonsmettet utstillingsarena og type eller antall publikum.

*”Gjorde det som elev selv, og det var stas! Og mine elever stilte ut og syntes det var veldig artig.” (Susan)*

*”Mine elever synes det er spennende! Noen av dem setter inn ”jernet” litt ekstra, tror jeg!”(Pia)*

Susan og Pia ga uttrykk for at utstilling av ferdige produkter kunne virke som en motiverende faktor i elevs arbeidsprosess. Susan beskrev utstillingen som en lystbetont aktivitet.

## 4.8 - Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet vist eksempler på elevs egne uttalelser og opplevelser av sitt produkt og arbeid frem mot en eventuell utstilling. I tillegg har jeg presentert lærers utsagn om samme tema.

Med bestemte begreper, ord og uttrykk som utgangspunkt for koding, satt jeg igjen med temasortert empiri. Disse ble kategorisert ved å samle data som er relevante til problemstillingen. Jeg fant nye fenomen underveis i prosessen som måtte belyses. Blant annet sammenheng mellom

informantenes generelle faglige måloppnåelse og holdning til presentasjon av sitt arbeid. Jeg gjorde for eksempel et ekstra dybdeintervju med Ane.

Jeg forholdt meg ikke til en bestemt analyseform, men satt sammen tilgjengelige verktøy til en *bricolage* (Kvale og Brinkmann, 2009, s 239).

Elevene jobbet side om side i et arbeidsfellesskap gjennom alle oppgavene – individuelt eller i grupper. Gjennom observasjoner av elevene i de kreative prosessene, kom det ikke frem synlige forestillinger eller motforestillinger i forhold til at arbeidet skulle stilles ut. Elevene ga ikke direkte uttrykk for sine tanker om forestående utstilling til meg som lærer i observasjonene, men i intervjuene kom det frem hvilke ulike tanker de hadde rundt problemstillingen.

Gjennom elevenes egne utsagn, fant jeg at det kan bety mye for den gjennomsnittlige elev at arbeidet deres skal stilles ut. Beate og Celine var blandt elever med generelt middels faglig måloppnåelse, og de meddelte at de la seg ekstra i selen med sine arbeidsprosesser og produkter i tilfeller med forestående presentasjon. Motivasjonen til ekstra innsats så ut til å øke hos disse elevene.

Elever med generelt lav måloppnåelse virket til å ha en noe mer likegyldig holdning til fag og karakterer, og dermed også til en utstilling. Natalie og Julie sa begge at det betydde ikke noe at arbeidet deres skulle stilles ut. Det generelle inntrykket de gav, var at det ikke betød så mye hva de oppnådde.

Det som her kan virke overraskende, er at de elevene som utmerker seg med gode resultater både i programfag og fellesfag også er lite opptatt av om arbeidet deres skal stilles ut eller ikke. I alle fall ga Ane og Guri uttrykk for dette i case 2, hvor utstilling var planlagt, og ikke bare hypotetisk, som i første case. Det må taes i betraktning at de kan ha vært påvirket av min rolle som forsker parallelt med lærerrollen, og at dette kan ha hatt innvirkning på deres uttalelser i sine ønsker om gode karakterer. Begge

disse informantene var introverte personligheter. Det kan også bety at de vektla prosess mer enn produkt, og at dette til sammen overskygget tanken på en utstilling.

## 5 DRØFTING

I følgende kapitelet vil jeg drøfte ulike faktorer som kan påvirke elevenes arbeidsprosesser frem mot en utstilling. Jeg vil se problemstillingen i lys av teori og empiri fra observasjoner og intervju. For å bygge drøftingen på dette, tydeliggjør jeg det hele ved først å gjenta problemstillingen som undersøkelsene er tuftet på:

*På hvilken måte påvirkes elevenes prosess og produkt av at arbeidet kan ende i en utstilling?*

Teorien hjelper meg å kaste lys over problemstillingen, og kapitelet struktureres derfor delvis på samme måte som teorikapitelet; jeg ser på motivasjon opp mot læring og sosiale aspekter, kreativitet og elevaktivitet, og hvordan presentasjon av elevarbeid kan utarte seg. Empiri fra feltarbeid vil sees i sammenheng med dette, og ligge til grunn for den diskusjonen jeg fører videre.

### 5.1 - Utstilling som presentasjon

Presentasjon i de estetiske fagene kan foregå på ulike måter, og man kan se for seg at en utstillingsarena ikke nødvendigvis skal foregå i et fysisk rom. Det ligger mange alternative visningsmuligheter i de virtuelle rommene og de sosiale mediene<sup>13</sup>. Disse blir også benyttet i skolekontekst i utstrakt grad per i dag, og kan gjerne supplere, om ikke erstatte, den tradisjonelle utstillingen. I dette prosjektet er det derimot sistnevnte som aktualiseres. Informantene har jobbet frem mot fysiske utstillinger i to av tre case. Arbeid med romlig form er en del av fagområdet Design og håndverk, og man kommer ikke utenom viktigheten av det taktile eller

---

<sup>13</sup> Blogg, Facebook, Instagram, Pinterest, Twitter, Tumblr, LinkedIn, YouTube, Vimeo etc

haptiske<sup>14</sup>. Dette aspektet forsvinner i den virtuelle verden. Tronshart (2008) beskriver også formidlingspedagogikkens fokus på komposisjon, teknikk, material- og formbruk, og at dette tilhører fagets formregister.

I dette prosjektet gjennomførte vi to ulike utstillinger på to ulike steder; i skolens fellesarealer og i foajeen i byens rådhus –begge rommene med stor gjennomgang av mennesker. Dette hadde betydning for hvordan vi kunne gjennomføre rent praktisk. Ingen av stedene er i utgangspunktet tiltenkt utstillingsvirksomhet, dermed måtte monteringen tilpasses dette.

Tidsrammene ble styrende med hensyn til elevenes involvering i det praktiske arbeidet med utstillingene. I case 2 fikk jeg kyndig assistanse av gode kollegaer, mens i case 3 brakte vi med oss sokler med informativ tekst i folie, som jeg gjorde klart i forkant.

Utstillingen snakker til et publikum gjennom sitt estetiske uttrykk; form, farge, lys, og gjennom de utstilte objektene. Dermed vil elevene gjennom sine arbeider være i dialog med omgivelsene. Det vil naturlig nok være forskjell på publikums oppfatning av utstillingen og dens innhold etter hvor mye ren informasjon som er tilgjengelig også. Dette løste jeg ulikt i mine case. Uansett kan dialog gjennom utstilling ikke bare føre til refleksjon og økt læringsutbytte hos eleven, slik Dysthe beskriver det (Dysthe, , s.).

Dialogen med et publikum vil i tillegg alltid være der.

Formålet med en utstilling må være klart for oss før vi planlegger den. Jeg ville gjennomføre ulike utstillinger med tanke på elevenes opplevelse av de ulike situasjonene; mitt formål her var altså å finne ut noe om hvilken påvirkning det ville ha på informantenes arbeidsprosess og ferdige produkt om og *hvor* utstillingene skulle finne sted. Ellers er formålet med utstillinger i skolekontekst gjerne å vise frem elevenes arbeider- ofte som en

---

14 Det taktile og haptiske innebærer fysisk kontakt med gjenstander; opplevelse gjennom berøringssansene (SNL, hentet 21.03.2016)

oppsummering av en kortere eller lengre periode kreativt arbeid. Det kan også være en fin måte å markedsføre våre fag på til andre. Selv om elevene i dette prosjektet ikke arbeidet konkret med utforming av selve utstillingene, fikk de presentert design og håndverk til et stort publikum.

### 5.1.1 - Utstillingskontekst

Er plassering av en utstilling er likegyldig for elevene? Tilgjengelighet, åpenhet og lave terskler gir publikum større anledning til innsyn i det/fagområdet som stilles ut- i alle fall siden vi her tar utgangspunkt i de fysiske utstillingsrommene som arena, og ikke de digitale. Når for eksempel en kunstner skal etablere seg, er han gjerne selektiv i sine valg av utstillingslokaler. Samtidig med å nå ut til flest mulig, er visningsstedets kvalitet og renommé av betydning for hans eget navn og rykte (Sveen, 1996).

Valg av lokaler til utstilling i dette prosjektet er ikke tilfeldig. Jeg kunne i case 3 valgt utstilling i et galleri eller museum som erstatning for foajeen i rådhuset. Alle alternativene er offentlige rom som befinner seg utenfor skolen. Noe av det som skiller disse utstillingsarenaene, er nettopp tilgjengelighet og publikum. Mens man i et galleri eller museum finner et publikum som trolig er spesielt interesserte, vil man i rådhuset få større nedslagsfelt. Der ferdes ikke bare et kunst- og kulturinteressert publikum, men også lokale og besøkende politikere, byens administrasjon og alle deres gjester. Slik kunne vi også få vist frem produktene, faget og skolen til mange med makt og innflytelse.

Rådhuset ble for noen elever litt fremmed. De er mest vant til å forholde seg til skolekontekst. Publikum i byen, sammen med mulige avisoppslag – og dermed enda flere publikummere – gjorde at noen av elevene opplevde denne konteksten som mer høytidelig – og kanskje viktigere? En av informantene sa for eksempel at hun stresset mer enn hun normalt ville gjort i sin arbeidsprosess for å komme tidsnok i mål. En annen ga uttrykk

for at hun var nervøs for å bli ferdig i tide, og om folk ville like produktet – som hadde informasjon med elevenes navn og skole.

Når vi i case 2 gjennomførte utstilling på skolen, var det også en hensikt å vise seg frem med tanke på rekruttering til faget og skolen. Utstillingen sto klar til såkalt *åpen skole*, en dag for alle interesserte utenfor denne skolen kunne komme på besøk, få omvisninger og innblikk i hva skolen har å by på. Det ville komme mange av informantenes jevnaldrende, og kanskje kjente lærere fra ungdomsskolen. Konteksten var altså ganske ulik utstillingen i rådhuset. Sannsynligheten for at det i publikum ville befinne seg noen elevene hadde et personlig forhold til, var gjerne større. Mia var spesielt opptatt av om produktene skulle settes navn på. Siden presentasjonen ble anonym, ga hun uttrykk for at det ikke var så nøye om resultatet av arbeidet ikke ble bra.

Elevutstillingen forteller om mer enn produktene som vises frem. Elevens arbeid kommer til syne gjennom produktet på godt og vondt (Goffman, 1992). Den kan i tillegg fortelle noe om faget, skolen, lærerne og elevene selv. Tronshart (2006) sin oppfatning av at man konstituerer fortellingen om seg selv, er nødvendig å være bevisst når man planlegger og produserer en utstilling.

### **5.1.2 - Utstilling som selvpresentasjon**

Når elevene stiller ut sitt arbeid, identifiserer de seg med sitt produkt? Enhver person eller gruppe kan i utgangspunktet skape sin egen profil, ifølge Goffmann (1992). Hvordan man presenterer seg selv gjennom en utstilling, er avhengig av flere ulike faktorer. For det første hvilken selvoppfatning man har, og hvordan man identifiserer seg selv.

I case 1 sa Guri at hun syntes det var vanskelig å uttrykke personlighet via en krakk. Kanskje hun syntes det var vanskelig å vise hvem hun var til de andre. Kanskje hun valgte å presentere en fiktiv person. I case 2 var Mia

opptatt av om utstilt produkt skulle markeres med navn. Det var altså viktig om andre kunne vite om produkt kunne knyttes til person.

Goffman mente rollene enhver har i livet, er avhengige av kontekst. Svennevig (2009) mener på den annen side at rollene også kan utspilles samtidig. Ungdommene i dette prosjektet er i en fase i livet hvor de gjerne er søkende for å finne sin identitet og rolle. Tiden som har gått fra case 1 til case 3 har gjort noe med de. De har hatt anledning til å finne sin rolle i klassen, og kunnet eksperimentere med sin identitet – jamfør Drotner sitt "jeg-meg-forhold". Når for eksempel Julie og Frida søkte sammen i case 1, var det tydelig at deres felles arabiske kulturreferanser ble viktige. Dette var noe de kunne identifisere seg med, og det kom til uttrykk i det ferdige produktet.

I case 3 jobbet elevene i grupper. De skulle få individuelle karakterer, men stille ut en felles modell markert med navnene til alle medvirkende. Jeg observerte at informantene jobbet svært ulikt, men varierende tiltak og ansvar i gruppen. Alle holdt tidsskjema, så de kunne stille ut sitt ferdige gruppearbeid med sikkerhet om at deres gruppe -eller sosiale enhet - ikke kom til å skjemme seg ut i eksponeringen.

Goffman behandlet den komponent av det sosiale liv som angår uttrykk, som en kilde til inntrykk andre gis eller får (Goffman, 1992, s.205). I case 3- utstilling i rådhuset, var elevene var forberedt på at det kunne dukke opp journalister som ville intervju og avbilde de. Invitert presse dukket dessverre ikke opp, men dette bidro nok til en ekstra innsats på slutten, og at noen elever ga uttrykk for at situasjonen var stresset. Uten noe informasjon om publikum, er det vanskelig å forholde seg til det. I case 1 var publikum klassekamerater og lærere i en verkstedssituasjon – og dette publikummet ble kjent. Utstillingen i skolekontekst ga et utvidet publikum, hvor man hadde en viss idé om hvem de kunne være. Dette mistet man helt i case 3. Det kan utgjøre forskjell på hvordan man fremstiller seg om publikum er synlig eller usynlig. Å bruke internett som utstillingsarena, gjør



at man deler, men likevel kan være alene. Man kan være i det offentlige rom, men samtidig være beskyttet. Dette kunne også vært spennende å prøve ut.

En av informantene mente det er forskjell på å stille ut sine arbeider i klassen, på skolen eller i større utstillinger. Gjennom mine case var det litt av hensikten å få prøve ut nettopp dette, for å se om elevene kom til å agere ulikt i de ulike situasjonene. En av sekundærinformantene mine hadde formening om at det lett kunne oppleves som sjokk for elevene, om de brått, og uten gradvis tilvenning, skulle eksponeres for utenforstående. Riktignok underviser vedkommende i kunst og håndverk i grunnskolen, og forholder seg til yngre elever enn mine, men hun mente det kunne forårsake prestasjonsangst og hemninger i arbeidsprosesser at arbeidet skulle stilles ut utenfor klasse- eller skolekontekst.

## 5.2 - Motivasjon og læring

Karaktersystemet i norsk videregående skole kan sees som en form for ytre motivasjon; en belønning eller straff, alt etter hvor gode karakterene er. Idealet i skolen er gjerne at elevene skal jobbe og lære ut fra indre motivasjon, men karaktersystemet vårt kan føre til at den ytre motivasjonen dominerer. Skillet mellom ytre og indre motivasjon sammenfaller på flere måter med hovedmarkeringer mellom humanistisk og kognitiv psykologi på den ene siden og behaviorisme på den andre siden (Imsen, 2005, s. 382).

En elevutstilling kan også sees på som motivasjon utenfra. I presentasjonssammenheng kommer tilbakemeldinger, og det kan forstås som en ytre motivator. På den annen side er skolesystemets ideal arbeid og læring ut fra indre motivasjon (Imsen, 2005, s. 382). Vi ønsker at elever skal ha så stor lærelyst at de jobber med skolefag fordi det virker meningsfylt og tilfredsstillende også personlig.

I case 1 i denne undersøkelsen er karakterer og utstilling etter endt arbeid utelatt for å se om dette påvirker elevenes prosess og produkt på andre

måter enn i case 2 og 3, som avsluttes med både utstillinger og karaktervurderinger.

To av informantene i undersøkelsen som utmerker seg særlig positivt faglig, Ane og Guri, og har generelt gode karakterer i både programfag og fellesfag, gir uttrykk for å ha en indre drivkraft som motiverer i arbeidet. Begge sier at de er nokså likegyldige med hensyn til eventuelle planlagte utstillinger av sine produkter. I mine observasjoner ser jeg også at disse informantene ikke involverer seg i arbeidsfellesskapet, men foretrekker tilsynelatende å trekke seg tilbake og konsentrere seg om eget arbeid. Introverte elever, som disse to nok kan beskrives som, arbeider gjerne ut fra en sterk og personlig faglig interesse, mens de ekstroverte som ikke har samme interesse finner gjerne motivasjon utenfor seg selv (Imsen, 2005, s. 382). Det ene utelukker derimot ikke nødvendigvis det andre; personer som drives av en sterk indre motivasjon, er gjerne samtidig motivert av ytre faktorer. For eksempel kan de ønske gode karakterer, der samtlige vurderingskriterier har høy score, at de skaper et godt produkt som tilfredsstillende andre, eller at de får ros fra lærer, medelever eller en utstillings publikum.

I en presentasjonssammenheng vil den ytre motivasjonsfaktoren gjerne komme tydeligere til syne. Gjennom utstillingen utsettes elevene for eksempel for kritikk fra et publikum – og må forholde seg til, eller takle både positive og negative tilbakemeldinger. De må også reflektere over, og ta stilling til hvilken verdi et endelig produkt av en skapende prosess egentlig har om det ikke skal presenteres for og vurderes av andre. Selv om en elev i selve prosessen kan se ut til å bevege seg inn i sin egen kreative boble, vil det alltid finnes ytre rammer som virker styrende i en skolekontekst. I utformingen av mine case, valgte jeg ulik tilnærming til presentasjon, dens situasjon og dimensjon, og ulike rammer i oppgavene. Slik fikk jeg tilgang til elevenes egne meninger og opplevelser av at arbeidene enten ikke skulle stilles ut, eller presenteres på skolen eller i det offentlige rom.

At noen av informantene kunne ta arbeidet mer seriøst der det skulle ende i en offentlig utstilling, setter Hattie (2013) sine teorier om ytre press som drivkraft i nytt lys.

For mange elever kan en planlagt utstilling av eget produkt gjerne virke motiverende i de skapende prosessene. Med Ogden (1999) sitt sitat i mente; ”*motivasjon fører til læring og læring fører til motivasjon*” kan vi tenke at læring er målet, og at veien til læring kan påvirkes av ulike faktorer, blant annet presentasjoner. Informantene i dette prosjektet skal underveis få dekket flere av kompetansemålene i læreplanen. Det hele kan kanskje sies å starte med eleven selv, deretter oppgaven de skal arbeide med, før det kulminerer i en utstilling.

Hattie (2013) trekker frem fem ulike komponenter for læringsmål og mestringskriterier som påvirker økt læringsutbytte; *Forventninger, Konseptuell forståelse, Utfordring, Forpliktelse og Tillit* (Hattie, 2013, s.86). Med disse komponentene i balanse, kan motivasjonen hos eleven øke, og prestasjoner følge etter. Allerede i planleggingen av casene mine, i mine introduksjoner til de tre oppgavene, og oppfølging i timene, var det hensiktsmessig å ha dette med seg.

Informantene i mitt prosjekt viste derimot at de hadde ulike forventninger til oppgavene de fikk. Noen så på de som kun en ny skoleoppgave, mens andre viste tydelig interesse og pågangsmot. Forståelse av for eksempel fagbegreper var også varierende. Det kan tenkes at dette også skyldes norsk språk. I klasser med mange fremmedspråklige elever opplever jeg dette som en generell utfordring, og flere av mine informanter strever med forståelsen av det norske språket. Det vanskeliggjør også utvikling av et godt fagspråk og konseptuell oppfatning. Grad av begrepsforståelse vistes særlig i case 3, hvor bruk av målestokk for eksempel var nødvendige. En av informantene har store vansker med matematikk, og sa i etterkant at hun

forsto svært lite av det hele<sup>15</sup>. Hun lente seg på sine gruppemedlemmer gjennom store deler av prosessen i denne oppgaven. Det ble altså en altfor stor utfordring for henne å gjennomføre, mens andre tok dette på strak arm. Forpliktelsene hadde varierende former, og planlagte utstillinger kunne se ut til å ha en innvirkning på dette. Jo større utstillinger, dess større forpliktelse. Og jo sterkere forpliktelse, desto bedre ytelse (Hattie, 2013, s 88). Gruppene i case 3 satte jeg sammen slik at det skulle være minst en elev per gruppe som var pliktoppfyllende og tok ansvar. Jeg viste at jeg hadde tillit til at de skulle klare å gjennomføre prosjektet, og trodde på at elevene hadde tillit nok både til seg selv og sine gruppemedlemmer til at planlagte utstillinger kom på plass i tide.

En elevutstilling innebærer refleksjon. Det burde være noe av hensikten med utstillingen; å bruke noe tid til felles gjennomgang av det endelige arbeidet. Dysthe mener også en avsluttende presentasjon konsoliderer læringsutbyttet bedre (Dysthe, 2012, s.99). Slik sett taler dette for bruk av elevutstillingen som viktig for læring.

På den annen side mener Hattie (2013, s. 90) at bare refleksjon over resultater eller belønning for gode resultater er mindre virkningsfullt enn vektlegging av elevers selvinnsikt. Samtidig vet vi at selvinnsikt kommer gjerne gjennom refleksjon og tilbakemeldinger, og god selvinnsikt kan lette presentasjon. Han er også av den oppfatning at elever ikke befinner seg i en konstant motivert tilstand (Hattie, 2013, s 143)<sup>16</sup>,

---

15 Informanten testes for dyskalkuli (nedsatt evne til regnefunksjoner) og akalkuli (manglende evne til selv enkel regning) (SNL, hentet 21.03.2016).

16 Ifølge Winne og Hadwin (2008) (siteret i Hattie, 2013, s. 143) sin modell for motivasjon i fire faser; se et gap, sett mål, søk etter strategier og lukk gapet. Vet man hvilken motivasjonsfase eleven befinner seg i, kan man utvikle kognitive strategier og legge planer.

Fokus på læring er viktigere enn fokus på prestasjon. Det er naturlig å bli målt opp mot prestasjoner, men motgang blir ofte en kilde til frustrasjon. Hvis du i stedet fokuserer på læring, kan motgangen inspirere.

Elevenes (alles) behov for å bli sett, kan tas med som motivasjonsfaktor i forbindelse med utstilling av elevarbeider. Å stille ut elevenes produkter kan oppleves som likestilt med å ta dem på alvor. At arbeidet de gjør er viktig. Dette kan bidra til opprettholdelse og forsterking av selvbildet.

### 5.3 - Sosiale aspekter og læringsmiljø

Både Hattie og Vygotskij har klare formeninger om at samhandling med andre fremmer læring. Det sosiokulturelle perspektivet innebærer grunnleggende forståelse av at det er fellesskapet det enkelte individ er en del av som er utgangspunkt for læring. Dette står i motsetning til kognitivismens individsentrering. Fellesskap utover skolen, og i et samfunnsperspektiv går jeg ikke inn på her. Mine informanter går på en skole hvor den sosiale handlingskompetansen er gjennomgående i det pedagogiske arbeidet<sup>17</sup>, og er dermed i et miljø hvor de sosiale aspektene vektlegges generelt. Ved å la elever arbeide i et praksisfellesskap, slik tilfellet er i de ulike casene i dette prosjektet, kunne det være med på å skape økt motivasjon via de kompetente andre. Gjennom denne typen oppgaver blir også lærer og elev både aktør og publikum for hverandre.

I mine observasjoner av arbeidsfellesskapet til informantene i deres skapende prosesser, viste de at klassekameratene kunne bidra til fremdrift. Flere av elevene snakket sammen, studerte hverandres idéer og arbeider, og ga hverandre støtte og råd underveis. *Den kompetente andre* ble viktig for mange. Når stemningen i klasserommet også opplevdes delvis som munter og avslappet både i case 1 og 2, kunne det virke som at elevene

---

<sup>17</sup> Konsekvenspedagogikken. Utviklet av Jens Bay.

motiverte hverandre. For elevene som viste seg å være beskjedne eller introverte, kan det tenkes at dette ikke hadde samme betydning. En mulig forklaring på dette er at de ikke hadde like stort behov for sosial interaksjon som de mer utadvendte klassekameratene, eller at de ikke turte ta kontakt med de andre.

De tre casene i dette prosjektet har foregått over tid <sup>18</sup>og det har dermed skjedd en utvikling i de sosiale settingene. Elevene har blitt bedre kjent med skolen, lærerne, fagene og hverandre i løpet av denne perioden. I siste case opptrådte elevene kanskje jevnt over med større faglig sikkerhet enn i det første. Det var også mindre tull og tøys og sosiale utprøvinger de i mellom i denne perioden. Det er mulig gruppearbeidet og stram tidsramme hadde innvirkning. Dessuten ga de uttrykk for at de oppfattet den kommende utstillingen i rådhuset som viktig.

I case 1 tok det sosiale innimellom overhånd, og overskygget faglig aktivitet. Det kan hende at elevene ikke tok oppgaven nok alvorlig, siden den verken skulle settes karakter på eller stilles ut, men tross god stemning i klasserommet, trengte de en lærer som grep inn og kunne hjelpe med å finne tilbake til fokus på det kreative arbeidet.

I min rolle som lærer forsøkte jeg å fremstå som vennlig og forståelsesfull, men bestemt. I innspurten av case 3 ble lærerrollen også en pådriverrolle for å klare deadline. Jensen (2013) sier noe om lærerens betydning som motivator i læringsmiljøet, og som understøtter Olga Dyste; forhold til elev som er basert på respekt og likeverd kan fremme læring.

Dysthe (2012) er opptatt av *dialogen* mellom lærer eller formidler og elev. I dialogen blir eleven forhåpentlig sett og hørt, og selvoppfatningen kan utvikles positivt. Selvoppfatningen kan som nevnt ha innvirkning på elevens

---

<sup>18</sup> Cirka 6 måneder. Case 1 i oppstarten av skoleåret i august, case 3 i februar.

prestasjon og presentasjon. Er eleven trygg i sitt miljø- vil han da lettere kunne presentere sitt arbeid? Aksept av feilgrep er viktig, og får eleven nok selvtillit, tør han å satse uten å være redd for å mislykkes. I forhold til dialogbasert undervisning – noe vi kan overføre til elevenes presentasjoner i forbindelse med utstilt arbeid – er tanken å møte eleven nettopp med respekt. Eleven blir hørt og tatt på alvor i sine utsagn. Han vil trolig føle seg viktig og betydningsfull, og selv ta sitt arbeid seriøst (Dysthe, 2012). Når Mia og Natalie gir uttrykk for å gi litt blaffen, kan det tenkes at de preges av lav selveffektivitet (Hattie, 2013, s. 74), og at mer positiv oppmerksomhet hadde økt deres tro og vilje til større innsats.

I presentasjonssamtaler (Dysthe, 2012, s. 210) kan eleven si noe om sitt produkt, og medelevene komme med tilbakemeldinger. Det kan i tillegg forventes reaksjon fra lærer. Disse samtalene er gode i forbindelse med elevutstilling, men trenger gode sosiale forhold, aksept og takhøyde, for å fungere maksimalt.

Utstillingen i case 3 – i foajeen i rådhuset – fungerte ikke så godt med hensyn til muntlig presentasjon og dialog som håpet. Denne lokasjonen var fremmed for elevene, og der var en del uro, som for eksempel prat og stadig ukjente forbipasserende. Slik vi plasserte funkis-modellene til utstilling, ble det i tillegg litt lite plass å samle hele gruppen tett nok til å få til gode dialoger uten at vi ble stående i veien for andre. Elevene ble veldig oppmerksomme på alt som skjedde rundt dem. Det endte i dette tilfellet med en muntlig oppsummering fra min side.

#### **5.4 - Kreativitet og arbeidsprosess**

Sosiale sammenhenger ser ut til å ha noe å si også for kreativiteten. Fra en sosialpsykologisk synsvinkel er alle kreative (Imsen, 2005, s.353), mens Jensen (2013) vil skille talent og kreativitet. Vi lar talentet ligge her, selv om elever kan ha talent for kreativitet. Spørsmålet er hvordan man kan opprettholde motivasjonen hos elevene i krevende kreative prosesser. Man

lærer best når oppgavene og fagstoffet oppleves som interessant, og kreativiteten øker.

Ifølge Matti Bergstrøm (sitert i Jensen, 2013) er tilrettelegging for deltakende og søkende aktivitet viktig for å fremme kreativitet. De tre casene i dette studiet har gitt elevene mulighet til nettopp dette. Elevene har kunnet leke seg med farge, form og materiale i de fabulerende case 1 og 2, mens de i case 3 har søkt informasjon, studert form og flate og overført dette til et ferdig produkt. Når Ane engasjerer seg i arbeidet, øker sjansene for en bedre skapende prosess.

Ser vi tilbake på Hattie sin læringsformel, er forventninger, konseptuell forståelse, forpliktelse, tillit og utfordring bidrag til økt læring og fullføring. Flere av disse kriteriene kan overføres til kreative prosesser. I Mihály Csikszentmihályi (1999) sine tanker om *flow*, er for eksempel tilstrekkelig mengde utfordringer og ferdigheter av betydning for om man bekymrer eller kjeder seg i sine kreative prosesser. Den optimale balanse mellom disse punktene gir en *flow* – en flytsone – hvor man befinner seg i en nærmest transcendent tilstand hvor verden rundt en opphører. Når enkelte informanter særlig i case 1 hadde en arbeidsprosess som gjorde at produktet ble til underveis, kan det vitne om at de har vært i flytsonen. Det kan tilskrives bruk av lite tid til planlegging og for eksempel skissearbeid også. De elevene som opplevde utfordringer med hensyn til den kreative prosessen i case 1, ga uttrykk for at de kunne tenke seg flere eller tydeligere rammer rundt oppgaven.

Noen av informantene i dette prosjektet uttalte at de ikke var så opptatt av hva andre måtte mene om arbeidet deres, men jobbet på sin egen måte uavhengig av tanke på forestående utstillinger eller annet. Disse informantene var kunnskapsrike, trygge og uredde med hensyn til faglige utfordringer, og leverte gode produkter. Det er uvisst om de selv opplevde å være i flytsonen, men jeg kunne i mine observasjoner spore glede og



tilfredstillelse hos dem i deres arbeid. Og følelsen av lykke burde da virke motiverende?

Elevgruppen i dette prosjektet har valgt bort en studieforberevende skolehverdag, og søkt seg inn på en type utdanning hvor kreativitet og praktisk estetisk aktivitet utgjør hovedvekten av fagplanen. Det kan ha ulike årsaker, som vi ikke har full oversikt over her, men flere av mine informanter uttrykte nettopp elevaktivitet som motiverende faktor. Kreative aktiviteter "er gøy", sier de.

Aktivitet kan oppfattes i vid betydning. Ikke bare som motorisk manipulasjon, men også samhandling, bruk av syn og hørsel, og at det skjer en aktiv, personlig konstruksjonsprosess hos eleven (Imsen, 2005, s.243). Både Piaget (Imsen, 2005, s. 242) og John Dewey sin aktivitetspedagogikk regner også tilegning av kunnskap som en praktisk aktivitet. Denne konstruktivistiske læringsmodellens fellestrekk er blant annet *undersøking*. Piaget ville skape kritisk tenkende mennesker som tenker nytt og ikke bare anvender gammel kunnskap. Dette er jo musikk for oss som arbeider med kreativitet i skolen.

Deweys "*learning by doing*" tilsier aktivitet fra elevens side. At de selv får tilegne seg nye erfaringer via gamle. Verkstedpedagogikken baseres helst på erfaringsbasert læring, og i dette prosjektet har klasserommet fungert som et arbeidsfellesskap. I arbeidsfellesskapet har jeg ikke gått inn i noen mesterrolle<sup>19</sup>, men oppfordret elevene til oppsøkende og innovative tanker og handlinger. Gjennom handling kommer forhåpentlig læring, og for mange; mestring og motivasjon. Motivasjon er tenningsnøkkelen til atferd; uten motiv - ingen handling! I dette perspektivet finnes ikke umotiverte

---

19 I mesterlæren studerer og imiterer eleven læreren, eller mesteren, gjerne med den hensikt å videreføre et bestemt håndverk.

handlinger. Selv impulsstyrte handlinger er foranlediget av en impuls (Rønhovde, 2004, s. 289).

Utstillingen gir, som nevnt tidligere, et mulighetsrom for refleksjon, og kan virke naturlig etter endt aktivitet. Hattie sier refleksjon fort kan bli "post hoc"-begrunnelser, og er tydelig på at målet for avsluttende refleksjoner må være å se *effekten* av handlinger og undervisning- ikke bare handling og undervisning (Hattie, 2013, s. 199). Elevutstillingen kan fungere som en oppsummerende aktivitet etter en skapende prosess, hvor man kan ta seg tid til å dvele ved eget og andres produkter. At elevene selv planlegger og monterer utstillinger, er også en bra aktivitet. Grunnet stramme tidsrammer ble det ikke mulig i dette prosjektet å la elevene selv ha hovedansvar for utforming og montering av selve utstillingene. Rønhovde (2004) snakker om motivasjon som tenningsnøkkel til all atferd, og at det aldri vil foregå handling uten motivasjon. Det kan være klokt å se gjennom elevenes briller (Hattie, 2013, s. 199).

## 6 - AVSLUTNING

En del av problemstillingen innebærer taus kunnskap. Mye arbeid i skolen utføres med en selvfølgelighet utenforstående kan komme til å undres over. Like godt er refleksjoner underveis en mulig generator for bedre forståelse for ulike faktorer i og hos elevene. Presentasjon vil ikke bli mindre viktig i tiden som kommer. Vår verden er visuell, og den fysiske utstillingen blir i våre fag ikke utdatert, til tross for utallige muligheter for digitale former for presentasjon. Skal håndverk føres videre, trenger det å vises frem i sin virkelige tilstand også. Det taktile aspektet ivaretas for eksempel via en utstilling. Tekstur, lukt og følelser er vanskelige å formidle via en skjerm. Elevutstillingen synes slik å fortsatt være av stor betydning.

### 6.1 - Konklusjon

Dette prosjektet tilsier at elevutstillingen virker som en motiverende faktor i kreative prosesser – særlig for elever med gjennomsnittlig faglig og sosial kompetanse og måloppnåelse. Skal et arbeid stilles ut, jobber disse elevene for å få et best mulig resultat. Når motivasjonen er på topp, kan læring oppleves som lek, og komme i flow (Mihály Csikszentmihályi (sitert i Imsen, 2005, s. 353)). Jo viktigere utstillingen blir fremstilt som (som i rådhuset i case 3), jo større kraftanstrengelser viser elevene i innsjutt av oppgaven. Utstillinger virker som positivt stress og fører til motivasjon og ytelse. For de elevene med sterkest faglig interesse og driv, finnes tegn på indre motivasjon som uansett driver arbeid fremover.

Utstillingen kan også bidra til konsolidering av kunnskap. En skapende prosess er avsluttet, og det er tid for refleksjon. Presentasjoner kan avsløre og utvikle elevers evne til metarefleksjon (Dyste, 2012, s. 99). Dette prosjektet har ikke med sikkerhet vist hvilken betydning utstillingen har for læring, men mye tyder på at elevene gjennom presentasjon av sitt arbeid får en mer bevisst holdning til sitt arbeid.

Alt er sosialt betinget. Elever som kjenner hverandre, viser mer seriøsitet i sine prosesser. Blir de sett og tatt på alvor av medelever og lærere, viser de tegn til økt arbeidsinnsats. De sosiale settingene bør preges av stor takhøyde, aksept for feiltrinn og for personene selv.

Introduksjon av oppgavene er viktige med hensyn til ordlyd i tekst og lærers holdninger, og oppfølging i prosessen frem mot utstilling bør være preget av aksept.

Hvor tett eleven identifiserer seg med sine produkter eller resultater på skolen, påvirker gjerne veien frem mot en utstilling. Forholdet til medelever og andre er viktige for prosessen. Hvordan eleven ser på seg selv, og sin evne til å prestere, ser ut til å prege eleven i sine kreative prosesser og tanker på kommende presentasjoner eller utstillinger.

En mulig forestående utstilling kan for noen påvirke mulighet for flow. Hvis det blir for prestisjefyllt og angstfylt for eleven at produktet skal stilles ut, kan det komme til å hemme de kreative prosessene. Legges det til rette for kreativ utfoldelse, og det finnes aksept fra lærere og medelever, er mulighet for flow større.

Utstillingen kan være en aktivitet i seg selv. Verkstedpedagogikken i lys av Dewey og Vygotskij tilsier uansett aktivitet, og virker for mange både motiverende og gir økt læringsutbytte.

Resultatene av undersøkelsene viser at det betyr spesielt mye for elever med middels måloppnåelse i programfag at arbeidet deres skal stilles ut. Motivasjon til prestasjon øker i takt med presentasjonens dimensjon og situasjon – det vil si en utstillings størrelse, sted og status. Hvis arbeidet ikke stilles ut, eller utstillingen ikke gir arbeidets opphavsperson til kjenne, virker det som om motivasjonen reduseres. Mine informanter har vist at de gjerne er pliktoppfyllende i forhold til skolens og lærerens forventninger, og leverer det de må levere- også innen gitte tidsfrister. Mange i denne

kategorien viser også et sosialt engasjement og tar ansvar i og for sine grupper (jamfør gruppearbeid i case 3).

Hvordan kan det ha seg at resultatene fra denne undersøkelsen viser at elever med under og over gjennomsnittlig faglig måloppnåelse ikke bryr seg så mye om eventuelle utstillinger?

For elever som har lav og høy faglig måloppnåelse og kompetanse, vil en planlagt utstilling være av mindre betydning. Det viser seg at det likevel fordrer til fullføring og gjennomføring av oppgaver - i alle fall for elever som vanligvis bruker lang tid på sine prosesser. Dessuten kan det virke stressende. Trolig betyr fagene så lite for noen, at en utstilling fra eller til er likegyldig. Det eneste som da kan bety noe, er publikums reaksjoner på presentasjon av de selv. For elever med lav faglig måloppnåelse virker det som at den faglige interessen er så pass lav at en forestående utstilling enten ikke betyr noe for de, eller at de blir så stresset av tanken på å vise sine produkter frem, at det hemmer dem i de kreative arbeidsprosessene.

De elevene som har generelt høy faglig måloppnåelse, vil som oftest være vant med gode karakterer, og oppnå dette på ulike vis. For disse elevene vil det kanskje ikke være aktuelt å gi uttrykk overfor en lærer at en utstilling vil bety noe for arbeidet deres.

Det vil være ulike faktorer som spiller inn på om elevenes prosess og produkt påvirkes av at arbeidet skal ende i en utstilling. For det første har det betydning hvor utstillingen finner sted, hvor stor den er, og hvilken kontekst produktene presenteres i. Er utstillingen på skolen, må elevene ta stilling til et publikum de kanskje har personlige relasjoner til. Forholder de seg til et publikum utenfor skolen, oppleves det gjerne som stor stas, og elevene ser i større grad verdien av å fullføre sitt arbeid innen gitte frister. Kanskje fordi dette relateres mer til arbeidslivet utenfor. En utstilling i skolekontekst kan i større grad oppleves som mulighet for utsettelse – og ikke like viktig. Samtidig er publikum på skolen mer kjent.

Om utstilte produkter identifiserer opphavspersonen via navn, er av særlig betydning.

## 6.2 - Oppsummering

Det kan se ut til å være sammenheng mellom motivasjon, mestring og selvpoppfatning, og at dette påvirker arbeid frem mot en eventuell utstilling. Faglig og personlig usikkerhet har innvirkning på de kreative prosessene, og tanken på en utstilling kan i så fall virke hemmende og lite motiverende. Faglig trygghet og evne til selvstendig arbeid hos elever, tyder på at utstilling av ferdig produkt ikke er av særlig betydning. Gjennomsnittselevne opplever derimot gjerne at det tennes en gnist i arbeid frem mot en utstilling.

For vellykkede utstillinger ser det ut til at visse faktorer må være på plass:

- at elevene gradvis får tilvennes presentasjon av arbeidene sine
- at oppgaver introduseres tydelig, og med klare kriterier og forventninger til læring, vurdering og gjennomføring
- at klassemiljøet fungerer godt, og elevene opplever sosial trygghet i gruppen
- god klasseledelse og gode relasjoner mellom lærer og elever

## 6.3 - Redegjørelse for styrke og svakheter i egen forskningsmetode

Jeg har gjort meg mange erfaringer med FoU-arbeid på egen praksis. Å forske på egen arbeidsplass med egne elever har til tider vært utfordrende. Å komme tett på eleven og samtidig få den nødvendige distansen både til meg selv og fokusgruppen har ikke alltid vært like uproblematisk.

Det var en utfordring å observere egen praksis som deltaker uten bruk av andre hjelpemidler enn meg selv, min mobil (til lydopptak), min hukommelse og notater underveis og i etterkant. Det ville vært til stor hjelp å få inn en utenforstående som kunne gjennomført åpne eller strukturerte

observasjoner, til tross for faren med at en fremmed kan påvirke atferdsmønstre hos elevene (Postholm og Jacobsen, 2011).

Fokusgruppeintervjuene i dette prosjektet ble gjennomført ved at jeg hadde klar en del relevante spørsmål, noterte delvis underveis, og renskrev umiddelbart etterpå. Jeg forholdt meg til elevene på en inkluderende måte, også ved at jeg plasserte meg *mellom* dem. Jeg var til en viss grad tvunget til å styre "samtalet" for å få svar på det jeg ønsket. En ulempe med denne formen for intervju er at samtalen lett kan gå sine egne veier og miste fokus på problemstillingen. For å lette situasjonen i min forskende rolle benyttet jeg lydopptak som teknisk hjelpemiddel.

Hvis jeg skal fundere rundt valg av informanter, vil jeg si at sekundærinformantene (gruppe 2) er svært interessante. Lærerne er innenfor fagområdet, og sitter med verdifull kunnskap og erfaring. De gir grundige og naturlig nok mer reflekterte svar enn primærinformantene, som er vagere i sine begrunnelser. Dette handler gjerne om utviklet fagspråk og –forståelse, men også generell evne til å uttrykke seg muntlig eller skriftlig. Dessuten frigjøres man fra en eventuell ubalanse i forholdet, som kan oppstå når elever skal forholde seg til egen lærer i forskningssituasjoner.

En av tingene jeg kunne gjort annerledes i min gjennomføring av prosjektet, er at jeg fortsatt gjennomført ulike oppgaver med informantene, men jeg ville hatt større likhetstrekk i oppgavene enn jeg har hatt. Jeg hadde forestillinger om at det var hensiktsmessig å gjennomføre såpass ulike case, men hvis alle oppgavene hadde vært utført individuelt, og ikke delvis gjennom gruppearbeid, ville jeg lettere kunnet sammenlignet mine funn. Mine funn er preget av mange ulike faktorer som påvirker elevene. Rammene rundt dem er viktige.

I mine til dels åpne observasjoner kom det fram informasjon om hvordan elevene forholdt seg til hverandre og til oppgavene som skulle løses. Det ble imidlertid en større utfordring å kunne si noe om informantenes

opplevelse av en mulig forestående utstilling gjennom observasjoner alene. For å finne ut mer om dette, ble intervjuene –både de formelle og mer uformelle – bedre generatorer for brukbare data i innsamlingen.

Som forsker på egen arbeidsplass var jeg derimot ikke en fremmed eller utenforstående, og kunne derfor lettere identifisere hva som var normal eller sedvanlig aktivitet i fokusgruppen (Tjora, 2010). Dette ga fordeler i observasjonene ved at jeg lettere kunne se det typiske eller atypiske i informantenes agering. Kjennskapen til hver enkelt elevs atferd og faglige ståsted ble også nyttig i behandling av den informasjon som fremkom.

Det er mye jeg kunne gjort annerledes i dette prosjektet, men jeg håper arbeidet kan bidra til bevisstgjøring og bredere forståelsesgrunnlag for ulike faktorer som spiller inn på elevene i deres arbeid med programfag på Vg1 design og håndverk, og hvilken betydning utstillingen kan ha.

## 6.4 - Veien videre

Underveis i dette prosjektet har jeg fått innblikk i flere spennende problemområder og utfordringer, og har måtte begrense meg i utvalg av tema som kunne synes aktuelle og relevante. Min opplevelse er at det kunne vært forsket mer på betydningen av den tradisjonelle elevutstillingen. Utstillingsdesignet er en side av saken, og vil være viktig å arbeide med faglig med hensyn til for eksempel romlig form, farger og lys. I hvor stor grad eleven skal bidra i arbeid med utvikling og produksjon av utstillinger kan gjerne diskuteres. Hva vil vi med elevutstillingen ut over dette? Er det eleven, skolen eller faget som skal vises frem - og hvorfor? Skal utstillingen fungere som markedsføring eller formidling – og hvem står man da overfor som mottaker eller publikum?

Hva mener elever selv om valg av presentasjonsmetode? Opplevs den tradisjonelle elevutstillingen som utdatert? Hvilke kanaler ville elevene foretrukket å bruke i sine presentasjoner av praktisk estetisk arbeid?



Hvordan kan vi lære fremtidens designere gode og effektive måter å vise seg frem på?

Noen mener at hvis arbeidet ditt ikke finnes online, finnes det ikke i det hele tatt (Austin Kleon, 2014, s. 23). Hvis man vil at folk skal vite om det man gjør og er opptatt av, må man dele. Ved å vise deler av prosessen, og ikke bare et ferdig produkt, kan man få feedback som kan hjelpe å justere arbeidet. Slik kan man kanskje lettere bygge nettverk. Dette igjen kan bidra til jobber. Skal man lykkes som designer, er dette et felt man med fordel kan undersøke nærmere.

Elevenes pensum kunne også fått mer oppmerksomhet – og gjerne aktualiseres med tanke på presentasjon og utstilling. Med tanke på den raske utviklingen av virtuelle visningsmuligheter endres stadig behov og alternativ, og dette kan i skolesammenheng virke utfordrende å holde seg oppdatert på.

Spørsmål og problemområder som kan undersøkes videre er altså mange. Om noe av dette undersøkes nærmere, tror jeg det vil bidra til videre utvikling av faget og dypere forståelse for verdien av presentasjon og utstilling.

## KILDER.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Estetikk og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzers Forlag.

Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk*. Borgen forlag.

Bjørndal, C. RP (2012). *Det vurderende øye*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Csikszentmihályi, M. (1999). *Implications of a system perspective for the study of creativity*

Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fedici, R. A. Og Skaalvik, E. M. (2015) *Prestasjonspresset i skolen*.  
<http://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>  
Publisert 15.09.2015 i Bedre skole 3/2015.

Gentikow, B. (2005) Rev.utg. *hvordan utforsker man medieerfaringer?* Kristiansand: IJ forlag.

Glomsrud, B-M F., Evensen, H. K., Bryne, I. & Lind-Solstad, N. (2008) *"Interiør og utstillingsdesign"*. Oslo: Yrkeslitteratur as.

Glomsrud, B-M F. (2009). *"Utstillingsdesigneren"*. Oslo: Gaidaros forlag AS

Goffman, E. (1992). *"Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik"*. Oslo: Pax Forlag A/S

Goffman, E. (1956).  
[http://monoskop.org/images/1/19/Goffman\\_Erving\\_The\\_Presentation\\_of\\_Self\\_in\\_Everyday\\_Life.pdf](http://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf)

- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU Kristiansand* : Høyskoleforlaget.
- Hattie, John (2013). *Synlig læring -for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Kleon, A. (2014). *Show your work!* New York: Workman Publishing Co., Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2006). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lægreid, S og Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: en innføring*. Oslo: Spartacus
- Løvstad, Å & Strømme, L. (2006). *Design og håndverk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Molander, B. (1996). *Kunnskap I handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (1999). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2004). *Kvalitesskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Psykologisk Pædagogisk Ordbog (2010). 15. utgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sveen, D. (1996). *Om norsk kunst og kunstformidling*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Svennevig, J. (1997). *Getting acquainted in conversation: a study of initial interactions*. PhD.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag

Tronshart, B. (2006) "Utstillingsrommet som didaktisk rom". Artikkel.

Tronshart, B. (2008). Den blå kjolen. En utstillings topologi. I A. Nyrnes & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete: Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 27-52). Oslo: Universitetsforlaget. (I kompendium)

Skagen, K. (2007). *Forskning som dialog – om kvalitative metoder i pedagogisk forskning*. IPLU (Institutt for Pedagogikk og Lærerutdanning)

Opplæringsloven (Hentet 12.11.2015):

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar/id600783/>

Læreplan Vg1 design og håndverk (Hentet 12.11.2015):

[http://www.udir.no/kl06/DHV1-01/Hele/Komplett\\_visning?print=1](http://www.udir.no/kl06/DHV1-01/Hele/Komplett_visning?print=1)

**VEDLEGG:**

1. Samtykkeerklæring
2. intervjuguide
3. oppgavetekst case 1
4. oppgavetekst case 2
5. oppgavetekst case 3

## Vedlegg 1: samtykkeerklæring.

### **SAMTYKKEERKLÆRING.**

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsarbeid i forbindelse med en masteroppgave.**

Jeg er masterstudent i "Praktisk-estetiske fag og læreprosesser" ved Høgskolen Stord/Haugesund, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for studien er kreative prosesser, og hvordan disse påvirkes av ulike faktorer

I studien vil jeg fokusere på designprosesser på vg1 design og håndverk, og undersøke om ulike måter å presentere ferdige produkt på har betydning for kreativitet og faglig utvikling.

I tillegg til å observere designprosesser og sammenligne elevenes ulike arbeid, vil jeg ha formelle og uformelle samtaler og intervju med elevene underveis i skoleåret. Produkter som eventuelt blir brukt i masteroppgaven og til utstilling, vil bli anonymisert. Det samme gjelder intervjuene. I noen tilfeller vil det være nødvendig å benytte lydopptak

Alle personopplysninger som fremkommer behandles konfidensielt. Det vil kun være min veileder og jeg som får tilgang til personopplysningene. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene. Dersom deltagelse i studien aksepteres, ber jeg om underskrift på vedlagte samtykkeerklæring. Dette er frivillig, og man kan når som helst trekke seg.

Har du spørsmål til dette, er jeg tilgjengelig på tlf 992 55 993 eller e-post [samnoy@me.com](mailto:samnoy@me.com). Det er også mulig å kontakte min veileder Kjetil Sømoe på tlf 53 49 14 64 eller e-post [kjetil.somoe@hsh.no](mailto:kjetil.somoe@hsh.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Sylvelin Samnøy.

---

### **SAMTYKKEERKLÆRING:**

Jeg har mottatt skriftlig dokumentasjon, og godtar deltakelse i studien.

Jeg samtykker til å observeres  
Jeg samtykker til å intervjues  
Jeg samtykker til at arbeidet mitt brukes i studien.

---

Signatur elev

---

telefonnummer

## Vedlegg 2: intervjuguide.

### Intervjuguide:

#### **Om elevens forhold til programfag og skapende arbeid:**

Hva forbinder du med produktdesign og produksjon?

Hvorfor søkte du på design og håndverk?

Liker du å jobbe kreativt?

Har du jobbet med kreative prosjekter på fritiden tidligere?

Har du noen kreative aktiviteter på fritiden nå?

Er det perioder i livet ditt du har brukt mer eller mindre tid på skapende arbeid?

Jobber du bevisst med bestemte uttrykk i arbeidet ditt?

Bruker du fantasien din mye?

Synes du det er lett eller vanskelig å gå inn i praktisk skapende arbeid?

#### **Om ferdigheter:**

Foretrekker du noen teknikker og materialer fremfor andre?

Hvilke teknikker og materialer foretrekker du?

Foretrekker du noe typer arbeid fremfor annet?

Eventuelt hva?

Hva vil du si om undervisningen så langt dette skoleåret?

Kunne noe vært annerledes?

Hvilke oppgaver har vært lærerike?

Ser du på deg selv som en flink elev?

Begrunn.

Hvilke skolefag gjør du det bra i?

Hvilket karaktersnitt hadde du fra grunnskolen?

#### **Om motivasjon og presentasjon:**

Hvilke tilbakemeldinger får du på skolearbeidene dine?

Får du ulike tilbakemeldinger fra ulike hold?

Hvordan opplever du å få karakterer på arbeidet ditt?

Ville du jobbet annerledes om du (ikke) fikk karakter?

Hva synes du om at andre skal se arbeidene dine?

Synes du er greit at andre enn lærer skal få kommentere arbeidene dine?

Synes du er greit at andre enn lærer skal få vurdere arbeidene dine?

Hva tenker du om å delta i en utstilling med arbeidene dine?

Hvis ok/ja: ville du foretrekke å stille ut sammen med andre eller alene? Begrunn.

Hvordan mener du at arbeidene dine burde presenteres?

Ville du jobbet ulikt om du visste at arbeidene dine skulle stilles ut?

Ville det være forskjell på *hvor* arbeidene dine ble utstilt?

Opplever du arbeidet ditt som personlig?

Har du egen blogg eller web-side?

Hva viser du der?

Hvordan fremstiller du deg selv og/eller ditt arbeid der?

Mener du at tanken på presentasjon eller utstilling kan motivere deg til å yte ekstra?

## Vedlegg 3: oppgave case 1

VG1 DESIGN OG HÅNDVERK

2014-2015

TEMA	KALL MEG EN KRAKK
OPPGAVE	<p>Du eller "Marius": hvem er det? Start med montering av krakken "Marius" fra Ikea ved å følge arbeidstegningene. Hvilken identitet kan du så få frem i denne spesielle krakken? Dette er en fri oppgave hvor du med utgangspunkt i dette spørsmålet skal gi ditt svar i form av</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Idéarbeid med skisser og drodler/skriverier</li><li>• Selve produktet; krakken</li><li>• En liten skriftlig «historie» om deg eller "Marius". Max 1 A4 side</li></ul> <p>Svaret blir med andre ord en visuell fremstilling utfra en liten selvdiktet historie - hvor du bestemmer innfallsvinkelen selv.</p> <p>Du kan f.eks. vinkle det ut fra design, form, farge, stilepoke, hobby, kultur, stemning (for eksempel humoristisk, frustrert eller lignende), hvem du eller "Marius" er i forhold til familie, eller i forhold til interesser. Har du eller "Marius" spesielle egenskaper? Noe du eller Marius vil formidle? Hvordan synliggjøre de kvalitetene om deg eller Marius?</p>
UTSTYR. MATERIALER	Bruk det du finner av utstyr og materialer på skolen til å gjennomføre oppgaven, ta med hjemmefra, eller kjøp nytt ved behov.
ARBEIDSPLAN	Programfagtimer uke 34, 35 og 36
INNLEVERING	Lever fredag uke 36: <ul style="list-style-type: none"><li>- ferdig krakk</li><li>- foto av ferdig krakk</li><li>- historien om krakken</li></ul>

LYKKE TIL!



## Vedlegg 4: oppgave case 2

VG1 DESIGN OG HÅNDVERK

2014-2015

TEMA	SKY IS THE LIMIT
OPPGAVE	<p>Lag din egen sky!</p> <p>Du og din egen kreativitet skaper mulighetene og begrensningene. Bruk din kreativitet – sprek dine grenser. Lek med uttrykk, form, farge, materialer.</p> <p>Hva kan en sky være? Skal din sky være lett? Tung? 2D eller 3D? Godværs sky eller tordensky? Streng og maskulin? Myk og feminin? Geometrisk? Organisk? Kulørt? Ukulørt? Hvordan skal den kunne monteres i utstillingen? Skal den henge fra taket, stå på noe eller ligge på gulvet?</p> <p>Ferdig produkt skal være med i en felles utstilling på skolen til "åpen skole".</p>
UTSTYR. MATERIALER	<p>Saks. Tapetkniv. Linjal. Avbitertang. Nål. Fotoapparat. Osv....</p> <p>Garn. Tråd. Tekstiler. Vatt. Streng. Bilder. Papp. Ulike typer papir og kartong. Readymades. Ballonger. Plast. Tre. Kvister. Stein. Metall. Glitter. Perler. Maling. Osv.... (dette er forslag)</p>
ARBEIDSPLAN	<p>Tirsdag 13.01: felles introduksjon. Utdeling og gjennomgang av oppgave. Se på utstillingsområdet, hvor skyene skal monteres. Ideprosess; tegn skisser, finn uttrykk, sjekk ut og bestem deg for hovedmaterialer. Fotodokumenter underveis.</p> <p>Fredag 16.01: jobb med skyen. Fotodokumenter underveis.</p> <p>Tirsdag 20.01: jobb med skyen. Innlevering, sky kl 15.30.</p> <p>Fredag 23.01: mappe. Ta bilder av den felles skyutstillingen. Jobb med en ryddig og grundig fotodokumentasjon som viser din arbeidsprosess. Begrunn dine valg i arbeidsprosessen.</p> <p>Innlevering av mappe kl 13.30.</p>
INNLEVERING	<p>Lever:</p> <p>20.januar: sky.</p> <p>23.januar: mappe: Fotodokumentasjon. Skriftlig begrunnelse. Egenvurdering.</p> <p>Vurdering: karakter i produksjon og kvalitet og dokumentasjon.</p>

LYKKE TIL!

## Vedlegg 5: oppgave case 3

VG1 DESIGN OG HÅNDVERK

2014-2015

TEMA	Funky funkis
OPPGAVE	<p>Ta utgangspunkt i byggverket dere har fått tildelt. Jobb sammen i bestemte grupper. Dere skal få bygge modell av dette byggverket. Studer form, flate og linjer og arkitektoniske elementer i denne bygningen som er karakteristiske for funksjonalismen.</p> <p>Fokuser på korrekt, men forenklet gjengivelse av original bygning. Jobb nøyaktig med håndverket. Sørg for rene flater og linjer.</p> <p>Ferdig modell skal stilles ut på rådhuset i byen!</p>
UTSTYR. MATERIALER	Tapetkniv. Linjal. Avbitertang. Fotoapparat. Knappenåler. Teip. Limstift. Bokpapp. Capaline. Overheadark. Papir. Kartong.
ARBEIDSPLAN	<p>1.mandag: introduksjon med leksjon. Utdeling og gjennomgang av oppgave. Research. Befaring med gruppen, der dere studerer bygget, tar bilder, tegner skisser, tar ca. oppmålinger, diskuterer, planlegger, fordeler oppgaver i gruppen.</p> <p>2.mandag: jobbe med modellen. Fotodokumenter underveis.</p> <p>3.mandag: jobbe med modellen. Fotodokumenter underveis.</p> <p>4.mandag: ferdig modell senest kl 13. Ta bilder av ferdig modell.</p> <p>Utstilling og presentasjon: høytidelig åpning med inviterte gjester og presse kl 14.30.</p>
INNLEVERING 2.FEBRUAR	Lever: Ferdig modell. Utskrift av 2 stk foto av originalt bygg. Format: A4. Vurdering: karakter i produksjon og kvalitet og dokumentasjon.

LYKKE TIL!

