



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGÅVE

Tilbakeblikk framover

**Anne Lise Tollefsen**

**Mastergrad i Kreative fag og læreprosesser**

**Høgskolen Stord/Haugesund**

**Rettleiar Karen Brønne og Kjetil Sømoe**

**01.06.2017**

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





## TILBAKEBLIKK FRAMOVER

“Korleis kan utprøving av teiknemetode og interaksjon, inspirera eleven til idéutvikling og estetisk utforsking i kjole og draktsyarfaget?”

Mastergrad i Kreative fag og læreprosesser  
Høgskolen Stord/Haugesund 2017

Anne Lise Tollefsen





## SAMANDRAG

Forskingsspørsmåla som vert handsama i denne masteroppgåva har sett nærare på korleis ein kan utvikle undervisningspraksis med fokus på idéutvikling. Undersøkinga er gjort i samband med undervisning av lærlingar, ved kjole og draktsyarlinja ved ein vidaregåande skule.

Med bakgrunn i meisterlæra og undervisningsmetodar som vektlegg individuell kreativ problemløysing, har undersøkinga hatt som mål å fremja eleven sitt kreative potensiale gjennom materialdialog og samhandling. I dette høve har eg undersøkt undervisningsmetode som har fokus på improvisasjon og kollektive estetiske læreprosessar.

Forskinga er knytt opp mot kvalitativ metode, inspirert av didaktisk designforskning. I drøftinga vil eg freista å kople teori og empiri, for å belysa følgjande problemstilling: "Korleis kan utprøving av teiknemetode og interaksjon, inspirera eleven til idéutvikling og estetisk utforskning i kjole og draktsyarfaget?" Forskingsspørsmåla har vore med på å utvikle og evaluere undervisningsmetode som vektlegg kreativitet og dialogen med tekstilmaterialet gjennom heile prosessen, frå idéutvikling til ferdig produkt. I dette høve har eg sett nærare på korleis interaksjonen kan påverke den kreative prosessen og eleven si idéutvikling.

Det empiriske materiale er henta frå observasjon, semistrukturert forskingsintervju, vurderingskjema og fotologg. Resultata frå dei ulike utprøvingane syner samanheng mellom undervisningsmetode og eleven si idéutvikling. Gjennom masterprosessen fann eg at vektlegging av materialar som inspirasjonskjelde og improvisasjonselement, medførte at elevane skapte nye idear til tekstile objekt. Desse hadde eit uttrykk som eleven kanskje ikkje ville ha klart å teikne som idéskisse, men som dei meistra med materialutforskning. I dette høve kjende elevane seg kreative, og dei opplevde eigarskap til produkta dei hadde laga. I to case der elevane samhandla ved å rullere på å skapa fleire tekstile objekt, fann elevane desse produkta som rikare og av betre estetisk kvalitet, enn produkta som dei laga individuelt. Gjennom materialdialog og interaksjon, skapte elevane originale tekstile objekt. Elevane opplevde arbeidsmåtene som aktuell, og som ein pådrivar for nye skapande prosessar. I denne samanheng fann eg at det kan vera viktig å balanserar den kreative problemløysinga mellom individuelle og fellesskapsretta arbeidsprosessar. Ludvigsen-utvalet (NOU 2015:8) peikar på at elevane treng kompetanse i å utforska, samhandla, og å skapa. Dette masterbidrag har sett på moglegheiter for at slik kompetanse kan utviklast ved kjole og draktsyarlinja.



## FORORD

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore ei spanande og lærerik reise, som har gitt meg mange fine og krevjande dagar.

Stor Takk til mine kunnskapsrike rettleiarar Karen Brønne og Kjetil Sømoe, for viktige og kritiske tilbakemeldingar undervegs.

Takk for inspirerande forelesingar ved HSH, og Takk til medstudentar for fantastiske møter, samtalar og venskap.

Takk til mine informantar som har samtykka til at eg kunne observere dei i kreative prosessar, og for at dei har delteke i intervju. Takk til gode kollegaer som har delt av sine erfaringar, og som har gitt meg gode innspel og idear.

Takk til Sylvelin for motiverande reisefølje og gode ferjesamtalar, og takk til Åse for lån av husrom på Stord. Takk til min masternabo Cecilie.

Takk til Kolvebu på Finse, som har gitt meg skrivero. Takk til Ivar og våre tre born; Jonar, Severin og Alfred, som har vist stor forståing for at mor til tider har måtte dykke djupt inn i masterskrivinga.

Bergen 31.05.2017    Anne Lise Tollefsen



## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INTRODUKSJON TIL FORSKINGSOMRÅDE</b>	<b>11</b>
1.1 <i>Bakgrunn for val av tema</i>	11
1.2 <i>Tema, problemstilling og forskings spørsmål</i>	13
1.2.1 <i>Avgrensning</i>	13
1.3 <i>Omgrepsavklaring</i>	14
1.3.1 <i>Kreativitet</i>	14
1.4 <i>Mi forforståing</i>	17
1.4.1 <i>Kjole- og draktsyarfaget</i>	18
1.5 <i>Oppbygging av oppgåva</i>	19
<b>2.0 TEORETISK TILNÆRMING</b>	<b>19</b>
2.1 <i>Utforske, samhandle og skape</i>	20
2.2 <i>Læring- og læringsprosessar</i>	21
2.2.1 <i>Undervisningsformer</i>	23
2.3 <i>meisterlære</i>	23
2.3.1 <i>meisterlære i eit historisk perspektiv</i>	23
2.3.2 <i>Meisterlære og sosial kognitiv læringsteori</i>	24
2.3.3 <i>Den skjulte kunnskapsressursen</i>	25
2.3.4 <i>Kritikk av meisterlæra</i>	26
2.3.5 <i>Meisterlære i nyare tid</i>	27
2.4 <i>Læringsyn</i>	27
2.4.1 <i>Sosiokulturelt læringsperspektiv</i>	27
2.4.2 <i>Reiskap og mediering</i>	28
2.4.3 <i>Bahktin og dialogen</i>	29
2.4.4 <i>Dewey i eit sosiokulturelt perspektiv</i>	31
2.5 <i>Skapande- og estetiske læreprosessar</i>	31
2.5.1 <i>Austring og Sørensen - metode for kollektive estetiske læreprosessar.</i>	32
2.5.2 <i>Kritikk av Austring og Sørensen</i>	33
2.5.3 <i>Merete Sørensen</i>	34
2.5.4 <i>Anette Højlund – "mind the Gap"</i>	36
<b>3.0 METODISK TILNÆRMING</b>	<b>37</b>
3.1 <i>Vitskapeleg plassering</i>	37
3.1.1 <i>Fenomenologisk tilnærming</i>	39
3.1.2 <i>Hermeneutisk tilnærming</i>	39
3.2 <i>Val av metode</i>	41
3.3 <i>Didaktisk design forskning</i>	42
3.4 <i>Datainnsamling</i>	43
3.4.1 <i>observasjon</i>	43
3.4.2 <i>Intervju</i>	44
3.4.3 <i>Evalueringskjema</i>	45
3.4.4 <i>Transkribering</i>	45
3.5 <i>Utval</i>	46
3.6 <i>Etikk og personvern</i>	46
3.7 <i>Reliabilitet og Validitet</i>	47
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	47
3.7.2 <i>Validitet</i>	48
3.8 <i>Eigen praksis som forskingsarena</i>	48
3.9 <i>Mitt prosjekt</i>	49

3.10 Analyse metode	49
3.10.1 Kategoriar	49
3.10.2 Koding og kategorisering	50
<b>4.0 ANALYSE</b>	<b>51</b>
4.1 Innleiing	51
4.2 Presentasjon av case – og resultat	51
4.2.1 Case -1	51
4.2.2 Case -2	54
4.2.3 Case -3	55
4.2.4 Case – 4	57
4.2.5. Case – 5	58
4.2.6. Case – 6	60
4.3 analyse- case sett gjennom grunnmodellen	62
4.3.1 Impuls	62
4.3.2 Opptakt	67
4.3.3 Eksperiment	68
4.3.4 utveksling	70
4.3.5 Fordjuping	72
4.3.6 Presentasjon og Evaluering	72
4.4 Oppsummerande analyse	75
4.4.1 Dialog mellom eleven og tekstilmaterialet	76
4.4.2 Oppsummerande analyse <i>impuls</i>	76
4.4.3 Oppsummerande analyse <i>opptakt</i>	78
4.4.4 Oppsummerande analyse <i>eksperiment</i>	78
4.4.5 Oppsummerande analyse <i>utveksling</i>	80
4.4.6 Oppsummerande analyse <i>fordjuping</i>	80
4.4.7 Oppsummerande analyse <i>presentasjon og evaluering</i>	80
<b>5.0 DRØFTING</b>	<b>81</b>
5.1 Innleiing drøfting	81
5.1.1 Grunnmodellen og læringsprosessar	82
5.1.2 Grunnmodellen og meisterlære	83
5.1.3 Grunnmodellen, estetiske læreprosessar og kreativitet	83
5.1.4 Grunnmodellen, kreativitet og tid	85
5.1.5 Grunnmodellen, kreative prosessar og Anette Høilund sin teiknefilosofi	85
5.1.6 Grunnmodellen, kreative prosessar og interaksjon	86
5.1.7 Grunnmodellen og kompetanse i framtida	86
5.2 Oppsummering drøfting	87
5.3 Perspektivering	89
5.3.1 Kjole og draktsyarfaget	89
5.3.2 Kreativ rullering	90
5.3.3 Avslutning	91
<b>Kjelde</b>	<b>92</b>

## 1.0 INTRODUKSJON TIL FORSKINGSOMRÅDE

### 1.1 Bakgrunn for val av tema

Ludvigsenutvalet peikar på kreativitet som ein viktig kompetanse for framtida (NOU2015:8). Kreativitet er også forankra i skulen sitt lovverk. I samband med aktuelle kompetansemål, står det i læreplanen at: "Opplæringa skal stimulere til kreativitet og estetisk bevissthet" (Lko6/KJD3). Gjennom dette masterarbeid vil eg freista å sjå nærare på prosessar som kan utvikla eleven si kreative tenking, der dei kan prøva sine evner og læra seg arbeidsmåtar for idéutvikling som kan vera med på å "...opne dører mot verda og framtida...". Samstundes som lærlingane tileignar seg "historisk og kulturell innsikt og forankring" (Opplæringslova §1-1). Under avsnittet "kreative evner" i den generelle delen av læreplanen står det :

" Skapande evner vil seie å oppnå nye løysingar på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåtar, ved å spore opp nye samanhengar gjennom tenking og forking, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk" (Lko6:generell læreplan).

Med dette som utgangspunkt ville eg sjå nærare på korleis ein kunne utvikle undervisningspraksis som vektlegg kreative prosessar og idéutvikling. Mitt arbeidsområde var ved kjole- og draktsyarlinja ved ein vidaregåande skule. Ved denne linja hadde dei lang erfaring med

undervisningsmetodar retta mot individuell kreativ problemløysing. Gunn Imsen (2014b), skriv at læraren er som ein "forsker i miniatyr", der lærar har ein privat teori om kva som vil fungere i praksis. Og at lærar ut frå dette vidareutviklar det som fungerer (Imsen, 2014b, s. 51). På tekstilavdelinga har det vore mange diskusjonar i samband med nye tankar om innhald og undervisningsmetodar. Erfaringar frå dei andre i kollegiet har vore eit viktig bakteppe for undersøkingane som er gjort i dette masterprosjekt.

Ludvigsenutvalet vektlegg at dei ulike fagområda i skulen treng å fornya seg for å kunna møte nye kompetansebehov i framtida. I fylgje utvalet treng elevane kompetanse i å utforske, samhandla og å skape (NOU2015:8). Dette masterbidrag har sett på moglegheiter for at slik kompetanse kan utviklast innan kjole og draktsyarfaget, heretter kalla KDS-faget.

Ut frå min ståstad ser eg det som viktig at lærlingane ved KDS-linja utviklar kunnskap og ferdigheiter som liknar på den han/ho vil få i eit praksisfellesskap på ein arbeidsplass. Her handlar det om å skapa nye uttrykk, utforske ulike materialar og snitt, og at ein må gjere dette saman med kollegaer og kundar. Det er også ein sjølvfylgje at ein må presentera og dele sine idear. Opplæring i eit praksisfellesskap på ein arbeidsplass er vanlegvis ikkje eit individuelt prosjekt, men eit sosialt prosjekt. Potensialet i eit klassefellesskap der elevane kan delta i kvarandre sin idéutvikling og skapande prosess, ser eg på som ein stor ressurs. Dette masterbidrag har undersøkt undervisningsmetodar som vektlegg igangsetjing av kreative prosessar. Ludvigsenutvalet peikar på at god læringsprogresjon kan skape utviklingsprosessar som kan gje djupnelæring. Jens Rasmussen, professor ved institutt for utdanning og pedagogikk ved universitet i Aarhus, seier dette om framtida sin undervisning: "Når man, som det er tilfældet i Ludvigsen-udvalget, gør sig overvejelser over fremtidens kompetencer, så er det derfor nærliggende også at gøre sig overvejelser over, hvordan fremtidens undervisning bedst tilrettelægges" (NOU2015:8).

Professor i kreativitet Erik Lerdahl skriv i ein artikkel i Lektorbladet (2013) at kreativitet stadig vert ein viktigare konkurransefaktor i næringslivet. Han hevdar at kreativitet vil vera sjølve drivhjulet i innovasjonen for framtida, men at kunnskapen rundt kreative metodar er fråverande og svært avgrensa. Han ser på kreativitet som ein muskel som må trenast opp.



Trening i denne samanheng handlar om å læra seg ulike kreative arbeidsmåtar for problem-løysing og idéutvikling. Han vektlegg også at det er viktig å praktisere jamleg (Lerdahl, 2013).

## **1.2 Tema, problemstilling og forskingsspørsmål**

Gjennom dette forskingsarbeid har eg freista å finna undervisningsmetodar som kan utvikla eleven sitt skapande og samhandlande potensiale. Klassen sitt praksisfellesskap ser eg på som eit stort potensiale i denne samanheng. I samband med presentasjon av tema og problemstilling, er det viktig å presisera at lærlingane som deltok i forskingsarbeidet også skulle utvikla handverkskompetanse. Forskinga har i hovudsak undersøkt korleis ein kan igangsetja kreative prosessar i starten av elevoppgåver, og deretter sett nærare på igangsetjing av kreative prosessar som heile tida skjer gjennom den skapande prosessen fram til ferdig produkt. Forskingsspørsmåla er retta mot læraren sitt bidrag og tilrettelegging for igangsetjing av eleven sin kreative prosess, og korleis dialog og interaksjonen mellom elevane, og mellom elev og materiale kan motivere eleven til estetisk utforsking. Problemstillinga ser ut frå dette, slik ut: "Korleis kan utprøving av teiknemetode og interaksjon, inspirera eleven til idéutvikling og estetisk utforsking i kjole og draktsyarfaget?" For å svara på problemstillinga, har forskninga hatt fokus på desse spørsmåla:

1. Korleis kan ein utvikle og evaluere undervisningsmetodikk som vektlegg kreativitet og dialogen med tekstilmateriala, gjennom heile prosessen frå idéutvikling til ferdig produkt?
2. Korleis kan interaksjonen påverke den kreative prosessen og eleven si idéutvikling?

### **1.2.1 Avgrensing**

Oppgåva har undersøkt undervisningsmetodar og arbeidsmåtar som vektlegg kreativitet og dialogen med materialet gjennom heile prosessen frå idéutvikling til ferdig produkt. I denne samanheng har oppgåva sett nærare på korleis interaksjonen påverkar den kreative prosessen. Forskinga vil ikkje gå i djupna på motivasjon, elevføreseiing eller gruppedynamikk, sjølv om dette kunne vore relevant å sett nærare på i denne samanheng. Klasseleiing vil ha innverknad på korleis ein klarar å etablere eit godt sosialt samspel i klassegruppa, men dette ligg utanfor oppgåva sitt problemområde.

## 1.3 Omgrepsavklaring

### 1.3.1 Kreativitet

Dette masterarbeid omhandlar kreative prosessar. Det vert difor naudsynt å sjå nærare på ulike definisjonar av omgrepet kreativitet og kreative prosessar. Ordet kreativitet kjem frå det latinske ordet *creare* som tyder å *skape* eller å *frambringe* (Austring & Sørensen, 2006, s. 146). I fylgje Austring og Sørensen (2006) er kreativitet alltid knytt til estetisk verksemd, men også til andre former for verksemd. "kreativitet skal forstås som selve evnen til at omsætte fantasi til konkret form, hvorved der kan skabes noget nyt" (Austring & Sørensen, 2006, s. 145). Austring og Sørensen hevdar at fantasi og kreativitet er eit medfødt potensi-ale, som ein kan utvikle gjennom livet (Austring & Sørensen, 2006, s. 146). I deira si forståing av kreativitet, så er ein ikkje kreativ dersom ein utelukkande formgjev ut frå "gængse skabeloner og oppskrifter" (Austring & Sørensen, 2006, s. 146).

I fylgje Lerdahl (2012) så vert kreativitet av mange sett på som noko som skjer i startfasen av eit prosjekt, og at ein i denne samanheng skal tenkja villt og ha det gøy. Lerdahl poengterer at kreativitet er viktig i alle ledd i heile utviklingsprosjektet. Kreativitet krev vilje til å gå ut av komfortsona, ei tenking der ein legg vekk sjølvensur, og opnar opp for utenkjelege og tenkjelege løysingar (Lerdahl, 2012). Aktivitetar der ein går bort frå vanlege synspunkt på korleis ein ting skal vera, kan ein kalla kreative prosessar (Stranberg, 2008). Erstad mfl. (NOU2015:8) skriv at det er tvilsamt at omgrepet kreativitet kan koplast til spesifikke kognitive prosessar, men at det kan sjå ut som at kreativitet medfører kognitive evner som er spesifikke og generelle, kombinert med personlege eigenskaper. På tvers av ulike perspektiv er det semje om at kreativitet er knytt til domene (tildømes dans el. vitskap), erfaring og kunnskap. Dei ulike domena har ofte ei lenkje av reglar og symbol for tolking og samanstilling. I fylgje Erstad mfl. er det viktig at menneska får moglegheit til å forstå domenet sine reglar for å utvikla kreativitet og kreative produkt. Forskinga har synt at kreativitet er ein langsam prosess der det oppstår mindre augneblink med innsikt og nyskaping. Konklusjonen ut frå dette er at kreativitet kan lærast, og at det i stor grad byr på mykje arbeid over tid i eit domene (Erstad mfl. 2015 - sitert i NOU2015:8).

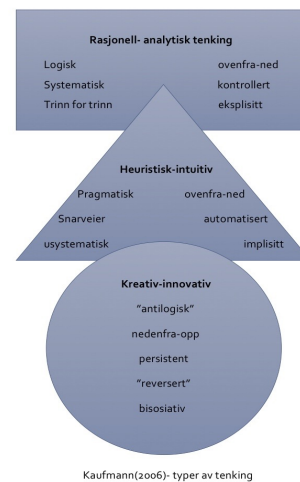
Kreativitet og innovasjon er områder som vert trekt fram i fleire av *review*-arbeida ein finn i Ludvigsenutvalet sin rapport. Kereluik mfl. finn dette området mest sitert, og spesielt kopl

til at ein i framtida vil krevje kreative løysingar på meire komplekse problem (Kereluik, 2013). Binkley mfl.(2012) påpeikar at "kreativitet ofte blir fremhevet som en tenkeferdighet (thinking skill) eller som et aspekt ved tenking som kan og bør utvikles" (Binkley mfl. 2012, s.38 - ref. i NOU2015:8). Jan spurkeland (2011), peikar på kreativitet som relasjonskompetanse, der felles "fantasirom" kan fører menneska tettare saman. Fridom og takhøgdom som kreativiteten inviterer til, er med på å opna menneska for kvarandre. Derfor er pedagogen si evne til fantasi og leik saman med elevane svært viktig i denne samanheng. "... det vi bygger sammen, fører oss sammen. Det vi skaper sammen, gir oss felles eierskap og stolthet. Vi forenes gjennom skapende prosesser" (Spurkeland, 2011, s. 113). Spurkeland peikar på at det i relasjonspedagogisk samanheng, har pedagogen eit ansvar for at kvar einaste elev opplever seg sjølv som kreativ (Spurkeland, 2011, s. 115). Spurkeland framhevar at handtering og tilrettelegging av kreative prosessar kan gjera noko med lag-anda i ei gruppe, sjølvbilete til deltakar, samt utvikling og trivsel i gruppa (Spurkeland, 2011, s. 116).

Dei ulike synspunkta på omgrepet kreativitet dannar eit viktig bakteppe for mi forståing av fenomenet kreativitet. Eg vel også å vektleggja professor Geir Kaufmann (2015) sin forståing av omgrepet. Han introduserer boka "hva er kreativitet" (2015) med å fremja at dei fleste forskarar innan kreativitetsfeltet er einige om at originalitet og verdi må vera tilstades dersom ein skal kalla noko for kreativt (Kaufmann, 2006, s. 11). Kaufmann peikar på kva som kan skje når eit etablert paradigme vert brote opp. Han referer her til den kreative prosessen som førte til at "post-it" lappane vart utvikla, og syner med dette at det i enkelte samanhengar kan vera viktig å handla intuitivt. "Som ledd i en kreativ tankeprosess må det være rom for åpen og søkende problemløsning uten spesifikke og klare forhåndsdefinerte mål, selv om denne formen for problemløsning i utgangspunktet kan virke både "vill" og "irrasjonell" (Kaufmann, 2006, s. 16). Ut frå eksempelet med "post-it lappane" trekkjer Kaufmann fram viktigheita av å tenkja annleis, og ikkje alltid tenkje lineært kring problemløysingar; der ein ofte byrjar med et problem, og deretter finn ei løysing på problemet. Han hevdar at det må vera eit godt nok mål, det at ein freistar å finna noko nytt og interessant, noko som kan vera potensielt viktig (Kaufmann, 2006, ss. 14-17). I fylje professor i fysiologi Matti Bergstrøm oppstår kreative tankar som eit samspel mellom venstre hjernehalvdel si logiske og fornuftbaserte tenking og høgre hjernehalvdel si kjensle og intuisjon (Austring & Sørensen, 2006, ss. 146-147). Kaufmann (2006) reflekterer over kreativ tenking og korleis

ein kan koma på innsida av fenomenet. Han viser til to hovudformer av tenking; rasjonell-analytisk tenking, der ein startar "oppe" på det abstrakte plan med reglar, prinsipp eller omgrep. Trinn for trinn, på ein systematisk måte vert stega utført. Bestemte saksforhold og konklusjonen vert her utforma gjennom logiske slutningsreglar. Rasjonell-analytisk tenking vert kopla til kontrollerte tankeprosessar. Denne tenkjemåten er ressurskrevjande, og opptek store delar av vår kognitive kapasitet. Den andre tenkjemåten kjenneteiknast av forenklingar, og vert kalla heuristisk-intuitiv tenking. Kaufmann skildrar denne tenkinga slik; ".....innebærer at vi tar "snarveier" basert på skjønn og intuitiv følelse av hva som er lovende retninger å forfølge" (Kaufmann, 2006, s. 27). Denne usystematiske og springande prosessen vert kopla mot det ein forbind med kreativ tenking. Formålet med heuristisk-intuitiv tenking er å økonomisere den kognitive kapasiteten ved å forenkla kompleksiteten. Kaufmann peikar på at nyare forskning viser at desse todelte tenkjeformene er for enkle, og at det finns ei anna form for tenking som skil seg frå heuristisk-analytisk tenking og rasjonell-analytisk tenking. Omgrepet kreativ-innovativ tenking vektlegg det å skapa noko nytt (Kaufmann, 2006, ss. 25-30).

Geir Kaufmann har laga ein figur som viser dei tre tenkjemåtane slik han ser dei:



Også Jan Spurkeland (2011), koplart omgrepet kreativ-innovasjon tenking til jakta på det utradisjonelle og nye løysningar (Spurkeland, 2011, s. 114). I fylje Erstad mfl. (2015) er omgrepet innovasjon nært knytt opp mot kreativitet, men er meir relatert mot kreative idear i utvikling av teneste og produkt i ein organisasjon (Erstad mfl.2015 – ref. i NOU2015:8).

Kaufmann(2006) har også sett nærare på kreativitet i grupper og team. Han peikar på fem faktorar som fremjar problemløysing i grupper; heterogenitet, kognitiv konflikt, auka motivasjon og mestringskjensle, risikotoleranse og akseptering. Dei fem faktorane som hovudsakleg verkar nedbrytande er; sosialt trykk og konformitet, toppleing og gruppetenking, valens og gruppestørrelse. Ut frå denne kunnskap vektlegg Kaufmann (2006) at problemløysing i gruppe ikkje berre byr på fordelar. Han peikar på at det kan vera ein fordel at idéutviklingsfasen skjer på eit individuelt plan, medan evaluering og diskusjonen føregår best i gruppeformat. Han peikar likevel på at gruppa har eit betydeleg potensiale for effektiv og god problemløysing, men at det då er viktig at ein kjenner til dei gruppedynamiske prosessane som fremjar eller hemmar problemløysing (Kaufmann, 2006, ss. 115-123). I praktisk samanheng kan tidsaspektet vera viktig. Kaufmann skil mellom tida frå problempresentasjon til ferdig løysing, og det samla tidsforbruket ein treng for å finna ei løysing. Han viser til at det for problemløysing i grupper er tidsforbruket høgare enn ved problemløysing som skjer på det individuelle plan, medan kvaliteten på løysinga som er funne i team er høg, og oppveg tidskostnaden (Kaufmann, 2006, s. 122). Eg vil i analysedelen visa eksempel på høg kvalitet på kreativproblemløysing som vart gjort i klassegruppa, der tidsforbruket er halvert når elevane i arbeider i gruppe i forhold til case der dei arbeider med individuell kreativ problemløysing. Sawyer (2012) delar forsking på kreativitet inn i to former for tilnærming, der den eine rettar seg mot det individuelle og den andre mot ei sosiokulturell tilnærming. I fylgje Sawyer har ikkje forskinga klart å kopla kreativitet mot stabile trekk hos personar, men den har synt at det sosiale og kulturelle aspekt påverkar kreativiteten. Mellom anna har ein funne at gruppesamansetning med forskjellige medlemmer med ulik kompetanse, er meire kreative enn like grupper (Sawyer, 2012). I utvalet til masterarbeidet har eg freista å setja saman ei gruppe med forskjellige medlemmer. Kriteria for dette utval vil eg komma attende til i metodedel.

#### **1.4 Mi forforståing**

Sidan januar 2015 har eg undervist ved KDS-linja. Frå det første halvår ved denne linja vart eg ein del av eit godt innarbeid lærarteam, der lærarane hadde lang erfaring frå undervisning ved KDS-linja. Gjennom undervisningsarbeidet frå det første halve året i sveineklassen, erfarte eg at elevane streva med å utvikla idear til produkt dei skulle lage. Dei enda ofte opp

med å laga plagg med utgangspunkt i den tradisjonelle grunnkonstruksjonen (Müller & Sohn, 1971). Denne konstruksjonen gjev slik eg ser det, eit umoderne snitt, dersom eleven ikkje vidareutviklar grunnforma gjennom kreative prosessar og estetisk utforsking. Som lærar opplevde eg at det vanskeleg å motivera eleven til slike prosessar.

Min ståstad er påverka av eigen yrkeskompetanse. Eg har lang erfaring frå arbeid med eige atelier, der eg har praktisert som designar, mønsterkonstruktør og kle-handverkar. Her har eg opplevd viktigheita av å kunna tenkja kreativt og å skapa produkt med originalitet. Lincoln & Guba vektlegg at forskaren sin ståstad og verdiar vil prega val av problemområde og vektlegging (Lincoln & Guba, 1985, ss. 36-38). Også Alvesson & Sköldbber peikar på ståstaden til forskaren: "Forskare - vare sig natur - eller kulturvetare - är alltid medlemmar av en särskild, historiskt och kulturellt betingad "livsvärld", och deras praktiker är alltid redan laddade med teori och temporalitet". (Alvesson, 2008, s. 199). Mitt problemområde og for- forståing, ligg også i historia til KDS-faget. Det vert difor naudsynt med ein kort presentasjon av fagområdet.

#### **1.4.1 Kjole- og draktsyarfaget**

I 1919 vart den første sveineprøva i handsydd selskapskjole gjeve. Gjennom kongeleg resolusjon vart det fastsett at kjole og draktsyarfaget skulle godkjennast som handverksfag med fagprøve. I 1930 kunngjorde lauset for kjole og draktsyarane at prøva skulle omfatta både kjole og drakt. Det vart fastsett at drakta skulle vera ei fantasidrakt som skulle skilja seg frå skreddardrakta. Modellsaum vert rekna som den mest eksklusive saumen (Fiksdahl, 1994, s.19). Faget er opphavleg eit fag som krev 4 år i lære. Frå 1990 vart det eit tre-årig skulefag (Fiksdahl, 1994, s.7-11), og er i dag eit to-årig skulefag som bygger på vg2-design og tekstil, og vg1-design og handverk, deretter skal lærlingen vera to år i lære i ei bedrift. Grunna få læreplassar har nokre fylker oppretta lærlingeklasse i den vidaregåande skulen. Dagens læreplan syner at føremålet er å framstilla samfunnets behov for handsydde klede tilpassa den enkelte kunde, samt plagg til mindre kolleksjonar. Kompetansemåla er strukturert i to ho-

vudområder; Produksjon og materialar, samt design og produktutvikling. Desse to hovudområda utfyller kvarander og må sjåast i samanheng (Lko6/KJD3). Opplæringa skal mellom anna bidra til utvikling av kunnskap knytt til form, farge, ulike saumteknikkar og mønsterkonstruksjon.

## 1.5 Oppbygging av oppgåva

Innhaldet i masterarbeid vert belyst gjennom seks kapittel. Innleiing, val av tema, forskingsområde og problemstilling vert presentert i første kapittel. Deretter vektlegg oppgåva teoretisk inspirasjonskjelde. I kapittel 3 vert det gjort reie for metodisk tilnærming. Vidare vert funn frå oppgåva sitt datamateriale belyst og analysert. I kapittel fem vert funna drøfta i lys av problemstilling og teori. Oppgåva vert avslutta med ein oppsummerande del, som perspektiverar forskinga og set lys på aktualitet.

## 2.0 TEORETISK TILNÆRMING

Med utgangspunkt i oppgåva si problemstilling vil eg gjennom dette kapittel presentera kva teori som har inspirert meg, og kva teoretisk ramma som har vore til nytte i utviklinga av masterprosessen. Først vil eg syne til Ludvigsenutvalet sin rapport som peikar på kompetansebehov i framtida sin skule (NOU2015:8). Deretter vil eg retta blikket mot det didaktiske feltet, og sjå nærare på læring, arbeidsmåtar og undervisningsmetodar (Imsen, 2014a). Vidare vil eg setja lys på undervisningstradisjonar innan handverksfaget, samt sosiokulturell læringsteori og tankeuniverset til Bahktin. Etter kvart vil eg freista å kopla dette mot Aust-ring og Sørensen (2006) sin metode for kollektive estetiske læreprosessar, og funna i doktorgraden til Merete Sørensen (2015). Vidare vil eg sjå nærare på nyare forskning som omhandlar teikning som reiskap for kreativitet, kommunikasjon og læring. I denne samanheng vil eg vektleggja doktorgraden til Anette Højlun (2011).

## 2.1 Utforske, samhandle og skape

I fylgje førsteamanuensis Brønne og førsteamanuensis Sømoe (2015) peikar Sten Ludvigsen på at kunst-og handverksmiljøet treng nydanning og modernisering. Ny teknologi treng borgarar som har omstillingsevne, som er fleksible, og som har evne til nytenking. Ludvigsen-utvalet si modernisering av ulike fag, byggjer på "21st Century Skills". Denne forskinga gjeldt fleire prosjekt som har til felles å kartleggje samanheng mellom kompetansekrav i samfunnet versus kompetansekrav i skulen. Utvalet hevdar at skulen må henge med, og at gamle fagdisiplinar er konstruert slik at dei ikkje svarar til eit samfunn i rask endring.

Brønne og Sømoe (2015) seier at det er viktig "å snu på steinane, orientere seg innan ny teknologi og nye formuttrykk, endra fastgrodde mønster, bort frå "slik har vi alltid gjort det"" (Brønne & Sømoe, 2015). Dei peikar likevel på viktigheita av at fagfolk er årvakne, slik at moderniseringa ikkje skuggar for kulturhistoria vår. "Å glorifisere det nye fordi det er nytt, eller å forkaste det gamle fordi det er gammalt, treng ikkje vere haldbar argumentasjon" (Brønne & Sømoe, 2015). Desse synspunkta tek eg med meg, når eg no går inn i Ludvigsen-utvalet sin rapport, på leiting etter nye innfallsvinklar som kan koplust opp mot undervisningsmetodane i det tradisjonelle handverksfaget.

Fleire review som Erstad mfl. har undersøkt i samband med arbeid i Ludvigsenutvalet, peikar på at kompetanse innan samarbeid og kommunikasjon vil verta stadig viktigare av di arbeidslivet vert meire globalisert og komplekst, og ein vil få ein meire kunnskapsbasert økonomi (Dede, 2010, s.53.ref. i NOU2015:8). Det finns mykje forskning som har dokumentert samanheng mellom læring i fag, og evne til å kunna samarbeida. Samarbeid fører til kritisk tenking, djupare læring, delt forståing og betre kognitive prosessar av lært materiale (Erstad mfl. 2015, ref. i NOU2015:8). Samarbeid kan gjera eleven betre i stand til å kjenne igjen problem og problemløysing. Erstad (2015) påpeikar at denne effekten er avhengig av ein rekke faktorar. "Videre har det betydning at elevene lærer å strukturere oppgaver, samt at de lærer å samarbeide på produktive måter. Dette kan for eksempel være at de lærer bestemte samtaleregler eller felles ansvarlighet overfor gruppens fremdrift og produksjon" (Erstad mfl. 2015, s.29 - i NOU2015:8). På 1990 talet vart "ansvar for eiga læring" introdusert i Norge (Valdermo & Andreassen, 2014). I Ludvigsenutvalet sitt forslag for framtida sin



skule, kan ein igjen sjå at omgrepet metakognisjon bør vektleggjast (NOU2015:8, u.d.). Omgrepet vert av Helstrup (2002) definert som å ha bevisheit om eigne tankeprosessar. Gunn Imsen seier det slik "Det å reflektere over sin egen læringsprosess ved hjelp av de samme tankene som man bruker til å lære med, er ikke lett. Vi kaller det gjerne metakognisjon på fagspråket" (Imsen, 2014a, s. 63). Metakognisjon har i Ludvigsen-utvalet fått ein større dimensjon, der ein i tillegg til refleksjon om eiga læring, vektlegg den gode samtalen og diskusjonen. Eleven skal gjennom dette moment tileigna seg ulike strategiar, der dei vert utfordra til å reflektera over eiga læring og kompetanse. Læraren må her legge til rette for samtale og engasjement, gjennom å syne gode eksemplar som kan gje eleven forståing av målet med samtalen og refleksjonen (NOU2015:8). For å kunna sjå mitt problemområde opp mot nyare forskning, og for å kunna gje svar på mine forskingsspørsmål, ser eg det som viktig å ta eit lite tilbakeblikk på ulike syn på læring- og læringsprosessar.

## **2.2 Læring- og læringsprosessar**

Platon og Aristoteles la grunnlaget for den tradisjonelle tenkinga, der ein gjennom disiplin, forma og overførte kunnskap til ein relativt påverkeleg og passiv elev (Lyngnes & Rismark, 2007, s. 40). Aristoteles kopla ulik aktivitet til kunnskap. Han meinte at det ikkje var tilstrekkeleg å vita det riktige for å gjera det rette, men at ein måtte lære ved praktisering (Roger-moen, 2012, s.20). Dei etablerte læringsteoriane definerar læring på ulikt vis, men fleire har som utgangspunkt at noko vert varig endra. Imsen beskriv eit hovudskille, der ho plasserer den eldste behavioristiske læringsteorien på den eine sida og det motsette syn med dei kognitive og konstruktivistiske teoriane på den andre sida (Imsen, 2014a, ss. 59-63). Nielsen og Kvale (2009), peikar på Jens Rasmussen som skildrar læring som psykiske prosessar som finn stad i den enkelte deltakar gjennom kommunikasjon og den sosiale konteksten. Han hevdar at læring har å gjere med bevisstheit og er difor subjektiv." Læring kan finne sted i så vel den tilsiktede kommunikasjonen (undervisning) som i den utilsiktede (sosialisering) kommunikasjonen, men læring er alltid selvlæring" (Nielsen & Kvale, 2009, s. 173).

I analysekapittelet vil eg setja lys på Austring & Sørensen (2006), sin metode for igangsetjing av kollektive estetiske læreprosessar. Det er difor naudsynt at eg ser nærare på kva syn dei

har på læring. Austring og Sørensen (2006) er inspirert av humanistiske og reformpedagogiske tankesett. Dei vektlegg tre ulike læringsmåtar, som saman bidreg til å foreina det indre og det ytre, slik at intelligens som omhandlar kjensle, identitet og evne til abstrakt tenking vert utvikla. Austring og Sørensen meiner at menneska tileignar seg kunnskap gjennom kroppen, ved å lukte, smake, sjå, høyre og føle. Altså sanslege, kjenslemessige, og refleksive erfaringar. Denne forma kallar dei for den Empiriske læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006, s. 84). Seinare har dei ført til termen basal, for å avgrensa omgrepet (Austring & Sørensen, 2011). Psykolog og pedagog ved NTNU, Hans-Jörg Hohn (2009), skildrar denne læringsmåten som "følelser" (Austring & Sørensen, 2006, s. 98). Den estetiske læringsmåten byggjer på den empiriske, men omhandlar oppleving av livet, kva ein føler, erkjenner og ei forståing av det å vera menneske. Kroppsleg erfaring vert omforma til innsikt, der ein vidare nyttar estetisk symbolsk form som kommuniserer og omarbeider møte med verda. Dette vert synleggjort ved eiga skapande aktivitet, og ved oppleving av andre sitt uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 85). Hohn skildrar denne læringsmåten som "opplevelsen" (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 98). Han hevdar at ein nyttar den estetiske måten å læra på, når ein dannar samanheng i alt ein vert utsatt for av inntrykk ein får gjennom andre måtar å læra på. Og at dette er med på å danna vår identitet (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). Vidare vektlegg Austring & Sørensen den diskursive læringsmåte som legg vekt på logisk tenking, diskursiv språkbruk, analyse, og ei teoretisk oppleving av verda (Austring og Sørensen, 2006, s.85). Hohn skildrar denne læringsmåten som "analysen" (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 98). Austring og Sørensen (2011) har illustrert dei tre læringsmåtene I denne modellen.



Dersom ein fritt omgjer Austring & Sørensen sin modell med Hohn sine forenkla omgrep, vil modellen om læring sjå slik ut:



Nummereringa i modellen syner rekkefylgje i relasjon til når den enkelte læringsmåte framstår første gong i borna si utvikling. Pila si retning markerar at den etablerte læringsmåten forsett gjennom livet. Dei stipla linjene illustrera at dei tre læringsmåtene overlappar kvarandre i praksis (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 98).

### **2.2.1 Undervisningsformer**

Det finns mange ulike perspektiv på didaktikken, og det vil alltid vera ulike syn på kva som er god undervisning. Gunn Imsen seier det slik: "Didaktikken handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat " (Imsen, 2014a, s. 37). Ut frå Imsen sitt syn, så omfattar omgrepet innhald i undervisning, både lærestoff og aktivitetsformer. I omgrepet aktivitetsformer snakkar ein om arbeidsmåtar og undervisningsmetodar. Arbeidsmåtar er det elevene gjer, medan undervisningsmetodar er læraren sitt tiltak for å framstille lærestoffet for eleven, og som set dei i gang med aktiv læringsverksemd (Imsen, 2014a, ss. 299-300). I denne samanheng vil eg gjerne gje eit historisk tilbakeblikk på arbeidsmåtar og undervisningsmetodar (Imsen, 2014a, s. 37) innan handverksopplæringa.

## **2.3 meisterlære**

### **2.3.1 meisterlære i eit historisk perspektiv**

Meisterlæra har gjennom dei siste tusen åra vore ein integrert del av opplæringa i Europa, og har gjennom år-hundre vore dominerande når det gjeldt utdanning innan handverksfaga. Jens Rasmussen skriv at meisterlæra betrakta som institusjon er mykje eldre enn kva undervisning på skulen er. Han skriv at dei fyrste universiteta i Paris og Bologna vaks fram ut frå organiseringa og reguleringa i meisterlæra (Nielsen og Kvale 2009, kap.11). Tradisjonelt sett har meisterlæra gått føre seg ved at sveinane har vore deltakar i eit arbeidsfellesskap. Der har dei observert handverkarar med erfaring, og fått kontinuerleg rettleiing frå meistarene (Skagen, 2004). Som ein føresetnad i meisterlæra ligg det at meistaren sitt arbeid er eksemplarisk og verd ei etterlikning, der riktig yrkesutøving er førebilete (Carson & Birkeland, 2009, s. 68). Førsteamanuensis Karen Brønne koplår 1800-talets handverksfaglege diskurs, til det Trond Berg Eriksen skildrar som handverksmessig kvalitet. Han knyter

dette til mål om utført arbeid og omtanke, og gjenstandar skapt av menneskehender. Daninga vektlegg disiplin, arbeid og flid (Brønne, 2011, s. 96). Eit svennebrev i KDS-faget er eit prov på arbeid som er gjort med flid og omtanke.

Meisterlæretradisjonen er sentral innanfor mange yrker. I samband med arkitekturket vert studentar rettleia av erfarne arkitektar som arbeider ved teiknebrettet. På denne måten vert studentane rettleia i teikning, og grunngjeving for ulike val. Donald Schön (1983) aviser at slik meisterlære kan forståast som at ein kopierer andre sine handlingar, men at den no-vise brukar desse erfaringane til å utvikla eigen arbeidsstil.

### **2.3.2 Meisterlære og sosial kognitiv læringsteori**

I fylgje Nielsen og Kvale (2009) omfattar meisterlære former for læring som ein også finn i andre samanhengar. Omgrepet stillasbygging handlar om å leggja til rette for lærlingen si læring. Dette inneberer at meistaren skapar interesse for arbeidet, ved å klargjera målet, forenkla oppgåvene, vurdere avvik mellom produkt og ideal. Lærlingen sin frustrasjon og risiko, vert balansert gjennom stillasbygging (Nielsen & Kvale, 2009). "Den nærmeste utviklingssonen" eit anna omgrep som kan likna på "stillasbygging". Denne teorien har fokus på at ein nybyrjar kan læra betre ved å få støtte frå ein meir kyndig person, som kan vera både medelev eller lærar. På denne måten kan ein læra meir enn kva ein ville gjort på eiga hand. Den nærast utviklingssona vart opphavleg lansert av Vygotsky (Nilssen V., 2012). Albert Bandura utforska læring som innebar observasjon, imitasjon og identifisering (Nielsen & Kvale, 2009). Bandura reiste kritikk mot at læring i pedagogisk forskning vart retta mot enkeltindivid (Bandura, 1977). Gjennom forskning såg han at ein lærer av å etterlikna og imitera andre si åtferd, og at læring skjer i eit sosialt samspel saman med andre menneske i eit miljø. Bandura utvikla ut frå denne ståstad sosial kognitiv læringsteori (Imsen, 2014a, ss. 105-108). Bandura forklarte omgrepet på denne måte; "hva folk tenker, tror og føler påvirker hva de gjør. I sin tur vil de ytre virkningene av deres handlinger være med på å bestemme hvordan de tenker og føler" (Imsen, 2014a, s. 106). Læring ut frå Bandura sitt perspektiv vektlegg gjensidig påverknad gjennom ein aktiv prosess som oppstår der menneske

og omverda møtes. Ved å leggje merke til andre menneske si åtferd, etterape og herme etter denne, så skjer det ei sosial form for læring. Slike prosessar omtalar Bandura som modell-læring eller observasjonslæring (Bandura, 1977, ss. 22-29). Mellom modellen si åtferd og den som etterliknar åtferda, finns det ut frå Bandura sitt syn fire delprosesser; merksemd, hukommelse, etterlikning og motivasjon (Imsen, 2014a, s. 108). Eit sentralt premis for meisterlæra er at kompetanse ikkje kan formidlast berre gjennom verbalspråk. Demonstrasjon, visualisering, observasjon og etterlikning er sentrale verkemidlar. Modelllæring og imitasjon vert sett på som ein konstruktiv skapande prosess, og ikkje som mekanisk usjølvstendig gjentakning av andre sine handlingar (Skagen, 2004, ss. 119-124). Nielsen og Kvale (2009) syner oss fire hovudtrekk ved meisterlæra som til saman dannar ein pedagogisk idé. Læring av handverket sine ferdigheiter skjer gjennom deltaking i eit praksisfellesskap, der det skjer ei tileigning av fagleg identitet. Meisterlæra inneber læring gjennom handling, der arbeidet vert evaluert gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 2009). Situert læring er ein sentral teori innan meisterlæra (Lave & Wenger, 1991). Her er fokus retta mot at læring skjer gjennom samspel mellom individ, kulturelle reiskap og det sosiale fellesskap. Teorien er utvikla av antropologane Jean Lave og Etienne Wenger (1991). Dei studerte korleis menneske som lever i afrikanske samfunn lærte seg handverk. Her såg dei at læringa skjer gjennom deltaking i eit sosialt praksisfellesskap innanfor ei institusjonell og kulturell ramme. Ut frå Lave og Wenger sin modell vert lærlingen først sett på som ein legitim perifer deltakar. Gjennom tileigning av fagleg identitet vert ein etterkvart fullverdig deltakar av praksisfellesskapet. Denne prosessen skjer via aktivitetar i fellesskapet, der lærlingen gradvis lærer seg verdiar, ferdigheiter og kunnskap innan handverket, (Lave & Wenger, 1991).

### **2.3.3 Den skjulte kunnskapsressursen**

Frå eit antropologisk perspektiv er "læraren" i meisterlæra dei kroppslege og sosiale aktivitetane som går føre seg i partikulære organiserte praksisar. Denne ordninga skaper i fylgje sosiologen og antropologen Bourdieu (1992) (Bourdieu & Wacquant, 1992) ein partikulær sosial habitus. Bourdieu nyttar omgrepet habitus om tillært åtferd, tanke eller smak (Bourdieu, Østberg, Prieur, & Barth, 1995). Meisterlæraprosessen kjenneteiknast ved at lærlingen observerer meistaren som gjer bruk av sine ferdigheiter, denne personleggjorde kunnskapen vert kalla taus kunnskap (Polanyi, 1967) (Rolf, 1991). Innan handverkstradisjonen er det

meistaren som forvaltar faget si akkumulerte kunnskap. Gjennom lærlingpraksis identifiserer lærlingen seg etter kvart med rollemodellen. Holdningar, Moral, smak og intensjonar blir ofte overtatt av lærlingen. Såkalla taus kunnskap, som er erfaringsbasert. I tillegg til taus kunnskap, skjer det ein distribuert kunnskap hjå lærlingen, der fleire menneske framføre tankar og idear i fellesskap (Nielsen & Kvale, 2009). Omgrepet taus kunnskap, praktisk visdom og intuisjon inngår i dag i den offentlege diskursen om kompetanse og kunnskap innanfor dei fleste felt. I næringsverksemdar vert denne kompetansen oppfatta som ein gullreserve som kan gje konkurransefordel (Nielsen & Kvale, 2009). Rogermoen referer til Gustavsson (2002), der ho skriv at; "... all kunnskap har ein taus dimensjon, men ingen kunnskap er heilt taus". I kroppsleg aktivitet vert kroppen sin erfaring omgjort til noko utanfor kroppen. I denne tilstand oppstår den tause dimensjonen (Rogermoen, 2012, s. 23).

#### **2.3.4 Kritikk av meisterlæra**

Meisterlære er vorten ein pedagogisk modell, også utanfor dei tradisjonelle handverksfaga (Nielsen & Kvale, 2009). Antropologane sin forståing av læring er vorte kritisert av kognitive psykologar som vektlegg at læring er knytt til indre mentale prosessar og representasjonar (Nielsen & Kvale, 2009). I fylgje Skagen (2004), Løw (2009) og Raaheim (2011) har meisterlære vorte kritisert for at metodane skaper "papegøyelæring", og ikkje har noko med rettleiing å gjere. Store delar av kritikken mot meisterlæra har vore retta mot at den føreser bestemte løysingar på oppgåver som vert utført. Ut frå dette har meisterlæra vorte kritisert for at den nedtonar vekselskaren sin rett til sjølv å formulera kriterier og krav i si eiga utvikling. Ramma for rettleiing vert i større grad styrt av den faglege tradisjonen. Meisterlæra har vorte kritisert for at den har dyrka praksis framfor teori. Krava til verbalisering i meisterlæra er ikkje så strenge. Dialogen i rettleiinga er retta mot demonstrasjonar og illustrasjonar, og er difor meire handlingsorientert enn andre rettleiingsformer. Dette har ein meint kan gje mindre rom for grundige refleksjonar rundt det ein utfører. Ved å fremja faglege ferdigheiter, kan ein risikera å underbyggja fagprinsipp som kan vera viktige (Skagen, 2004). I samband med kritikken mot meisterlære vart handlings- og refleksjonsmodellen utvikla (Skagen 2004, Løw 2009). Den framhevar viktigheita av at meistaren i tillegg til å vera faglege kompetent, også må ha kommunikativ kompetanse, slik at utvikling av gode relasjonar

og gode spørsmål vert utforme (Skagen, 2004, ss. 122-123). Trua på dialog er sterk i handlings-og refleksjonsmodellen (Skagen, 2004, s. 32). Tilhengarar av meisterlæra er kritiske til reform-pedagogikken si ein-sidede vekt på sjølvutvikling, kreativitet og den lærande sin autonomi. Ut frå desse tankane stiller Skagen (2004) spørsmålsteikn ved om meisterlæra kan virka konserverande, og på denne måten stenge ute kreativitet og nytenking. Tilhengarar av meisterlære hevdar at innøving av ferdigheiter er naudsynte og ein føresetnad for at ein seinare kan ha ein kreativ utvikling (Skagen, 2004). I analysedelen vil eg gjennom ulike case vise at det er fullt mogeleg å kombinera innøving av ferdigheiter og kreativ tenking, og at desse to element med fordel kan koplust saman.

### **2.3.5 Meisterlære i nyare tid**

Meisterlære har lenge vore fråverande i pedagogisk og psykologisk faglitteratur. I danske fagtidskrifter har meisterlære vorte lansert som framtida sin pedagogiske form. Fokus er vorte flytta frå individ til kontekst, der ein ser på kunnskap som sosialt distribuert (Nielsen & Kvale, 2009). Ut frå dette syn vert kunnskap ikkje sett på som noko som enkeltpersonar bærer med seg og nyttar, men at kunnskapen finns mellom menneska, og mellom "tinga" og menneska. Bøker og data fungerer som reiskap som påverka menneska sin evne til å oppfatta og sansa meir enn berre seg sjølv (Nielsen og Kvale, 2009, s.8). Ut frå min ståstad så heng meisterlæra og det sosiokulturelle læringsyn tett på kvarandre, dersom ein legg til grunn Lave og Wenger sitt syn på læring i mæisterlæra. Det sosiokulturelle syn på læring har vore ein viktig ståstad for meg i møte med elevane på KDS-linja. Sidan det var tradisjon for at elevane arbeide individuelt ved linja, vil eg gje ei kort samanlikning av det sosiokulturelle syn på læring og det kognitive læringsyn.

## **2.4 Læringsyn**

### **2.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv**

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) utvikla teori som vert omtala som sosial konstruktivistisk og som sosiokulturell teori. Den omhandlar born sin kognitive utvikling og korleis samfunn og kultur "tek bolig" i individet (Imsen, 2014b, s. 46). Vygotsky kritiserte Piaget sin teori, der han avviste grunnsynet som var retta mot det individualistiske (Dyhste,

Dialog, samspel og læring, 2001, s. 75). Sosiokulturelt læringsperspektiv presenterer ein annan form for læring enn kva kognitiv konstruktivisme gjer. Den legg vekt på dei mentale strukturane, og kva som skjer med desse under læring. Teorien tek utgangspunkt i at læringa skjer i hovudet til den som lærer, og vert på denne måten eit individuelt prosjekt (Imsen, 2014b, ss. 45-46). Piaget meinte at born utviklar seg frå eit egosentrisk stadie, for deretter å "desentrere" og sjå tinga frå andre sin synsvinkel, (Imsen, 2014b, s.188 ). " I kognitiv læringsteori er det de indre, kognitive prosessene, det vil si menneskets tankevirksomhet, som er utgangspunktet for læring" (Lyngsnes mfl. 2007, s.55). Det inneber at den kreative prosessen spring ut frå den enkelte sine tankar, kreativitet og kjensler. Piaget hevdar at ein organiserer tankeprosessar i kognitive strukturar, som inneheld erfaringar og kunnskap. Byggsteinane i tenkinga er skjema. Individ konstruerer sin eigen forståing og læring. Ut i frå det konstruktivistiske tankesynet, er det viktig at: " tilrettelegging for læring må skje slik at eleven kan bli medkonstruktør av sin egen kunnskap. Den som skal lære må handle aktivt i forhold til lærestoffet slik at eksisterende skjemaer utvides og endres gjennom assimilasjon og akkomodasjonsprosesser" (Lyngnes & Rismark, 2007, s. 60). I motsetning til sosiokulturelt læringsperspektiv så betraktar ikkje kognitiv konstruktivisme i særleg grad at læring skjer i ein sosial samanheng (Imsen, Elevens verden, 2014b, ss. 45-46), men at individuell utvikling er grunnlag for sosial aktivitet (Imsen, Elevens verden, 2014b, s. 188). I nyare pedagogisk psykologi har den sosiokulturelle teorien ein sentral plass (Imsen, 2014b, s. 46). Dyhste (1995) hevdar at forskinga viser, at elevane har større læringsutbytte av samtaleundervisning, enn leksehøyringsamtalar og monologisk dialog (Dysthe, 1995). Marie Rogermoen (2012) har gjennom sin doktorgrad hatt som mål å forske på, og utvikle didaktikk for tekstilfaget ved Institutt for folkekultur ved Høgskolen i Telemark. I den avsluttande delen i avhandlinga seier ho det slik. "Ut frå eit sosiokulturelt læringsperspektiv kan forskning i framtida ha større merksemd på interaksjon i klasserommet .... " (Rogermoen, 2012, s. 101). Olga Dyhste peikar på at kommunikasjon i eit sosialt felleskap dannar læring på eit individuelt og kollektivt plan (Dysthe, 2001).

#### **2.4.2 Reiskap og mediering**

"Reiskap" er eit omgrep som vart tatt i bruk av Vygotsky. Med dette ville han forklare på kva måte ein vert sosialisert til menneske gjennom å tileigna seg kultur og felles kunnskap



(Imsen, 2014b, ss. 189-190). Kulturen si rolle kjem til syne mellom anna gjennom språk. Språket var i fylgje Vygotsky eit viktig reiskap til kommunikasjon, tenking og bevisstheit (Imsen, 2014b, s.46). Born utviklar eit sosialt språk og eit "egosentrisk" språk. Etter kvart vert det egosentriske språket omdanna til tenking. På denne måten vert språket ein føresetnad for intellektuell utvikling (Imsen, 2014b, ss. 189-190). Vygotsky peika på at menneskeleg utvikling kjenneteiknast ved samspelet mellom modning i forhold til miljøet, og det å nyttiggjera seg språket som reiskap til å meistra omgjevnaden. All tenking og intellektuell utvikling har ut frå Vygotsky sin teori, ståstad i sosiale aktivitetar, og at den sjølvstendige individuelle tenkinga har sosiale vilkår (Imsen, 2014b, s.188). Dette samspelet der indre aktivitet er påverka av ytre aktivitet, byrjar som interaksjonell aktivitet, som seinare vert omdanna til individuell tenking (Stranberg, 2008).

Omgrepet mediering tyder formidling, og er eit sentralt tema i den sosiokulturelle teorien. Læring skjer ved at røyndommen vert mediert gjennom intellektuelle eller fysiske- og språklege reiskaper, ut frå ulike sosiale praksisar. Kunnskapen finns fyrst i sosialt samspel mellom menneska, og etterkvart vert denne erfaringa individuell kunnskap (Vygotsky, 1978). Sjøberg (2009) har undersøkt undervisningsmetodar med eit holistisk perspektiv. Han har analyserert skisseboka ut frå det funksjonelle, det kognitive, det strukturelle og det ekspressive perspektivet. Sjøberg fant at skisseboka er eit medierande reiskap, som har to funksjonar. I ein utøvande prosess er skisseboka staden der den indre dialogen går føre seg, medan den andre funksjonen vektlegg skisseboka som den ytre dialogen mellom student og lærar (Rorgermoen, 2012, s.29). Den indre dialogen vert nytta om tenkinga i sjølve personen, medan den ytre dialogen vert gjort mellom personar. (Rorgermoen, 2012, s. 27).

### **2.4.3 Bahktin og dialogen**

Bahktin si skrift vart kjent i vesten på 70-talet. Han delar Vygotsky sitt syn på at dialog og sosial interaksjon er grunnleggjande for mellommenneskeleg forståing. Hans erfaringar med ekstrem undertrykking av kritiske ytringar, låg bak utviklinga av "det autoritative og det indre over bevisande ord" (Dyhste, 2001, ss. 91-125). Gjennom å ha studert Dostojevskij

sitt forfatterskap, utvikla Bahktin dialogforma "dialogisme". Mening ut frå Bahktin sin ståstad oppstår gjennom samspel og dialog mellom talar og mottakar, og vert på denne måten skapt i den sosiale situasjonen. Bahktin meinte at det var viktig gjennom diskursar å skilja eigne føremål og tankar frå andre personar sin tenkjemåte (Rorgermoen, 2012, s.27). Dialogisme omfattar forståing av mellommenneskelege forhold, der mening vert utvikla gjennom samhandling og dialogisk interaksjon og kontekst. Det som kjenneteiknar dialogisme er at ein har respekt for den andre sin ord, der denne dialogforma ikkje har einigheit som mål. Bahktin vektla at utvikling av kunnskap og forståing skjer gjennom møte med ulike stemmer. Konfronterande syn og divergerande stemmer gjev størst læring. Ved Fleire stemmer som ein finn i eit klassefelleskap kan innsikt, mening, forståing, motivasjon og læring difor verta vektlagt. Elevane ved KDS-linja var svært ulike, og hadde difor potensiale for fleirstemmigheit. Ein kan lytte eller snakkar, vere oppmerksom på motsetnader og forskjellar, og ein må ta i bruk sitt "indre overbevisande ord" i individuelle samtaler, eller i grupper (Dyhste, Bernhardt, & Esbjørn, 2012).".....Der bevisstheten begynner, .....der begynner også dialogen" (Bahktin, 1963, ss. 56-57).

Professor Martin Nystrand har fokusert på viktigeita av samtale i lærings situasjonar. Han vektlegg Bahktin sin teori om "at kampen mellom mange konkurrerande stemmer er eit sosialt faktum i all diskurs, og at spenning og konflikt kan fremje kreativ forståing" (Dyhste, 2001, s. 119). Bent Illum(2004) skriv om dialogen nyttig del av den reflekterande praksisen. Han ser på menneska og reiskap som ein dialogform, og materialet som den andre (Illum, 2004). Denne prosessen omtalar Schön som reflekterande konversasjon, der det i den praktiske prosessen oppstår veksling mellom heilskap og del, og mellom distanse og innleving (Schön, Educating the reflective practitioner, 1987). Den sosiokulturelle tradisjonen vektlegg individuell læring som er utvikla gjennom sosial mediering (Dysthe, 2001, s.51). For at elevane i mitt forskingsprosjektet skulle kunna utvikla eigen kunnskap mediert av praksisfelleskapet i klassen, vart det naudsynt å sjå nærare på teori som omhandlar arbeidsmåtar og det eleven skal gjere.

#### **2.4.4 Dewey i eit sosiokulturelt perspektiv**

Imsen trekker fram sider ved Dewey som var nytenkjande. Ho peikar spesielt på Dewey sitt syn på utvikling. Han var inspirert av Darwin, som revolusjonerte med sitt syn på kunnskap. Gjennom evolusjonslæra påviste han at det heile tida skjer ei kontinuerleg utvikling. Dewey hevda ut frå dette at utvikling og læring er vekst, og at det einaste målet med vekst er meire vekst. Dewey var i likskap med Vygotsky og Bahktin oppteken av det sosiale. Han peika på at utvikling skjer i forhold til ein fysisk og ein sosial verden (Imsen, 2014a, s.80). John Dewey var den meste sentrale av dei erfaringspedagogiske, progressive pedagogane. Han meinte at skulen måtte reformast for å møte samtida sine krav. (Lyngnes & Rismark, 2007, s. 41). Han var ein av dei fyrste som la vekt på individet si aktive medverknad i læringsprosessen. Han meinte at ein lærte av å gjera ting, og av å hausta erfaringar av aktiviteten. På denne måten forstår og lærer individet samanhengen mellom handling og resultat (Imsen, 2014b, s.45). Menneska sitt samspel med omgjevnaden kalla dewey erfaring (Myhre, 2009, ss. 172-173). Dewey hevda at borna hadde ubrukte moglegheiter, og at desse måtte aktivisera gjennom inspirerande oppgåver og utfordringar. Det var ut frå Dewey sitt syn viktig at aktiviteten utvikla borna sine evner til beste for dei sjølv og for samfunnet. Omgrepet "learning by doing" skulle ikkje vera ein tilfeldig reaksjon som svar på ein flyktig impuls, men innehalda målretta eksperimenterande aktivitet ut frå eit "følt behov" (Myhre, 2009, s. 174).

#### **2.5 Skapande- og estetiske læreprosessar**

Filosofen Donald Schön var også oppteken av praktisk kunnskap. Forskinga hans syner at skapande prosess kan stimulera fram eit formgjevingspråk (Schön, 1983). Dialogen som oppstår i prosessen, omtalar Schön som refleksjon i handling. Han meiner at ein kombinerer refleksjon med handling, mens ein handlar. Denne refleksjonen fører til at ein endrar det ein gjer, mens ein gjer det. Schön meiner at mykje av vår kunnskap ligg i handlingane våre. I følge Schön vil det i ein formgjevingsprosess ikkje alltid vera lett å setja ord på kva ein gjer og kvifor. Han meiner at det i mange situasjonar i skapande arbeid, føregår val og prioriteringar som baserar seg på taus kunnskap. Etter kvart som handlingane vert gjentatt, går ferdigheitene over til å bli kunnskap. Dersom refleksjon i handling skal vera nyttig, og føra til nye val og auka resultat, må det gå føre seg ein refleksjon over handlinga (Schön, 1983).

I Vygotsky si doktoravhandling "Kunstens psykologi" (Dyhste, 2001, s. 75), vert kunst vektlagt gjennom eit sosiokulturelt-historisk perspektiv, der spesielt omgrepet bevisstgjerung vert påpeika. Det vert i denne samanheng vektlagt at ein må opna for variasjonar i undervisninga. I fylgje Stranberg (2008) meinte Vygotsky at fantasi og kreativitet er unike metodar som menneska kan utvikla gjennom erfaring (Stranberg, 2008). Olga Dyhste hevdar at den kreative prosessen skjer gjennom deltaking i ein samanheng med andre, og ikkje i kvart enkelt hovud (Dyhste, 2001). I ein artikkel i Bedre Skole hevdar fyrsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen, Marit Ulvik (2014) at dagens skule ikkje prioriterer sosiale relasjonar og kjensle, med tenderar mot vektlegging av det målbare. Ho hevdar at det er behov for å sjå på andre måtar å forstå utdanning på. Ho trekkjer fram drama-pedagogane Austring og Sørensen som eit alternativ for nytenking (Ulvik, 2014).

### **2.5.1 Austring og Sørensen - metode for kollektive estetiske læreprosessar.**

Ei viktig inspirasjonskjelde for dette masterarbeid, har eg funne i Austring og Sørensen (2006) si forsking. Dei estetiske erfaringane som vektlegg kjensle spelar ei sentral rolle for Austring og Sørensen, og kan sjåast på som motvekt til kognitiv forståing av danning. Der som utdanninga skal rusta eleven for livet, må ein ha eit heilskapleg menneskesyn som fremjar både hovud, hjarte og hand (Schön, 1983; Klafki, 2001). Estetiske verkemiddel er risikofullt å ta i bruk. Difor er det viktig at læraren er spontan, har fabuleringsevne, vidd, varme, energi og fagleg tryggleik (Abildtrup, Rathe, & Rathe, 1997). Det inneber at læraren må kunne improvisere. Austring og Sørensen (2006) peikar på viktigheita av at ein «stemthet» må være på plass. Estetiske uttrykk handlar om kjenslespråk, og ein må difor trø varsamt. I samband med kollektive estetiske læreprosessen, vektlegg Austring og Sørensen "den estetiske fordoblingen" som skjer når fleire deltek i same læreprosess. Her speglar deltakarane seg undervegs i den skapane prosessen, gjennom å oppleve andre deltakarar sitt formspråk. Den danske dramateoretikaren Szatkowski (1985) lanserte omgrep; "den estetiske fordobling", i midten av 80-åra, der dobbelheita oppstår ved at den enkelte som deltar i ein kollektiv prosess komplementerer kvarandre sitt formutrykk, slik at nye former og ny innsikt vert utvikla (Austring & Sørensen, 2006, ss. 171-172). "Der foregår med andre ord en hurtig forøgelse af gruppens samlede viden i forløbet" (Austring & Sørensen, 2006, s. 172).

Ulvik peikar på det som ein kan kalla timen sin dramaturgi (Dale, 1993). Omgrepet omhandlar læraren som set i gang ei reise, der han/ho vektlegg det å få elevane med. Byrjinga på timen er alltid viktig. Ansatsen, rytmen og flyten i fortsettinga må også ha fokus. Ei slik reise krev elevar som er med på opplegget, at lærar tek omsyn til kva som rører seg i klassen, og til si eiga interesse. Det er også svært viktig at lærar har fagleg kompetanse som "reiseleiar" (Ulvik, 2014). Austring og Sørensen har utvikla ein modell for igangsetjing av kollektive estetiske læreprosessar som kan fungera som ein "reiseguide". Austring & Sørensen sin teori er inspirert av mellom anna Dewey og hans tankar om elevsentrerte undervisningsmetodar. Ein kan også sjå ein samanheng til Ross og meisterlæra. Dewey (2005) hevda at læring ikkje skulle sjåast på som eit produkt av mekanisk tileigning av kunnskap. Han peika på at elevane lærar ut frå aktiviteter, der dei er handlande vesen (Austring & Sørensen, 2006). Han såg det som viktig å fremja borna sin trong til å utfolda seg estetisk, og at dette er sjølvføresetnaden for elevens utvikling (Solerød, 2005). Masterarbeidet sine utprøvingar er strukturert rundt Austring & Sørensen (2006) sin grunnmodell.

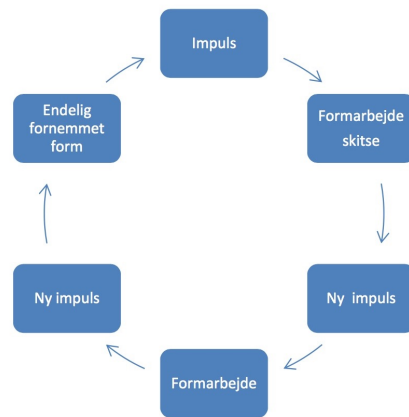
### **2.5.2 Kritikk av Austring og Sørensen**

Høgskulelektor ved KHIB, Jannecke Heien (2014) skriv i ein nettartikkel at boka til dramapedagogane Austring og Sørensen (2006) er eit verdifult fagdidaktisk bidrag til visuelle kunsthøgskulefag. Men ho peikar på viktigheita av å presentera kritikk av boka sitt syn på læreprosessar. Helene Illeris (2009) har reist kritikk mot måten Austring & Sørensen vektlegg eit mediert uttrykk. Ho argumenterer mot det ho ser på som «en modernistisk oppfattelse av selvet forstått som en indre kerne, der "udtrykker sig" gjennom representativ form» (Dyhste, Bernhardt, & Esbjørn, 2012, s. 41). Ho problematiserer Austring og Sørensen sin definisjon av omgrepet "estetiske læreprosessar", der ho trekkjer fram dette avsnittet frå Austring og Sørensen si bok (2006): "En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden" (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Jannecke Heien (2014) skriv at det er nærliggjande å støtta Illeris i at det er problematisk dersom Austring og Sørensen sin definisjon av estetiske læreprosessar ikkje vektlegg dei siste ti åra si tenking om kva som dannar "sjølvvet" (Heien, 2014, s. 4). Heien omtalar også formuleringa av estetisk læreprosess som kontroversiell (Heien, 2014).

### 2.5.3 Merete Sørensen

Til å forstå Austring og Sørensen sin formuleringa av estetisk læreprosessar, støttar eg meg på Merete Sørensen (2015) si Ph.d- avhandling. Ho introduserer kapittelet som omhandlar den skapande prosessen på denne måten: "Når den enkelte aktør anvender et æstetisk formsprog til at fortolke og kommunikere om verden på, sker dette i en skabende proces, hvor indtryk af verden omsættes til ideer, der medieres gennem formsproget og hermed transformeres til et æstetisk udtryk." (Sørensen, 2015, s. 100). Sørensen er inspirert av Ross (1978) som hevdar at den estetiske medieringa vert skildra som ein hermeneutisk utforskande og skapande søkeprosess. Psykologen Malcolm Ross skildrar korleis ein legg grunnlaget for evna til å tenkja abstrakt, når ein som born byrjar å leika. Opplevingar ein har hatt vert omarbeid mellom anna gjennom å imitera, og på denne måten skapa symbolske uttrykk for opplevingane vår (Austring & Sørensen, 2006, s. 158). Sørensen peikar i denne samanheng også på Dewey (2005) sin teori som omhandlar danning gjennom erfaring og vitskapleg prosess (Sørensen, 2015, s.100). Utgangspunktet til den estetiske medieringsprosessen skjer i fylgje Sørensen gjennom møte med verda. Sørensen hevdar at dette møtet fører til ein kjenslemessig impuls som er forårsaka av ein ubalanse i dei indre skjema som er innarbeida. Ut frå denne impulsen utkrystalliserer det seg ein innleiande idé, ein slags kreativ hypotese. Neste fase er i fylgje Sørensen at ideen vert utsatt for valt estetisk media/medium der dei indre tankane vert uttrykt gjennom eksperimenterande formarbeid til ein foreløpig form (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 100). Vidare refererer Sørensen til Ross (1978), der ho vektlegg hans tankar om at det gjennom den eksperimenterande og medierande prosessen oppstår det nye idear, kjensler og innsikt, som igjen kan virke som impulsar i den vidare prosessen med å utforske formspråket. Utforskinga vert avslutta på det nivået der deltakar opplever impulsen som endeleg utforska. Utrykket har då funne sin endelege form (Sørensen, 2015, s.100). Det ferdige estetiske produktet er ikkje meir ferdig, enn at det vil kunna virka som impuls til nye estetiske medieringar bade for den eller dei som har skap det, og for andre observatørar. På denne måten inngår det estetiske produkt i det kulturelle skjære-punktet der estetiske former igjen kan være del av næringskjeda til utvikling av nye idear til framtidige estetiske uttrykk. Sørensen har ut frå denne teorien utarbeida ein modell som syner denne prosessen, der det heile tida skjer ei utveksling av inntrykk og uttrykk som gradvis vert tilverka gjennom eit estetisk formspråk i retning av eit produkt. Produktet vert

på denne måten utvikla av drivkrafta frå den første impulsen. Sørensen beskriv denne prosessen som sirkulær ut frå at det endelege formuttrykket tener som ny impuls til komande skapande prosessar (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, ss. 100-101). Denne prosessen er illustrert slik i Sørensen sin Ph.d.



Modellen illustrerer korleis den skapande prosessen skjer i ein kontinuerleg vekselverknad mellom impuls og formarbeidet (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 101). I fylgje Merete Sørensen vektlegg estetiske læreprosess ei eksperimenterande utforsking, der ein har hovudvekt på den estetiske læremåten som utviklar inntrykk frå verda til estetiske formuttrykk. Dermed kan ein reflektera og kommunisera ut frå seg sjølv og verda. Også Ross (1978) poengterte at formarbeidet aldri vart endeleg avslutta, men er i ein førebels tilfredstillande form som ein kan arbeida ut i frå ved komande estetiske medieringsprosessar (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 101). Ut frå Sørensen sin modell kan ein sjå at formarbeidet er den sentrale refleksjonsreiskapen i den estetiske medieringa. Ho peikar på viktigheita av å kunna meistra eit formspråk på lik linje med å kunna meistra andre språkformer. Refleksjonsnivået og kommunikasjonsforma ein nyttar må stå i forhold til det å meistra formspråket. Sørensen peikar på at eit estetisk formspråk kan tene som eit kulturelt reiskap (Vygotsky, 1978), og som eit intersubjektivt og holistisk kommunikasjonsreiskap. Des meir ein meistrar formspråket, til djupare forståing og innverknad kan ein erverva seg, både som deltakar i det eksisterande og som skapar i det nye (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, s. 101). Sørensen hevdar at estetisk kompetanse er viktige læringsformål. Denne kompetansen kan både avkoda estetiske uttryksformer, og danna estetiske uttrykk gjennom medierte opplevingar og erfaringar. I fylgje Sørensen så krev dette kjennskap til estetisk formspråk

både som ein kulturell uttrykksform og som eit handverk. I tillegg krev det ferdigheiter i fantasi og kreativitet noko som betyr at den enkelte aktør, med bakgrunn i ein idé, ein fantasi kan via kreativ bruk av estetisk formspråk, omsette inntrykk til estetiske uttrykk. Desse ferdigheitene vert utvikla i eit praksisfellesskap (Vygotsky, 1978), der deltakarane skaper den "nærmeste utviklingsonen" og kor estetiske ferdigheiter ikkje er sett på som ein føresetnad for den kreative prosessen, men som eit reiskap og resultat av prosessen (Newman & Holzman, 2013).

#### **2.5.4 Anette Højlund – "mind the Gap"**

Anette Højlund sitt utakast til ein teiknefilosofi har inspirert meg i jakten på arbeidsmåte som kan frambringa eleven sitt kreative potensiale. Højlund si avhandlinga vektlegg at teikning er eit språk i seg sjølv, med eit stort potensiale for idéutvikling. Anette Højlund har undersøkt dialogen mellom teikning og teiknar, og konkluderer med at potensiale som finns i teikning kan utnyttast på tvers av faggrensar (Højlund, [www.dcdr.dk](http://www.dcdr.dk), 2011). Ho peikar på teikning som eit meiningsbærande språk og ei skapande kraft, og at ein kan uttrykka noko med teikning som ein ikkje kan utrykke med ord. Højlund vektlegg i stor grad arbeider med fri teikning. Ein prosess der ein ikkje har bestemte mål om kva ein skal teikna. Dette er ein prosess der teikninga er i dialog med teiknaren. Tankane vert styrt av penn og papir og ikkje prosessen. På denne måten vert ikkje arbeidet avgrensa av tankane. Ut frå Højlund sitt syn, så er teikninga ei konstant rytmisk utveksling mellom handling og vurdering. Dialogen mellom teiknar og teikning oppstår, og er med på å utvikle ny kreativ energi. Denne prosessen har i fylje Højlund eit uttrykk av kunstnarisk art, og potensiale for ide-og konseptutvikling Højlund (2011). Ho peikar på at teikning er eit reiskap til formutvikling, og at kvar teikning er eit fritt eksperiment som inneheld ei biletskapande kraft. Ho hevdar at ein lever i ei tid der ein trur at ein kan tenkja ut konsept utan å spørja "materien" til råds. Ho peikar på at ein gløymer å utnytte teikninga sitt potensiale, og at det kan oppstå idear til nye prosjekt gjennom teikneprosessen. Dialogen mellom teiknar og teikning er av høg verdi i den kreative prosessen meiner ho (Højlund, [www.dcdr.dk](http://www.dcdr.dk), 2011).



I ein artikkel i Bedre Skole (2014) hevdar Ulvik at samfunnet treng kreative, innovative og nyskapande menneske. Det kan i fylgje Ulvik sjå ut til at skulen vektlegg kopieringstradisjon der ein freistar å garantera for eit sluttresultat. Det å verta fortalt korleis noko skal vera, fremjar ikkje evna til sjølvstendige val. Ein kan påverka og foredla valet i møte med andre sine val meiner ho (Ulvik, 2014). Andre argumenterer for at den kopierande læringsmetoden er viktig, og ikkje ein motsetnad til det å vera kreativ. Dette peikar Marie Rogermoen(2012) på i sin doktorgrad; "Mellom tradisjon og spel". Den omhandlar vidareføring av tradisjonar innan tekstilfaget, der ho drøftar kopiering og skapande prosessar som arbeidsmåtar som vert brukt ved studiet (Rogermoen, 2012). Ho konkluderer med at i den skapande prosessen vert utforminga korrigert av tradisjonen, medan det i den kopierande prosessen er eiga stilvilje og improvisasjon resultat av prosessane (Rogermoen, 2012, s. 82). Gardner (2006) har synt oss at det fins fleire intelligensar. Elevar har ulike måtar å læra på, dei treng difor ulike utfordringar. Variasjonar over undervisningsformer vil vera med på å opna mogelegheiter for elevane som har ulike evner. Korleis kan eg som lærar, stimulera elevane til å "sleppa styre", tre ut av komfortsona for å gå i gang med eit anna formspråk, der dei tek med seg den handverksmessige kompetansen, og tenkjer nytt?

Gjennom dette kapittel har eg klargjort min teoretiske inspirasjonskjelde og ulike synspunkt på denne kjelda. Eg har freista å sjå til ulike innfallsvinklar og forskning for å finna vegen vidare. I komande kapittel vil eg koplare dette mot forskingsmetode, slik at problemstillinga og forskingsspørsmåla vert sett lys på.

### 3.0 METODISK TILNÆRMING

#### 3.1 Vitskapeleg plassering

Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming? Sidan eg ville undersøka undervisningsmetodar som vektlegg kreativt arbeid, var det viktig å støtta seg på forskingsmetode som siktar mot nyanserte skildringar av eleven sin livsverden, gjennom ord, og ikkje gjennom tall slik kvantitativ metode mellom anna gjer. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) så motsvarer "presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer .....eksaktheten

i kvantitative målinger” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Kvalitativ metode har sidan 80-talet vorte ein viktig metode i samfunnsforskinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30), og gjev i fylje Kvale og Brinkmann privilegert tilgang til menneska si grunnleggande oppleving av livsverda. Metode kan spenne frå deltakande observasjon, intervju og til diskursanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning har vorte utvikla gjennom ønske om å få større kunnskap om menneska sin opplevingar i ein sosial samanheng (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 21). Datamaterialet skulle hentast frå klasserommet, der mange komplekse situasjonar kan oppstå. Kvalitativ tilnærming vil difor kunna gje kunnskap om erfaringar og refleksjonar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 9).

Det finns kritiske innvendingar mot det kvalitative forskingsintervju, der kvaliteten vert vurdert. Alminnelege eksterne innvendingar peikar på at forskingsmetoden speglar berre sunn fornuft, og er ikkje vitenskap. Den er subjektiv, testar ikkje hypotese men er berre utforskande, er einsidig og personavhengig. Leiande spørsmål gjer at den ikkje er påliteleg, forståing vert gjort ut frå lesar, og er difor ikkje gyldig, og for få intervjupersonar gjer at den ikkje er generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 197-198). Også forskarar innan humaniora, samfunnsvitenskap og praktistar, som i utgangspunktet er positive til kvalitativ intervjuforskning finn svakheiter med forskingsmetoden. Potter og Hepburn (2005) kritiserer metoden, og peikar på betinga problem ved kvalitative intervju, og naudsynte problem som ikkje er så lett å løysa gjennom den kvalitative forskingsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 323-324).

Med dette som bakteppe, og ut frå mitt fagområde, problemstilling og forskingsspørsmål, har det vore viktig å kunna tolka fleire kjelder. Difor inneheld mitt empiriske materiale; observasjon i form av feltnotat, forskarlogg og foto av prosess og ferdig produkt, samt intervju av fokusgruppe. I tillegg fekk elevane eit evalueringskjema etter siste case. I dette kryssa elevane av for synspunkt dei var samde i, eller ikkje samde i. Dei fekk også moglegheit for å skildra sine tankar ved å skriva dei inn i skjema. På denne måten kan ein sjå at oppgåva støttar seg på fleire datakilder, og at triangulering har funne stad. Dette er med på å støtta troverdigheita i forkinga mi.

Med utgangspunkt i hendingane som fann stad i klasserommet, var eg inspirert av fenomenologisk tankegods. For å kunna undersøkje korleis undervisningsmetodane fremja eleven sitt kreative potensiale, var det viktig at eg skildra eleven sitt praktiske arbeid, og eleven sine opplevingar. I denne fasen har eg vore bevist på å skildra det gitte, så presist og fullstendig som mogeleg, der mitt datamateriale er "Beskrivelsene av bevisstheten og av livsverdenen" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I ettertid har eg som forskar vore inspirert av hermeneutisk tankegang, der eg har freista å forstå innhaldet i datamaterialet. "Fortolkningene av teksters mening" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 31) (Merleau-Ponty M., 1994).

### **3.1.1. Fenomenologisk tilnærming**

Merleau-Ponty (1962) beskriv fenomenologisk metode, der ein skal skildra, meir enn å analysere og forklare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Filosofen Alfred Schutz hevda at folk sine meiningar ikkje er fullt ut privatiserte, men peikar på intersubjektiv erfaring, der ein lever i ein felles sosial verden og delar erfaring med kvarandre. Ein forventar at andre ser det ein ser, og forstår det ein snakkar om. Ikkje nødvendigvis likt som oss, men at ein har nokre felles meningskomponentar. "Schutz mente at det "subjektive" og det "objektive" var dimensjoner ved et felles "common sense-perspektiv"" (Imsen, 2014a, ss. 108-109). Menneske oppfattar verda ulikt. Når ein studerer sosiale fenomen er det svært viktig å sjå på individet sine subjektive meiningar, og kva motiv og intensjonar individet har for sine handlingar (Imsen, 2014a, ss. 108-109).

### **3.1.2. Hermeneutisk tilnærming**

Hans-Georg Gadamer hevda at forskarar er bestemt ut frå idear og forhold frå si samtid. Ut frå denne horisonten nærmar forskaren seg det han skal utforske. Det aktuelle objektet det vert forska på, er midlertidig skapt under andre forhold og idear, og er på denne måten prega av ein anna horisont. Forskaren står i ein situasjon som skapar bru mellom to ulike horisontar for forståing. Det etablerast ein hermeneutisk sirkel mellom desse to horisontane. Ein forstår det "framande" med utgangspunkt frå eigen situasjon. Desse to horisontane "smeltar" saman, samstundes som ein er klar over forskjellen på dei. "Det resultat man kommer frem til, er altså ikke reproduksjon, men et produkt av en skapende handling"

(Myhre, 2009, ss. 226-227). Andre forfattarar framhevar at hermeneutisk tankegang kan ha stor overføringsverdi til andre felt enn tekstforståing (Fuglseth & Skogen, 2007, s. 268). Den kan mellom anna vera svært aktuell i pedagogisk forskning og sosialt liv. Gjennom forskingsprosessen viser hermeneutikken at det ikkje finns nøytrale data, heller ikkje når ein observerer (Fuglseth og Skogen, 2007). Forståing av data finn ikkje stad i nøytrale idealfrie termar (Alvesson, 2008, s. 25). Fangen (2015) skildrar Geertz (1973) si tilnærming til hermeneutikken, der målet for forskaren er å presentera ei skildring som er; "tynn" eller "tjukk". Observasjon gjev ei "tynn" skildring, medan ei "tjukk" skildring vektlegg også eit meningsaspekt frå personane ein studerer. "Ei "tjukk" skildring binder saman utsegn om kva dei personane me studerer, kan ha meint med handlingane sine, kva fortolkingar dei gir, og den fortolkinga forskaren har" (Fangen, 2004, s. 178). Ein kan forstå handlingar som teikn. Dette kan gje kunnskap om underliggende strukturar. "Å tolke handlingar som tekst inneberer å gi handlingar ei spesiell mening." Ut frå Geertz sitt synspunkt vil tolkinga verta gjort ut frå idear henta frå tidlegare litteratur, det vil sei at forforståing ligg til grunn i den nye forståinga (Fangen, 2004, s. 28). Elevane har ein heilt anna ståstad enn kva eg som forskar har. Eit anna viktig moment i denne samanheng kan vera Bahktin sin teori om talegenrane. Førsteamanuensis ved UIB, Rasmus Slaatelid (2005) har omsett Bahktin sitt verk; "Spørsmålet om talegenrane". I førordet skriv Slaatelid; "Spørsmålet etter forståing vender stadig attende i Bahktins skrifter". Einskilde ytringar er individuelle, medan "kvar språkbrukssfære utarbeider sine relativt stabile typar av slike ytringar, som vi kaller talegenrar" (Slaatelid, 2005, s. 1). Dilthey definerer kjerneomgrepet "forståing" som "det å setje seg inn i eit menneske, eller eit verk" (Slaatelid, 2005, s. 56), medan Bahktin definerer forståing relasjonelt og dialogisk, der ein førebur eit svar til verket eller mennesket (Slaatelid, 2005, s. 56). Eit anna fortolkingsprinsipp i hermeneutikken er at kvar fortolking inneheld fornying og kreativitet "Enhver forståelse er en bedre forståelse", der ei fortolking rikgjer forståinga av teksten ved å bringe fram nye differensieringar og relasjonar. På denne måten vert meininga i teksten utvida (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 216-217). Dette og andre innfallsvinklar har medført kritikk mot hermeneutisk metode: "Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Til mitt prosjekt vart det difor viktig at eg var medviten min forforståing når eg i analysekapittel skulle forstå mine data.

### 3.2 Val av metode

I samband med masterprosjektet, var det viktig å finna forskingsmetode som opna opp for at undersøkinga kunne endra seg undervegs, ut frå det spontane som kan skje i samband med undervisning i tekstilverkstaden, og spesielt ut frå problemområdet mitt. KDS-faget er forankra i meisterlæra. Det vart difor viktig at forskinga tok utgangspunkt i denne ståstad, og at eg nytta metode der eg kunne utforska dette perspektiv, på leiting etter arbeidsmåtar som kunne fremja eleven sitt kreative potensiale.

Ut frå dette perspektiv vart det nærliggjande å nytta aksjonsforskning eller didaktisk designforskning. I sosiologiforskning har aksjonsforskninga freista å gjera noko med sosiale forhold. Pedagogisk aksjonsforskning omfattar spørsmål knytt opp mot praktiske problem som lærer har erfart. Hypotese og analyser er utvikla og validert av praktikaren som resultat av dialog. "Aksjonsforskningen adopterer handlingsperspektivet hos de praktiserende og bruker derfor deres dagligspråk for å beskrive og forklare undersøkelsesproblemet" (Halvorsen, 2007, s. 55). Kritikkk mot aksjonsforskning har mellom anna vore at grunnforskninga vert fortrent, og at det kan vera vanskeleg å gjennomføra påliteleg registrering i ein involvert situasjon. Det er også fare for at kunnskapsvinninga ikkje vert innfridd av di det krev uthaldsevne for å dekke både aksjon og forskning (Halvorsen, 2007, s. 55). Aksjonslæring vert av Tom Tiller (1999) omtala som vetlebroren til Aksjonsforskning. Den vektlegg i større grad erfaringslæring der refleksjon over erfaringar dannar eit viktig perspektiv. Omgrepet aksjonslæring nyttar Tiller om lærar/lærarar som gjennom ein systematisk måte undersøker, og har intensjonar om å forbetra kvaliteten på eigen pedagogisk praksis. Tiller knyt omgrepet aksjonsforskning til det ein forskar gjer når dei undersøker, analyserer og dokumenterer aksjonslæringsprosessar (Kvale & Brinkmann, 2015). Den grunnleggjande ideen i aksjonslæringa er at ein utviklar praksis gjennom kritiske og systematiske refleksjonar som ein erfarer i dagleglivet. Aksjonslæringa kjenneteiknast ved; deltaking, involvering, ansvarleggjering, kritisk refleksjon, samt forplikting til å læra av erfaringar (Tiller, 2006) (Tiller, 1999). Den andre aktuelle forskingsmetoden; Didaktisk Design Forsking (heretter kalla DDF), har likskap med aksjonsforskning og aksjonslæring, der ein mellom anna skal imøtekoma utfordringar i undervisning og læringsaktiviteter. Denne metoden har eit praktisk fokus på innhald der det gjennom ulike fasar og evaluering undervegs, verta danna grunnlag for vidare utvikling. Metoden involverer også fleire deltakarar der ein kan vera del av ei gruppe som forskar saman, eller ein kan forska aleine (Mc.Kenny & Reeves, 2012). Etter å ha samanlikna aksjonslæring

og didaktisk design forskning, falt valet på DDF, av di den etter mitt syn ligg tettast opp mot intensjonen i mitt masterprosjekt. I DDF-metoden finn det stad ulike prosessar og samarbeid med aktørane. Prosessen gjev kunnskap som er nyttig for ytterlegare forbetringspotensiale (Bjørke, Dahl, & Langesæter, 2015, ss. 20-21). DDF –metoden har vore ein viktig inspirasjon i utviklinga av dette forskingsarbeid, og er nytta som overgripande metode.

### 3.3 Didaktisk design forskning

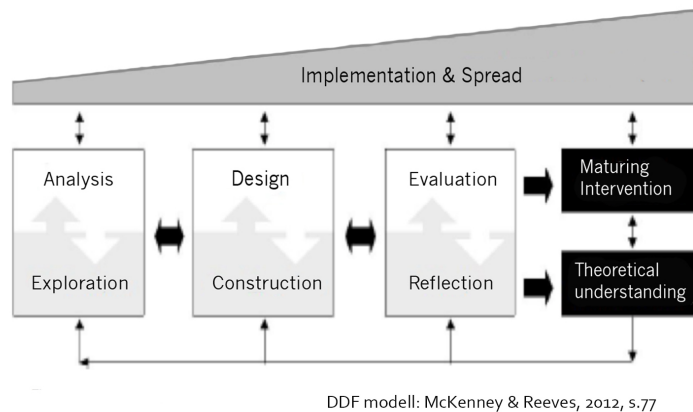
Metoden vart utvikla på 90-talet, og vert skildra som Educational Design Research. Metoden gjev mulighet for systematiske utprøvingar, og utvikling av praksis. Den vert i korte trekk skildra slik: " EDR ... is the systematic study of developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice....." (Plomp & Nieven, 2010, s. 13). McKenny mfl. (2006) framhevar at metoden har tre hensikter:

- Utvikle kunnskap som ender opp i eit produkt eller design
- Produktet har betydning og er relevant for undervisningspraksisen.
- Deltakarane skal utviklast som profesjonelle, og bidrar til utvikling av designet.

McKenny og Reeves (2012) definerer måten ein jobbar på i DDF, ved at ein gjentar utprøvingar for å løysa praktiske og kompliserte problemstillingar, og for å generera ny kunnskap. Gjennom forskinga skjer det eit samarbeid mellom praktikaren og forskaren i eit praksisfelt. Ut frå problemstillinga innhentar ein kunnskap og lagar skisser over mulige løysingar. Deretter prøver ein ut løysinga, vurderer resultatet i forhold til undervisninga, læringsutbytte og korleis studentane vert påverka av dette. Prototypen vert utvikla i rommet mellom designe og evalueringa. Ut frå dette vert det gjort nye tilpassingar, som igjen vert prøvd ut og evaluert (Mc.Kenny & Reeves, 2012). I mitt masterprosjekt, vart det utført seks case. Desse vart utvikla på bakgrunn av utprøvingar og evaluering, som fant stad undervegs. Gjentakande utprøvingar er noko som kjenneteiknar DDF-metoden. Forskinga skal gje gode praktiske løysingar og generer ny teori. I DDF-metoden vender ein vanlegvis tilbake til same fase fleire gonger. DDF har tre kjerneprosessar:

1. Analyse og utforsking av gjeldande situasjon = baseline
  2. Design og utprøving av eit nytt design = intervensjon
  3. Evaluering og refleksjon av det som skjer I punkt 2
- (Mc.Kenny & Reeves, 2012, ss. 77-86)

McKenney & Reeves har utvikla ein modell som syner denne prosessen:



McKenney & Reeves, vektlegg at pilane som er teikna mellom kjerneprosessen, kan gå begge vegar. Modellen skal syne at prosessen er fleksibel, og kan lesast frå høgre til venstre, eller frå venstre til høgre (Mc.Kenny & Reeves, 2012, ss. 81-82).

### 3.4 Datainnsamling

Data som utgjer min empiri, er strukturert som :

- Observasjon – feltnotat - forskarlogg
- Intervju av om lag 50 % av klassen (fokusgruppe)
- Evalueringskjema til heile klassen

#### 3.4.1 observasjon

Observasjonsdelen i datainnsamlinga hadde fokus på å sjå nærare på eleven sin kreative prosess og estetisk utforsking. Bjørndalen (2012) peikar på at det er viktig å vera kritisk ovanfor antaking om at ein kan ha ei objektiv tilnærming til observasjon. Han meiner at ein ikkje kan byggje opp eit ideal om ein "objektiv" observatør (Bjørndal, 2012, ss. 39-41). Fuglseth og Skogen (2007) meiner at det er viktig å vera uavhengig og bevisst på at feltnotata

skal gje sann informasjon. Med dette som bakteppe freista eg å ha eit ope sinn, samstundes som eg såg etter observerbare kjenneteikn (Fuglseth & Skogen, 2007, ss. 90-91) knytt til Austring og Sørensen som modell, og Anette Høilund sin teiknefilosofi.

Observasjonen vart gjort i skulen sitt klasserom som også fungerer som verkstad. Rommet er nokså stort, og det ville vore vanskeleg å fanga opp dei situasjonane som var av mi interesse med videokamera. Difor valte eg å vera deltakande observatør. I nedskrivning av feltnotatet, hadde eg fokus på faktaopplysningar om kva som vart gjort, kor ein var, kven som var der, dato og tid. Observerte handlingar vart skive inn i feltnotatet, og utsegn som eg meinte var viktige for forskinga vart transkribert så nøyaktig som mogeleg. Datamaterialet som vart funne gjennom observasjon skulle danna grunnlag for mitt analysearbeid, samt grunnlag for det kvalitative intervjuet. I samband med observasjon tok eg foto av arbeidsprosess og eleven sine hender i arbeid.

### **3.4.2 Intervju**

Ut frå eit fenomenologisk perspektiv valte eg å gjennomføra eit case, og eit kvalitativt intervju med omlag halvparten av elevane i klassen, i dette tilfelle fire elevar. I følge Kvale og Brinkmann (2009), så er forskingsintervjuet ein profesjonell samtale som bygger på dagleglivet. Det vert konstruert kunnskap i interaksjonen mellom den som vert intervjuet og den som utfører intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Målet med intervjuet var å hente inn skildringar frå elevane sin livsverden, difor valte eg å gjennomføra eit semistrukturert intervju, for lettare å kunna fortolka eleven sine opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Semistrukturert livsverdenintervju: vert nytta når ein skal forstå tema ein finn i dagleglivet ut frå den ein intervjuar sitt perspektiv. ".....,og særlig fortolkinger av meningen med fenomenene som blir beskrevet" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Intervjuforma er semistrukturert ved at den verken er lukka spørjeskjema samtale eller ei open samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom forskingsintervjuet hadde eg hovudfokus på å få kjennskap til eleven sin kreative prosess der dialogen med materiala var i fokus, samstundes var eg interessert i å fanga opp korleis elevane vart påverka av interaksjonen som skjedde i den skapande prosessen. Ut frå dette var det viktig for meg å høyra elevane si oppleving av konkrete episodar. Til forskingsintervjuet hadde difor utvikla spørsmål med utgangspunkt i mitt interesseområde. Under intervjuet var eg bevisst på å vera fordomsfri og open for at uventa fenomen kunne koma fram (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). I dette høve var det viktig å



skapa eit miljø der deltakarane følte seg trygge, og fritt kunne snakka om sine kjensler, slik at det asymmetriske maktforholdet mellom elevane og meg som lærar vart balansert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Eg valte å samle utvalet i eit kjent miljø, der produkta dei hadde laga var utstilt. Det var på førehand utforma ein intervjuguide som hadde som mål å sirkla inn mitt interesseområde. I intervjufasen var eg bevist på å sjå etter kroppsspråk, ansiktsutrykk, og høyra etter stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). under kvart spørsmål hadde eg laga tabell som var merka med elevkode; A – B – C – D. Intervjuet vart spelt inn på ein lydopptakar, som skulle vera til hjelp i transkripsjonen. Ingen elevnamn vart nemnt i intervjuet. Før intervjuet starta vart elevane igjen informert om mitt masterprosjekt, og at eg kom til å anonymiser dei ved å gje dei eit koda namn. Deretter fekk elevane vite at lydopptaket skulle vera til hjelp i samband med nedskrivning av samtalen vår. Før intervjuet, oppmoda eg elevane til å skildra så nøyaktig som mulig deira kjensle og opplevingar ut frå undervisninga i dei ulike case (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

### 3.4.3 Evalueringsskjema

Etter avslutta case-6, vart det gjennomført ein form for evaluering der elevane fekk eit evalueringsskjema. På dette skjema var det rom for å utdjupa sine opplevingar, og reflektera over sin kreative prosess. Dette skjema hadde 12 spørsmål, og var utforma slik at eleven kryssa av for det svaret som dei opplevde, samt at alle vart bedne om å utdjupa svaret. Tabell viser døme på forslag ein kunne kryssa av:

#### 1. I hvor stor grad ble du inspirert av materialene?

svært lite		nokså lite	nokså mye	mye	S svært mye
------------	--	------------	-----------	-----	-------------

Beskriv:

### 3.4.4 Transkribering

Etter å ha gjennomført eit semistrukturert intervju med fokusgruppa, var neste steg å transkribere intervjuet. Eg valte å transkribere sjølv, av di eg kjenner fagområdet, elevstemmer og kontekst. Dette val var viktig då det gav meg verdifulle opplysningar det å høyra samtalen fleire gongar. Eg starta transkripsjon rett etter avslutta intervju, då eg fortsatt hadde den ikkje-verbale kommunikasjonen tydeleg i minne. Nokre plassar i intervjuet snakkar deltakarane og eg om produkt som elevane hadde laga. Her vert ord som; de, denne, den

andre nytta. I transkripsjonen vart tydinga skreve med korrekt substantiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Vidare vart transkripsjonen skriva på bokmål. Dette for å anonymisera svara ytterlegare, då det var to elevar som hadde nynorskdialekt.

### **3.5 Utval**

For å sikre kvaliteten på dette forskingsarbeid, vil eg i dette kapittel skildra utvalet i undersøkinga. Problemområdet for denne oppgåva er retta mot mikronivået i klasserommet og den lærande elev (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). Masterarbeidet omfattar 6 case, der case-1 vart gjort med 10 elevar i vg3-KDS-klassen i 2015. Case 2,3,4,5 og 6 vart gjort med 9 elevar i vg3-KDS-klassen i 2016. Alle elevane hadde erfaring med saum av klær frå vg1; design og handverk, og vg2; design og tekstil. Dei var no komen til lærlingefasa, som dei skulle gjennomføra innan skulesystemet. Ut frå deira ståstad, legg eg til grunn at elevane hadde eit godt handverksmessig grunnlag når dei var komne til vg3 nivå. Dei fire deltakarane i utvalet hadde alle fylgt ordinær utdanning og var 18- 19 år. To av elevane i utvalet var vane med å finna inspirasjon, eller ta utgangspunkt i klesplagg som andre har laga når dei sjølv skal laga eigne produkt. Elevane i utvalet har lite erfaring med å samarbeida i kreative prosessar, og har til dels dårleg erfaring med gruppearbeid. Desse fire elevane har eg opplevd som svært ulike når eg skal motiver dei til idéutvikling og kreative prosessar. Dei har nokså ulik teikne-, mønsterkonstruksjon- og saumkompetanse, og dei arbeidar i ulikt tempo. Alle er gode på å skildra sine opplevingar, dei er kritiske og likeverdige som diskursdeltakarar.

### **3.6 Etikk og personvern**

Dette masterprosjekt byggjer på menneske som gjev personlege opplysningar til meg som forskar, dette inneber fleire etiske problem som eg har måtta ta stilling til (Gentikow, 2005, s. 63). Ved innsamling av empiri har eg registrere data i form av observasjonsnotater. Eg har også fotografert prosessen der bilda viser hender i arbeid, samt foto av ferdige produkt. Det er ikkje registrert noko namn eller personidentifiserande bakgrunnsopplysningar i data-materialet. Gjennom forskingsprosjektet vart det gjennomført eit semistrukturert intervju med fire elevar i klassen. Dette intervjuet vart tatt opp på lydopptakar. Det vart ikkje nemnt direkte eller indirekte personopplysningar i intervjuguiden, på foto eller på lydopptaket. Elevane har fått koda namn som tildømes; elev-A i observasjonsnotat og denne oppgåvetekst. Datainnsamlinga I dette masterprosjektet er såleis ikkje meldepliktig (NSD, 2017). Elevane

har underteikna samtykke til at eg kan bruka bilder av hender i prosess, og bilder av ferdig produkt i denne oppgåva. Gentikow (2005) peikar på tre viktige punkt som må vektleggast i i kvalitativ forskning; informert samtykke krev at ein i forkant gjev god informasjon om prosjektet. Det må også gjerast klart at informanten kan når som helst trekkje seg frå prosjektet. Vidare må ein vekteggja konfidensialitet, slik at informantane er anonymisert i forskingsprosessen, og i presentasjonen av oppgåva. Lojalitet er det tredje prinsippet som Gentikow meiner må oppfyllast i kvalitativ forskning (Gentikow, 2005, ss. 64-65). Etikk og personvern er etter mi meinig godt ivaretatt i dette forskingsprosjekt, der alle desse tre delane er vektlagt.

### 3.7 Reliabilitet og Validitet

#### 3.7.1. Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet vektlegg pålitelegheita i undersøkingsresultata i forhold til feilkjelder. Mine feltobservasjonar er gjort over eit år, i eit fagområde eg har god kjennskap til. Observasjonen og feltnotata omhandlar 6 case, samt intervju og evalueringskjema. I tillegg vert det synleggjort foto av prosess, som viser hender i arbeid, samt bilde av ferdige produkt som eleven har laga. Mitt empiriske materiale er omfattande, og kan ut frå dette vise pålitelgheit. Else Marie Halvorsen vektlegg følgande: "I andre sammenhenger vil påliteligheten økes ved å ha flere data å bygge på" (Halvorsen, 2007, s. 39). Denne forskning er eit resultat av eit praksisnært prosjekt, der samspelet med elevane har stått i fokus. Eg har også hatt eit sterkt ynskje om å bidra til ei positiv utvikling for KDS- linja. Dette kan vera med på å fargeleggja min for forståing. Svakheit med prosjektet er at eg sjølv har observert elevane i arbeid, og møtt dei i intervju fasa. I ettertid kan ein sjå at ein nok skulle samla heile lærarkolleget i dette prosjektet, men med ulike tidsplaner og ein travel skulekvardag har dette ikkje latt seg gjera.

Etter at alle case og intervju vart avslutta, valte eg å gjennomføra ei "member-checking", der kollegaer samanlikna produkta som vart laga i case-4 og case-5. Dei fekk også sjå teksten der dei var omtala. Dei vart her spurt om dei kunne kjenna seg igjen i skildringane eg hadde gjort. I fylje Lincoln og Guba(1985), så er dette ein viktig prosedyre som kan danna ein truverdig studie. I denne fasen presenterte eg oppsummeringar som vart nytta i oppgåveteksten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 131)

### **3.7.2 Validitet**

Omgrepet validitet vektlegg gyldigheita i undersøkinga (Halvorsen, 2007, s. 40). Som ytre validitet vil resultatet av forskinga vera gyldig for elevar og lærarar som i framtida vil arbeide med idéutvikling i handverksfaget. Resultatet kan også vera gyldig i situasjonar der desse personane skal arbeide opp mot designgrupper og produksjonselskap (Halvorsen, 2007, s. 42). Gjennom dette forskingsarbeid har min profesjonelle ståstad frå fagfeltet vore ei utfordring. Moglegheita for at eg kan ha tillærte oppfatningar gjennom personleg erfaring er eit moment som kan påverke observasjon, refleksjon og vurdering. Halland hevdar at slik erfaring kan medføre at ein kan trekkja samanlikningar som ikkje held mål (Halland, 2004, s. 54). Dette forhold, og det at eg skulle delta i eleven sin prosess ved at eg skulle igangsetja kreative prosessar, samstundes som eg skulle observera, var ei stor utfordring. Difor vektlegg datainnsamlinga spesielt observasjonar av eleven der dei dei vert igangsett og arbeider med estetisk utforsking, og der dei samhandlar med andre elevar. Datamaterialet vektlegg også kva som skjer under og etter dei ulike møtepunkta mellom elevane. I forhold til eiga rolle, så kan eg ikkje observera meg sjølv, men kan ut frå lydbandopptak skrive ned kva eg seier ved oppstart av case, og igangsetjing av impuls. Datamaterialet vektlegg også korleis elevane opplevde meg som igangsetjar.

### **3.8 Eigen praksis som forskingsarena**

Det har vore spanande og utfordrande å forska på eigen og ny arbeidsplass. Det å skulle arbeide med opplæring av sveinekandidatar i skulen, og samstundes forske, har til tider vore krevjande. Avdelinga er godt innarbeid med gode system, flotte lokalar og moderne maskiner og verktøy. Mine arbeidskollegaer har lang fartstid i skulen, og vert rekna som gode pedagogar. Det har vore mange uformelle diskusjonar i samband med nye tankar om innhald og undervisningsmetodar. Heldigvis har det vore ein openheit for nye innspel. Eg har forska åleine, der innspel frå kollega og mitt teoretiske perspektiv har balansert spørsmål retta mot distanse og nærleik. Christophersen (2011) omtaler det å løfte "blikket" til eit metaperspektiv, som viktig for å utvikle eit kritisk syn til eigen praksis som forskingsarena.

### 3.9 Mitt prosjekt

Meistarlæra var mitt utgangspunkt, og målet var å tilføra denne eit nytt perspektiv som vektlegg undervisningmetode for igangsetjing av kreative prosessar. For å finna svar på problemstillinga, kopla eg dette utgangspunkt til Austring og Sørensen (2006) sin modell for kollektive estetiske læreprosessar og til Anette Højlund (2011) si teikneforskning. Vygotsky, Dewey og Bahktin sine teoriar har også vore eit viktig bakteppe i dette masterprosjekt. Gjennom kappittel 4 vil eg presentera funn frå mitt empiriske materiale som består av observasjonar, semistrukturert forskingsintervju, evalueringsskjema og foto.

### 3.10 Analyse metode

#### 3.10.1 Kategoriar

Masterarbeidet si utforsking er strukturert rundt grunnmodellen til Austring og Sørensen (2006). Case 2-6 er alle inspirert av denne modellen, medan case-1 er analysert gjennom modellen, slik at ein lettare kunne samanlikne alle case. Austring og Sørensen (2006) sin grunnmodell har 7 trinn for igangsetting av kollektive estetiske læreprosessar. Modellen er fleksibel, men impuls og opptakt må alltid nyttast i byrjinga av prosessen. Modellen sine 7 steg vert her skildra i ein kort versjon.

Impuls	Her får ein eit inntrykk, som skal inspirere til å skapa	Empirisk læring
Opptakt	Her vert det skapt eit felles fokus, ein stemtheit som skal vera utgangspunkt for den skapande prosess.	
Eksperiment	I denne fase vert det laga skisser og foreløpig formutrykk	
Utveksling	Midtvegs vert skissene framlagt i gruppa til gjensidig inspirasjon	Estetisk læring
Fordjuping	Her vert det endelege produkt skapt i ein ein fokusert medieringsprosess.	
Presentasjon	Produkta vert presentert og kommunisert til eit eksternt publikum	
Evaluering	Til slutt uttrykker deltakarane seg om sin estetiske prosess og produkt.	Diskursiv læring

Modell av Grunnmodellen (Austring & Sørensen, 2006, s. 179)

### 3.10.2 Koding og kategorisering

Dei 7 stega i Austring & Sørensen sin modell, danna grunnlag for den deskriptive analysemetoden der datamaterialet er koda og kategorisert (Postholm, 2010). Mine observasjonar og intervjuguide hadde fokus på Austring og Sørensen (2006) sin grunnmodell. For å finna samanheng og mønster i mitt relativt omfattande datamateriale prøvde eg å legge transkripsjonen inn i dataprogrammet Hyper Research. Verktøyet gav meg eit godt overblikk, men grunna mi manglande brukarkompetanse, mista eg innsikt ved bruk av det digitale verktøyet. Eg valte difor å forsetja med manuell koding og kategorisering, ved å heile tida stille spørsmål til teksten for å finna samanhengar. Strauss og Corbin (1998) kallar det å stilla spørsmål og finna samanlikningar i datamaterialet som dei to viktigaste analysereisepågangane. Inspirert av Strauss og Corbin (1998) sin konstant komparative analysemetode, byrja eg analysedelen med det dei omtaler som open koding av datamaterialet. Dette omgrepet finn ein i metoden "grounded theory", der ein i startfasen (open koding) møter datamaterialet med eit opent sinn og holdning til kva som ligg i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78-81). Vidare undersøkte eg om det var samsvar mellom det eg hadde observert, elevane sin opplevingar og dei ulike stega i grunnmodellen til Austring og Sørensen (2006). På denne måten kunne eg sortera datamaterialet etter dei ulike kategoriane. Postholm vektlegg at analysen må oppnå tre ting: Teksten må brytast i mindre meiningsberande delar for å få ei djupare forståing av heilheita. Deretter må teksten forståast og fortolkast, der ein tilfører meining i det innsamla datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). I denne prosessen delte eg teksten i mindre delar, for å forstå meir av heilheita. Desse delane vart inndelt i dei ulike fasane i grunnmodellen. For å få ei djupare forståing av desse, vart det naturleg å binda dei saman med heilheita. Denne prosessen kan sjåast i lys av den hermeneutiske sirkelen (Gadamer, 2010) som inneber at ein studerer kvar enkelt del, for å få ei betre forståing av heilheita (Postholm, 2011). Enkelte kategoriar vart definert som årsak og verknad, der mellom anna dialogen vart definert som årsak til korleis elevsamarbeidet fungerte (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 106).

## 4.0 ANALYSE

### 4.1 Innleiing

I dette kapittel vil eg presentera funn frå mitt empiriske materiale. Observasjonar er henta frå verkstad og klasserom. Funna byggjer også på semistrukturert forskingsintervju, foto av arbeid i prosess og foto av ferdige produkt. I etterkant av siste case svara elevane på eit evalueringsskjema, dette er også del av mitt empiriske materiale. Fyrst vil eg skildra dei 6 casene som ligg til grunn for undersøkinga. Deretter vil analysekapittel gå i djupna på fasane i Austring og Sørensen (2006) sin grunnmodell, og skildra sentrale funn på tvers av casene. Fem av casene er inspirert av Anette Høilund sin teiknefilosofi. Dette vert kommentert og analysert undervegs. Alle forsøk er utført i eit klasserom/verkstadrom som har elevpultar, eit stort felles arbeidsbord og gode handverksreiskap. Case-1 vart introdusert med kort oppgåvetekst, medan dei andre casene vart introdusert munnleg. Case-1 vart gjort hausten 2015, og har vore eit viktig bakteppe for prosessen fram mot case-6, som vart gjort hausten 2016. Dei ulike intervensjonane som er gjort gjennom masterprosess, byggjer på Anette Høilund (2011) si teikneforskning, samt Austring og Sørensen sin metode for kollektive estetiske læreprosessar. Innhaldet i dei ulike casene, vert visualisert ved foto av impulsen som vart gitt i oppgåveintroduksjon, samt foto av det ferdige produkt som elevane laga med bakgrunn i impulsen. Dette gjer eg for å synleggjera samanhengen mellom impuls og det ferdige resultat. Intervensjonen for dei ulike casene vert introdusert med ei kort grunn-gjeving.

## 4.2 Presentasjon av case – og resultat

### 4.2.1 Case -1

**Bakgrunn:** Case-1 vart utvikla av 5 lærarar, inkludert meg sjølv. Skulen hadde store mengder med kvit ulljersey som skulle nyttast til elevarbeid i årets "ullveke". Denne veka vart det sett fokus på at dei 10 elevane ved KDS-linja skulle få ei oppgåve som skilte seg frå oppgåver dei vanlegvis fekk ved denne linja. Målet var at elevane skulle få erfaring med idéutvikling på ein ny måte, samstundes som dei fekk kjennskap til ullmaterialet ved å arbeida



med form og ulike saumteknikkar. Nokre veker før workshop byrja ein kollega å eksperimentera med den aktuelle ullkvaliteten, og laga eit skjørt med flusse-teknikk, samt prøve-lappar av ulike overflateteknikkar. Ein annan lærar vart inspirert til å lage to jakker og to gensarar med ein annan teknikk. Ein tredje lærar modellerte ullstoffet på ei byste. Det enda med omlag 20 eksempel på overflateteknikkar, og fem plagg som synte bruk av desse. **Introduksjon av Oppgåva – case-1:** Lærarane sine utprøvingar vart stilt ut i klasserommet. På det store klippebordet låg det fleire rullar med tynn ulljersey. Elevane skulle nytta det framlagde ullmaterialet til å laga ein "blikkfangkjole i kvit ull". Kjolen skulle ha volum oppe eller nede. Det var satt av fire dagar til individuelt arbeid i opent praksisfellesskap, der elevane gjerne kunne sitja saman når dei arbeidde. Dei fekk utdelt eit mønster av ein kroppsnær kjole. Denne kunne dei omforma eller nytta som underliggende form. Ein kollega presenterte impulsen som var alle eksempla som var laga. Foto syner nokre av desse eksempla:



**Intervensjonen i case-1:** individuelt arbeid- Bestemt materialkvalitet - 20 ulike dømer på bruk av materialet - bestemt plaggtype (kjole) - kortfatta oppgåvetekst.



**Resultat:** Foto syner ferdige produkt laga av 9 elevar ( 1 elev vart ikkje ferdig).



**Nytt semester:** Hausten 2016, vart eg sett til å undervise i ein ny vg3- klasse, der eg fekk i oppgåve å arbeide med idéutvikling og designprosess. Av eit firma fekk klassen i oppdrag å laga 12 oppsiktsvekkjande kreasjonar i refleksmateriale. Dette arbeid skulle gjerast i løpet av ei veke, lagt opp som ei tema-workshop. Denne workshop er det siste case i dette masterprosjekt, og har fått namnet case-6. Elevane ved KDS-linja pleier vanlegvis å nytta omlag 3 veker på å ferdigstilla ein kjole frå idéutvikling til ferdig produkt. Ei workshopveke var difor svært knapp tid, når eg no skulle få eleven til å gå i gang med eit formspråk som krev høg grad av kreativ tenking. Målet mitt var difor å finna undervisningsmetode som kunne hjelpa fram eleven sitt kreative potensiale. Elevane skulle lage eit uttrykk som skilte seg frå klassisk kjole og draktsaum. Det vart difor naturleg å ta utgangspunkt i erfaringa ein gjorde i case-1, når ein skulle lage innhald for ny workshop. Gjennom ullworkshop (case-1) erfarte eg at vi var fleire lærarar som måtte motivere elevane til å utforske, sjølv om det var laga mange døme på korleis ein kunne nytta materialet. Analyse av ull-workshop synte at elevane skapte gode plagg som hadde referanse til demonstrasjonsplagga og prøvelappane som lærarane hadde laga. Nærare analyse av case-1 vil verte skildra seinare i dette kapittel. Kva undervisningsmetode kunne ein nytta i komande workshop? Det var viktig at eleven fekk indre motivasjon og drivkraft til å gå i gang med eit heilt nytt formspråk der eleven måtte lage noko ut frå eigen fantasi, utan å ta utgangspunkt i eit gitt objekt. Kva skjer dersom ein lar elevane utforske materialet utan å ha sett eit ferdig eksempel på korleis ein kan lage eit produkt av materialet? Altså det motsette av det som elevane var vane med å gjere når dei arbeide med idéutvikling, og det motsette av det som vart gjort i case-1.

#### 4.2.2 Case -2

Inspiret av Anette Høilund (2011), freista eg i case-2, å utforska ei teikneøving. Dette case vart utført med 9 elevar ved KDS-linja. Elevane fekk utdelt teikneblyant og eit A3-ark som var bretta, slik at teikneflata var a4. Til dette case skulle dei teikne individuelt. Elevane sat ved pulten sin. Eg introduserte oppgåva ved å sei at dette er ei teikneøving, og at elevane skulle teikna ein blome ut frå fantasien sin. Til dette skulle dei nytta omlag halvparten av arket med senter som utgangspunkt. Dei fekk 5 minutt til å teikne. Når dei var ferdige, brettar dei framsida på faldaren over teikninga si, og let den liggje på pulten sin.

**Intervensjon:** Individuelt arbeid – Elevane skal teikne ein fantasiblome med blyant på papir.

### 4.2.3 Case -3

Inspirert av Austring og Sørensen (2006), freista eg å utforska deira sin teori om kollektive estetiske læreprosessar, i tillegg til Høilund sin teiknemetode. Dette Case vart gjort like etter case-2, og vart utført av dei same elevane. Dei samla seg ved det store arbeidsbordet, der dei stod tett inntil kvarandre. Alle fekk kvart sitt a4 ark. Igangsetjar(eg) fortalde at elevane no saman skulle teikne ein blome ut frå fantasien sin. Arket skulle rullere rundt bordet, og i løpet av 5 minutt skulle klassen ha samhandla om å teikna ein fantasiblome. Igangsetjar gav beskjed når teikninga skulle sendast vidare til neste elev. 5 minutt vart delt opp i 9 like delar.

Kva skjedde når elevane får same oppgåve, men må samhandle om å teikne ein fantasiblome?

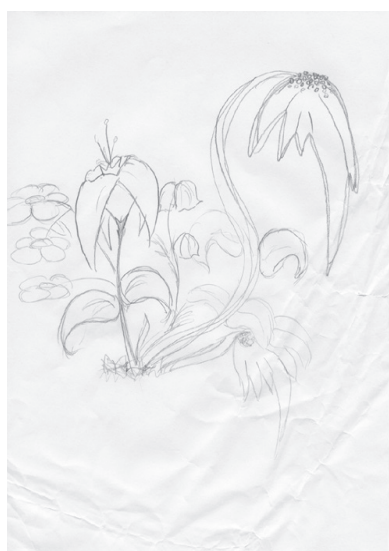
**Intervensjon:** samhandling – Elevane skal saman teikna ein fantasiblome

**Resultat:** Foto syner elevane sine teikningar frå case-2 og case-3. Teikning til venstre er laga i case-2, medan teikning til høgre er laga i case-3.

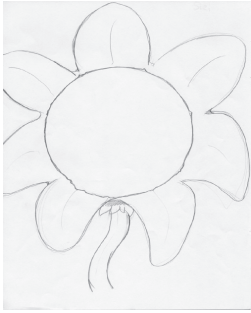
Teikna av elev C - 5 min



Starta av elev C, teikna av alle i klassen - 5 min



Teikna av elev H - 5 min



Starta av elev H, teikna av alle i klassen - 5 min



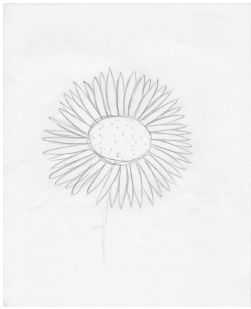
Teikna av elev G - 5 min



Starta av elev G, teikna av alle i klassen - 5 min



Teikna av elev D - 5 min



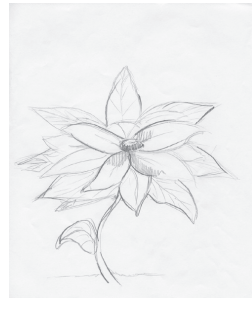
Starta av elev D, teikna av alle i klassen - 5 min



Teikna av elev A - 5 min



Starta av elev A, teikna av alle i klassen - 5 min



Teikna av elev F - 5 min



Starta av elev F, teikna av alle i klassen - 5 min



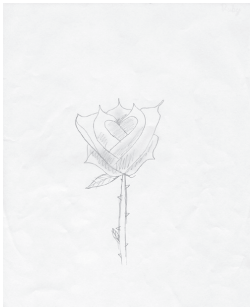
Teikna av elev E - 5 min



Starta av elev E, teikna av alle i klassen - 5 min



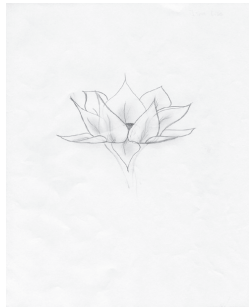
Teikna av elev I - 5 min



Starta av elev I, teikna av alle i klassen - 5 min



Teikna av elev B - 5 min



Starta av elev B, teikna av alle i klassen - 5 min





#### 4.2.4 Case – 4

Dette case vart utført med dei same 9 elevane. Eg hadde tidlegare opplevd at fleire elevar ved KDS-linja var vanskelege å motivera til skapande arbeid, utan at dei hadde "noko å sjå etter". Dette fekk meg til å tenkja på om det var mogeleg å overføra teikneøvinga i case-2 og case-3, til det tekstile fagområdet og til arbeidsmetode for KDS-linja. Difor vart blyant og papir, bytta mot kvite tekstile materialar og sybyste i case-4. I denne samanheng valte eg ut store mengder med "kvite" stoff i 20 ulike kvalitetar. Arbeidsmåten som elevane skulle nytta, har eg kalla "kreativ material-modellering", av di dette skil seg frå modellering som er eit eige fagomgrep nytta i kjole og draktsyarfaget, der omgrepet er retta mot meire klassisk kjole- og draktsaum. Det store arbeidsbordet var fylt opp med kvite materialar i ulike kvalitetar. Oppgåva vart introdusert ved at elevane fekk vite at dei no skulle vere kreative, og at dei skulle prøve ut ein ny metode. "På bordet ligg dei materiala de kan bruke. De får no i oppgåve å modellere ein fantasikjole på byste. Denne skal stå fram som eit kvitt blikkfang, og skal ha volum oppe eller nede" (Utdrag frå logg; 28.09.2016 kl. 8.30). Vidare fekk dei vite at fantasikjolen ikkje skulle vera lengre enn til kne, og at den var meint som ei kreativ øving og ikkje som ein kjole som skulle brukast. Før dei fekk starte sitt kreative arbeid, introduserte eg stoffkvalitetane, og gjennomførte ein kort demonstrasjon (5 min) der eg viste korleis ein kunne utnytta den diagonale tråddretninga i stoffet, og korleis ein kunne feste stoffet på bysta. Elevane vert oppmoda til å vera kreative og utforskande. Til denne oppgåva skulle elevane arbeide individuelt. Dei fekk to timer til å skapa eit tekstilobjekt; ein "fantasikjole". Kva skjedde når elevane skulle "teikne" med tekstile materialar på den tre-dimensjonale forma?

**Intervensjon:** Individuelt arbeid - Elevane skulle forme ein fantasikjole av ulike stoffkvalitetar i kvite fargar - tid 2 timar.

Vedlagt foto viser impulsen for case-4 og case-5:



**Resultat:** Foto viser dei kreative materialmodelleringane som elevane laga i case-4.



#### 4.2.5. Case – 5

Det var svært omfattande å observera 9 elevar gjennom case-4. For å koma nærare elevane, og for å forstå deira sine opplevingar valte eg ut 4 av 9 elevar til case-5. Utvalet i case-5 er nærare skildra i metodekappittel. Case 5 vart gjort 2 dagar etter case-4. På same måte som i case-4, var det store arbeidsbordet fylt opp med kvite materialar i ulike kvalitetar. Oppgåva var den same som i case-4, men i tillegg skulle dei fire elevane no samhandla om den kreative materialmodelleringa. Dette skulle dei gjere ved å rullere på å arbeide på fire byster. Dei fekk tilsaman 1 time, det vil sei at dei fekk 15 minutt til å arbeide på kvar byste. Kva skjedde når elevane skulle samhandla om å "teikne" med tekstile materialar på ei tre-dimensjonal form? Korleis vart den kreative prosessen påverka av den halverte tida?

**Intervensjon:** Samhandling – Elevane skulle rullere på å forme fleire fantasikjolar av ulike stoffkvalitetar i kvite fargar – tid 1 time.

**Resultat:** Foto viser fantasikjole laga av elevane i utvalet. Produkt til venstre er individuelt laga(case-4), medan produkt til høgre har elevane i utvalet, samhandla om å laga (case-5).

Case-4 Individuelt arbeid- 2 timar



Kreativ modellering utført av elev-A



Kreativ modellering utført av elev-B



Kreativ modellering utført av elev-C



Kreativ modellering utført av elev-D

Case-5 Samhandling - 1 time



Kreativ modellering byrja av elev-A, utført av elev A-B-C-D



Kreativ modellering byrja av elev-B, utført av elev A-B-C-D



Kreativ modellering byrja av elev-C, utført av elev A-B-C-D



Kreativ modellering byrja av elev-D, utført av elev A-B-C-D

#### 4.2.6. Case – 6

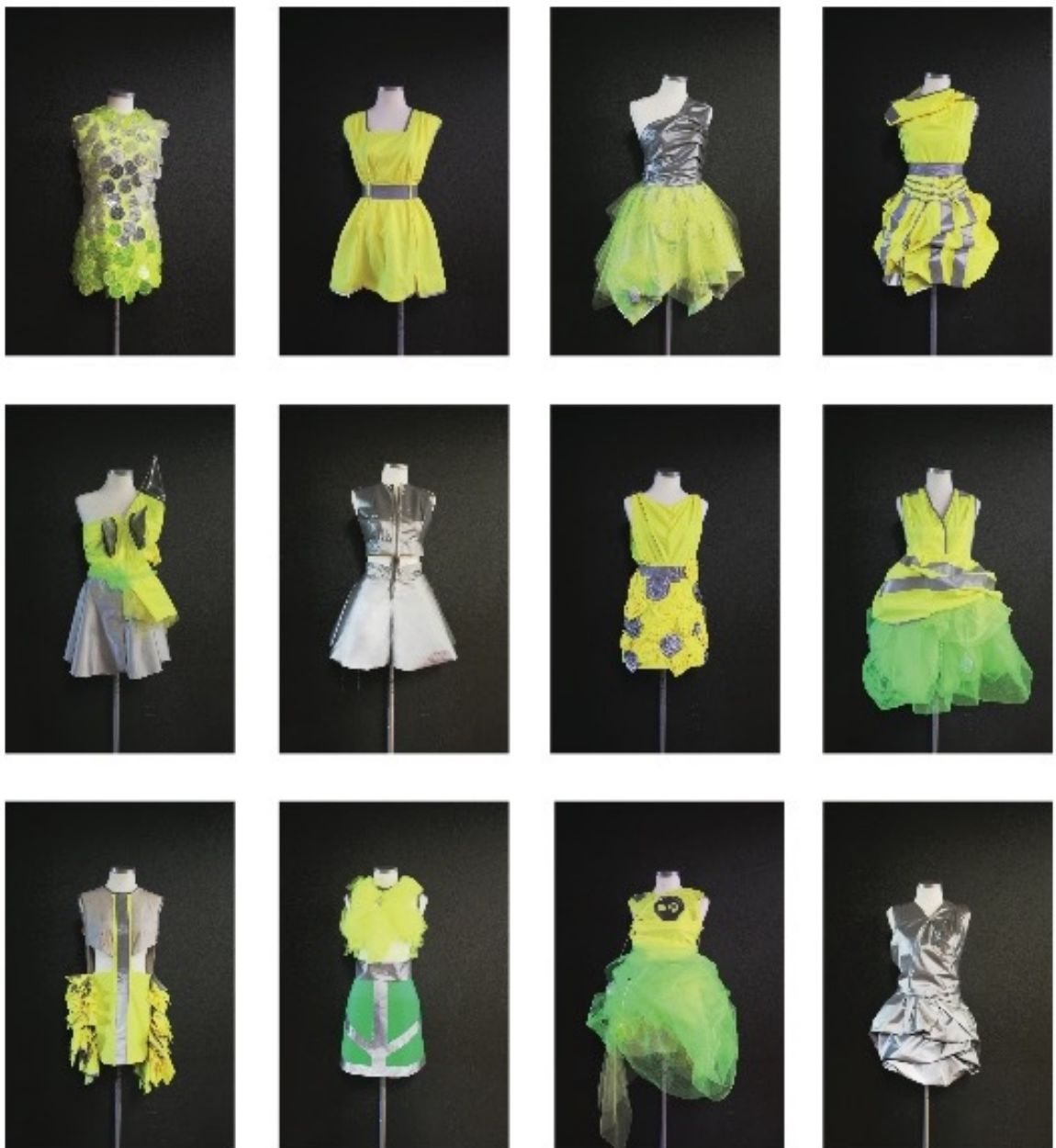
I utviklinga av case-6, valte eg å kombinera dei to ulike arbeidsmåtane som vart nytta i case-4 og case-5. Dette gjorde eg ved at elevane skulle laga kvar sin kreasjon i refleksmateriale, der desse skulle vera del av ein større heilheit. I tillegg skulle elevane rullere på å lage tre kreasjonar som også skulle vera del av same heilheit. Altså ein arbeidsform som vektla kreative problemløysinga mellom individuelle og fellesskapsretta arbeidsprosessar. Med erfaringa frå case-1 som hadde lang impuls, og der eg opplevde at impulsen fort vart "brukt opp". Freista eg for case-6, å ta utgangspunkt i dei positive erfaringa frå case-4 og case-5, som begge hadde korte impulsar med tekstilmaterialet som utgangspunkt. Kva skjer når ein porsjonerar impulsen i små bolkar, og lar impulsen skje "live"? Det store arbeidsbordet var fylt med 12 ulike neon- og refleksmaterialar. Desse var dekt med eit stoff, for å halda merksemd på den munnlege oppgåve-introduksjonen. Etter at oppgåveinnhaldet var introdusert, fekk elevane vita at det skulle finna stad fleire møtepunkt, der dei skulle utveksla sine idear. Dei vart vidare oppfordra til å utvikle produkta, slik at dei kunne fungera som i ein kolleksjon. Reflekskreasjonen skulle ha volum oppe eller nede. Den skulle vera fint sydd, og ein skulle kunna ta den på og av kropp. Stoffet som dekte materialane vart fjerna. Deretter vart kvalitetane introdusert, og eg gjennomførte ein kort demonstrasjon (5min) som viste korleis ein kunne lage volum ved hjelp av ein enkel saumteknikk. Elevane vart oppmoda til å vera kreative og utforskande.

**Intervensjon:** individuelt arbeid og samhandling- Bestemt materialkvalitet og plaggtipe  
Foto viser materialutvalet i Case-6 (impuls-1).





**Resultat:** Foto viser 12 reflekskreasjonar laga av 9 elevar Case-6:



## 4.3 analyse- case sett gjennom grunnmodellen

### 4.3.1 Impuls

I case -1 vart oppgåva introdusert med ein omfattande impuls. Fleire lærarar hadde laga mange teknikk og produktdømer, der dei hadde brukt same ullmaterialet som det elevane skulle nytta. Etter introduksjon av oppgåva, var elevane svært opptatt av å granske lærarane sine dømer. I case-1 observerte eg at elevane var interessert i lærarane si utforsking. Og at dei verka inspirert av impulsen. Dei starta nokså fort å arbeida med det aktuelle kvite ullstoffet. Eg observerte også at det på slutten av fyrste dag, verka som om impulsen var "brukt opp" for enkelte av elevane, og at dei verka mindre inspirert enn kva dei var i byrjinga av dagen.

Case-2 og case-3 var ei to-dimensjonal teikneøving der elevane fekk impuls i form av stikkordet: "teikn ein fantasiblome". Oppgåveinnhaldet i desse to casene var den same, medan arbeidsmåten var svært ulik. I case-2 arbeidde elevane individuelt, medan dei i case-3 samhandla om å skape teikningar av ein fantasiblome. I dette case, fant eg at delinga av arbeidet vart ein ny impuls for eleven som skulle forsetja å teikna på arket som rullerte. Altså vart den opphavlege impulsen forsterka gjennom delinga, og det kollektive vart pådrivar for igangsetjing av nye kreative prosessar. Grunna tidspress måtte eleven omgjera impulsen på svært kort tid, og vart difor ubevisst utfordra til å teikna intuitivt (Højlund, 2011). Dette skjedde både i case-2 og case-3. Resultata viste at alle dei 9 elevane meistra å teikna intuitivt ut frå eigen fantasi.

Omgrepet teikning vart ikkje nytta verken i introduksjon, eller i sjølve prosessen. Likevel nytta elevane omgrepet teikning når dei skildra arbeidsmåten. På spørsmål om korleis dei opplevde å starte med ei oppgåve direkte med materiale, utan å ha utvikla ein plan eller skisser for kva dei skulle lage, svara elev-C: "... spennende men utfordrende for du må tenke på en annen måte, enn når du liksom tegner ... for viss du tegner, så er det; tegn og visk vekk, tegn og visk vekk, og skisser og masse rart, men når du faktisk jobber direkte med materialet ..... det er som å jobbe med en skisse "live" ...det er litt utfordrende, men det er veldig, veldig interessant. Du har liksom en 3D av en skisse, og du har med alle elementene du vil ha med ....det er veldig *dig* egentlig" (henta frå logg: 28.09.2016). I case-4

vart det i tillegg til materiale og byste, gjort ein "live" demonstrasjon. Til denne demonstrasjonen var eg svært bevisst på å vise nokre få tekniske øvingar på korleis ein kan starte med kreativ material-modellering på byste. Det var difor interessant å høyra korleis elevane opplevde denne introduksjonen. Elevane gav meg engasjerte tilbakemeldingar der mellom anna elev-A svara: "Jeg syns det var ganske greit å få se hvordan du kunne begynne. For dersom du plutselig bare får det i hendene så er det vanskelig å begynne". Lærer: "Syns du eg skulle synt meire?" Elev- A: "Nei(bestemt) ... for det kunne nesten ta ideen min". Elev-D har denne kommentaren: "Jeg likte at du ikke gjorde den helt ferdig ..det var greit at du viste litt....eller jeg føler i hvertfall at dersom du hadde gjort den helt ferdig, så hadde jeg kanskje tenkt at sånn skal det være, og så hadde jeg kanskje gått ut frå din ide". Elev-B: "Når du ikke gjorde alt, men berre viste litt, så jobbar du på en måte med egne ideer selv". Elev-C seier: "Jeg vil si det er bra at du bare viste litt, hvordan du kunne gjøre det, i stedet for å legge opp eit helt plagg, fordi det er som A og D sier, du tar liksom vekk hele kreativiteten vår dersom du hadde vist mer."....elev-C: " Jeg vil si det var veldig bra, og at du ikke brukte all for lang tid på å vise, for når jeg fikk oppgaven, fekk jeg mange idear, så da var det bra at du bare viste det tekniske...og det var nok...for da var jeg klar til å jobbe". Elev B, opplevde introduksjonen i case-4 på ein annan måte: "Du kunne kanskje vist litt mere, hvordan de forskjellige tingene skulle vært plassert, og kanskje du skulle vist forskjellige måter å få tøyet til å falle på, jeg syns det var vanskeleg å koma på ting når jeg ikke hadde sett mere enn det litle du viste"(henta frå logg: 28.09.2016).

Tre av elevane opplevde den enkle demonstrasjonen som passeleg og inspirerende, medan den eine eleven gjerne ville sett forskjellige måtar å modellera på. Denne eleven (B) har i intervju sagt at ho likar å lage klesplagg, ut frå eit bilete av eit ferdig plagg, og at ho syns det er vanskeleg "å koma på ting". Eg observerer likevel at ho vart inspirert av impulsen, og meistarar å laga eit produkt med kreativ bruk av materialet. Med dette som utgangspunkt hadde eg no fått ei forståing av korleis elevane opplevde impulsen i case-4. Det var difor spanande å sjå kva som skjedde når eg i case-5 utførte same oppgåva for eit utval av elevane i klassen. I tillegg til dei same materiala og stikkorda, skulle elevane samhandla. I case-5, gjentok eg intervensjonen frå case-3, ved at elevane skulle samhandla om å skapa fleire estetiske produkt. Her fann eg at det skjedde det same som i case- 3. Kvar gong arbeidet

skifta frå ein deltakar til ein annan deltakar, vart delinga ein ny impuls for den som skulle forsetja å arbeida på den. Dette er skildra i observasjonslogg; "ein kan tydeleg sjå at alle vert inspirert til å utforske materialet. Samhandlinga fører med seg ein ny *impuls* for den eleven som tek i mot sybysta, frå eleven som har arbeid på denne sist. Det vert ein positiv stemning i rommet, og elevane verkar avslappa, og inspirerte" (henta frå logg: 30.09.2016). Elevane fekk spørsmål om dei syntest det var vanskelegare eller lettare å koma på idear når dei måtte skape noko saman, og ikkje fekk arbeide aleine på ei byste. Elev-B svara: "Jeg syns det var veldig greit å jobbe sånn med å laga noe i lag....for du har en byste du har begynt på selv, og så går du videre til neste byste, og så ser du at dette var jo veldig fint, her kan jeg jo bare legge til. Jeg syns det er lettere å bygge på noe som allerede er påbegynt, enn å starte helt fra start". Elev-A, bryt inn i samtalen og seier: "jeg syns også det er lettere å forsette på noe som allerede er startet på, enn å begynne fra ingenting" (henta frå logg: 30.09.2016). Det interessante er at Elev- A og B, som likar å arbeide på eigen hand, og som har vanskar med å "koma på ting", opplever at det å modellera ut frå fantasien vart lettare når dei kunne samhandla. Dette var eit viktig funn, og noko eg tok med vidare i utviklinga av designet til case-6. Dei ulike Impulsane for igangsetjing av kreative prosessar i case-6, vart utvikla ut frå analyse av case 2, 3, 4 og 5. I desse casene observerte eg at elevane vart begeistra, motivert og synleg inspirert når dei fekk korte impulsar, og impulsar som ikkje bar preg av å vera ferdig utforska, men som var opne. Gjennom analyse fekk eg også ei forståing av at det bestemte tekstilmaterialet var ein viktig impuls for eleven sin kreative igangsetjing.

I case 3 og 5 erfarte eg at delinga vart ein ny impuls for den enkelte elev. Difor planla eg å nytta fleire ulike impulsar i case-6, slik at det kunne skje ei veksling mellom impuls og dei ulike arbeidsfasane. Elevane hadde ikkje kjennskap til oppgåveinnhald på førehand, eller kva impuls dei skulle få. Dette var eit bevisst val, av di eg ønsket at elevane skulle stille med ope sinn. Eg vil her skildra dei ulike impulsane som fann stad i løpet av dei to fyrste dagane av case-6.

**Case-6, Impuls 1:** Den munnlege oppgåva og refleksmateriala. Elevane står samla ved det store arbeidsbordet. Igangsetjar tek vekk stoffet som dekker refleksmateriala. Det går eit

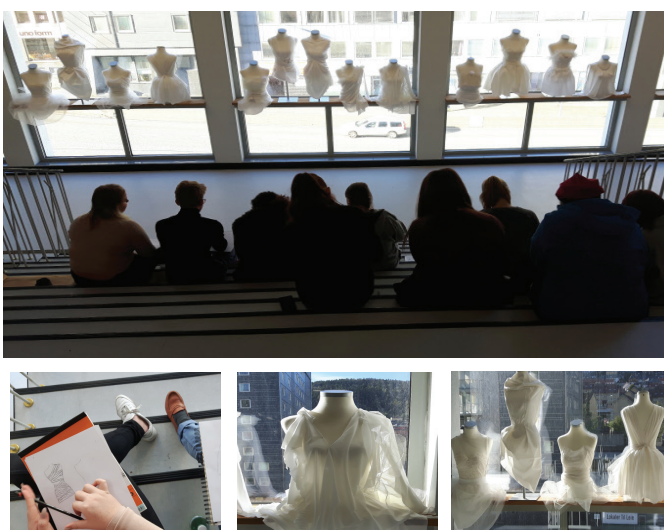
gisp gjennom rommet. Elevane kjenner på, og kommenterer materialene. Stikkord og tekstilmaterialane vert Igangsetjar for kreativ prosess og *opptakt*. Elevane opplevde materialutvalet som stort, sjølv om det var eit nokså spissa utval. Det oppstod ulike diskusjonar rundt arbeidsbordet.

**Case-6, Impuls 2:** Igangsetjar introduserer saumteknikk som viser ein enkel måte ein kan lage volum av materiala. Her vert introduksjon frå lærar, igangsetjar for kreativ prosess og utforsking.



**Case-6, Impuls 3:** Eleven si materialutforsking vert kreativ igangsetjar og gjev nye impulsar til dei andre elevane i klassen.

Bildet viser nokre av arbeida som vart gjort av eleven i eksperimentfase-1 (henta frå logg: 03.10.16).



**Case-6, Impuls 4:**

Produkt frå case-4 og case-5, vart utstilt i skulen sin trappegang. Her kunne elevane finna inspirasjon i formene dei tidlegare hadde laga, og som dei kanskje kunne kopla til materialutforskinga si. (henta frå logg: 03.10.16).



**Case-6, Impuls 5:** I utvekslingsfasen samla elevane seg rundt det store klippebordet der dei presenterte sine idear. Dei diskuterer via skisser og materialprøver kva moglegheit dei såg for seg i vidare prosess. Utvekslingsfasen vart dermed ein katalysator, der elevane sitt arbeid gjev nye impulsar til dei andre elevane i klassen.

Foto viser nokre av idéskissene som elevane laga etter impuls-4. (henta frå logg: 03.10.16).



Etter at elevane hadde fått den 5. Impulsen, hadde dei mange gode idear til fleire refleksjonskreasjonar, og hadde gjennom *opptakt* skapt eit felles tematisk fokus. Nokre elevar byrja å diskutera korleis dei kunne laga det dei ynskte, sidan dei ikkje hadde gjort noko slikt før. Som deltakande observatør fekk eg ei forståing av at fleire elevar opplevde det som eit umogeleg mål. Eg valte difor å introdusera elevane for ein teknikk som kunne hjelpa dei til å skapa ein kreasjon. Teknikken hadde ein vanskegrad som var mogleg å meistra for alle deltakarane, samstundes som den gav rom for ekstra utforsking for dei saumflinke elevane i klassen. Dette vert den siste impulsen som eg vektlegg i denne analysen.

**Case-6, Impuls 6:** Igangsetjar introduserer grunnform og saumteknikk. På sybysta vert det vist ei ferdigsydd grunnform. Denne er laga av eit mønster som elevane kjenner frå tidlegare arbeid. Grunnforma er i case-6, meint som ein base som elevane skal feste og sy materialar på.

Som igangsetjar introduserte eg korleis ein kunne nytta ei slik grunnform som underlag for kreativ materialmodellering. Gjennom demonstrasjonen klipper eg opp den eine sidesaumen på ein refleksevest, og byrjar deretter å forme vesten på bysta. deretter viste eg korleis ein kunne legge på eit lag, sy dette fast, og deretter ta på, og feste neste lag. Vedlagt foto syner sybysta, slik den stod etter avslutta demonstrasjon (henta frå logg 03.10.16).



I case-6, som hadde mange små impulsar kunne ein observere at elevane veksle mellom *impuls – opptakt – eksperiment - impuls - eksperiment –utveksling - opptakt -eksperiment –utveksling - impuls .....* Som observatør kunne eg sjå at kvar gong det vart introdusert ein ny impuls, så verka den som ein ny pådrivar som heldt eleven sin inspirasjon "oppe".

#### **4.3.2 Opptakt**

I case-1 handla elevane nokså målretta, og gjekk fleire gonger attende til det store arbeidsbordet for å sjå nærare på eksempla som lærarane hadde laga. I dette case kan det sjå ut som at elevane nyttar lærarane sine døme som opptakt til eit tematisk fokus. I case-2 og case-3, var oppgåvetida for kort til at det kunne skje ein opptaktsfase. I case-4 arbeider elevane individuelt med å modellere kvite stoffer på kvar si sybyste. Etablering av eit felles tematisk fokus, fann ikkje stad i dette case. Kanskje har dette samband med at elevane arbeider individuelt i dette case. Derimot vert fokus sett på tema når elevane i case-5 skulle samhandla om å skape fire kreasjonar av kvite stoff. Kvar elev deltok med "si stemme". Dei er alle med på å påverke det estetiske produktet, som ut frå dette får eit tematisk fokus. Det

kjem spontane utrop frå elevane; "ehh, kva er dette" " åhh den er fin" ..... "tenk om eg øydelegger denne". I case-6, kunne ein sjå at elevane sine materialutprøvingar og skisser var med på å danna eit felles tematisk fokus. Workshopveka hadde fleire møtepunkt mellom elevane, der dei vart oppfordra til å diskutera og å gje kvarandre positive tilbakemeldingar. *Opptakten* i case-6, var meire synleg enn i dei tidlegare casene. Kvar elev deltok med "si stemme", og påverkar på denne måten den kreative prosessen. Dette kan truleg sjåast i samanheng med at det i introduksjon til dette case, vart sagt at elevane måtte spørje kvarandre, og diskutere korleis dei skulle danna ein heilheit på reflekskolleksjonen. Eg observerte at to elevar utforska materiala på same byste. Tre elevar sat seg saman og diskuterer ulike uttrykk. Medan to elevar vart ståande og prøve ut materiala. To elevar arbeida individuelt, men var i dialog med dei andre elevane i klassefelleskapet. Det kunne sjå ut til at elevane fant inspirasjon i samhandlinga.

#### **4.3.3 Eksperiment**

I case-1, er elevane gitt tydelege rammer dei skal improvisere ut frå. Eg observerar at elevane omdannar Impuls, men at dei brukar mykje tid på å sjå på produkta og utforskinga som lærarane har laga. Det er tydeleg å sjå at dei freistar å finna ut korleis dei er forma og montert. På slutten av dag-1 observerer eg at elevane er lite utforskande. I mine feltnotat kan eg lese at elevane ikkje teikna eller utforska i særleg stor grad. For elevane i halve klassen kunne eg observere at dei freista å etterlikna teknikkane som lærarane hadde laga i dei ferdige plagga. I Case-1 hadde alle elevane fått utdelt eit mønster som dei fritt kunne bruke som base for vidare utforming. Alle elevane valte å behalda mønsteret akkurat slik det var. På dag-2, i dette case, observerte eg negative haldningar hjå enkelte elevar. Der spesielt to elevar viste misnøye med oppgåva. Observasjonslogg skildrar fleire negative verbale utbrot: "Eg likar ikkje ull, det klør"... "Eg likar ikkje kvite kjolar. Må me lage av kvit ull?"... " Kan eg få lage noko anna?"... " Den her skal eg i hvertfall ikkje gå med! "Kan eg bruka litt fargar saman med det kvite?" .... "Dette er den styggaste kjolen eg har laga" ..... " Eg giddar ikkje dette, det har ikkje noko med kjole og draktsyarfaget å gjere" (henta frå logg 22.09.2015). Desse negative haldningane påverka nok dei andre elevane i klassen, og kan vera ein av grunnane til at fleire elevar vart negativt stemde.



Teikneoppgåva i Case-2 og case-3, hadde svært kort tid. Det var difor ikkje tid til at elevane kunne utforske i desse to casene, men vart "pressa" til å arbeide raskt og intuitivt.

I case-4, hadde igangsetjar bestemt farge og plaggttype ved å sei at elevane skulle lage ein fantasikjole i kvite stoff. Dei hadde ca. 20 ulike kvite kvalitetar å velja mellom.

Som i case-1, gav dette elevane ei bestemt ramme, men i case-4, var det tilført om lag 20 ulike kvite kvalitetar. Elevane kunne difor utforske ulike overflatekontrastar i materialet. Etter dette case var det difor viktig å få kjennskap til eleven si oppleving av det å få eit avgrensa materialområde. Elevane i utvalet svarer samstemt at det var "veldig greit". Elev-C, utdjuper: "Jeg synes de var greit at du tok en nøytral farge og ikke bare rosa og blålilla og sånn. Jeg er ikkje så veldig glad i sånne fargerike ideer. Og så var det bra at det var litt forskjellige stoffkvaliteter....det likte jeg....at en hadde litt variasjon" (henta frå logg:28.09.16). Ut frå dette utsegn og fleire liknande kommentarar fekk eg ei forståing av at elevane opplevde det avgrensa materialutvalet som inspirerende.

I case-5 var oppgåveinnhaldet det same som i case-4, men tida var halvert. Det var difor interessant å få kjennskap til korleis elevane opplevde tidspresset. Elev-C svarer: " .....du får litt mere intenst press på deg til å gjøre noe. Du begynner med ein idé, men så må du plutselig legge den fra deg, og gå vidare til ein annan idé, som ikke er den originale som du begynte på, som ikke er din, og da blir det sånn "oh shit", da må jeg faktisk tenke nytt i forhold til det som allerede er laget .....det er litt artig.....litt utfordrende på en god måte".

Elev-D: "Jeg jobbet mere intensivt fordi du tenker ikke at du har så god tid. Og da jobber du mye raskere, og du får flere idear med ein gang, sidan du må få de kjapt til, liksom ...og så kan du jo justere det dersom du ikke blir helt fornøyd" (henta frå logg; 30.09.16). Ut frå elevane sine opplevingar kan ein finne at tidsaspektet var med på å få elevane ut av komfortsona, og til å tenkja nytt. I case-6 dannar refleksmateriala og stikkord, ei avgrensa ramme til å eksperimentera ut frå. Ved observasjon såg eg etter teikn på at elevane vart motivert for å gå i gang med utforskande arbeid, og om dei omforma impulsane. I Feltlogg har eg haka av for at alle elevane verkar svært begeistra og motivert. Dette gjeldt spesielt etter den siste impulsen (nr.6) der igangsetjar introduserer korleis ein kan nytta grunnform til underlag for refleksstoffa. Det verkar som om dette vart ein pådrivar for eleven sin prosess, og at dei

fekk ei forståing av at det var mogeleg å lage ein "vill" kreasjon ved å feste stoffa på eit underlag.

#### 4.3.4 utveksling

I case-1 arbeidde elevane individuelt i praksisfellesskapet i klasserommet, der elevpultane stod mot kvarandre med eit skjerm Brett mellom seg. Sjølv om elevane var i eit praksisfellesskap, og hadde mogelegheit for å dra veksle på kvarandre, arbeidde dei individuelt utan å sjå på kva dei andre elevane gjorde. Eg observerte ingen tydelege møtepunkt. På slutten av 1.dag, freista eg å samla klassen rundt det store arbeidsbordet for å få i gang ei utveksling. Elevane var ikkje særleg interesserte i å utveksle eller fortelje om sine idear. Dei viste heller inga interesse for medelevane sitt arbeid. Kanskje hadde dette samanheng med at elevane ikkje var vane med å utveksle sine idear. Case-2 hadde for kort tid til at det kunne skje ei utveksling. Medan det i case-3 skjedde utveksling, ved at elevane heile tida skifta på teiknearket. Det skjedde ei form for stille utveksling kvar gong teikninga skifta "eigar". Denne utveksling hadde preg av taus kunnskap (Polanyi, 1967) (Rolf, 1991). I case-4 arbeide elevane individuelt med problemløysing. Det skjedde inga planlagt eller impulsiv utveksling i dette case. I case-5 var derimot utvekslinga tydeleg. Her skjedde det same som i case-3, ei form for stille utveksling. Dette skjedde kvar gong elevane skifta på bystene dei samarbeida om å laga. På spørsmål om koreleis elevane opplevde det å samarbeide på denne måten svara dei: elev-A: "Det var ganske gøy å se andre sine ideer, andre sine tanker ...ja". Elev- B: "Det var veldig gøy, jeg fikk mere kontakt med mine medelevar også. Ja, artig å se hvordan de andre tenkte". Elev-C: "...Veldig artig å se de forskjellige pregene som alle har gitt den, og så kunne du legge inn på noe som er ditt eget"... " Fint å se at det utviklet seg, liksom på en måte utan at du selv har gjort alt alene....så utviklet det seg, det går vidare til neste ....det går vidare til neste. Så kan man gå rundt å se på hva de andre har gjort.....på den originale ideen som var din. Så får du det, i tillegg til den ideen du først hadde.....veldig stilig å se på utviklingen". Elev-D: "Jeg likte denne måten å samarbeide på, tror det ville vært vanskelig dersom alle skulle jobbet på den same bysten samtidig....sånn at når du heller fikk en ting som du måtte videreføre" ..... " og så er jo også det et samarbeid utan at alle jobber på same ting samtidig. For da blir det så mye rot der noen vil ha denne ideen, og noen vil ha denne ideen...." (henta frå logg: 30.09.16). Ut frå desse svara, og mine observasjonar har eg ei forståing av at elevane likte å gjera det praktiske arbeid individuelt, men at dei opplevde

at idéutvikling, og det å skapa noko saman var ei positiv oppleving. I denne samanheng erfarte eg at utvekslingsfasen var svært viktig for at dette kunne skje. Elevane i case-6 hadde fått i oppgåve å samhandla om å utvikla eit felles uttrykk, der 9 tekstile objekt skulle utformast individuelt, medan tre tekstile objekt skulle utformast ved at elevane skulle rullere på å skapa desse. Som igangsetjar held eg meg i nærleik av det store arbeidsbordet, der eleven måtte hente materialar og klippe stoffer. Det store arbeidsbordet vart eit sosialt samlingspunkt, der det skjedde ei naturleg utveksling. Når elevane spurte om råd, vart fleire elevar trekt inn i samtalen. I case-6 som er ein workshop over 5 dagar, skjedde det planlagt *utveksling* fem gonger i løpet av dei tre fyrste dagane. Eg vil her skildra desse, og kva påverknad dei hadde på den kreative prosessen. **Utveksling 1:** Skjedde etter at elevane hadde brukt ein time på å utforske materiala. Ved *utveksling* synte dei sine utforskingdøme til dei andre elevane i klassen. Her observerte eg at elevane var interessert i å sjå på kvarandre sitt arbeid, og at fleire elevar sa dei fekk nye idear etter denne utvekslinga. **Utveksling 2:** Skjedde etter at elevane hadde laga idéskisser ut frå utstilte elevprodukt som dei sjølv hadde laga (case-4). Her observerte eg også at elevane vart inspirert av å sjå på andre sine teikningar, og at dei gav kvarandre innspel på desse. **Utveksling 3:** På slutten av dag-1, stilte elevane ut bystene sine ved det store arbeidsbordet. Elevane gjekk rundt og såg på dei andre elevane sitt arbeid. Det vart ein verbal utveksling mellom elevane der dei diskuterer dei ulike produkta, og korleis dei var, eller kunne verta del av ein større samanheng. Som igangsetjar vart eg bindeledd mellom elev og produkt, der eg freista å hjelpa fram den estetiske samtalen der det vart naturleg å gjere dette. **Utveksling 4:** Ved avslutning på dag 2, vart alle bystene samla ved det store arbeidsbordet, og ein ny utveksling fann stad. Elevane presentere arbeidet dei hadde gjort så langt, og kva dei meinte var neste steg, kva dei var usikre på, og kva dei trong hjelp til. Denne utveksling skjedde meire naturleg enn kva den gjorde ved utveksling-3. Elevane fortalte om sin prosess, og viste meire entusiasme. Det var tydeleg at elevane var meire førebudd på kva ei slik utvekslingsfase kunne vere, og at dei var meire trygg i situasjonen. Som igangsetjar hadde eg i denne *utveksling* ei meire tilbaketrekt rolle. Elevane var flinke til å gje kvarandre positive kommentarar, og å kome med gode råd. **Utveksling 5:** På dag-3, vart utvekslinga gitt framom oppdragsgjevar og avdelingsleiar. Utvekslinga vart denne dagen meire tilbaketrekt, og eg som igangsetjar måtte hjelpa fram den estetiske samtalen. Kanskje hadde dette med at to nye personar kom inn i rommet.

Elevane var spente på om desse personane likte det dei hadde laga. Etter at dei fekk positive tilbakemeldingar frå oppdragsgjevar og avdelingsleiar, uttrykte elevane stoltheit og eigarskap over produkta dei hadde skapt gjennom samhandling.

#### **4.3.5 Fordjuping**

Austring og Sørensen (2006) sin fase *Fordjuping* vert ikkje særleg vektlagt i denne oppgåva, då eg opplevde at denne fasen er meire interessant dersom ein skulle forska mot kreative prosessar som skjer på det individuell plan, og der ein skulle vektlagt prosessen i sjølve ferdigstillinga av eit produkt. I denne samanheng vil eg gjerne peika på eit interessante aspekt i case-1, der eg observerte at elevane etter å ha mottatt impulsen, ganske raskt byrjar å fordjupa seg i arbeidet med å ferdigstilla sine produkt. I dette case har eg tidlegare omtala at fasane *opptakt, eksperiment og utveksling* var fråverande. Ved å freista å forstå elevane sine opplevingar frå case-1, kunne det sjå ut som at den store demonstrasjonen med alle produkta og prøvelappane som lærarane hadde laga, gav elevane konkrete idear til kva dei skulle lage. Lærardøma kan difor likna på impulsen som elevane får ved å nytta ferdige produkt som inspirasjonskjelde. Ein elev valte å ikkje ferdigstille noko produkt, men sat og laga prøvelappar som likna på dei lærarane hadde laga. Det var tydeleg å sjå at impulsen og drivkrafta i fordjupingsfasen var brukt opp hjå 2 av elevane på 2.dag.

#### **4.3.6 Presentasjon og Evaluering**

Gjennom dei ulike casene i dette masterprosjekt vart presentasjon og evaluering gjort i samanheng, og saman med elevgruppa. Det er difor naturleg å samla desse to fasane i same kategori. Begge fasane har som mål å utvikle eleven sitt arbeid med estetiske læreprosessar. Bevisstgjera eleven, og motivera dei til å gå i gang med nye estetiske prosessar. I case-1 (ullkjole) var det ikkje planlagt ei kollektiv avslutning der elevane kommuniserte sin estetiske prosess. Det finns heller ikkje data som viser at denne fasen vart gjennomført. I samtale med elevane kom det fram at tre elevar ikkje likte oppgåva og plagget dei hadde laga. Medan evaluering i lærarkollegiet synte at lærarane var svært fornøgde med ullveka, og dei ferdige produkta som vart laga av elevane. Sjølve prosessen vart ikkje særleg vektlagt i evalueringa som vart gjort etter case-1. Case-2 og case-3 (blometeikning) var to raske teikneoppgåver som vart utført etter kvarandre. Presentasjon og evaluering skjedde direkte etter

at case-3 var avslutta. Elevane vart overraska og begeistra av det ferdige teikneresultatet både der dei hadde teikna individuelt, og spesielt der dei hadde samhandla om å teikna. Fleire elevar spurte om eg var sikker på at dei hadde fått same tida til å teikne i case-2 og case-3, av di dei opplevde at teikninga frå case-3, "var mykje rikare" enn teikning frå case-2. Når ein ser og lesar desse teikningane kan ein tydeleg sjå at teikninga til høgre der elevane har samhandla, er meire detaljrike, har betre balanse og komposisjon. Dei har også meire djupne enn teikningane til venstre. For å undersøkje at dette ikkje var tilfeldig, har eg gjort liknande teikneøvingar i vg2- klassen og i vg4 klassen, der det same resultat med små variasjonar vart synlege. Case-4 (kvite tekstilobjekt) vart avslutta med at alle elevane presenterte sin estetiske arbeidsprosess. I denne fasen stod elevane ved sida av dei ferdige produkta, og kunne på denne måten visa og forklara kva dei hadde gjort. I presentasjonen kommuniserte dei begeistring over sitt eige og medelevar sitt arbeid. For å koma nærare elevane si oppleving valte eg ut fire elevar til eit semistrukturert gruppeintervju, som vart utført like etter avslutta case. Her opplevde eg at elevane var begeistra og overraska over det dei hadde laga i case-4. Dei syns alle at dei hadde prestert bra. Og at dei hadde laga fantasikjolar som var annleis enn noko dei hadde laga før. Dei uttrykte at dei likte den kreative materialmodelleringa, og at dei syns dei sjølv hadde vore kreative. I case-5 skjedde *presentasjon og evaluering* like etter avslutta case. Spontane uttrykk kom frå elevane i utvalet: "*oi, så stilig den ble med alt dette ..... den ble helt annerledes enn slik den var da jeg begynte ....den likte jeg ...*" Det siste gruppeintervjuet vart gjort i samband med evalueringa. Dei fire bystene med fantasikjolar som var individuelt laga (case-4) av deltakarane i utvalet vart stilt ut til venstre i rommet, og bystene frå case-5 til høgre. Deltakarene sat framom dei utstilte bystene, og vart spurt om sine opplevingar frå case-5. Her uttrykte dei at produkta dei hadde samhandla om å laga var finare enn produkta dei hadde laga individuelt. Dei svara at "kjolane" frå case-5, var meire fantasifulle enn kjolane som dei laga individuelt, og at dei var rikare og såg meire profesjonelle ut. Elevane vart overraska over at dei hadde prestert betre, sjølv om arbeidstida var halvert. Når eg ber dei om å utdjupe dette, svarer dei mellom anna slik: elev-C: "De ser litt mere fullført ut...på en måte.... mere ferdig ut enn de vi laget selv...jeg vet ikke hva som gjør det, men det er min oppfatning. De ser mer fullstendige ut". Elev-D: "Jeg var jo egentlig veldig fornøyd med den jeg laget selv (case-4), men jeg syns som helhet at disse er mere kreative enn de vi har laget alene. Det er mere å se på, på en måte. De er litt mer overdådige .....men jeg syns de ble veldig fine altså". Sjølv tolkar eg produkta frå case-5

på same måte som det elevane gjer. For å sikra forskinga vart resultatane frå case-4 og case-5 synt til tre andre faglærarar ved tekstilavdelinga. Dei var ukjend med oppgåveinnhald, tidsbruk, og om case-4 var gjort før eller etter case-5. Lærarane samanlikna case-4 og case-5 slik: "Produkta i case-5, er meire forseggjort ....dei har betre formspråk i forhold til sybysta ....materiala er meire kreativt utnytta ..... dei ser meire gjennomtenkt ut, og har meire heilheit....Det ser ut som at elevane har fått meire instruksjon?....Har dei fått meire tid til å lage desse fire produkta(case-5)?" Case-4 omtalar dei slik: "elevane har truleg hatt mykje kortare tid til å laga desse..... dei er veldig enkle, men likevel kreative....dei manglar heilheit....dei ser meire oppstykkja ut, som topp og underdel". Eg spør også fem elevar frå andre klassar ved tekstil-linja om dei kan samanlikne produkta frå case-4 og 5. Desse elevane har liknande kommentarar som det lærarane hadde. Ein elev seier dette: case-4 gjer ikkje så mykje ut av seg, dei er enklare, og litt meire rotete". Gjennom analyse fann eg at samhandling i case-5, gav auka kreativt resultat.

Ved avslutning av refleks-workshop (case-6), stilte elevane opp produkta sine langs det store arbeidsbordet. Her hadde dei alle ein kort presentasjon av prosess og produkt. Deretter fylte dei ut eit evalueringskjema, der spørsmåla var retta mot deira si oppleving av workshopveka. Svare gav meg interessante tilbakemeldingar frå heile klassen, og spesielt frå elevane i utvalet. Desse fire elevane merka sitt skjema med namn, slik at eg kunne setja svare deira inn i ein større samanheng. For å fanga opp korleis elevane opplevde sitt kreative arbeid gjennom workshopveka, vart dette spørsmålet stilt i evalueringa: I kor stor grad vart kreativiteten din påverka av at du arbeida i workshop? Elev-A: "Ein blir inspirert av å sjå rundt seg kva andre arbeider med". Elev- B:" Ein føler seg mykje meire fri til å gjere akkurat det ein vil, og idear kan fosse ut, utan begrensingar". Elev-C: "Under workshopveka var det mykje "tidspress". Eg måtte finne på noko fort, som eg kunne gjera innan tida..... ideane strøymde på". Elev-D: "Trur eg tenkjer litt meir kreativt i ein workshop enn kva eg gjer på ei vanleg oppgåve". Analyse synt at elevane kjende seg kreative. Dei likte at dei i denne workshop kombinerte det å skapa noko saman, samstundes som dei skapte eit eige produkt. Elevane opplevde stoltheit over det dei hadde produsert i løpet av workshopveka, og kjende eigarskap til resultatet. Metoden og arbeidsmåtane opplevde elevane som aktuell

for KDS-linja. Dette var viktige funn. Ut frå elevane sine opplevingar, og ut frå mine observasjonar kunne det sjå ut som at undervisningsmetoden som låg til grunn i case-6, balanserte det individuelle og det fellesskapsretta perspektiv på det å skapa. Og at dette vart ei positiv oppleving. Elevane svarer også at dei i ei slik workshopveke ikkje ynskjer seg skriftleg oppgåver med kompetansemål og vurderingskriterier, slik dei har i ordinær undervisning. Dei opplevde å få større fridom i denne veka, sjølv om innhaldet var nokså spissa. I workshopveka møter alle elevane på skulen kvar dag. Ein elev som har hatt ein del fråvær, har denne kommentaren: "egentlig er jeg syk i dag, og skulle vært hjemme..... men dette er så gøy at jeg føler meg helt frisk" (utdrag frå logg: 07.10.16).

#### 4.4 Opsummerande analyse

I dette kapittel vil eg freista å gje ei oppsummerande analyse av dei ulike casene, og å sjå desse i samband med problemstilling og forskingspørsmåla.

"Korleis kan utprøving av teiknemetode og interaksjon, inspirera eleven til idéutvikling og estetisk utforsking ved kjole og draktsyarlinja

1. Korleis kan ein utvikle og evaluere undervisningsmetodikk som vektlegger kreativitet og dialogen med materialene gjennom heile prosessen frå idéutvikling til ferdig produkt?
2. Korleis kan interaksjonen påverke den kreative prosessen og eleven si idéutvikling?

Gjennom dei ulike casene var eg interessert i å sjå kva som skjedde når ein samla elevane til kreativ idéutveksling, der dei vart utfordra til å gå i dialog med materialet og i dialog med kvarandre. Dette gjorde eg ved å hente inspirasjon frå Anette Højlund (2011) si teikneforskning. Vidare vart dette moment kopla mot arbeidsmetodar inspirert av Austring og Sørensen (2006) som vektlegg kreative prosessar gjennom det kollektive samspelet (case-3 og case-5). Det fyrste forskingspørsmål er såleis retta mot arbeidsmetodane som var inspirert av Anette Højlund (2011) si teikneforskning, medan det 2. Forskingspørsmål er retta mot Austring og Sørensen (2006) sin modell for igangsetjing av kollektive estetiske læreprosessar.

#### **4.4.1 Dialog mellom eleven og tekstilmaterialet**

I dei ulike undersøkingane som vart gjort gjennom masterprosessen, ville eg freista å føra elevane til ein stad dei ikkje viste eksisterte, til eit øyeblikk der teikninga teiknar seg sjølv (Højlund, 2011). Dette perspektiv utforska eg ved å introdusere elevane til ei oppgåve, der dei måtte "finna på noko" ut frå eigen fantasi (case-2 og case-4). I case-2 og case-3 fann eg at den korte teikneøvinga fekk fram noko av det Anette Højlund vektlegg. Elevane fekk kjenna på ei ny side av seg sjølv, ved at dei vart utfordra til å improvisera og til intuitiv teikning. Her var det stikkord og spesielt tidsramma som "pressa" eleven til å tenkja fort, og teikninga teikna seg difor nesten sjølv. Streken hadde preg av å vera rask og spenstig, med ein nokså tydeleg strek. I teikneøvinga i case-3, kan ein sjå at dette vart forsterke, og teikninga fekk fleire valørar. Den bar preg av å ha eit improvisert uttrykk. Det same skjedde også når ein overførte teiknemetoden til det tekstile materiale. Her fant eg at vektlegging av materialar som inspirasjonskjelde og improvisasjonselement, medførte at elevane forma på slybysta, der dei skapte nye idear til tekstile objekt. Desse hadde eit uttrykk som eleven kanskje ikkje ville ha klart å teikne med blyant på papir, men som dei meistra å skapa gjennom materialteikning. Dette var ei positiv oppleving, spesielt for dei elevane som opplever det som vanskelig "å koma på noko". Ut frå dette kan ein kanskje sjå at denne metoden kan fremja eleven sitt kreative potensiale, og kan nyttast i idéutvikling og skapande prosess ved kjole og draktsyarlinja.

#### **4.4.2 Oppsummerande analyse *impuls***

Gjennom analyse har eg fått ei forståing av at eleven sitt formspråk vart påverka av impulsen som finn stad i samband med introduksjon av elevoppgåve/arbeidsoppgåve. Analyse av observasjonslogg, foto og samtalar med elevane, synte at impulsen for case-1, kanskje var for omfattande og stor. Om ein samanliknar produkta som lærarane hadde laga, med produkta som elevane hadde laga, kan det sjå ut som at elevane sitt arbeid likna på impulsen, som var lærarane si utforsking. Elevane har mindre materialerfaring enn kva dei erfarne lærarane har. Kanskje var det slik at elevane oppfatta materiala som ferdig utforska av lærarane, og difor valte ei løysing som låg tett opp mot lærarane sine produkt. Ut frå denne erfaringa valte eg gjennom casene 2, 3, 4, 5, og 6 å undersøkje kor omfattande ein impuls bør vera.



Dersom ein ser impuls i lys av fasane opptakt, eksperiment og utveksling, kan ein sjå at desse fasane heng tett saman. Det skjer ei veksling frå impuls til opptakt, frå *impuls til eksperiment*, og frå *impuls til utveksling*. Gjennom *utveksling* vart det i casene der elevane samhandla (case-3, 5 og 6), etablert ny *impuls* av deltakarane sine delte teikningar, og tekstile undersøkingar. Impulsen sette her i gang dialog mellom elevane i klassen, som igjen sette i gang dialog mellom eleven og tekstilmaterialet. Det skjedde dermed ei estetisk fordobling (Szatkowski, 1985). Dersom ein samanliknar case-1 og case-6 som begge var temaworkshop, kan ein sjå at det var stor skilnad mellom impulsen på desse to case. Case-1 hadde omlag 20 dømer på bruk av ullmaterialet, medan case-6, hadde ingen dømer på kva ein kunne laga av refleksmateriala. Ut frå dette kan ein sjå at desse to case har ulik impuls, sjølv om begge case hadde fastsett materialtype, tema stikkord og tid. Den store forskjellen ligg i sjølve introduksjonen til oppgåva, og kor stor demonstrasjon elevane fekk. Her kan ein sjå at demonstrasjonen i case-1, som var alle produkta som lærarane hadde laga, var tydeleg og sterk, medan "live" demonstrasjonen i case-6, bar preg av å vera avgrensa og liten. Her må det leggjast til at materiala i case-6 var fastsett, men utvalet var større enn i case-1. Case-1 hadde ein stor impuls, medan case-6, hadde 6 små impulsar, presentert over 1,5 dag. Tre av seks impulsar i case-6, tek utgangspunkt i eleven si utforsking, og ein kan difor sei om desse at dei var elevstyrte. Desse impulsane fekk fram ei anna side hjå eleven enn den fyrste impulsen, som eg hadde fastsett. Dei fekk fram eleven si interesse og eleven sitt kreative potensiale. Her er det viktig at igangsetjar kan improvisere ut frå *impulsane* som eleven gjev, slik at ein kan få fram det kreative potensialet hjå fleire deltakarar enn berre den som bringe fram impulsen. Sjølv om eg opplevde dei elevstyrte impulsane som svært viktig i eleven sin kreative prosess, vil eg likevel hevde at igangsetjar bør styre den fyrste impulsen, slik at ein kan aktualisere undervisningstema og avgrensa temaområdet. Den fyrste impulsen bør vera gjennomtenkt ut frå deltakarnivå, og målet med den kreative prosessen. Dei ulike casene har gitt meg ei forståing av at impulsen bør vera avgrensa, men likevel open, og ha intensjon om at elevane skal finne noko ved å utforske, slik at dei kan kjenne seg kreative og få eigarskap til det dei lagar. Ut frå erfainga frå alle case som er gjort i undersøkinga, kan det sjå ut som at impulsen med fordel kan porsjonerast i fleire mindre delar.

#### **4.4.3 Oppsummerande analyse *opptakt***

Ved å samanlikna dei ulike casene, så kan ein sjå at i case der elevane arbeidde individuelt, så er fasen opptakt mindre tydeleg enn i case der elevane samhandla. I case-1, fins det inga møtepunkt der elevane kunne danne eit tematisk fokus. Ved å samanlikna observasjonar, elevane sine erfaringar og dei ferdige produkta, kan det sjå ut som at lærarane i case-1, etablerte opptakten. I case-6 som også var ein workshop, var eg difor svært bevist på at innhaldet i denne fasen skulle etablerast av elevane. I likskap med case-1, var også målet i case-6, at produkta som elevane laga, skulle fungera saman som ein heilheit. Gjennom den positive stemninga i fellesskapet vart det etablert eit felles tematisk fokus ved at elevane gjorde eit nytt materialutval ut frå dei 12 aktuelle materiala dei kunne velja mellom. Her gjekk elevane inn i ein diskusjon, der dei saman kom fram til eit materialutval. Gjennom analyse fann eg at *opptaktfasa* er svært viktig dersom fleire skal samarbeida om å laga eit felles produkt som i KDS-faget kan vera ein kolleksjon eller ei utstilling. Som igangsetjar opplevde eg det som viktig å vera medviten på å anerkjenne elevane sine forslag, og støtta opp om desse. Det som også var tydeleg å sjå var at opptakten danna retning for *eksperimentfasen*. Opptaksfasen vart som ei bru mellom *impulsen* og *eksperimentfasen*, og ein viktig pådrivar for eleven sin kreative prosess. I case-5 og case-6, var det svært tydeleg at *opptakt* førte til samhandling og dialog.

#### **4.4.4 Oppsummerande analyse *eksperiment***

Etter at elevane hadde etablert eit tematisk fokus i case-6, fann eg at dei nokså raskt omforma sine opplevingar frå impuls og opptakt, og byrja å improvisere og forme med refleksmateriala. Elevane utrykte at det avgrensa materialutvalet gjorde at dei lettare kunne ta val, og koma seg vidare i prosessen. Ut frå analyse av *eksperimentfasen* i case-6, fann eg at der eg porsjonerte impulsen, vart dette med på å halda eleven si drivkraft ved like. Her fann eg også at introduksjon av case-6, der det vart vektlagt at klassen skulle skapa noko saman, førte med seg at elevane søkte råd hos kvarandre også i *eksperimentfasen*. Ut frå dette kan ein sjå at stikkord frå impulsen, vart eit viktig rammeverk, som eleven kunne improvisere ut frå.

### **Tidsramma og eksperimentfasen**

Tida i case-2 og case-3 var kort. I desse case teiknar elevane med blyant på papir. Teikninga bar preg av å vera intuitiv. Dette er også sagt av fleire elevar; "dei måtte teikne utan å tenkje seg om". Ut frå dette kan ein sjå at den korte tida i case-4 (2 timar) og case-5 (1 time), sette eleven fort i gang med å tenkja kreativt, og at dette truleg fekk deltakar ut av komfortsona, og inn i ein form for *eksperimentfase*.

Case-1 og case-6 som begge var Workshop, står tidsmessig i stor kontrast til case-2 og 3, som varer i berre 5 minuttar, og case 4 som varer i to timar, og case-5 som varer i ein time. Det er difor vanskeleg å samanlikna tidsaspektet i alle case. Men det er likevel viktig å påpeika at tidsramma i dei korte casene (2, 3, 4 og 5), påverka eleven til å arbeide intuitivt. Dette var eit viktig funn, som viste eit anna perspektiv på den kreative prosessen. Det som er spesielt interessant for casene 4 og 5 er at oppgåva og materiala var dei same. I case 4, arbeida elevane individuelt i to timar, medan tida var halvert i case-5, der dei måtte samhandla. Analyse viser at det i case-5 vart laga produkt som elevane og lærarane opplevde å ha betre estetisk kvalitet, enn produkta elevane laga individuelt på dobbel så lang tid. Elevane arbeida meir intenst når tida vart halvert, og det verka også som dei utforska materiala betre, sjølv om handlinga bar preg av å vera improvisert og intuitiv. Dette finn eg viktig, og fortel kanskje noko om at ein med fordel kanskje kan auka tidspresset når ein arbeider i kreative prosessar. Case-5, der fire elevar rullerte på å jobbe på fire sy-byster, påverka truleg eleven si utforsking av materialet. Kvar elev fekk ei tidsramme på 15 minutt til å jobbe på kvar byste. Elevane opplevde det som enklare å forme når dei hadde noko å byggja vidare på, dei sa også at tidspresset fekk dei til å tørre meire, og at dei likte å skapa noko på denne måten. Dei opplevde det som lettare "å sleppa styre" når dei slapp å ta ansvar for heile produktet.

### **Materialramma og eksperimentfasen**

I dette masterprosjekt, hadde to av elevane sagt at dei likte best å lage produkt ut frå eit kjend design, eller eit ferdig produkt. Ved denne arbeidsmåten, vart som regel materialet det ein fann heilt til slutt, når designet var bestemt. For desse to elevane vart eksperimentfasen vanskeleg i starten, men dei vart etter kvart meire utforskande. I case-1, hadde ekspe-

rimentfasen allereie vorte gjort av lærarane som hadde laga svært mange og gode eksempel på korleis ein kunne utforska materialet. I case-4, 5 og 6, vart det ikkje vist nokon døme på bruk av materialet, og materiala vart difor ei "uoppdaga" ramme. Det å gje rom for *eksperimentfase* der elevane arbeide individuelt viste seg å vera viktig, av di elevane her fekk eit eigarskap til produkta dei utvikla.

#### **4.4.5 Oppsummerande analyse *utveksling***

I case-6 møtte elevane kvarandre ved det store arbeidsbordet. Her la dei fram sine materialutprøvingar og andre idear i form av skisser. Analyse syner at elevane viste interesse for dei andre elevane sitt arbeid, og det verkar som dei også vert inspirert av dette. Dei diskuterar ulike idear, og gav kvarandre råd. Oppsummerande analyse av utveksling syner at denne fasen er svært viktig dersom ein skal skapa noko saman. Fasen kan ut frå mitt syn også vera viktig i eit allmenndannande perspektiv der faglege og menneskelege haldningar vert diskutert. Eg opplevde denne fasen som svært viktig i forhold til eleven sin kreative prosess, og det at eleven fekk sjå noko frå fleire sider.

#### **4.4.6 Oppsummerande analyse *fordjuping***

Analyse syner at det mellom impuls og fordjupingsfase, kan vera viktig å diskutera sine idear med nokon andre. Dette kan skje gjennom *opptakt*, *eksperiment* og *utvekslingsfasen*. I case-1 kunne ein sjå at desse fasane ikkje vart vektlagt, og at elevane byrja direkte etter impulsfasen å fordjupa seg i ein bestemt idé. Dette funn seier nok om viktigheita av å la eleven få utforska tema og materialet, slik at dei får ei kjensle av at dei sjølv "fann" noko. Igangsetjar kan ut frå denne erfaringa, ha hovudfokus på å leggja til rette for at slik utforsking kan skje.

#### **4.4.7 Oppsummerande analyse *presentasjon og evaluering***

Dei 9 elevane ved KDS-klassen har svært ulik saumkompetanse og idéutviklingskompetanse. Når eg i ettertid evaluerar plagg som elevane har laga i case-6, finn eg at dei alle er ein del av ein større heilheit. Dei er kreative blikkfang som kan fungere på kropp og på

catwalk. 9 av produkta er laga individuelt, men har idé-innspel frå alle elevane i klassen. Dei tre siste produkta som dannar denne heilskapen, vart laga ved at elevane rullerte på å skapa 3 tekstile refleksobjekt. Ut frå dette kan ein sjå at elevane samhandla.

Gjennom å ha analysert mitt empiriske materiale, har eg vorte overtydd om at prinsippa i fasen presentasjon og evaluering er svært viktig for å bevisstgjera eleven, men også for å bevisstgjera lærar. Presentasjon og Evaluering gir lærar eit innblikk i eleven si oppleving av verda, og kan vera med på å danna eit viktig bakteppe til didaktisk utviklingsarbeid. *Presentasjon og evaluering* er svært viktig dersom ein skal vektleggja det å gje rom for samarbeid og samhandling. Fasane er viktig som avsluttande diskurs og for at eleven skal kunna sjå andre moglegheiter for nye skapande produkt og prosjekt.

Gjennom å ha analysert alle case, har eg funne at case-6 kan fungere som eit nokså optimalt design for workshop ved kjole og draktsyarlinja. I dette case vart dei positive erfaringane frå case-4 og case-5, samankopla til ein undervisningsmetode som vektlegg både individuell arbeidsmåte og samhandlande arbeidsmåte. Undervisningsmetoden fremja eleven sitt kreative potensiale, noko som fotologg syner.

## 5.0 DRØFTING

### 5.1 Innleiing drøfting

Gjennom masterprosessen har eg freista å undersøkje korleis ein kan igangsetja kreative prosessar slik at ein kan hjelpa fram eleven sitt kreative potensiale. I dette kappittel vil eg freista å setja lys på problemstillinga ved å drøfte det eg fann, gjennom den didaktiske ramma. Denne er inspirert av Austring og Sørensen (2006) sin grunnmodell for kollektive estetiske læreprosesser, og Anette Høilund (2011) sin teiknefilosofi. Vidare vil eg drøfta

funna gjennom ulike teoretiske innspel. Oppgåva vert avslutte ved å sjå på moglege perspektiv for vidare forskning.

### 5.1.1 Grunnmodellen og læringsprosessar

Jens Rasmussen skildrar at læring alltid er sjølv læring som finn stad i den enkelte deltakar, gjennom kommunikasjon i den sosiale konteksten (Nielsen og Kvale, 2009, s.173). Dei same synspunkt finn ein i sosiokulturell læringsteori og i Vygotsky sitt univers (Imsen b, 2014 s.183- 184). Austring og sørensen (2006) peikar på tre læringsmåtar som omhandlar kjensle, identitet og evne til abstrakt tenking (Austring & Sørensen, 2006, ss. 90-98). Funn i case-4, der elevane arbeidde individuelt utan å sjå i bøker, på nettside eller snakke med dei andre elevane i klassen, syntte at den kreative prosessen skjedde i den enkelte deltakar, gjennom dialogen med tekstilmateriala. Sjølv om elevane var i ein sosial kontekst, og lærar gav dei same stikkord, var det heilt tydeleg at det var sjølve tekstilmateriala som sette i gang kreative prosessar hjå eleven. Materialet fekk dei til å improvisere fram nye idear og former, ut frå eigen fantasi. Læraren sitt bidrag ved å demonstrera oppstart på sybyste, var relativ liten. Elevane opplevde igangsetjinga til case-4, som oppstart til noko dei skulle utforske på eigen hand, utan påverknad frå dei andre i klassen. Elevane opplevde at dei vart kreative av å få eit avgrensa utval av materialar dei kunne improvisere med. Dei følte alle at dei meistra den kreative oppgåva i case-4. Mi forståing av datamaterialet syner at dette case var ei positiv oppleving for elevane. Eg var difor spent på korleis elevane ville møte intervensjonen (Mc.Kenny & Reeves, 2012, ss. 77-86) i case-5. I dette case, vart eleven bevisst andre moglegheiter å utnytta materiala på, gjennom å samhandla med dei andre elevane i klassen. På denne måten vart det tilført fleire stemmer til det estetiske produktet. Uventa og overraskande idear vart utvikla i denne fasen, og idear som kanskje ikkje ville funne si form utan at fleire deltakarar bidrog (Bakhtin M. M., 2003) (Dyhste, Bernhardt, & Esbjørn, 2012) (Dyhste, 1995) (Dyhste, 2001) (Rogermoen, 2012). Det var også tydeleg at grunnmodellen og dei ulike stega var viktig i dette arbeid. I fylje fotologg kan ein sjå at produkta ber preg av insitament som er gitt i *impulsfasen*. Dette funn fortel noko om kor viktig innhaldet i introduksjon av ei estetisk oppgåve kan vere.

### 5.1.2 Grunnmodellen og meisterlære

Meisterlæra dannar eit viktig bakteppe for all opplæring i yrkesfaga. I fylgje Carson og Birkeland (2009), er ein føresetnad i meisterlæra at det arbeid som meistaren har utført er eksemplarisk og verd ei etterlikning (Carson og Birkeland, 2009, s.68). Case-1 var meint som ei kreativ workshop veke. Funn viser at elevane vart påverka av lærarane sine utforskingar av ullmaterialet, som vart *impulsen* i dette case. Elevane laga plagg med tydelege referansar til teknikkane som lærarane hadde laga. Etter å ha analysert case-1 gjennom grunnmodellen sine fasar, fann eg ingen data som kunne tilsei at metodane ein nytta i case-1, var innanfor ramma til grunnmodellen. Eg erfarte også at det var vanskeleg å nytta grunnmodellen slik undervisninga for case-1 var utvikla. Ut frå dette freista eg i case 4, 5 og 6 å kopla grunnmodellen til den del av meisterlæra der ein vektlegg handlings- og refleksjonsmodellen. Trua på dialog er sterk i denne modellen (Skagen 2004, s.32). For å fremja gode relasjonar vektlegg modellen ein kompetent meistar med kommunikativ kompetanse (Skagen 2004, s.122-123). Problemstillinga mi har hovudvekt på arbeidsmåtar som kunne få fram eleven sitt kreative potensiale gjennom interaksjonen i klassefellesskapet. Handling og refleksjonsmodellen vektlegg ikkje samhandling og interaksjonen mellom elevane slik eg ser det. Ut frå dette fann eg at Austring og Sørensen(2006) sin grunnmodell kan tilføra handling og refleksjonsmodellen ein ekstra dimensjon. Desse to modellane kan utfylla kvarandre, og gje eleven læring i eit tradisjonelt handverksfag, samstundes som eleven får trening i å utforska og å skapa (Lerdahl, 2012). På denne måten får dei også kompetanse i å delta, samhandla og kommunisera slik Ludvigsen-utvalet vektlegg (NOU2015:8). Denne koplinga ville vore vanskeleg å gjennomføra dersom min ståstad var forankra i den del av meistarlæra, som vektlegg at meistaren sitt arbeid er eksemplarisk og verd ei etterlikning (Carson og Birkeland, 2009, s.68). Denne prosessen ved å identifisera ulike ståstadar innan meisterlæra, har vore viktige for å finna metodar som kan koplast til eigen undervisningspraksis.

### 5.1.3 Grunnmodellen, estetiske læreprosessar og kreativitet

Professor i kreativitet, Erik Lerdahl (2012) hevdar at kreativitet er sjølv drivhjulet for innovasjonen, men at kunnskapen om kreative metodar er svært avgrensa. Lerdahl peikar på viktigheita av å læra seg ulike kreative metodar for problemløysing og idéutvikling (Lerdahl, 2012). Dei ulike case som har vore gjort i dette masterarbeid, syner at grunnmodellen sine

fasar; *impuls, opptakt, eksperiment og utveksling* er dei fasane det var størst behov for kreativ tenking. Sjølv om ein ved KDS-linja heile tida må tenkja kreativt i utvikling av eit produkt, så er store deler av monteringsarbeidet meire "plankekjør", med ferdig utvikla malar for korleis dei ulike delane skal monterast. Grunnmodellen sin fase *fordjuping* vil for KDS-faget vera retta mot monteringsarbeidet. Denne fasen vert difor ikkje vektlagt i særleg grad i analysearbeidet, eller i dette kappittel. Kaufmann (2006) peikar på at dersom noko skal kallast kreativt må det vera tilstade originalitet og verdi (Kaufmann, 2006, s. 11). "plagga" som elevane ved KDS-linja utførte i dei ulike casene, kan kanskje oppfattast som verdilause av di dei bar preg av å vera svært improviserte, og ikkje funksjonelle produkt som kan brukast. Gjennom dei ulike case har elevane fått oppgåver som har trekt dei langt ut av komfortsona og vekk frå deira vanlege måte å arbeide med idéutvikling. Det å la elevane få kjennskap til eit anna formspråk, har gjennom dette forskingsarbeid vist seg som verdifullt og viktig for elevane ved KDS-linja. Dei opplevde å finna noko nytt og interessant (Kaufmann, 2006, ss. 14-17). Også Lerdahl (2012) poengterer viktigheita av å gå ut av komfortsona. Elevane si utforsking kan i andre høve få høg verdi som inspirasjonskjelde til meire forenkla og bruksvennlege plagg med originale idear. Her vil eg gjerne referere til Merethe Sørensen (2015) si skildring der ho peikar på at det endelege formuttrykket kan tena som *impuls* til nye skapande prosessar (Sørensen, Aarhus univeritet, 2015, ss. 100-101).

I samband med analyse fann eg at elevane opplevde dei nye metodane som positive. Elevane hadde i forkant sagt at dei ikkje likte grupperarbeid, med at denne forma for samarbeid var annleis enn tradisjonelt gruppearbeid, og at dei likte at dei kunne laga noko eige, samstundes som dei skulle samhandla om å skapa noko. Spurkeland (2011) peikar på at felles "fantasirom" kan føra oss tettare saman, og at " ...vi forenes gjennom skapende prosesser" (Spurkeland, 2011, s. 113). Dei ulike fasane i grunnmodellen har vore viktige for å samla elevane rundt eit felles prosjekt, og få dei til å samhandla i den skapande prosessen. Case- 5 og 6 syner dette. Ved desse case utveksla det seg auka energi i klasserommet (Spurkeland, 2011, s. 116). I samband med evalueringskjema svara alle elevane i klassen, at dei likte å arbeide i workshop, og at dei følte seg kreative (Spurkeland, 2011, s. 115). Lerdahl (2013), påpeikar at kreativitet er som ein muskel. Den må trenast opp. I denne samanheng handlar det om å læra seg ulike kreative arbeidsmåtar for problemløysing og idéutvikling (Lerdahl, 2013).



#### **5.1.4 Grunnmodellen, kreativitet og tid**

I fylgje Erstad har forskinga vist at kreativitet er ein langsam prosess, og at det i denne prosessen oppstår mindre augneblink med innsikt og nyskaping (Erstad mfl. - sitert i NOU2015:8). Case 4 og 5, syner eit anna perspektiv. I case 4, fekk elevane kort tid til den kreative og praktiske oppgåva, dersom ein samanliknar med andre kreative og praktiske oppgåver i KDS-faget. Det var tydeleg at den korte tida "tvinga" fram kreativ tenking som gav gode resultat der eleven arbeide individuelt. I boka "Hva er kreativitet" skriv Kaufmann at det i problemløysing i grupper er tidsforbruket høgare enn problemløysing som skjer på det individuelle plan (Kaufmann, 2006, s. 122). Invensjonen i case-5 var samhandling, og halvert tid med utgangspunkt i same munnlege oppgåve som i case-4. I case-5 laga dei same elevane produkt med auka kvalitet om ein samanliknar dei med produkta som vart laga i case-4. Dette case viste at samhandling gav auka produktkvalitet på halvert tid, sett i forhold til individuell kreativ prosess (case-4). Her må det sjølv sagt leggjast til at elevane møtte til case-5, med erfaring frå case-4. Dewey meinte at ein lærer av å gjera ting, og at ein haustar erfaringar av aktiviteten. Ut frå dette kan individet lære samanhengen mellom handling og resultat (Imsen, 2014b, s.45). Og i case-5, bør ein trekkja inn dette moment. Kanskje var det slik at eleven nytta sin erfaring når dei skulle utforska materialet i case-5, og at dette var ein viktig faktor for at produkta hadde auka estetisk kvalitet. Likevel opplevde eg at den rullerande samhandlinga inspirerte elevane til kreativ idéutvikling. For meg var dette ei ny oppleving, av di eg sjølv har hatt ei forståing av at elevane treng god tid til kreative prosessar, idéutvikling og refleksjon. Ut frå resultatata som vart gjort, kan det kanskje sjå ut til at funna i dette masterarbeid syner at elevane vart kreative av å få kort tid til problemløysinga, og endå meire kreative der dei måtte samhandla.

#### **5.1.5 Grunnmodellen, kreative prosessar og Anette Høiland sin teiknefilosofi**

Gjennom analysedel vart det heil tydeleg at grunnmodellen sine fasar *impuls og eksperiment*, førte med seg dialog mellom eleven og materiala. Elevane laga "kreasjonar" som dei kanskje ikkje ville ha laga dersom dei skulle nytta meire tradisjonell idéutvikling, der ein tek utgangspunkt i meire konkrete produkt, og teiknar idear ut frå desse. Elevane laga idear som dei ut frå eigen teiknekompetanse kanskje ville hatt problem med å teikne med blyant

på papir, eller med digitalt teiknereiskap. Dei synte at dei meistra å "teikne" med tekstilmateriala direkte på byste. Denne "teikninga" observerte eg var av intuitivt art, med ein arbeidsmåte som ikkje hadde eit bestemt mål. Dei tekstile objekta hadde eit uttrykk som var nokså fantasifullt. Dette peikar tilbake til impuls, og stikkord som vart gitt. Utrykket som elevane hadde laga hadde potensiale for idéutvikling (Højlund, 2011). Elevane såg nye moglegheiter i det dei hadde utforska. Ut frå Schön(1983), kan den skapande prosessen stimulera fram eit formgjevingspråk. Denne dialogen omtala Schön som refleksjon i handling (Schön, 1983). Undervisningsmetoden som var inspirert av Anette Højlund, var viktig for eleven sin kreative prosess og idéutvikling. Gjennom metoden fekk dei moglegheit til å utforska nye idear.

#### **5.1.6 Grunnmodellen, kreative prosessar og interaksjon**

Austring og Sørensen (2006) sin metode har vore til stor inspirasjon i utviklinga av eit undervisningsdesign som vektlegg kreativ skapande prosess gjennom samhandling i praksisfellesskapet. Funn frå mitt empiriske materiale viser at elevane vart meir kreative og laga betre estetiske produkt når dei samhandla. I case-6, der *elevane* utveksla sine *eksperiment* med materialar og skisser, synte at samhandling og deling av ulike idear påverka eleven sitt tekstile formspråk. Dette er eit moment som ein kanskje i større grad kan vektleggja ved KDS-linja, sjølv om det er slik at kvar elev får individuell vurdering, og alltid må gjennomføre sveineprøven på eiga hand.

#### **5.1.7 Grunnmodellen og kompetanse i framtida**

Ludvigsen-utvalet peikar på at samarbeid kan føre til kritisk tenking, djupare læring, delt forståing og betre kognitive prosessar av lært materiale. Dette kan i fylgje utvalet gjera eleven betre i stand til å kjenne igjen problem og problemløysing. I denne samanheng kan det vera viktig å læra seg bestemte samtalereglar (Erstad mfl. 2015, ref. i NOU2015:8). Grunnmodellen til Austring og Sørensen (2006) gjev etter mine erfaringar ei slik ramme.

".....Dette kan for eksempel være at de lærer bestemte samtaleregler eller felles ansvarlighet overfor gruppens fremdrift og produksjon" (Erstad mfl. 2015, s.29 - i NOU2015:8). Gjen-

nom dette masterbidrag har eg synt at grunnmodellen kan koplast til meistarlarere og undervisningspraksis ved KDS-faget. Ludvigsen-utvalet peikar på at metakognisjon bør vektleggast i framtida (NOU2015:8, 2015). Ved å nytta grunnmodellen som didaktisk ramme, kan eleven tileigna seg ulike strategiar, der dei vert utfordra til å reflektera over eiga læring og kompetanse. Grunnmodellen sin evaluering og presentasjonsfase gir rom for metakognisjon slik Ludvigsenutvalet vektlegg (NOU2015:8). "Det å reflektere over sin egen læringsprosess ved hjelp av de samme tankene som man bruker til å lære med..." (Imsen, 2014a, s. 63). Utvalet tilrår mellom anna at elevane får kompetanse i å utforska, skapa og samhandla (NOU2015:8). Grunnmodellen dannar etter mitt syn ei viktig ramme som kan vera med på at desse kriteria vert vektlagt. Som lærar krev det at ein er bevisst kva verkemiddel som ligg i dei ulike fasane, og at ein er medviten å nytta dei slik det fell naturleg eller som avtalte møtepunkt. Elevane som deltok i dette masterprosjekt hadde inga kjennskap til undervisningsmetodane eg nytta. Ut frå erfaringar eg har fått gjennom denne masterprosess, vil eg påpeika at det kanskje kan vera nyttig å introdusere elevane for dei ulike fasane i grunnmodellen. På denne måten kan eleven kanskje verte meire medviten sin eigen prosess, og kan sjølv vurdere når dei treng å gå over i ny fase. Ein slik metodekjennsskap vil kanskje også få dei til å forstå dei ulike prinsippa som kan liggja til grunn i ein kreativ prosess.

## 5.2 Oppsummering drøfting

Observasjon- og fotologg har stadfesta at der arbeidsmåten er inspirert av Høilund (2011) sin teiknefilosofi, har elevane meistra å skapa eit uttrykk dei kanskje ikkje ville klart å skapa gjennom idéutvikling som vektlegg skisser og teikningar der ein nyttar blyant og papir. Ved at elevane måtte skapa noko ut frå eigen fantasi ved hjelp av tekstilmateriala, viste seg som positivt for KDS-elevane. I case-6 vart det heilt tydeleg, at Høilund sin teiknefilosofi gav grunnmodellen ein ekstra dimensjon som viste seg å vera viktig. Gjennom analyse av dei ulike case, og drøfting av desse har eg funne at grunnmodellen til Austring og Sørensen (2006) kan vere eit viktig didaktisk verktøy for skapande arbeid i eit tradisjonelt handverksfag der individuell problemløysing er vanleg arbeidsform. Gjennom observasjonar og fotologg har eg synt at undervisningsmetoden har fremja eleven sitt kreative potensiale.

For meg som lærar har grunnmodellen vore eit viktig didaktisk reiskap, som har vore spesielt viktig i arbeidet med workshop der elevane skulle samhandla om å skapa. I dei korte case-ene vart det vanskeleg å gjennomføra metoden, men den kan likevel vera til inspirasjon i måten ein møter eleven på. Min erfaring frå å ha nytta *grunnmodellen* som inspirasjonskjelde, har gitt meg stor tru på at modellen kan vera eit verdifult didaktisk reiskap kopla saman med den delen av meisterlæra som vektlegg dialogen. Metoden krev at ein har ein gjennomtenkt *impuls* i oppstart av eit elevprosjekt eller oppgåve. Gjennom dette masterprosjekt har eg erfart at det i byrjinga av ei oppgåve, oppstår mange *impulsar*, som lærar kan utnytta til eleven sin fordel. Funn frå mitt empiriske materiale syner viktigheita av at lærar kan improvisere og ta ting på sparket. Grunnmodellen kan gje lærar ei strukturert ramme å improvisere ut frå, noko som kan vera til god hjelp. Gjennom Observasjon, fotologg og det semistrukturerte forskingsintervjuet peika det seg ut ein kjernekategori. I alle case fann eg moment som peika mot dialogen som medierande reiskap i den skapande prosessen. Gjennom samtale med elevane kunne eg danna meg eit bilete av deira indre dialog. Ved å sjå nærare på observasjon- og fotologg kunne eg forstå eleven sin dialog med tekstilmateriala. *Impuls, opptakt og utveksling* skapte gode samtalar mellom elevane. Vidare erfarte eg at elevane veksla mellom elevdialogen som sette fleire stemmer til produktet dei skulle lage, og dialogen mellom seg sjølv og tekstilmateriala. Det fleirstemmige med referanse til Bahktin (2003) finn eg i *opptakt, utveksling, presentasjon og evaluering*. Den tydelege kreative dialogen med tekstilmateriala finn eg i *Impuls og eksperimentfasen*. Fordjuping fase har også i seg ein dialogform mellom elev og materiale, men truleg ikkje med like stor grad av kreativitet som det eg finn i *Impuls- og eksperimentfasen*.

Undervisningsmetodar og arbeidsmåtar som er nytta i forskingsarbeidet har vektlagt igangsetjing av kreativ idéutvikling. Der undersøkinga har sett nærare på korleis ein kan utvikle og evaluere undervisningsmetodikk som vektlegg kreativitet og dialogen med materialene gjennom heile prosessen frå idéutvikling til ferdig produkt. I denne samanheng har eg vektlagt å undersøka korleis interaksjonen kan påverke den kreative prosessen og eleven si idéutvikling. Undersøkinga synte at teiknemetode som var inspirert av Anette Højlund(2011), fremja eleven sitt kreative potensiale, og inspirerte eleven til idéutvikling og estetisk utforsking. Ytterlegare potensiale vart fremja ved at elevane samhandla gjennom det

kollektive samspelet. Mine funn frå observasjonar, elevintervju og evalueringsskjema syner at elevane har tileigna seg viktig kompetanse ved å samhandla og involvera andre elevar i sine kreative prosessar og i idéutvikling. Elevane har øvd seg på å presentera eige arbeid, og å kommentera andre sitt arbeid. Dei har øvd seg på å vera i ein kreativ prosess fram mot eit felles mål. Dei har også utvikla nye produkt og idear med utgangspunkt i andre elevar sitt arbeid. For elevane har det vore oppturar og nedturar, men dei har vore positive og kritiske, og heilt avgjerande for at dette masterarbeid har funne si form.

## 5.3 Perspektivering

### 5.3.1 Kjole og draktsyrfaget

Ved å utfordra meistarlæreundervisninga ved KDS-linja, står eg i fare for å glorifisera undervisningsmetode som skil seg frå den tradisjonell fagopplæring. Brønne & Sømoe (2015) peikar på viktigheita av at moderniseringa ikkje skuggar for kulturhistoria vår. Dette masterprosjekt har vektlagt det kreative potensielt som finns i elevgruppa og i fagområdet. Det kunne difor vore interessant å undersøkt korleis ein kunne kopla undervisningsmetoden mot idéutvikling mot meire klassisk kjolesaum. Ut frå det eg har erfart vil eg tru at *grunnmodellen* kan gje rom for at elevane kan få både kreativ trening og klassisk saumkompetanse ved å nytta modellen som didaktisk ramme. Den gir moglegheit for at elevane kan arbeida med sitt eige uttrykk, samstundes som ein nyttar potencialet i klassefellesskapet til idéutviklinga. I tillegg gir den også tilgang til kollektiv objekt-skaping, der idear kan utviklast og formast gjennom fellesskapet (case-3, 5 og 6). Astring og Sørensen (2006) sin grunnmodell kan vera eit viktig bidrag mellom individuelle arbeidsmåtar og gruppearbeidsmåtar. Elevane kan skapa sitt eige uttrykk, men likevel ta del i gruppa sine haldingar og meiningar der ei form for taus kunnskap vert utveksla (Polanyi, 1967) (Rolf, 1991). Dette inneber at eleven ikkje berre opplever meistaren sine haldningar, men også andre perspektiv av livsverda. Ut frå dette vil eg hevde at grunnmodellen kan vera eit viktig bidrag til undervisningsmetode for lærarar som vektlegg det sosiokulturelle perspektiv (Sawyer, 2012) (Imsen, 2014b) (Dyhste, 1995). Dette masterbidrag har berre undersøkt kreative prosessar og idéutvikling innan ein klasse i KDS-faget. Det kunne difor vore interessant og forska på fleire personar, klassar og skular for å undersøka om det eg har funne berre gjeldt KDS-linja lokalt, eller kan

vera av meire generell art. Det kunne også vore interessant å undersøkt undervisningsmetoden i andre tekstilfaglege områder, og i andre handverksfag der ein treng trening i kreativ tenking. Dette masterprosjekt syner at grunnmodellen truleg kan vera eit viktig bidrag for at slik kompetanse kan utviklast hjå eleven. Ut frå det eg har observert og erfart kunne det vore spanande å forska på årets vg3 elevar heilt fram til avslutta sveineprøve våren 2018. På denne måten kunne ein undersøkt om dei har hatt nytte av modellen i andre oppgåver, og korleis dei sjølv opplever sin sluttkompetanse.

### 5.3.2 Kreativ rullering

Teiknefilosofien til Højlund, og det kollektive aspektet til Austring og Sørensen, inspirerte meg til å undersøka kva som skjedde når fleire deltakarar improviserte fram eit produkt, der dei samhandla ved å rullera på å teikna ein fantasiblome på same papir (case-3), og der dei rullerte på å "teikna" med tekstilmaterialar på same sy-byste (case-4). Dette fenomen kunne vore interessant å utforske innan andre fagområder der ein vanlegvis samarbeider om kreative prosessar gjennom dialog. Kva skjer når ein i tillegg til dialogen utfører praktiske kreative handlingar der ein delar opp handlingsrommet for alle deltakarane? Ved KDS-linja viste dette seg som eit viktig verkemiddel for å få elevane ut av komfortsona. Det kunne sjå ut som at det var lettare for eleven å "sleppa styre", når dei berre hadde "ansvar" for ein del av eit produkt, enn når dei måtte ta "ansvar" for skaping av heile produktet. Dette viste seg positiv for elevar med låg fagkompetanse, som ofte kan verta hemma av manglande erfaring, og for elevar med høg fagkompetanse, som ofte ynskjer å laga arbeid med høg "flid" kvalitet (Brænne, 2011, s. 96).

I denne samanheng vil eg vektleggja at det i KDS faget, kanskje kan vera viktig å balanserar den kreative problemløysinga mellom individuelle og fellesskapsretta arbeidsprosessar. Dei ulike elevkompetansane møttes ved å tilføra "si stemme" i eit felles produkt, og skapte på denne måten kreative produkt med høg verdi (Kaufmann, 2006, s. 11). I samband med kreativ rullering, fann eg at denne form for samhandling (case-3 og 5), gav auka kreativ kvalitet på produkta som elevane skapte, i forhold til individuell kreativ prosess. Dette var eit funn eg fann svært interessant, og noko som ville vore interessant å forska vidare på. Kva med tidsperspektivet og den kreative prosess? Var det tilfeldig at elevane presterte betre på

halvert tid? Eller var det samhandlinga som auka tempo og fokus? Kanskje var det impulsen som vart meire interessant og inspirerende? Var det fordi elevane hadde litt meire erfaring?

### 5.3.3 Avslutning

Gjennom dette masterprosjekt har eg erfart at teiknemetode inspirert av Anette Højlund, var nyttig i samband med eleven sin skapande prosess. Arbeidsmåten førte til at elevane oppdaga sitt kreative potensiale. Forskinga synte at intuitiv teikning også kan nyttast ved KDS-linja som idéutvikling til plagg, eller som arbeidsmåte i utvikling av tekstile objekt med eit meire kunstnerisk uttrykk. Elevane fekk erfara at dialogen med tekstilmateriala var nyttig i deira eigen kreative prosess, men også i dialogen med dei andre elevane i klassefelleskapet. Analyse syner at elevane meistra å tenkja kreativt. Spurkeland (2011) peikar på viktigheta av at kvar einaste elev opplever seg sjølv som kreativ (Spurkeland, 2011, s. 115 - 116). Elevane ved KDS-linja skapte produkt med originale idear, og dei opplevde seg som kreative gjennom arbeidsmåte inspirert av Højlund.

Forskingsprosessen har eg også funne inspirasjon i Austring og Sørensen (2006) sin metode for kollektive estetiske læreprosessar. Grunnmodellen har gjennom sine fasar gitt eleven inspirasjon, moglegheit for utforsking, estetiske samtalar, kreative diskusjonar, presentasjon og evaluering av eige og andre sitt arbeid. Modellen danna ei viktig ramme, som var til god hjelp for meg som lærar. Kanskje kan dette masterbidrag vera nyttig for andre som er oppteken av idéutvikling og kreative prosessar, samhandling og dialog. Prinsippa i grunnmodellen kan kanskje vera eit viktig bidrag som kan gje tradisjonelle handverksfag auka aktualitet. Ludvigsen-utvalet (NOU 2015: 8) peikar på at elevane treng kompetanse i å utforska, samhandla, og å skapa. Dette masterbidrag har sett på moglegheiter for at slik kompetanse kan utviklast ved kjole og draktsyarlinja.

## Kjelde

- Abildtrup, B. J., Rathe, A., & Rathe, J. (1997). *Mulighetenes barn i mulighetenes skole*. Odense: Praxis forlag.
- Alvesson, M. &. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hanz Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2011). *Aesthetics and Learning. I The Future of Education*. Florence: Simonelli Editore University Press 16-16-06 .2011.
- Bakhtin, M. (1963). *Problemy poëtiki Dostojevskogo*. Moskva: Sov. pis.
- Bakhtin, M. M. (1994). *Problems of Dostoevsky's poetics. C. Emerson & M. Holquist (red) Minneapolis: University of Minnesota Press. . (C. E. Holquist, Red.) Minneapolis: University of Minnesota Press. .*
- Bakhtin, M. M. (2003). *latter og dialog*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane. . Oslo: Pensumtjenesten. .*
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ:Prentice\_Hall.
- Bjørke, G., Dahl, H., & Langesæter, M. (2015). *Forskning og utviklingsarbeid innan høgskoleutdanning - framgangsmåtar. Ei essaysamling om metodetilnærmingar innan førstelektorkvalifisering HSH-rapport 2015/4 (HSH-rapport 2015/4. utg.). (G. Bjørke, Red.)*
- Bjørndal, C. R. (2012). *Det vurderende øyet. . Oslo: Gyldendal Norske forlag As.*



- Bourdieu, P., Østberg, D., Prieur, A., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget (Avhandling 41)*. Henta november 21, 2016 frå Arkitekt og designhøgskolen i Oslo:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2406784/Karen\\_Brønne\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2406784/Karen_Brønne_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Brønne, K. (2011). *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers: kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget*. Henta november 21, 2016 frå FORMakademisk:  
<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/203/213>
- Brønne, K., & Sømoe, K. (2015). *Utdanningsnytt.no*. Henta august 15, 2015 frå Kommentar frå lærarar på sisteplass: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/januar/kommentar-fra-lararar-pa-sisteplass/>
- Carson, N., & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*.
- Christophersen, C. (2011). *Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. NMH- publikasjoner; 2011: 2 Nordisk musikkpedagogisk forskning; årbok 12*. Henta juni 10, 2016 frå nb: [http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_28439](http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_28439)  
<http://hdl.handle.net/11250/172239>
- Dale, E. (1993). *Læringserfaringer med estetisk kvalitet*. (E. Dale, Red.) oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Usa: Penguin.
- Dreyfus, H. L. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dyhste, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal .
- Dyhste, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. (O. Dyhste, Red.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyhste, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsarena*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fiksdahl, R. (1994). *Kjole og draktsyer*. Trondheim: yrkesopplæring ans.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons.*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973). New York: Basic Books.
- Gentikow, B. (2005). *Rev.utg. hvordan utforsker man medieerfaringer?*. Kristiansand: IJ forlag.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. .
- Halland, G. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering, ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder* (Vol. 2009). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Kristiansand Høyskoleforl.
- Halvorsen, E. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap!:*. Henta august 15, 2015 frå Om tegning og tilblivelse: Udkast til en tegnefilosofi (Ph.d.-avhandling: <http://www.dcdr.dk/dk/menu/forskning/publikationer/phd-afhandlinger/mind-the-gap>)
- Højlund, A. (2011). *www.dcdr.dk*. Henta august 15, 2015 frå Mind the gap!: Om tegning og tilblivelse: Udkast til en tegnefilosofi (Ph.d.-avhandling: <http://www.dcdr.dk/dk/menu/forskning/publikationer/phd-afhandlinger/mind-the-gap>)
- Højlund, A. (2011). *www.dcdr.dk*. Henta august 15, 2015 frå Mind the gap!: Om tegning og tilblivelse: Udkast til en tegnefilosofi (Ph.d.-avhandling: <http://www.dcdr.dk/dk/menu/forskning/publikationer/phd-afhandlinger/mind-the-gap>)
- Heien, J. (2014). *www.kihb.no*. Henta juni 10, 2014 frå media: [http://www.khib.no/media/2669313/tekst\\_i\\_artikkelform8\\_4\\_21\\_9\\_14.pdf](http://www.khib.no/media/2669313/tekst_i_artikkelform8_4_21_9_14.pdf)
- Helstrup, T. O. (2002). *Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Hohr, H. (2009). *Å føle, å oppleve, å begripe*. I K.Steinsholt, & S. Dobsom, *Verden satt ut av spill* (s. 65-77). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Illeris, H. (2009). *www.edu.au.dk*. Henta frå Krop, kultur & kundskaper:  
[http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu\\_institutter\\_institut-for-didaktik\\_cursiv\\_20091105114254\\_cursiv-4.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf)
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. (Akademisk avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Imsen, G. (2014a). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2014b). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget as.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (Vol. 2015). Oslo : Universitetsforlaget.
- Kereluik, K. P. (2013). *What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning*. I *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29 (4).
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167- 203). Oslo: Gyldendal akademisk. (I kompendium). I E. L. Dale (Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Landskap for læring*. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk Forlag.
- Lerdahl, E. (2012). *aftenposten.no*. Henta august 15, 2016 frå kreativitet må læres:  
<http://www.slagkraft.no/nyheter/kreativitet-må-læres>
- Lerdahl, E. (2013). *slagkraft.no*. Henta januar 30, 2013 frå kreative metoder:  
<http://www.slagkraft.no/nyheter/kreativitet-i-skolen>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Lk06/KJD3. (u.d.). *Udir*. Henta november 15, 2016 frå Læreplan i kjole- og draktsyerfaget Vg3 / opplæring i bedrift (KJD3-01): <http://www.udir.no/kl06/KJD3-01>
- Lk06:generell læreplan. (u.d.). *Udir.no*. Henta januar 15, 2016 frå Generell del av kæreplanen: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/>
- Lyngnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Müller & Sohn. (1971). *Mønsterkonstruksjon, kjoler og bluser* (Vol. 1971). Oslo: Norsk konfeksjonsteknisk institutt.
- Mc.Kenny, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York, NY: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (Vol. Routledge). New York & London.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Høgskolen i Sørøst-Norge*. Henta desember 15, 2015 frå Kroppens fenomenologi: [http://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo\\_library/libweb/action/dlSearch.do?institution=HIT&vid=HIT&search\\_scope=default\\_scope&query=any,contains,942931580](http://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/dlSearch.do?institution=HIT&vid=HIT&search_scope=default_scope&query=any,contains,942931580)  
Oslo Pax 978-82-530-1685-6
- mfl, E. (2015, august). Henta frå <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Myhre, R. (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Newman, F., & Holzman, L. (2013). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2009). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetslaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU2015:8. (2015, 8). *regjeringen.no*. Henta august 15, 2016 frå Ludvigsen utvalet - fremtidens skole: <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

- NOU2015:8. (u.d.). *regjeringen.no*. Henta august 15, 2016 frå Ludvigsen utvalet - fremtidens skole:  
<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>
- NSD. (2017, 05 14). *www.nsd.no*. Henta 05 14, 2017 frå  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeplikttest.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html)
- Nystrand, M. m. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Odd, V., & Andreassen, S. (u.d.). *cld.bz*. Henta frå Læringskompetanse:  
<https://cld.bz/bookdata/vdE1Jqu/basic-html/page-77.html>
- Opplæringslova §1-1. (u.d.). *lovdata.no*. Henta januar 15, 2015 frå  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)
- Plomp, T., & Nieven, N. (2010). *An Introduction to Educational Design Research Enschede: SLO - Netherlands institute for curriculum development*. Enschede: SLO: Netherlands institute for curriculum development.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Michigan: Anchor Books.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (Vol. 2014). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). *Qualitative interviews in psychology. Problems and possibilities. qualitative Research in psychology*. Henta 01 02, 2017 frå tandfonline:  
<http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1191/1478088705qp045oa?scroll=top&needAccess=true>
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogermoen, M. (2012). Mellom tradisjon og spel, didaktikk for tekstil folkekunst. . 2012. Vasa: Pedagogiska fakulteten Åbo Akademi.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. . Gyttorp: Nya Doxa.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.

- Ross, M. (1984). *Arts in Education*.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sørensen, M. (2015). *Aarhus univeritet*. Henta januar 15, 2016 frå phd afhandlinger:  
<http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Merete-Soerensen-ph.d.-afhandling.pdf>
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven Ph.d.afhandling*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Calif.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus. En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. . Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. .
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand.
- Slaatelid, R. S. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Stranberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis, blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal.
- Strauss , A., & Corbin, J. M. (1998). San Jose State: Sage Publications.
- Szatkowski, J. (1985). *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Gråsten: Forlaget Drama.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen* . Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskapi skolen: motoren i det nye læringsløftet (2.utg)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M. (2014). *Utdanningsforbundet*. Henta februar 20, 2016 frå Undervisningens estetiske dimensjon. :  
[//www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2\\_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB\\_Ulvik.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Ulvik.pdf)

Valdermo, O., & Andreassen, S. E. (2014). *bedre skole*. Henta august 15, 2016 frå

Læringskompetanse: <https://cld.bz/bookdata/vdE1Jqu/basic-html/page-77.html#>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. .