



MASTEROPPGAVE

«Jeg prøver og øver frem løsninger. Det er som om det å løse hindringer gir meg noe positivt!»

- Hvordan setter Vg1 elever ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?

Lovinda Børesen

Kandidatnummer 201

Master i kreative fag og læreprosesser

Fagprofil: Kunst og håndverk, campus Stord

Veiledere: Kjetil Sømoe og Charlotte Tvedte
15.11.2021

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven er utarbeidet ved studiet *Kreative fag og læreprosesser* ved Høgskulen på Vestlandet campus Stord. Det har blitt gjennomført en kasustudie i en videregående skole. Hovedfokus er elevers møter med materialer og skapende arbeid, sett i lys av hvordan det i dagens fornyede skole legger til rette for våre estetiske møter.

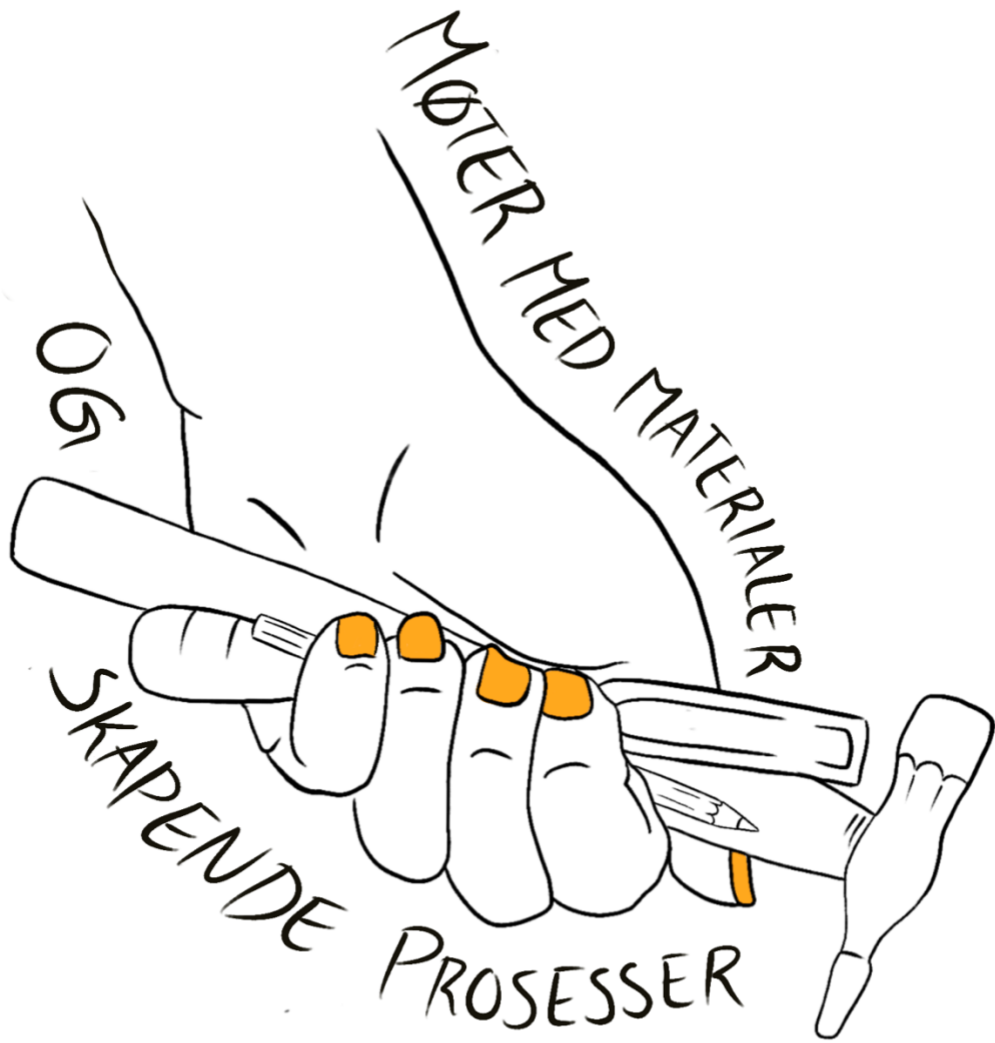
Følgende problemstilling er blitt utarbeidet: *Hvordan setter fire Vg1 ungdommer ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?*

Bakgrunnen for studien er en personlig og faglig nysgjerrighet for Ungdoms meningsskapning når det arbeider meningsskapning når de arbeider skapende. Estetiske læreprosesser settes i sammenheng med ny forskning, om unges utvikling av helhetlige kompetanse.

Resultatene for denne studien viser at det skapende prosessene gir mulighet for utvikling av språk på flerstemt vis. Det å være nær og få tilgang til materialer utvider deltageres måter å sette ord på handlinger, tanker, følelser, og visjoner for fremtiden.

Gjennom å få kjennskap til håndverksteknikker, og tilgang til verksteder mange timer i uken får deltagerne utviklet sine ferdigheter på mangfoldig sett. Felleskapene elevene tilhører er utviklende. Her er det trygt å prøve og feile. Det utvikles en tro på fagområdene og det ses sammenhenger mellom flere fag og kunnskapsområder. Kollektivet eleven tilhører, og deres individuelle ferdighetsvekst settes i perspektiv.

Håpet er at det i større grad legges til rette for møter og aktive handlinger gjennom estetiske erfaringer. Disse erfaringsmøtene med materialer og det skapende gir oss en retning for utvikling av ny kompetanse. Denne typen kompetanse argumenteres det for vil bli verdifull og attraktiv. Dette settes i sammenheng med kvaliteter ønsket hos fremtidens yrkesutøvere.



Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på min lektorutdanning. Det har vært intense år med deltidsstudentstatus. Takk til dere fine ved institutt for kunstfag ved Høgskulen på Vestlandet Stord for all delt kunnskap.

Uten tro, håp og kjærlighet - ingen oppgave. Jeg har surret det godt til innimellom. Til tider var det manglede dekning på kontoene mor, kjæreste, fulltidspedagog, datter, svigerdatter, søster, medstudent, eller venn. Takk til deg som gav påfyll via et digitalt møte, en tur i skogen, en arbeidsøkt i treverkstedet, en glad melding, en matbit eller en musikalsk hilsen.

Gjennom hele studiet har jeg fått ta del i ulikt, teoretisk som praktisk. Kunstneriske produksjoner og dokumentasjonsoppgaver har gitt meg nye tankesett. Bare for å illustrere litt så har jeg fått skape mening gjennom animasjonsproduksjon, silketrykk, foto, 3D print, leire, og utradisjonelt tegneredskap. Å jobbe seg lykkelig igjennom en digital gruppeeksamen i improvisasjon akkurat når Norge stengte ned, gav meg en magisk sjelsettende opplevelse.

Tusen takk!

Til dere helt unike elever i håndverk, design og produktutviklings klassen. Tusen takk for dere ville sette ord på deres møter med materialer og det skapende. Jeg vet det kostet. Lykke til videre i livet som praktisk orienterte, og nyskapende mennesker.

Til de unge voksne! Dere er mitt hjerte nært, deres stemme og de erfaringer dere gjør dere trenger å komme til ytterligere til syne. Gode og dårlige valg som vi såkalte «voksne» har tatt er det dere som må leve med.

15.november 2021

Lovinda Børesen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde og avgrensing av oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Valg av avgrensinger.....	3
1.3.1 Utanningsfaglig kontekst for studien.....	5
1.4 Tidligere forskning.....	6
1.5 Disposisjon.....	9
2. Teoretiske tilnærminger	10
2.1 Estetiske læreprosesser.....	10
2.2 Flytsoner.....	14
2.3 Nye begynnelse.....	15
2.4 Estetiske erfaringer i skolen.....	16
2.5 Vygotsky, Baktin, språket og det sosiokulturelle.....	18
2.6 Problemløsende undersøkende læring.....	20
3. Metode	22
3.1 Kvalitativ metode.....	22
3.2 Hermeneutisk studie.....	23
3.3 Forskningsdesign.....	25
3.3.1 Kasusstudier.....	26
3.4 Innsamling av datamaterialer.....	27
3.4.1 Utvalget.....	28
3.4.2 Innsamlingsmetoder.....	28
3.4.3 Det collaborative rom Flinga.....	30
3.4.4 Analysefaser.....	31
3.5 Kvalitet i undersøkelsen.....	33
3.5.1 Pålitelighet.....	33
3.5.2 Forskningsetiske hensyn.....	34
3.5.3 Verdi for fagfeltet.....	35
4. Presentasjon av empiri, analyse og drøfting	37

4.1.1	Tematisk analyse	37
4.2	<i>Funn og drøfting</i>	42
4.2.1	Skaperglede	43
4.2.2	Problemløsning	48
4.2.3	Helhetlig meningsskaping	55
5.	Konklusjon	63
6.	Litteraturliste	66
6.1	<i>Vedlegg</i>	69

Figurliste:

Figur 1: Deweys modell s. 7

Figur 2: Estetiske læremåter s.10

Figur 3: Flinga spørsmål s. 29

Figur 4: Flinga orddelinger s. 30

Figur 5: Tankekart s. 37

Figur 6: Tema s. 38

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde og avgrensing av oppgaven

I min barndom var jeg så heldig å få ta del i en praktisk orientert hverdag. Ved å utvikle ferdigheter for å kunne reparere, ivareta og vedlikeholde har jeg fått skapt mening og identitet. Som ungdom tok jeg håndverksfaglig utdanning, og videre mesterbrev i blomsterdekoratørfaget. De siste årene har jeg gjennom ulike videreutdanninger parallelt med et aktivt yrkesliv fått ta del i *Fagfornyelsen*. Dette har vært via utviklingsarbeid i skolen, arbeidskrav ved studier, tilgang til offentlige rapporter og strategidokumenter. Det har engasjert meg å få innblikk i litt av det som skal skape vekst og utvikling i skolen mot det 21. århundret.

Dette studiet bunner derav i personlige, og faglige interesser for elevers meningsskapning. Hvordan kan det elever sier om sine møter med materialer og det skapende gi oss ny innsikt? Hvilke former for meningsskapning hadde funnet sted? Dette knyttes opp til Bennyé Austring og Pernille Sørensen forskning og teorier om estetiske læreprosesser. Stort var det for meg å få mulighet til å innta rollen som studentforsker i den videregående skolen. Det å få tid til å lytte til elevers opplevelser, samtale med dem og observerer hvordan de opplevde verkstedssammenhenger hadde lenge vært et stort ønske.

Drømmeskolen ser jeg for meg. Dette er et sted der unge får være nysgjerrige. Det gis rom for å bare være løsningsmodus. Diskusjoner og tanker for hva som kan være neste løsning på noe skjer i samhandling og åpenhet med andre. Likeså er planlagt for tid, masse tid, også tid til å stoppe opp og undre seg. Å filosofere er gitt en verdi på lik linje med andre verdier. Sist, men ikke minst finner vi verksteder av alle typer, praktiske, digitale og virtuelle. Disse står alltid åpne til fri benyttelse. Det lover godt for fremtidens drømmeskole når det fra overordnet hold er kommunisert ut gjennom *Fagfornyelsen* samt den nye *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* at det i skolen skal legges til rette for rom til dybdelæring, tverrfaglighet, skaperglede, engasjement og utforskertrang

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Ikke nok med det, alt dette settes sammen med *Folkehelse og livsmestring* der det kommer frem blandt annet at «[...] dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at eleven lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapdepartementet, 2017, s. 13). Måten vi skal utvikle våre ferdigheter for å håndtere livets utfordringer på er på timeplanen. I samarbeid med hjem og skole skal elever i den norske skolen finne identitet, skape relasjoner og gjøre fornuftige valg.

Denne studien her tett knytte til det som ligger av muligheter i estetiske læreprosesser. For å aktualisere knyttes disse til dybdelæring slik det kommer tilsyne i Overordnet *del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* under overskriften «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapdepartementet, 2017). Hvor det står følgende:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. [...] Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. (Kunnskapdepartementet, 2017, s. 7-8)

Går jeg inn på Udir.no settes det ord på dybdelæring slik:

[...] det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder, og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Aktualiteten kommer også frem når det 5. mars 2021 ble arrangert en debatt.

organisasjonen *Kunst og design i skolen* inviterte til: *Kunst-, design- og håndverksfag – Samfunnsnytt*. Der ble det invitert forskere og skoleledere til å si noe om viktigheten og relevansen til grunnskolefaget kunst og håndverk. Styreformann i *Stiftelsens Orlogsbriggen Fredriksvern* og spesialrådgiver i *Norges Forskningsråd* Dag Oskar Oppen Berntsen sa blandt annet i sitt debattinnlegg:

Tospannet mellom håndverk og akademia, det er en suksessresept. Når vi bruker hendene, utvikler vi hodet. Jeg tror det er litt slik at de tingene som lages på sløyden står litt i veien for hva dette egentlig handler om. Det handler ikke om produktene, det handler om prosessen (Dag Oskar Oppen Berntsen, debatt i Kunst og design i skolen, 2021).

Oppen Berntsen setter en dagsorden når han sier, at det aktivt skapende arbeidet vi gjør med hendene våre utvikler og endrer våre tankesett. Prosesser elever står i gir identitetsmarkører for livet. Og meninger skapt gjennom arbeid med hender og hode blir varige.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen er: *Hvordan setter fire Vg1 ungdommer ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?*

1.3 Valg av avgrensinger

Å avgrense er viktig for å kunne finne svar på overnevnte problemstilling. I dette kapitlet ønsker jeg å vise valgte og gitte begrensinger.

Min problemstilling legger til rette for at elevs stemme skal bli lyttet til, det de setter ord fra sine møter er til undersøkelse. Møtene deltagerne setter ord på er spesifikke. Språket de bruker har oppstått i møter med materialer og skapende prosesser.

Vg1 elevene er unge, de er ikke vant med å benytte faglig relaterte uttrykk kjent fra verkstedssammenhenger. Deltagerne gav uttrykk for at de fleste tilgjengelige verktøy var ukjente for dem fra før. Flere av materiatypene var også ukjente for dem. Arbeidskravene de skulle utføre ble begrenset gjennom det programfaglærer hadde lagt til rette for at de skulle gjennomføre og levere inn til vurdering.

Semistrukturerte intervjuer, ordelinger i flinga og feltobsevasjoner ble begrenset til de dagene smittvernsregler fra kommunalt hold tillot det. Det var også begrensinger i tid grunnet aktiviteter deltagerne obligatoriske gjøremål på skolen og i programfag.

Deltagerne ønsket selv å komme til samtaleintervjuer rett etter arbeid i programfag. Det vil si at alt datamateriale er samlet inn kort tid etter at elevene hadde vært i skapende arbeid i programfagene: *Materialer og teknikker* eller *Skapende prosesser og produktutvikling*. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre satt ord på som *Programfag DTH01- 01*.

Studien begrenser seg også til å omtale kun et av de tre tverrfaglige temaene som tilhører Vg1 elevens læreplan. Videre satt ord på som tverrfaglig tema *Bærekraftig utvikling DTH01- 01* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Jeg er bevisst på at det begrenser at jeg gjennomførte en kasustudie med fire elever. Det kan gi perspektiv å nevne at studien midt i en pandemi. For elever i denne klassen var det 5 av 14 som hadde langtidsfravær, grunnet ulike former for helseutfordringer. Det vil si at det var 9 elever som fikk lytte til min presentasjon av forskningsprosjektet, og derav hadde mulighet til å kunne ta stilling til eventuell deltagelse. Fire av de ni valgte å skrive under samtykkeskjema, og ble derav de som utgjør deltagerne i denne kasustudien. Disse fire var til stede ved alle samtaler intervjusettingene også ved alle orddelligere i flinga.

For å lage en intervjuguide som vedlegg til NSD kjente jeg det helt nødvendig å ha som utgangspunkt at elevene hadde noe kjennskap til verdier, relevanser og læringsmål knyttet til håndverk, design og produktutviklingsfaget. Jeg tillot meg å planlegge for at dette var kommunisert ut gjennom offentlige kanaler, og videre benyttet didaktisk og veiledende av lærerne ved studieretningen.

Som vedlegg finnes en kopi av PowerPoint presentasjonen jeg holdt for hele klassen og programfaglærere før oppstart av forskningsperioden.

1.3.1 *Utanningsfaglig kontekst for studien*

Et søk på Utdanningsdirektoratet og norsk digital læringsarena sine sider viser at den langsiktige målsettingen for denne typen utdanning er å stimulere til fagbrev i et håndverksfag. Det skal via programfagene legges til rette for mange ulike former for ferdighetstrening og kunnskapsvekst gjennom håndverksarbeid. Det skal åpnes og gis tilgang til å prøve ut og skape produkter gjennom et stort spekter av ulike materialer.

De aktuelle deltagerne i denne studien tilhørte HDTH01- 01. Disse kan ved å fullføre alle læringsmål i fellesfag og programfag ved en videregående skole få tilgang til å søke seg i lære i en rekke yrker. For denne studiens deltagere var tilbudet i Vestland begrenset til bunadstilvirker, kjole og draktsyer, og filegranssølvsmed. Ønsket de en annen type yrkesfaglig studieretning var eneste valget å reise ut av fylket. Nasjonalt sett gir denne studieretningen rettigheter til å søke seg mot et landsdekkende tilbud. Dette gjelder for fagbrev i duodji, urmaker, gull og sølvsmedhåndverk.

Nevner i denne sammenhengen at HDP elever ikke tar avsluttende eksamen i de aktuelle programfagene.

Selve studiet er kort fortalt lagt opp slik at, elever tilvirker et produkt om gangen. De vil bli gitt muntlig og noe skiftelig veiledning underveis i arbeidsprosesser med tilvirking i materialer. Alle elever er ment å egenvurdere sine produkter og sine prosesser selv. Lærer tar det som elevene uttrykker i egenvurderinger med i sine betraktninger når det gis underveis og slutt vurdering. Alle produkttilblivelser må dokumenteres via arbeidslogger, prosessbeskrivelser, vedlagte skisser og foto.

Deltagerne i denne studien var vant med å motta karakterer på en og en prosess og det tilhørende tilvirkede produktet. De fortalte at planen til skolen var at de etter endt skoleår skulle få et vitnemål med standpunkt karakter i hvert av programfagene. Formål og læreplaner for IDTH01- 01 legger overordnende føringer for karaktergivingen i tillegg til at

alle de ulike læringsmålene i programfagene *materialer og teknikker/ produktutvikling og skapende prosesser* er styrende (Utdanningsdirektoratet, 2021, DTH01-01, ss 2-4).

Utdanningsdirektoratet skriver at *Fagets relevans og sentrale verdier* er:

Vg1 håndverk, design og produktutvikling handler om å framstille håndverksprodukter som ivaretar og utvikler håndverkstradisjoner i Norge og Sápmi. Gjennom idéutvikling og praktisk arbeid, bruk av materialer, verktøy og håndverksteknikker utvikler elevene håndlag og forståelse av skapende arbeidsprosesser og fagenes egenart. Med nysgjerrighet, kreativitet og skaperglede oppnår elevene mestring som bidrar til at de utvikler identitet og selvtillit. Videre skal programfagene bidra til innovasjon i utvikling og framstilling av tradisjonelle og nye håndverksprodukter. Erfaring med håndverkstradisjoner og immateriell kultur gir grunnlag for å forvalte og videreutvikle kulturarv og ta vare på omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.4 Tidligere forskning

Et søk på DTH01- 01. linjen gav ingen treff hos noen av de kjent forskningsplattformene jeg kjenner til. Denne studieretningen var ny den høsten denne studien fant sted. Derfor ble det slik at når alt kom til alt, var det antologiene *Skolens betydning* (Ulvik, Helleve, & Roness) og *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Willberg, 2019) som jeg opplevde gav meg best ryggstøtte for prosjektet. Likeså kronikken til John Arnesen i *Bedre Skole* (Arnesen, 2015). Arnesen skriver at denne kronikken har som formål «å belyse hvilken betydning den estetiske dimensjonen har i grunnutdannelsen til barn og unge» (Arnesen, 2015, s. 89). Aktualiteten settes når det blir henvist til utredningene: *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Arnesen uttrykker at estetikk bør bli noe mer en et fagspesifikt emne i de praktisk estetiske fagene. Andre fag der elever erfarer, foretar valg og skaper kultur estetiske uttrykk er like relevante. Erfaringer som gjøres vil kunne inngå i en utvikling mot estetisk kompetanse.

Arnesen peker på at det estetiske perspektivet bare kommer delvis frem i Ludvigsen-utvalgets kompetansebegrep. Arnesen visualiserer ved en modell når han sier at: «Når Ludvigsen-utvalget likevel argumenterer for betydningen av å inkludere både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved elevers læring, så kan man tolke dette som et Dewey-inspirert estetisk læringsperspektiv, se figur 1 (Dewey 1987, s. 42). Arnesen illustrerer ved at modellen viser hvordan elementene fra Ludvigsenutvalgets helhetlige læringsperspektiv passer inn i Deweys modell for estetisk erfaring (Arnesen, 2015, s. 91)



Figur 1

I Marit Ulviks artikkel *Undervisningens estetiske dimensjon- Om å våge å ta imot det uforutsigbare* poengteres det sterkt av Ulvik at det er lite sammenheng mellom å være flink og klok. Gjennom å være opptatt av å måle det målbare, for så å tallfeste dette videre, kan vi ende opp med å velge bort opptreningen av unges empatiske ferdigheter. Når vi gjør oss estetiske erfaringer, er våre emosjoner koblet på. Slik kan en didaktisk tilnærming med estetisk verdi gi elever en motvekt til det didaktisk målbare. Visjonen er at skolen må få til en sterkere retning mot emosjonell kompetanse. Det kommuniseres for at elever trenger erfaringer som utvikler dem inne denne form for kompetanse. Austring og Sørensens definisjon av estetikk blir brukt i denne sammenhengen. Ulvik velger å beskrive dette slik at det er alt i oss, hodet, hjerte og hånd som utgjør de likeverdige verktøyene våre for læring. En begreps forklaring fra antikkens tid blir brukt for å utdype dette. Definisjonen på estetikk, på gresk *aisthētikos* «erfaringer som taler til følelsene og der intuisjon og fortolkning er

viktige element, kan kalles estetiske» (Ulvik, 2021). Ulvik setter dette opp mot motsetningen: an-aisthetikos som er gjenkjennbart fra anestesien som å gjøre noen bevisstløs. Å være åpen, vise andre medfølelser settes i sammenheng med å være i nær kontakt med seg selv. Det vises også til det tre læringsmåtene til (Austring & Sørensen, 2006). Ulvik sier at vi dannes og formes til mer helhetlige mennesker ved å være aktive deltagere i ulike former for estetiske læreprosesser.

Videre har jeg valgt å bruke tidligere forskning hentet fra en artikkel i antologien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Av Ilmi Willberg: «Som om» opplevelser – viktig for demokratiet uttrykkes det at det er helt nødvendig for læring å ha med den dimensjonen det estetiske gir. Dimensjonen henger sammen med hva som er meningen med utdanning og pedagogisk virksomhet. Det henvises til humanistisk filosofi, og at den klassiske dannelsesdidaktikken så på undervisning som et hermeneutisk tolkningsarbeid (Willberg, Karlsen, & Bjørnstad, 2019, s. 229). Willberg viser til Wolfgang Klafki sine spørsmål der lærerens tolkning av innhold og betydning beskrives. Klafki spør hva innholdet kan brukes til? Er det redegjort for hva elevene allerede vet om innholdet? Skapes det relevanser? Hva trenger en å vite om innholdet i fremtiden? Og hvilke typer uttrykksformer bør man velge for at elevene skal kunne få en større mulighet til å oppleve ulike typer fagstoff på en meningsfull måte? (Klafki, 2000 i Willberg, i Karlsen & Bjørnstad, 2019, s. 230).

Willberg poengterer at begrepet uttrykksformer som nevnes sist i Klafkis «fem spørsmål» handler om den estetiske dimensjon. En pedagogisk riktig tilnærming må etter forfatterens synspunkt by på estetiske uttrykk som virkemiddel/artefaktene i undervisningen. Det som da kan komme til syne er magfoldige tankesett og utvidede relevanser. En hvitveisbukett blir en gang brukt i en undervisningsøkt. Buketten visualiserer og gir en representasjon av noe kjent. Elevene får gjennom bruk av estetisk orienterte artefakter en gevinst. Det som læres blir satt inn i en sammenheng mellom elevens egne erfaringsverden og fagverden.«Derfor kan undervisningens estetiske dimensjon være en tolkningspraksis der en tolker estetiske representasjoner ved hjelp av forestillingsevnen» (Willberg, Karlsen, & Bjørnstad, 2019, s. 230). Det uttrykkes at det er godt for elever å få stimulert sin fantasi ved å støtte dem i sin

utvikling av forestillingsferigheter. Eksempelet over viser at det ikke trenger å være komplisert å by på estetiske artefakter i undervisningen. En didaktisk besvissthet rundt dette må selvsagt til.

1.5 Disposisjon

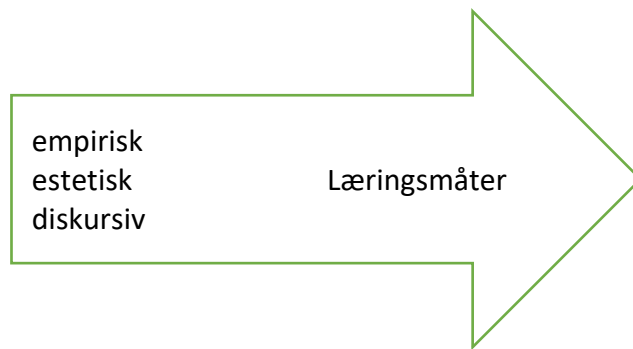
Denne oppgaven er bygd opp med fem hoveddeler. I den første delen har jeg tatt for meg bakgrunn for valg av problemområde og avgrensinger som danner rammen for oppgaven. I del to presenterer teoretiske tilnærminger som danner rammen for oppgaven. I tredje kapitlet tar jeg for meg den metodiske delen der det redegjøres for den kvalitative tilnærmingen og innsamlingsdelen av datamaterialet, samt hvordan analysen er blitt utført. Empiridelen blir lagt frem i kapittel fire med funn. I dette kapitlet redegjøres også for tematisk analyse på bakgrunn av i teori som tidligere er blitt presentert. I den siste delen gir jeg føringer for i hvilken grad funnene gir svar på problemstillingen, og kanskje kan mine funn åpne nye retninger for eventuell videre forskning?

2. Teoretiske tilnærminger

For å diskutere funn, forsterke og begrunne mine ulike valg trengte jeg teori. Hvordan estetiske læremåter kan forstås og hva de inneholder blir for dette forskningsprosjektet begrunnet i Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) grunnbok om estetiske læreprosesser. Deweys verk *Art as experience* (Dewey, 2005) kommer frem ved flere anledninger. Olga Dyste (Dyste, 2001) og Ragnar Rommetveit (Rommetveit, 2008) gir av sine forståelser om Vygotsky, og Bakthin. Gert J. J Biesta tilfører filosofisk teori om nye begynnelser, og vår avhengighet til flokker. En retninger for begrepet meningskaping bygges rundt Tone Pernille Østern (Østern, 2009 i Østern, et al., 2019, Frode Nyeng (Nyeng, 2006) og Marit Halvorsen (Halvorsen, 2017) Marit Ulvik (Ulvik, et al., 2020) gir en rening for hva estetiske erfaringer kan gi. Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2008) flyteteorien er ment å forsterke Austring og Sørensens tilnærminger til denne opplevelsen. Overnevnte artikler og kronikk vil også ta del.

2.1 Estetiske læreprosesser

Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) viser i sin *Grundbok om æstetiske læreprosesser* til en definisjon: «En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetisk formutryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden « (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Videre velger jeg å vise til det som er i senter for den estetiske måten å lære på. Austring og Sørensen uttrykker at: Helt centralt i forståelsen af æstetikken som læringsmåde står dens karakter af meningskaben, det at den æstetiske mediering giver oss mulighed for at samle fragmenterende, følesmæssige, og sanselige opplevelser af verden i et menigsfuldt hele (Austring & Sørensen, 2006, s. 106). For å tilrettelegge for elevers meningskaping gjennom Austring og Sørensen teorier og læringsmåter vises det til ulike verdier eller faser som tilhører tre ulike men sammenfallende læringsmåter. De tre læringsmåtene presenteres som:



Figur 2 Læringsmåter

Modellen over ønsker å fremme at læringsmåtene ikke oppstår eller skjer i rekkefølger. Selv om definisjonen jeg viser til innledningsvis bruker læringsmåtebegrepet i entall, dette begrunnes i en flerstemt tilnærming. Dette begrunnes ved at læringsmåtene er sideordnede, og at alle er like betydningsfulle i den pågående læreprosessen. Det er ikke det at de ikke kan virke hver for seg, men de vil, slik Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) sier det: «gensidigt supplere hinanden i samtidige, blandede prosesser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 87).

Videre velger jeg å gi en presentasjon av de tre læringsmåtene. Jeg har våget meg på å oversette, og å komme med noen få egne didaktiske forståelser av det som Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) presenterer i sin grunnbok.

Estetiske læringsmåter deles opp slik:

Den empiriske læringsmåte

I pilen over vises først den empiriske læringsmåten: Det er her vi er i møter med det sansende i oss. Det vi inntar gjennom det vi føler, hører, ser, lukter og smaker danner grunnlaget for denne læringsmåten. Austring og Sørensen refererer til den opprinnelige betydningen av begrepet empiri: «viden opnået på bakgrund af sansemæssig erfaring» (Austring & Sørensen, 2006, s. 84). Det vi erfarer via våre sanser utvider vår kunnskap. For meg er det gjenkjennbart å sammenligne dette med, det lille barnet som lærer ting ved å smake, lukte og føle. Det den lille erfarer danner kunnskap i kroppen, og verktøy til å møte neste lignede situasjon vokser til. Austring og Sørensen sier at: «Læreprosesser i denne

kategorien er de første, vi benytter os af i vores oppvekst» (Austring & Sørensen, 2006, s. 87) Det kan synes viktig å si at våre emosjoner og vårt følelsesapparat er knyttet til den empiriske læringsmåten. Austring og Sørensen benytter Jean Piaget og Hansjørg Hohr når de viser til barnet og utvikling av både det kognitive og våre følelser, og at det henger sammen med våre relasjoner og vår kultur. Hvis den empiriske læringsmåten skal helt kort oppsummeres kan den settes ord på som følelsesmessig, sanselig, og refleksiv (Austring & Sørensen, 2006, ss. 88-89)

Den estetiske læringsmåte

Den estetiske læringsmåten er som nevnt innledningsvis knyttet tett til vår kjennskap og forståelse av det estetiske. Den henger tett på det å mediere estetisk (Austring & Sørensen, 2006, s. 106). Denne studien legger til rette for dette, deltagerne er ment å sette ord på sine møter med materialer og hvordan de gjennom materialet setter ord på det å være skapende. De fire blir utfordret til å sette ord på sine sanselige opplevelser. Følelser som oppstår settes i sammenheng. En fortolkningsprosess oppstår.

Austring og Sørensen setter ord på det som: «Den æstetiske læringsmåte kan uttrykke og bearbeide det usigelige» (Austring & Sørensen, 2006, s. 92). Bearbeiding av emosjoner er en del av denne læringsmåten, her får våre følelser uttrykksform gjennom den distansen et medie gir som funksjon. «I kraft af den distance, mediet lægger imellem den oprindelige følelse og det æstetiske utryk, bliver det muligt for den enkelte på en og samme tid at forholde seg til sine opplevelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 93). Det bearbeides opplevelser og aktiviteter vi har gjort, slik at vi kan få utvidet tilgang til det erfarte. Sentralt er også at det oppstår abstraksjon, dette illustreres ved at: [...] den enkelte i selve medieringen kan bevæge sig helt bort fra den opprinnelige virkelighetsreference, kan man sige, at den æstetiske læringsmåte utvikler abstrakt tenkning» (Austring & Sørensen, 2006, s. 95). Dette handler om oss selv, om de kontekster vi tilhører og vår relasjon til andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 96).

Den diskursive læringsmåte

Den siste er den diskursive læringsmåte. Denne tar utgangspunkt i logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk. For eksempel der man tilegner seg kunnskap om egenskaper til ulike materialer. Den diskursive læringsmåten setter møter med materialer /medium i fokus. I disse møtene kan det utvikles dype kognitive ferdigheter i oss. Det er her i disse møtene vi utvikler kompetanser om og for årsakssammenhenger. Dette settes ord på som logikk og kronologi innenfor et bestemt felt eller en diskurs. Det som skjer i møtet med materialer slik som mine deltagere opplever, er at en mer vitenskapelig tilnærming til verden åpner seg. Individet er blitt berørt, alt i oss blir aktivert i prosessen. Det er her i denne diskursive situasjonen vi setter saker i system, studerer, måler effekter og kommer fram til konklusjoner (Austring & Sørensen, 2006, s. 105) Denne læringsmåten er etter min didaktiske erfaring målbar, og den kan gjenkjennes fra kjente skolekontekster som vurderingssituasjoner. For eksempel der det stilles spørsmål om riktig benyttelser/utnyttelser av materialer.

Austring og Sørensen uttrykker at gjennom sin forskning at det gis ulike pedagogiske og didaktiske grunner til å benytte en temaorientering på de mangfoldige forløpene i en estetisk læreprosess. Tre aspekter utpeker seg:

- Alle deltagerne skal ha mulighet til å bearbeide delaspekter ved en oppgave, dette for å kunne uttrykke seg om den forståelse de har av verden.
- Alle bør ha en felles tematisering for oppgaver, dette fordi det er nødvendig når det gjelder å etablere et felles mulig rom – og for at det skal åpnes det opp for en estetisk fordobling.
- Alle bør ha en tematisk fokusering. Denne åpner en mulighet for at deltagerne under en prosess kan arbeide fordypet, og uforstyrret. Det er her det kan oppstå den unike flow fornemmelsen (Austring & Sørensen, 2006, s. 179).

I sammenheng med de tre ulike læringslæringsmåtene kommer et fenomen som kalles estetisk fordobling. Dett kan beskrives som et spenn mellom det som oppleves abstrakt for oss og det som er virkeligheten. Fordoblingen kan sies at man erfarer at kroppen, følelsene

og sansene blir aktivert. Det oppstår en vekselvirkning mellom noe som føles, og erfares. Man kan oppleve at man tar del i noe større en selv. Dette kan settes i sammenheng med Deweys ord om kunst som erfaring: John Dewey uttrykker i *Art as an experience: "A work of art elicits and accentuates this quality of being a whole and of belonging to the larger, all-inclusive, whole which is the universe in which we live"* (Dewey, 2005, s. 202) Opplevelsene vi gjør oss i de mellomrommene det abstrakte og virkeligheten gir, får oss til å tenke at vi en del av noe større en oss selv.

2.2 Flytsoner

Austring og Sørensen (2006) skiver under kapitteloverskriften at *Drivkræfter bag æstetisk virksomhet*:

Begrepet flow skyldes den ungarske psykologiprofessor Mihaly Csikszentmihalyi. Det betegner en længerevarende optimalopplevelse eller harmonitilstand i f.eks lek, arbeide, sportsutøvelse og æstetisk virksomhet, hvor aktiviteten bærer lønnen i seg selv, hvor mål og midler er i balance med hinanden, og hvor vi kan benytte vores læringspotensiale (Austring & Sørensen, 2006, s. 135).

Noe av det som kan oppstå i dette flow er en opplevelse/følelse av at man er i en pågående harmonisk tilstand. Tiden og sinnets forhold til at den går forsvinner. Det som gjøres er så givende at det oppstår en klarhet og balanse i alt som skjer. Mihaly Csikszentmihalyi har gir i sin bok *Flow – the psychology of optimal experience* uttrykk for at: "Flow is the way people describe their state of mind when consciousness is harmoniously ordered, and they want to pursue whatever are doing for its own sake" (Csikszentmihalyi, 2008, s. 6). Csikszentmihalyi uttrykker at flow kan komme til oss når vi er helt oppslukt i det vi holder på med. Tid, rom sted blir borte. Karakteristisk for tilstanden er at det hender og hodet gjør sammen gir personen en optimalopplevelse, eller tilstand av harmoni. Handlingene man utfører står selvstendig og meningsbærende i seg selv.

2.3 Nye begynnelse

Gert J. J Biesta gi boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2017) en tilnærming til Hanna Arents filosofi om mennesket som et aktivt vesen. Ved overskrift *Handling, frihet, og mangfold* omtales menneske som et «vesen» hvis menneskelighet ikke bare er definert ved evnen til å tenke og reflektere, men at vesenet defineres ved og gjennom sine handlinger. Biesta presenterer at Arent skiller mellom tre modaliteter i det aktive liv: arbeid, produksjon og handling. Arbeid er aktiviteten som korresponderer med menneskekroppens biologiske prosesser. Det bunner i behovet for å opprettholde livet og dreier seg utelukkende om livsopprettholdelse. Produksjon skiller seg her helt ut. Denne har med håndverk og skapende arbeid å gjøre. Handlinger vi velger å gjøre får det til å oppstå instrumentaliteter. Medium blir brukt i produksjon for videre å kommunisere ut noe. Slik det referes til Arents filosofi så kommer det frem at det disse handlingene gir verden noe nytt og enestående. Nye begynnelse oppstår, og det åpnes for samspill med andre. Det uttrykkes at vi mennesker bringer ved våre produksjoner noe nytt og edelt inn i verden. Det som blir tilvirket er representasjon av nye begynnelse. Biesta sier det slik når han kaller det grunntanken til Arents forståelse av handlinger: «Vi kan ikke opptre isolert. Hvis jeg startet noe, men ingen responderte, ville ingenting følge av mitt initiativ, og dermed ville mine begynnelse heller ikke komme til verden. Jeg ville ikke komme til syne i verden» (Biesta, 2017, s. 132).

Ved å bearbeide og tilvirke i ulike materialer oppnår vi nye begynnelse. Ikke bare for oss selv, men for felleskapet. Biesta sier videre «Men hvis jeg starter noe, og andre plukker opp mine begynnelse, kommer jeg til verden, og i akkurat dette øyeblikket er jeg fri [... Vi trenger altså andre for å kunne handle, andre som responderer på våre initiativer og plukker opp våre begynnelse» (Biesta, 2017, s. 132). Det er et avhengighetsforhold som kommer frem her. Uten flokken står vi i fare for å bli usynlige. Det er samspillet med den andre som bekrefter vår eksistens. Hvis vi er alene vil det som er tilvirket helt unikt og enestående forbli stille.

Ifølge Biesta (Biesta, 2017) er elever en del av tre områder når de er aktive i sine ulike typer utdanninger. Sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Sosialisering foregår der eleven er en del av et felleskap, sett i vanlige skolesammenhenger liksom i det kulturelle. Kvalifisering er det vi ofte setter ord på i skolen som ferdighetstrening. Subjektivering har nærhet til vår individuelle utvikling og hvordan vi strekker oss mot våre mål. Individets eneståenhet blir trukket fram, ingen andre enn akkurat du kan gi til verden det du har (Biesta, 2017, s. 175). «[...] min egen tilblivelse avhenger alltid av hvordan mine begynnelse fanges opp av andre. [...] – at hvordan andre tar opp mine begynnelse er fullstendig utenfor min kontroll» Biesta viser til Hanna Arent ord: «mangfold er en betingelse for menneskelig handling» (Arent i Biesta, 2017, s. 171) når han videre skriver: «det er bare ut fra en betingelse om mangfold at alle begynnelse kan komme inn i tilværelsen» (Biesta, 2017, s. 171).

2.4 Estetiske erfaringer i skolen

Marit Ulvik skriver i boken *Skolens betydning (2019)*, under kapitteloverskriften *Estetiske erfaringer – hvorfor og hvordan*. Ulvik beskriver den som en måte å erfare dypere på. Det oppstår en uforutsigbarhet som gjør læringsformen helt annerledes enn de vanligere læringsformene. «Arbeidsformen kan utvikle autonomi gjennom å gi rom for frihet, fantasi og utfoldelse når læringsutbyttet ikke er bestemt på forhånd skapes et rom for elevene til å tolke å gjøre kunnskap til sin egen» (Ulvik, Helleve, & Roness, *Skolens betydning*, 2020, s. 23) Uforutsigbarheten som ligger latent i denne læringsdimensjonen er spennende å finne ut av.

I strategidokumentet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*

(Kunnskapsdepartementet, 2021) blir det brukt begrepet skapende virksomhet. Dette uttrykkes i sammenheng med:

Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter og til å løse problemer og stille nye spørsmål[...]I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021).

I *Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* står det videre at: «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre står det samme sted: «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når det arbeider på egenhånd og når de samarbeider med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 10)

I antologien *Dybde/læring – en flerfaglig relasjonell og skapende tilnærming* beskrives meningsskapingens begrepet slik:

Meaning making is not just an inner, personal process. Neither is meaning-making only a thought process. Instead, the making of meaning is a lived act, it can only be partly narrated, it happens between people. It is multimodal and it energizes and changes people (Østern, 2009 i Østern, et al., 2019, s. 24).

Hovedpoengene er mange i dette sitatet. Videre settes begrepet sammen med at det oppstår «[...]komplekse, kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive prosesser som foregår hele tiden, og som inngår i og er en forutsetning for både læring og undervisning» (Østern, et al., 2019, s. 24).

Frode Nyeng uttrykker det slik i sitt verk *Filosofi, vitenskap og følelser* under kapitteloverskriften *Mennesket og mening*. «Mening er identitet, linjer, røde tråder, vaner, sammenhenger, rutiner og trygghet. Mening er overalt fordi det er størknet språk og størknet liv overalt. Og slik skal det være» (Nyeng, 2006, s. 134). Unge praktisk orienterte menneskers møter med materialer og skapende prosesser er kjernen for denne studien. Else Marie Halvorsen setter dette i sammenheng med didaktiske tilrettelegginger når hun sier at «Det som formidles bør åpne for at eleven tar selvstendige valg, reflektere over disse, slik at man kan dra nytte av sine pågående meningsdanninger» (Halvorsen, 2017, s. 164).

Deltagerne i denne studien blir utfordret til å bruke språket sitt, sette ord på sine møter. Språket vårt er tett knyttet til våre opplevelser. Halvorsen sier videre at: «Dette innebærer

ikke bare at elevene skaffer seg innsikt i alternative verdier, men at de får tid til å samtale, drøfte, lytte til begrunnelser, og selv utfordres til å begrunne, som ledd i konstruksjonen av et personlig verdsett» (Halvorsen, 2017, s. 164). Å lære å sette ord på det vi møter og prate videre om disse møtene med voksne er en viktig del av det hele.

2.5 Vygotsky, Baktin, språket og det sosiokulturelle

Helt sentralt for denne studien er ord satt på møter. Det språket elever velger gir grunnlaget for datamaterialet som er til analyse. Gjennom språket gjør vi oss forstått i sosiale settinger, ved det vi sier og gjør selvhevder vi oss. I skolen er det helt nødvendig å kunne redegjøre for sine fremtidige planer, likeså kunne sette ord og forklare for gjennomførte prosesser. Språk kommer til syne i flere ulike former. Hele kroppen vår er til hjelp når vi skal forsterke eller nedtone det som kommer.

Ragnar Rommetveit skriver i sin bok *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv* om Lev Vygotsky. «Den psykologien han ville utvikla, var ein semiotisk vitskap, ein vitskap der det menneskeleg meningsfylte korkje let seg openberra via introspeksjon eller redusera til fysiske hjernemekanismer» (Rommetveit, 2008, s. 124). Dette står i kontrast til Piaget som mente at barnet var fanget i sin egen situasjon, og at de derav ikke kunne koble seg helt på den andres overføringer. Vygotsky sin psykologi vil fortelle oss at språket fungerer som en indre tale. Denne «talen» er den viktigste drivkraften i oss til utvikling og personlig meningsskaping. Barnet utvikler seg ved å gi respons på den voksnes spørsmålstillinger. Likeså ved å prøve og øve videre på det den voksne gjorde av handlinger (Rommetveit, 2008, ss. 124-125). Vygotsky sier selv at: «Social relations or relations among people underlie all higher functions and their relationships» (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Soube, 1981, s. 163) De sosiale relasjonene mellom oss er overordnet i alt av mentale funksjoner.

Gunn Imsen (Imsen, 2012) forteller om Vygotskys store interesse for det vanskelige spenningsforholdet mellom individ og samfunn. Å forstå at vi blir en del av vår kultur gjennom overføringer fra andre er komplekst og kan til tider kjennes helt uangripelig.

Vygotsky mente slik Imsen fremstiller at språket er vårt hjelpemiddel. Det støtter oss inn i vår videreutvikling og pågående forståelse. Når vi samtaler benyttes språket som tegn. Våre stemmer, våre blikk og ulike ansiktsuttrykk gjennom artikulasjon og gestikuleringen er med.

Utviklingsmessig trenger våre dialogiske verktøy å trenes opp. Alt som ligger av potensial av funksjoner i språket vårt trenger å øves opp. Språket er slik Imsen viser til det et funksjonsverktøy. Språket vårt er en fundamentskaper for vår tenkning og kognitive utvikling.

For å klare å utvikle oss behøver vi hjelpere. Imsen setter ord på det slik: Vygotsky var klar da han sa at disse hjelperne er de voksne. «Utvikling og forståelse krever medierende hjelpere» (Imsen, 2012, s. 266). For elever som mottar undervisning i *Programfag DTH01- 01* er det den voksne programfaglæreren og eventuelt andre støttepedagoger som er de medierende hjelperne. God og riktig benyttelse av materialer og verktøy skal læres bort. Hjelpernes språk setter igang stimuleringer. Treffer språket, elevens utviklingsnivå vil dette føre til handling og videreutvikling. Tegnene eller språket, åpner for læring.

Olga Dyste skriver at Mikhail Bakhtins tilnærming til språket vårt var gitt i hans kulturfilosofiske bakgrunn. Det å motta ord/instruksjoner fra andre bygger overgangsbroer mellom oss. Dyste skriver: «Poenget hans er at mening aldri kan overføres, men oppstår i sjølv interaksjonen og samspelet, og mening er like mye avhengig av adressaten som av den som talar eller skriv» (Dyste, 2001, s. 50) Slik jeg forstår det overnevnte vil dette innebærer at, det å ha et sosiokulturelt syn på læring er at man mener det er en kollektiv deltagende prosess. Kontekster og alle de ulike typene interaksjon de gir oss er sentralt (Dyste, 2001, s. 51). Slik jeg forstår det overnevnte vil dette innebærer at, det å ha et sosiokulturelt syn på læring er at man mener at alt er en del kollektive deltagende prosesser. Det vi gjør og sier i gitte situasjoner og kontekst er sentralt (Dyste, 2001, s. 51). Deretter mente Vygotsky slik jeg leser Imsen at språket er et verktøy som gjør oss i stand til å mediere. Elevene får gjennom det de tar del i en gitt mulighet til å utvikle sin praksis og sine ferdigheter. Den gode lærer tilpasser, den blir en overfører, en hjelper et støttende

medmenneske. Balansen her er å ikke miste blikket på å utfordre eleven samtidig som det hjelpes (Imsen, 2012, s. 259).

Psykologen Lev Vygotsky står også helt sentralt i vår forståelse og praksis av den sosiokulturelle læringsteorien. Det at vi er i et sosiale sammenhengene gjør at vi lærer av hverandre.

Olga Dyste skriver at sett fra et sosiokulturelt ståsted, deler vi kunnskap i felleskapet. Det at noen kan noe og andre kan noe annet gir en forståelse for at vi er en del av helhet. Det oppstår et åpent læringsverksted hvor alle aktive deltagere gir noe tilbake. (Dyste, 2001, s. 342). Dyste sier videre at Vygotsky, Baktin og Rommetveit setter meningsskapning, kunnskapsutvikling, og utvidet forståelse sammen med interaksjoner. Dyste poenterer at dette er det grunneleggende for en sosiokulturell forståelseshorisont (Dyste, 2001, s. 52)

2.6 Problemløsende undersøkende læring

Deltagerne i denne studien står sammen i mye ulikt, spesielt for dette prosjektet er den praktiske problemløsingen de går igjennom ved at de erfarer gjennom bruk av materialer. Vygotsky's setter ord på det å være en del av slike sammenhenger på denne måten: "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, s. 86) Balansen mellom individuell utvikling av ferdigheter og samspill mellom lærer og medstudenter er diamanten vi leter etter.

Roger Säljö skriver (Säljö, 2017) med overskrift *Dewey's metafor for læring- læring gjennom undersøkelser («Inquri»)* om læring. Elever som erfarer gjennom problemløsning, øver opp ferdigheter og lærer seg å utforske. Læring av denne typen karakter gir oss utvidede tankesett og forståelser i en slik art at det blir helt unikt. (Säljö, 2017, s. 89) Når den påstanden er så sterk velger Säljö videre å vise til Dewey's beskrivelser av «inquiry»: «Dewey

mener også at «inquiri» på mange måter er en naturlig måte å for mennesker å opptre på. Det er på den måten vi har lært og erobret ny kunnskap siden tidenes begynnelse» (Säljö, 2017, s. 92). Det er primær hjernen som jobber når vi opptre utforskende. Videre sier Säljö at han tolker Dewey dit hen at det å utforske trener oss opp til begreps håndtering og delingskultur ved å si: «Vi opplever problemer, bearbeider dem begrepsmessig, med hendene våre og med verktøy, og litt etter litt finner vi løsninger som vi kan føre videre til andre» (Säljö, 2017, s. 92) Problemløsning er som nevnt innledningsvis via referering til styrende dokumenter en læringsstrategi vi ønsker å ha i skolen.

3. Metode

I denne delen av dokumentasjonen viser jeg mine valg og fremgangsmåter knyttet til metodologi, datainnsamling og analyse. Hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålet har i stor grad vært styrende i valg av metode. Metodologien blir virkemiddelet for å fremskaffe data for å sette lys på problemstillingen. Min datainnsamling skal redegjøres for og mitt datamateriale er analysert etter metodiske argumentasjon. I slutten av metodekapittelet redegjør jeg for mine innsamlingsmetoder. Hvilken etiske ramme jeg har fulgt, likeså hvilke mulige verdier dette forskningsarbeidet kan gi fagfeltet.

3.1 Kvalitativ metode

Denne studien var helt avhengig av å få være nær elever. Mai Britt Postholm skriver i sin bok *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* om forskerens tilnærming til deltagerne. Det settes søkelys på at den som forsker alltid må holde et perspektiv som setter deltagerne i sentrum. Dette sier Postholm er helt avgjørende for om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. Postholm sier: «Det vil si at noen antagelser kan bekreftes, andre avkreftes, mens nye forhold, som forskeren ikke har tenkt på forhånd, også kan bringes inn i forskningsarbeidet» (Postholm, 2011, s. 36). Slik jeg tolker Postholm så er mine antagelser noe jeg bærer med meg. Ofte er disse det som startet opp hele ønsket om å gjøre en studie eller et prosjekt. Forforståelser, er noe vi bærer i oss. Videre vil disse omgjøres og justeres etter som nytt kommer til. Lykkes studien kan den åpne for dypere refleksjoner og kunnskapsbygging. Postholm beskriver en induktiv tilnærming som det å være tilpasningsdyktig som forsker (Postholm, 2011, s. 26). Krumsvik uttrykker videre om samme forskertilnærming at «Kvalitativ forskningsdesign er først og fremst oppteken av ei djupneforståing, det kontekstnære og kontekstavhengige, nærleik til feltet og informanter, det partikulære, små utvalg og tekstdata» (Krumsvik, 2014, s. 46 og 47) Livsverdenen til deltagerne er det som skal frem i lyset. Vi skal sammen få lytte til elevene sine her og nå beskrivelser.

Jeg fulgte Postholm sine råd om at spørsmål rettet mot nåtiden, tenderer til å være lettere å svare på enn spørsmål som er fortidsfokuserede. Hun anbefaler dessuten å ta fremtidsrettede spørsmål i siste runde av intervjuer. «Menings og verdispørsmål sikter til å bidra til forståelsen av informantenes kognitive og fortolkende prosesser» (Postholm, 2011, s. 165).

Å komme i mål med intervjuene og samtidig ta hensyn til deltagerne var hardt arbeid. Postholm sier at overnevnte forhåndsregler var selverfarte. Det som hun beskriver, gav meg en praksisnær forståelse for den rollen jeg skulle inn i som samtale moderator og intervjuer. Postholm sine delte erfaringer gav meg retning, og fler gode råd som jeg kunne benytte på veien. Rådene handlet blant annet om å være forberedt på uventede situasjoner. Deltagernes integritet og velbefinnende skulle bli ivaretatt. Samtidig var jeg som forsker avhengig av å få deltageres emosjonelle responser ved tilnærming til enkelte tema. Postholm sier videre slik jeg forstår elever som aktive og ansvarlige mennesker, de er bevisste i sine handlinger, de skal regnes som aktive deltagere i eget arbeid (Postholm, 2011, s. 21).

3.2 Hermeneutisk studie

Denne studien er gitt en hermeneutisk tilnærming. Som intervjuende forsker skulle jeg stille spørsmål til deltagere. Elevers fortellinger fra deltagelse i estetiske læreprosesser skulle belyses. Helt klart var det at jeg sto overfor noe jeg ikke forsto, jeg ville innhente informasjon for å videre fortolke det som kom frem.

Arbeidet jeg har lagt ned gjennom denne studien har utvidet forståelse som mål (Lægreid & Skorgen, 2001 i Nilssen, 2012). Datamaterialet er fenomener som gir studiens formål mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2012, s. 71).

Nils Giljes skriver i sitt verk *Hermeneutikk som metode* under kapittelet Hans-Georg Gadamer – Den filosofiske hermeneutikken, at det her er naivt å møte verden uten forforståelser. Gilje uttrykker at «eit tolkingsarbeid grunnar seg derfor på noko som allereie

er forstått» (Gilje, 2019, s. 155) Gilje poengterer videre at det ikke frigjør meg til å tolke vilkårlig. Det å få frem sannheter er etter Gilje en type jobb som krever en posisjon i første linje. «Vi skal alltid byrje eit tolkingsarbeid med å utvikle barmhjertige interpretasjonar som kviler på den føresetnaden at teksten er koherent, og at det som blir sagt, er sant – eller i det minste forståeleg (Gilje, 2019, s. 156). Sannheter er å finne i mitt datamateriale. Som forsker må jeg forholde meg til at det som samles inn er det som er sannheter, og i lys av dette kjents det som et stort ansvar å fortolke det som kom frem av datamaterialer.

Thagaard uttrykker at det å bearbeide transkriberte intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom det skrevne ordet og forskeren. Når man skal arbeide videre med tekst, blir det studier av tekstene og mine tolkninger som skal finne meningen med det hele (Thagaard, 2013, s. 41). Dette prosjektets funn bygger på slike tekster. Jeg har med meg mine forforståelser. Hele veien er de med, når jeg tar del i deltagerens livsverdendensfortellinger. Nyeng setter ord på en fortolkers jobb slik:

Mine ferdigheter som fortolker er da etter hva jeg forstår ikke bundet til noe, men frie, jeg kan omfortelle det som blir sagt. I stedet ser man det slik at vår fortellervirksomhet rommer stor frihet til omstilling og om fortelling, noe som sies å henge nært sammen med en estetisk (også gjerne kalt en postmoderne) livsoppfatning, der livet betraktes som et kunstverk vi står fritt til å skape og endre ut fra egne ønsker (Nyeng, 2017, s. 244).

Nyeng har slik jeg tolker ham en oppfattelse av at det den andre uttrykker gjennom ord er gyldig uansett hva jeg selv måtte mene, eller hva jeg selv forstår. Det jeg bærer i meg preger mine forståelse, og dette gir meg avstand og nærhet på en og samme gang. Nyeng uttrykker videre at Gadamer beskriver dette som horisontsammensmeltinger. Ståstedet er en bevissthet om at våre ulike horisonter smelter sammen samtidig med at vi er midt i virkningshistorien. Vi er i nåtiden samtidig og sammen med vår egen historie. Gjennom samtaler kan det komme frem noe som ikke er forventet. Plutselig blir jeg klar over ulike horisonter. Dette er en spiral som går og går videre, og det er denne skapende kraften som påvirker min forståelse (Nyeng, 2017, s. 204). Drøftingsdelen av denne oppgaven representerer mine tolkninger.

Nyeng beskriver dette «Hvis fortellingen er en fri konfigurasjon, gir det ikke mening å si at livet selv yter motstand og rommer bestemte utfordringer, fordi livet selv ikke er noe før vi har tilskrevet det et innhold fra vårt eget, subjektive ståsted» (Nyeng, 2017, s. 244). Dette er slik jeg tolker Nyeng en at det som kommer frem er i form av reflekterende fortellervirksomhet.

3.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign er et begrep som benyttes på hvordan prosjektets forskningsopplegg er planlagt for og videre gjennomført. Designbegrepet er sammensatt. Kompleksiteten av alle de ulike valgene som må tas og hvilke konsekvenser disse valgene får er det som til slutt presenteres i denne teksten. «Forskningsdesignet består av alle de ulike strategiene en bruker for å fullføre og prosessere en studie. Designet fører deg igjennom studien» (Krumsvik, 2014, ss. 23-26). Det at kvalitative studier krever fleksibel design ble nyttig. Strategier kan trenge å bli justert underveis. Jeg fikk erfare at det å gi fleksibilitet ovenfor deltagerne behov og ønsker ble essensielt for å lykkes. Jeg som studentforsker har hatt ansvar for alt som ble gjort. Min bevissthet rundt ulike valg og gitte retningslinjer preger studien.

I denne studien er det en studieretninger og dets programfagområder gitt via fagfornyelsen som har vært utslagsgivende. Det nye er at design og håndverk er blitt erstattet med design, håndverk og produktvikling. Min tilnærming til forskningsfeltet, ble et ønske og mål om å finne ut av hva disse nye programfagene kunne by deltagerne på av erfaringer. Studiet er en kasusstudie ved en skole som tilbyr studier ved en HDP- linjen. Det er ikke tilfeldig at jeg planla for en studie som har som målsetting å utdanne fremtidige håndverkere. Deltagerne blir tilfeldige fordi de selv valgte å delta.

3.3.1 Kasusstudier

Å legge planer for forskning i skolen er krevende. Valget om en kasusstudie ble gjort allerede ved utarbeiding av masterskissen. Postholm beskriver det slik «Det jeg utforsker er en del av et bundet system, det som finner sted er også tids - og stedbundet. Det finner sted over et gitt tidsrom, ved en gitt skole, ved gitte aktiviteter, og blant gitte individer i en sosial enhet» (Postholm, 2011, s. 50). Postholm viser også til Merriam (2002) om hvorfor kvalitativ forskning er verdifullt. Det er på et grunnlag av at man ønsker å se «[...]at mening er sosialt konstruert av individer og deres livsverden ...» Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer» (Merriam 2002, Patton 2002 i Postholm, 2011, s. 34). Jeg gikk inn i denne kasusstudien med en intensjon om å være så åpen og fleksibel som mulig. Dette for å kunne tilnærme meg elevenes livsverden med stor respekt.

For å finne ytterligere støtte i mitt valg gikk jeg til Tove Thagaard's bok *Systematikk og innlevelse* (Thagaard, 2013). Thagaard beskriver kasusstudier som en studie med åpent formål. Hun viser til Glaser og Strauss som sier at kasustudier kan ha en induktiv karakter, «[...] hvor valg av enheter ikke er planlagt med henblikk på et teoretisk utgangspunkt, men allikevel har som ambisjon å komme frem til en forståelse som peker utover prosjektet» (Glaser & Strauss 1967 i Thagaard, 2013, s. 214). For fagfeltet og andre som fatter interesse kan det oppstå resonanser (Thagaard, 2013, s. 214).

Kasustudier kan ha flere typer innfallsvinkler, når jeg nå allerede var en del av Thagaard's univers så viste hun meg veien til Robert K. Yin og boken *Case Study Research Design and Methods* (Yin, 2014) Yin avgrensner case-studier til undersøkelser hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelser baserer seg på flere kilder av data. Enheten slike studier setter søkelys på, kan være personer, grupper eller organisasjoner. Yin definerer kasusstudier slik: "A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context,

especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident "(Yin, 2014, s. 16).

Når forfatteren viser til hva analyse av funn er, påpeker han spesielt at denne formen for studier vil finne det utfordrende å bruke digitale analyseverktøy. "The case study will typically be about complex behavior, occurring within a complex, real-world context" (Yin, 2014, s. 135). Han argumenterer videre for at det er heldig for diversiteten av funn at jeg som forsker utvikler personlige analyse strategier. Min framgangsmåte ble preget av at jeg lette etter nøkkelord og forbindelser for videre bruk.

Alt av datamaterialer fra intervjuer, flinga og feltnotater skulle settes sammen. Dette har vært viktig for meg i alle deler av prosjektet. Yin (2014) er klar når beskriver det han kaller a «Firm Grasp». «You must be able to interpret information as it is being collected and to know immediately, for instance , if several sources of information contradict one another and lead to the need for additional evidence – much like a good detective» (Yin, 2014, s. 76). Uten å holde hardt på temaet for studien kunne jeg lett ha mistet grepet. Ved å være til stede akkurat der elevene var fikk jeg anledning til være helt nær der det empiriske materialet skulle innhentes. Dette kan også slik jeg tolker Yin settes ord på som å være et tidsvitne. Ved å være så nær ville det oppstå en klarhet som ellers kunne blitt fraværende.

3.4 Innsamling av datamaterialer

Det empiriske materialet for denne studien ble arbeidet frem over en periode av fire måneder. Det ble planlagt for møter med vel en ukes mellomrom. Smittesituasjonen i Vestland var ikke forutsigbar på dette tidspunktet, så det ble ikke til så mange samtaleintervjuer som planlagt. Likevel var det viktig for problemstillingen og studiens karakter å være nær deltagerne. Det var deres stemmer som skulle bli hørt, deres møter med materialer og skapende prosesser var skulle komme frem. Datamaterialet er kommet til via samtaleintervjuer, orddelinger i Flinga, og feltobservasjoner.

3.4.1 *Utvalget*

Tidlig på sommeren 2020 opprettet jeg kontakt med en videregående skole i Vestland. Denne skolen skulle etter planen starte opp med linjen håndverk, design og produktutvikling. Avdelingsleder ved skolen sendte meg hurtig et svar på min henvendelse. Han skulle ved skolestart videreformidle min kontaktinformasjon til aktuelle pedagoger knyttet til linjen. Etter utveksling av informasjonsskriv og fikk jeg søke NSD om tillatelse til å forske. Søknad om forskning ble sendt og ble godkjent i løpet av et par uker. Litt utpå senhøsten åpnet det seg en mulighet til å starte opp prosjektet.

Dagen for å møte klassen var endelig der, prosjektet ble igangsatt. Første dagen var planen å informere om studien. Jeg presenterte ulike informasjon om studiens formål, og hva som ville kreves av en deltager. Samtykkeskjema ble vist og gjennomgått på storskjerm. En liten uke i etterkant mottok jeg en e-post fra programfaglærer. Fire elever ønsket å delta.

Deltageres kjønn eller etnisitet er ikke relevant for dette prosjektet. Det var derimot et mål å for studien å kunne gi et variert utvalg av ungdom som studerer ved denne linjen. Datamaterialet viste meg at deltagerne hadde ulike grunner til å ønske å studere ved denne studieretningen. Det er ikke mange stemmer som kommer frem i denne undersøkelsen. Forskningskvalitetsmessig er dette studiet basert på kvalitativ forskning, den har ikke til hensikt å generalisere.

3.4.2 *Innsamlingsmetoder*

Ved forberedelser til dette forskningsprosjektet fikk jeg kjennskap til teori om hvordan gjennomføre og bruke datamateriell fra samtaleintervjuer. Det hele med et ståsted i at et velfungerende intervju skal gi alle involverte en opplevelse av det som det samtales om er verdifullt (Postholm, 2011, ss. 72-73).

Kvale og Brinkmann beskriver at det som karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet er at et slik intervju er som et felles prosjekt. Intervjuer og intervjupersonene agerer ovenfor

hverandre og påvirker hverandre underveis. «Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjupersonen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 49). Begrepet samspill var godt å støtte seg til underveis i denne prosessen. I løpet av studiens forløp gjennomførte jeg fire samtaleintervjuer, en alias ordveksling, og fire flinga. Intervjuene varte fra 15 minutter til opp mot en times tid.

I løpet av masterstudien hadde jeg fått et tips om en strategi som kunne benyttes for oppstart av forskning som krevde samtelintervjuer. For by på en innledende fase var tipset å bruke noen kort med aktuelle begreper, lik et alias spill. Jeg valgte noen av begrepene fra intervjuguiden. Deltagerne trakk helt tilfeldige kort. Det kan nevnes at denne typen kort var kjent for deltagerne. Håpet var at dette ville gi en myk oppstart og åpne for ordvekslinger. Deltagere brukte kortene flittig og praten gikk lett mellom dem. Min rolle var å observere og lytte til deltakerne.

Intervjuer ble videre gjennomført som semistrukturerte «målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22) der jeg prøvde å være ordstyrende ved å stille spørsmål. Det ble gjort digitale lydopptak av samtalene.

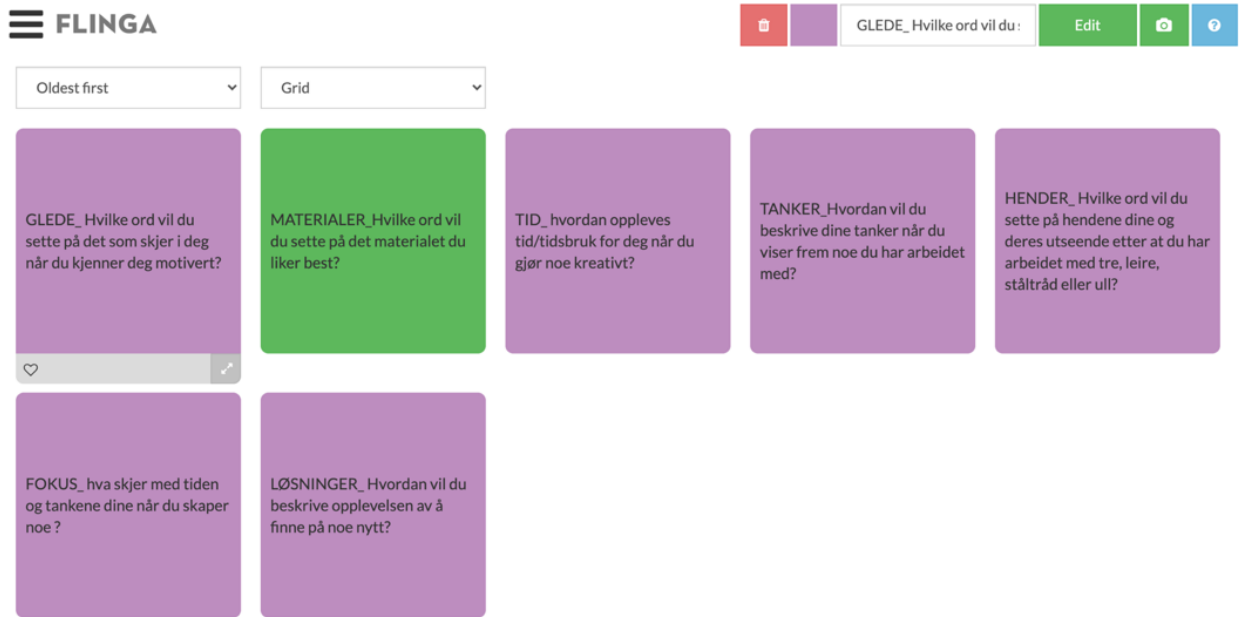
Å finne støtte i intervjuguiden var nyttig, selv om det var alle de små oppfølgingsspørsmålene jeg stilte som gav mest resultater. Jeg tilnærmet meg ofte slik: «fortell mer om det», «det hørtes spennende ut», «nå ble jeg nysgjerrig», eller «noen som vil tilføye noe?» Postholm skriver at «Når en samtaler med mennesker kan en også få et innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden» (Postholm, 2011, s. 68). Alle former for nevnte innsamlinger ble avsluttet med en kort oppsummering. Dette for å rydde opp i eventuelle misforståelser. Deltagerne sa, og jeg selv opplevde, at det var krevende med intervjuer med tanke på anbefalte avstander og mulig smittefare.

3.4.3 *Det collaborative rom Flinga*

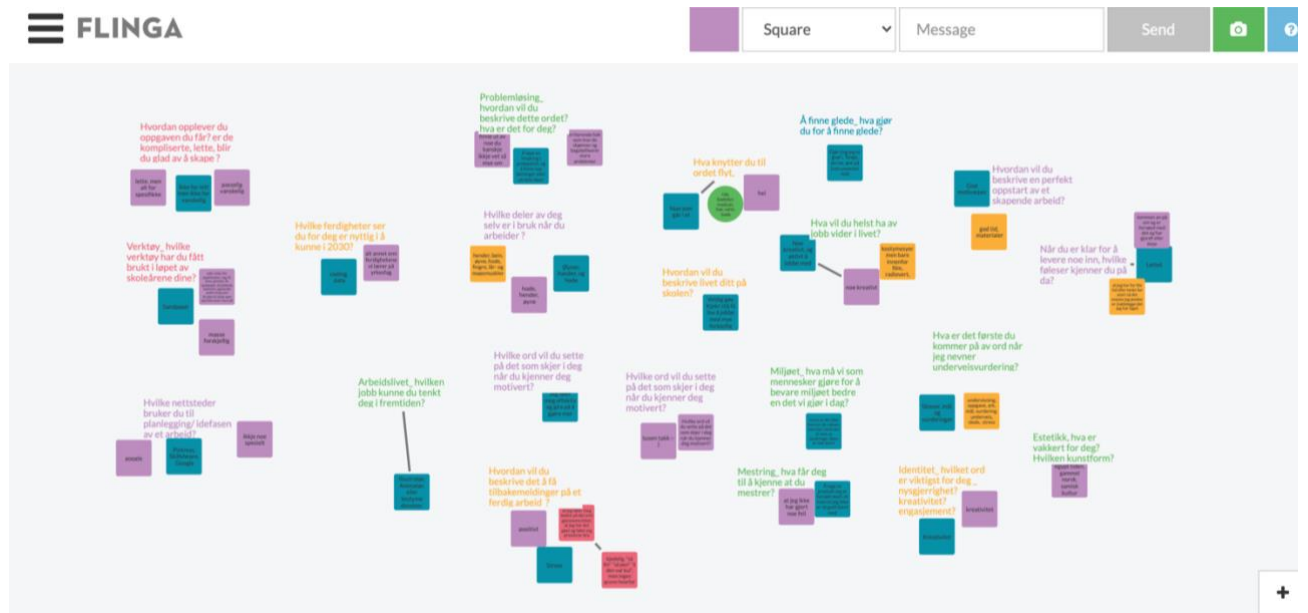
Flinga er et digitalt rom som åpner opp for samhandling av ulike karakterer. I min praksis og ved mine utdanninger har jeg benyttet og opplevd å bli invitert til å være deltagende i slike rom. Et senter ved navn eduappcenter.com beskriver Flinga slik:

Flinga er en finsk applikasjon som diversifiserer samspillet mellom lærer og studenter i et klasserom. Ved å bruke Flinga kan studentene enkelt produsere innhold sammen direkte via nettleseren. Applikasjonen gir et brukervennlig og allsidig visualiseringsverktøy for diskusjoner, notater og generelle ideer. Applikasjonen fungerer på de fleste brukte mobile enheter (Eduappcenter 2021).

Flinga ble for denne studien benyttet som et digitalt verktøy for innsamling av datamateriale. Funksjonen orddeling ble benyttet. Fordelen kan ha vært at deltagerne var mer vernet for smitte og nærkontakt enn i en klassisk intervjusetting. Det kan også ses i en sammenheng med at deltagerne ytringer ikke ble påvirket av at noen fikk ordet mer enn andre. I flinga er det også gitt mulighet til å trekke tilbake en ytring. For meg var det viktig å finne en balanse mellom samtaleintervjuer og flinga, om jeg har lyktes får være opp til andre å vurdere. Å kunne by på en intervjuvariant som skapte interesse var en fordel. Selv om Flinga på forhånd var ukjent for deltagerne åpent dette hensiktsmessige rom for ordveksling.



Figur 3 Flinga



Figur 4 Flinga

3.4.4 Analysefaser

Analysefaser består av ulike faser Ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017) Disse er ikke avhengige av hverandre, og må ikke skje kronologisk. Det er allikevel en rytme for det som skjer. Deltagerne i denne studien fikk mulighet til å beskrive sin livsverden gjennom, intervjusamtaler. Mine deltagere var raske til å tilføre samtalene noe nytt, det ble ofte mangestemt i rommet. Ved flere anledninger oppdaget deltagerne nye forhold i løpet av intervjuet, dette beskriver Kvale og Brinkmann som selvanalyse. Det tredje trinnet det vises til i sekstrinnsanalysen for intervjuer er at det i løpet av intervjuet tolker ord som deles og sender noe tilbake til deltager. Dette for at eventuelle misforståelser og uklarheter kan bli rettet på. På denne måten foregår det en pågående foretar fortetning og fortolkning av det deltageren sier (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 221 og 222).

Etter at intervjuene var avsluttet transkriberte jeg alle opptak over til tekst. Flings orddelinger ble også en del av datamaterialet. Videre skulle det utarbeides mening av all teksten. Poenget er at det som deltagerne har satt ord på kommer til syne. Siden blir dette satt sammen med mine forforståelser og valgte teori. Kvale og Brinkmann presenterer også et siste mulige trinn der intervjupersonene endrer sine handlingsmåter på bakgrunn av nye

Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017) åpnet opp og ryddet gode stier jeg kunne gå. Å benytte deres intervjuanalyse ble helt naturlig for meg. Det var deres tilnærming til hva et analysearbeid kunne gjøre med datamaterialet mitt som hadde gitt meg troen på å komme i mål med alt arbeidet jeg hadde for meg.

I slike analyseformer- hvor man tolker underveis – blir en vesentlig del av analysen «fremskyndet» til selve intervjusituasjonen. Den endelige analyseringen blir da ikke enklere, den vil også være basert på en tydeligere grunn. Satt på spissen vil analysen allerede være overstått innen opptakeren slås av. Det er enkelte sosiale og etiske begrensinger for hvor langt man kan gå i å analysere mens intervjuet pågår. Men dette kan allikevel være et metodisk ideal for intervjuforskeren. En kvalitativ studie befinner seg innenfor spekteret som kalles situerte aktiviteter. Å studere og finne ut av denne typen aktivitet, innebærer at jeg som forsker er avhengig av å være i feltet for å gjøre virkeligheten synlig.

3.5 Kvalitet i undersøkelsen

Jeg er innforstått med at det som presenteres i denne studien er påvirket av mine subjektive forståelsesrammer. Det som ofte kalles forforståelser. For å sikre kvaliteter på det som presenteres vil jeg gi et lite innblikk i mine perspektiver. Dette er med et ønske om at leser får en transparent forståelse for hvordan jeg har kunnet påvirke forskningsarbeidet (Postholm, 2011, s. 35).

Meningsanalyser er personlige, og en forsker bærer dem med seg gjennom hele studien. Det er ikke nødvendigvis mening som plutselig kommer til syne, man drøfter i en tekst. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Når jeg var i feltet for å forske, oppsto det mange uforutsette situasjoner. Som forsker blir man tvunget til å ta hensyn til alt uventet. Variabler kommer, og de er velkomne. Deltakerperspektivet skal ivaretas (Postholm, 2011, s. 36). Dette studiet har en induktiv karakter. En pågående bevissthet for at om studien skulle verifiseres måtte alt tåle fleksibilitet (Postholm, 2011, s. 36). Dette førte igjen med seg en usikkerhet. Uvisst var det om det som ville kom frem fra samtaleintervjuer, flinga, og feltobservasjoner ville gi noe uventet eller bryte med våre normale forståelser. Å være pragmatisk (abduksjonsrettet tilnærming) var nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). Slik sett kan dette forskningsprosjektet sies å ha induktiv og abduktiv karakter.

3.5.1 Pålitelighet

Forskningsspørsmålet og hovedmålsettingen for studien bør bli besvart på en ryddig og tydelig måte. Kombinasjoner av metoder kan fremme pålitelighet. Metodene er det som gir meg strategier for å løse utfordringer og komme fram til noe nytt, ofte kalt funn. Etske prinsipper for arbeidet skal være sterkt til stede i alle deler av studien. Uten å kunne ha verifikasjonsfokus og forståelse for det å oppnå reliabilitet kunne denne studien ikke vært gjennomført. Studien kunne heller ikke bidratt til å åpne for noe nytt. Målsettingen var at funn, drøfting og konklusjon skulle henge sammen med teorien.

Det gir styrke til prosjektet å forsikre om at ulike perspektiver blir tydeliggjort. Å få fram og vise til at det er blitt gjort justeringer kan være med å hindre selektive forståelser. Vivi Nilssen uttrykker det slik; «Forskeren er i en situasjon der hun både må forholde seg forskningsdeltagernes tolkning av sin situasjon og sin egen tolkning og mening» (Nilssen, 2012, s. 73).

Hvordan konstrueres intervjupersonene av intervjukonteksten? De er ikke passive brikker som skal utfylle sin forventede rolle. De som intervjues er ikke nøytrale. Deltagernes faktorer, og bevegelsesmønstre vil sette spor. Eksempelvis kan det være slik at det som ble gjort av deltagerne var noe uventet, Kvale og Brinkmann poengterer at deltagere i intervju/samtale settinger slett ikke nødvendigvis trenger å oppleve seg selv som sårbare (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 123-124).

Robert Yin påpeker i sin bok *Case study Research* (2014) at få slike studier ender akkurat slik de er planlagt. Forfatteren skriver: »Inevitably, you have to make minor if not major changes, ranging from the need to pursue an unexpected lead (potentially minor) to the need to identify a new “case” for study (potentially major)” (Yin, 2014, s. 74). Dette innebærer at forskeren må være åpen for at det blir umulig å få til alt det var planlagt ved oppstart av studien. Validitet, er viktig og den må etterstrebis.

3.5.2 *Forskningsetiske hensyn*

Høsten 2020 søkte jeg til NSD om å utføre mitt forskningsprosjekt. Vedlagt ligger godkjennelsen jeg mottok. I denne studien har jeg som sagt utført samtaleintervjuer i grupper og åpnet opp for orddeling via det collaborative rommet Flinga.fi. Alle deltagerne har blitt lovet konfidensialitet, som innebærer at de ikke på noen måte kan identifiseres i masteroppgaven eller i annet presentert arbeid (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Jeg gjennomførte opptak av samtaler og under transkripsjonen ble elevenes navn byttet ut med tall, jeg har også oppbevart samtykkeskjemaene et annet sted enn datamaterialet. Jeg

benytter betegnelsen deltagerne på alle elevene som deltok, selv om det er ulike kjønn i sammensetningen av deltagere.

Samtykkeskjemaene gav informasjon om prosjektenes formål, metode og hva det ville innebære å være deltager. Slik kunne deltagerne gi et fritt, informert og uttrykkelig samtykke (Norsk senter for forskningsdata, 2021). De av elevene som ønsket å være deltagere fikk en kopi sitt underskrevne samtykkeskjema. Alle deltagerne var 16 år eller eldre.

Under studien har jeg lagret alle opplysninger forsvarlig og etter Høgskulen på Vestlandet og NSD sine retningslinjer. Lyddopptak fra samtaleintervjuer ble umiddelbart transkribert og slettet fra opptaker. Transkripsjoner er ikke personidentifiserbare. I Flinga deltok elevene via en QR kode. Denne ble distribuerte via min I Phone.

3.5.3 *Verdi for fagfeltet*

Å løfte blikket for å tenke i metaperspektiv midt i et dokumentasjonsarbeid var krevende. Når validitet er grunnlagt og studien har fått sin gyldighet skal det også være en overføringsverdi på plass. Når en forskning av denne typen skal henge sammen, må det gis retning for en sammenheng mellom faglig kunnskap, og det som kommer frem av alt arbeidet jeg har nedlagt. Mine støttespillere Kvale og Brinkmann beskriver dette som å abstrahere, og at det ligner på det å analysere. Ved å vri og vende på det jeg har fått av informasjon fra studien vil det oppstå ny informasjon. Det nye kan vekke nysgjerrighet i fagfeltet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). Ønsket er at dette studiet kan øke vår bevissthet for hva estetiske læreprosesser har av muligheter i seg. Ved å la språket og ordene til deltakerne komme til syne kan leser av denne dokumentasjonsdelen av studien la seg føre med.

Håpet er at noe av det som kommer tilsyne gjennom dette lille kasusstudie kan gi fagfeltet en nytteverdi. Kanskje kan det tenne en gnist for et større forskningsprosjekt kvalitativt eller kvantitativt hos andre lektorstudenter ved praktisk estetisk fagkrets. Det kan også benyttes

til sammenligning slik at lignende studier samlet kan representere en oversikt og derav utvide feltet (Postholm, 2011, ss. 50-54). Pedagoger i den videregående skolen vil forhåpentlig kunne kjenne seg i igjen i studien. Forskningsprosjektet har satt lys på deltagerens opplevde verden, noe underkommunisert er blitt litt synligere for oss. Nyeng beskriver abstraksjon som «[...] en måte å heve blikket over en bestemt situasjon, tenke over, diskutere og forklare den verden vi er en del av» (Nyeng, 2017, s. 69). Ønsket mitt er at den meningsskapning som oppstår i møter med materialer, og det vi gjør når vi arbeider skapende gis økt verdi

4. Presentasjon av empiri, analyse og drøfting.

I det følgende kapittelet vil veien til innhenting av studiens empiri presenteres.

Problemstillingen var: *Hvordan setter fire Vg1 ungdommer ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?*

Analysen detaljforklares, det gis eksempler via skjermdump av flinga, og enkle modeller dette for å gi transparens og ryddighet. Videre viser jeg hvilke tema som kom til syne, og hvilke tema jeg valgte for videre drøfting.

4.1.1 Tematisk analyse

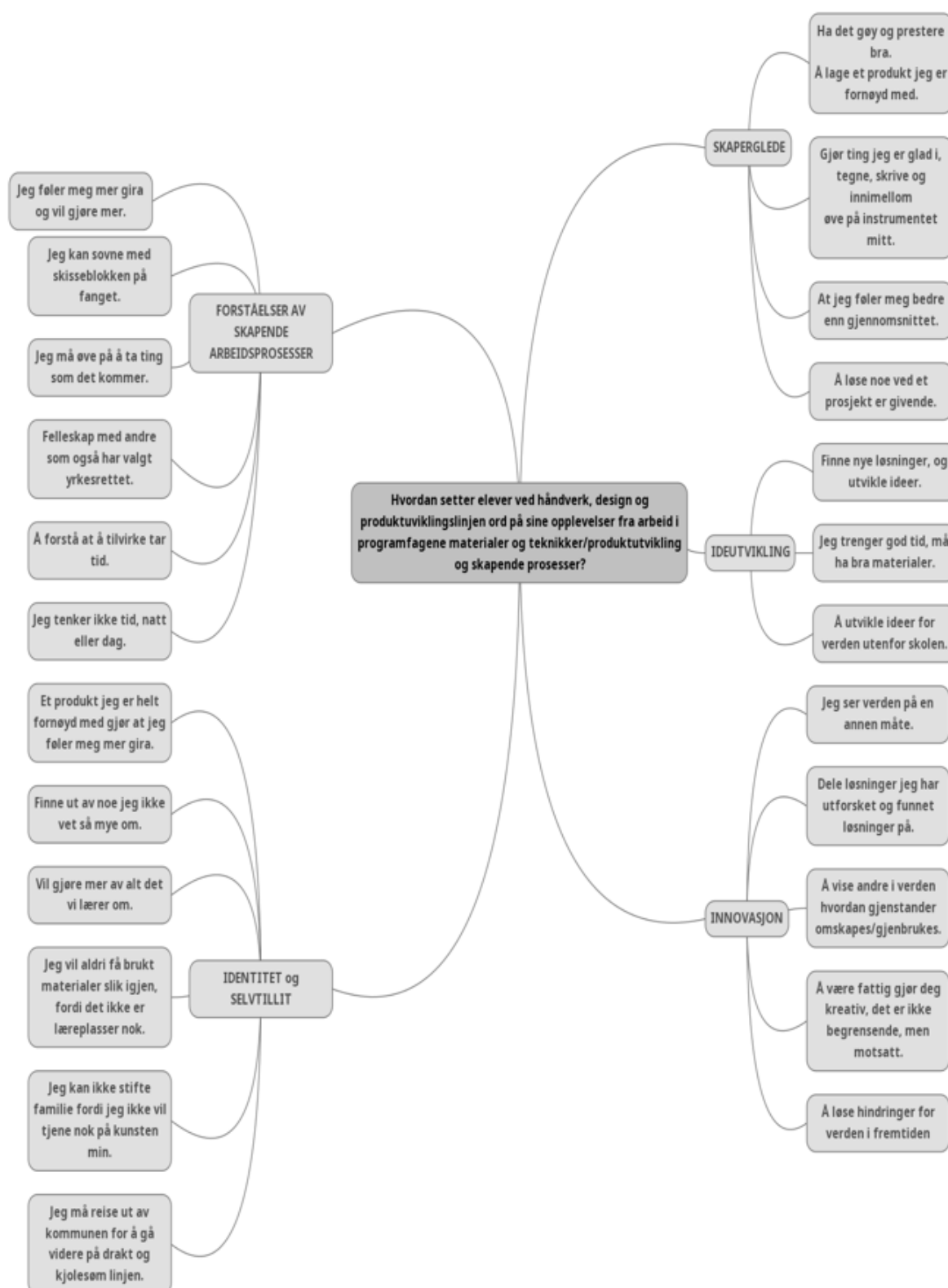
Kvale og Brinkmann (2017) hadde gitt meg stier jeg kunne gå i. Deres tilnærming til analyse av intervjumaterialer hadde gitt meg tro på å komme i mål med alt arbeidet. Under hele prosjektet var jeg bevisst på å ikke overtolke. Kvale og Brinkmann poengterer at ved å analysere «[...] å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 215).

For meg ble det slik at ved å lete etter mønster i materialet ble jeg på sett og vis tvunget til å holde meg åpen til sinns. Det ble en type detektivarbeid. Ved gjentatt lese alt av tekstmateriale, åpnet det seg tilgang til datamaterialet. Det var mye tekst. Endel måtte strykes, dette pga mangel på relevans eller at det ble altfor privat. «Å analysere betyr å dele det opp i biter/elementer» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). Mitt datamateriale trengte å deles opp stykkevis. Thagaard sier at: «Koding innebærer å reflektere over hva materialet handler om, og kan knyttes til å formulere begreper som er relevante for de tema teksten gir informasjon om» (Thagaard, 2013, s. 134). Det har vært en krevende vei å gå for å få satt det sammen til en helhet.

For å rydde i teksten tok jeg første gangen og markerte blått for det jeg valgte under prosessen å kalle betydninger, videre i tankekartet ble det til forståelse av skapende

prosesser. Jeg markerte transkribert tekst med ulike farge markeringer slik at jeg langsam kom frem til ulike tema som for eksempel dyp konsentrasjon, videre som skaperglede. Likeså det som først ble markert som utrykte forståelser, ble videre betraktet som identitet og selvtillit. I prosessen ble et tema ideer/finne på noe nytt, videre som ideutvikling/innovasjon. se vedlegg

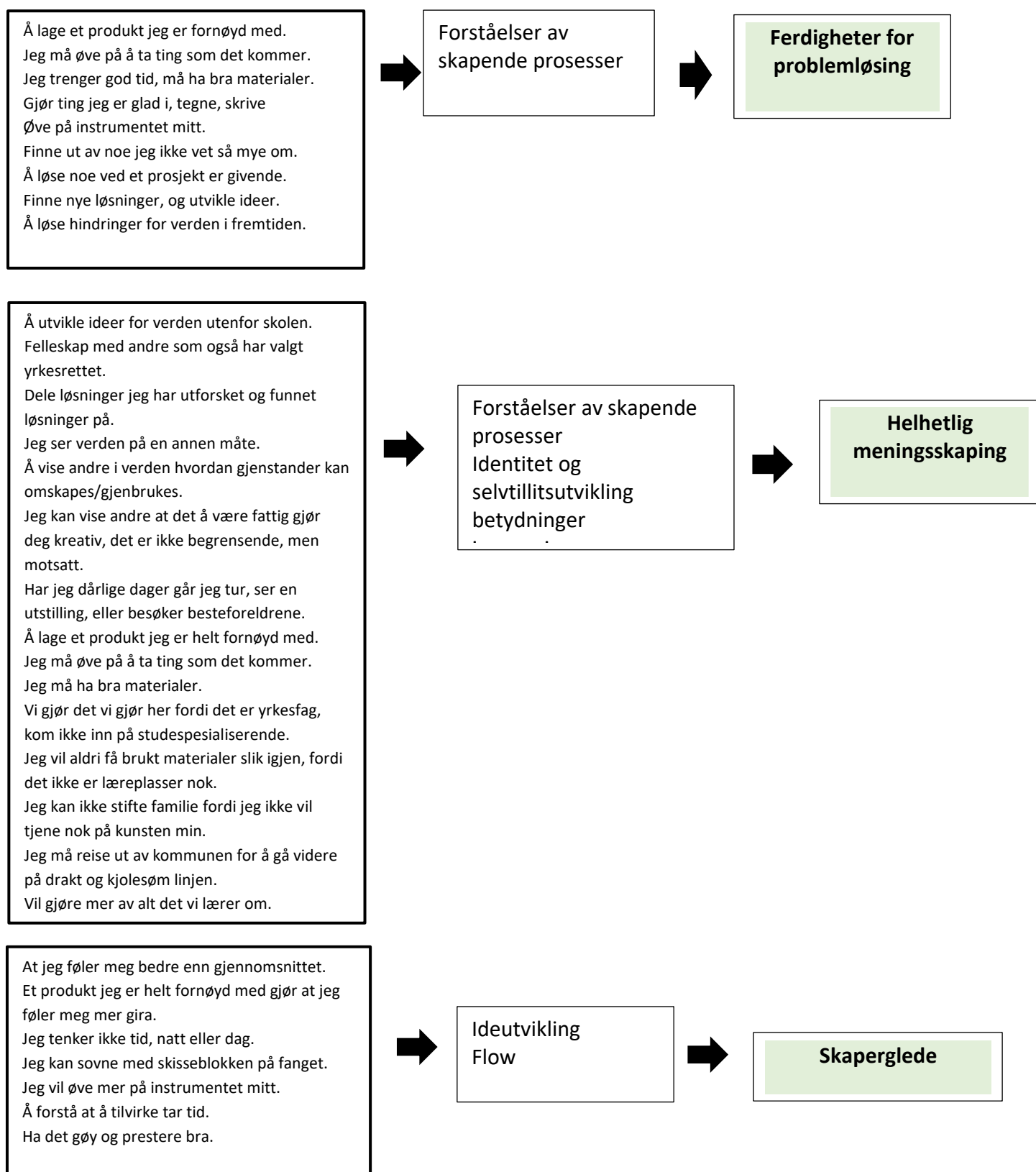
Kvale og Brinkmann setter ord på denne prosessen som at det var meningsgenerering som oppsto. De er tydelige på at det å gjøre datamaterialet om til fortetninger gir en klarhet. Informasjonsnyttan blir bedre og tydeliggjort. Lange utsagn blir konkretisert og essensen kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 233). Disse fortettede genererte utsagnene gav meg en langsom tankeprosess opp mot videre valg. Det var nå etablert en retning for funn og hvilke tema som skulle drøftes (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 231-246). Jeg benyttet en digital gratis applikasjon for å lage tankekart i denne prosessen. Et eksempel er som vist under.



Figur 5 Tankekart tema analyse

Begrepet «tolke underveis» som Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017) benytter og fremmer så sterkt var noe uforståelig for meg under planleggingen av studien. Når studien startet opp og datamateriell fra samtelintervjuer og flinga begynte å komme til, ga dette virkelig mening. Det at jeg hadde med meg mine forforståelser gav selvsagt farge til alt arbeidet med transkribering, kategorisering, og temadannelser av materialer. Mine pågående fortolkningsprosesser for denne studien tok utgangspunkt i mitt tanke sett, mine kunnskaper, mine erfaringer og mine holdninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 216).

Å finne kategorier/begreper å sette datamaterialet inn i tok mye tid. Kvale og Brinkmann hadde gitt meg en retning for hvordan arbeidet skulle være. For at det skal bli klart for andre og for å fremvise et system trenger man å finne begreper hvor enkeltting eller enkelthandlinger kategoriseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227) Handlingsdetaljer deltagerne hadde gitt meg måtte ryddes i og settes i sammenheng. En datadrevet begreps analyse vil si at ulike tema blir identifisert gjennom analyse av innsamlet datamaterialet. Jeg hadde tatt en avgjørelse for at mine kvalitative data var nedskrevne erfaringer. Kategoriene/begrepene min er hentet fra teorien eller fra deltagerne egne ord. Analyseprosessen skulle vises med ord ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 228) De forkortete setningene som kommer frem i figur 6 viser ulike deler av setninger og ord fra delinger i flinga. I den videre drøftingsdelen av dokumentasjonen presenterer jeg et utvalg av sitater som først og fremst var lange nok til at de kunne settes direkte i sammenheng med et av de tre valgte tema. Jeg er bevisst på at dette kan forstås som «edelstens plukking» Grunnen er at disse sitatene var mest sammenhengende i sine formuleringer, derav slik jeg tolket det lettest å se i sin sammenheng.



Figur 6 Tre tema

4.2 Funn og drøfting

Hovedfunnene fra deltagerne møter er i diskusjonsdelen av denne oppgaven knyttet til tre hovedtema. **Problemløsning, helhetlig meningsskapning og skaperglede**. Disse tre dekker flere andre kodegrupper også. Se tankekart figur 4. Kodegruppene jeg hadde fått gjennom mine pågående analyseprosesser hadde gjenkjennbare trekk med de andre. Thagaard (Thagaard, 2013) uttrykker «Koding kan i prinsippet ikke skilles fra tolkning. Måten materialet inndeles på, og de begrepene forskeren benytter, reflekterer den forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene» (Thagaard, 2013, s. 135) Det var hensiktsmessig å arbeide frem tre hoved tema, disse utelukker ikke de andre. Jeg har etter beste evne forsøkt å bevare helheten, mine hovedfunn henger tett på deltagerne ord. Sitater gis stor plass.

Denne studien har hatt problemstillingen: *Hvordan setter fire Vg1 ungdommer ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?*

Skaperglede

Helhetlig meningsskapning

Ferdigheter for problemløsning

I figuren over kan det trekkes noen linjer til hvordan de tre tema jeg endte opp med ble drevet frem gjennom analysearbeidet av datamaterialet.

Hovedtemaene og hva de omhandler blir presentert innledningsvis under hvert avsnitt før det aktuelle team knyttes til deltagersitater og påfølgende drøfting opp mot teori. Alle sitatene som kommer frem, er rett fra det empiriske materialet.

Det skal sies at alle tema flyter noe i hverandre fordi dette er helt naturlig når det er ord fra samtaler som gjengis. Å sette ting i en «streng» modell som over er ikke forenelig med estetiske læreprosessers natur, men en praktisk beslutning som er gjort av meg fordi jeg må sortere når jeg drøfter.

Tema som drøftes vil fortløpende bli presentert med fet skrift i teksten. Alt som er blitt til av materiale er representativt. Deltagernes sitater gir relevanser opp mot problemstillingen fordi alle som deltok hadde tilgang til ulike verksteder der var lagt til rette for skapendearbeid i materialer som leire, ulike typer treverk, metall, skinn, ull, skinn, papir, papp, gjenbruksplast, isopor, glassfiber, maling, tegnesaker, garn, tau og tråd. Ved å motta opplæring i bruk av verktøy skal deltagerne kunne benytte flere av de overnevnte materialtypene til sine skapende arbeider.

4.2.1 *Skaperglede*

Skaperglede kom mest til syne der deltagerne utrykte seg positivt om sin utvikling av ideer, og at de ikke opplevde at tids aspektet ikke var til stede. Meningssskaping gjennom aktiv deltagelse begeistrer. Det bildet vi hadde av verden før vi startet opp arbeidet endres gjennom deltagelse i noe som oppsluker oss og engasjerer. I flere av kompetansemålene fra programfagene blir det gitt en klar bestilling for at elever skal utforske.

(Utdanningsdirektoratet, 2021) Som feltobservatør fikk jeg møte deltagerne under planlegging og oppstartsfasen. Programfaglærer poengterte flere ganger for meg at alle elevene syntes å like å skisse, drodle, lage modeller, og legge nye planer for videre arbeid. Jeg observerte at det ofte oppstod stillhet i klasserommet når elevene hadde fått tildelt nye arbeids oppgaver av programfaglærer. Det var en engasjert flokk som laget god steming i arbeidsrommet når det var klart for å bli kjent med det nye materialer og nye læringsmål.

Ved en anledning benyttet jeg tid til å lese deltagernes kroppsspråk når de satt i en slik oppstartsfase. Det jeg la merke til var fornøyde ansikter, smil og små korte diskusjoner dem i mellom.

Jeg trengte å få stilt noen spørsmål:

Ved bruk av flinga fikk jeg så en anledning til å stille ulike spørsmål:

Det jeg stilte deltagerne helt innledningsvis var: Hvilke ord vil du sette på det som skjer i deg når du kjenner deg motivert?

Videre:

Hva er et løsningsrom for deg?

Hvordan vil du sette ord på dine møter med nye materialer?

- Når jeg er i det jeg tror du mener når du sier et løsningsrom, da merker jeg ikke tid og sted (Deltager en).

Sitater viser at løsningsrom og det å befinne seg i settes i sammenheng med tid og sted.

Det å få mulighet til å fullføre, å konsentrere seg, og ha klare mål for handlingene blir viktig. Disse handlingen må igjen gi en umiddelbar belønning, uromomenter som bekymringer for livet må være borte fra netthinnen. Likeså må være mulig å kjenne at man har kontroll over det man utfører. Tid og tidtaking er ikke tema. Den fordufter.

Austring og Sørensen omtaler flow under overskriften *Drivkrefter bag æstetisk virksomhed* (Austring & Sørensen, 2006). Austring og Sørensen trekker frem utvikling av problemorientering og kreativitets kompetanser i sammenheng med flow (Austring & Sørensen, 2006, s. 133). Dette settes videre ord på som å være i en aktivitet som det som beskrives som optimalopplevelse. Eller en tilstand av harmoni der selve aktiviteten i seg selv er meningsbærende. (Csikszentmihalyi, 2008, s. 6). Det som Csikszentmihalyi videre beskriver som «enjoyment and the quality of life» (Csikszentmihalyi, 2008, s. 48) blir til ved oppnåelse av denne tilstanden. Csikszentmihalyi viser til flere ting som må til for å oppnå dette «enjoyment». Selve opplevelsen kommer til oss når vi arbeider, den oppstår ikke uten initiativer. Slik jeg tolker det som skrives kreves det psykisk og fysisk tilstedeværelse av høy standard. Det som kommer frem er drevet av handlingen foran, vi blir dradd sømløst videre inn.

Samme deltager sier videre:

- Når jeg beveger meg, er hjernen og alt i meg i flyt og samarbeid. Hele meg er koblet på, jeg tar inn det som jeg ønsker å bearbeide med hendene mine (sitat deltager 1).

Deltagernes ord på flyttilstanden kom ganske overaskende på meg, det ble spennende orddelinger mellom meg og eleven både i samtaler og i flinga av det som ble satt ord på. Et par av deltagerne sa at de ikke hadde tenkt over fenomenet.

Slik jeg leser teorien handler det mye om å få tid. Tid til å utvikle seg ved å finne løsninger. Gjennom tidsbruken kan man være så heldig å møte et flytende løsningsrom. Disse løsningsrommene er ifølge Csikszentmihalyi selvutviklende. "Although the flow experience appears to be effortless, it is far from being so. It often requires strenuous physical exertion, or highly disciplined mental activity. It does not happen without the application of skilled performance" (Csikszentmihalyi, 2008, s. 54).

Det kommer frem at vi utvikler utholdenhet og videreutvikler ferdigheter i flyt soner. Å få være i fred for å konsentrere seg er en forutsetning. «Any lapse in concentration will erase it» (Csikszentmihalyi, 2008, s. 54). Det som Csikszentmihalyi sier er at kombinasjonen av disse tingene gir belønning i form av dyp glede. De som har opplevd dette vil bli trigget til å gjenta alt de gjorde for å kjenne på samme opplevelsen igjen. (Csikszentmihalyi, 2008, s. 49). en annen deltager satt ord på det slik:

- Noen materialer er verre en andre, noen bare jobber helt med deg, jeg glemmer at tiden forsvinner bak meg (Deltager fire).

Her vil jeg komme med en påstand, å få være der man kjenner at tiden bare forsvinner gjør oss godt.

Alle elever i skolen står ovenfor mengder av arbeidskrav. Det er mange fagområder å sette seg inn i tillegg er det forventet at elever skal fungere sosialt. Det skal holdes fremlegg og man skal bidra muntlig i alle fag. Arbeidskrav, og mengder av disse var også en del av disse deltagerens skolehverdag. Via sine Vg1 studier er det også fellesfag å forholde seg til.

For å komme tilbake til selve teama **skaperglede** så kommer det frem av det siste sitatet en positivitet når materialet bare *jobber med*. Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) gir møter med materialer stor plass. Det er her vi utvikler kompetanser om og for årsakssammenhenger. Og vi tar del i den diskursive læringsmåten. Vi tenker logisk, analyserer og ytrer oss om det som vi erfarer. Materialene gir oss noe som gjør at vi setter ting i sammenheng (Austring & Sørensen, 2006, s. 105) Deltager beskriver dette som at *noen materialer er verre enn andre*.

Hvis følelsen av på arbeide med materialer ikke gav noe, ville erfaringen med at tiden bare forsvinner ikke kunne deles. Gleden over å få til noe overskygger alle andre planer. Ved å sette ord på det de møter gjennom materialer og skapende prosesser får vi ta del i den gleden deltagerne opplever. Materialer og deres iboende egenskaper er en essensiell del av de erfaringer vi gjør oss fra skapende arbeid. Et materiale kan arbeide med eller mot deg, det kan også gi deg uante muligheter underveis i prosesser. Dette settes også i sammenheng med estetisk fordobling. Det erfares med kroppene våre, det er en dobbelthet i det å erfare materialet via kroppen, sansene og følelsene. Det er som om vi tar del i noe større. Deltagerne hadde igjennom hele studien satt ord på sine møter med materialer. De er også nevnt i andre deler av teksten at det var diskusjoner mellom elever om hva et materiale kan by på av muligheter.

I løpet av studien var det flere av deltagerne som var frustrert over mangel på tid til å gjøre seg ferdig med det de holdt på med. Det kunne bli amper stemning når dette ble diskutert dem imellom. Jeg velger å ikke komme med antagelser om årsaker.

En av deltagerne gav uttrykk for en utfordring hun sto overfor:

Jeg blir avbrutt av andre, også lærer midt i arbeidsprosesser, jeg blir sint av dette (Deltager to).

For å gi denne deltagers frustrasjon rom og omtanke velger jeg å vise til der Nilsen omtaler tidsbruk i sammenheng med kunst og håndverksfaget. Nilsen setter dette i sammenheng med didaktiske tilretteleggingsmetoder. Under avsnittet *Undervisningsmetoder i kunst og håndverk* (Nilsen, 2019, s. 34). Nilsen poengterer at det å sette opp stipulerte tidsrammer er en meget viktig del av den didaktiske planleggingen. Her må det være rom for tilpassinger og justeringer, slik at hver elev blir møt etter sine forutsetninger. Det å få tid til å bli fullføre noe er viktig for utvikling av stolthet og styrker ønsket om bevaring og bruk det tilvirkede (Nilsen, 2019, s. 34).

Denne deltagerens erfaring med tid, skaper noen spørsmål. Blir alt potensial som ligger i estetisk skapende prosess utnyttet? Er tidsrammer til elevens beste?

Nilsen sier at for elever er det essensielt å få kjenne seg fornøyd med et produkt. Det er komplisert å vite om det er mulig å treffe hvert enkelt sitt preferansepunkt for tid. Men å ha tilstrekkelig lærertetthet vil øke muligheten for å gi veiledning og tilpassinger. Derav større sjanse for at elevene kunne kjenne seg tilfreds i forhold til tid.

Det er en kjent utfordring med mangel på lærere i kunst og håndverksrommene i Norge. Å legge til rette for dette vil gi belønning i form av «[...]oppøve mestringsglede hos elevene og motiverer dem til å velge praktiske fag som framtidig yrkesvei» (Nilsen, 2019, s. 34). Er man alene er det å utsette eller forandre tidspunkt for tilbakemeldinger, ikke alltid et didaktisk valg man kan prioriterer.

Denne tilnærmingen til skaperglede var kanskje noe overaskende, men det var her mitt empiriske materiale og problemstilling førte meg. Csikszentmihalyi selv setter ord på flytopplevelser slik: "[...]it is possible to achieve control of consciousness and turn even the most humdrum moments of everyday lives into events that help the self-grow" (Csikszentmihalyi, 2008, s. 49). Å kunne få erfare gjennom å arbeide estetisk, byr på en dybde. Selvet vokser sier Csikszentmihalyi. Alt det som kjentes utfordrende forsvinner bort. Å kjenne på glede og frihet er godt for oss. det å ta egne beslutninger mens man er i en

arbeidsflyt gjør oss istand til å gjøre det vi får kunnskap om til vårt eget. Det ligger mye utforskning av det som ikke nødvendigvis er så åpenbart i flytsoner. Ulvik sier i *Skolens betydning* (Ulvik,et,al. 2020, s. 23) at våre estetiske erfaringer gir oss en annerledeshet. Læringsutbytter må ikke alltid være forutsigbare.

4.2.2 Problemløsning

Ferdigheter for problemløsning kom frem som tema der deltagerne satte ord på sine arbeidssituasjoner. Her er det funn hentet like etter arbeid i verksteder som får plass. Alle kan nok kjenne seg igjen fra det å løse utfordringer en står ovenfor. Ferdigheter og utvikling av disse er nok vanligere en vi tror. Det trenger ikke være noe som skjer i skolen.

Å være i sammenhenger som krever at du løser læringsmål gjennom møter med materialer og skapende prosesser slik deltagerne i denne studien gjør er krevende. Disse elevene skal utføre oppgaver som krever at de har kjennskap til materialer og teknikker. De skal utvikle produkter innen tidsfrist for vurdering og de skal dokumentere de de har gjort.

Essensen for denne studien er elevens ord. Det de erfarer fra sine møter med skapende prosesser gjennom bruk av materialer skal synligjøres. Samspill, trygghet og tillit deltagerne imellom og med meg som forsker ble et viktig fokusområde.

Et av de tre tema som kom til syne gjennom analysearbeidet av datamaterialet var **Ferdigheter for problemløsning**. I strategidokumentet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2021) sies det at[...]» skapende virksomhet, gir utvikling av evner til å uttrykke seg på ulike måter og til å løse problemer og stille nye spørsmål[...] (Kunnskapsdepartementet, 2021). Å sette ord på de erfaringer man gjør seg via det skapende er viktig. Positive som negative. Virksomhetsbegrepet som brukes i strategidokumentet er vanskelig å få helt tak i hva inneholder, jeg velger å tro at det også må handle om skapende prosesser.

Elevgruppen denne studien tilhører er ment å finne løsninger på ulike læringsmål, akkurat som alle andre elever i skolen. Det som skiller seg noe ut er at deltagerne mine er ment å på meget kort tid sette seg inn i bruk av avansert verktøy og få kjennskap til ulike materialer. De skal også finne verdi i å lære seg å mestre ulike tradisjonelle håndverksteknikker. Som tidligere nevnt fant intervjuet sitatene under referer til sted rett etter at deltakerne var ferdige med dagens verkstedarbeid. Jeg starter opp med en stemningsrapport hentet frem fra mine feltnotater.

Gjennomføringen av dette forskningsprosjektet var på vinterstid, midt i en pandemi. Det var stor aktivitet på skolen. Elever og programfaglærer hadde det travelt, rommet bar preg av høye lyder fra verksteder. Elever gikk inn og ut av andre læringsrom, det smalt i dører, det ble diskutert og argumentert. Noen andre elever satt med headsett på, dypt konsentrert med dokumentasjonsarbeid eller skissetegning.

Det var ledige stoler helt bakerst i rommet, jeg satte meg for å ta notater.

Etter hvert kom de eleven som var deltagere i studien mot meg, de hadde med seg skisseblokker. Det stilles spørsmål om de kan tegne for å vise meg litt skisser og dele sine tanker.

For å kunne gjennomføre samtaleintervjuet i en roligere setting, går vi inn i et nytt rom. Rommet ligger mellom verksteder og undervisningssal. Det er dekket av store klare vindusruter uten gardiner. Vi observerer gjennom ruten at programfaglærer fremdeles er i full gang med å gi veiledning. Vi venter på den siste av deltagerne. Jeg setter døren mellom rommene på gløtt. Det høres lyder fra båndsagen. Deltagerne prater nå seg imellom om ulike planer de har for resten av dagen. Noen går og ser etter den siste deltageren. Når denne kommer inn rommet, og utbryter vedkommende det som kommer frem av sitatet. Alle i rommet skifter fokus.

Deltager viser frem et keramikkarbeid i hvit porselensleire.

Sier: Ta på hullene da! Forestill deg hvordan blir med glasur på! Øynene gløder, smilet og engasjementet er på plass.

- «Jeg prøver og øver frem løsninger. Det er som om det å løse hindringer gir meg noe positivt» (deltager fire).

Det deltager uttrykker fyller rommet med en spenning. Alle ser ut til å nå følge med på det som skjer, sammen er vi nå fanget i det fremviste arbeidet. Det hvite råbrente keramikkarbeidet fascinerer. Noen strekker seg og for å berøre. De andre i rommet stiller spørsmål om leire var noe deltagerne hadde erfaring med fra før. Deltageren sier at det er første gangen det formes i leire. Han viser oss skissen som ble til under planleggingsfasen, den er full av detaljerikdom. Materialet som det er blitt formet i er mykt og plastisk. Det blir satt ord på en lengre prosess der prøver sprakk under tørkeprosesser. Programfaglærer har støttet og gitt ham ulike løsningsforslag. Dette gjorde at det ble brukt masse tid på å finne frem til rett leire tykkelse.

Deltager uttrykker sine følelser ved å vise stolthet og begeistring over arbeidet sitt. Dette henger tett sammen med hvordan felleskapet tar imot. Deltager prater åpent og setter villig ord på alle valg han sto ovenfor. Språket benyttes som hjelpemiddel, det støtter og hjelper når noe skal forklares. Vygotsky var i følge Imsen (Imsen, 2012, s. 266) meget opptatt av spenningsforhold som kan oppstå i vår kultur. Deltagerne unner hverandre suksesser. Det jeg ser er åpne inkluderende ungdommer som gir og er et felleskap.

Det at et produkt i leire ble guidet og støttet frem av programfaglærer er slik jeg forstår Vygotsky helt utslagsgivende. Programfaglærer er den signifikante voksne. Deltager har fått støtte og via didaktiske tilrettelegginger er ting blitt gjennomført til elevens beste. Å løse problemer alene er begrensende, sammen med en veileder kan eleven motta støtte og nå et enda større potensiale (Vygotsky, et.al 1981, s. 52). Ved å tilhøre et skapende læringsmiljø m har det blitt gitt store muligheter for utvikling av ferdigheter for problemløsning. Erfaringer som sitter igjen, er at hindringer er til for å løses.

Deltager har tatt del i et miljø som legger tilrette for åpen veiledning og pågående støtte fra lærer. Her har det blitt gitt muligheter for utvikling av ferdigheter. Det at programfaglærer har overført sin kunnskap, og at eleven har tatt imot beror på tillit og tilhørighet til miljøet de begge tilhører (Imsen, 2012, s. 259). Denne deltageren ga meg inntrykk av at han likte å utfordre seg selv. Å strekke seg for å oppnå noe var en motivasjonsfaktor. Säljö beskriver Vygotskys teorier blant annet slik at ved å appropriere redskaper, skjer en utvikling som gjør oss mer formbare mot det som ligger i vår kultur. Vi må lære oss det nye før vi utvikler oss videre (Säljö, 2017, s. 120) Deltager har fått ta del i en undervisning som har gitt ham en positiv dytt til videre å stå i et arbeid. Her er det slik Säljö beskriver å anta at riktig nivå av utviklingszone er truffet. Säljö setter ord på at vi skaper mening gjennom å prøve oss frem til løsninger.

Skissearbeidet i forkant hadde gitt ham med en visjon for hva dette arbeidskravet i leire kunne gi ham av opplevelser. Slik Austring og Sørensen teorier omtaler den empiriske læringsmåten har deltagers sanser vært i høy beredskap.» Viden opnåed på bakgrund af sansemessige erfaring» (Austring & Sørensen, 2006, s. 84). Sanser har gjennom arbeidet med leiren vært i høyberedskap. Selv om utprøvinger gikk skeis, gikk han ikke bort fra ideen sin. Han sto i motstanden materialet gav ham og fant nye løsninger. Det praktisk skapende utvikler vår nysgjerrighet, og det er dypt meningsbærende for oss mennesker. Vi har et iboende ønske om å føre våre svar på hindringer videre til neste generasjon (Säljö, 2017, s. 92).

Etter en stund hadde samtalen om keramikkarbeidet stilnet.

Spørsmålet som fulgte, var:

Hvilke tanker får dere i hodet når det forventes at dere skal finne løsninger på noe dere arbeider med?

- Jeg ser alltid for mange løsninger rundt meg, det er forvirrende til tider. Ofte tenker jeg at jeg løser hindringer for verden i fremtiden (deltager en).

De løsningene denne deltageren setter ord på fra sine møter med materialer og skapende prosesser viser meg at det å stå i utprøvinger krever. Å være i en skapende prosess som krever at det letes etter løsninger er forvirrende. Det å beskrive og sette ord på følelser åpner oss opp. Å lete etter ting, kan for meg lett gjenkjennes som forvirrende. Alt det man gjør stopper litt opp, man kommer ikke videre.

Denne deltageren sier noe om å løse hindringer for verden i fremtiden. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir retning for skapende prosesser skal legges til rette, slik at det er rom for nye oppdagelser, engasjement, og videre utforskninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 7-8) Å være oppdager og tenke frem i tid kan indikere at det oppstår det som Austring og Sørensen setter ord på som bearbeiding av følelser gjennom berøring av ulike medier. Medier i denne sammenhengen er materialer. Avstanden mediet gir deltager en mulighet til å utrykke seg. Denne gangen om noe så vanskelig som egen rolle i fremtiden. Opplevelser blir satt ord på, følelsen forvirring også. Det har skjedd en helt særegen form for meningsskaping. (Austring & Sørensen, 2006, s. 106).

Å komme med noe til verden slik deltager sier gir assosiasjoner til Biestas tilnærming til Hanna Arents filosofier. I følge Biesta sier Arents at det ikke finnes noe mening med å arbeide isolert. Meningen med alt det vi skaper er at det skal bidra til noe nytt, og dette nye må verden får se. Uten å gi få sjans til å gi utadrettet kommunikasjon vil oppstå tomhet i vår tilværelse. Det handler ikke bare om å gi det ut det handler også om at noen ser oss og lytter til oss. Biesta sier at Arent mener at vi trenger at noen lytter til våre ord. Vi er avhengige av at noen gir oss bekreftelser for våre handlinger, ellers vil vi visne bort (Biesta, 2017, s. 132). Felleskapet gir oss mening for tilværelsen vår, de varige relasjonene vi har gjør at vi danner oss mening og mental sunnhet. De løsninger vi finner trenger verden å få tilgang til, kanskje handler dette også om vår samvittighet. Østern (Østern, et al., 2019) skriver at meningsskaping skjer sammen med andre. Det er en levende handling, ikke en tankeprosess alene. Når vi deler handlinger vi har startet opp alene, blir denne større og utvidet når andre får ta del (Østern, et al., 2019, s. 24).

Alle deltagerne var engasjert i dette samtaleintervjuets tema.

Deltager tre sier at:

- Jeg må ha mange tips av lærer for å finne på noe lurt, men det er gøy å finne ut av noe jeg ikke vet så mye om (deltager tre).

Å få tips av lærer er helt vanlig i skolen. Deltager sier at hun synes det er gøy å finne ut av nye ting. Slik jeg tolker henne liker hun å sparre ideer med andre og ta imot tips og delta i erfaringer andre har gjort seg før henne.

Dyste uttrykker at kulturforankringer er festet til oss gjennom de felleskap vi tilhører. Våre ankringer til disse gjør at vi tenker og handler påvirket. Dette henger sammen med: «[...]læringsituasjoner, og derfor kan vi ikkje studere læring som eit isolert fenomen og berre som mentale aktivitetar i individet, men vi må sjå på heile konteksten for å forstå kva som hemmar og fremmar læring» (Dyste, 2001, s. 11). I sitatet over kommer programfaglærers rolle til syne, hun gir eleven tips. Språket lærer velger å bruke er slik jeg tolker det en type rådgivende språk. Elevene kan velge å følge råd eller ikke. Den voksne som Vygotsky sier er en «medierende hjelper» (Imsen, 2012, s. 266) Det som kommer frem fra sitatet er at deltager gir responser på det den voksne har sagt. Denne studien fant sted i den videregående skolen, det er ungdommer og unge voksne som har delt sine ord fra møter med materialer og skapende prosesser som er i sentrum. Språket vårt åpner og lukker mange muligheter for oss. Dagene i skolen er fulle av språk, både verbalt og nonverbalt. Gjennom bruk av tegnene språket gir oss åpnes det opp for gode lærings situasjoner.

Språket er vårt hjelpemiddel til utvikling. Det vi setter ord på, språket vårt fungerer som en indre tale. I denne ligger drivkraft til utvikling og personlig meningsskaping (Rommetveit, 2008, s. 125)

Oppsummert rundt tema ferdigheter for problemløsning. Her kom det frem at det var viktig ha en type modus for å være i et mentalt problemløsnings rom. Det kom frem at det krevdes å ha et miljø rundt seg som tilrettela for løsning av hindringer for det. En salgs tankesmie. Det som vi står i er ment å styrke oss, ikke tappe oss for krefter. Tilknytning til felleskapet blir utslagsgivende for å finne bekræftelser for det vi har klart å løse alene.

Deltager ser for seg et mangfold av ulike løsninger. Dette indikerer slik jeg ser det at å løse problemer gir ham mening. Skapt mening gjennom å stå for sine valg, være utholdende og komme styrket ut av en utfordring skaper og utvikler vår identitet. Ved neste utfordring vil det kunne hentes frem minner om sist situasjon med mestring. Deltagerens ankomst til intervjusettingen gir meg en klar formening om at han han kjenner seg emosjonelt ivaretatt i den sosiale settingen han tilhører. Likeså at det er etablert en trygghet i keramikkverkstedet og i de ulike veiledningssituasjonene han møtte på. Han får være en del av et felleskap der det gis rom for utvikling av forståelser, det legges til rette for personlig vekst og danning (Säljö, 2017, ss. 89- 92)

Deltager fire fremsto som en som virkelig var på hjemmebane når han nå hadde tilgang til ulike materialene og verksteder. Han fortalte meg ved en anledning at det å studere ved en slik linje var noe han hadde drømt om lenge.

Alle deltagerne kom til intervjuer rett etter ulike arbeid i verksteder. Innimellom ble det tid og muligheter for å ta feltnotater. I klasserommet var det ulik tema som ble diskutert elever imellom. Et av tema var deres forhold til materialer og de ulikes egenskapene disse har.

Elevene i hele klassen diskuterte ved flere anledninger ulike utfordringer de hadde med materialer. Formbarhet var mye diskutert, noen synes en type materiale var lett å forme andre hadde helt motsatt erfaring. Å direkte diskutere materialers egenskaper med elever var det ikke lagt til rette for i denne studien. Allikevel er dette en interessant problemstilling.

4.2.3 *Helhetlig meningsskapning*

Ved min tematiske analyse av datamaterialet kom tema **helhetlig meningsskapning** til syne.

For dette studiet ble dette et tema som kom til å bli sammensatt å drøfte. Hvordan kunne jeg i en rolle som forsker få svar på hva som gav andre helhetlig mening? Å være en del av et felleskap der estetikk og forming av materialer er tett på, er kjent for meg. Det at formingsarbeid og miljøene rundt verksteder som gir tilgang til ulike materialer gir helhetlig mening for meg personlig er allerede kommunisert ut helt innledningsvis. Å ta bort mine forforståelser var heller ikke intensjonen med denne hermeneutiske studien.

For deltagerne sin del er de helt formelt sett ment å utvikle og tilegne seg kunnskap ved å være studerende. Gjennom programfag er det lagt til rette for mange muligheter til å arbeide skapende i ulike verksteder. De forskjellige læringsmålene, er ment å stimulere til utvikling av ferdigheter for ulike håndverksteknikker. De skal bruke hodet og hendene sine for å mestre å bearbeide og utnytte mangfoldige typer materialer. Programfaglærer gir dem ulike oppgaver. Det skapes forventinger rundt hvert enkelt av disse.

Det er ment at man må være deltagende og leverer tydelige retninger for planlagt tilvirking, skisser og det skal til enhver tid redegjøre for hvilke prosesser som blir nødvendige for å fremstille et godt produkt. Produktene eleven leverer til vurdering er forventet å ha håndverksmessige gode kvaliteter, likeså begrunnet funksjonalitet. Alt som tilvirkes er også ment å gjenspeile tradisjonelle håndverksteknikker. Felleskap og samhandling er nøkkelford her. Helhetlig meningsskapning settes allerede her i koherens til det som vil kreves av de unge når de går inn i sine valgte karrierer.

Når jeg stiller ulike spørsmål om hva arbeidsprosesser i programfagene kan skape av mening både i flinga se vedlegg og via samtelintervjuer kommer det frem ulike synspunkter:

Mine foreldre er ikke kreative, de har bare lite penger. Jeg bærer dette med meg. Jeg lager saker av gjenbruksting. Hjemme hos oss bruker vi det vi har. Jeg er vokst opp med type hjemmeverksted (sitat deltager 3).

Ordene denne deltageren setter på sine møter med materialer og skapende prosesser er fra utenfor skolekonteksten. Sett opp mot tema gjør dette ikke det mindre relevant. Deltager ser på sine arbeidsprosesser med det jeg vil kalle nytteverdi. Kreativitet er ikke teoretisk ankret i denne oppgaven, den er ikke glemt.

Slik jeg tolker henne er det av stor betydning å bruke ting man har til å skape noe nytt. Å omskape er blitt en del av hennes identitet. Hjemmeverksted er begrepet hun bruker. Å skape mening og sette ting inn i en helhet er nyttig for oss mennesker. Å være så tett på det skapende som denne deltageren uttrykker etablerer en dybde i hennes ståsteder for meningsskaping. Deltager synes å ha tilegnet seg ferdigheter som det vil være nyttig og betydningsfullt å beherske i fremtidig yrkesliv. Elever tar del i en bit av det samfunnet har gitt av strukturer ved å være aktive i studier. De sosialiseres, kvalifiseres og de får bli beviste på seg selv og sitt eget subjektive ståsted. Her gis det rom for individuell utvikling og tilegnelse av kunnskap. Biesta sier at det er en istandsetting som foregår. Skolen gir oss felleskap og vi skaper helheter i oss gjennom avhengighetsforhold til andre. Slik det deltager uttrykker er det å omskape, og tenke nytt og stort om materialer en vant tanke. Hjemmet og oppveksten og hennes forhold til de nærmeste trekkes inn. Livet forgår jo ikke bare i skolen for deltageren, men også hjemme. Å få bekreftelser på at det hun har oppøvet av strategier også holder mål i skolen, setter henne i en posisjon som kanskje i enda større grad gjør henne i stand til å oss i stand til å strekke seg mot de mål hun har sett for seg (Biesta, 2017, s. 175).

Overordnet del av læreplanverket påpekes det at vår nysgjerrighet og våre iboende ønsker om å oppdage nye ting er viktige aspekter for læring og utvikling. Dette må være til stede for at vi kan kjenne på en mening og at tilværelsen gir en følelse av helhet. Elever har behov for å kjenne på engasjement, få tilgang til rom i seg selv der de finner skaperglede, og få stilt sin

trang til å utforske. Denne deltageren har vokst opp med hjemmeverksted. Hun kan tolkes dit hen at hun er vant med å «[...]stille spørsmål, utforske og eksperimentere» (Kunnskapdepartementet, 2017, s. 7-8). Det gis dybde i læringen ved at hjemmet hennes stimulerer til utvikling av disse overnevnte ferdighetene.

Denne deltageren bærer med seg en kultur gitt gjennom påvirkning fra oppveksten sin. Hennes erfaring med materialer og skapende prosesser startet ikke opp i skolesammenhenger. Det hun gjør av omskaping er en del av hennes hverdagsliv. Felleskapet får nå dra nytte av henne velutviklede ferdigheter. Hun gir nå tilbake til felleskapet av sine erfaringer fra det skapende. Kvalifiseringen denne deltageren har fått ta del i via sin oppvekst kan alle andre også få ta del i, om det legges til rette for det.

Om mulig kan det tenkes at det er akkurat disse ferdighetene som gjør henne til en unik ressurs i samfunnsperspektiv når hun siden blir ferdig utdannet. Jeg tolker hennes ord om kreativitet slik at det å tenke nytt og finne nye løsninger er en dyd av nødvendighet. Ikke noe svevende estetisk utbrodert er tenkt ut og siden formet i et planlagt materiale. De ressurser hun har opparbeidet seg for nytenkning, vil slik jeg ser det gi henne et fortrinn på arbeidsmarkedet. Ved å få kommunisert ut sin dybde av kunnskap vil hun kunne berike oss andre og gi tilbake til samfunnet. Utdanningsdirektoratet kommuniserer ut i sin definisjon at det å se og reflektere over egen læring er meget viktig. Dette fordi denne skal benyttes videre i livets ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Deltager tre uttrykker noe som er blitt en del av hennes identitet, hun er vokst opp med dette.

Arnesen (Arnesen, 2015) argumentere for at det estetiske må bli noe mer en et fagspesifikt emne i de praktisk estetiske fagene. Alle fag der elever gjør valg, er like relevante. Det å bruke det estetiske vil forme nye tanker og gi elever nysgjerrighet på en annen måte en det vi normalt sett er vant til i å se klasserommet. Arnesen sier at dette vil utvikle oss som mennesker, vi vil kunne benytte ferdigheten estetikken gir oss. Ved å gi innlæring via

estetiske virkemidler vil vi kunne utdanne og utvikle elevenes ferdigheter på et dypere sett (Arnesen, 2015).

Deltagerne uttrykker at hun er vokst opp med å omskape gjenstander og benytte ulike verktøy for dette. Hun ser på seg selv som en gjenbruker. Før flere deltagersitater får plass vil jeg trekke frem noe fra mine feltobservasjoner.

Ved en anledning ble jeg tilbudt en omvisning på skolen. Programfaglærer og andre lærere hadde arbeidet sammen om en skoleutstilling, og ønsket å vise og utdype prosjektet for meg. Det mange ulike typer tilvirkede elevarbeider av gjenbruksmaterialer som var blitt stilt ut. Flere steder på skolen var tema visualisert med tekster og foto relatert til FNs bærekraftsmål. Bærekraftsmål 14. Liv under vann.

Alt som var tilvirket var fra gamle garn, metallbokser, plast, og glass som i utgangspunktet var blitt sortert som søppel. Programfaglærer fortalte meg at dette hadde vært et tverrfaglig prosjekt. I læreplanen til HDP linjen står det under overskriften «*Tverrfaglige temaer at bærekraftig utvikling handler om [...] ressursforvaltning retter oppmerksomhet mot gjenbruk [...]*» (Utdanningsdirektoratet, 2021, ss. 2-7). Et av kompetansemålene etter et år i programfaget materialer og teknikker er at eleven skal kunne «gjenbruke, tilpasse, reparere og vedlikeholde ulike håndverksprodukter» (Utdanningsdirektoratet, 2021, DTH01-01, ss 2-4). Deltagerne pratet villig om bruk av gjenbruksmateriell. Inntrykket var at økologi og bevaring av klodens helse var noe som opptok dem. Flere av dem stilte meg spørsmål om nedbrytningstid for ulike materialer. Og om jeg kjente til en applikasjon eller annen informasjonskanal de kunne benytte for å finne ut av dette.

Som pedagog er jeg opptatt av at elever utvikler sin emosjonelle kompetanse, dette blir nødvendig for å kunne håndtere de utfordringer som står foran.

Sitatet over kan forstås dit hen der Austring og Sørensen sier at målet med tilvirkning av estetiske arbeider er at alle deltagerne skal ha mulighet til å bearbeide delaspekter, og uttrykke seg om sin helt egne forståelse av verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 179).

Naturen er i krise, og læreplanene setter miljøhensyn og omtanke for omgivelsene våre på agendaen. Denne deltageren hadde kanskje ikke hovedfokus på gjenbruk og omskaping grunnet miljø gjennom det som kommer frem i sitatet, men å være istand til å bruke ressurser på nytt er en stor verdi.

Spørsmål rundt arbeidsprosesser hadde gitt frukter.

Tema **helhetlig meningskaping** drøftes videre:

Deltager fire sa :

- «Jeg får gode tanker om meg selv når jeg finner løsninger, gjenbruk gir den beste følelsen» (Deltager fire).

Deltager fire sier at det skjer noe med de tanker han har om seg selv. Ved å møte materialer og de skapende prosessen finnes det nye løsninger. Disse løsningene gir en helhetlig retning når vi vet at det er gjenbruksmaterielt som er blitt bruk. Det å skape og tilvirke med en langsiktig tanke for miljøet har slik jeg ser det bidratt til et perspektiv. Menig for arbeidet og produktet som er blitt til i den skapende prosessen har fått utvidet betydning. Kvaliteter som er i det estetiske arbeid, og via estetiske læreprosesser har uante former og muligheter for utvikling. Austring og Sørensen skriver under overskriften *Kvaliteten af æstetisk virksomhed og læring*: «En æstetisk læreproces indebærer altid en række æstetiske oplevelser, der kan sætte følelser og tanker igang, og som kan genfremkalde og eksplicitere tidligere førsymbolske, glemte, fortrenge og usigelige og andre erfaringer» (Austring & Sørensen, 2006, s. 162). Skjønnhet og estetikk henger tett sammen, men hva er skjønt? Tilvirking av form med bruk av gjenbruksmaterieell gav deltageren gode tanker om seg selv. Det som blir satt ord på er i etterkant av arbeidsprosesser og deltagelse i det tverrfaglige prosjektet. Innimellom hadde jeg fått overheøre samtaler om guffne sorteringsopplevelser og vaskeprosesser

Videre tolker jeg sitatet slik at det kommer til syne er en utvidet for form for utvikling og læring hos deltager. Marit Ulvik (Ulvik, et al. 2020) skriver under kapitteloverskriften *Eksempler på bruk av estetiske arbeidsmåter* om danning. Det henvises til den estetiske dimensjonen og det å ha en estetisk tilnærming i undervisningen som en styrke. Ulvik benytter Klafki for å forsterke: «Videre hører en estetisks tilnærming hjemme i undervisning som har menneskers helhetlige utvikling som mål, og der noe kan være et mål i seg selv» (Klafki, 2001 i Ulvik, et al. 2020, s. 41). Å utvikle seg helhetlig og skape mening ved å få ta del i arbeidsformer som benytter det estetiske kan åpne nye veier i oss. Slike muligheter kan gi elever en posisjon som gjør at det stilles nye spørsmål, dette skaper utvidede helhelheter og dypere meningsskapinger. Rom for felles dialoger og samtaler er essensielt i denne sammenhengen.

Jeg stiller meg spørsmål om det å skape gjennom bruk av gjenbruksmateriell har åpnet for nye følelser og ytterligere betydninger for den verden de unge står overfor? Nyeng sier: «Vi kan starte med å betrakte følelser som en integrert del av den store bevissthetsstrømmen, flytende, skiftende, uklar, ambivalent, uten klare grenser og navngitte indre størrelser» (Nyeng, 2006, s. 96). Nyeng slik jeg tolker ham, ønsker at vi ser på følelser som pågående voksende verdier i vår bevissthet. Klodens helse og de store utfordringene neste generasjon står ovenfor med klimaendringer vil kunne påvirke alle unges muligheter. Tid til å begrunne saker, sette ord på følelser og ta seg tid til å lytte ut andres meninger er viktig for å finne mening i det hele.

Ved intervjusamtalene gav deltagerne uttrykk for ulike måter å leve på. Ved en anledning sa en deltager:

- «Alle ting jeg gjør hjemme er kunstnerisk preget, jeg bruker masse tid i livet mitt på å lage ulike håndverksarbeider» (Deltager to).

Denne deltageren stetter ord på møter med materialer og skapende prosesser som noe kunstpreget. Å tilvirke gis høy prioritet. Deltager er gjennom å delta i dette

forskningsprosjektets blitt stimulert til å sette ord på sine møter med materialer og sine skapende prosesser. Ved å tenke igjennom sine valg, utvikler hun et eget erfaringsgrunnlag. Hun tar egne bestemmelser og får tro på eget liv og sine muligheter til å ta frie valg. Ifølge Biesta (Biesta, 2017) krever utdanninger at vi er en del av det sosiale, vi lærer og blir ferdighetstrener eller kvalifiserte. Kanskje det aller viktigste er at vi lærer å strekke oss mot våre mål. Biesta sier at det er her vår individuelle eneståenhet kommer frem. Det vi gir til verden gjennom våre handlinger blir helt unike nye begynnelse til verden (Biesta, 2017, s. 175). Å gi plass til alle uansett forutsetninger er meget viktig. Det nye som kommer til trenger å bli tatt imot, fordomsfritt. (Biesta, 2017, s. 171). Å kjennes seg trygg i det miljøet man tilhører gir gode muligheter. Trygghet, er en nøkkel til utvikling av helhetlig ståsted som menneske.

Ved en samtale om fremtiden og hva den kan komme til å gi av mening uttrykkes:

- «Etter noen måneder nå med håndverksarbeid er det helt naturlig for hodet å skape slik at hendene mine jobber sammen med det. Det jeg gjør her føles mitt eget, samtidig som at jeg gjør noe som skal ut i verden» (Deltager en)

Sitatet viser meg at det har skjedd endringsprosesser, disse har foregått over tid. Dette settes ord på at nå er det blitt naturlig å være til stede i det skapende. Det beskrives en utvikling som nå gjør at hender og hode arbeider tettere sammen for å forme materialer.

Et av spørsmålene var: Hvordan vil dere beskrive en skapende prosess som har startet opp?

- «Når jeg har i meg et så dypt ønske om å arbeide med kunst, så ser jeg verden på en annen måte enn andre. Jeg ser en gjenstand, tenker og funderer på hvordan er den blitt tegnet og skapt i utgangspunktet» (sitat deltager 1).

Å skape seg helhetlig mening i det man gjør handler også om å finne inspirasjon i det som allerede finnes. Det settes ord på dype ønsker, om å arbeide med kunst. Deltager sier at det

kjennes som om verden ser annerledes ut for ham en andre. Den erfaringen som er blitt gjort ved å være dypt inne i skapende arbeid med ulike materialer som medium har åpnet et blikk for gjenstander. En utforskende grunnholdning er blitt etablert (Willberg i Karlsen, & Bjørnstad, 2019) beskriver dette som at elever får en gevinst ved å erfare estetisk, de ser sammenhenger mellom erfaringsverden og fagverden (Willberg, 2019, s 230). Fantasi og skapeglede blir stimulert ved å se sammenhenger. I sitatet kommer det frem at det visualiseres hvordan gjenstander er blitt slik de fremstår. Det har oppstått en utvikling i eleven gjennom tett nærhet og utvikling av kunnskap til ulike materialer. De ulike estetiske læreprosessene som det har blitt tatt del i har ført med seg en dannelsingsprosess, lik den Willberg viser til når hun skildrer danningsteroretikerne Kalkis tilnærming. Eleven har brukt av sin motivasjon, kjent på egen mestring dette har videre ført til læring og utvikling av ferigheter. Det deltageren uttrykker kan også settes i sammenheng med eneståenhet, det å se verden på en annen måte. Gjennom de estetiske arbeidene/kunsten som skapes blir noe nytt og unikt til (Biesta, 2017, s. 175)

Ved å få mulighet til å erfare gjennom estetiske læreprosesser over tid har deltager endret seg. Den estetiske erfaringen som Arnesen (Arnesen, 2015) viser ved å gi oss en modell (figur 1) henger sammen med kognisjon, emosjon og praktisk handling. Deltager setter ord på sine møter med materialer og det som har skjedd av meningsskaping. Marit Ulvik sier i sin artikkel «Utdanningens estetiske dimensjon» at: «Gjennom estetisk kommunikasjon kan vi uttrykke det som ikke er umiddelbart tilgjengelig, men som kan gi en merverdi med hensyn til helhetlig læring» (Ulvik, Utdanningsforskning.no, 2021). Å få tak i helheter endrer våre virkeligheter og fører oss videre. Slik det kommer frem av deltagerens sitat, har det foregått en endringsprosess. Å skape mening settes ord på av Nyeng som å se og finne sammenhenger, trekke røde tråder. Denne deltageren viser at det er blitt til en rutine å arbeide med hendene. En trygghetsfølelse er blitt etablert. Det som blir skapt gjennom arbeidsprosesser med ulike materialer kjennes som hennes (Nyeng, 2006, s. 134).

5. Konklusjon

Studiens problemstilling:

Hvordan setter fire Vg1 ungdommer ord på sine møter med materialer og skapende prosesser?

Gjennom min forskningstilnærming og valgte metoder har jeg i denne studien lagt til rette for at elevers egne ord på møter med materialer og skapende prosesser skal synligjøres. Studien ble igangsatt med utgangspunkt i at jeg er nysgjerrig, og har stor faglig interesse av elevers meningsskapning. Aktuell fagdidaktisk krets var ikke tilfeldig valgt. Denne nye studieretningen er ment å tilby Vg1 utdanning for elever som planlegger for videre yrkesfaglige utdanninger. For å skape relevans og retning valgte jeg å planlegge for forskning der elever var deltagende i skapende arbeidsprosesser.

Austring og Sørensen (Austring & Sørensen, 2006) grunnbok *Æstetikk og læring* ga meg løft inn i forskningsprosjektet. Forfatterne beskriver det skapende arbeid som en læringsmåte som er kroppslig og sanselig orientert, hele mennesket er aktivert (Austring & Sørensen, 2006, s. 104) Elevers meningsskapning fra skapende arbeid er det sentrale. Ved å tilegne meg pensum, annen faglitteratur, artikler, utredninger, læreplaner og offentlige strategidokumenter har jeg etter beste evne gjennomført mitt første selvstendige forskningsarbeid.

I en periode over fire måneder fikk med jevne mellomrom være til stede ved den aktuelle videregående skolen. Her fikk jeg stille spørsmål, tilrettelegge for orddelinger i flinga og gjøre feltnotater. Jeg var nær verksteder som var fungerende læringsrom for ungdom som studerte programfag. Dette skoleåret ble grunnet Covid ikke helt som vanlig, da ville elever også fått tilgang til yrkesfaglige fordypninger hos ulike bedrifter. Dette ville da også blitt en aktuell del av min studie.

Når elever som studerer ved håndverk design og produktviklingslinjen møter på materialer og skapende prosesser, er det med utgangspunktet i disse en skal løse ulike læringsmål. Lærer legger didaktiske strategier for at det skal skapes og formes frem håndverksprodukter i mange typer materialer. Det skal gjøres kjent med, og videre beherskes flere typer håndverksteknikker.

Noen ganger er det lett å glemme det at elever lever livene sine i ulike læringsarenaer gjennom årtier. Bestillingen er at dette skal bygge opp selvbildene deres. De unge skal utrustes til å ta gode valg for livene sine. Alt som er blitt sagt og gjort skal ha gitt dem et grunnlag for å velge veien videre. «Formidlingens mål er å skaffe et grunnlag elevene kan reflektere over og velge i forhold til» (Halvorsen, 2017, s. 164). Halvorsen uttrykker det er det viktig å få være i en sammenheng der du kan få ta egne valg. Programfaglærer har gjennom sine didaktiske grep lagt tilrette for og stimulert til utvikling ved å tilby nye oppgaver tilpasset elevenes nivåer. Elevene har fått ta del i et felleskap, der de får se nye sammenhenger.

Med dette i bakhodet tok jeg utgangspunkt i at elevene fikk rom til å mestre og være kreative. De fikk utviklet seg og fikk stilt sin nysgjerrighet. Videreutvikling av identitet og kjennskap til hva håndverk og tradisjon gir vår kultur er gitt som helhetlige verdier for å inspirere til vekst, samt forståelse for vår rike kulturarv. Verdivalg som gjør at det tas hensyn til natur og miljø er i flettet inn i det hele. Elever stimuleres til å uttrykke engasjement, og til å vise at de forstår betydninger av samfunnsmessige sammenhenger. Gjennom aktiv deltagelse skapes det mening gjennom materialmøter og skapende prosesser. Tilpassinger blir gjort av skolens systemer, og disse blir videre fulgt opp av pedagoger knyttet til linjene eleven tilhører. Ungdom kommer til skolen med ulike forutsetninger. Formålet med grunnutdanning i vårt land er kommunisert ut i Overordnet *del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* under overskriften Opplæringens verdigrunnlag kan vi lese at: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære, og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Denne kasusstudien har elevers ord, som empirisk grunnlag. Mine forforståelser har jeg vært bevisst på. Å være forsker, intervjuer, skrive feltnotater og benytte Flinga orddelinger var nytt for meg. Dette tatt i betraktning til at det å være sammen med ungdom er noe av det fineste jeg vet om, deres spontanitet og lekne tilnærming til det som skjer gir meg krefter.

Resultatene for denne studien viser at det skapende prosessene gir mulighet for utvikling av språk på flerstemt vis. Det å være nær og få tilgang til materialer utvider deres måter å sette ord på handlinger, tanker, følelser, og visjoner for fremtiden. Gjennom å få kjennskap til håndverksteknikker, og tilgang til verksteder mange timer i uken får deltagerne utviklet sine ferdigheter. Felleskapene elevene tilhører er utviklende og det gis trygghet for å prøve og feile. Det utvikles en tro på fagområdene og det sees sammenhenger mellom flere fag og kunnskapsområder. Kollektivet eleven tilhører og deres individuelle ferdighetsvekst settes i perspektiv. Programfaglærers didaktiske tilnærming åpner opp for at elevene får gode skapende opplevelser. Det legges spesiell vekt på tilpassing i forhold til elevenes egen handlekraft og eventuell begrensning for denne.

Flere av deltagerne i studien uttrykte at de hadde gjort endringer og ulike justeringer i sine liv grunnet sin interesse og deltagelse i programfagene. Det etablerte er blitt rokket i dem, og håpet er at de strekker og utvikle seg videre som praktisk skapende mennesker. Dette kvalitative kasusstudie kan gi indikasjoner for at meningsskapning oppstått gjennom estetisk virksomhet, gir utvidede rom for utvikling hos elever. Ved å arbeide estetisk åpner man opp for nye begynnelse som verden kan få ta del i.

6. Litteraturliste

- Arnesen, J. (2015, 10 11). Den estetiske skolen i fremtiden. *Bedre skole 3/2015*, s. 98.
- Austring, D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow*. New York: Harper & Row.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Group .
- Dyste, O. (2001). *Dialog samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen, felleskultur og elvemangfold* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 4 01). *NOU 2014:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra regjeringen.no: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8 id2417001/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8_id2417001/)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Oslo: PEDLEX.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 12). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Oslo: Regjeringen.no. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 06 11). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skapergelede-engasjemnet--og-utforskertrang/id2665820>
- Kunst og design i skolen . (2021, 05 19). *Kunst og design i skolen nyhetssaker*. Hentet fra <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/-skolen-skal-vise-mulighetene-1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Nilsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, I dag, I morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier* . Oslo: Universitetsforlaget.

- Norsk senter for forskningsdata. (2021, 07 06). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra nsd.no : <https://www.nsd.no/>
- Nyeng, F. (2006). *Føleser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2017). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Latvia: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2021, 04 29). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/undervisningens-estetiske-dimensjon--om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>
- Ulvik, M., Helleve, I., & Roness, D. (2020). *Skolens betydning*. (M. Ulvik, I. Helleve, & D. Roness, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 04 4). Hentet fra Kompetansemål og vurdering Vg1 håndverk desig og produktutvikling: <https://www.udir.no/lk20/dth01-01/programfag>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4 1). *Læreplan for håndverk, design og produktutvikling*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/dth01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, April 01). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Overordnet del : <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 07 21). *Udir.no*. Hentet fra Læring og trivsel/dybdelæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dyste, *Dialog, samaspele og læring* (s. 351). Oslo: Abstrakt forlag.

Vygotsky, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Soube, E. (1981). *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.

Willberg, I., Karlsen, K. H., & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skapergelde, engasjement og utforskertrang*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Yin, R. K. (2014). *Case study research*. USA: Sage publikations.

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde/læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo : Universitetsforlaget.

6.1 Vedlegg

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord oppfølgingsspørsmål
Skapende arbeid /estetiske læreprosesser	Hvilke deler av en skapende prosess bruker du lengst tid på?	Oppstartsfaser Ideutvikling Aspekter ved divergens Planleggingsfasen, Lage skisser, modeller, Plantegninger
Oppstartsfaser	Hvordan vil du sette ord oppstarten av en arbeidsprosess?	Verdier av planlegging Arbeidsmoral Programfagtimer er det nok timer?
Idealet	Hvordan vil du beskrive en perfekt oppstart av et skapende arbeid?	Beskrive med ord det de gjør rent praktisk.
Planleggingsfasen tar fart	Hvordan kjennes det når du lykkes med en skisse, modell, eller plantegning av et tenkt arbeid?	Følelser og det å lykkes med planer Materialer, beskriv hva du tenker om bruken av disse. Får du velge materialer, materiell og verktøy?
Kroppslig læring	Hvilke deler av deg selv er i bruk når du arbeider med estetisk arbeid?	Bevegelser Hender i bruk Tankerekker Fremtiden Problemløsning
Læringsmåter	Hvilke ord vil du sette på det som skjer i deg når du kjenner deg motivert?	Motivasjon som drivkraft Mestring
Underveis i prosesser	Hva er det første du kommer på av ord når jeg nevner underveisvurdering?	Vurdering Formative tilbakemeldinger Antall ganger i prosessen
Ferdigheter	Hvilke ferdigheter er i bruk hos deg når du skal skape?	Noe man kan bedre Noe man kan mindre Noe man kunne fra før Noe du vil lære som du kan bruke i fremtiden
Midt i arbeidsprosesser	Hva knytter du til ordet flyt, når det knyttes opp til en arbeidsprosess?	Flow/flyt hva er det? Faser av prosess Glede eller ikke
Sluttvurderinger	Hvordan vil du beskrive det å få tilbakemeldinger på et ferdig arbeid?	Av lærere? Av medelever? Av foreldre?
Meta	Hva tenker du en skapende/estetisk læreprosess er?	Læringsmåter Nøkkelferdigheter for 21.Century

Forespørsel om deltagelse i forskingsprosjekt

Gode elever ved Håndverk, design og produktutviklingsklassen [REDACTED] i Vestland fylke.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Lovinda Børesen.

Jeg er lektorstudent ved kreative fag og læreprosesser, hos Høgskulen på Vestlandet. Studiet er nå i en fase hvor det kreves at jeg utfører et forskningsprosjekt.

Formål med prosjektet er å kommunisere ut til verden deltagerens opplevelser fra skapende arbeid via å fortolke ytringer fra samtaler, intervjuer og Flinga besvarelser. Fokusord som livslang læring, initiativ, livsmestring og elevers opplevelser av vurdering blir sentrale.

Hva innebærer din deltagelse i studien?

Jeg kommer til å være til stede i klassen noen ganger i tiden fremover mens du får undervisning i programfagene dine.

Du kommer til å møte på meg når du mottar undervisning fra dine vante lærere.

Jeg ønsker å stille dere som gruppe ulike spørsmål, du vil oppleve dette som samtaler. Klassen vil også motta noen spørsmål som vil bli lagt ut via flinga.fi, her opptrer du helt inkognito via en tilgangskode.

Å dokumentere via noen foto av hender i arbeid med materialer, verktøy eller ved maskiner, er også et ønske. Fotoene vil bli brukt i presentasjonen av min masteravhandling. Du kan reservere deg mot å delta på foto særskilt.

Det vil bli gjort opptak via diktafon under samtaler, disse og svarene fra Flinga vil kun bli bevart i HVL sin forskningsserver til etter at forskningsprosjektet er avsluttet, vurdert og sensurert.

Hva skjer med informasjonen jeg henter?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/juni 2021, da vil personopplysninger, svar og opptak bli destruert.

Vi behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med AS og basert på samtykket.

Det kun min veileder, førstelektor ved institutt for kunstoff HVL Kjetil Sømoe og undertegnede som vil få tilgang til opplysninger.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet AS vil NSD vurdere om håndteringen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket for individer over 16 år.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Det vil det ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å trekke ditt samtykke underveis i studiet.

Dersom du har spørsmål til studiet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med student Lovinda Børesen 182533@stud.hvl.no

Førstelektor ved institutt for kunsthøgskolen HVL Kjetil Sømoe kjetil.somoe@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 555 82 117

HVL personvernombud Trine Anikken Larsen på epost: trine.anikken.larsen@hvl.no eller på telefon: 55 58 76 82

Ingen opplysninger som kommer frem, vil bli brukt til annet formål en redegjort for i dette skrevet.

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått skiftelig informasjon om prosjektet. Jeg har også fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg svarer ja til foto. Jeg svarernei til foto

.....2020

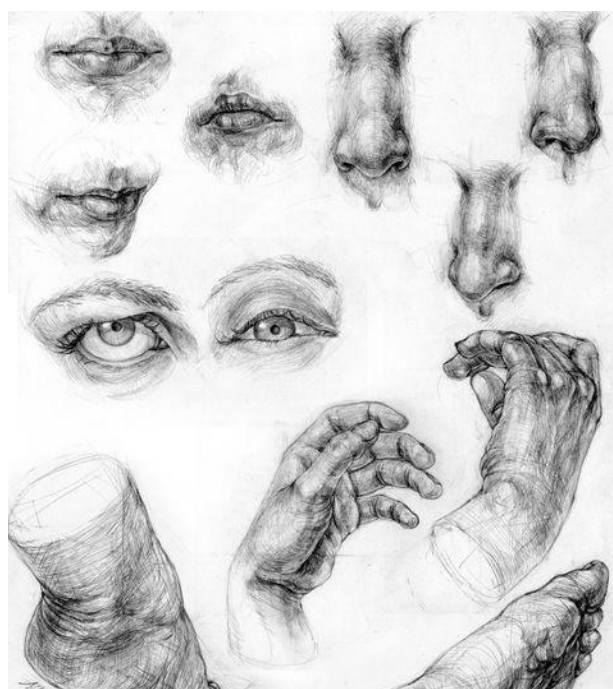
Din signatur

Tusen takk, din deltagelse er viktig.

Vennlig hilsen Lovinda Børesen

Skapende prosesser

Lovindas forskningsprosjekt



Skaperkraft

Hvor finnes den ?
Hvor kommer den fra ?



My Way !

- <https://youtu.be/gS7BUZirR7E>

Du er fremtidens skapende
kraft!

Derfor er jeg her på en helt vanlig mandag
i November midt i en pandemic.



Få det ut!

- Hva gjør skapende arbeid for deg?
- Vurdert?
- Hvilke ord vil du gi meg på det du opplever?
- Lykkes med et skapende arbeid?
- Hvorfor blir du engasjert ?
- Hvilke deler av «veien» inn og ut av oppgaver er best?
- Drittlei?



Hvorfor?

- Verden vet for lite om hva som skjer med ungdom mens de skaper
- Verden vet ikke nok om hvordan det kjennes å bli vurdert
- Verden trenger dere, dere er fremtiden !



Hvordan?

- å samtale med dere
- reflektere sammen med dere via Flinga.fi
- foto av hendene deres i mens dere arbeider



- **Takk for at du tar utdanning hvor du vil skape !**
- **Takk for at du gir av dine ideer !**
- **Takk for at du lytter til erfarne håndverkere!**
- **Takk for at du vil føre håndverkene videre ut i verden!**
- **Takk for at du bruker tiden din på å være kreativ!**
- **Takk for at du holder ut når du er i skapende prosesser!**
- **Takk for at du tåler å bli vurdert!**
- **Takk for at du bruker tiden din her!**

22.8.2021

Melleskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Master HVL kreative fag og læreprosesser

Referansenummer

462818

Registrert

19.11.2020 av Lovinda Børesen - 182533@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjetil Sømoe, kjetil.sømoe@hvl.no, tlf: 47283205

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lovinda Børesen, 182533@stud.hvl.no, tlf: 97652121

Prosjektperiode

30.12.2020 - 31.12.2021

Status

26.07.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

26.07.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.07.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (20.07.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

22.8.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen
Lykke til videre med prosjektet!

30.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS REININGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/3f608a8c-11ef-495b-a103-c4759a594908>

2/3

22.8.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)