



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Et møte med lær –
å bygge lærernes kompetanse

A meeting with Leather – To build
competence in teachers

Eirin Steinnes – Kandidat nr. 401

MGUKH550

FLKI/ Kunst og Håndverk/GLU

Ingvild Digranes

Innleveringsdato – 15.05.2022

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

Sammendrag

Oppgavens innhold hadde utspring i et ønske om å videreutvikle meg selv. Formålet med oppgaven er å vise til forslag til hvordan en kunst og håndverkslærer kan videreutvikle sin kompetanse. Gjennom egen undersøkelse, møter jeg lær som materiale, for å videreutvikle min egen kompetanse med fokus på taus kunnskap.

I teoridelen tar jeg for meg begrepet kompetanse og taus kunnskap. Kompetanse begrepet er et paraplybegrep, og rommer mye forskjellig kunnskap. Jeg viser til Marte S. Gulliksen om lærerens kompetanse til å ta gode valg, og underliggende faktorer til hvorfor det i dag ser ut til å være for få lærere med kompetanse i kunst og håndverk. Jeg bruker også Bengt Molander, som forklarer hvordan man tilegner seg kunnskap gjennom handling. Jeg har valgt å se mine funn ved å bruke fenomenologi som et kunnskapsområde. Jeg har valgt å bruke fenomenologi da den i stor grad legger til rette for forskerens personlige deltagelse i selve arbeidet.

Fenomenologi som kunnskapssyn er derfor en passende metode i min oppgave, der jeg skal undersøke noe så personlig som egen utvikling i møte med et nytt materiale. I sammenheng med Fenomenologi kommer jeg til å vise til Shaun Gallagher, og Else Marie Halvorsen.

Det å videreutvikle egen kompetanse skjer gjennom praktiske utprøvinger. Jeg har da laget et datainnsamlings skjema, med spørsmål som på en god måte skal bidra til refleksjon underveis og etter utprøvingen. I siste del av oppgaven, blir disse refleksjonene analysert, for å se på hvordan min kompetanse innenfor dette materialet utviklet seg. I denne analysen kommer jeg til å vise til Bengt Molanders tolkning av Bernard Greenhouses opplevelse med mesterlære. Utviklingen jeg har i etterkant av arbeidet viser til hvordan man kan tilegne seg mer kompetanse som kunst og håndverkslærer som lærer også i etterkant av utdanning.

Summary

The content of this thesis originated in a desire to further develop myself. The purpose of the thesis is to suggest how an arts and crafts teacher can further develop their competence.

Through my own research, I meet leather as a material, to further develop my own competence with a focus on tacit knowledge.

In the theory part, I consider the concept of competence and tacit knowledge. The concept of competence is like an umbrella and refers to a lot of different kinds of knowledge. I refer to Marte S. Gulliksen to talk about the teacher's ability to make good choices, and underlying factors as to why there today seems to be too few teachers with competence in arts and crafts. I also use Bengt Molander, who explains how to acquire knowledge through action. I have chosen phenomenology as an area of knowledge to view my findings. I have chosen this because phenomenology greatly facilitates the researcher's personal participation in the work itself. As a view of knowledge, is thus a suitable in my thesis, where I will examine something so personal as my own development in the face of a new material. In connection with phenomenology, I will refer to Shaun Gallagher, and Else Marie Halvorsen.

The further development of my own competence takes place through practical trials. I made a data collection form, where the questions in the form will contribute to my own reflection during and after the practical trials are done. In the last part of the thesis, these reflections are analyzed, to look at how my competence within this material developed. For this analysis I will be using Bengt Molanders interpretation of Bernard Greenhouses experience with master-teaching. The development I have after the work refers to how one can acquire more competence as an arts and crafts teacher who also can learn after completed education.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	1
1. Bakgrunn for valg av problemstilling	2
1.1 Organisering av oppgaven	3
2. Problemområde	3
2.1 Problemområde	4
2.2 Problemstilling	5
3. Teoretisk grunnlag	7
3.1 Kompetanse	7
3.1.1 Yrkeskompetanse og Kunnskapskultur	8
3.1.2 Utvelgelseskompetanse hos lærere	10
3.1.3 Kompetanse hos lærere	12
3.2 Taus Kunnskap	13
3.2.1 Taus kunnskap som kompetansebegrep i opplæring	14
3.2.2 Å tilegne seg taus kunnskap	15
3.2.3 Hvordan videreformidle noe taust?	17
3.3 Kunnskap i handling	19
3.3.1 Den reflekterende praktikerens	19
3.3.2 Beredskapskunnskap i lærerutdanningen	21
3.3.3 Å delta i kunnskapen	23

4. Metode.....	25
4.1 Bakgrunn for metodevalg og sentrale begreper	25
4.2 Fenomenologi	26
4.3 Viktigheten av systematikk i datainnsamling	27
4.4 Praktisk gjennomføring av analyse	28
5. Analyse av resultater og teori	29
5.1 Analyse	31
5.1.1 Analyseverktøy	31
5.1.2 Min datainnsamling	31
5.2 Teknikk og materiale	34
5.2.1 Mitt møte med ulike teknikker	34
5.2.2 Respekt for materialet.....	39
5.3 Kompetanseheving.....	40
5.3.1 Min kompetanseheving.....	40
5.3.2 Kompetanseheving og undervisning	48
6. Konklusjon og avsluttende kommentarer	49
Litteraturliste	51
Oversikt over figurer	54
Vedlegg 1.	55

Forord

Denne oppgaven har vært et resultat av en lang og spennende prosess. Jeg har vært nødt til å klø meg i hode mange ganger og har fått oppleve på nysgjerrighet, fasinasjon og til tider frustrasjon. Det er mye jeg kunne sagt om denne oppgaven, men jeg er først og fremst takknemlig for den opplevelsen det har vært å skrive den, og erfaringene som jeg har gjort meg underveis. Det har ikke minst vært spennende å arbeide praktisk. Det har vært krevende å se på egen utvikling i møte med et nytt materiale, men også noe som har vært svært lærerikt. Læret lot meg lære.

Jeg har mange som fortjener en takk for deres hjelp, tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen:

Jeg vil gi en takk til mine medstudenter, som har holdt meg gående og kommet med gode forslag og råd.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder, Ingvild Digranes, som har ledet meg gjennom prosessen, og som tålmodig har svart på alle spørsmål og usikkerheter underveis. Uten deg hadde denne oppgaven sett ganske annerledes ut.

Jeg vil takke min familie. For at dere har heiet på meg hele tiden, og støttet meg underveis. Takk for hjelp til korrekturlesing inn mot innspurten.

Jeg vil også takke mine nære venner, som har stilt opp, når jeg trengte det som mest. Takk for gode ord, hjemmelagede middager og oppmuntring.

Sist, men ikke minst må jeg uttrekke en stor takk til min mann Frode. Takk for forståelse, hjelp, og nykøkt kaffe i en hektisk hverdag.

Bergen. 14. mai 2022

Eirin Steinnes

1. Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg har valgt å bli en lærer i kunst og håndverk. Et fag som krever kunnskap, kreativitet og tilstedeværelse. Det er et fag som, i likhet med mange andre fag, krever ferdigheter som man lærer over tid. Ferdigheter som virker skapende, og kan gi nytt liv til noe gammelt. Denne oppgaven er ikke skrevet i den hensikt å undergrave andre fags kvaliteter, men å poengtere mitt fags egenart og den kompetansen man må ha for å lære bort. Det er spennende å få være med å utvikle fagets forskningsområde. Oppgaven skal ta for seg læreres utøvelseskompetanse. Grunnlaget for dette kommer som et resultat av hva jeg ønsker å oppnå med denne oppgaven. Jeg ønsker å komme ut av denne oppgaven som en bedre lærer, og håper at andre kan få inspirasjon til å utvikle sine ferdigheter i kunst og håndverk i etterkant av å ha lest denne oppgaven.

I min utdanning har vi arbeidet med et bredt utvalg materialer, for å gi oss god kompetanse for å fortsette som lærere. Men hva kan man betegne som kompetanse?

Utdanningsdirektoratet (2017, s.10¹) definerer det slik; *Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.*

Vår jobb som lærere innebærer å gi våre elever kompetanse i det faget vi underviser i. En lærer student vil i sin utdanning få økt sin beredskapskunnskap. I kunst og håndverksfaget er noe av lærdommen vi får utøvelseskompetanse. Jeg kommer til å diskutere begrepet utøvelseskompetanse videre i kapittel. 3. Grunnet begrenset tid i utdanningsløpet, vil en ikke ha mulighet til å mestre alle materialområder i kunst og håndverk. Med materialområder mener jeg eksempelvis tekstil, sløyd og leire. I denne oppgaven kommer jeg til å sette søkelys på begrepet kompetanse, og ta ut kunnskap. Jeg kommer til å legge ut om læreres kompetanse, og mangelen på kunst og handverks kompetanse i skolene. I all hovedsak skal jeg undersøke hvordan man kan videreutvikle den kunnskapen man allerede har.

Jeg ønsker å gi elevene muligheten til å utforske og lære. I en hverdag hvor teoretisk kunnskap, episteme, ofte blir prioritert, glemmer man oftere den praktiske kunnskapen, techne. Motivasjonen min ligger i at jeg skal utvikle meg som lærer, slik at jeg kan bli en

¹ Oppgaven følger Apa 7th standard

bedre lærer for mine elever. Jeg håper samtidig at oppgaven skal komme som en påminnelse til alle lærere, at man aldri er ferdig utlært. Dette i den hensikt å bli en stadig bedre lærer for våre elever, slik at vi kan være med å utvikle deres unike ferdigheter, og legge til rette for et positivt møte med fagets egenart.

1.1 Organisering av oppgaven

Jeg har valgt å inndelegge oppgaven i kapitler. Innledningsvis vil det bli gjort greie for oppgavens problemområde, teoretisk grunnlag og metode. Jeg skal så gjøre praktiske undersøkelser, og analysere dette. Når det gjelder min praktiske undersøkelse, og analysen av den, kommer jeg til å presentere det sammenhengende. Altså kommer jeg til å presentere mine praktiske undersøkelser der det kommer naturlig i sammenheng med drøfting og analyse. Litteraturliste, logg og vedlegg vil legges frem avslutningsvis.

- Kapittel 1. Bakgrunn for valg og organisering av oppgave
- Kapittel 2. Problemområde, problemstilling og forskningsspørsmål
- Kapittel 3. Teori
- Kapittel 4. Metodevalg
- Kapittel 5. Analyse av funn, og teori
- Kapittel 6. Avsluttende kommentarer og veien videre
- Litteraturliste, oversikt over figurer og vedlegg

2. Problemområde

Hvordan kan jeg bli en bedre lærer for mine elever? Jeg visste tidlig at dette skulle være mitt fokus i oppgaven. Det var et ønske at denne oppgaven skulle være til nytte for meg, og de som en gang skulle lese den. Nevnt innledningsvis (se kapittel 1.) er vår oppgave å gi våre elever kompetanse i det faget vi underviser i. Kompetanse er noe som har vært av stort fokus i min utdanning, da det i skolen ikke er nok lærere med kompetanse i kunst og håndverk (Perlic, 2019, s. 50). Når det snakkes om at det ikke er nok kompetanse i skolen, er det ofte snakk om studiepoeng. Men studiepoeng forteller ikke alt om den kunnskapen som bor i hver enkelt lærer.

2.1 Problemområde

En lærer vil i sin karriere veilede et mangfold med elever. Man vil ha ulike undervisningsopplegg, som til gjengjeld skal stå i samsvar med samfunnets utvikling. Kompetansen for den undervisningen som gis, kommer dermed som en representasjon av hva vi ønsker å formidle videre. Jeg ønsker å opplyse tematikken om læreres kompetanse, sett i sammenheng med mangelen på lærere med nok studiepoeng. Innsamlet data fra statistisk sentralbyrå (Perlic, 2019, s. 50) viser at det i 2006 manglet 45% lærere med studiepoeng i kunst og håndverk, hvor det var sunket til 44% i 2014. «*Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i*», Står det i opplæringsloven (2017, § 10-2). Kompetanse er et vidt begrep. I faget kunst og håndverk er det komplisert, da det ikke er bare teoretisk kunnskap, men også praktisk kunnskap involvert.

Oppgaven kommer som et resultat av min lidenskap for faget, og dets egenhet. Min lidenskap for faget kommer igjen som et resultat av positive opplevelser med faget i ung alder, og viten om hvilken betydning det har hatt på meg og min utvikling siden. Som lærer i kunst og håndverk er ønsket naturligvis å fremme skaperglede, utforskertrang, samt oppfordre og veilede elevene til å bli gode og selvstendige samfunnsborgere. Med dette som bakgrunn vil jeg påstå at lærerens kompetanse i faget, vil ha innvirkning på hvilken type undervisning elevene får. Denne oppgaven skal forsøke å besvare spørsmål som hva man kan regne som kompetanse i kunst og håndverk, og hvordan vi aktivt som lærere kan utfordre og forbedre våre egne egenskaper for å forbedre vårt grunnlag som lærere i et håndverksrelatert fag.

Kristinn Hegna (2019, s. 52-65), som er forsker ved OsloMet, argumenterer i sin artikkel for at identitet og identitetsdannelse er viktig for hvordan en elev vil lære på skolen. Det vil si at sosial bakgrunn, kulturelle ressurser og sosial tilbakemelding vil være en del av hvordan elever utvikler sin lærings- eller elevidentitet. En elev med positiv læringsidentitet vil oppleve skolen som givende. Det samme kan ikke sies om elever med en negativ læringsidentitet. Når disse elevene ikke lykkes i skolen, vil dette bare forsterke denne læringsidentiteten, og kan i verstefall føre til at de dropper ut av skolen. Vårt mål som lærere burde i stor grad dreie seg om hvordan vi kan legge til rette for at flere elever skal få en positiv opplevelse av å gå på skolen. For å gjøre dette opplever jeg at lærerkompetanse er et av de verktøyene vi må forsterke for å bli bedre. Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å redegjøre for lærerkompetanse i faget kunst og håndverk. Kompetanse og hva som gjør kompetanse, vil i stor grad bli diskutert i teoridelen, som vil ta for seg hvordan kompetanse utvikles i en

håndverkssammenheng. Jeg skal også forsøke å vise til egen erfaring sett i sammenheng med å utvikle min kompetanse. Altså skal jeg utføre praktiske undersøkelser for å se på egen utvikling i møte med et nytt materialområde. Når jeg skriver denne delen av oppgaven, er jeg enda usikker på hva disse utprøvingene vil gi meg av kompetanse. Det vil bli foretatt en analyse av dette, som igjen skal diskuteres opp mot teori hentet fra blant annet Bengt Molander (2021), Marte S. Gulliksen (2013 og 2014), Liv Merete Nielsen & Janne Lepperød (2019) og Kjetil Sømoe (2013).

2.2 Problemstilling

Denne oppgaven har som formål å legge til rette for utbedring av lærerens kompetanse. Det gjøres på grunn av at læreren er ansvarlig for utdanningen som gis til norske elver. Samfunnet viser tillit til vår kompetanse og forventer kvalitet i den undervisningen som gis. Statistikken viser skremmende nok til at vårt land, på tross av samfunnets ønsker, likevel har en mangel på lærere med kompetanse i faget kunst og håndverk (se kapittel 3.2.3). Når tallene forteller oss at det er en mangel på kompetanse i fagområde kunst og håndverk, er de lærerne som har det enda viktigere. Vi har et ansvar å sikre at elevene får undervisning i samsvar med læreplanen. Mangelen på kompetanse er et problem som er kjent i flere fag. Dette er dermed en tematikk som er relevant for alle lærere uavhengig av utdanning. Jeg ønsker å vinkle denne oppgaven i retning av den individuelle utviklingen som finner sted i en lærer. Snarere meg selv og min utvikling. I all hovedsak skal jeg sette et søkelys på min egen kompetanseheving i sammenheng med det ansvaret som vi sitter med i vårt arbeide som lærere. Jeg formulerer min problemstilling slik:

«Hvordan kan jeg gjennom møte med et ukjent materiale som lær, og dekorasjoner i lær, identifisere prosesser som inngår i utviklingen av egen utøvelseskompetanse i kunst og håndverk?»

For å besvare denne problemstillingen, vil oppgaven bli todelt. Første halvdel av oppgaven tar for seg det teoretiske grunnlaget, som jeg i del to av oppgaven skal bruke som grunnlag for å analysere i hvilken grad praktiske utprøvinger har innvirkning i egen kompetanseheving. For at de praktiske undersøkelsene skal være så realistiske som mulig, har jeg valgt et materiale som jeg kjenner lite til, nemlig lær. Lær er et materiale som tidligere var brukt mer i skolen, som nå er så godt som faset ut. Dette kan ha flere grunner, som eksempelvis økonomi, og er

noe som ikke bli diskutert videre i denne oppgaven. For at oppgaven ikke skal bli for lang, har jeg vil derfor avgrenset mine undersøkelser. Det er meget tidkrevende å lære om et helt materialfelt. Mine praktiske undersøkelser vil være avgrenset til dekorasjoner i lær, hvor jeg kommer til å se på ulikhetene mellom vått og tørt materiale. Jeg har videre valgt ut noen få teknikker, for å se på ulikhetene som oppstår (se modell 1).

Dekorasjoner i lær	
Tørr	Våt
Forming	Forming
Farging	Farging
Broderi	Broderi
Preging	Preging

Figur 1. – Oversikt over utprøvinger

For å svare på min problemstilling er oppgaven lagt opp på en slik måte, at jeg først og fremst presenterer mitt teorigrunnlag og metode. Jeg har valgt å presentere mine utprøvinger underveis, samtidig som jeg drøfter og analyserer. Dette har jeg gjort da det har vært naturlig for meg å analysere mitt arbeide underveis mens jeg har arbeidet med det. Jeg har valgt å presentere utprøvingene mine gjennom mer subjektive tekster. Disse personlige tekstene kommer til å skille seg ut fra resten av teksten, da jeg kommer til å ordlegge meg annerledes, og teksten kommer til å være presentert i grønn, kursiv tekst. Ved hjelp av teori, fysiske utprøvinger og refleksjon, skal jeg se nærmere på prosesser som inngår i utviklingen av egen utøvelseskompetanse i kunst og håndverk.

3. Teoretisk grunnlag

Teori har i mitt tilfelle vært noe som ble til underveis. Teorien utviklet seg i takt med oppgaven, og utviklingen av min problemstilling. I teorikapittelet kommer jeg til å presentere teori som har sammenheng med begrepene taus kunnskap, kompetanse, og kunnskap i handling. Jeg kommer til å benytte mye av Bengt Molanders bok, *Kunnskap i Handling* (2021), samt vise til forskning gjort av Marte S. Gulliksen (2013 og 2014), Kjetil Sømoe (2013), Liv Merete Nielsen og Janne Lepperød (2019). I dette kapittelet, kommer jeg til å gå dypere ned i definisjonen av hvert enkelt begrep, og kompleksiteten ved å sette kunnskap i handling.

3.1 Kompetanse

For å bygge kompetanse er man nødt til å spesifisere hva kompetanse er. I denne oppgaven er man nødt til å se på kompetanse sett i sammenheng med kunst og håndverksfaget selv, da dualiteten i fagets egenart er en del av hvordan vi skal utøve faget, og utdanne lærere videre. Med dualitet i faget viser jeg til en artikkel skrevet av Kjetil Sømoe (2013, s.13), hvor han argumenterer for at faget kan forstås som et tverrfaglig felt hvor ulike tradisjoner, med forskjellige fagforståelser og spesialiserte språk samles rundt det skapende materialet. Det er dermed også et skille i hva man kan regne som kompetanse. Jeg viser da til ulikhetene mellom yrkeskompetanse og utøvelseskompetanse. Yrkeskompetanse har sammenheng med det vi kaller studiepoeng. Det er den kompetansen man får i en utdanning (Molander, 2021, s. 217-220). Det vil si at ved endt utdanning har man opparbeidet seg godkjente kvalifikasjoner i et fag, som igjen vises i antall studiepoeng. De studiepoengene man har opparbeidet deg representerer kunnskapen, godkjente holdninger og ferdigheter man trenger for å kunne arbeide i sitt yrke. Utøvelseskompetanse (Sømoe, 2013, s. 1) derimot handler ikke om kunnskap representert skriftlig, men er knyttet opp mot taus kunnskap. Jeg presenterer mer om taus kunnskap som begrep i kapittel 3.2. Utøvelseskompetanse viser i denne sammenheng til taus kunnskap knyttet til material- og teknikkområder som en lærer skal undervise i. Skillet mellom ulike former for kompetanse, betyr ikke at en form er mer nødvendig enn andre, da jeg vil argumentere for at en kunst og håndverkslærer må ha begge deler. Sømoe (2013, s.1-2) forteller at en kunst og håndverkslærer burde ha utøvelseskompetanse i det man underviser om, samt teoretisk kunnskap om materialer, kunst og formkultur. Videre mener

han også at en god lærer trenger fagdidaktiske kunnskaper både om faget som egenart og klasseledelse. Da faget kunst og håndverk kan ses på som tverrfaglig, er man også nødt til å se på kompetanse som todelt, da det inneholder både en teoretisk del, som didaktikk, pedagogikk og teoretisk kunnskap om materialer, men også en praktisk del hvor taus kunnskap er nødvendig for å kunne utøve sin lærerkompetanse på en god måte.

3.1.1 Yrkeskompetanse og Kunnskapskultur

Selv om jeg har snakket om kompetanse som en dualitet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, har kompetanse flere underbegreper som er relevant for min oppgave. Jeg snakker nå om yrkeskompetanse. Yrkeskompetanse (Molander, 2021, s. 218-219) er de ferdigheter, kunnskapen og språket man har i møte med et yrke. Denne formen for kompetanse innebærer kunnskap hentet fra arbeidsplassen selv, og er gjerne det man trekker paralleller til når man snakker om erfaring. Yrkeskompetansen man har er et resultat av alle tidligere erfaringer en har, både fra studiet og arbeidslivet, men er gjerne knyttet til et yrke. I denne sammenheng vil dette yrket være lærer. Det å drive forskning på yrkeskompetanse er i seg selv vanskelig, da man må ta med forbehold at det ofte er ulike yrkeskompetanser som er i samsvar med hverandre for å få resultater. Dette kommer kanskje spesielt til uttrykk da hvert yrke har sin yrkeskultur, og et eget fagspråk. Eksempelvis kan det være stor forskjell på hvordan en lege og en snekker samtaler på sin arbeidsplass. Problemet med å forske på yrkeskompetanse kommer i det at man dermed antar at all kompetanse og/eller kunnskap er universell. Det er relevant å nevne taus kunnskap som en av de kunnskapsformene som ikke lett lar seg beskrive. Taus kunnskap er heller ikke universell, da kunnskapen igjen baserer seg på ulike yrker, hvor den er spesialisert til nettopp de som arbeider i den sfæren. Bengt Molander (2021, s. 219) forteller om at den som tror at det finnes en universell form for kunnskap, som for eksempel at alt kan samles i et matematisk formulerbart system, vil ikke kunne gi oppmerksomhet på det spesifikke i et område. Denne problemstillingen møter man også når man skal forske på kompetanse for en kunst og håndverklærer. Det er nemlig ikke all kunnskap som lett lar seg utforske. Molander (2021, s. 218-219) beskriver en forskningsprosess av yrkeskunnskap i fire punkt:

- En overbevisning om at hvert enkelt kunnskapsområde har sin egen spesifikke karakter
- Tillit til hverandres kunnskap

- En felles interesse for kunnskapsutveksling
- Tid

Det første området omtaler problemstillingen man møter når to yrkeskompetanser møtes. Dette er også et av grunnlagene for at metodevalg er så viktig. Metodevalget i forskning er på denne måten med på å finne det språket som er mest tilpasset til det spesifikke område som man er ute etter å undersøke. Fenomenologi som kunnskapsområde er aktuelt, da undersøkelsene som skal gjøres i stor grad dreier seg om forskning på egen utvikling i møte med et materiale (se kapittel 4.). Det neste punktet handler om tillit til hverandres kunnskap. Molander viser til et eksempel med to ulike former for yrkeskompetanser, som i denne sammenheng skal forsøke å forstå hverandre. Med to ulike yrkeskompetanser, menes da to ulike yrker, som sitter med ulik kunnskap om sitt fagområde. Poenget Molander forsøker å få frem er at man må vise tillit til hverandres kunnskap. «*Man kan inte börja med att tvivla, varken på sin egen kunnskap eller på andras; särskilt inte på andras när det gäller forskning om yrkeskunnskap.*» (2021, s. 219). Dersom man ikke har tillit til hverandres yrkeskunnskap har man dermed heller ingen tillit til å lære av hverandre, noe som tar oss videre til tredje punkt. Det tredje punktet handler om at det skal være en felles interesse for kunnskapsutveksling. Dette har en viss likhet med punkt to om tillit. Dersom man begge ønsker å lære av det, altså de ulike yrkene ønsker å lære av hverandre, er det dermed også viktig å ha tillit. Uten tillit og et felles ønske om å lære, vil forskningen bære preg av dette. Fjerde og siste punkt Molander (2021, s. 219) viser til er tid. Kunnskapsutvikling tar tid. Å forske på noe tar tid, og er derfor et resultat av planlegging og tilrettelegging for at man skal få forske på yrkeskunnskap på en god måte.

Det å forske i seg selv, innebærer å legge til rette for en kunnskapskultur, hvor man i større grad skal forsøke å se på kunnskap gjennom prosessen som fører til kunnskapsdannelse. Dette innebærer måten man ser på de ulike kunnskapsformene, og tilliten man viser til at ulik kunnskap kan være gode bidrag til å utvikle kunnskap og kompetanse i en profesjon. Man må betrakte læring som en mulighet, istedenfor å kritisere hverandre. Dersom man betrakter kunnskap som en mulighet, istedenfor hinderet man ser i den ulike kompetansen man ser i ulike profesjoner, kan man dermed ha en kunnskapsforbedring. Dette er også å utvikle en form for felles kunnskapskultur, hvor man istedenfor å sammenligne og lete etter feil i kunnskapen man har i ulike progresjoner og fag, heller forsøker å lære av hverandre og bygger dermed opp hverandres og den felles kunnskapskulturen. Det er dermed ikke sagt at

man skal «ta alt for god fisk», men at man forsøker å forbedre hverandre. I denne sammenheng vil det bety at utforskningen min i stor grad er rettet mot det å tilegne seg praktisk kunnskap i kunst og håndverkssammenheng. Utforskningen min er en del av min utøvelseskompetanse, men også en del av min yrkeskompetanse som lærer. Forskningen min legitimeres ved at jeg forsker med et språk som er tilpasset det som forskes på.

3.1.2 Utvelgelseskompetanse hos lærere

En lærer står i en rekke avgjørelser hver dag. Dette er valg som har betydning for undervisningen som gis, og for hvordan man tolker kompetansemålene som står i kunnskapsløftet. Kompetanse er ikke bare en ting, men et begrep som må forstås ut fra konteksten den gis i. Dette delkapittelet tar for seg lærerens utvelgelseskompetanse. Jeg velger å beskrive utvelgelseskompetanse som grunnlaget man har for å ta et valg, dette sett i sammenheng med fagdidaktikk og erfaring. Med fagdidaktikk som bakgrunn for å ta et valg, innebærer dette i en kunst og håndverkssammenheng, en eller flere ideer om hva faget er og hva det står for. Det er med andre ord grunnlaget en lærer har for å gjøre gode valg i klasserommet. Marte S. Gulliksen (2013, s. 2) beskriver dette som en praksis, hvor valgene vil ha varierende tyngde både i form av idegrunnlaget og i form av valgets endelige mål.

En lærers utvelgelseskompetanse er påvirket av læreplanverket, da det fremstår som et kompromiss av ulike ideologier. Dette er dermed med på å snevre inn den valgfriheten en lærer har tilgjengelig, og en må dermed gjøre valg som støtter oppunder læreplanen. Gulliksen (2013, s. 3) velger å forklare dette som at målene i læreplanen innbyrdes er divergerende. Med det mener hun at de har trekk som viser til selvmotsigelser. Læreplanens innhold varierer fra land til land, dermed vil det valggrunnlaget en lærer har i stor grad avhenge av landets fellesoppfatning av et fag. Det å ta valg handler ikke bare om fagets rammeplan, men også om hvordan en lærer kan bruke sin utvelgelseskompetanse i møte med undervisning og vurdering i faget selv. Gulliksen (2013, s.4) viser til Karen Brønne, førsteamanuensis ved høgskolen i Volda, peker på at en diskrepans ikke er et resultat av mangelen på kriterier for undervisning eller vurdering, men snarere kommer som et resultat av manglende bevissthet. Dette setter altså krav til lærerens valgkompetanse, uten å egentlig anerkjenne at den er en stor del av en lærers hverdag.

Kompetansen som enhver lærer har, har sine grunnpilarer i utdanningen man får. Det pedagogiske grunnsynet som blir presentert mens en lærer enda er student, vil farge lærerens videre pedagogiske praksis. Men det er i seg selv ikke nok til å avgjøre en lærers utvelgelseskompetanse. Utvelgelseskompetansen innebærer også elementer av det man kan forestille seg. Gulliksen (2013, s. 4-5) viser til Vygotskijs beskrivelse av fantasi. Gulliksen beskriver at Vygotskij peker på fire former som kan forene fantasi og virkelighet. Det å blande fantasi og virkelighet er i denne sammenheng hjelpsom da den gir læreren muligheten til å forestille seg utfallet og konsekvensene av valgene som hen står overfor. Videre er valgene man gjør også basert på hvordan læreren kan bedømme en situasjon. Altså er noen valg også situasjonelle. I slike situasjoner handler det i stor grad om hvor god man er til å omjustere seg til nye planer. Det å bedømme er en kognitiv funksjon har ulike fremtredelsesformer ellers kjent som modi (Gulliksen, 2013, s. 5). For å bedømme må man se på hvordan man bedømmer. Bedømmelsen i seg selv er todelt, hvor man i første omgang må oppfatte, eller persipere hva som skjer. Etter å ha tatt inn over seg hva som skjer, må denne informasjonen bli tolket. Først etter at man har oppfattet og tolket noe, er man i stand til å bedømme. Gulliksen (2013, s. 5) snakker om at bedømmelse har to moduser eller modi. Det første moduset er assosiativt. En assosiativ modus regnes som noe raskt og intuitivt. Det første moduset er et resultat av informasjon gitt over tid, på tross av at det er en rask handling. I dette ligger det til grunn at vår intuitive forståelse er et direkte resultat av erfaringen vi har fra før av, og vil alltid være i endring da erfaring og refleksjon vil føre til endringer i vårt grunnlag for å gjøre en intuitiv avgjørelse. Det andre moduset (Gulliksen, 2013, s. 6) er mer rasjonelt, og kontrollerende. Da det er mer kontrollert, ligger det til grunn at dette også er mer langsomt enn det første moduset. Til gjengjeld er det også mer fleksibelt, da dette moduset i større grad legger til rette for endring og muligheten for å se flere sider av en sak før avgjørelsen blir tatt. Dette er bakgrunnen for hvordan man som lærer gjør gode valg. Utdanningen som er til stede i dag er lagt til rette for at lærerne skal gjøre gode, og velbegrunnede valg med bakgrunn i en god faglig kompetanse. Det kanskje spesielt sett i sammenheng med andre modus. Dette betyr ikke at første modus ikke er en del av avgjørelsene vi gjør, men at man som lærer ofte forsøker å gjøre velbegrunnede valg basert på kunnskap, og med muligheten til å omstille seg dersom det er nødvendig.

3.1.3 Kompetanse hos lærere

Resultatene fra en undersøkelse gjort av SSB i 2019, viser oss at det er store mangler på lærere med kompetanse i faget kunst og håndverk (Perlic, 2019, s, 50). Dette viser bare til formalkompetanse og ikke til realkompetanse. Der hvor formalkompetanse viser til studiepoeng, mens realkompetanse er den fysiske kunnskapen man sitter på. Undersøkelsen er en ubehagelig påminnelse om hva som regnes som kompetanse sett i sammenheng med hva som er forventet av samfunnet. Selv om samfunnet er rettet mot det som kan måles, er det viktig og poengtere at det finnes kunnskap som er vanskelig å måle. Den tause kunnskapen er vanskelig å få ned på et skjema. Det er dermed ikke sagt at studiepoeng ikke er viktig, men at det ikke er all kompetanse en kunst og håndverkslærer har som er målbar.

Kun 50% av de lærerne som underviser i kunst og håndverk på grunnskolen, har formalkompetanse. Undersøkelsen viser også til noe annet. At det er flest uten formalkompetanse (studiepoeng) blant dem som har minst ansenitet. Altså er det færre av dem som nå kommer fra skolen, som har studiepoeng i faget (Perlic, 2019, s. 52). Dette er kanskje enda mer skremmende da de tre forrige rapportene hadde en negativ trend. Rapporten fra 2000 viste at 44,5 % av de som underviste ikke hadde studiekompetanse i faget (Lagerstrøm, 2000, s. 35), rapporten fra 2007 viste at dette tallet nå var økt med 0,5% til 45% (Lagerstrøm, 2007, s. 29) og i 2014 hadde tallet igjen sunket til 44% (Lagerstrøm, 2014, s. 30). Disse tallene er urovekkende da kunst og håndverk er regnet som en et av de største fagene i norsk grunnskole. Basert på timer på 60 minutter, har man 477 timer i 1.-7. trinn og 146 timer i 8.-10. trinn. Liv Merete Nielsen og Janne Lepperød (2019, s. 2-3) har undersøkt, og beskrevet hvorfor det mangler lærere med formalkompetanse i kunst og håndverk i sin artikkel fra 2019. Det ble utført en undersøkelse som hadde som formål å besvare hvorfor elevene ikke har kompetente lærere i kunst og håndverk, og hvorfor. Spørreundersøkelsen viser at 34% av dem som ble faglært i design, kunst og håndverk fra 2008-2018 ikke fikk jobbe som det de var utdannet til, på tross av at det er mangel på kvalifiserte lærere. Av disse 34% svarte 14,4% at grunnen for at de ikke arbeidet som lærer var at rammevilkårene for å utføre sin jobb var for dårlige. Dette er selvsagt ikke bra, men er i seg selv ikke et grunnlag for hvorfor man mangler gode lærere. Hele 62,2% av lærerne som ikke arbeidet med det de utdannet seg til sa at grunnen var at det var vanskelig å få jobb i kunst og håndverk. De som har arbeide som er relevant for utdannelsen sin, opplever at deres fagkompetanse ikke alltid er prioritert. Dette vil si at ikke alle får det timeantallet de ønsker seg. Noe annet er lærere som arbeider med kunst

og håndverk som ofte opplever frustrasjon over rammefaktorer. Dette som rom, utstyr og gruppestørrelser. Dette på tross av at det i fagets kjerneelementer sies at; «Kjerneelementet håndverksferdigheter innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For ikke å nevne at lærere som arbeider i en full stilling med kunst og håndverk må arbeide flere timer enn lærere i andre fag. Dette gir mindre tid til for- og etterarbeid, og er forskjellbehandling på basis av fag. Cathrine Lie og Liv Merete Nielsen skriver at dette er et etterslep fra 1977 i sin artikkel (2016).

Artikkelen til Nielsen og Lepperød (2016), avslutter med å trekke frem mange poeng som er med på å avgjøre hvorfor elever mangler kompetente lærere i kunst og håndverk. Tallene de presenterer peker ikke i en retning av at lærere selv har mindre ønsker om å arbeide med faget, men at det i mange tilfeller er skolens systemer som gjør det vanskelig både å få jobb, og at ikke alle skoler opprettholder det som står i opplæringsloven (§10-1. & §10-2.) om at alle lærere skal ha kompetanse i fagene de underviser i. Dette er derimot ikke et slag mot enkelte skoler, men viser til at formalkompetansen som kreves, ikke nødvendigvis blir verdsatt og prioritert, selv om loven sier noe annet. Dette er dermed være noe skolepolitikere tar opp og prioriterer mer. Selv om den nye læreplanen i kunst og håndverk, er en del av å skape denne endringen, må det også bli en endring i fagets status, som igjen vil virke som en sikkerhetssele for undervisningen som blir gitt.

3.2 Taus Kunnskap

Taus kunnskap er i seg selv ikke noe som lar seg lett beskrive i en enkelt setning. For å beskrive hva taus kunnskap er, er man nødt til å se på begrepet sett i lys av tiden den er brukt i, og hvordan man kan beskrive det tause i sammenheng med dette. Ordet må også ses på i en språklig sammenheng, dersom man skal kunne skape en forståelse (Polanyi, 2000, s. 14). Det engelske uttrykket er *tacit knowledge*. Det engelske uttrykket uttrykker andre ord enn man gjør på norsk. Hvor man på engelsk bruker uttrykk som *know*, *knowing* og *knowledge*, kan det norske språket ikke gi den samme uttellingen. Utrykket taus kunnskap, må dermed forstås i sammenheng med de engelske uttrykkene (Polanyi, 2000, s. 14). *Tacit* blir ofte oversatt til «taus» eller «underforstått», og kombineres dermed med uttrykket «kunnskap». Utrykket selv har dermed en betydning. Med tanke på ordets engelske oversettelse, ikke bare refererer til det

man vet, men også til aktiviteten å vite. Aktiviteten å vite innebærer både mentale og fysiske evner som er delaktige i det å vite. Taus kunnskap som begrep betyr altså kunnskap du ikke nøyaktig kan uttrykke med ord.

Jeg kommer videre til å holde meg til oversettelsen taus kunnskap, selv om underforstått kunnskap bærer samme mening. Taus kunnskap har videre, slik uttrykket tilsier, tilknytning til vår kunnskap. Men det er likevel en snever oppsummering av hva begrepet innebærer. Mikkel B. Tin forklarer begrepet i en skapende sammenheng:

Making has a cognitive dimension; it makes sense. But this sense is not ordinary discursive knowledge – making yields another kind of knowledge, often referred to as ‘tacit’ because it seems to go without saying. Now if it is tacit how can we speak about it, and what is its role in making. (2013, s.1)

3.2.1 Taus kunnskap som kompetansebegrep i opplæring

Begrepet taus kunnskap ble viktig på 1980-tallet. Det ble et sentralt begrep ble da beskrevet i sammenheng med yrkeskunnskap, da det var behov for å forsøke å beskrive det tause eller ordløse (Molander, 2021, s. 34). Dette er visstnok ikke første gang begrepet er brukt.

Molander forteller om Michael Polanyi, en ungarsk-engelsk kjemiker og filosof, som viser til begrepet i sin bok *The Tacit Dimension* fra 1966. Han beskriver innledningsvis at etter et møte med sovjetideologien under Stalins regime, hvor vitenskapelig arbeid ikke ble rettferdiggjort, vendte seg mer mot filosofi. Polanyis bok (2000, s. 15-16) er i seg selv er en kritikk til en eldgammel tanke, hvor Platon argumenterte for at all kunnskap skal kunne formuleres som en språklig påstand. Platons påstand hører til den vestlige filosofien, ellers kalt erkjennelsesteori. Erkjennelsesteori i seg selv setter fornuft, vitenskap og kunnskap i fokus.

Taus kunnskap er ikke et begrep som motstrider vestlig filosofi. Polanyi viser snarere til at dette begrepet er et alternativ til påstanden om at all kunnskap må beskrives med ord. Dette begrunner han i sitatet; «*vi kan vite mer enn vi kan si*» (Polanyia, 2000, s. 16). Vi kan dokumentere vår tause kunnskap i handling. Vestlig filosofi har også innvirkning på hvordan vi i dag ser på praktisk arbeide. I denne sammenhengen er praktisk arbeide ensbetydende med taus kunnskap. Det er i dag et stort fokus på utdanning, som konsekvens av det, har det også blitt stadig viktigere å vitenskapeliggjøre det praktiske i en skole, som kan synets vanskelig da

selve definisjonen på ordet handler om kunnskap som ikke kan formidles med språk. Modernisering i seg selv er forbundet med teknisk utvikling. Dette gjelder både økonomisk og kunnskapsideologis (Molander, s. 37).

Når man ser på hvordan taus kunnskap har vært praktisert, er mesterlære et sentralt begrep, som vil forekomme videre i dette kapitlet. Dette er en metode å lære på som har vært en kontinuerlig del av den praktiske kunnskaps historie, og er dermed ikke noe som kan unnlates når man først tar for seg hvordan man lærer taus kunnskap. I en historisk sammenheng er dette ofte snakk om håndverk. Mesterlære fungerer på den måten at en lærling gjennom deltagelse i arbeidet og kontinuerlig veiledning av en erfaren utøver, altså mesteren, gradvis lærte seg riktig utførelse og dermed også lærte håndverkets tause kunnskap. Kanskje det mest kjente eksempelet på dette er håndverkslaugene i middelalderen (Skagen, 2004, s.118). Jeg har valgt å bruke mesterlære som eksempel i mitt teorikapittel, da jeg i en sammenheng med det å lære og lære bort taus kunnskap, mener dette er en metode som for mange fungerer godt. Innholdet og målet med undervisningen er selve essensen. I en kunst og håndverkssammenheng, er det ofte et fokus på håndverksaspektet. Jeg velger derfor å beskrive hvordan denne metoden kan være av nytte, for å lære og å lære bort taus kunnskap.

3.2.2 Å tilegne seg taus kunnskap

Vi dokumenterer vår tause kunnskap ved å utføre en handling. Å tilegne seg taus kunnskap kommer dermed som et resultat av handling. I motsetning til teoretisk kunnskap, ellers kjent som episteme, hvor kunnskapen kommer som et resultat av eksempelvis lesing. Episteme hører til epistemologi som er et annet ord for erkjennelsesteori. I erkjennelsesteori ligger det til grunn at det har en definisjon som presenterer lærer om kunnskap og innsikt. Slik som nevnt i kapittel 3.1.1 er ikke taus kunnskap det samme som teoretisk kunnskap. De ulike kunnskapsformene krever ulik tilnærming, både i praktisering og det å tilegne seg kunnskapen. I dette delkapitlet kommer jeg til å presentere hvordan man kan tilegne seg taus kunnskap. Det er ulike metoder å tilegne seg slik kunnskap, men en metode som blir brukt er kanskje særlig rettet mot det som kalles mesterlære.

Mesterlære er en metode som brukes for å tilegne seg taus kunnskap gjennom veiledning. I et samarbeide mellom mesteren og lærlingen, har de begge et ansvar. Dette hvor mesteren har et ansvar for å veilede til riktig utførelse, og lærlingen i beste grad skal forsøke å etterligne

mesterens arbeide (Skagen, 2004, s.118). Grunnlaget for denne metoden å overføre kunnskapen på, ligger i selve handlingen som skal til for å lære. Da det er en fysisk handling snarere enn lesing, vil dette da innebære at man fysisk er til stede og er deltagende. Leksjonen blir ikke bare å følge med, men å lære kroppen et nytt muskelminne. Muskelminne handler om at muskulaturen har en form for minne, i etterkant av å ha trent på noe spesifikt over tid. Det vil si at muskulaturen vet nøyaktig hvordan den skal brukes for å oppnå målene man ønsker seg. Et eksempel på dette er tegning. Det er tydelige forskjeller på en som har tegnet lite, og en som har tegnet mye. De som har tegnet mye, har en muskulatur i sine bevegelser som vet hvordan de skal bevege seg, for å oppnå ønsket resultat. Bevegelsene som en tegner da gjør, er ikke et resultat av en kontinuerlig tankeprosess, men snarere et resultat av mange timer med prøving og feiling, hvor hånden da har lært seg hvordan den skal legge trykk på riktig plass, for å få form og farge. Når jeg trekker frem eksempelet med tegning, er det verdt å nevne at det på ingen måte er nødvendig med en mester for å lære taus kunnskap. Mye kan man klare på egenhånd gjennom prøving og feiling. Men likevel er det ikke uvanlig at å spille etter noe ofte er viktig for å utvikle egne ferdigheter.

I denne sammenheng er en ferdighet noe som jeg definerer som en del av taus kunnskap. Altså et enkelt moment i en samling av kunnskap. En enkelt ferdighet er i seg selv en del av det å kunne noe, men det er mange ferdigheter som skal til for å kunne et håndverk. Bengt Molander skriver i sin bok (2021, s.12-14) om at Bernard Greenhouse, en cellist i Beaux Arts Trio, fikk utvikle sine egenskaper ved hjelp av mesterlære. Molander beskriver Greenhouses læretid som nøysom. Greenhouses mester ba ham om å fullstendig kopiere hans måte å spille på. Dette virker pirkete, og førte til mye frustrasjon for hans del. Det å skulle etterligne en mester, er i seg selv en lang og pirkete prosess. Når Greenhouse endelig fikk til å kopiere så nøye som mulig, fikk han en annen beskjed. Å lytte til mesteren uten å herme. Han skulle nå, improvisere selv (Molander, 2021, s. 12-13). Dette virker kanskje som en naturlig utvikling til det å lære. Når man har lært et håndverk av en mester, skal man selv utføre uten veiledning. Men det å utføre selv i etterkant, er også en del av læringen. For selv om man har lært av en mester, vil en selv aldri bli helt lik. Det samme kan sies om den kunnskapen man lærer. Vi er tross alt ulike som mennesker, og måten vi arbeider på vil naturligvis være påvirket av dette. En lærling vil lære det viktigste fra sin mester, men vil likevel ta denne kunnskapen å utvikle sin egen metode, og egne ferdigheter som resultat av denne læringen, da vi arbeider ulikt. Olle Sjöström, som er statistikker og amatørmusiker, sa i en samtale med Bengt Molander at: «Amatörens största synd är att bara lyssna på hur han själv spelar» (Molander, 2021, s.13).

Dette sitatet taler om det å sammenligne seg selv med andre. Ikke i den sammenheng at det å lytte eller å observere eget arbeide i seg selv er dårlig praksis, men at sammenligningen kan ha feil motiv, og dermed også føre til feil resultat. Det man i utgangspunktet er ute etter, er ikke bare en bedre utførelse av enkelte ferdigheter, men en aktiv oppmerksomhet til det man utfører.

En aktiv oppmerksomhet er kanskje en av de viktigste delene av å tilegne seg taus kunnskap. Med aktiv oppmerksomhet, mener jeg at man samtidig som man utfører et arbeide, lytter til sine sanser. Sansene er en aktiv del i taus kunnskap, da de er en del av materialene man arbeider med. Et eksempel på dette kan være å arbeide med tre. En som er kjent med materialet, vil kunne kjenne på et trestykke når det må høvles eller pusses. En aktiv oppmerksomhet innebærer at man bruker muskelminnet til å utføre handlingene, men at man samtidig har en aktiv holdning til arbeidet som gjøres. At man kjenner materialet, og dets spesifikke egenskaper, slik at man kan utføre arbeidet ut fra hvordan materialet oppfører seg.

3.2.3 Hvordan videreformidle noe taust?

Det å lære videre taus kunnskap, er en annen oppgave enn å videreformidle teoretisk kunnskap. Som lærer i kunst og håndverk, er det viktig å tenke på hvordan det kan videreformidles videre til mine elever. Slik som nevnt ovenfor er mesterlæring en metode som brukes for å tilegne seg taus kunnskap. Da jeg selv i min utforskning ikke bruker mesterlære, men fokuserer på den selvstendige delen av det å lære, er det mer naturlig å forklare hvilke elementer som er nødvendig i etterkant. Dette for at det som jeg lærer i utforskningen min skal være av nytte. Det å videreformidle noe som ikke kan utales med ord, er en prosess. For å sammenligne med teoretisk kunnskap, påstår jeg at all læring er en prosess, hvor man får informasjon, kunnskap og ferdigheter som i det store løp vil bygge på hverandre som byggesteiner. Kunnskapen man videreformidler må derfor komme gradvis, og oppdelt.

Bernard Greenhouse (Molander, 2021, s. 13), som fikk lære å spille cello gjennom mesterlæring, har forklart hvordan han opplevde det hele. Han beskriver tre viktige momenter i sin læring:

- Trening/øving
- Diskusjon om teknikk
- Det personlige

Trening er en utvilsomt viktig del av det å lære taus kunnskap. Da det i stor grad innebærer kroppen, er man nødt til å trene, som nevnt tidligere, muskelminnet. Muskelminnet må vite hvordan arbeide skal utføres. For å videreføre kunnskap, må en lærer dermed legge til rette for at eleven skal kunne få trening i det som skal utføres. Dette er i en skolesammenheng ofte en ting som blir problematisk, da det å lære et håndverk krever mer tid og trening enn et klasserom gjerne kan tilby. Utdanningsdirektoratet viser til at 1.-7. trinn har fått tildelt 477 timer per år, og 8.-10. trinn har 146. timer (Utdanningsdirektoratet, 2020). En påstand basert på teorien til Anders Ericssons, en svensk psykolog, går ut fra at man trenger omtrent 10 000 timer med målrettet arbeide over en periode på 10 år for å mestre en ferdighet på høyt nivå (Melby-Lervåg, 2018). Dette gjelder i stor grad i avgrensede aktiviteter, altså med fokus på et område, eksempelvis slik som Greenhouse på Cello. Naturlig nok er dette ikke mulig å få til på en skole, hvor ønsket er at elevene skal få en innføring i mange ferdigheter og materialområder, snarere enn å bli mestre i ett enkelt område. Det må dermed tas med i betraktningen at øvelser/trening som gjøres av elever ikke har som mål å bli mester, men at innføringen de får heller er en introduksjon i basisferdighetene i det enkelte materialområdet som skal læres. I denne prosessen tar dette oss med til det neste punktet på listen, diskusjon om teknikk (Molander, 2021, s. 13-14). Når man øver på noe spesifikt, er det nyttig at mesteren eller læreren, diskuterer hvordan en teknikk skal gjennomføres. Diskusjonen skal ønskelig føre til at man reflekterer over hvorfor en teknikk blir gjennomført og hva hensikten med teknikken er. Det er i denne sammenheng man gjerne også lærer ord og begreper knyttet til handlingen. Håndverkets dialektikk om du vil. Refleksjon er i seg selv gjerne en naturlig del av det å øve på noe, men det å forstå hvorfor noe gjøres, gir handlingen mening og dermed også et større utgangspunkt for aktiv oppmerksomhet i handlingen videre. Til sist har man det personlige (Molander, 2021, s. 13-14). Det personlige har en sammenheng med tradisjonen, eller håndverket man arbeider med. Det at man aldri vil være lik ens mester kommer særlig til uttrykk her, hvor man gjerne har lært mye taus kunnskap og nå er nødt til å ta det personlige inn i selve arbeidet. Dette kan være ting som personlig stil, hvordan man møter et problem og hvordan man bruker sin aktive oppmerksomhet. Den aktive oppmerksomheten er kanskje den delen som er vanskeligst å lære bort. Spesielt sett i den sammenhengen at man har liten tid, og ikke rekker at alle elever skal bli mestere. Desto viktigere er det da å sette søkelys på enkle målsetninger med spesifikke teknikker som man skal formidle videre, slik at elevene har en mer konkret milepæl, hvor de kan lære taus kunnskap som inkluderer den personlige sfæren som er en del av dem og deres utførelse av arbeide.

Å lære videre innebærer å formidle teknikk, gjerne ved bruk av imitasjon, men også at man på et punkt er nødt til å utforske på egne premisser. Det å videreformidle noe taust er en prosess, som krever deltagelse fra den som lærer bort. Det vil si at det å lære bort i stor grad krever noen som kan prosessen. Selv om det er fullt mulig å lære noe bort, mens man utforsker noe sammen, vil det være fordelaktig å vite noe om hva man skal lære bort før man gjør det. Dette er kanskje også et av grunnlagene for at utdanningen til en kunst og håndverkslærer i stor grad er preget av samme prinsippet. Man møter ulike materialområder, slik at man har den tause kunnskapen som kreves for å kunne videreformidle det til elever. All denne opparbeidede tause kunnskapen, er igjen en stor del av det jeg mener er lærerens kompetanse i faget kunst og håndverk.

3.3 Kunnskap i handling

Ikke all kompetanse kan beskrives med tall og skjema, selv om det i dagens samfunn er virker å bli stadig viktigere. Som en yrkesutøver i kunst og håndverk, må man være i stand til å ha noe Bengt Molander (2021, s. 241) kaller kunnskap i handling. Kunnskap i handling vil kort og godt si at man kan det man fysisk driver med. Det handler om å vite det man gjør, skal gjøre og kommer til å gjøre. Kunnskap og ferdigheter er en viktig del av kompetanse, men er i denne sammenheng en mer personlig del. Dette delkapittelet skal ta for seg hvordan man kan se på kunnskap som en mer personlig del av den summen som er kompetanse.

3.3.1 Den reflekterende praktiker

Det ligger mye i begrepet reflekterende praktiker. Det har en sammenheng med begrepet kunnskap i handling. Da det er et så omfattende begrep som inneholder flere ulike retninger og som også er uten en tydelig definisjon, kan man likevel si at begrepet omfatter menneskelig erfaring. For å oppnå kunnskap i handling, må man også gå i dybden på arbeidet som utføres. For å oppnå dette, går man tilbake til utøveren, eller jeg-et. Dette jeg-et kalles her for praktiker.

Praktiker er noen som skaper en mening i situasjonen som oppstår. Donald A. Schön (Molander, 2021, s.138) skriver i sin bok *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*, at en praktiker evner det å se hver situasjon som unik, og evner å utnytte det en allerede har i sitt repertoar i situasjonen. Det at en situasjon oppleves som unik, ligger i at

praktikeren er i stand til å skille hendelser fra hverandre, på tross av at hendelsen tilsynelatende er lik. Altså *ser* ikke praktikeren det unike i en situasjon, men på mange måter *handler* som om situasjonen er unik. Dette er et resultat av at en dyktig praktiker er til stede i handlingen som skjer, og klarer på den basis også å utføre hver oppgave som noe nytt, med bakgrunn i all opparbeidet kunnskap. Kunnskapen ligger til gjengjeld som en solid grunnmur for kunnskap i handling. Molander (2021, s. 138-139) presenterer en dyktig praktikers kunnskap i handling som noe som presenteres i lys av praktikerens evne til refleksjon i handling. Det vil si at praktikeren evner å reflektere over handlingen som *gjøres*. Hva som *gjøres*, hvorfor det *gjøres*, hvordan det *gjøres*. Refleksjonen tar også materialet og dets egenskaper i betraktning og setter det i en sammenheng med egen utøvelse. Det er da dermed ikke sagt at praktikeren alltid reflekterer, men at refleksjon er en viktig del av handlingen, og er en del av det å utbedre den. Molander (2021, s. 141) viser igjen til Schöns forståelse over det å reflektere i handling er noe som er fullt mulig, uten at man beskriver hva man gjør. Man kan også reflektere i handling uten at man reflekterer over sin refleksjon i handling. Det er med andre ord noe som man gjør ubevisst, og noe som er en naturlig ting å gjøre for praktikeren. Det kan være vanskelig å skille mellom refleksjon i handling og kunnskap i handling. Molander (2021, s.140) forklarer at Schön argumenterte for at skilnaden ligger i at man tilpasser sin handling etter situasjonen. Denne tilpasningen, er ofte en prosess, som omfatter et repertoar av forestillinger, og dermed også handlinger. Med bakgrunn i dette vil jeg presentere refleksjon i handling og kunnskap i handling som noe som bygger rundt situasjonen. Refleksjonen er valgene man gjør i møte med det som skjer. Dette skjer både bevisst og ubevisst, hvor man betrakter, og sammenligner med tidligere erfaring. Samtidig som man betrakter tar man og benytter tidligere hendelser, altså kunnskapen, til å avgjøre hvordan man skal gå videre. På den måten kan man si at de er en del av hverandre, hvor kunnskap i handling er summen av alle refleksjoner og handlinger gjort tidligere, og er noe som til stadighet vil utbedres.

Den reflekterende praktiker viser dermed til at man bevisst og ubevisst tenker, og sammenligner noe som skjer i nåtiden med noe nytt. Denne egenskapen er noe som jeg vil argumentere for at alle kan mestre. For å mestre det å være en reflekterende praktiker, må vi tilbake til aktiv oppmerksomhet som nevnt i kapittel 3.1.3. Aktiv oppmerksomhet er tilstedeværelsen som tillater deg å reflektere over arbeidet i nåtid, altså reflektere i handling. For å runde av kan man si at det å være en reflekterende praktiker, er et viktig steg for å utvikle sin egen realkompetanse. Uten evnen til å reflektere, mister man evnen til å se kritisk

på eget arbeide, og dermed også evnen til å forbedre seg på bakgrunn av tidligere erfaringer. Refleksjon er derfor en umiskjennelig del av det å forbedre seg og kan ikke utelates fra en læringssituasjon.

3.3.2 Beredskapskunnskap i lærerutdanningen

Beredskapskunnskap blir i denne oppgaven brukt som et begrep som tar for seg kunst og håndverksfagets omfattende innhold sett i lys av didaktikken og det håndverksmessige. Norsk skole har siden 1839 (Kjosarvik, 2001, s. 23-24) hatt store diskusjoner om fagets innhold. Faget i dag er delt inn i fire kjerneelementer: håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og Kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at et enkelt fag samkjører ulike håndverkstradisjoner i ett og samme fag. Måten faget er lagt opp på er ikke i seg selv et problem. Problemet kommer når man innser at læreren skal ha kompetanse til å undervise i disse fagene. Læreren skal altså, ideelt sett, ha kompetanse i de håndverkstradisjonene faget inneholder. Utdanningen av norske lærere har derfor et ansvar å tilby dette. Studenter må lære og beherske grunnleggende håndverksteknikker på mange områder, samtidig som at de skal kunne de didaktiske elementene faget inneholder for å kunne undervise på en hensiktsmessig måte som står i samsvar med statens krav.

Det finnes flere måter å bli en lærer på, jeg viser her til den femårige grunnskolelærerutdanningen med innebygd master som man kanne ta på høyskolen fra og med 2017. Utdanningsinstitusjonen, og lærerne som arbeider der har et særskilt ansvar, da de utdanner fremtidens lærere. I sammenheng med breddekunnskap er det vanskelig å få til. Ønskelig er det at studentene skal få både bredde og dybde, noe som i den store sammenheng ikke er mulig å få til. Dette er visstnok ikke bare et problem i kunst og håndverksfag (Gulliksen, 2014, s.9), men det betyr ikke at man kan fraskrive seg hva det har å si for lærere i et fag hvor håndverk stiller sterkt. Høyskolens mål, er at studentene ved endt utdanning skal ha en beredskapskunnskap som kan brukes i den norske skolen. Da det ikke er tid til å lære alt i dybden, er man nødt til å velge hva som skal fokuseres på. Her kommer utvelgelseskompetanse inn på banen, da man ikke bare er nødt til å sette en strek, men man er nødt til å ta en avgjørelse på hva som regnes som grunnleggende kompetanse. Marte Sørbø Gulliksen (2014, s. 9) argumenterer for at denne utvelgelsen må kontekstualiseres på en bestemt måte slik at helheten og spenningene mellom deler kan bli ivaretatt. Det er dermed hensiktsmessig å presentere studentene for et utvalgt emne, og presentere relevante teknikker

og kunnskap, for å gi en åpning til å igjen inntre i håndverket siden. Det vil si at studenten ikke lærer alt, men at man har en åpning hvor man siden kan gå tilbake og videreutvikle kompetansen. Da det er så liten tid til å imøtekomme alle emner i både dybde og bredde, kan man derfor heller ikke forvente at alle nyutdannede lærere kommer ut med en fullstendig kompetanse i alle fag. Men vi kan derimot forvente at de har vært presentert for en rekke grunnleggende teknikker, definert av skolen, som gjør at de selv kan utforske og utbedre seg.

Med bakgrunn i artikkelen til Gulliksen (2014, s. 10-11), kan man se at det er mer konstruktivt å se på utdanningen gjennom beredskapskompetanse. Læreren skal ikke være i stand til å kunne alle ulike områder og teknikker, men skal være i stand til å overføre kunnskap fra et eksempel til en annen del av kvalifiseringsbredden. Dette er også viktig sett i sammenheng med den kontinuerlige utviklingen av samfunnet som en helhet. Det er tydelige forskjeller på hva som er viktig i dagens generasjon, sammenlignet med hva som behovene tidligere. Hvor det tidligere var et behov for å kunne lage egne møbler, og være i stand til å bygge hus, er det i dag et langt større behov for innsikt i den digitale verden. Det er da dermed ikke sagt at håndverk som sløyd ikke er viktig lengre, men at innholdet har endret seg over tid. Med samme grunnlag er man som lærere nødt til å være i stand til å omstille oss. Jeg poengteres dermed at en stor del av lærernes beredskapskunnskap innebærer en egenskap til å ta imot og lære seg ny kunnskap der det er behov. Dette henger tett sammen med uttrykket «en er aldri ferdig utlært».

En lærer må være i stand til å omstille seg og lære nye ting. Selv om man er nødt til å gjøre utvelgelser av hvilke teknikker studenten lærer i sin utdanning, er det likevel noe man ikke burde velge bort. Studentene vil en dag selv bli lærere, og blir nødt til å gjøre utvelgelser. I en utdanningssituasjon burde det derfor være et fokus på praksisrelevante teknikker og strategier som vil hjelpe dem i å gjøre gode valg (Gulliksen, 2014, s. 14). Konklusjonen blir dermed at man ikke må se på utdanning som noe endelig, men som et steg. Det burde i utdanningen være et fokus på å utvikle studentenes beredskapskunnskap, og gi veiledning i lærerens hverdag med fokus på å gjøre læreren selvstendig og endringsorientert.

3.3.3 Å delta i kunnskapen

Avslutningsvis i teorikapittelet tar jeg for meg det å delta i kunnskap. Det å delta i kunnskap kan i utgangspunktet virke som to motstridende deler. Men man kan argumentere for at det er en forskjell mellom formal og real-kompetanse, selv om begge former går under paraplybegrepet kompetanse. Det er viktig å poengtere at begge former for kompetanse er viktige for en lærer. Men formalkompetansen er noe som ofte blir glemt, selv om det er av stor verdi for en lærer i kunst og håndverk. I møte med faget kunst og håndverk er det å delta i kunnskapen noe som jeg vil argumentere for at ikke kan unngås. Dette er fordi at mye av den kunnskapen vi sitter inne med, er taus (se kapittel 3.1). Jeg synes at Bengt Molander sier det godt: «*Det är inte en kunskap om något skilt från kunskapsbildningsprocessen. Jag lär mig göra något samtidigt som jag lär mig vad jag gör:*» (2021, s. 241). Vi kan nemlig ikke skille kunnskapsbygning med kunnskapen selv. Når en arbeider med noe praktisk fungerer det på den måten at man gjør *noe*, samtidig som man lærer. Dette er i utgangspunktet også noe man ser i teoretisk kunnskapsbygning, men kommer tydeligere frem i det praktiske.

Kunnskap åpner for muligheter. Verdenen er bygget opp på en slik måte, at kunnskap er det som leder oss videre til handling. Det vi kan former oss, og våre handlinger er dermed også et resultat av kunnskapen vi sitter med. Molander (2021, s. 242) bruker et noe pragmatiske perspektiv til å dele kunnskap i handling i deler, som han mener ikke kan skilles.

1. Skapende og opprettholdende autentisitet
2. Skapende og opprettholdende av enhet mellom praktikerens egen oppfatning og andres beskriving og bedømming
3. God ledelse i virkeligheten

Det første punktet (Molander, 2021, s.142-143), som handler om autentisert, viser til praktikerens jeg. Praktikerer ser på sin handling som *sin* handling. Altså at det er noe eget som jeg-et er ansvarlig for. Dette er en del av det personlige aspektet. Det neste punktet (Molander, 2021, s. 141-142) er på en måte en videreføring av det første, men forteller oss om omverdenen og personene rundt handlingen. Andre er en del av det å delta i kunnskap på den måten at de ser, og bekrefter det jeg gjør. Det siste punktet Molander (2021, s. 143) viser til, kan bare skje, dersom punkt en og to er til stede. God ledelse forutsettes av praktikerens autentisert, altså egenhet og muligheten til å avgjøre egne valg i en handling, samtidig som at man også trenger andre som kan være der til å bedømme. Dette handler om kommunikasjonen

mellom det menneskelige i en handling. Dette kan videre føre til en god dialog, og dermed også refleksjon. Egenheten er noe som videre burde poengteres. For selv om disse tre punktene er en viktig del av kunnskap i handling, er det vel verdt å merke seg at dette snarere viser til hvordan man kan forbedre sin kunnskap i handling. Samtale, dialog og refleksjon er nøkkelen her. Det er ikke alltid man har andre mennesker med i en handling, og det er dermed ikke sagt at handling som gjøres alene ikke er kunnskap i handling. Kunnskap i handling er ikke noe som avgrenses av antall mennesker som er til stede, men noe som avgrenses av handlingen selv. Jeg viser til det første punktet, som på mange måter viser egenheten i situasjonen, som igjen forklarer viktigheten av jeg-et i det som utføres. Handlingen kan forbedres utenfor handlingsrommet, hvor individuell refleksjon, dialog og veiledning fra andre er viktige sett i en sammenheng for at ens kunnskap i handling skal forbedres.

Å forklare hva kunnskap i handling innebærer er vanskelig å få riktig, da de er omfattende og virker litt som et puslespill. Jeg vil derfor legge merke med at den reflekterende praktiker er en viktig del av det å utføre kunnskap i handling. Det å være en reflektert praktiker viser til egenheten i det man arbeider, og fører videre til den viktige refleksjonen som oppstår før, underveis og etter en handling. Vi kan heller ikke glemme viktigheten av beredskapskunnskapen. Vår beredskapskunnskap som kunst og håndverkslærere er til syvende og sist det som utvikles, når vi lærer. Det er også det som settes på prøve i denne oppgaven, hvor jeg som et eget individ forsøker å utbedre min egen kompetanse som kunst og håndverks lærer. Det er likevel verdt å nevne at det å utbedre noe ikke nødvendigvis er noe som gjøres alene, selv om man utfører arbeidet individuelt. Grunnen for dette virker banal i etterkant, men kan ikke underdrives. Alt vi gjør, blir vurdert av andre, og alle kommentarer vi får, er en del av det å utvikle seg. Det er dette som menes med god ledelse i virkeligheten, og er det som vil være byggeklossene når vi aktivt arbeider for å utvikle vår beredskapskunnskap som lærere.

4. Metode

Det er en rekke ulike metoder som kan brukes til å innhente informasjon. Metoden baserer seg på hvilke spørsmål man ønsker å belyse, og stiller krav til utforskeren selv. Eksempelvis om man er deltagende, eller observerende. I denne mastergraden skulle jeg utføre en praktisk undersøkelse av et materiale. Jeg har brukt fenomenologi som et kunnskapssyn, for å hente inn informasjon i min oppgave.

4.1 Bakgrunn for metodevalg og sentrale begreper

Med tanke på at fenomenologiens innhold og betydning som metode avgjøres av dens bruk, er det nødvendig å definere hvordan jeg bruker denne metoden inn i min oppgave.

Fenomenologi inneholder mange elementer, og må dermed avgrenses i forkant av dens bruk. Slik blir det også i denne oppgaven. Jeg skal i stor grad undersøke utvikling av kompetanse hos læreren. Jeg ønsker å se på dette gjennom et verdenssyn som speiles i utgangspunktet av at vi selv kan ta ansvaret for å videreutvikle vår kompetanse, uavhengig av ståsted og utdanning. Jeg er selv utdannet lærer stiller derfor meg selv som forskningsobjekt. Dette innebærer da at jeg skal i lys av fenomenologi som kunnskapssyn, bruke meg selv, og mine erfaringer som utgangspunkt for hvordan jeg kan utvikle min kompetanse videre. Altså må mine funn videre, ses i den sammenheng at jeg er en lærer, og at jeg presenterer mine egne erfaringer i møte med forskningsprosessen. Refleksjonene er dermed et resultat av linsene jeg ser min verden igjennom.

I denne oppgaven omtaler jeg begrepet kompetanse. I ulike sammenhenger kan begrepet inneholde ulik betydning, men i denne oppgaven omtaler jeg kompetanse som et samlebegrep for taus, praktisk kunnskap om ulike materialområder sett i sammenheng med faget kunst og håndverk. Kompetanse i kunst og håndverk er dermed ikke bare ferdigheter, men en kunnen og visshet om hvordan man bearbeider ulike materialer. Dersom kompetanse blir omtalt som et samlebegrep, må man også omtale kunnskapen som ligger til grunn. Kunnskap deles ofte inn i det man kaller «teoretisk» og «praktisk» kunnskap. Det forekommer også noe som i kaller «tacit – knowledge», heretter kaldt taus kunnskap.

Taus kunnskap er sentral i en kunst og håndverkslærers kompetanse. Vi regner med at begrepet oppstod på begynnelsen av 80-tallet (Molander, 2021, s. 35), og har siden blitt tatt

opp i diskusjon en rekke ganger. Taus kunnskap dreier seg om kunnskap som ofte tilegnes sett i sammenheng med noe praktisk, som man ikke kan formulere-- på en god måte. Et eksempel på dette er å sykle. Man kan forklare at man sykler, ved å trø på pedalene, styre og bremse. Men man kan ikke forklare den tause kunnskapen som inngår i handlingen, som det å holde balansen riktig, å vite når man skal ta fart for å ikke falle.

Fenomenologi som kunnskapssyn, passer inn i de undersøkelsene som jeg ønsker å gjøre. Med tanke på den tause kunnskapen som jeg sikter til å utbedre i lærerens kompetanse, er fenomenologi noe som tar hensyn til forskerens erfaringer og refleksjoner i prosessen. Oppgaven skal dermed, i den hensikt å vise til hvordan man kan utbedre lærerens kompetanse, kunne vise til praktiske undersøkelser som eksempel på hvordan noe kan utbedres.

4.2 Fenomenologi

Else Marie Halvorsen (2007, s. 24) forklarer fenomenologi gjennom Christian Norberg-Schultz, tidligere norsk sivilarkitekt og professor. Norberg-Schultz beskriver fenomenologi som noe som viser seg ved seg selv. Noe som kommer til syne som tidligere har vært utydelig og ukjent. Selve begrepet er i seg selv vanskelig å forstå. Selve ordet, eller begrepet stammer fra ordet «*Phenomena*» på gresk som på engelsk blir oversatt til «*appearances*» (Gallagher, 2012, s. 8). Selve ordet fenomenologi viser til et fenomen. Det viser på ingen måte til alle fenomen, men er en måte å bevisstgjøre seg selv på et bestemt og avgrenset område. Dette sett i den sammenheng med at vi gjerne bruker det i forskning. Shaun Gallagher (2012, s. 8) forklarer det som en metode som kan gi tilgang på *tingen*, og at man ved å bruke denne metoden, bevisstgjør oss selv til hvordan det viser seg for oss. Norberg-Schulz, forklarer det litt annerledes. Norberg-Schulz (Halvorsen, 2007, s. 22) snakker om en vesentlig kontakt med tingene, som forutsetter av vi kan lære å *se* tingene og samtidig oppfatte dem i den konteksten de inngår i. Det vil si at dersom man skal forske fenomenologisk er man nødt til å tolke ens egne opplevelser, og tingen man undersøker ut fra sammenhengen man er i.

Det er vanskelig å fastslå hva fenomenologi er, da dens bruk igjen vil avgjøre dens innhold. Man regner gjerne med at metoden har utviklet seg etter filosofen Edmund Husserl. Husserl (Gallagher, 2012, s. 10) regnes som grunnleggeren av den fenomenologiske metoden, men metoden selv har utviklet seg videre i ulike retninger. Dette som den hermeneutisk fenomenologiske retningen, som kommer som et resultat av Heidegger og Gadamer, og

eksistensialistisk fenomenologi som de Beauvoir, Sartre og Merleau-Ponty stod for (Gallagher, 2012, s. 11). Hermeneutisk fenomenologi, er meningssøkende. Den tillater en mer personlig betrakter, og tar hensyn til forskerens egne opplevelser i møte med undersøkelsen. Er forskningsmetoden fenomenologisk hermeneutisk, er forskeren mer deltagende. Da går forskeren i større grad inn i et samspill med det som skal undersøkes. Forskeren er med andre ord en sentral deltaker i tolkningsprosessen, og legger på bordet den forforståelse og de fordommer han bærer med seg i prosessen (Halvorsen, 2007, s. 20). Det må dermed sies at det ikke er mulig å ha en nøytral tolkning i en slik metode, da forskningen må forstås ut fra forskerens ståsted.

Mellom 1970 – 1990 tallet var fenomenologi lite brukt. Det ble mer brukt utover 1990-tallet da kognitive studier kom mer på banen. Kognitive studier fokuserte på hjernen, sinnet og atferd. Dette gjorde også at man i forskningen anså bevissthet og kropp (embodiment) for viktig (Gallagher, 2012, s. 15 – 16). Fenomenologi fikk dermed større betydning, og ble i større grad knyttet til kognisjon. Kognisjon i sammenheng med den kognitive revolusjonen på 80- tallet, viser til en kroppslig tilnærming inspirert av fenomenologiske innsikter.

Husserl (Gallagher, 2012, s. 8) anså fenomenologi som en deskriptiv virksomhet, som spesifiserer det man møter, som igjen vise tilbake til våre erfaringer, slik vi erfarer det i vår bevissthet. Fenomenologiens bakgrunnshistorie kan forklares som en samling av filosofisk virksomhet, som ønsker å formidle opplevelse, bevissthet og kropp på en måte som gjenspeiler dets viktighet for forskning. Fenomenologien i seg selv beskriver det *à se*.

4.3 Viktigheten av systematikk i datainnsamling

En god analyse, krever at det er noe som kan analyseres. Selv om det er mulig å gjennomføre en analyse uten gode objekter, er informasjonen man sitter igjen med avhengig av arbeide gjort tidligere. I etterkant av denne oppgaven har jeg innsett viktigheten av datainnsamling. Dette sett i sammenheng med resultatene jeg fikk, og refleksjon, har jeg hatt mulighet til å se hvordan mitt arbeid skinner igjennom. Det er nødvendig å poengtere viktigheten av innsamlingen som gjøres, og hvorfor man må legge i arbeid i forkant av selve undersøkelsen. Jeg sikter da i stor grad til en systematisk innsamling med søkelys på repetisjon, refleksjon, utforskning og systematikk. Med en systematisk innsamling mens en innsamling som er rettet mot et bestemt formål. Altså at datainnsamlingsmetoden er rettet mot den typen resultater

man ønsker å oppnå. For å få gode resultater, er man med andre ord nødt til å ha en god strategi for å samle inn data.

Innsamling er en tidkrevende prosess, og kan fort bli uoversiktlig dersom man på forhånd ikke har et system på plass. Derfor er systematisering og planlegging første steg. I mitt tilfelle var dette først og fremst å planlegge oppgavens retning. Oppgavens retning, utvikling av kompetanse, betød at innsamlingen måtte ha samsvar. Jeg la derfor strenge rammer for hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Jeg laget på forhånd et datainnsamlingskjema, som la til rette for refleksjoner. Dette skjemaet skulle jeg føre inn, rett etter at jeg hadde utført utprøvingen for å sikre at mine refleksjoner og erfaringer var så tett knyttet til opplegget som mulig. Denne bestemmelsen, gjorde at mine refleksjoner og erfaringer gav tydelige inntrykk. I etterkant, dersom jeg forsøker å tenke tilbake på opplevelsen, er det mange elementer som er glemt. På grunn av mine strenge rammer for å fylle inn datainnsamlingskjemaet, klarte jeg å fange opp de elementene som manglet. Repetisjon var et viktig element for at dette skulle fungere. Mine utprøvinger var laget med tanke på å repetere en egenskap i to omganger hvor materialet endret kvalitet gjennom tørt og vått. Denne repetisjonen gjør at det blir lettere å sammenligne utprøvingene sett i sammenheng med egen utvikling. Refleksjon er den delen som også var lettere å gjennomføre innenfor forhåndsbestemte rammer.

Uten systematikken, er datainnsamlingen etterlatt til tilfeldigheter. Tilfeldigheter sett i sammenheng med de inntrykk man sitter igjen med i etterkant, og ikke nødvendigvis et realistisk bilde av det man faktisk opplevde. Med dette som grunnlag ville det derfor være lettere å se på mine resultater kritisk i en analyse.

4.4 Praktisk gjennomføring av analyse

For å gå over den praktiske gjennomføringen av oppgaven, vil jeg også presentere hvordan jeg planlegger å analysere mine funn. Slik som nevnt tidligere (se kapittel 2.) er det på forhånd ikke lett å si hva jeg kommer til å finne i mine undersøkelser. For å sikre at jeg lærer mest mulig av prosessen, har jeg dermed laget en plan for å analysere enkelte utprøvinger for siden å sammenligne det med min teoretisk bakgrunn. Analysen vil i stor grad dreie seg om mitt møte med materialet lær, og hva jeg lærer av det. Dette sett i sammenheng med at oppgaven skal undersøke hvordan man går frem i å utvikle sin lærerkompetanse. I arbeidet vil jeg dermed arbeide som en reflekterende praktiker, noe som jeg vil komme tilbake til i

kapittel 4. I der formål å vise til mine fenomenologiske undersøkelser kommer jeg til å utføre undersøkelser på lær (se figur 1. s. 6), som skal føres inn på et skjema. Skjemaet er laget for å hjelpe meg å reflektere over materialets egenskaper, og om mitt møte med det sett i sammenheng med egen kompetansebygging.

UTPØRVING NR _____ VÅT/TØRR: _____ TEKNIKK: _____

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant

Figur 2. – Datainnsamlingskjema

Hver utprøving vil bli innført i et eget skjema. Etter at jeg har innført hver utprøving, vil jeg sammenligne erfaringene gjort mellom lær som er vått og tørt. Jeg skal deretter se på mine erfaringer som en helhet, før jeg deretter skal forsøke å se i hvilken grad jeg har utarbeidet min kompetanse. Altså vil jeg foreta en analyse av dataene som jeg har samlet inn. Jeg kommer til å gjennomføre en analyse med utgangspunkt i Bernard Greenhouses (Molander, 2021, s. 13) tre punkt for å videreformidle taus kunnskap (se kapittel 3.1.3). Da kompetansen jeg forsøker å utvikle er taus, krever det også at jeg møter kunnskapsutviklingen i lys av dette. Derfor er spørsmålene i datainnsamlingskjemaet utviklet på den måten, slik at det på best mulig måte fører til refleksjon og ettertanke.

5. Analyse av resultater og teori

Dette kapittelet skal forsøke å oppsummere oppgavens tematikk, samt presentere resultater fra undersøkelsen, analysere dem og avslutningsvis drøfte mine funn og tankene videre.

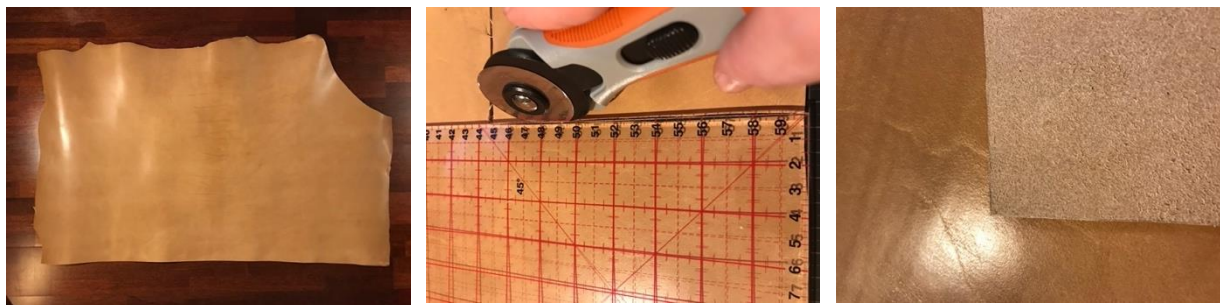
Utprøvingene vil presenteres underveis, samtidig som jeg foretar analysen. Fenomenologi gir meg muligheten til å nærme meg fenomenet fra et subjektivt ståsted. Dette tillater meg å se på mitt eget møte med materiale ut fra mer enn hva som er målbart sett i sammenheng med kompetansebygging. Dette kapittelet vil derfor ha et preg av et mer subjektivt språk, der det indre møtet også gis ord. Jeg kommer til å skrive denne delen i kursiv, i grønn tekst for å reflektere det subjektive aspektet med denne teksten. Denne delen av oppgaven vil inneholde mine refleksjoner underveis i prosessen, og mitt møte med materialet som vil være fenomenet jeg skal studere, slik som nevnt i metodekapittel (se kapittel 4.3). Jeg ønsker derfor å innlede denne delen med en subjektiv vinkling på læret som materiale, og det å arbeide utforskende.

Læret lot meg lære

Det er vanskelig å definere lær som materiale. Selv om materialet er til å ta å føle på, er det nesten som om det ligger en aura over det. Lær, til forskjell fra plast, inneholder liv.

Berøringen setter nervene i spill, som om det fortsatt er noe der, selv etter døden. Materialet har en sjel. Livet i læret, fortsetter og gir liv til noe nytt. Det er en skygge av hva det en gang var. Men selv skygger, åpner for nye muligheter. Respekten man gir er med på å bevare materialets verdi. Læret er ikke bare en ting, men en ressurs man henter fra livet selv.

Jeg arbeider utforskende. Når jeg arbeider utforskende, lærer jeg læret å kjenne. Materialet møter meg, som en notatbok uten notater. Læret møter meg som et blankt ark. Når jeg berører læret, når jeg arbeider med læret, ledes jeg inn i noe nytt. Noe nytt som jeg enda ikke har møtt. Å møte materialet med et åpent sinn gir meg innsikt i meg selv, i materialet, og ikke minst lære i håndlaget. Læret lot meg lære.



Figur 3. – Lær i forkant av utprøvinger

5.1 Analyse

5.1.1 Analyseverktøy

Analysen som jeg skal gjennomføre, skal sees i lys av Greenhouses tre punkter (Molander, 2021, s.13) som beskriver hvordan man lærer taus kunnskap sett i sammenheng med mesterlære. Jeg velger å gjøre min analyse ut fra disse tre punktene, da jeg opplever dem som relevant for kunnskapsformidling av taus kunnskap. Jeg kommer til å analysere mine utprøvinger ved hjelp av datainnsamlings skjemaene mine (se vedlegg 1.), og sammenligne dem med punktene slik de er beskrevet i kapittel 3.1.3.

Min datainnsamling, og selve analysen er påvirket av verktøyet jeg velger. Det å presentere mitt arbeide innenfor en ramme, vil naturligvis farge resultatene som utlyser seg. Jeg benytter Bernard Greenhouse som rammen (Molander, 2021, s.13). Hans beskrivelse av hvordan man videreformidler noe taust, er derfor det pedagogiske blikket jeg bruker for å beskrive hva jeg ser, i arbeidet som er gjort. Nevnt tidligere, er disse punktene utviklet sett i sammenheng med mesterlære, noe som min innsamlingsmetode ikke tar forbehold for. Derfor er vil mine resultater hente elementer, som jeg dermed skal sammenligne ut fra den tause kunnskapen som er formidlet hos meg.

5.1.2 Min datainnsamling

Når alle data er samlet virker det å analysere resultater i som en opprydning. Jeg må samle mine resultater, lese, forstå og tolke. Arbeidet som gjenstår, er derfor å analysere mine resultater. Med hjelp av mitt analyseverktøy, Greenhouses tre punkter (Molander, 2021, s.13), kommer jeg til å se på analysen min punktvis. Jeg kommer til å bruke hvert punkt som et referansepunkt og drøfte mine resultater opp mot det. I min datainnsamling, er det fire punkt. Punkt en som handler om materialets egenskaper, punkt to som handler om mitt møte med materialet og teknikken, punkt tre som reflekterer over ferdigheter og kunnskap i handling og fjerde punkt som er refleksjon i etterkant.

1. Trening og øving

Bengt Molander (2021, s. 12-14) beskriver Bernhard Greenhouses tidlige leksjoner, og viser til de tre viktige momentene som utgir en enhet i det å bygge kompetanse. Her forteller han

om hvor viktig trening og øving er for å utvikle en ferdighet. Denne ferdigheten er noe som for de aller fleste kanskje kommer naturlig i en diskusjon om å tilegne seg en ny kunnskap. Dette gjelder også i stor grad teoretisk kunnskap. For å tilegne seg kunnskap på det generelle plan, altså både taus og teoretisk kunnskap, er øving og trening en stor del av det. Da mine utprøvinger er korte, gjør det at mitt øvingsvindu er kortere, enn eksempelvis et år i lære hos en mester. Tredje punkt i mitt datainnsamlings skjema er refleksjon over utvikling av ferdigheter/kunnskap i handling. Dette punktet er en stor del av mine refleksjoner rundt min ferdighetsutøvelse over tid, noe som passer inn med Greenhouses første punkt (Molander, 2012, s. 13). Datainnsamlings skjemaet mitt viser i liten grad fremgang, dersom man tar og sammenligner eksempelvis utprøving 1. og 2. Men dersom jeg leser og ser på utviklingen mellom utprøving 1. og utprøving 8. Er det derimot tydelig at jeg har lært av prosessen. Utprøvingene tar alle for seg to endringer i materialet. Tørt og vått. Med å møte materialets ulike egenskaper, sett i sammenheng med en rekke ulike teknikker, legger jeg opp til at jeg får prøve, og trene på materialets unike egenskaper sett i ulike situasjoner. Refleksjonene som gjøres underveis viser fremgangen som skjer. I første utprøving viser jeg lite tillit til materialets holdbarhet. Det står at jeg var redd materialet skulle brenne, dersom jeg overanstrengte læret. Arbeidet videre viser at jeg etter hvert lærte hva materialet var i stand til å tåle i sin tørre tilstand. Jeg lærte at det er bevegelig, og at det ikke brenner dersom jeg legger trykk på det. Jeg reflekterer over hvordan overflaten endrer seg når jeg arbeider med den, hvordan jeg kan lære å manipulere materialet ut fra dets egenskaper.

2. Diskusjon om teknikk

Teknikk er kanskje det man regner som kjernen til den tause kunnskapen. Når man ser at andre arbeider med noe, er det gjerne teknikken som er det synlige, og derfor også er det som forbindes med den tause kunnskapen. I løpet av min refleksjon over mitt møte med teknikk og kunnskap i handling har jeg fått se på hvordan jeg selv utfører et stykke arbeide, hva som var bra, mindre bra og ikke minst fått innsyn i hvordan jeg skal gjøre det bedre neste gang. I datainnsamlings skjemaet la jeg til rette på dette på punkt to, som jeg kalte for refleksjon over eget møte med materiale og teknikker. Jeg beskrev hvordan jeg utførte ulike teknikker, noe som innebar det jeg behersket, og det som viste seg å være mer komplisert enn først antatt. Selv om jeg ikke diskuterte med en annen person, eller en mester som Greenhouse antagelig gjorde, har jeg likevel fått utført det å diskutere teknikken. Gjennom refleksjonen fikk jeg se

på teknikk i et mer subjektivt perspektiv. Mer detaljer om teknikk og verdien av teknikk i sammenheng med å lære noe nytt, kommer jeg tilbake til i kapittel 6.3.1. I denne sammenheng, hvor jeg har utforsket et materiale, innebærer læringen dermed å skjønne hvordan materialet oppfører seg i møte med en rekke teknikker. Teknikk er rett og slett en del av det å lære. Derfor har de ulike teknikkene hatt stor verdi for meg, når jeg arbeider med et formål som handler om å lære, og ikke det å skape.

3. Det personlige

Det personlige aspektet er viktig for å utvikle taus kunnskap. Dette spesielt i den sammenheng at det personlige handler om ikke bare det du tenker, men det du selv utfører. Den personlige delen forsøkte jeg å samle i dataanalyseskjemaets fjerde punkt, refleksjon i etterkant. Refleksjonen i etterkant av arbeidet måtte gjøres rett etter arbeidet var utført, slik at refleksjonen var så nær opplevelsen som mulig. Da jeg på mange måter begynner med et materiale uten mye erfaring fra tidligere, opplever jeg at mange av de første eksperimentene er preget av en fasinasjon for materialets utseende, overflate, lukt og tøyelighet. Jeg reflekterer over materialets ru overflate, der det har dannet seg sprekker og rukker. Jeg funderer på hvorfor det blir slik, og kommer med sammenligninger. En av de sammenligningene jeg har tenkt mye på i etterkant er å sammenligne læret med levende hud. Hvor det i en tørr tilstand, sprekker lettere, noe som også er sant for levende hud, og at en måte å hindre sprekker på, er å tilføre fuktighet. Da opplevelsen i seg selv ikke er personlig, ser jeg likevel hvordan min personlige oppfatning av det som skjer er bidragsytende i hvordan jeg møter materialet videre. Det som fascinerer meg, blir tatt videre, og er kunnskap som jeg lettere husker. Måten jeg selv arbeider på, kommer også til uttrykk i det som er det personlige uttrykket. Min forståelse av det personlige, handler om det personlige preget, man finner i arbeidet som er utført. Hver enkelt har sin egen måte å utføre en teknikk på, og kommer særlig til uttrykk i håndverksrelatert arbeide. I denne oppgaven kommer mitt personlige uttrykk inn i måten jeg imøtekommer materialet på. Det personlige er det jeg kan, og måten jeg arbeider videre med, og mitt kunstneriske uttrykk. Det er lite som tilsier et kunstnerisk uttrykk i mine utprøvinger. Men den personlige delen er fortsatt en del av det å utvikle kunnskapen.

I utprøving nummer 7. reflekterer jeg over min misnøye med materialet selv. Selv om jeg på dette punktet har fått en del kunnskap gjennom tidligere utprøvinger, er frustrasjonen over å ikke få frem bildet jeg leter etter til å ta og føle på. Dette viser igjen til at utviklingen av

kunnskap på langt nær er ferdig, selv om jeg har lært mye. Måten jeg nå tilnærmer meg materialet på kommer som et resultat av prosessen jeg har vært igjennom. Den personlige delen av det hele synes best i etterkant, når man ser på summen av trening og diskusjon om teknikk. For gjennom trening, og refleksjon over teknikk, kommer det personlige som den siste individuelle biten for å lære.

5.2 Teknikk og materiale

5.2.1 Mitt møte med ulike teknikker

Jeg kom i møte med fire ulike teknikker. Hver teknikk tilfører min kunnskap noe nytt i møte med et nytt materiale. Da hver teknikk kommer med sine egne utfordringer, og sine egne unike uttrykk, er det klart at dette også har en påvirkning på hvordan jeg blir kjent med læret som materiale. Jeg valgte hver enkelt av teknikkene med den baktanken at jeg skulle utforske ulike aspekter med materialet selv. Broderi, ble valgt på det grunnlaget av at jeg ønsket å se på læret som et tekstil, da det kan brukes til klær og sko. Dette gjorde at det å forsøke å brodere i læret virket spennende. Når jeg broderte, lærte jeg derimot mye mer om læret som et hardt og standhaftig materiale, i motsetning til hvordan man ser på bomull. Jeg bestemte meg for å bruke to former for sting, i min utprøving: attersting og korssting. I punkt to i mitt datainnsamlings skjema for utprøving nummer to, hvor jeg undersøker læret i våt tilstand, har jeg skrevet; «*Det at materialet myknet til når det ble bløtt, var veldig fascinerende. Det oppførte seg veldig ulikt. Fra hvordan det oppførte seg som tørt. Materialet var som et helt annet tekstil.*» (E. Steinnes, personlig kommunikasjon, 15. mars 2022).

Lær og kropp

Hvordan kan et materiale bli til noe annet? Jeg eksperimenterer med broderi. Jeg bruker korssting og attersting. Jeg bruker de samme stingene på alle de ulike prøvene, for å gjøre det så lett som mulig å sammenligne. Jeg bruker vokset lintråd, nål, og syl.

Den første utprøvingen er tørr. Skinnen er taktilt, og stimulerer min nysgjerrighet. Dette er min første utprøving, og jeg har en rekke ulike teknikker jeg skal forsøke. Det første som slår meg, er hvor hardt materialet er. Jeg forbinder i stor grad lær, med myke skinnjakker, og henger meg derfor opp i hvor hardt og tøyelig læret er. Det var så hardt at materialets

overflate får en ruglete og ujevn overflate der jeg beveger det mye. Læret virker å bli lettere å arbeide med jo mer jeg beveger det, men det er fortsatt utrolig hardt å arbeide med. Frykten for at materialet skal brette, er også til stede. Spesielt når jeg presser en nål igjennom, og materialet slår sprekker i overflaten. Det blir en erfaring om hvor standhaftig og tøyelig læret egentlig er. Mens jeg arbeider med det tørre læret, oppdager jeg raskt at det er lite jeg kan gjøre for å presse en nål igjennom. Læret er for tykt, og nålen for butt. Jeg ender med å bruke en syl, til å lage hullene jeg trenger. Når jeg lager hullene på forhånd, kan jeg brodere. Selv om hullene hjelper, oppdager jeg at det er hardt arbeide. Fingrene mine er slitne. Jo lengre jeg arbeider, jo flere blemmer får fingertuppene mine. Det koster å skape noe.



Figur 4. – Broderi i lær

Utprøving nummer 2. opplever jeg som annerledes. Utprøving nummer 2. er vått lær. Når jeg tar på det, føler jeg på en annen overflate enn tidligere. Det første inntrykket jeg har, er den unike lukten som jeg lukter på læret. Den lukter ganske strengt. Det lukter også mer, enn når det er tørt. Det er som om vannet frigir lukten. Materialet er så tøyelig at jeg ikke kjenner på bekymringen for at materialet skal bli ødelagt når jeg beveger det. Det er mye mykere, og gir etter for nålen. Det gjør nålen ikke på samme måte når læret er tørt. Selv om nålen gir etter, bestemmer jeg meg for å bruke syl. Materialet er så sterkt, at jeg lager hullene før jeg broderer. Men denne jobben er mye lettere når læret er vått. Det er lettere å lage hullene, og det å brodere, er også noe jeg opplever som lettere når materialet er vått. Underveis når jeg arbeider, kjenner jeg, og lukter når læret begynner å tørke. Når det tørker, er det vanskeligere å arbeide. Jeg lærer meg å kjenne på materialet, og lærer meg hvordan det oppfører seg annerledes i våt og tørr tilstand. Jeg får blemmer når jeg arbeider med forsøk to. Jeg ser likevel at det ikke er like ille som sist.



Figur 5. – Utpøving 1. og 2.

Gjennom teknikken, og min kjennskap til den i møte med andre materialer, legger også til rette for min forståelse av materialet jeg arbeider med siden. Det å forsøke å oppnå et lignende resultat med to ulike materialer, virker i etterkant urealistisk. Men uten denne erfaringen, er det en naturlig del av den kunnskapen jeg hadde iboende i meg i forkant. Dermed er det kanskje ikke så rart at jeg opplevde materialet som noe annerledes, enn det jeg i forkant antok.

Verktøy og motstand

I neste del av utpøvingene forsøker jeg en ny teknikk, preging. Når jeg preger, legger jeg trykk på lærrets overflate. Når jeg legger trykk på, etterlater det et merke i læret. Jeg bestemmer meg for å forsøke to ulike verktøy for å lære hvordan det fungerer. Jeg bruker da et pregehjul. Et pregehjul er et mønster på et metalhjul. Når jeg bruker det, fører jeg hjulet over læret, og jeg ser at det etterlater seg merker. Jeg bruker også noe som kalles pregejern, som er bokstaver i metall som jeg banker inn i læret.

I den 3. utpøvingen er læret tørt. Læret er ganske stivt, og hardt når det er tørt. Jeg lar læret ligge stille. Jeg arbeider med overflaten på læret. Jeg begynner med mønsterhjulet, og fører det over læret i en bestemt retning. Jeg fører mønsterhjulet over læret som en strek, og det etterlater et veldig svakt merke. Skuffelsen over hvor svakt merket er, gjør at jeg gjør det en gang til. Merkene jeg ser nå, er utydelige. Pregehjul på tørt lær er vanskeligere enn jeg

tidligere hadde antatt. Fortsatt skuffet, tar jeg opp pregejern. Jeg forsøker å presse det ned med egen kraft, og får et svakt inntrykk. Jeg er ikke fornøyd med hvordan det ser ut, når jeg legger trykket, og finner frem en hammer. Jeg tar så hammeren, og hamrer merket ned i læret. Det er en god ide, og jeg ser nå merkene mye bedre. Jeg banker inn hver enkelt bokstav med en hammer. Dette arbeidet er ikke like krevende for hendene, slik som utprøving 1 og 2. Likevel er jeg sliten på en annen måte. Jeg kjenner at det er vanskeligere å konsentrere seg. Det krever at jeg følger med, hele tiden. Hele tiden, tenker jeg på staving av ordet og plassere pregejernnet korrekt i forhold til hverandre slik at jeg får mellomrom. Jeg må også passe på at bokstavene ikke blir speilvendt. Jeg arbeider meg frem, en bokstav av gangen. Jeg stopper opp et øyeblikk, og ser på fremgangen min. Jeg ser at noen av bokstavene er speilvendt. Jeg er blir overrasket, over at denne feilen, men er enda mer overrasket over at det mangler en hel setning. Når jeg er ferdig, er det tydelig hvilken form for preging som er mest effektiv på det tørre læret. Pregehjulet er nærmest ikke synlig, mens pregejernene gjør det fullt mulig å lese.

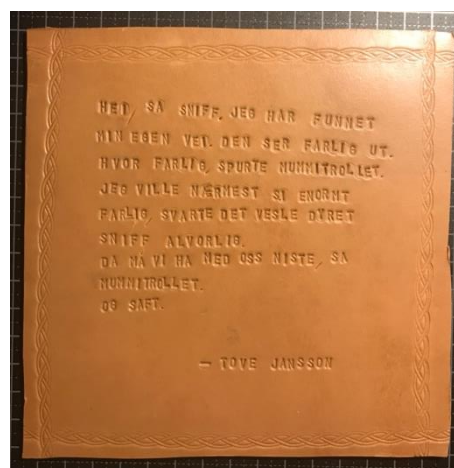
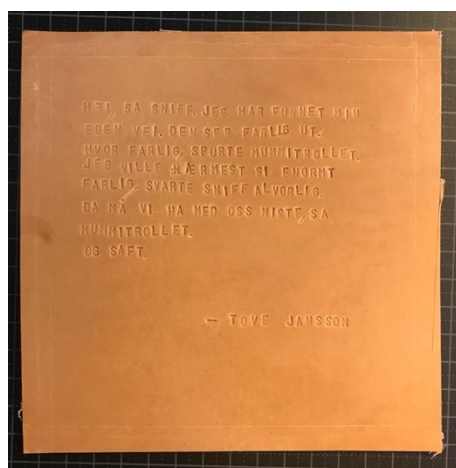


Figur 6. – Preging

Jeg er demotivert etter forrige utprøving, spesielt da pregehjulet har et lite synlig trykk. Når jeg våtet læret, og prøver pregehjulet, er det for meg en stor overraskelse når jeg ser hvordan mønsteret dukket opp. Det er et virkelig fint mønster, og mønsteret legger seg slik som jeg ønsker. I sammenligning med mine to første utprøvinger er det lett å se hvordan lær er mer føyelig når det er vått. Ikke bare er det mer føyelig, men det etterlater også merker lettere. Når jeg da prøver pregejernene, oppdager jeg også at jeg ikke trenger å slå like hardt med

hammeren for å etterlate et bra trykk. Nå fokuserer jeg mye mer på å plassere bokstavene riktig vei. Jeg følger nøye med, på å sitere alt, slik at jeg ikke utelater noe. Det er tidkrevende, og hver enkelt bokstav tar sin tid. Likevel lærer jeg meg mye i denne prosessen, om hvor mye trykk jeg må legge for at det skal bli mønster i læret, og hvor mye jeg må legge for å få ønskelig mengde trykk.

Når utprøvingene tørker sammenligner jeg dem. Jeg ser noe nytt. Læret som er tørket er mye stivere enn det som ikke ble vått. Det er altså blitt hardt, etter at det tørket. Læret jeg bruker, masurlær, er kjent for denne kvaliteten. Nå får jeg se den i aksjon.



Figur 7. – Utprøving 3. og 4.

Det er åpenbart for meg, i mitt arbeide at det allerede her har oppstått en endring i min kompetanse. Jeg bruker i større grad en tidligere øyene for å observere, og hendene til å føle. Det å kjenne på materialet, også i etterkant av arbeide, viser til en voksende nysgjerrighet, men viser også til hvordan man arbeider med et materiale også i etterkant av at man er ferdig.

Hver teknikk tilførte meg ny kunnskap. Teknikk, og ulike arbeidsmetoder ble på mange måter et læringsverktøy. Hver teknikk tilførte ny kunnskap om materialets egenskaper. Ved broderi som teknikk, lærte jeg at lær er et langt mer standhaftig materiale enn jeg først hadde antatt. Neste teknikk, som var preging, lærte meg at overflaten til lær er formbar, og holder formen. Formen holdt seg spesielt godt når den var våt. Dette var en teknikk jeg fant veldig spennende, da det gjorde at lær skilte seg enda mer fra andre tekstiler. Materialet føltes mer

og mer unikt, og noe som er satt til siden fra andre materialer. Videre hadde man farging, som viste stor forskjell mellom våt og tørr, hvor det var den tørre delen som tok fargen til seg lettest, hvorav den våte bare delvis la til seg fargen. Siste utprøvingene tok lærets bevegelighet som teknikk. Læret holdt formen godt etter forming, men det var tydelige forskjeller i evnen til å ta til seg detaljer mellom vått og tørt, litt på samme måte som under preging. Ved å bruke teknikkene som mitt læringsverktøy, fikk jeg et møte med lær. Jeg lærte om materialets muligheter og begrensninger, og fikk også oppleve respekten for materialets egenhet.

5.2.2 Respekt for materialet

Som barn fikk jeg alltid vite at sløsing er noe som skal unngås. Da det var en del av min oppdragelse, har det ikke kommet naturlig å bruke noe verdifullt, uten at det er nødvendig. I denne oppgaven møtte jeg derfor meg selv i døren. Jeg skulle nå gjøre utprøvinger, for å lære om et materiale. Utprøvinger som ikke hadde som formål å ende i et produkt. Materialet jeg valgte er i seg selv dyrebart. Lær er organisk og dersom det er behandlet riktig, bærekraftig. Men, det er også et materiale med en høy pris. Rent økonomisk er lær et dyrt materiale å arbeide med. Masurlær, som er læret jeg valgte å arbeide med, koster 205,- pr. Kvadratfot fra lærforhandler JørnJensen Lærhandel AS. Men det er ikke bare økonomi som er styrende for materialets verdi. Lær er huden til et dyr som ikke lengre er levende. I hvilken grad det er riktig av oss å bruke dyrs hud, er i seg selv et etisk dilemma. Det etiske aspektet med lær, sett i det store verdensbildet, i forhold til bærekraft og dyrevelferd, er en diskusjon som jeg ikke kommer til å gå nærmere inn på, men som man må være klar over at for mange er problematisk. Som lærer er dette noe jeg vil være nødt til å ta stilling til, dersom jeg en gang skal vurdere å benytte skinn og lær i min undervisning. For å i det hele tatt å kunne vurdere et slikt materiale må man se på verdien.

Å kjenne et materiales verdi innebærer ikke bare å vite materialets historikk. Det var heller ikke dette som jeg selv opplevde i møte med materialet. Jeg visste dets økonomiske verdi, og det etiske aspektet med materialet i forkant av arbeidet. Mitt arbeide med materiale gjorde likevel at en annen form for respekt tok form. Denne respekten handler i liten grad om lærets etiske og økonomiske pris, men handlet om materialets egenhet. Materialets egenskaper, som har likheter med tekstil på noen områder, men som har andre kvaliteter som setter det til side, og som gjør det til et materiale med mange muligheter. Det er blant annet mulig å brodere i

lær, selv om det er tyngre enn andre tekstiler. Det er mulig å forme lær, og legge inn mønstre nærmest som leire, og masurlær blir hardt når det er vått og har tørket. Alle disse kvalitetene er med på å gjøre læret til et materiale med mange muligheter. Alle disse faktorene er til gjengjeld noe som jeg som lærer er nødt til å ta stilling til. Det handler om valgene man tar. Valgene man tar er som nevnt tidligere i kapittel 3.2.2, noe som blir påvirket av både fagdidaktikk og læreplanen, men også kompetansen som en lærer sitter med (Gulliksen, 2013, s. 3). Den kompetansen man sitter med, er ikke bare avgjørende for valgene man tar i selve klasserommet, men også i valg av hvilke materialer man velger å presentere elevene for. I denne sammenhengen vil det si at jeg på forhånd, som lærer har gjort et valg av materialet lær, og jeg har selv valgt å gi det en verdi. Den verdien er ikke ubetinget, men nå, i etterkant av egne utprøvinger og utforskning av noe nytt, gitt materialet, men også kompetansen en verdi som vil ha innflytelse på hvordan jeg kommer til å presentere materialet og lærdommen videre. De mange ulike valgene vi tar, vil variere i tyngde med tanke på hva målet er (Gulliksen, 2013, s. 2). Valget vi tar, er dermed i seg selv avgjørende for hvordan vi oppfordrer våre elever til å respektere materialet. Det handler om hvordan vi velger å presentere det, hvordan vi velger å arbeide med det, og hvor tilgjengelig vi tillater materialet å være. Eksempelvis kan tilgjengeligheten på materialet være veiledende for elevene i hvilken verdi materialet har. Tiden vi bruker på å ta en avgjørelse er også avgjørende i et materiales verdi. Jeg viser da til Gulliksens (2013, s. 5) to modus, som er relevant i sammenheng med å gi et materiale verdi. Modusene, som representerer raske og lange avgjørelser, viser til tiden læreren har brukt til å presentere materialet for elevene på en måte som representerer lærerens eget syn på materialet. Det innebærer lærerens opparbeide kompetanse, og lærerens subjektive opplevelse av materialet.

Materialets verdi er i etterkant av dette ikke bare avhengig av hva det koster å kjøpe det, eller hvor vanskelig det er å få tak i. Men dets verdi ligger også i det potensialet materialet har til å bli noe, lærerens egen oppfatning og kunnskapen den har muligheten til å gi.

5.3 Kompetanseheving

5.3.1 Min kompetanseheving

I denne oppgaven har jeg arbeidet med å besvare min problemstilling som er: «*Hvordan kan jeg gjennom møte med et ukjent materiale som lær, og dekorasjoner i lær, identifisere egen kompetanseheving i kunst og håndverk?*». Jeg har forsøkt å arbeide med videreutvikling av

egen kompetanse. Slik som nevnt i kapittel 3. er det flere ulike former for kompetanse, og derfor også ulike måter å heve den på. Det som jeg i all hovedsak har satt søkelys på her, er utøvelseskompetanse ellers kjent som taus kunnskap. Utøvelseskompetanse er noe som en lærer i kunst og håndverk trenger. Kjetil Sømoe (2013, s. 1-2) forteller om at i et fag som kunst og håndverk krever man utøvelseskompetanse i det praktiske, men også teoretisk kunnskap om blant annet materiale, kunst og formkultur. Dette smelter sammen med fagdidaktiske kunnskaper om fagets egenart samt klasseledelse. Kunnskap som sitter i kroppen, som man ikke nødvendigvis er i stand til å beskrive med ord. Jeg har allerede vist til noen av mine forsøk, i å utvikle denne formen for kunnskap. Kunnskapen som jeg kan utvikle med å aktivt delta i arbeidet selv. Teorikapittelet (Molander, 2021, s. 13) beskriver ulike former for kompetanse, og gir et eksempel på hvordan man kan heve taus kunnskap gjennom noe som heter mesterlære. Jeg har derimot arbeidet mot å heve min egen kompetanse som lærer, uten mesterlære. Jeg forsøkte å lære, med baktanke i denne mesterlæren, med et fokus på det å delta i handlingen selv. Donald A. Schön (Molander, 2021, s. 138) sier at en reflekterende praktiker evner å se hver situasjon som unik. Praktikeren ser på det unike i det som kanskje tilsynelatende virker likt, kan se, observere og dermed handle med denne baktanken. Med å være en reflekterende praktiker legger man til rette for at man kan opparbeide seg kompetanse i hver handling. Det er denne tilstedeværelsen, som jeg har arbeidet mot. Denne refleksjonen, som også er en del av de Greenhouses tre punkter (Molander, 2021, s. 13), er en viktig del av det å kunne utvikle tilstedeværelsen, men også kompetansebyggingen som man står ovenfor.

Jeg forsøkte etter beste evne å heve min kompetanse innenfor et område hvor jeg ikke hadde erfaring. Det vil si, at jeg nå sto på bar bakke. Kunnskapen som jeg forsøkte å tilføre meg, fikk raskt sammenligninger med tekstil, da jeg har mer kunnskap fra dette området. Lær virket for meg som noe som tilhørte samme sjanger, da det finnes klær og lignende laget i det samme materiale. For å lære om materialet, uten tilgang på en mesterlærer, var jeg nødt til å se på det ut fra refleksjonen jeg skapte med mitt indre, underveis i prosessen. Underveis opplevde jeg flere ulike situasjoner. Noen som var mer frustrerende enn andre. Et eksempel på dette var i mitt arbeide med å undersøke farging av lær.

Vann og farge

Neste utprøving er å farge læret. Det er en utprøving som ikke er så fysisk krevende. Det er ulike farger å velge mellom, men i denne utprøvingen bestemmer jeg meg for å bruke noe som kalles narvsverte, levert av Jørn-Jensen lærhandel.

Utprøving nummer 5. gjør jeg når læret er tørt. Jeg bestemmer meg for å forsøke i ulike farger, for å se om det vil ha noen betydning. Jeg bruker fargene rødbrun, tan, mørkebrun og lar en del av læret være ufarget for sammenligning. Fargen lukter whitesprit-aktig, og ser veldig tyntflytende ut når jeg dypper penselen i fargen. Jeg forsøker å føre det på i ruter, slik at jeg får klare og tydelige forskjeller i læret. Når jeg pensler det på, ser fargen ut til å legge seg ujevnt. Jeg legger flere lag over, slik at jeg får dekket alt, for å forhåpentligvis å få en jevn farge. Det blir en liten test av tålmodigheten ved å se på at det tørker. Når læret er tørt, er resultatene synlige. Fargen legger seg jevnt. Jeg lurer litt på om det er et resultat av min teknikk, eller om det handler mer om hvordan materialet selv tar til seg fargene. Denne prosessen gjør jeg med alle fargene. Når det tørker helt, er det veldig spennende å se på hvordan de ulike fargene kommer til uttrykk i læret.



Figur 8. – Farging

I utprøving nummer 6. vøtet jeg læret godt. Det er helt vått, slik at jeg letter kan sammenligne utprøvingene. Jeg tørker raskt over overflaten, før jeg begynner med fargen. Jeg gjør det for at fargen skal reagere med læret selv og ikke med vannet som flyter på overflaten. Når jeg pensler på fargen, legger ikke fargen seg slik som i utprøving 5. Fargen ser ut til å flyte rundt, som om det er vann der. Jeg synes det er merkelig. Jeg forsøker å føre på malingen på samme

måte som i utprøving 5. Jeg bruker samme mengde farge, slik at jeg kan sammenligne resultatene. Fargen flyter så mye utover, at det er mindre skille mellom linjene. Fargene flyter også inn i hverandre. Det er vanskelig å kontrollere hvor fargen legger seg. Når det tørker ser jeg noe nytt, som skiller farging i vått og tørt lær. Når det tørker, er fargen på vått lær veldig ujevn, og svak. Dette er veldig synlig, eksempelvis med tan fargen, hvor det er vanskelig å sette et skille mellom delen som er farget, og det som ikke er farget. Jeg anslår at fargen ikke fungerer slik den er ment til å gjøre, når læret er vått, og at dette er hovedgrunnen til at resultatene etter utprøvingen presenterer seg selv så annerledes.



Figur 9. – Utprøving 5. og 6.

Det oppstod mye frustrasjon underveis i arbeidet med å farge lær. Ikke nødvendigvis fordi jeg gjorde noe galt, men på grunn av at min forventning til hvordan materialet skulle oppføre seg var så ulik det jeg hadde forestilt meg. Den frustrasjonen som jeg opplevde da resultatene ikke sto til min forventning, forteller meg om hva jeg kan på forhånd, og viser meg derfor også begrensningene i de ulike møtene jeg har med lær som materiale. Disse begrensningene handler om kompetansen jeg sitter med, og hvordan erfaring i andre materialer har innvirkning på måten jeg ser på et nytt materiale. Det er nærmest som om hjernen ønsker å finne et kjent mønster, og forsøker derfor aktivt å se på læret gjennom erfaring fra noe allerede kjent. Dette fører da naturligvis til frustrasjon når materialet ikke tilsvarer forventningene. Likevel er ikke assosiasjonen nødvendigvis negativ, selv om frustrasjon i seg selv oppleves slik. Min opplevelse av lær endret seg i mitt møte med materialet. Mine assosiasjoner var en viktig del av hvordan jeg møtte materialet, og assosiasjoner som ble skapt

underveis i prosessen ble en viktig del av hvordan jeg møtte arbeidet jeg gjorde senere. Med å arbeide utforskende, innebar dette da også å se etter nye erfaringer, og hva de ville tilby meg. Mens jeg arbeidet underveis, oppdaget jeg hvordan min læring endret måten jeg møtte materialet på. Selv om forandringen ikke var stor, er det lettere å se på ulikhetene mellom første og siste møte med en utprøving. Det jeg mener med at det skjedde endringer underveis, er at mine forventninger til materialets egenskaper, og utfall endret seg i takt med utprøvingene gjort tidligere. Dette var kanskje spesielt sett i sammenheng med lærers tøyelighet. Kompetansen min har dermed hatt en utvikling. Jeg har altså gjennom en rekke forsøk, i samhandling med et datainnsamlings skjema som legger til rette for egen refleksjon over materialets egenskaper og mitt eget arbeid, klart å utvikle min egen kompetanse i materialområdet lær. Det er dermed ikke sagt at jeg mestrer et nytt håndverksområde, men at jeg har fått et nytt kunnskapsgrunnlag, som gjør at neste gang jeg møter materialet har noe å bygge videre på. I etterkant av mine utprøvinger, er det lettere å sammenligne mitt syn på materialet i startfasen og mot slutten. Mot slutten, hadde jeg begynt å skape egne erfaringer med materialet. Disse erfaringene påvirket meg i større grad enn tidligere hvordan jeg så på materialet, og hvordan jeg bestemte meg for å arbeide med det videre.

Hender og hode

De siste utprøvingene jeg arbeider med skal teste det å forme materialet. Jeg former læret i en bestemt form, for å se hvordan det kommer til å reagere. Jeg er spent, og kjenner jeg gleder meg til å se hvordan læret kommer til å oppføre seg. Gleden jeg kjenner, forteller meg at jeg opplever en viss kontroll i møte med lær som materiale. Denne kontrollen er et resultat av tidligere erfaringer. Jeg lærer om materialet og dets egenskaper, når jeg arbeider utforskende. De erfaringene jeg opparbeider meg, gjør at jeg nå, i møte med en ny utprøving kan gjøre flere antagelser for hva som skjer.

Utprøving nummer 7. gjøre at jeg virkelig kjenner på frustrasjon og skuffelse. Jeg har allerede en ide om hvordan læret skal til å oppføre seg, dersom jeg former det mens det enda er tørt. Den antagelsen jeg har, viser seg å ikke stemme. Når jeg bøyer læret virker det som om det nesten gir etter. Jeg er redd at læret skal brette, når jeg ser hvordan det oppfører seg. Læret brette ikke og tåler motstanden godt. Når jeg arbeider med det tørre læret oppdager jeg at den ikke like lett lar seg forme. Altså brette det ikke, men jeg klarer ikke å gi læret formen jeg vil. Det er som å brette papp. Jeg får ikke til å lage detaljer, eller runde former.

Jeg bruker virkelig både hender og hodet for å forsøke å forme læret. Det er veldig kantete, og formen holder seg dårlig. Jeg må virkelig bruke krefter for å brette, men opplever at hver gang jeg bretter noe, er det noe annet som sklir tilbake. Jeg ser på utprøvingen med frustrasjon, og skuffelse over at materialet ikke oppleves slik som jeg forventer at det skal. Formen utprøvingen da ender opp med, lyser for meg av skuffelse.

Når resultatene fra utprøving nummer 7. er så frustrerende, har jeg lavere forventning til hvordan jeg skal møte samme oppgave med vått lær. Men jeg opplever i de de ulike utprøvingene mine at vått lær har andre egenskaper. Jeg vet blant annet at vått lær er mer tøyelig. På tross av at jeg fortsatt er demotivert etter forrige utprøving, er forventningen til det våte læret større enn skuffelsen. Jeg tror at teknikken er mer passende for materialets egenskaper. Når jeg arbeider, oppdager jeg raskt at denne forventningen lar seg møte. Jeg ser jeg at materialet lettere lar seg forme. Det er som seig playdough, og formen blir i større grad der jeg ønsker at den skal være. Det er stor ulikhet mellom det å forme tørt lær og vått lær. Det våte læret har egenskaper som tillater meg å forme læret på en annen måte, enn når det er tørt. Når det våte læret tørker stivner læret til. Læret beholder på denne måten formen bedre når det er tørt, enn når det er vått. I etterkant av utprøvingene innser jeg at både vått og tørt lær spiller på hverandres styrker. Lær er virkelig et materiale man må bruke både hender og hode for å mestre.



Figur 10. Utprøving 7. og 8.

Jeg ser i etterkant hvilke endringer som har skjedd i min utvikling av kompetanse. Jeg ser at assosiasjonene mine fra tidligere fortsatt sitter sterkt, selv i etterkant av å ha arbeidet med materialet over en periode. Assosiasjoner vil alltid farge hvordan jeg ser på noe nytt, men jeg har opplevd i denne prosessen, at tid, øvelse og refleksjon har i noen grad endret måten jeg ser

på materialet som noe eget. Denne erfaringen som jeg har bygget opp, er en del av det å bygge og utvikle kompetanse. Hvordan jeg bygget denne kompetansen er vanskelig å sette ord på. Kanskje henger det sammen med hvordan taus kunnskap arter seg. Når man ikke kan beskrive kunnskap med ord, må det beskrives på en annen måte. Det å bygge kompetanse i noe som ellers ikke lar seg beskrive, er derfor noe som krever tid og åpenhet. Man må ha en åpenhet for erfaringen som gjøres. Det tar oss med tilbake til oppgavens problemstilling (se kapittel 2.2).

Som lærer i kunst og håndverksfaget, er det å kunne utvikle egne ferdigheter, noe som til stadighet må utbedres. Dette henger sammen med at vi selv må ha ferdighetene vi ønsker å lære bort, på plass. I likhet med teoretisk kunnskap, må vi kunne det vi arbeider med for å lære bort. I vår utdanning, får vi tilgang til å lære litt ulike håndverksretninger, og får lære litt om generelle teknikker i møte med disse retningene. Det som læres er likevel ikke så grundig, som man gjerne skulle ønske. Slik som Gulliksen (2013, s. 8-9) snakker om blir utdanningen vår også basert på de valgene, eller snarere utvalgene som våre lærere er nødt til å ta. Dette gjør at vi igjen sitter inne med noe generelt som vi må bygge videre på. Vi går ut fra vår utdanning som lærere og blir etterlatt med lærdommen som gir oss muligheten til å lære videre. Det er denne lærdommen som igjen er bidragsyteren til at vi aktivt skal videreutvikle våre ferdigheter. Det handler rett og slett om lærevilje. Men selv om læreviljen er en del av det, innebærer det også gode valg, i arbeidsprosessen. I min undersøkelse var det åpenbart at det å lære alt i et håndverksområde, om et enkelt materiale ikke er mulig å gjennomføre på så kort tid. Mange bruker årevis på å mestre et håndverk, og på å forstå alt et materiale er i stand til å gjøre. I likhet med lærerne fra min utdanning, måtte jeg da ta noen valg. Jeg måtte velge noen enkelte områder å fokusere på. Dette gjorde at jeg fikk en introduksjon til materialets egenskaper, og jeg kunne på den måten gå mer i dybden på enkeltelementer.

Blemmer og erfaring

Nå som jeg er ferdig med utprøvingene, kan jeg se på progresjonen jeg har i mitt eget arbeid og i min kunnskapsutvikling. Jeg har virkelig fått kjenne på det å arbeide med lær, og tar del i materialet på en veldig taktil måte. Lærdommen kommer i møte med mine handlinger, og med fysisk arbeid med læret selv. Jeg kjenner på hvordan fingrene verker. Hvordan musklene mine arbeider med finmotoriske ferdigheter, i møte med et materiale som er så utrolig mangfoldig, selv med veldig enkle faktorer, som vått og tørt. Jeg får se hvordan blemmene utvikler seg på

fingertuppene mine, som igjen beviser at lær er et materiale som krever mye. Blemmene er på en måte en attest til erfaringen jeg bygger. Blemmene forteller meg om materialets styrke, og forteller meg at jeg blir bedre kjent med det. De forteller meg også om oppturer og nedturer i arbeidet. Blemmene forteller meg også om begrensningene mine i møte med læret.

Selv om materialet er noe som krever mye, ser jeg også at materialet gir mye. Det er sant nok krevende å arbeide med, men er noe som til gjengjeld gir så mye mer enn jeg trodde. Det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva, men dersom det kan være mulig å samle denne opplevelsen i ett ord, må det være fullbyrdelse. En følelse av å oppnå noe, selv om det ikke riktig er et mål eller et produkt i sikte. Disse utprøvingene blir gjort med tanke på å oppnå noe. Jeg kan ikke sette to streker under svaret. For det jeg oppnår med dette arbeidet, er ikke målbart, og er en subjektiv prosess i arbeidet med å utvikle meg selv. Jeg arbeider for å bygge kunnskap.

Denne kunnskapen som vi streber etter, kommer ikke av seg selv. Jeg var selv nødt til å oppleve materialet, for å forstå materialets verdi, kunnskapen den kunne gi og kompetansen som jeg i etterkant sitter igjen med. Bengt Molander (2021, s. 241) forklarer at kunnskapsbygging ikke kan skilles fra kunnskapen selv, noe som er kanskje spesielt tydelig innenfor rammene av taus kunnskap. Når vi som lærere da skal lære bort taus kunnskap, må man dermed ta med i betraktning at kunnskapen må ses i sammenheng med handling. Altså at man utfører kunnskap i og gjennom handling. Det samme kan sies om hvordan vi selv som lærere må se på kunnskapen som vi selv skal tilegne oss.

Det er vanskelig å gi et konkret svar på hva som skal til for å utvikle egen kompetanse som lærer. Men med utgangspunkt i undersøkelsene jeg har arbeidet med i denne oppgaven, kan jeg presentere et forslag til hvordan man kan gå frem for å gjøre nettopp det. I kunst og håndverk, hvor mye av kunnskapen man sitter inne med innebærer taus kunnskap, må man bygge ens kompetanse med det som bakgrunn. Man må selv utforske et materiale for å lære om det. Som lærer kan det gjøres gjennom avgrensede og gjennomtenkte undersøkelser av ønsket materiale. Undersøkelsene burde legge til rette for trening, diskusjon og det personlige. På denne måten får man en dypere forståelse for materialet man arbeider med, og legger til rette for at den kunnskapen som dannes kan legge et solid grunnlag for videre utvikling av kompetanse.

5.3.2 *Kompetanseheving og undervisning*

Den kompetansen som jeg nå sitter med, er den kompetansen jeg aktivt har arbeidet for å bygge. Når jeg nå har bygget kompetanse som lærer, er målet å kunne gi tilbake til mine elever i undervisningen deres. Så hvilken funksjon har det at vi driver videre kompetanseheving i etterkant av lærerens utdanning? Jeg skal forsøke å besvare dette spørsmålet for å runde av oppgaven.

For å besvare et slikt spørsmål, er man nødt til å gå tilbake til skolens mandat. Skolens mandat, eller oppgave, er gitt av samfunnet og strekker seg over flere viktige roller. Men i bunn og grunn handler mandatet om det enkelte individet. Det handler om den enkelte eleven som skolen har ansvaret for. Ansvaret innebærer å tilegne eleven kunnskap, og ferdigheter, ellers kjent som kompetanse. Dette gjelder både teoretisk og sosialt. Skolen har også et ansvar i det å utvikle holdninger og verdier som leder elevene til det å bli selvstendige samfunnsborgere (Meld. St. 21(2016-2017), s.15-16). I det ligger det da et ansvar på oss som lærere, å gi elevene den undervisningen de har krav på. Kunst og håndverk, har sin egen sentrale plass i vårt utdanningssystem. Faget er viktig i formidlingen av en rekke praktiske ferdigheter, samt utvikling av kreativitet og refleksjoner om visuell og materiell kultur. Som kunst og håndverkslærer er undervisningen som skal gis videre preget av forberedelse på livet, sett i samhandling med det praktiske. At elevene skal kunne forberede seg på å ta estetiske og etiske valg i fremtiden, samt fordre dem til skaperglede og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Vår utdanning legger til rette for at vi skal ha muligheten til å gjøre nettopp det. Vi får selv opplæring i en rekke praktiske ferdigheter, som dessverre ikke omfatter det store spekteret av ulike ferdigheter innenfor den skapende verdenen. Vi kan ikke lære annet, enn hva våre lærere dekker i pensum. Da læreplanen, er lik for alle skoler i Norge, skulle man tro at det er nok. Men da vi har muligheten til selv å velge hvordan man møter læreplanen, innebærer dette plutselig et mye større spekter enn tidligere. Jeg sikter da i stor grad til at skoler i ulike deler av landet gjerne i en skapende setting har ulike kulturer. Læreren som da står ansvarlig for faget, sitter da med muligheten til å avgjøre hva som går inn i elevenes undervisning. Igjen ligger dette på lærerens evne til å ta gode valg. Valgene en lærer da står ovenfor, sett i sammenheng med spørsmålet hvorfor det i etterkant av endt utdanning er viktig å forsøke å bygge videre på sin kompetanse, ligger på mange måter i det kulturelle. Ulike steder i Norge, har sin egen forestilling av hvilke praktiske egenskaper som man bygger videre på. Eksempelvis er det naturlig at en skole plassert langs kysten, gjerne prioriterer praktisk kunnskap, som er mer rettet mot kulturen man selv er en del av, samtidig

som at man også skal få innsikt i andre ulike kulturområder. Lærerutdanningen er rett og slett ikke omfattende nok til å ta for seg alt for mange kulturelle kvaliteter og kunnskaper. Dette er en av grunnene til at vår evne til å ta til oss ny kunnskap er så viktig.

En annen grunn til at det er lurt å videreutvikle sin egen kompetanse er samfunnets utvikling. Samfunnet utvikler seg, og vi som lærere må følge etter. Det er eksempelvis ikke lenge siden digitale verktøy ble en del av læreplanen i kunst og håndverk. Når samfunnet til stadighet utvikler seg, betyr det også at vi som lærere må utvikle oss. Dette er likt for lærere i alle fag. Men i kunst og håndverk, innebærer den nye erfaringen ofte et mer fysisk aspekt som man må mestre. Kanskje spesielt i sammenheng med at mye av den kunnskapen som vi skal videreformidle er taus. Når man som lærer skal videreformidle noe taust, er det derfor ofte en praktisk tilnærming også i undervisningssituasjonen. Man viser med eksempler, og det er gjerne forventet at man skal kunne nok om materialet til at man skal veilede elevene gjennom prosessen fra start til slutt. Grunnene til at vi fortsatt burde oppfordre lærere til å fortsette med å videreutvikle egen kompetanse, viser seg å komme fra flere hold. Jeg har nå i hovedsak nevnt utdanningens ufullstendige dekning av kulturell variasjon, og samfunnets stadige utvikling. Men til syvende og sist er viktigheten av kompetanseheving noe som ligger hos elevene våre. Videre kompetanseheving har et mål. Å gi elevene våre god undervisning. Vi som lærere er aldri ferdig utlærte, og erfaringene som vi bygger underveis blir aldri ferdig. Denne oppgaven har hatt som formål å vise til et eksempel på hvordan jeg går frem for å utvikle min kompetanse innenfor et bestemt materialområde, med et mål om å bli en enda litt bedre lærer for mine elever.

6. Konklusjon og avsluttende kommentarer

Det er vanskelig å sette to streker under svaret, og gå videre i etterkant av denne oppgaven. Oppgaven har for meg vært en åpning til et område som var større enn jeg først antok. De inntrykkene jeg sitter igjen med, er det vanskelig å plassere. Hvor oppgavens utgangspunkt var å finne en måte å utvikle egen kompetanse som kunst og håndverkslærer, oppdaget jeg også mer. I arbeidet lærte jeg mer om hvordan taus kunnskap arter seg, og hvordan vi som lærere skal forsøke å lære og å formidle det videre. Jeg fikk gå mer i dybden på hvordan vår utdanning som lærere forbereder oss på langt mer enn bare å gjennomføre undervisningen i seg selv. Noe av det vår utdanning forbereder oss på er som det å kunne ta gode,

velbegrunnede valg basert på erfaring og det at utdanningen vår legger til rette for at vi skal kunne videreutvikle vår kompetanse med bakgrunn i at vi umulig kan lære alt på de få årene vi har på skolen. Dette gjør at jeg sitter igjen med inntrykk som jeg ikke trodde at jeg skulle sitte inne med i etterkant av oppgaven. Jeg sitter igjen med respekt, overfor meg selv i arbeidet jeg gjennomførte, og respekt for utdanningen jeg har tatt. Arbeidet jeg utførte har lært meg ikke bare om læret i seg selv som materiale, men har gitt meg innblikk i hvordan jeg som en enkelt person, kan bruke en lignende metode, som mesterlære, til å videreutvikle meg selv og min kompetanse i kunst og håndverk.

Jeg sitter med et ønske om å utforske mer. Selv om jeg har funnet noen svar, har jeg derimot også skapt flere spørsmål. Disse nye spørsmålene henger tett sammen med arbeidet jeg har gjort. Noe som kunne vært interessant å se nærmere på er eksempelvis sammenligningen mellom mesterlære og egen utforskning slik som jeg har gjort i denne oppgaven. Det kunne vært interessant i sammenheng med undervisningen som kan gis videre til elever i etterkant.

Det er vanskelig å avslutte et prosjekt som dette. Tanken om å videreutvikle mine egenskaper er noe som jeg ikke helt klarer å legge fra meg. Nå som oppgaven går mot en slutt, velger jeg å se på resultatet som noe som jeg vil fortsette å utforske. Jeg ønsker at arbeidet jeg har gjort nå, skal være et verktøy som jeg kan bruke siden for å fortsette å videreutvikle mine ferdigheter. Selv om oppgaven er avsluttet, er min kompetanse som lærer enda bare i startfasen, og jeg har resten av mitt arbeidsliv til å forbedre meg.

Litteraturliste

- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur og designhøgskolen i Oslo]. ADORA.
<https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/2406784>
- Gallagher. (2012). *Phenomenology*. London. Palgrave Macmillan.
- Gulliksen, M. S. (2014). Beredskapskunnskap – navet i Lærerutdanning i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 7(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.902>
- Gulliksen, M. S. (2013). Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 5(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.501>
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse og dokumentasjon* (4. utg.). Kristiansand: Cappelen Damm AS
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training – from school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52-65.
- JørnJensen Lærhandel AS. [https://www.jjensen.no/forparter-og-sider²](https://www.jjensen.no/forparter-og-sider<sup>2</sup)
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Tell Forlag.
- Lagerstrøm, B. O. (2000). *Kompetanse i Grunnskolen: Hovedresultater 1999/2000* (72).
https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200072/notat_200072.pdf
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006* (74). http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_200721/rapp_200721.pdf

² JørnJensen Lærhandel AS er forhandleren jeg har benyttet til denne masteroppgaven. De er ikke vist til mer utover teksten, men har vært essensielle for å få tak i materialer til mine undersøkelser.

Lagerstrøm, Bengt Oscar, Moafi, Hossein, & Revold, Mathias Killengreen (2014).

Kompetanseprofil 1 i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014 (13).

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>

Lie, C., & Nielsen, L. M. (2016). Lærernes arbeidstid i Kunst og håndverk – grunnlaget for gammeldags leseplikt i grunnskolen. *FormAkademisk*, 9(2).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1845>

Lovdata. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Melby-Lærvåg, M. (2018, 6. Januar). *Stemmer det at 10 000 timers øvelse gjør mester?*

Utdanningsforskning.no. [ci. 9.feb 2022]

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/stemmer-det-at-10-000-timers-ovelse-gjor-mester/>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Molander, B. (2021). *Kunnskap i handling* (2.utg.). Göteborg: Daidalos

Nielsen, L. M., & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>

Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§10-1>

Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§10-2>

Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12

Perlic, Biljana. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (18).

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen – En innføring I taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Sømoe, K. (2013). Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?. *FormAkademisk*, 6(3).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.352>

Tin, M. B. (2013). Making and the sense it makes. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.650>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/timetall?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>


Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Oversikt over figurer

Figur 1. – Oversikt over utprøvinger.....	s. 6
Figur 2. – Datainnsamlings skjema.....	s. 29
Figur 3. – Lær i forkant av utprøvinger.....	s. 30
Figur 4. – Broderi i lær.....	s. 35
Figur 5. – Utprøving 1. og 2.....	s. 36
Figur 6. – Parging.....	s. 37
Figur 7. – Utprøving 3. og 4.....	s. 38
Figur 8. – Farging.....	s. 42
Figur 9. – Utprøving 5. og 6.....	s. 43
Figur 10. Utprøving 7. og 8.....	s. 45

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Materialet var veldig mykt og fleksibelt. Dette gjorde at det var mye lettere å arbeide med. Materialet ble vanskeligere å arbeide med ettersom tiden gikk.</p>	<p>Det at materialet myknet til når det ble bløtt, var veldig fascinerende. Det oppførte seg veldig ulikt. Fra hvordan det oppførte seg som tørt. Materialet var som et helt annet tekstil. Etter hvert som materialet tørket, ble det vanskeligere å arbeide med, og det var en overgang der, hvor materialet tydelig var vanskeligere å arbeide med.</p>	<p>Det er tydelige forskjeller på vått og tørt lær. Denne forskjellen er en viktig del av å lære hvilke muligheter og begrensninger et materiale har. Dette er en del av kunnskapsutviklingen, og er viktig for min kunnskapsutvikling på den måten at jeg ser ulike måter et materiale oppfører seg. Ved å vite hvordan materialet oppfører seg, er det også mulig for meg å vite mer om hvordan jeg skal utnytte materialets egenskaper. Når materialet tørket ovre tid, lærte jeg etter hvert å kjenne når læret var så tørt at det måtte bløtes på nytt. Dette er en ferdighet jeg ikke riktig kan sette ord på, men som handler om det taktile i materialet som jeg lærte å kjenne igjen.</p>	<p>Det var i etterkant utrolig fascinerende å se på hvor annerledes læret oppførte seg når det var vått. Mobiliteten var natt og dag. Læret kunne nærmest brette seg selv, uten at materialet fikk større skader av det. Jeg tror også at den største lærekurven i dette forsøket var å lære en taktil ferdighet, om når læret var for tørt til å ha egenskapene til et vått lærstykke. Denne egenskapen tok tid å lære, og resultatene i flere blemmer, men ble bedre etter hvert som jeg lærte å kjenne forskjellene i mobiliteten, og dermed også hvordan jeg skal gå frem for å utnytte lærrets kvaliteter bedre.</p>
<p>Materialets overflate holdt seg veldig lik mens jeg arbeidet med det. Det oppsto ingen sprekker, på samme måte som tørt materiale</p>	<p>Overflaten slo ikke sprekker og tøyde seg ulikt fra det tørre. Det var forventet, da jeg hadde reflektert over hvorfor</p>	<p>Jeg fikk her oppleve litt av lærrets tøyelighet. Jeg visste at materialet oppførte seg annerledes, da det ble noe «løsere» da det var bløtt. Men</p>	<p>Materialets overflate og nyoppdagede tøyelighet er noe jeg tror jeg vil oppleve mer i utprøving 7. og 8. Som skal sette</p>

<p>gjorde. Men det å strekke materialet, og dermed forandre formen var noe som lot seg gjøre med vått lær.</p>	<p>sprekkene oppstod tidligere. Det jeg ikke hadde forventet var hvordan læret tøyde seg dersom jeg stresset det. Som en veldig seig plastelina. En tilsynelatende flat overflate, fikk plutselig mer fasjon, og jeg måtte arbeide for å få formen flat i etterkant av broderingen.</p>	<p>det at jeg til en viss grad kunne dra og tøye det som plastelina, og formen holdt seg litt, var det plutselig en utfordring å gjøre broderiet flatt. Kunnskapen jeg fikk utvikle her gir meg grunnleggende informasjon om hvordan læret oppførte seg som vått. Den plastelina-aktige egenskapen er kunnskap som vil være nyttig å ta med seg videre.</p>	<p>søkelys på akkurat dette. Jeg overrasket meg selv med å se på hvordan læret formet seg etter hvordan jeg arbeidet med det. En blanding av fasinasjon, for nor uventet, og samtidig irritasjon over at materialets egenskaper gav en utfordring jeg ikke var klar over, da denne utprøvingen skulle forsøke å holdes flat, da broderi var teknikken som skulle utforskes bedre.</p>
<p>Selv om læret var veldig mykt, var det fortsatt motstandsdyktig nok til at det var nødvendig å bruke syl, for å lage hull på forhånd.</p>	<p>Materialet var tøyelig, og gav lettere etter for nålen. Likevel var det å bruke syl først best, da de sparte hendene for mye arbeide. Det var derimot mye lettere når det var vått enn når det var tørt.</p>	<p>Den var lettere å arbeide når læret var vått. Denne oppdagelsen er med på å utvikle måten jeg kommer til å arbeide med materialet i fremtiden. Jeg vet mer om materialets egenskaper nok til at jeg kan avgjøre hvilke egenskaper jeg skal utnytte for å utføre ønsket arbeide.</p>	<p>I etterkant er dette noe jeg kunne ha forutsett, da jeg tok læret ut av vannet. Da jeg oppdaget hvor tøyelig det var, virket det naturlig at det skulle være lettere å arbeide med det. Det var en morsom, og motiverende oppdagelse.</p>
<p>Det var lettere å brodere jo våtere materialet var. Når det var vått, formet det seg mer, og gjorde det lettere å presse nålen igjennom. Likevel er det tyngrer enn å brodere på andre typer tekstil, som for eksempel bomull.</p>	<p>Selv om det var lettere, er det å ta litt hardt i å si at det er lett å brodere i vått lær. Det er en tydelig forskjell på å brodere i vått lær. Likevel var det tungt i lengden, og var tidkrevende på sin egen måte. Jeg var nødt til å ha små pauser innimellom for å væte læret på nytt.</p>	<p>Dette er også en erfaring, selv om den på mange måter er lik det som skjedde i utprøving 1. Men da jeg har forsøkt både vått og tørt, er erfaringen likevel der, at det er mer behagelig å brodere med vått materiale. Dette hovedsakelig grunnet at det var lettere å arbeide med en nål, når materialet gav mer etter og dermed lettere å brodere i.</p>	<p>Mye kan sies om å brodere på denne måten. Det er på ingen måte et behagelig materiale å brodere i, på tross av at det er vått, og er noe lettere. Det er fortsatt noe som jeg nå, i etterkant, ser på som hardt, og tidkrevende arbeide.</p>

A dark blue vertical bar on the left side of the slide, with a blue arrow pointing to the right that overlaps it. The date '15.05.2022' is written in white text inside the arrow.

15.05.2022

Datainnsamlings skjema

Mastergrad – Vedlegg 2

Several thin, curved lines in shades of blue and grey that originate from the bottom left and curve upwards and to the right, creating a sense of movement and design.

Eirin Steinnes
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

UTPRØVING NR 1 VÅT/TØRR: Tørr TEKNIKK: Brodering

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Hardt materiale, men likevel fleksibelt. Jo ber man arbeidet med det, jo mykere ble materialet. Det vil si at det ble lettere å arbeide med over tid.</p>	<p>Fasinasjonen min over materialets varierende fleksibilitet, ble en motiverende faktor. Overflaten ble varm, og føyelig jo mer man arbeidet med det, selv om det på mange måter fortsatt var hardt å arbeide med</p>	<p>Når jeg arbeidet med materialet, var jeg i startfasen bekymret for å brette læret mens jeg arbeidet. Underveis i prosessen myknet det til, og jeg ble også mer klar over hvordan materialet håndterte bevegelse, og hvilke muligheter og restriksjoner materialet hadde i gitte sammenhenger.</p>	<p>Mitt møte med tørt lær var i seg selv en spennende opplevelse. Overflaten som i utgangspunktet var glatt, ble mer</p>
<p>Materialet som startet som glatt, ble mer «ru» mens jeg arbeidet med den. Overflaten ble ikke endret tilbake av seg selv. Overflaten ble derimot bedre i etterkant, da jeg tilførte lærfett.</p>	<p>Kanskje overflaten ble ru, da materialet mistet sin originalform? Eller kanskje trenger den fuktighet? Følelsen av å berøre læret før og etter jeg har arbeidet med det er annerledes, selv om det er samme materiale.</p>	<p>I sammenheng med at overflaten endret seg mens jeg bearbeidet den er det mulig å sammenligne læret med min egen hud. Dersom huden min er tørr, og jeg strekker den for langt, sprekker den opp. Læret som jeg arbeidet med nå ble tøyd og bøyd, og det oppstod en ru overflate, uten at læren nødvendigvis sprakk opp. Dette sier meg at det er for tørt, og at det vil være naturlig å tilføre fuktighet for at overflaten skal holde seg best mulig. Denne kunnskapen ble mer naturlig lengre ut i arbeidet, hvor jeg kunne føle en tydelig forskjell i overflaten.</p>	<p>I etterkant var det å arbeide med materialet tørt, interessant, da mine hender fikk lære hvordan overflaten forandres over tid. Det har også gitt meg inspirasjon til hva jeg kan gjøre for å forhindre en tørr og sprukket opp overflate. Lærfett, som på mange måter gir læret fukt på samme måte som vi bruker håndkrem, vil være en måte forhindre en ødelagt overflate. Det å kjenne på skinnen når det er for tørt er også en ferdighet som vil hjelpe med å vedlikeholde materialet videre.</p>

<p>Det å brodere i så tykt lær var vanskelig. Grunnet tykkelsen på materialet, var det vanskelig å føre nålen gjennom for så å brodere. Vanligvis syr man med nålen rett i stoffet, uten at det blir mye motstand. Hær var materialet så tykt, at jeg var nødt til å lage hull på forhånd før jeg kunne bruke nål og tråd. I etterkant av å lage hull, var det derimot fullt mulig å brodere korssting og attersting/stikksøm.</p>	<p>Brodering i lær var hardt arbeid. Det er fullt mulig å brodere, men det krever tid, tålmodighet og tykk hud på egne fingrer. Under arbeidet fikk jeg blemmer på fingrene. Teknikken ble til etter hvert mens jeg arbeidet, Hvor jeg lærte hvor stort hull jeg skulle lage, for at det skulle være akkurat passe stort for å få nålen og tråden gjennom.</p>	<p>I starten brukte jeg lang tid på å lage hull med syl, slik at nål og tråd kunne gå igjennom. Etter hvert utviklet jeg egenskapen til å se når hullet var for lite, uten å teste hullet på forhånd. Enda videre kunne jeg føle på baksiden av skinnet, når hullet var passe stort, basert på hvor langt inn jeg stakk sylen. Jeg kunne med andre ord bruke både syn og det taktile til å skjønne hvor stort hull jeg skulle lage i skinnet til den spesifikke nålen og tråden</p>	<p>I etterkant har jeg innsett det at de kanskje hadde vært lurt å bruke fingerbøl for å hindre blemmer på fingrene mine. Men da det var så tungt arbeide, var jeg fornøyd med at jeg hadde brukt tid på å planlegge motivet på forhånd. Dersom det ikke var planlagt ville det ha vært mange hull i læret, ettersom jeg måtte stikke hull på forhånd.</p>
<p>Broderiet lå som tykke pølser over læret. Jeg broderte med vokset tråd, da voksen er bedre på lær, enn tråd uten voks. Dette gjør også at tråden er stivere en vanlig, og at den ikke trekker seg like godt sammen som vanlig broderitråd. Dermed fikk jeg tykke pølser der broderiet var. I et forsøk på å gjøre det mindre, brukte jeg glattrulle for å presse ned tråden</p>	<p>Det å bruke glattrulle virket bra. Da tråden er dekket i voks, og den er stivere, gjorde dette at tråden formet seg etter glattrullen. Læret, som også er formbart, tillot glattrullen å presse tråden ned i seg, som resulterte i at tråden ble mindre tykk, og lå penere på overflaten.</p>	<p>Det å bruke glattrulle, til å presse broderiet ned i materialet, kom nærmest naturlig i sammenheng med ferdigheter utviklet ellers i prosessen. Dette spesielt i sammenheng med at jeg nå kjente til lærets formlighet, og at det var mykt nok til at dette ville la seg gjøre.</p>	<p>Broderiet så bedre ut i etterkant av glattrullen. Det er nå lettere å se stingene hver for seg, og motivet fungerer bedre. Den voksede tråden legger seg også fint i hullene, som dekket til de hullene som var laget for store.</p>

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Materialet var veldig mykt og fleksibelt. Dette gjorde at det var mye lettere å arbeide med. Materialet ble vanskeligere å arbeide med ettersom tiden gikk.</p>	<p>Det at materialet myknet til når det ble bløtt, var veldig fascinerende. Det oppførte seg veldig ulikt. Fra hvordan det oppførte seg som tørt. Materialet var som et helt annet tekstil. Etter hvert som materialet tørket, ble det vanskeligere å arbeide med, og det var en overgang der, hvor materialet tydelig var vanskeligere å arbeide med.</p>	<p>Det er tydelige forskjeller på vått og tørt lær. Denne forskjellen er en viktig del av å lære hvilke muligheter og begrensninger et materiale har. Dette er en del av kunnskapsutviklingen, og er viktig for min kunnskapsutvikling på den måten at jeg ser ulike måter et materiale oppfører seg. Ved å vite hvordan materialet oppfører seg, er det også mulig for meg å vite mer om hvordan jeg skal utnytte materialets egenskaper. Når materialet tørket over tid, lærte jeg etter hvert å kjenne når læret var så tørt at det måtte bløtes på nytt. Dette er en ferdighet jeg ikke riktig kan sette ord på, men som handler om det taktile i materialet som jeg lærte å kjenne igjen.</p>	<p>Det var i etterkant utrolig fascinerende å se på hvor annerledes læret oppførte seg når det var vått. Mobiliteten var natt og dag. Læret kunne nærmest brette seg selv, uten at materialet fikk større skader av det. Jeg tror også at den største lærekurven i dette forsøket var å lære en taktil ferdighet, om når læret var for tørt til å ha egenskapene til et vått lærstykke. Denne egenskapen tok tid å lære, og resulterte i flere blemmer, men ble bedre etter hvert som jeg lærte å kjenne forskjellene i mobiliteten, og dermed også hvordan jeg skal gå frem for å utnytte lærets kvaliteter bedre.</p>
<p>Materialets overflate holdt seg veldig lik mens jeg arbeidet med det. Det oppsto ingen sprekker, på samme måte som tørt materiale gjorde. Men det å strekke materialet, og dermed forandre</p>	<p>Overflaten slo ikke sprekker og tøyde seg ulikt fra det tørre. Det var forventet, da jeg hadde reflektert over hvorfor sprekken oppstod tidligere. Det jeg ikke hadde forventet var hvordan læret tøyde seg</p>	<p>Jeg fikk her oppleve litt av lærets tøyelighet. Jeg visste at materialet oppførte seg annerledes, da det ble noe «løsere» da det var bløtt. Men det at jeg til en viss grad kunne dra og tøyde det som plastelina, og formen holdt seg litt, var det plutselig en</p>	<p>Materialets overflate og nyoppdagede tøyelighet er noe jeg tror jeg vil oppleve mer i utprøving 7. og 8. Som skal sette søkelys på akkurat dette. Jeg overrasket meg selv med å se på hvordan læret formet seg etter</p>

<p>formen var noe som lot seg gjøre med vått lær.</p>	<p>dersom jeg stresset det. Som en veldig seig plastelina. En tilsynelatende flat overflate, fikk plutselig mer fasong, og jeg måtte arbeide for å få formen flat i etterkant av broderingen.</p>	<p>utfordring å gjøre broderiet flatt. Kunnskapen jeg fikk utvikle her gir meg grunnleggende informasjon om hvordan læret oppførte seg som vått. Den plastelina-aktige egenskapen er kunnskap som vil være nyttig å ta med seg videre.</p>	<p>hvordan jeg arbeidet med det. En blanding av fasinasjon, for nor uventet, og samtidig irritasjon over at materialets egenskaper gav en utfordring jeg ikke var klar over, da denne utprøvingen skulle forsøke å holdes flat, da broderi var teknikken som skulle utforskes bedre.</p>
<p>Selv om læret var veldig mykt, var det fortsatt motstandsdyktig nok til at det var nødvendig å bruke syl, for å lage hull på forhånd.</p>	<p>Materialet var tøyelig, og gav lettere etter for nålen. Likevel var det å bruke syl først best, da de sparte hendene for mye arbeide. Det var derimot mye lettere når det var vått enn når det var tørt.</p>	<p>Den var lettere å arbeide når læret var vått. Denne oppdagelsen er med på å utvikle måten jeg kommer til å arbeide med materialet i fremtiden. Jeg vet mer om materialets egenskaper nok til at jeg kan avgjøre hvilke egenskaper jeg skal utnytte for å utføre ønsket arbeide.</p>	<p>I etterkant er dette noe jeg kunne ha forutsett, da jeg tok læret ut av vannet. Da jeg oppdaget hvor tøyelig det var, virket det naturlig at det skulle være lettere å arbeide med det. Det var en morsom, og motiverende oppdagelse.</p>
<p>Det var lettere å brodere jo våtere materialet var. Når det var vått, formet det seg mer, og gjorde det lettere å presse nålen igjennom. Likevel er det tyngre enn å brodere på andre typer tekstil, som for eksempel bomull.</p>	<p>Selv om det var lettere, er det å ta litt hardt i å si at det er lett å brodere i vått lær. Det er en tydelig forskjell på å brodere i vått lær. Likevel var det tungt i lengden, og var tidkrevende på sin egen måte. Jeg var nødt til å ha små pauser innimellom for å væte læret på nytt.</p>	<p>Dette er også en erfaring, selv om den på mange måter er lik det som skjedde i utprøving 1. Men da jeg har forsøkt både vått og tørt, er erfaringen likevel der, at det er mer behagelig å brodere med vått materiale. Dette hovedsakelig grunnet at det var lettere å arbeide med en nål, når materialet gav mer etter og dermed lettere å brodere i.</p>	<p>Mye kan sies om å brodere på denne måten. Det er på ingen måte et behagelig materiale å brodere i, på tross av at det er vått, og er noe lettere. Det er fortsatt noe som jeg nå, i etterkant, ser på som hardt, og tidkrevende arbeide.</p>

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Jeg forsøkte å prege med et mønsterhjul. Dette innebærer at det i stor grad er min egen hånd som fører kraft inn i læret for å legge et inntrykk.</p> <p>Det ble fort tydelig at tørt lær ikke var veldig mottagelig for å ta imot trykk. Det ble veldig svakt, selv om jeg la i mye kraft. Med andre ord fungerte mønsterhjulet dårlig på tørt lær.</p>	<p>Materialet er hardt, og gir mye motstand når jeg forsøker å presse inn et mønster med et mønsterhjul. Preging i seg selv fungerer slik at det presses inn et mønster ut fra en ferdiglaget form. Selv om det er mulig å se formen, er det likevel ikke så sterkt som ønsket.</p>	<p>Dette er en viktig del av det å utvikle ferdigheter i materialet. Jeg opplevde her at min kraft i seg selv ikke er nok for å lage et mønster i tørt lær. Denne teknikken var lett å begynne på, men viser veldig tydelig at jeg ikke har den erfaringen som skal til for å få et bra resultat. Kanskje viser forsøket med vått skinn et bedre resultat?</p>	<p>Læret viser lite tegn til mønsterhjulet. Kanskje er det jeg som er for svak, at jeg burde ha lagt meg kraft i å prege mønsteret inn læret.</p> <p>Nå som jeg vet at dette ikke fungerer så bra, kan jeg vite at jeg er nødt til å gjøre noen endringer i hvordan jeg utfører teknikken slik at jeg får ønsket resultat.</p>
<p>Jeg forsøkte å prege med et punselsett med bokstaver. Jeg valgte et dikt for å få bruke en stor del av lærbiten, slik at jeg fikk prøve det ut på en god måte.</p>	<p>Med å bruke punselsett måtte jeg tenke på hvordan jeg satte bokstavene, for å få ønsket effekt. Materialet krevde kraft, og gjorde at jeg ble sliten i hendene mine, selv om jeg brukte hammer istedenfor meg selv. Det krevde også at jeg brukte tid på å se på mønsteret på en annen måte enn med mønsterhjulet, som gjorde at jeg mentalt ble mer sliten enn jeg antok.</p>	<p>Siden det var vanskelig å få mønsteret inn i læret med egen kraft, bestemte jeg meg hær for å forsøke å bruke en hammer, for å hamre mønsteret inn. Dette er tydelig fremgang i avgjørelser som jeg gjør mens jeg arbeider. Hvor jeg lærte at egen kraft ikke er sterk nok til å prege et mønster, ble hammer, for å slå det inn valget.</p>	<p>I etterkant, ble jeg mindre fysisk sliten av å bruke punselsett og hammer, enn med pregejern. Men til gjengjeld var det en mer tidkrevende prosess, som gjorde at jeg ble mer sliten, og hadde vansker med å holde konsentrasjonen. Dette førte til at jeg ikke fikk kopiert teksten riktig, og glemte noen ord i en setning, noe jeg ikke så før jeg leste igjennom det til slutt.</p>

UTPRØVING NR 4 VÅT/TØRR: Våt TEKNIKK: Preging

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Vått materiale oppfører seg veldig annerledes enn tørt. Læret får ikke de sprekke­dannelsene som tørt lær får når man bøyer det.</p>	<p>Materialet oppleves nærmest seigt i sammenligning med en tørr lærbit. Fargen endret seg også litt da det ble vått, men fikk tilbake sin egentlige farge når den tørket.</p>	<p>I likhet med hvordan utprøving nr. 2 var jeg også hær positivt overrasket over lærets egenskaper når det var vått. Det var lettere å arbeide med, og gav bedre resultater.</p>	<p>Jeg er ikke sikker på hvorfor det ikke ble sprekke­dannelser i materialet når det var vått. Men Antagelig har det sammenheng med noe jeg opplevde i utprøving nr. 1. Her sammenlignet jeg læret med min egen hud når den er for tørr, og opplevde at lær fett hadde innvirkning på hvordan overflaten ble i etterkant. Kanskje kan man si at det å tilføre læret fuktighet gjør at det er mer tøyelig, uten at det risikerer å sprekke.</p>
<p>Materialet lar seg lett forme. Det er lett å bøye det, og å forme det. Men vekten ble også tyngre, og materialet holdt seg der jeg la det, uten at det gled rundt.</p>	<p>Formingen, er i seg selv ikke en stor del av denne utprøvingen, men noe som var hjelpsomt da jeg bevegde på den.</p>	<p>Det var ikke fokus på formfaktoren i denne utprøvingen. Men tyngden det gav når det var vått, gjorde at læret holdt seg flatt, og ikke gled på bordet mens jeg arbeidet med det. Da denne utprøvingen i større grad trengte at materialet lå på bordet enn utprøving 2, opplevde jeg en lettelse når jeg kunne utføre arbeidet med kontroll. Tyngden, i seg selv var noe jeg var kjent med fra den tidligere</p>	<p>I etterkant er tyngden noe som jeg lærte å bruke til min fordel i denne utprøvingen. Tyngden gjorde at læret holdt seg på plass, slik at det ble lettere å føre både prege­jernet og slå inn bokstaver med punselettet uten at jeg trengte å være obs på å holde læret på plass. Dermed fikk jeg relativt rette linjer på det meste.</p>

		utprøvingen, men jeg opplevde her en annen side av tyngden, som ble mer positiv sett i sammenheng med arbeidet som skulle utføres.	
Jeg førte pregejernnet på, likt som i utprøving 3 for å sammenligne. Når læret var vått, trengte jeg ikke legge i like mye kraft for å få frem mønsteret.	Pregejernnet gav i dette tilfellet et mønster som var synlig, uten at man trengte å lete etter det. Veldig tydelig markering, og mindre kraft enn med en tørr lærbit.	Det var lettere å arbeide med pregejernnet nå. Dette er nok en kombinasjon av at jeg har forsøkt pregejernnet en gang tidligere, men kanskje også at materialet var mer mottagelig. Jeg følte meg sikker på hvordan jeg skulle legge trykket for å få resultater, da jeg allerede hadde forsøkt det tidligere. Jeg følte likevel at jeg i større grad mestret pregejernnet mer når jeg arbeidet med det. Det å føre pregejernnet i seg selv var nå mye lettere, når jeg visste hvordan bevegelsen skulle gjøres.	Pregejernnet var vanskeligere enn jeg var forberedt på. Mye på grunn av at for å lage markeringer måtte jeg legge press på, og samtidig forsøke å føre hjulet frem på en rett linje. Dette var lettere når læret var vått, da materialet i større grad holdt seg på plass, og hvor materialet i større grad gav etter og lagde et lettere spor å følge etter hvert som jeg arbeidet.
I likhet med utprøving 3 brukte jeg et punselsett, og førte på samme tekst for å sammenligne. Pregingen var lett å gjennomføre, og jeg måtte ikke legge i mye kraft, et svakt slag med hammeren var nok til å etterlate en bokstav, som var dypere enn i utprøving 3.	Pregingen var mye lettere å gjennomføre. Når læret var vått var det mer mottagelig for endring, og holdt også på formen bedre i etterkant når den tørket. Det var stor forskjell på hvor dypt man fikk markeringen uten problemer.	Her opplevde jeg stor forskjell på hvordan jeg brukte punselsettet tidligere. Det å prege med punselsett kom nå veldig naturlig. Etter de første bokstavene, skjønnte jeg nå akkurat hvor stor kraft jeg skulle bruke for å få frem ønsket markering. Ferdigheten jeg nå utviklet er en kombinasjon av å vite hvordan jeg skal plassere punseljernene i forhold til hverandre, hvor mange ganger og med hvilken kraft jeg skal slå dem med hammeren.	Det største problemet med punselsetter var å få bokstavene riktig plassert i forhold til hverandre. Dette var derimot en effektiv å sikker måte å prege på, og jeg ble fornøyd med hvordan jeg lærte å håndtere verktøyene i sammenheng med et mer samarbeidsvillig materiale.

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Materialet tok fargen til seg lett. Fargen, ble sugd inn der hvor den ble plassert, som til gjengjeld gjorde det lett å lage rene linjer.</p>	<p>Materialet tok til seg fargen lett, og det var enkelt å føre på. Fargen nærmest fulgte penselen, og jeg hadde ikke behov for å være redd for at fargen skulle «blø ut».</p>	<p>Det er vanskelig å se på fargningen som ferdighet. Likevel innebærer det en til en viss grad både teknikk å kunne for å føre fargen på riktig. I dette tilfellet var det enkelt, da skinnet tok fargen til seg lett. Dette forsøket viser meg at det å føre farge på tørt lær, er mulig å gjennomføre med et godt resultat, som gjør at jeg da har utviklet mine ferdigheter på en slik måte at jeg kommer til å utføre dette videre.</p>	<p>Det å føre farge føles mer permanent enn andre forsøk. Dette hvor fargen er så sterk, at den setter sterke spor der den blir påført. Dette gjorde at dette kanskje var det forsøket jeg syntes var mest utfordrende, da det å gjøre «feil» følte så farlig, på tross av at poenget er å prøve ut og at ingenting dermed blir feil i seg selv.</p>
<p>Fargen så i starten veldig ujevn ut. Hvor læret tok til seg fargen ulikt i forhold til tidspunktet det ble påført. Ujevnhetene ble likevel mye bedre så snart det fikk tørket helt ut. Dette gjorde at fargen ble jevn og fin</p>	<p>Det var ubehagelig å se at fargen la seg ujevnt på tross av at jeg forsøkte å tilføre lik mengde av materialet. I etterkant forstår jeg at det handler mer om materialets egenskaper enn min egen teknikk i dette tilfellet.</p>	<p>Dette var en erfaring, som ble viktigere en jeg først hadde antatt. Det at fargen ble gjevere etter at alt var tørket, gjorde at jeg lærte mye om hvordan fargen legger seg, og at hvordan ting tørker påvirker hvordan fargen ser ut på materialet. At noe er våt, gjør at fargen ser annerledes ut i øyeblikket, men er ingen fasit på hvordan det ser ut når det er tørket.</p>	<p>I etterkant var dette noe som startet som ubehag, som jeg i etterkant av forsøket ser tilbake på som en morsom opplevelse. Dette spesielt da resultatene ble fine, på tross av at jeg i starten var stresset, og trodde at jeg måtte ha en spesiell teknikk for å utføre det. Det viser seg at det i seg selv ikke er en teknikk for å få fargen jevn, men at jeg likevel utviklet erfaringer i sammenheng</p>

			med det å føre farge til et materiale som tørt lær.
Læret har en annen lukt etter det har fått farge. Da lær i utgangspunktet lukter stramt, lukter det nå mindre tydelig, og mer sprit-aktig.	Jeg var veldig fasinert av hvordan lukten forandret seg i samhandling med andre stoffer, og ble raskt bevisst på at fargen, nærmest dekket over store deler av lukten til læret selv.	Det å lukte forskjell på lære med å uten farge, føles i utgangspunktet ikke ut som en ferdighet, men er kanskje likevel en viktig del av danseopplevelsen som er det å skape. Likevel er dette en del av det å bygge kompetanse som til gjengjeld hjelper meg å forstå materialet mer i sin helhet.	Lukten forsvinner generelt over tid, men i etterkant av behandling hvor jeg har lagt på farge er det veldig tydelig at den spritaktive fargen har hatt påvirkning. Jeg opplevde i denne sammenheng en større nærhet til det jeg prøvde ut. Det å oppleve nærhet til materialet, er en del av å forstå materialet i møte med ulike teknikker, og i dette tilfelle, stoffer.

UTPRØVING NR 6 VÅT/TØRR: Våt TEKNIKK: Farging

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Læret tok til seg fargen på en annen måte enn det det gjorde som tørt. Selv om det tok til seg fargen, og at det er synlig, viser fargene mindre tydelige linjer, og ser dermed utvannet ut med kantene der hvor de har blødd ut. Dette var kanskje spesielt tydelig på farge nr. 2. Tan. Hvor skillet var veldig utydelig.</p>	<p>Jeg var i starten veldig usikker på hvordan fargen skulle legges seg, da det i starten virket som om den bare fløt rundt. Det tok likevel ikke lang tid før fargen trakk seg sakte inn. Fargen la seg ujevnt, og det var ikke min teknikk, da jeg førte på lik mengde farge overalt. Fargen er likevel relativt tydelig, men annerledes enn når det ble lagt på tørt.</p>	<p>Det å legge på fargen er i seg selv lite teknikk, og noe som for meg handlet mer om å lære om materialets egenskaper. Det at læret var så vått gjorde nok at det å legge på farge, som også er flytende blandet seg og ikke oppførte seg likt som når det bare er farge på tørt lær. Dette gjorde at fargene oppførte seg ulikt, og la seg mer ujevnt, hvor jeg opplevde lite kontroll. Dette er erfaringer som gir meg innsikt i hvordan materialet oppfører seg, og hvilke faktorer jeg skal etterstrebe for å få et ønskelig resultat.</p>	<p>Det at fargen oppførte seg annerledes var for meg noe som gjorde meg engstelig, da jeg ikke visste hvordan dette ville arte seg når materialet igjen ville tørke. Fargen la seg overraskende bra, men vil nok i etterkant farge tørt lær, da utprøvingene mine viste at det gav meg mest kontroll, og jevnest farge.</p>
<p>Det ble en annerledes fordeling av fargen. Materialet lot fargen ligge å flyte i overflaten, og spredte seg derfor i overflatene uten at jeg hadde kontroll over dette. Det ble derfor veldig vanskelig å få jevne linjer.</p>	<p>Fargen lå å fløt. Den «blødde» og gjorde at jeg ble frustrert over hvor ujevne linjer det ble. Denne frustrasjonen var i utgangspunktet først på meg selv, men slo raskt over til at jeg så at det var materialet som oppførte seg annerledes når det var vått.</p>	<p>Dette var virkelig en erfaring for meg, og som også var viktig erfaring som jeg kunne legge til i mitt repertoar. Det å oppleve at materialet oppførte seg ulikt i det å ta til farge, bare basert på hvor fuktig det var gjorde at jeg lærte hva som er mest hensiktsmessig i sammenheng med det å farge læret.</p>	<p>I etterkant kan man si at jeg er fasinert over hvordan materialet oppførte seg annerledes når det var vått. Selv om fargene blødde litt ut, var dette likevel en erfaring som viser til hvordan materialet oppfører seg ulikt, hvor jeg også har lært om hvordan jeg skal møte materialets egenskaper for</p>

			å få de resultatene som jeg ønsker meg.
Lukten av materialet var sterkere når det var vått enn når det var tørt. Når materialet var vått, var det bare lukt av lær, og den sprit-aktige lukten som jeg kjente på den tørre utprøvingen var ikke der.	Jeg var i utgangspunktet forvirret over hvor stramm lukten av lær var når det var vått i forhold til tørt. Fuktighet gjør i utgangspunktet at ting lukter mer, kanskje det var det som skjedde her.	Det er merkelig å vite at lær lukter mer intenst når det er fuktig, men det har muligens en sammenheng med at ting på det generelle lukter mer når det er fuktig. Likevel er denne egenskapen med på å lære meg hvordan materialet fungerer i møte med ulike stoffer. Mest overraskende er det nok at når jeg nå kjenner lukten av vått lær, er jeg i stand til å bruke min luktesans, til å lukte når læret er vått nok, og når det begynner å tørke. Dette er spesielt nyttig til arbeid hvor jeg trenger at læret er vått for å arbeide med det.	Lukt er en sans som jeg veldig ofte glemmer, men som her viser seg, og som gir meg erfaring som til gjengjeld hjelper meg å bruke luktesansen i å bedømme om materialet er fuktig eller ikke. Den stramme lukten er ulik den tørre, selv om lukten likevel er den samme. Dette er en erfaring jeg ikke hadde tenkt over, dersom jeg ikke hadde tatt meg tid til å lukte, føle og utforske.

UTPRØVING NR 7 VÅT/TØRR: Tørr TEKNIKK: Forming

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Overflaten var knudrete og slo lett sprekker. Det gjorde at overflaten selv forandret seg fra hvordan den så ut originalt.</p>	<p>Det at overflaten fikk sprekker og ble knudrete, var i grunn forventet, da jeg har sett dette fenomenet i flere av utprøvingene.</p>	<p>På dette punktet, er akkurat denne egenskapen noe som jeg har sett før, og som jeg forventet i forkant av utforskningen. Dette viser til utviklingen av mine ferdigheter gjennom handling.</p>	<p>Det er egentlig veldig spennende at jeg har utviklet nok egenskaper til at jeg nå på forhånd kan begynne å forvente hvordan et materiale skal oppføre seg.</p>
<p>Tøyeligheten var annerledes enn først antatt. Læret var hardt og seigt, og ville ikke ta den formen jeg ønsket at den skulle ta. Læret brakk ikke på punktene jeg så for meg det skulle. For at det skulle få en form måtte jeg nærmest forsøke å brette det, der jeg ønsket at formen skulle endres. Formen forble ikke der, og bevegde seg sakte ut til en annen form enn jeg forsøkte å forme.</p>	<p>Før jeg startet så jeg for meg at materialet ville forme seg mer, enn det som resultatet tilsa. Jeg så for meg at det skulle oppføre seg mer som papp, når det ble tøyd til dine grenser, men det skjedde ikke. det var en frustrerende situasjon, å forsøke på noe, som materialet ganske enkelt ikke tillot</p>	<p>Jeg fikk virkelig endret min oppfatning av tøyeligheten til tørt lær. Jeg hadde en forventning, som raskt ble byttet ut med kunnskap gjennom handling. Denne kunnskapen som jeg lærte hær, er kanskje lignende måten mange barn lærer seg ulike ting. Med en forventning, som med utprøving viser seg som noe annet. Det er en frustrerende prosess, men setter derimot store inntrykk. For meg videre vil dette si at forming ikke er noe tørt lær er veldig villig til, og jeg vil forsøke en annen metode for å forme læret.</p>	<p>Denne frustrasjonen som jeg opplevde her, viser til mine forventninger om materialet. Jeg forventet et utfall, og fikk noe helt annet. Det å ikke få ut det «bildet! Jeg hadde i hodet var ganske enkelt ikke mulig med materialets begrensninger.</p>

UTPRØVING NR 8 VÅT/TØRR: Våt TEKNIKK: Forming

Materialets egenskaper – hva lot seg (ikke) gjøre?	Refleksjon over eget møte med materialet og teknikken	Refleksjon over utvikling av ferdigheter/Kunnskap i handling	Refleksjoner i etterkant
<p>Materialets overflate var relativt glatt, og ikke ru. Det var ikke så mange rukker på overflaten sammenlignet med den tørre utprøvingen.</p>	<p>Dette var delvis forventet, da jeg hadde litt erfaring fra tidligere forsøk. Jeg forventet en glattere overflate enn det som var å finne på utprøving nr. 7, men forventet likevel en viss mengde rukker i læret. Det var rukker, men ikke så mye som jeg trodde. Dette viser til Materialets egenskap til å tøyes.</p>	<p>Det å lære hvordan materialet oppfører seg i ulike situasjoner er en del av å utvikle sin ferdighet. Materialets overflate, og måten den oppfører seg på er også en del av det å lære om et materiale. Nå har jeg lært mer om hvordan materialets overflate varierer i ulike situasjoner, eksponert med vann.</p>	<p>Jeg kan se en stadig utvikling i måten jeg oppfatter materialet på. Jeg ser at læret oppfører seg annerledes i ulike situasjoner, og jeg opplever at min kunnskap har økt. Selv om jeg opplever at ikke alle mine forventninger stemmer, opplever jeg likevel at jeg har forbedret min kompetanse.</p>
<p>Materialet lot seg tøye. Det var mye lettere å arbeide med vått lær, og det lot seg tøye, og holdt formen, selv om det var visse restriksjoner. Da læret er tykt, setter tykkelsen selv begrensninger for hvordan læret oppfører seg, og dermed også for hvordan det kan brettes. Dette er sammenlignet med det å brette et veldig tykt stykke papir.</p>	<p>Det å forme vått lær følte som å forme litt stivt smør, samtidig som at det noen ganger viste motstand der materialet var på sitt tykkeste. Læret holdt formen mye bedre enn i utprøving nr. 7.</p>	<p>Denne er erfaringen var tilgivelig. Den viser meg mulighetene læret har, på tross av at det er et hardt materiale. Når det er vått, kan det på en måte føles som leire, før det storkner i den formen den er gitt. Denne kunnskapen som jeg holder, vil være lettere å utnytte etter å ha sett dens effekt. Det vil bli mer naturlig å bruke det i handling, når man vet hvordan det arter seg, og hvordan man kan utnytte materialets egenskaper.</p>	<p>Det var morsomt å utforske i hvilken grad læret lot seg temme. Det var spennende å se hvordan læret reagerte. I etterkant ble jeg overrasket over lærers muligheter, kanskje spesielt sett i sammenheng med tidligere utprøvinger. Materialet fortsetter å overraske meg, og jeg ser lærers mange bruksområder, og forstår nå bedre hvorfor det har vært et</p>

			så kjærkomment materiale i menneskets historie.
Når læret tørket beholdt det formen som ble formet når det var vått. Læret ble også hardt når det tørket, som holder formen bedre.	Jeg var spent på hvordan det ville arte seg når det tørket, om formen ville slippe taket mer. Formen så ut til å holde seg der jeg plasserte den, og fasongen på læret ble stivere, slik at den nye formen var mer stødig.	Det at læret stivnet i etterkant, og ble hardere er spesielt for den typen lær som jeg bruker. Masur lær har denne egenskapen, og den viser seg spesielt godt her. Hvor hardt det blir gjør også at det er lettere å se for å se hvilke produkter det kan bli, og er derfor en viktig erfaring å føre til i min kompetanse.	I etterkant opplevde jeg det som spennende, og givende. Jeg følte jeg fikk en bedre forståelse for hvordan materialet virker sett i sammenheng med vann. Lærets reaksjon på vannet, at det begynner hardt, blir mykt og ender enda hardere er fascinerende. Ut fra den snevre undersøkelsen som jeg nå har gjort, er dette antageligvis ikke representabelt av hvor mye forskjell det er mellom vått og tørt lær, men er likevel en god fremstilling sett i den sammenheng å undersøke for videre kompetansebygging.



15.05.2022

Utprøvinger

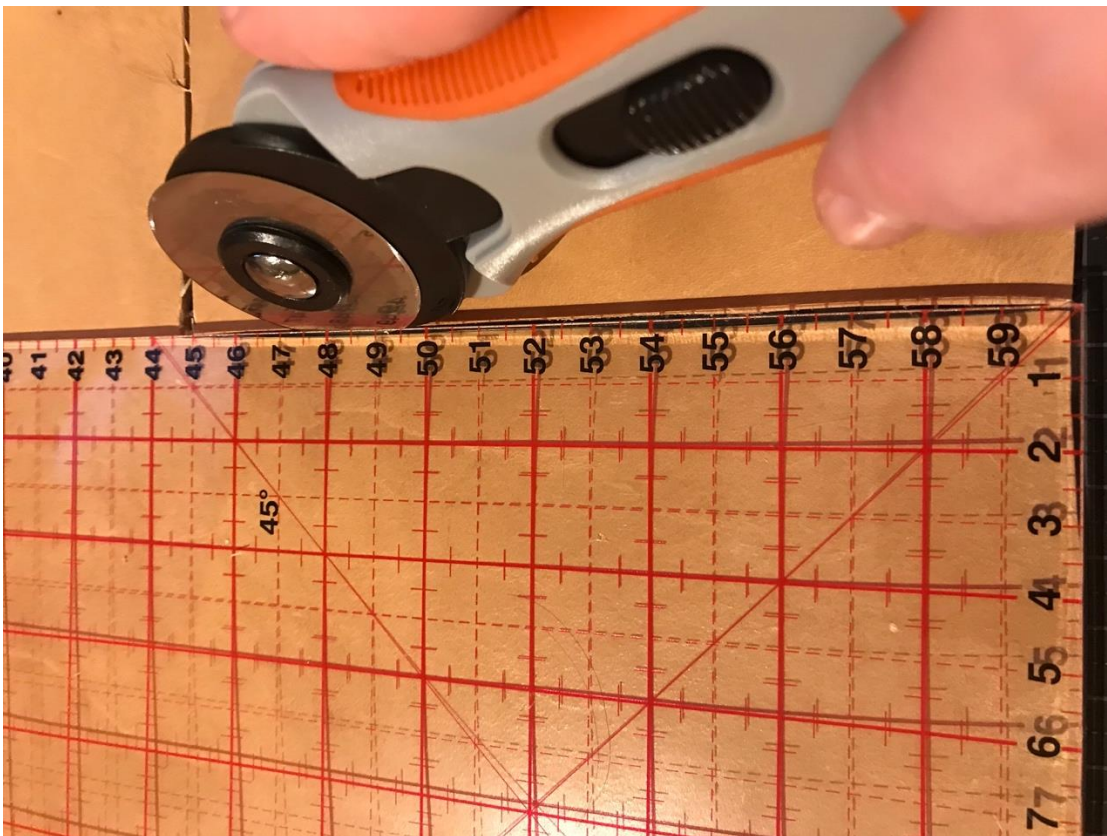
Mastergrad - Vedlegg 3



Eirin Steinnes
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET



Læret som helt stykke



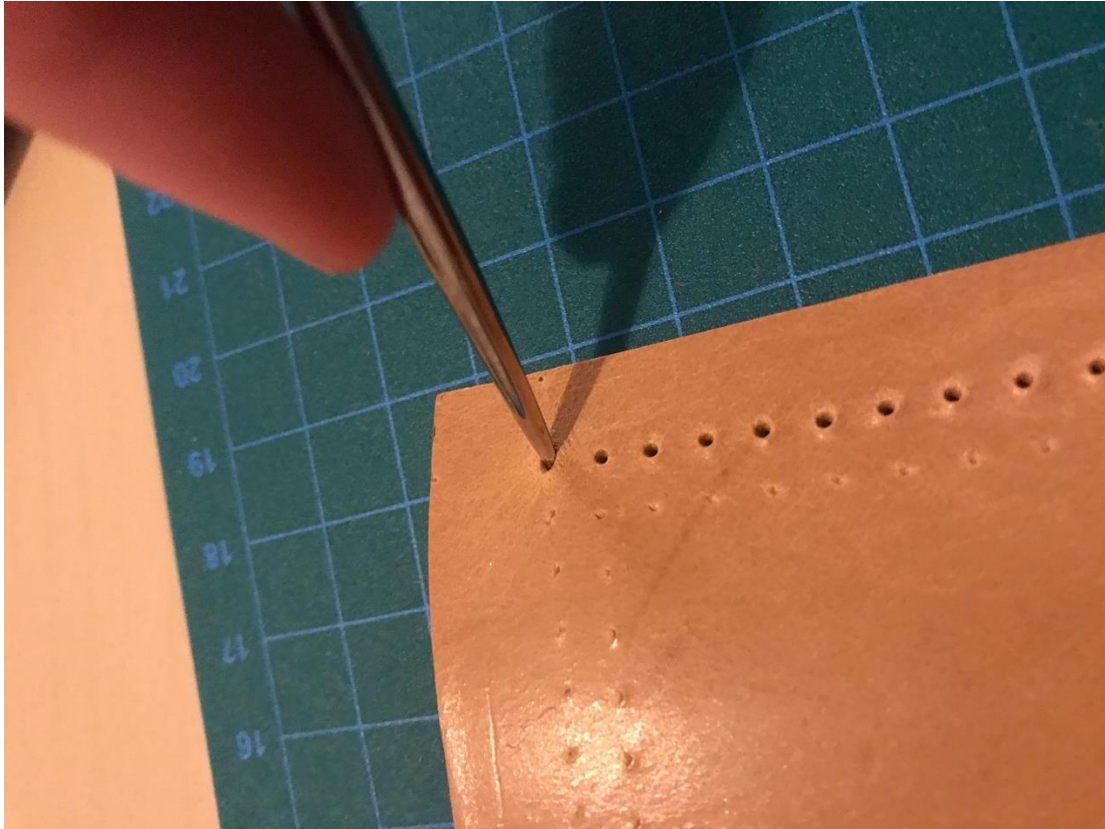
Skjære til utprøvings-lapper



Forside og bakside av lær



Mønsterhjul – Tørt lær



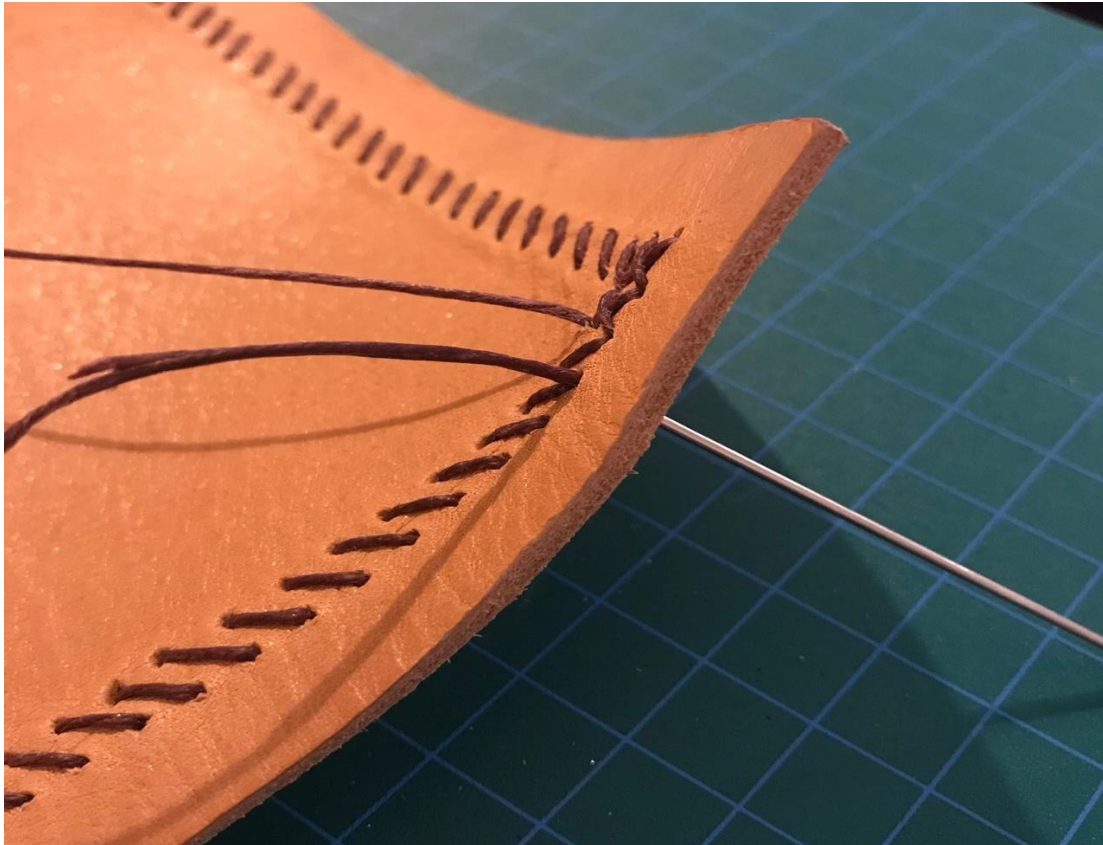
Syl for å lage hull – Tørt lær



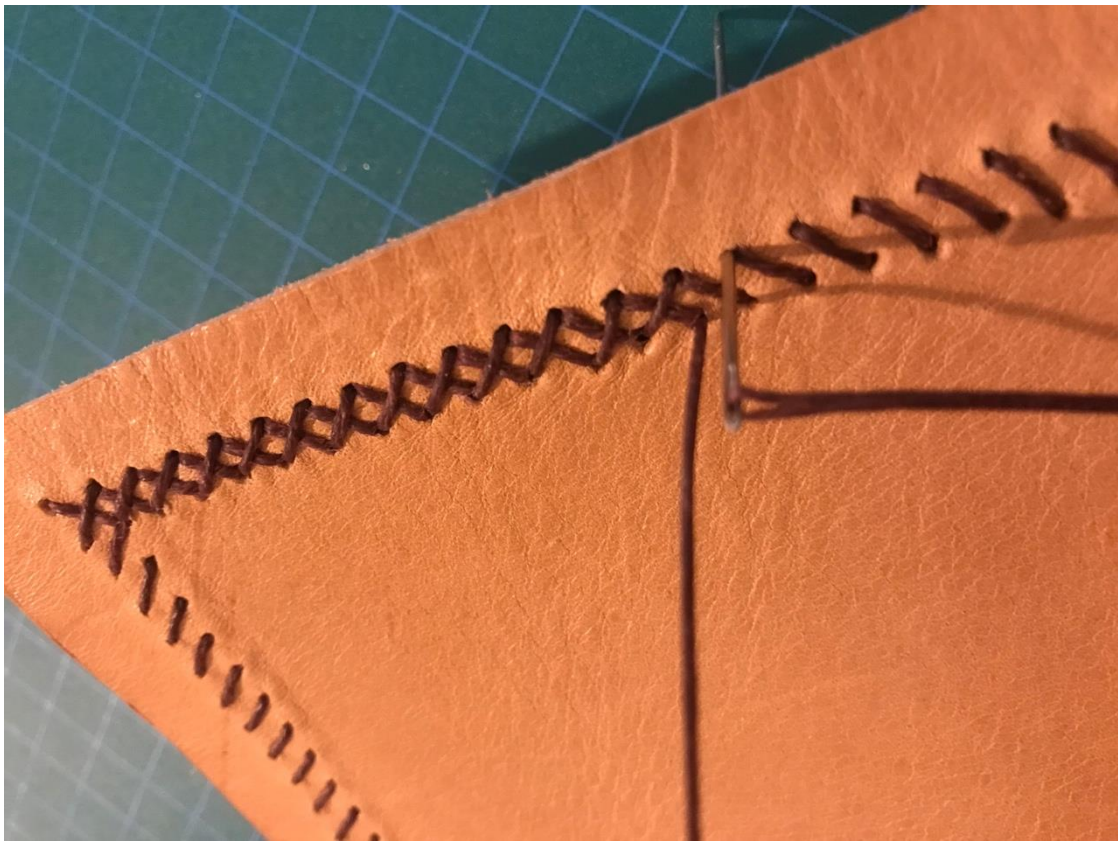
Syl for å lage hull, fra baksiden – Tørt lær



Nål og tråd – Tørt lær



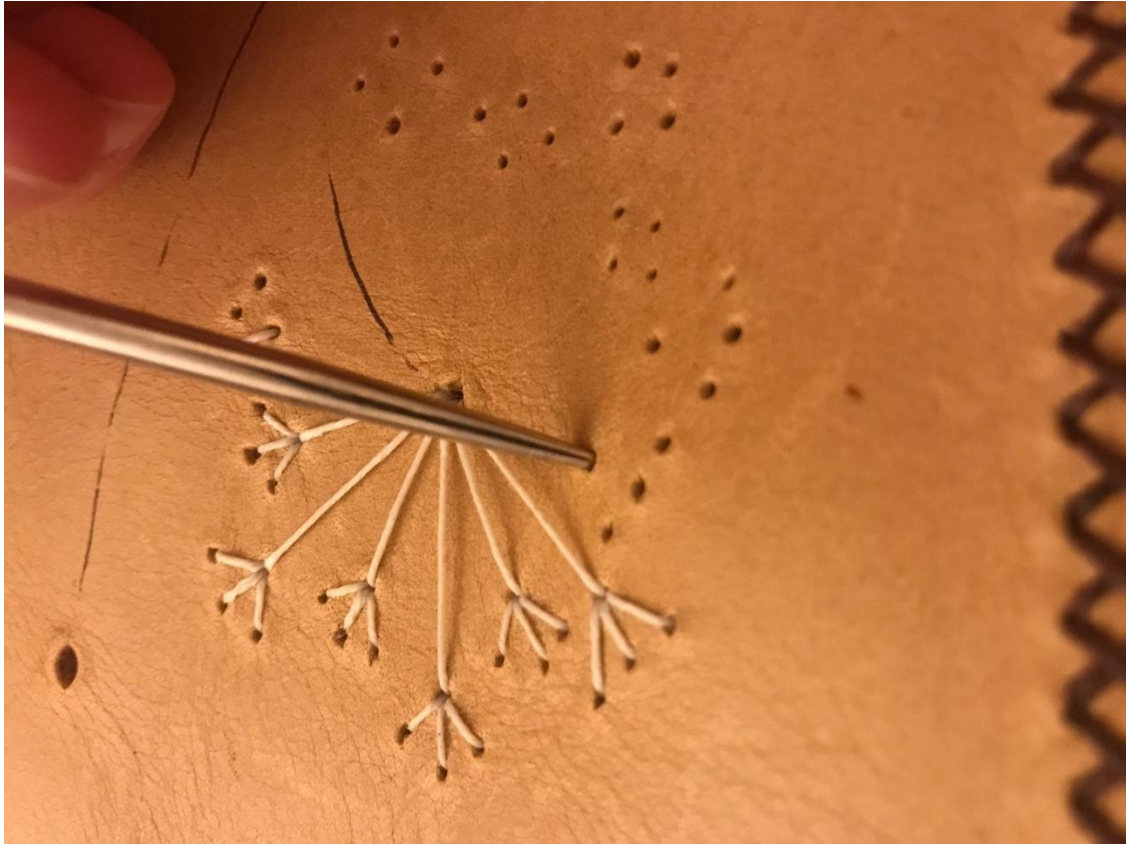
Korssting – Tørt lær



Korssting – Tørt Lær



Attersting – Tørt lær



Syl – Tørt lær



Tøyelighet – Tørt lær



Glattrulle – Tørt lær



Glattrulle på vokset lintråd – Tørt lær



Hull laget av syl – Vått lær



Lærets tøyelighet – Vått lær



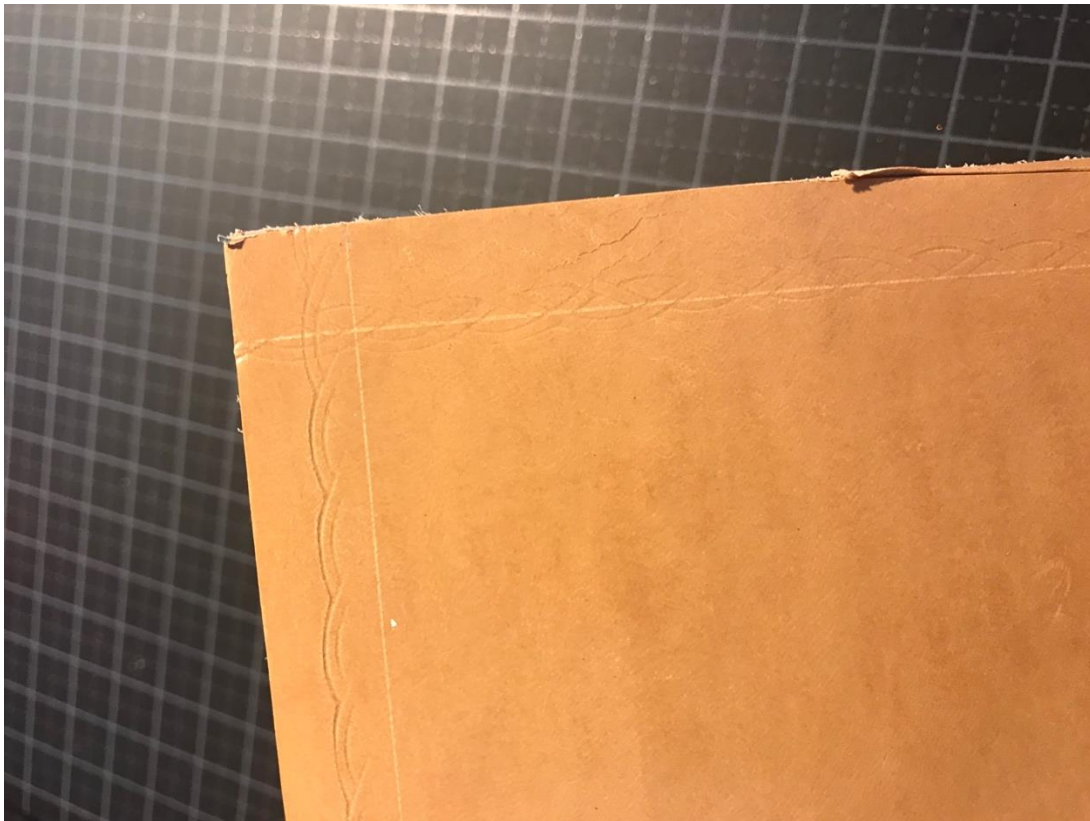
Broderi utprøving nr. 1 – Tørt lær



Broderi utprøving nr. 2 – Vått lær



Pregehjul – Tørt lær



Pregehjul – Tørt lær



Pregejern – Tørt Lær



Preging utprøving 3. – Tørt lær



Væte lær



Fargeforskjell i vått og tørt lær



Vann trenger seg inn, og slipper ut luft når læret våtes



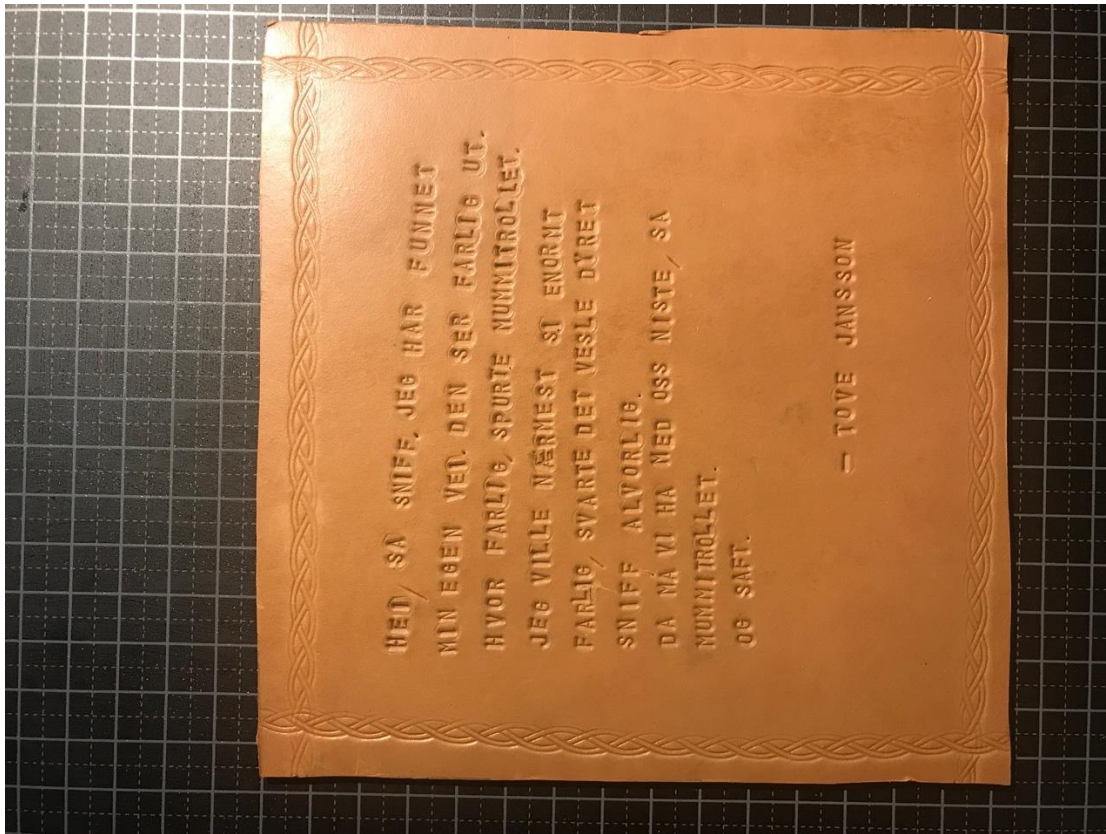
Lærets tøyelighet – Vått lær



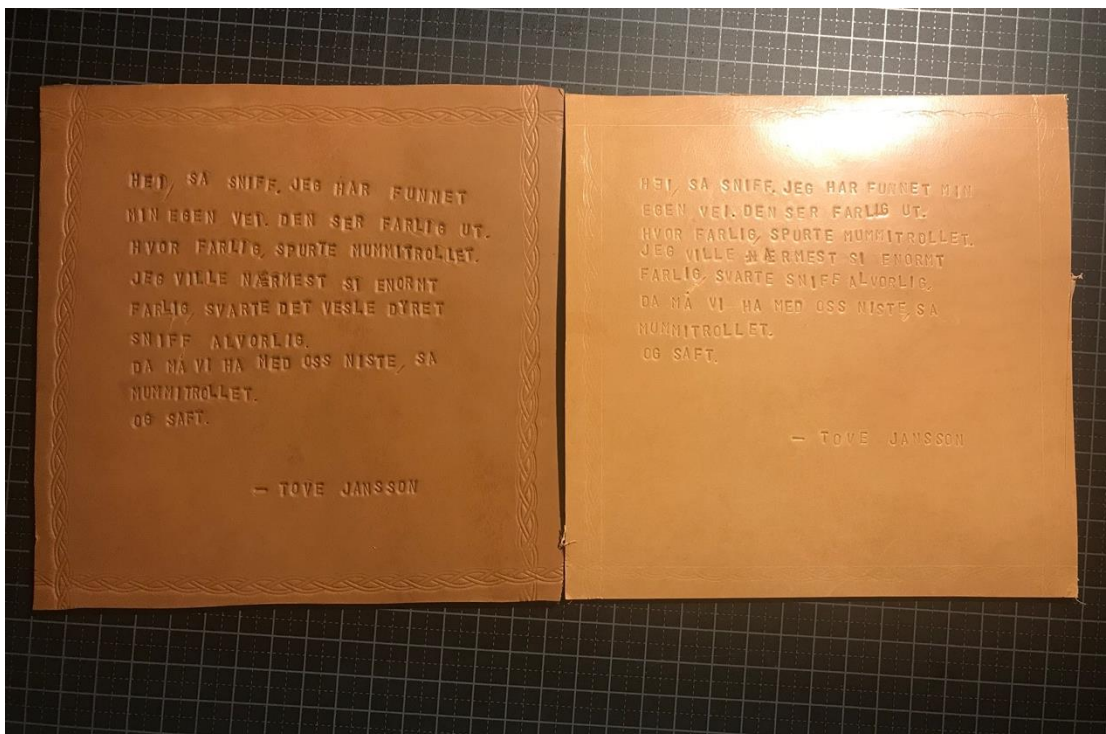
Pregehjul – Vått lær



Pregejern – Vått lær



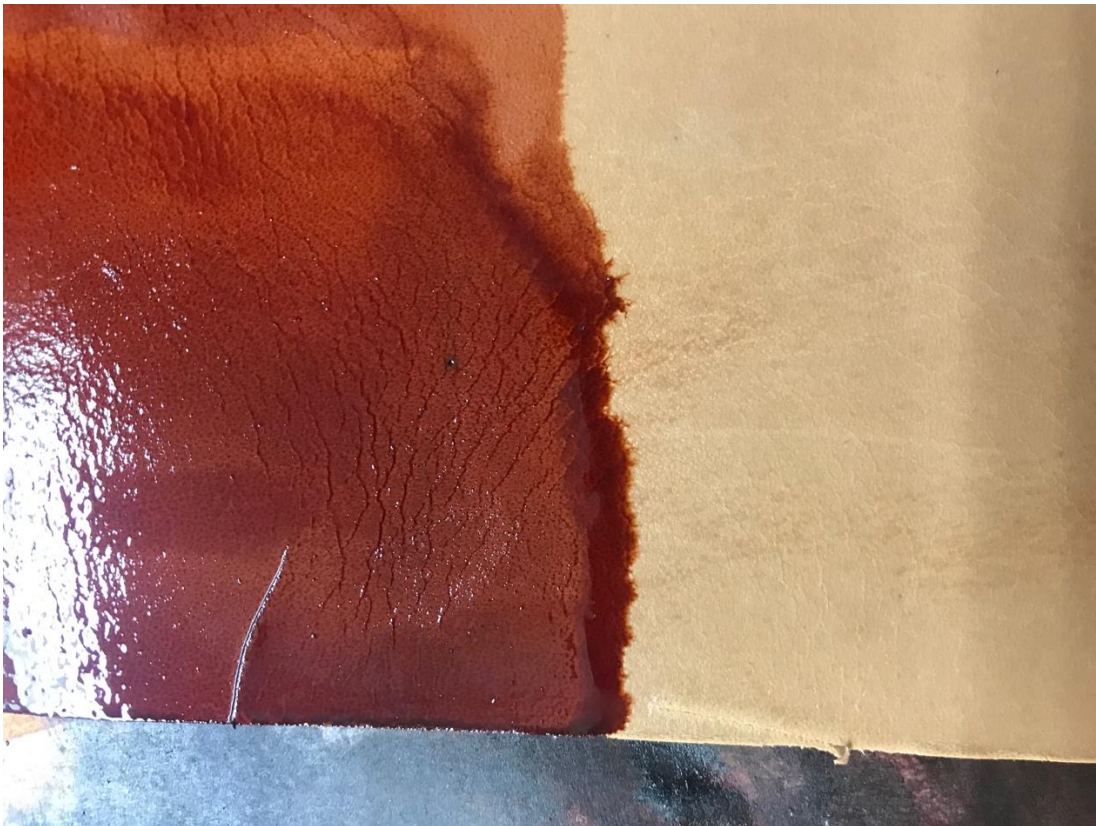
Preging utprøving nr. 4. – Vått lær



Preging utprøving nr. 4 og utprøving nr. 3



Farging – Tørt lær



Farging – Vått lær



Farging utprøving 5. – Tørt lær



Farging utprøving 6. – Vått lær



Farging utprøving 5. og 6. – hvit bakgrunn



Farging utprøving 5. og 6. – sort bakgrunn



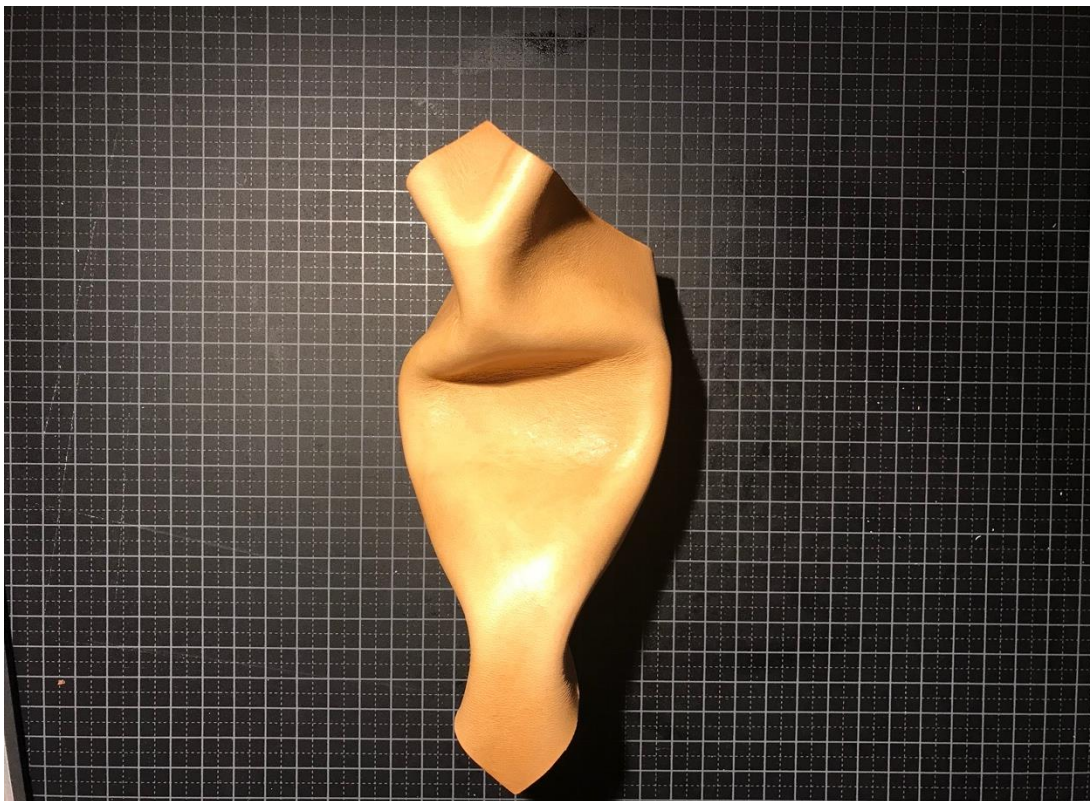
Forming – Tørt lær



Forming – Tørt lær



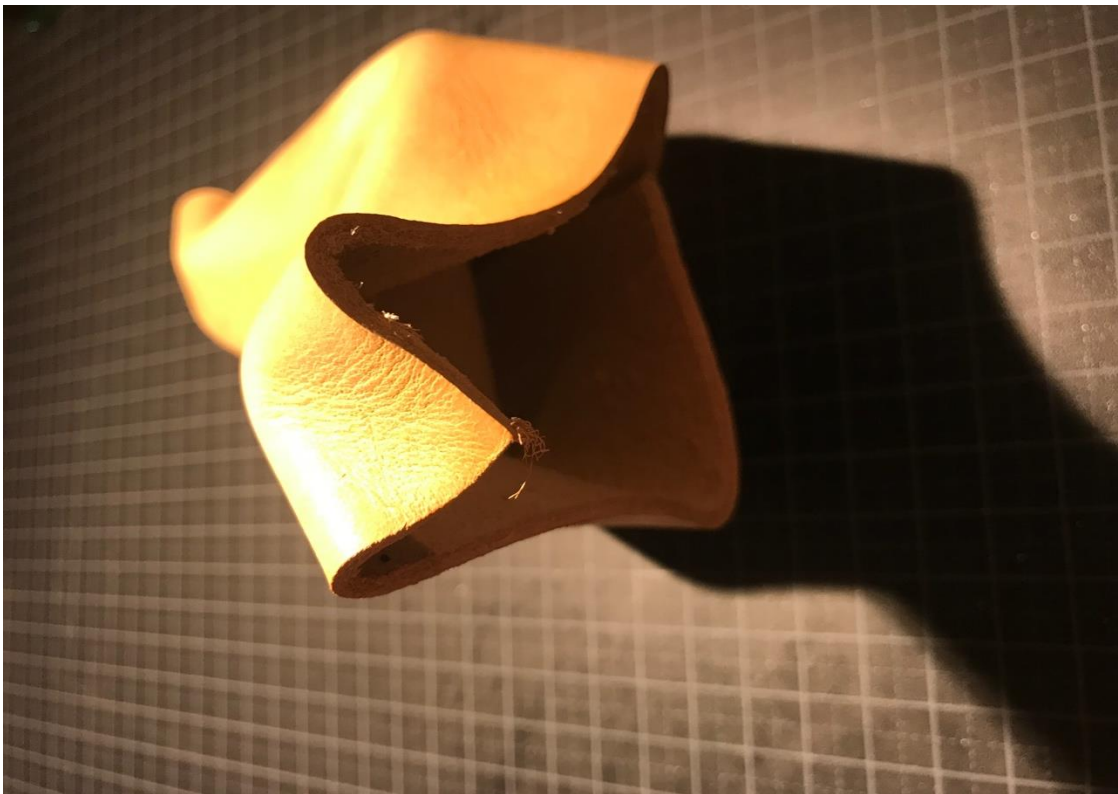
Forming utprøving 7. – Tørt lær



Forming utprøving 7. – Tørt lær



Forming utprøving 7. – Tørt lær



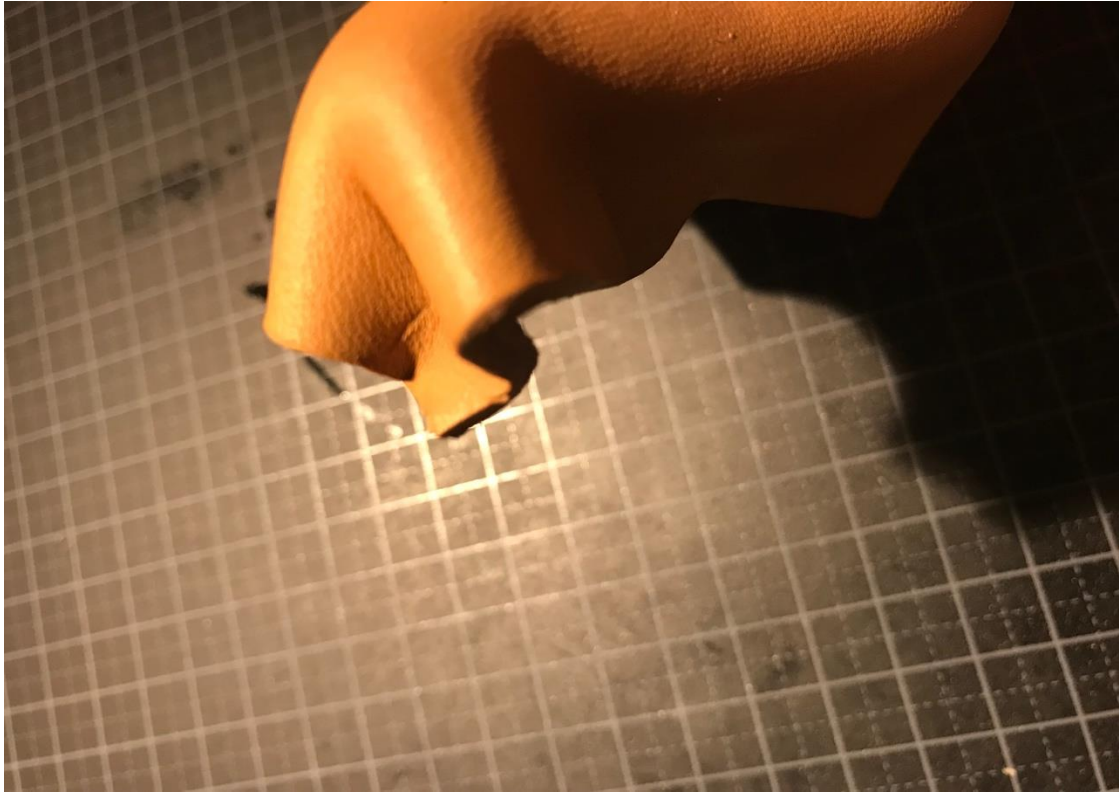
Forming utprøving 7. – Tørt lær



Forming – Vått lær



Forming – Vått lær



Forming – Vått lær



Forming – Vått lær



Forming utprøving nr. 8 – Vått lær



Forming utprøving nr. 8 – Vått lær

