

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk  
Masteroppgave i tilpasset opplæring



Han sa hva vi skulle gjøre, og så gjorde vi det etterpå. *Barns opplevelse av å være med på et langsiktig kunstprosjekt i skolen.*

He told us what to do, and then we did it. *Children's experience being part of a long-term art – project in school.*

Vår 2023

Anne Tove Ø Mygland

## Innhold

Forord.....	5
Sammendrag.....	7
Abstract.....	9
<b>1. Innledning.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Begrepsavklaringer.....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Dybdelæring.....	15
1.3.2 Estetiske læringsteorier.....	16
1.3.3 Metodefrihet.....	16
1.3.4 Dannelse/ danning.....	17
1.3.5 Læringsbarrierer.....	17
1.3.6 Mestring.....	18
<b>2 Tilpassa opplæring.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Kunst og håndverksfagets historikk.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Kort presentasjon av prosjektet.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Relevante læringsteorier.....</b>	<b>28</b>
3.2.1 Estetisk teori.....	28
3.2.3. Sosialkognitiv læringsteori, sosialkonstruktivistisk læringsteori og de ulike intelligensene.....	32
3.2.4. Estetiske læringsprosesser.....	33
<b>3.3. Læringsbarrierer.....</b>	<b>35</b>
<b>4. Metode:.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Kvalitativ metode.....</b>	<b>37</b>

<b>4.2. Fenomenologisk – hermeneutisk metode.</b>	38
<b>4.3 Forskningsdesign</b>	39
<b>4.4.1 Innhenting av empiri</b>	40
<b>4.4.2 Gruppeintervju</b>	42
<b>4.4.2 Observasjon:</b>	43
<b>4.4.3 Analyseprosess</b>	44
<b>4.4.4 Kvalitet i undersøkelsen</b>	47
<b>4.5. Etiske vurderinger</b>	50
<b>4.6.1. Intervju</b>	52
<b>4.6.2. Observasjon</b>	52
<b>5. Funn</b>	55
<b>5.1.1 Intervjuene</b>	55
<b>5.1.2 Intervju med rektor</b>	59
<b>5.2. Observasjonene</b>	60
<b>5.2.1 Supplerende empiri:</b>	67
<b>6. Drøfting</b>	69
<b>6.2. Relevans for tilpassa opplæring</b>	85
<b>7. Avslutning.</b>	94
<b>7.1 Grunnlag for videre forskning</b>	96
<b>Litteratur</b>	97
<b>Vedlegg</b>	101
<b>Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger – godkjenning NSD...</b>	101
<b>Vedlegg 2: Skriv til foreldre</b>	103
<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring</b>	105
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide elever</b>	106
<b>Vedlegg 5: Intervjuguide, rektor</b>	108

**Vedlegg 6: Noen skriftlige spørsmål til siste kunstnerbesøk ..... 109**

## Forord

Det sies at nordmenn er født med ski på beina. Ifølge min mor er ikke jeg det, jeg ble født med en blyant i hånda. Jeg har alltid tegnet, og alltid observert omgivelsene og menneskene rundt meg inngående, for så å gjenskape dem på tegnearket. Jeg kjenner godt til den berusende gleden av å føle at jeg har fått det til. Og jeg kjenner like godt den sterke viljen og indre driven som må til for å gå på nok en gang dersom resultatet ikke ble slik jeg forventet. Hvordan kunne jeg få det jeg så foran meg til å bli tydelig på det hvite arket? Hva kunne jeg gjøre på arket for å få motivet til å stemme med det indre bildet jeg hadde laget meg?

Som voksen tok jeg en kunstutdanning, med hovedvekt på tegning og modellering. Senere utvidet jeg med PPU for kunstnere og kunsthåndverkere. Etter lang fartstid i skolen som tegne – og malelærer utvidet jeg kompetansen min med et halvtårsemne i spesialpedagogikk. Etter dette studiet fikk jeg anledning til å arbeide med elever med ADHD og andre konsentrasjonsvansker, og erfarte at jeg fikk god bruk også for kompetansen min i visuell kunst. Nettopp disse elevene syntes å profitere på å få jobbe med tegning, maling og modellering, rett og slett fordi det ga dem en anledning til å erfare konsentrasjon og flyt. Jeg ble nysgjerrig på om det kunne være mulig å samle kompetansen min på noe vis, og fant et svar i masterstudiet i tilpassa opplæring.

Det har vært krevende, men svært berikende å jobbe med denne oppgava. Jeg har fått verdifullt innsyn i et unikt prosjekt, og jeg har fått anledning til å besøke prosjektskolen og bli kjent med personale, elever og kunstnere som er involvert. Dette har vært en sann glede, og jeg vil takke dem alle for måten de har tatt imot meg på. De vet selv hvem de er.

Videre vil jeg få takke veilederen min Odd Rune Stalheim for fruktbare samtaler og tilbakemeldinger underveis.

Takk også til Kulturtanken og til Oslo Lærerinnelags Fond for stipend, dette ga meg utvidet rom for både skolebesøk og konsentrert skriving.

En stor takk vil jeg også gi mannen min, Alf Bjørge, for stor tålmodighet med min berg - og dalbane av akademisk selvtillit. Takk også for korrekturlesing og nyttige tilbakemeldinger.

Og ikke minst, takk til Olivia. Fordi hun er den hun er, og fordi hun hele veien har uttrykt oppriktig stolthet over at mor har gått løs på en masterstudie i godt voksen alder. Det har betydd så mye!

Hamar, mai 2023

Anne Tove Ø Mygland

## Sammendrag

***Tittel: Han bare gjorde det, og så gjorde vi det etterpå. Barns opplevelse av å være med på et langsiktig kunstprosjekt i skolen.***

Det overordna utgangspunktet for denne oppgaven har vært de visuelle kunstfagenes kvalitet og plass i skolen, og hvordan disse kan nyttiggjøres i tilpassa opplæring.

Jeg har innhentet kunnskap om dette ved å undersøke ei gruppe barn sin opplevelse av å delta i et langsiktig kunstprosjekt. Elevene går på en liten skole i ei bygd sør i Norge. Prosjektet gjennomføres i klassen deres over en periode på 10 år, og de var i tidsrommet for min undersøkelse kommet fire år inn i prosjektet. Prosjektet er organisert slik at det hvert skoleår kommer en kunstner til klassen og leder dem gjennom to perioder med arbeid med visuelle kunstformer. Da løses den ordinære timeplanen opp, og elevene arbeider sammen med kunstneren både med eget arbeid og med kunstnerens arbeid. Kunstneroppholdet munner ut i et kunstverk som gis tilbake til bygda. Målsettingen er kunst for kunstens skyld.

Jeg ønsket å undersøke elevenes opplevelse av å delta i dette prosjektet, og formulerte på dette grunnlaget følgende problemstilling: *Kunst som erfaring. Hva kan elevers opplevelse av fordypning i visuell kunst tilføre det metodiske repertoaret i tilpassa opplæring?* Denne har jeg forsøkt å finne svar på sett i lys av estetiske læringsteorier og dybdelæring, samt styringsdokumenter for grunnskolen.

Basert på dette har jeg gjort en kvalitativ, fenomenologisk – hermeneutisk studie. Det epistemologiske grunnlaget la jeg gjennom gruppeintervju av elevene, skriftlig individuelt intervju av elevene, intervju med rektor og observasjon av to kunst - økter. Dette materialet har så vært gjenstand for analyse, og målt opp mot problemstilling og følgende forskningsspørsmål: *på hvilke måter uttrykker elevene opplevelser av mestring, på hvilke måter kan estetiske læringsteorier kaste lys over mestringsopplevelsens betydning for læring og hvordan kan elevenes erfaringer nyttiggjøres i tilpassa opplæring.*

Jeg fant at det var en nær forbindelse mellom elevenes opplevelse av mestring og opplevelse av mening. Elevene opplevde at de lærte mye, og de uttrykte særlig stolthet over å kunne noe ikke alle andre kan. Jeg fant også at de ikke knyttet læring i kunstfag direkte til læring i teorifag,

og at et flertall skilte på dette ved å si at det var gøy å lære av en kunstner, mens av en lærer lærte de kjedelige ting.

Elevene uttrykte videre positive forventninger til videre læring i kunstperiodene, og denne forventningen syntes å bli forsterket av utsikten til at oppgavene kom til å ha høyere vanskelighetsgrad. Dette syntes i seg selv å forsterke elevenes glede ved å lære.

Elevene viste velutviklet evne til analytisk tenkning, en viktig målsetting for dybdelæring slik det er formulert i Kunnskapsløftet 2020. Øktene deres med kunstneren viste meg også estetiske læringsprosesser i praksis og hvordan denne tilnærmingen bidro til at elevene satte seg sine egne mål for læringsprosessen. Dette viste seg også å være en viktig motivasjonsfaktor. Det samme var god klasseledelse og klare rammer for oppgavene. Dette så ut til å motivere best når elevene opprettholdt opplevelsen av å arbeide for å nå sine egne målsettinger.

Det kan være uheldig å generalisere ut fra en studie med så få informanter, men flere av disse funnene vil kunne være overførbare til tilpassa opplæring. I særlig grad gjelder dette motivasjonsfaktorene og deres betydning for elevenes opplevelse av mestring.

Undersøkelsen munnet ut i to retninger som kunne være interessante å forfølge videre. Den ene er den visuelle kunstens verdi for tilpassing i seg selv, og hvordan dette kan utvikle grunnleggende ferdigheter hos elevene. Arbeidet med visuell kunst vil kunne gi elevene flere mestringserfaringer, som kanskje vil danne positive forventninger til videre læring. Kanskje vil dette på sikt også overføres til læring i teorifag. Den andre retningen er knyttet opp mot de estetiske læringsprosessenes verdi som metode også i teoretiske fag. Ved å legge undervisningen til rette ut fra et estetisk læringsperspektiv vil kanskje elevene bli mer tilgjengelige for læring. I begge disse ligger det et potensial for videre forskning basert på prosjektet.



## Abstract

*Title: He told us what to do, and then we did it. Children's experience being part of a long-term art project in school.*

The overall starting point for this master thesis has been the quality and significance of visual arts in schools, and how these can be utilized in adapted teaching.

I have gained knowledge about this by examining a group of children's experience of participating in a long-term art project. These pupils attend a small school in a village in the south of Norway. The project is scheduled to be implemented in their class over a period of 10 years. At the time of my research, they were four years into the project.

During the project artists come to the class each school – year and conduct two periods of work with visual art forms. During these periods the students' ordinary schedule is dissolved, and they work together with the artist both with their own projects and participating in the artist's work. The artist residency culminates in a work of art that is given back to the village. The goal is art for art's sake.

I wanted to investigate the students' experience of participating in this project, and on this basis formulated the following main question: *Art as experience. What can pupils' experience of in-depth study of visual arts add to the methodological repertoire in adapted teaching?* I have tried to find answers to this based on aesthetic learning theories and deep learning, as well as governing documents for primary and lower secondary schools.

Based on this, I have done a qualitative, phenomenological – hermeneutic study. I laid the epistemological foundation through a group interview of the students, individual interviews of the students in writing, an interview with the principal and observation of two art sessions. This material has then been the subject of analysis and measured against the research question and the following research questions: in what ways do the students express experiences of coping, in what ways can aesthetic learning theories elucidate the importance of coping - experiences for learning, and how can the students' experiences be utilized in adapted teaching.

I found that there was a close connection between the students' perception of coping and their sense of meaning. The pupils felt that they learned a lot, and they expressed pride in knowing

something not everyone else can. I also found that they did not link learning in the arts directly to learning theoretical subjects, and that a majority distinguished this by saying that it was fun to learn from an artist, while from a teacher they learned boring things.

The pupils further expressed positive expectations for future learning during the art periods, and this expectation seemed to be reinforced by the prospect that the tasks would have a higher level of difficulty. This seemed to enhance the students' joy of learning.

The pupils demonstrated well-developed analytical thinking, an important objective for deep learning as formulated in “Kunnskapsløftet 2020”. Their sessions with the artist also allowed me to experience aesthetic learning processes in practice and how this approach helped students set their own goals for the learning process. This also proved to be an important motivating factor. As was good classroom management and clear framework for the tasks. This seemed to motivate the most when students maintained the experience of working to achieve their own learning - goals.

It may be unfortunate to generalize based on a study with so few informants, but several of these findings nevertheless may be transferable to adapted learning. This applies particularly to the motivational factors and their significance for the students' perception of coping.

The investigation resulted in two directions that would be interesting to pursue further. One is the visual arts' value for adaptation, and how this can develop student' basic skills. Working with visual arts might expand the pupils' range of coping - experiences, which in its turn form positive expectations for further learning. In the long run this will perhaps also be transferred to learning in theoretical subjects. The second direction is linked to the value of aesthetic learning processes as a method also in theoretical subjects. By facilitating teaching from an aesthetic learning perspective, students may become more available for learning. Both directions form a potential for further research based on the project.

## 1. Innledning

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet har vært at de visuelle kunstfagene har fått mindre plass i grunnskolen. I tillegg er de visuelle kunstfagene tatt ut av allmennlærerutdanningen, og det er i dag kun få lærerutdanninger som gir mulighet for fordypning i visuelle kunstfag. I følge Utdanning.no tilbys dette på Universitetet i Agder, Oslo Met og Høgskolen på Vestlandet. Sistnevnte tilbyr et masterstudium i faget (Utdanning.no, 11.09.2022. kl 18:56).

Fagdisiplinene jeg selv representerer er pedagogikk for kunstnere og kunsthåndverkere, spesialpedagogikk og billedkunst med tegning som hoveduttrykk. Jeg opplever, etter lang fartstid i skolen, at disse fagdisiplinene smelter sammen i min praksis, og at det i dette ligger muligheter for gjensidig utvikling av de tre. Jeg ønsket derfor å utvide kompetansen min i tilpassa opplæring, da jeg så dette fagfeltet som en naturlig arena for en slik gjensidig utvikling.

Min egen opplevelse er, at det ligger en for lite brukt pedagogisk ressurs i de visuelle kunstfagenes metodikk. Gjennom min egen praksis innen billedkunst, kunstpedagogikk og spesialpedagogikk har jeg erfart at den kunstfaglige metodikken kan være særlig hensiktsmessig å ta i bruk i tilpassa opplæring. Jeg har opplevd at ved å bringe kunstfaglige metoder inn i den ordinære undervisningen, er det i enkelte tilfeller blitt lettere for elever med vedtak om spesialundervisning å fungere inne i klassen. Det har vist seg at eksempelvis elever med konsentrasjonsvansker trenger erfaring med nettopp konsentrasjon, og at fordypning i arbeid med visuell kunst ga disse elevene slike erfaringer på en måte som arbeid med teorifagene ikke ga mulighet for.

Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg også å peke på betydningen av kvalifisert undervisning i visuell kunst i skolen. Visuelle kunstfag er ikke lenger obligatoriske i lærerutdanninga, det vil si at det utdannes lærere i grunnskolen som skal sørge for måloppnåelse i kunst – og håndverksfaget, målsettinger som er til dels svært ambisiøse, uten selv å ha kunstfaglig kompetanse. Lovverket sier at en faglærer i estetiske fag som skal undervise i ungdomsskolen skal ha minst 30 studiepoeng i en av disiplinene kroppsøving, musikk, drama eller billedkunst. Dersom den som skal undervise i kunst og håndverksfaget har grunnskolelærerutdanning stilles

det ikke egne krav til studiepoeng innen disse fagene (Udir, 2021). Etter mitt syn vil dette gå ut over elevene, som i verste fall går glipp av alternative læringsarenaer og muligheter for å utvikle potensialet sitt for læring.

Kunst og håndverksfaget har i dag et omfattende innhold, med ambisiøse læringsmål. Dette står på mange måter i motsetning til målsettingene for håndarbeid, sløyd og tegning før 1960, hvor målsettingene for sløyd og håndarbeid var å utvikle ferdigheter på bakgrunn av nyttetenkning (Kjosavik, 2001). Tegnefaget skilte seg ut, og var nært knyttet til vitenskap som metode. Gjennom tegningen skulle elevene lære å undersøke, og skildre, tingene slik de er, så vel som å lage maler og arbeidstegninger (Knipsel og Bull – Hansen, 1935).

I vår tid er det kunnskap om håndverksteknikker og kjennskap til sentrale kunstnere og uttrykk som er mest vektlagt (Udir, LK20 KHV01-02). Å oppøve ferdigheter i faget synes å ha kommet i bakgrunnen.

Jeg ser det slik at visuell kunst innebærer både vurdering av eget og andres uttrykk og utvikling av ferdigheter, samt er en egen metode for læring. Derfor er lærerens kompetanse i de ulike fagdisiplinene avgjørende for elevenes utbytte. Tilgang på kunstfaglig kompetanse vil kanskje også ha betydning for utvikling av varierte undervisningsmetoder og tilpassa opplæring.

Jeg undersøkte derfor om det fantes prosjekter som befattet seg med kunst i skolen på en måte som ville kunne gi meg anledning til å utforske en slik gjensidighet i praksis, og jeg fant flere. Blant annet kom jeg i kontakt med prosjektet Kunsten å lære, som forsker på om kunst og kultur i opplæringa kan ha betydning for utviklingen av de minste skolebarnas eksekutive funksjoner (Andersen et.al, 2019). Pilotprosjektet Kunsten å lære er basert på, fant at kunstfaglig metodikk i undervisningen utviklet elevenes eksekutive funksjoner, og derigjennom deres sosiale kompetanse på en måte som var gunstig for læring. Pilotprosjektet er videreutviklet til et toårig prosjekt som nå er gjennomført ved seks skoler i Innlandet. Resultatene vil foreligge i løpet av 2024.

Internasjonalt har UNESCO, OECD og Kreative partnerskap gjennomført en rekke prosjekter med kunst og kreativitet i skolen. Disse undersøker hvorvidt arbeidet med estetiske fag (creativity) kan påvirke vilkåra for læring. De tar sikte på samarbeid med kreative partnere, gjerne kunstnere, som sammen med lærere utvikler en metodikk som skal utvikle kreativiteten,

empatien og evnen til kritisk tenkning hos elevene. Felles for disse er at de bruker kunsten instrumentelt, det vil si at de tar utgangspunkt i at kunstfaglige metoder utvikler elevenes evne til å tilegne seg og forstå teorifagene og derigjennom skape et bedre grunnlag for læring. Flere av prosjektene har som mål å endre undervisningspraksis, og har gode resultater å vise til.

Jeg har altså funnet forholdsvis mange rapporter fra prosjekter som er gjort med barn og kunst i skolen. Felles for dem er at de er forholdsvis kortsiktige. Blant annet har DKS, den kulturelle skolesekken, stått bak forskningsprosjekter rettet mot sin egen virksomhet den senere tid. Blant dem vil jeg trekke fram to: «Tverrfaglighet, dybdelæring, metodemangfold – estetiske læringsprosesser. Kan SKUP bidra til innføring av LK20?» (Birkeland, M.I., og Uhlin – Engstu, G., 2021), og «Kunst og kultur for barn og unge: Betydningen av Den Kulturelle Skolesekken i lys av internasjonal forskning» (Holbrook, 2022). Felles for disse er at de formidler en grundig undersøkelse av kunstfagenes betydning i skolen. Den førstnevnte rapporten er skrevet med bakgrunn i SKUP (Skolens eget utviklingsprosjekt). Dette var et skoleutviklingsprosjekt bestående av følgende aktører: DKS Oslo, utvalgte Oslo – skoler, kunstnere og kunstpedagogisk veilederressurs fra Enhet for innovasjon og kompetanseheving (EIK) ved institutt for estetiske fag ved Oslo Met. Målsettingen for prosjektet var å bidra til at estetiske læringsprosesser fikk en plass i utformingen av den nye læreplanen, basert på skolens erfaringer med DKS.

Den andre rapporten er en litteraturstudie som tar utgangspunkt i internasjonal forskning på betydningen av kunst og kultur i utdanningen, og sammenstiller denne med norsk forskning på emnet. Hensikten med studien er å styrke DKS, og stimulere til kunnskapsutvikling omkring kunst i skolen (Holbrook, 2022).

OECD har de siste årene arbeidet for å legge oppgaver som utfordrer kreativitet og evne til kritisk tenkning inn i PISA – undersøkelsen. I 2022 ble elevenes evne til kreativ tenkning målt i undersøkelsen. Den er blitt utvidet med et sett oppgaver som skal måle elevenes evne til å «tenke utenfor boksen». Disse oppgavene har ingen fasit, det er elevenes evne til å finne kreative og mangfoldige løsninger er det som blir målt. OECD ser for seg en overførbarhet til annen, teoretisk læring, og at dette er blant de såkalte 21st century skills (Fullan et.al, 2018.s8) elevene bør dannes i henhold til. Resultatene vi bli publisert i 2024 (OECD, 2022).

Felles for alle de ovennevnte prosjektene er at de inkluderer flere kunstformer, og at de bruker kunsten instrumentelt. Barnas egen beskrivelse av egen opplevelse er ikke gitt plass i disse prosjektene så langt, men vil kanskje bli vektlagt i den kvalitative delen av Kunsten å Lære – prosjektet (Andersen et.al, 2019).

Basert på min egen bakgrunn ønsket jeg å snevre inn feltet og se spesielt på den visuelle kunsten. Gjennom KORO, Kunst i offentlig rom, sin side på Facebook fant jeg et prosjekt som også befattet seg med kunst i skolen. Dette prosjektet var langsiktig, og det var rettet mot arbeid med visuelle kunstformer. Dette er et pågående kunstprosjekt, hvor utøvelse av visuell kunst får stor plass i perioder gjennom skoleåret. En kunstner kommer til skolen og arbeider på et eget atelier der. Elevene deltar i kunstnerens eget arbeid, og arbeider meg egne uttrykk sammen med kunstneren. Med utgangspunkt i dette prosjektet tenkte jeg at jeg kunne få anledning til å undersøke hva, og hvordan, elever som fikk være med på et langsiktig kunstprosjekt i skolen opplevde at de lærte.

I disse kunstperiodene veier den kunstfaglige kompetansen tyngre enn den pedagogiske. Jeg syntes dette var en interessant innfallsvinkel, og ville gjerne undersøke hvordan elevene selv opplevde dette, og hva deres opplevelse eventuelt kunne bringe inn i tilpassa opplæring. Derfor ville jeg gjerne besøke skolen i forbindelse med et kunstnerbesøk, intervjuere elevene og observere en eller flere økter med kunstneren, for å få innblikk i elevenes opplevelse. I tillegg ville jeg intervjuere rektor for å ta rede på motivasjonen bak iverksetting prosjektet. Jeg ville ta utgangspunkt i noen kjerneområder for undersøkelsen. Disse kjerneområdene var mestring, elevenes opplevelse av egen læring og om disse opplevelsene kunne komme til nytte i tilpassa opplæring.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordna temaet for forskningen min er tilpassa opplæring, slik målsettingene er formulert i LK20 sin overordna del. Jeg har også sett prosjektet i lys av læreplanens målsettinger om dybdelæring og metodefrihet. Med dette utgangspunktet har jeg gjort en kvalitativ studie med et fenomenologisk – hermeneutisk overbygg, og har formulert følgende overordna problemstilling:

*Kunst som erfaring. Hva kan elevens opplevelse av fordypning i visuelle kunstfag tilføre det metodiske repertoaret for tilpassa opplæring?*

Med utgangspunkt i problemstilling og aktuelle styringsdokumenter har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- På hvilke måter uttrykker elevene opplevelser av mestring?
- På hvilke måter kan estetiske læringsteorier kaste lys over mestringsopplevelsens betydning for læring?
- Hvordan kan elevenes erfaringer nyttiggjøres i tilpassa opplæring?

### 1.3 Begrepsavklaringer

Alle fagfelt har sin diskurs, og dette gjelder selvfølgelig også både innenfor pedagogikkfeltet og kunstfeltet. Dette kan føre til at vi tror vi omtaler det samme fenomenene, men legger forskjellig betydning i begrepene. Jeg vil derfor gjøre noen begrepsavklaringer, og tydeliggjøre hvordan jeg bruker av de ulike i oppgava.

#### 1.3.1 Dybdelæring

I LK20 sin overordna del defineres begrepet dybdelæring slik:

*Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Udir, 2018).*

Denne definisjonen settes i sammenheng med at en av skolens målsettinger er å *lære elevene å lære*.

Fullan et.al definerer begrepet videre i boka Dybdelæring fra 2018. For det første legger forfatterne vekt på at det som skiller dybdelæring fra annen læring er at alle aktører bør betraktes som lærende. Samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning er sentrale ferdigheter som skal oppøves, da vi i vår tid utdanner elevene våre til ei framtid hvor vi ikke vet hvilke ferdigheter og hvilken kunnskap som vil bli etterspurt. Derfor hevder forfatterne at dybdelæring skal utvikle såkalte 21th century skills, definert med de 6 C – ene:

1. *Creativity*
2. *Communication*
3. *Critical thinking*
4. *Citizenship*
5. *Collaboration*
6. *Character*

(Fullan et.al, 2018.s8).

Disse ferdighetene skal ruste elevene til å møte framtida og tilpasse seg et samfunns og yrkesliv i stadig forandring. Etter deres syn er læring en drivkraft som utvikles naturlig dersom forholda legges til rette. Et slikt utgangspunkt kan vi kjenne igjen hos både reformpedagogene og fra formuleringer i LK20.

Jeg har valgt å bruke den videre definisjonen av begrepet dybdelæring, hvor læring ikke er å lære det som allerede finnes, men å utvikle et ønske og en driv til å skape framtida. Dette gjør jeg fordi i de visuelle kunstfagene er det tydelig at alle aktører er lærende, og i prosjektet jeg tar utgangspunkt i er dette et eksplisitt element.

### 1.3.2 Estetiske læringsteorier

De estetiske læringsteoriene tar utgangspunkt i hvordan vi lærer gjennom kunstneriske prosesser. Man kan bruke begrepet om alle kunstneriske prosesser, både innenfor musikk, dans, drama og billedkunst, og noen bruker det også om kroppslig læring i en videre forstand. For eksempel kan uteskole være en arena for estetiske læringsprosesser i form av kroppslig læring. Thomas Dahl og Tone Pernill Østern kaller denne vide forståelsen av estetiske læringsprosesser for performativ læring (Østern et.al, 2019.s53). Jeg snevrer inn begrepet i denne oppgava, og bruker det spesifikt om å lære gjennom skapende prosesser knytta til arbeid med visuell kunst, og vil gjennomgående bruke begrepet estetiske læringsprosesser slik jeg forstår det utledet av tankegodset til et utvalg filosofer som befattet seg med estetisk teori. Utvalget er gjort på bakgrunn av hvordan de har tatt for seg visuelle kunstfag, kunst som erfaring og kunst som metodisk repertoar.

### 1.3.3 Metodefrihet

I LK20 vektlegges lærerens metodefrihet, og i utvidelsen av kapitlet om tilpassa opplæring vektlegges elevenes rett til medbestemmelse når det gjelder læringsaktiviteter, læringsressurser og læringsarenaer (Udir, 2022). Graden av medbestemmelse må tilpasses elevenes alder og



forutsetninger. Når jeg bruker begrepet i denne oppgava er det ut fra det estetisk – teoretiske, og metodikk som ligger implisitt i dette. Jeg tar utgangspunkt i lærerens frihet til å velge metodikk ut fra fag, elevgruppe og enkeltelever, som ei verktøykasse. Jeg ser begrepet også i lys av skolens muligheter til å velge satsningsområde, slik denne skolen har gjort på visuell kunst.

#### 1.3.4 Dannelse/ danning

Dannelsesoppdraget har tradisjonelt stått sentralt i norsk skole. Det er en nyanseforskjell mellom begrepene dannelse og danning. Danning er det foretrukne begrepet i dagens plan, og brukes om å danne hele mennesket, altså å gi elevene mulighet til å utvikle hele seg til «*gagns menneskje*» (Udir, 2018). Begrepet dannelse ville man kanskje relatere mer til heving av sosial status, eller det professor G Kolb kalte folkeoppdragelsen (Knipsel og Bull – Hansen, 1935). Liv Merete Nielsen henviser til dannelsespedagogen Wolfgang Klafki i sin bok Fagdidaktikk i kunst og håndverk. Han brukte begrepet «*den kategoriale dannelsen*». Med dette mente han at det var samspillet mellom elevenes kunnskap i fagene (les kunstfagene) og elevenes personlige utvikling i form av tankeevne, dømmekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke som sto sentralt (Klafki, 2001, referert i Nielsen, 2019.s17) i begrepet dannelse. Denne definisjonen er jo ikke ulik definisjonen i LK20, men retter seg særlig inn mot kunstfagenes betydning for danning. Jeg bruker begrepet dannelse i Klafki sin betydning i denne oppgava, da jeg opplever at den konkretiserer kunstfagenes betydning for tilpassa opplæring på en måte som også gjenspeiles i prosjektet.

#### 1.3.5 Læringsbarrierer

Læringsbarrierer handler om hva som er til hinder for læring, både individuelt og systemisk. Illeris nevner følgende læringsbarrierer; feillæring, læringsforsvar, identitetsforsvar, ambivalens og læringsmotstand (Illeris, 2021.s17-19). Jeg ser disse som symptomer på systemiske læringsbarrierer med særlig utgangspunkt i metode. Andre læringsbarrierer kan være elevenes fysiske forutsetninger og evnemessige forutsetninger. Jeg vil i størst grad forholde meg til de systemiske barrierene i denne oppgava, da det ikke var noen av informantene mine som hadde fysiske eller psykiske funksjonshemminger. Jeg er imidlertid bevisst på at disse barrierene finnes, og at en av studiens begrensninger er at denne elevgruppen ikke er representert.

### 1.3.6 Mestring

I mestringsbegrepet vektlegger jeg elevens egne suksesskriterier og hvorvidt eleven opplever disse oppfylt. Jeg opplever at dette er nært knyttet sammen med læring og opplevelse av å ha lært. I tillegg ligger det i mestringsopplevelsen både en anerkjennelse av det en selv har sett og gjort, en anerkjennelse av det jeg sjøl har vært usikker på, men gjort likevel, og en anerkjennelse av at det som ble annerledes enn jeg hadde tenkt bare ble annerledes og ikke feil.

## 2 Tilpassa opplæring

Enhetskolen står sterkt i Norge, og tilpassa opplæring er en overordna ambisjon. Dette finner vi formulert på ulike måter i opplæringsloven. Blant annet sier §1-1 5.ledd:

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova, 2008.§1-1).*

Olsen og Haug påpeker at tilpassing for den enkelte elev er et krevende arbeid all den tid norske skoleklasser er mangfoldige. Allerede i første klasse kan elevene ha en modenhetsvariasjon på opptil fire – fem år på områder som er viktige for tilpassing, læring og utvikling (Olsen og Olsen og Haug, 2020).

Tilpassa opplæring er et begrep som tradisjonelt tolkes i to retninger; en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen setter søkelys på individualisering. Utgangspunktet er elevenes forskjellige utgangspunkt for læring, og læreren tilpasser for den enkelte elev. En slik forståelse har sitt utspring i intelligensforskningen som vokste fram i første del av forrige århundre. I Opplæringslova §1-4 heter det at det skal gis intensivopplæring i basisfagene dersom enkeltelever står i fare for å bli hengende etter. Eneundervisning skal bare gis i en kort, tidsavgrenset periode, og målsettinga er å tilrettelegge for at elevene skal få individuell tilpassing i klasserommet. Kanskje kan vi si at dette er formulert ut fra et «mangelperspektiv», med søkelys på hvilke ferdigheter den enkelte elev mangler og hvordan vi skal sørge for tilstrekkelig påfyll av disse.

I den overordna delen av LK20 finner vi prinsippet om tilpassa opplæring formulert på denne måten:

*Skolen skal blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (Udir, 2018).*

I denne formuleringen settes søkelyset på det systemiske utgangspunktet for læring, en vid forståelse av begrepet tilpassa opplæring. Kvaliteten på opplæringa er det sentrale, og når denne

er god fungerer opplæringa godt for alle elever. Den ordinære opplæringa må altså tilpasses på en slik måte at alle elevene lærer uansett ulike forutsetninger for læring. For å møte dette åpner planen for metodefrihet. Slik det er beskrevet trenger skolen et vidt repertoar av metodikk for å sørge for dette, og Eirik S. Jenssen beskriver i sitt kapittel i boka Tilpasset opplæring hvordan det trengs en bevissthet og en kultur på den enkelte skole for å lage et læringsmiljø hvor tilpassing er sentralt (Olsen og Haug, 2020.s43). Dette handler også om å ha kvalifiserte lærere. Peder Haug beskriver, kanskje ikke overraskende, at lærere blir bedre av å arbeide på gode skoler, og mindre gode når de arbeider på svake skoler (Olsen og Haug, 2020.s31). Læringsfellesskapet på den enkelte skole har altså betydning for holdningen til tilpassa opplæring og hvorvidt man lykkes med den.

I den nye læreplanen vektlegges dybdelæring som metode. I planen er dybdelæring forstått slik at elevene skal arbeide så grundig og dyptpløyende med sentrale emner i fagstoffet at de kan overføre kunnskapen til andre områder hvor denne er relevant. Dette krever at elevene får tett oppfølging, og det må tilpasses for alle elever, både de som har lærevansker, og de som har høyt læringspotensial. Det er en krevende oppgave for en lærer. Når det skal tilpasses individuelt i klasserommet, brukes ofte nivådelte oppgaver og arbeidsplaner. Dette har vist seg å fungere best for de elevene som allerede er faglig motivert. For de som ikke er motivert kan veien være kort til spesialundervisning, en individualisering av vanskene som måtte oppstå (Olsen og Haug, 2020). I boka Dybde/ Læring (Østern et.al, 2019) kritiserer forfatterne Ludviksen – utvalget, som la grunnlaget for bruken av begrepet dybdelæring i den nye læreplanen, for manglende forståelse av begrepet. Østern et.al mener definisjon som ligger til grunn i Fagfornyelsen fremmer kognitive læringsteorier, snarere enn å utfordre dem. Forfatterne fremmer teorier om dybde i læringen som vektlegger danning av hele eleven, og hele læreren, til en helhetlig forståelse av ei bærekraftig framtid. De bruker begreper som kroppslig/ affektiv – performativ læring. Læring er handling, og handlingen utøves i relasjon til andre. Dette kjenner vi igjen fra reformpedagogene både i Europa og i USA.

Et av aspektene jeg syntes det var interessant å undersøke i forskningsprosjektet mitt var hvorvidt arbeid med visuelle kunstoff bidro til å øke den generelle følelsen av mestring, og gjennom den også den faglige motivasjonen til elevene.

## 2.1 Kunst og håndverksfagets historikk

I oppgava mi tar jeg utgangspunkt i et pågående kunstprosjekt. For å sette dette prosjektet inn i en sammenheng er det nødvendig å se kort på kunst og håndverksfagets historikk, og hva som lå til grunn for utviklingen fra ferdighetsfagene tegning, sløyd og håndarbeid og fram til kunst og håndverksfaget slik vi kjenner det i dag. Med dette ønsker jeg å presentere noen holdninger til faget, sett i lys av lærerutdanningen, estetisk læringsteori og elevene i prosjektet sin erfaring med å få undervisning av en kunstner.

Kunst og Håndverksfaget er i dag skolens femte største fag (Udir, 2018). Likevel er det stor variasjon i hva slags undervisning elevene får i faget, og hvilken bakgrunn de som underviser i faget har. Kunst og håndverksfaget har vært gjennom en utvikling siden den første skoleloven av 1889, og målsettingene for faget har vært mange og til dels ambisiøse. I den første rammetimeplanen fra 1889 (for byskolene) var faget delt inn i tegning, sløyd og håndarbeid, en inndeling som stort sett ble opprettholdt også etter innføringen av formingsfaget på 1960 – tallet.

Med Gudmund Hernes' innføring av læreplanen L97 fikk faget navnet Kunst og håndverk (Kjosavik, 2004). Navneendringen ble gjort på bakgrunn av nye ambisjoner for fagets innhold, og sett i lys av den gamle oppdelingen i tegning, sløyd og håndarbeid kan det nok diskuteres om elevenes mulighet for fordypning er stor nok innenfor det rammetimetallet faget har i dag. Blant fagets målsettinger er at elevene skal kjenne til ulike håndverksteknikker, tegneteknikker, fargelære, kunsthistorie og ulike kulturers kunstuttrykk. Det er satt mindre søkelys på hva elevene skal mestre og hva slags ferdigheter de skal oppøve (Udir, 2018., mål for kunst – og håndverksfaget etter 4 trinn, 7 trinn og 10 trinn). Det kreves en høy grad av kunsthøgskolelig kompetanse for å kunne gjøre et hensiktsmessig utvalg emner og metodikk i arbeidet med å nå disse måla.

Tidligere var kunst og håndverksfaget inndelt i kjerneområdene tegning, håndarbeid for jenter og sløyd for gutter. Disse fagene var på timeplanen allerede i den første skoleloven av 1889 (Kjosavik, 2002). Hovedmålsettingen for både sløydfaget og håndarbeidsfaget var at elevene skulle lære ferdigheter som var til nytte i hjemmet og det øvrige samfunnet. Tegnefaget hadde preg av å være «forstudier» til ulike håndverksprodukter, som for eksempel studier av geometri

og ornament til møbelsnekring og broderi. Tegning var også knyttet til vitenskapelige studier (Knipsel og Bull – Hansen, 1935).

På begynnelsen av 1900 – tallet endret synet på kunst og håndverksfagene seg med reformpedagogene. Reformpedagogene ønsket å endre skolen fra å være et sted der elevene skulle fylles med kunnskap til å være en skole hvor de tilegnet seg kunnskap. Reformpedagogene fremmet et mer helhetlig syn på læring der barnet, leken og barnets eget uttrykk sto i fokus. De omtalte fagfeltene håndarbeid, sløyd og tegning samlet, og brukte kunstbegrepet om dem. Kunsten ble knyttet tett opp til vitenskapen, og dette markerte et brudd med tidligere tiders nyttetenkning. Synet på tegning som vitenskapelig metode ble overført til kunsthagene generelt. John Dewey grunnla den reformpedagogiske bevegelsen i USA. Dewey tillegges uttalelsen «learning by doing», som er en forenkling av hva han virkelig skal ha sagt. Dewey snakket om å lære å handle gjennom viten og å vite gjennom å handle, og han trekker fram kunsterfaringen som en vei til å oppnå dette. Kunst som erfaring er å gjennomleve en prosess, der prosessen er læring i seg selv (Dewey, 1934). I 1918 utga Helga Eng boka Kunstpædagogik (Eng, 1918). Her presenterte og diskuterte hun et utvalg europeiske samtidige reformpedagogers syn på kunst i undervisningen. Som leser i 2023 er tankegodset som presenteres i Helga Eng sin bok overraskende moderne, og oppleves på mange måter mer radikalt enn det som begrunner dagens læreplan i kunst og håndverk.

Det reformpedagogiske tankegodset ble begrenset i utformingen av den norske Normalplanen av 1939, da et konservativt syn på kunnskapsskolen fortsatt sto sterkt her i landet. Reformpedagogikken kom også på enkelte områder i konflikt med vedtaket om en 7 – årig folkeskole for alle fra 1935, hvor byskolene og landsskolene skulle følge samme læreplan (Kjosavik, 2001). Den reformpedagogen som har satt størst spor etter seg her i landet, må vel sies å være Rudolf Steiner. Steiner utviklet en helhetlig pedagogikk basert på kunsthaglige metoder, og disse skolene lever i beste velgående også i dag.

Utover 1960 – tallet fortsatte arbeidet med å innføre en læreplan for 9 – årig skole. I løpet av disse årene skiftet folkeskolen navn til grunnskole, og forsøksplanen ble til en midlertidig utgave av Mønsterplan for grunnskolen som kom i 1971 (Kjosavik, 2001). I den anledning startet også arbeidet med å etablere en lærerutdanning i formingsfaget. Departementet vedtok at skolene Statens sløyd og tegnelærerskole, Statens kvinnelige industriskole og Statens

husflidsskole på Blaker fra og med 1965 skulle få navnet Statens lærerskole i forming, etterfulgt av lokaliseringen, altså Blaker, Notodden og Oslo (Kjosavik, 2001.s165). Dette styrket formingsfaget og ideen om hva det skulle inneholde. Samtidig ble timetallet i den nye Mønsterplanen redusert med 38% sammenliknet med Forsøksplanen fra 1970, fra 8 til 5 timer pr uke. Dette hadde også sammenheng med innføringen av fem dagers skoleuke (Kjosavik, 2001. s196).

I denne planen var målsettingene mer i tråd med det reformpedagogiske tankegodset, formulert i mål som:

- *Gi vekstvilkår for elevenes fantasi, deres estetiske følsomhet og deres evne til å oppleve.*
- *Bevare og stimulere gleden ved skapende virksomhet.* (Kjosavik, 2001. s198).

Metodiske anvisninger manglet helt i denne planen. Dette gjorde mange lærere usikre på hvordan de skulle undervise og med hvilke mål, og mange skoler opererte, som nevnt tidligere, med tredelingen fra Forsøksplanen i lang tid etter at M71 ble innført. Det var imidlertid ganske nytt at jenter og gutter hadde både sløyd og håndarbeid sammen.

Mønsterplanen M71 ble revidert i løpet av 80 – tallet, og i den nye mønsterplanen M85 (endelig utgave M87) var det en tydeligere felles ramme for innhold og metodikk i formingsfaget. Planen for faget var ambisiøs, likevel ble ikke timetallet i faget økt på samme måte som timetallet i øvrige fag. Dermed ble formingsfaget svekket i forhold til samlet timetall, selv om departementet hadde vektlagt betydningen av praktisk arbeid i skolen.

I 1997 innførte Gudmund Hernes læreplanen L97. I denne læreplanen var det lagt stor vekt på det estetiske både i innhold og i utformingen av selve planen. Med L97 kom det også en endring av formingsfaget. Daværende utdanningsminister ønsket en endring av formingsfaget til et fag med klare målformuleringer. Det ble også lagt stor vekt på tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid, hvor formingsfaget skulle innlemmes. Faget skulle også ha klare målsettinger og vurderingskriterier, og innholdet skulle omfatte kunsthistorie, materialkunnskap og teknikker. Navnet ble endret fra forming til kunst – og håndverk. Fra høgskolene ble planen kritisert for å være for detaljstyrt med tanke på elevene skulle lære. De skapende prosessene kom i bakgrunnen, mens de kognitive prosessene var mer sentrale enn noen gang før (Kjosavik, 2001).

De estetiske fagene ble svekket i grunnskolen med innføring av Kunnskapsløftet i 2006. Timetallet i Kunst og håndverk ble redusert fra 836 årstimer i L97, hhv 228 i 1 – 4 trinn, 380 i 5 – 7 trinn og 228 i 8 – 10 trinn (L97, 1996.s 81), til 623 årstimer i Lk 06, hhv 477 årstimer i 1 – 7 trinn og 146 i 8 – 10 trinn (Kunnskapsløftet, 2015.s29). Målsettingen for Kunnskapsløftet var å styrke grunnleggende ferdigheter i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Endringene var basert på at etter nesten et tiår med L97, en læreplan som vektla det estetiske både i arbeidsmåter og utforming, var resultatene av PISA – undersøkelsen nedslående. Den nye regjeringen utarbeidet en læreplan som skulle styrke elevenes grunnleggende ferdigheter; Kunnskapsløftet (Udir, 2006). I denne planen kom de estetiske fagene, som vi ser, i bakgrunnen, og rammetimetallet ble kraftig redusert.

Nå var det slik at heller ikke kunnskapsløftet løftet resultatene til norske skoleelever. Andelen elever med vedtak om spesialundervisning steg til vel 8% denne perioden, og har siden stabilisert seg der (Udir, 2023).

I den nye læreplanen, LK20, gjeninnføres det tverrfaglige idealet fra L97, og søkelyset rettes mot dybdelæring og metodefrihet.

I LK 2020s overordna del vektlegges stimulering av elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse egenskapene legges til grunn for all læring. Videre står det under samme kapittel at *Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2017.s 6). Elevene skal få bruke sin skaperkraft gjennom hele grunnskoleutdanningen, og dette framheves som en forutsetning for danning og identitetsutvikling.

Rammetimetallet for kunst og håndverksfaget er ikke økt i LK20 (Udir, 2018).

## 2.2 Kort presentasjon av prosjektet

Jeg har tatt utgangspunkt i et langsiktig kunstprosjekt i en grunnskole som befinner seg på et lite sted på Østlandet. Skolen er en 1 – 10 – skole med i underkant av 150 elever og vel 30 tilsatte skoleåret 21/ 22. Prosjektet ble initiert av skolens kunst og håndverkslærer, som er utdannet ved et av Norges kunstakademier. Prosjektet startet opp i 2018, og avsluttes i 2028.



Prosjektet er organisert som følger: Hvert semester kommer en profesjonell kunstner til skolen over en periode på om lag tre uker. I denne perioden får kunstneren et atelier på skolen, og arbeider der med sine egne prosjekter og sammen med klassen. Elevene involveres både i kunstnerens arbeid, og de arbeider med egne prosjekter under veiledning av kunstneren. Kommunen får beholde et verk av kunstneren etter endt periode. Slik vil prosjektet også sette sine spor i lokalsamfunnet utenfor skolen.

I prosjektet arbeides det i dybden med billedkunst i den samme klassen gjennom hele grunnskolen, altså over en periode på 10 år. Prosjektet har nå vart i fire år. Målsettingen var å få til et samarbeid med ti forskjellige kunstnere, altså en kunstner hvert skoleår, men pandemien har ført til noen justeringer der.

Motivasjonen for prosjektet har vært at kunsten er viktig i seg selv, og ikke instrumentell. De arbeider med billedkunst for å styrke bevisstheten om billedkunst hos elevene og i nærmiljøet. Det forventes også at dette vil ha positive ringvirkninger for lokalsamfunnet. Prosjektet har fått mye oppmerksomhet, og de involverte uttrykker stolthet over å få være en del av det.

Skolen har gjort en satsning med begrunnelse i kunstfagenes verdi for all læring, og hvordan LK20 definerer hva må til for å lære. I mine spørsmål til elevene har jeg tatt utgangspunkt i dette. Opplever de mestring? Opplever de selv at de lærer? Opplever de at det de gjør har betydning for andre fag? Og hvilken rolle spiller relasjonen til den som underviser dem? Jeg vil også gå dypere inn på om mulige ringvirkninger av deres opplevelse av prosjektet kan legge grunnlag for større metodefrihet, og om det kan gi inspirasjon til å prøve nye innganger til tilpassing av undervisningen. Om dette skulle være tilfelle mener jeg at det vil kunne ha stor betydning for feltet tilpassa opplæring, særlig sett i lys av elevperspektivet og den nye læreplanens målsettinger.

### 2. 3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har følgende oppbygning:

I kapittel 1, innledningen, har jeg presentert min bakgrunnen for at jeg ville fordype meg i tematikken for oppgaven. Jeg har også beskrevet hvordan jeg fant fram til prosjektet. Videre har jeg presentert problemstilling og forskningsspørsmål som ligger til grunn. Jeg har også gjort et utvalg nødvendige begrepsavklaringer.

I kapittel 2 har jeg gått nærmere inn på begrepet tilpasset opplæring. Videre har jeg gjort rede for kunst og håndverksfagets historikk, og gitt en kort presentasjon av prosjektet som ligger til grunn for oppgaven min.

I kapittel 3 har jeg gjort rede for kunnskapsstatus knyttet til tema, og hvilket teoretisk rammeverk jeg har lagt til grunn for oppgaven.

I kapittel 4 har jeg gjort rede for metodevalg, og presentert hvordan jeg har innhentet empiri og hvordan jeg har analysert funn, før jeg presenterer de funnene jeg har gjort i kapittel fem.

Funnene drøftes i kapittel 6, og munner ut i en avslutning hvor jeg drar slutninger og ser framover på hva slags forskning som kunne gjøres videre på prosjektet.

### 3. Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk

For å finne mer forskning med utgangspunkt i visuell kunst og barnas egen opplevelse, har jeg gjort ulike søk i ulike søkemotorer. Jeg gir en oversikt over disse i tabellen nedenfor:

Søkeplattform	Søkeord	Antall treff
Google scholar:	Barn OG kunst	55000
	Barn OG kunst OG skole	4400
	Avansert søk; kunst OG skole OG forskning	39
	Billedkunst OG skole OG forskning.	8
	Billedkunst OG barns opplevelse OG forskning	2
Oria:	Barn OG kunst.	43 (Masteroppgaver, barnehagerelatert, flerkulturell fokus)
	Søkeord barn OG visuell kunst	26
	Søkeord barn OG estetiske fag.	Mange treff, mest musikk og drama.
	Barn og visuell kunst	26
	Kunstens betydning	sjekk
	Barn OG visuell kunst OG opplevelse.	Sjekk (barnehage, kunstformidling og museumspedagogikk.
	Estetiske fag OG visuell kunst OG barns opplevelse	0
	Skole OG kunstprosjekt	8, 7 masteroppgaver og en artikkel.
Idunn	pedagogikk og utdanning	28, ingen om kunst og barns opplevelse.
	Visuell kunst + skole + opplevelse, forskningsartikkel	115. Pedagogikk – relatert: 11. Ingen om visuell kunst.
	Skole + visuell kunst	160
	2010 - 2022	142

Idunn sitatsøk	Visual art + experience + education + children	36 forskningsartikler, 1 pedagogikk – relatert.
ERIC	Aesthetics in education Experiencing art	0 178. Hovedsaklig rettet mot museumspedagogikk og formidling
	Art AND education *since 2019 + elementary school education + primary education*	51
	Visual arts AND experience *since 2019 + visual arts + reports – research + elementary secondary education*	1 treff

Jeg har også brukt litteraturlistene til relevante artikler og funnet utfyllende stoff ut fra dem. I tillegg har jeg brukt noen få masteroppgaver om beslektede tema, og brukt litteraturlistene deres. Jeg har funnet mange artikler om hvordan vi mener at estetiske fag virker på barn, og jeg har funnet mye om formidling av billedkunst til barn. Langsiktige kunstprosjekter som tar utgangspunkt i barnas egen opplevelse og egen utøvelse av visuell kunst, fant jeg svært lite forskning om.

### 3.2 Relevante læringsteorier

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan et utvalg filosofer har beskjeftiget seg estetisk teori, og trekke linjer via sosialkognitiv læringsteori, sosialkonstruktivistisk læringsteori, teori om de ulike intelligensene og videre til estetiske læringsteorier. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan de estetiske filosofene presenteres hos Austring og Sørensen, og gjort et utvalg på grunnlag av et ønske om å skape en kronologisk oversikt over hvordan ulike syn ser ut til å avløse hverandre. Jeg har lest utvalget som relevante for prosjektet, enten ved at de bygger opp om hvorfor et slikt prosjekt kan ha verdi, og hva som eventuelt tilsier at det ikke skulle ha det.

#### 3.2.1 Estetisk teori

Ordet estetikk er utledet fra gresk – aisthesis – som betyr sansning, fornemmelse, og følelse. Tradisjonelt er dette knyttet til det vi kaller «det skjønne» (Austring og Sørensen, 2006).

Austring og Sørensen opererer med tre estetikkforståelser. Disse er: det skjønne og harmoniske, smak og hverdagsestetikk, og erkjennelse gjennom sansene (Austring og Sørensen, 2006.s 44). Disse estetikkforståelsene er nært knyttet til dannelsesbegrepet, og hvordan vi gjennom estetiske prosesser «danner» et menneske. For å gå nærmere inn på estetikkens betydning for danning, og videre for læring, vil jeg trekke fram et utvalg filosofers om har befattet seg med det estetiske. Jeg vil starte med Alexander Baumgarten (1714 – 1769), som regnes som grunnleggeren av estetikken som filosofisk retning (Austring og Sørensen, 2006).

I henhold til Baumgarten sitt syn hadde estetikken sin egen logikk. Estetikken var en vitenskap som ga dimensjoner til noe utenfor det logiske. Jeg forstår det slik at Baumgarten anså estetikken som en egen vitenskap som kunne beskrive det ikke – vitenskapelige, slik som sansning og opplevelser, og at dette igjen la grunnlag for vitenskapelig tenkning i form av erkjennelse gjennom sansene (Austring og Sørensen, 2006). Jeg finner Baumgarten relevant for min oppgave, da jeg undersøker elevenes opplevelse, og dens betydning for læring, altså deres erkjennelse. I motsetning til Baumgarten sto Immanuel Kant (1724 – 1804), som hevdet at estetikken handlet om dannelselse og «den gode smak». Han mente at vi ikke kan definere en vitenskap utenfor det logiske, og at dette derfor står i motsetning til begrepet dannelselse. Kant mente altså at det ikke – vitenskapelige er det vi kan kalle dannelselse, mens vitenskap handler om å finne sannheten om tingene slik de er. Han opererte dermed med et skille mellom forståelse av det estetiske som det skjønne og harmoniske, og vitenskap utelukkende som sannhetssøker (Austring og Sørensen, 2006). Et slikt syn vil i min sammenheng bety at kunsten har verdi som egen kvalitet, men ikke som utgangspunkt for læring.

Innen romantikken var Schiller, (1759 – 1805) en pioner. I romantikkens ånd hevdet han at kunstens rolle, etisk sett, er å frigjøre mennesket, nærmere bestemt å «*frigjøre menneskets optimale utfoldelse av egne iboende potensialer*» (Austring og Sørensen, 2006.s 21). Ifølge Schiller blir kunsten av den grunn et moralsk anliggende. Mennesket har et utviklingspotensial, og kunsten kan frigjøre dette og føre til at mennesket får det bedre og kan gjøre godt i livet. Han mente også at leken var det estetiske vesens uttrykksform. Dette kjenner vi igjen fra romantikkens ideal om å gå til det barnlige for å oppdage det ekte og grunnleggende menneskelige, slik vi senere møter det hos reformpedagogene 100 år senere.

Hegel (1770 – 1831) på den annen side, forkastet mye av den estetisk – filosofiske arven, og definerte estetikken som «de skjønne kunsters filosofi» (Austring og Sørensen, 2006. s22). Han betonet estetikkenes betydning for forstanden, mens Schiller betonet følelsen. Ifølge Hegel var kunsten formel, og han så tilbake på de antikke idealene for oppbyggingen av kunstverk. Han var interessert i det sanne i det skjønne, og jeg forstår det slik at dette dreide seg om å oppøve formale ferdigheter. Kunsten i hans samtid mente han at hadde utspilt sin rolle. Dette synet kan være påvirket av en gryende motsetning mellom det romantikken og realismen, slik den i billedkunsten kommer til uttrykk mot slutten av 1800 – tallet (Gardner, L, 1986). Vi kan også kjenne igjen ideen om det formale i det gamle tegne -, sløyd – og håndarbeidsfaget. Kanskje særlig i tegnefaget kan vi se ideen om tegningens betydning for forstanden i vitenskapelig betydning, men også i sløyd – og håndarbeidsfagets estetik og nytteverdi (Kjosavik, 2001).

Ved inngangen til 1900 – tallet hadde Nietzsche og Adorno erklært både skjønnheten og sannheten død. Begge begrepene beskrev de som tomme begreper, som ble brukt i forsøk på å beskrive en flyktig virkelighet (Austring og Sørensen, 2006). Kameraet hadde nå gitt en ny mulighet til å beskrive tingene slik de er, og kunsten var ikke lenger først og fremst skjønn. Det levde et mangfold av kunstneriske uttrykk i deres samtid, som ville uttrykke hva det var å være menneske på godt og vondt i en mangfoldig og omskiftende tid (Gardner, L, 1986).

Et stykke ut på 1900 – tallet slo pendelen tilsynelatende tilbake til Baumgarten sitt utgangspunkt for å beskrive det estetiske. Maurice Merleau – Ponty (1908 – 1961), opp - prioriterte det kroppslige og sanselige utgangspunktet for menneskets viten om seg selv.

*Alt hva jeg vet om verden, også min vitenskapelige viten, vet jeg i kraft av et syn, som er mitt, en erfaring om verden, uten hvilken vitenskapens symboler intet ville si meg (Austring og Sørensen, s 33).*

Jeg forstår dette sitatet slik at Merleau - Ponty mente at estetikken, i form av fysiske, sansbare erfaringer, ligger til grunn for vitenskapelige viten. Dette kan vi kjenne igjen fra Baumgarten 100 år tidligere. Persepsjon fordrer sansning. Sansning er ikke å passivt motta, det er en handling.

Sammenhengen mellom sansning og handling finner vi også hos John Dewey i hans forelesningsrekke om kunst som erfaring (Dewey, 1934). Opplevelse av kunst handler ifølge

Dewey i mindre grad om å betrakte kunst, enn å gjennomgå en kunstnerisk prosess, altså kunstopplevelse i form av erfaring. Slike erfaringer legger grunnlaget for læring.

Dewey va representant for reformpedagogene i USA. Et utvalg europeiske reformpedagoger finnes presentert og drøftet i Helga Eng sin bok *Kunstpædagogik* fra 1918. Blant dem finner vi den engelske pedagogen Ruskin. Ruskin omtalte kunst som et språk, synonymt med kunnskap og utvikling. Han mente videre at sin samtids forakt for vitenskapen var tett knyttet til samfunnets forakt for kunst, og at barn måtte få en estetisk oppdragelse hvor de fikk oppleve skjønnhet. Ruskin levde i et industrialismens England hvor denne nok var vanskelig å få øye på. Tegningen ble i hans pedagogikk ansett som en vei inn i vitenskapen, en vitenskapelig metode. Samhandlingen mellom øye og hånd var en metode for praktisk – logisk oppdragelse (Eng, 1918). Han skal videre ha sagt at «å lære kunst er å lære alt» (Eng, 1918. s47).

Eng omtaler videre den Herbart – Zillerske skole, som kalte gammel læremåte «*receptiv*». Den nye læremåte skulle være «*produktiv*» (Eng, 1918. s154). Jeg tolker dette som et syn på eleven hvor denne ikke skulle være passiv mottaker av kunnskap som allerede finnes, men som handlende aktører i egen tilegnelse av kunnskap. Dette finner gjenklang i 21st century skills 100 år senere.

Eng tar også for seg Paul Natorp, grunnleggeren av Marburgskolen i Tyskland, som hevdet at det egentlige prinsipp for det estetiske var fantasien, og at den estetiske følelse var synonym med ren virksomhetsfølelse, en bevissthetens skaperfølelse. Elevene skulle tilegne seg elementer av kunstnerisk teknikk og øve seg opp i å gi estetisk form til et stoff som gir motstand. Nesten alle skolens fag mente han kunne gi anledning til en slik formende og skapende estetisk virksomhet.

Felles for pedagogene Eng omtaler synet på kunsten som noe som har stor betydning for elevenes intellektuelle utvikling, og tilsvarende betydning for læring. Kunsten er en viktig inngang til vitenskapelig tenkning hos barna, og det er elevens egen drift og nysgjerrighet som leder dem til læring. De mente også at den var viktig for å stimulere til helhetstenking i motsetning til «*billedløs intellektualisme og dens oppløsende spesialforskning*» (Eng, 1918. s54).

Jeg opplever at filosofene jeg her har presentert står som svar og motsvar til hverandre når de gjør forsøk på å definere det estetiske. Disse står igjen i sammenheng både med synet på den visuelle kunsten og oppdragelsen i sin samtid. I dag kan vi kjenne disse ideene igjen både i LK 20 sin målsetting om dybdelæring og i kunstfagenes didaktikk med sin vektlegging av hvordan erfaring fører til læring (Nilsen, 2020).

**3.2.3. Sosialkognitiv læringsteori, sosialkonstruktivistisk læringsteori og de ulike intelligensene.**  
For å utdype estetisk teori sin kobling til estetiske læringsteorier, vil jeg gå veien om en nærmere presentasjon av sosialkognitiv læringsteori representert ved Piaget, sosialkonstruktivistisk læringsteori representert ved Vygotsky, og Gardners teori om de ulike intelligensene.

Piaget (1896 – 1980) var opptatt av indre, høyere mentale prosesser og hva som skjer når vi husker og tenker. Han representerte en sosialkognitiv læringsteori. Sosialkognitiv læringsteori handler om overføring av kunnskap, og at denne kunnskapen er «fast». Ulike stadier i barnets utvikling har betydning for hva slags kunnskap som kan overføres. Piaget beskrev barns utviklingsstadier på denne måten: den sensomotoriske fasen hos de små barna, hvor læring avhenger av objektpermanens og utvikler barnets evne til å imitere, den preoperasjonelle fasen hvor barnet utvikler evne til tankehandlinger og språk, den konkretoperasjonelle fasen hvor barnet utvikler evne til reversibel og operasjonell tenkning, og til slutt den formal – operasjonelle fasen hvor evnen til kritisk tenkning og hypotetisk – deduktiv tenkning utvikles. Disse stadiene var knyttet til barnets alder. Piaget er senere blitt kritisert for kun å befatte seg med kognitive prosesser (Sylte, 2021). Selv om utgangspunktet var et mer helhetlig syn på læring, var Piaget mer opptatt av tenkningen enn av erfaringen.

Dette representerte en forskjell fra sosialkonstruktivistiske læringsteorier, hvor læring defineres som en aktiv konstruksjonsprosess hvor ny kunnskap knyttes til det vil allerede vet. De to læringssynene har til felles at de beskjeftiger seg med hva som skjer når vi lærer. Men de representerer hvert sitt syn på hva kunnskap faktisk er. Vygotsky er kanskje den fremste representanten for sosialkonstruktivistisk læringsteori. Hans utgangspunkt var at læring oppstår i et fellesskap. Dette læringsfellesskapet utgjør elevens stillas. Lærerens viktigste oppgave er å bygge et slikt rammeverk rundt eleven («scaffolding»), bestående av både lærere og medelever. Rammeverket må være solid, før det gradvis kan fjernes etter hvert som eleven står stødig på egne ben. Videre var Vygotsky opptatt av å utvikle elevenes potensiale for læring, ved å finne



hva som var elevenes «proksimale utviklingssone». Dette omtales som rommet mellom hva eleven kan klare med hjelp, med litt hjelp og helt på egenhånd. Målsettingen er å utvide denne sonen (Vygotsky, 2001).

Vygotsky var også opptatt av tenkningene, og omtaler «indre tale» som en forutsetning for den (Vygotsky, 2001). Den indre talen forekommer i forkant av, og er en drivkraft for, den verbalt uttrykte tanken, mente han. Jeg forstår det slik at den «indre talen» er et språk som kommer forut for språket, og som stimulerer barnets tenkning. Kanskje kan man si, slik Catherine Connery gjør i sin avhandling «The social construction of a visual language: on becoming a painter» fra boka Vygotsky and Creativity (Connery, 2010) at det visuelle uttrykket er en representasjon av denne indre talen. Og at det å arbeide med visuelle uttrykk derfor stimulerer tanken i seg selv.

Sett i lys av Piaget og Vygotsky er det også naturlig å se på Howard Gardner og teoriene om de åtte ulike intelligensene. Gardner benevnte dem slik; den språklige, den logisk - matematiske, den romlige, den kropps - kinetiske, den musikalske, den sosiale, den intrapersonlige og den naturalistiske intelligensen (Armstrong, 2000. s17-18). Gardner understreker at disse åtte ikke er absolutte, og at det godt kan finnes flere. Kort fortalt handler hans læringsteori om at læreren må appellere til elevenes forskjellige intelligenser for å nå alle elevene i klasserommet med læring. Han mente at skolen tradisjonelt henvender seg mest til den logisk - matematiske intelligensen, og at læreren gjør klokt i å gjennomskue de ulike elevenes læringsstiler basert på hvilken intelligens som er mest framtrepende hos eleven (Armstrong, 2000).

#### 3.2.4. Estetiske læringsprosesser

Jeg opplever at det er en forbindelse mellom estetisk teori, sosialkognitiv og sosialkonstruktivistiske læringsteorier, Gardners teori om de ulike intelligensene og de estetiske læringsprosessene. De vektlegger alle danning av hele mennesket, og vil lede pedagogikken bort fra det reformpedagogene ved den Herbart – Zillerske skolen i Tyskland kalte receptiv læremåte, og over til det de kalte den produktive skole. De estetiske teoriene anser det estetiske som vei til menneskelig utvikling og at elevenes læring skal komme innenfra, ut fra deres egen *lyst* til å lære. Denne lysten er en naturlig drivkraft hos elevene, og lærerens oppgave må være å holde den levende. Piaget, Vygotsky og Gardner forteller oss noe om hvordan vi best kan gå

fram for å gjøre dette. Estetiske læringsteori kobler disse sammen, med utgangspunkt i hvordan vi lærer gjennom kunstneriske prosesser.

Jeg velger å bruke Mogens Pahuus (1945 -) som innledning til estetisk læringsteori. Han beskrev det estetiske som det værende, en selvvirkeliggjøringsprosess. Læring er en lystfull handling, båret av livstrang; trang til å realisere og utfolde seg selv. Ikke ut fra mangelbehovene, men ut fra aktiviteten for sin egen skyld (Austring og Sørensen, 2006). Mangelbehovene, beskrev han, springer ut av alt vi ikke kan. Det vi skal lære er basert på hva vi mangler kunnskap om. Han brukte ikke begrepet estetiske læringsprosesser, men vi ser at synet hans på det estetiske har fått gjenklang i den senere bruken av begrepet. Målet er at elevene ønsker å lære, at de har en indre driv til å tilegne seg mer kunnskap, og at det estetiske er veien dit (Austring og Sørensen, 2006).

I sin bok *Æstetik og læring* fra 2006, definerer Austring og Sørensen estetiske læreprosesser slik:

*En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden (Austring og Sørensen, 2006. s107).*

Begrepet estetisk læringsprosess ble ifølge forfatterne introdusert av Kirsten Drotner, Kristian Pedersen og Hansjörg Hohn på 1990 – tallet. De beskrev estetiske læringsprosesser som en uerstattelig erkjennelsesvei (Austring og Sørensen, 2006). Uerstattelig fordi den er både følelsesmessig og kroppslig forankret, og gjennom den kan elevene begripe virkeligheten. Utgangspunktet er en kvalitativ verdensanskuelse som etterstreber opplevelse av mening og helhet. Dette kan vi lese som en positiv videreføring av reformpedagogenes oppfordring til å stimulere helhetstenkningen hos elevene, i motsetning til en oppløsende og billedløs spesialforskning, slik Ruskin beskrev det (Eng, 1918.s 52). For å oppnå læring må elevene undervises på en måte som ikke er fragmentert, i henhold til estetisk læringsteori (Austring og Sørensen, 2006).

Østern et.al opererer med begrepet performative læringsprosesser (Østern et.al, 2018.s 53). Det kan se ut til at representanter for ulike kunstnergrupper foretrekker det ene eller det andre

begrepet, men de omhandler det samme. Østern vektlegger performativ læring som en vei til dybdelæring fordi den er relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv på en gang. Som jeg har nevnt tidligere kritiserer forfatterne LK 20 sin bruk av dybdelæringsbegrepet for å være for ensidig rettet mot kognitive læringsprosesser. Kognitiv læring legger vekt på teoretiske læringsmål og opparbeiding av kunnskap. En sentral metode er refleksjon. Performativ læring, derimot, legger vekt på livsmål, og det forfatterne kaller *kunnskaping* (Østern et.al, 2018.s 58). En estetisk tilnærming til læring vil ta utgangspunkt i elevenes undring, og en sentral metode er skapende virksomhet og analyse. De sammenstiller også tegn på kunnskap versus tegn på læring. Tegn på kunnskap er målbart i form av testing opp mot mål. Tegn på læring, derimot, er mer kompliserte å indentifisere. De beskriver læring som noe som foregår i sekvenser, og har form av et flettverk av kunnskap (Østern et.al., 2018). Dette flettverket vil, slik jeg forstår det, se forskjellig ut fra elev til elev. Elevene stimuleres til å være prøvende, utforskende og eksperimentelle, og gjennom dette finne sammenhenger. Det legges til rette for læring gjennom handling og erfaring.

### 3.3. Læringsbarrierer.

Som jeg har nevnt tidligere kan følgende være læringsbarrierer; feillæring, læringsforsvar, identitetsforsvar, ambivalens og læringsmotstand (Illeris, 2021). Jeg vil kortfattet ta for meg hver og en, da de er relevante for tilpassa opplæring og estetiske læreprosesser innebærer strategier som kanskje kan møte disse barrierene på en konstruktiv måte.

**Feillæring:** læreren mangler kompetanse i det hen skal undervise i. Dette er til hinder for at eleven kan nå målet sitt, da eleven ikke har rett grunnlag for å trekke paralleller videre. Feillæring kan også være at eleven tidligere har lært noe som den identifiserer som «riktig», enten av hverandre, av foreldre eller av andre voksne de har tillit til. Det vil være krevende for en lærer å få elevens medhold i at det andre signifikante voksne har sagt er riktig ikke er det. Feillæring kan også være strategier elevene har etablert tidlig i skoleløpet som ikke utvides i takt med økt vanskelighetsgrad på lærestoffet. Et eksempel på slik feillæring kan være å bruke telling på fingrene i matematikk. Dersom eleven etablerte dette som eneste strategi for addisjon, vil strategien bli en barriere når eleven skal jobbe videre med multiplikasjon.

**Læringsforsvar:** ofte hører man elever si at «jeg trenger ikke å lære dette». Det kan være vanskelig å argumentere imot all den tid hverken elev eller lærer vet hvilken yrkesmessig vei

eleven vil gå. I stedet for å prøve å hjelpe eleven å se forbindelser det ikke er mulig, eller eleven enda ikke evner, å se vil det kanskje være mer hensiktsmessig å ta rede på hva eleven er interessert i å lære noe om. Dersom eleven ikke ser meningen med algebra, er det mulig å finne noe i elevens interessesfære hvor algebra er til nytte?

Identitetsforsvar: dette kan være beslektet med læringsforsvar. Eleven identifiserer seg selv som en som ikke trenger kunnskap om ulike fag eller emner. Disse elevene møter gjerne læreren med argumenter som at i deres familie er det ingen som kan dette, eller at mor ikke kan dette, men har en spennende jobb likevel. Da må vi hjelpe eleven å se at vedkommende ide om seg selv ikke rammes av å utvide ferdighetene sine.

Ambivalens: å både ville lære og ikke ville lære. En ambivalens til læring vil kunne komme til uttrykk ved at eleven forstår nytten av å tilegne seg den kunnskapen som formidles, men likevel ikke greier å motivere seg for å gjøre det som trengs. Kanskje har eleven fått inntrykk av at det vil kreve svært mye å nå målet, eller kanskje er oppgaven kjedelig og gir lite mening for eleven selv. Den indre driven mangler, og det å tilegne seg kunnskapen blir noe man gjør for læreren og ikke ut fra egen motivasjon.

Læringsforsvar: læringsforsvar kan være beslektet med motstand. Men som jeg beskriver senere i oppgava, kan motstand også være en motivasjonsfaktor. Læringsforsvar vil være mer beslektet med identitetsforsvar, hvor eleven leter etter begrunnelser for å ta avstand til det som skal læres, den som skal lære bort eller begge.

Læringsbarrierer vil ha stor betydning for hvordan elever er rustet for å lære, og ikke minst for hvilke strategier som velges i læringsprosessen. Jeg forstår det slik at synet på læreren som lærende i seg selv vil kunne være en avhjelpende faktor. I et kunstprosjekt vil også det teoretiske fokuset være dempet og elevenes egne målsettinger komme tydeligere fram i undervisningen.

## 4. Metode:

I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for metodevalg og forskningsdesign. Jeg vil først beskrive kvalitativ metode og begrunne dette valget. Videre vil jeg gjøre rede for fenomenologi og hermeneutikk som metodologi med utgangspunkt i denne begrunnelsen. Jeg har gjort et intervju, to observasjoner og et kort, skriftlig intervju. Disse epistemologiske valgene har jeg gjort rede for i beskrivelsen av forskningsdesignet mitt. Videre følger en redegjørelse for analyseprosess og koding, og en vurdering av forskningen kvalitet med søkelys på pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Til slutt i kapitlet har jeg gjort rede for hvilke etiske vurderinger jeg har gjort.

### 4.1 Kvalitativ metode

Å gjøre en kvalitativ studie innebærer å undersøke mulige sammenhenger. I min studie har jeg undersøkt hvordan elevene i ei klasse opplever å arbeide med visuell kunst sammen med profesjonelle billedkunstnere i et langsiktig kunstprosjekt. Jeg ville videre undersøke hvordan erfaringene deres kunne nyttiggjøres i tilpassa opplæring. Da var det naturlig å velge kvalitativ metode.

Kvalitative metoder benyttes når man vil gå i dybden på et fenomen og oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet eller forholdet mellom fenomener (Kvarv, s 137). Forskerens erfaring og kunnskap ligger til grunn for fortolkningene. Dette må forskeren til enhver tid være bevisst på, og Tjora hevder at analyseprosessen i kvalitativ forskning foregår kontinuerlig gjennom hele undersøkelsen. Dette var også en erfaring jeg gjorde meg, da jeg var i en kontinuerlig dialog med mine tidligere erfaringer og hvilke konsekvenser de fikk for metodevalg.

Til forskjell fra kvantitative undersøkelser, gir kvalitative undersøkelser anledning til å være fleksibel og foreta endringer underveis. I en kvantitativ undersøkelse tar forskere utgangspunkt i en hypotese og tester den deduktivt for å verifisere eller falsifisere den og avdekke hypotesens validitet. I en kvalitativ undersøkelse er forskerens målsetting å utvide forståelsen av det som undersøkes. Da kan ikke en hypotese testes deduktivt, men forskeren må ta utgangspunkt i empirien og jobbe induktivt med denne opp mot en åpen problemstilling, samt allerede eksisterende teori om feltet. Det kan også være hensiktsmessig å arbeide med empiri og teori i

en kontinuerlig vekselvirkning. Da arbeider forskeren abduktivt (Tjora, 2021). En kvalitativ studie vil ikke kunne generere sikker viten, men utvidet forståelse.

Forskeren må gjennom hele undersøkelsen være bevisst sin egen forforståelse, og ikke utgi seg for å være objektiv. Forskeren bør snarere løfte fram egen subjektivitet, hevder Postholm og Jacobsen (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg forstår dette slik at min undersøkelse ikke kan være objektiv i et felt jeg både kan og mener mye om. Jeg måtte heller være bevisst på og ærlig om hvordan min subjektivitet farger min undersøkelse. Jeg har etterstrebet å tydeliggjøre dette i begrunnelser av valg og endringer i undersøkelsen. Jeg måtte for eksempel være bevisst på å ikke trekke fra eller inngå å nevne eventuelle negative sider som ble avdekket i prosjektet. Jeg måtte holde slike spørsmål åpne for meg selv og se på hva elevene faktisk sa og i hvilke sammenhenger de sa det.

#### 4.2. Fenomenologisk – hermeneutisk metode.

Min studie har et fenomenologisk vitenskapsteoretisk overbygg. Fenomenologi omtales som læren om det som viser seg, og fenomenologiske studier befatter seg med å samle og systematisere fenomener fra menneskets livsverden (Kvarv, 2014).

Ifølge Edmund Husserl (1859 – 1938) undersøkes *tingene slik de viser seg* i en fenomenologisk studie. Han beskrev fenomenologien som kunnskapen om bevisstheters måter å tillegge fenomener virkelighet eller mening (Kvarv, 2014.s88). Descartes nyanserte dette til at man undersøkte *tingene slik de ter seg*, og at en forsker til enhver tid må tvile på alt (Kvarv, 2014).

Begrepet intensjonalitet er sentralt i fenomenologisk vitenskapsteori. Intensjonalitet betyr ifølge Kvarv at vi retter bevisstheten vår mot noe bestemt, noe villet. Det er ikke noe skarpt skille mellom den som erkjenner og det som erkjennes. For å forklare det vi ser, må vi forstå det. Det fordrer at vi er i stand til å tolke det vi ser, altså finne strukturene som ligger bak det vi ser (Kvarv, 2014).

Ofte vil en fenomenologisk studie generere et tekstmateriale, for eksempel i form av transkriberte intervjuer, som fortolkes i tråd med den hermeneutiske spiralen. Forskeren gjør da en fenomenologisk – hermeneutisk undersøkelse. Hermeneutikken var tradisjonelt forbundet med analyse av hellige skrifter som man forsøkte å forklare. Senere ble hermeneutikken videreutviklet til å innbefatte analyse av menneskelige uttrykk i form av både tekst og bilder

for å utvide egen forståelse av et fenomen. Gadamer hevdet at hermeneutikkens formål var å *åpenbare det skjulte* (Gadamer. Lægroid og Skorgen, 2014).

I min studie vil dette innebære at jeg søker å oppnå en forståelse av hvordan kunstprosjektet som fenomen oppleves av de som erfarer det, tolket gjennom deres egen formidling av opplevelsene. Hvorvidt kunstprosjektet som alternativ læringsarena vil være egnet som tilpasset opplæring, eller om kunstfaglig metode er særlig egnet for tilpasset opplæring kan jeg ikke bevise kausalt. Det vil si at jeg ikke kan lage ny teori ut fra min studie, men kanskje gjøre funn som åpner opp for endring av praksis og videre forståelse av tilpassa opplæring.

Forskningen vil altså være verdiladet, da jeg har tolket elevenes førstehåndskunnskap om fenomenet ut fra min egen kunnskap og erfaring. Dette får betydning for forskningens validitet. I undersøkelsen min har jeg derfor etterstrebet pålitelighet, ivaretatt i form av transparens i alle ledd.

#### 4.3 Forskningsdesign

Jeg valgte en kvalitativ metode, da man i kvalitative studier har en viss grad av fleksibilitet. Dette vurderte jeg som helt nødvendig i et prosjekt hvor få rammer var lagt på forhånd, og endringer kunne oppstå underveis, gjerne på kort varsel. Dette ble jeg oppmerksom på gjennom erfaringer tidlig i planleggingsfasen.

Selve studien jeg har gjort er en case – studie. Jeg ville undersøke opplevelsen av et fenomen i ei gruppe som deler samme erfaring. Det ontologiske utgangspunktet var prosjektet i seg selv slik det har sin begrunnelse og sine rammer, og hvordan elevene opplevde å være med på dette. Jeg har ikke selv hatt påvirkning på rammene for, eller gjennomføringen av, prosjektet.

Jeg satte særlig søkelys på hvordan elevene ga uttrykk for opplevelse av mestring og egen læring. Elevenes opplevelse kunne fortelle meg noe om virkningen av prosjektet, men en slik virkning vil også være basert på in forståelse av både opplevelse og virkning. Jeg vil ikke kunne forklare årsak – virkning i form av kausalitet.

Det epistemologiske grunnlaget la jeg gjennom intervju og observasjon. Jeg gjorde først et kvalitativt intervju i form av gruppeintervju. Dette var et dybdeintervju hvor jeg stilte forholdsvis åpne spørsmål. Dybdeintervjuet er karakterisert ved at forskeren utarbeider ei

overordna ramme i en intervjuguide som også gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål og å forfølge tema som dukker opp underveis i intervjuet. Jeg gjorde dette valget på bakgrunn av fenomenet jeg skulle undersøke, og at informantene var barn. En forsker kan ubevisst eller bevisst lede informantene sine inn på et spor, og risikoen for å gjøre dette er særlig stor når informantene er barn. Jeg ville kunne fått flere, færre eller helt andre data enn jeg ba om, til tross for utformingen av intervjuguiden, på grunn av informantenes unge alder. Denne vil kunne føre til større diskrepans mellom hva intervjueren forstår og hvordan den intervjuede forstår intervjueren. Barn tilpasser seg også gjerne det de oppfatter at den voksne vil høre (Kampmann et.al, 2017). Det var viktig å legge til rette for at dette skulle skje i minst mulig grad. I forbindelse med intervjuet fikk jeg også innsyn i elevenes loggbøker fra første kunstnerbesøk. Disse fungerte som supplement, og ga meg mulighet til å bli enda bedre kjent med elevenes prosess.

Jeg gjorde i tillegg to kvalitative observasjoner. Forskningsspørsmåla mine var utgangspunkt for observasjonen, og jeg brukte et åpent observasjonsskjema med følgende rubrikker: tid, hva ser jeg og hva tolker jeg. Disse observasjonsnotatene analyserte jeg direkte, som kategorisk opphopning (Postholm og Jacobsen, 2018).

Jeg valgte denne formen for metodetriangulering for å utvide forståelsen min og styrke kvaliteten på undersøkelsen. De ulike metodene kunne støtte opp om funn, eller skille dem fra hverandre. Dette var viktig for undersøkelsens reliabilitet.

#### 4.4.1 Innhenting av empiri

Jeg tok kontakt med kunst – og håndverkslæreren, som var initiativtaker og kontaktperson for prosjektet, via mail i mai 2020. Jeg presenterte meg og utgangspunktet for masteroppgaven min, og spurte om de hadde kapasitet til å ta imot meg for å gjøre eventuelle intervjuer og observasjoner. Dette ville vedkommende gjerne være behjelpelig med, men covid 19 – restriksjoner satte noen begrensinger for når vi kunne får det til. Datainnsamlingen ble derfor gjort over et forholdsvis langt tidsrom, i form av flere dagsbesøk til den aktuelle skolen. Det første intervjuet med elevene gjorde jeg i juni 2022. I forbindelse med dette besøket intervjuet jeg også rektor.



Rammene for prosjektet fastlegges ved skoleårets start, men settes på grunnlag av de ulike kunstneres tidsplan og øvrige kunstneriske aktivitet. Dette gjorde det utfordrende for meg å lage en plan for empiriinnhenting og holde meg til den. Jeg måtte være fleksibel og tilpasse tidspunkter uten at det gikk på bekostning av min egen tidsplan og metode. Jeg har gjort mitt beste for å ivareta transparens gjennom denne prosessen.

Jeg ønsket å gjøre intervjuet etter at klassen var ferdige med en kunstperiode. Jeg ville gjøre det slik for å unngå at intervjuet kun skulle gjenspeile opplevelsen av det de sto midt oppe i, men at da også skulle være åpne for å se tilbake på tidligere kunstnerbesøk. Intervjuene ble gjort i forkant av observasjonene. Dette fungerte godt. I og med at det ikke lå noen observasjon til grunn for intervjuguiden, kunne jeg stille forholdsvis åpne spørsmål om hvordan elevene hadde opplevd prosjektet så langt. Min forutinntatthet i henhold til hvordan øktene med kunstneren forløp var basert på beskrivelser i diverse medier, samt fra læreren som har initiert prosjektet, men ikke hvordan jeg selv tolket elevenes opplevelse ut fra en gitt undervisningssituasjon. Dette ga meg i enda større grad anledning til å la intervjuet få preg av samtale elevene imellom, slik jeg hadde lagt til rette for, og jeg unngikk å binde dem til en kunstner og ei økt spesielt.

Observasjonene gjorde jeg forholdsvis lang tid etter intervjuet, den ene i desember 22 og den neste i januar 23. Jeg hadde på det tidspunktet analysert intervjuene og gjort funn som jeg ønsket å følge opp. Observasjonen ble gjort etter intervjuet for å gå bakom elevenes egne beskrivelser. Uttrykte de *i praksis* det samme som de uttrykte *om praksis*?

Grunnet endringer i det planlagte kunstneroppholdet høsten 22 var ikke elevene inne i en prosess slik jeg hadde blitt forespeilet før første observasjon, de var kun i en innledende fase. Jeg gjorde derfor en ny observasjon noen uker senere, da kunstner og elever hadde etablert en relasjon og kommet lenger i det felles prosjektet sitt.

Basert på funn i intervjuet og observasjonene valgte jeg å supplere med et kort, skriftlig intervju som kunst og håndverklæreren, som også var min kontaktperson ved skolen, administrerte for meg. I dette intervjuet formulerte jeg tre konkrete spørsmål på bakgrunn av det første intervjuet og den siste observasjonen jeg hadde gjort. Det estetiske uttrykket, og utfordringene det bød på for elevene gjorde at jeg hadde behov for å ta rede på hvordan de selv vurderte det ferdige resultatet.

#### 4.4.2 Gruppeintervju

Intervjuer kan gjennomføres på flere ulike måter. De tre hovedkategoriene er strukturert intervju, semistrukturert intervju og dybdeintervju (Bryman, 2016). Strukturerte intervjuer forbindes med kvantitativ forskning, og har gjerne form av spørreundersøkelser med valg av svaralternativer. Slike undersøkelser krever oftest et bredt utvalg informanter.

I et gruppeintervju intervjues ei gruppe som deler en erfaring. Det er erfaringen som bestemmer utvalget av informanter. Jeg intervjuet hele klassa som deltok i prosjektet samlet. Jeg valgte å intervju dem som gruppe framfor individuelt, fordi de kun er 9 – 10 år gamle. Jeg vurderte også å intervju dem individuelt, men konkluderte med at muligheten ville være stor for at de ikke ga meg så mange svar i en slik situasjon. Grunnen til dette var det skjeve maktforholdet som kan etableres i et individuelt intervju. Intervjueren vil med sitt blotte nærvær kunne legge føringer for hvilken retning informantens svar tar. I og med at informantene var barn ville jeg også måtte bruke lang tid på å bygge opp et tillitsforhold til hvert enkelt barn i forkant av intervjuene. Dette ville vanskelig la seg gjøre all den tid jeg ikke arbeider i klassen til daglig, og hadde begrenset anledning til å besøke skolen på grunn av lang reisevei.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 4). Denne fungerte som en avgrensning for meg som intervjuer. Jeg forberedte en retning for intervjuet, men var forberedt på at jeg kanskje ikke fikk de svarene jeg forventet. Jeg var klar over at dette i særlig grad gjelder intervju av barn. Dette løste jeg ved å formulere åpne spørsmål, slik at barna kunne « snakke seg inn på » ulike områder. Jeg var bevisst på at barn også kan være lette å lede, og at de lett kommer fram til svar som de antar at den voksne vil høre. Mine spørsmål var derfor formulert for å åpne opp for å fortelle om områder som jeg vil berøre med prosjektet mitt uten å legge føringer for hvilke svar jeg forventet. Jeg berørte områdene opplevelse av mestring, opplevelse av egen læring og relevans for andre fag. Jeg la til rette for at de både kunne støtte opp om hverandres utsagn, og at de også kunne dele det de var uenige om, og jeg etterstrebet selv å være oppmerksom på om enkeltelever tok ledelsen i intervjusituasjonen.

Jeg hadde gjort meg godt kjent med prosjektet gjennom deres egen hjemmeside. Jeg hadde også hatt hyppige mailutvekslinger og telefonsamtaler med kunst og håndverkslæreren, som også var initiativtaker til prosjektet. Jeg kjente derfor godt til skolens intensjoner og motivasjon for å gå inn i prosjektet. Elevene kjente jeg bare til fra bilder og sitater på hjemmesida. Denne

kunnskapen, samt egen kunnskap om og erfaring med undervisning i visuell kunst lå til grunn for min hvordan jeg utformet intervjuguiden. Dette var min forforståelse.

Elevene forberedt på besøkene mine via kunst og håndverkslæreren. Jeg hadde også utarbeidet et informasjonsskriv og skjema for samtykke til intervju og observasjon til foreldrene (hvh vedlegg 2 og 3). Rektor var behjelpelige med å administrere dette.

Klassen var beskrevet som trygg og sosial, og det ble meg fortalt at det å delta i prosjektet kan ha bidratt ekstra til dette. De var vant til å formidle kunstprosjektet i flere sammenhenger, bla til medelever på skolen, til ordføreren og til journalister. Dette styrket min tro på at de vil åpne seg om egen opplevelse av prosjektet når de fikk uttale seg som gruppe.

Intervjuet fant sted i elevenes klasserom. Pultene var satt sammen til et langbord, Isik at alle kunne se hverandre. Kontaktlærer var med for «å holde ro i rekkene», men hadde en tilbaketrukket plassering i rommet. I intervjusituasjonen baserte jeg meg først på håndsopprekning, men så raskt at enkelte elever var ivrigere til å ta ordet enn andre. For å unngå at disse gjennomgående skulle påta seg å representere hele gruppa sitt syn til enhver tid, ga jeg alle elevene få anledning til å svare på hvert spørsmål ved å «ta runden» rundt bordet. Da passet jeg på å begynne på forskjellig sted hver gang.

Jeg noterte ikke non – verbal respons under intervjuet, da jeg vurderte det som forstyrrende for meg å ta notater underveis. Det ville både innebære en distraksjon, og fysisk trekke oppmerksomheten min vekk fra elevene. Jeg registrerte i stedet stemmeleie og lydord i transkripsjonen.

#### 4.4.2 Observasjon:

Jeg gjorde to strukturerte, deltakende observasjoner. Med dette menes at jeg tok utgangspunkt i et observasjonsskjema hvor jeg på forhånd hadde definert fokusområder som kunne være veiledende for meg i analysen. Videre var observasjonene deltakende, men ikke på en slik måte at jeg selv var delaktig i noen av aktivitetene. Men da jeg hadde god kjennskap til innholdet i prosjektet, og har både kunst og pedagogikk som mitt fagfelt, var jeg deltakende selv om jeg var passivt deltakende. Jeg var også innstilt på å stille enkeltelever spørsmål dersom det skulle bli anledning til det, da dette kunne supplere intervjuene.

På den første observasjonsdagen skulle elevene gjennomgå bilder de hadde malt dagen før. Klassen var delt i to grupper, og jeg observerte begge gruppene. Øktene foregikk i atelieret, som var både kunstneren og elevenes arbeidsplass under kunstnerbesøket. Videre skulle de få tegneoppgaver som forarbeid til et stort, felles veggmaleri. Under gjennomgangen var jeg særlig interessert i hvilke tilbakemeldinger de fikk på bildene sine, og hva slags respons de ga på disse. Her noterte jeg også non – verbal respons i form av kroppsspråk.

På den andre observasjonsdagen var de godt i gang med det store felles – maleriet. De skulle også spenne opp lerreter til ei individuell maleoppgave. De arbeidet med maleriet i atelieret slik som sist, mens de spente opp lerreter i et tilstøtende rom som egentlig var SFO sine lokaler. Elevgruppa var nå delt i to, og jeg observerte den største gruppa, bestående av fem elever.

Min forståelse var farget av både elevenes alder, skolens satsning på prosjektet og hvordan skolen organiserte det. Jeg kjente også godt til kunstnerens fagfelt, og behersker selv godt de materialene som ble brukt. Jeg ville derfor automatisk vurdere oppgavens vanskelighetsgrad i møte med selve rommet.

Jeg vektla ikke å bygge relasjon med elevene på forhånd. Målsettingen min var at de raskt skulle miste interessen for meg, og at det i størst mulig grad skulle bli glemt at jeg befant meg i rommet. På denne måten ønsket jeg å legge til rette for å påvirke øktene i så liten grad som mulig og få mulighet til å åpenbare det skjulte, slik Gadamer formulerte det.

#### 4.4.3 Analyseprosess

I det følgende kapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt.

Aksel Tjora beskriver den kvalitative analysens mål slik: *[Den] skal gjøre det mulig for en leser av forskingen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet* (Tjora, 2021. s216). Han vektlegger videre viktigheten av å opprettholde en gjennomgående god systematikk i dette arbeidet, slik at ikke funnene *ender opp som en samling (i beste fall sorterte) anekdoter* (Tjora, 2021.s216).

Jeg benyttet meg i utgangspunktet av induktiv tilnærming i intervjuanalysen, men arbeidet også abduktivt, da jeg vekselvis knyttet elevenes utsagn opp mot teorien, for så å gå tilbake igjen til elevenes utsagn. Tjora kaller abduktiv metode for *teorimarinert gjetning* (Tjora, 2021.s 248).

Dette samsvarer også med den teoretiske tilnærmingen til intervju med barn – analysen vil være en kvalifisert gjetning (Kampmann, 2017).

Jeg brukte en refleksiv metodologi (Alvesson, 2011). Alvesson beskriver dette som en metode hvor forskeren hele tiden er i dialog med seg selv som intervjuer. Jeg forstår dette slik at Alvesson mener at intervjuerens opplevelse av hva informantene sier, vil farge intervjuerens forståelse av hva de sier. Derfor er det viktig å være åpen om denne opplevelsen i analysen, og særlig når informantene er barn.

Jeg vurderte å bruke digitale verktøy for koding, men valgte å arbeide analogt da informantene var såpass få og materialet såpass lite. Repstad hevder at det er gode grunner til å kode manuelt dersom man har begrenset tid eller materiale. Dersom forskeren ser at hen vil gjøre mer kvalitativ analyse i framtida, anbefaler han likevel å investere i kodingsverktøy (Repstad, 2009). Jeg valgte å kode manuelt. Da var det viktig med god systematikk og transparens i prosessen. Jeg startet med å gjøre en sorteringsbasert koding (Tjora, 2021.s222). Det vil si at jeg kategoriserte hva elevene hadde snakket om i intervjuet ut fra hva jeg hadde spurt om. Dette fungerte dårlig, og førte til at kodingsprosessen stoppet opp. Jeg konkluderte med at jeg måtte derfor endre metode. Jeg gikk videre med empirinær koding (Tjora, 2021.s222?). Empirinær koding innebærer å ta utgangspunkt i hva informantene faktisk sier, uavhengig av hva jeg som intervjuer faktisk har spurt om. Under et intervju foregår en gjensidig tolkning. Intervjueren tolker informantens svar, men informantene tolker også det meningsbærende i intervjuerens spørsmål. Det er ingen garanti for at det er samsvar mellom disse. Særlig måtte jeg være oppmerksom på dette da jeg skulle intervju barn.

På dette grunnlaget valgte jeg i stedet en enkel form for koding, der jeg først registrerte utsagn som gjentok seg blant elevene, og som medelevene ga sin tilslutning til. Disse var tallrike. Videre sorterte jeg disse utsagna, og ga dem kodenavn etter hva som faktisk ble sagt. Da satt jeg igjen med 15 ulike koder. Disse organiserte jeg i et skjema med rubrikkene Respons, kode, tema og teoretisk kobling (se vedlegg I). Til slutt la jeg til side koder og tema som ikke var relevante for problemstillingen eller forskningsspørsmåla mine. De som nå sto igjen, registrerte jeg som funn. Disse var: hvordan er det å være med på prosjektet, hva de har gjort og hvordan (aktiv), hva de har gjort og hvordan (passiv), relasjon, konkretisering av «liker å lage», forventning, kunstfag vs. teorifag og opplevelse av egen kunnskap/ ferdighet.

Eksempel – rad fra kodeskjema:

Respons: Kode: Tema: Teoretisk kobling:

<p>Det var gøy. Og det var gøy. Og så var det spennende fordi vi skulle lage ting og slikt og veldig mye.</p> <p>Det er artig å lage slike mange figurer og slikt.</p> <p>Jeg syns det er morsomt å liksom gjøre det.</p> <p>Jeg syns det er spennende</p> <p>Morsomt at vi lærer så mye om kunst.</p> <p>Morsomt at det kommer så mange kunstnere.</p>	<p>Gøy, artig og spennende</p>	<p>Hvordan er det å være med på prosjektet.</p>	<p>Estetisk teori</p> <p>Estetiske læringsprosesser</p> <p>Motivasjon</p> <p>Dewey</p> <p>Piaget</p> <p>Vygotsky om kreativitet</p> <p>Barn som informanter</p>
---	--------------------------------	---	---

Jeg opplevde at elevene hadde sin egen diskurs, og at jeg måtte forsøke å gå inn i denne heller enn å tilpasse den min voksne diskurs. For eksempel refererte elevene stadig til aktiviteter som gøy, artig eller spennende. Jeg ville gjerne undersøke hva som lå bakom denne begrepsbruken.

Jeg gjorde opptak av det første intervjuet og transkriberte det i etterkant. Jeg arbeidet videre abduktivt med analysen, og ikke deduktivt slik man gjerne forbinder med hermeneutikken. Tjora kaller abduktiv metode en metode for å finne svar på spørsmålet «hva er dette et tilfelle av (Tjora, s 247)»? I det ligger at jeg som forsker må forstå og begrunne egen forståelse, både av fenomenet og av informantens opplevelse av fenomenet. Analysen min ville derfor være etter modell av den hermeneutisk spiral. I utgangspunktet var jeg åpen for hva som kunne komme fram i intervjuet, og hadde en induktiv tilnærming til empirien min. Men jeg arbeidet ut fra et gitt teoretisk felt og en på forhånd utarbeidet problemstilling. Dette ga meg en retning for analysen, og metodologien var derfor i større grad abduktiv enn induktiv slik jeg var forberedt på.

I analysen av observasjonene støttet jeg meg til Postholm og Jacobsens referanse til R.E Stake, og hans benevnelse av to strategier for analyse av case – studier. Disse strategiene er henholdsvis direkte analyse og kategorisk opphopning (Postholm og Jacobsen, 2018). Gjennom direkte analyse analyserer forskeren individuelle hendelser, og har ikke behov for å få sin forståelse av hendelsen bekreftet gjennom flere hendelser. Den andre kaller han kategorisk opphopning, og dette beskrives som en analysestrategi hvor forskeren forstår ut fra en repetisjon av hendelser. Analysen starter i det forskeren går inn i observasjonssituasjonen for å etablere en forståelse (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg benyttet kategorisk opphopning som strategi for min analyse av observasjonene.

#### 4.4.4 Kvalitet i undersøkelsen

Vurderingen av undersøkelsens kvalitet må gjøres løpende (Repstad, 2009). I en kvalitativ undersøkelse vil man bruke begrepet pålitelighet i stedet for det mer kvantitativt ladede begrepet reliabilitet. Undersøkelsens pålitelighet vil avhenge av at det gis pålitelige og presise informasjon om eventuelle endringer, og tid og kontekst hvor disse ble gjort, i avhandlingen. Dette innebærer å ta omfattende notater underveis. For eksempel må forskeren ta stilling til om informantens spontane ytringer kan være mer troverdige enn de som er svar på forskerens spørsmål. Det fordrer at hen har notert sammenhengen hvor disse spontane ytringene er gitt. Forskeren må også være bevisst på hvordan den selv påvirker undersøkelsen, for eksempel ved å stille ledende spørsmål. Likedan må forskeren være oppmerksom på om det er enkeltindivider som legger føringer i en gruppeintervjusituasjon. Informantene kan også skjule, overdrive eller forvrengte informasjon. Det er viktig å være åpne for at dette kan skje, og legge merke til om noe tilsier at dette har skjedd, for eksempel ved å lese informantens kroppsspråk og blikkveksling. Informantene bør ha førstehånds kunnskap i det som undersøkes. I en observasjonssituasjon må forskeren være oppmerksom på at sitt eget nærvær kan påvirke selve situasjonen som observeres. Et fenomen er Hawthorne – effekten, som innebærer at informantene kan endre atferd i kraft av å vite at de er med på en undersøkelse (Moses og Knutsen, 2019.s55). Dette kan igjen påvirke hvorvidt noe overdrives eller holdes tilbake. I min undersøkelse krevde dette særlig oppmerksomhet på elevenes og skolens begeistring, all den tid prosjektet får mye oppmerksomhet fordi det er spesielt. Dette kan forsterke elevenes opplevelse av å være spesielle, og påvirke både deres praksis og deres omtale av praksis.

Kvalitet kan vurderes ut fra aksept i forskermiljøet undersøkelsen er rettet mot, og den kan også vurderes ut fra generell fruktbarhet for feltet. Undersøkelsen kan være fruktbar i kraft av å generere ny kunnskap, nye tenkemåter eller ny praksis innenfor fagfeltet (Repstad, 2009).

Forskeren må være åpen og diskuterende til egne kvalitetskriterier, hevder Repstad (Repstad, 2009). Dette gjelder i særlig grad undersøkelser som min, hvor barn er informanter. Gjensidig forståelse kan ikke garanteres.

Postholm og Jacobsen hevder at kvalitet ikke er utelukkende knytta til resultat, men ut fra hvordan kunnskapen er produsert. Forskeren er selv ansvarlig for hvilke avgjørelser som tas, å gjøre bevisste valg og sørge for at alle retningslinjer for god forskning følges. Kvaliteten ligger også i hvordan dette kommuniseres i en eventuell rapport eller avhandling.

Undersøkelsen må etterstrebe pålitelighet. Dette innebærer å til enhver tid ha bevissthet omkring hva som kan ha påvirket informantene, og transparens i undersøkelsen. Ulike kilder til datamateriale vil gir større pålitelighet. Dersom forskeren har gitt presise og pålitelige informasjoner om gangen i undersøkelsen, og analysen er gjennomført uten feil og mangler vil undersøkelsen ha stor grad av pålitelighet (Repstad, 2009).

Et annet krav til pålitelighet kan være at undersøkelsen gjentakbar, altså at gangen i undersøkelsen er så grundig gjort rede for at den kan gjøres på samme måte i samme gruppe eller i andre grupper (Bryman, 2016). En gjentakelse vil imidlertid gi andre svar enn den opprinnelige undersøkelsen, da både det gjensidige erfaringsgrunnlaget og relasjonen til forskeren vil være endret.

Tjora hevder at et krav til pålitelighet er systematikk og transparens i forskningsprosessen. Det må være en intern logikk i prosjektet. Sammenhenger internt i forskningsprosjektet må synliggjøres i avhandlingen. Likedan må koblingen mellom empiri og teori redegjøres godt for, på samme måte som forskerens relasjon til informantene. Det må redegjøres for alle ledd i valg av metode, samt problemer og endringer underveis. Forskeren må også redegjøre for hvilke teorier som er brukt og hvordan de kan ha påvirket funn. Hen må vise tydelig hvilke valg som tas, når og i hvilken kontekst, i form av sitater og tydelige beskrivelser.



Undersøkelsens gyldighet ses i sammenheng med påliteligheten og graden av logisk sammenheng i prosjektet. Det må være en logisk sammenheng mellom prosjektutforming og funn, og denne må være tydeliggjort for leseren. Han foretrekker å bruke begrepet troverdighet, og knytter dette til undersøkelsens relevans og presisjon (Tjora, 2016).

Ifølge Repstad er det en rekke spørsmål forskeren må stille seg relatert til gyldighet. Forskeren må forvise seg om at hen har målt det hen ønsket å måle og at det er samsvar mellom forskningsspørsmåla og informasjonen som ligger til grunn for konklusjoner eller slutninger. Sist, men ikke minst, må hen forsikre seg om at empirien faktisk belyser problemstillingen (Repstad 2009).

Postholm og Jacobsen vektlegger også redegjørelse for hvilke funn og slutninger forskeren har dekning for i sin undersøkelse. Finnes det en indre gyldighet i betydningen at det er samsvar mellom begreper og teorier som ligger til grunn? Det er også viktig å spørre seg om det er grunnlag for å si noe om kausalitet. I kvantitativ forskning vil man etterstrebe å finne en årsakssammenheng i form av kausalitet. Da er det en rekke faktorer som lå ligge til grunn. I kvalitativ forskning kan kausaliteten gå begge veier, og vi kan sjelden finne en tydelig årsakssammenheng. Vi må holde muligheten åpen for at faktorene påvirker hverandre, og at det også finnes faktorer utenfor vårt undersøkelsesfelt som påvirker funnene våre. Undersøkelsen vil likevel ha gyldighet så lenge kjente faktorer er gjort rede for, og ukjente faktorer er tatt høyde for.

I oppgava har jeg gjort flere avgrensninger. Jeg har tatt utgangspunkt i elevene som gruppe, og ikke vektlagt kjønn eller sosiokulturell bakgrunn. Jeg har heller ikke tatt rede på om noen av elevene har kjente lærevansker eller vedtak om spesialundervisning. Dette har jeg gjort fordi det var opplevelsen deres jeg ville undersøke, uavhengig av disse faktorene.

Denne studien er basert på en liten gruppe informanter. Skolen er liten og klassen er liten, dermed kunne jeg kun trekke slutninger på grunnlag av et begrenset datagrunnlag. Men informantene deler en unik erfaring, og deres opplevelse vil likevel kunne fortelle oss mye. Det teoretiske materialet knyttet til estetikk og estetisk læring er også rikt, og det er på nytt aktualisert med den nye læreplanen og dens vektlegging av dybdelæring. Slik jeg ser det er det

et slektskap mellom idégrunnlaget for dybdeløring og estetiske læringsteorier. Dette vil jeg utdype nærmere i den teoretiske delen av oppgava.

Jeg har undersøkt elevenes beskrivelse av, og uttrykk for, egen opplevelse i lys av dette teoretiske materialet. Selv om elevene er få, tenker at disse få vil kunne fortelle oss noe viktig om tilpassing og estetiske læringsprosesser. Det faktum at det er få elever i klassen ligger kanskje også til grunn for at prosjektet kan gjennomføres. Det må jeg være oppmerksom på i analysen, og ta høyde for at overførbarheten kan være begrenset basert på klassestørrelse. Likevel mener jeg at det vil være en grad av overførbarhet i studien som er av generell interesse for pedagogisk praksis i form av tilpassing og betydningen av estetiske fag i skolen.

I vurderingen av undersøkelsens verdi for fagfeltet vi opererer i, ligger en vurdering av generaliserbarhet. Er generaliserbarhet nødvendig i kvalitativ forskning, eller bør man heller vurdere undersøkelsens overførbarhet, spør Aksel Tjora (Tjora, 2016). Begrepet overførbarhet er problematisk ifølge Tjora, da det snevrer inn hvilke former for generalisering som kan gjøres (Tjora, 2016). Generaliseringen kan være moderat eller konseptuell. Moderat generalisering vil si at forskeren angir hvor resultatene kan være gyldige. Konseptuell generaliserbarhet betyr at forskeren har lagt et grunnlag for å utvikle nye konsepter, typologier eller teorier relevante for andre case (Tjora, 2016). Min undersøkelse vil være en undersøkelse som er konseptuelt generaliserbar. Jeg har undersøkt ei gruppe elevers opplevelse av et spesifikt fenomen, og tolket disse opplevelsene opp mot mestring, læring og tilpassa oppløring. Likevel kan jeg ikke avgjøre hvor undersøkelsen har relevans ut over den jeg finner i denne casen, relevansen er ikke nødvendigvis begrenset til tilpassa oppløring alene. Konseptuell generaliserbarhet forutsetter at forskeren hever blikket, og forutsetter at analysen ikke følger direkte av empirien, men etter kodingen. Slutningene må ikke være basert på en fiks ide eller forhastet slutning. Dette forutsetter transparens og refleksivitet. Forskeren må gjøre rede for sin tolkning av egen tolkning og hva som påvirker denne.

#### 4.5. Ethiske vurderinger

Jeg har valgt å anonymisere prosjektet. Jeg tok dette valget på bakgrunn av at barn er ei sårbar gruppe at både skolen og klassen er liten, og at det ville være lett å gjennomskue hvilke elever som har kommet med hvilke uttalelser. Dette stiller store krav til personvern, selv om jeg ikke har gjort en undersøkelse som krever innhenting av sensitiv informasjon om elevene.

Det var ikke av betydning for min forskning hvilke elever som har sagt hva, og hva slags bakgrunn de har som eventuelt kan ha påvirket svarene deres. Det har heller ikke vært relevant for meg å tolke svarene de har gitt ut fra personlige forhold. Mitt fokus har vært prosjektet de er en del av, og å få et innblikk i hvordan de opplever å være med på det. Jeg har derfor valgt å intervjuere elevene som gruppe, og bare markert dem som elev a, b, c og så videre i intervjutranskripsjonen min. Dette valget har likevel ikke vært uproblematisk. For det første er prosjektet unikt i sin form, dermed vil det være lett å finne ut hvilken skole og hvilke elever det gjelder dersom man ønsker det. Anonymiseringen har også lagt begrensninger på hva slags materiale jeg kan bruke i oppgava mi. Jeg kan ikke referere til avisartikler om prosjektet, og jeg kan ikke henviser til prosjektets hjemmeside. Dette er selvfølgelig synd. Samtidig er ikke min oppgaves intensjon å «reklamere» for dette prosjektet spesielt, men snarere å innhente kunnskap om elevenes synspunkter.

Dersom jeg hadde valgt å identifisere skolen ville jeg også støtt på andre utfordringer. En utfordring er ivaretagelse av personopplysninger. Men det kan også være flere gode grunner anonymisering. Dette er for eksempel ei gruppe elever som blir eksponert i ganske stor grad. Hvorvidt dette kan være problematisk for dem skal jeg ikke mene noe om, men det formidles en stor grad av begeistring i denne eksponeringen. For min oppgave vil det være et poeng å forholde seg mest mulig nøytral til eventuell begeistring, for å ivareta min egen forskningsvaliditet. Med min bakgrunn som kunstner og pedagog, vil det å la seg rive med av denne begeistringen kunne føre til at jeg overser kritiske uttalelser fra barna, eller at avhandlingen ikke blir forskningsbasert, men en presentasjon av selve prosjektet.

En tilleggsutfordring i forhold til personvern og anonymisering av skolen var det at dette er et unikt prosjekt, og at det gjennomføres i ei klasse med kun 9 elever. Selv om jeg anonymiserer elevene og skolen vil det faktum at prosjektet er unikt gjøre de involverte lette å identifisere likevel.

Disse problemstillingene er forelagt NSD, som har gitt sin godkjenning (vedlegg 1).

#### 4.6.1. Intervju

Intervjuguiden for elevene var utformet ut fra en intensjon å få et innblikk i deres opplevelse. Jeg intervjuet klassen som helhet i et gruppeintervju, for å gi elevene et større ytringsrom enn om de skulle snakke med meg alene hver og en.

Karakteristisk for barn som informanter er at de assosierer fritt i mye større grad enn voksne gjør (lese artikkel om barn som informanter fra i fjor). Skulle jeg få presise svar, måtte jeg stille konkrete spørsmål. Jeg stilte enkelte «ja» eller «nei» - spørsmål, slik at elevene kunne supplere hverandre. Min vurdering var at disse var enkle å svare på, slik at elevene kunne gi spontane svar, samtidig som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og flere kunne komme med innspill i samtalen. Intervjuguiden hadde et design som la til rette for at elevene svarte på det samme, men hadde mulighet til å komme med ulike betraktninger. Jeg ville legge til rette for at elevene kunne utforme sine egne synspunkter i størst mulig grad (Kampmann et.al, 2017). På den måten kunne jeg finne en tendens.

I det skriftlige intervjuet stilte jeg tre konkrete hva/ hvorfor/ hvordan – spørsmål for å åpne opp for mer utfyllende individuelle svar (vedlegg 6).

Videre ville jeg supplere intervjuet med elevene med et intervju med rektor. Jeg ønsket å ta rede på rektors opplevelse av elevenes opplevelse, og jeg var også interessert i å finne ut litt mer om intensjonen som lå bak å gå inn i prosjektet ut fra et skoleledersynspunkt. Dette kunne gi meg et sammenlikningsgrunnlag; hva skoleleder legger til rette for med hensyn til opplevelse, og hva elevene ga uttrykk for å oppleve. Intervjuguide for rektor var utformet etter samme mal som for elevene (vedlegg 5).

Begge intervjuene ble tatt opp med mobiltelefon. De ble så transkribert i etterkant. Opptaket vil bli slettet etter innlevering av oppgava.

#### 4.6.2. Observasjon

Jeg utformet et enkelt observasjonsskjema på forhånd. Dette besto av kolonnene tid, hva ser jeg og hva tolker jeg (se vedlegg). Jeg gjorde det såpass enkelt på bakgrunn av min egen erfaring med at instruksjon og utøvelse kan gå noe inn i hverandre, slik det ofte gjør i kunstnerisk arbeid. I tabellen skilte jeg hva jeg så og hva jeg tolket fordi dette erfaringsmessig er vanskelig å holde

fra hverandre. Det er viktig å se med et så nøytralt blikk som mulig, og la tolkninger av hva som eventuelt ligger til grunn for hva en ser holdes separat. Det kan ellers være lett at ens egen forforståelse farger hva en ser. Jeg la vekt på tre fokuspunkter i observasjonene mine:

- Elevenes uttrykk for mestring
- Kunstnerens tilbakemeldinger til hver enkelt elev, og hvordan denne eventuelt støttet opp om elevenes mestringsfølelse.
- Hvilken betydning relasjon hadde for hvordan elevene tok til seg tilbakemeldinger

Dette utvalget gjorde jeg basert på funnene i intervjuene. Under siste punkt ville jeg se etter særlig to ting; jeg ville se etter hvilke ord kunstneren brukte til eleven, altså om de brukte kunstfaglige uttrykk eller om de tilpasset språket til elevenes alder. Jeg ville for eksempel se etter hvordan kunstneren presenterte oppgavene, og hva slags respons hen fikk. Jeg registrerte også på hvilken måte kunstneren tilpasset språket for elevene, og om elevene kom raskt i gang med oppgavene sine. Hvordan elevene responderte på kunstnerens arbeid og på hverandres arbeid var også vesentlig. Hva slags språk brukte de selv om det de gjorde? Hvordan brukte de rommet og materialene de hadde til disposisjon? Dette var også interessant å registrere. Likedan ville jeg registrere hva elevene gjorde om de sto fast i arbeidet sitt og hva slags veiledning de og tilbakemeldinger de fikk fra kunstneren. Elevene beskrev selv at de hadde lært mye, og de fortalte i detalj om flere av oppgavene de hadde gjort, derfor ville jeg gjerne se hvordan kommunikasjonen om prosessen var, og om det kunne si meg noe om hvordan de hadde lært. Dette var også viktige faktorer i forhold til tilpasset opplæring.

I observasjonen var det også naturlig å registrere kroppsspråk og ansiktsuttrykk, men jeg måtte være bevisst på at dette alltid er min tolkning.

Jeg ville også se etter hvorvidt kunstneren trakk paralleller til andre fag, da dette var en kobling jeg opplevde som svak i intervjuene og også tidvis problematisk som for eksempel i uttalelsen «*av kunstnere lærer man artige ting, mens av lærere lærer man kjedelige ting som matte og slikt.*». Det er viktig å understreke at denne koblingen ikke er formulert i noen målsetting for prosjektet, men jeg var interessert i å se om den ble gjort naturlig fordi dette er et skoleprosjekt.

Den første observasjonen fant sted 8. desember 2022. Dette var helt i starten av et nytt kunstneropphold, og elever og kunstner hadde bare hatt to økter sammen før observasjonsdagen. Dette var ikke kunstneren de fortalte meg om at de skulle treffe i intervjuet,

da hen hadde trukket seg fra prosjektet. Den nye kunstneren arbeidet med abstrakt maleri i store formater, og hadde utdanningen sin fra et norsk kunstakademi. Hen hadde ingen erfaring med å undervise denne aldersgruppa fra før. Da kunstner og elever var nye for hverandre, og situasjonen i atelieret var preget av mange voksne tilskuere denne dagen, bestemte jeg meg for å gjøre en observasjon til når de hadde kommet litt lenger i prosessen og blitt litt mere kjent. Den neste observasjonen fant sted tirsdag 31. januar 2023. Jeg brukte samme type observasjonsskjema som i den første observasjonen.

## 5. Funn

I det følgende kapittelet gjør jeg rede for hvilke funn jeg har gjort. Jeg har brukt bokstaver (A, B og C) når jeg omtaler kunstnerne, der A er den første kunstneren og C den foreløpig siste. Elevene har jeg omtalt som «elev», og i observasjonsnotatene har jeg nummerert dem ut fra hvor mange som har vært i samspill (1 – 5). Jeg har brukt pronomenet «hen» for å ivareta anonymiteten, da det er bare en gutt i klassen.

### 5.1.1 Intervjuene

Under gruppeintervjuet gikk jeg raskt bort fra å basere meg på håndsopprekning, og tok runden rundt bordet for hvert spørsmål. I etterkant telte jeg opp responsene, og registrerte at de elevene som hadde respondert mest, hadde respondert omtrent dobbelt så mye som de hadde respondert minst. Ingen elever hadde gitt færre enn fem responser. Den eleven jeg hadde sett i minst grad var den som satt rett til venstre for meg. Jeg registrerte ikke nikking eller annen nonverbal respons skriftlig. Jeg noterte iver, engasjement og stemmebruk i transkripsjonen.

Elevene beskrev ofte det de hadde gjort som «artig» eller «gøy». Jeg fant at disse begrepene ofte ble brukt om aktiviteter hvor elevene beskrev at de hadde fått «gjøre hva de vil». For eksempel fortalte flere av elevene om det første kunstnerbesøket, og at de sammen med kunstner A hadde lagd skulpturer. De hadde lagd byster og dyr. En elev beskrev prosessen slik: «han sa hva vi skulle gjøre, og så gjorde vi det etterpå». Jeg syntes dette var et interessant utsagn. Det fortalte meg at aktiviteten i utgangspunktet var styrt, mens elevene uttrykte det som at de fikk «gjøre hva de vil». Selv om kunstneren hadde lagt alle premisser for oppgaven, opplevde elevene at de selv hadde lagt premisset i og med at de selv fikk velge utgangspunkt for løsning.

Elevene var også samstemte på at de likte best å jobbe figurativt. De beskrev at de likte veldig godt å jobbe med kunstner A, hvor de fikk modellere. En elev sa: *Jeg likte best å være med kunstner A, fordi at han laga figurative ting, og kunstner B lager slik, hva heter det?* De andre supplerte – *abstrakt! Ja, abstrakt, og jeg liker å lage ting som ser ut som noe og slikt.* En annen elev sa: *jeg syntes det var veldig gøy å forme figurer, og hendene og fingrene ... det syntes jeg var veldig gøy.*

Elevene beskrev med dette en opplevelse av å lære av en som kan mer, og at de fikk støtte til å utvikle sine egne ferdigheter i feltet for å oppnå sin egen målsetting. Ifølge læreren som har initiert prosjektet skal også denne kunstneren har sagt at «*alt jeg har lært, har jeg lært av å se på min mor*» (kunstnerens mor var også skulptør, min anmerkning).

Da de omtalte det de gjorde med den andre kunstneren i prosjektet, kunstner B, fortalte først en elev at med denne kunstneren skulle de «*nesten lage et museum*». En annen elev supplerte med at med denne kunstneren «*kan vi ikke gjøre hva vi vil*». Videre fortalte en annen at «*vi driver mest og prater*», og enda en at «*vi velger farger til museet og planlegger veldig mye*». Jeg syntes dette var interessante tilbakemeldinger, da de beskrev en prosess som jeg ville vurdert at i praksis ga like mye frihet som modelleringsoppgavene, men at kunstner B hadde en annen tilnærming enn kunstner A. Dersom de to kunstnerne skulle forklart meg hva elevene skulle gjøre uten at jeg hadde tatt rede på elevenes opplevelse, ville jeg tenkt at det var kunstner B som la best til rette for elevenes medbestemmelse. Men det elevene selv sa var en indikasjon på at de ikke opplevde det slik. De *gjorde ikke, de pratet og planla*. Likevel, da jeg spurte om de var spente på hvordan det ville bli til slutt, svarte de med stor begeistring: *Ja! Kjempespent! Kjempe!*

De fortalte videre hva de hadde gjort sammen med kunstner A, og kunne beskrive prosessen i detalj. De brukte riktig navn på materialene de hadde brukt, og de skilte mellom leire, gips og betong. De beskrev også de ulike framgangsmåtene de ulike materialene fordret. Med min bakgrunn og kunnskap om modellering, kunne jeg fint gjentatt prosessen ut fra deres beskrivelse. Jeg ble forundret over detaljrikdommen i det de husket, da de hadde jobbet med kunstner A så langt tilbake som i 1 klasse.

Elevene beskrev også møtet med kunstnerne som artige, og at de likte og syntes det var artig å få jobbe med kunst. De sa at de syntes det var artig å lære forskjellige teknikker og å få lage ulike ting. Da jeg spurte om det var noe de ikke likte, trakk de fram praktiske ting som å vaske hendene ofte, og å bære tunge ting.

I lys av både opplevelse og læring ville jeg også ta rede på hvilke forventninger elevene hadde til prosjektet videre. Også her ledet spørsmålet til et ivrig engasjement. Noen trakk fram konkrete ting de var spente på, slik som hvordan det de hadde planlagt med kunstner B kom til



å bli. En annen elev utbroderte sitt syn, og sa: *«da [i 10 klasse] er det fortsatt mange ting vi har lært av kunstner A som vi fortsatt husker når vi går i niende eller noe slikt, og da kommer vi til å gjøre det, men det kommer til å bli mye finere for da har vi lært oss en annen måte i åttende og sjuende og slikt»*. Jeg tolket dette utsagnet slik at eleven hadde en opplevelse av å ha opparbeidet seg kunnskap og ferdigheter, og at både det å gjøre det samme og å gjøre nye ting ville utvide både denne kunnskapen og ferdighetene. Flere ga uttrykk for at de nok kom til å være kjempeflinke, og at det kom til å bli lettere og lettere å få til det de ville. Det var ingen av elevene som viste, slik jeg tolket det, hverken verbalt eller med kroppsspråk, at de var skeptiske eller ikke trodde at de ville lære mer og bli flinkere. De hadde en opplevelse av egen utvikling, og hadde forventning om at denne skulle fortsette.

Jeg spurte elevene videre om de syntes de lærte noe av å være med på prosjektet. De svarte spontant i munnen på hverandre, og med engasjert stemmевolum, at det hadde de! De gjentok i stor grad det de allerede hadde sagt om hva de hadde gjort. Igjen var det skulpturoppgavene med kunstner A som ble viet størst oppmerksomhet. En av elevene nevnte også oppgava på museet, og at hen hadde lært en spesiell måte å starte på et bilde (male alt svart først). De trakk også fram ulike fagbegreper som eksempler på hva de hadde lært. De hadde lært begrepa figurativ og abstrakt, og de hadde lært om sokler. De hadde også lært å bruke forskjellige redskaper og jobbe med forskjellige teknikker. Jeg la merke til at de brukte begrepet figurativ korrekt, men at abstrakt var vanskeligere å gi en presis definisjon på. De beskrev det som å *«male kruseduller og male farger i krusedullene»*, og at det er *«noe man bare har gjort»*. En elev sa at hen gledet seg til å male, for da skulle hen *«male en abstrakt hest»*. Jeg opplevde det slik at de brukte sine egne 9 – 10 årings erfaringer til å beskrive et vanskelig begrep, og at de forsto forskjellen, men ikke helt. Men de virket stolte over å kunne bruke begrepene og bevisste på at det ikke er så vanlig å kunne dem.

Jeg spurte videre om de opplevde noen kobling til andre fag, men dette fikk jeg ingen respons på. Jeg tolket det dit at det var litt for vanskelig å svare på. Jeg omformulerte spørsmålet og spurte i stedet om de syntes det var noen forskjell på å lære av en lærer og å lære av en kunstner. Noen elever var raskt frampå og slo fast at *«når en lærer av en lærer så lærer man vanligvis kjedelige ting, mens når man lærer av en kunstner så lærer man artige ting!»*. Men etter en runde rundt bordet gjorde noen elever seg flere refleksjoner. En var rask til å si *«det er at du*

*lærer annerledes*». En annen sa: *«jeg synes at det er ganske likt å lære av en lærer og å lære av en kunstner. En lærer jo på en måte, det er bare en forskjell og det er at man lærer forskjellige ting»*. Jeg syntes disse uttalelsene skilte seg litt ut og nyanserte svarene de andre elevene ga. De sa det også med stort alvor, selv om de andre elevene var midt i en munter passiar om at lærere lærer bort bare kjedelige ting. Jeg undret meg over hva disse utsagna betydde. På hvilke måter oppstår læring, og når opplever man at man har lært noe?

Uka før jeg gjorde intervjuet mitt, hadde klassen vært på besøk på et museum i distriktet. Der skulle de se en utstilling, og de skulle få møte kunstneren de skulle ha til høsten. Jeg forsto ut fra det elevene fortalte at det også hadde vært en elevaktivitet knyttet til dette besøket. Da de snakket om dette, var det også som noe de *ikke* hadde likt. De fortalte at de opplevde seg forstyrret i en innledende uteaktivitet, og at personen som ledet elevaktiviteten inne i selve utstillingen hadde *«skravla og mast veldig mye»*. En elev spesifiserte: *«Åh! Når vi skulle male på det museumet så kom hen og sa – kanskje du skulle gjøre litt slik, og så gjør du litt slik, og så gjør du litt slik og så...»*. Eleven viste med hendene på en slik måte at jeg fikk inntrykk av at museumspedagogen hadde vist hva de skulle endre ved å male direkte på elevenes bilder. En annen elev supplerte: *«Å ja! Og så kanskje du mangler litt der og så tar du på litt der... Jeg likte ikke at hen drev og maste sånn!»* Jeg gjorde meg noen tanker om hvorfor de kunne ha opplevd det slik. Kanskje var tidsaspektet en faktor, da selve besøket var en begivenhet som inneholdt flere aktiviteter. Disse elevene er vant til at kunstneriske prosesser tar tid. Det kunne også være slik at det ikke var etablert en relasjon mellom pedagog og elever. De kjente ikke hverandres prosess og forventninger.

Mot slutten av intervjuet spurte jeg elevene om de syntes det var noe vi hadde glemt, eller om det var noe de hadde lyst til å fortelle om prosjektet som jeg ikke hadde spurt om? En elev rakk opp hånda og svarte: *«at det alltid er dumt å reise fra kunstnerne våres og så bytte, for da er vi alltid veldig lei oss»*. Jeg forsto av dette utsagnet at relasjon var vesentlig for elevene. Tidligere i intervjuet var de opptatt av om kunstner B (som de nesten skulle lage et museum sammen med) skulle se intervjuet. Jeg undret meg over at de var opptatt av dette. I lys av tidligere nevnte elev sitt utsagn virket det som de opplevde at det de sa om kunstner B var kritikk, og at dette var noe de ikke ønsket.

Kanskje hadde de en generell opplevelse av å få noe ekstra av kunstnerne, selv om de ikke likte alle aktivitetene like godt. Det kan også ha vært uttrykk for at de gir mye av seg selv, og at kunstnerne gjør det samme, når de arbeider sammen. Jeg tenkte at dette også kunne settes i forbindelse med beskrivelsen av museumspedagogen, og det styrket min teori om at de ikke hadde fått tid nok til å etablere en relasjon. Da rektor snakket om dette temaet sa han blant annet: «... *For de leser jo folk som ei åpen bok. Det gjør de, og de gir uttrykk for det de mener på en måte som ikke blir begrensa. De sier hvordan de har det og hvordan de opplever ting*». Litt senere i intervjuet sa han: «...*det handler om å utvikle kreativitet, og sjølstendige individ som klarer seg bra.*» Jeg vil se nærmere på en eventuell sammenheng mellom disse utsagna i drøftingsdelen.

### 5.1.2 Intervju med rektor

I og med at det var elevenes opplevelse jeg først og fremst ville forske på, har jeg brukt intervjuet med rektor mest som supplement til intervjuet med elevene. Rektor fremmet synspunkter som det var interessant å se i lys av det elevene sa. Det var også interessant å analysere hvilket læringssyn rektor representerte, og på hvilken måte dette la grunnlag for å gi elevene spillerom. På bakgrunn av intervjuet med rektor stilte jeg meg selv spørsmålet om hvorvidt skolekulturen som utviklet seg som følge av prosjektet også medvirket til å påvirke elevenes opplevelse.

Jeg ønsket også å undersøke på hvilke måter rektor fant det faglig forsvarlig å omorganisere undervisningen i så stor grad, og litt om økonomiske prioriteringer. Eventuelle reaksjoner fra foreldrene var også relevante, da de kunne fortelle meg noe om hvilke opplevelser elevene formidlet hjemme.

Jeg ville sammenlikne hva som var rektors intensjon med å legge til rette for opplevelsen med hva elevene ga uttrykk for at de faktisk har opplevd. Jeg analyserte derfor rektors responser etter samme mal som elevenes, og kom fram til fem tema; rammebetingelser, eksterne aktører forventning, elevene lærer og gode sitater. Disse sorterte jeg etter relevans sett i lys av gruppeintervjuet. Av disse temaene var det «forventning» og «elevene lærer» jeg vurderte som mest relevante for undersøkelsen min.

Rektors forventning syntes å være at elevene skulle ha utbytte av å delta i prosjektet. Dette utbyttet beskrev han på mange plan. Han var opptatt av at elevene gikk på en liten skole, og at det var viktig å gjøre noe ekstra for å gjøre det attraktivt å gå der. Han hadde altså en positiv forventning til hva prosjektet skulle gjøre for elevenes interesse for skolen.

Jeg opplevde også at rektor framsto som ubekymret i forhold til kompetansemåla i læreplanen og hvorvidt elevene skulle nå dem. Han uttrykte stor tillit til at det elevene arbeidet med når de arbeidet med kunst, og måten de arbeidet på, var i tråd med samtlige mål i den overordna del av læreplanen. Han trakk fram både kommunikasjon, begrepsbruk og praktiske ferdigheter i matematikk som eksempler på dette. Videre var han opptatt av at kunstneren skulle være kunstner, og ikke pedagog, i klasserommet. Dette forsto jeg som at han var innforstått med kvalitetene i estetiske læringsprosesser, hadde tillit til kunstnerens faglighet, og at de kunstneriske prosessene er av en slik art at de engasjerer og aktiviserer alle elevene slik at de oppnår et læringsutbytte. Han sa også at *«dommen kommer i juni i 10 klasse, da er det jo standpunktkarakterer»*. Jeg ble imponert av rektors tillit og positive holdning, særlig tatt i betraktning at en av de første setningene han sa i intervjuet var at *«jeg har jo ikke peiling på kunst»*.

Rektor formidlet flere ganger at på denne skolen var de ikke opptatt av målstyring. Skolens målsetting var at skolen skulle være et sted som satte elevene i stand til å møte utfordringer og mestre livet sitt, ikke et sted der de skulle lære å bli flinke til å gå på skolen. Skolens mantra ble beskrevet å være at de jobbet i prosess, at de fikk tid til å drøfte og reflektere, at ungene ble engasjert og at skolen utviklet og utvidet kunnskapen og kompetansen deres. Dette opplevde han at prosjektet i stor grad bidro til.

Slik jeg opplevde elevenes beskrivelse, kunne jeg tolke dem dit hen at de også opplevde det slik, selv om de ikke hadde referanser til kompetansemål og nytte for andre fag.

## 5.2. Observasjonene

Som sagt tidligere brukte jeg et forenklet observasjonsskjema som utgangspunkt. Dette har jeg brukt som utgangspunkt for en direkte analyse (Postholm og Jacobsen og Jacobsen, 2018). En direkte analyse innebærer å finne mønstre i data, og det er en interaktiv prosess. Først har jeg identifisert hvorfor jeg gjør observasjonen. Videre beskriver jeg hva jeg ser, forklarer det og

former ny teori ut fra det jeg har sett. Hammersley og Atkinson kaller denne formen for analyse for teoretisk triangulering (Hammersley og Atkinson, 20??).

Jeg har basert meg på observasjon av fire arbeidsøkter, og tolket både elevenes samtaler seg imellom og det non – verbale uttrykket deres under arbeidet og i tilbakemeldingssituasjoner. Jeg har beskrevet disse og hvordan kunstneren eventuelt la til rette for elevenes mestringsopplevelse.

Den første observasjonen gjorde jeg i desember 2022. Denne observasjonsdagen var preget av at det var mange voksne til stede i atelieret. I tillegg til meg var det en dokumentarfilmskaper som filmet, og en representant fra Kulturtanken (som støtter prosjektet økonomisk) som også observerte. Jeg opplevde at antallet voksne gjorde situasjonen noe kunstig, og at elevene følte på det å være observert, dog i mindre grad enn jeg kanskje ville forventet. Kunstneren fortalte meg også at hen ikke hadde jobbet med barn før, og at hen stort sett hadde erfaring med å undervise studenter på kunsthøgskolen. Kunstneren sa også, da dagen var omme, at hen syntes det var ubehagelig med å mange voksne i rommet. Jeg understreket at jeg ikke skulle vurdere hverken hen eller innholdet i økta, men en observatør vil kanskje alltid oppleves vurderende (finn teori under metode). Elevene var delt i to grupper denne dagen, jeg beskriver derfor øktene som økt 1 og 2.

### **Økt 1**

Da jeg kom inn i den første økta, gjennomgikk kunstneren maleriene elevene hadde laget tidligere den uka. Kunstner og elever var enda nye for hverandre, dette var tredje økt denne kunstneren hadde sammen med dem. Elevene hadde arbeidet i store formater. Under gjennomgangen satt elevene rundt et langbord og kunstneren satt sammen med dem. En slik plassering virker uformell, som en understreking av at «vi ser på dette sammen, og jeg er interessert i deg». I denne situasjonen tolker jeg at kunstneren er et «jeg», mens «deg» er det kunstneriske uttrykket. Elevene snakker om seg selv gjennom å beskrive en representasjon av seg. Dette kan på mange måter være en «ufarlig» inngang til å bli kjent.

Kunstneren spurte hvordan de syntes det var å jobbe med oppgava. Elevene brukte begreper som «gøy» og «artig». Ingen gikk nærmere inn på hva som hadde vært gøy og artig, eller hvorfor. Jeg noterte meg at de berømmet hverandres bilder mer enn sine egne.

Etterpå fikk elevene forskjellige tegneoppgaver basert på absurde setninger. I disse oppgavene skulle de også prøve ut forskjellige tegneredskaper og teknikker. Disse tegningene fikk alle elevene tilbakemeldinger på, selv om de ble presentert som tegneøvelser. Kunstneren tok alle tegningene på alvor, og ga grundige tilbakemeldinger til hver og en. Jeg observerte at elevene endret kroppsholdning mens kunstneren snakket. De rettet seg opp i ryggen og smilte. Jeg tolket dette som at tilbakemeldingene de fikk kanskje gjorde dem stolte, eller gjorde at de opplevde arbeidet sitt anerkjent. Den siste oppgava var slik: *et ansikt har åtte øyne. Hvert øye har et ansikt.* Jeg opplevde at elevene ble ivrige etter å tolke oppgava, og at den på en måte ble uendelig. De snakket i munnen på hverandre. Kunstneren svarte at «*du må tolke som du vil. Jeg kan ikke forstå det samme som deg.*»

Kunstneren presenterte så oppgava elevene skulle jobbe med etter jul. Hen hadde laget noen datacollager av elementer fra elevenes malerier, og brukte disse som eksempel på hvordan de kunne jobbe. De som ikke så sine egne bilder i collagen ga uttrykk for skuffelse, men kunstneren gikk ikke nærmere inn i denne. Hen understreket at dette bare var eksempler på hvordan de kunne gå fram. Da hen beskrev først at de skulle gjøre et felles arbeid, og så at de skulle få jobbe individuelt parallelt med dette, opplevde jeg dette som en stor grad av tilpassing, og en anerkjennelse av at elevene kunne oppleve arbeidsprosessen på ulike måter. De fikk et alternativ til den felles prosessen, men ikke et alternativ som innbar å jobbe med noe annet enn maleri. Jeg tolket den alternative oppgava som ei oppgave å trekke seg tilbake og «hvile» i, og som en anerkjennelse av at elevene kunne ha ulik utholdenhet i en krevende felles prosess. Elevene fikk allerede innledningsvis aksept for at de kunne ha behov for å jobbe videre med egne ideer selv om de ikke fikk gehør for dem i den felles oppgava.

Kunstneren fortalte videre at alle skulle jobbe sammen på et kjempestort bilde, og sa: «*vi skal lage sammen, men jeg er sjefen*». Videre sa kunstneren: «*dere må være forberedt på krangling*». Hen fortalte deretter at i tillegg til å jobbe sammen på det store maleriet skulle elevene få hvert sitt oppspente lerret og staffeli, slik at de kunne veksle på å jobbe i gruppe eller individuelt. Hele denne sekvensen fant jeg interessant. Kunstneren la premissa for hvordan det skulle jobbes i en eneste setning. Hun definerte også sin egen rolle veldig tydelig, samtidig som hun omtalte seg som en lærende. Hun brukte ordet «*vi*» om å jobbe sammen og «*jeg*» om hvem som skulle være sjefen. I et tilpassingsperspektiv var dette særlig interessant, i det utsagnet definerte

elevenes rolle tydelig. Hun forberedte dem også på krangling. Dette kunne kanskje tolkes om en negativ forventning, men kunne også tolkes dithen at det var selvfølgelig å vise aksept for ulike meninger. Alle skulle få slippe til med sin mening, men ikke nødvendigvis bestemme. Jeg opplevde en anerkjennelse i dette utsagnet, en anerkjennelse av at det er lov å hevde meningen sin og at det er lov å være uenig.

I denne observasjonen la jeg også merke til at det av og til så ut som elevene stusset litt over det kunstneren sa og oppgavene de fikk. Jeg undret meg over om de kanskje ble overrasket over at noen kan si slike ting. For eksempel tolket jeg ansiktene deres som både undrende og overrasket i møte med utsagnet «*du må tolke som du vil. Jeg kan ikke forstå det samme som deg*», som hun ga som svar på undringen deres over ansikt med åtte ansikt – oppgaven. Når jeg trekker dette fram som noe som kan nyttiggjøres i tilpassa opplæring, så er det fordi det er et overraskelsesmoment i denne type utsagn. Det «vekker» elevene, og de tenker seg om. Kanskje blir det en måte å sette i gang en refleksjon uten direkte å spørre «hva tenker du?».

## Økt 2

Den andre økta hadde samme innhold som økta med den første gruppa hadde hatt. Men kunstneren snudde litt på rekkefølgen og framgangsmåten. Elevene hadde fått et utvalg tegneredskaper og ei tegneblokk, alt kunstnermaterieill av god kvalitet. Disse materialene skulle de teste ut. Elevene fikk blant annet beskjed om å tegne streker så langsomt de kunne. De tegnet så langsomt at det så ut som kunstneren ble utålmodig. Da hun spurte dem hvordan de syntes oppgava var, sa elevene at det hadde vært litt kjedelig, og føltes litt rart. Kunstneren utvidet oppgava, og nå skulle de tegne et ansikt eller en kropp bare med loddrette streker. Strekene skulle ikke komme borti hverandre. De skulle ikke tenke på om det de tegnet var stygt eller fint, de skulle bare tenke tusj eller blyant. I neste oppgave fikk de beskjed om at streken skulle begynne på et punkt, og bevege seg videre i former. «*Tenk dere at blyanten er som et insekt som leter etter noe – som om det er inni en labyrinth*». Kunstneren modellerte hva hun mente i sin egen tegneblokk.

Etter disse oppgavene, viste kunstneren fram datacollagene som den andre gruppa også hadde fått se. Hen fortalte dem at tegningene skulle projiseres opp på veggen når de skulle begynne å arbeide med dem, og deretter forklarte hen hva projisere betydde. Elevene var opptatt av å

kjenne igjen egne og andres tegninger i collagene. Så fikk elevene fem minutters pause. Etter to minutter kom alle elevene inn i rommet igjen, helt uten at noen har bedt dem om det.

Nå gjennomgikk de maleriene de hadde laget gangen før, og i denne gruppa sto elevene foran bildet sitt og sa litt om hva de hadde gjort og hvorfor. Jeg vil gjengi to gjennomganger som jeg syns kan fortelle oss noe om elevenes opplevelse av maleoppgava.

Elev 1 virket tilbakeholden i situasjonen, og jeg tolket at hen kanskje var litt urolig for å skille seg ut. Fargene hadde rent på bildet, og eleven forklarte at det ikke var planlagt. Hen hadde malt yin og yang – symbolet i bildet fordi elev 2 hadde gjort det. Medelevene sa at de syns bildet til 1 var fint og fargerikt, og at det var kult at fargene hadde rent noen steder. Kunstneren sa at det virket som elev 1 hadde hatt en plan som hun hadde gjennomført med bildet sitt. Også denne eleven endret kroppsholdning og rettet seg opp i løpet av tilbakemeldingen.

Elev 4 avsluttet runden. Denne eleven hadde begynt med blå og hvit farge i maleriet sitt. Hen hadde ikke hatt noen plan for hva hen skulle gjøre, og var ikke spesielt fornøyd med noe i bildet. Eleven hadde eksperimentert med rennende farger og hansker med maling i. Kunstneren ga eleven ros for dette. Kunstneren engasjerte deretter resten av gruppa i å fabulere litt rundt hva bildet kunne forestille. Kunne det være et landskap? Eller en storm? Eller regnvær? Jeg tolket kroppsspråket til eleven dit at også denne eleven vokste på tilbakemeldingen. Kanskje opplevde eleven glede over at andre kunne lese andre ting ut av bildet enn et hen selv kunne?

Deretter arbeidet også disse elevene de tre tegneoppgavene basert på absurde setninger.

Jeg fant at under gjennomgangen av maleriene så elevene ut til å vokse. Det kunne se ut som om det at arbeidet deres ble sett, løftet dem. Kunstneren tok seg god tid, og engasjerte også medelevene i tilbakemeldingene. Jeg opplevde at hun sørget for at så mange positive tilbakemeldinger som mulig fikk komme fram. Videre merket jeg meg at kunstneren berømmet elevene for å ha tatt modige valg, selv om de selv ikke var fornøyd med resultatet. Jeg opplevde at dette var en av grunnene til at elevene vokste. De hadde sett for seg et resultat, men så ble det noe annet. Kunstneren hjalp dem å se at det som ble også var bra.



## Observasjon 2

Den første observasjonen var, som sagt, preget av at det var mange voksne til stede, og også av at kunstner og elever var nye for hverandre. Jeg ønsket derfor å gjøre en observasjon til, og den gjennomførte jeg i januar 2023. Denne gangen skulle jeg observere en dag i den siste uka med kunstnerbesøk. Jeg var spent på hvordan de hadde kommet i gang med det store bildet sitt, og hvordan det fungerte å jobbe vekselvis sammen i gruppe og individuelt. Jeg var også spent på om elevene hadde utvidet begrepsbruken sin når de skulle beskrive eget arbeid og prosess, og hvordan kommunikasjonen foregikk mellom kunstner og elever nå som de var blitt bedre kjent. Jeg hadde også forberedt spørsmål jeg ville stille dem til selve arbeidsprosessen.

Jeg ankom bygda skolen ligger i mandag kveld. På vei fra stasjonen til overnattingsstedet fortalte kh – læreren meg at observasjonsdagen kom til å bli litt annerledes enn hun hadde forberedt meg på. Elevene var fortsatt delt i to grupper, men nå jobbet gruppene hver sin dag på atelieret. Jeg skulle observere den største gruppa.

Det var også slik at kunstneren har gått bort fra at elevene skulle jobbe vekselvis sammen og individuelt, og de jobbet foreløpig bare med det store bildet. Men denne dagen skulle de begynne å spenne opp lerreter, for så å jobbe individuelt i slutten av uka. Kunstneren hadde fått mye å gjøre også utenfor skolen, så hun skulle være på skolen i en lengre periode, men besøkene kom til å bli mer sporadiske.

Klokka kvart på ni neste morgen gikk halve klassa til atelieret, og jeg ble med. Elevene fikk beskjed om å skifte til maleklær. Jeg så meg rundt i rommet. Det var skrudd opp treplater på alle veggene, med til dels abstrakte motiver på. Flere av elevene hadde fortalt at de malte oppå det de andre hadde malt, og at det ikke var så artig. Kunst og håndverkslæreren fortalte meg dagen før at en elev hadde sagt at hun elsket å male over, og da ropte en annen ut at hun hatet det! Jeg var veldig spent på hvordan denne økta ville utspille seg.

Elevene fikk først ei tegneoppgave som oppvarming. Tegningene fra denne økta kunne bli valgt ut til å være grunnlag for videre arbeid med maleriet. Da elevene var ferdige med å tegne skulle de begynne å male. Elevene ble spurt om de ville gjøre spesifikke ting i maleriet, og gikk i gang etter hvert som de visste hva de skulle gjøre. Eksempelvis fikk en elev, elev 1, i oppgave å male et rutenett over et stort felt nederst på maleriet. Kunstneren satte seg ned på gulvet sammen med

eleven, og viste hvordan hen skulle bruke penselen; lett for å lage tynne streker og tungt for å lage tykke streker. Eleven gikk i gang, og så svært konsentrert ut. Jeg tolket denne situasjonen som en lite invaderende form for modellering av teknikk, som satte eleven enkelt på sporet av hva hen skulle gjøre.

To andre elever, elev 2 og 3, kom inn og så frustrerte ut. De sa at de ikke hadde lyst til å male, «for det ble bare borte likevel.» De to fikk være med for å spenne opp lerret.

Jeg merket meg at elevene så langt ikke hadde fått velge mellom flere alternativer når kunstneren spurte dem hva de ville gjøre. Hun spurte elev 2 og 3 om de ville spenne opp lerret, og da ble de med på det. Og de fortsatte å gjøre det selv om andre elever fikk andre oppgaver. De protesterte ikke, og gikk heller ikke inn i noen diskusjon om at de heller ville gjort det de andre gjorde.

De siste to elevene, elev 4 og 5, fikk i oppgave å male oransje streker på de lyseste flatene på en del av bildet. De sa til hverandre at de ikke likte fargen så godt. De fikk beskjed om å være nøye, da fargen ikke var dekkende. Elevene fant fram ei høy gardintrapp og gikk i gang. I denne situasjonen la jeg merke til at elev 1 ga uttrykk for å kjede seg. Hen gikk bort til kunstneren og spurte om å få gjøre noe annet. Dette avbrøt kunstnerens instruksjoner til elev 4 og 5. Kunstneren sa strengt: «fortsett til jeg kommer til deg». Eleven gjorde det. Kunstneren gikk videre til elev 2 og 3.

Jeg spurte elev 4 og 5 om hva de syntes var vanskeligst; å male over sien egne motiver eller å male over de andres. De svarte raskt at det var vanskeligst å male over sine egne motiver. Så modererte elev 4 til at det var vanskeligst å male over «det som er fint».

Gruppene ble byttet om, og det var nå elev 2 og 3 som skulle jobbe i atelieret. Elev 2 skulle fortsette på rutenettet, mens elev 3 skulle male videre på de oransje strekene. Elev 3 var tydelig frustrert og mente at det ikke var vits i å male videre på noe som bare ville bli malt over igjen. Kunstneren svarte på irritasjonene med å si «Flott! Finn ut hva du skal bruke irritasjonen din på!» før hen gikk tilbake til de som skulle spenne opp lerreter.

Elevene gikk i gang, men elev 3 som hadde uttrykt frustrasjon gjorde seg fort ferdig. Elev 2 avbrøt arbeidet med rutenettet, og så tok de sammen et overblikk over bildet. De sukket og elev

3 sa: «det rutenettet, det fungerer ikke for meg! Dessuten er det altfor mye blått i bildet!» De forlot atelieret og gjemte seg i SFO sin lekekrok i et tilstøtende rom. Jeg gikk inn til de som spente opp lerreter, mens jeg humret litt over at elevenes skarpe analytiske protest lot seg avløse av lek.

Elev 1 hadde nå fått i oppgave å stramme og stifte et lerret på ei blindramme, med klemme og stiftemaskin. Hen fikk ros for å bruke kreftene sine godt. Men det var bare oppgaver for en elev om gangen, og jeg opplevde at økta skled ut. Elevene greide ikke å sitte i ro for å se på og lære av hverandre, og begynte å leke i stedet.

Til slutt oppsto en situasjon som jeg la særlig merke til. Stiftepistolen gikk tom for stifter, og en elev fikk i oppdrag å fylle på nye. Hen strevde med å finne ut hvordan den skulle åpnes, og etter hvert fikk hen hjelp av en medelev. Kunstneren så på hva de gjorde og sa: «dere gjør alt helt perfekt, men dere gjør alt feil». Elevene ga seg ikke. De fikk ikke hjelp, men klarte oppgaven til slutt.

Økta ble avsluttet.

### 5.2.1 Supplerende empiri:

Den siste observasjonen ble gjort på et tidspunkt hvor elevene var på et helt annet sted i prosessen en jeg var forberedt på at de skulle være. Jeg hadde planlagt at jeg skulle få innblikk i oppstarten og avslutningen av det aktuelle kunstnerbesøket. Slik ble det ikke, og jeg opplevde at funnene mine ble hengende litt i «løse lufta». Jeg utformet derfor et spørreskjema basert på spørsmåla jeg hadde planlagt å stille elevene under observasjonen, og sendte disse til kh-læreren. Der spurte jeg hvordan elevene opplevde det ferdige bildet, hvordan de hadde likt å jobbe med det, og hva det likte best av å jobbe felles med det store bildet og å jobbe med eget bilde. De aller fleste var fornøyd med det ferdige resultatet. En elev syntes resultatet ble litt rart, en annen likte det litt. En tredje elev syntes bildet ble litt rart og litt morsomt. Flere begrunnet hvorfor de likte det store bildet. Noen likte at det var mange streker, noen at det var mange farger, og noen at det var forskjellige former i det. En syntes det ble fint og litt rotete.

Mitt inntrykk etter den siste observasjonen var at de likte dårlig at det de selv hadde malt ble malt over igjen. Men i etterkant av prosessen var det bare to elever som trakk fram overmalingen

som noe de ikke hadde likt. En la mest vekt på at dette hadde hen ikke likt fordi det skapte krangling og uro i gruppa.

Alle syntes det hadde vært artig å jobbe med det store fellesbildet, og de oppga ulike årsaker til det. En syntes det var gøy å male så stort, og likte å ta store penselstrøk. En annen skrev at hen nesten hadde fått male det hen ville. To vektla at det hadde vært fint å lage noe fint sammen, og ha det gøy sammen. En likte ikke å male abstrakt, og en likte ikke at hen ikke hadde fått male figurativt, «*men det hadde vært artig lell*».

På spørsmålet om hva de likte best av å jobbe på det store bildet og å jobbe på sitt eget, svarte alle unntatt en at de hadde likt best å jobbe med sitt eget. To begrunnet dette med at da kunne ingen male over det de hadde malt, og en likte å jobbe litt alene. Tre trakk fram at de kunne male det de ville i sitt eget bilde. En elev hadde likt best å jobbe på det store bildet fordi det hadde vært så god plass til å male.

## 6. Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte funnene jeg har gjort opp mot problemstillingen: *kunst som erfaring. Hva kan elevers opplevelse av fordypning i visuelle kunstoffag tilføre det metodiske repertoaret for tilpassa opplæring?* Og gjøre rede for ulike svar på forskningsspørsmålene: *på hvilke måter uttrykker elevene opplevelser av mestring, på hvilke måter kan estetiske læringsteorier kaste lys over mestringsopplevelsenes betydning for læring, og hvordan kan elevenes erfaringer nyttiggjøres i tilpassa opplæring?* Dette vil jeg også se i lys av estetiske læringsteorier og aktuelle styringsdokumenter relevante for tilpassa opplæring, i tråd med den nye læreplanen sin overordna del og målsettinger. Betydningen av klasseledelse og skolekultur blir også berørt i drøftinga, da dette til enhver tid vil ha betydning for muligheten til tilpassing og hvilket metodisk repertoar skolen har for å ivareta dette.

I intervjuet formidlet flere av elevene en opplevelse av at de syntes modelleringsoppgavene var gøy, blant annet fordi de fikk gjøre det de selv ville. Jeg syntes opplevelsen av å få gjøre det de ville var interessant, sett i lys av at de også sa at kunstneren sa hva de skulle gjøre, og at de selv hadde gjort det etterpå. Ved nærmere utdyping viste det seg at rammene for modelleringsoppgavene hadde vært veldig tydelige. Først skulle de modellere et dyr, og så en byste. For at de skulle få det til måtte de følge kunstnerens instruksjoner for modellering, som var basert på materialets muligheter og begrensninger. Det eneste elevene fikk velge selv var hvilket dyr de ville lage, og hvem de ville lage en byste av. Dette så ut til å være den faktoren som motiverte elevene i størst grad. Jeg fant videre at elevenes opplevelse av mestring var basert på at de hadde fått til det de hadde satt seg fore. I modellering gir materialet premissene for hvordan det må jobbes, altså representerer materialet i seg selv «fast» kunnskap som kunstneren hadde og skulle overføre. Jeg ønsket å forske litt i hvorfor de likevel opplevde at de hadde hatt stor frihet i disse oppgavene, og fikk lov til å se i elevenes loggbøker. Der fant at de hadde laget en byste av en nær og kjær person, og at de hadde fått modellere favorittdyret sitt. De hadde fått velge noen som hadde betydning for dem.

Elevene var altså ikke frie i alle ledd av prosessen, bare i det som var meningsbærende for dem. Og det meningsbærende var hva det faktisk skulle bli. I analysen av elev - intervjuet noterte jeg meg at elevenes opplevelse av mestring så ut til å være nært knyttet til opplevelse av mening. Den frie faktoren gjorde oppgaven til noe de ønsket å lykkes med. Det de *skulle* hadde blitt det

de *ville* fordi denne faktoren var den som ga mening for dem. Jeg opplever at dette blir en konkretisering av utvidelsen av kapittel 3.2 i overordnet del av LK 20, der det heter at «*hvorfor skal vi lære dette, hva skal vi lære og hvordan skal vi lære dette?*» (Kunnskapsdepartementet, 2022) er spørsmål som kan fremme elevmedvirkning og bidra til læring og forståelse. Gjennom analysen min fant jeg at det elevene beskrev som *gøy* var knyttet til mestring, som igjen var knyttet til mening. I modelleringsoppgavene var hva smeltet sammen med *hvorfor*, og elevene og beskrev oppgaven som *gøy*. Men det så ut til at det var en forutsetning for denne mestringsopplevelsen at den som underviste viste dem hvordan, og at de så fikk erfare det selv. Dette kan vi se i lys av estetisk teori, representert ved Schiller og hans omtale av kunst som optimal utfoldelse av egne iboende potensialer (Austring og Sørensen, 2006.s21). Dette kan også ses i sammenheng med Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, i form av en mester – elev relasjon (Vygotsky, 2001).

Elevenes begeistring for, og evne til, å hente opp igjen oppgavene med kunstner A sto i kontrast til hvordan de omtalte det de hadde gjort med kunstner B. Om perioden med kunstner B sa elevene at de prata og planla mye. De skulle lage en skulptur sammen, som skulle bli en del av en skulpturpark i skolens nærmiljø. Elevene vurderte gramgangsmåte, farge og form sammen med kunstneren, og jeg ville påstått at elevene hadde en stor grad av medbestemmelse i denne oppgava ut fra hvordan de beskrev den. Men de ga ikke uttrykk for å oppleve det ikke slik selv. Det første jeg merket meg var at en stor del av prosessen med kunstner B foregikk på tanke - og forestillingsplanet. De visste ikke hvilken form skulpturen skulle ha, men de visste hvor den skulle plasseres. Skulpturen skulle være abstrakt. Kanskje førte dette til at selve prosessen også ble abstrakt? Ser vi dette også i lys av Vygotsky, kan vi kanskje si at elevenes indre tale (Vygotsky, 2001) ikke kom til uttrykk. Formen var ikke deres egen, de hadde ikke selv fått være med på å lage sitt eget hva og hvorfor. Deres bidrag ble kanskje en «utfylling» av kunstnerens intensjon mer enn en oppfylling av deres egen. Men elevene sa også sa at de var veldig spente på hvordan det skulle bli til slutt. Dette tolket jeg dit at målet var viktig for dem og hjalp dem gjennom prosessen, selv om det ikke enda var tydelig hva målet var. De hadde allerede erfart med kunstner A at prosesser munner ut i et resultat som har betydning.

Ser vi dette i lys av estetisk teori, kan vi koble elevenes opplevelser til teorier om erkjennelse gjennom sansene. Schiller hevdet at kunsten appellerte til følelsen. Hegel, på den annen side,

betonet estetikkens betydning for forstanden. Han var opptatt av formale ferdigheter i kunsten. I elevenes beskrivelse av modelleringsoppgavene opplever jeg at disse to smeltet sammen for dem. Oppgavene ble gitt med utgangspunkt i noe som appellerte til følelsen, motivet, og så måtte de bruke forstanden for å få det til. I skulpturoppgaven med kunstner B ble forholdet motsatt. Kunstneren appellerte til elevenes forstand, i det elevene skulle forestille seg et resultat som ikke var sitt eget. De var ikke selv forbundet med hva resultatet skulle bli. Likevel skulle de ta valg ut fra følelser, og la seg motivere ut fra et ønske om hvordan resultatet skulle bli. Dette opplevde elevene som «tvungent». De beskrev at de ikke fikk gjøre hva de ville.

Jeg vil gå litt nærmere inn på hva det kan bety å «gjøre hva man vil». Ofte har jeg fått inntrykk av at vi oppfatter «å gjøre hva vi vil», som «uten mål og mening» i vår voksne diskurs. Dette kan vi kanskje også kjenne igjen i diskursen omkring kunstfagene og deres innhold i skolen. Kanskje er det fortsatt slik at synet på kunst og håndverksfaget farges av det gamle formingsfagets mangel på metodikk (Kjosavik, 2001)? Basert på et slikt syn vil det å gjøre det man vil bety å være overlatt til seg selv og dermed velge løsninger man er trygg på. I det ligger det lite utviklingspotensial.

Dagens kunst -og håndverksfag er på den ene siden en videreutvikling av 60 – tallets formingsfag hvor det er lagt vekt på elevenes behov for å uttrykke seg gjennom kunstneriske virkemidler. Viktigheten av å få uttrykke seg på en slik måte kjenner vi også igjen fra reformpedagogene fra begynnelsen av 1900 – tallet (Eng, 1918). Utgangspunktet for mange som underviste i formingsfaget var et romantisk ideal, der de voksne ikke skulle gripe for mye inn i barnets naturlige utvikling (Hickman, 2010). Jeg opplever at dette kan forstås dit at når elevene ønsker å «få gjøre hva de vil», forutsetter det at eleven selv legger alle premissene for oppgaven. Dersom man heller ikke tar rede på hva eleven hadde ønsket eller ment, kan det lett oppleves som om oppgaven har vært «uten mål og mening» av både voksne og barn. Skapende virksomhet kan da lett bli noe som forbindes med pauser og avbrekk mer enn med læring.

På den annen side er kunst og håndverksfaget i dag også et fag med omfattende teoretiske læringsmål. Å «kjenne til» er et gjennomgående begrep i målsettingene for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det legges vekt på at elevene skal kjenne til en rekke kunstnere, designere, kunstformer og teknikker. Oppøving av skapende ferdigheter er kommet i bakgrunnen, og faget oppleves tilpasset for en læreplan hvor utvikling av kognitive ferdigheter

er tillagt størst vekt. Dette forsterker på mange måter inntrykket av at skapende virksomhet ikke er forbundet med læring, men ses på som en «sidevirksomhet» i skolen.

Ut fra elevene i dette prosjektet sin beskrivelse av hva de gjorde sammen med kunstner A, ble det tydelig at en veileder med solid fagkunnskap kan vite både hva som må styres og hva som kan være fritt i en skapende prosess. Da blir ikke den skapende virksomheten en pause, men et aktivt og utfordrende arbeid som har betydning for eleven selv. Det legges til rette for at læring kan oppstå, og eleven kan beskrive sin egen læringsprosess, slik vi kjenner igjen fra læreplanens kapittel om tilpassa opplæring hvor det oppfordres til å involvere elevene i læringsprosessen og la dem delta aktivt i valg av metoder og læringsstrategier. Målsettingen er at elevene selv skal være aktive i egen læringsprosess og utvikle seg til å bli mer selvstendige når de lærer (Fullan et.al, 2018). Tar vi utgangspunkt i estetisk læringsteori, betyr ikke dette å appellere i større grad til de kognitive ferdighetene, men å legge til rette for læring gjennom erfaring. Vi legger til rette for «kunnskap», som Østern kaller det (Østern et.al, 2019).

Kunnskapsbegrepet kan vi også kjenne igjen, om enn uttrykt på en annen måte, hos Merleau – Ponty (Austring og Sørensen, 2006). Som jeg har beskrevet tidligere satte han sansning, handling og vitenskapelig viten i sammenheng. Fysiske, sansbare erfaringer ligger altså til grunn for vitenskapelig tenkning. Hvilke konsekvenser får et slikt syn på kunsten for viktigheten av kunst i opplæringen? I kapittelet om kunst og håndverksfagets historikk har jeg beskrevet hvordan håndarbeid og sløyd en periode ble omtalt som ferdighetsfag, mens tegningen var nærmere knyttet til vitenskapen. Dersom vi bruker tegningen som eksempel på visuell kunst, hvordan kan vi da knytte denne til vitenskapen ut fra dagens læreplan? Dersom jeg skal besvare dette ut fra Merleau – Ponty sin vektlegging av sanselige erfaringer som grunnlag for vitenskapelig tenkning, betyr ikke dette nødvendigvis å ha en kunstnerisk tilnærming til teoretiske fag, det ville bety å behandle kunsten instrumentelt. Ser man forbi det instrumentelle, vil arbeid med det sanselige i form av en kunstnerisk prosess oppøve elevenes vitenskapelige tenkemåte.

I opplæringslovens §1 -1 heter det blant annet «*skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst* (Opplæringslova, 2018. s3). Jeg fant at utfordringer var en viktig motivasjonsfaktor, og at det ikke var sammenheng mellom elevenes opplevelse av mestring og at det de hadde gjort var



enkelt. Det motsatte syntes snarere å være tilfelle. Elevene beskrev teknisk krevende prosesser, og de beskrev krevende motiver. En av elevene sa at det hen hadde likt spesielt godt med å modellere figurer var å lage hender og fingre. Innenfor den figurative kunsten regnes dette for å være særlig krevende. Vi som husker kunst – debatten fra 90 – tallet, husker hvordan det ble satt søkelys på nettopp det å tegne hender, og at dette var ferdigheter de klassisk - figurative kunstnerne kritiserte akademiene for ikke å legge vekt på slike ferdigheter i utdanningstilbudet sitt.

Ut fra denne elevens uttalelse fikk jeg en forståelse av at indre driv også kan skapes av at elevene opplever at de står overfor en utfordring. Jeg tolker dette som en indikasjon på at vi må sørge for at tilpassing ikke blir synonymt med forenkling. Snarere tvert imot, vi kan se tilbake på Natorp og oppfordringen til å la elevene arbeidet med et stoff med motstand (Eng, 1918). Det kunne virke som disse elevene lot seg motivere av at det de skulle gjøre hadde en høy vanskelighetsgrad. Det ga en ekstra glede å mestre noe som ikke alle andre kunne. Læring ble en lystfull handling, slik Mogens Pahuus formulerte det (Austring og Sørensen, 2006). Med en slik tilnærming vil det kanskje også være lettere å tilpasse for elever med høyt evnenivå. Alle elever vil støte på noe som utfordrer dem, et stoff med motstand, når de skal arbeide med visuell kunst.

Det virket, som sagt, også som det var motiverende for elevene å kunne noe andre ikke kan. De sa ikke dette eksplisitt, men de var ekstra ivrige når de brukte begrepene figurativ og abstrakt. De hadde også stor tillit til egne vurderinger i oppgavene de gjorde med kunstner C. Tillit til egne vurderinger kan henge sammen med det å vite at man kan noe ikke alle andre kan. Dette gjenspeiles for eksempel i Jarvis' definisjon av læring i boka 15 aktuelle læringsteorier (Illeris, 2021.s35) hvor han beskriver læring som en kombinasjon av prosesser gjennom hele livet. Hele personen gjør seg erfaringer som omformes kognitivt og følelsesmessig, for så å integreres i den enkelte person. Dette resulterer i en stadig forandret person (Illeris, 2021.s45). Jeg ser det slik at elevenes opplevelse av å kunne noe ikke alle andre kan, gjorde at de erfarte sin egen forandring, om enn ikke bevisst. Dette medførte at de verdsatte kunnskap.

De formale utfordringene i modelleringsoppgavene var mange, og de berørte opplæringsmål i en rekke fag. Elevene måtte for eksempel skrive logg over prosessen sin, dette var en del av den grunnleggende lese – og skriveopplæringa. Videre måtte de finne ut av balanse og likevekt,

for faktisk å få skulpturen sin til å stå. Så måtte de forholde seg til proporsjoner for at skulpturen skulle få riktig størrelse, og for at skulpturen skulle ha likhet med utgangspunktet. Alt dette kan man forsøke å forklare teoretisk, men det innebærer en stor grad av abstraksjon. Modelleringen var en sanselig tilnærming der dette oppleves både visuelt og taktilt. De tegnet også arbeidstegninger av hva de hadde gjort, og disse var grundig utført og fullt mulig å følge dersom man selv ville prøve seg på det de hadde gjort.

En slik verdsetting av kunnskap opplevde jeg også at ble uttrykt når elevene snakket om modelleringsoppgavene. De husket hvordan det skulle gjøres og kunne fortelle hvordan det var gjort. De var bevisste på at de hadde lært en måte, og uttrykte forventning om at etter hvert som de ble eldre ville de ha lært andre og flere måter. Det ville føre til at de ble flinkere. Denne forventningen tydeliggjør selve kjernen i dybdelæring, opplever syns jeg. Hver enkelt elev har erfart at det finnes flere veier til kunnskap, og fordi de allerede har lært så kan de lære mer. Og når de lærer mer, blir de flinkere. Fullan et.al sin definisjon av dybdelæring var, som sagt, at denne innebærer et dypdykk i emner og temaer som for alltid forandrer rollene til elever, lærere, familier og andre (Fullan et.al, 2018). Sammenliknet med denne oppleves definisjonen av dybdelæring i LK 20 litt overflatisk, slik Østern også kritiserer den for å være (Østern et.al,2018.kap 3).

Igjen kjenner vi igjen LK 20s definisjon på dybdelæring, særlig formuleringene som gjelder gradvis utvikling av kunnskap og refleksjon over egen læring. Men dybdelæring kan ikke oppstå uten at den har utgangspunkt i erfaring. Jeg oppfatter at Piaget knytter de tidlige erfaringene i barnelivet til utviklingen av intellektet (Sylte, 2021). Men jeg ser det også slik at alle lærende går gjennom Piaget sine læringsstadier i møte med noe nytt, uavhengig av alder. I en slik sammenheng kan det Piaget kalte den preoperasjonelle fasen oversettes til møtet med ny erfaring.

I boka «15 aktuelle læringsteorier» (Illeris, 2021) beskriver John Hattie og Gregory Donaghue også læring i stadier, hvor dybdelæring inngår som et av dem. Disse stadiene er: tilegnelse av overflatelæring, konsolidering av overflatelæring, tilegnelse av dybdelæring, konsolidering av dybdelæring og transfer (Illeris, 2021.s194-197). I det første stadiet, tilegnelse av overflatelæring, innlemmes nye og allerede oppnådde forståelser hos eleven. Her er hukommelsen underordnet. Hos mine informanter tenker jeg at det er dette som skjer når de

tilegner seg nye teknikker og presenteres for nye motiver. De gjør seg en første erfaring. I neste stadium konsolideres overflatelæringen. Nå tar elevene i bruk hukommelse og evne til gjenopphenting. Jeg opplevde at det var dette som hadde hendt i intervjuet. Elevene husket prosessen detaljert og kunne gjøre grundig rede for den. Neste stadium er tilegnelse av dybdelæring. Dette stadiet kjennetegnes av elevenes evne til selvregulering. De kjenner til spørsmåla hva, hvor hvorfor og hvem, de vet hva de skal gjøre når de ikke vet hva de skal gjøre, de kan stille hvorfor – spørsmål og vet hvem de skal spørre. I observasjonene mine kunne jeg oppleve at elevene var på dette stadiet, basert på hvordan de henvendte seg til kunstneren.

Dybdelæringen vil så konsolideres i neste stadium, hvor den utvikles fra overflate til dypere forståelse som blir til ny overflate til dypere forståelse osv. Dette stadiet preges av høyt tillitsnivå, hvor det er anledning til å «tenke høyt». Elevene vet hva de vet, og hva de ikke vet. Jeg opplevde ikke at elevene var på dette stadiet enda, bortsett kanskje fra elev 3 med sitt frustrerte utsagn «dette rutenettet fungerer ikke for meg!». Men det ble heller ikke lagt til rette for slike anledninger til høyttenkning i løpet av observasjonen min, så jeg skal ikke utelukke at flere elever ville uttrykt seg på samme måte. Elevene tenkte høyt seg imellom, men denne drev dem ikke synlig videre i prosessen til tross for at jeg vil påstå at de viste en velutviklet evne til å tenke analytisk. Særlig ble dette tydelig hos elev 3. Kunstner B, i motsetning til kunstner C, må sies å ha lagt til rette for slik høyttenkning, men da hadde ikke elevene vært gjennom de innledende stadiene enda, og graden av abstraksjon kan ha blitt for stor. I estetisk teori - termer kan vi kalle en slik prosess en utvikling fra adaptasjon til persepsjon. Persepsjonen er overførbart, men den kan ikke finne sted uten adaptasjonen, denne er en forutsetning.

Det siste stadiet kaller forfatterne transfer (Illeris, 2021.s197). På dette stadiet er den lærende i stand til å overføre viten og forståelse fra en situasjon til en ny sammenheng. Noen har ment at transfer er synonymt med læring, og det er slik målsettinga for dybdelæring er formulert i LK 20. Hattie og Donaghue påpeker at det er mange skillelinjer innenfor transfer: nær og fjern transfer, lav og høy transfer, transfer til nye situasjoner, problemløsende transfer og positiv/negativ transfer. Transfer finner sted når den lærende tilegner seg strategier som er hensiktsmessig i en situasjon, og evner å overføre dem til en annen situasjon. Den lærende er i stand til å oppdage likhet og forskjeller mellom fenomener (Illeris, 2021.s 195-197).

Dersom informantene mine hadde kunnet svare på mitt spørsmål om betydningen av kunstprosjektet for andre fag, ville det indikert at de hadde nådd transfer - stadiet. Et spennende spørsmål er når de eventuelt kommer dit, og hvordan det vil arte seg. Min kvalifiserte gjetning er at erfaringene fra kunstperiodene vil være særlig gunstige for elevenes evne til problemløsende transfer, da de vil ha gjentatte erfaringer med at en utfordring kan ha flere innganger til løsning. Dette er på mange måter kjernen i arbeid med visuell kunst, og vi kan trekke paralleller til Ruskin sin påstand at å lære kunst er å lære alt (Eng, 1918.s47).

Elevene hadde gjort ulike erfaringer, og hadde en opplevelse av egen læring selv om de ikke kunne sette denne i sammenheng med læring i andre fag. Men de uttrykte kjærlighet til kunnskap, og tillit til at denne hadde verdi. Dette skapte en forventning om at de ville få til det de satte seg fore lettere neste gang. Denne forventningen satte jeg også i sammenheng med opplevelse av mestring.

Jeg undersøkte elevenes forventninger til veien videre i prosjektet. De svarte spontant at de trodde de kom til å bli enda flinkere, fordi det de hadde lært av kunstner A ville de huske, og så ville de lære å gjøre ting på andre måter framover, og til slutt ville de bli kjempeflinke! Dette så jeg som et godt utgangspunkt for videre læring og et uttrykk for at elevene hadde gjennomskuet sin egen læreprosess, jamfør læreplanen sin målsetting om at elevene skal kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden (Udir, 2018). Det de allerede hadde oppnådd kunne de bygge videre på og mestre enda bedre i framtida. Dette er også helt i tråd med den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 2001), som elevene her selv satte ord på. Jeg syntes også det var fint å registrere den lille distinksjonen «enda flinkere», da det i å bruke gradsadverbet «enda» også lå en anerkjennelse av det de kunne akkurat nå. En slik anerkjennelse tenker jeg også er et godt grunnlag for å forebygge læringsbarrierer i form av ambivalens (Illeris, 2020.s 19). Det de kunne hadde verdi, og det la grunnlag for positive forventninger, som en stadfesting av at den proksimale utviklingssonen deres var utvidet (Vygotsky, 2001).

Elevene ga også uttrykk for negative forventninger. Disse ble uttrykt i sammenheng med en måte å jobbe på som var ny for dem. De kom ikke fram i intervjuet, men i observasjonen jeg gjorde et halvt år etter intervjuet. Sammen med kunstner C arbeidet de med et stort felles maleri, basert på tegninger de selv hadde laget. De var delt i to grupper som skulle male lag på lag på

samme bilde, noe som innebar at det de hadde malt i ei økt kunne være malt over når de kom til neste økt. Elevene jeg observerte ga uttrykk for at de syntes dette var frustrerende. Da jeg spurte to av elevene hva de syntes var vanskeligst av å male over egne eller andres bidrag, svarte de først at det var vanskeligst å male over egne. Så modererte den ene eleven utsagnet til at det var vanskeligst å male over «det som er fint». Dersom jeg ser denne observasjonen i lys av estetiske læringsteorier i henhold til Austring og Sørensen (Austring og Sørensen, 2006.s107), kan jeg undre meg over om det som ble vanskelig for elevene var at de mistet kontrollen over resultatet, det meningsbærende, slik jeg har beskrevet det tidligere. De fikk ikke omsatt sine egne inntrykk av verden til estetiske formuttrykk som ble stående. De hadde også tidligere stått i langsomme prosesser, men da endte prosessen i et resultat som var deres eget, og dette resultatet, eller målet, hadde de i sikte gjennom hele prosessen. Kunstnerens «hva» la grunnlaget for elevens «hva», slik jeg har beskrevet det i modelleringsoppgavene. Jeg vil anta at det var mye som måtte endres underveis i disse også, men da lå kanskje elevenes egne vurderinger til grunn for endring, eventuelt i samspill med kunstneren eller materialet eller begge. De hadde nå flere erfaringer med å arbeide med et materiale med motstand, jamfør Natorp (Eng, 1918.s154), men i dette arbeidet fikk de ikke frigjort sine iboende potensialer jamfør Baumgarten (Austring og Sørensen, 2006.). Det oppsto et brudd med tidligere erfaringer. Likevel kan det synes som om elevene erfarte at det ferdige resultatet var et resultat av kunnskap (Østern et.al, 2019. s51), i og med at de uttrykte at det alt i alt hadde vært artig å jobbe med det store bildet, og to elever spesifiserte i sin begrunnelse at det hadde vært positivt å lage bildet sammen.

Sammen med kunstner C var ikke kunstnerens *hva* tydelig for elevene, ut over at de skulle lage et stort, felles bilde. Elevenes *hva* var tegningene deres som skulle legge premisset for komposisjonen. Men kunstnerens *hva* endret seg fra økt til økt, basert på hva hen mente at komposisjonen trengte for å være interessant. I løpet av min observasjon så jeg ikke at disse vurderingene ble gjort sammen med elevene. Slik mistet de sitt *hva* fra gang til gang, og da virket det som de også mistet interessen hvor *hvordan*. To elever ville ikke gi noe bidrag i det hele tatt. Men i etterkant av dette kunstnerbesøket uttrykte samtlige elever at de var fornøyde med resultatet, og bare to gjentok at de ikke likte at ting hadde blitt malt over. Den ene av disse utdypet det at overmalingen skapte krangling og uro i gruppa som årsak til at hen ikke hadde likt å jobbe på denne måten.

I intervjuet sa tre av elevene at å lære av en kunstner var artig, mens det ikke var det å lære av en lærer. De andre ga sin tilslutning til dette med latter og nikkning. Denne responsen kan ha vært forsterket av kontaktlærers tilstedeværelse i rommet. Ikke alle opplevde dette skillet like tydelig, som jeg har beskrevet i analysen av funn var det to elever som syntes forskjellen var at de lærte forskjellige ting. Men hvorfor opplevde majoriteten det slik? Kunstøktene ledes av en kunstner uten krav til pedagogisk utdanning. Hva er det denne kunne tilføre som pedagogene manglet? Jeg vil trekke fram noen observasjoner av kunstner C sin tilnærming til klassen som eksempler. Det er viktig å poengtere at jeg ikke har noen intensjon om å vurdere kunstneren pedagogiske evner. Men vedkommende gjorde noen grep som jeg syntes det var verdt å merke seg.

Klasseledelse er av stor betydning for god tilpassing, slik vi blant annet kan lese det i Udirs kapittel om skolemiljø, kapittel om klasseledelse (Udir, 2020). Kunstneren definerte seg under introduksjonen av maleoppgaven med rene ord som sjef. Elevene protesterte ikke mot sjefsrollen, selv om de protesterte mot deler av oppgaven. Oppgaven ble utfordret, men ikke lederskapet, det var klinkende klart definert fra starten av.

Dersom vi ser klasseledelse i lys av Vygotsky sine læringsteorier, kan vi legge begrepene stillasbygging og den proksimale utviklingssonen til grunn. Med stillasbygging, «scaffolding», menes å bygge et stillas rundt eleven, altså at elevene støttes av noen som er mer kompetente enn dem selv. Denne sørger for at eleven får realisert potensialet sitt i trygge omgivelser. Dette er ikke ulikt mester – elev – konstallasjonen som var beskrevet i skoleloven av 1889. Vygotsky omtalte elevens potensiale for læring som den proksimale utviklingssonen. Hva kan eleven mestre uten hjelp, hva kan hen mestre med litt hjelp og hva kan hen mestre med stor grad av støtte? Målet er å gradvis utvide feltet hvor eleven kan mestre uten hjelp (Vygotsky, 2001).

Det sosiokulturelle læringssynet som Vygotsky representerer, er tydelig i dette prosjektet da kunstneren er den som kan være stillas. Stillaset er basert på fagkunnskap. Medelevene kan også være stillas, i og med at de reflekterer sammen over hverandres arbeid. Skolen som sådan er også stillas, da de sammen bærer prosjektet og framhever det positivt, som noe som er av verdi både for elevene og for skolen. Men det er kunstneren som er signifikant for elevene, da det er denne som har løsningen på det de selv ønsker å oppnå.

Prosessen med det store bildet satte i gang en refleksjon i meg over nettopp betydningen av klasseledelse. Kunstner C vekslet mellom å arbeide tett på eller sammen med elevene, og å forlate gruppa som malte for å spenne opp blindrammer med en annen gruppe. Jeg opplevde at hen gikk glipp av viktige sider ved prosessen når hen gjorde det på denne måten. Bildet ble kanskje til uten den nødvendige dialogen mellom de lærende, hvis jeg skal holde meg til Fullans begrepsbruk (Fullan et.al, 2018). God klasseledelse fordrer en tydelig tilstedeværelse fra den som leder, og en kontinuerlig vurdering av når elevene skal gjøre sine egne vurderinger og når de trenger veiledning. Dette er nødvendig for at elevene ikke skal miste sitt eget mål av syne, og i stedet opplever at de kun er redskaper for kunstneren sitt mål. Det manglet kanskje en oppfølging av hva som var den enkeltes mål i den felles prosessen i denne oppgava, selv om alle viste seg å bli fornøyd med hvordan resultatet ble. Jeg observerte ingen underveis - refleksjon i økta. Kanskje ville flere vurderingsøkter underveis forhindre noe av frustrasjonen over at bildet ble endret. Selv om kunstneren anerkjente at det ville bli krangel da oppgava ble introdusert, fikk jeg inntrykk av at elevene hadde stått litt alene med krangelen da den faktisk oppsto. Ordbruken tydet på lite voksenstyring, da de hadde kalt hverandres bidrag for stygge og brukt dette som begrunnelse for å male over. Dette kunne kanskje vært løst på en annen måte slik at elevene ikke hadde mistet sine egne målsettinger underveis.

Å utøve klasseledelse gjennom fagkunnskap vil innebære å kunne veilede individuelle prosesser fordi man er kjennskap til et stort repertoar av ulike løsninger. Materialet vil være en rammefaktor i den visuelle kunsten. Dette er det konkrete eleven må forholde seg til på veien til målet sitt. Dette krever god utdanning, stor grad av spesialisering og mye erfaring. Jeg kan ikke se at utdanningen til kunst og håndverkslærer ivaretar dette, all den tid lærerne skal utdannes i et fag med mange og vage målsettinger. Som en av elevene uttrykte det; av en vanlig kunst og håndverkslærer driver vi mest og spikker og slikt, mens av en kunstner lærer man kunst. Det er tydelig at denne eleven har erfart en forskjell i kvaliteten på undervisningen.

Liv Merete Nielsen definerer et fag sin didaktikk som et uttrykk for hva faget ønsker å være (Nielsen, 2019). Dette gjelder også kunst og håndverksfaget. Faget er basert på estetiske læringsprosesser, men mangler rom for fordypning og oppøving av spesifikke ferdigheter. Er det ønskelig at det er et kunnskapsfag, eller bør det i større grad være et ferdighetsfag, slik det var inntil 60 – tallet. Forskjellen ble i stor grad tydeliggjort for meg gjennom disse elevenes

opplevelse av å arbeide med visuell kunst sammen med en kunstner. Hver elev sin prosess er individuell, selv om de kanskje arbeider med samme motiv og teknikk. Kunstneren må se hver enkelt elev sin prosess og veilede eleven videre både ut fra god kjennskap til materialenes begrensninger og elevenes intensjoner. Da kan de veilede elevene på en måte som kan utvikle ferdigheter, kunnskaper, selvtillit og selvledelse gjennom utforskning og samtidig være lærende selv. Kunstneren som veiledet elevene i modelleringsoppgavene hadde solid kunstfaglig bakgrunn, og arbeidet med elevene innenfor sitt eget felt. Hen kunne dermed forstå elevenes intensjoner og hva som måtte til for at de skulle få realisert dem. Kunstnerens inngang til undervisningen var «*alt jeg har lært, har jeg læret av å se på min mor*» (kunstnerens mor var også skulptør, min kommentar). Dette utsagnet kan vi også ta til inntekt for et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Prosessen de gjennomgikk med kunstner A hadde vært lang, fikk jeg inntrykk av, men elevene uttrykte at de fikk til et resultat de var fornøyde med, altså som tilsvarte deres intensjon. Kanskje bidro dette også til at prosessen var verdt å gjennom. Ingen av elevene fortalte om noe som hadde gått galt underveis. Jeg tolket dette dit at mestringsopplevelsen hadde vært større enn opplevelsen av eventuelle utfordringer.

En trygg leder tåler at det oppstår uenighet og kan til og med la denne leve uten å gi en løsning, og heller gi tid til at løsningen kommer til de uenige. Uenighet kan være fruktbart. God klasseledelse handler blant annet om å gjennomskue og bryte opp lederstrukturer mellom elevene, slik at ikke uformelle lederstrukturer får utvikle seg, og heller legge til rette for et læringsmiljø der alle kan tenke høyt og si sin mening (kilde). Dette handler også om å utvikle sosial kompetanse (Olsen og Haug, 2020.s43).

I introduksjonen til arbeidet med det store maleriet løste kunstner C dette enkelt og greit ved å si at de skulle lage det store bildet sammen, men at det var hen som var sjefen. Ved så tydelig å definere sitt eget lederskap, opplevde jeg at elevene heller ikke stilte spørsmål ved det. Videre sa hen at krangling ville oppstå. Dette likte jeg også, fordi jeg opplevde at det lå en anerkjennelse i det. Ikke bare en anerkjennelse av uenighet, men av at man ikke alltid takler uenighet så bra. Barn krangler når de er uenige, det skal vi kanskje ikke ta fra dem.

Relasjon er også viktig for klasseledelse (Bunting, 2014.s56). Å bygge en relasjon er et krevende arbeid, og jeg opplevde at tilbakemeldingene kunstneren ga elevene var en viktig del av relasjonsbyggingen. Ved å gjennomgå arbeidene deres, så hen på hva elevene hadde gjort,



ikke hvem de var. Det bidro til at elevene fikk beholde sin personlige sfære, selv om det for kunstneren var tydelig hvem de var på grunnlag av det de hadde gjort. Jeg opplevde at dette ga kunstneren anledning raskt å bli kjent med elevene, mens elevene fikk rom for å nærme seg kunstneren i sitt eget tempo. Dette ble særlig tydelig i observasjon 1, der elevene først fikk tilbakemelding på tegningene sine og en elev i etterkant av gjennomgangen tok initiativ til å bli kjent med kunstneren ved å utfordre med en mattenøtt. Jeg vil anta at for denne eleven var dette initiativet viktig for relasjonen, og det var derfor også godt at kunstneren responderte positivt på det. Den samme eleven var i den andre observasjonen den første eleven som gikk direkte til kunstneren med frustrasjon over oppgaven hen hadde fått med rutenettet.

Elevene beskrev et besøk på et museumsbesøk hvor de hadde fått en praktisk maleoppgave. Sammen med museumspedagogen beskrev de at de hadde hatt et klart mål for oppgaven. De skulle male et portrett inspirert av verkene som var utstilt. Dette var ikke ulikt hva de hadde gjort med kunstnerne på skolen, så det forundret meg. De var de opptatt av at de ble forstyrret i sin egen prosess, og jeg tolket beskrivelsen deres de ikke opplevde tilbakemeldingene de hadde fått som relevante. Kanskje betydde dette at de ikke hadde fått anledning til å formidle sitt eget mål med oppgaven. Kanskje betydde det også at de ikke hadde fått tid til å bygge relasjon til denne pedagogen, og at de derfor opplevde tilbakemeldinger på og direkte inngripen i egne motiver som invaderende og masete.

I arbeidet med kunstner C kan det være at de opplevde en større relevans i tilbakemeldingene enn de gjorde med museumspedagogen, basert på hvordan de hadde jobbet sammen i forkant. Sammen med kunstner B brukte de tid på planlegging og forarbeid, som med kunstner C, og de var spente på hvordan resultatet ville bli. Likevel opplevde de ikke selv at de fikk gjøre det de ville sammen med kunstner B. Prosessen foregikk på tankeplanet, og den skulle munne ut i et abstrakt resultat. Dette appellerte kanskje for stor grad til den kvantitative/ numeriske intelligensen til elevene (Armstrong, 2000), og de var ikke i tilstrekkelig grad drevet av en indre motivasjon for å gå videre med arbeidet.

Elevene uttrykte til dels sterke reaksjoner på det store arbeidet sammen med kunstner C, men her ble det mer konkret hva de reagerte på. Kanskje var de fornøyde med bidraget sitt etter endt økt, men resultatet ble ikke stående, og neste gang de kom tilbake til bildet var det de hadde gjort endret eller forsvunnet helt, og de måtte begynne forarbeidet på nytt igjen. Denne måten

å hele tiden endre målsetting på, antar jeg var frustrerende for de fleste, og særlig når de ikke hadde valgt endringen selv. For en kunstner, derimot, er målet ofte prosessen i seg selv, særlig for de som jobber innenfor det abstrakte. Jeg setter spørsmålstegn ved om prosessen kan være et mål i seg selv sammen med barn før de har opplevd mange nok ganger at en prosess har ledet til det målet de har satt seg. Kanskje kan arbeid med visuell kunst være en måte å sørge for slike erfaringer på.

Kunstneren er lærende (Fullan et.al, 2018), og vil kanskje i kraft av sin kompetanse lettere være i stand til å identifisere seg som det også sammen med elever enn en lærer kan. Kunstneren vet aldri på forhånd hva resultatet av eget arbeid skal bli, selv ikke innenfor figurative uttrykk. Kunstneren har et utgangspunkt, men må være i konstant dialog med det hen skaper. Dette er en viktig ferdighet å oppøve også for elevene. Selv i fag som har en fasit, finnes det gjerne flere prosesser fram mot rett svar. Dialogen er viktig. Jeg setter dette i sammenheng med begrepet «indre tale», og hvordan den stimulerer tenkning og språk (Vygotsky, 2001).

Jeg undret meg også over om det å erfare en prosess kunne føre til at elevene ikke kunne avvise selve prosessen. Elevene uttrykte at de kunne avvise både relevans av tilbakemeldinger og resultat, men ikke selve prosessen. Kunstner C ble ikke avvist som sjef selv om deler av oppgaven ble avvist, men ikke hele. Det syntes som om det å ha erfart at prosesser tidligere hadde ledet til et resultat kanskje hjalp elevene med å beholde interessen selv om prosessen var vanskelig. Kanskje kunne ikke oppgava sammen med kunstner C vært gjort hvis ikke modelleringsoppgavene med kunstner A, og den den abstrakte oppgava med kunstner B hadde ligget til grunn. Disse erfaringene var ikke overførbare i seg selv som en enestående erfaringer, men veien til å håndtere dem var overførbar.

Jeg noterte meg også at den eleven som var mest negativt innstilt til det store fellesmaleriet ga en faglig begrunnelse for misnøyen sin, i tillegg til den personlige. Eleven tok et overblikk over bildet og sa: «*dette rutenettet fungerer ikke for meg. Og bildet er altfor blått!*» Jeg så dette først som enda et eksempel på at målet forsvant i prosessen. Men så opplevde jeg at eleven med dette utsagnet også fortalte hvorfor. Hen forsøkte kanskje å ta tilbake et «hva» ved å fastslå hvordan hen *ikke* syntes det skulle være. Da elevene svarte på spørsmåla jeg sendte til dem etter at det store bildet var ferdig, svarte alle at de var fornøyde med det ferdige bildet. To elever beskrev det som mest rart og morsomt. De vedsatte det ferdige bildet og alle satte ord på kvalitetene de

så i det. En elev skrev også at hen hadde likt prosessen, og det at de hadde laget bildet sammen. Dette fortalte meg noe om viktigheten av fullføring. Da jeg observerte elevene sto de midt i en krevende prosess, og flere var frustrerte. Da de svarte på spørsmåla mine i etterkant hadde de et ferdig resultat som de kunne vurdere i seg selv, og da var det en løsning de var fornøyde med selv om de var frustrerte på veien dit. Likevel, bare en elev skrev at hen hadde likt det å jobbe med det store bildet best, alle de andre likte best å jobbe individuelt. Da hadde de også hatt mulighet til å jobbe figurativt, noe de foretrakk.

En annen motiverende faktor for elevene, ut over deres egen motivasjon i det meningsbærende ved motivet, kan ha vært det spesielle i å være med i et prosjekt. Gjennom intervjuet med rektor fikk jeg inntrykk av at det var oppstått en kultur på hele skolen, så vel som i bygda, ut fra det faktum at dette var skolen som deltar i dette prosjektet. I rektors uttalelser lå det slik jeg ser det en anerkjennelse av at kunstnerne har med seg viktig kunnskap inn, og en aksept av kunstneren som autoritet på sitt felt. Det hadde også vært mye eksponering av elevene i både lokale og nasjonale medier, som ga elevene selv mulighet for både å presentere prosjektet og reflektere over det i mange forskjellige sammenhenger. Det spesielle ble på denne måten positivt forsterket.

Forventningen hos rektor, og dennes påvirkning på skolekulturen, stimulerer kanskje også elevenes opplevelse av at dette er viktig og noe som ikke alle andre kan. En årsak til at jeg trekker fram dette, er at jeg opplever at eksponering for visuell kunst på mange måter kan synes å forsterke sosiale ulikheter. Det er stor forskjell på hvor god tilgang elever har på visningssteder for visuell kunst, og feltet er gjerne noe som ikke forbindes med middel – eller arbeiderklassen da originalkunst er kostbart og ikke finnes på veggene i disse hjemmene. Fravær av et mangfold av kunstuttrykk i omgivelsene kan føre til et syn på mange slags kunstuttrykk som noe som har begrenset verdi. Dette kan igjen overføres til synet på viktigheten av kunstfagene i skolen. Dersom de er forbundet med utilgjengelige uttrykk og formålsløs aktivitet i det brede lag av befolkningen, vil det også være fremmed å gi dem plass i skolen. Kanskje er en slik holdning også med beslektet med Kierkegaard sitt syn på det estetiske som i beste fall formålsløst, og i verste fall umoralsk i hele sitt vesen (Austling og Sørensen, 2020). Prosjektet jeg har studert ser ut til å ha tatt konsekvensen av en slik eventualitet, og bygger en felles kultur for billedkunst ikke bare i klassen og på skolen, men i hele bygda der prosjektet

gjennomføres. Både kunsten og skapelsesprosessen er synlig, og gjennom det er den også gjort tilgjengelig for å forstås og å se nytten av. Jeg vil i det følgende gå litt dypere inn i hvorfor dette er viktig.

Bourdieu lanserte teorien om «*habitus*» som forutsetning for læring (Bourdieu, 1995). Kort fortalt, mente han at all læring foregår i et kulturelt fellesskap, og at elevenes kulturbakgrunn er bestemmende for hva som er viktig å lære, og hvordan de lærer. Han hevdet at klasseforskjeller er av større betydning for læring enn vi kanskje tror, og også representerer en forskjell på hvordan elever opptrer i klasseromssituasjonen. Det er uvanlig å snakke om klasseforskjeller her i Norge hvor likhetsprinsippet står så sterkt, men i holdningen til visuell kunst blir dette påfallende. Bourdieu beskriver læringskulturen blant middelklassebarn versus arbeiderklassebarn. Han fant at middelklassebarna var i dialog med læreren, og opplevde undervisningen som en kontinuerlig samtale dem imellom. Arbeiderklassebarna, derimot, fulgte reglene, rakk opp hånda og venter til det blir deres tur. Hvilket det ikke ble så ofte, da de ble oversett i den pågående dialogen. Dette hadde konsekvenser for læringsutbyttet deres, og får igjen som konsekvens at det opprettholder eksisterende klasseforskjeller, også i samfunn som vårt. Kunst kan igjen være med på å sementere slike holdninger, ut fra hvem som ser verdi i den og hvem som ikke gjør det. Denne verdien vil igjen påvirkes av tilgangen på kunst, det være seg tilgang på visningssteder, i forsamlingslokaler eller i hjemmene. Derfor er det viktig å opparbeide en slik felles kultur, og gjennom det bygge aksept for alternative læringsarenaer (Udir, 2022).

Jeg opplever at i dette prosjektet legges det til rette for at sosiokulturelle forskjeller skal bli mindre. Prosjektet gir elevene et felles erfaringsgrunnlag som også foreldre og lokalsamfunn involveres i. Rektor beskrev at ingen av foreldrene i prosjektet etterlyste mer teoriundervisning eller uttrykte bekymring for at elevene ikke skulle oppøve grunnleggende ferdigheter i basisfagene. De var involvert i såpass stor grad at de var trygge på at elevene fikk det de skulle ha av både ferdigheter og kunnskap gjennom prosjektet som nettopp alternativ læringsarena. Rektors begrunnelse var at skolen ikke skulle lære elevene å bli flinke til å gå på skolen, oppdraget er å lære dem å mestre livene sine.

## 6.2. Relevans for tilpassa opplæring

I opplæringslovas utvida kapittel om tilpassa opplæring heter det:

*«Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger og lærekandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Udir, 2023.s1).*

Videre heter det at *«fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer kan være en del av variert metodebruk i alle fag» (Udir, 2023.s2).*

Hvordan kan mine informanters erfaringer med å arbeide med visuell kunst relateres til tilpassa opplæring? Som vi ser av lovtekstene ovenfor er skolen forpliktet til å tilrettelegge for alle elever ved å sørge for variert undervisning. Skolens overordna oppdrag er å «danne hele mennesket». En måte å sørge for dette på er å la estetiske uttrykksformer være en del av metodebruken i alle fag. I læreplanen leser vi at det er viktig at elevene er aktive i sin egen læringsprosess, og jobber mot et mål som de opplever å ha satt selv (Udir, 2020).

Når vi tilpasser undervisningen trenger vi innsikt i hvilke læringsbarrierer de enkelte elevene står overfor, og hvordan vi kan avhjelpe disse. Arbeid med visuell kunst er kanskje en metode, men mange metoder inngår i denne ene. Både kognitive, sosialkonstruktivistiske og estetiske læringsprosesser er sentrale i arbeid med visuell kunst, og kan hjelpe oss både å avdekke og avhjelpe læringsbarrierer. Metodikken som er implisitt i de visuelle kunstformene vil kunne legge grunnlag for meningsfull læring. Meningsfull læring må sies å være synonymt med godt tilpasset opplæring.

Vygotsky, for eksempel, vektla indre tale som forutsetning for utvikling av tenkningen (Vygotsky, 2001). Dersom vi ser arbeid med visuell kunst som uttrykt indre tale, vil dette ha stor betydning for tenkningen. Dette vil igjen påvirke hvordan elevene er rustet for læring på en positiv måte. Kanskje kan dette også være overførbart til teorifagene. Estetiske læringsprosesser handler om at eleven skal få bruke hele seg, og derigjennom uttrykke seg på flere måter enn det verbalt/ skriftlige. Kanskje vil denne metodikken kunne stimulere tenkningen i langt større grad enn den som hovedsakelig baserer seg på kognitive læringsprosesser.

Da mine informanter arbeidet med visuell kunst sammen med kunstneren ble de ulike løsningene deres anerkjent, og ingen av løsningene var feil. Det fantes ingen fasit, bare en kontinuerlig vurdering av prosess og resultat og tilbake igjen til prosess. Er dette en metodikk som bare kan benyttes i kunsthøgskolen? Jeg mener at en slik metodikk også ville være hensiktsmessig i tilpassa opplæring, da den kan ivareta elevenes lyst til å lære og kjærlighet til kunnskap. Nysgjerrigheten stimuleres. Å få denne erfaringen i arbeid med visuell kunst vil kanskje kunne fremme opplevelsen også i andre fag.

Enhetsskolen, basert på likhetshypotesen, står sterkt i Norge. Den kan overforenkles og misforstås dit at alle skal lære det samme, og på samme måte. Jeg tror elever med stort læringspotensial kanskje er de som i størst grad lider under en slik overforenkling. Ulike barn har ulike innganger til læring, og bør i størst mulig grad få være med på å definere sine egne suksesskriterier. Når perspektivet endres, slik at likheten består i at elevene gjennom bruk av forskjellig metodikk får like muligheter til å utvikle sitt kognitive potensiale, må også læringssynet utvides. Det vil være behov for et rikere utvalg av metodikk. Fullan et.al beskriver blant annet følgende oppdagelser underveis i implementeringen av dybdelæring: Personlig hensikt og handlinger som er umaken verdt, trumfer annen læring. Videre skriver forfatterne at å gjøre noe av verdi sammen er en dyp menneskelig erfaring, og at dybdelæring kan reversere forskjeller. Poenget er å angripe forskjeller med kunnskap (Fullan et.al, 2018.s123). Slik kan læring også oppstå uavhengig av sosiokulturell status. Dette er høye mål som vil kreve mye av enhver utdanningsinstitusjon, og noe vi må arbeide for gjennom hele grunnskolen. Jeg opplever at det ligger i de visuelle kunsthøgskolenes natur å imøtekomme dette.

Dersom jeg ser nærmere på formuleringen «personlig hensikt og handlinger som er umaken verdt, trumfer annen læring» (Fullan et.al, 2018.s123), ser jeg at det var dette informantene mine beskrev som sin opplevelse av kunstperiodene. De fant en målsetting som er viktig for dem selv, og denne var direkte knyttet til motivasjon og mestring. Gitt at mestring er nært knyttet til mening, må eleven ha et eget, meningsfullt mål for det som skal gjøres. Dette målet må være knyttet til noe konkret. Jeg stiller meg selv spørsmålet om vi går for tidlig inn i abstraksjonen i norsk skole. En løsning er ikke nødvendigvis å gjøre dette senere, men å etterstrebe en bevisst vekselvirkning mellom konkret og abstrakt. Det fordrer at læreren er tett på i elevenes refleksjon over egen prosess, så vel som i deres analyse av eget resultat. En slik tilnærming kan vi kjenne

igjen i Gardners teori om de ulike intelligensene (Gardner, 2002. Illeris, 2021). Gardner ville kanskje se det slik at kunstneren presenterer både en estetisk, direkte og sosial innfallsvinkel til oppgaven elevene skal løse, og at flere av elevene selv opplever mening i det de har lært. Dette er også et viktig prinsipp for estetiske læringsteorier.

Dette vil kunne være overførbart tilpassa opplæring i form av å vektlegge konkrete mål. Vi må starte på et realistisk sted og arbeide for å nå et reelt mål som er viktig for eleven selv. Eleven må møtes med en forventning om at målet nås, fordi det i denne forventningen ligger en anerkjennelse av elevens allerede ervervede kunnskap og ferdigheter.

Den estetiske teoretikeren Mogens Pahuus mente, som nevnt tidligere, at det estetiske som det værende (Austring og Sørensen, 2006.s35), og en drift som skiller seg fra mangelbehovene. Jeg tolker dette dit at det er viktig å unngå mangelperspektivet også når vi tilpasser undervisningen. Et mangelperspektiv innebærer å sette søkelys på hva eleven mangler av ferdigheter og øve intensivt for å styrke disse. Dette er ikke alltid motiverende for eleven. Da kan det virke fornuftig å forklare elevene hva hen skal gjøre, hvordan og hvorfor, for å øke motivasjonen slik læreplanen oppfordrer til (Udir, 2022). Men jeg mener mine informanter sine opplevelser forteller oss at det er viktig å la eleven selv svare på hva og eventuelt hvorfor. Gjennom å sette små, konkrete mål, slik det for eksempel ble gjort da elevene fikk bestemme hvilket dyr de ville modellere. Da ble det viktig for dem at dyret hadde visse karaktertrekk, slik at det ble gjenkjennbart som individ, og den skulle vises i den posituren eleven ønsket. Dette var elevenes egne mål. Kunstnerens rolle var å vise hvordan. Dette fortalte meg at kunstnerens viktigste rolle hadde vært nettopp veiledningen i hvordan. Tilpassing ligger i hvilke hvordan man velger.

Gardner har kritisert tradisjonell undervisning for å appellere til den kvantitative/ numeriske intelligensen hos eleven i altfor stor grad (Hickman, 2010). Han mener at læringen har best vilkår når den springer ut fra lyst og erfaring, og at ulike elever har ulike forutsetninger for å få denne vekket. Ut fra estetisk læringsteori kan vi tolke hvorfor og hvordan vi gjør ei oppgave som viktige motivasjonsfaktorer. Når elevene vet hvorfor, og erfarer at oppgaven har et konkret mål som de selv har fått være med på å definere, vil de selv ønske å finne veier for å nå dette målet. Konkrete mål har stor verdi, da elevene ikke mister det av syne selv om det skulle oppstå komplikasjoner underveis. Informantene mine uttrykte glede ved å lære, både med ord og med kroppsspråk.

Kanskje er det slik at arbeid med kunsthøgskole kan fungere som en konkretisering av elevenes mål. Mulighetene for å lykkes med dette kan også være aldersbestemt, slik Piaget beskrev det i sine stadier i barnets tale og tenkning (Vygotsky, 2001.kap 2). Informantene mine er nå ti år gamle, og de gikk i dybden på en prosess de hadde startet på da de var seks. Jeg lyktes ikke med å få dem i tale om hva de eventuelt mestret bedre i andre fag, basert på kunstprosessen. Sett i retrospekt tror jeg heller ikke de var modne for det. Dersom de hadde fått hjelp til å prøve å se en sammenheng, er jeg også usikker på om de ville funnet den. Jeg tror rett og slett ikke det ville gi mening for dem å oversette den estetiske prosessen til kognitive prosesser, da meningen var så tett forbundet med det konkrete målet. Der læreplanen beskriver at elevene skal stimuleres til å spørre om hva, hvordan og hvorfor, har jeg mest tro på at svaret på hvorfor må ligge i det fysiske målet for oppgaven, altså at hva og hvorfor smelter sammen. Jeg fant at det også var der elevene fant det meningsbærende, og at det var dette som var grunnleggende for opplevelsen deres av mestring. Men det vi kanskje kunne overføre, er sammenlikninger av de ulike prosessene. Elevene husket godt hva de hadde gjort, og i teorifagene ville det kanskje være mulig å henvise til disse erfaringene for å konkretisere et fenomen. Jeg noterte meg at også «hva» i bunn og grunn var styrt av kunstneren i oppgavene elevene fikk. Men elevene opplevde det «hva» som sitt eget valg, og deres totale opplevelse var at de hadde fått gjøre hva de ville. Akkurat dette tenker jeg er overførbart til de fleste andre fag. Læreren bør kjenne det faglige «hva» godt nok til at elevene kan få velge hvilket tematisk «hva» de vil undersøke innenfor den faglige ramma. Da vil man kanskje kunne oppnå det samme som kunstneren klarte sammen med disse elevene; å vekke en indre driv og legge til rette for en opplevelse av å nå målet sitt.

Dette kan også være overførbart til tilpassa opplæring, da det er essensielt å ivareta elevenes lyst til å lære i alle sider ved undervisningen og uansett faglige forutsetninger. Dette forutsetter at den som underviser, i dette tilfellet kunstneren, tilegner seg kunnskap om eleven og elevens kunnskap om seg selv, slik Mirjam Harketstad Olsen beskriver i sitt kapittel om tilpassing for elever med stort læringspotensial i boka Tilpasset Opplæring (Olsen og Haug, 2020). med utgangspunkt i dette opplever jeg at de ikke nødvendigvis trenger å være så stor forskjell på hvordan man tilpasser for ulike evnenivå, så lenge man ivaretar elevenes lyst til å lære. Det gjelder å gi dem et stoff med motstand, slik Ruskin formulerte det (Eng, 1918).



Læreren må, som kunstneren, kjenne flere veier til elevenes mål. Læreren må da begrense målet til sitt eget kunnskapsfelt og finne fram til elevenes frie valg innenfor dette. Kanskje kan man bruke kunstnerens veilederrolle som eksempel. I tillegg bør vi ha tillit til at flere kompetansemål kan nås i ei oppgave dersom den gir elevene verdifulle erfaringer. Fullan, Quinn og Mc Eachen (2018) legger, som tidligere nevnt, vekt på de seks c – ene: creativity, communication, critical thinking, citizenship, collaboration and character (Fullan et.al., 2018.s8). Disse beskrives å være kompetanser vi må utdanne elevene våre til når vi utdanner dem til ei framtid vi ikke kjenner. Verden er i endring, og endrer seg raskere nå enn før, og elevenes viktigste kompetanse er kanskje å mestre selve endringene. Slik mestring fordrer et mangfold av erfaringer.

Vellykket dybdelæring må ifølge forfatterne oppfylle en rekke kriterier. Blant dem er at den øker egen og andres forventning til læring og prestasjon gjennom å legge til rette for gode prosesser. I tillegg er det en målsetting å øke elevengasjementet i læringen gjennom individualisering og eierskap. Elever og lærere står i et læringsfellesskap der alle bør betraktes som lærende. Elevene er ikke brikker i skolen, de er handlende aktører (Fullan et.al, 2018). de sier det på denne måten:

*Skolen må bli et dannelsessted for aktive, samarbeidende og problemløsende elever som forholder seg kritisk og aktivt til virkelighetens problemer.* (Fullan et al, 2018.s8)

Dersom elevene skal oppleve mestring må oppgavene ha en viss vanskelighetsgrad, slik at eleven opplever å ha strukket seg etter noe som ikke var innen umiddelbar rekkevidde. Informantene mine syntes å la seg motivere av at de kunne noe som ikke så mange andre kunne. Kanskje bør man som lærer bruke dette perspektivet bevisst og involvere elevene i hva en selv synes er vanskelig faglig sett, og hva man som lærer har erfart at andre elever har hatt vansker med. Og kanskje er det ikke alltid en forenkling av lærestoffet som må til for å nå elevene som strever. Kanskje trenger de en annen inngang til lærestoffet, jamfør Gardners åtte intelligenser (Armstrong, 2000).

I intervjuet hevdet elevene at forskjellen på å lære av en kunstner og å lære av en lærer var at «av en kunstner lærer man artige ting, mens når man lærer av en lærer, lærer man kjedelige ting som matte og slikt». To elever var ikke helt enig i dette, hen mente at det ikke var så stor forskjell, man lærte bare forskjellige ting. Jeg tolket inn en ulikhet i modning som bakgrunn for

disse utsagnene. Men i det første ligger også et perspektiv som er bekymringsfullt. Dersom elevene blir mer negative til et teoretisk fag som matematikk av å få arbeide med kunst, vil det være uheldig for dem å gjøre dette over tid. Dersom jeg skulle gjort en longitudinell studie av prosjektet ville jeg blant annet være interessert i å se om flere etter hvert ville dele synet til de to elevene som synes de bare lærte forskjellige ting, eller om prosjektet forsterket et negativt forhold til fag som matematikk.

Jeg tolker også elevenes utsagn dit at mestringsopplevelser legger et bedre grunnlag for læring enn oppgaver med mulighet til å gjøre «alt rett». Det er neppe tilfeldig at akkurat matematikk blir trukket fram som et «kjedelig fag». Dette er kanskje det faget som appellerer mest til den logisk - kognitive intelligensen dersom vi skal holde oss til Gardners begreper (Armstrong, 2020). Dersom jeg skulle gjort en effektstudie basert på prosjektet ville matematikk være et særlig interessant fag å undersøke. For dersom estetiske læringsprosesser stimulerer tenkningen, eller det å gå gjennom en kreativ prosess tilsvarer indre tale slik Vygotsky beskrev det, kan veien være kort til en hypotese om at arbeid med en kunstner, altså en estetisk læringsprosess, også ville stimulere tenkningen på en slik måte at det ga elevene bedre forutsetninger i nettopp matematikkfaget.

En elev sa også at en forskjell på å lære av en kunstner og å lære av en kunst - og håndverkslærer var at med sistnevnte lærte man mest å spikke og slikt. Dette fortalte meg også noe om at elevene trenger å bli møtt på sitt eget ambisjonsnivå, og at måla for undervisningen ikke bør være for generelle. Vi bør ikke gi elevene hverken for små eller for få utfordringer. Dersom oppgavene skal være innebære å strekke seg for eleven, kan ikke hvordan man løser oppgaven være opp til eleven alene. Eleven kan foreslå, eleven kan prøve ut, men vil på et eller annet stadium komme til kort. Da må læreren være som kunstneren, og vite hvordan eleven skal komme videre mot en løsning. Dersom en kan finne veien videre ut fra noe eleven allerede har gjort, vil motivasjonen for å være med å finne veien videre styrkes. Læreren må kjenne mange veier, den metodiske verktøykassa må være rikholdig.

Klasseledelse viste seg viktig i prosjektet, og er også en viktig faktor i tilpassa opplæring, om ikke den viktigste (Udir, 2020). God klasseledelse innebærer slik jeg forstår det et lederskap som ikke lar seg utfordre. Kunstner C uttalte dette eksplisitt i instruksjonene sin til oppgaven elevene skulle gjøre. Man kan likevel anerkjenne at elevene ikke trenger å være enige, hverken

med læreren eller med hverandre, og at det er rom for å gi uttrykk for det. En slik anerkjennelse vil kunne være medvirkende til å bygge kultur for læring, fordi det foreligger et iboende krav om at elevene skal lytte til hverandre og tenke før de snakker selv. Sammen med kunstner C fikk elevene får hjelp til å utvikle et analytisk språk og holde seg til sak. En krangel ville kunne avverges ved å flytte fokus tilbake til fag. Dette er en krevende øvelse, slik jeg også observerte. En elev ga også tilbakemelding om at det ikke hadde vært gøy å jobbe med det store maleriet fordi det hadde vært mye krangel og uro.

Jeg observerte også at god klasseledelse innebar å gi elevene valg, men bare ett. De fikk ikke tilbudt en buffet av valgmuligheter. Jeg tolket at dette grepet avverget utrygghet og beslutningsvegring hos elevene i en situasjon hvor det allerede hadde oppstått frustrasjon. Jeg oppfattet at den stramme ramma bidro til at frustrasjonen ikke eskalerte.

Tilpassing av språk innebærer oftest forenkling. Dersom språket ikke tilpasses, kan det bidra til å gjøre fagstoffet vanskelig tilgjengelig. Kunstner C brukte faguttrykk til elevene, og disse var ikke tilpassa alderen eller forkunnskapene deres. Kunstneren forklarte dem, og brukte dem videre. Jeg opplevde at jeg kunne kjenne igjen stoltheten deres over å kunne begreper som abstrakt og figurativt i dette grepet, og at dette vekket motivasjonen i å kunne noe ikke alle andre kan. Etter hvert hjalp elevene hverandre å huske betydningen av begrepene. Dette var også motiverende. Gjennom de absurde setningene fikk elevene gjøre egne visuelle tolkninger av begrepet gjennom flere oppgaver. Jeg opplevde at dette stimulerte til undring gjennom å lytte og konkretisering gjennom å tegne. I gjennomgangen av tegningene foregikk det en videre refleksjon elevene imellom og mellom elever og kunstner. Jeg la særlig merke til eksempelet med ansiktet som hadde åtte øyne, og hvert øye hadde et ansikt. Elevene spant videre på oppgavelyden, og at det ville bety at alle øynene hadde et ansikt med åtte øyne og slik ville det fortsette evig. Men kunstneren svarte: «tolk som du vil jeg kan ikke forstå det samme som deg». Denne responsen var veldig åpen. Jeg kunne ikke helt tolke om det lå en avvisning eller en anerkjennelse i den. Men den gjorde plass til mer undring, en anledning elevene også grep.

Det visuelle uttrykket syntes å gi elevene tid til å reflektere over og analysere noe som var tett forbundet med eleven, men likevel «noe annet» enn eleven selv. Dette ble tydelig for meg i malerigjennomgangen. Elevene fikk snakke om hvordan maleriene var blitt, men var ganske overflatiske i beskrivelsene sine. Kunstneren benyttet anledningen til å gå bakom begrepet

«gøy» og snakke om både teknikk og innhold i bildet. Gjennom dette nærmest lokket kunstneren fram hva eleven hadde tenkt, og eleven vokste nær sagt bokstavelig talt, på tilbakemeldingene. Dette viste meg verdien av å gi konkrete tilbakemeldinger. Å bruke «fint» som tilbakemelding vil være omtrent like vagt som elevenes beskrivelse av en prosess som «gøy». En slik tilbakemelding vokser ikke eleven på. Kunstneren anerkjente også det elevene ikke var fornøyd med selv. Jeg tolket at det er måte å framelske mot til å prøve ut ulike løsninger, og observerte at elevene vokste særlig på disse tilbakemeldingene. Det ble tydelig for meg at det er læreren, eller her kunstneren, som har kompetanse til å gå bakom begrepene, ikke elevene. Elevene skal forstå hva de får tilbakemelding på og anerkjennelse for. Dette anser jeg også for å være gyldig i tilpassa opplæring. Tilbakemeldinger må gi mening for eleven, og drive dem videre. Rektor kalte vurderingskulturen ved skolen for Ros og Råd.

I lys av tilpasset opplæring kan dette kanskje fortelle oss noe om hva som skjer i en elev som protesterer mot å gjøre oppgaven hen har fått. Kanskje kan det være fruktbart, når elever står i stampe, å forske litt i hva det er som har stoppet opp for eleven og hva slags barriere eleven har møtt. Kanskje kan motstanden være oppstått ut fra tilbakemeldinger som er uten betydning.

Jeg observerte en elev som uttrykte stor frustrasjon over arbeidet med det store maleriet. Eleven hadde en svært relevant begrunnelse for sin protest mot videre arbeid, hen opplevde ingen mening i å gjøre en innsats for å male noe som ville bli malt over igjen av noen andre. Kanskje kunne frustrasjonen vært møtt på en måte som hadde gitt eleven motivasjon til å gå videre? I denne situasjonen var dessverre ikke kunstneren til stede i rommet, og fikk dermed ikke anledning til å imøtekomme protesten. Det ville vært spennende å høre hvordan en samtale basert på utsagnet ville artet seg, og hva den eventuelt ville resultert i. Uansett opplevde jeg at utsagnet kom fra en elev som var frustrert, men ikke hadde mistet følelsen av egenverdi. Eleven syntes snarere å ha stor tillit til egen vurdering, og ga en analytisk begrunnelse for misnøyen sin ved å liste opp det hen ikke var fornøyd med i bildet som helhet. Dette opplevde jeg som en verdifull erfaring.

Visuell kunst representerer et personlig uttrykk. Av og til må elementer i produktet rettes til for at eleven skal oppleve sin egen intensjon realisert. Men kunstneren bør ikke sette egne spor på elevenes arbeid. Alt i et arbeid er aldri dårlig eller feil, og kunstnerens inngripen kan føre til at eleven opplever at alt må gjøres på nytt fordi også ens eget som man var fornøyd, er ødelagt av

kunstnerens spor. Jeg opplever at alle elevarbeider representerer et personlig uttrykk, også de som ikke er kunstrelaterte. Derfor må også lærere tenke grundig gjennom hvordan de vil påpeke og rette til eventuelle feil. Jeg tenker at kunstneren som modellerer ved siden av elevarbeidet er en god modell også for læreren. Da vil man kunne unngå at det som har verdi for eleven blir ødelagt av det som må rettes til.

Jeg opplever at mine funn åpner opp for to veier til tilpassa opplæring. Den ene er tilpassing i form av en alternativ læringsarena i form av arbeid med visuell kunst, der elevene får en mulighet til både å gjøre seg skapende erfaringer sammen med en fagperson og gjennom dette utvikle tenkningen. Det vil forutsette at alle nivåer i skolen er trygge på at kompetansemåla nås gjennom slike kunstprosjekter.

Den andre vil være å bruke kunstfaglige metoder i teoretisk undervisning, for å legge til rette for at elevene skal oppleve flere innganger til fagstoffet. Jeg vil påstå at dette vil kreve en styrking av fagligheten i kunst – og håndverkslærerutdanningen.

Visuell kunst som fagfelt inneholder mye. Mine funn viser også at det ligger lite til rette for tilpassing i form av å trekke paralleller fra kunstfagene til teorifagene. Det ville kreve et abstraksjonsnivå som elevene ennå ikke er i stand til. Det vil kanskje være mer fruktbart om lærere i teorifagene trekker linjer tilbake til erfaringene elevene har gjort seg i kunstfaget. Det er her de har gjort erfaringen, som er den som kan lede til forståelse av abstraksjonen. Da vil den visuelle kunsten som alternativ læringsarena kunne ha stor verdi også som tilpassa opplæring.

## 7. Avslutning.

Hva kan elevens opplevelse av fordypning i visuelle kunsthøgskole tilføre det metodiske repertoaret for tilpassa opplæring? Her har jeg funnet at man kan trekke to linjer; fordypning i visuelle kunsthøgskole som selvstendig kunstprosjekt, og kunst som metodisk repertoar i form av estetiske læringsprosesser. Begge linjer har relevans for tilpasset opplæring.

Kunst som estetiske læringsprosesser innebærer å ha en kunstnerisk inngang til undervisningen. Dette kan vi sette i sammenheng med de ulike intelligensene og danning av hele mennesket. Estetiske læringsprosesser vil kunne ha elementer fra alle kunstformer, og et overordnet mål er å gi elevene et rikt erfaringsgrunnlag som gir et bedre grunnlag for læring for den enkelte. Elevene i prosjektet beskriver opplevelser som samsvarer med prinsippene for estetiske læringsteorier, men de setter ikke det de lærer i sammenheng med det de lærer i andre fag. De opplever at læring innenfor kunst og læring i skolefag er to atskilte ting, og definerer dem også som henholdsvis gøy og kjedelig.

Utgangspunktet i elevenes opplevelse ledet meg derfor også inn på en annen linje, overførbarhet fra kunstprosjektet i seg selv. Jeg vil holde meg til Hattie og Donaghue sin terminologi for å trekke denne. Elevene beskrev oppgaver de hadde gjort og som de syntes var gøy. De lærte forskjellige teknikker, og de kom fra til resultater de var fornøyde med. Dette samsvarer med det Hattie og Donaghue kaller overflatelæring. Å komme fram til et resultat de var fornøyde med ga opplevelse av mestring, og ved å få flere ulike oppgaver kunne de huske prosessen godt nok til å gjenfortelle den til meg. Overflatelæringen var konsolidert. I observasjonen min så jeg at elevene hadde tilegnet seg dybdelæring. Elevene visste hva de skulle spørre om og hvem de skulle spørre hvis de sto fast. De hadde etablert et erfaringsgrunnlag fra modelleringsoppgavene som de kunne overføre til maleoppgaven. De to siste stadiene, konsolidering av dybdelæring og transfer opplevde jeg ikke hverken i intervjuet eller under observasjonene. Men jeg mener å ha observert dybdelæring, og denne åpner opp for flere metoder for tilpassing. Dersom jeg skal trekke denne linjen videre, opplever jeg at den igjen vil dele seg i tre. Første linje er den jeg nettopp har beskrevet, den neste er linjen til estetiske læringsteorier. Men jeg ønsker også å følge en tredje linje, og det er linjen fra kunsten i seg selv. I prosjektet jobber elevene med kunst for kunstens egen skyld, ut fra en hypotese om at de ved å gjøre dette vil tilegne seg ferdigheter som vil være til nytte for dem i resten av skolehverdagen også. Dette gjør de kanskje med

samme utgangspunkt som Ruskin i at alt er kunst, og at det å arbeide med et materiale med motstand i kunst kan overføres til ethvert annet fag. Jeg opplevde gjennom prosjektet mitt at det kanskje var en slik opplevelse elevene formidlet i størst grad, og at det var denne jeg måtte ta tak i for å påvise eventuell overførbarhet. Jeg opplevde at elevene formidlet at de verdsatte kunstnerens fagkunnskap, og at de opplevde glede over å få ta del i denne kunnskapen. Det de lærte var viktig, fordi det tok utgangspunkt i noe om var viktig for dem. Videre utøvet kunstneren god klasseledelse i kraft av å være en fagperson, og dette skapte en trygg ramme for elevene. Innenfor denne ramma kunne de utfolde seg. Denne utfoldelsen krevde at kunstneren var i stand til å tilpasse for den enkelte. Målet var definert av elevene selv. Gjennom gjentatte opplevelser av mestring ble de også rustet til å stå i oppgaver hvor målet var uklart eller ble endret. De utviklet analytiske evner og greide å skille sak og person når de var frustrerte over oppgaven. De greide også å vurdere resultatet positivt selv om prosessen ikke hadde vært det.

Det kunstneren ikke gjorde kan også være overførbart til tilpassa opplæring. Kunstneren lot av og til elevene jobbe alene. Da oppsto uheldige situasjoner hvor de sa ufine ting om hverandres tegninger. Kunstneren var heller ikke alltid der til å fange opp og diskutere løsningsalternativer som ble fremmet av elevene. Jeg observerte også at det å gjøre praktiske oppgaver, som å spenne opp lerret, krevde at alle elevene hadde noe å gjøre i oppgaven. Å forvente at alle skulle lære kun av å se på den ene som gjorde oppgaven fungerte ikke, da sysselsatte de seg heller med andre, forstyrrende ting. Dette gjorde det tydelig at elevene må gjøre sine egne erfaringer for å lære, og at den som underviser må være tilgjengelig gjennom hele prosessen.

Kunsten kan være instrumentell og den kan være ikke – instrumentell. I dette prosjektet er den ikke – instrumentell, den har verdi i seg selv. Det er tatt utgangspunkt i at arbeid med kunst utvikler tenkningen og at denne er overførbart til alle fag i skolen, og alle sider ved livet. Elevene uttrykte forventning til videre læring, og glede ved å lære. En slik innstilling er viktig for læring generelt, og er også i samsvar med målsettingene i LK 20.

Jeg mener at en god form for tilpassing derfor ville være å sørge for at alle elever får perioder med alternative læringsformer og alternativer læringsarenaer gjennom skolegangen sin. Dette vil fint la seg forene med målsettingene både for dybdelæring i læreplanen og prinsippene for tilpassa opplæring. På en slik måte vil man kunne sørge for flere mestringsopplevelser for

elevene, og man vil kunne gi flere elever utfordringer som de med kyndig hjelp klarer å løse på sin egen måte.

Ut fra hvordan elevene i prosjektet beskriver sin opplevelse av mestring og læring i kunstprosjektet, blir det tydelig for meg at de visuelle kunstfagene bør ha en sentral plass i opplæringa. Jeg syns det er et vakkert paradoks at OECD i Pisa – undersøkelsen, som i sin tid ble brukt som begrunnelse for å teoretisere grunnskolen, nå tar inn kreativ tenkning som en del av testen.

Kanskje tyder det på at pendelen i ferd med å snu, det er flere krefter som arbeider for større satsning på kunst i skolen. Da har vi plikt til å sørge for at kunstundervisningen i skolen er av høy kvalitet. Kunsten må være et alvorlig arbeid båret av en ærbødighet, dersom kunsten skal bringe noen kunstnerisk utvikling, for å si det med Ruskin.

### 7.1 Grunnlag for videre forskning

Gjennom arbeidet mitt med denne oppgaven erfarer jeg at det ligger et stort potensial for videre forskning på dette prosjektet. Videre forskning kunne for eksempel ha form av en longitudinell studie. I en slik studie ville man kunne undersøke om disse elevene kommer til det stadiet som Hattie og Donaghue kaller transfer, og hvordan dette eventuelt ville arte seg. En slik studie ville kunne basere seg på lengre opphold på prosjektskolen, hvor forskeren følger elevene både gjennom kunstnerbesøk og perioder med ordinær undervisning.

Jeg kan også se for meg at det kunne gjøres en effektstudie på prosjektet, med utgangspunkt i lokal og nasjonal kartlegging. Dette kunne gjøres som en komparativ undersøkelse, med et utvalg kontrollgrupper. En slik undersøkelse ville kunne fortelle oss noe om utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, og særlig syns jeg en slik studie ville være interessant sett i lys av elevenes uttalelser om matematikkfaget.



## Litteratur

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer - gjennomførande, tolkning og reflexivitet*. Malmö: Liber AB.
- Alvesson, M. S. (2008). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Stockholm: Författarna och Studentlitteratur.
- Andersen, P. K. (2019, juli 31). Art of learning - An art - based intervention aimed at improving children's executive functions. *Frontiers of psychology*, ss. 1-13.
- Armstrong, T. (2000). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Austring, M. & Sørensen, B. A. (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Birkeland, I. M.-E. (2021). *Tverrfaglighet, dybdelæring, metodemangfold - estetiske læringsprosesser. - Kan SKUP bidra til innføring av LK20?* Notodden: Universitetet i Sørøst - Norge.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bryman, A. (2016). *social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bunting, M. (. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Connery, C. (2010). The Social Construction of a Visual Language: On Becoming a Painter. I C. M.-S.-S. Connery, *Vygotsky and Creativity. A Cultural - historical Approach to Play, Meaning making, and the Arts* (ss. 83-105). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Det kongelige kirke -, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for det 10 - årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke -, utdannings- og forskningsdepartement.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group (USA) Inc.

- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Kristiania: H. Aschehoug og co. (W: Nygaard).
- Fullan, M. Q.-E. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugsevje, Å. S. (2019, vol 22 nr 01). Barn om kunst. Metodeutfordringer i forskning om kunst og kultur for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, ss. 90 - 109.
- Hickman, R. (2010). *Why we make art and why it is taught*. Chicago/ Bristol: Intellect Ltd.
- Holbrook, U. A. (2022). *Kunst og kultur for barn og unge: Betydningen av Den Kulturelle Skolesekken i lys av internasjonal forskning*. Oslo: Kulturtanken, Den kulturelle skolesekken Norge.
- Illeris, K. (. (2021). *15 aktuelle læringsteorier*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Johannesen, A. T. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 5 utg.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Kampmann, J. R. (2017). *Interview med barn*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag.
- Knipsel, O. & Bull - Hansen, R. (1935). *Bidrag til nyorientering i tegneundervisning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner. 2 utg. .* Oslo: Novus forlag.
- Moses, J. &. (2019). *Ways of knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*. London: Palgrave Macmillan.

- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndver. I går, i dag, i morgen. 2 utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk skoleinformasjon. (2015). *Kunnskapsløftet, Læreplanverket for Grunnskolen.* Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- OECD. (2022). *Thinking Outside the Box. The PISA 2022 Creative Thinking Assessment.* Lastet ned 10.03.2023, kl 14:00: OECD.
- Olsen, M. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, K. W. (2017). Innledning og Afslutning. I K. W. Rasmussen, *Interview med børn* (ss. 7-15, 221 - 234). Roskilde: Hans Reitzels forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Stavrum, H. (2013, vol 16 nr 01). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, ss. 154 - 171.
- Strand, H. K. (2023, April 11). Talet på lærarar som kan undervise i dette faget går ned. *Khrono.*
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk, relevant læring i praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021 (4 opplag)). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (2005). *Expert Panel Meeting on Education through Art: Building Partnerships for Secondary Education.* Newark, USA: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet, (2021, mai 4). *Tilsetting og kompetansekrav*:  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og/opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#9959>

Utdanningsdirektoratet, (2020, juni 13). *Læringsmiljø*: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse>

Utdanningsdirektoratet, (2022, mars 31). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og Tale*. Oslo: Gyldendal Akdemisk.

Østern, T. D.-L. (2019). *Dybde/ Læring - en flerfaglig. relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger – godkjenning NSD

Skriv ut

16.03.2022

**Referansenummer**

957098

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.03.2022

**Prosjekttittel**

Hvordan opplever elever, lærere og kunstnere å arbeide med et langsiktig kunstprosjekt?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Odd Rune Stalheim

**Student**

Anne Tove Mygland

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

Meldeskjema

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.03.2022 med

vedlegg. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger til 31.05.2023. LOVLIG GRUNNLAG - Utvalg 1 Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også gi sin tilslutning/etisk samtykke til deltagelse. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. LOVLIG GRUNNLAG - Utvalg 2, 3, 4 Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. PUBLISERING Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at informantene gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: • om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte/foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet. DE REGISTRERTES RETTIGHETER Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Skriv til foreldre

Hamar, mai 2022

Til \_\_\_\_\_

Mitt navn er Anne Tove Ø. Mygland, og jeg er student på master i tilpassa opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Jeg har bakgrunn som kunstner og pedagog, og har de siste årene jobbet med spesialpedagogiske oppgaver. I masteroppgaven min ønsker jeg å forene disse fagområdene, ut fra en hypotese om at kunstfagenes didaktikk har mye å tilføre metodikken også i teorifagene. I den nye læreplanen, LK20, legges det vekt på tverrfaglighet, dybdelæring og livsmestring. Jeg vil undersøke om elevenes erfaringer med å arbeide med kunst kan hjelpe oss å utvide metodefriheten i skolen.

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i «10 år på X skole», da dette prosjektet er helt unikt. Det er også slik at dette prosjektet legger vekt på at kunsten ikke skal være instrumentell. Dermed undervises ikke kunstfaget på en slik måte at det tilpasses teorifagene i metode eller innhold. Elevene arbeider med kunst for kunstens skyld.

Jeg vil derfor undersøke hvordan elevene opplever å delta i dette prosjektet, hva de opplever at de lærer og hvordan de opplever at de lærer. Utgangspunktet mitt er at å få gjøre seg disse erfaringene vil gjøre noe med dem.

Som utgangspunkt for oppgaven vil jeg gjennomføre et fokusgruppe - intervju med hele klassen, med utgangspunkt i observasjon av ei undervisningsøkt. Til dette trenger jeg deres samtykke til å få observere deres barn, og at barnet også får delta i intervjuet. Både elevene og skolen vil bli anonymisert. Intervjuet vil bli tatt opp med egen lydopptaker. Dette vil bli transkribert, og opptaket vil bli destruert når oppgaven er ferdig vurdert. Dere kan når som helst trekke tilbake deres samtykke muntlig eller skriftlig.

Jeg håper så mange som mulig vil samtykke til at barna deres får delta. Samtykkeskjema følger vedlagt.

Dersom dere lurer på noe vedrørende dette, kan jeg kontaktes på telefon 90147111, eller på mail [mannetove@gmail.com](mailto:mannetove@gmail.com).

Vennlig hilsen

Anne Tove Ø. Mygland



### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om masteroppgaven «Hvordan opplever barn å være en del av et langsiktig kunstprosjekt? På hvilke måter kan erfaringene deres hjelpe oss å utvide metodefriheten i skolen?». Oppgaven tar utgangspunkt i prosjektet «10 år på X skole», men både elever og skole vil være anonymisert i oppgaven.

Jeg/vi har også fått anledning til å stille spørsmål.

Vi er også gjort kjent med at vi/ barnet vårt kan trekke seg fra prosjektet når det/ vi måtte ønske.

Jeg samtykker til at mitt barn, \_\_\_\_\_, kan

- Delta i gruppeintervju
- Være til stede underobservasjon i klassen.

Dato/ sted: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

#### Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Jeg må være oppmerksom på at jeg skal intervjuje ganske unge barn. Samtidig er de erfarne med prosjektet de er en del av. Jeg vil etterstrebe å få elevene til å oppleve at de skal fortelle meg mest mulig om sin opplevelse av å delta i prosjektet.

##### Innledningsfasen

- Jeg forteller hvem jeg er og hvorfor jeg er der.
- Husk: masteroppgave, hva er det? Hvorfor jeg er interessert i det de holder på med? Mitt eget forhold til kunst og skole?
- Jeg forteller hva jeg har hørt om prosjektet.
- Jeg forteller hvordan jeg fikk vite om prosjektet.
- Fortelle hva et intervju er.
- Fortelle at elevene gjerne må hjelpe hverandre med svarene.
- Informere om at jeg kommer til å ta opp intervjuet og hvorfor jeg gjør det.
- Fortelle hva jeg gjør med opptaket etterpå.
- Si fra at de ikke trenger å være med om de ikke vil.
- Fortelle hvorfor jeg synes det er viktig å snakke med dem

##### Åpningsfasen

- Jeg refererer til filmer jeg har sett, bla besøk av ordføreren, men ikke i større grad enn å oppgi den som bakgrunn for intervjuet.
- Først si noe om hvor vi er, be elevene forklare det.
- Kan dere fortelle hvem dere er, hvor gamle dere er og hvor lenge dere har vært med på prosjektet (evt når dere ble med i det)?

##### Introduksjonsfasen

- Hvordan er det å være med på et slikt prosjekt?
- Hva opplever dere at er spesielt med prosjektet?

##### Overgangsfasen

- Hvordan var det å starte med prosjektet?
- Hva husker dere fra det første kunstnerbesøket?
- Hva gjorde dere da?

### Hovedfasen

- Hva har dere gjort i de ulike kunstprosjektene (hjelp til med vite litt; dyr, modellering og stor skulptur)?
- Hva har dere likt best å jobbe med?
- Er det noe dere ikke har likt så godt?

### Metode:

- Kan dere si noe om hvorfor dere ikke likte det (var det for vanskelig, for lett, tok det for lang tid)?

### Hva slags læring?

- Har dere lært noe som dere ikke ville lært uten prosjektet?
- Hva er dette i så fall?
- Er det noen forskjell på å lære av en kunstner og å lære av en lærer?
- Kan dere si noe om hva dere opplever som forskjellig?
- Er det noe dere opplever selv at dere har blitt flinkere til gjennom å jobbe med kunst?

### Forventning. Har de et språk for kunst?

- Hvordan tror dere at det blir videre?
- Hva håper dere å få jobbe med neste gang?
- Hva tror dere det vil bety for dere i framtida at dere har fått delta i prosjektet?

### Avrundingsfase

- Si at vi nærmer oss slutten på intervjuet.
- Er det noe vi har glemt?
- Er det noe annet dere synes jeg skulle spurt om, eller dere har lyst til å fortelle til slutt?

### Oppsummeringsspørsmål

- Lese opp notatene jeg har gjort. (Hvis nødvendig/ naturlig).
- Er det noen som føler at de ikke har fått sagt noe de hadde lyst til å si?
- Er det noe jeg har oppfattet feil i notatene mine?

### Avslutning

- Takke for at jeg har fått lov til å snakke med dem, og for alt de har fortalt meg.

## Vedlegg 5: Intervjuguide, rektor

Hva var skolens motivasjon for å starte prosjektet?

Hvordan vurderer du organiseringen?

Har skolen hatt noen merkostnader på prosjektet?

Vurderer du det slik at ressursbruken står i samsvar med måloppnåelse og prosjektets intensjon?

Har du inntrykk av at elevene utvikler kompetanse på flere felt enn det kunstfaglige ved å delta i prosjektet?

Hvordan opplever du responsen fra foreldrene?

Vedlegg 6: Noen skriftlige spørsmål til siste kunstnerbesøk:

1. Hva syns du om det store bildet da det var ferdig?
2. Hvordan syns du det var å jobbe med det store bildet? Hva likte du, og hva likte du ikke med å jobbe på den måten?
3. Hva likte du best av å jobbe med det store bildet og å jobbe med ditt eget bilde etterpå? Hvorfor?