

Helene Trælnes

# Didaktisk design for motivasjon og mestring i kunst og håndverk med teknikken Pouring Paint i akrylmaling

En kvalitativ studie om utvikling av didaktisk design i kunst og håndverk

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn,  
studieretning: Kunst og håndverk

Veileder: Tone Pernille Østern

Medveileder: Stein Erik Grønningsæter

Mai 2022





Helene Trælnes

# **Didaktisk design for motivasjon og mestring i kunst og håndverk med teknikken Pouring Paint i akrylmaling**

En kvalitativ studie om utvikling av didaktisk design i kunst og håndverk

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, studieretning:

Kunst og håndverk

Veileder: Tone Pernille Østern

Medveileder: Stein Erik Grønningsæter

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne kvalitative studien tar for seg hvordan man kan skape og utvikle didaktiske design for arbeid i akrylmaling med den hensikt å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elever i kunst og håndverk.

Hensikten med denne masteroppgaven er å svare på problemstillingen: *Hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elever i grunnskolen?*

Problemstillingen undersøkes gjennom to forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring hos elever i kunst og håndverk?* og: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?*

Studien bygger på en hermeneutisk fenomenologisk posisjonering hvor elevenes opplevelse står i sentrum. Gjennom didaktisk designforskning og A/R/Tografi som metodologi undersøker jeg hvordan akrylteknikken Pouring Paint kan brukes i kunst og håndverkundervisningen for å skape opplevelser av motivasjon og mestring hos elevene. Oppgaven er todelt, hvor den første fasen består av et eget skapende arbeid hvor jeg arbeider utforskende med teknikken Pouring Paint, før det videre blir utviklet to ulike didaktiske design. I fase to blir de didaktiske designene gjennomført med en 4.klasse.

Forskningsmaterialet er generert gjennom eget skapende arbeid, utvikling og gjennomføring av to didaktiske design, fokusgruppeintervju, feltsamtaler, deltakende observasjon og loggføring. I analysen av forskningsspørsmål 1 reflekterer jeg rundt hvordan jeg i den didaktiske designutviklingen kan benytte meg av Pouring Paint-teknikken i undervisningssammenheng. I analysen av forskningsspørsmål 2 benytter jeg meg av interpretativ fenomenologisk analyse av fokusgruppeintervjuene for å undersøke elevenes opplevelser i det skapende arbeidet, jeg reflekterer rundt mine egne opplevelser i lærerrollen, samt benytter meg av det digitale redskapet Mentimeter for å skape en generell oversikt over elevenes opplevelser.

Funnene fra analysen av de to forskningsspørsmålene diskuteres i lys av teoretiske perspektiver om estetiske læringsprosesser, barns utvikling av todimensjonale uttrykk, tilpasset opplæring, motivasjon- og mestringsteori og didaktisk designteori. Hovedresultatet av masterprosjektet er innsikter om at teknikken Pouring Paint kan brukes som en estetisk tilnærming til læring, da den trigger engasjement, skaperglede og utforskertrang hos elevene. Teknikken inviterer til et sanselig, aktivt og skapende arbeid, der elevene får mulighet til å uttrykke seg selv gjennom estetisk arbeid. Et resultat er også at til tross for at oppgavene opplevdes som spennende og morsomme, ga elevene ikke uttrykk for en spesiell form for mestringsfølelse, da oppgavene ble for lite utfordrende. En innsikt er derfor at vanskelighetsnivået ikke var tilpasset elevenes promaksimale utviklingssone, og at oppgavene kunne stilt større krav til elevene for en økt opplevelse av mestring.

Nøkkelord: kunst og håndverk, akrylmaling, didaktisk design, estetiske læringsprosesser, motivasjon, mestring

# Abstract

This qualitative study addresses how to create and develop educational designs for work in acrylic paint with the intention of opening to the experience of motivation and mastery for students in arts and crafts.

The purpose of this master's thesis is to find an answer to the comprehensive issue: *How can different educational designs in acrylic paint with the technique Pouring Paint open for the experience of motivation and mastery for primary school students?*

This problem is investigated through two research questions: What educational designs for acrylic paint work with the technique Pouring Paint can I develop through my own creative work with the intention of creating motivation and mastery for students in arts and crafts? and: *What experiences do the students express during the different educational designs that I develop?*

The study is positioned within a hermeneutic phenomenological approach where the students' experiences are of central interest. Through educational design research and A/R/Tography as methodology, I investigate how the acrylic paint technique Pouring Paint can be used in arts and craft education to create experiences of motivation and mastery for the students. The study is divided into two parts. The first phase consists of my own creative work with exploring the technique Pouring Paint, leading to the development of two educational designs. In phase two I carry out the educational designs with students in 4<sup>th</sup> grade.

The research material is generated through own creative work, development and implementation of two educational designs, focus group interviews, participatory observation and reflective logs. In the analysis of research question 1, I scrutinize the educational designs development for how to use Pouring Paint in a teaching context. In the analysis of research question 2, I lean on the IPA (interpretative phenomenological analysis) method to examine the students' experiences in the creative work as expressed in focus group interviews, I reflect on my own experiences in the role of teaching, and I use the digital tool Mentimeter to create a general overview of students' experiences.

The results from the analysis of the two research questions are discussed in dialogue with theoretical perspectives about aesthetic learning processes, children's development of two-dimensional expressions, adapted education, theory about motivation and mastery and educational design theory. The main result of the master project is the insights that the technique Pouring Paint can be used as an aesthetic approach to learning, as it triggers engagement, creative joy and the urge to explore among the students. The technique invites to multisensory, active and creative work, through which the students can express themselves aesthetically. Further one result is that despite the tasks being experienced as fun, the students did not express a feeling of mastery, as the task were not experienced as challenging. One insight is therefore that the lever of difficulty was not adapted to the students' proximal development zone, and that the tasks could benefit from demanding more of the students in order to increase the experience of mastery.

Keywords: arts & crafts, acrylic paint, educational design, aesthetic learning processes, motivation, mastery

# Forord

Tenk at 5 år på lærerutdanninga ved NTNU nå er over, og vi snart skal inn i yrkeslivet. Det har vært 5 fine og lærerike år, hvor jeg har lært så mye om meg selv og hvilken lærer jeg ønsker å være, og sitter nå igjen med mange gode verktøy for veien videre.

Dette masterprosjektet har vært svært spennende å utvikle, men også svært krevende og skapt en del hodebry. Jeg kan derfor nå med glede endelig levere min masteroppgave.

Jeg ønsker å takke mine nydelige studievenninner Sara, Ida og Ann-Helen, for alle latterne, tårene og herlige øyeblikk samme med dere. Takk for all støtte, motivasjon og glede gjennom disse 5 årene.

Jeg vil også si takk til kunst og håndverk-gjengen med faglærere, dere har gjort skoledagene så utrolig morsomme, hyggelige og lærerike, og takk for den varme og inkluderende stemningen dere alltid skaper. Jeg kommer til å savne å sitte i sokkelesten på tekstilrommet sammen med dere.

Og tusen hjertelig takk til mine fantastiske veiledere, Tone Pernille Østern og Stein Erik Grønningsæter. Takk for den enorme tålmodigheten og forståelsen dere har vist meg, og takk for all deres gode kunnskap og innspill. Og ikke minst takk for alt dere har gjort for meg nå i innspurten. Jeg er så takknemlig og glad for at jeg fikk akkurat dere som veiledere, og jeg kan med sikkerhet si at jeg ikke ville klart dette uten dere.

Til slutt vil jeg gi en stor takk til min kjære samboer, Jon-Erik, som har matet meg, støttet meg og holdt det hele sammen mens jeg har sittet med nesa begravd i skjermen. Du er fantastisk.

Brønnøysund, 25.mai, 2022

Helene Trælnes

# Innhold

Oversikt over figurer, tabeller og bildecollager .....	4
1. Innledning .....	6
1.1 Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.2 Tidligere forskning .....	7
1.3 Oppgavens struktur .....	9
2. Teoretiske perspektiver .....	10
2.1 Skaperglede og utforskertrang gjennom estetiske læringsprosesser.....	10
2.2 Barns utvikling av todimensjonale uttrykk .....	11
2.2.1 «Gryende realisme».....	11
2.2.2 Tegnekrisa .....	12
2.2.3 Den nonfigurative kunsten.....	12
2.3 Akrylmaling som materiale og teknikken Pouring Paint.....	13
2.3.1 Akrylmaling .....	13
2.3.2 Pouring Paint .....	13
2.4 Tilpasset opplæring, den promaksimale utviklingssonen, motivasjon og mestring .....	14
2.4.1 Den promaksimale utviklingssonen .....	15
2.4.2 Motivasjon .....	16
2.4.3 Mestring i skolen .....	16
2.5 Didaktisk designteori.....	17
2.5.1 Design <i>for</i> læring og design <i>i</i> læring.....	18
2.5.2 Sanselig didaktisk design og estetisk tilnærming til læring.....	18
2.6 Oppsummering av studiens teoretiske perspektiver .....	19
3. Forskningsdesign og etiske overveielser.....	20
3.1 Hermeneutisk fenomenologi.....	22
3.1.1 Fenomenologi .....	22
3.1.2 Hermeneutikk.....	23
3.1.3 Hermeneutisk fenomenologi i dette masterprosjektet.....	24
3.2 Metodologi: didaktisk designforskning og A/R/Tografi .....	24
3.2.1 Didaktisk designforskning.....	25
3.2.2 A/R/Tografi.....	26
3.3 Metoder for å generere forskningsmateriale.....	27



3.3.1 Deltakende observasjon og feltsamtaler .....	28
3.3.2 Kvalitative intervju .....	29
3.4 Analysestrategier .....	30
3.4.1 Analyse av forskningsspørsmål 1 .....	31
3.4.2 Analyse av forskningsspørsmål 2 .....	31
3.6 Ethiske overveielser .....	32
3.7 Oppsummering .....	34
4. Didaktisk designutvikling i akrylmaling .....	35
4.1 Utforskning av teknikken Pouring Paint.....	35
4.1.1 Teknikk 1 - Blås med sugerør.....	35
4.1.2 Teknikk 2 – swipe.....	39
4.2 Muligheter og utfordringer ved bruk av teknikken Pouring Paint.....	42
4.3 Didaktisk designutvikling for arbeid med teknikken Pouring Paint.....	43
4.2.1 Didaktisk design 1 - Bølgen.....	43
4.4 Didaktisk design 2 - Flytende celler .....	47
4.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1 .....	49
5. Elevenes opplevelse .....	50
5.1 Min beskrivelse og observasjon av undervisningsøktene .....	50
5.1.1 Planlegging av gjennomførelse i skolen.....	50
5.1.2 Gjennomførelsen av undervisningsøkten .....	51
5.1.3 Elevenes tilbakemeldinger under gjennomførelsen.....	58
5.1.4 Oppdagelser av teknikken Pouring Paint sine muligheter og begrensninger i lærerrollen .....	58
5.2 Interpretativ-fenomenologisk analyse av fokusgruppeintervju.....	59
5.2.1 Intervjuguide.....	59
5.2.2 Kunstnerisk frihet innrammet av teknisk veiledning som motivasjonsskapende.....	61
5.2.3 Pouring Paint som springbrett til skaperglede og utforskertrang.....	63
5.2.4 Elevenes estetiske sans i favør av det nonfigurative.....	64
5.2.5 Gøy, men ikke opplevelse av mestring av noe som var vanskelig .....	65
5.3 Felles evaluering i klassen.....	67
5.3.1 Opplevelse av at det var gøy .....	68
5.3.2 Opplevelsen av at det var kjedelig .....	68
5.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 2.....	68
6. Diskusjon.....	70

6.1 Hva teknikken Pouring Paint har å tilby i form av estetiske læringsprosesser.....	70
6.2 Elevenes estetiske vurdering av egne uttrykk .....	71
6.3 Det nonfigurative uttrykket som motivasjonsskapende.....	72
6.4 Tilrettelegge for den promaksimale utviklingssonen .....	73
6.5 Design <i>for</i> læring og <i>i</i> læring i kunst og håndverk .....	74
6.6 Metodediskusjon .....	75
7. Konklusjon .....	77
8. Ertetanker.....	78
Referanser .....	79
Vedlegg.....	81
Vedlegg 1 .....	82
Vedlegg 2.....	85

# Oversikt over figurer, tabeller og bildecollager

Figur 1: Den promaksimale utviklingssonen, med inspirasjon av Vygotsky .....	15
Figur 2: Kort oppsummering av teoretiske perspektiver.....	20
Figur 3: Masteroppgavens forskningsdesign .....	21
Figur 4: Illustrasjon over de ulike prosessene i min didaktiske designforskning .....	25
Figur 5: A/R/Tografi, Artist-Researcher-Teacher .....	26
Figur 6: Modell over det samlede forskningsmaterialet .....	27
Figur 7: Ordsky fra Mentimeter, elevenes evaluering av maleoppgavene .....	67
Tabell 1: Muligheter med Pouring Paint .....	42
Tabell 2: Utfordringer med Pouring Paint .....	42
Tabell 3: Planleggingsdokument for didaktisk desin 1 - Bølgen .....	45
Tabell 4: Planleggingsdokument for didaktisk design 2 – Flytende celler .....	48
Bildecollage 1: Blås med sugerør, én dam .....	36
Bildecollage 2: Blås med sugerør, to dammer .....	37
Bildecollage 3: Blås med sugerør, to farger.....	38
Bildecollage 4: Swipe-teknikk kombinert med pensel .....	40
Bildecollage 5: Loddrett swipe.....	41
Bildecollage 6: Bølgen med blås-teknikk.....	44
Bildecollage 7: Flytende celler med swipe-teknikk.....	47
Bildecollage 8: Bølgen med blås-teknikk, arbeid av elevene .....	52
Bildecollage 9: Flytende celler med swipe-teknikk, arbeid av elevene.....	54
Bildecollage 10: Bølgen med swipe-teknikk, arbeid av elevene .....	56
Bildecollage 11: Flytende celler med swipe-teknikk 2, arbeid av elevene .....	57

*«Det e sku si va at ... når e drog over ... e tok jo også vippe også vart det forskjell ... og da så likt e det at det va på en måte når man drog over så vart det som en fargerik skog! Med sånn svart da. Sånn akkurat når e drog over da.»*  
(Elevsitat i dette didaktiske designprosjektet).

# 1. Innledning

Våren 2019 måtte vi ta et valg for hvilken masterstudieretning vi ønsket å ta. Valget falt på kunst og håndverk. Ikke fordi jeg var spesielt flink i faget eller hadde kunnskap om de ulike håndverksteknikkene. Men kunst og håndverk har helt siden grunnskolen vært et fag der jeg alltid har kjent på enorm motivasjon og mestringsfølelse. Å trå inn på et kunst- og håndverksrom har bydd på mange estetiske opplevelser der alle sansene blir aktivert, fra å kjenne lukta av materialene, føle de ulike teksturene, høre lydene fra saga og symaskina, og det å beundre håndarbeidet som noen har lagt mange timer i å lage. Kunst og håndverk skal ifølge læreplanen være en arena for mestring, på lik linje som de andre fagene i skolen, ved å la elevene møte utfordringer og se muligheter i ukjente situasjoner. De skal også få mulighet til å utforske meninger, ideer og følelser, og få mulighet til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3).

Åpningssitatet er fra en 4.klassing som gjør nye oppdagelser i kunst og håndverk i møte med teknikken Pouring Paint, som jeg utforsker gjennom didaktisk designforskning i denne masteroppgaven. Dette utsagnet traff meg fordi det forteller om elevens opplevelse av overraskelse og engasjement da uttrykket på lerret endre seg og skapte nye assosiasjoner. Den estetiske opplevelsen man får i møte med skapende arbeid har for meg hatt en stor innvirkning på min motivasjon og mestringsfølelse, og det er nettopp den opplevelsen jeg ønsker å skape for mine fremtidige elever når jeg selv blir lærer.

Jeg ønsker i denne masteroppgaven å undersøke hvordan man kan skape didaktisk design for elever i kunst og håndverk som tar vare på skapergleden og utforskertrangen gjennom en estetisk tilnærming til læring, for å på den måten åpne opp for opplevelsen av motivasjonen og mestringsfølelsen hos elevene i faget. Kunst og håndverk er et allmenndannende fag, og ifølge læreplanen skal faget bidra med å forberede elevene på en hverdag som stiller krav om «innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Elevene skal gjennom kunst- og designprosesser jobbe med å utvikle mot, nysgjerrighet, skaperglede, kreativitet og evnen til problemløsning. Faget skal også gi rom for å utvikle kunnskap og ferdigheter om bruk av ulike redskaper og materialer, og skal gjennom eget skapende arbeid utvikle forståelse for materialenes egenskaper, funksjon og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

## 1.1 Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne masteroppgaven er å utvikle og forbedre egen undervisningspraksis i kunst og håndverk, med ekstra vekt på hvordan jeg kan skape undervisning som åpner opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene. Jeg

har valgt ut akrylmaling som det materialet jeg ønsker å jobbe med, med en fordypning i teknikken Pouring Paint. Jeg er nysgjerrig på hvordan denne teknikken kan brukes i skolen, og hva den har å tilby i form av motivasjon og mestring. Med denne hensikten som bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling for studien:

*Hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elever i grunnskolen?*

For å undersøke denne problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring i kunst og håndverk hos elever?*
- 2. Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?*

## 1.2 Tidligere forskning

For å orientere meg på feltet, har jeg gjort litteratursøk på tidligere empirisk forskning som handler om utvikling av didaktisk design for å skape motivasjon og mestring innenfor materialområdet akrylmaling i faget kunst og håndverk i grunnskolen. I det følgende redegjør jeg for det jeg har funnet.

Ved å søke på ord som «educational design research» i de ulike søkemotorene finner jeg et bredt spekter av empiri på didaktisk designforskning. I en artikkel av Natalie LeBlanc (2019) forskers det på hvordan sosialt engasjerende kunstpraksis kan oppnås gjennom Arts-Based Educational Design Research. LeBlanc utforsker hvordan installasjonskunst kan brukes for å vekke sosialt engasjement og deltakelse (LeBlanc, 2019). Studien tar utgangspunkt i en form for installasjonskunst som kalles «The dream scene», hvor et av de største karakteristikkene handler om hvordan installasjonen oppfordrer til «first-hand experience», der deltakerne blir invitert med i en opplevelse som byr på kroppslige responser som kan trigge personlige fantasier, minner eller kulturelle assosiasjoner (LeBlanc, 2019). I sitt forskningsarbeid konkluderer LeBlanc med at «The dream scene» er en artistisk praksis som mulig kan frambringe nye former for læring, da plattformen skifter fokuset bort fra spørsmål om presentasjon og representasjon, til spørsmål om engasjement. «The dream scene» som plattform kan også gi rom for nye forståelser for når vi konstruerer ny kunnskap gjennom kunstneriske møter og deltakelser, fordi det forsterker ideen om at det blant annet krever en holdning som virkelig ønsker det uventede velkommen (LeBlanc, 2019, s.570). Denne artikkelen er relevant for mitt prosjekt i forbindelse med didaktisk designforskning, og hvordan møter med kunst kan vekke engasjement hos elever. Ifølge LeBlanc vil det å delta kroppslig i kunsten, kunne

iverksette flere sanser og forsterker opplevelsene, enn ved bare å observere kunst gjennom synet (LeBlanc, 2019).

I sin masteroppgave om estetisk tilnærming til læring i grunnskolen fra 2021 undersøker Anne-Line Bakken hvordan kunst og håndverk og naturfag kan samarbeide i et utforskende sanselig didaktisk design (Bakken, 2021, s.4). Her støtter Bakken seg på blant annet didaktisk designteori og teori om estetiske læringsprosesser, som også er relevant for min masteroppgave. I samarbeid med en naturfagslærer har Bakken utviklet et tverrfaglig didaktisk design for elever i grunnskolen, hvor målet er å undersøke om elevene opplever at «deres undring og perspektiv på verden kan være et utgangspunkt for egen kunnskapsproduksjon» (Bakken, 2021, s.4). I likhet med Bakken ønsker jeg å forske på didaktisk design, og hvordan man kan knytte det sammen med en estetisk tilnærming til læring for å skape sanselige og estetiske opplevelser hos elevene. Bakken sin masteroppgave derfor vært til stor inspirasjon for mitt eget masterprosjekt.

Jeg har også forsøkt å finne artikler om kunst og kunst og håndverk, og brukte derfor søkeord som «art education», «Kunst og håndverk», «arts and crafts», i tillegg til å kombinere med ord som «maling», «bildeskaping» og «motivasjon» for å snevre søket enda mer. Grete Fischer (2013) har skrevet artikkelen «Å male bilder som en kilde til velvære», der artikkelen presenterer en undersøkelse gjort gjennom kvalitative forskningsintervju med 6 amatører som maler bilder. Fokuset ligger på om bildeskapingen er med på å skape ulike former for motivasjon eller ikke, der begrep som indre og ytre motivasjon, og glede var sentrale (Fischer, 2013). Resultatet av forskningen er at informantene opplevde ulike former for motivasjon, der den indre motivasjonen dominerte mest. Noen så også på opplevelsen av flyt som et mål i seg selv, mens andre igjen vektla det å få mulighet til å uttrykke seg personlig. Fischer konkluderer derfor med at bildeskaping kan bidra med å gi økt velvære og muligens bedre helse (Fischer, 2013). Dette er en artikkel som har vært til inspirasjon for meg, da jeg har fokusert på maling, og hvordan en spesifikk maleteknikk kan gi opplevelser av motivasjon og mestring.

Bente Helen Skjelbred har i 2014 skrevet en masteroppgave om «Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer» (Skjelbred, 2014). Undersøkelsene er delt inn i to faser, hvor hun først gjør en studie i eget billedskapende arbeid, hvor hun så tar med seg erfaringer fra dette arbeidet med i en utvikling av et undervisningsopplegg med den hensikt å styrke elevenes opplevelse av mestring. I fase 2 gjennomfører hun undervisningsopplegget på en ungdomsskole. Dette er identisk med hvordan jeg har delt opp min studie i to faser; den første fasen består av et eget skapende arbeid hvor jeg undersøker teknikken Pouring Paint, for så å utforme didaktiske design som jeg i fase to tar med i undervisning med elever i grunnskolen.

Det har vært noe utfordrende å finne empirisk forskning på dette området, noe som kan tyde på at dette er et felt som trenger mer forskning. Det finnes empiri på tidligere klasseromsforskning, men i liten grad. Jeg observerte også lite forskning på didaktisk designforskning i forbindelse med kunst og håndverksfaget. Jeg ser derfor relevansen av mitt masterprosjekt, og håper det kan være et bidrag til feltet når det gjelder didaktisk

design for motivasjon og mestring i elevers møte med maleteknikker i kunst og håndverk i grunnskolen.

### 1.3 Oppgavens struktur

Etter innledningen til masteroppgaven i kapittel 1, gjør jeg i kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket for dette masterprosjektet, hvor jeg blant annet ser på kunst og håndverk som fag i skolen, akrylmaling som materiale, motivasjon, mestring og didaktisk designteori. I kapittel 3 går jeg igjennom oppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering, metodologi og metode. I kapittel 4 gjør jeg rede for arbeidet med forskningsspørsmål 1, der jeg gjennom et utforskende, skapende arbeid med teknikken Pouring Paint, analyserer og utvikler et didaktisk design med denne teknikken for elever på 4.trinn. Svar på forskningsspørsmål 2 og gjennomførelsen av det didaktiske designet, samt elevenes opplevelse av det didaktiske designet blir presentert i kapittel 5. I kapittel 6 vil funnene fra det skapende arbeidet og gjennomførelsen i skolen diskuteres og drøftes i lys av utvalgt teori, før jeg avslutningsvis kommer fram til noen konklusjoner og ettertanker i kapittel 7.



## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene for mitt masterprosjekt. Mitt problemområde trenger flere ulike teoretiske perspektiver, slik som estetiske læringsprosesser, akrylmaling, tilrettelegging av undervisning for elever i grunnskolen, motivasjon og mestring, samt didaktisk design som syn på læring, undervisning og praksisnær forskning på egen undervisning. Jeg vil derfor i dette kapittelet til presentere relevant teori fra hvert tema, der jeg starter med estetiske læringsprosesser før jeg går videre til akrylmalingen som materiale og teknikken Pouring Paint. Jeg beveger meg så mot en mer generell didaktikk om tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, før jeg avslutningsvis ser nærmere på didaktisk designteori. Jeg bruker også i noen grad læreplan og andre styringsdokumenter i dette kapittelet, for å knytte de teoretiske perspektivene opp mot skolens oppdrag.

### 2.1 Skaperglede og utforskertrang gjennom estetiske læringsprosesser

Barn og unge er nysgjerrige skapninger. De ønsker å skape, oppdage og utforske. I opplæringslova (§ 1-1) blir det sagt at elevene skal få oppleve skaperglede, engasjement og utforskertrang i skolen (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s.17). En inngang til skaperglede og utforskertrang er gjennom det man kaller estetiske læringsprosesser.

Begrepet estetikk tillegges mange ulike betydninger, og blir knyttet til begrep som «kunst» og «skjønnhet». Estetikk kommer av det greske ordet «aisthesis», som betyr å «oppfatte ved hjelp av sansene» (Haabesland, 2000, s.237), og er opprinnelig knyttet til sansing. Den amerikanske filosofen Jerome Stolnitz mener at det er måten man bruker sansene på som er avgjørende for begrepet estetikk, det å oppfatte noe på en bestemt måte. Noe kan oppleves som estetisk uten at det nødvendigvis er vakkert å se på, men det som er avgjørende er at det vekker noe i individet (Haabesland, 2000, s.238). I skolen bør estetikk ikke bare inkluderes i kunstoffagene, men bør være en del av alle fag (Hohr, 2019, s.16). I likhet med Hohr blir det i styringsdokumentet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* redegjort for at estetiske læringsprosesser er en måte å utvikle seg på og lære gjennom sanser og opplevelser, og som ikke skal begrenses til enkelte fag og fagområder (Regjeringen, 2019, s.24).

Den estetiske veksten henger sammen med utviklingen av evnen til å skille mellom varierte sanseintrykk (Haabesland, 2000, s.243). Barn er særlig avhengig av å bruke flere deler av sanseapparatet for å støtte opp under opplevelser, og er spesielt mer avhengig av berøring og bevegelse enn voksne når det kommer til estetiske opplevelser. Tone Pernille Østern, Staffan Selander og Anna-Lena Østern (2019) sitt syn på en estetisk tilnærming til læring beskrives som en måte å tilrettelegge for læring der man aktivt arbeider med opplevelser, sanselighet og formskapende aktiviteter (Østern et al., 2019, s.67). Estetiske læringsprosesser omtales også som en grunnleggende side ved

læring, og der læring blir sett på som noe vi skaper fremfor noe vi tilegner oss (Østern et al., 2019).

John Dewey (2005) beskriver en ultimat estetisk erfaring som noe ekte og meningsfullt, og at det å oppnå slike erfaringer er et mål i seg selv. En slik erfaring er gjerne en kroppslig sanselig erfaring, som stiller krav til åpenhet og tilstedeværelse (Dewey, 2005, s.40). Den estetiske prosessen blir også ifølge Dewey (2005) fremhevet som en relasjonell læringsprosess, der andres handlinger og omgivelsene rundt oss har en stor påvirkningskraft (Dewey, 2005). Estetiske læringsprosesser kan derfor anses som en sosialkonstruktivistisk prosess (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s.55).

Det sentrale jeg tar med meg fra teori om estetiske læringsprosesser er at det ifølge Østern et al. (2019) innebærer at man som lærer legger til rette for et skapende og aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og form. Estetiske læringsprosesser er også ifølge Dewey (2005) relasjonelle, åpne og det å få sanselige opplevelser og jobbe kroppslig er et mål i seg selv.

## 2.2 Barns utvikling av todimensjonale uttrykk

I dette underkapittelet presenterer jeg teoretiske perspektiver på barns tegneutvikling. Da jeg skal gjennomføre undersøkelser med elever i aldersgruppen 9-10 år, har jeg valgt å fokusere på det stadiet som er knyttet opp mot dette alderstrinnet som ifølge Viktor Lowenfeld beskrives som «gryende realisme» (Haabesland & Vavik, 2000, s.137). Jeg presenterer også fenomenet «tegnekrisa», og hva teoretikere tenker om denne fasen av barns tegneutvikling. Jeg ser også litt på begrepene «figurativ» og «nonfigurativ» og mesterlære i forbindelse med kunsten.

### 2.2.1 «Gryende realisme»

Anny Å. Haabesland og Ragnhild E. Vavik skriver om hvordan Viktor Lowenfeld beskriver barns tegneutvikling gjennom stadier på bestemte alderstrinn. Stadiene representerer gjennomsnittet i en «normal» tegneutvikling, der overgangene glir over hverandre og er på ingen måte avskilte (Haabesland, 2000, s.137). Stadiet for barn på 9-12 år kaller han for «gryende realisme». Dette er en periode der barn begynner å bli mindre avhengig av voksne, og er mer opptatt av venner og de sosiale omgivelsene. I dette stadiet begynner også barna å vise større evne til fargedifferensiering, og ifølge Lowenfeld er det i dette stadiet viktig å stimulere med eksperimenterende arbeidsmåter med farger, fylle flaten og maling som medium, der aktivitetene knyttes opp mot barnas følelser og egne opplevelser, og ikke nødvendigvis til fargeteori og fargesirkelen (Haabesland, 2000, s.151). Lowenfeld mener også at barnets nyoppdagede sosiale uavhengighet bør bli brukt som en motivator i det skapende arbeidet (Haabesland, 2000, s.152).

Teori om barns tegneutvikling vil være relevant for mitt masterprosjekt, da tegning på lik linje som malning handler om todimensjonale uttrykk, og ved å forstå barns utvikling av todimensjonale uttrykk vil det kunne være et nyttig bidrag i forbindelse med den didaktiske designutviklingen for arbeid med akrylmaling.

## 2.2.2 Tegnekrisa

Innenfor en sosiokulturell forklaring på barns tegneutvikling viser pedagogene til hvordan miljø, påvirkning og læring har en stor virkning på tegneutviklingen. Det er også denne ytre påvirkningen som ofte fører til det man kaller «tegnekrisa», som mange barn kan kjenne på. Jo eldre barna blir, jo mer opptatte blir de av sosial sammenligning og blir mer selvkritiske (Haabesland, 2000, s.176). Med alderen blir barna også mer opptatte av at ting skal være «virkelig» og «rett», og får ofte en økende interesse for at bildene skal se mest mulig realistiske ut (Haabesland, 2000, s.176). Haabesland og Vavik (2000) peker på hvordan pedagogen Laura Chapman forklarer tegnekrisa som noe som oppstår når «elevenes idéer og forestillinger overgår de ferdighetene de har til å uttrykke seg.» (Haabesland, 2000, s.177). Chapman peker også på viktigheten av god undervisning som motivasjonskilde til barns tegneutvikling.

«Tegnekrisa» er et interessant fenomen å trekke inn i min masteroppgave, da jeg undersøker hvordan mine didaktiske design kan åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring. Den selvkritiske holdningen og sosiale sammenligningen som ofte utbrer seg i skolen kan derfor være en faktor som påvirker elevenes motivasjon og mestringsfølelse i arbeid med kunst.

## 2.2.3 Den nonfigurative kunsten

Tore Kirkholt skriver om hvordan Susan Sontag i sin artikkel «Against Interpretation» fra 1964 poengterer at «mye av samtidens kunst kunne betraktes som en flukt fra fortolkningen» (Sontag, 1994, sitert i Kirkholt, 2002, s.194). Slik Sontag beskriver det kan den abstrakte kunsten forståes som en flukt fra innholdet (Kirkholt, 2002, s.194). Ifølge Tom Teigen og Tollef Thorsnes (1998) kan nonfigurativ kunst også beskrives som å være «fullt og helt seg selv uten et symbolsk eller episk (fortellende) innhold» (Teigen & Thorsnes, 1998 s.96). Nonfigurativ kunst er også ifølge Teigen og Thorsnes noe som kommer betrakteren «i tale» (Teigen & Thorsnes, 1998, s.96). Kirkholt skriver også om Peter Ankers meninger om den nonfigurative kunsten, der han beskriver den den prøver å gripe «essensen av de sansninger og handlinger en begivenhet består av, det vil igjen si opplevelsen, den innerste kjerne av situasjonen befridd fra det øyeblikkelige, det stedbundne og tilfeldige.» (Anker, 1956, sitert i Kirkholt, 2002, s.201). Ifølge Anker kunne følelser ses direkte i nonfigurative bilder gjennom bildes fargebruk og form, og gjennom den nonfiguratives tidløse og stedløse situasjon (Kirkholt, 2004, s.201). Dette er relevant for min oppgave der jeg er nysgjerrig på om elevene har noen tanker om det figurative vs. det nonfigurative, hva de tenker om forskjellen og hva de foretrekker i sitt skapende arbeid.

Det sentrale jeg tar med meg fra teori om barns utvikling av todimensjonale uttrykk er at barn i aldersgruppen 9-12 år ifølge Lowenfeld begynner å bli mindre avhengige av voksne, og mer opptatte av venner og de sosiale omgivelsene (Haabesland & Vavik, 2000, s.151). Barna begynner også i dette stadiet å vise større evne til fargedifferensiering, og bør ifølge Lowenfeld derfor få jobbe med eksperimenterende arbeidsmåter med blant annet farger (Haabesland & Vavik, 2000, s.151). Ifølge McFee bør miljøets påvirkning også inkluderes i barns tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2000, s.160). «Tegnekrisa» er et fenomen som ofte økter med alderen hos elevene i skolen. Elevene blir ifølge Haabesland og Vavik mer opptatte av at ting skal se «realistiske» og «rett» ut, og sammenligner seg ofte med andre og hva andre får til (Haabesland og Vavik, 2000, s.176). Den nonfigurative kunsten kan ifølge Sontag (1994) beskrives som en flukt fra virkeligheten og innholdet i et bilde (Sontag, 1994, sitert i Kirkholt, 2002). Det nonfigurative motivet kan også formidle følelser gjennom dets form og farge, og formidle en essens av sansninger og opplevelser (Kirkholt, 2002, s.201).

## 2.3 Akrylmaling som materiale og teknikken Pouring Paint

I dette masterprosjektet har jeg valgt akrylmaling som fagområde jeg ønsker å jobbe med i kunst og håndverk. Spesielt har jeg interessert meg for teknikken Pouring Paint. Jeg vil derfor presentere noen teoretiske perspektiver om dette materialet og teknikken.

### 2.3.1 Akrylmaling

Akrylmalingen er et allsidig, seigt, smidig og vannfast materiale å jobbe med, og egner seg godt på mange ulike underlag. Akrylmaling har en kort tørketid og er vannfast, noe som både fungerer som en fordel og en ulempe. Man slipper den lange ventetiden på at maleriet skal bli tørt, men det gir også lite tid til nøye bearbeiding. Akrylmaling er også av de rimelige alternativene, så malingen egner seg på den måten godt i skolen der mang trenger større mengder av den (Wilkinson,1999, s.110). Jeg har valgt å bruke akrylmaling som mitt materiale for det skapende arbeidet, da jeg ønsket å bruke et materiale som skolene ofte har tilgjengelig, eller som er rimelig å kjøpe inn. Jeg har også en oppfatning av at bildeskaping med maling er en godt brukt aktivitet, spesielt i grunnskolen, og jeg ønsket derfor å undersøke nye måter å benytte seg av akrylmalingen på som ikke nødvendigvis innebærer den vanlige penselen.

### 2.3.2 Pouring Paint

Fluid art er en kunstform hvor man bruker flytende medium til å skape med. Pouring Paint er en teknikk innen Fluid Art, der man skaper kunst ved bruk av flytende akrylmaling (Monteith, 2019, s.11). Dette er en teknikk som byr på utforskning,

eksperimentering og tålmodighetstrening (McCully, 2020, s.4). Dette rimer godt med hva man forsøker å oppnå gjennom å arbeide med estetiske læringsprosesser (Karlsen & Bjørnstad, 2019; Hohn, 2019; Østern et al. 2019). Den flytende malingen kan man få kjøpt ferdig blandet, eller man kan blande den selv ved bruk av akrylmaling og et pouring medium. Man kan også tilføresilikonolje i malingen. Dette vil få malingen til å skille seg og bobler og mønster på bildene. Disse boblene kalles for «celler». Det finnes mange ulike teknikker innenfor Pouring Paint, der de vanligste teknikkene er Swipe-teknikker, Dirty cup pour og Ring pour (Monteith, 2019, s.108).

Denne male-teknikken fengte meg veldig da den ga så mange ulike, tilfeldige og spennende uttrykk. For meg var dette en ny måte å bruke maling, og ga rom for en ukontrollert og leken måte å skape bilder på. Selv om det trolig trengs en del forsøk og øving for å mestre teknikkene helt, så opplevde jeg dette som en brukervennlig, og ikke minst barnevennlig, teknikk å bruke, som ikke stilte krav til store male-ferdigheter for å utføre. Dette passer fint i grunnskolen, der elevene ikke skal undervises med den hensikt å bli kunstnere, men der de skal få positive og meningsfulle opplevelser med ulike teknikken innenfor kunst og håndverksfaget. Teknikken har derfor vært spennende å gjennomføre med elevene, da det uventede, abstraherte uttrykket i kombinasjon med den sanselige, skapende måten å utføre teknikkene på, muligens kan bidra til å skape en opplevelse av motivasjon og mestring hos elevene.

Jeg ønsker å undersøke hvordan Pouring Paint-teknikken kan knyttes opp mot en estetisk læringsprosess, da jeg opplever teknikken som en skapende, utforskende og sanselig måte å jobbe med kunsten på. Jeg er også nysgjerrig på om denne teknikken har noen påvirkning på elevenes selvkritiske holdning til egen kunst, om det abstraherte uttrykket teknikken gir kan være med på å løsne opp forestillingen til elevene om at kunsten skal være «realistisk» og «rett» (Haabesland & Vavik, 2000, s.176). Jeg har av den grunn også valgt at en av Pouring Paint-oppgavene elevene skal jobbe med er med et nonfigurativt motiv, for å undersøke om det kan gi elevene en opplevelse av «flukt fra innholdet», slik den nonfigurative kunsten beskrives i Kirkholt (2002).

## 2.4 Tilpasset opplæring, den promaksimale utviklingssonen, motivasjon og mestring

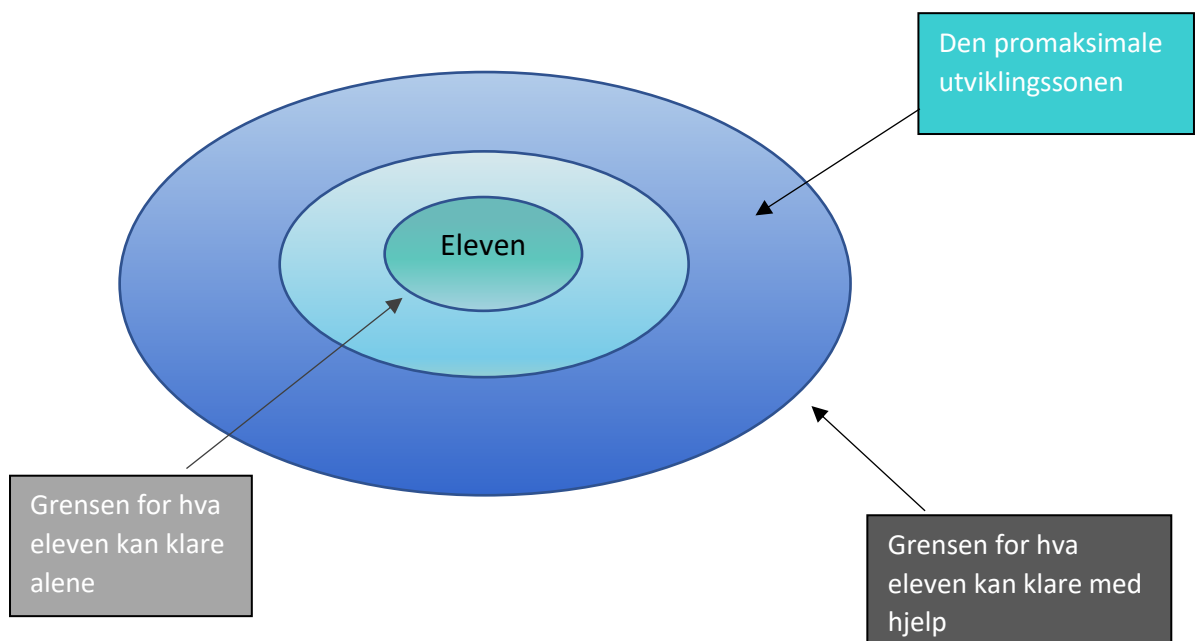
Tilpasset opplæring er en av de store utfordringene i grunnopplæringen. Begrepet har hatt et skiftende innhold gjennom de ulike læreplanene og lovendringen, hvor det i praksis blir tolket og forstått ulikt (Lyngsnes & Rismark, 1999, s.139). Prinsippet om tilpasset opplæring står skrevet i opplæringsloven som: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.*» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Læreren er med andre ord lovpålagt at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev sine forutsetninger og behov.

## 2.4.1 Den promaksimale utviklingssonen

Tilpasset opplæring skal også legge til rette for at elevene skal få oppleve mestring og å nå målene sine (Imsen, 2014, s.247). En av de læringsteoretikerne som setter størst fokus på betydningen av å mestre utfordringer er Lev Vygotsky. Ifølge han er det viktig å legge til rette undervisningen slik at den skjer innen elevenes promaksimale utviklingszone. Den promaksimale utviklingssonen til eleven er det eleven evner og mestrer med hjelp og støtte fra andre.

### FIGUR 1

*Den promaksimale utviklingssonen, med inspirasjon av Vygotsky. (Design etter Imsen, 2014, s.192).*



Læreren bør derfor tilrettelegge for at vanskelighetsnivået på aktivitetene ligger i den promaksimale utviklingssonen hos eleven for å oppnå best mulig læringsutbytte. Undervisningen må ifølge Vygotsky ligge foran utviklingen, og gjennom hjelp og støtte trekke den med seg i en positiv retning. Vanskelighetsnivået kan derfor ikke ligge for lavt, da elevene trenger noe å strekke seg etter, men bør igjen heller ikke ligge utenfor rekkevidde for elevene (Imsen, 2014, s.195).

Jeg har aktivt brukt Vygotsky perspektiver på den proksimale utviklingszone når jeg har utviklet dette didaktiske designprosjektet rundt teknikken Pouring Paint. Jeg har gjennom å selv eksperimentere med teknikken opplevd den som mulig å oppleve mestring i for barn i grunnskolealder, og i samtale med grunnskolelæreren jeg samarbeider med i prosjektet har jeg fått forståelse for at elevene i denne klassen ikke har arbeidet med akkurat denne teknikken før. Min didaktiske vurdering har derfor vært at det å tilby et didaktisk design med Pouring Paint, vil være rett utenfor den utvikling elevene allerede har hatt, og som er mulig for dem å mestre ved hjelp og støtte av med som lærer. Jeg

oppfatter videre at teknikken byr på rikelige muligheter for sanselige, kroppslige og skapende opplevelser, i tråd med det man forsøker å oppnå ved å jobbe med estetiske læringsprosesser.

## 2.4.2 Motivasjon

Motivasjon er en viktig og mektig drivkraft i livet, både hos barn og voksne. Motivasjon er også en grunnleggende faktor for læring og utvikling. Begrepet brukes ofte til å forklare hva som gir drivkraft til handlingene våre, hva som holder det gående, hvor stor innsats man legger inn, og hvilke mål og mening man søker å oppnå (Imsen, 2014, s.294). En av oppgavene i skolen er derfor å legge til rette for at elevene opplever motivasjon og engasjement for skolearbeidet. Men tilrettelegging for motivasjon er også en av de største utfordringene, da alle elever er ulike og har ulike behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.9). Forsknings viser også at motivasjonen til elevene avtar med alderen. Allan Wigfield og Laurel A. Wagner har kommet fram til fire mulige årsaker til denne negative utviklingen, blant annet på grunn av mangel på indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.12).

Man skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon betegner motivasjon som baserer på en indre interesse, og noe som oppleves som meningsfylt for individet. Behovet for lek og utforskning kan være eksempler på indre motivasjon. Ytre motivasjon handler derimot om å være motivert til noe der ytre belønninger ligger til grunn, for eksempel å pugge til en prøve for å oppnå en god karakter (Imsen, 2014, s.295).

Gjennom arbeid med teknikken Pouring Paint, ønsker jeg å undersøke om denne teknikken kan by på opplevelser i form av indre motivasjon. Teknikken bygger mye på lek og utforskning, i tråd med estetiske læringsprosesser (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s.55). Ifølge Dewey (200) skal også den ultimate estetiske erfaringen bygge på noe som oppleves som meningsfullt, noe som kan knyttes opp mot hvordan elevene lettere oppnår en indre motivasjon når undervisningen eller aktivitetene oppleves som meningsfulle for eleven (Imsen, 2014, s.295).

## 2.4.3 Mestring i skolen

Ifølge Bjørn Wormnes og Terje Magner (2005) er skolen en mulig mestingsarena, blant annet fordi man der får erfaringer og mulighet for å prøve ut ulike ferdigheter i et sosialt samspill. Et sentralt prinsipp i Banduras sosial-kognitive teori er at mennesker handler intensjonalt, de har et mål og en hensikt bak handlingene sine. På den måten fungerer man som en agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.49). En av de viktigste forutsetningene for å mestre rollen som agent i eget liv er troen på egne evner. Årsaken

til dette er at når vi har forventninger om mestring, vil det ha betydning for den innsatsen vi legger i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.51).

Mestringsforventninger handler om troen på egne evner, og hvilke forventninger man har til å mestre en oppgave. Ifølge Albert Bandura vil mestringsforventninger påvirke både atferd, motivasjon og tankemønstre, og styrer hvor mye innsats og utholdenhet man legger i en oppgave. Noen som har høye forventninger til mestring vil lettere kunne ta på seg utfordringer og har mer utholdenhet i møte med oppgaver, mens de med lave forventninger til mestring vil i større grad unngå situasjoner man anser som for krevende, eller kunne senke innsatsen og gi opp lettere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153).

Albert Bandura understreker at «autentiske mestringserfaringer» den viktigste kilden til mestringsforventninger. Mestringserfaringer handler om hvilke tidligere erfaringer man har med å mestre oppgaver av tilsvarende grad. Har man gode mestringserfaringer, vil man ha forventninger om å mestre nye tilsvarende oppgaver. Har man erfaring med å mislykkes vil det kunne svekke mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.118). Det vil derfor være uheldig å mislykkes i begynnelsen av en læringsprosess, da det vil svekke forventningene om mestring av tilsvarende oppgaver.

Tilpasset opplæring kan være en pedagogisk implikasjon til teori om motivasjon og mestring, da man må tilrettelegge opplæringen til elevenes forutsetninger og innenfor hva elevene klarer å mestre alene eller sammen med andre. Undervisningen må også tilpasses elevenes interesser og kunnskapsnivå, slik at undervisningen oppleves som meningsfull og på den måten stimulere til indre motivasjon. Tilpasset opplæring henger også sammen med prinsippet om den promaksimale utviklingssonen, der det største læringspotensialet ligger i den sonen hvor vanskelighetsnivået er tilpasset slik at eleven mestrer oppgaven med veiledning fra andre (Imsen, 2014, s.195). En tilpasset undervisning er også grunnleggende for at elevene skal oppleve mestring i skolen. Elever som har forventninger om mestring, vil også lettere gå løs på nye tilsvarende oppgaver, og være mer mottakelig for nye utfordringer. Ifølge Bandura kan kravet om tilpasset opplæring ofte misforståes med at oppgavene skal være enkle å løse. Elevene har behov for utfordringer for å utvikle mestringsforventningene, da det ofte er i møte med vanskelige oppgaver at man kjenner på en reell mestringsfølelse. Bandura understreker likevel at oppgavene må være realistiske og overkommelige til den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.156).

## 2.5 Didaktisk designteori

Didaktisk design er både en måte å tenke didaktikk på, og en måte å forske på egen undervisningspraksis gjennom didaktisk designforskning (noe jeg kommer tilbake til i metode-kapittelet). For meg innebærer det å tenke didaktikk gjennom didaktisk



designteori, for å kunne tenke på undervisning som en skapende praksis. Dette passer godt med det jeg forsøker å oppnå med dette prosjektet: å skape undervisning som motiverer elevene i kunst og håndverksfaget. I det følgende presenterer jeg derfor sentrale trekk ved denne teorien.

### 2.5.1 Design *for* læring og design *i* læring

Begrepet design kan ifølge Selander og Günther Kress (2010), s.20-21) beskrives som det å skape noe nytt eller å omskape noe som er gammelt til noe nytt. Det innebærer å forme ideer, mønster, begreper og praksiser. Design *for* læring handler om å skape vilkår for læring og kommunikasjon, og å skape et læringsmiljø og en undervisningspraksis som er med på å åpne opp for elevenes læring. Å skape design for læring handler også om å legge til rette for meningsfull læring for elevene (Østern et al., 2019, s.60). Dette stemmer godt med teori om motivasjon (Imsen, 2014) og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013), som nettopp handler om at læringsprosessene må oppleves som meningsfulle for elevene for at elevene skal oppleve en indre motivasjon (Imsen, 2014).

Design *i* læring går ut på hvordan den som lærer designer og former sin egen læringsprosess. Når man lærer er man selv en aktiv designer av den læringen man blir gjort oppmerksom på, hvordan læringen blir forstått og uttrykt og hva som velges bort i prosessen. Læreren må derfor være bevisst på hvordan elevene skaper sin egen læring, og hvordan elevenes forutsetninger er med på å påvirke læringsprosessen. Læreren må derfor være oppmerksom på selve prosessen, og se hva som fanger elevenes oppmerksomhet og hva de uttrykker av forståelse på ulike multimodale måter (Østern et al., 2019, s.61). Dette kan også knyttes opp mot prinsippet om tilpasset opplæring, der læreren må sette seg inn i hvordan elevene lærer på best mulig måte, og tilpasse undervisningen slik at den passer elevenes forutsetninger og behov (Imsen, 2014).

Teori om design *for* og *i* læring er relevant for mitt masterprosjekt da jeg skal utvikle mine egne didaktiske design. Det didaktiske designet må tilrettelegge og skape rammer for et læringsmiljø som skaper meningsfulle opplevelser for elevene. Jeg må også være bevisst over hvordan elevene designer sin egen kunnskap, gjennom å tilrettelegge ut ifra deres forutsetninger og behov.

### 2.5.2 Sanselig didaktisk design og estetisk tilnærming til læring

Østern et al. (2019) har utviklet den didaktiske designteorien i en tydelig sanselig og kroppslig retning. Dette passer godt i mitt prosjekt, der jeg forsøker å stimulere til estetiske læringsprosesser. I et sanselig didaktisk design står sansene og det kroppslige i fokus, der kunnskap og læring formes gjennom undersøkende og intra-aktive læringsprosesser, og skapes når elever og undervisere tenker, relaterer, sanser, utfordres og engasjeres i fellesskap (Østern et al., 2019, s.66). En av ressursene som

sanselig didaktisk design benytter seg av er en estetisk tilnærming til læring. Estetiske prosesser handler om hvordan man opplever, sanser og erfarer verden og omgivelsene rundt oss, og hvordan dette kan deles mellom mennesker. En estetisk tilnærming til læring vil derfor bestå av arbeid med sanselighet, opplevelser og formskapende aktiviteter som inngangsport til læring (Østern et al., 2019, s.67). I en estetisk tilnærming til læring vil derfor læreren tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene får mulighet til å sanse, skape og gi uttrykk for læring kroppslig og multimodalt (Østern et al., 2019, s.67).

## 2.6 Oppsummering av studiens teoretiske perspektiver

For å oppsummere de teoretiske perspektivene ser man blant annet at skaperglede og utforskertrang er sentrale sider ved estetiske læringsprosesser, hvor det i den estetiske tilnærmingen til læring innebærer at man tilrettelegger for et skapende og aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og form (Østern et al., 2019). Ifølge Dewey er estetiske læringsprosesser også relasjonelle, åpne, kroppslige og sanselige opplevelser (Dewey, 2005). Lowenfeld beskriver barns tegneutvikling i stadier, hvor det i stadiet fra 9-12 år er en periode preget av større sosial uavhengighet, og hvor barna bør få rom til å jobbe med eksperimenterende arbeidsmåter med blant annet maling og farger (Lowenfeld i Haabesland & Vavik, 2000, s.152). «Tegnekrisa» er en fase i barns tegneutvikling preget av selvkritiske holdninger til eget arbeid. Denne fasen øker ofte med alderen, og påvirkes ofte av ytre faktorer (Haabesland & Vavik, 2000, s.176). Akrylmaling er et allsidig og rimelig materiale, og som ofte er tilgjengelig i skolen. Materialet egner seg også godt til teknikken Pouring Paint, som er en teknikk som ifølge McCully (2020) byr på utforskning og eksperimentering (McCully, 2020, s.4).

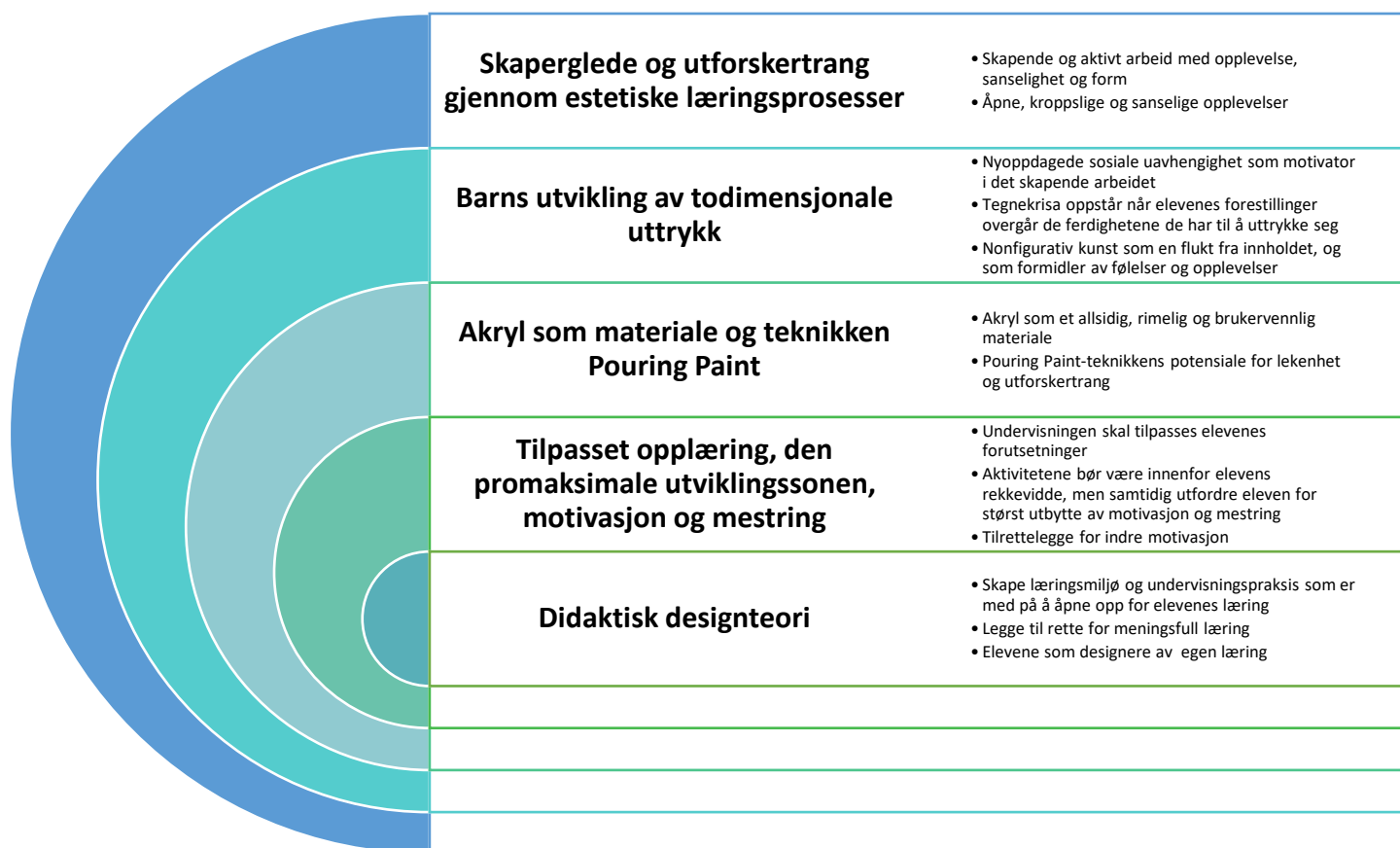
Tilpasset opplæring kan være en pedagogisk implikasjon til teori om motivasjon og mestring. Undervisningen må tilpasses hver og en elev for at undervisningen skal oppleves som motiverende og for å gi elevene følelsen av mestring (Imsen, 2014, s.247). Dette kan også knyttes opp mot Vygotsky sin teori om den promaksimale utviklingssonen, som sier at undervisningen helst bør tilpasses det nivået eleven klarer med hjelp fra andre, for å oppnå størst mulig læringsutbytte (Imsen, 2014, s.195). Vanskelighetsnivået på aktivitetene bør derfor ikke være for enkle for eleven å utføre, men samtidig innenfor elevens rekkevidde. Elever som har forventninger om mestring, vil ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) være mer mottakelig for nye utfordringer, og er med på å påvirke hvor mye innsats og utholdenhet man legger i oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153).

Didaktisk design er en måte å tenke didaktikk på, og en måte å forske på egen undervisningspraksis gjennom didaktisk designforskning. Design for læring handler om å skape vilkår for læring og kommunikasjon, og å skape et læringsmiljø og en undervisningspraksis som er med på å åpne opp for elevenes læring, og å skape design som gir en meningsfull læring for elevene (Østern et al., 2019, s.60). Design i læring handler om hvordan den som lærer designer og konstruerer sin egen læringsprosess. Læreren må derfor være bevisst hvordan elevene designer læringen, og hvordan man

kan tilrettelegge undervisningen slik at den fanger elevenes oppmerksomhet og er justert etter elevenes forutsetninger (Østern et al., 2019, s.61). I et sanselig didaktisk design står sansene og det kroppslige i fokus, der kunnskap og læring formes gjennom undersøkende og intra-aktive læringsprosesser, og skapes når elever og undervisere tenker, sanser og utfordres i fellesskap (Østern et al., 2019, s.66).

**FIGUR 2**

*Kort oppsummering av teoretiske perspektiver. (Design: Trælnes, 2022)*



### 3. Forskningsdesign og etiske overveielser

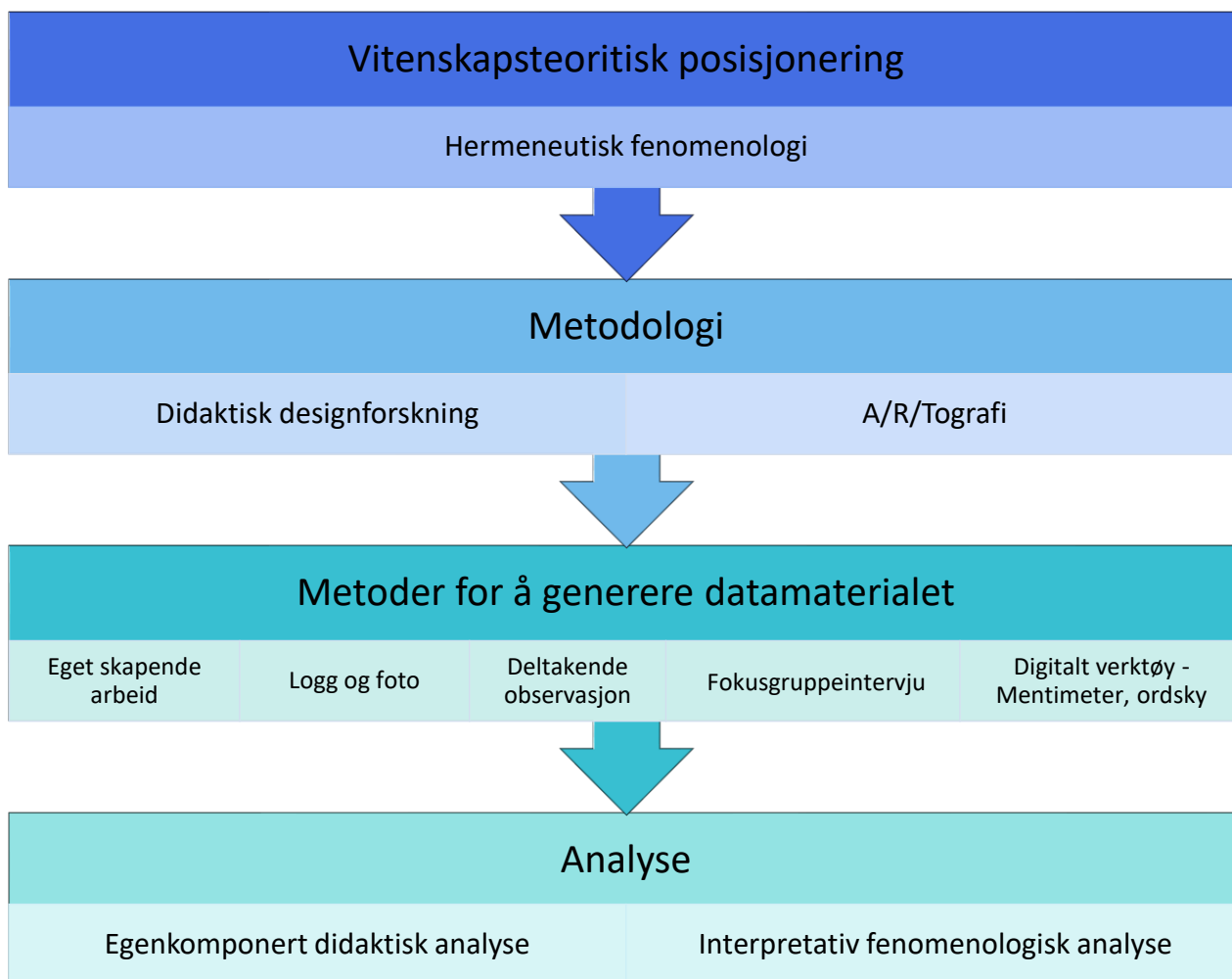
I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesignet for masterprosjektet. Med det mener jeg alle aspekter ved fremgangsmåter jeg har brukt for å gjennomføre prosjektet, inklusive syn på hvordan jeg forsøker å skape nye innsikter i prosjektet, det vil si vitenskapsteoretisk posisjonering. Jeg beskriver min valgte vitenskapsteoretiske posisjonering, samt fremgangsmåten i forskningsarbeidet og valg av metoder for å finne

svar på min problemstilling: *Hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elever i grunnskolen? med de to forskningsspørsmålene 1. Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom et eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring hos elever i kunst og håndverk? og 2. Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?*

I denne kvalitative studien er målet å finne ut av elevenes opplevelse i det skapende arbeidet. Jeg har på bakgrunn av dette valgt en hermeneutisk fenomenologisk posisjonering, hvor fenomenologiens oppgave er blant annet å beskrive individets opplevelse av et fenomen (Fejes & Thornberg, 2019, s.149). I figur 3 ser man en oversikt over mitt forskningsdesign, og i de kommende delkapitlene vil jeg gjøre greie for valg av metodologi, metode og analysestrategiene jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Jeg vil også vie oppmerksomhet til etiske overveielser jeg har gjort. I figur 3 ser man en oversikt over masteroppgavens forskningsdesign.

### **FIGUR 3**

*Masteroppgavens forskningsdesign. (Design: Trælnes, 2022)*



## 3.1 Hermeneutisk fenomenologi

På bakgrunn av min interesse for elevenes opplevelser og erfaringer i arbeid med kunst og håndverk, har jeg valgt å posisjonere meg innenfor hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutisk fenomenologisk metode tilhører en kvalitativ forskningstradisjon, og som ifølge Irene V. Rothmund (2019) «kombinerer beskrivelse av levd erfaring med en hermeneutisk tolkning av erfaringen» (Rothmund, 2019, s.2). For å forklare metoden nærmere vil jeg først gi en kort beskrivelse av fenomenologi og hermeneutikk som filosofi. Til slutt vil jeg se på hermeneutisk fenomenologisk metode i relasjon til dette masterprosjektet.

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien oppgave beskrives ofte som det å «få fram noe av det vi kan og vet, uten at vi er klar over det, å gjøre det ubevisste bevisst» (Halvorsen, 2016, s.138). Jeg ønsker å få tak i den subjektive opplevelsen elevene har i arbeid med faget, og hvilke

tanker og følelser de sitter med underveis og i etterkant av undervisningen. Dette anser jeg som relevant for meg som blivende lærer, da elevenes opplevelser hjelper med i utformingen av min undervisning.

Ifølge tenkere som Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer går fenomenologien mye ut på å avdekke menneskers «væren-i-verden» (Wollan, 2006, s.67). Fenomenologien er interessert i det subjektive fenomen og hvordan man kan beskrive en ting, et menneske, en opplevelse og videre (Brinkkjær & Høyen, 2020, s.96). I denne masteroppgaven benytter jeg meg av det fenomenologiske blikket da den er et forsøk på å undersøke og beskrive det vesentlige og essensielle i elevenes opplevelse av motivasjon og mestring (Fejes & Thornberg, 2019, s.148).

Forskning på kunst og kunstopplevelser forutsetter en nærhet til kildene, som et førstehåndsmøte. Det kan beskrives som «kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis som er utgangspunkt for forskningsarbeidet» (Østern, 2017, s.8). Når man forsker gjennom en fenomenologisk estetisk vinkling, vil forskeren på mange måter gå inn i en dobbeltrolle, hvor man veksler mellom å skape og å forske (Halvorsen, 2015, s.139). I mitt forskningsarbeid kommer jeg til å måtte innta en dobbeltrolle, der jeg vekselvis skal utforske og utvikle et didaktisk design, som jeg videre kommer til å forske på ute i skolen.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken blir ofte kalt for en tolkningsvitenskap eller tolkningskunst (Johansson, 2016). Hva forståelsen av begrepet innebærer varierer fra ulike hermeneutiske teoretikere og filosofer. I et samfunnsvitenskapelig perspektiv blir hermeneutikken ofte brukt i forbindelse med lesning og tolkning av intervju og observasjoner (Fangen, 2015). Etter hvert har hermeneutikken gått i fra å tolke tekster til å tolke meninger (Brinkkjær & Høyen, 2020, s.80). I likhet med fenomenologien interesserer også hermeneutikken seg for menneskeskapte fenomen, og brukes blant annet til å tolke, forklare og skape mening av noe (Brinkkjær & Høyen, 2018, s.79). Hermeneutikkens sentrale tema har vært at mening ikke bare kan forstås som en del av noe, men må forstås i sammenheng med en helhet (Rothmund, 2019, s.4). Dette kan knyttes opp mot det som kalles den hermeneutiske spiral, hvor man i en kontinuerlig veksling mellom del og helhet nærmer seg en større og dypere forståelse av dem begge (Johansson, 2016).

Forholdet mellom forståelse og forforståelse er sentralt i noen retninger innenfor hermeneutikken. Vår forforståelse påvirker hvordan man erfarer og opplever verden, og gjennom et møte med verden vil man tilegne seg en ny forståelse, som igjen blir en del av vår forforståelse i møte med nye erfaringer av verden (Johansson, 2016). Som forsker vil forskerens forforståelse derfor påvirke hva man ser i sitt datamateriale, blant annet hva man ser etter og hvordan man tolker det (Johansson, 2016). En forsker vil på den måten aldri forholde seg helt nøytral i sitt arbeid. Som forsker på didaktisk design og elevenes opplevelse, vil jeg møte forskningsarbeidet med mine forforståelser om

didaktikk og elever. De erfaringene jeg gjør meg under forskningsarbeidet, vil dermed åpne opp for nye forståelser, som igjen vil virke tilbake på mine forforståelser i det videre arbeidet.

### 3.1.3 Hermeneutisk fenomenologi i dette masterprosjektet

Fenomenologi og filosofisk hermeneutikk henger godt sammen da man i fenomenologien prøver å avdekke fenomener i dybden, mens man i hermeneutikken gjerne går mer i bredden i fortolkningen for å skaffe seg en større forståelse av fenomenene (Wollan, 2006, s.65). Ifølge Van Manen kan en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming ta utgangspunkt i livsverden slik den finner sted hos individet (Rothmund, 2019, s.6), og at man gjennom en beskrivelse og tolkning av levd erfaringen, søker man å oppnå en forståelse av verden slik den er opplevd (Rothmund, 2019, s.6). Rothmund skriver også om hvordan Manen poengterer for at man må forstå noe av en større sammenheng, for å forstå det individuelle (Rothmund, 2019, s.6). I min oppgave har jeg forsøkt å tolke elevenes opplevelser i et skapende arbeid for i likhet med Rothmund (2019) å undersøke hvordan elevenes erfaringer kan være potensielle erfaringer for andre. I likhet med Rothmund (2019) søker jeg derfor ikke å finne en riktig tolkning av disse erfaringene, men i stedet ta del i erfaringene for å oppnå en større innsikt i mulige «sannheter» eller mulige forståelser av erfaringene (Rothmund, 2019, s.10).

I en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming vil ifølge den tyske filosofen Hans Georg Gadamer forskeren bli sett på som en sentral deltaker i tolkningsprosessen (Halvorsen, 2015, s.20). Dette gjelder også for mitt masterprosjekt, da jeg selv tar del i forskningen gjennom å undervise elevene, samtidig som jeg også ivaretar forskerrollen. Jeg vier oppmerksomhet mot mine egne opplevelser både når jeg eksperimenterer med teknikken Pouring Paint i mitt eget skapende arbeid, og når jeg gjennomførte de didaktiske designene i skolen. Jeg bruker så mine opplevelser til å forstå elevenes opplevelser, i tråd med hermeneutikken. Jeg forsøker med andre ord å få tak på elevenes egne opplevelser, og se noen mønstre i dem, og bruker meg selv og mine egne opplevelser for å forstå elevenes opplevelser. Dette forstår jeg som en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering med tanke på hvordan kunnskap blir skapt i prosjektet.

## 3.2 Metodologi: didaktisk designforskning og A/R/Tografi

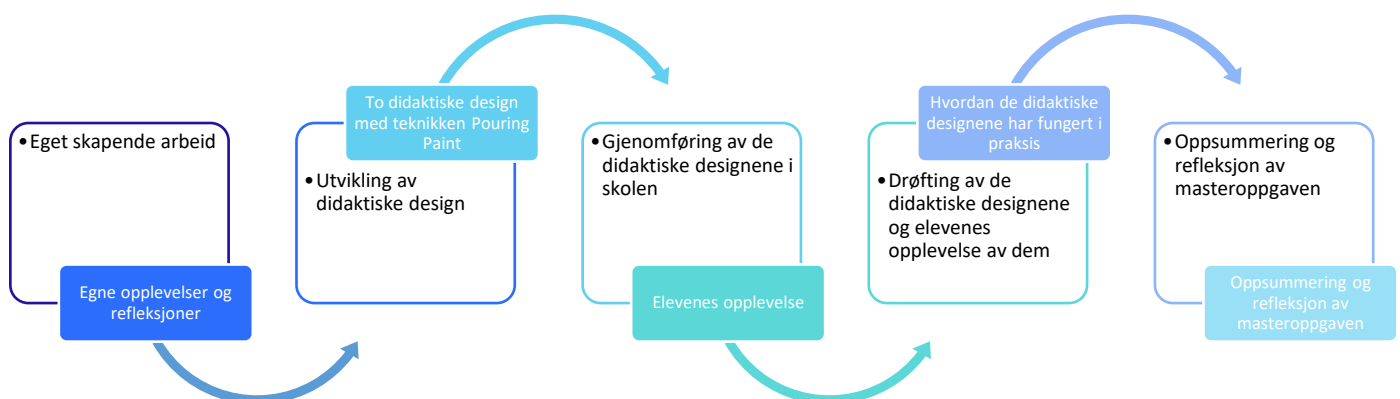
Metodologisk har jeg valgt å plassere dette prosjektet både innenfor didaktisk designforskning og A/R/Tografi. Dette innebærer at jeg forsker på egen undervisning, og på utviklingen av denne.

### 3.2.1 Didaktisk designforskning

Didaktisk designforskning (Educational design research) er et samlebegrep for forskning som går ut på å undersøke løsninger på pedagogiske problemer. Ifølge Ellen C. Lagemann (2002) har didaktisk designforskning som motiv å utvikle brukbar kunnskap som er relevant for undervisningspraksis (Lagemann, 2002, sitert i McKenney & Reeves, 2012, s.7). I denne oppgaven ser jeg på hvordan jeg kan skape et didaktisk design som åpner opp for opplevelsen av motivasjon og mestring. Her blir det pedagogiske problemet å tilrettelegge for at motivasjon og mestring skjer hos elever på småtrinnet i kunst og håndverk. Denne formen for forskning har både en teoretisk og en praktisk side ved seg selv. I didaktisk designforskning fletter man sammen teori med det empiriske materialet, inspirasjon, kunnskap og erfaringer, noe som igjen fungerer som inngangsporter til å løse disse utfordringene i praksis (McKenney & Reeves, 2019). Ved å benytte meg av relevant teori om mitt problemområde, har jeg tatt med denne kunnskapen og knyttet den sammen med mine erfaringer og tidligere kunnskap for å utforme og utvikle det didaktiske designet.

**FIGUR 4**

*Illustrasjon over de ulike prosessene i min didaktiske designforskning, og hva jeg har tatt med videre i de ulike stegene. (Design: Trælnes, 2022)*



Videre vil jeg også ta for meg en A/R/Tografisk tilnærming, da dette også er en del av min metodologi.

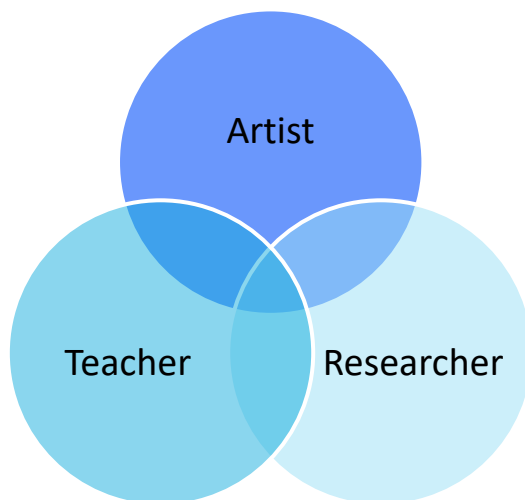


### 3.2.2 A/R/Tografi

I en A/R/Tografisk tilnærming spiller man på tre identiteter; en utøveridentitet (artist), en forskeridentitet (researcher) og en læreridentitet (teacher). Den tar med andre ord for seg tre forskjellige praksiser; «å skape, å forske og å undervise» (Letnes, 2017). A/R/Tografi kan betraktes som en performativ og relasjonell tilnærming til forskning på undervisning i kunst, og kan gi et bilde på hvordan en kunsthøyskolelærer tenker og arbeider, noe som kan bidra til utvikling av pedagogisk praksis (Heaton, 2018, s.263). Den er relasjonell både gjennom lærerrollen og i kunstnerrollen. Kunstnere kan ofte relatere sitt arbeid til andre kunstnere gjennom blant annet anerkjennelse og inspirasjon. På samme måte som når en forsker deler sitt arbeid med fellesskapet, og anerkjenner andre forskere i sitt arbeid. På den måten kan også lærere være a/r/tografer som jobber sammen med barn i a/r/tografiske prosjekter (Irwin & Springgay, 2017, s.168).

#### FIGUR 5

*A/R/Tografi, Artist-Researcher-Teacher, med inspirasjon av Rita Irwin og Stephanie Springgay (2017). (Design: Trælne, 2022)*



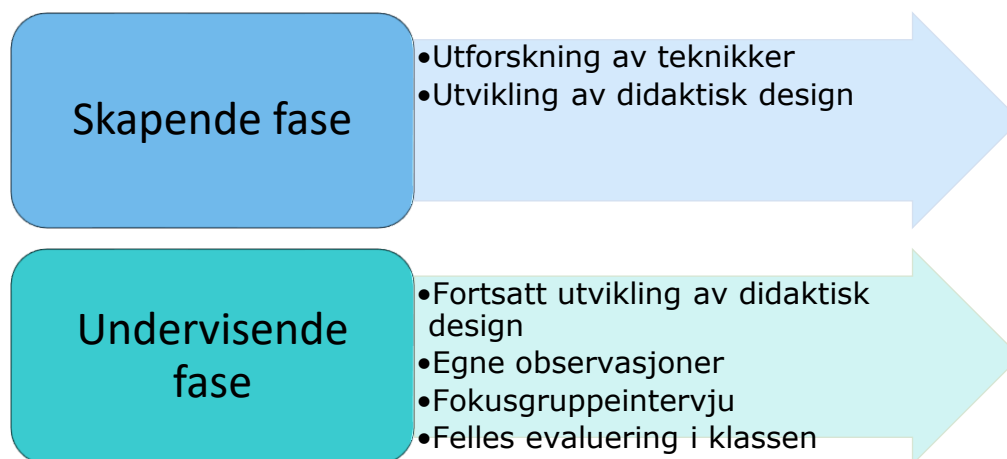
De tre identitetene artist/researcher/teacher eksisterer i et kontinuerlig forhold til hverandre (Irwin & Springgay, 2017, s.168), og av den grunn vil man kunne befinne seg i flere roller samtidig, men også veksle de imellom. Identitetene iscenesettes og fremstilles av den ene og samme personen, men ved å knytte sammen de ulike identitetene, posisjonene og ståstedene, kan det bidra med å tilføre kunnskap og forståelse på tvers av rollene og imellom (Letnes, 2017). Jeg valgte denne metodologien fordi jeg har et ønske om å utvikle min forståelse og kunnskap både for kunstnerrollen og for lærerrollen, og fordi mitt masterprosjekt nettopp dreier seg om det å skape, forske og undervise. I figur 5 ser man en illustrasjon over de tre identitetene, hvordan de fungerer som tre ulike komponenter, men som samtidig overlapper og utfyller hverandre.

### 3.3 Metoder for å generere forskningsmateriale

Datagenerering for dette prosjektet har bestått av flere ulike metodiske tilnærminger. Da jeg har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming har jeg valgt ut metoder som er med på å fange opplevelser, både mine egne opplevelser i møte med det skapende arbeidet, og elevenes opplevelse av det didaktiske designet. Forskningsprosjektet består av to faser; en skapende fase og en undervisende fase, selv om også fase to er skapende mens jeg underviser. I den første fasen startet jeg med å utforske ulike måter å bruke Pouring Paint-teknikker i et eget skapende arbeid. Ut ifra disse utprøvingene analyserte og vurderte jeg metoder for hvordan jeg kan bruke teknikken i skolen. Gjennom analysen utviklet jeg to didaktiske design som jeg så gjennomførte i en 4.klasse.

**FIGUR 6**

*Modell over det samlede forskningsmaterialet. (Design: Trælnes, 2022)*



For å finne svar på forskningsspørsmål 1: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring i kunst og håndverk hos elever?* har jeg jobbet utforskende med teknikken Pouring Paint for å se hvilke muligheter og begrensninger teknikken gir. Jeg har loggført fremgangsmåte og refleksjoner underveis i arbeidet, i tillegg til bildedokumentasjon av prosessen og resultatene. De funnene jeg gjorde i det utforskende arbeidet har jeg tatt med videre i en didaktisk designutviklingsprosess, hvor jeg har skapt to didaktiske design som jeg skal gjennomføre med en 4.klasse. Undervisningsopplegget for de to didaktiske designene blir presentert i hvert sitt planleggingsdokument i kapittel 4.2. Disse planleggingsdokumentene viser en oversikt over organiseringen og framgangsmåten for hvordan jeg har tenkt å gjennomføre de didaktiske designene i skolen.

I arbeidet med forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?* har jeg benyttet meg av flere metoder for å generere datamaterialet. Jeg har blant annet dokumentert gjennom egen loggføring og foto, observert gjennom deltakende observasjon mens jeg har undervist, gjennomført fokusgruppeintervju og i tillegg hatt en felles evaluering med hele klassen ved slutten av prosjektet. Hensikten med de ulike metodene for generering av materialet har vært å samle inn gjennom ulike kanaler, da elevene uttrykte sine opplevelser på ulike måter, både verbalt, visuelt, og kroppslig og relasjonelt.

Ved både å gjennomføre to fokusgruppeintervju, og å ha en felles evaluering kan jeg få bredere innsikt i elevenes opplevelse, enn om jeg bare hadde benyttet en av metodene. Gjennom den felles evalueringen fikk jeg et innsyn i elevenes kollektive opplevelse, og da elevene selv fikk ta initiativ til om de ønsket å fortelle om opplevelsene sine, ga det meg et innblikk i hva slags opplevelser og inntrykk elevene sitter igjen med etter endt prosjekt. Tilbakemeldingene elevene kom med gikk derimot for det meste på overflaten, og noen ganger bare stikkord. Å skulle samle inn materialet kun på denne måten ville derfor ikke gi meg et tilstrekkelig innblikk i elevenes opplevelser. Her var gruppeintervjuene mer egnet for å gå i dybden av erfaringene de hadde gjort seg, der det var større mulighet for å gi lengre og fullstendige svar, samt at jeg kunne ta mer tak i det som ble sagt, og grave enda dypere i det elevene fortalte.

Selv om det i dette prosjektet er elevenes opplevelse som er i fokus, synes jeg det var relevant å dokumentere mine egne observasjoner av gjennomførelsen. Ved å sammenligne mine opplevelser av prosjektet med elevene sine opplevelser, gir det meg et bilde på om min oppfattelse av elevene samstemmer med det elevene selv forteller, eller om jeg og elevene sitter igjen med helt forskjellige opplevelser og inntrykk av de didaktiske designene. Også ved å kartlegge hvordan elevene opplever undervisningen kontra hva jeg observert, vil det kunne gi meg en økt forståelse for hvordan elever selv lærer best og hvilke faktorer som spiller en viktig rolle i deres motivasjon og mestringsfølelse. Dette anser jeg som sentralt for mitt arbeid som lærer.

### 3.3.1 Deltakende observasjon og feltsamtaler

Ifølge Løkken & Søbstad (1995) er det viktig å se det enkelte barnet i miljøet de befinner seg i, for å lettere forstå barnet. Det vil også kreve innsikt, kunnskaper og evne til det å observere og analysere for å forstå barn, og det å kunne gjøre et skille mellom vesentlige og uvesentlige observasjoner. Observasjon kan på den måten være en viktig forutsetning for forståelsen av ulike pedagogiske situasjoner (Løkken & Søbstad 1995, s.13). I tillegg til observasjon, er også samtaler med barn en viktig del av tilegnelsen av forståelse. Gjennom samtaler vil man kunne ta tak i subjektive forhold, og få større tilgang til barns opplevelser og tanker (Løkken & Søbstad, 1995, s.13).

I en deltakende observasjon skal forskeren delta og observere på samme tid (Fangen, 2015). Under gjennomførelsen av de didaktiske designene fikk jeg mulighet til å både observere og føre samtaler med elevene da jeg underviste og veiledet de gjennom oppgavene. Jeg gjennomførte også en felles evaluering med alle elevene i klasserommet hvor også læreren var til stede. Der stilte jeg elevene spørsmål om deres opplevelse av prosjektet, imens læreren noterte ned svarene deres i et felles notat på tavla. Da vi var ferdige med fellesnotatet på tavla, gikk elevene inn på Mentimeter.com med hvert sitt nettbrett hvor jeg hadde laget en spørreundersøkelse i form av en ordsky. Der skulle elevene svare på spørsmålet «hva synes du om maleoppgavene?». Elevene svarte på spørsmålet med ord og setninger på nettbrettet sitt, og de ordene som gikk igjen flere ganger ble større enn de andre ordene. På den måten kunne både jeg og elevene se en oversikt over hvilke ord elevene forbinder med prosjektet.

### 3.3.2 Kvalitative intervju

Ved slutten av undervisningsøkten tok jeg fokuselevne som læreren hadde valgt ut med på et eget rom for et gruppeintervju. Med meg hadde jeg en intervjuguide, lydopptaker og produktene til elevene. Intervjuguiden besto av 18 spørsmål om blant annet opplevelsen av teknikken Pouring Paint, hva de synes om produktene og hva de synes om selve undervisningsdesignet. Jeg ønsket å stille flest mulig åpne spørsmål til elevene for å unngå å lede de i ulike retninger, men på grunn av alderen så jeg det nødt å spisse noen av spørsmålene slik at de ble enklere å gi svar på. De to intervjuene varte i ca. 20-30 minutter hver, og jeg tok lydopptak av begge intervjuene som i ettertid ble transkribert.

Formålet med fokusgruppeintervjuene var å få innsikt i elevenes opplevelse av de didaktiske designene de nettopp hadde deltatt i. Jeg informerte elevene om dette formålet, og forklarte at det ikke fantes noen fasitsvar på spørsmålene og at jeg ønsket ærlige og oppriktige svar på hvordan de opplevde arbeidet, enten det var positive eller negative opplevelser. Jeg forklarte også at alle svarene ville ha like stor verdi, og at de ville være til stor hjelp for videre utvikling av prosjektet.

Min første tanke var å ta intervjuene med fokuselevne individuelt, slik at det skulle bli lettere å fokusere på det elevene sier, og for å unngå forstyrrelser og distraksjoner. Men jeg valgte heller å gjennomføre intervjuene i grupper, da det muligens kunne bli enklere for elevene å snakke fritt og åpent, og at det kunne bli mer dynamikk i samtalen enn om vi bare hadde snakket en-til-en. Til tross for at jeg har vært innom klassen et par ganger tidligere, kan jeg fortsatt karakteriseres som ukjent for elevene, noe som kan påvirke svarene elevene gir meg. Ved å gjennomføre intervjuet i grupper, der elevene kjenner hverandre godt og viser trygghet ovenfor hverandre, vil det muligens hjelpe elevene med å svare oppriktig og åpent på spørsmålene jeg stiller dem. Med tanke på alderen på elevene, kan det hende man opplever det som utfordrende å få fullstendige og fyldige

svar da det i stor grad er åpne spørsmål. Ved å intervju i grupper gir det derfor rom for elevene å bli inspirert av hverandre, og at selve intervju-situasjonen blir mer som en gruppesamtale enn et intervju.

I et gruppeintervju kan det være fare for at samtalen flyter utover det som deltakerne blir spurt om, men i denne situasjonen var jeg uansett ute etter å forstå elevenes opplevelse av arbeidet, og ikke å finne bestemte svar. Den veien samtalen flyter, og de svarene som dukker opp og de erfaringene som elevene nevner vil gi meg et bilde på hva som fanger elevenes oppmerksomhet og hva elevene sitter igjen etter deltakelsen i det didaktiske designet.

### 3.3.4 Utvalg

For at prosjektet skulle bli mest mulig virkelighetsnært ble det gjennomført med alle elevene i klassen. Men av praktiske årsaker slik som plass og utstyr gjennomførte vi prosjektet med halv klasse av gangen, for så å gjennomføre med andre halvdelene av klassen uken etter. På den måten fikk jeg også færre elever å forholde meg til, da jeg måtte gjennomføre undervisningen alene. Siden prosjektet ble gjennomført med en såpass stor elevgruppe, så bestemte jeg meg for å ikke ta lydopptak underveis i gjennomføringen. Årsaken var at det trolig kom til å bli vanskelig å fange opp hva de enkelte elevene sier. Det ble i stedet valgt ut noen elever som fikk rollen som fokuselever, som fikk som oppgave å delta på et fokusgruppeintervju i etterkant av prosjektet.

Når det gjaldt utvalget av fokuselever ønsket jeg at læreren skulle avgjøre hvem som fikk forespørsel om å delta. Jeg ba læreren om å plukke ut både elever som gir uttrykk for at de liker kunst og håndverk, og også elever som har mindre interesse av faget. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å få et mer realistisk og variert syn på elevenes opplevelse av prosjektet, da det i en vanlig kunst og håndverk-økt vil være elever med ulik interesse for faget og innholdet i undervisningen.

Læreren plukket ut 6 fokuselever, hvor det var to gutter og én jente på den første gruppen, og to jenter og én gutt på den andre gruppen. Disse elevene fikk forespørsel om å delta som fokuselever, og dersom de ønsket å delta fikk de med seg et samtykkeskjema for foreldrene å signere, da elevene er under 18 år.

## 3.4 Analysestrategier

Siden dette masterprosjektet er delt inn i to faser; en skapende fase og en undervisende fase, med hvert sitt forskningsspørsmål, har jeg analysert de to fasene hver for seg.

### 3.4.1 Analyse av forskningsspørsmål 1

I analysen av forskningsspørsmål 1: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring i kunst og håndverk hos elever?* vil dokumentasjon og loggføringen av eget skapende arbeid ligge til grunn. Jeg loggførte framgangsmåte og refleksjoner underveis i det skapende arbeidet, i tillegg til å loggføre en sluttvurdering av prosessen og produktene. Da jeg ikke visste helt hva jeg lette etter, analyserte jeg funnene og erfaringene jeg gjorde meg med materialet og teknikken i en flytende tekst for å skape mer romslige og åpne rammer for skrivinga.

De oppdagelsene jeg gjorde under den utforskende prosessen med Pouring Paint-teknikken tok jeg så med meg videre for å utvikle didaktiske design som kunne gjennomføres i skolen. Jeg utviklet to didaktiske design, som består av to ulike maleoppgaver. Jeg viser i kapittel 4.3 en gjennomgang av de to didaktiske designene, og hvordan jeg steg for steg gjennomførte maleoppgavene. Jeg har også skapt to planleggingsdokument for å skaffe en oversikt over hvordan disse maleoppgavene skal organiseres og gjennomføres i undervisningen.

For å analysere den didaktiske designutviklingen har jeg derfor reflektert rundt hvordan jeg kan benytte meg av Pouring Paint-teknikken i undervisningssammenheng, og har analysert hvordan utfordringer jeg møtte på i mitt eget skapende arbeid kan unngås, og hvordan teknikkene kan tilrettelegges for elever på 4.trinn slik at de opplever mest mulig motivasjon og mestring i arbeidet. Jeg har i analysen plukket ut noen faktorer som jeg ser på som muligheter og utfordringer med Pouring Paint som metode, og sett på hvilke løsninger jeg kan gjennomføre i undervisningen. Disse faktorene blir presentert i tabell 1 og tabell 2 i kapittel 4.2.

### 3.4.2 Analyse av forskningsspørsmål 2

For å finne svar på forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?* har jeg benyttet meg av en interpretativ fenomenologisk analyse, forkortet som IPA. Dette er en metode hvor målet er å finne svar på menneskers opplevelse i møte med ulike fenomener og hendelser (Fejes & Thornberg, 2019, s.165). Metoden ble først benyttet av Jonathan Smith, en professor i psykologi, hvor han ønsket å finne en metode der man kunne få et innblikk i informantenes «innenfra»-perspektiv i størst mulig grad. IPA-metoden hviler på både hermeneutikken og fenomenologien gjennom å tolke, finne essensen og beskrive opplevelsen av fenomener (Fejes & Thornberg, 2019, s.166). En IPA-analyse innebærer et visst tolkningsarbeid (Fejes & Thornberg, 2019, s.170). I mitt analysearbeid av

elevenes opplevelse av de didaktiske designene har jeg tolket svarene deres gjennom min egen forforståelse og erfaring.

Datamaterialet fra gjennomføringen i skolen er basert på mine egne observasjoner, fokusgruppeintervju og en felles evaluering i klassen. Disse blir presentert i kapittel 5. Jeg foretok først en analyse av mine egne observasjoner av undervisningssituasjonen, hvor jeg beskriver hvordan jeg opplever og tolker elevenes handlinger og ord. Etter endt undervisning noterte jeg ned ulike observasjoner jeg gjorde underveis i undervisningen, alt i fra hvordan organiseringen av oppgavene, hvordan elevene reagerte og viste av atferd, til hva elevene sa til meg og til medelever. I analysearbeidet har jeg derfor tatt utgangspunkt i disse observasjonene, og kommet med mine tolkninger og refleksjoner over det jeg opplevde i undervisningen.

Videre har jeg gjort en interpretativ fenomenologisk analyse av fokusgruppeintervjuene. Jeg hadde først transkribert begge fokusgruppeintervjuene, og i tråd med IPA-metoden transkriberte jeg intervjuene helt ordrett og med dialekt, i tillegg til å inkludere mine egne spørsmål til elevene (Fejes & Thornberg, 2019, s.169). Jeg startet med å lese gjennom hele det første intervjuet, for å holde fokuset på en intervjuopplevelse av gangen. Når jeg så hadde lest gjennom intervju nummer 1, noterte jeg ned alle tankene som jeg satt igjen med etter gjennomgangen. Jeg gikk så mer grundig inn i teksten, og noterte ned tanker underveis. Denne prosessen gjentok jeg så med intervju nummer 2.

Når alle tanker var notert ned, begynte jeg å lese over notatene mine for å lete etter temaer og mønster som gikk igjen og som hadde noe til felles med hverandre. Det dukket opp mange tanker og mulige temaer som jeg la merke til. Disse temaene ble så flettet mer inn i hverandre for å fortette materialet og finne meningsbærende temaer som beskriver essensen av funnene jeg kom fram til.

For å analysere den felles evalueringen i klassen gjorde jeg det på lik måte som tidligere, der jeg først leste igjennom elevenes utsagn, og prøvde å finne meningsbærende temaer som oppsummerer det elevene sier om deres egen opplevelse av de didaktiske designene.

### 3.6 Etske overveielser

Det vil alltid stilles krav til etske overveielser i et forskningsarbeid. Det å forske med kunsten blir ofte ansett som et nærhetsarbeid, da man kommer gjerne tett på, og som i den forbindelse kan være risikofyllt (Østern, 2017, s.17). «Etske overveielser trenger å gjennomsyre hele forskningsprosjektet (Østern, 2017, s.17). Noen etske overveielser å ta hensyn til i mitt masterprosjekt er i hovedsak at jeg bruker elever som deltakere i

studien, og der deres bidrag vil være en stor del av mitt empiriske materiale. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet som NESH, har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer, blant annet for hvordan man skal ivareta de etiske hensynene mellom forskere og deltakere (Nilssen, 2012, s.144).

En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming vil kunne påvirke forskningsarbeidet, da forskerens forforståelse og nærhet til arbeidet vil påvirke hvilke valg man tar og hvordan funnene analyseres og tolkes. Forskerrefleksivitet bygger på det prinsippet at kvalitativ forskning er verdiladet og blir påvirket av forskerens subjektive teorier (Nilssen, 2012, s.139). I kvalitativ forskning er vil en forsker sjeldent forbli helt nøytral og å observere forskningskonteksten objektivt. Forskeren er derimot i interaksjon med deltakerne, og påvirker både forskningskonteksten og datamaterialet (Nilssen, 2019, s.139). En forsker i en kvalitativ studie må derfor være selvbevisst på sin egen forskerrolle, da subjektivitet ikke er til å unngå, den må håndteres. I min studie har jeg fungert både som kunstner, forsker og lærer. Jeg har samhandlet med elevene i flere settinger, og har kjennskap til elevene fra før av gjennom tidligere undervisning. Ved å forske i skolen, og ved å utføre klasseromsforskning, vil man på mange måter befinne seg i en dobbeltrolle, hvor man både skal være lærer og veileder for elevene, men også være en forsker.

Når man arbeider med mennesker, og spesielt barn, må man ta hensyn til at undersøkelsene og svarene man får ofte vil bli påvirket av flere faktorer. Eksempel kan elevene være påvirket av dagsform, humør, relasjonen mellom meg og elevene og elevene imellom seg. Dette er noe å ta høyde for i planleggingen, så vel som i gjennomførelsen og i etterarbeidet. Det er også et eget punkt i NESH som handler om forskning med barn og unge, hvor det stilles et særlig krav til beskyttelse og ivaretagelse av deres behov og interesser. For eksempel skal all informasjon være alderstilpasset, og at metoder og innholdet i forskningen skal være tilpasset deltakernes alder og forutsetninger (Nilssen, 2012, s.151).

Deltakelse skal være frivillig, og det må foreligge et informert samtykke der alle deltakere og involverte parter vet hva hensikten med forskningsarbeidet er, og hva det kommer til å innebære (Nilssen, 2012, s.145). Jeg har derfor vært i dialog med både lærer på trinnet, foreldre og elevene selv, både under utvelgelsesprosessen og i studien generelt. I denne prosjektet ble 6 elever plukket ut av læreren, og fikk forespørsel om de ønsket å delta som fokuselever. Hvis de hadde lyst, fikk med seg et informasjon- og samtykkeskjema hjem slik at foreldrene. Disse skjemaene ble signert og levert inn til meg før gjennomførelsen. I skjemaet fikk de forespørsel om å delta på et fokusgruppeintervju hvor det ville bli tatt et lydopptak som i ettertid skal transkriberes og slettes, samt om deres tillatelse til å ta bilder av elevenes arbeid. Ansikt eller andre kjennetegn er ikke med på bildene. I denne oppgaven har jeg derfor bare med bilder hvor det har blitt avlagt et samtykke. De andre elevene ble også opplyst om deres deltakelse i dette masterprosjektet gjennom læreren, både muntlig og skriftlig. Foreldre fikk også skriftlig beskjed om prosjektet og hva det innebar for deres barn. Foreldrene fikk også mulighet til å trekke barnet ut av prosjektet dersom de ønsket det.

Det vil være viktig for både studien og elevenes velvære at deltakelsen ikke skal føles pressende eller føles ut som en form for prøv eller test, der elevene må prestere på best mulig måte. Jeg har derfor informert elevene om hva denne studien innebærer og handler



om, og at det ikke stilles noen krav til ferdigheter eller kunnskaper. Jeg forklarte hvordan jeg kun var interessert i å høre elevenes opplevelse og meninger om de didaktiske designene.

### 3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert mitt vitenskapsteoretiske ståsted for denne masteroppgaven. Gjennom en hermeneutisk fenomenologisk posisjonering har jeg prøvd å fange opp elevenes opplevelse i møte med det didaktiske designet, i tillegg til å gjøre en tolkning av deres opplevelser i lys av mine egne forforståelser. Ved å benytte meg av en A/R/Tografisk tilnærming har jeg kunnet reflektert og utviklet arbeidet gjennom tre ulike identiteter; som kunstner, som forsker og som lærer. Jeg har også benyttet meg av didaktisk designforskning for å utvikle min undervisningspraksis som kunst og håndverklærer. For å samle inn datamaterialet har jeg brukt metoder som loggføring, deltakende observasjon, feltsamtaler og fokusgruppeintervju. For å analysere funnene fra gjennomføringen i skolen benyttet meg av en interpretativ fenomenologisk analyse for å finne svar på elevenes opplevelse av det didaktiske designet.

## 4. Didaktisk designutvikling i akrylmaling

I dette kapitlet har jeg utforsket ulike metoder og framgangsmåter av Pouring Paint-teknikken. Hensikten er å utvikle et didaktisk design som skal gjennomføres med elever på 4.trinn, hvor designet skal ha som mål å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring. I dette kapitlet jobber jeg med forskningsspørsmålet:

*Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape mestring i kunst og håndverk hos elevene?*

Ved å jobbe skapende, både som kunstner og som lærer, vil jeg se på hvordan jeg som lærer og kunstner kan skape et didaktisk design for elevene som gir de en opplevelse av motivasjon og mestring, og hvordan det didaktiske designet kan knyttes opp mot estetiske læringsprosesser som skaperglede og utforskertrang.

### 4.1 Utforskning av teknikken Pouring Paint

I dette masterprosjektet startet jeg med å utforske ulike måter å arbeide med akrylmaling på. I denne utprøvningsprosessen oppdaget jeg teknikken som kalles Pouring Paint. Dette var en annerledes måte å male på, og jeg hadde aldri jobbet med maling på denne måten før. Jeg ble svært fascinert over de ulike uttrykkene som oppsto, og ble fenget av hvor tilfeldig og ukontrollert prosessen foregikk. Etter flere forsøk bestemte jeg meg for å fordype meg i bare denne teknikken, da jeg innså hvor mange ulike metoder og muligheter som befant seg innenfor Pouring Paint.

Jeg testet ut ulike teknikker innen Pouring Paint, blant annet teknikker som «swipe», «dirty pour», «blow» og «ring-pour». Innenfor de ulike teknikkene gjorde jeg flere forsøk, og undersøkte ulike hypoteser jeg undret over underveis i prosessen. Jeg ønsket å utforske hvordan de ulike teknikkene er å gjennomføre, om de kunne passe til elever på 4.trinn, og hvilke fallgruver og mulige effekter man kunne oppnå.

#### 4.1.1 Teknikk 1 - Blås med sugerør

En av de første teknikkene jeg undersøkte var teknikken som kalles «blow», her oversatt til «blås». Jeg startet med et lite lerret for en test-runde, og startet med å legge et lag med hvit fargeblanding. Dette var for å lage et grunnlag, og for at de andre fargene skal ha noe å flyte på. Så la jeg vekselvis en klatt med blå, rød, gul og gull blanding oppå

hverandre. I fargene blå, rød og gul tilførte jeg noen dråper silikonolje for å skape celle-effekter. Fargeblandingene var av veldig lik konsistens. Etter jeg la på fargene, la jeg hvit blanding i en ring rundt fargedammen. Dette var for å skape flere hvite partier, og slik at fargedammen kunne flyte bedre utover lerretet. Jeg brukte et sugerør til å blåse fargedammen utover på bildet. Jeg prøvde å blåse de ut fra flere vinkler, for å se om jeg klarte å skape blomsterblader.

### **BILDECOLLAGE 1**

*Blås med sugerør, én dam. (Trælnes, 2022)*



Jeg opplevde dette som en ganske enkel teknikk å bruke, og som også krevde lite utstyr. Men det var noen ganger utfordrende å blåse gjennom sugerøret. Kanskje det kan løses ved å bruke større sugerør? Det ble også flere hvite/lyse partier som overlappet de andre fargene. Jeg spekulerte også på om denne fargekombinasjonen egnet seg dårlig, da de blandet seg sammen og skapte litt gustne farger. I dette tilfellet brukte jeg hovedsakelig primærfarger. Jeg bestemte meg derfor for å kjøre flere runder med andre farger for å sjekke om dette stemmer.

I forsøk 2 prøvde jeg en runde til med de samme fargene. Men denne gangen la jeg et tynt lag med hvit blanding over hele lerretet, og la fargeblandingene i to ulike dammer. Her la jeg ikke en hvit ring rundt dammen. Jeg blåste fra flere vinkler for å skape blomsterblader, men noen steder ble sammenhengende. Fargepartiene i midten ble mer tydelig og skarpe farger, men i kantene ble de mer blandet ut med det hvite. Noen steder i kantene ble det gustent og brunt. Men jeg likte veldig godt det øverste partiet på lerretet, da det lignet litt på en blomst. Det ble også sølt noen dråper med maling på lerretet ved et uhell, men synes dette var spennende. Kanskje dette kan testes ut videre?

## **BILDECOLLAGE 2**

*Blås med sugerør, to dammer. (Trælnes, 2022)*



For å bruke opp restene av fargeblandingen tok jeg et forsøk til, men denne gangen la jeg ikke et hvitt grunnlag, og brukte bare blå og rød farge til å begynne med. Jeg ville undersøke hva som skjer dersom man ikke legger et grunnlag først, og når man bare bruker to farger. Vurdering er at det ble ikke så store effekter ved å bare bruke to farger. Men de blandet seg fint sammen noen steder. Det var derimot ganske tungt å blåse ut fargene når de ikke hadde et grunnlag å skli på. Jeg prøvde å dryppe noen hvite dråper på midten, og blåste de utover. Det skapte mer spenning i bildet, og jeg likte spesielt godt effektene som oppsto ute i kantene. Ble nesten litt «alien-aktig».

### **BILDECOLLAGE 3**

*Blås med sugerør, to farger. (Trælnes, 2022)*



## 4.1.2 Teknikk 2 – swipe

En annen teknikk jeg testet ut var teknikken som kalles «swipe». Denne går ut på å legge malingen på lerretet, for så å dra malingen utover med en gjenstand. Her startet jeg også med små lerret i begynnelsen for å få et innblikk i hvordan teknikken fungerer. Utprøvingen resulterte i flere mislykkede forsøk, da fargene blandet seg for mye sammen, og uttrykket ble ikke helt som forventet. Etter flere forsøk oppdaget jeg hvor mye konsistensen påvirket resultatet, og at fargeblandingen i begynnelsen antageligvis var for tykk. Ved å tynne ut blandingen mer ble det lettere å oppnå større effekter på bildet.

Jeg prøvde også å swipe flere ganger og la på mer farger for hver gang for å se hva som skjedde med uttrykket. Ved å swipe flere ganger opplevde jeg at fargene blandet seg sammen og skapte utydelige farger. Celle-effektene ble også ødelagt ved å gjennomføre flere swipe på samme lerret.

Etter å ha gjort flere tester på mindre lerret, prøvde jeg teknikken på et litt større et. Jeg ønsket også å se om swipe-teknikken kunne kombineres med vanlig maleteknikk ved bruk av pensel. Jeg valgte meg derfor et motiv, og malte motivet med pensel, men lot området hvor jeg skulle benytte meg av swipe-teknikken være blank. Når malingen så hadde tørket, brukte jeg maskeringstape for å beskytte kantene fra å bli tilsølt av den nye malingen, og for å skape tydeligere kanter. Jeg la så ulike nyanser i blå, hvit og sølv for å skape en frost-effekt på bildet. Da hele området var dekket med maling, tok jeg fuktige papir-strimler og dro de fra øverste del av området og nedover mot kanten av lerretet.

Jeg ble ikke helt fornøyd med den effekten som kom etter det første forsøket, så jeg tilførte mer maling på bildet, denne gangen mer av den mørkeblå fargen. Så gjennomførte jeg swipe-teknikken flere ganger. Overflaten ble tykkere og tykkere, og ble noe klumpete, men jeg ble mer fornøyd med fargene etter alle forsøkene. Da jeg brukte tynne papir-strimler som ikke dekket hele området, måtte jeg dra malingen nedover flere ganger for at hele området skulle bli dekket av swipe-teknikken. Det var vanskelig å få til fine overganger på denne måten, og jo mer man prøvde å rette det opp, jo mer blandet fargene seg og forandret uttrykket. Jeg tror det ville gitt et bedre resultat om jeg hadde benyttet meg av et «swipe-materiale» som dekket hele området for malingen lå, for å unngå disse kantene og stripene. Det funket fint å gjennomføre teknikken uten å søle til resten av bildet, da dette var et motiv hvor jeg bare kunne dra malingen rett ned og utenfor lerretet. Alt i alt synes jeg effekten av swipe-teknikken kombinert med pensel-teknikk fungerte fint, og det ga det vanlige, penselmaleriet et nytt og spennende uttrykk.

Konklusjonen er at det er mulig å kombinere swipe-teknikken med andre maleteknikker, men at det er ulike faktorer å ta hensyn til, blant annet valg av motiv, og valg av materiale/gjenstand man benytter seg av for å utføre en «swipe». Man bør også vurdere om det trengs å bruke flere swipe-forsøk eller ikke, da det kan endre uttrykket i en

negativ retning. Man må med andre ord ikke pirke for mye, og heller gi seg mens leken er god.

#### **BILDECOLLAGE 4**

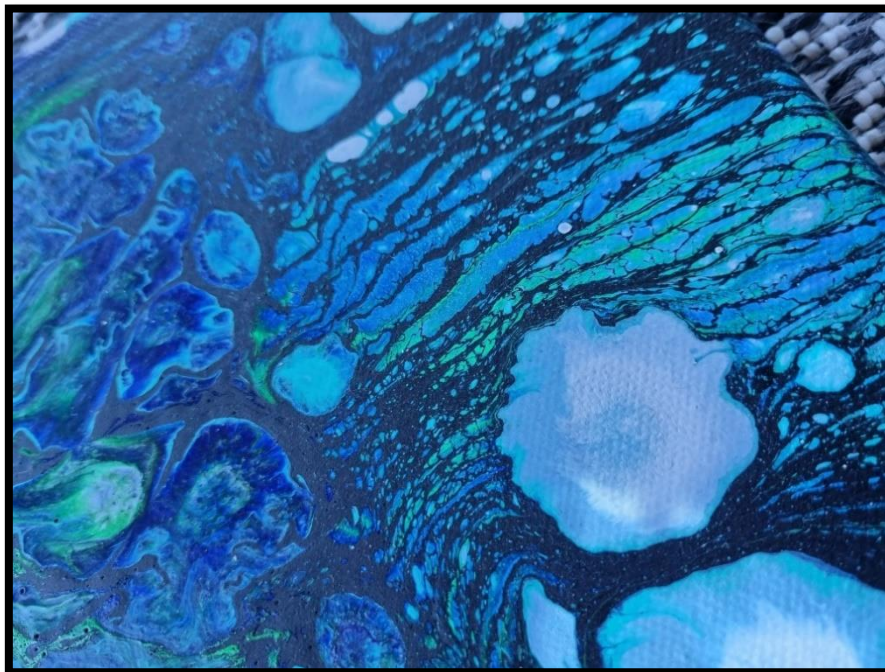
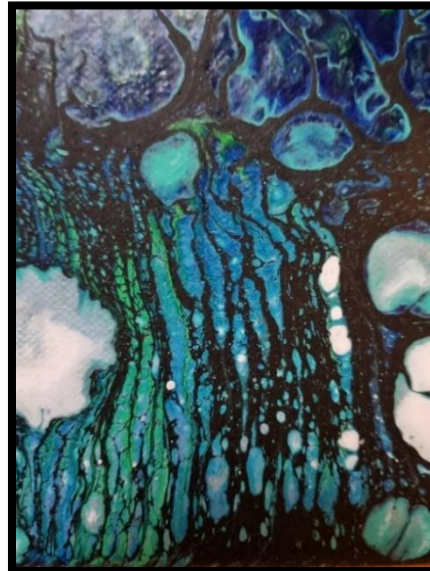
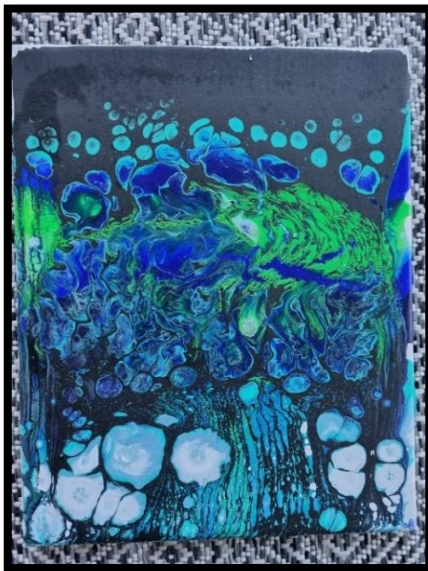
*Swipe-teknikk kombinert med pensel. (Trælnes, 2022)*



Ved et senere forsøk på swipe-teknikken fikk jeg mer og mer kontroll, og oppnådde mer det uttrykket jeg hadde håpet på. Jeg ble flinkere på å blande riktig konsistens på de fleste fargene, slik at ingen av fargene dominerte mer enn andre. Det dukket også opp både store og små celler på bildet som skapte spennende mønstre. Jeg la ulike farger i horisontale striper nedover lerretet, for å så dra malingen fra øverst og nedover med en plastmappe. Dette fungerte fint for å dra malingen med, og det ble lettere å ha kontroll over malingen da man kunne se igjennom plasten. Etter at jeg hadde dradd malingen nedover, forsøkte jeg å vippe på lerretet slik at malingen fløt og spredde seg mer utover.

## **BILDECOLLAGE 5**

*Loddrett Swipe. (Trælnes, 2022)*





## 4.2 Muligheter og utfordringer ved bruk av teknikken Pouring Paint

Jeg har til nå gjennomført et utforskende arbeid med teknikken Pouring Paint, og har i den forbindelse kommet fram til det jeg anser som muligheter og utfordringer ved bruk av denne teknikken, sett i sammenheng med bruk av teknikken i undervisningssammenheng. I tabell 1 ser man en oversikt over det jeg anser som muligheter med teknikken, det vil si hva jeg tenker at teknikken har å tilby i form av motivasjon og mestring. Jeg har også kommet med forslag på hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for at disse mulighetene blir tilgjengelig for elevene i størst mulig grad. I tabell 2 har jeg skapt en oversikt over det jeg anser som utfordringer og begrensninger ved bruk av teknikken. Her har jeg også kommet med forslag på ulike løsninger på disse utfordringene og hvordan de i størst mulig grad kan unngås i undervisningssituasjonen.

Tabell 1

*Muligheter med Pouring Paint.*

Muligheter	Tilrettelegging i undervisning
Abstrahert uttrykk, malingen lever sitt eget liv.	La elevene forme bølgen litt som de vil, dersom de ønsker å lage en annen form. Forbered på søl, dekk til overflater og ha tørkepapir tilgjengelig.
Overraskelsesmoment: Man vet aldri helt hvordan resultatet blir, da malingen lever sitt eget liv og skaper unike uttrykk for hver gang.	Ikke avslør for mye av hva som skjer, la heller elevene observere eller finne ut av det selv. La elevene utforske teknikken på egenhånd.
Fargene skaper spennende mønster og påvirker uttrykket i stor grad.	La elevene utforske fargeeffekten ved å la de velge farger selv og gjøre egne forsøk.

Tabell 2

*Utfordringer med Pouring Paint.*

Utfordringer	Tilrettelegging i undervisning
Det er vanskelig å oppnå riktig konsistens på malingen.	Blande sammen malingen på forhånd, eventuelt sette av tid til å lære elevene hvordan man blander sammen fargene.
Tungt å blåse gjennom sugerøret	Prøve tykkere/tynnere sugerør
Fargene blander seg og blir utydelig	Ikke swipe flere ganger, og ikke ha for tykk eller for tynn maling.

## 4.3 Didaktisk designutvikling for arbeid med teknikken Pouring Paint

I det forrige delkapittelet har jeg sett på hvilke muligheter og begrensninger de ulike teknikkene innen Pouring Paint har. I dette delkapittelet fortsetter jeg å jobbe med forskningsspørsmål 1: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring hos elever i kunst og håndverk?*, hvor jeg i denne delen har fokus på hvilke didaktiske design for elevene jeg kan utvikle, basert på mine egne opplevelser av motivasjon, nysgjerrighet, kreativitet og mestring under mitt eget skapende og eksperimenterende arbeid med akrylteknikken Pouring Paint.

Etter å ha utforsket ulike Pouring Paint-teknikker, har jeg valgt å gå videre med teknikk 1 – Blås med sugerør og, og teknikk 2 - Swipe. Dette var teknikker som var enkel å bruke, krevde lite utstyr og som gjorde det lettere å kontrollere malingen. Jeg har skapt to didaktiske design, som består av de to teknikkene. Det første designet består av blås-teknikken, og det andre designet består av swipe-teknikken. For å skape enda mer variasjon i de didaktiske designene bestemte jeg meg for at det i design 1 skulle lages et figurativt motiv, og et nonfigurativt motiv i design 2.

### 4.2.1 Didaktisk design 1 - Bølgen

Som didaktisk design 1 ønsket jeg å undervise elevene til å lage et bilde med et figurativt motiv. Jeg ønsket å finne et motiv som både var relativt enkelt å gjennomføre, men som samtidig var spennende og dynamisk. Jeg ønsket også et motiv som var lettgjenkjennelig, til tross for at Pouring Paint-teknikken gir et noe abstrahert uttrykk da det er vanskelig å skape detaljer med en så ukontrollert teknikk. Gjennom det utforskende arbeidet med teknikken blås så jeg hvordan malingen fløyt utover lerretet når man blåste på den. Noen steder ble det også ulike «splash»-effekter, noe som ga meg assosiasjoner til hav og bølger. Jeg bestemte meg derfor å prøve å lage en bølge med blås-teknikken. Dette var også et enkelt motiv, men som samtidig hadde en del bevegelse og dynamikk i seg. Jeg tenkte også at dette er et motiv man lett kan kjenne igjen på grunn av fargevalget.

Jeg startet med å legge et hvitt grunnlag på store deler av bildet. Det ble ikke behov for grunnlag nederst på bildet da den delen uansett skulle bestå av mye blåmaling. Jeg brukte tre ulike blåfarger, en mørk, en lys og en blågrønn farge. Disse hadde jeg blandet sammen i plastflasker for å enklere kunne påføre malingen på lerretet.

Jeg tegnet først opp formen til en bølge, og påførte litt av hver blåfarge. Jeg la også litt hvit farge oppå det blå. Når hele bølgen var dekket, blåste jeg den utover lerretet med et sugerør. Jeg prøvde å blåse i den retningen bølgen reiser seg. Dette innebar at jeg måtte snu litt på lerretet for å komme fram i riktig vinkel. Det ble litt vel mye maling på lerretet, så jeg lærte at vil være lurt å starte med mindre, og heller spe på med mer der man ser det trengs.

## BILDECOLLAGE 6

*Bølgen med blås-teknikk. (Trælnes, 2022)*



Hvordan det didaktiske designet vil organiseres og gjennomføres i skolen blir presentert i tabellen under. Jeg har i tabellen laget et planleggingsdokument over hva elevene skal gjøre, hvorfor de skal gjøre dette, og i tillegg tatt med hvilket utstyr det vil bli behov for i arbeidet.

TABELL 3

## Planleggingsdokument over didaktisk design 1 – Bølgen.

Hva	Hvordan	Hvorfor	Ressurser
<p><b>Oppstart og gjennomgåelse av oppgaven i fellesskap</b></p>	<p>Halve klassen samles rundt et stort bord.</p> <p>Bordet er dekket med en voksduk, og et folieunderlag til hver elev. Her ligger også en lapp med navnet til elevene, slik at de senere vet hvilket bilde som er deres.</p> <p>Jeg forklarer hva vi skal gjøre, men uten å røpe motivet. Så viser jeg steg for steg hvordan maleoppgaven skal gjennomføres.</p>	<p>Jeg ordner klart alt av utstyr på forhånd, slik at det går bort minst mulig tid på dette.</p> <p>Jeg unngår å si hva motivet for bildet er, da jeg ønsker å holde litt på spenningen, og for å se om elevene gjenkjenner motivet til tross for et abstrahert uttrykk.</p>	<p>Langbord med voksduk.</p> <p>Folie-underlag</p> <p>1 lerret</p> <p>Ferdigblandet maling, blåfarger og hvit</p> <p>Sugerør</p> <p>Engangshansker</p>
<p><b>Elevene gjennomfører oppgaven</b></p>	<p>Jeg deler ut et lerret til hver elev, og setter fram de ulike blåfargene man trenger. Elevene får så starte på oppgaven.</p> <p>Vi skal prøve å gjennomføre i likt tempo, ved å stoppe opp etter malingen er påført lerretet, og før vi skal begynne å blåse malingen utover.</p> <p>Når alle har tatt på malingen, kan vi begynne å blåse malingen utover, i retning med bølgen.</p> <p>Man kan prøve å rette opp noen steder med</p>	<p>Jeg setter kun fram de fargene vi skal bruke, slik at ingen elever faller for fristelsen å benytte seg av andre farger. Dette er også for å lage en ramme for hvilket motiv de skal skape i denne oppgaven.</p>	<p>6 lerret (pluss noen ekstra)</p> <p>Ferdigblandet maling</p> <p>Sugerør</p> <p>Folie under hvert lerret</p> <p>Engangshansker</p>

	hvitmaling for å forme bølgen slik man ønsker, eventuelt å legge på mer blåfarger.		
<b>Avslutning</b>	Når bildene er ferdige, sørger vi først for at navnelappen ligger ved bildene. Så kan vi vaske hendene og flytte oss over til neste bord, slik at bildene får ligge til tørk uten å bli flyttet på.		

I didaktisk design 1 forsøker jeg å utvikle et undervisningsopplegg hvor elevene skal arbeide med en valgt Pouring Paint-teknikk, som i dette tilfellet landet på blås-teknikken. Dette er en teknikk som byr på en leken, sanselig og utforskende måte å skape kunst på, ved å benytte seg av sugerør til å blåse malingen utover lerretet. Jeg valgte at oppgaven skulle bestå av et figurativt motiv, da jeg var nysgjerrig på om elevene foretrekker at bildene deres ligner på noe som de har kjennskap til fra før av, og om at det ville gi økt mestringfølelse dersom bildet lignet på den forestillingen de har av hvordan en bølge ser ut. For å hjelpe elevene med å skape dette motivet, satte jeg noen faste rammer for blant annet hvilke farger de skulle bruke. Jeg viste også elevene framgangsmåten for hvordan oppgaven skulle gjennomføres.

For å undersøke enda grundigere om elevenes opplevelser i arbeid med teknikken, valgte jeg å lage enda et didaktisk design. Denne gangen valgte jeg teknikken swipe og et nonfigurativt motiv. På den måten fikk jeg både undersøke hvilken teknikk elevene foretrekker, og hvilke opplevelser de ulike teknikkene gir, i tillegg til elevenes opplevelse av det figurative vs. det nonfigurative uttrykket. Hva elevene foretrekker av sistnevnte kan også gi en indikasjon på om elevene blir motivert av at ting skal være «rett» og «realistisk», slik teorien om «tegnekrise» (Haabesland & Vavik, 2000) forteller om, eller om elevene blir mer motivert av det Sontag beskriver som en «flukt fra virkeligheten» (Sontag, 1994, i Kirkholt, 2002, s.194).

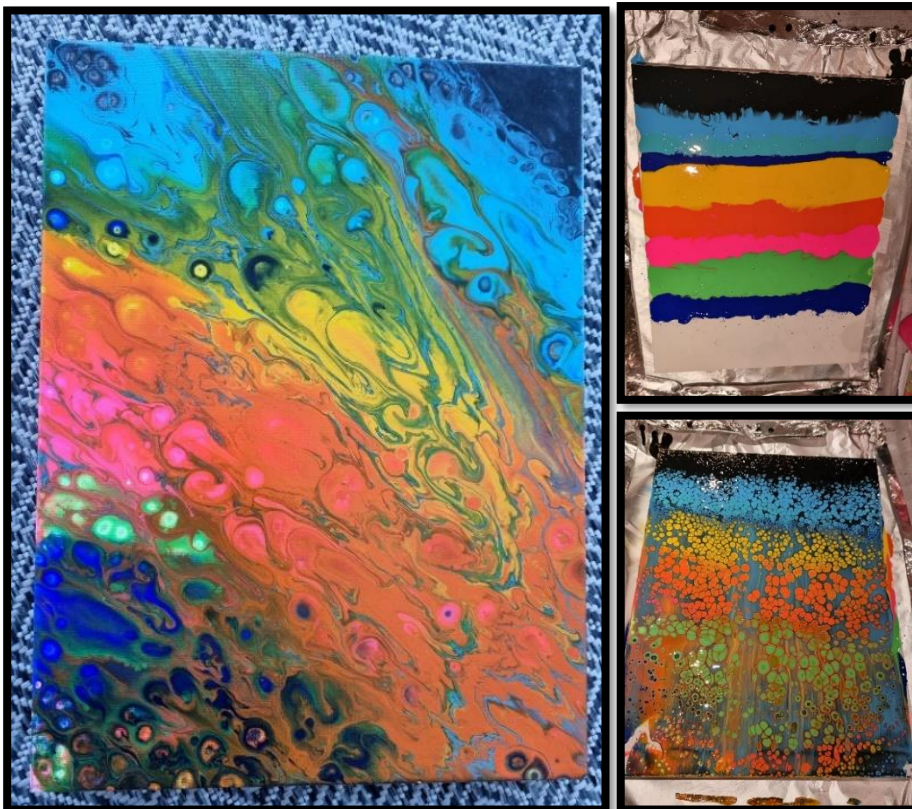
## 4.4 Didaktisk design 2 - Flytende celler

Jeg ønsket at elevene skulle få prøve ut flere Pouring Paint-teknikker, samt at jeg ønsket å se om elevene hadde ulike opplevelser i arbeid med figurative og nonfigurative motiv, så jeg utviklet enda et didaktisk design som skulle ta utgangspunkt i en annen type teknikk og i tillegg ha et nonfigurativt motiv. Under utprøvingen av teknikker ble jeg spesielt begeistret for det uttrykket swipe-teknikken ga, da teknikken skapte et spennende, sporadisk celle-mønster. Man kunne også vippe på lerretet for å få cellene til å skli den ene og andre veien, noe som gjorde teknikken enda mer leken og dynamisk.

Jeg valgte derfor å kalle motivet for «flytende celler». Her brukte jeg swipe-teknikken, hvor jeg startet med å legge tykke striper horisontalt nedover lerretet. Når lerretet var dekket av farger, brukte jeg en plastlomme til å dra malingen fra øverst til nederst på bildet. Etterpå vippet jeg bildet i alle vinkler for å la malingen flyte utover. Denne teknikken ga et spennende og fargerikt uttrykk. Jeg oppdaget derimot at jo mer man vippet på lerretet, jo mer fløt fargene sammen. Man burde derfor ikke vippe for mye. Noen av fargene blandet seg også sammen og skapte en gusten farge. Det var også noen farger som fløt mer enn andre, sannsynligvis på grunn av ulik konsistens på fargeblandingen. Blandingene bør derfor ha mest mulig lik konsistens.

### **BILDECOLLAGE 7**

*Flytende celler. (Trælnes, 2022)*



I tabell 4 ser man et planleggingsdokument over hvordan didaktisk design 2 gjennomføres i skolen.

**TABELL 4**

*Planleggingsdokument av didaktisk design 2 – Flytende celler.*

Hva	Hvordan	Hvorfor	Ressurser
<b>Oppstart</b>	<p>Vi starter på samme måte som sist, der jeg forklarer oppgaven, men uten å si noe om resultatet.</p> <p>Så viser jeg hvordan oppgaven utføres steg for steg.</p>	<p>Jeg bruker samme oppstart, for å demonstrere hvordan den nye teknikken brukes. Dette er for å undersøke hvordan akkurat denne teknikken blir oppfattet av elevene.</p>	<p>Folie-underlag</p> <p>1 lerret</p> <p>Maling på flaske, flere farger</p> <p>En bit av et teppeunderlag (anti-skli)</p>
<b>Elevene gjennomfører oppgaven</b>	<p>Elevene får utdelt et underlag, lerret, og hver sin swipe-matte.</p> <p>Elevene får velge selv hvilke farger de ønsker å bruke, men malingen skal legges på i tykke striper etter hverandre. Når lerretet er dekket med farge, skal man bruke swipe-matten til å dra fra øverst på lerretet og nedover.</p> <p>Etter hvert vil malingen begynne å skille seg og det dannes celler. Man kan nå løfte opp lerretet og bevege på malingen ved å vippe på lerretet.</p>	<p>I denne oppgaven velger jeg å gi mindre rammer ved å la elevene velge farger selv. De må fortsatt gjennomføre den teknikken jeg har valgt, men ved å få velge hvilke og antall farger kan det være med på å gi elevene en selvstendighet og mulighet for å skape egne, personlige uttrykk.</p>	<p>6 Folie-underlag</p> <p>6 lerret</p> <p>Malingsflasker i mange ulike farger</p> <p>6 swipe-matter (biter av et anti-skli-teppeunderlag)</p>
<b>Avslutning</b>	<p>Når man er ferdig med bildet, må man legge det helt flatt, slik at ikke malingen sklir mens det tørker.</p>		

## 4.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

I dette kapitlet har jeg undersøkt forskningsspørsmål 1: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring i kunst og håndverk hos elever?* I et eget skapende arbeidet har jeg utforsket hva teknikken Pouring Paint har å tilby av muligheter og begrensninger, hvordan den kan benyttes for å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring, og hvordan teknikken kan tilpasses elever på 4.trinn. Gjennom utforskningen av teknikken Pouring Paint har jeg skapt de didaktiske designene Bølgen og Flytende celler, som jeg skal gjennomføre med elevene for å utvikle motivasjon og mestring i kunst og håndverksfaget. I min egen skapende og utforskende fase med teknikken Pouring Paint har jeg selv opplevd skaperglede, overraskelse og nysgjerrighet, da teknikken har hatt en passe blanding av rammer og samtidig være åpen og uforutsigbar.

Jeg valgte ut to teknikker som jeg opplever som egnet for elever på 4.trinn, og som inviterer til en spennende, leken og utforskende måte å arbeide med akrylmaling og bildelaging på. Jeg har også kommet fram til to ulike motiv som kan skapes ved bruk av de utvalgte teknikkene. Didaktisk design 1 består av teknikken blås, hvor elevene skal bruke sugerør for å blåse malingen utover lerretet for å skape et motiv av en bølge. I didaktisk design 2 skal elevene jobbe skape et nonfigurativt uttrykk med swipe-teknikken, å skape det jeg beskriver som Flytende celler.

Hensikten med de to didaktiske designene er å undersøke hvilke faktorer som er med på å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene. De to designene skiller seg fra hverandre med at det blir benyttet to ulike Pouring Paint-teknikker, og at det skal skapes et figurativt motiv i design 1 og et nonfigurativt motiv i design 2. En annen variasjon i designene er også hvilke rammer elevene får til å utfolde seg. Design 1 har mer faste rammer hvor hva elevene skal gjøre, mens det design 2 er mer rom for kunstnerisk frihet.

I kapittel 5 undersøker jeg forskningsspørsmål 2, og gir der en presentasjon av gjennomføringen av de to didaktiske designene i skolen.



## 5. Elevenes opplevelse

I dette kapittelet jobber jeg med forskningsspørsmål 2, hvor jeg ønsker å finne svar på: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?* Jeg presenterer og analyserer materialet fra undervisningsøktene på tre ulike måter; en analyse av mine egne observasjoner, en analyse av felles oppsummering i klassen og en analyse av fokusgruppeintervjuene. For å fange opp elevenes opplevelse av de ulike didaktiske designene, vil analysen bestå av elevenes egne utsagn og tilbakemeldinger, samt mine egne tolkninger av det som blir sagt og det jeg selv observerte i gjennomførelsen.

### 5.1 Min beskrivelse og observasjon av undervisningsøktene

I denne delen presenteres min egen opplevelse av gjennomførelsen i skolen. Jeg forteller om hvordan jeg organiserte undervisningsøktene, og hva jeg observerte og hørte fra elevene underveis. Denne delen vil derfor bestå av mine egne subjektive tanker og tolkninger av selve gjennomførelsen.

#### 5.1.1 Planlegging av gjennomførelse i skolen

Etter å ha utarbeidet to ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring-paint, var det nå tid for å teste ut undervisningsoppleggene i praksis. Jeg besøkte en 4.klasse på 13 elever, der jeg gjennomførte undervisningsoppleggene med halve klasse. Uken etter gjennomførte jeg med den andre halvdel. Ved å halvere elevgruppen, fikk jeg færre elever å forholde meg til, samt at det var lettere å kunne veilede hver enkelt. Det ble også enklere å observere og lytte til det elevene fortalte underveis i arbeidet. Ved å kjøre de samme oppgavene med to grupper, fikk jeg også mulighet til å endre og tilpasse undervisningsopplegget til neste økt.

I forkant av besøket hadde jeg kjøpt inn alt jeg trengte av utstyr. Jeg skaffet to lerret til alle elevene, pluss noen ekstra i tilfelle noe skulle skje. Jeg hadde også fire lerret til meg selv slik at jeg kunne demonstrere oppgavene med begge gruppene. Jeg hadde også skaffet maling i ulike farger, Pouring Paint-medium til å blande ut fargene, silikonolje, plastflasker, engangshansker, sugerør, pappskjeer, aluminiumsfolie til underlag, maskeringsteip, og gummi-underlag til å utføre swipe-teknikken med.

Før undervisningen startet, ordnet jeg klart alt vi trengte av utstyr slik at vi skulle bruke minst mulig tid på dette. Alle fargene var også blandet klart på forhånd, da det tok lang tid å finne riktig konsistens på fargeblandingen. Så da elevene kom inn i rommet, var to store bord dekket med voksduk, og foran meg hadde jeg lagt klart et folieunderlag,

plasthansker og et lerret. Jeg tenkte det var lurt å ikke dekke på med utstyr til elevene med engang, da det sikkert kom til å bli vanskelig å la det ligge i fred under gjennomgangen. Jeg ventet også litt med å sette fram malingen for å ikke avsløre for mye med engang.

### 5.1.2 Gjennomførelsen av undervisningsøkten

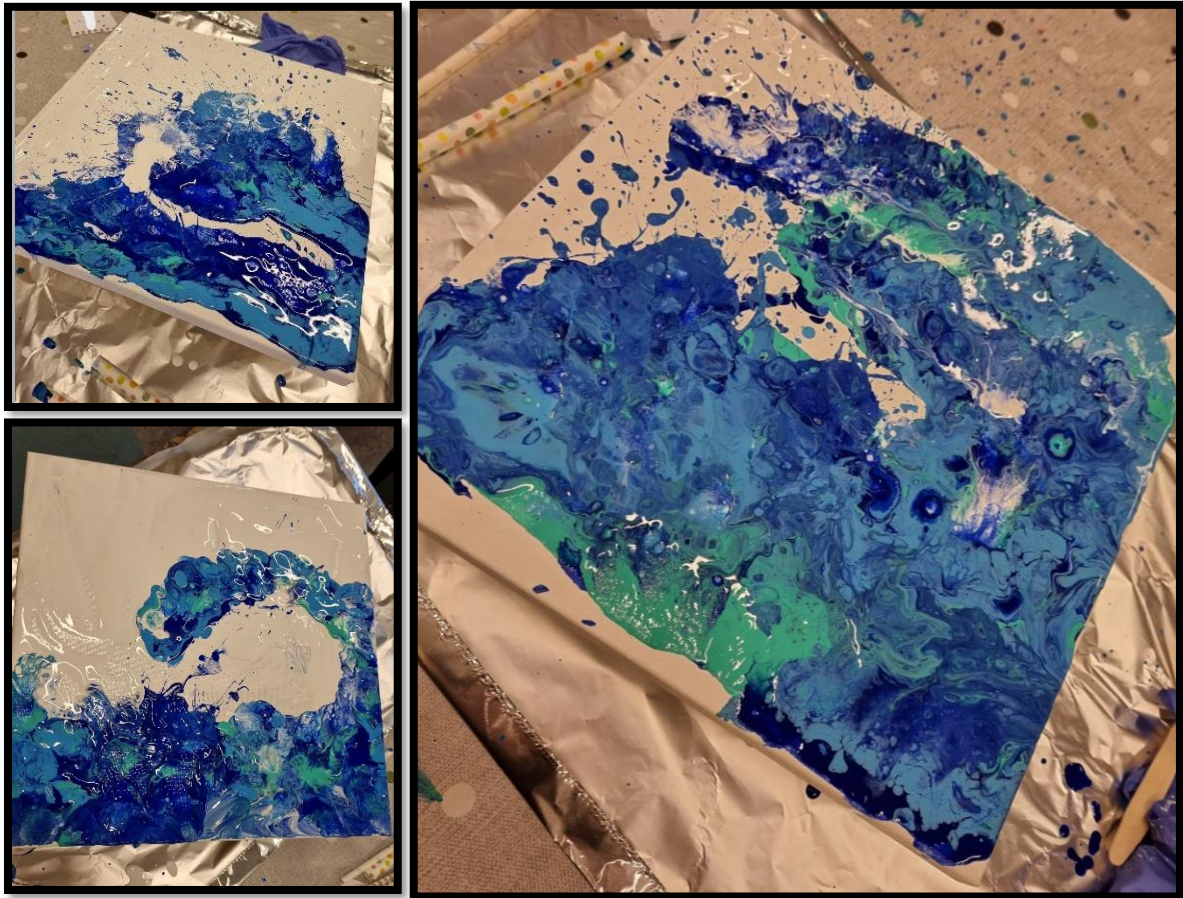
Elevene hadde fått lite informasjon om hva som skulle skje, bare at de skulle delta på et male-prosjekt. De var derfor veldig spente da de kom inn i klasserommet. De samlet seg rundt langbordet, og småsnakket en del om hva som skulle skje. Når det så ble stille, begynte jeg å forklare kort hva vi skulle gjøre. Jeg forklarte hvordan vi ikke skulle male med pensler, men at malingen skulle få flyte selv. Og at det kom til å bli mye søl. Jeg tok så fram fargene og begynte å legge på ulike nyanser av blå på lerretet. Elevene var store i øynene, og ble veldig opptatte av at malingen rant utenfor lerretet. De lurte også veldig på hva jeg prøvde å lage, og skjønte etter hvert at det var en bølge. Elevene ble også veldig overrasket da jeg tok fram sugerøret og begynte å blåse malingen utover lerretet. Det ble uttrykt stor begeistring når fargene blandet seg og skapte celler og ulike mønster på lerretet.

Etter at jeg hadde gjennomført oppgave 1 foran elevene, delte jeg ut utstyret de trengte til å lage Bølgen. Elevene startet med å legge et hvitt grunnlag på lerretet, før de så la striper med blått i en bølgeform. Jeg oppfordret elevene til å bruke litt av alle de blå nyansene, og å ikke påføre for mye maling i starten. Noen elever var litt usikre på hvordan de skulle få til å skape den samme bølgeformen som jeg lagde, mens noen prøvde seg på sin egen variant. Og noen elever overdrev noe med mengden maling på lerretet, mens andre var mer sparsomme. Til de elevene ga jeg tips om å legge mer maling i kantene, slik at det fylte bildet mer.

Da det så var tid for å blåse malingen utover, viste det seg at det å blåse malingen utover ble en stor utfordring for mange. Jeg hadde delt ut både tykke og tynne sugerør, i håp om at de tykke sugerørene skulle gjøre det lettere å blåse. Men elevene brukte mye krefter på å få malingen til å flytte på seg, som resulterte i at flere ble slitne og svimle. Jeg prøvde å demonstrere hvordan man enklere kunne flytte på malingen ved å holde hodet og sugerøret mer horisontalt, for så å blåse luften skrått mot malingen. Dette hjalp noen, men ikke alle. Elevene fikk da beskjed om at de kunne bruke plastskjeer til å dra malingen utover dersom de heller ville det. Noen fortsatte med å prøve å blåse, mens noen brukte skje i stedet for.

## BILDECOLLAGE 8

*Bølgen med blås-teknikken, arbeid av elevene.*



Da alle elevene hadde fullført oppgave 1, fikk de seg en liten pause mens jeg ordnet klart til oppgave 2. Jeg dekket på et nytt langbord, og lot bildene fra oppgave 1 ligge til tork på det andre bordet slik at jeg ikke trengte å flytte på dem. Også denne gangen la jeg bare klart utstyret til meg selv først, slik at det skulle bli mindre uro under gjennomgangen. Nå hadde jeg satt fram alle fargene, og ikke bare de blå, så elevene var veldig ivrige på hvilke farger de selv ønsket å bruke. Jeg startet med å legge en svart, tykk stripe øverst på lerretet, for å så bruke flere ulike farger nedover i striper. Jeg tok så fram en bit av gummi-underlaget som jeg la øverst på lerretet, og dro den så nedover alle fargene. Elevene uttrykte stor begeistring da jeg startet å dra, men noen reagerte på at hele lerretet først ble svart. Men så poppet de andre fargene fram, noe som skapte stor jubel og engasjement fra elevene. Elevene var nå veldig klare for å utføre oppgaven selv, og diskuterte høyløyt hvilke farger de ønsket å bruke.

Jeg delte ut utstyret til elevene, og lot de sette i gang. Flere elever ønsket å bruke de samme fargene som jeg brukte under gjennomgangen. Jeg startet med svart farge øverst på bildet under gjennomførelsen på både gruppe 1 og 2, og de aller fleste elevene på begge gruppene startet også med svart øverst, men det var en del variasjoner i hva de valgte av farger videre. Noen valgte å bruke alle fargene vi hadde, mens noen holdt seg til noen få favoritter.

Etter hvert som elevene var ferdige med å legge på striper med maling, fikk de utdelt en swipe-matte. Dette øyeblikket følte litt kaotisk for min del, for jeg var veldig spent på om elevene skjønnte det jeg hadde forklart, og om de klarte å legge swipe-matten riktig vei, og om de klarte å legge den fra seg uten å søle til bildet sitt. Jeg stresset derfor rundt for å sjekke om alle hadde kontroll på hva de skulle gjøre. Og det hadde de. Elevene jobbet nøyaktig, men effektivt, og dro matten over lerretet slik jeg hadde vist dem. Noen elever trengte litt mer tid til å observere først, men var snart i gang selv. Jeg hadde nevnt til elevene at de bare måtte swipe én gang, men det var noen elever som ikke ble helt fornøyde med resultatet de fikk, og la derfor matten den igjen for et nytt forsøk. Jeg ble litt bekymret for om dette ville gå bra, for jeg hadde selv dårlige erfaringer med å swipe flere ganger over samme bilde. Jeg så at fargene blandet seg sammen, og ble noe grumsete. Men elevene virket fornøyde med det nye forsøket, så da tenkte jeg at det ordnet seg likevel.

Elevene virket veldig opprømte over den andre oppgaven som innebar swipe-teknikken. De uttrykte også stor stolthet over resultatene. Jeg synes også det var en fin stemning i rommet, da elevene skrøt mye av hverandre sine bilder. Jeg opplevde også at alle elevene mestret begge oppgavene, og det at bildene i oppgave 2 ble så ulike, gjorde det vanskelig å sammenligne seg med hverandre, og lagde heller rom for å sette pris på det unike ved hvert bilde.

**BILDECOLLAGE 9**

*Flytende celler med swipe-teknikken, arbeid av elevene.*



Uken etter var det klart for den andre halvdel av klassen. Denne gangen hadde jeg mindre tid til å organisere utstyret og rommet i forkant. Dette resulterte i at jeg måtte løpe fram og tilbake for å blande til mer maling, og elevene måtte sitte å vente. Malingen i flaskene hadde også størknet litt etter gjennomføring uken før, så jeg måtte blande nye flasker. Elevene begynte også å leke med utstyret som lå fremme. Det ble med andre ord litt mer kaotisk denne gangen, og elevene var veldig ivrige og utålmodige med å komme i gang med oppgavene.

Slik som på forrige gruppe startet jeg med å demonstrere oppgave 1, som var å lage en bølge med blåsteknikken. Men på grunn av utfordringen med blåsing gjennom sugerør på den forrige gruppen, bestemte jeg meg for at elevene kunne få benytte seg av swipe-teknikken på denne oppgaven også. Jeg klypte opp små strimler av gummiunderlaget som man kunne bruke til å dra malingen utover med. Men jeg brukte også sugerør noen steder for å skape vannsprut-effekter. Denne gangen var ikke elevene like spente på hva motivet var, da de allerede hadde hørt om det fra gruppe 1, og de hadde sett bildene deres på forhånd. Elevene virket dermed utålmodige på å starte selv. Gjennomgangen av bølgen ble derfor litt kjappere utført, da jeg merket at det ble en del uro i elevgruppen.

Elevene fikk utdelt utstyret de trengte, samt sugerør dersom de ønsket å benytte det. Jeg forklarte de hva som skjedde forrige gang, og at man måtte stoppe å blåse hvis man følte seg uvel. Noen elever ønsket å prøve sugerør likevel, mens noen holdt seg til swipe-teknikken, både med strimlene av gummi, men noen elever brukte også pappskjeen til å dra utover malingen med. Bølgene på denne gruppen fikk dermed ikke helt den samme vannsprut-effekten som den forrige gruppen fikk, men oppgaven ble mye enklere å gjennomføre på denne måten.

## BILDECOLLAGE 10

*Bølgen med swipe-teknikken, arbeid av elevene.*



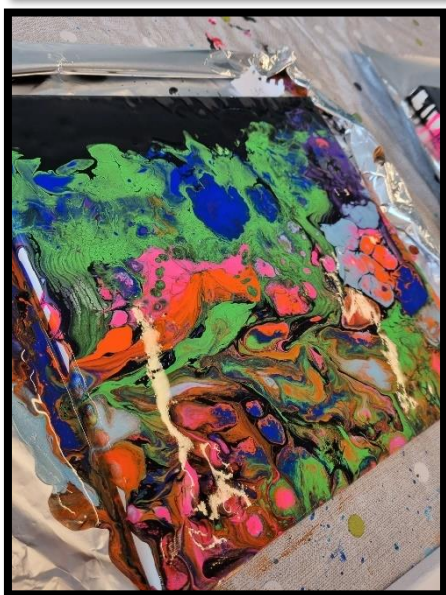
Oppgave 2 ble utført på lik måte som med forrige gang, der jeg tok en gjennomgang av teknikken før elevene fikk starte selv. Det som ble en utfordring denne gangen var at det begynte å bli lite maling igjen, så jeg måtte bruke mye tid på å blande og spe ut den siste malingen jeg hadde. Konsistensen på malingen ble dermed litt vanskelig å jobbe med, og jeg kunne se på bildene til elevene at malingen og effektene ble noe annerledes enn på den forrige gruppen. Noen av fargene var litt mer flytende, mens noen var for tykke og seige. Dette resulterte i at noen av fargene blandet seg lett sammen, og at noen av fargene dominerte mer enn andre.

En elev ble nysgjerrig på hva jeg blandet i fargeblandingen, og jeg viste eleven silikonoljen og hvordan det bare skulle noen få dråper til for at malingen skilte seg og skapte celler på lerretet. Etter at eleven hadde gjennomført en swipe, hentet eleven

silikonoljen og dryppet flere dråper utover lerretet sitt, da eleven ønsket flere celler. Jeg måtte forklare at det ikke funket på denne måten, og resultatet ble at det ble noen hvite flekker på bildet hvor malingen hadde frastøtt seg. Selv om dette ikke var en helt heldig situasjon, så var det interessant å se hvordan eleven utforsket på egenhånd, og hva elevene velger å gjøre når de føler at «noe mangler»

### **BILDECOLLAGE 11**

*Flytende celler med swipe-teknikken 2, arbeid av elevene.*





### 5.1.3 Elevenes tilbakemeldinger under gjennomførelsen

Alle elevene på begge gruppene deltok i prosjektet. Det var ingen som meldte seg ut eller nektet å delta, men noen virket litt mer usikker i begynnelsen enn andre. Noen elever stilte mange spørsmål om hvordan oppgavene skulle utføres, og ønsket å observere litt før de satte i gang. Men de fleste elevene tok oppgavene på strak arm. Jeg fikk også beskjed i ettertid om at en av elevene ikke var så veldig glad i kunst og håndverk, og som derfor kunne finne på å skape uro eller melde seg ut av undervisningen. Men dette var ikke tilfellet i gjennomførelsen av prosjektet, da denne eleven viste stort engasjement i både gjennomførelsen og om de ferdige produktene. Flere andre elever pekte også ut denne eleven sine bilder som de flotteste.

Elevene hadde flere meninger om hva de synes var estetisk riktig og ikke under gjennomførelsen. Både elever fra gruppe 1 og fra gruppe 2 sa de ønsket å male sidekantene av lerretet med svart eller hvit, slik at den rennende malingen ble borte. Noen ønsket også å teipe kantene slik at malingen ikke skulle renne ned langs sidene. Andre elever begynte å sprute malingsdråper etter vi gjennomførte swipe'en på oppgave 2, da de følte bildet manglet noe ekstra. Noen elever valgte også å swipe flere ganger, da de mente de ikke oppnådde helt den effekten eller de fargene de hadde håpet på.

### 5.1.4 Oppdagelser av teknikken Pouring Paint sine muligheter og begrensninger i lærerrollen

Under gjennomførelsen undervisningsoppleggene oppdaget jeg både noen muligheter og utfordringer med pouring-teknikkene. Dette er for det første en smule kostbar teknikk å bruke, spesielt når man skal gjennomføre dette i skoleklasser og har behov for mange lerret og store mengder maling og pouring-medium. Det finnes sikkert rimeligere måter å benytte seg av teknikken på, eksempel ved å finne andre overflater enn lerret. Jeg ser at noen har gjennomført Pouring Paint-teknikken på steiner og treverk, så dette kunne vært fine, mer miljøvennlige alternativer. Det skal visst også finnes andre billigere måter å tynne ut malingen på som jeg kunne ha sjekket ut.

Det var også utfordrende å finne riktig konsistens på fargeblandingen, da den verken må bli for tynn eller for tykk. Det var også vanskelig å måle opp de enkelte delene som skulle i fargeblandingen, noe som gjorde at man bare måtte prøve seg fram. Når man da skulle blande mange ulike farger, tok det fort litt ekstra tid. Jeg oppdaget da elevene utførte oppgavene at noen av fargene hadde noe ulik konsistens, og at det ble vanskeligere for elevene å blåse malingen utover hvis blandingen var for tykk. Jeg prøvde derfor å justere fargeblandingene etter hvert som jeg oppdaget det. Men jeg så også at de fargeblandingene som ble for tynne dominerte mer da den spredde seg lettere utover, men også at en tykkere blanding dekket mer til og gjorde det vanskeligere for

fargene å skli fint sammen. Så jeg innså at det å finne riktig konsistens var veldig avgjørende for resultatene, og hvor enkelt det var å utføre teknikkene.

Noen elever prøvde å swipe bildet sitt flere ganger, da de ønsket et annet resultat. Jeg tror at mye av grunnen til at ikke alle fikk den samme effekten på bildene sine skyldes konsistensen på fargeblandingene, at noen rett og slett ble uheldig med hvilke farger de tok. Jeg hadde selv prøvd under den skapende prosessen å swipe flere ganger i håp om en større effekt på bildet, men etter min erfaring ble ikke resultatet helt heldig da fargene blandet seg og skapte utydelige farger og en klumpete tekstur. Men flere av elevene ble mer fornøyde da de swipet flere ganger og tilførte flere farger, så jeg er glad for at de tok saken i egne hender.

Til tross for noen begrensninger med Pouring Paint-teknikkene, synes jeg likevel at dette var en veldig gøy og spennende teknikk å bruke i skolen. Jeg tror elevene synes det var motiverende å teste ut en ny male-teknikk, og de sa de synes det var veldig stas å få male på ekte lerret. Flere av de andre lærerne på huset måtte også inn å se hva vi holdt på med, og de uttrykte stor begeistring over denne måten å male på. Teknikkene vi brukte var også enkle å utføre for elever i 4.klasse, og kan nok godt tilpasses yngre elever også. Skulle vi ha jobbet videre med denne teknikken, kunne man ha lagt opp til mer utforskende arbeid sammen med elevene, der man tester ut teknikker og ser om man kan finne nye løsninger. Pouring Paint-teknikken gir på den måten rom for utforskertrang, og tilfører en del spenning det å ikke vite hvilket resultat man ender opp med. Teknikken førte også til at elevene ble mer likestilte med tanke på ferdigheter, da malingen er vanskelig å kontrollere og gjerne lever sitt eget liv.

## 5.2 Interpretativ-fenomenologisk analyse av fokusgruppeintervju

I dette kapitlet har jeg analysert fram de viktigste funnene jeg fant under fokusgruppeintervjuene. Jeg gjennomførte to gruppeintervju, med tre elever på hver gruppe. I intervjuet stilte jeg elevene noen åpne og noen mer ledende spørsmål, med fokus på å høre hvilke opplevelser de har av prosjektet de nettopp hadde tatt del i.

### 5.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden er utformet med den hensikt å stille åpne spørsmål som fanger essensen i elevenes opplevelse. Da elevene er unge, valgte jeg også noen mer direkte spørsmål, i tillegg til at jeg var åpen for å gå utenfor intervjuguiden eller tilpasse spørsmålene underveis. Jeg stilte spørsmål ut ifra tre kategorier, da jeg ønsket å vite om selve opplevelsen elevene hadde med de didaktiske designene, hvordan oppgavene var tilpasset med tanke på mestring, og hva elevene synes om produktene sine.

# INTERVJUGUIDE

## Opplevelsen

1. Hvordan var det å gjennomføre denne oppgaven?
2. Hva tenkte du på?
3. Likte du/mislikte du denne oppgaven?
4. Var det noe spesielt som skjedde under arbeidet?
5. Skjedde det noe uventet under arbeidet?

## Mestring

6. Var det noe som var vanskelig eller lett, morsomt eller kjedelig? Hva i så fall?
7. Hva var annerledes med denne oppgaven? Og hva tenker du om forskjellene?
8. Ble det behov for hjelp i arbeidet, eller følte du at du fikk det til selv?
9. Skulle du ønske du fikk mer hjelp med oppgaven? Fikk du den hjelpen du ønsket?
10. Følte du at du fikk til oppgaven med engang, eller tok det litt tid før man kom i gang?
11. Hvorfor valgte du å løse oppgaven på akkurat denne måten?
12. Har du malt på denne måten tidligere, eller var dette en ny måte å male på?
13. Hva tenker du om ordet «mestring»? I hvilke situasjoner opplever du mestring?
14. Opplevde du mestring da vi jobbet med maleoppgavene?

## Produktet

15. Hva synes du om resultatet?
16. Er det noe du er ekstra fornøyd/misfornøyd med?
17. Var det morsomt å lage dette? Ville du ha laget flere?
18. Er det noe du ville gjort annerledes hvis du kunne gjort oppgaven på nytt?

Jeg er på utkikk etter å finne svar på hvordan ulike didaktiske design med teknikken Pouring Paint kan åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene. I intervjumaterialet har jeg derfor prøvd å lete etter spor av motivasjon og mestringsfølelse, både gjennom hva de uttrykker selv, men også hvordan jeg oppfatter det. Jeg har med dette i bakhodet kommet fram til noen sentrale temaer som jeg mener kan gi meg et bilde på hvordan mestringsfølelsen kommer til uttrykk, og eventuelt hvordan den uteble, gjennom å se på hvordan det didaktiske designet opplevdes av elevene, hva de mener om selve Pouring Paint-teknikken, hva de sier om produktene sine, hvordan mestringsfølelsen kommer til uttrykk gjennom intervjuet, og hva elevene selv sier om begrepet. Som beskrevet i metodekapittelet har jeg brukt IPA-metoden (interpretativ fenomenologisk analyse) for å analysere elevenes svar på intervju spørsmålene. Jeg har basert i deres svar skapt fire sentrale temaer som fanger essensen i de opplevelser de gir uttrykk for. Disse kaller jeg Kunstnerisk frihet innrammet av teknisk veiledning som motivasjonsskapende; Pouring Paint som springbrett til skaperglede og utforskertrang; Elevenes estetiske sans i favør av det nonfigurative, og; Gøy, men ikke opplevelse av mestring av noe som var vanskelig. I det følgende gjør jeg rede for hvert og et av de sentrale temaene.

## 5.2.2 Kunstnerisk frihet innrammet av teknisk veiledning som motivasjonsskapende

Et av målene for dette forskningsarbeidet har vært å undersøke hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge kunst og håndverk-undervisningen på en slik måte at den åpner opp for opplevelsen av mestring. Jeg ønsket derfor å vite hva elevene synes om selve undervisningsopplegget, hva de følte funket og hva som ikke funket, om oppgavene var fengende eller for kjedelige, og om de følte de fikk den hjelpen de trengte. Elevene var samstemte i at dette har vært et morsomt prosjekt å ta del i, og at oppgave 2 slo spesielt an.

Elevene mente at det å lage bølgen var gøy, men at det var ganske slitsomt å bruke blåse-teknikken. En elev synes også det var vanskelig å skape den perfekte bølgeformen. Da jeg spurte om forskjellen på de to oppgavene mente en elev at i oppgave 1 trengte man bare å blåse, mens oppgave 2 var mer spennende da man dro over med swipe-teknikken og etterpå kunne la malingen flyte dit man ville. En annen elev mente derimot at bølgen var mer arbeid da man måtte blåse så lenge.

Elev: *«Men, den andre, det e syns va best med den, va at man kunna dreg over, også kun man vipp den sånn».*

Intervjuer: *«Ja, likt du det? At man kun vipp den dit man villa?»*

Elev: *«Ja, sånn akkurat sånn ... kunstnerisk frihet».*

Elevene mente også at de fikk til oppgavene på egenhånd, og at de ikke hadde behov for hjelp. De likte at de fikk mulighet til å utføre oppgaven selv, men de synes det var fint at jeg viste dem teknikken slik at de visste hva de skulle gjøre. Jeg spurte elevene om det hadde vært mer gøy om de fikk gjøre oppgavene helt fritt, men da fikk jeg til svar fra en elev at det var kjekt med litt veiledning, da den eleven ble litt usikker på hvordan swipe-teknikken skulle utføres:

Elev: *«E fikk jo helt panikk når e satt den ned der. (...) på grunn av at e vart så stressa, sånn e visst ikke helt ka e sku gjør ... så e satt den ned der, også drægd e den over så forsiktig som e kunne. For at det ikke skulle bli ødelagt. Men så syns e det vart ganske bra, etter at vi gjorde det.»*

Jeg forstår denne opplevelsen som en form for mestring, da eleven til å begynne med var noe usikker på det tekniske med oppgaven, og brukte stor nøyaktighet og varsomhet for å utføre oppgaven korrekt, og ble etterkant stolt over både resultatet og at eleven klarte dette på egenhånd. En annen elev mente også at det var fint at oppgavene var vanskelige, for da fikk eleven mulighet til å øve seg på å male. Ingen av elevene hadde malt på denne måten tidligere, så det å få utforske en ny male-teknikk med de rammene som var så ut til å fungere godt for elevene, da de mente de mestret oppgavene på egenhånd.

Det ble også tydelig gjennom intervjuet at elevene likte spesielt å få ta selvstendige valg i oppgave 2, der de fikk mulighet til å velge farger helt selv, i motsetning til oppgave 1 hvor motivet måtte være en blå bølge.

Intervjuer: *«Okei, så bølga va litt kjedelig. Koffer trur du den va litt kjedelig?»*

Elev: *«Nei det va fordi at vi på en måte mått følg ... på den andre va det meir freestyle-greier. Fordi du ser at de her to ikke e så lik, men at de her to e meir lik (bølgene). Du ser dem blei ikke så veldig unik, de såg ganske lik ut. Men den andre va helt CRAZY».*

Dette utsagnet oppsummerte godt hva de andre elevene også mente om de to ulike oppgavene. Elevene foretrakk den nonfigurative oppgaven da de hadde ulike uttrykk, at de ble mer unike. Det var altså mindre motiverende å gjennomføre en oppgave hvor alle skulle lage det samme motivet.

### 5.2.3 Pouring Paint som springbrett til skaperglede og utforskertrang

Elevene synes det var veldig spennende å gjennomføre oppgave 2, hvor de skulle bruke swipe-teknikken til å dra malingen utover lerretet. Det ble også lagt stor vekt på at det var gøy og motiverende at de måtte vippe på lerretet for å få malingen til å flyte rundt og danne nye mønstre. Elevene syntes også at swipe-teknikken var enklere enn blåsteknikken, da de mente det var mer arbeid å blåse, og det ble slitsomt i lengden.

Jeg var nysgjerrig på om elevene opplevde samme grad av overraskelse som jeg gjorde da jeg utforsker disse teknikkene selv i den skapende fasen. Jeg håpet også at denne teknikken skulle føre til engasjement og skaperglede, da det for de fleste var en ny måte å arbeide med malingen på. Jeg spurte derfor om noen ble overrasket under oppgavene, om det skjedde noe spesielt eller uventet.

Elev 1: *«E synes det ... e ble litt sånn overraska når e såg at du blåst for det ble så kult. Også ble det også så kult når du vippa og drægd over ... det va så mange fine fargår og sånn».*

Elev 2: *«Veldig overraska når vi drægd over ... e synes min var veldig fin og med mange fargar».*

Elevene gav uttrykk for at oppgave 2 bidro med et viktig overraskelsesmoment da de dro swipe-matten over lerretet, og fargene poppet opp en etter en. Kanskje kan det tenkes at det var mer spennende å få se resultatet av den nonfigurative oppgaven enn den figurative bølgen, da de hadde visse forventninger om hvordan bølgen skulle se ut, mens de i oppgave 2 ikke ante hva som kom til å skje. Det var også tydelig at fargene var en viktig del av opplevelsen og skapergleden, da alle elevene trakk fram «det fargerike» som en årsak til hvorfor de likte oppgave 2 best.

Elev: *«Det e fordi da blir det jo så kult at det bare blir svart også poff! Så kommer det farga og sånn. Det e litt sånn ... mørket som prøva å ta over lyset.».*

Det dukket også opp flere forslag fra elevene om hvordan teknikken kunne videreutvikles. En elev følte bildet fra oppgave 2 minnet om verdensrommet, og ønsket derfor å riste gul maling oppå bildet slik at det til stjerner. Flere elever fikk også assosiasjoner til regnbuen da de la striper i ulike farger etter hverandre på lerretet, og mente at om de skulle ha gjort oppgaven på nytt, ville de prøvd å skape en regnbue.

Elev 2: *«En ting e kom på e at e skulle ønska vi hadd sånn ... regnbuens farga, så kunne e tatt sånn rød, oransje, gul og grønn, for det e så kult når dem fargan kommer ilag. (...) Så kunna vi jo ha laga rød – oransje – gul oppå,*

*også tok vi den andre veien, i stedet for, så vart det faktisk regnbuefarga. I stedet for ... no har vi den rett fram, men hvis vi kunna gjort den den veien \*demonstrerer med hendene\*».*

Eleven henviste i dette utsagnet til hvilken retning vi utførte swipe-teknikken i, da vi dro malingen loddrett nedover lerretet. Eleven hadde derfor en ide om å swipe i en vannrett bue i stedet for, for å skape en regnbue-effekt. Dette utsagnet viser også at det kan komme dukke opp mange assosiasjoner når elevene arbeider med nonfigurative motiv, som er med på å skape motivasjon og engasjement til å utforske og videreutvikle de ideene som dukker opp.

## 5.2.4 Elevenes estetiske sans i favør av det nonfigurative

Selv om fokuset i dette masterprosjektet i hovedsak har vært på selve arbeidsprosessen og elevenes opplevelse av den, så er det også interessant å høre hva elevene tenker om de ferdige produktene. Å høre hva elevene vurderer sluttproduktene deres sier meg også noe om elevene viser en form for mestringsfølelse eller ikke.

Gjennom intervjuene blir det nevnt flere ganger at Flytende celler var den oppgaven som elevene likte best, både når det gjaldt framgangsmåten og selve resultatet. Årsaken var at elevene likte at bildene ble unike og at ingen av bildene ble helt like.

Vi snakket blant annet litt om fargevalgene elevene tok, og en av elevene sa han angret på at han ikke brukte mer svart på sitt bilde. En annen elev slang seg på:

Elev: *«Ja det angra e og på, e hadde egentlig lyst til å ha sånn litt meir i hjørnan, sånn litt svart ... men e fikk jo sånn STRIPÅR med svart!».*

Elevene hadde mange tanker om hva de mente var estetisk riktig, blant annet at svart var en spennende farge å bruke i oppgave 2, og de aller fleste elevene valgte svart farge i bildet sitt. Selv brukte jeg også svart som min hovedfarge på begge gjennomgangene av oppgave 2, så jeg ser nå i etterkant at det hadde vært interessant å se om det ville påvirket i en annen retning dersom jeg hadde valgt ulike farger i gjennomgangen med de to gruppene. Elevene pekte også ut de partiene på bildet hvor det var større områder med en og samme farge som noe mer negativt, da de heller ønsket en mer mønstrende effekt slik som striper eller celledannelser.

Noen elever stilte seg også selvkritisk til sine egne produkter, og kunne peke ut flere faktorer med bildet som de ikke var helt fornøyde med.

Elev: *«Nokka e syns ... e syns dæm andre sine vart finar enn min. (...) e likte dæm bedre enn min. For e fikk sånne svarte stripår, og e klart ikke få sånn lillafarge blanda med det svarte i det ene hjørnet der, så det vart helt svart.».*

Alt fra fargevalg til manglende mønster til fasongen på bølgen var ting elevene trakk fram som de var misfornøyde med.

Vi snakket videre litt om det siste bildet, «flytende celler», lignet på noe, og hva ordet abstrakt betyr.

Elev: *«Det ligna ikke på nåkka ... men det kan nok kjøpes for veldig my.».*

Noen elever mente bildet ikke lignet på noe, mens noen elever fikk ulike assosiasjoner. En elev mente for eksempel at rett etter at man utførte swipe-teknikken så lerretet ut som en fargerik skog. En annen elev mente også at de oransje og gule stripene på bildet sitt minnet om en gepard. Jeg fikk også til svar at en elev har sett et bilde hos tannlegen der bildet lignet på mye forskjellig, at man dermed kunne se litt hva man ville i bildet, noe eleven synes var veldig kult. Elevene var også enige i at de likte best når bildet ikke lignet på noe. Dette stemmer også med hvordan elevene sa de likte oppgave 2 best, hvor motivet var nonfigurativt. Kanskje det også var resultatet av oppgave 2 som gjorde at de hevdet de likte et nonfigurativt motiv over et figurativt motiv.

### 5.2.5 Gøy, men ikke opplevelse av mestring av noe som var vanskelig

Et mye omtalt tema gjennom intervjuene er hvem elevene ønsket å gi bildene sine til. De spekulerte lenge på om de skulle gi bildene til foreldrene sine, eller til søsknene. Eller å beholde bilde selv og henge det opp på rommet sitt. Noen ønsket også å lage flere bilder, slik at de kunne gi ut bilder til flere i familien. Jeg oppfatter dette som en form for mestringsfølelse hos elevene, da de med stolthet ønsker å dele bildene sine med andre.

Elev 1: *«E syns det va veldig gøy når vi strøyk over ... for det ble så kult og sånn ... også gleda e meg skikkelig til å vis det til mamma og pappa.».*

Elev 2: *«E gleda me sånn ... e har egentlig lyst til at e og (søster) og (bror) ska pakk den inn og gi den til mamma og pappa.».*

Dette tyder på at det å vise fram bildene sine blir for elevene sett på som en verdi i seg selv. Dette kan overføres til hvordan det å for eksempel sette opp utstillinger av elevenes skapende arbeid kan muligens bidra til å skape en større stolthet og mestringsfølelse hos



elevene. Det at elevene var tidlig ute i intervjuet med å diskutere hva som skulle skje med bildene i etterkant av undervisningen viser også til det å gi bildet en bruksverdi og en funksjon er en viktig del av skapergleden.

På den siste gruppen avsluttet vi med å diskutere begrepet mestring, og hva det betyr for elevene. Elevene trakk spesielt fram dataspill og matematikkoppgaver som viktige mestringsarenaer.

Elev 5: *«Heime, når e e ferdig med et spæll eller nåkka og har greid det. Og på skola e det når e liksom har sånn ... for eksempel side 61 – 62, også blir e ferdig med begge, da føl e mestring.»*

Elev 4: *«Det e sånne spill som e ikke skjønna noe av, også grei e det uansett, sjøl om e ikke skjønna ka e gjør engang. Men ... grunnen er at når e spille nånn spill som e vet hva meninga er, også klar e det, da e det ikke så gøy, for da e det så enkelt».*

Vanskelighetsgraden har altså en avgjørende rolle for å oppnå mestringsfølelse. Hvis en oppgave blir for enkel å utføre, vil det gi minimal effekt for opplevelsen av mestring.

En av elevene trakk også fram kunst og håndverk som det skolefaget som de opplever som en mestringsarena, men var usikker på hvorfor det var slik. Jeg spurte derfor om elevene opplevde en form for mestring under maleoppgavene de nettopp gjennomførte. Til min store forbauselse kunne elevene fortelle at de ikke følte på mestring i arbeid med det didaktiske designet. Begrunnelsen var at de mente oppgavene var så enkle å få til, at det ikke krevde så mye av dem å mestre de.

Elev 5: *«E veit ikke helt ka e skulla følt, for ... det e liksom ikke nåkka mestring i det her, du bare har det gøy egentlig. Det e jo mest det. (...) Kanskje det at vi ble ferdig med bægge bildan. ».*

Elevene forbinder med andre ord begrepet mestring til de å klare å utføre en vanskelig oppgave, og gjerne innen et visst tidskjema. Det er tydelig at elevene synes det var gøy å gjennomføre oppgavene i det didaktiske designet, men at det å ha det gøy med en oppgave ikke nødvendigvis blir oppfattet som mestring i deres øyne. Elevene mente også at de kanskje ville følt på større mestringsfølelse dersom oppgavene hadde vært enda vanskeligere å gjennomføre.

For å oppsummere funnene fra fokusgruppeintervjuene, så har elevene blant annet opplevd en kunstnerisk frihet innrammet av teknisk veiledning som motivasjonsskapende. Innenfor rammene av dette didaktiske designet foretrekker elevene at de selv får velge motiv, der de får oppleve frihet i hva de skaper, samtidig som de setter pris på noen rammer for hva den kunstneriske friheten kan utfolde seg innenfor. De opplever også teknikken Pouring Paint som et springbrett til skaperglede og

utforskertrang. Selve teknikken har altså noe ved seg, som kan virke passe retningsgivende, uten å være for styrende, og som åpner opp for at elevene kan skape og utforske. Elevenes estetiske sans i favør av det nonfigurative viser også klart at elevene er mer motivert for å skape nonfigurative uttrykk enn figurative. Dette tenker jeg at henger sammen med opplevelsen av frihet og det å kunne ta egne valg som motivasjonsskapende. Elevene gir utvilsomt uttrykk for at deltakelsen i det didaktiske designet har vært gøy, men har ikke gitt en opplevelse av mestring, da de ikke opplevde oppgavene som nok utfordrende. Det kan dermed se ut til at dette didaktiske designet har gitt opplevelsen av motivasjon, men ikke den type mestring som kommer av at man har klart en vanskelig utfordring.

### 5.3 Felles evaluering i klassen

Etter at begge gruppene hadde gjennomført undervisningsoppleggene, tok vi en felles evaluering i klasserommet. Jeg stilte elevene noen av spørsmålene fra intervjurunden, og læreren skrev ned det som ble sagt på tavla. Elevene skulle også beskrive hva de synes om oppgavene i en felles ordsky som de svarte på gjennom Mentimeter.com. Ordskynen vises i figur 7.

**FIGUR 7**

*Ordsky fra Mentimeter.com, elevenes evaluering av maleoppgavene. Ordskynen oppsummerer hva elevene svarte på spørsmålet: Hva synes du om maleoppgavene? Store ord betyr at flere elever har svart det ordet.*

## Hva synes du om maleoppgavene?

Mentimeter



### 5.3.1 Opplevelse av at det var gøy

Mange elever hadde flere positive opplevelser med oppgaven, og beskrev de med ord som «gøy», «kult», «kreativt» og «morsomt». Elevene sa de synes det var spesielt gøy med oppgave 2, da det var så gøy å dra gummimatta over malingen. Noen sa også at de synes det var morsomt å lage bølgen, det å skulle blåse malingen utover. De synes at Pouring Paint-teknikken var gøy og enkel å jobbe med, og at det var fint at de fikk opplæring i hvordan teknikkene skulle utføres. Men de likte også å utforske teknikken selv ved å komme på egne ideer for å tilføre bildet noe «ekstra». Elevene trakk spesielt fram bildet fra oppgave 2, da de mente det var kult at man kunne se det man ville i bildet. De likte også at bildene fra oppgave 2 ble veldig unike, at de ble fine på hver sin måte. Noen elever hadde også mange gode forslag til hva man kunne gjort videre, og hadde veldig lyst til å lage flere bilder.

### 5.3.2 Opplevelsen av at det var kjedelig

Det kom også fram faktorer som gjorde at deler av opplevelsen var kjedelig. Elevene synes at det å blåse med sugerørene var utfordrende, da de ble så svimmel av det. Noen elever trakk også fram at de synes det var en del uro, at mange elever bare gikk rundt i rommet, og at det ble en del venting når jeg skulle blande klart malingen. Elevene foretrakk også oppgave 2, fordi på oppgave 1 der de skulle lage en bølge, så var det kjedelig at de ikke fikk velge motiv selv, og at jeg hadde valgt ut fargene på forhånd.

## 5.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Jeg har nå gjennomført et analysearbeid av forskningsspørsmål 2, som var å finne svar på: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?* Analysearbeidet har bestått av tre deler, hvor jeg har sett på mine egne observasjoner, fokusgruppeintervjuene og på den felles oppsummeringen vi gjorde til slutt. Jeg har skapt sentrale temaer som gir meg et større bilde på hvordan ulike didaktiske design med teknikken Pouring Paint kan åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring, og hvilke faktorer som må ligge til rette for at motivasjon og mestring kan skje.

Gjennom analysearbeidet oppdaget jeg at min oppfatning av mestring ikke nødvendigvis samstemmer med hva elevene legger i mestringsbegrepet. Men selv om vi har ulik definisjon på hva mestring er, ser jeg likevel likheter i hvilke faktorer elevene mener er viktige for å oppnå mestringsfølelse, og hvordan mestring kom til uttrykk gjennom andre utsagn elevene hadde. Viktige faktorer å trekke fram her er at oppgavene må tilrettelegges slik at elevene opplever oppgavene som utfordrende, men at de likevel er gjennomførbare. Selvstendighet er et viktig nøkkelord, da elevene trakk fram det å få lov til å gjennomføre teknikkene selv og utforske på egenhånd som noe positivt. Også det å få frihet til å velge motiv og farger selv var noe elevene satt pris og, og gjerne skulle hatt mer av. Elevene ble overrasket over uttrykket de to teknikkene ga, spesielt i oppgave 2

hvor de brukte swipe-teknikken til å skape et nonfigurativt motiv. De kom også med mange forslag til hvordan teknikken kunne blitt videreutviklet, og hvilke motiv som hadde vært spennende å prøve.

Elevene var enige om at de likte oppgave 2 best, hvor de skulle skape et nonfigurativt motiv. De likte at de nonfigurative bildene ikke lignet på hverandre, at de hadde sitt eget unike uttrykk. Elevene hadde også mange meninger om hva de likte med produktene sine, og hva de gjerne skulle gjort annerledes. En elev var også selvkritisk sammenlignet også sitt bilde med de andre elevene, og mente at bildet ikke ble likte fint som de andre elevene sitt. Det var tydelig at begge oppgavene var morsomme å utføre, og at elevene var svært fornøyde med resultatene. Men da jeg spurt den ene fokusgruppa om de opplevde mestring i arbeidet, kunne avkrefte dette, da oppgavene ikke var vanskelig å mestre. Å få utfordringer er ifølge elevene viktig for å oppleve følelsen av mestring.

I den felles evalueringen i klassen synes flertallet av oppgavene var morsomme, mens noen synes det var kjedelig. Årsaken til at de opplevde det som kjedelig var blant annet fordi det var utfordrende å blåse med sugerør, og at det var kjedelig at de ikke fikk velge motiv selv i oppgave 1. Elevene synes det var gøy å utføre swipe-teknikken, og noen andre synes blås-teknikken var best. Elevene hadde også mange forslag til hva man kunne gjort videre, og de hadde veldig lyst til å lage flere bilder.

Funnene jeg har gjort meg i dette analysekapittelet vil jeg ta med meg videre til drøfting i lys av utvalgt teori, for å formulere svar på min problemstilling.

## 6. Diskusjon

Med problemstillingen i fokus, vil jeg gjennom datamaterialet fra min egen skapende prosess, observasjoner under gjennomførelsen, fokusgruppeintervju og en felles oppsummering i klassen drøfte det praktiske arbeidet jeg har gjennomført gjennom forskningsspørsmål 1 og 2 opp mot det teoretiske grunnlaget som jeg presenterte tidligere. Gjennom drøftingen vil jeg besvare problemstillingen:

*Hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av mestring hos grunnskoleelever?*

I dette prosjektet har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål. Jeg har i den skapende fasen undersøkt forskningsspørsmål 1: *Hvilke didaktiske design for arbeid i akrylmaling med teknikken Pouring Paint kan jeg utvikle gjennom eget skapende arbeid med den hensikt å skape motivasjon og mestring hos elever i kunst og håndverk?* Jeg har jobbet utforskende med teknikken Pouring Paint, og sett på hvilke muligheter og utfordringer teknikken har å tilby. Med de erfaringene jeg gjorde i dette utforskende arbeidet har jeg så utviklet to didaktiske design som skulle gjennomføres i skolen med en 4.klasse. Gjennom dette praksis-ledede arbeidet i klasserommet, har jeg søkt svar på forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser uttrykker elevene i arbeid med de ulike didaktiske designene jeg utvikler?*

Jeg har gjennom analysen av forskningsspørsmålene vært på leting etter opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene, både hvordan de selv uttrykker det, og hvordan jeg oppfatter det. På bakgrunn av funnene i analysen av forskningsspørsmålene, vil jeg i dette kapitlet diskutere dem i dialog med mine teoretiske perspektiv, før jeg avslutter med en metodediskusjon.

### 6.1 Hva teknikken Pouring Paint har å tilby i form av estetiske læringsprosesser

Det kom fram i analysen av forskningsspørsmål 2 at teknikken Pouring Paint har en del å tilby i form av skaperglede og utforskertrang. Både gjennom egne observasjoner og hva elevene faktisk uttrykte, ble oppgavene ved bruk av Pouring Paint-teknikkene ansett som noe spennende og gøy for elevene. Teknikken oppfordrer til en utforskende prosess i arbeid med akrylmaling, der elevene er aktivt med på å skape egne kunstuttrykk. Slik Karlsen & Bjørnstad (2019) peker på, blir skaperglede og utforskertrang sett på som en inngang til estetiske læringsprosesser. Østern (2019 et al.) beskriver en estetisk tilnærming til læring som en måte å tilrettelegge læring der man aktivt arbeider med opplevelser, sanser og formskapende aktiviteter. I tråd med det Østern et al. beskriver hadde teknikken Pouring Paint som mål å skape opplevelser hos elevene i arbeid med formskapende aktiviteter.

Elevene trakk spesielt fram overraskelsen de opplevde i arbeid med de to didaktiske designene. De hadde ikke sett denne male-teknikken tidligere, og synes det var spennende å se hvordan uttrykket utviklet seg og endret form i løpet av de ulike stegene. Dewey (2005) beskriver den ultimate estetiske erfaring som noe ekte og meningsfullt, og som gjerne er en kroppslig sanselig erfaring. Dette «sjokket» som elevene beskriver kan på mange måter anses som en kroppslig sanselig erfaring, da den trigget noe i elevene som skapte følelser som begeistring og nysgjerrighet.

Det kom også mange forslag fra elevene på hvordan man kunne ha videreutviklet teknikkene og oppgavene. Flere elever fikk ulike assosiasjoner under arbeidet, som skapte nye ideer for hva teknikken kan brukes til. Det tyder på at teknikken godt kan brukes som en innfallsvinkel til større prosjekter, da arbeid med teknikken trigger til utforskende arbeid, og som engasjerte til videre arbeid med akrylmaling. Teknikken fungerer på den måten godt som en estetisk læringsprosess, hvor den gir elevene økt motivasjon og interesse for læring.

## 6.2 Elevenes estetiske vurdering av egne uttrykk

Jeg opplevde at flere elever hadde flere meninger om hva de synes var estetisk riktig og ikke under gjennomførelsen. Blant annet ønsket de å male sidekantene av lerretet med svart eller hvit, da de ikke likte at malingen rant nedover kantene. Noen foreslo også å bruke teip langs sidene av lerretet for å ikke søle de til med maling. Det var også elever som mente at bildet deres manglet noe, og testet ut egne teknikker for å gi bildet det lille «ekstra», blant annet ved å sprute malingsdråper på lerretet, eller å tegne et smilefjes med fingeren. Noen elever begynte også å swipe flere ganger og tilføre andre farger da de ikke ble helt fornøyde med bildet sitt. Ifølge Haabesland & Vavik (2000) sin teori om tegnekrisa, ser man hvordan elevene blir mer opptatte av at ting skal være «rett» (Haabesland & Vavik, 2000, s.176). Det at elevene var opptatte av lerretskantene kan derfor være et tegn på elevene har begynt å bli påvirket av tegnekrisa.

Det var også tydelig at flere elever har begynt å utvikle en selvkritisk holdning til sitt eget arbeid. En elev mente at de andre elevene fikk finere bilder, at eleven likte de andres bilder bedre enn sitt eget. Årsaken var at eleven ikke klarte å skape et mønster med fargene i det ene hjørnet av bildet, men at området ble helt svart. Slik vi så i Haabesland & Vavik (2000) er «tegnkrisa» et fenomen som utbrer seg i takt med elevenes alder. Elevens selvkritiske holdning kan være et resultat av tegnekrisa, hvor eleven sammenlignet seg selv med de andre elevene, og hadde høye krav til seg selv som ifølge eleven ikke ble oppfylt. Denne selvkritiske holdningen blir ifølge Chapman noe som utvikler seg fordi elevenes «idéer og forestillinger overgår de ferdighetene de har til å uttrykke seg» (Chapman, 1978, sitert i Haabesland & Vavik, 2000, s.177). Skal man se på den selvkritiske holdningen noen av elevene hadde i lys av Chapmans teori, kan det at elevene hadde høyere forventninger til seg selv og til hvordan de forestilte seg at resultatet av produktet ville bli være en mulig årsak. Dette stemmer også med Lowenfelds teori om barns tegneutvikling, hvor de på dette aldersstadiet begynner å bli

mer opptatte av venner og de sosiale omgivelsene (Lowenfeld, 1979, sitert i Haabesland & Vavik, 2000, s.151).

En annen elev var misfornøyd med bølgen sin, da det ifølge eleven ikke ble en «perfekt» bølgeform. En mulig årsak til dette utsagnet kan være at eleven sammenlignet sin bølgeform med hvordan jeg utførte bølgen, da jeg startet med en full gjennomgang av oppgavene, der jeg gjennomførte oppgavene på eget lerret. Eller så kan årsaken være at elevens bølgeform ikke samstemte med det eleven forestilte seg at bølgen kom til å se ut, eller at den ikke stemte med elevens forestilling om hvordan den perfekte bølgen ser ut. Her ser man også hvordan i tråd med hvordan Haabesland & Vavik beskriver tegnekrisa, der elevene blir mer opptatte av at ting skal være mest mulig realistisk og se mest mulig «rett» ut (Haabesland & Vavik, 2000, s.176).

### 6.3 Det nonfigurative uttrykket som motivasjonsskapende

Jeg valgte å benytte meg av både et figurativt motiv og et nonfigurativt motiv i de didaktiske designene, da jeg var interessert i å se om dette hadde noe påvirkning på elevenes opplevelse av motivasjon og mestring. I analysen av forskningsspørsmål 2, spesielt gjennom fokusgruppeintervjuene og den felles evalueringen, kom det tydelig fram at elevene var mest begeistret for det nonfigurative motivet. De likte at det nonfigurative og de frie tøylene som oppgaven ga rom for gav bildene et unikt og spesielt uttrykk, i motsetning til den mer låste, figurative motivet i oppgave 1 der bildene opplevdes som at det var vanskelig å skille de fra hverandre da alle hadde det samme uttrykket. Dette kan knyttes opp mot Lowenfelds teori om barns utvikling, der de på dette alderstrinnet begynner å bli mer opptatt av selvstendighet og å utforske nye metoder og teknikker innen skapende arbeid (Lowenfeld, 1979, sitert i Haabesland & Vavik, 2000, s.151)

Det er flere faktorer i oppgave 2 som kan ha påvirket til hvorfor elevene foretrakk nettopp denne oppgaven over den andre. Det ene kan være at elevene foretrekker et mer abstrakt uttrykk der det ikke behøver å ligne på noe, at det oppleves som det Sontag (1964) beskriver som en «flukt fra virkeligheten» (Sontag, 1994, sitert i Kirkholt, 2002, s.194). Det nonfigurative gir rom for å la fantasien vandre, og man finner egen mening og assosiasjoner i bildet, mens den figurative oppgaven ga større rom for sosial sammenligning, og er ikke spesielt eksperimenterende da den skal bli noe fastbestemt. Ut ifra det Lowenfeld forteller bør oppgavene derfor være mer eksperimenterende for å ivareta elevenes oppmerksomhet og motivasjon (Lowenfeld, 1979, sitert i Haabesland, 2000, s.151).

Andre faktorer som kan ha påvirket til hvorfor elevene foretrekk oppgave 2 er at det ble gitt mindre rammer for oppgaven. Elevene fikk mulighet til å velge akkurat de fargene de ønsket å bruke, og hvor mange farger de ønsket å bruke. Dette la opp til en større selvstendighet hos elevene, og var trolig med på å vekke en utforskertrang hos elevene

ved å teste ut hvilke uttrykk man oppnår ved bruk av de ulike fargene, og hvordan de blir i samspill med hverandre. Elevene dro også fram det «fargerike» som en stor motivasjonsfaktor, at de foretrakk et uttrykk som besto av mange farger. I motsetning til oppgave 1 hvor elevene ble låst til å bruke blå og hvit farge, fikk de i oppgave 2 lov til å velge akkurat de fargene de selv ønsket, noe som ga de rom til å uttrykke seg selv og sin identitet på en annen måte. Flere elever valgte å bruke sine favorittfarger, mens andre valgte farger som de følte passet godt sammen. Noen elever sa også at de valgte farger basert på hvor bildet skulle henge i ettertid, at fargene på bildet skulle samsvare med fargen på veggen der bildet skulle være. Bruken av farger legger på den måten også opp til skaperglede, da elevene så på det som en motivasjon i seg selv å leke seg med fargene.

## 6.4 Tilrettelegge for den promaksimale utviklingssonen

Et av målene i dette prosjektet har vært å undersøke hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge kunst og håndverkundervisningen på en slik måte at den åpner opp for opplevelsen av motivasjon og mestring. Jeg har derfor forsøkt å tilpasse opplæringen for elevenes forutsetninger og alderstrinn. Jeg hadde noe kjennskap til klassen fra tidligere av, men ikke nok til å vite nøyaktig hva elevenes forutsetninger i kunst og håndverk var, så tilpasningen ble basert på mine antagelser. Funnene fra forskningsspørsmål 2 viser at elevene synes maleoppgavene var morsomme å jobbe med, og at oppgave 2 der de skulle bruke swipe-teknikken slo spesielt an. Årsaken til det var elevene følte de i denne oppgaven fikk mer frihet til å ta egne valg, enn de fikk i den første oppgaven der de fikk mer faste rammer å forholde seg til. Ifølge Lowenfeld er elevene på et stadie i sin utvikling hvor de begynner å bli mindre avhengige av voksne, og ønsker ofte en større selvstendighet i sitt skapende arbeid (Lowenfeld, 1979, sitert i Haabesland, 2000, s.151). Det kan også tyde på at vanskelighetsnivået på maleoppgavene lå innenfor elevenes grense for hva de klarer å gjøre alene, og at de dermed opplevde at de ikke hadde behov for noe veiledning fra meg som lærer (Imsen, 2014, s.195).

Noen elever synes derimot at det var fint å få noe veiledning, da dette var en ny teknikk for dem. De syntes derfor at det var kjekt at jeg viste de på forhånd hva de skulle gjøre. Her kan man knytte inn betydningen av veiledning, da elevene observerer hva jeg gjorde, for så å aktivt prøve ut oppgavene på egenhånd. Det at noen ønsket mer veiledning enn andre, kan også knyttes opp mot Vygotsky sin teori om elevenes promaksimale utviklingszone (Imsen, 2014), da hvor denne sonen ligger er ulikt for alle elevene. For noen ble oppgavene oppfattet som enkle å få til på egen hånd, mens for andre elever lå oppgavenivået i deres promaksimale utviklingszone, da de mestret oppgaven med hjelp fra meg som lærer. Her kan det tenkes at ved å låse oppgavene for mye og ikke gi rom for differensiering, vil oppgavene bare treffe noen elever sin promaksimale sone, mens den for andre elever vil falle enten innenfor eller utenfor (Imsen, 2014). Det vil si at det for noen elever vil bli for mye eller for lite utfordrende, noe som igjen kan føre til svekket mestringsfølelse. Ved å gi elevene mer løse rammer vil det muligens kunne gi elevene rom for å tilpasse og designe læringen slik den passer til hver enkelt ved å utforske og utfordre sine egne ferdigheter (Østern et al., 2019, s.60-61).



Et viktig funn i analysen av forskningsspørsmål 2 var at elevene fortalte hvordan de ikke opplevde mestring i arbeid med de didaktiske designene da maleoppgavene ble oppfattet som enkle å få til. De mestret med andre ord oppgavene, men ble ikke nok utfordret til å sitte igjen med en mestringsfølelse over å ha klart å utføre oppgavene. Her kan man trekke inn Vygotsky sin teori om den promaksimale utviklingssonen, der oppgavene må tilrettelegges ut ifra hva elevene elevenes promaksimale utviklingszone for å ha et størst mulig læringsutbytte, altså i den sonen hvor eleven har forutsetning til å klare oppgaven ved veiledning og hjelp fra andre (Imsen, 2014). Oppgavene må oppleves som nok utfordrende for at mestring skal opptre, noe også Bandura understreker i sine teorier om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.118).

## 6.5 Design for læring og i læring i kunst og håndverk

Gjennom mitt praktisk skapende arbeid både med forskningsspørsmål 1 og 2, har jeg blitt mer bevisst på hvordan jeg som lærer kan designe for læring, og hvordan design i læring skjer. Gjennom mitt arbeid med didaktisk designutvikling har jeg prøvd å tilrettelegge for en undervisningspraksis som er med på å åpne opp for elevenes læring (Østern et al., 2019, s.60). Jeg har også prøvd å skape et didaktisk design som skal legge til rette for at elevene opplever læringen som meningsfull.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det viktig at undervisningen oppleves som meningsfull for at elevene skal oppleve en indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dewey poengterer også viktigheten av at den ultimate estetiske erfaringen oppleves som noe ekte og meningsfullt, og at slike erfaringer er et mål i seg selv (Dewey, 2005). For å tilrettelegge for en meningsfull læring for elevene, har jeg hatt fokus på å skape sanselige didaktiske design, hvor estetiske opplevelser står i fokus (Østern et al., 2019, s.67).

Jeg har også i arbeid med dette prosjektet blitt mer bevisst på hvordan elevene designer sin egen læring (Østern et al., 2019), ved å bli gjort mer oppmerksom på blant annet hvilket innhold i undervisningen elevene viser oppmerksomhet for og hva de viser engasjement for. I gjennomførelsen kunne man se at det å arbeide utforskende og nonfigurativt ga et større utbytte for elevene, enn å jobbe innenfor mer faste rammer med faste instruksjoner. Hvordan design i læring skjer kan også knyttes opp mot tilpasset undervisning (Imsen, 2014), da man må tilpasse innholdet i undervisningen slik at elevene har forutsetninger til å forstå (Østern et al., 2019, s.61). I den didaktiske designutviklingen har jeg derfor prøvd å utvikle et didaktisk design som var tilpasset elevenes forutsetninger, ved å tilrettelegge for de mulighetene og utfordringene jeg selv opplevde i det utforskende arbeidet med Pouring Paint-teknikken.

## 6.6 Metodediskusjon

Jeg opplever at valget av en hermeneutisk-fenomenologisk posisjonering (Rothmund, 2019) egnet seg godt i det forskningsarbeidet jeg har foretatt meg, da det har skapt gode rammer for mitt forskningsperspektiv. Jeg har i min masteroppgave vært på leting etter elevenes opplevelser, med fokus på motivasjon og mestring, noe som samsvarer med den fenomenologiske tankemåten som baserer seg på individet i møte med et fenomen. I mitt tilfelle er dette fenomenet selve opplevelsen elevene har i møte med de didaktiske designene. Det hermeneutiske perspektivet ble også relevant for arbeidet da jeg har foretatt en god del tolkning i mitt analysearbeid.

Ved bruk av A/R/Tografi (Irwin & Springgay, 2017) som min metodologi, har det gjort meg oppmerksom på de ulike rollene man inntar i et kunstnerisk didaktisk designforskningsprosjekt (McKenney & Reeves, 2019). Jeg har i mitt masterprosjekt jobbet ut ifra de tre identitetene som kunstner, forsker og lærer, og vekslet og flettet rollene sammen for å finne svarene jeg var på utkikk etter. Ofte skjedde disse prosessene ubevisst, og jeg kjenner igjen tankemønsteret fra når jeg har planlagt undervisningsøkter i kunst og håndverksfaget tidligere, hvordan man planlegger ut ifra disse ulike perspektivene. Det opplevdes derfor som en naturlig prosess, tett på min praksis som kunst og håndverkslærer.

Når det gjelder genereringen av datamaterialet ser jeg at jeg med fordel kunne ha gjort noen endringer på gjennomføringen i skolen. Kanskje ville det gitt et mer realistisk bilde på didaktisk designforskning dersom jeg hadde gjennomført designene med hele klassen samtidig, og med lærer til stedet. Læreren, som kjenner elevene fra før, ville kunne si mer om hva hun observerte av motivasjon og mestring hos elevene, basert på hvordan elevene vanligvis forholder seg til undervisningen i kunst og håndverk. Et sett med ekstra øyne ville generelt sett vært til hjelp med å fange opp det som skjer i klasserommet. Om jeg skulle ha gjennomført prosjektet på nytt, ville jeg ha lagt mer fokus på den didaktiske designforskningen ved å gjennomføre et didaktisk design, for så å vurdere og diskutere i samspill med læreren for hvilke endringer man kunne ha tilført designet, for å så ha kjørt flere slike runder. På den måten ville jeg fått et større bilde på hvordan jeg kan utvikle et didaktisk design som skaper motivasjon og mestring, og hva som ikke nødvendigvis er med på å skape det.

Selve fokusgruppeintervjuene skulle jeg ønske jeg satte av mer tid til, da det dukket opp flere spennende synspunkter som jeg ønsker jeg tok mer tak i. Men både på grunn av tidsskjema og elevens tålmodighet ble dette utfordrende. Kanskje ville det vært en løsning å gjennomføre flere korte intervjurunder, kanskje etter hver oppgave, slik at jeg kunne brukt elevenes innspill til å utvikle designet til neste omgang. For elevene hadde det muligens også vært spennende å fått gjennomført oppgavene flere ganger, der man kunne ha justert vanskelighetsgraden underveis. I gjennomførelsen i skolen var det flere elever som hadde mange forslag til hva man kunne gjort i stedet, og hva man kunne gjort neste gang. Det hadde derfor vært spennende å la elevene fått utforske Pouring Paint-teknikken selv, og videreutviklet ideene og forslagene sine. Dette ville kanskje også

ha gitt en større motivasjon, og kanskje også større mestringsfølelse ved at elevene får tilpasse arbeidet selv, og utforsket sine interesser og utfordret seg selv i eget tempo.

## 7. Konklusjon

I dette siste kapittelet vender jeg tilbake til min overordnede problemstilling *Hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elever i grunnskolen?*, og vil gi oppsummering og en konklusjon av prosjektet, og til slutt dele noen ettertanker.

Jeg har i denne oppgaven undersøkt hvordan jeg kan skape didaktiske design i kunst og håndverk med den hensikt å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene. De didaktiske designene jeg har utviklet i den skapende fasen, har vært basert på en estetisk tilnærming til læring, slik den beskrives av Østern et al. (2019) ved å legge til rette for et skapende og aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og form. Jeg har i dette masterprosjektet undersøkt hvordan akrylteknikken Pouring Paint kan brukes på småtrinnet, og hva denne teknikken har å by på i form av estetiske læringsprosesser. Med fokus på få større forståelse for elevenes opplevelse i møte med de didaktiske designene, har jeg benyttet en hermeneutisk-fenomenologiske posisjonering.

Kort oppsummert hevder jeg at teknikken Pouring Paint kan brukes som en estetisk tilnærming til læring, da den er med på å trigge engasjement, skaperglede og utforskertrang hos elevene. Teknikken inviterer til et sanselig, aktivt og skapende arbeid, der elevene får mulighet til å uttrykke seg selv gjennom estetisk arbeid. Spesielt arbeid med nonfigurative uttrykk var engasjerende, da det ga rom for ulikhet og unike produkter. Farger er også noe elevene trakk fram som spesielt motiverende, og at friheten til fargevalg i oppgave 2 var med på å gi en opplevelse av skaperglede. Til tross for at oppgavene opplevdes som spennende og morsomme, kunne elevene selv bekrefte at de ikke ga en spesiell form mestringsfølelse. Årsaken var at oppgavene ble for lite utfordrende, og at de følte de mestret de godt uten særlig hjelp fra meg som lærer. Vanskelighetsnivået var derfor ikke tilpasset elevenes promaksimale utviklingszone, og oppgavene kunne godt ha stilt større krav til elevene for en økt opplevelse av mestring.

Det jeg konkluderer med for å formulere et svar på min problemstilling er at for å skape didaktiske design i kunst og håndverk med hensikt å åpne opp for opplevelsen av motivasjon og mestring hos elevene, er det flere faktorer som avgjør elevenes opplevelse av motivasjon og mestring. Undersøkelsene tyder på at arbeid med Pouring Paint opplevdes som spennende og motiverende for elevene, da de fikk mulighet til å utforske og utfolde seg i det skapende arbeidet. Teknikken byr på flere estetiske læringsprosesser, og den trigger følelser og nye ideer hos elevene. Ved å gi elevene frie tøyler til å ta egne kunstneriske valg, og ved å få mulighet til å utforske nye muligheter innenfor teknikken, gir det elevene en meningsfull og læringsrik opplevelse. Arbeid med nonfigurative uttrykk kan også ha en positiv effekt på motivasjon og mestringsfølelsen, da den gir rom for unike og personlige uttrykk. Det kom også tydelig fram at aktivitetene må tilpasses elevenes forutsetninger, da aktiviteter som oppleves som lite utfordrende ikke ga økt mestringsfølelse. For at elevene skal oppleve mestring, må aktivitetene oppleves som akkurat passe krevende. En lærer må derfor kjenne til hvordan elevene designer sin egen læring, og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

## 8. Ettetanker

Dersom jeg hadde hatt mulighet til å gjøre dette prosjektet på nytt, eventuelt å ha bygget videre på det, vill jeg ha lagt opp til mer utforskende arbeid, da jeg så at dette var motiverende for elevene. Elevene hadde mange forslag og ideer om hvordan ting kunne blitt gjort annerledes, hva de ville ha endret på produktene deres, og hva de ville ha testet ut dersom de skulle ha laget flere bilder. Det ville vært veldig spennende å sett hvordan dette prosjektet kunne ha utviklet seg dersom man hadde jobbet videre med det sammen med denne elevgruppen.

Når man forsker med barn, og kanskje spesielt med flere barn i et klasserom, er det en del faktorer som spiller inn som kan gjøre forskningsarbeidet noe utfordrende. På samme vis som når en lærer planlegger en undervisningsøkt med en klasse, så vil planene ikke alltid gå slik man hadde trodd. Det skjer ofte uforutsette situasjoner i et klasserom, hvor man som lærer må handle ut ifra de situasjonene. Kanskje rakk man ikke alle aktivitetene man hadde lyst til å gjennomføre, eller at elevene ikke mottok undervisningen med et slikt engasjement man hadde håpet på. Klasserommet er levende, og det gjelder også klasseromsforskning. Både som lærer og som forsker må man være forberedt på uforutsigbare, og være åpen for å endre planene underveis.

Det er flere ting jeg har tenkt på i ettertid at jeg ønsket jeg gjorde annerledes i mitt masterprosjekt. Og det er nettopp derfor at forskning ikke må stoppe opp etter et forsøk, da man trolig aldri føler seg helt ferdig med en undersøkelse. Man må fortsette å utvikle metodene og gjøre vurderinger for hvordan man kan forbedre sin forskningspraksis, og aldri gi slipp på engasjementet for å skaffe seg en større forståelse for noe man interesserer seg i. På lik linje som en lærer alltid må strebe etter å utvikle seg og bli en bedre og mer innsiktsfull lærer enn man var i går.

# Referanser

- Bakken, A.L. (2021). *Et møte mellom kunst & håndverk og naturfag. Estetisk tilnærming i grunnskolen* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group.
- Fangen, K. (2015, 17.juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fischer, G. (2013). Å male bilder som en kilde til velvære. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10, (1), 55-64. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2013-01-07>
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R.E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2016). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heaton, R. (2018). *Autoethnography to artography: An exhibition of cognition in artist teacher practice* (Doktorgradsavhandling). <https://doi.org/10.17863/CAM.33324>
- Hohr, H. (2019). Forord. I K.H. Karlsen & G.B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s.13-16). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Irwin, R.L., & Springgay, S. (2017). *Arts Education and Curriculum Studies*. Routledge.
- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. Musikterapi 2-2016*, upaginert. <https://www.musikterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetisk og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kirkholt, T. (2002). Kritikken av overflaten: norske kunstkritikeres møte med det nonfigurative maleriet. *Kunst og kultur*, 85, 194-217.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- LeBlanc, N. (2019). The «Dream Scene»: Exploring Participatory Socially Engaged Art Practieces through Arts-Based Educational Research. *The International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 562-570. <https://doi.org/10.1111/jade.12244>
- Letnes, M.A. (2017). Visualisering som drivkraft I kunnskapskonstruksjon: undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (5), 112-130. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- McCully, J. (2020). *The Grown-Up's Guide to Painting with Kids: 20+ Fun Fluid Art and Messy Paint Projects for Adults and Kids to Make Together*. Walter Foster.
- Monteith, J. (2019). *The Ultimate Fluid Pouring & Painting Project Book: Inspiration and techniques for Using Alcohol Inks, Acrylics, Resin, and More; Create Colorful Paintings, Resin Coaster, Agate Slices, Vases, Vessels & More*. Quarry Books.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa M.V. av 27. november 1998. Hentet 26.03.22 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Rothmund, I. V. (2019). *Å gjøre dansen til sin. Bachelorstudenters levde erfaringer i moderne- og samtidsdans* [Doktorgradsavhandling]. Stockholm universitet.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande - et multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, B. H. (2014). *Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer. En undersøkelse i eget billedskapende arbeid som utgangspunkt for undervisning i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Teigen, T. & Thorsnes, T. (1998). *Kunst og håndverk – en visualisert innføring*. Abstrakt forlag.
- Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter – Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Norsk senter for barneforskning*
- Wilkinson, J. (1999). *Tegning og maling* (T. Lien, Overs.). Teknologisk forlag.
- Wollan, G. (2006). *Håndverk som gestaltforståelse og skaperglede. En fenomenologisk studie*. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 17(1), 63-76. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2006-01-06>
- Wormnes, B. & Magner, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 7-27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A.L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring. En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Meldeskjema for behandling av personopplysninger, Norsk senter for forskningsdata

**Vedlegg 2:** Informasjon og samtykkeskjema til forelder/foresatt



## Vedlegg 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *” Kunst og håndverk: hvordan skape mestring?»?*

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke opplevelsen hos elevene i arbeid med akrylmaling i kunst og håndverk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan man kan tilrettelegge undervisningen i kunst og håndverk, og hvordan tilretteleggingen påvirker elevenes opplevelser. Ved å teste ut ulike måter å arbeide med akrylmaling på, er jeg interessert i å høre hva elevene selv opplever og erfarer i sitt arbeid.

Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave ved NTNU i Trondheim. Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på i denne undersøkelsen er «*hvordan kan ulike didaktiske design i akrylmaling med teknikken Pouring Paint åpne opp for opplevelsen av mestring?»*. Fokuset vil altså være på det elevene tenker og erfarer under arbeidet, og om de opplever mestring eller ikke. Alle elevene i klassen får delta, og hver elev vil få gjennomføre to maleoppgaver.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU - Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet, ved min veileder Universitetslektor Stein Erik Grønningsæter

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Barnet ditt får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å undersøke hvilke opplevelser elevene har i arbeid med akrylmaling i kunst og håndverk. Jeg ønsker derfor å plukke ut 6 elever til en fokusgruppe, hvor elevene deltar på et gruppeintervju etter gjennomføringen. Her vil vi snakke om hvordan de opplevde arbeidet med maleoppgavene.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

- **Fotografering:** Det vil være fotografering av arbeidet elevene gjør. Det vil ikke bli tatt foto av ansikt.
- **Intervju:** Det vil bli gjennomført et gruppeintervju med elevene etter gjennomføringen om hva elevene opplevde og erfarte under arbeidet. Her vil intervjuene dokumenteres med lydopptak, som fortløpende transkriberes til tekst og lydopptakene slettes deretter.

Ta gjerne kontakt om dere ønsker tilgang til intervjuguiden (spørsmålene til samtalen) på forhånd.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å måtte oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ta gjerne kontakt med Helene Trælnes på epost hvis du eller ditt barn ønsker å trekke seg.  
Epost: [helene961@hotmail.com](mailto:helene961@hotmail.com)

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Andre som vil ha innsyn til dette arbeidet er medstudenter i kunst og håndverk, samt veiledere i faget.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet og kontaktopplysningene erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli lagret på ekstern harddisk, og samtalene vil bli anonymisert etter transkribering og slettes etter endt prosjekt.

Masteroppgaven vil bli publisert, men med anonymisering. Elevene vil i hovedsak ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, men om noen skulle kjenne til elevene sine egne produkter vil de kunne bli gjenkjent gjennom dem.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av året 2022. Etter prosjektslutt vil alt av personopplysninger og annen sensitiv informasjon bli slettet.

## **Dine rettigheter**

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU - Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU Institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlig Universitetslektor Stein Erik Grønningsæter.

E-post: [stein.e.gronningsater@ntnu.no](mailto:stein.e.gronningsater@ntnu.no)

TLF: +47 990 18 455

Vårt personvernombud: Personvernombud Thomas Helgesen, Direktør organisasjon og infrastruktur

E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Tlf: +47 930 79 038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Stein Erik Grønningsæter*  
(Forsker/veileder)

*Helene Trælnes*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kunst og håndverk: hvordan skape mestring*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn \_\_\_\_\_ kan delta i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til at mitt barn sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger, Norsk senter for forskningsdata

### Meldeskjema

Dato

21.03.2022

Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandling av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet den 16.03.2022 med dialog og vedlegg.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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

NSD 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Lykke til med prosjektet!

