

Maria Charlotte Heimsnes

Klasserommet som verksted

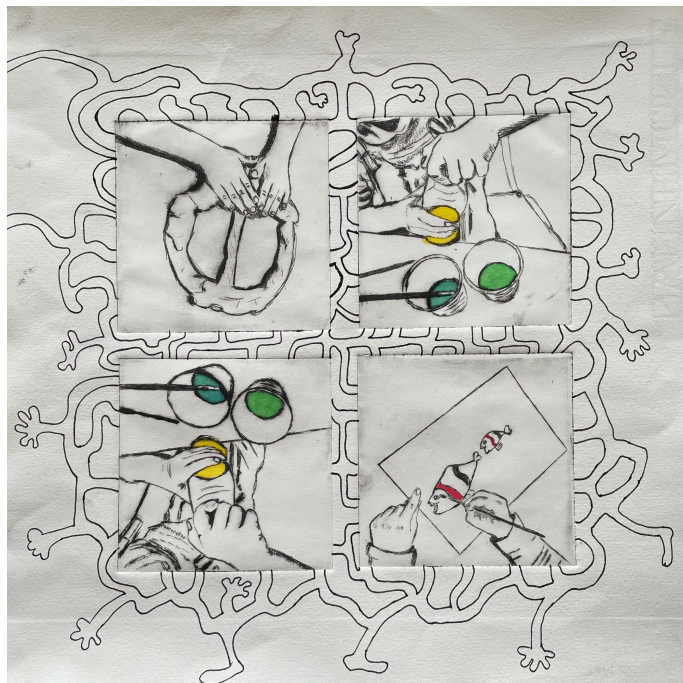
Verksteddag som didaktisk strategi

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk med kreativ praksis

Veileder: Polina Golovátina-Mora

Medveileder: Juliette Boks-Vlemmix

Juni 2024



Grafikk/foto Maria Charlotte Heimsnes

Maria Charlotte Heimsnes

Klasserommet som verksted

Verksteddag som didaktisk strategi

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk med kreativ praksis
Veileder: Polina Golovátina-Mora
Medveileder: Juliette Boks-Vlemmix
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord:

Ja, så var øyeblikket kommet hvor det bare er forordet igjen å skrive. De siste månedene har jeg skrevet og lest, tenkt og skrevet, lest igjen og skrevet igjen og innimellom laget grafikk.

Jeg valgte en master med kreativ praksis, og jeg ville involvere mitt engasjement for trykk og grafikk ved å transformere noen av fotografiene fra den kreative praksisen om til grafiske trykk. De kreative og skapende stundene med trykkene har virkelig hjulpet meg på veien, og jeg har kjent på kroppen hvor viktig det er for meg med praktiske pauser i alt arbeid med teorien.

Jeg ønsker egentlig ikke å ha fokus på det, men sykdom har dessverre vært plagsomt til stede i dette masterprosjektet. Både andres sykdom og min egen. Det startet med at min informant, læreren i 1. klasse, ble sykmeldt i vinter. Så ble jeg selv slått ut noen uker med influensa, og måtte avlyse noen skolebesøk. Etter at vinter ble til vår ble jeg hardt rammet av allergi, og det utviklet seg videre til en bihulebetennelse. Dette medførte at jeg måtte søke om utsatt levering på oppgaven, og leverer nå to uker etter opprinnelig frist. Skulle tro at dette var nok, men de siste to ukene har i tillegg min datter vært svært syk, og det har påvirket meg veldig nå i innspurten. Men sånn er det, livet skjer, og man må prøve å gjøre det beste ut av det. Jeg er uansett stolt av arbeidet som er blitt gjort, jeg hadde en veldig fin tid på skolen jeg samarbeidet med, og jeg har gjort så godt jeg kan. Mer kan man ikke gjøre.

Jeg vil til slutt takke mine to veiledere, Polina Golovátina-Mora og Juliette Boks-Vlemmix for svært god veiledning, mange gode samtaler og god støtte underveis. Jeg vil takke Håvard, Oskar, Ada og Selma for at dere har støttet meg hele veien, og for at dere holder ut med alt rotet jeg kan lage noen ganger med papirer, bøker og grafisk verksted på spisebordet. Dere forstår virkelig at verksted kan gjøres overalt. Jeg vil også takke hele storfamilien: Mamma, pappa, svigermor og søsken for at dere også har støttet meg og vist interesse for det jeg holder på med. Jeg vil takke mine medstudenter Hanne, Ina, Anita, Maren og Elinor for at akkurat dere har vært med på denne berg og dalbanen, og jeg vil takke skolen, læreren og klassen som tok i mot meg. Kunne ikke gjort det uten dere. Jeg vil også takke UDIR og min arbeidsgiver Malvik kulturskole og Malvik kommune for å ha gitt meg fleksibilitet og mulighet til å ta en master, og til slutt vil jeg takke Hillevi Lenz Taguchi for å gjøre vanskelig pedagogikk så spennende og Arne Trageton for inspirasjon til verksteddag.

Sammendrag:

Denne masteren i kunstfagdidaktikk ønsker å revitalisere verkstedpedagogikken og nominere klasserommet til et mulighetsrikt verksted. Masteroppgavens hovedformål har vært å undersøke og utforske om verksteddag som didaktisk strategi kan bidra til at klasseromsundervisningen i 1. klasse *blir* mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende. Undersøkelsene og utforskningen foregikk i klasserommet til en trøndersk 1. klasse i løpet av februar og mars 2024. Metodene som er anvendt for å skape forskningsmateriale, er deltagende observasjon, foto, intervju og refleksjonssamtale, og pedagogisk dokumentasjon er forsøkt løftet frem som et relevant verktøy å bruke også for skolen når praksis skal reflekteres over. Jeg har forsøkt å forske *med* kunsten, og jeg har gjennomført prosjektet med påvirkning fra intraaktiv pedagogikk, diffraksjonsteori, rhizomatisk arbeidsmåte og i lys av det performative forskningsparadigme. Jeg har gjennom prosjektet fått innblikk i hvordan skolehverdagen til en 1. klasse er, kan være og kan bli i møtet med verksteddag. Jeg har sett, følt og opplevd at klasseromsundervisningen har potensiale til å *bli* mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende ved bruk av verksteddag som didaktisk strategi, og jeg håper at denne oppgaven kan være en inspirasjon til lærere som selv har lyst til å teste ut verksteddag i sitt klasserom.

Abstract:

This master in arts and education wants to revitalize workshop pedagogy and nominate the classroom as a workshop full of possibilities. The main purpose of the master thesis has been to investigate and explore whether workshop day as a didactic strategy can contribute to classroom teaching in 1st grade becoming more practical-aesthetic, creative, exploratory and playful. The investigations and inquiry took place in a school in Trøndelag during February and March 2024. The methods used to create research material are participant observation, photography, interview and reflective discussion, and pedagogical documentation is brought forward as a potential reflection tool also for schools. I have tried to research with art, and I have carried out the project with inspiration of intraactive pedagogy, diffraction theory, rhizomatic working method and in light of the performative paradigm. Through the project I have gained insight into the everyday life of the 1st grade, and what it can become in the meeting with workshop day. I have seen, felt and experienced that classroom teaching has the potential to *become* more practical-aesthetic, creative, exploratory and playful when using workshop day as a didactic strategy. I hope that this master thesis can be an inspiration to other teachers who themselves want to test the workshop day as a didactic strategy in their classroom.

INNHold:

1. Innledning	s. 6
1.1 Bakgrunn for prosjektet	s. 6
1.2 Hvorfor verksted?	s. 8
1.3 Oppgavens problemformulering	s. 9
1.4 Master med kreativ praksis	s. 10
1.5 Leserguide	s. 10
2. Kunnskapsgrunnlag og teoretiske landskap	s. 11
2.1 Personlig og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag	s. 11
2.2 Reggio Emilias pedagogiske filosofi – Atelierkultur/ verkstedkultur	s. 12
2.3 Verkstedpedagogikk – forming som utgangspunkt for læring	s. 13
2.4 Abstraksjonsprosesser i læring	s. 15
2.5 Pedagogisk dokumentasjon som materialisering av praksis	s. 16
2.6 Diffraksjon og intraaktiv pedagogikk	s. 17
3. Vitenskapsteori, forskningstradisjon og tidligere forskning	s. 19
3.1 Vitenskapsteorier – flyter mellom flere	s. 19
3.2 Post-kvalitativ forskning og/eller performativ forskning	s. 20
3.3 Tidligere forskning	s. 21
4. Metodologi	s. 22
4.1 Å forske med kunsten	s. 22
4.2 Artografi	s. 23
4.2.1. Kunstneren	s. 25
4.2.2. Forskeren	s. 25
4.2.3. Læreren	s. 26

5. Forskningsmetoder for å skape og analysere datamateriale	s. 27
5.1 Deltagende observasjon	s. 27
5.2 Intervju og refleksjonssamtale	s. 29
5.3 Analysemetoder gjennom tre ulike blikk	s. 30
5.3.1. Kunstnerens analyse gjennom grafikk	s. 30
5.3.2. Forskerens analyse gjennom diffraktiv teori	s. 31
5.3.3. Lærernes analyse gjennom pedagogisk dokumentasjon	s. 31
6. Analyse	s. 33
6.1. Presentasjon av skole, klasse og lærer	s.33
6.2. Beskrivelse av verksteddager og de ulike aktivitetene	s.34
6.2.1. Maleverksted: Akvarell	s.34
6.2.2. Klosseverksted	s.34
6.2.3. Trolldeig	s.35
6.2.4. Male akvarellfisker og lage collage	s.36
6.2.5. Maleverksted: Akryl	s.37
6.2.6. Leik	s.37
6.2.7. Mjuke materialer/klipp og lim	s.38
6.2.8. Verkstedboken	s.39
6.3. Kunstnerens analyse: Bildeboken	s.41
6.3.1. Innhold i Bildeboken	s.42
6.4. Forskerens analyse: Kuttene	s.53
6.4.1 Kutt 1: Ulike kreative møter med trolldeig	s.53
6.4.2. Kutt 2: Maler: Det motsatte av praktisk-estetisk	s.56
6.4.3. Kutt 3: Mis/Tillit til barn og materialer	s.57
6.4.4. Kutt 4: Utforskende og lekende fargemagi	s.59
6.5. Lærernes analyse: Refleksjonssamtale	s.60
6.5.1. Læreren i første klasse	s.61
6.5.2. Lærernes analyse gjennom pedagogisk dokumentasjon	s.62
6.5.3. Faglig læring eller kreativitet, utforskning og lek?	s.62
6.5.4. Oppsummering lærernes analyse	s.64

7. Drøfting	s.65
7.1. Verksteddag og kreativitet	s.66
7.2. Verksteddag og utforskning	s.67
7.3. Verksteddag og lek	s.67
7.4. Verksteddag og faglig læring og/eller estetisk læring	s.68
7.5. Verksteddag som praktisk dag	s.69
7.8. Verksteddag og utfordringer	s.70
7.9. Mostand og ulikheter som ressurs	s.71
8. Hva har jeg lært og hvor kan veien gå?	s.73
9. Referanseliste	s.74
10. Figurliste	s.77
11. Vedlegg	s.78

1. Innledning:

1.1. Bakgrunn for prosjektet:

Det etterlyses fra flere hold at skolen bør tilby de minste elevene mer lek, mer praktisk-estetiske, utforskende, kreative og tilpassede arbeidsmåter og mindre voksenstyrt læringspress og digitale plattformer. Skolen har blitt mer og mer opptatt av effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater i noen få fag for et begrenset utvalg identiteter (Biesta, 2014 s. 24), og 1. klasse er intet unntak. Lovnadene som ble i gitt i forkant av seksårsreformen var at 1.klasse skulle være preget av barnehagepedagogikk med lek, bevegelse og utforsking, og leseopplæring skulle ikke skje før 2. klasse, men det skolemessige fortrenget raskt barnehagepreget (Anne Lindboe i Fredens 2019). Det var i tillegg ønskelig at barnehagelærere fikk undervise fra 1.-4.klasse. Seksårsreformen fikk ikke mange år på seg før Kunnskapsreformen kom og tok over. Dette medførte at læringstrykket økte og leseopplæringen startet likevel fra 1. klasse (Jonassen, 2017). Dette fikk konsekvenser for førskolepedagogikken, for leken og den praktiske tilnærmingen. Evalueringen av seksårsreformen viser at det er blitt mindre lek, bevegelse og utforsking på barns premisser, klasserommet er blitt mer lærerstyrt og mindre elevsentrert, lærerne legger *mer* vekt på at elevene skal lære seg bokstaver og grunnleggende regneferdigheter og det er blitt betydelig færre barnehagelærere i skolen (Håkensen, 2022). Kompetansemålene for norsk og matematikk kommer først etter 2. trinn, noe som betyr at *mer* vekt på disse fagene allerede i 1. klasse er unødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kanskje er det ikke læreplanen som styrer dette læringspresset, men kanskje handler dette mer om å skåre best mulig på kartleggingsprøvene før påske i 1. klasse? Kartleggingsprøver har fått et konkurransepreg, når de egentlig skal være et verktøy for planlegging av undervisning. Kjeld Fredens (2018) sier i sin bok «Læring med kroppen forrest» at det er for mye fokus på nasjonale prøver og at skolene med dette har lukket kreativitetens gyldne læringsrom. Han poengterer viktigheten av at elevene får uttrykke seg estetisk, og at de får bruke alle sanser og hele kroppen. Fredens har gjennom egen forskning sett at kunstfag og andre praktiske kreative fag styrker både trivsel og læring i skolen, derfor bør man verdsette dette mer i skolen:

«Hadde vi vært flinkere til å gi barna mer kunstnerisk-estetisk utfoldelse, mer fysisk aktivitet som Fredens viser til, ville vi kanskje unngått en hel del av de utfordringene vi kan observere i dag, med barn som er skoleleie og som sliter med stress fordi de føler de ikke lykkes og ikke mestrer»

(Anne Lindboe i Fredens 2019, s. 6)

Mitt masterprosjekt ønsker å studere seksåringene og 1. klasse fordi det er en elevgruppe det er mye debatt rundt, nettopp fordi mange mener skolen ikke innfrir forventningene til hva skolen skal være for de minste. Noen har gått så langt som å kalle det «Det store skolesviket» (Kvaal, 2014), og påstår at skolen har sviktet elevene ved å ikke holde lovnadene som ble gitt. Det er på tide at skolen tar noen skritt tilbake, og ser på hva den skulle være for seksåringene når seksårsreformen ble innført: En elevsentrert skole med mye praktisk (verksted)arbeid, med fokus på klasseromsmiljø og ulike materialer, lek som innhold og like mye vektning på førskolepedagogikk som skolepedagogikk (Trageton, 1995). Første klasse skulle opprinnelig være både barnehage og skole, det skulle være ansatt førskolelærere på trinnet, og verkstedpedagogikken hadde en viktig rolle. Gjennom verkstedpedagogikken ville klasserommet kunne defineres som et verksted, med ulike soner og stasjoner for ulike aktiviteter, ulike materialer og ulike verktøy. Gjennom en slik (verksted)pedagogikk, didaktisk planlegging og praksis ville man kunne si at skolen hadde en verkstedkultur.

Dagens skole har dessverre en tendens til å legge minst vekt på det praktisk-estetiske og størst vekt på det målbare, og nedprioriterer spontanitet, følelser og sosiale relasjoner (Ulvik, 2014). Dette motarbeider det faktum at barn har en kroppslig og sanselig væremåte, og trenger å få uttrykke seg estetisk da dette er deres måte å oppleve og erkjenne verden på (Kjær, 2018). Når vi inviterer barn til å uttrykke seg estetisk, gir vi dem også muligheten til å engasjere seg i alt som skjer med dem selv og verden rundt (Sæter et.al., 2022). Søkelyset bør rettes mer mot undervisningens estetiske dimensjon, og gi elevene mulighet til å erkjenne gjennom sansene og følelsene. «Det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske, og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk» (Ulvik, 2014, s.1). Dette prosjektet ønsker å observere elevenes estetiske uttrykk og væremåte ut fra et estetisk perspektiv, som betyr en særlig interesse for elevenes sanselige og kroppslige møter med gjenstander og fenomener i hverdagen (Kjær, 2018, s.25).

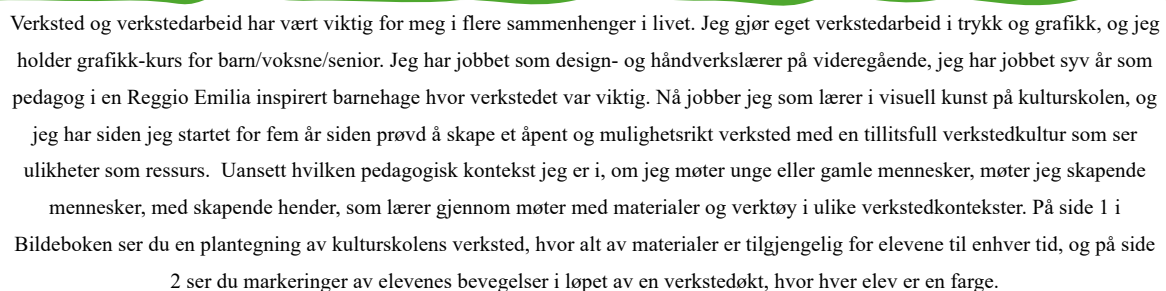
Rom for kreativitet er viktig i dette prosjektet. Kreativitet er noe som generelt vektlegges og ofte nevnes som satsningsområde i de offentlige styringsdokumentene som omhandler skole, og kreativitet omtales som noe som skal utvikles på tvers av og i alle skolefag (Gulliksen&Olafsson, 2018). Kreativitet er et begrep som forstås og tolkes ulikt, men det oppfattes av de fleste som noe positivt, og noe man ønsker å ha (Haabesland&Vavik, 2000). Begrepet kreativitet kommer av det latinske ordet «creare», og oversettes med «å bringe til verden» (Haabesland&Vavik, 2000, s.207). Det vil si at man bringer/skaper noe som ikke var

der fra før. Så selv om begrepet ofte knyttes til å skape (kreative) kunst og kunstuttrykk, kan det like gjerne handle om noe så enkelt som å skape noe av noe. Så hvis du skaper noe som ikke fantes fra før, for eksempel et ratt i trolldeig (Bildebok s. 11), vil vi kunne si at det har skjedd en kreativ skapelsesprosess. Biesta (2014) bruker ordet *skapelse* om å bringe noe nytt inn til verden, noe som ikke fantes fra før. Han sier videre at «å skape noe, i likhet med å avle noe, er en risikabel affære», og at man kan tenke utdanning som en skapende handling (Biesta, 2014, s.37).

1.2. Hvorfor verksted?

Hvorfor er verkstedet så viktig for meg? Jeg arbeider selv mye på et eller annet verksted eller ulike rom jeg transformerer til verksted. Jeg har mitt eget verksted, kulturskolen sitt verksted, verksted på videregående, verksted på Dronning Mauds minne høyskole, mitt omreisende verksted og tidligere arbeidet jeg syv år på et verksted i en Reggio Emilia inspirert barnehage. Alt dette har påvirket meg til å utforske klasserommet som verksted. Jeg har ikke funnet forskning på verksteddag i dagens skole, og det som er skrevet og dokumentert om verkstedpedagogikk og verksteddag er først og fremst Arne Tragetons eget materiale fra 80- og 90-tallet. Jeg har gjennom mitt praktiske arbeid som lærer og pedagog på ulike verksted fått en nysgjerrighet og trang til å finne ut om også skolens klasserom kan bli et verksted, og om verksteddag kan fungere som den didaktisk strategien.

Fig.1



Verksted og verkstedarbeid har vært viktig for meg i flere sammenhenger i livet. Jeg gjør eget verkstedarbeid i trykk og grafikk, og jeg holder grafikk-kurs for barn/voksne/senior. Jeg har jobbet som design- og håndverkslærer på videregående, jeg har jobbet syv år som pedagog i en Reggio Emilia inspirert barnehage hvor verkstedet var viktig. Nå jobber jeg som lærer i visuell kunst på kulturskolen, og jeg har siden jeg startet for fem år siden prøvd å skape et åpent og mulighetsrikt verksted med en tillitsfull verkstedkultur som ser ulikheter som ressurs. Uansett hvilken pedagogisk kontekst jeg er i, om jeg møter unge eller gamle mennesker, møter jeg skapende mennesker, med skapende hender, som lærer gjennom møter med materialer og verktøy i ulike verkstedkontekster. På side 1 i Bildeboken ser du en plantegning av kulturskolens verksted, hvor alt av materialer er tilgjengelig for elevene til enhver tid, og på side 2 ser du markeringer av elevenes bevegelser i løpet av en verkstedøkt, hvor hver elev er en farge.

De grønne tekstboksene er tenkebokser, og jeg vil ha med noen slike gjennom oppgaven. Disse boksene bryter litt opp fra resten av teksten, og det som står i boksene er gjerne mer personlige og erfaringsbaserte tanker. Disse tekstboksene kan også bli knyttet til *Bildeboken* på en eller annen måte, og kan fungerer som tekstbokser til bildene i boken.

1.3. Oppgavens problemformulering:

Utviklingen av min problemformulering har vært påvirket av min sterke interesse for verksted og verkstedarbeid, og etterlysningen av en mer praktisk, kreativ, utforskende og lekende skole for førsteklasingene. Jeg har vært innom flere ulike versjoner, både problemformulering og forskningsspørsmål, men endte opp med denne:

Hvordan kan klasserommet som verksted, og verksteddag som didaktisk strategi, bidra til at klasseromsundervisningen i 1.klasse blir mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende?

Et problem i forskningssammenheng er mangelen på kunnskap om et tema som utfordrer oss, og vi ønsker å gjennomføre en studie for slik å skaffe oss mer kunnskap om gitte tema (Dalland, 2000). Det mangler kunnskap om seksåringen i skolen, og problemet er at skolen i dag ikke er tilpasset seksåringene, og at det må skje en endring. Professor i pedagogikk, Peder Haug sier at denne endringen ikke kan være å gi fem -og seksåringene barnehagen tilbake, det vil kreve over 50.000 ekstra barnehageplasser, og han sier videre at målet *må* være å gjøre 1. klasse til et godt sted å være for alle, og *diskutere* muligheten for å gi det tilbudet seksårsreformen var ment å være (Jonassen, 2017). Jeg ønsker gjerne å delta i diskusjonen ved å komme med dette bidraget ved å *revitalisere verkstedpedagogikken*, sette verksteddag på agendaen, og slik vise en mulig vei til det beste fra barnehage og skole: En elevsentrert skole med fokus på praktiske aktiviteter, kreativ utforskning og lek (Trageton, 1995)

Fig.2

Jeg er nysgjerrig på å finne ut noe, jeg ønsker mer kunnskap og problemstillingen er min guide på veien. Den skal være med meg for å minne meg på hva det er jeg leter etter? Hva ønsker jeg å finne ut? Hva vil jeg utforske? Jeg har jobbet med poster og collage for å se på delene og helheten. Posteren ble laget tidlig i prosessen, og problemstillingen har endret seg siden da. Jeg tilførte det nye på det gamle, for å se hvor det kommer fra. Jeg har tatt med posteren i Bildeboken, hvor du kan se collage på side 8 og 10.

For å undersøke og utforske min problemstilling trengte jeg en 1. klasse. Jeg tok kontakt med flere skoler gjennom å sende ut brev med informasjon om prosjektet, men det var kun én skole som responderte på min henvendelse, og dermed ble det denne skolen som ble valgt. Så det ble et tilfeldig utvalg basert på interesse. Jeg var så heldig å få en fantastisk klasse med en super og fleksibel lærer, som inviterte meg inn til å være sammen med de i til sammen åtte dager. Første

trinn endret dagsrytmen de dagene det var verksteddag, og det er flott gjort av en skole å tilpasse tiden på denne måten, slik at det ble mulig å gjennomføre prosjektet på en måte som kunne vise alternative måter å organisere dagen på, og hvordan dette påvirker muligheten til å gjennomføre verksteddag. Jeg ønsket i dette prosjektet å ikke bare anvende «dokumentasjon og data», men jeg vil bruke pedagogisk dokumentasjon som data for å synliggjøre og materialisere praksis (Taguchi, 2010). Det gjøres mye dokumentasjonsarbeid i skolen, men dette arbeidet har ofte et annet formål enn å dokumentere skolens pedagogiske praksis, lærerens didaktiske valg og læringsmiljøet i form av materialer og klasserommets utforming. I dette prosjektet ser jeg meg selv både som en iscenesetter og designer av verksteddag som didaktisk strategi, samtidig som jeg ser meg selv som en aktiv deltaker i møtet med elever, lærer, miljøet og materialet.

1.4. Master med kreativ praksis:

Jeg har valgt master med kreativ praksis, hvor den kreative praksisen er realisert både gjennom verksteddagene, gjennom kreativitetsfremmende materialer og verktøy, gjennom foto og gjennom min transformasjon av datamaterialet til håndlagede, originale grafiske trykk. Jeg har også laget tegninger og collager som visualiserer min kunstfagdidaktiske utvikling. Grafiske trykk, tegninger, foto og collager er samlet i det jeg kaller *Bildeboken*. I kapittel seks vil jeg presentere denne boken nærmere, og en fysisk utgave av *Bildeboken* blir også presentert for sensorene. Det har passet meg svært godt å kombinere teori og praksis på denne måten, og den kreative praksisen/arbeidet med *Bildeboken* har gitt meg gode praktiske pauser i skriveprosessen, og gitt meg mestringfølelse og motivasjon når skriveprosessen har vært vanskelig og treg. På side 12 og 14 i *Bildeboken* får du et lite innblikk i arbeidsprosessen. Verksteddag som didaktisk strategi kan også forstås som en kreativ praksis, og danner selve grunnlaget for dette prosjektet. Gjennom verksteddag blir også elevenes kreative praksis realisert.

1.5. Leserguide

Kapittel 1 har du nettopp lest, og er en innledning til resten av oppgaven. Kapittel 2 sier noe om kunnskapsgrunnlaget og det teoretiske landskapet jeg beveger meg i. Kapittel 3 presenterer vitenskapsteorier, forskningstradisjon og tidligere forskning. Kapittel 4 presenterer metodologi og kapittel 5 forskningsmetoder for å skape og analysere datamaterialet. Kapittel 6 presenterer verksteddagene og analyse, kapittel 7 er drøfting/diskusjon og kapittel 8 er avslutning og oppsummering.

2. Kunnskapsgrunnlag og teoretiske landskap

I dette kapitlet skal jeg guide deg gjennom det teoretiske landskapet jeg plasserer mitt masterprosjekt i. Grunnen til at jeg bruker ordet landskap er at jeg ser det som et stort område som jeg beveger meg i, jeg er aldri på samme sted, jeg reiser litt rundt. Går noen skritt frem, og noen tilbake, og det er ikke noe enten eller, eller sterke skiller mellom før og nå. Noen ganger er jeg mest påvirket av det ene, andre ganger er jeg mer påvirket av noe annet. Alt dette påvirker meg hele tiden og overalt i min stadige tilblivelse av å *bli* lærer, kunstner og forsker. Alle tidligere tanker og teorier sammenflettes med mine nye tanker og teorier, og jeg har prøvd å ta med alt som har påvirket og påvirker meg. Jeg har i tillegg til dette kapitlet lagd en visuell fremstilling av kunnskapsgrunnlaget i form av «Kartet» i Bildeboken side 4 og 6. Dette er et forsøk på å visualisere hvordan den rhizomatiske måten å tenke og arbeide på fremstår for meg, og opplevelsen jeg har av å være overalt samtidig. Jeg prøver gjennom denne masteren å koble teori til kreativ, kunstnerisk praksis, for å dokumentere, synliggjøre, revitalisere og fremme hvordan verksteddag kan bidra til at skolehverdagen blir mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende.

2.1. Personlig og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag.

Jeg jobbet, som nevnt tidligere, 7 år i en Reggio Emilia inspirert barnehage, og fikk da god kjennskap til Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Jeg fikk gjennom barnehagepraksisen erfare nytten av å bruke dokumentasjon som verktøy for å materialisere og synliggjøre praksis, og jeg fikk mulighet til å ta videreutdanning i *Utviklingsarbeid i barnehagen pedagogisk dokumentasjon*. I forbindelse med jobben som pedagog i barnehage, og videreutdanning fikk jeg kjennskap til forsker og forfatter Hillevi Lenz Taguchi. Jeg fikk gjennom hennes bok *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* kjennskap til Karen Barad, Gilles Deleuze og Felix Guattari, og begrepene diffraksjon, intraaksjon og rhizomatisk. Noen år senere tok jeg også videreutdanning i kunst og håndverk, og da oppdaget jeg Arne Tragetons verkstedpedagogikk og verksteddag. Videre har jobben i kulturskolen gitt meg mulighet til å skape et eget mulighetsrikt verksted, og alt dette ble en inspirasjon til å undersøke verksteddag som didaktisk strategi i skolen.

2.2. Reggio Emilias pedagogiske filosofi: Ateliérkultur/verkstedkultur

Grunnskolen i Norge bygger på demokratiske idealer, og ser utdanning som oppdragelse til demokrati, så gjør også barnehagene i Reggio Emilia. Reggio Emilias pedagogiske filosofi har først og fremst inspirert norske barnehager til å rette enda mer fokus på skapende læringsprosesser og konkrete møter med materialer (Carlsen, 2015), men det er ikke noe i veien for at også skolene kan se mot Reggio Emilia for å få inspirasjon til hvordan man kan tenke om barn, læring, kunnskap og viktigheten av et rikt og mangfoldig miljø og materiale. I Reggio Emilia ønsker de å møte barn med respekt og unngå autoritære oppdragelses- og innlæringsmetoder, og alle barnehager har atelierista og eget atelier/verkstedrom:

«Atelieristaens arbeid er ikke avgrenset til barns opplæring i bestemte kunstneriske uttrykk, men atelieret er et verksted der det estetisk utøvende ses som en nødvendig og integrert del i alle barns læreprosesser. Atelierets sentrale stilling i Reggio Emilias barnehager samsvarer godt med oppfatningen av at praktisk virksomhet i et verkstedmiljø har stor betydning for barns utvikling og læring» (Carlsen, 2015, s.5).

Dette synspunktet tok plass i norsk fagdebatt rundt 1980, og blant andre trekkes Arne Trageton frem som en viktig bidragsyter. Dette synet påvirket Trageton i hans arbeid med verkstedpedagogikken, og han nevner selv Reggio Emilia som en av flere inspirasjonskilder (Trageton, 1995). Jeg har en drøm om at alle skoler i Norge skal satse mer på verksteder og utvikle en sterkere verkstedkultur, men det gjenstår mye arbeid før dette blir en realitet. Kan man snu om på det? I stedet for å tenke skolen, kan man tenke hvert enkelt klasserom? Er det mer realistisk å starte i det små? Utvikle verksteder, verksteddager og verkstedkulturer i klasserommene slik Trageton ønsket?

Fig. 3

Reggio Emilias barnehager ser på atelieret som hjerte i barnehagen, og det er gjerne et fysisk rom, men samtidig er atelier en idé som skal «gjennomsyre» hele barnehagen. Det skapes dermed en atelierkultur. I norsk barnehagekontekst blir gjerne atelier og atelierkultur oversatt til verksted og verkstedkultur, og i barnehagen jeg jobbet i hadde vi et stort verksted som hjerte, men etter hvert spredte det seg ut mange «Rhizomatiske skudd» til alle avdelingene, til uteområdet, til skogen og til turdagen slik at alle hadde sitt verksted, og verksted var overalt. Hovedverkstedet var hjertet og knollen som skjøt ut skudd i alle retninger.

Loris Malaguzzi (1920-1994) ses på som grunnleggeren av Reggio Emilias pedagogiske filosofi, og han så pedagogikken som noe fleksibelt og under stadig utvikling med rom for forandringer, derfor er ikke «Reggio Emilia pedagogikken» noe som bare kan overtas av andre,

men den kan fungere som en kilde til inspirasjon og utvikling hvor lokale forskjeller, diskurser og kontekster må tas med (Carlsen, 2015, s. 18). Loris Malaguzzi var en motstander av å bruke dokumentasjon og observasjon for å dokumentere barns «normale utvikling», og endret formålet med dokumentasjon til å bli et verktøy for å dokumentere barns mange ulike strategier og konseptualiseringer. Hovedformålet med dokumentasjon ble å gi barna en stemme som medskapere av kultur og kunnskap, og fange hva barn var opptatt av og skape utfordringer for barnas læring (Taguchi, 2010). I Reggio Emilia er dokumentasjon av barns leke- og læringsprosesser et svært viktig verktøy i pedagogisk utvikling (Carlsen, 2015), og det er fortsatt en sterk motstand mot å bruke dokumentasjon og observasjon som normaliserende og reduserende strategier (Taguchi, 2010, s. 89)

2.3. Verkstedpedagogikk - Forming som utgangspunkt for læring

Som nevnt under 2.1 oppdaget jeg Arne Tragetons verkstedpedagogikk i forbindelse med videreutdanning i kunst og håndverk. Hovedtanken bak denne pedagogikken er at man starter med praksis, så lærer man teori. Verkstedpedagogikken hadde en viktig rolle i seksårsforsøket som var et forarbeid som ble gjort i forkant av at seksårsringen skulle starte på skolen. Etter hvert som jeg leste meg opp på verkstedpedagogikken, ble jeg inspirert til å undersøke mer, og syntes det var synd at verkstedpedagogikken var glemt tankegods, og at den var blitt erstattet av mer logisk systematisk programmerte opplegg, teori, testing og public management. Verkstedpedagogikken tok utgangspunkt i M87 (Mønsterplanen), og Trageton var også inspirert av «Integrated day», «Laboratory school», og åpent rammeopplegg. *Laboratory school* var John Deweys protest mot bok- og puggeskolen, og ble opprettet i i Amerika i 1896 (Trageton, 1995). LabSchool basert seg på John Deweys prinsipper om:

- *Learning by Doing* og verkstedlæring
- Elevsentrert
- Praktisk-estetiske fag og orienteringsfag (O-fag) i sentrum
- Problemløsende, utforskende undervisning i sentrum
- Ingen separat lese-, skrive- og regneundervisning
- Teori relateres alltid til praksis, temaarbeid og prosjektarbeid (Trageton, 1995)

Engelske *Integrated Day* var også påvirket av Dewey, og på 60-tallet slo Dewey sine tanker gjennom i den engelske Reformskolen, og *The Integrated Day in Primary school* ble satt i sammenheng med tidlig skolestart i England, når barna er 5 år. Det var udiskutabelt at leken skulle ha en sterk posisjon i begynneropplæringen, ikke bare som frilek, men også som strukturert lek (Trageton, 1995). *Integrated Day* ble den praktiske inspirasjonen for Tragetons verkstedpedagogikk og fenomenet verksteddag, som igjen har inspirert meg. I tillegg til

ovennevnte, var Trageton (1995) påvirket av M87s vektlegging på aktivitetspedagogikk, tverrfaglig emneopplæring (O-fag) og estetiske fag som utgangspunkt for undervisningen. Verkstedpedagogikken skulle være et barnesentrert opplegg hvor barnet er en aktiv iverksetter av lek og aktiviteter. Voksenrollen ble å legge til rette (iscenesette og designe) lekemiljøet, og svare på barns initiativ og innspill. Den voksnes planlegging burde omfatte rammer for sensomotorisk lek, konstruksjons lek og rollelek. Leken var altså i sentrum for å utvikle alle sider ved barnet. Det som saboterte for denne måten å tenke på var logisk systematisk programmerte opplegg som begynte å utvikles i Amerika på 70-tallet, og det ble derfra en kamp mellom verkstedpedagogikk og programmerte opplegg, og det ble etter hvert mer voksenstyring og mindre lek, og voksenrollen ble å systematisk utføre programmene (Trageton, 1995).

Både voksne og barn kan være iverksettere, og i verkstedpedagogikken engasjerer læreren seg aktivt med å planlegge for aktiviteter og legge til rette for strukturerte læringsmiljø bygd på allsidig lek og utforskning. Barnet blir her ikke passiv mottaker av lærerens kunnskapsformidling, men får mulighet til å gjøre aktive valg mellom ulike lek- og formingsstasjoner (Trageton, 1995). Dette er en mer demokratisk måte å organisere klasserommet på, og asymmetrien mellom voksne og barn utjevnes. Dette kan gi mindre behov for disiplinering og oppdragelse i skolen. I verkstedpedagogikken blir læreren en iverksetter, miljøorganisator, kulturformidler, samtalepartner, veileder, designer, regissør, med-skaper, med-forsker og med-sammensvorne, og ikke bare en formidler av en forutbestemt og begrenset kunnskap. Læreren blir gjennom en slik måte å jobbe på en observatør, og disse observasjonene er svært viktig for videre planlegging og videre arbeid med miljø, materialer og aktiviteter. Det er viktig å møte barnas interesser, kompetanser og det de formidler gjennom lek og aktiviteter:

«Kunnskapsproduksjon skjer gjennom barns strukturerte lek og verkstedarbeid, og det blir forsterket av voksne formidling på passende nivå og på passende tidspunkt for hver aldersgruppe. Den individuelle samtalen med hvert barn er viktig, og har en nøkkelrolle. I frileken får barna mulighet til å bearbeide, utdype og praktisere sin kunnskap (Trageton, 1995, s. 13)

Lek, arbeid og utforskning av ulike materialer på ulike verksteder (stasjoner) er det konkrete utgangspunktet for denne måten å jobbe på, og en slik arbeidsmåte fører automatisk til aktiv og skapende handling, som igjen leder til effektiv læring på motorisk, begrepsmessig, emosjonelt, sosialt, kognitivt og kommunikativt område (Trageton, 1995, s. 17). Dette er noe også jeg observerte under min studie, og dette ser jeg hele tiden i min egen verkstedpedagogiske praksis

som lærer på verksted. Verkstedpedagogikken vektlegger også barnas egen dokumentasjon av eget arbeid, og det settes alltid av tid til at elevene tegner det de lager. Gjennom tegning, og etter hvert tekst, tolker og reflekterer elevene rundt det de har laget. Disse tegningene og tekstene ble brukt som utgangspunkt for (refleksjons)samtaler med lærer om hva de hadde gjort, hvordan de gjorde det og hva de tenkte/ønsket videre (Trageton, 1995). Disse tankene, teoriene og arbeidsmåtene har påvirket min praksis, måten jeg tenker og snakker om min praksis og hvordan jeg har planlagt og gjennomført min versjon av verksteddag i 1. klasse.

2.4. Abstraksjonsprosessen i læring

Trageton (1995 s. 18) sier at begrepslæring er nøkkelen til all læring, og hvis barnet ikke har *konkrete sanselige forestillinger* om begreper, seg selv og miljøet rundt, bygges all begrepslæring på sandgrunn, og det blir ikke et solid fundament for videre læring. Barn konstruerer ny kunnskap på tidligere erfaringer. Derfor er det spesielt viktig for seksåringen, som er i startgruppen av læringsreisen sin, å få konkrete sanselige erfaringer.

«Konstruksjon av kunnskap vil seia å kunna gje uttrykk for sine erfaringer gjennom eit eller anna symbolsystem, eit språk. Jo meir symbolsystemet liknar på den verkelege verda, jo lettare er det. Jo mindre likskap symbolsystemet, språket, har med den verkelege verda, jo vanskelegare og meir abstrakt er det»

(Trageton, 1995. s. 18)

En naturlig progresjon fra konkret til abstrakt vil i følge Trageton (1995) gå gjennom fire nivå, *fra å skape romlig*, til tegning, til språk og regning. Barnet kan skape noe romlig i leire, og late som at den tredimensjonale leira er en hund eller et ratt, men det er ikke en virkelig hund eller et virkelig ratt. Barnet bruker et konkret språk for å skape en romlig skildring av sin erfaring med den virkelige verden. Så kan barnet tegne en hund eller et ratt, og dette vil være et mer abstrakt språk, og dermed vil hunden bli flatere og rattet får ingen bakside. Tegning ses fra en side, og abstraherer seg vekk fra den virkelige verden, likevel er både romlig representasjon og tegning internasjonale og relativt konkrete språk, hvis man sammenligner det med skriftspråket. (Trageton, 1995, s. 19). Ordet «ratt» og ordet «hund» ligner ikke på virkeligheten, og forstås bare hvis du kan språket. Regning minner ikke om den virkelige verden i det hele tatt, så det er viktig å ha erfaring med å telle og regne med konkrete objekter før man bruker det abstrakte 2+2. Så begrepslæring, begrepsutvikling og kunnskapsoppbygging vil bli rikest gjennom et vekselspill mellom alle disse fire nivåene, det viktigste er at nivåene følges i riktig rekkefølge fra start, altså fra første klasse (Trageton, 1995).

2.5. Pedagogisk dokumentasjon som materialisering av praksis

Hvordan kan vi fange læring? spør Taguchi (2010). Hun svarer at «det viktigste verktøyet for læring i intraaktiv pedagogikk er pedagogisk dokumentasjon» hvor læring kan fanges gjennom å dokumentere gjennom ord/fortellinger, bilder og film (Taguchi, 2010, s.38). Pedagogisk dokumentasjon er et «materielt-diskursivt verktøy for læring, forskning, utvikling og forandring» og «mekanismen pedagogisk dokumentasjon er i seg selv en aktiv agens i dannelsen av diskursiv kunnskap» (Taguchi, 2010, s. 81). Dokumentasjonene vi får gjennom å fotografere, filme, lage noe og notere kan betraktes som materie/materiell og er aktiv performativ aktiv agens (Taguchi, 2010). Min erfaring er at det er mer vanlig å bruke dette verktøyet i barnehagen enn i skolen, og barnehager som bruker pedagogisk dokumentasjon for å utvikle og evaluere egen praksis, definerer seg ofte som Reggio Emilia inspirert barnehager. Taguchis forståelse av pedagogisk dokumentasjon er mye godt basert på den lyttende pedagogikken fra Reggio Emilia, men hennes forståelse blir et tillegg fordi den også inkluderer det materielles agentskap i produksjon av kunnskap (Taguchi, 2010, s.83). I denne oppgaven er det Taguchis forståelse av pedagogisk dokumentasjon som blir mest fremtredende, og Reggio Emilias pedagogiske filosofi er med som en viktig grunnleggende inspirasjon.

Gjennom pedagogisk dokumentasjon kan man jobbe med egen læring og barns læring, og inkludere barns tanker og ideer. Pedagogisk dokumentasjon kan imøtekomme mange av læreplanens mer komplekse målsetninger om kvalitet, medvirkning, likeverd, kreativitet og læring (Taguchi, 2013). Pedagogisk dokumentasjon kan, på samme måte som annet materiale, ses på som en aktiv agent, og har en viktig rolle i intraaktiv pedagogikk. og det må ifølge Taguchi (2013) skilles mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. Dokumentasjon er metoden for å fange, synliggjøre og materialisere den pedagogiske praksisen gjennom foto, film, praksisfortellinger og observasjoner slik at praksisen kan åpnes opp for forskning, dialog, refleksjon og tolkning. Dokumentasjonsarbeid er ikke enkelt, og det innebærer at man underveis må ta fortløpende etiske overveielser for når og hva man dokumenterer, og dokumentasjonen *blir* pedagogisk når voksne, med eller uten barn, reflekterer og diskuterer det de ser, hører, leser, sanser eller opplever i dokumentasjonen (Taguchi, 2013). Dokumentasjonen blir dermed pedagogisk dokumentasjon når «noen» reflekterer over den, og det får konsekvenser for videre pedagogisk arbeid. Pedagogisk dokumentasjonen blir et verktøy for å synliggjøre barns læring og læringsstrategier, og åpner opp for subjektivitet, ulike ståsteder og flere perspektiver, kort sagt verdien av mangfold (Taguchi, 2010, s. 13). Pedagogisk dokumentasjon gir oss muligheten

til å se hvordan forskjeller gjør forskjell (Taguchi, 2010; Barad, 2007). Jeg undrer meg over at skoler ikke i større grad søker å synliggjøre egen praksis for slik fremskaffe et materiale de kan snakke om. Det er i alle virksomheter viktig å reflektere over egen praksis, og spesielt praksiser som møter et mangfold av mennesker, historier, strategier, ulikheter og kompetanser. Pedagogisk dokumentasjon hjelper pedagogene til å lytte til barn på flere ulike måter (Taguchi&Åberg, 2006)

Fig.4

Barnehagen jeg jobbet i brukte pedagogisk dokumentasjon som verktøy for endring og utviklingsarbeid. Barnehagen var uttalt Reggio inspirert, og miljø og materialets betydning sto sterkt. Dette var en ny pedagogisk tilnærming for de fleste, og til å hjelpe oss med utviklingsarbeidet ble pedagogisk dokumentasjon en viktig støttespiller. Alle fikk i oppdrag å dokumentere noe de syntes var viktig, og som enten hemmet eller fremmet ønsket arbeidsmåte. Dermed hadde hver enkelt med seg et materiale i form av film, foto, praksisfortelling eller barns uttrykk med på refleksjonsmøtene. Her var det satt av verdifull tid til å snakke om egen praksis, og slik forsterke det vi ville ha mer av, og rydde unna det som ikke fungerte så bra.

2.6. Diffraksjon og intraaktiv pedagogikk

Jeg møtte begrepet diffraksjon for første gang i Hillevi Lenz Taguchis bok *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (2010). Diffraksjon beskrives som et begrep hentet fra fysikken, og brukes om alle typer bølger, slik som lydbølger, lysbølger og havbølger (Taguchi, 2010), s.62). «Diffraction has to do with the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading of waves that occurs when waves encounter an obstruction» (Barad, 2007, s. 74). Så diffraksjon oppstår når lyd/lys/hav/bølger går over i hverandre, og bøyer av, deler seg og endrer seg i intraaksjonen/møtet med hindringer. Taguchis tenkning og den intraaktive pedagogikken er altså basert på Barads fremstilling av diffraksjon og intraaktivitet. Intraaktiv pedagogikk er i følge Taguchi (2010) en pedagogikk som flytter søkelyset fra intrapersonlige og interpersonlige relasjoner, til intraaktive relasjoner mellom alt levende, de fysiske omgivelser, ting, artefakter, rom og steder vi befinner oss i eller bruker i vårt daglige arbeid. Taguchi ønsker å utfordre dikotomien mellom mennesket som aktivt og intensjonelt, og materialet som passiv bakgrunn (Taguchi, 2010, s.26). Andre dikotomier som også utfordres er skillet mellom teori og praksis, kropp og sinn, vitenskap og kunst. Det er helt nødvendig med et rikt, teoretisk effektivt og produktivt språk for å ivareta kompleksiteten i undervisning og læring, og vi trenger språk for å utfordre og overvinne dikotomier som preger pedagogisk praksis og teori, og for å utvikle oss selv i vårt eget arbeid sier Taguchi (2010, s. 25). I følge Trageton (1995) skaper barn ut fra det som opptar dem og gir mening, og i følge Taguchi (2010) manifesterer barnas tanker, eller det

som opptar tanken, seg gjennom de ulike uttryksformene de har tilgang til, om det er konseptuelt, bildemessig eller romlig.

«Læring blir en form for eksperimentering hvor det ikke finnes noen etablert metode, bare allianser og vennskap. Det krever overbevisning å jobbe på denne måten: Tro på en ny tilnærming, en mer rhizomatisk tenkning hvor røttene sprer seg i alle retninger heller enn lineært, og tro på at det er mulig å styrke livskraften»

(Taguchi, 2010, s.16).

Intraaktiv pedagogikk ønsker på samme måte som verkstedpedagogikken å utfordre og motarbeide den reduksjonistiske tankegangen som råder innen pedagogikkfeltet, og denne pedagogikken har som mål å heller utnytte og arbeide med forskjeller, mangfold og mer kompleksitet i læring. Intraaktiv pedagogikk er åpen for barnas/elevens egen tenkning, ulike læringsstrategier og ulike måter å gjøre ting på, og ønsker ulikheter og mangfold velkommen (Taguchi, 2010). I pedagogiske praksiser er det ofte det motsatte som skjer, og «pedagogisk praksis strømlinjeformes og normaliseres i tråd med universelle standarder» (Taguchi, 2010, s.26). I intraaktiv pedagogikk kan alt i en gitt situasjon tolkes som handlende aktører eller performative agenser, alt fra stolen, leira, blyanten, artefakter, mennesker og gulv. Fysiske gjenstander og artefakter, påvirker produksjon av makt og endring, tett sammenvevd med andre mennesker og materialer. Mine erfaringer med denne måten å se pedagogisk praksis og jobbe på, har bare gjort meg enda mer overbevist at det er en riktig vei å gå.

Fig.5

Vi hadde et mantra på barnehagen: Ulikheter som ressurs. Jeg følte at det *var noe* riktig med Taguchi og Barads teorier før jeg forsto hva som var riktig. Tekstene, teoriene og språket til Taguchi ga en gjenklang i meg som jeg ikke klarte å forklare med ord, men som jeg føler er helt riktig for hver dag jeg er i praksis og utøver min pedagogikk. Men for at jeg skal kunne si noe om min erfaring, må jeg bruke et passende språk for å komme bortenfor skillet mellom teori og praksis, og for å kunne utfordre det som skjer innen skole og barnehage hvor den pedagogiske praksis i større og større grad får universell utforming

I denne studien har den intraaktive pedagogikken og den materielle vendingen gjennomsyret alt. I følge Taguchi (2010) vil bruk av den *materielle vendingen* få store konsekvenser for pedagogikken hvis den blir tatt på alvor. Materialenes muligheter har fått større fokus, men dette er først og fremst i barnehagen. Ann Hege Lorvik Waterhouse har spesielt hatt innflytelse på mitt syn på «Materialenes verden» (2013). Det diffraktive perspektiv har også påvirket meg til å bevege meg mot en diffraktiv analyse av data, men mer om dette i kapittel 5 og 6.

3. Vitenskapsteori, forskningstradisjon og tidligere forskning

Her vil jeg presentere hvordan ulike vitenskapsteorier kan knyttes til denne studien. «Det vitenskapsteoretiske nivået handler -helt kort- om det filosofiske synet på kunnskap som forskeren er posisjonert i» (Baden&Major, 2013; Østern&Letnes, 2017 i Østern, 2017, s. 8). Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken forskningstradisjon jeg plasserer meg i for å skaffe kunnskap, og til slutt vil jeg presentere tidligere studier og forskning som har gitt meg mer kunnskap og som har hjulpet meg på veien. Jeg har som en del av den kunstneriske praksis laget «Kartet» som er en visuell oversikt over mine bevegelser, tilblivelser, og min reise i et rhizomatisk landskap av ulike tanker, teorier, metoder, filosofier og metodologier. Her er teori og praksis stadig til stede samtidig, og hvor hendene strekker seg etter mer kunnskap, tilhørighet, forståelse, fellesskap og utvikling, både i teorien og i praksis, både metaforisk og i virkeligheten. Hendene representerer at man får praktiske erfaringer gjennom hendene, og at dette er svært viktig for å forstå verden fullt ut.

3.1. Vitenskapsteorier - flyter mellom flere

I kvalitativ forskning har den vitenskapsteoretiske forankringen betydning for hva forskeren søker informasjon om, og er utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thaagard, 2004, s.33). Ved å bruke ordet *forankring* er man ankret fast i noe, i stedet for at man kan være påvirket av flere ting samtidig. Jeg opplever at jeg i denne studien flyter-i-mellom ulike vitenskapsteoretiske retninger, og «ulike vitenskapsteoretiske posisjoner knyttes til ulike aspekter ved forskningsprosjektet» (Østern, 2017, s. 16). Jeg berører gjennom ulike stadier og nivå både fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori og feministisk teori. Fenomenologi fordi jeg tar utgangspunkt i lærerens subjektive opplevelser, og ønsker å få mer kunnskap om enkeltpersoners erfaringer, hvor også mine egne subjektive erfaringer også er med som en del av forskningen (Thaagard, 2004). Hermeneutisk fordi jeg søker bortenfor det som er umiddelbart innlysende, og observerer verden på bakgrunn av ideen om at det ikke finnes én egentlig sannhet, men at alt kan tolkes på flere nivåer og på flere måter. Jeg beveger meg frem og tilbake når jeg studerer dokumentasjoner og tekster, og det skjer stadig nye ting med min forståelse og min kunnskap, som gjør at jeg stadig ser på materialet med nytt blikk. Kritisk teori fordi jeg i min fortolkning av data er påvirket av «ideologiavsløring og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte strukturer» og jeg har et kritisk standpunkt til de rådende samfunnsstrukturene (les: skolestruktur) (Thaagard, 2004, s. 40). Feministisk teori fordi jeg søker et alternativ til den faglige forståelsen av mennesket, jeg søker forståelse gjennom

kunsten, og gjennom å observere hverdagslivet. Feministisk teori også fordi forskerens personlighet og følelsesmessige reaksjoner vektlegges, og at dette også påvirker forskningsprosessen og dermed også resultatene (Thagaard, 2004, s.44).

3.2. Post-kvalitativ forskning og/eller performativ forskning

I mine tidligere studier, blant annet i min hovedfagsoppgave fra 2005, posisjonerte jeg meg i den kvalitative forskningstradisjonen, men nå opplever jeg at den kvalitative tilnærmingen alene ikke gir nok rom til å «utfordre rådende diskurser, - paradigmatisk lærings-teorier som fremstår som selvsagte og uten alternativer, for eksempel om barns utvikling og såkalte hensiktsmessige utviklingspraksiser og forestillinger om det sanne eller essensielle barnet» (Dahlberg&Moss i Taguchi, 2010, s.9). For å kunne utfordre rådende (didaktiske)diskurser og vise at det finnes alternativer, beveget jeg meg fra den kvalitative og over til den post-kvalitative forskningstradisjonen. Østern et al. (2023) presenterer i sin artikkel «A Performative paradigm for post-qualitative inquiry», det performative paradigmet, og både post-kvalitativ og performativ søker et skifte og et brudd med tradisjonell kvalitativ forskning, selv om de kommer fra ulike kontekster. Det performative paradigmet har først og fremst oppstått fra kunst (basert) forskning. Et performativt paradigme ser på kunnskap som «kunnskap -i- tilblivelse» og det skjer en konstant skapelse av ulikheter/forskjeller/diversiteter gjennom at forskeren sammenflettes med forskningsfenomenet og *den vide verden/altet* (Østern, et.al.,2021, s.272) (Min oversettelse). Det performative paradigmet tilbyr et alternativ til det etablerte synet på hva forskning er og kan bli, og på samme måte som «learning/be(com)ing/knowing» alltid er «in-becoming», er også det performative paradigmet i seg selv gjennom stadig nye tilblivelser/in-becoming. Forskning i seg selv ses på som en kreativ skapelsesprosess, en «creation» hvor noe nytt skapes til verden, og forskeren er «de-centered», «in-becoming» og sammenflettet med forskningsfenomenet og resten av verden gjennom forskningsprosessene (Østern et al.2023, s.273). Forskningen kan produseres, analyseres og presenteres gjennom *ulike kreative modaliteter*, og det å bruke bare tekst vil redusere forskningens potensielle menings-skaping og affektive kapasiteter (Østern et al., 2023). Bildeboken kan være en slik kreativ modalitet, som tilfører mening og affekt. Det performative paradigmet passer med min opplevelse av å arbeide rhizomatisk og som en sammenflettet (artografisk) forsker/kunster/lærer, og min tiltrekning mot diffraktiv teori og intraaktiv pedagogikk. Jeg har på samme måte som Maapalo (2018) også beveget meg mot en mer posthumanistisk og nymaterialistisk filosofisk posisjon fordi jeg også har en forståelse av at jeg og elevene har intraagert med ulike materialer i forbindelse med mine

verksteddager i klasserommet, og disse har påvirket og blitt påvirket i prosessen: «En posthumanistisk og nymaterialistisk posisjon handler kort sagt om det å vende bort fra det antroposentriske synet på verden som plasserer mennesket i sentrum for alt, og isteden se mennesket som en del av naturen, systemer og strukturer (Maapalo, 2018, s.2). Performativ forskning er et paradigme hvor ulike disipliner kan inkluderes, og både post-kvalitativ forskning innen utdanning og samfunnsvitenskap såvel som kunstnerisk forskning (Østern et al., 2023). Slik jeg forstår det, blir da det performative paradigmet sidestilt med kvalitativ og kvantitativ forskning. Så i stedet for å kalle det post-kvalitativ forskning, kan vi kalle vi det performativ forskning, slik tydeliggjøres det enda mer at det er noe annet enn kvalitativ forskning.

Til slutt vil jeg også påpeke at jeg tidligere studerte verden fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor interaksjon mellom mennesker hadde størst fokus i læreprosesser, og miljø og materialet var som statister å regne. Nå har jeg rettet blikket også mot miljøet, materialet og rommets betydning for læring, og ser både menneskelige og ikke-menneskelige aktører som like viktige, og derfor har jeg beveget meg bort fra sosialkonstruktivismen og mot en intraaktiv pedagogikk som ser på intraaksjoner mellom mennesker og «altet» (Taguchi, 2010).

3.3. Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet noen tidligere forskning på verksteddag som didaktisk strategi for 1. klasse, annet enn Arne Tragetons egen forskning og utvikling av verkstedpedagogikken.

Tidligere forskning som har betydd noe, har hjulpet meg med mer kunnskap innen det teoretiske og metodologiske, og bidratt til de valg jeg har tatt underveis. Forskningen jeg har vært i dialog med, har anvendt samme teoretiske utgangspunkt og metodologi for å undersøke lignende tema med samme målgruppe. Den første teksten jeg leste var Kristin Selstads masteroppgave *Læring i barnehagen. Diffraksjon og det materielles agentskap*. Hun forsket i sin studie på læring i barnehagen, og brukte begrepene diffraksjon og rhizomatisk på en forståelig og tilgjengelig måte, og hun ga meg ideen til å bruke tekstbokser for å skille ut egne erfaringer, meninger og tanker underveis i teksten. Jeg har også hatt nytte av Solveig Åsgard Bendiksens tekster om *Tegnmakerens skrivelek. En a/r/tografisk studie av en fireårings tegnmakin i mulighetsrike verksted*. Det var fra henne jeg fikk ideen til Mulighetsrike verksted. Ellers har jeg lært mye og hatt mye nytte av Hillevi LenzTaguchis forskning på pedagogisk praksis, og hun var den som virkelig fikk meg interessert i intraaktiv pedagogikk og materialets betydning for læring.

4. Metodologi

Jeg har i kapittel tre gjort en kort presentasjon av hvilke vitenskapsteorier dette masterprosjektet beveger seg innenfor, og i kapittel fem vil jeg presentere hvilke metoder som er brukt. I dette kapitlet vil jeg presentere det som er «midt-i-mellom» vitenskapsteorien og metoden: Metodologien. Jeg ser på metodologi som den kreative, komplekse, krevende og kritiske forskningsprosessen, som inkluderer forskerens tenkning, sansning, praktisk-kunstnerisk arbeid, tekstarbeid, og alle de valg man tar som forsker (Østern, 2017, s.8).

4.1. Å forske med kunsten.

Verksteddag ønsker å bli en (kunstfag) didaktisk strategi med fotfeste i kunsten. Verksteddag ønsker å sette hele sanseapparatet i sving, og fenomenet verksteddag er hele tiden i bevegelse og i tilblivelse/becoming. Verksteddagene er det som gir næring og leder meg i min forskning på fenomenet *Verksteddag*, som innebærer at forskningen er praksisledet kunstnerisk forskning (Østern, 2017). Jeg prøver å svare på problemformuleringen gjennom «å forske med kunsten som en menings- og mulighetssøkende, produktiv og etisk metodologisk praksis» (Østern, 2017, s.7). Å forske med kunsten kjennetegnes ofte av at kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis er utgangspunkt for forskningsarbeidet (Østern, 2017). Dette stemmer overens med mitt valg av forskningsarbeid. Jeg har tatt utgangspunkt i mine erfaringer fra fenomenet *verksted* og min erfaring med *verkstedkulturer* og min fascinasjon for *verkstedpedagogikk*, og sammenflettet alt dette til prosjektet *Verksteddag*.

«Det foreligger en nærhet og et innenfrablikk til det som skal undersøkes, og det å forske med kunsten er en form for forskning som er orientert mot mening, fortolkning, forståelse og endring. Å forske med kunsten er et felt som utfordrer forskningens verbalspråklige dominans, og som peker på andre alternativer for erkjennelse, opplevelse, transformasjon, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og forskningsformidling (Østern, 2017, s.8).

Det finnes ingen oppskrift eller metode på hvordan dette skal gjøres, men ved å gjennomføre verksteddag skapes det nye ideer og nye veier til hva verksteddag er i dag, og kan bli. Prosjektet kan altså defineres som kunst- og praksisledet forskning, og prosjektet baserer seg på en performativ forståelse av praksis og at ulike performative agenter er i sving i denne praksisen. Performativ forståelse av forskningspraksis vektlegger at læring ikke skjer på avstand fra verden, men gjennom direkte materielt engasjement med verden og verdens menneskelige og ikke-menneskelige performative agenter (Barad, 2007, s.49). Det kan være en utfordring å

navigere mellom alle mulige performative agenter og ulike veier å gå, og man må planlegge for det uplanlagt og uforutsigbare. Dette henger sammen med den rhizomatiske arbeidsmåten, hvor man ikke er på jakt etter oppskrifter, metoder, programmer eller sannheter, men bevegelser, tilblivelser, beskrivelser og ny kunnskap (Taguchi, 2010). Innen det performative forskningsparadigmet skifter fokus fra hva fenomenet det forskes på 'er' til hva det 'gjør', og dette krever metodologisk innovasjon og eksperimentering, og det impliserer et skifte fra å være/being til å bli/becoming (Østern et al., s.277). Slike innovative og eksperimenterende metodologier kan være artografien som kommer som neste punkt.

4.2. A/R/Tography - Artografi

«Å forske med kunsten» er i Østern (2017, s.9) et paraplybegrep for alle typer kunstnerisk forskning (artistic research), og artografi kommer der innunder «å forske med kunsten».

Artografi kommer fra A/R/Tography, og det skrives ofte med skilletegn mellom A, R, T, for å markere de tre ulike rollene eller identitetene artist/lærer, researcher/forsker og teacher/lærer. Rollene separeres med / for å vise at det er *mellomrom/mellom/de*, samtidig som de har sammenheng (contiguity) og er sammenfiltret (Irwin, Kind&Springgay, 2005). De tre rollene er alltid i samspill med hverandre, men en av dem sitter ofte i førersetet (Olsen, 2019). Jeg har forsøkt å gjøre analysen ut fra de tre ulike rollene sine blikk, for å fremheve at de kan se ulike ting, samtidig som de er den samme og ser det samme samtidig. Jeg opplever også at de tre rollene kan komme i konflikt med hverandre, særlig kunstneren og forskeren. Det er i retrospekt jeg kan se hvordan de ulike rollene påvirker studien.

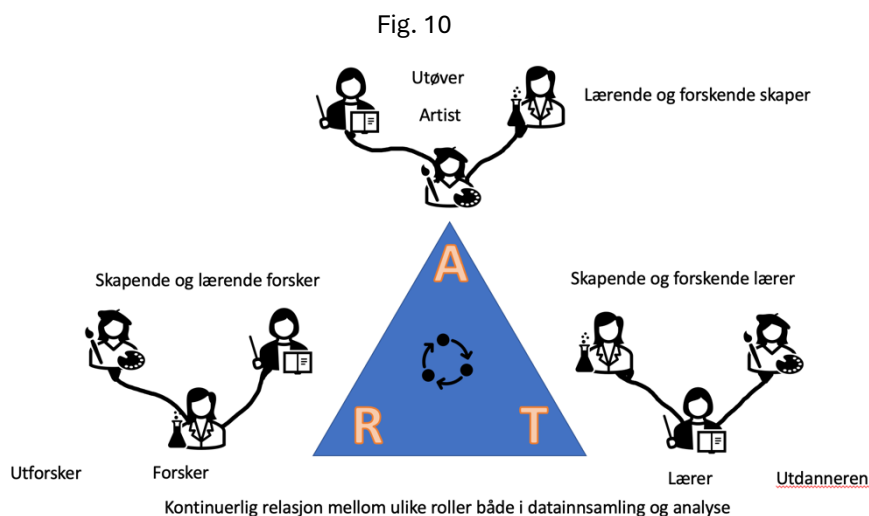
I denne teksten vil jeg skrive artografi, likevel er bevisstheten om de tre ulike rollene alltid til stede. Artografi er «living inquiry through art an text» og i tillegg til at A/R/T representerer kunstner, forsker og lærer, kan også «Art» og «graphy» stå for kunst og tekst (Irwin, Kind&Springgay, 2005). Jeg forstår artografi som en levende utforsking gjennom kunsten og gjennom teksten. I denne studien forsker og analyserer jeg med og gjennom kunsten, og skriver om det gjennom tekst. Jeg har gjennomført en kunstnerisk praksis gjennom både verksteddag og eget verkstedarbeid, og nå skriver jeg om det i denne teksten. Artografi er en forskningsmetodologi, en kreativ praksis og en performativ pedagogikk som har en rhizomatisk arbeidsmåte og praksis (Irwin (2013)). Denne studien er svært inspirert av en rhizomatisk praksis og arbeidsmåte, og jeg liker bruken av rhizome som bildet på knollen som skyter skudd i alle retninger og som er noe annet enn lineær praksis. Jeg har alltid en plan, men er åpen for det

uplanlagte og uforutsigbare. Jeg har alltid en plan, men planer er til for å endres, og jeg ønsker å være fleksibel og lyttende. Den rhizomatiske, sammenflettede og flokete arbeidsmåten som gjennomsyrrer min praksis, er dermed også til stede i denne studien og i denne masteroppgaven. Jeg ønsker å gjøre en analyse, som er en sammenheng, en «contiguity» av tre ulike blikk og slik vise at verden vi observerer er kompleks og sammensatt (Taguchi, 2010).

Fig. 9

Je suis Rhizomatisk- Jeg *er* rhizomatisk. Jeg sier jeg har en rhizomatisk arbeidsmåte, men mange ganger føler jeg at hele meg er slik. Jeg skyter som rhizomet også skudd i alle retninger, jeg er åpen for nye veier å gå, og sier sjelden nei. Jeg tenkte det var litt rart å tenke sånn, men så hadde jeg forelesning for skolens ansatte, og snakket om Rhizomatisk arbeidsmåte, samt viste bilde av rhizome eksemplifisert med sopp. Etter foredraget kom en lærer bort til meg og sa: «Jeg er sånn som den soppen, rhizomatisk, sånn er jeg, sånn jobber jeg». Og hun virket oppriktig glad og ivrig på å dele denne oppdagelsen med meg. Det var utrolig fint å gi henne et språk og en visualisering hun kunne bruke for å snakke om seg og sin måte å arbeide på. Se min Rhizomatiske fremstilling av Kartet i Bildeboken s. 4 og 6

Artografien er klar på at studier ikke kan replikeres, og man vet ikke alltid hvor man ender. Derfor kan et etisk moment være at deltakere ikke vet helt hva de deltar på. Jeg bruker artografi for å prøve å fange, lære, forstå, utvikle meg selv som lærer, forsker og kunstner, og gjennom denne prosessen utvikle verksteddag som (kunstfag)didaktisk strategi. Jeg er alltid til stede i prosjektet verksteddag med hele meg, og det er hele tiden en prosess og nye tilblivelser. Både elevene, materialene og jeg påvirker og påvirkes av verksteddag. Som forsker, kunstner og lærer er jeg i bevegelse, og det er alltid en kobling mellom meg som kunstner, meg som lærer og meg som forsker. Det er en konstant loop mellom disse tre sidene:



Jeg trekker inn artografien fordi jeg ønsker å formidle en bevissthet om hvordan de tre ulike sidene av meg gjensidig påvirker og påvirkes i alt jeg gjør. På samme måte som det ikke er klare skiller mellom teori og praksis er det heller ikke klare skiller mellom ulike roller. Videre vil jeg gi en liten presentasjon de tre ulike rollene/identitetene:

4.2.1. Kunstneren (A):

Kunstneren er grafikeren, grafikeren er meg. I kulturskolen jobber jeg med et breddetilbud til elevene, og vi jobber med mye utprøving og mange ulike uttrykksformer, og jeg er en kunstner (og lærer) som kan litt om mye. Jeg mener det er viktig med materialkunnskap, så vi tester ut mange ulike materialer og verktøy. Det jeg kan mest om som kunstner, og har mest erfaring med, er grafikk. Det er grafikk jeg jobber med når jeg skal uttrykke meg. Jeg brukte ikke trykk og grafikk som aktivitet i dette prosjektet i 1. klasse, men jeg tok i bruk alle mine tidligere erfaringer med ulike materialer, teknikker og verktøy. Jeg ville at aktivitetene på verksteddagene ikke skulle kreve så mye forkunnskaper hos de voksne, og jeg ville vise at man kan gjøre det enkelt, men likevel skape mye. Aktivitetene skulle være elevsentrerte og elevstyrte, og derfor ble det iscenesatt verksted hvor de kunne finne ulike måter å møte materialene på. Grafikken ble kunstnerens verksted, min kreative praksis og mitt uttrykk, både for å ha en praktisk tilnærming til materialet, men også for å fordype meg i en teknikk hvor jeg stadig lærer noe nytt, og er stadig i en *tilblivelsesprosess* som grafiker. Jeg opplever stadig mer mestring av grafiske teknikker, materialene og verktøyene. Som kunstner er det viktig å ha tid til å utforske og utprøve ulike teknikker, og prøving og feiling er en stor del av dette. Som kunstner føler jeg meg fri. Jeg utvikler en fornemmelseskunnskap gjennom å få tid til å jobbe mye med materialene og verktøyene. Jeg har en utforskende holdning til det jeg gjør, og jeg opplever gjennom verkstedarbeidet at det å få tid til å utforske og prøve og feile, beriker min opplevelse og videre min erfaring. Som kunstner ønsker jeg at også elevene skal få mange ulike erfaringer og åpne opp for ulike tilnærminger og arbeidsmåter. Kunstneren har en viktig rolle i gjennomføringen av verksteddagene, og er veldig til stede i aktivitetene.

4.2.2. Forskeren (R):

Jeg har alltid vært nysgjerrig og opptatt av andre mennesker, og når jeg var liten kunne jeg stoppe opp og studere andre mennesker på butikken fordi jeg ble så interessert i hva de holdt på med. Forskeren må på en annen måte enn kunstneren og læreren ta stilling til teori, metodologi og akademisk skriving, og må følge noen retningslinjer for arbeidet. Som forsker kunne jeg ha gjort det enklere for meg i denne posisjoneringen, og holdt meg til samme

forskningstradisjon som i hovedfagsoppgaven fra 2005: En kvalitativ studie med sosialkonstruktivistisk teori og hermeneutisk fenomenologi. Etter 20 år er jeg ikke den samme personen, og ikke den samme forskeren, og jeg har erfart gjennom praksis at det ikke er nok å se på skolens praksis og kunstfagdidaktikken med kun de sosialkonstruktivistiske brillene og gjennom kvalitativ metode. Det er jo så mye mer som skjer i de pedagogiske (mellom)rom enn det som skjer i interaksjonen mellom mennesker. Jeg ville finne det som skjer inn-i-mellom alt, og det som skjer i-mellom der igjen. Dette har påvirket mine valg som forsker i dette forskningsprosjektet, og jeg søkte derfor etter nye tanker og teorier, for å finne kunnskap og potensialet med verksteddag. Min rhizomatiske søken i teorier, vitenskap, metoder og metodologier er visualisert gjennom to versjoner av «Kartet» i *Bildeboken* s. 4 og 6.

4.2.3. Læreren (T):

Jeg har vært lærer i videregående skole, på høyskole, i barnehage og i kulturskolen, og jeg har holdt mange kunstkurs for barn og voksne. Selv om dette er svært ulike arenaer, er min pedagogiske praksis og min arbeidsmåte den samme: jeg vil være en lyttende pedagog som har med seg de samme verdiene, det samme synet på kunnskap, læring og mennesket.

«T i artografi viser til utdannerens perspektiv, som her er bygd på undervisning i faget kunst og håndverk, hvor verkstedmetodikk og kunstfagdidaktikk er prøvd ut i barnehager, skolefritidsordninger, grunnskoler og lærerutdanninger, samt i et kunstverksted for barn fra tre til atten, inspirert av Reggio Emilia barnehagens pedagogiske filosofi (...) og praktisering av «verkstedpedagogikk» har inspirert til utvikling av mulighetsrike verkstedmiljøer med «skapingsmedier»

(Bendiksen, 2017, s. 3)

Jeg ønsker som lærer å alltid tilby mine elever, studenter eller kursdeltakere slike mulighetsrike verkstedmiljø med et mangfold av materialer. Materialer og verktøy er viktige performative aktører i et mulighetsrikt verksted, så jeg er aldri helt alene på verkstedet. Jeg er sammen med x antall elever, studenter eller kursdeltakere, og de kommer med alle sine ferdigheter, erfaringer og kunnskaper. Materialet kan spille på lag, eller det kan også motarbeide meg hvis det er gammelt eller har dårlig kvalitet. Derfor ser jeg som lærer viktigheten av materialkunnskap, nettopp for å få materialene og verktøyene til å spille på lag med meg. Som lærer er jeg opptatt av å skape gode invitasjoner til aktivitetene, og jeg ser som lærer pedagogisk dokumentasjon som et viktig verktøy for å finne nye impulser og ideer til nye aktiviteter og prosjekter jeg kan gjøre med elevene.

5. Forskningsmetoder

Forskningsmetode er fremgangsmåten som blir brukt for å få tak i (ny) kunnskap, eller etterprøve kunnskap, og metoden hjelper oss å samle inn data og blir vårt verktøy i møtet med det vi ønsker å undersøke (Dalland, 2000). Det metodiske nivået handler om hvilke konkrete metoder forskeren bruker for å generere eller analysere materialet (Baden&Major, 2013; Østern&Letnes, 2017 i Østern, 2017 s. 8). Jeg ønsker å undersøke om det er mulig for klasserommet å bli et mulighetsrikt verksted gjennom verksteddag, og jeg ønsker å undersøke hva læreren opplever gjennom verksteddag, og hva hen tenker om verksteddag som mulig didaktisk strategi. Jeg har som nevnt i kapittel 4 beveget meg mot det performative forskningsparadigmet gjennom det post-kvalitative, og dette vil påvirke metodene.

Jeg har vært sammen med en 1. klasse i åtte ulike dager, og jeg har gjort ett intervjuet med deres lærer. Det var fint å følge bare én klasse, og virkelig bli kjent med de, og ha mulighet til å delta i ordinær undervisning sammen med de. Jeg fulgte først klassen og læreren fire dager, og gjennomførte deretter fire verksteddager hvor jeg hadde ansvar for planlegging og gjennomføring med god hjelp av lærer og assistenter. Jeg har ikke intervjuet noen av elevene, de er kun observert i klasserommets kontekst gjennom verkstedaktiviteter og i lek. “Rhizomatisk forskning er ikke ute etter å beskrive og forklare, men forsøker å forstå, fortolke og peke på meningsskaping, læring, skape aktivitet og bidra til endring i små og store sammenhenger” (Østern, 2017 s. 11)

5.1. Deltagende observasjon

Jeg anvender i denne studien deltagende observasjon som datainnsamlingsmetode for å generere data, og for å få innblikk i skolehverdagen til en 1. klasse. «Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker» (Christoffersen& Johannessen, 2012, s.62). I min studie ønsker jeg å direkte observere hva som skjer i elevenes møte med fenomenet verksteddag, og deres møte med (nye) aktiviteter, verktøy og materialer. Jeg bruker deltagende observasjon og ikke bare observasjon, fordi jeg intraagerer med både mennesker og ikke-mennesker, min feltrolle blir dermed deltagende observatør da jeg blir en del av miljøet jeg studerer (ibid). «Et eksempel på deltagende observasjon kan være forskeren som involveres i klasseromsundervisningen med det formål å utvikle og forberede pedagogikken» (Christoffersen& Johannessen, 2012, s.68). Rektor og lærerne ved skolen var også nysgjerrige på hvilke muligheter som kunne ligge i verksteddag, og de ønsket gjerne å samarbeide med

meg for å utvikle praksisfeltet. De som observeres er klar over at de observeres, og klassen fikk informasjon både gjennom brev til hjemmet og fra meg den første observasjonsdagen. Selv om klassen er informert vil ikke en seksåring fullt ut skjønne hva det vil si å bli observert, så jeg observerte med respekt og med varsomhet. Jeg er både observatør og deltaker, og i forbindelse med verksteddagene var jeg også iscenesetter og designer av disse dages innhold. Demografiske nøkkelfaktorer i studien er første klasse, elevene og læreren, og de observeres i sin naturlige setting, klasserommet (Christoffersen&Johannessen, 2012). Det vil være enkelthendelser og enkeltelever som får en større rolle innimellom, men det som observeres er først hva som skjer i-mellom og inn-i.mellom møtene mellom elever-elever og ulike performative agenter slik som materialer, verktøy, møbler og mennesker. Observasjonene ble gjennomført i løpet av februar og mars 2024, og det ble i løpet av denne perioden gjennomført åtte observasjonsdager. De fire første var observasjonsdager av ordinær undervisning, med skolens lærer som didaktisk ansvarlig, og de fire siste var verksteddager hvor jeg fikk mulighet til å teste ut verksteddag som didaktisk strategi. (Se oversikt over observasjon av ordinær undervisning, og oversikt over verksteddager vedlegg 1 og 2).

Jeg ønsket å se hvordan virkeligheten til en 1. klasse var før jeg planla verksteddagene, og det var viktig for meg å bli kjent med elevene slik at jeg ble en de kunne føle seg trygg på. I løpet av den første observasjonsperioden hjalp jeg til med alt fra påkledning, klipping, liming, sying, tre i nål med mer. Jeg opplevde at elevene i løpet av perioden så på meg som en de kunne be om hjelp, og som de følte seg trygge på. Jeg påvirket og ble påvirket i de ulike observasjonssituasjonene, og det var utfordrende å både skulle delta aktivt som deltaker, og observere det som skjedde. Her ble fotodokumentasjonene svært nyttig. Da jeg innimellom rakk bare korte stikkord, og ikke alltid rakk å fylle ut hele observasjonsskjemaet, ble fotodokumentasjonene mine aktive hjelpere for å pusle sammen observasjonene til slutt.

Jeg observerte også meg selv som deltaker, så jeg hadde hele tiden en dobbeltrolle. Observasjonene er forsøkt beskrevet både gjennom ord/tekst, gjennom (pedagogisk) fotodokumentasjon, elevarbeider og gjennom grafikk. Jeg er observatøren, observasjonene endte opp som data, dokumentasjon og grafikk, felten var skolen, settingen var klasserommet og analyseenhetene var klasserom/arbeidsmiljø, aktørenes handlinger og ulike hendelser. Valg av setting er viktig, og skal bidra til å belyse problemstillingen forskeren har. Jeg ønsker å undersøke klasserommets muligheter som verksted, og derfor foregår all observasjon i settingen klasserommet. Jeg endrer settingen noe, når jeg tilfører materialer og aktiviteter som ikke var

der fra. Så de fire første dagene observere jeg naturlig setting, mens de fire verksteddagene planlagt og gjennomført av meg, er en arrangert setting (Christoffersen&Johannessen, 2012, s.64). Observasjon har ulike faser: Jeg kom, jeg var der og til slutt forlot jeg feltet. Det er svært viktig å ikke undervurdere avslutningen av en observasjonsperiode, så jeg arrangerte avslutningsfest for klassen som en takk for at de tok så godt i mot meg og lot meg få være en del av deres skolehverdag. Jeg arrangerte i samarbeid med lærer kino, og jeg serverte elevene popkorn, saltstenger, potetgull og brus. Det ble en fin avslutningsmarkering, og når elevene dro for dagen, tok jeg hver enkelt i hånda og takket de personlig. Observasjonslogg og observasjonsskjema for ordinær praksis og verksteddag er med som vedlegg.

5.2. Intervju og refleksjonssamtale

Jeg ønsker, i tillegg til mine observasjoner, å få tak i lærerens betraktninger om fenomenet verksteddag, verkstedpedagogikk og muligheten for klasserommet som verksted. Derfor måtte jeg snakke med henne (Kvaale, 1998). På samme måte som observasjoner kan gi oss kunnskap om et fenomen, kan også samtale og intervju bli et produksjonssted for kunnskap (Kvaale, 1998). Jeg har gjennomført ett intervju og én refleksjonssamtale med lærer. I forbindelse med intervjuet brukte jeg det halvstrukturerte-livsverden intervjuet med intervjuguide som utgangspunkt (Kvaale, 1998, s.21). Vi kom oss aldri gjennom hele intervjuguiden på grunn lærerens sykdom og sykmelding, og deretter gjennomføring av nasjonale kartleggingsprøver. Det er synd at det ble sånn, men samtidig fikk jeg svært mye materiale gjennom observasjon og refleksjonssamtalen. Så jeg hadde mer enn nok materiale å jobbe med.

Refleksjonssamtalen ble gjort med utgangspunkt i et materiale: Fotodokumentasjonene fra verksteddagene, og ved å samtale og reflektere sammen blir denne dokumentasjonen pedagogisk (Taguchi, 2013). Gjennom å se på fotodokumentasjonene sammen, og på denne måten finne ulike øyeblikk, hendelser og materialer vi kan snakke om. Ved at vi har materialet foto foran oss, har vi et annet utgangspunkt for samtalen enn om vi bare hadde hatt hukommelsen, og notater. Denne måten å samtale på i en forskningskontekst kunne blitt kalt *intravju* (min omformulering), som en avledning av intervju. Intervju er en situasjonsbetinget interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvaale, 1998, s.29), mens for meg blir et *intravju* en intraaksjon mellom likeverdige samtalepartnere hvor også fotografiene har en aktiv rolle. Fotoene er en materialisering av praksis (Taguchi, 2010), og gjør det mulig for oss å gå inn i praksis, hoppe fram og tilbake i tid og situasjoner, og selv om vi ikke er der fysisk, kan vi gå tilbake og reflektere over det som skjedde. Jeg tenker at denne måten å evaluere, vurdere og

utvikle egen pedagogisk praksis burde vær mer utbredt også i skolen. Lærerens betraktninger, refleksjoner og analyse av dokumentasjonene var ulik mine egne, og skapte på denne måten en *motstand* mot mine tanker og meninger om det dokumentasjonen fortalte. Dermed så jeg også nye ting, eller tenkte nye ting, og dette viser at ulikheter og forskjeller gir oss et rom for å se verden på nye måter, og utvikle oss.

5.3. Analysemetoder gjennom tre ulike blikk

5.3.1. Kunstnerens analyse gjennom grafikk

En viktig del av datamaterialet er foto, og jeg ser på fotografiene på en annen måte når jeg analyserer dem for å transformere foto til grafiske trykk. Jeg tar andre vurderinger, og det er andre ting som påvirker når jeg skal bruke dem som utgangspunkt til å lage trykk. Kontrasten i fotografiet er viktig for å bruke det som utgangspunkt for trykk, men kontrasten i et foto er ikke like viktig i en diffraktiv analyse eller i en analyse gjennom pedagogisk dokumentasjon. Jeg må gjerne justere kontrasten i bildene, og detaljene bør være godt synlig slik at jeg får til å gjengi fotografiet så godt som mulig. Er fotoet ufokusert er det større sjanse for at det ikke blir et godt grafisk (ut)trykk. Jeg ser enda mer på det estetiske i fotoet når jeg jobber med trykkene, og det vakre i hendene som gjør noe praktisk, og som kjærlig stryker trolleigen og former den med hendene. Eller jeg ser på hvilken vinkel hånda som holder penselen har når den maler fisker med akvarell. Historiene ligger der foran og i-mellom, inn-i-mellom og bak det som skjedde der og da, mens jeg også kan legge mer i bildet etterpå. Jeg kan tilføre og trekke fra, ta meg kunstneriske friheter og det blir en tolkning av det opprinnelige fotografiet. Hvis man ser bildet isolert, uten en historie, sier det én ting, men hvis vi ser på bildet med en tilhørende praksisfortelling, blir bildet noe annet, og når man ser bildet som grafikk blir det en tredje måte å se det på. Når foto blir til grafikk, forandrer uttrykket seg og blir til noe annet, selv om motivet er det samme. Trykket blir speilvendt av fotoet, en slags refleksjon. Fotografiene lever, og forandrer seg i møtet med ulike mennesker. De er performative agenter som påvirker meg og læreren på ulike måter, det vil alltid kunne bli noe mer, noe annet, i møte med noe annet, noe ulikt, slik også erfaringer og handlinger hele tiden skjer og blir skjedd. Jeg blir en annen forsker når jeg også uttrykker meg kunstnerisk, jeg blir en annen lærer når jeg også utøver kunsten. Jeg kan tenke at det jeg gjør i oppgaven ikke gir mening, at det jeg tenker ikke gir mening, men så lager jeg grafiske trykk og grafikken gir meg mestring, mot og styrke til å jobbe og analysere videre, og den gir meg den ekstra praktiske dimensjonen *jeg* trenger for motivasjon.

5.3.2. Forskerens analyse gjennom diffraktiv teori

Diffraktiv analyse vektlegger identifisering av forskjeller, er åpen for ulike møter mellom mennesker og ulike ikke-menneskelige agenter og verdsetter at forskjeller gjør en forskjell (Barad, 2007). Ikke alle møter gjør en forskjell, men jeg analyserer datamaterialet med det for øye å finne møter som skaper forskjell, skaper en vending eller noe nytt vi ikke har sett før. Her kommer *ulikheter som ressurs* inn igjen som en ledetråd, og jeg ser i mange av intraaksjonene hvordan barns ulikheter blir en verdi og påvirker videre arbeid og utforskning. Nettopp på grunn av elevenes ulike bakgrunner og erfaringer, blir møtet med materialet veldig spennende, og åpnet. Det at elevene ser og møter materialet ulikt, blir en inspirasjon og en drivkraft. Selstad (2015, s. 49) sier «Med dette mener jeg at både enkeltindividet, to sammen, en gruppe eller en hel barnehage, kan oppleve de ulike møtene med annerledesheten i/med de ulike kroppene (menneskelige og ikke-menneskelige), som en mulighet til å kjenne på nye måter å være i verden og leve sitt liv på» Taguchi (2010) sier at diffraksjon som kraft og bevegelse blir en del av produksjonen, prestasjonen og fenomenene som skjer i intraaksjonsprosessene mellom ulike materialer, og som til sammen skaper det vi kaller virkeligheten. Slik hver bølge påvirker den neste i havet, påvirker også hvert barns bevegelse og valg andre barns bevegelser og valg. Jeg vil trekke frem ulike dokumenterte episoder, eller konstruerte kutt, eller gyldne øyeblikk som det går an å kalle dem for å forsøke å belyse hvordan forskjeller gjør en forskjell. Kuttene er øyeblikk i tiden der noe betydningsfullt skjedde: hvor jeg observert at det som skjedde utgjorde en forskjell for de involverte, og at de lærte noe nytt nettopp på grunn av ulikheter og forskjeller i mennesker eller materialer. Et slikt kutt er en tidsbestemt konstruert distinksjon – et konstruerte kutt (Taguchi, 2010, s.10). Møter mellom alle de ulike performative agentene og materialitetene skaper diffraksjon. Ved å analysere data/foto/observasjoner diffraktivt betyr at man er mer på jakt etter det som er ulikt enn det som er likt (Maapalo, 2018).

5.3.3. Lærerens analyse. Pedagogisk dokumentasjon som analyse verktøy

Selv om man gjør en diffraktiv analyse av datamaterialet, hvor man ser etter ulikheter og motstand i møtene, utelater ikke det at man også kan gjøre en refleksjonsanalyse. Diffraksjon kan være et alternativ til refleksjon, men slik jeg forstår det, kan man sette disse to i dialog med hverandre, for slik få enda større forståelse og mer kunnskap (Bozalek&Zembylas, 2017). Å reflektere og evaluere egen praksis, er nok det som er *lærerens* mest naturlige tilnærming, og analysen av datamaterialet gjennom pedagogisk dokumentasjon ville jeg gjøre sammen med læreren i et refleksjonsmøte hvor vi ser på datamaterialet sammen. Datamaterialet vi ser på sammen er fotodokumentasjon fra verksteddagene, og gjennom refleksjon transformeres

dokumentasjonen til pedagogisk dokumentasjon. Ved å bruke foto synliggjøres praksisen som er blitt gjennomført, og på denne måten kan gjennomføring av verksteddag diskuteres, kanskje skape endring, utvikling og nye tanker. Pedagogisk dokumentasjon er som nevnt tidligere et verktøy for læring, utvikling og forskning, og dokumentasjonen *blir* pedagogisk dokumentasjon gjennom at voksne og barn reflekterer rundt dokumentasjonen (Taguchi, 2010).

Et refleksjonsmøte med læreren hvor vi analyser og reflekterer rundt datamaterialet sammen, kan være et første skritt for læreren å se nytten av å dokumentere og reflektere over egen praksis. I refleksjonsmøtet med læreren kom hun med sine tanker om praksisen som var gjennomført. Dette ga meg mange nye tanker om hva som kan hindre, eller hva som fremmer en slik arbeidsmåte. Jeg så på fotografiene på en ny måte, og tolket observasjonene på en ny måte. Her er jeg ikke på jakt etter fasit, bare ulike måter å se på virkeligheten, slik at vi kan oppnå økt kunnskap og forståelse om det som skjer i skolen og i klasserommet. Analyse gjennom pedagogisk dokumentasjon og refleksjon gjør at jeg ser på bildene med tanker om endring, utvikling og forbedring, samtidig som man har respekt for ulike posisjoner, tanker og innganger (Taguchi, 2013).

Lærerens blikk er ulikt mitt, og hun ser andre ting i dokumentasjonen enn meg, og hun *speiler seg* og reflekterer i en bestemt skolekultur, hvor forventinger om prestasjoner og skåringer på tester påvirker. Jeg får ett inntrykk gjennom det hun sier, og et annet inntrykk gjennom det hun gjør i praksis og måten hun møter elevene på i det daglige. Hun jobber allerede mye verkstedpedagogisk, lytter til eleven, er fleksibel og spontan, og jeg tror gjerne hun kunne jobbet mer verkstedpedagogisk, hvis rammefaktorene hadde tillatt det. Mitt inntrykk er at hun hindres av et utbredt tankesett om at skolen er lik faglig læring (les norsk og matematikk), og at lek og verkstedaktiviteter ikke er like viktig faglig innhold. Man lærer en ting faglig, og noe annet gjennom rene praktisk-estetiske aktiviteter som hun synes ligner på barnehageaktiviteter. Gjennom å se fotomaterialet som pedagogisk dokumentasjon, og reflektere sammen med lærer, kom det frem andre ting som kanskje ikke ville kommet frem gjennom kun intervju, eller kun en diffraktiv analyse. Det er summen av ulike tilnærminger som beriker kunnskapen jeg skaffer meg gjennom dette prosjektet, og gjennom å skrive denne masteroppgaven. Jeg lar både forskeren kunstneren og læreren bidra.

6. Analyse

I dette kapittelet vil jeg først gi en presentasjon av skolen, læreren og 1. klassen som er med i denne studien, så vil jeg gi en beskrivelse av den kreative praksis i form av verksteddagene og de ulike verkstedaktivitetene. Videre vil jeg presentere analysene gjennom tre ulike blikk, som gir kunstnerens analyse, forskerens analyse og lærernes analyse. Kunstnerens analyse er knyttet til *Bildeboken* og analyse gjennom det kunstneriske, forskerens analyse er en diffraktiv analyse og lærernes analyse er en refleksjonsanalyse gjennom (pedagogisk) fotodokumentasjon. I lærernes analyse er også læreren i 1. klasse med. Jeg ønsker å gjøre det slik for å sette de ulike rollen i spill og i dialog med hverandre, og forhåpentligvis få øye på noe annet og noe nytt på denne måten. Jeg ønsker få frem ulike sider ved verksteddag, og med læreren som medforsker vil også hennes perspektiv regnes med. I denne studien var målet å teste ut verksteddag som didaktisk strategi, og det er interessant å se på datamaterialet også gjennom blikket til læreren i 1. klasse.

6.1. Presentasjon av skolen, klassen og læreren

Min studie er gjennomført i en 1.klasse ved en trøndersk barneskole. Skolen har ca 400 elever og 60 ansatte. Klassen jeg gjorde studien sammen med, er på 19 elever, og klasserommet er ganske stort med kjøkken, lekeområde og tilhørende grupperom/lekerom. Læreren er i slutten av 20-årene, er utdannet adjunkt, og har jobbet ved skolen i 7 år. Hun har ingen utdanning i kunst og håndverk. Hun tilbyr likevel elevene noe kunst og håndverk i praksis, men kunne gjerne tenkt seg å gjøre mer praktiske verkstedaktiviteter. Elevenes deltakelse innebærer å delta i skolens ordinære aktiviteter samt delta på aktivitetene på verksteddag. Deres rolle er å være elev, og de identifiseres på ingen måte i studien. Jeg har ingen samtaler eller intervju, men snakker med de i ulike aktiviteter. Elevene nevnes som elev eller elever, eller hun og han.

Jeg har samarbeidet godt med lærer i prosjektet, og hun og skolen har vært svært imøtekommende og fleksibel i forbindelse med prosjektet. For å få til litt lengre verkstedøkter på verksteddagene, endret første trinn sin timeplan for å få dette til. Dagsrytmen ble mer lik barnehagens, med innetid – mat – utetid – innetid, og tidspunktene for øktene ble mer fleksible. En verksteddag varte fra 8.30 – 14.00, med verkstedaktivitet/lek fra 8.30-10.45, mat fra ca. 10.45-11.15, utetid fra ca. 11.15-12.15 og verkstedaktivitet/lek fra 12.15-14.00. På verksteddagene fikk elevene sitte hvor de ville i klasserommet for å spise maten sin.

6.2. Beskrivelse av verksteddager og de ulike aktivitetene

6.2.1. Malerverksted: Akvarell

Jeg iscenesatte fire verkstedstasjoner første dag, hvor den ene stasjonen var en invitasjon til å male med akvarellmaling. Ingen bestemt oppgave, elevene kunne bruke tiden på å bli bedre kjent med akvarellmalingen, penslene, hvor mye eller lite vann, hvordan fargene oppførte seg på papiret. Vi brukte 200 grams maleark, som tåler mye vann, og tykke papp-plater. Materialene lå tilgjengelig på stasjonen når elevene kom, og elevene kunne gå til og fra som de ville. Jeg startet første verksteddagen med å blande farger på flasker foran elevene i Møtekroken. (Møtekroken heter egentlig *lyttekroken*, men når jeg brukte den som samlingspunkt, var det for å møtes og gå i dialog, ikke bare for å lytte.) Jeg viste dem litt fargemagi med primærfarger og sekundærfarger. Elevene hadde god kontroll på hvilke farger som ble til når de ulike primærfargene ble blandet. Elevene ville gjerne blande selv også, og det ble en spontan ekstra stasjon den første dagen som ble en fin aktivitet i tillegg til akvarellmalingen. Akvarellmaling var tilgjengelig alle 4 verksteddagene.

Fig. 11-12



6.2.2. Klosseverksted:

Den andre verkstedstasjonen inviterte elevene til å pusse klosser med sandpapir, og farge de med konditorfarge. Jeg hadde kappet opp treklosser i ulike størrelser på forhånd, og tanken var at elevene kunne pusse de og farge Fig. 13,14,15 t konstruksjonsmateriale. Det ble nydelige farger når treverket trakk til seg konditorfargen, og de er trygge å leke med etterpå. Dette var selvstendig aktivitet hvor de fikk velge selv hvordan de ville gjøre det og hvilke farger de ville bruke. De måtte selv bestemme når klossens var nok pusset. De fleste var innom for å pusse, duppe og farge klosser. En fin verkstedaktivitet, og det ble nydelig klosser. Klossestasjonen var et tilbud alle 4 verksteddagene, men det ble tomt for klosser innen siste dagen.

Fig. 13,14,15



6.2.3. Trolldeig: Lage trolldeig selv med mel, salt vann.

På den tredje stasjonen hadde jeg forberedt en enkel oppskrift på trolldeig på ark slik at elevene kunne jobbe selvstendig også på dette verkstedet. Jeg hadde satt frem små plastbøtter til å blande deigen i, lagt frem skjeer til å blande med, og det var salt, mel og vann. Målet var at de skulle prøve og ordne deigen helt selv, men de fikk hjelp om de ba om det. Det ble ikke gitt noen oppgave, og det var opp til elevene hva de ville gjøre med trolldeigen når den var laget. Det var altså ikke noe krav om at de skulle lage noe spesielt produkt, men jeg ønsket at de skulle få en erfaring med å blande, og bli kjent med hvordan en trolldeig oppfører seg i forhold til annen leire. Jeg var forberedt på at det kunne bli litt søl, da jeg selv ofte søler når jeg holder på med mel. Det ble endel søl, men ikke veldig mye. Poenget med aktiviteten var at de skulle få gjøre det selv, skape selv, noe jeg så var mer begrenset når de var på skolekjøkkenet. Da var det mye godt voksne som målte opp, også fikk barna røre. I verkstedaktiviteten skulle elevene selv måle opp vann, salt og mel, og selv vurdere om det ble for mye eller for lite, for vått eller tørt, for hardt eller klissete og ordne deigen selv. Det var ikke satt opp grupper på forhånd, og jeg hadde tillit til at elevene fordelte seg på de ulike stasjonen, noe de gjorde fint selv. Alle var innom trolldeigstasjonen, og noen ville ha med deigen hjem, noen ville lage noe av den, noe ville bare leke med den, og noen ville farge den. Trolldeigstasjonen var tilgjengelig alle 4 verksteddagene.

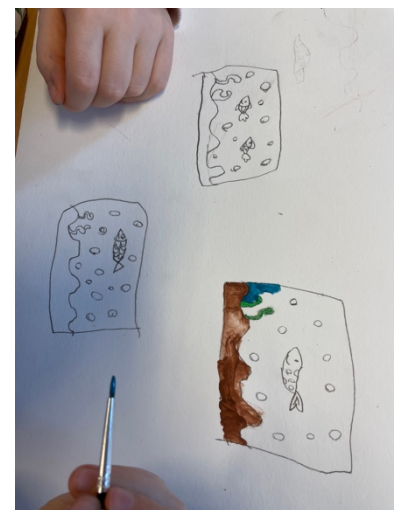
Fig. 16, 17, 18



6.2.4. Male akvarellfisker og lage collage:

På tredje verksteddag ville jeg teste ut hvordan det fungerte med at hele klassen gjorde samme aktivitet. Vi startet dagen med samlingsstund hvor jeg lærte elevene sangen «Har du hørt historien om de tre små fisk», vi snakket om fjerdedels rytme/hjerterytm, jeg delte ut pinner som var tilført klasserommet som lekemateriale, og vi sang og slo rytmen med pinnene. Etter sangen ga jeg elevene en oppgave hvor de skulle male fisker med akvarellmaling. Her skulle egentlig alt stå klart når de kom, men på grunn av at tiden gikk i fra meg, sto ikke alt klart når vi skulle starte. Det resulterte i noe uro i oppstarten av aktiviteten. Det ble også mer uro underveis, da elevene hadde ulik interesse av å sitte å male fisker, så de fleste forflytte seg etter hvert til lekeområdet. Det ble et høyt aktivtetsnivå på elevene som ble tolket av de voksne som behov for å gå ut, så de fleste elevene ble sendt ut for å lufte seg.

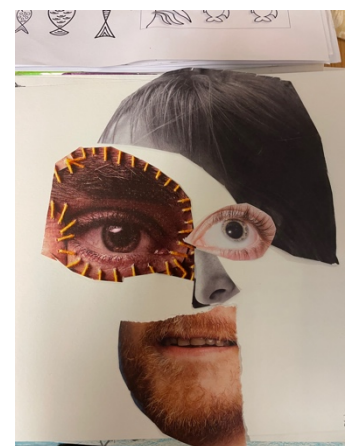
Fig. 19,20,21



Etter mat og utetid denne dagen, hadde jeg forberedt collageverksted, og her hadde jeg fått gjort klart bordene før de kom inn i klasserommet. Dette gjorde at oppstarten av aktiviteten gikk bedre enn tidligere på dagen. Dette viser at gode invitasjoner til verkstedaktiviteter har betydning. Collage ble tilbudt bare den ene gangen.



Fig. 22,23,24



6.2.5. Akrylmaling:

Fjerde verksteddag iscenesatte jeg en stasjon med akrylmaling. Denne stasjonen kom i tillegg til tilbud om leire, trolledeig, akvarellmaling og frilek. Jeg satte fram alt av materialer før elevene startet, slik at det skulle oppleves som en invitasjon til å komme og sette seg ned. På dette utforskende stadiet ble det ikke gitt noen konkret oppgave, men jeg oppfordret dem til å prøve å lage farger selv, da de kun fikk primærfargene rød, blå og gul. Det var lagt frem tykke ark og tykke hvite papp-plater. Det var ikke alle elevene som rakk innom denne stasjonen da den kom på siste dagen, men det var rundt halvparten som rakk innom. En slik malestasjon er veldig selvgående, og elevene ordnet etter hvert alt med vann og påfyll av maling.

Fig. 25, 26, 27



6.2.6. Leik:

Det var muligheter for lek hele tiden på verksteddagene. Hvis elevene trengte en pause fra verkstedarbeidet eller var ferdige med alle stasjonene, kunne de fritt gå og utforske ulike (leke) materialer som var tilført klasserommet. Jeg hadde tatt med både naturmaterialer, gjenbruksmaterialer og andre materiale med lekepotensiale. Jeg vet av erfaring at ulike mennesker jobber i ulikt tempo, og har ulik grad av tålmodighet, derfor er det greit at lekemiljøet står tilgjengelig og tilbyr barna den pausen eller avvekslingen de trenger, når de trenger den. Tanken er at de får mulighet til å være kreative og utforskende også når de leker og konstruerer med ulike typer materialer. Jeg ser det som viktig å tilby de yngste elevene et mangfold av materialer, og for å kunne gjennomføre verksteddag bør det være et rikt og interessant lekemiljø i tillegg til verkstedaktivitetene. Læreren ga meg frie tøyler til å endre på klasserommets fysiske miljø, men jeg gjorde ikke de helt store endringene. Jeg flyttet rundt på de møblene som allerede var der, og tok dem i bruk på nye måter. I tillegg skaffet vaktmesteren ved skolen en stor reol for å ha nye materialer i. Som du kan se på bildene under, er det ikke gjort store endringer i møbleringen.

De to bildene til venstre er før-bilder, og bildet til høyre er etter-bilde. Jeg flyttet på møbler som allerede var i klasserommet, i tillegg tilførte jeg den store reolen vaktmesteren fant i en nedlagt barnehage. Selv om endringene var små, fikk de stor innvirkning på måten elevene brukte lekeområdet. Så hvis man ikke har økonomi til innkjøp av nye ting, ta i bruk det man har på nye måter: flytt rundt på det, test ut, mal det og tilfør gratismaterialer, gjenbruksmaterialer og naturmaterialer.

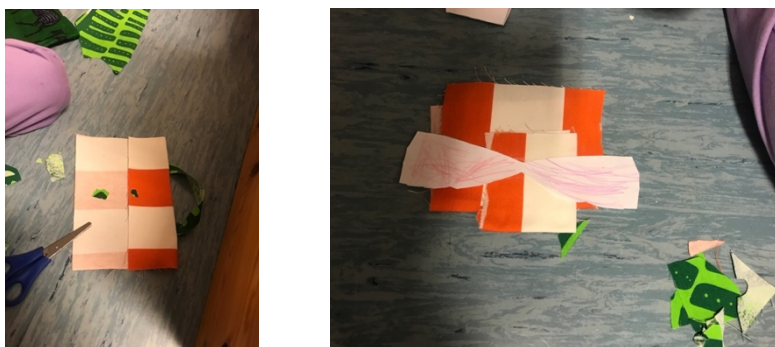
Fig. 28, 29, 30



6.2.7. Mjuke materialer/klipp og lim:

Inspirert av Trageton (1995) tilførte jeg klasserommet både harde materialer (treklosser, treskiver, pinner, stein), mjuke materialer (stoff, tapet, papir, garn) og plastiske materialer (trolldeig og leire). Det ble blant annet lagt frem noen stoffbiter i lekekroken, og da ble noen jenter inspirert til å lage veske, pose og klær. De iverksatte aktiviteten selv, og jobbet med å få til form, størrelse og klippe rett. De ordnet seg med saks og lim. De erfarte ut at det kanskje var litt vanskelig å klippe i stoff med papirsaks, men de fikk det til. Mikset inn litt papir sammen med stoff. Da tegnet de og fargela, så klipte ut og limte på. Det ble til helt unike ting.

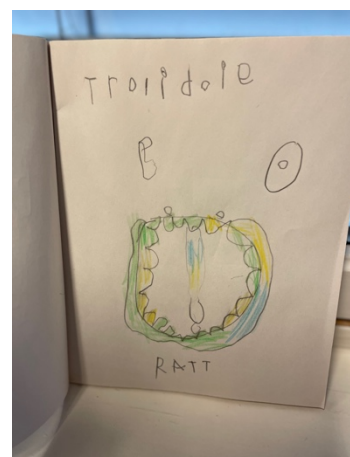
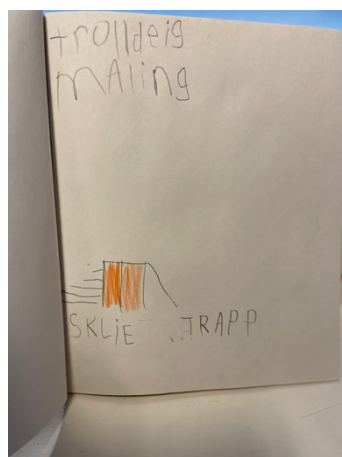
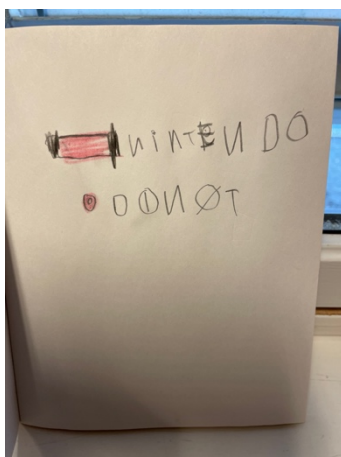
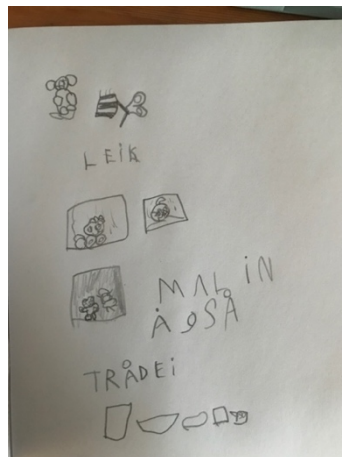
Fig. 31, 32

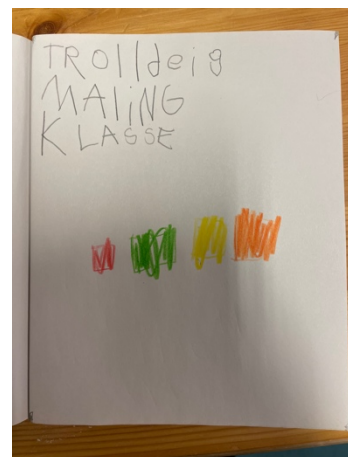
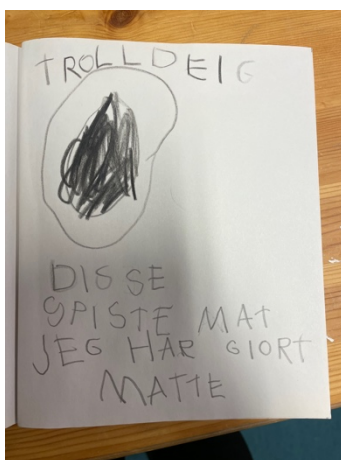
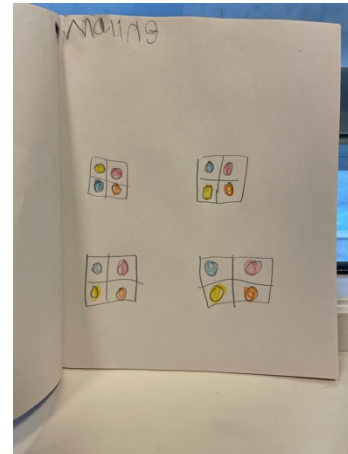
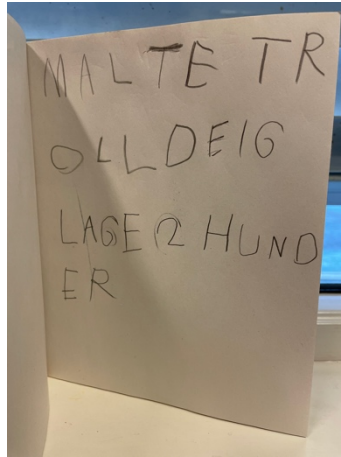
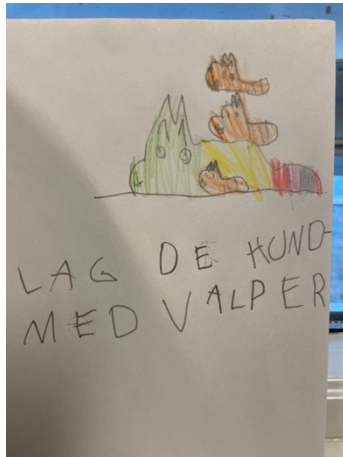


6.2.8. Verkstedboken:

Alle elevene fikk hver sin verkstedbok hvor de kunne tegne og/eller skrive noe fra verksteddagene. Dette var noe jeg fikk inspirasjon til fra verkstedpedagogikken, hvor det å tegne og skrive om verkstedaktivitetene i etterkant av aktivitetene var en viktig del av samtaler, refleksjon og læring (Trageton, 1995). Ved å tegne og/eller skrive om verkstedaktivitetene i etterkant, utfordrer man elevene til å tenke, reflektere og vurdere over det de har vært med på. Ikke alt er like gøy og minneverdig, men som lærer er dette gode innspill å få: Hva er det de velger å skrive eller tegne? Derfor tenkte jeg det var fint at alle fikk en egen verkstedbok de kan tegne og/eller skrive i etter endt verksteddag. Her kan de selv velge hva de vil uttrykke. Var leken det beste, ja da tegner du eller skriver noe fra leken, og det må ikke være den typiske verkstedaktiviteten. Det viktigste er at elevene ønsker å uttrykke noe fra dagen sin, og ved å oppfordre til dette sier vi voksne at dagen deres og meningen deres betyr noe. Her kommer eksempler på verkstedbøker:

Fig. 33 - 44





6.3. Kunstnerens analyse – Bildeboken

Bildeboken er i tillegg til verksteddag, min kreative (kunstneriske) praksis. I denne boken er det tegninger, collager, foto og grafiske trykk. Trykkene er originaltrykk, og er utført i teknikken koldnål på polystyrenplater (Se *Bildeboken* s. 12 og 14). Dette er en dyptrykksteknikk hvor man fukter papiret før trykking, og jeg bruker en dyptrykkspresse for å få laget trykket, noe som skaper et relieff i papiret. Trykkene ønsker å belyse hender som arbeider, og viser også noen resultater av disse arbeidene. Jeg anvender som nevnt artografi som metodologi, og den ser forskningen som Art O(g) Grafi, kunst og tekst. *Bildeboken* er kunstuttrykket, den kreative praksisen, og selve masteroppgaven er teksten. Tanken er at *Bildeboken* tilfører noe ekstra, noe annet enn det man får uttrykt kun gjennom tekst. Masteroppgaven inneholder, i tillegg til *Bildeboken*, mange foto fra verksteddagene, som også gir oppgaven et multimodalt preg. De fleste bildene i *Bildeboken* er på en eller annen måte knyttet til teksten, mens noen av bildene er med for å vise prosessen og de ulike fasene av prosjektet.

Hvordan har det påvirket meg at jeg har analysert materialet gjennom grafikk? Jeg sanser den (pedagogiske)dokumentasjonen enda mer med kroppen når jeg har erfart hvordan det er å materialisere praksisen også til grafiske trykk. Hvordan er det å ripe en negl på elevens finger som jobber med trolldeig? Hvordan er det å forme fingrene på hånda som holder penselen. Hvilken stilling har hånda når den skal skru opp en kork for å utforske en flaske med farget vann? Jeg riper de varsomme hendene som stryker på trolldeigen, jeg ser omsorgen hendene har for materialet og dette styrker opplevelsen jeg hadde når jeg observerte der og da, når elevene formet trolldeigen med hendene eller jobbet med å få skrudd opp korken. Jeg har tegnet og skravert hånda som pusser klossen. Hvordan gjør de det? Jeg ser pusseteknikken i bildet, jeg gjengir bevegelsen som trengs for å pusse en kloss fri for «farlige» fliser. Jeg fikk erfare hvor vanskelig det er å gjengi trestruktur med hjelp av grafiske trykk, og gjennom denne prosessen utviklet jeg meg både som kunstner, lærer og forsker, noe som trekkes frem som noe essensielt både i artografien, men også i den performative forskningen. Jeg som forsker/lærer/kunstner påvirker og påvirkes gjennom forskningsprosessen og i møtet med de fenomenene det forskes på. Jeg ser *Bildeboken* som kunstnerens analyse, og måten kunstneren har jobbet med datamaterialet på, påvirker analysen forskeren og læreren gjør. Gjennom prosessen med å lage trykkene har jeg 're-visited' de ulike situasjonene og hendelsene som skjedde under verksteddagene, og dette har hjulpet meg også i de andre tilnærmingene. *Bildeboken* er laget i to fysiske eksemplarer, i tillegg kommer den i fotoform her i oppgaven.

6.3.1. Innhold i Bildeboken

Side 1 er en plantegning av mitt verksted på kulturskolen, og dette verkstedet er for meg inspirasjonen og forbildet. Dette er et verksted som har fungerer godt som et mulighetsrikt verksted. Her er det god plass, åpenhet, tilgjengelighet, mangfold og muligheter. Side 2 er samme verksted, men hvor elevens bevegelser i løpet av en kulturskoletime er inntegnet, de forflytter seg mellom ulike soner og stasjoner, alt ettersom hvilke arbeidsoppgaver de jobber med. Jeg verdsetter den rhizomatisk arbeidsmåte, med bevegelser hit og dit og ikke bare lineært, og jeg ønsker elevenes egne ideer og kreative løsninger velkommen. Side 3 er et trykk fra akrylverksted, og viser hvordan hånda holder og styrer en pensel i bevegelse. Side 4 er en utgave av *Kartet* som viser de ulike om/veiene jeg har tatt i denne masteren. Her beveger jeg meg også hit og dit og fram og tilbake, og *Kartet* blir til underveis. Side 5 er hender som skaper i akvarell og maling med bokstavstempel. Side 6 er *Kartet* i en ny utgave, og jeg har tegnet over blyantstrekene med tusj for å gjøre det mer tydelig at jeg har tatt noen valg, samtidig som jeg er usikker om det skulle vært med blyant for å være mer åpen for ny endring. Side 7 viser hender som rører sammen trolldeig og former et ratt i trolldeig. Side 8 er bilde av poster (70x100 cm) som ble lagd høsten 2022 i grafikk, og det andre bildet viser collage av poster med foto fra verksteddager våren 2024. Noe fra med videre fra 2022, og noe er endret. Side 9 er hender som pusser en trekloss første verksteddag. Side 10 er en collage av ulike trykk, foto fra barneskolen jeg gikk på, foto fra prosjekt og plantegning fra verksted for å vise sammenheng. Side 11 er trykk av et ratt som ble laget av en elev på verksteddag. Dette rattet ble en inspirasjon for andre elever, og de fikk se muligheten som ligger i trolldeig. Side 12 og 14 er foto av mine hender som jobber med trykk mellom jobb på PC og praktisk arbeid, og hvordan jeg farger inn og pusser av trykksverte fra polysterenplatene. Side 13 er trykk av foto fra verksteddag hvor elev lager farger og jobber med å skru av toppa på flaska. Jeg liker hvordan jeg har fått frem formen på hånda som skal skru av toppa. Side 15 er et trykk av hender som maler med akryl. Side 16 er et foto av en collage/tegning av min reise med forskningsmaterialer. Det har vært en berg- og dalbane tur, hvor det har vært mange følelser i sving. Sitatet på side 16 er fra Østern et al. (2023), og følger opp og nedturene. Jeg har brukt dette fordi det var svært beskrivende for hvordan jeg har opplevd dette forskningsprosjektet. Side 17 er en sammensetning av fire ulike trykk, og jeg har tegnet på spor og veier mellom de ulike hendelsene. Siste side viser en ny collage med bilder fra prosjektet, hvor jeg først tenkte at «nå er dette ferdig», og jeg skrev *the end*. Men så slo det meg at det er ikke noen ende på dette, og det ble i stedet «to be continued» fordi jeg vil gjerne finne ut mer, og jeg er fortsatt nysgjerrig på om verksteddag kan ha en plass i norsk skole

Fig. 45: Forside



Fig. 46: Innhold

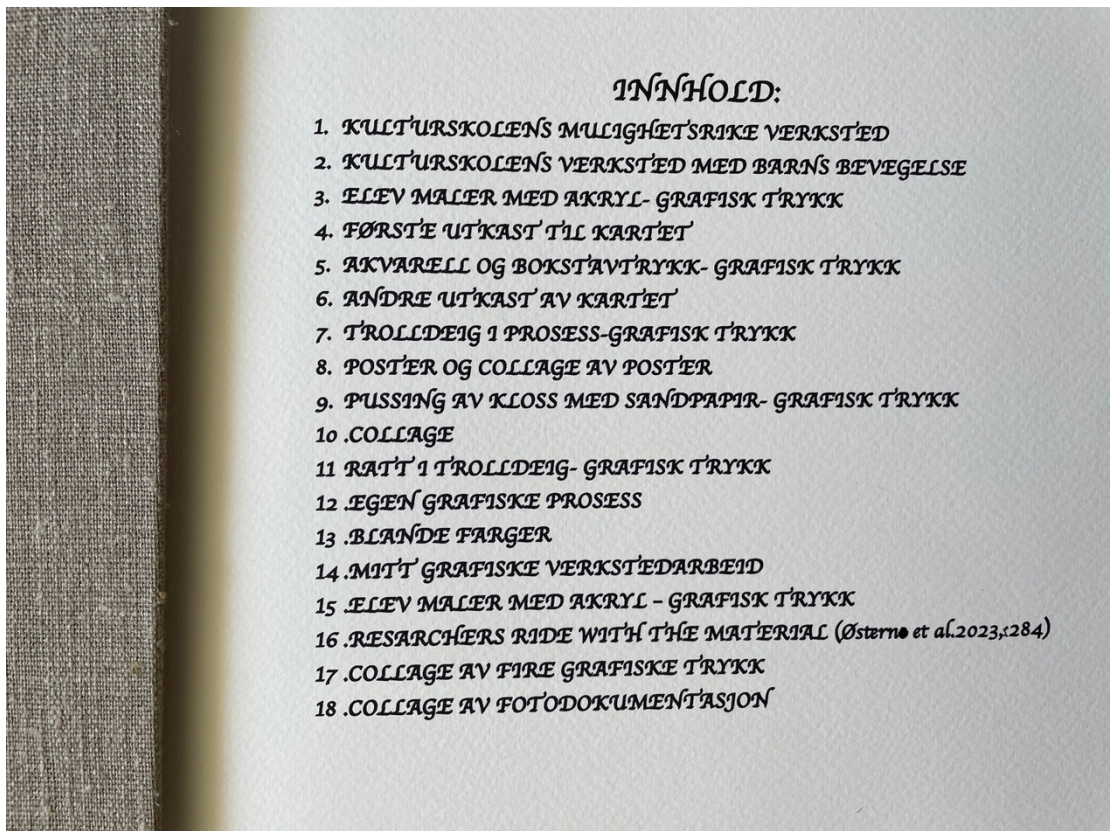


Fig. 47: Side 1

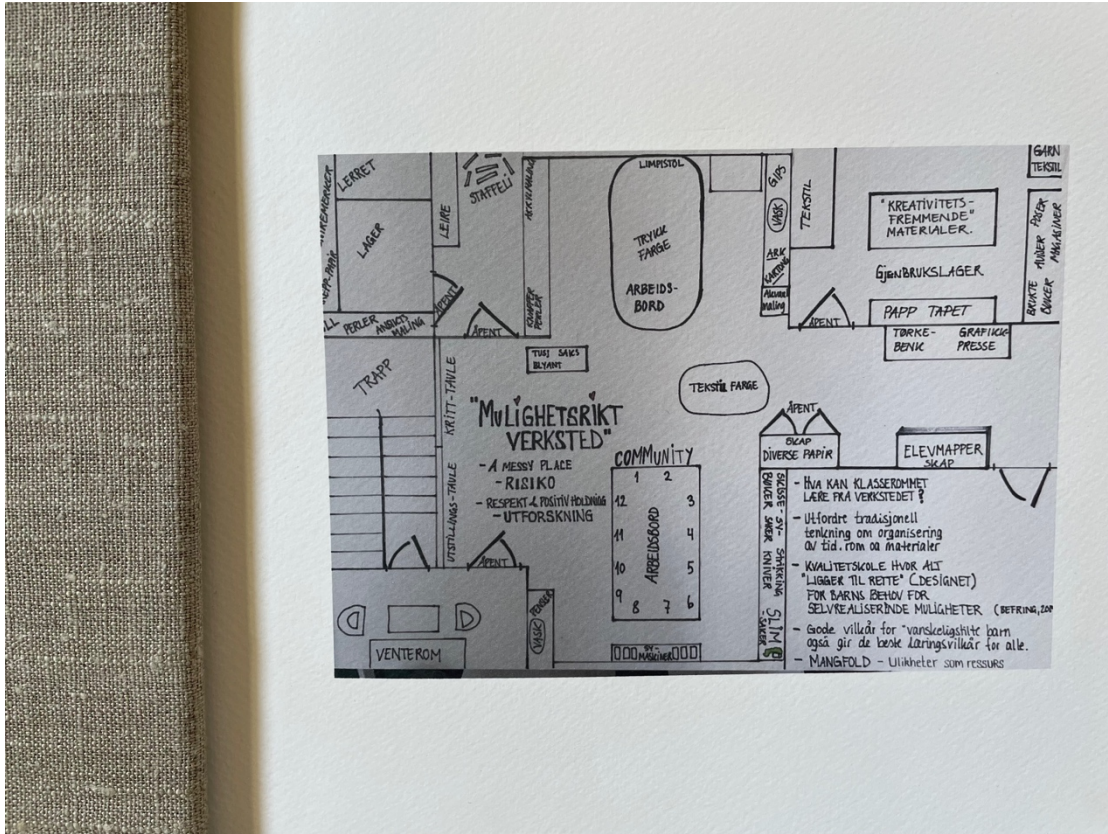


Fig. 48: Side 2



Fig. 49: Side 3

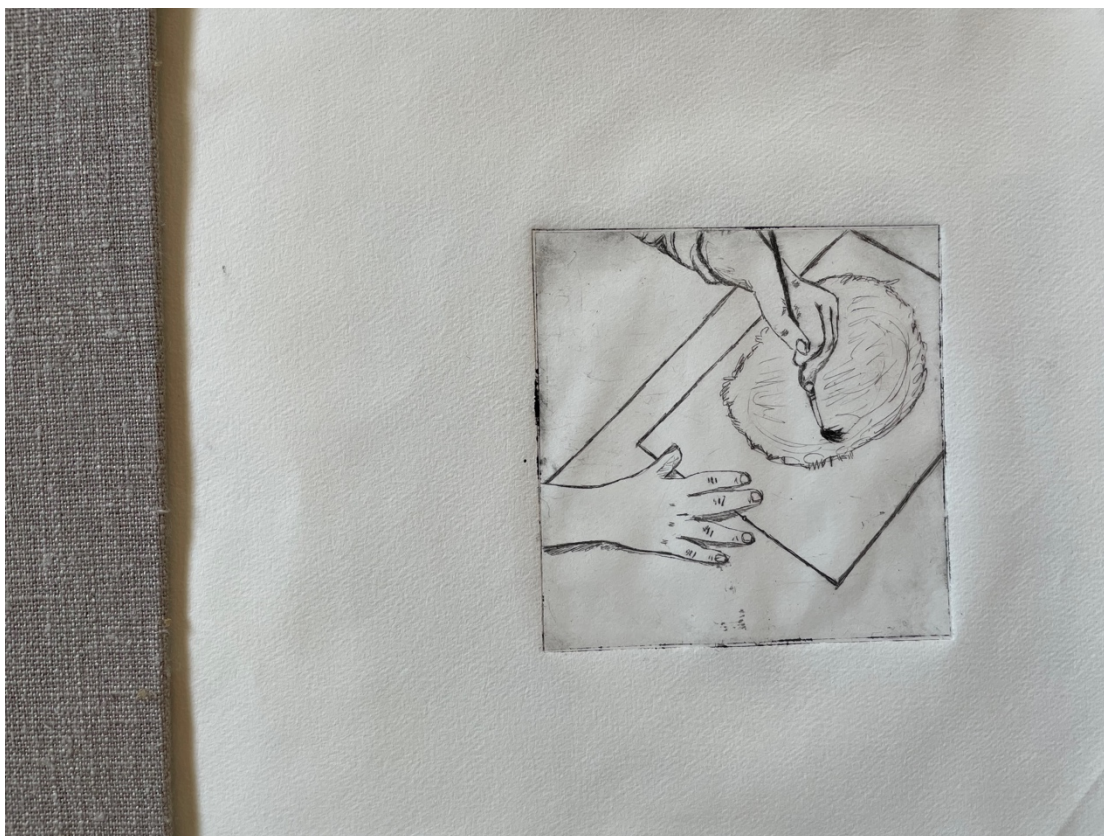


Fig. 50: Side 4

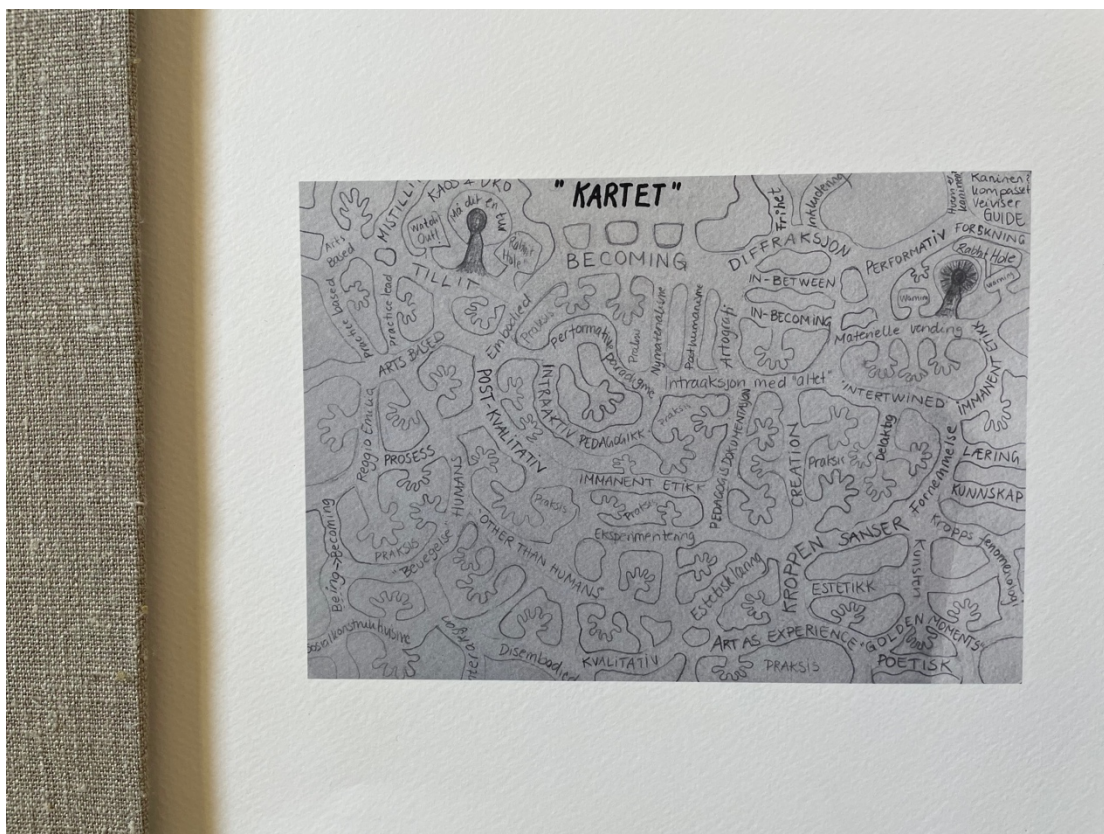


Fig. 51: Side 5

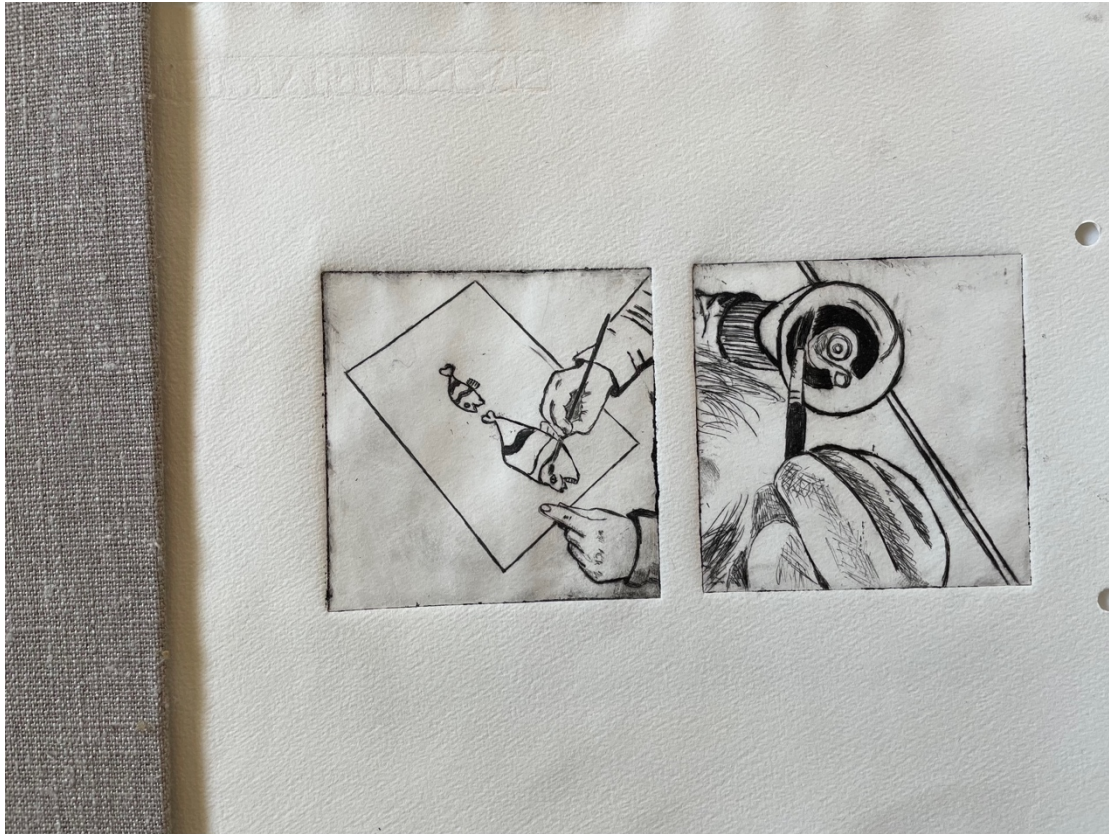


Fig. 52: Side 6

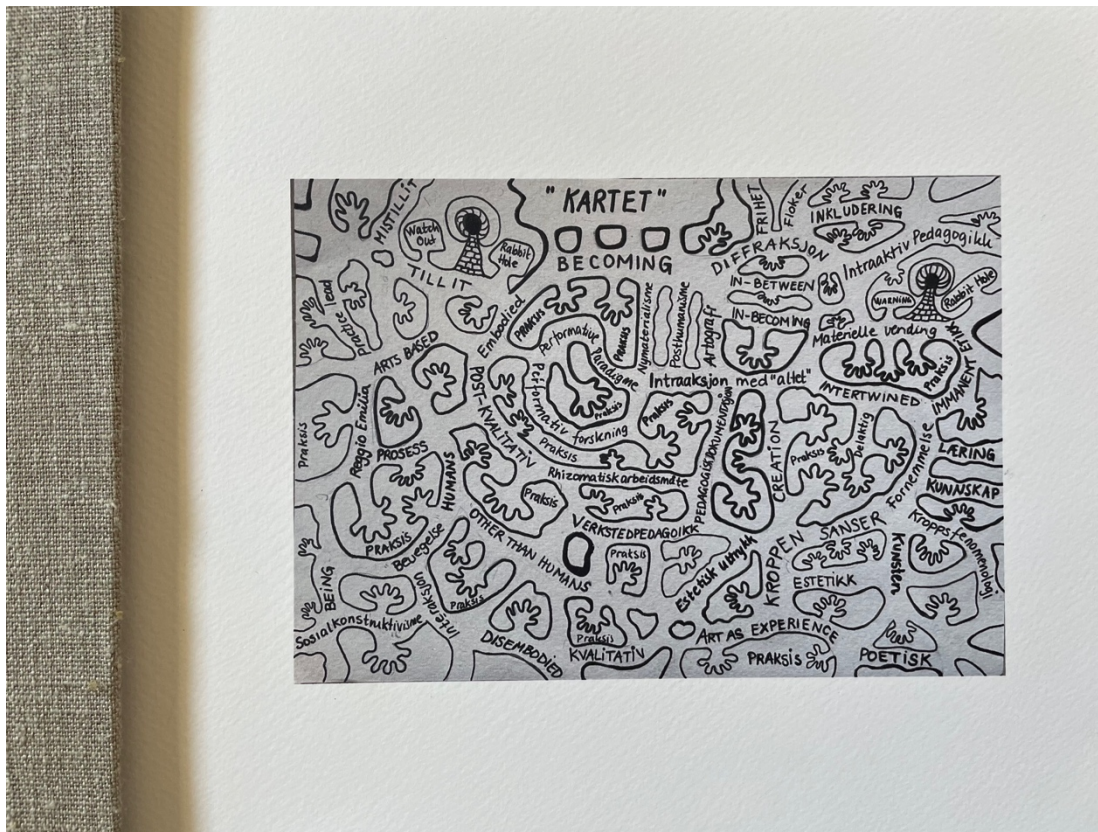


Fig. 53: Side 7

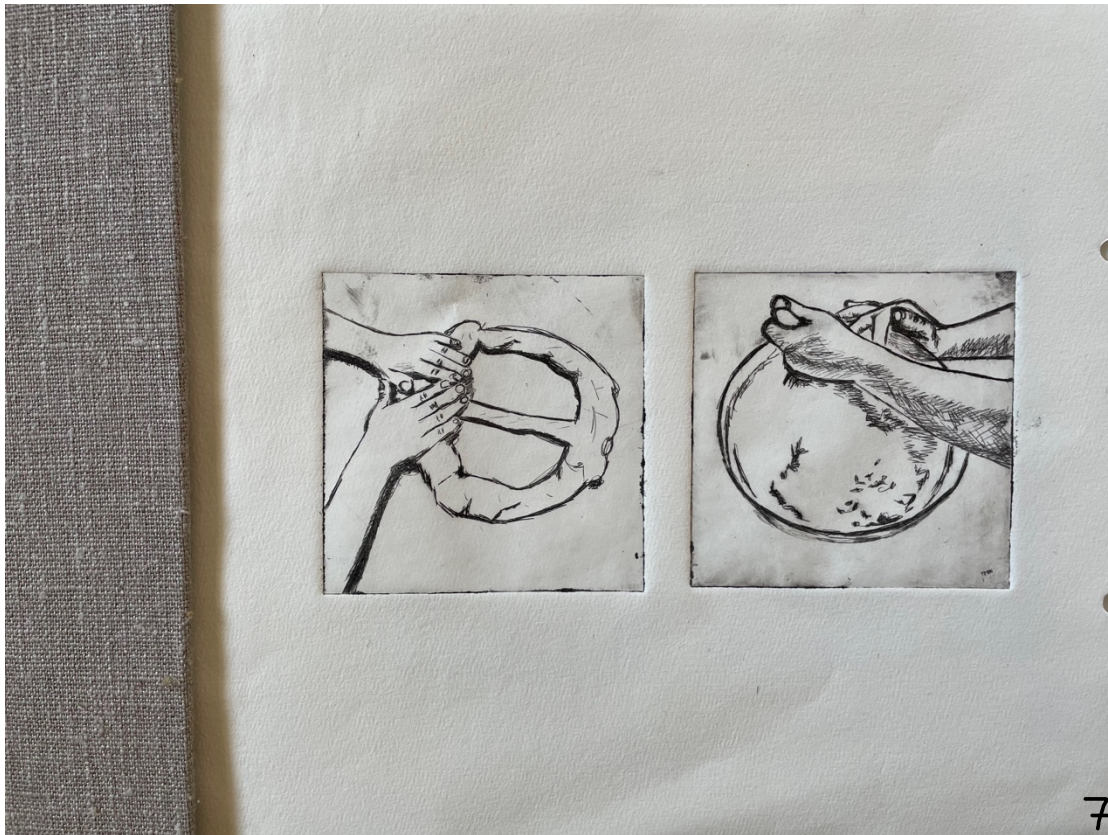


Fig. 54: Side 8



Fig. 55: Side 9

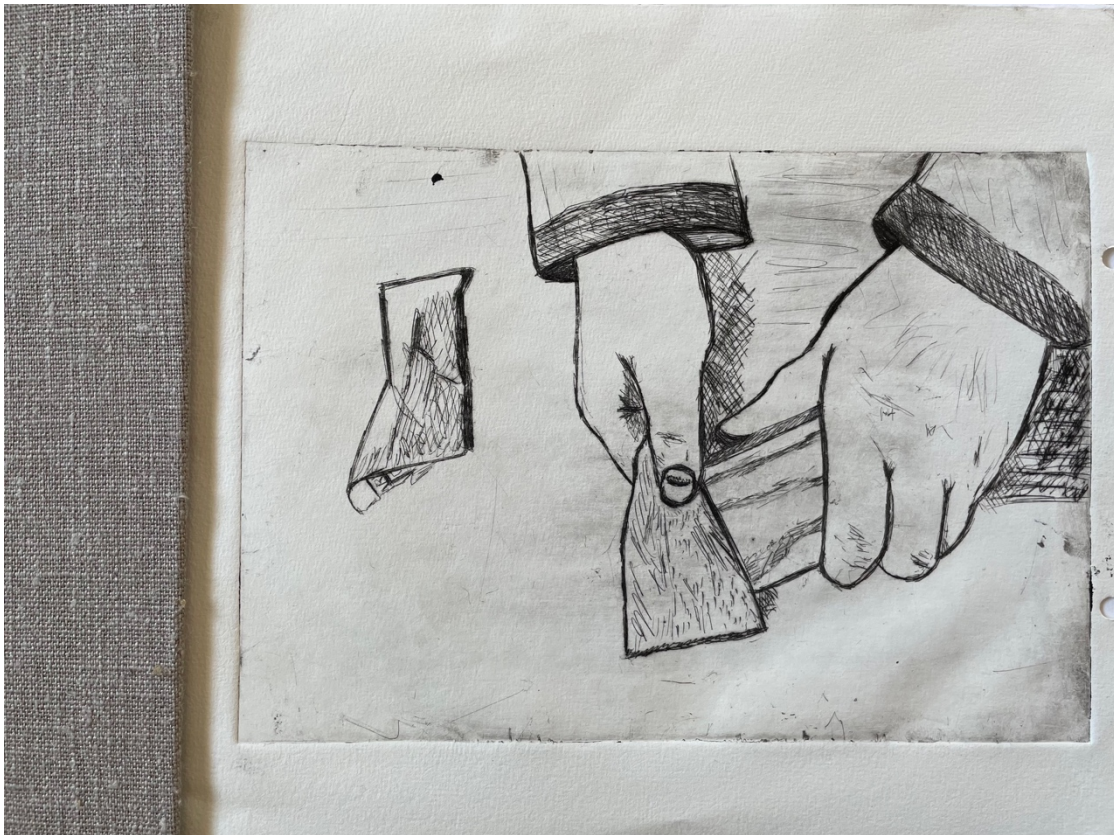


Fig. 56: Side 10



Fig. 57: Side 11

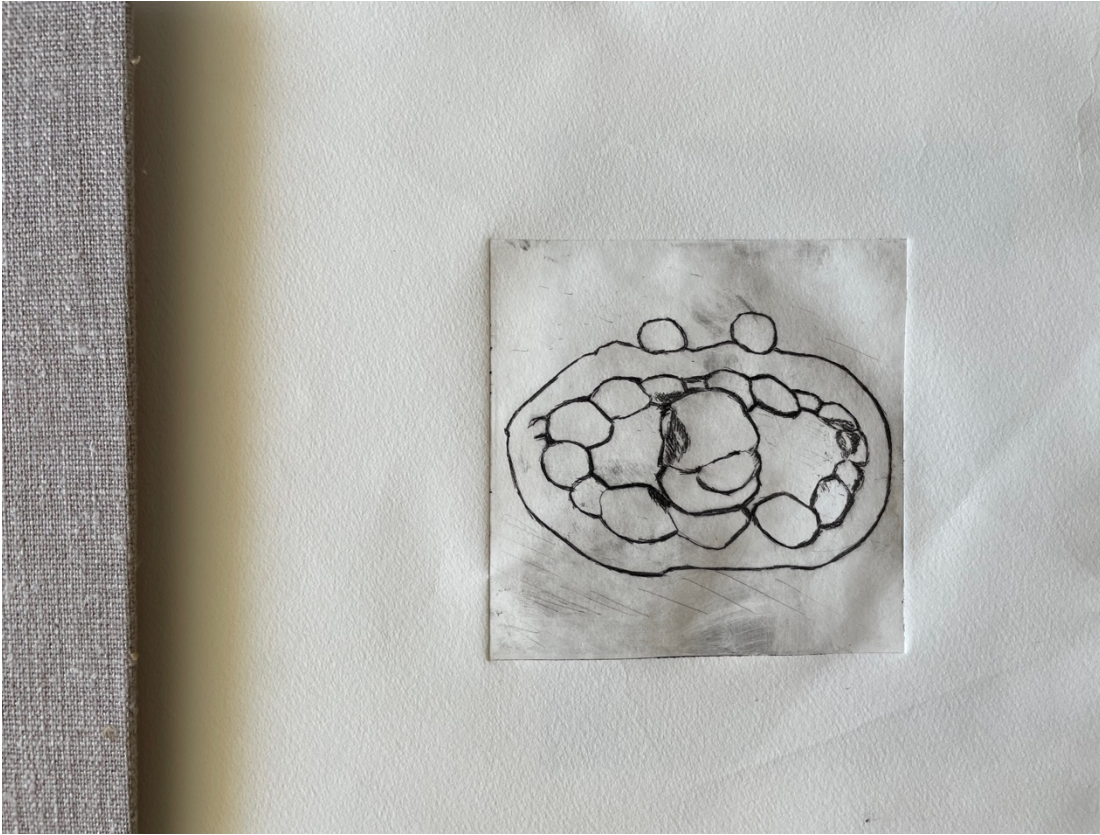


Fig. 58: Side 12



Fig. 59: Side 13

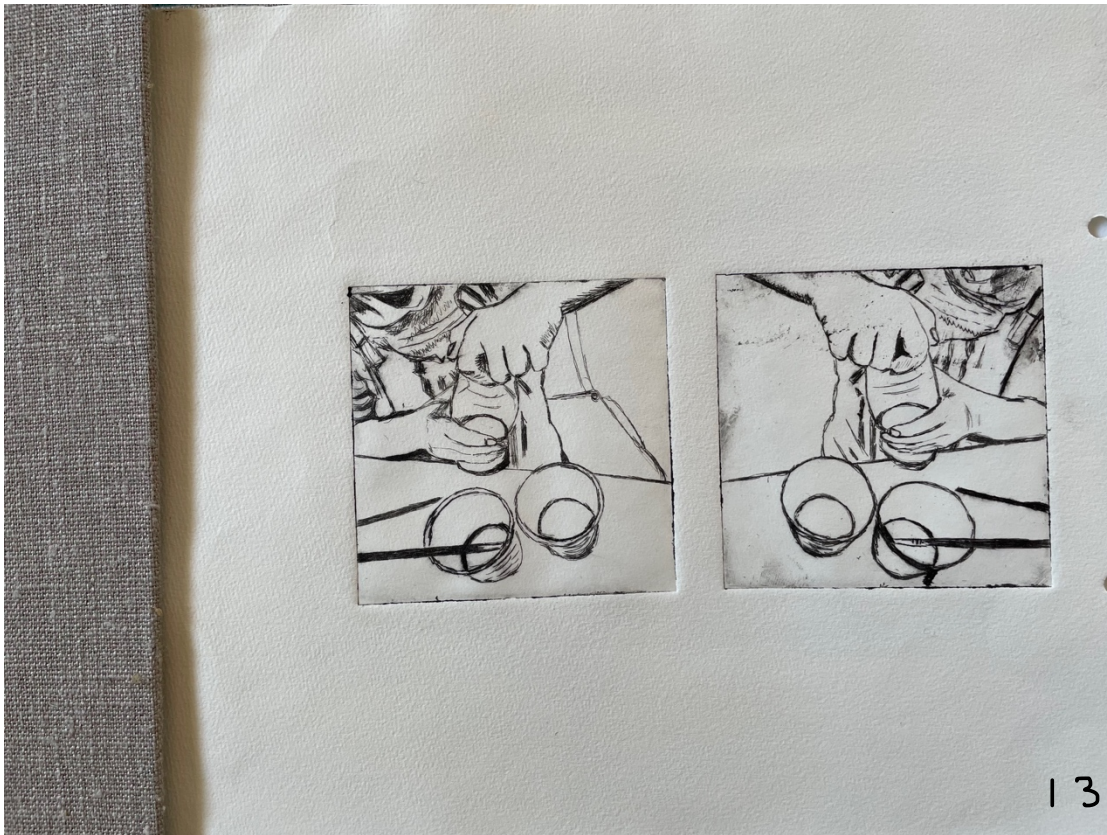


Fig. 60: Side 14

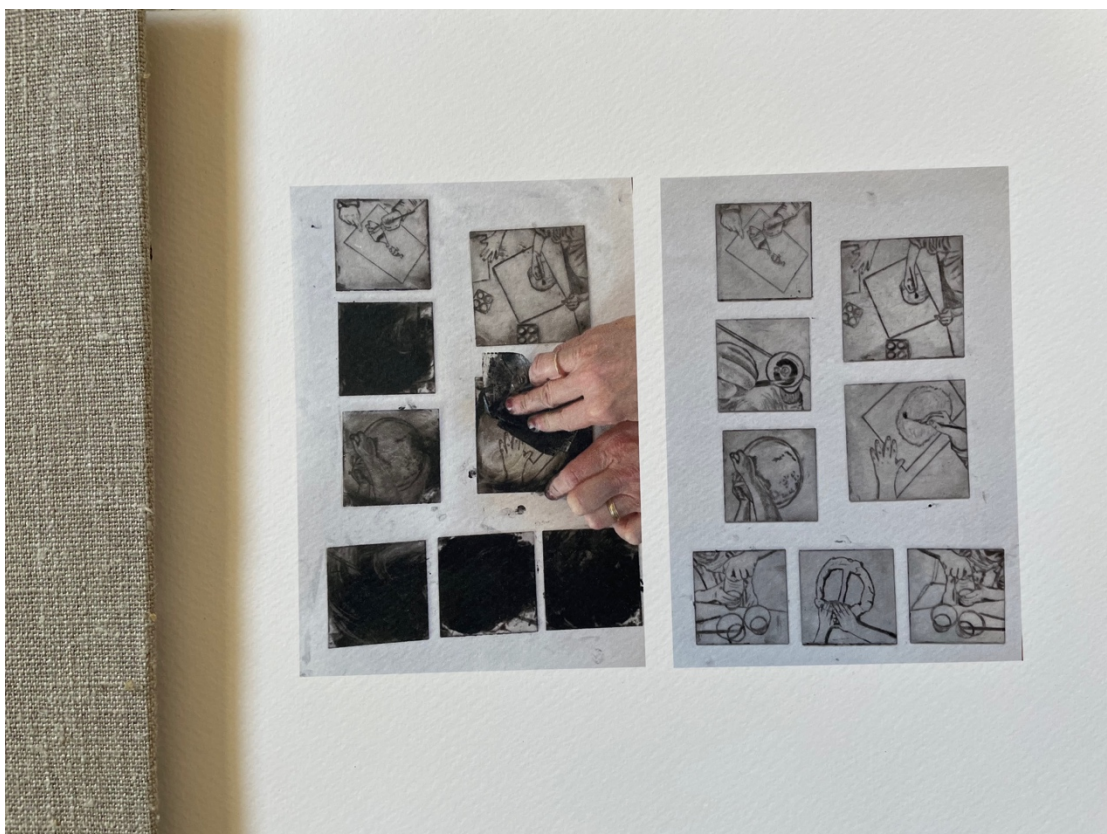


Fig. 61: Side 15

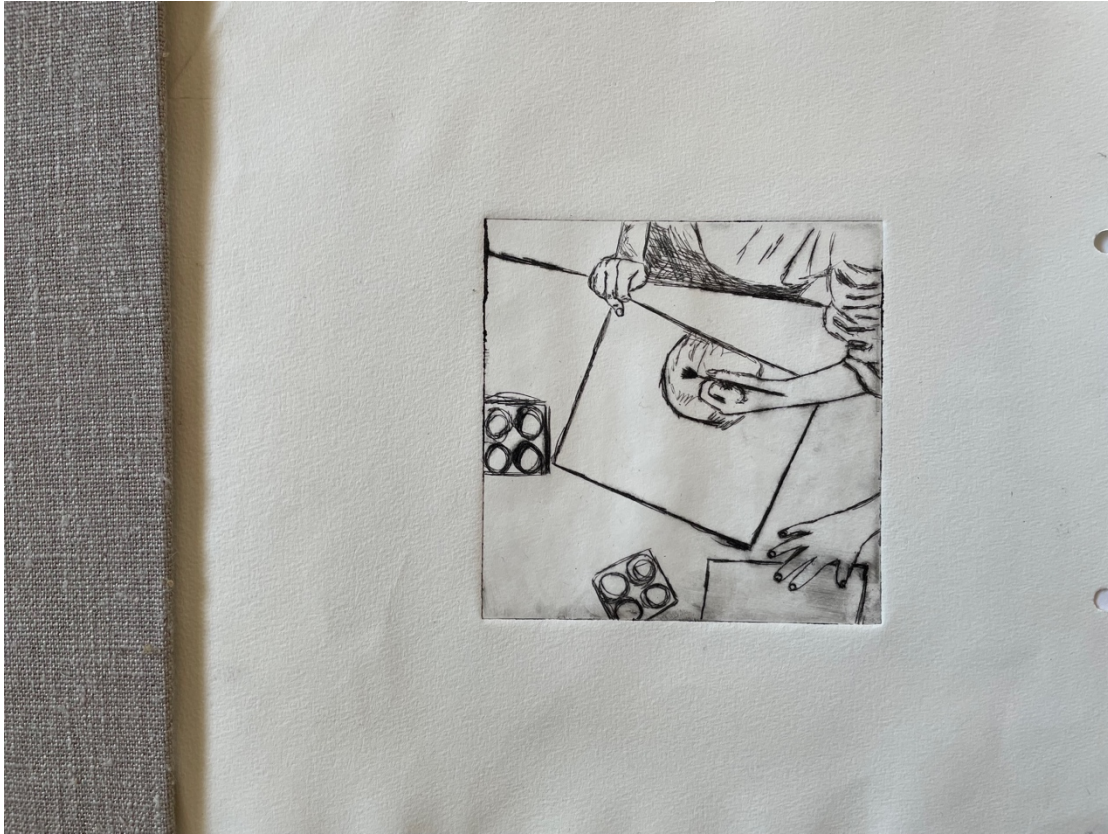


Fig. 62: Side 16

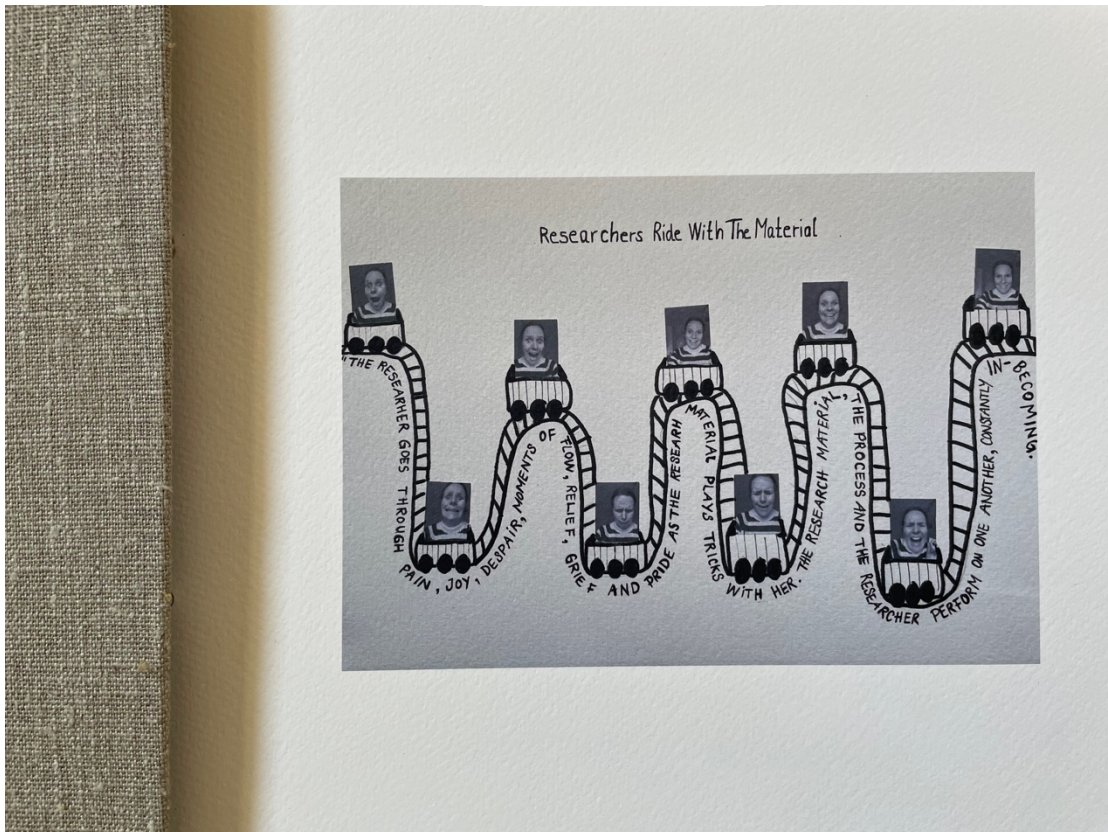


Fig. 63: Side 17



Fig. 64: Side 18



6.4. Forskerens analyse:

*«Hvis vi går tilbake til det øyeblikket da vi observerte noe i et mikroskop eller observerte barn, er det vi observerte i dette «konstruerte kuttet» det Bohr kaller et fenomen. Dette observerte fenomenet er det vi observerer som virkelighet, som egentlig er bildet på eller forestillingen om hva som oppstår i intraaktivitetene som finner sted i objektets, kunnskapsinstrumentet og observatørens sammenvevde væren»
(Taguchi, 2010, s. 90)*

Hvordan vi observerer, hva vi observerer og hva vi velger å dokumentere gjennom foto påvirker analysen og funn. Observasjonene i denne studien ble fotografert og skrevet ned av meg, og jeg og kameraet skapte det Barad (2007) kaller et presist konstruert kutt. Observasjonene skaper en «tidsbestemt konstruert distinksjon» - det konstruerte kutt, og det er dette konstruerte kuttet som gjør at vi overhodet kan skille ut en materiell observasjon av praksis som *vi kan snakke om* og undersøke som et stykke dokumentasjon (Taguchi, 2010, s.10) Fotografiene og de skrevne ordene i observasjonsloggen og i fortellingene, fungerer som performative agenter, og setter nye ting i bevegelse i kraft av sitt eget agentskap og materialitet (Taguchi, 2010). Det konstruerte kuttet skapes i intraaksjonen mellom et objekt og observasjonens agentskap (Barad, 2007 i Taguchi, 2010).

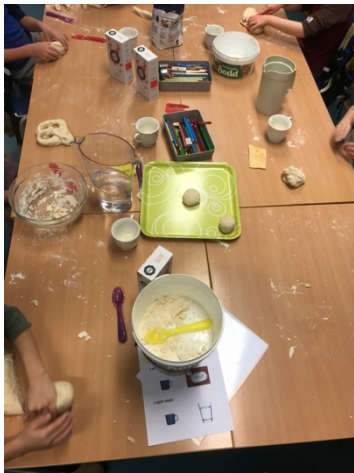
6.4.1. Kutt 1: Ulike kreative møter med trolldeig

Jeg var ikke kjent med elevenes ulike erfaringer med trolldeig, derfor var det viktig for meg at deres møte med trolldeigen skulle være åpent uten en oppgave eller oppdrag fra min side. Når jeg introduserte trolldeig som materiale, var det noen som hadde prøvd det før og noen ikke. Elevene hadde ulike erfaringer med materialet, og de som hadde prøvd det før, uttrykte gjerne at de ville «lage noe». De elevene som kjapt uttrykte at de ville lage noe, hadde lagd trolldeig i barnehagen, og hadde da laget noe av deigen før og prøvd å steke den. Andre elever syntes det var vanskelig å lage noe, og syntes det var vanskelig å komme på en idé. Jeg sa at det er helt fint å bare holde på med deigen, kjenne på den, og pakke den i plast når man er ferdig og leke mer med den siden. De som hadde erfaring med trolldeig, hadde tidligere ikke lagd deigen selv.

Dermed ble det noe nytt for dem, og de som hadde ingen erfaring med trolldeig, hadde en annen tilnærming til aktiviteten. De som hadde prøvd det før, ville gjerne lage noe bestemt. Bokstaver, donuts eller ratt. De som ikke hadde prøvd det før, hadde ulik erfaring med at materialet blir hardt etter steking, og at det forandrer seg og blir noe annet. Ulik erfaring gir ulik tilnærming, som viser at det kan være vanskelig å gi én felles oppgave til alle når det handler om å bli kjent med og utforske materialer. Det viser viktigheten av å gi tid og rom for kreativiteten, utforskninga og lekende tilnærming til nytt materiale. Elevene skulle følge en oppskrift som var

lagt frem på bordet. Der var det tydelige bilder av 2 kopper mel, 1 kopp salt og 1 kopp vann. Likevel var det mulig å være kreative, utforskende og lekne ved å ta opp i mer vann eller mer mel enn det som sto, og det er så fint at de prøver seg. Da ser de og kjenner de hva som skjer hvis de ikke bruker oppskriften. En for tørr eller en for våt trolledeig, var også et resultat som vi kunne snakke om, og som kunne jobbes med. Hvorfor ble den for våt eller hvorfor ble den for tørr? De som eksperimenterte og ikke fikk en funksjonell deig, ville gjerne prøve igjen på neste verksteddag, og da fikk de det til.

Fig. 65,66,67



Trolledeigverksted



Ratt nr. 1



Røre, røre, røre

Hvis man skal gi rom for kreativitet, utforskning og lek, må vi voksne stille oss litt på avstand og observere og la elevene få rom til å ta egne valg. Jeg observerte i løpet av perioden at ikke alle de voksne hadde tillit til at elevene kunne klare det, og blandet seg inn på et for tidlig tidspunkt. Poenget med blanding av ingredienser var at elevene selv skulle gjøre seg egne erfaringer med å blande. Jeg hjalp til hvis de spurte om det, men tok ikke avgjørelsen for dem. Om de trengte hjelp eller ikke, det er to ulike måter å gjøre det på. Ber de om hjelp, gi hjelp, men hvis de strever på egen hånd og prøver å få det til, må vi være tålmodig og la elevene få tid til å utforske, prøve og feile. Ellers frarøver vi de viktig erfaring. Det er ikke det samme å bli fortalt at noe ikke fungerer, som å erfare det selv.

I løpet av fire verksteddager fikk trolledeigen en viktig rolle som performativ agent, og den spilte en rolle for flere av elevenes opplevelse av verksteddagene. Den ene gutten som lagde et ratt som ingen hadde sett før, inspirerte en annen til å gjøre det samme. Det var tydelig at han ble stolt av å være inspirator for andre. Også var det jenta som lagde hund med valper, hun inspirerte en klassekamerat til å lage det samme. Hun ble også tydelig stolt av å være en inspirator, og

jeg observerte at relasjonen mellom de to endret seg etter dette. Her var det en synlig kreativ prosess.

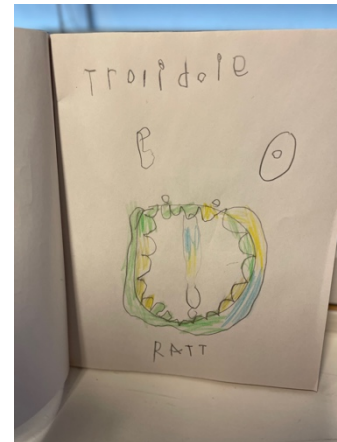
Fig. 68, 69, 70



Ratt nr. 2



Ratt nr. 2 med maling



Tegning av ratt nr.1

For at eleven skal kunne uttrykke seg (perform) i materialet trolldeig, er det viktig at trolldeigens performative egenskaper er slik at det blir mulig å bruke den som et formbart materiale. Derfor er også prosessen med å lage deigen svært viktig, og her kan man tenke at det å lage trolldeig er en veldig simpel aktivitet, men det var mye motstand og mye jobb for elevene for å få til en formbar konsistens på deigen. Her kunne jeg observere at noen av de voksne var litt utålmodige i møtet med elevenes prosess, og ville rydde bort motstanden før elevene fikk mulighet til å ordne selv. De voksne ville kanskje ta kontroll, for å få kontroll på prosessen, men hvis man heller prøver å slippe denne kontrollen og åpne opp for tilfeldigheter, improvisasjon og spontanitet, kan magiske ting skje, eller det kan ende i fiasko (Waterhouse, 2013, s.173). Hvis eleven spør om hjelp, skal man selvsagt gi tips eller hjelpe, men om de ikke spør, er det fint å la de få utforske selv, hvor mye er nok, hvor mye er for mye, og hvorfor ble de så klissete? Jeg ser mye viktig læring i å få jobbe seg gjennom motstanden, og noen ganger blir det et resultat, og noen ganger ikke. Vi må ha en kultur i skolen som ønsker begge alternativene velkomne. Poenget med trolldeigstasjonen var nettopp at elevene skulle få gjøre seg egne erfaringer med å måle, blande, røre og vurdere. Det viktige var at elevene sto i det, og når det ikke gikk, prøvde de mer eller igjen. En fiasko kan være en viktig læringshendelse hvis de voksne reflekterer over den. Opp av asken kan noe nytt og uventet tre frem (Waterhouse, 2013). Det er dette nye og uventede vi må gi plass til og ønske velkommen i skolen.

En elev hadde en annerledes tilnærming til trolledeigen, og ville gjerne farge selve deigen. Så i stedet for å male på deigen, ville han ha farge i deigen. Dette var en elev som tidligere hadde strevet litt med å forme noe figurativt av trolledeig, men var svært engasjert i å blande riktig farge inn i deigen. Han ble svært fornøyd med de fargerike klumpene, og ville ta de med hjem for å vise frem. Her er nok et eksempel på at vi bør møte barnas ulikheter, og ulike erfaringer, og være åpne for deres egne kreative løsninger på utfordringer og motstand.

Fig. 71

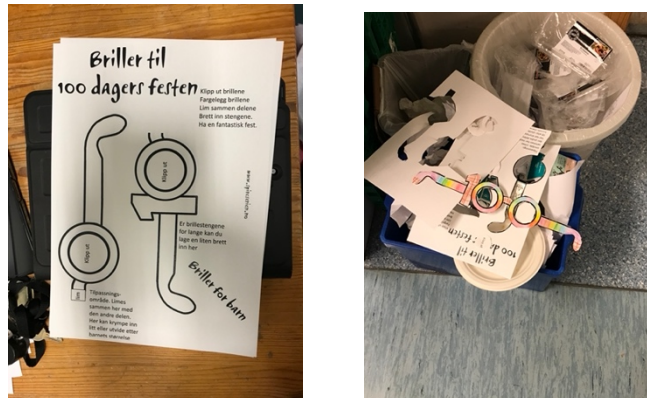


6.4.2. Kutt 2: Maler: Det motsatte av praktisk-estetisk?

Under min andre observasjonsdag skulle klassen feire 100 dagers fest. Dette er en fest for at de har gått 100 dager på skolen. Elevene holder tellinga med hjelp av sugerør som tas frem hver dag, og denne aktiviteten stopper etter 100 dager. Til 100 dagersfesten skulle elevene lage briller, og de skulle lages fra en mal på papir. Brillene skulle først fargelegges, så skulle de klippes ut, for så kunne brukes som briller. Malen var printet ut på tynt A4 papir. Her ser jeg at bruk av maler og fasitoppgaver i kunst og håndverk kan være et symbol på at skolen er opptatt av kontroll, likhet og målbare resultater, og at det mangler kunnskap om arbeidsmåter i kunst og håndverk. Det er lettere å vurdere om en elev har fullført eller klart en oppgave når den har en fasit, en mal, enn hvis eleven jobber i prosess og lager noe (kreativt) som ikke fantes fra før, og som man ikke kan måle mot noen fasit. Alle elevene satt med denne brille-aktiviteten i en skoletime, og en av elevene brukte ekstra lang tid og var veldig nøye med fargeleggingen. Når eleven skulle klippe syntes hun det var litt vanskelig å holde seg til de sorte strekene. Dermed klippet eleven litt innpå de sorte strekene som hun tolket som grensen for hvor hun kunne klippe. Eleven var egentlig svært god til å klippe sammenlignet med andre som strevde, og som gjerne klypte av hele brillestanga. Hun ble veldig skuffet, gråt litt og kastet brillene i søpla. Eleven sa at hun ikke følte seg bra, og at hun ikke likte oppgaven. Her ble problemet raskt lagt på eleven: At hun ikke blir fornøyd og at hun er for perfektjonist. Vi må heller spørre hva hun *blir i møtet med?* Hvis man ser på det i lys av intraaktiv pedagogikk er det hennes *møte* med

materialet og oppgaven som skaper hennes opplevelse, og gjennom å dokumentere prosessen, og reflektere, kan man undersøke om det var en god oppgave/aktivitet for 1. klasse? Dette var et opplegg og en mal som var brukt i forbindelse med tidligere 100 dagers fester på skolen, og det var et felles opplegg for hele 1.trinn denne dagen.

Fig. 72,73



Senere observerer jeg jenta i møtet med nytt materiale på den første verksteddagen. Da fant hun noe tekstil, papir, saks, lim, tape, i lekekroken, og her var det ingen som hadde gitt noen oppgave eller fasit for hva hun skulle lage. Da lagde hun en veske i tekstil med papirløype, og hun ble veldig fornøyd med vesken, og ville bruke den i leken. Hun tok den også med seg hjem etterpå. Dette viser at elevens møte med mer åpent materiale og mer åpen aktivitet også påvirker hennes kreativitet og glede over å skape noe. Hun lagde vesken slik hun så det for seg, og ingen kunne vurdere om det var en god eller dårlig veske ut fra noen mal. Et utrenet blikk ville kanskje også ikke sett at det var en veske, men i denne sammenhengen var ikke det viktig, for hun realiserte sin egen idé.

Fig. 74,75



6.4.3. Kutt 3: Mis/tillit til barn og materialer

«Dette ville aldri gått med meg helt alene med 19 barn!» uttrykte en lærer når jeg viste frem fotodokumentasjon av trolleighbordet under skolens felles planleggingsdag. Dette var noe

også 1. klasselæreren uttrykte under refleksjonssamtalen: Det er utfordrende å sette i gang med noe praktisk når man er alene med 19 ulike barn. Jeg forstår denne bekymringen, men slik jeg forstår intraaktiv pedagogikk er man egentlig aldri helt alene. Har man ikke alltid et eller annet rundt seg som er noe annet enn seg selv? I intraaktiv pedagogikk er det alltid flere ulike aktive aktører eller performative agenter rundt deg. Så i en skoleklasse med 19 elever er du sammen med 19 performative barn, miljøet er med og alle materialene. Hvis man har tillit til barnets kunnskap og ulike kompetanser, intensjoner og materialenes aktive agentskap (Taguchi, 2010) vil det kunne bli en annen måte å jobbe på i skolen. Hvis man fra første dag viser tillit vil det påvirke fremtidig relasjon og arbeidsmåte.

Fig. 76, 77



Fig. 78

I barnehagen hadde vi tillit til at barnet kunne gjøre mange ulike ting, og vi hadde tillit til at miljø og materialer var våre støttespillere i de daglige aktivitetene og intraaksjonene. Vi hadde tillit til at barna hadde gode intensjoner, og vi ga dem mulighet til å utforske mange ulike materialer og verktøy. Ble det gjennom utforskningen søl, gris, tull og tøys, må det ses på som en del av prosessen. «Ikke lek med malingen» har jeg hørt mange ganger når barn ikke bruker malingen slik voksne hadde tenkt. Lek er barns vitenskapsteori, metodologi og (ut)forskningsmetode. De skaper gjennom lek. Mitt inntrykk er at mange voksne ikke har tillit til barns intensjoner, og hvis disse intensjonene blir misforstått mange ganger, vil det medføre en dårlig relasjon mellom barn, voksne og materialene.

Hvis man har tillit til barn og elever, da blir man sam-arbeids-partnere, man bli med-undrerer, med-skapere og med-forskere. Det blir «med» i stedet for «mot», og det blir allianser og vennskap, og det blir en intraaktiv pedagogikk slik Taguchi (2010) beskriver den. Jeg observerer i min studie at skolen på mange måter fortsatt er asymmetrisk og autoritær, og at de voksne fortsatt vet best. Mange ganger vet de det, men mange ganger vet også barn best, spesielt når

det er snakk om sin egen kreativitet og skapende uttrykk. I en travel hverdag har voksne en tendens til å stoppe kaoset, konflikten, feilen, uroen, før den eller det har skjedd. De er i forkant.

6.4.2. Kutt 3: Utforskende fargemagi – åpenhet for ulike innspill

Første verksteddag viste jeg frem fargemagi for alle elevene i samlingsstunden på morgenen. Jeg hadde 6 tomme iste-flasker uten etikett, hvor en var med blå farge, en med rød farge og en med gul farge, og de tre siste var tomme. Vi snakket først om rød, blå og gul, før jeg spurte om de visste hvilke farger disse fargene kunne lage? Jeg holdt opp gul og blå, og spurte hva kan dette bli? Det kom ulike forslag, så jeg spurte om de ville se fargemagi? Ja, det ville de. Så blandet jeg gul og blå, til grønn, rød og blå til lilla og gul og rød til oransje. Det var mange wow! og noen sa «det visste jeg!». Etterpå ble flaskene bare stående på et bord, når elevene gikk for å jobbe på selvvalgt verkstedstasjon. En gutt var ekstra nysgjerrig på disse flaskene, og jeg observerte at han gikk bort til dem og sto og så på dem. Etter en stund dristet han seg til å løfte på den ene flasken, og så nærmere på den. Han så seg litt rundt, som om han tenkte han gjorde noe galt. Når han snudde seg mot meg, skvatt han til litt, som om han tenkte jeg skulle blir irritert for at han rørte flaskene mine. Men jeg smilte og lurte på hva han tenkte på, og da spurte han om han også kunne prøve å blande farger. Da jeg sa ja, annonserte han det til noen av guttene som var i nærheten, og de slapp det de holdt på med, og ville bli med på fargeblanding. Den første gutten tok litt ansvar, og forklarte for de andre. Ikke alle husket hvilke farger som lagde hvilke farger, men der hjalp de hverandre med å huske hvilke farger som måtte blandes med hvilke for å få til de ulike sekundærfargene. Jeg sa til den første gutten at de måtte være forsiktig når de skulle helle i pappbegrene for de velter så lett, og dette hørte jeg han videreformidlet til de andre. Her var det risiko for søl og kaos, men med vannmaling kan man søle uten at det er et stort problem. Det er lett å vaske opp, og gutta hjalp til med det.

Fig. 79,80



Hadde jeg hatt tid til flere verksteddager, skulle jeg definitivt satt frem en fargeblandingsstasjon, men da med stødigere blandekar og flere flasker. Dette viser at verksteddag i møtet med elevene, kan skape nye ideer og nye aktiviteter til fremtidige verksteddager. Det ble litt rift om de 6 flaskene som var der, men det ble en svært god aktivitet, med gode samtaler, glede, mestring og refleksjoner mellom elevene. De fikk også erfare at når de blander alle fargene sammen, blir alt brunt. De blandet så mye at vi måtte fylle på med nye primærfarger flere ganger. De ble litt ivrige og sølte, og når det ble mange som sto rundt bordet er det lettere å skumple pappkoppene, men med litt oppmerksomhet gikk det fint. Fin erfaring for elevene hvor de måtte ta hensyn og passe litt ekstra på de rundt seg. Ved å ofte bruke ordet nei, og si at det ikke går, uttrykker man mistillit til eleven, miljøet og materialet. Selv om det er brukt trolldeig i denne studien, betyr ikke det at man må holde på med trolldeig, man kan ta i bruk andre materialer, andre verktøy, gjøre andre aktiviteter. Verksteddag er et konsept uten fasit, det eneste som kreves er at det skjer praktisk aktiviteter med harde, mjuke eller plastiske materialer, og at man har et elevsentrert perspektiv: Hva bringer elevene inn i aktivitetene, og hvilke nye ideer gir aktivitetene oss?

6.5. Lærernes analyse:

I kunstnerisk forskning ser man gjerne forskningsdeltakerne som medforskere, og forskeren er gjerne både prosjektleder og deltaker (Østern et al. 2023). Slik er det i denne studien: Læreren og jeg jobber sammen gjennom hele prosjektet som medforskere, og vi er begge performative agenter som påvirker verksteddagen. Elevene er også med som aktive medforskere og performative agenter, da de også hjelper meg å utforske materialer, verktøy og miljøet. Hva fungerer, og hva fungerer ikke på verksteddagene? Jeg vil i denne analysen prøve å fremheve kunstneren, forskeren og lærerens blikk, for å se om det kan være en god måte å gjøre det på. I dette avsnittet kommer lærernes analyse, hvor både mitt og 1. klasselærerens perspektiv/blikk er med. I stedet for at jeg satt og analyserte bildene alene, fikk jeg med meg læreren. Fotografiene er i denne sammenhengen også aktive, performative agenter som spiller en rolle for hvordan samtalen og analysen blir (Maapalo, 2018). Vi avtalte et (refleksjons) møte hvor vi så på fotodokumentasjonene sammen, og gjennom samtalen analyserte vi også verksteddag og elevens møter med materialet. Læreren ser andre ting, hun analyserer med et annet kunnskapsapparat (Barad, 2007) og en annen diskurs hvor hun leter etter læring i bestemte fag, hovedsakelig norsk og matematikk. For meg som står i det som kunstner, forsker og lærer, ser jeg andre ting, og jeg merket at kunstnerblikket var sterkt i møtet med lærerens. Når hun leter etter læring i matte og norsk, ser jeg etter kreativitet, utforsking, lek og estetisk læring.

I neste avsnitt vil jeg presentere læreren gjennom et referat fra intervjuet som ble gjort i forkant av prosjektet:

6.5.1. Læreren i første klasse:

Læreren i 1. klasse prøver å jobbe mye praktisk, og når de jobber praktisk, jobber de ofte med konkreter i norsk og matematikk, men det er lite verkstedaktiviteter på 1.trinn. Det som ifølge læreren hindrer dem i å jobbe mer verkstedorientert, er mangel på materialkunnskap og kreativitet, mangel på verktøy og materialer, smalt budsjett, at de ikke får ikke kjøpe det de trenger, og mangel på tid. Tid til planlegging, tid til gjennomføring og tid etterarbeid. I tillegg er det ifølge henne en utfordring å skulle gjøre verkstedaktiviteter alene med 19 barn. Hun synes skolen er for stillesittende, og ønsker seg mer tilgang til materialer og verktøy. Hun sier hun er en lærer som gjør litt av hvert, og prøver å ha minst mulig monolog. Hun ønsker at elevene skal utforske og tenke selv, og hun er åpen for endring av planer. Hvis elevene kommer med innspill, ønsker hun å ta dem på alvor.

De har hatt noen temadager basert på elevenes interesser, men de kommer tilfeldig og er ikke satt i noe system. Læreren prøver å få til mye lek, men *hverdagen er travel* og hun sier «det heng nå mål over oss som vi føle vi må gjennom for å gjør jobben, men skulla hatt mer lek da». Hun tenker at lekeverksted kan være læringsverksted, og hun mener vi trenger både fri lek og strukturert lek, og at de må prøve å få mer tid til frileken. Dette begrunner hun med at hverdagen til elevene er veldig strukturert med skole og mange fritidsaktiviteter på ettermiddagstid. Mens i frileken, sier hun, kan barna få spilt ut sine interesser sammen med andre med samme interesse. Læreren synes de stiller for store krav til 1. klassingene, og det har de gjort alle de 7 åra hun har jobbet i skolen. Hun vet hva som var tenkt for 1. klasse i seksårsreformen, og sier de er langt unna den visjonen. Læreren sier det er mye mer skole enn barnehage, men det skulle jo være det beste fra begge: 50/50. Hun sier det er langt unna halvt om halvt. Men må det egentlig vær sånn? spør hun.

Hun føler hun *må* jobbe på denne måten (ekstra fokus på lesing, skriving og regning), og forklarer det med at de jobber mot kartleggingen. Læreren mener nivået på kartleggingsprøvene er for høyt, og forventningene til hva førsteklassinger skal kunne er skrudd opp, og disse forventningene er alt for høye til hva de skal kunne, og dermed blir det for høyt press på både elever og lærere. «E det nødvendig med kartlegging av en 1.klassing? Ska vi virkelig driv på med det på en seksåring?» spør hun. Hun mener mange lærere føler på at kartlegging av de

Yngste ikke er greit, og at fokus på kartleggingsprøver ødelegger for mye ved at det tar tid og fokus. Læreren i denne studien hadde ikke hørt om verkstedpedagogikk før jeg kom, men hun ble nysgjerrig på det. Hun sier at det er blitt mer utforskende arbeidsmåter i skolen siste årene, og at de har begynt med å nærme seg det praktiske igjen. Hun er fornøyd med iPad som verktøy og poengterer at digital ferdighet er en grunnleggende ferdighet, men samtidig poengterer hun at iPad kun er ett læringsverktøy blant flere, og bør ikke bli brukt for mye. Hun tenker at iPad også kan brukes i verkstedaktiviteter. Hun kunne tenke seg mer tid til samtaler med elevene, for å få fanget enda mer av deres liv og interesser. Hun poengterer at for 7 år siden var de alltid 2 voksne tilstede i 1.klasse, men det er borte nå. Hvis man skal ta det beste fra barnehage og skole, må det gjelde ressursene også, sier hun.

6.5.2. Lærernes analyse gjennom pedagogisk dokumentasjon

Gjennom analysen/refleksjonssamtalen kom det frem mange spennende tanker og refleksjoner fra lærer, og gjennom refleksjon rundt dokumentasjonene reflekterte jeg som forsker/kunstner og lærer, med klassens lærer. Samtidig sniker det diffraktive seg på også. Nettopp fordi vi er ulike skjer det noe mer enn bare en refleksjon gjennom samtalen, når forskjellene møtes skapes en forskjell (Barad, 2007). Vi blir forandret og forandrer hverandre ved at vi tenker ulikt, og jeg får forståelse for hennes ståsted, og hun gir inntrykk av at hun verdsetter å bruke mer praktisk-kreative aktivitet, men vil gjerne ha det som et middel til faglig læring i bestemte fag, slik som matte og norsk, raskere enn meg. I følge Bozalek&Zembylas (2017) utelukker ikke diffraksjon refleksjon, og omvendt, men det påvirker hvordan man ser og hva man ser. Det som kan være nyttig er å sette disse to i dialog med hverandre, og på denne måten få frem mer enn hvis man bruker bare den ene. Hva leter jeg etter? Noe som kan likne på praktisk, kreativ, utforskende og lekende aktivitet, også diskutere om dette finnes i dokumentasjonen? Førsteklasselæreren ser mer etter fag og faglig læring, fordi hun står i en situasjon som forventer et visst (for høyt?) nivå på elevenes kompetanse, spesielt i norsk (lesing og skriving) og matematikk.

6.5.3. Faglig læring eller kreativitet, utforskning og lek?

Læreren og jeg sitter på et rom og ser på alle fotografiene fra verksteddagene, og jeg ønsker innblikk i hennes tanker om verksteddagene. Vi besøker verksteddagene igjen gjennom fotografiene (Maapalo, 2018). Vi starter med å se på bilder av trolldeigaktiviteten, og da sier læreren at elevene likte veldig godt å holde på med trolldeig, og at de fleste fikk til å ordne alt selv. De var kreative, og utforsket deigen gjennom både forming og lek. De koste seg med aktiviteten, i følge læreren, men hun savnet mer *faglig* læring i denne aktiviteten. Når hun sier

«savner mer faglig læring», tenker jeg at det er masse faglig i aktiviteten, hvis man leter, og da kanskje mest *kunst- og håndverksfaget*. Men i lys av hennes uttalelser tidligere, tenker hun fag i forhold til kartlegging, og da er ikke kunst og håndverksfaget så viktig. Hun kunne også tenkt seg mer konkrete oppgaver etter første verksteddag, hvor elevene jobbet helt fritt med trolledeigen. Hun savnet *fagfokus* og mente elevene kunne fått mer konkrete oppgaver verksteddag 2, 3 og 4, oppgaver som å lage bokstaver eller tall. Dette kan jo være fristende for en lærer å gjøre ganske kjapt, og da kan man sjekke av for at elevene *lærer bokstaver* eller *tall*. Det er klart man kan bruke trolledeig til å lære bokstaver og tall, men man må ikke redusere verkstedaktiviteten til et middel kun for matte og norsk. Man kan fort miste elevenes interesse hvis man for tidlig tar styringa i deres skapende prosesser. Videre sier læreren at når elevene hadde pusset og farget klosser, savnet hun mer informasjon om hva klossene skulle brukes til, og hun mente det ikke ga nok mening å bare gjøre den aktiviteten uten å få en instruks om bruken etterpå. Mitt lærer/kunstnerblikk så noe annet, jeg så et åpent, estetisk fint konstruksjonsmateriale som kunne bli mange ting i møte med barns *kreativitet, utforskning og lek*.

Dette observerte jeg også når elevene lekte. Klossene ble brukt som konstruksjonsmateriale, de puttet dem i et hull i benken, de ble til penger og mat. Her har jeg en tålmodig tilnærming, og har god tid, mens læreren kommer fra en diskurs som har dårligere tid, og tenker raskere progresjon. Når det gjelder lek, sier læreren at hun har registrert mye mer lek etter tilførsel av nye materialer og etter verksteddagene. Det var blitt mer rollelek og en endring av elevenes bruk av klasserommet. De brukte rommene på nye måter, og de lekte på nye måter. Jeg registrerte også mer lek og annen type lek, jeg så at flere lekte med hverandre etter verksteddagene, og de tok i bruk nytt materiale på mange ulike måter. Lekematerialet skal fungere som performative agenter og hjelpe de voksne i gjennomføring av verksteddag. Dermed blir man ikke alene, man har alle elevene og man har materialet som spiller på lag om man ser det på denne måten.

1. klasselærerens perspektiv er mer i retning kontroll over materialer, og kontroll over situasjonene, og at materialene bør ha en definert funksjon og mening. Aktiviteter og materialenes funksjon skal gjerne være å lære elevene fag (les matte og norsk), og tiden er knapp for læreren. Mye skal læres før kartleggingsprøvene før påske. Dette er jo en kjent tendens når tiden blir knapp og det blir fokus på bestemt mål og resultater, da blir det større behov for å ha kontroll på situasjonen, miljøet, materialet og elevenes læringsutbytte. For meg

som kunstner er materialene nok i seg selv, og det å utforske og skape er nok i seg selv. Læreren ser dokumentasjonen på annen måte og med annet blikk, hun ser som en lærer som skal få eleven til å nå mål og ser ikke kunsten for kunsten skyld, men som et middel for å lære matematikk og norsk.

6.5.4. Oppsummering lærernes analyse:

Læreren ønsker mer konkrete oppgaver og fag inn i verksteddag, samtidig så sier hun at det hun husker best fra Kunst og håndverk selv, var den ene gangen hun fikk lage det hun ville på ungdomsskolen. Da lagde hun noe ut fra sin egen interesse, noe hun kunne bruke på hesten sin. Dette kan tyde på at et ytre press om å tenke fag påvirker læreren på en slik måte at hun ikke jobber ut fra sin personlige dømmekraft og pedagogiske klokskap (Biesta, 2014), men påvirkes av skolediskurs, forventinger om et visst faglig nivå og gode resultater på kartleggingsprøver. Jeg merket stor forskjell på klassen når alle fikk en konkret oppgave samtidig, og når de fikk jobbe fritt på stasjoner. Jeg observerte ikke noen bruk av stasjonsarbeid i ordinær undervisning når jeg var der og observerte, da fikk alle samme oppgave. Kan hende de gjør det av og til, men det var ikke noe som var satt i et fast system. Når hele klassen skulle male fisk (konkret oppgave), eller hele klassen skulle lage collage, (konkret oppgave) på tredje verksteddag, ble det mye mer uro, mange ble fort ferdige og mange fler som hadde motstand mot denne måten å gjøre det på. Når det var stasjonsarbeid på verksteddagen, var det mye mer flyt og elevene kunne holde på lengre da de kunne bevege seg mye mer, og velge å gå mellom de ulike stasjonene. Lekemiljøet ble også mer med som en stasjon, og hjalp til med å aktivisere elevene til lek med materialene. Det ble tydelig at verksteddag fungerer bedre når man organiserer for aktiviteter som inviterer til åpen utforskning, mindre fasitoppgaver og større intraaksjon med miljø og materialer (Taguchi, 2010).

7. Drøfting

Under mine undersøkelser til denne masteroppgaven kom jeg over et maleri av Peter Tillberg som heter «Blir du lönsam lille vän». Maleriet er en kritikk av et skolevesen som driver med ren kunnskapsoverføring, og som kun ser læring som et middel til å bli borgere av i morgen. Tillbergs maleri var med på en større utstilling i 2012-2013 på Henie-Onstad Kunstsenter med tema *Lære for livet*, hvor de stiller spørsmålet: Hvordan kan barn lære å være fri i en institusjon hvor man må innordne seg? (Strøm-Olsen, 2012).

Fig. 81



«Blir du lönsam lille vän?»

Maleri av Peter Tillberg (1971-72) Moderna museet,

Robert Øfsti påpeker (i Østern, 2014, s.89) at det ikke er rom for lekende utforskning i Tillbergs klasserom, og at maleriet viser oss at det tradisjonelle klasserommets grunnleggende funksjon er å disiplinere kroppen, og at det grunnleggende designet av tradisjonelle klasserom skal gjøre det lettere for læreren å ha kontroll på den disiplinerte kroppen. «Elever er ikke objekter som skal formes eller disiplineres, de er handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2015, s.23). Likevel er det i dag mange som etterlyser nettopp mer disiplin i skolen. Jeg synes maleriet synliggjør alt det klasserommet ikke bør være. Hvor er gleden? Hvor er bevegelsen? Hvor er kosen? Hvor er materialene? Hvor er fellesskapet? Her sitter de én og én ved tomme pulter med tomme blikk. Det fysiske og psykososiale miljøet er svært viktig for alle elever, og §9A-2 i opplæringsloven sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998,§9A-2). Skolemiljøet i Tillbergs bilde gir ikke inntrykk av at det er mye helse og trivsel i dette klasserommet, og da kan man anta at også læringen får lide. Dette er nok et klasserom hvor formidlingspedagogikken står sterkt, og

elevenes deltakelse består i å lytte. Dette er et bilde på et reduksjonistisk kunnskapssyn, hvor elevene disiplineres for å rydde unna all konfliktualitet, og det eksisterer et assymetrisk forhold mellom voksne og barn (Biesta, 2015). Klasserommet i Tillberg maleri fremstår som det motsatte av et klasserom inspirert av verkstedpedagogikk og med en sterk verkstedkultur. Tillbergs bilde viser nok ekstremvarianten av det tradisjonelle klasserommet, men det er likevel behov for å undersøke grundigere hva klasserommet er, og hva det kan bli for elevene. Jeg ser for meg at det tradisjonelle klasserommet *jobber sammen* med de pedagogiske programmene, new public management, markedsliberale strømninger, målstyring og individuelle læringsmål (Ulvik, 2014). Det er på tide med en motsats, en motkultur eller en motstands-pedagogikk som kanskje kan være verkstedpedagogikken og en sterkere verkstedkultur i skolen. I stedet for et klasserom med få muligheter og mange fasitsvar, kan klasserommet gjennom verksteddag bli et rom med mange praktiske muligheter, kreativitet, utforskning, lek og mange ulike veier til læring. Dette leder meg tilbake til problemstillingen: *Hvordan kan klasserommet som verksted og verksteddag som didaktisk strategi, bidra til at undervisningen i 1. klasse blir mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende?*

7.1. Verksteddag og kreativitet

Jeg observerte i løpet av fire verksteddager at verksteddag passet for alle elevene, både de med behov for ekstra tilrettelegging, gutter og jenter. Her fikk de tatt i bruk hele seg, bruke egne erfaringer og bruke hele kroppen, vise frem egne interesser og egne strategier. Verksteddag inviterer elevene til å komme med egne kreative løsninger, og gjennom fotodokumentasjon kan man se elevenes kreativitet utfolde seg. De møter materialer de ikke har møtt før, og de skaper noe de ikke har skapt før, dette kan kalles kreativitet. Materialene kan støtte kreativiteten, eller de kan hemme kreativiteten, de kan gi hjelp eller de kan yte motstand. Jeg har erfaring med at gjenbruksmaterialer støtter barns kreativitet, og liker derfor svært godt Waterhose (2013) sin benevnelse: Kreativtetsfremmende materialer. Materialiteten styrer hva som er mulig å få til. Elevenes tidligere estetiske erfaringer og kunnskap påvirker også hva de gjør, og hvordan de gjør det, og noen trengte kun å sanse materialet med kroppen, før de kunne planlegge og tenke hva de ville gjøre. I verksteddag er det rom for ulikheter og forskjell, og selve designet på verksteddag ønsker å imøtekomme alle elevene. Med åpenheten ønskes alle ideer og strategier velkommen. I forholdet verksteddag og kreativitet vil det være mulig å fylle det med innhold ut fra egen forforståelse, men at man likevel har en overenskomst om at kreativitet er relevant og bør inngå i alle fag (Gulliksen&Olafsson, 2018). Hvis man tenker at kreativitet er viktig og

bør inngå i alle fag, er også *utvikling* av kreativiteten viktig for alle fag. Så verksteddag kan styrke andre fag gjennom å styrke og utvikle kreativiteten.

7.2. Verksteddag og utforskning

Å utforske er det mest brukte verbet i LK20 sine fagplaner, og nevnes hele 143 ganger fra 1.-10. trinn (Nørving, 2024). Dette sier meg at det å utforske og utforskning vektlegges tungt av LK20, og at alle som jobber i skolen må prioritere dette. Utforskning kan skje på mange ulike måter, og slik jeg forstår begreper kan det blant annet innebære å sanse, søke, oppdage, observere og undersøke. Utforskende arbeidsmåter i begynneropplæringen starter med praksis, og så etableres teorier og hypoteser etterpå. «Å byrja med praksis og la teoriene koma etterpå, er kanskje ein litt uvanleg måte å disponera på, men det er heilt i tråd med hovudtanken bak verkstadpedagogikken» (Trageton, 1995, s. 5). Verkstedpedagogikken er bygd på utforskende arbeidsmåter, og i dette prosjektet kan vi se at elevene har utforsket ulike typer materialer og verktøy, både gjennom verkstedaktiviteter og gjennom lek, planlagt og uplanlagt. Utforskningen av fargeflaskene, som er nevnt tidligere, var en uplanlagt aktivitet som ble iverksatt av elevene selv, men det ble en svært god aktivitet med rom for mye utforskning av farger, væske, papp, tykt/tynt, mye/lite og tømme/fylle. Ellers var det mye utforskning av trolldeigens egenskaper, hva var mulig å gjøre med dette materialet? Elevene utforsket også om det var mulig å få på flere farger på klossene, eller var det mulig med bare en? Verksteddag kan også styrke andre fag gjennom å være utforskende i sin natur, og gir elevene mulighet til utforskende arbeidsmåter.

Fig. 82

Verksted for meg er et ord som burde vært løftet som en ledeord i skolen, og verkstedpedagogikken kan inspirere til en ny-gammel måte å jobbe på. Jeg har gang på gang sett hva som skjer med mennesker i alle aldre når de får være kreative og skape noe i en verksted-kontekst. Når jeg jobbet i barnehagen tenkte jeg mye på fem og seksåringen som startet på skolen. Ville det bli bra? Ville de bli møtt som sitt unike seg, og få fortsette med å være kreative, utforskende og lekende mennesker, og ville de få tilgang til mange ulike materialer slik de fikk på barnehagen?

7.3. Verksteddag og lek

Lek og arbeid med ulike materialer i verkstedaktiviteter er det konkrete utgangspunktet for verkstedpedagogikken og verksteddag. Dette kan føre til aktive skapende handlinger som fører til effektiv læring på motorisk, emosjonelt, sosialt, kognitivt og kommunikativt område. (Trageton, 1995). Dette er et godt utgangspunkt for tverrfaglig undervisning, og det gir læreren en mulighet til å observere leken og arbeidet i verksteddag for slik å bli bedre kjent med hver

enkelt elev og finne ut hvilke interesser eleven har. Elevens interesser og at noe gir mening, har betydning for deres læring, og gjennom å observere også leken, kan læreren tilpasse undervisningen enda bedre. Dette poenget kan imøtekomme 1. klasselærerens ønske om mer *faglig* læring i verksteddag, hvor man selvsagt kan tenke tverrfaglighet i forhold til verksteddagene, *men ikke på bekostning av elevenes egne ideer, utforskning, kreativitet og lekende tilnærming*. Barnet og verksteddag skal ikke reduseres til å reprodusere lærerens kunnskapsformidling, og eleven må få mulighet til å gjøre aktive valg mellom ulike leke- og skapeverksteder. Barnet får selv bestemme hva leken skal handle om, men det er i følge Trageton (1995, s.12), ikke alltid frilek. Dermed kan det være litt uklare skiller her også for hva som er frilek og hva som er strukturert lek.

I verkstedpedagogikken tilfører læreren bestemte typer materiale, gjerne kreativitetsfremmende materialer (Waterhouse, 2013) for å gi elevene bestemte sanseopplevelser og erfaringer. I denne studien observerte både jeg og læreren at leken utviklet seg og ble mer utvidet og inkluderende. Læreren sier at «Det vart jo my god leik, det har blitt mer god leik egentlig etter at de (elevene) fikk litt ainna input av ting og tang, og mer å holde på med. Så det å gjør om litt på klasserommet innimellom og flytte ting til nye plasser, og at det blir nye miljø innad i miljøet, det kjem æ te å ta med mæ da». I forbindelse med verksteddagene observerte hun «god leik», og hun gir nye materialer og endring av miljø æren. Hun sier videre at hvis leken ikke er god, bør det gjøres tiltak i miljøet. Gjennom verksteddag kan lærere ta tak i elevenes interesser og kompetanser, de kan iscenesette for ulike aktiviteter som møter det som skjer i elevgruppa. Verksteddag er ikke en metode eller et program, men det er et helt åpent rammeopplegg (Trageton, 1995) som kan fylles med det man vil innenfor skapende verkstedarbeid og lek. Det som må være til stede er bruk av materialer, bruk av hender, bruk av verktøy, fokus på prosess, lekende tilnærming og en dæsj risiko. Det er viktig å unngå bruk av fasitoppgaver, maler og produktfokus, så elevene i 1.klasse får være kreativ, utforskende og lekende.

7.4. Verksteddag og faglig læring og/eller estetisk læring

Her vil jeg diskutere lærerens etterlysning av læring og *faglig læring* i verksteddag. Finnes det klare skiller mellom faglig og ikke-faglig læring, og hva er faglig læring? Hvilke fag? Hvis hun ikke ser nok faglig læring i verksteddagen, når starter og slutter da et fag, og hvilken læring ser man etter? Er estetisk læring faglig læring hvis man lærer matematikk? Kunst og håndverk er et fag, dermed må jo det elevene lærer gjennom kunst og håndverksaktiviteter også være

faglig læring? Læreren etterlyste under vårt refleksjonsmøte mer læring og mer fag i verksteddag, dette er beskrevet i lærernes analyse, og denne etterlysningen kan drøftes på bakgrunn av hva man ser som fag og ikke-fag, læring og ikke-læring. Hvis man ønsker læring, ser man da ikke-læring, og etterlyser man mer fag, ser man da ikke-fag? Fredens (2018) etterlyser som en motsetning til dette *mer kroppslig læring*, og i dagens skole er *faglig læring* ofte det som kan måles og testes, slik som matte, lesing og skriving, og skolens oppgave har blitt effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater i noen få fag (Biesta, 2014). Barnet har en naturlig estetisk sanselig tilnærming til verden, derfor er det også viktig å fremme estetiske praksiser og estetisk læring (Kjær, 2018). «Estetiske og kunstneriske uttrykk kan for mange barn og unge også utgjøre selve mulighetsrommet for å uttrykke følelser og opplevelser av mestring og deltakelse (Sæther et.al., 2022, s.15). Verksteddag gir elevene rom til å utforske og være en ressurs for hverandre, men ved å gi elevene for tidlig konkrete oppgaver, blir det ikke rom for å vise sine unike ideer, fordi vi skal lage bokstaver. Eller hvis jeg har sagt hva klossene skulle være, ville det da låse elevenes tanker om hva klossene kunne bli? Første klasse har egentlig god tid til elevenes egne innspill, og verksteddag ønsker først og fremst å være en praktisk pause fra teorien, samtidig som teorien styrkes av praksisen. Verksteddag skal være en pause fra prestasjonsjag og forhåndsatte læringsmål, og ifølge rapporten til prosjektet *Kunsten å lære* (Hundevadt&Klausen, 2019) kan kunstfag, kunst og dermed verksteddag også styrke utviklingen av eksekutive funksjoner hos barn. Eksekutive funksjoner, slik som logisk tenkning, problemløsning, selvkontroll, og fleksibilitet er viktig for mange ulike sider ved skolen, livet og arbeidslivet. Verksteddag kan også gi rom for tverr/faglig læring slik Trageton (1995) forespeilet, og det er mulig å trekke inn ulike tema på verksteddagene og likevel gi elevene frihet til å velge, påvirke og iverksette innenfor verksteddagens rammer.

7.5. Verksteddag som praktisk dag

Verksteddag er en didaktisk strategi med bare praktiske aktiviteter og lek, og med hjelp av dokumentasjonene og observasjonene kan jeg vise at verksteddag inviterer til og baserer seg på praktisk, kunstnerisk arbeid. Ved å vise hender som arbeider *hands on* med materialet, understreker jeg verksteddagens praktisk-estetiske dimensjon, og det viser interesse for barns sanselige og kroppslige møte med materialet (Kjær, 2018). Det er mange barn og unge som sier de er umotiverte og kjeder seg i det tradisjonelle klasserommet, og dette har påvirket regjeringen til å ønske seg mer praktisk læring i skolen. Regjeringen vet at mange skoler eller kommuner ikke har penger til å gjøre endringer eller drive med utviklingsarbeid i skolen, derfor

ble det i januar 2024 åpnet for at alle kommuner kan søke om penger til å kjøpe inn utstyr for å gjøre skolehverdagen til elevene mer *praktisk, relevant og utforskende*. «I en mer praktisk og variert skole vil motivasjonen øke og elevene vil kunne lære mer» sier kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun til nrk.no (Bogen, 2023). Slik tenker jeg at praktisk arbeid og verksteddag kan gi elevene opplevelse av mestring, mot, styrke og motivasjon gjennom å gjøre noe annet enn å bare bruke hodet, tenke abstrakt og teoretisere. Jeg *trengte* også en praktisk pause i alt arbeid med teorien, et kutt, en pause, derfor tenker jeg at også elever i skolen kan ha godt av slike praktiske pauser, de trenger en praktisk *verksteddag* for å få en pause fra teorien. Ja, takk, begge deler sier jeg. Teori og praksis er sammenflettet og avhengig, og man trenger teori for å ha et språk om det praktiske, men for de yngste elevene handler det om hva som kommer først: Teorien eller praksisen? Trageton (1995) utviklet verkstedpedagogikken for å sikre at skolen ikke bare var for pugging av teori og lesing, men også for praktisk verkstedarbeid, lek og utforskning med sansene. For å forstå begreper eller fenomener fullt ut, må man først ha hatt et praktisk, håndfast «hands on» grep om det, noe som jeg ser gjennom dette prosjektet kan realiseres gjennom verksteddag.

7.6. Verksteddag og utfordringer

Det er ikke bare enkelt å sette i gang med noe nytt, og under gjennomføring av verksteddager kom det frem ulike utfordringer som kan hindre realisering av verksteddag som didaktisk strategi. Den største hindringen, vil jeg si, er at lærerne opplever at de ikke har tid. De mangler, ifølge læreren i denne studien, tid til planlegging, tid til gjennomføring og tid til etterarbeid. Jeg observerte også at elevene i første klasse trenger god tid, slik Harriet Bjerrum Nielsen ved universitetet i Oslo (i Jonassen, 2017) har observert at fem og seksåringer trenger tid til *alt* som skal gjøres, fra påkledning til de ulike aktivitetene. Lærerne gjør så godt de kan, men er presset av forventninger om at elevene helst skal lese innen jul, slik at de skårer bra på leseprøven til påske (Jonassen, 2017). Andre utfordringer som kan hindre gjennomføring av verksteddag ifølge lærerne på 1.trinnet fra denne studien er: de er alene i klasserommet, mangel på kunnskap og kreativitet, mangel på verktøy og materialer, stram økonomi, og en usikkerhet for risiko, kaos og søl. «Hvis vi renser hele utdanningen for enhver form for risiko, er det en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget. Å rense utdanningen for risiko er likevel nettopp det lærere stadig oftere får beskjed om å gjøre» (Biesta, 2014). I en presset hverdag, med lite ressurser, dårlig økonomi, for lite tid og få hender, kan det være en utfordring for lærere å iverksette nye praksiser og drive med eget utviklingsarbeid slik som verksteddag.

7.7. Motstand og ulikheter som ressurs

Taguchi&Åberg (2006) ser på *motstand* som noe essensielt i pedagogisk arbeid, og bruker begrepet om det å stille spørsmål ved tanker og forestillinger vi tar for gitt i pedagogisk praksis. Motstand i Taguchis øyne, har ikke noe med provokasjon eller opprør å gjøre, men handler om det å utfordre det etablerte slik at vi kommer oss videre med ny kunnskap, og vi ser og hører barns læring bedre (Taguchi&Åberg, 2006). Motstand i elevene kan oppfattes som avvik, og som et problem, i stedet for å se det som et uttrykk for en mening. Elevene kan ha meninger om det vi lærerne gjør, og vi må i større grad respektere elevenes uttrykk for motstand. Da føler de seg sett og respektert. Gjennom å observere elevenes motstand eller fravær av motstand kan man få innspill om arbeidsmåten eller aktiviteten gir mening eller ikke. Det er derfor viktig å tilby ulike typer materialer; Harde, mjuke og plastiske, og ulike typer verkstedstasjoner for å møte mangfoldet og ulikhetene som finnes i klasserommet (Trageton, 1995). «Å skape noe, i likhet med å avle noe, er en risikabel affære. Må være innstilt på masse støy, uenighet, motstand og generell uro» (Biesta, 2014, s. 37). Vi kan også møte sterk motstand i materialer. Hvis man skal spikke i tre, kan treet gi mye motstand, og du må kanskje vurdere om du har riktig tre-emne til riktig formål? I grafikken kan linoleumsplaten gi mer motstand hvis den er kald enn om den er varm, og det er mer motstand å skjære i platen hvis kniven er uskarp. Det betyr ikke at det er et avvik i materialet, det betyr bare at man må ta hensyn til de ulike forholdene som er i spill for at materialet kan bli en god performativ agent. Under verksteddagene kunne elevene møte motstand i de ulike materialene, i verktøyene, i medelever og hos lærere. Leira kunne bli for klissete, malingen for tørr, *treklossen for flisete*, medelever kunne forstyrre, skumpe, flytte på ting, eller komme med nye ideer.

Fig. 83



«Enhver skapelsesprosess er en dialog mellom egne intensjoner og materialet man jobber med, en prosess der begge har sin stemme og spiller sin rolle» (Biesta, 2014, s. 9). Lærere kunne uttrykke motstand mot verksteddag og mot risikoen for kaos og søl, elevene kunne uttrykke motstand mot noen av verkstedaktivitetene og alle synes ikke alt gir like mye mening. Dette er noe vi kan jobbe med.

Verksteddag kan bli en arena hvor lærere kan teste ut ulike aktiviteter og uttrykksmåter, ut fra sine overbevisninger, erfaringer, interesser og observasjoner av klassen: Hva er klassen interessert og opptatt av, og hvilke kunnskaper og kompetanser kan de bidra med? Jeg starter ofte prosjekter jeg ikke selv har helt kontroll på, men da åpner det seg opp muligheter for elevene å bli mine med-utforskere, vi utforsker nye områder sammen. De setter pris på at jeg ikke har stålkontroll hele tiden. Det er derfor ingen oppskrift på verksteddag. Ulikheter og forskjeller skaper motstand, og det er i møtet med noe ulikt at det blir mulig å skape. Forskjeller skaper forskjell sier Barad (2007) og det vises i elevenes arbeid med ulike typer materialer. De møter materialene ulikt, og målet er ikke å finne hva som er felles eller likt, det er å finne de ulike strategiene og de ulike veiene elevene går i møtet med ulike materialer. Samtidig er det viktig at lærerne lytter og observerer for slik finne veien vider i søken etter hva verksteddag kan bli. I det performative forskningsparadigmet ønsker man å studere hvordan de *ulike* performative agentene møtes, og det er det *nye* som skapes som er det interessante (Østern et. al. 2023). Verksteddag ønsker *ikke* å speile fasiter og kopiere maler, men å skape nye koblinger og tanker gjennom åpenhet for ulikhet. Strømlinjede prosesser og kontroll er reduksjonistiske strategier, og kan utelukke den inkluderingen og rettferdigheten vi ønsker å oppnå i klasserommet (Taguchi, 2010).

Fig. 84

Kan man temme havet?

Hvis man ser hvert barn i klasserommet som ulike bølger i havet som beveger seg hit og dit. De gjør ting på sin måte. Innimellom treffer de hverandre, innimellom en voksen, innimellom materialet, innimellom en stol eller et bord. De lever, de beveger seg, de er uforutsigbare slik ulike bølger også er uforutsigbare med tanke på vær, vind og hindringer. Barna påvirker hverandre, slik bølgene påvirker hverandre. Barna beveger seg, de stopper opp, de beveger seg, de er ubevisste, de er bevisste, og de er seg selv. Se elevenes rhizomatiske bevegelser i kulturskolens verksted side 2 i Bildeboken

8. Hva har jeg funnet ut i denne studien og hva kan veien videre bli?

På bakgrunn av min studie, tør jeg å påstå, at verksteddag med inspirasjon fra verkstedpedagogikken kan *bli* en vei å gå for å få 1. klasse tilbake til noe som ligner på det det skulle være. Verksteddagene inneholder, som vi kan se fra fotodokumentasjonene og observasjonene, praktisk-estetisk læring/uttrykk, kreativitet, utforskning og lek. I tillegg er verksteddagen basert på tillit til elever og materialet, det er samarbeid og inspirasjon og det kan brukes tverrfaglig, men på verksteddagens premisser. Jeg har gjennom denne studien fått utforsket problemstillingen min, og ser at verksteddag har potensiale som en (kunstfaglig) didaktisk strategi, og at skolehverdagen *blir* mer praktisk, kreativ, utforskende og lekende. Dette er sett gjennom egne observasjoner og lærerens observasjoner og vi kan se det gjennom den (pedagogiske) fotodokumentasjonen. Verkstedpedagogikken og klasserommet som verksted er en arbeidsmåte som er prosessorientert, den ønsker å være maktutjevne, den vil skape inkludering og fellesskap, anerkjennelse gjennom skapende aktivitet, og jobber uten fasit for hvordan noe skal være eller hvem man skal være. Verksteddag ønsker at asymmetrien mellom voksne og barn skal utjevnes og ønsker mindre og ikke mer disiplinering og oppdragelse. Dette er alt jeg har erfart gjennom både masterstudien og min egen praksis som pedagog i barnehage, skole og kulturskole. Mitt ønske er at alle 1. klasser bør ha minimum én verksteddag i uka, for slik bryte opp i den tradisjonelle måten å arbeide på, og man kan møte mangfoldet av elever på en annen måte gjennom praktiske, kreative, utforskende og lekende aktiviteter med ulike typer materialer. Selv om jeg ønsker en mer praktisk skole, har selvsagt teorien også en viktig plass. Elevene i 1. klasse skal utsettes for læring av bokstaver, tall, regning og fremmedspråk, men det er måten det blir gjort på og nivået som kreves som må undersøkes. Elever i 1. klasse blir allerede satt på spesialundervisning fordi de ikke leser eller skriver godt nok for å imøtekomme det *høye nivået* (lærerens påstand) i kartleggingstestene. Det er altså ikke først og fremst læreplanen som legger læringspresset på lærere og skolen. Jeg mener at gjennom de ulike beskrivelsene av verksteddag, kan man se og finne eksempler på at skolen også blir mer tilpasset seksåringene ved at den imøtekommer etterlysningene om en mer praktisk-estetisk, kreativ, utforskende og lekende skole. Samtidig ser jeg at det kan være flere utfordringer for skolene å gjennomføre verksteddag. Denne studien varte over en kort periode, men det hadde vært svært interessant å gå videre med dette, og fått testet ut verksteddag over en lengre periode, og på flere skoler, for å virkelig finne ut hva verksteddag kan utvikles til å *bli* i dagens skole.

9. Referanseliste:

- Barad, K.** (2007). Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press
- Bendiksen, S.Å.** (2017) Tegnmakerens skrivelek: En a/r/tografisk studie av en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder. Nordic Journal of Art and Research, 6(1)
<https://doi.org/10.7577/if.v6i1.1939>
- Biesta, G.J.J.** (2014) Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget.
- Bogen, S.E.** (2023) Denne skolen vil regjeringen ha mer av. Blir mer motivert. NRK-Artikkel (<https://www.nrk.no/rogaland/praktiske-vardeia-ungdomsskule-er-et-eksempel-pa-skoler-regjeringen-vil-ha-flere-av-1.16810417>).
- Carlsen, K.** (2015) Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur. Åbo Akademi.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A.** (2012) Forskningsmetoder for lærerutdanningen. Abstrakt forlag
- Fredens, K.** (2018) Læring med kroppen forrest. Gyldendal.
- Gulliksen, M.S. & Olafsson, B.** (2018) Kreativitet i begynneropplæringen. I Michaelsen, E. og Palm, K. (red) (2018) Den viktige begynneropplæringen- en forskningsbasert tilnærming. Universitetsforlaget.
- Håkensen, S.T.** (2022) Førsteklasse siden seksårsreformen: Mindre fri lek, mer lærerstyrt og mer bokstavlæring. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/forsteklasse-siden-seksarsreformen-mindre-fri-lek-mer-lererstyrt-mer-bokstavlering>
- Hundevadt, M.O. & Klausen, M.E.** (2019) Kan kunst være nøkkel for utvikling av eksekutive funksjoner hos barn? Avsluttende rapport for forskningspiloten Kunsten å lære. Høgskolen i Innlandet. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/06/Kunsten-å-lære-rapport.pdf>
https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/1306/1/0510_creative_entanglements.pdf
- Irwin, R., Kind, S. & W., Springgay, S.** (2005) A/r/tography as living inquiry through art and text. DOI: 10.1177/1077800405280696 <http://qix.sagepub.com/content/11/6/897>
- Irwin, R.** (2013) Becoming A/r/tography. Studies in Art education. Volume 54, 2013-3
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jonassen, T.** (2017) Seksårsreformen 20 år etter – Gi seksåringene førskolen tilbake.

<https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>

Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010) Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser.

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i matematikk (MAT01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20>
<https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.38.2.0006>

Maapalo, P. (2018) Åtte læreres trearbeidspraksiser. En diffraktiv analyse. Form akademisk. Vol.11 Nr.5, 2018, Art 3, 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>

Nørving, T.S. (2024) Læreplanen LK20 forventer utforskning. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/lering-gjennom-a-utforske/leroplanen-lk20-forventer-utforskning.html>

Olafsson, B. & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I Michaelsen, E. & Palm, K. (red.), Den viktige begynneropplæringen (s. 249–268). Universitetsforlaget

Olsen, B.K. (2019) Dansens dannende potensial. En a/r/tografisk undersøkelse av dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøyskole. Masteroppgave i fag-og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon. NTNU

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-1998-07-17-61

Selstad, K. (2015) Læring i barnehagen. Diffraksjoner og det materielles agentskap. Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Hedmark
<https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2387040>

Strøm-Olsen, N. (2012) På kjempers skuldre. KUNSTforum 14.11.2012
<https://kunstforum.as/2012/11/pa-kjempers-skuldre/>

Sæther, M. et.al. (red.) (2022) Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid. Universitetsforlaget.

Thaagard, T. (2004) Systematikk og innlevelse. Fagbokforlaget

Taguchi, H.L. (2010) Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet. Fagbokforlaget.

Taguchi, H.L. (2013) Vårfor pedagogisk dokumentation? Gleerups

Trageton, A. (1995) Verkstedpedagoikk 6-10 år. Vigmostad&Bjørke

Ulvik, M. (2014) Undervisningens estetiske dimensjon – Om å våge å ta i bruk de uforutsigbare. Bedre skole 2/2014, 19-23. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/undervisningens-estetiske-dimensjon---om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>

Waterhouse, A-H. L. (2013) I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet. Fagbokforlaget.

Østern, A.L. (2014). Dramaturgi i didaktisk kontekst. Fagbokforlaget.

Østern, T.P. (2017) «Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat.» Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten» Vol. 1, 2017, pp. 2-27.

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. Qualitative Research, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

10.Figurliste: Alle fotografier fra praksis er tatt av Maria Charlotte Heimsnes

Figur 1: Tenkeboks s. 8

Figur 2: Tenkeboks s. 9

Figur 3: Tenkeboks s. 12

Figur 4: Tenkeboks s. 17

Figur 5: Tenkeboks s. 18

Figur 6, 7 og 8 er fjernet.

Figur 9: Tenkeboks s. 24

Figur 10: The Art Part. Egen figur s. 24

Figur 11-12: Akvarellverksted, s.34

Figur 13-15: Klosseverksted s. 35

Figur 16-18: Trolldeigverksted s. 35

Figur 19-21: Akvarell, male fisker, s.36

Figur 22-24: Collageverksted s. 36

Figur 25-27: Akrylmalingsverksted s. 37

Figur 28-30: Lekemiljøet s. 38

Figur 31-32: Mjuke materialer, s. 38

Figur 33-44: Verksteddagbøker, s. 39-40

Figur 45-64: Bildeboken – alle sidene i den fysiske Bildeboken er avfotografert, s. 43-52

Figur 65-67: Trolldeigverksted, s. 54

Figur 68-70: Rattene s. 55

Figur 71: Trolldeig med farger, s. 56

Figur 72-73: Brillemal, s. 57

Figur 74-75: Nytt møte med materialer, s. 57

Figur 76-77: Trolldeigverksted, s. 58

Figur 78: Tenkeboks, s. 58

Figur 79-80: Fargemagi, s. 59

Figur 81: Blir du lönsam lille vän? Maleri av Peter Tillberg, (1971-72) s. 65

<https://sis.modernamuseet.se/objects/3905/blir-du-lonsam-lille-van>

Figur 82: Tenkeboks, s. 67

Figur 83: Hender som pusser kloss, s. 71

Figur 84: Tenkeboks, s. 72

10. Vedlegg:

1. Prosjektvurdering og godkjenning fra Sikt
2. Informasjonsbrev til skolen
3. Skjematisk oversikt over verksteddager
4. Observasjonslogg
5. Informasjonsbrev til skole
6. Samtykkeskjema lærer
7. Informasjonsbrev til foreldre og barn
8. Intervjuguide

Vedlegg 1: Prosjektvurdering og godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

19.12.2023

Referansenummer

406279

Vurderingstype

Standard

Dato

19.12.2023

Tittel

Masteroppgave i Kunstfagdidaktikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Polina Golovátina-Mora

Student

Maria Charlotte Heimsnes

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene. TAUSHETSPLIKT Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema> OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolen

NTNU
Institutt for lærerutdanning
Masterstudent Maria Charlotte Heimsnes
Thyholtvegen 5
7504 Stjørdal
Mob. 9044529

Rektor Skole 1
Skolegata 1
0001 Skoleplassen

Informasjon i forbindelse med masterprosjekt i kunstfagdidaktikk

Jeg vil med dette informere om mitt forskningsprosjekt:

«Verkstedpedagogikk og mulighetsrik verkstedkultur: Veien til en mer tilpasset skole for seksåringen?»

Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kunstfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Jeg ønsker å forske på om mulighetsrike verksted, verkstedpedagogikk og verkstedkultur kan være en mulig vei å gå for en mer tilpasset skole for de minste elevene. Mange stemmer som sier at vi må styrke undervisningens estetiske dimensjon i skolen, tilby mer rom for lek og utforskning og gi elevene muligheten til å erkjenne gjennom sansemessige opplevelser der følelsene spiller en sentral rolle (Ulvik, 2014). Jeg er nysgjerrig på hvordan og på hvilken måte verkstedpedagogikken og en tilpasset verkstedkultur kan påvirke elevens hverdag og læring, og jeg ønsker å undersøke hva som skal til for at skolen skal bli mer verkstedorientert og dermed også mer praktisk. Jeg har tro på at elevene blir mer involvert i egen læring når de får brukt hele seg, både hode og kropp. Skal utdanningen utruste for livet, må en se mennesket som helhetlig, med både hode, hjerte og hånd. Kjeld Fredens sier i sin bok «Læring med kroppen forrest» at skolen har for mye fokus på nasjonale prøver og har lukket kreativitetens «gyldne læringsrom». Han ser i sin forskning at kunstfagene og andre praktiske, kreative fag styrker både trivsel og læring. Mer kropp og kreativitet i undervisningen vil være viktig i en kompleks verden (Fredens, 2018). Jeg støtter meg til Fredens om at dagens skole alt for ofte designer undervisning som skiller kropp, hode og hjerte, mens med verkstedpedagogikk

og verkstedkultur vil alt settes i sving. «Gjennom å vektlegge kun det målbare (i skolen), kan vi komme til å nedprioritere følelser og sosiale relasjoner og heller ikke fremme det innovative. Noe kan bare forstås gjennom følelser, og det er en sammenheng mellom estetiske læreprosesser og den enkeltes dannelse» (Ulvik, 2014, s. 7). Kreativitet nevnes ofte som satsningsområde offentlige styringsdokumenter, og da som en viktig evne som skal utvikles på tvers av og i alle skolefag (Gulliksen&Olafsson,2018). Kreativitet er fortsatt et litt uklart begrep og forstås ulikt av ulike tradisjoner, det er lite forsket på og kreativ er ikke synonymt med innovativ. Det handler mer om å «create something of nothing» (Kara, 2020)

Bakgrunn: Seksåringen skulle møte en skole som var tilpasset dem, men slik ble det ikke. Det er blitt slik at seksåringen skal tilpasse seg skolen, og de skal være «skolemodne» når de kommer i stedet for slik det var tenkt, at de skulle bruke 1.klasse til å bli skolemodne og bli kjent med skolen, før det skulle bli mer faglig fokus fra 2. klasse. Jeg finner lite dokumentasjon på at begrepene verkstedpedagogikk og verkstedkultur brukes i skolen i dag, og jeg har heller ikke funnet tidligere forskning på akkurat dette. Verkstedpedagogikken var et viktig bidrag for seksårsforsøkene i forbindelse med seksårsreformen. Jeg har søkt flere steder, men jeg finner ikke noe litteratur eller dokumentasjon på at disse begrepene brukes i skolen i særlig omfang i dag. Jeg synes det er en spennende tanke å få bidra til å utvikle skolenes verkstedkultur på samme måte som jeg tidligere var med på å utvikle barnehagers verkstedkultur. Jeg ønsker å bidra til å utvikle en tydeligere definisjon og forståelse av hva begrepet verkstedkultur kan bety i skolesammenheng, og hvordan ideer og tanker fra verkstedpedagogikken kan anvendes i dagens skole.

Det fysiske og psykososiale miljøet er svært viktig for alle elever, og i § 9a-1 i Opplæringsloven (1998) står det: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.». I tillegg står det i Opplæringsloven (1998) at skolene skal bygges, planlegges og drives med hensyn til elevens helse trivsel, trygghet og læring. Skolen skal systematisk arbeide for et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet, og det skal også jobbes systematisk for å fremme helse og miljø. Arbeidet skal gjelde både det fysiske og psykiske miljøet (Opplæringsloven, 1998, kap. 9a). Læreplanens *prinsipper for opplæringen* uttrykker at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og styrking av egen identitet, gjennom utvikling av etisk, sosial, kulturell og demokratisk kompetanse. Opplæringen skal medvirke til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2).

Ut fra mitt kunstfagdidaktiske perspektiv er det også interessant å se om fokus på verkstedpedagogikk og verkstedkultur vil påvirke elevenes psykososiale miljø.

Hensikt med intervju og observasjon:

Jeg ønsker å få innblikk i hvordan skolehverdagen er for seksåringen, hvilket miljø og materiale de har tilgang til, og hvor stor grad av praktiske aktiviteter og lek de har mulighet til i det daglige. Det vil være lærerne som er mine hovedinformanter, og lærerne er skolens viktige ressurs. Måten læreren jobber på, hvilket syn de har på miljøet og materialet får stor betydning for hvilken aktivitet som skjer og hvordan undervisning designes. For å kunne gjennomføre min studie trenger jeg en lærer og en klasse som ønsker å delta i et skolebasert utviklingsprosjekt. Det vil være i ordinær undervisningstid, og elevene skal ikke registreres eller navngis på noen måte, prosjektet vil regnes som ordinær undervisning i og med at det blir et samarbeid mellom lærer og meg. Prosjektet vil følge skolens retningslinjer for aktiviteter og dokumentasjon av aktivitet. Elevene og deres foreldre vil få eget informasjonsskriv (se vedlegg), det vil ikke være behov for samtykke da det ikke registreres eller lagres noe informasjon om eleven, og prosjektet vil regnes som del av skolens aktivitet hvis dere ønsker å være med. Det vil skrives observasjonslogg av observasjoner gjort av klassen i ordinær undervisning/aktivitet. I observasjonsloggen vil elevene få fiktive navn, eller nummer. Det vil være interessant å dokumentere hvordan nå-situasjonen er, hvilke tiltak/intervensjoner kan gjøres og hvilke resultater vil vi kunne se av tiltak/ending/utforskning. Lærerne vil ses på som med-forskere i denne studien, og deres tanker og refleksjoner er svært viktige, og prosjektet anses som et samarbeidsprosjekt mellom meg som forsker, kunstner og lærer og læreren på deres skole. Jeg tar med meg alle tre «hattene» i prosjektet. Jeg har erfaringer som lærer, jeg skal fungere som forsker og jeg har med meg min bakgrunn og erfaring fra kunsten og mitt bankende hjerte for kunsten.

For å endre en praksis og utvikle skolens form og innhold, må man starte med skolens viktigste ressurs: lærerne. Miljø og materialer blir til i møtet med barn (elever) og pedagogene (lærere), og pedagogens syn på dette vil påvirke dette møtet (Kolle, Larsen & Ulla, 2012, Taguchi, 2010). I tillegg vil skolens kultur og pedagogiske ståsted påvirke hvordan de vektlegger og arbeider med miljøet og materialene i den daglige undervisningen. "

Jeg mener det er behov for en motkultur til den digitale, en motsats til pedagogiske programmer og markedsliberale strømninger, målstyring og individuelle læringsmål. Denne

motkulturen kan kanskje være min idé om revitalisering av verkstedpedagogikken, og det å skape mulighetsrike verksted og en sterkere verkstedkultur i skolen. Dette ønsker jeg å undersøke. Begrepet verkstedkultur er inspirert av Reggio Emilias begrep ateliérkultur. Deres barnehager ser på atelieret som hjertet til barnehagen, og ateliérkultur er ideen om at helekulturen kan gjennomsyres av muligheten for å skape, uttrykke seg, gjøre og kreativitet for et mer demokratisk samfunn. Det er forskjell på atelieret som ett rom, og som en kultur:

«Jeg sier ofte i dag (og jeg er heldigvis ikke den eneste) at hele barnehagen (skolen) burde fungere som et stort atelier hvor handling, refleksjon, sanseopplevelser i kombinasjon med det virtuelle, det lokale i kombinasjon med det globale, finner sine uttrykk i en barnehage som fungerer som et stort laboratorium for forskning og refleksjon (Rinaldi, 2009 s.166).

Verkstedkultur kan fungere som en motsats til forventninger om bestemte resultater og mål, og på småskoletrinnet kan den støttes av en uttrykt verkstedpedagogikk (Trageton, 1995a) og støttes av barns lekende læring med materialer, som gir temporære produkt, men fortsatt er en kreativ og skapende prosess (Trageton, 1995b). En verkstedkultur er en «øve og gjøre» kultur, og tar alle innspill på alvor. Skolen kan for mange lærere og elever bli kjedelig når alt er forutbestemt og planlagt ned til minste detalj, når læreren kun er opptatt av å formidle det hen kan i stedet for å lytte til elevene (Taguchi&Åberg, 2012). Det er kjedelig å kun snu bunken år etter år, men ved å gi rom for en skapende verkstedkultur i kombinasjon med alle skolens fag, blir også den didaktiske arbeidsmåten påvirket. I en verkstedkultur planlegger man i større grad for det uforutsette, for spontanitet og utforskning, fleksibilitet, for «rotet» og for risiko. Det er når man tar sjanser man lærer best (Waterhouse, 2013). «Hvis vi renser hele utdanningen for enhver form for risiko, er det en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget. Å rense utdanningen for risiko er likevel nettopp det lærere stadig oftere får beskjed om å gjøre» (Biesta, 2014, s. 23) Verkstedpedagogikk og mulighetsrike verkstedaktiviteter er ofte risikofylte, og en skolekultur som ønsker dette velkommen vil kunne defineres som en verkstedkultur.

Hva vil dette bety for skolen?

Skolen vil få inn ekstra kompetanse og ideer på hvordan man kan drive eget skolebasert utviklingsarbeid. Jeg vil komme med bidrag i form av konkrete materialer, men også tanker og erfaring med miljø og materialets betydning for læring og trivsel. Jeg vil også teste ut konkrete kunstfaglige aktiviteter og uttrykk som vil tilføre ideer som kan brukes videre også av andre. Det vil bli en ekstra voksen med i klassen i prosjektperioden. Ser for meg en uke med oppstartsobservasjon, hvor jeg er deltakende observatør, så én til to uker med

tiltak/aktiviteter/intervensjoner/fokus på materialer og miljø, og en avsluttende uke med observasjon av hvordan nytt miljø og nye materialer har påvirket skolens møte med seksåringen, og om dette kan ses som et bidrag til en mer tilpasset skole for seksåringen.

Hva vil dette kreve av skolen:

Læreren som deltar må få tid til å gjennomføre 3 intervju med meg. Ett i forkant av studien, ett underveis og ett i etterkant av prosjektet er gjennomført. Det er også et ønske om at lærer gjør noe eget dokumentasjonsarbeid underveis i prosjektet. Dette krever at lærer får noe ekstra tid til dette i prosjektperioden. Viktig at lærer ikke opplever prosjektet som merarbeid og stress. Planen er at hvert intervju tar ca. 1 time, og det er viktig at læreren som deltar får noe ekstra tid til å arbeide med dokumentasjons/praksisfortelling/refleksjon/bilder/materialer og miljø.

Nøkkelord: Verkstedkultur, verkstedpedagogikk, hverdageestetikk, lek, begynneropplæring, seksårsreformen, miljø og materialer, estetiske dimensjon, estetiske læringsprosesser, kroppslig læring, diffraksjon, rhizomatisk arbeidsmåte, transformasjon, dekonstruksjon, pedagogisk klokhet, holistisk kunnskapssyn, autoetnografi, a/r/tografi, kreativitet, pedagogisk dokumentasjon og refleksjon, «bevegelige praksiser», posthumanistiske perspektiver, post kvalitativ forskning, nymaterialisme

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen Maria Charlotte Heimsnes

Hvis dere har spørsmål, er det bare å ta kontakt.

Se også mer informasjon i prosjektbeskrivelsen.

Vedlegg:

- Informasjonsskriv til foreldre/elever
- Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærere
- Prosjektbeskrivelse. (Her finner dere kildene som er brukt)

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeskjema til lærer

NTNU

Institutt for lærerutdanning

Masterstudent Maria Charlotte Heimsnes

Trondheim

E-post: mariache@stud.ntnu.no

Mobil: 90844529

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Verkstedpedagogikk og mulighetsrik verkstedkultur:

Jeg vil med dette informere om, og be om samtykke fra deg i forbindelse med mitt forskningsprosjekt. Mitt navn er Maria Charlotte Heimsnes, og jeg har bakgrunn fra barnehage, skole og kulturskole. Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kunstfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Prosjektet er skolebasert utviklingsarbeid, og formålet er å undersøke hvilken betydning verkstedpedagogikk og verkstedkultur kan ha for å skape en mer tilpasset skolehverdag for seksåringen. I dette skrivet får du mer informasjon om bakgrunn og mål med prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Det etterlyses fra flere hold at skolen bør tilby de minste elevene mer lek, mer praktisk estetiske, utforskende og tilpassede arbeidsmåter, og mindre voksenstyrt læringspress og digitale plattformer. Jeg ønsker å undersøke en mulig vei å gå: verkstedpedagogikk og verkstedkultur. Verkstedpedagogikken hadde en sentral rolle i seksårsforsøkene i forkant av seksårsreformen, og jeg vil i min master ha fokus på seksåringen fordi det er en elevgruppe det er mye debatt rundt med tanke på det ovenstående. For å endre en praksis og utvikle skolens form og innhold, må man starte med skolens viktigste ressurs: lærerne. Miljø og materialer blir til i møtet med barn (elever) og pedagogene (lærere), og pedagogens syn på dette vil påvirke dette møtet (Kolle, Larsen & Ulla, 2012),(Taguchi, 2010). I tillegg vil skolens kultur og pedagogiske ståsted påvirke hvordan de vektlegger og arbeider med miljøet og materialene i den daglige undervisningen. Til å hjelpe meg og dere lærerne med å revitalisere en verkstedpedagogikk, synliggjort en skapende (verksted) kultur og arbeidsmåte, hadde det vært spennende å bruke verktøyet pedagogisk dokumentasjon sammen i dette prosjektet. Det skjer mye dokumentasjon i skolen, men det handler ofte om å synliggjøre andre ting, slik som dokumentasjon av

enkeltbarn og deres ferdigheter, kartleggingsskjema og i arbeid med individuelle opplæringsplaner. Dokumentasjon brukes kanskje ikke like ofte i skolen for å lære om og utvikle egen undervisningspraksis og kultur.

Hovedforskningsspørsmål:

-Hvordan kan økt fokus på verkstedpedagogikk og verkstedkultur skape en mer leken, praktisk-estetisk, skapende og utforskende skolehverdag for elever og lærere, og vil dette resultere i en mer tilpasset skole for de minste elevene?

Delforskningsspørsmål:

- Vil økt fokus på verkstedpedagogikk og verkstedkultur gi elever og lærere i begynneropplæringen en mer kreativ, lekende, praktisk-estetisk og utforskende skolehverdag?
- Hvordan kan prosjektet gjennomføres som et skolebasert utviklingsarbeid hvor pedagogisk dokumentasjon brukes av lærer som verktøy for refleksjon, utvikling og endring?
- Er det mulig å få inn mer verkstedpedagogikk, med åpne, mulighetsrike klasserom i dagens skole, og er det interesse blant lærerne for at praktisk skapende arbeid kan foregå overalt, i alle fag og i ulike kontekster? (Ikke bare i kunstfag-konteksten)

Det kan i fremtiden bli interessant å bruke datamaterialet fra dette prosjektet i videre forskning utført av masterstudent Maria Heimsnes. Hvis dette skjer vil du bli informert, og alle persondata vil være anonymisert ved prosjektets slutt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i 1.klasse, og jeg ønsker deg som med-forsker og med-sammensvoren. Dette betyr ikke at jeg skal komme og bestemme hva, hvordan og hvorfor du skal gjøre noe som helst, men jeg vil at vi i samarbeid skal finne ulike design og metoder vi ønsker å prøve ut. Jeg kommer med min bakgrunn, min erfaring, min kompetanse og min kunnskap, som sammen med din bakgrunn, din erfaring, din kompetanse og din kunnskap blir til noe helt eget og nytt. Dette prosjektet ønsker å gjøre et skolebasert utviklingsarbeid med

inspirasjon fra verkstedpedagogikken og ideen om en verkstedkultur i skolen. Jeg ønsker å komme med et bidrag til hvordan man kan organisere tid, rom og materialer for å gi 6-åringen i skolen en enda mer tilpasset og god skolehverdag. Jeg håper at prosjektet kan bidra til nye tanker, nye arbeidsmåter, nye materialer og større bevissthet rundt miljøet og materialets betydning for læring, trivsel og estetiske læringsprosesser. Denne henvendelsen sendes ut til deg etter avtale med rektor på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjøre individuelt intervju med deg, basert på en halv-strukturert (semi-strukturert) intervjuguide. Dette betyr at jeg har planlagt endel spørsmål, samtidig som det er åpent for avstikkere og mulig for deg å komme med egne innspill som ikke nødvendigvis jeg har tenkt på. Jeg ønsker å gjøre deltagende observasjon i klasserommet, både i ordinær undervisning i forkant, og observasjon av aktivitet etter vi har gjort endringer av design, metoder eller aktiviteter, eller tilført nytt materiale, om-møblert o.l. Det vil bli ett intervju før vi gjør tiltak, ett intervju underveis og et intervju etter utviklingsarbeidet er gjennomført. Hvert intervju vil ta ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp slik at jeg kan transkribere det om til tekst. Etter prosjektets slutt, vil lydopptaket slettes. Oppstår det behov for å beholde lydopptak utover dette, vil nytt samtykke innhentes. Ellers vil dette bli et samarbeid mellom deg og meg, hvor jeg vil delta i planlegging og gjennomføring av den daglige undervisningen i prosjektperioden som en ekstra voksen. Intervensjoner som gjøres vil være i et samarbeid mellom meg og deg, og jeg vil ikke gjøre noe du er uenig i. Jeg ønsker at du tester ut pedagogisk dokumentasjon som pedagogisk verktøy for utvikling og refleksjon. Dette innebærer at du i løpet av perioden jeg ikke er til stede gjør små observasjoner, skriver notater, tar noen bilder (ikke av ansikt, men av aktivitet) og gjerne tester ut nye ting selv inspirert av prosjektet. Jeg vil i prosjektet også dokumentere med hjelp av foto, men ingen ansikt vil være med, og det vil være fokus på miljø, materiale og aktivitet. Elevene og foreldrene vil få et eget informasjonsskriv angående dette. Jeg vil følge skolens retningslinjer for fotografering av elevene.

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 oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I masteroppgaven vil ditt navn, dine elever og skole være anonymisert, og jeg vil

ikke oppbevare noe som kan identifisere deg i ettertid. Jeg er både interessert i hva som er dagens undervisning (her og nå), og hva som skjer ved tilføring av nye tanker, nytt materiale og endring av miljø (hva kan noe bli).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun meg (student) og mine to veiledere som har tilgang til ferdig datamateriale som samles inn i dette prosjektet. Ditt navn vil ved oppstart av prosjektet bli endret til et fiktivt navn, og dette vil brukes på alle dokumenter, intervju, lydfiler o.l. Lydopptak vil gjøres med et eget system anbefalt av NTNU. Det er kun meg (Maria Heimsnes) som vil behandle data slik som observasjoner, intervju og lydfiler, veiledere vil kun ha tilgang i forbindelse med veiledning og lesing av transkripsjoner og observasjonslogg. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner, og vil bli beskrevet gjennom fiktivt navn og skolen vil også få fiktivt navn. Hvis det skulle bli ønske om din deltagelse i forbindelse med foredrag, presentasjon eller lignende, vil det komme egen forespørsel om samtykke til dette.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Alt datamateriale du er involvert i, vil kodes opp med et fiktivt navn og anonymiseres. Prosjektet vil etter planen være avsluttet 31.august 2024, og etter denne dato vil alt datamateriale med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kan ved behov gjenbrukes i videre forskning. Hvis det skulle dukke opp noe som gjør at det kreves endringer, vil nytt samtykke innhentes. Ingen andre enn meg (Maria Heimsnes) og mine 2 veiledere har tilgang til datamaterialet frem til 31.august 2024. Etter prosjektslutt vil det kun være student (Maria Heimsnes) som har tilgang, men hvis dette skulle endre seg vil det bes om nytt samtykke.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU og Student Maria Charlotte Heimsnes og veileder/prosjektansvarlig Polina Golovátina-Mora (480 85 869)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Verkstedpedagogikk og verkstedkultur -Veien til en mer tilpasset skole for seksåringen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i halv-strukturerte, individuelle intervju i forbindelse med prosjektet.
- å delta i observasjon i forbindelse med master-prosjektet
- at mine opplysninger og datamateriale behandles frem til prosjektet slutt 31.08.2024
- at mine personopplysninger gitt i forbindelse med prosjektet anonymiseres.
- at anonymiserte data fra prosjektet kan brukes til videre forskning – hvis det skulle bli aktuelt å jobbe videre med prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjon til foreldre - lang versjon

NTNU

Institutt for lærerutdanning

Masterstudent Maria Charlotte Heimsnes

Thyholtvegen 5

7504 Stjørdal

Mob. 9044529

E-post: mariache@stud.ntnu.no

Foreldre og elever i klasse 1

Skole 1

Skolegata 1

0001 Skolebyen

Informasjon om masterprosjekt i kunstfagdidaktikk

Jeg vil med dette informere om mitt forskningsprosjekt:

«Verkstedpedagogikk og mulighetsrik verkstedkultur: Veien til en mer tilpasset skole for seksåringen?»

Mitt navn er Maria Charlotte Heimsnes, og dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kunstfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Jeg har bakgrunn fra barnehage, skole og kulturskole. Kunstfagdidaktikkens hovedfokus er undervisning i kunstfag, og didaktikkens generelle fokus er undervisningens hva, hvordan og hvorfor:

- Hva er viktig i skolen (mål og innhold)
- Hvordan skal det gjøres (metoder)
- Hvorfor gjør vi som vi gjør (overveielser og begrunnelser).

Jeg ønsker å se på skolens hva, hvordan og hvorfor gjennom å forske på klasserommet som et potensielt mulighetsrikt verksted, og om verkstedpedagogikk og verkstedkultur kan være en mulig vei å gå for en mer tilpasset skole for de yngste elevene. I denne sammenhengen er det ikke kunst og kunstuttrykk i tradisjonell forstand, men det handler mer om læring gjennom kunsten, gjennom kunstuttrykk, gjennom kreativitet, håndverk, utforsking, lek og materialer. Tanken er å undersøke om man får til å skape en mer tilpasset skole for seksåringen gjennom å gi mer rom til verkstedpedagogikk og gjennom å skape en mulighetsrik verkstedkultur i 1.klasse. Samtidig ønsker jeg å se om denne måten å jobbe på skaper et læringsmiljø som tillater elevene å bruke alle sine sanser, kropp, hode og hender. Det er mye debatt om seksåringen i skolen, og om det er skolen som skal tilpasse seg seksåringen eller om seksåringen skal tilpasse

seg skolen. Mange ulike stemmer, både forskere, foreldre og lærere, som sier at vi må styrke undervisningens estetiske dimensjon i skolen, tilby mer praktiske aktiviteter, gi mer rom for lek og utforskning og gi elevene muligheten til å erkjenne gjennom sansemessige opplevelser der følelsene spiller en sentral rolle. Verkstedkultur kan fungere som en motsats til forventninger om bestemte resultater og mål, og i 1.klasse kan den støttes av en uttrykt verkstedpedagogikk, og støttes av barns lekende læring med materialer, som gir temporære produkt, men fortsatt er en kreativ og skapende prosess. En verkstedkultur er en «øve og gjøre» kultur, og tar alle innspill fra elevene på alvor. Skolen kan for mange lærere og elever bli kjedelig når alt må være forutbestemt og planlagt ned til minste detalj, og det ikke er rom for spontanitet og fleksibilitet. Læreren kan ofte bli opptatt av å formidle det hen kan, og det hen mener er viktig, i stedet for å lytte til elevene. Det kan bli kjedelig å snu bunken år etter år, men ved å gi rom for en skapende verkstedkultur i kombinasjon med alle skolens fag, blir også den didaktiske arbeidsmåten påvirket. I en verkstedkultur planlegger man i større grad for det uforutsette, for spontanitet og lek, for utforskning og fleksibilitet, for «rotet» og for risiko. Det er når man tar sjanser man lærer best. Hvis vi renser hele utdanningen for enhver form for risiko, er det en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget. Å rense utdanningen for risiko er likevel nettopp det lærere stadig oftere får beskjed om å gjøre. Verkstedpedagogikken gir rom for barns bevegelse og vektlegger å lære gjennom kroppen og sansene, noe som kan passe bedre for seksåringen enn å sitte stille store deler av dagen.

Verkstedpedagogikk og mulighetsrike verkstedaktiviteter er ofte risikofylte, og en skolekultur som ønsker dette velkommen vil kunne defineres som en verkstedkultur.

Jeg ønsker i min master å studere hvilken pedagogisk praksis som møter seksåringene i skolen i dag, og jeg ønsker å reflektere sammen med lærerne rundt skolens virksomhet i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering/refleksjon av arbeidet som blir gjort. Jeg ønsker også å komme med innspill til nye måter å tenke om miljøet og materialet på, og i samarbeid med lærerne prøve ut ulike aktiviteter og materialer. Jeg vil delta i klassens ordinære undervisning sammen med lærer/lærere, og jeg vil observere ordinær undervisning, men jeg vil også bidra til kunstneriske og kreative aktiviteter og oppgaver. Jeg vil være en deltagende observatør, som betyr at jeg observerer det som skjer, men er også en av deltakerne/planleggerne. Alle aktiviteter er tenkt som ordinær skolepraksis, og det som blir annerledes er at jeg blir i klassen som en ekstra voksen, jeg vil delta i planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter og jeg vil bidra med nytt materiale og tanker til skolens praksis.

Hva betyr dette for ditt barn?

Observasjonen vil være rettet mot hva elevene gjør med materialer, hva synes de om ulike aktiviteter/materialer, hvordan reagerer de på nytt materiale eller annerledes møblering, hvordan påvirker endring klassemiljø osv. Det vil være ca. 3 forsøksuker der jeg først observerer det som er, så prøver vi ut ulike måter å designe undervisningen, miljøet og materialet på. Alt vil ikke skje på en gang, men jeg ønsker å prøve ut ulike måter å gjøre ting på, og hvilke materialer og aktiviteter som kan være interessante og relevante for seksåringen og hvordan miljøet og materialet kan tilpasses denne elevgruppen bedre.

Jeg vil i forbindelse med observasjoner av aktiviteter i klasserommet gjerne fotografere aktiviteten. Her vil det bli bilder av hender, materialer og miljø. Ingen ansikter vil være gjenkjennbare eller med på disse bildene. Disse bildene vil ikke publiseres noe sted, men brukes som dokumentasjon, og for å hjelpe hukommelsen når observasjoner skal analyseres. Skulle dere likevel ikke ønske at hender eller deler av kropp blir med på slike aktivitetsbilder, er det bare å ta kontakt. Fokus for studien er skolens innhold og praksis, og ikke enkeltelevs prestasjon eller aktivitet. Alle elever vil få fiktive navn eller nummer i observasjonsloggen, og ingen virkelig navn vil registreres i mine papirer. Jeg vil undertegne skolens taushetserklæring med tanke på min deltakelse i ordinær undervisning.

Ønsket med studien er å teste ut hvordan verkstedpedagogikk, mer lek, utforskning, verkstedaktiviteter og nye materialer påvirker hverdagen til elever i første klasse. I tillegg vil det være interessant å se på rommets utforming og design, og betydningen dette har på barns relasjon til hverandre, til materialene og til lærerne. Målet er å komme med et lite forskningsbidrag som sammen med andre tiltak kan skape en mer tilpasset skolen for seksåringen

Viktige stikkord i dette prosjektet er:

Verkstedkultur, verkstedpedagogikk, hverdagsestetikk, lek, utforskning, begynneropplæring, seksårsreformen, miljø og materialer, estetiske dimensjon, estetiske læringsprosesser, kroppslig læring, pedagogisk klokhet, helhetlig kunnskapssyn, kreativitet, pedagogisk dokumentasjon og refleksjon, «bevegelige praksiser».

Med vennlig hilsen Maria Charlotte Heimsnes

Vedlegg 5: Informasjon til foreldre og elever – Kortere for melding via Vigilo

Informasjon om masterprosjekt i kunstfagdidaktikk

Jeg vil med dette informere om mitt forskningsprosjekt:

«Verkstedpedagogikk og mulighetsrik verkstedkultur:

Veien til en mer tilpasset skole for seksåringen?

Mitt navn er Maria Charlotte Heimsnes, og dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kunstfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Jeg har bakgrunn fra barnehage, skole og kulturskole, og jeg vil i noen uker fremover være sammen med deres 1.klassinger i den daglige undervisningen. Jeg ønsker å delta i klassens daglige undervisning for å få undersøke klasserommets potensiale som mulighetsrikt verksted, og om verkstedpedagogikk og verkstedkultur kan være en mulig vei å gå for en mer tilpasset skole for de yngste elevene. I denne sammenhengen er det ikke kunst og kunstuttrykk i tradisjonell forstand, men det handler mer om læring gjennom kunsten, gjennom kunstuttrykk, gjennom kreativitet, håndverk, utforsking, lek og materialer. Jeg ønsker gjennom min master å studere hvilken pedagogisk praksis som møter seksåringene i skolen i dag, og jeg ønsker å reflektere sammen med lærerne rundt skolens virksomhet i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg vil være med i klassens ordinære undervisning sammen med lærer, og samtidig være en deltagende observatør. Dette betyr at jeg observerer det som skjer, men samtidig er en av deltakerne/planleggerne. Etter hvert vil jeg også bidra til kunstneriske og kreative aktiviteter og oppgaver med elevene, samtidig som vi vil jobbe med miljøet og materialer i klasserommet. Alle aktiviteter er tenkt som ordinær skolepraksis, og det som blir annerledes er at jeg er med klassen som en ekstra pedagog. Observasjonene jeg gjør er rettet mot pedagogisk praksis, og hvordan elevene jobber med ulike typer materialer, aktiviteter og hvordan klasserommets utforming og møblering påvirker aktivitetene. Det er ikke fokus på enkeltbarn, og alle elever anonymiseres. Jeg vil i forbindelse med aktivitetene fotografere det som skjer, men bildene vil ha fokus på aktiviteten, miljøet og materialene, og ingen barn vil kunne gjenkjennes på disse bildene. Målet med studien er å undersøke hvordan verkstedpedagogikk, kreativ lek med materialer, miljøet og mer verkstedaktiviteter påvirker skolehverdagen til elever i 1. klasse. Målet er å komme med et lite forskningsbidrag, som sammen med andre tiltak kan skape en mer tilpasset skole for seksåringen. Har dere spørsmål, ta kontakt med skolen.

Med vennlig hilsen Maria Charlotte Heimsnes

Vedlegg 6: Skjema for før-observasjon og forarbeid

Skjematisk oversikt over før-observasjon og forarbeid:

Oversikt over observasjon/forarbeid:	Hva:
Observasjonsdag 1 18.01.2024 	Elevene møtes hver dag i «Lytttekrok» ikke «Pratekrok». Kunne vært «Møtekrok». Klassen baker muffins på skolekjøkken. Får mye hjelp fra voksne. (Jeg fikk idé til trolldeig). Alle syr «Noomer». Matematikkfigurer som symboliserer tallene 1-10. Engelsktime: bruke litt lang tid i lytttekrok. 20 min. Blir litt mye hysjing, og uro.
Observasjonsdag 2 23.01.2024	Lytttekrok. 100-dagerfest. Skrive 100 ord. Lage 100-dagersbriller. 100 sugerør. Oppgave: Fargelegge og klippe ut briller. Alle gjør det samme fra ferdig mal. Litt vanskelig. Jente gråt, kastet brillene i søpla. Spiser muffins og har fest med de andre 1.klassene.
Observasjonsdag 3 24.01.2024	Lytttekrok. Litt urolig. Mulig litt lang tid for noen å sitte i lytttekrok. Aktivitet: Sy Noomer
Observasjonsdag 3 25.01.2023	Lytttekrok. «Ta ned handa, du får ikke si mer no». Oppgave: Meg om 100 år. Klipp, lim og tegne. Stoffbiter, ull, garn. Alle bruke sort ark bak, med hvitt ark for å skrive på. Litt begrenset med materialer og muligheter, og ganske strømlinjeformet oppgave.
Oppsummering observasjonsdager: -Sang og musikk er ikke noen fast del av dagen - Oppgaver som gis i kunst og håndverk er ofte basert på maler, eller ganske lukka rammeopplegg. - Hender det blir for lang tid i lytttekrok. (Hva med «møtekrok») - Veldig populært blant elevene å sy Noomer. De etterspurte dette ofte selv, og som oftest ble de lyttet til, og får ekstra tid til å sy Noomer. Noomene har forutbestemte farge, 1 er minst og 10 er størst. - En ganske selvstendig oppgave når de sydde, men trengte endel	Tanker rundt observasjonene: Som deltagende observatør ble jeg sittende på en stasjon og hjelpe elevene med Noomene. Kunne være å klippe ut filt, tre i nålen, lime på øyne. Ble ikke så mye tid til å ta notater og foto. Hovedfunn: Lite variert materiale. Mye «statisk» materiale. For lang tid i lytttekrok som medfører noe negativ tilbakemeldinger til de samme eleven gang på gang. Realfagfokus. Rom for frilek, men ikke så lange stunder. Når det er frilek, er det ikke så mye å leke med. Noe rom for verkstedaktiviteter i ordinære undervisning, men det er plass til mer, og kan gjøres mer bevisst og gjennomtenkt med tanke på barns utforsking, lek, estetiske læring og kreativitet.

hjelp med å tre nål, lime på øyne, klippe filt og fylle vatt.	
Møte med lærere 29.01.2024	Diskutere endring av timeplan. Forslag: 08.30-10.45 1. verkstedøkt 10.45-11.15 Mat 11.15-12.15 Utetid 12.15-14.10 2. verkstedøkt Lærere i de to andre klassene uttrykte at de ble inspirerte til også å starte med noe endring selv. Med tanke på miljø, materialer og organisering. Lærerne uttrykte at «før» bildene av klasserommet var «litt stusslige». Forslaget ble bestemt utprøvd.
Naturmaterialer 31.01.2024	Innsamling av trematerialer. Noe fra skogen, og noe restmateriale har liggende hjemme. Kapper opp tre-skiver og treklosser som klasserommet kan få som materialer.
Lagerjakten på skolen - gjenbruk 02.02.2024	Jeg fikk tilgang til ulike lagerrom på hele skolen for å se om det var noe materialer som kunne brukes av det som var ryddet bort. Fant svært mange Trageton-klosser rundt omkring. Ble et symbol på den «glemte pedagogikk».
«Aksjon legge til og trekke fra»	Tilføre nye materialer, og ta bort noen statiske og «oppbrukte» materialer. Settes på et lager like ved klasserommet. Observerte at mange materialer ikke ble brukt av eleven slik de var, så erstatter endel statisk materiale med naturmaterialer og kreativitetsfremmende materialer. Sorterte usortert materiale. Var endel rotete blandinger av materialene. Materialer krever endel oppfølging
Ommøblering 07.02.2024	Planen var å gjøre ommøblering sammen med lærer, men hun ble 50 % sykmeldt. Men hun ga meg frie tøyler til å gjøre det jeg ville. Det ble ikke noen stor omveltning, det var ikke poenget, men testet ut å flytte på noen møbler, eller benytte de på en ny måte. Feks bruke reoler som ikke ble brukt som lekebord i stedet. Flytte bokhylle til grupperom. Sette inn en ny, større reol med mer plass. Ofte ikke så mye som skal til for at det skjer nye ting i elevenes møte med klasserommet. Kjøpte inn nye bokser til materialene.

Vedlegg 7: Skjema for verksteddager

Skjematisk oversikt over verksteddager:

	Performative agenter:	
Verksteddag 1 08.02.2024 Tilstede: -Lærer -Praksiselev fra VGS -Elevassistent -Meg -Vi er også performative agenter i møtet med andre, materialene og verktøy	Mel Vann Salt Treklosser Sandpapir Pensler Akvarellmaling Stoff Lim	«Åpent design». Ikke låst, men følge barnas ideer og innspill, og skape rom for medvirkning. 1. Lage trolldeig med mel, vann og salt. Oppskrift ligger på bordet når de kommer. 2. Akvarellmaling 3. Treklosser 4. Frilek
Verksteddag 2 14.02.2024 Tilstede: Lærer Elevassistent Meg	Mel Vann Salt Treklosser Sandpapir Pensler Akvarellmaling Stoff Lim Leire Perler Ispinner og fyrstikker	«Åpent design». Ikke låst, men følge barnas ideer og innspill, og skape rom for medvirkning. 1. Lage trolldeig med mel, vann og salt. Oppskrift ligger på bordet når de kommer. 2. Akvarellmaling 3. Treklosser 4. Keramikkleire med ulike materialer 5. Frilek
Verksteddag 3 28.02.2024 Tilstede: Lærer Elevassistent Meg	Akvarellmaling Pensler Ark Bokstavstempel Magasiner Lim Saks Ark	Mer lukket opplegg. Startet med å samle hele klassen i samlingskrok. Musikkstund. Snakket om rytme, aquarell, fisk. Sang «Har du hørt historien om de tre små fisk». 1. Hele klassen fikk i oppgave å male fisk med akvarellmaling. 2. Frilek
Verksteddag 4 29.02.2024 Tilstede: Lærer Praksiselev VGS Elevassistent Meg	Akrylmaling Pensler og papp-plate Mel Salt Vann IPad Popkorn, skruer og Saltstenger og brus	Åpent opplegg, men ny stasjon 1. Akrylmaling på papp-plater 2. Trolldeig (etterspurt av elever) 3. Leire (lufttørkende) 4. Frilek

Vedlegg 8: Observasjonslogg for elevers møte med materialer

Observasjonslogg:	Elevens møte med materialet:
Sansning: Hvordan sanser elevene materialet?	
Aktivitet: Hva gjør elevene med materialet?	
Ulikheter: Hvordan møter ulike barn ulike materialer?	
Møteplass: Hvordan er materialet med på å skape møteplasser?	
Relasjoner: Påvirker materielt relasjoner? Oppstår det nye? Styrker det gamle?	
Emosjon: Påvirker materialer følelser? Glede, spenning, undring, sinne, konflikt, ro ?	
Utvikling/Læring: Utvikler materialer oss? Hva lærer vi med hjelp av..?	
Utforsking: Hva kan vi? Hva kan vi ikke? Hva trenger vi?	
Fagområder: Knytte fag til materialet	

Vedlegg 9: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE:

«Verkstedkultur, verkstedpedagogikk og verksteddag i skolen

Intervjuguide for lærere:

- Presentere meg selv og hva jeg jobber med og hvorfor
- Takke for deltakelse
- Prosjektets mål
- Gå gjennom begrepene verkstedpedagogikk, verkstedarbeid og verkstedkultur, verksteddag og forståelsen av de i dette prosjektet.
- Gjenta forsikring om anonymitet, fortrolighet og frivillighet.
- Informere litt om intervjuets gang.
- Teste opptaker og informere om bruk av opptak
- Klargjøre at det ikke riktige og gale svar, men at jeg er interessert i lærernes tanker omkring verkstedkultur, verkstedpedagogikk, miljø og materialer i skolen

Temaliste:

Personlige data:

- Navn
- Kjønn
- Alder
- Utdanning
- Praktisk-estetiske fag?
- Hvor mange år i skolen
- Hobby/ fritidsinteresser

Erfaring med verksted, verkstedarbeid og verkstedpedagogikk:

Eget verkstedarbeid og forholdet til praktisk skapende arbeid:

- Hvilke typer verkstedarbeid har du selv erfaring med?
- Skulle du ønske du kunne gjort mer praktisk, skapende aktiviteter selv?
- Velger du ofte å gjøre verkstedarbeid med elevene?
- Skulle du ønske du hadde mulighet til å gjøre mer praktisk, skapende arbeid med elevene?
- Gjør du verkstedarbeid selv på fritiden?
- Synes du skolen er for teoretisk og stillesittende for de yngste elevene?
- Skulle du ønske det var mer tilgang på materialer?
- Hvilken rolle har du som lærer? En formidler, en medspiller eller en designer og dramaturg?

- Er elevene aktive med-skapere og iverksettere i egen skolehverdag?
 - Hvilke tanker har du om lekens plass i elevenes skolehverdag?
 - Tenker du lek, utforskning og verkstedaktiviteter kan kombineres?
 - Lekeverksted = læringsverksted.
 - Hva tenker du om fri lek vs. Strukturert lek?
-
- **Seksåringen i skolen- Tanker om seksårsreformen:**
 - Du har jobbet X antall år i skolen. Hva er dine tanker rundt hvordan din skole møter seksåringene?
 - Har du tanker rundt hva som fungerer bra?
 - Har du tanker hva som kunne vært annerledes/bedre?
 - Kjenner du til begrepet verkstedpedagogikk fra før?
 - Har du noen erfaring med verkstedpedagogikk?
 - Hva tenker du om verkstedpedagogikk og tilpasset opplæring for seksåringen?
 - Opplever du at seksåringene får nok tid til lek?
 - Har du individuelle samtaler med dine elever jevnlig?
 - Har du hørt om 6-årsforsøket?
 - Rammeplanene for 6-årsforsøket (R88) tar et klart standpunkt for dialogpedagogisk retningen: Lek er i R88 oppvurdert til innhold
 - Hvis jeg sier at læreren bør være miljøorganisator, veileder, samtalepartner, designer, medskaper og medsamsvoren. Hvilke tanker får du da?

Verkstedkultur:

- Snakker dere om og jobber dere med skolekultur på din skole?
- Hvordan jobber dere med skolekultur?
- Bruker dere i noen sammenhenger ordet verkstedkultur på din skole?
- Tenker du det er mulig å få til en sterkere verkstedkultur på din skole?
- Tenker du at å utvikle en slik kultur vil virke positivt med tanke på mer praktisk-estetiske aktiviteter i skolen?
- Hva legger du i begrepet estetiske læringsprosesser?
- Er du opptatt av å designe undervisningen slik at det kan skje estetiske læringsprosesser?
- Kjenner du til begrepet verkstedpedagogikk?
- Jobber dere mye med organisering av verksteder for læring og valg av arbeidsaktiviteter

