

Kunst og håndverk som inkluderende opplæringsarena

En intervjustudie om elevers erfaringer med faglig mestring og inkludering i kunst- og håndverksfaget

Maria Lillian Veiby

Master i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan kunst- og håndverksfaget og estetiske uttrykksformer kan bidra til en aktiv og deltakende inkluderingspraksis i skolen. For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i elevperspektivet som erfaringsgrunnlag for å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har elever med faglig inkludering og mestring i kunst og håndverk?

Undersøkelsen er en kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Det er benyttet delvis strukturerte intervjuer med fire elever på femte trinn. Datamaterialet er analysert tematisk, hvor det er benyttet stegvis- deduktiv induktiv metode i analyse og tolkningsprosessen. Elevperspektivet har gitt uttrykk for at de organisatoriske rammefaktorene lar elevene utfolde seg kreativt, kroppslig og sosialt i en skapende læringskontekst. Elevene har gitt uttrykk for at læringsfelleskapet på mange måter fungerer støttende i kreative læringsprosesser og de kreative læringsaktivitetene gir rom for høy grad av selvstendighet noe som skaper engasjement og gir glede.

Undersøkelsens konklusjoner om kunst og håndverk som inkluderende opplæringsarena ble sammenfattet ved følgende hovedelementer om faglig inkludering:

- Organisatoriske rammefaktorer for faglig inkluderende praksis, et støttende læringsfelleskap styrker faglig inkludering, faglig inkludering gjennom motiverende læringsaktiviteter

Undersøkelsens konklusjoner av elevers opplevelser av faglig mestring ble belyst ved disse hovedelementene:

- Faglig mestring i praktisk kreativ arbeidsmetode, ulike veier til mestring i læringsaktiviteter, forskjeller på mestring i kunst og håndverk og matematikk.

Forord

En omfattende mastergradsutdanning går mot slutten. Studietiden på Blindern har vært utrolig spennende og lærerik. Jeg er takknemlig for den kunnskapen jeg sitter på i dag, og som jeg gleder meg til å ta med videre i min yrkeskarriere.

Jeg vil takke mine fire engasjerte og kreative elevinformanter som delte sine erfaringer om sin skolehverdag og kunst- og håndverksfaget, uten dere hadde jeg ikke vært så klok som det jeg er i dag!

Til Jorun Buli- Holmberg, takk for at jeg fikk delta i forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser». Og ikke minst, tusen takk for din stødige veiledning som hjalp meg å holde rett kurs helt fram til kai.

En stor takk til min familie og mine venner som har heiet, støttet og oppmuntret meg gjennom de to siste årene. Jeg setter utrolig pris på dere. Takk til Universitet i Oslo og til mine medstudenter og læringsfelleskapet på Helga Engs! Takk til biblioteket i Sarpsborg!

Med ønske om god lesning, jeg håper at innholdet kommer til nytte for de som interesserer seg for inkludering innenfor det praktiske og estetiske faget kunst og håndverk.

- Maria Lillian Veiby

*«Første vift av lykkevingen var
Da jeg fikk plastilin av far.
Ganske uten å forstå
Hva min skjebne var fra nå,
Hadde mine hender funnet no
Som ga meg fryd og ro
Mens de fostret frem små krek
i en alvorlig og livsalig lek».*

- av Finn Hald.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling	10
1.1.2 Relevant forskning	11
1.1.3 Oppgavens struktur	13
2. OPPGAVENS TEORETISKE RAMMEVERK	14
2.1 SKOLENS OVERORDNEDE MÅL	14
2.1.1 Prinsippet om inkludering	15
2.1.2 Dimensjoner ved inkluderingspraksis	16
2.2 SPESIALUNDERVISNING OG INKLUDERING	17
2.2.1 Spesialpedagogisk arbeid	18
2.3 KUNST OG HÅNDVERK	19
2.3.1 Læringskonteksten i kunst og håndverk: røtter i mesterlæretradisjon	22
2.4 INKLUDERING I KUNST OG HÅNDVERK	24
2.4.1 Inkluderende læringsaktiviteter	26
2.5 LÆRING SOM SOSIALE FENOMENER FORANKRET I LIVSNÆRE KONTEKSTER	27
2.6 FORSTÅELSESMODELLER RELATERT TIL MESTRING OG MOTIVASJON	29
2.6.1 Teorien om «self-efficacy»	31
2.6.2 Mestringsforventning i skolen	31
2.6.3 Elevers mestringsforventning	32

3. METODE	34
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	35
3.2 STUDIENS UTVALG	35
3.3 ELEVER SOM DELTAKERE I UTDANNINGSFORSKNING	36
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER	37
3.5 METODISK TILNÆRMING I INTERVJU AV BARN.....	38
3.5.1 <i>Kommunikasjon med barn</i>	38
3.5.2 <i>Utforming av intervjuguide</i>	40
3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUUNDERSØKELSE	41
3.7 UNDERSØKELSENS DATAMATERIALE	42
3.7.1 <i>Transkripsjon</i>	43
3.7.2 <i>Strukturering av datamateriale</i>	43
3.7.3 <i>Bearbeiding av rådata til analysedata og kodegruppering</i>	44
3.7.4 <i>Analyse og tolkning</i>	45
3.8 KVALITET OG TROVERDIGHET I FORSKNING	47
3.8.1 <i>Reliabilitet</i>	48
3.8.2 <i>Validitet</i>	49
3.8.3 <i>Overførbarhet</i>	49
3.8.4 <i>Kritisk blick på studien</i>	50
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	52
4.1 FAGLIG INKLUDERING I KUNST OG HÅNDVERK	52
4.1.1 <i>Kunst og håndverk det beste faget i skolen</i>	53
4.1.2 <i>Støttende læringsfelleskap</i>	55

4.1.3	<i>Motiverende læringsaktiviteter</i>	56
4.2	FAGLIG MESTRING I KUNST OG HÅNDVERK	57
4.2.1	<i>Praktisk kreativ arbeidsmetode</i>	58
4.2.2	<i>Mestring i læringsaktiviteter</i>	59
4.2.3	<i>Forskjellen på læringsoppgaver i fagene kunst og håndverk og matematikk</i>	61
5.	DRØFTING AV RESULTATER	63
5.1	FAGLIG INKLUDERING I KUNST OG HÅNDVERK	63
5.1.1	<i>Kunst og håndverk som et av de beste fagene i skolen</i>	63
5.1.2	<i>Støttende læringsfelleskap</i>	65
5.1.3	<i>Motiverende læringsaktiviteter</i>	66
5.2	FAGLIG MESTRING I KUNST OG HÅNDVERK	67
5.2.1	<i>Praktisk kreativ arbeidsmåte</i>	68
5.2.2	<i>Mestring i læringsaktiviteter</i>	68
5.2.3	<i>Forskjeller i fagene kunst og håndverk og matematikk</i>	70
5.3	KONKLUSJON	71
5.3.1	<i>Hovedkonklusjonen i forhold til faglig inkludering</i>	72
5.3.2	<i>Hovedkonklusjonen i forhold til faglig mestring i kunst og håndverk</i>	73
5.4	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	74
6.	LITTERATURLISTE	77
	VEDLEGG	86

1. Innledning

Først i denne innledningen presenteres hva som er bakteppet for oppgavens valgte tema. Deretter blir det gjort rede for oppgavens problemstilling og hensikten med undersøkelsen. Videre blir oppgavens tema satt inn i spesialpedagogisk sammenheng, samtidig vises det til relevant forskning på feltet. Til sist beskrives oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den norske skolen er en enhetsskole hvor alle elever har rett til å gå på sin nærskole, uavhengig av læringsforutsetninger. Prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring er overordnede verdier i det norske skolesystemet og er grunnsteiner som skal være førende for den pedagogiske praksisen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset opplæring innebærer at tilpasset undervisning skjer innenfor rammen av ordinær undervisning. Selv om inkluderingsprinsippet står sterkt i norsk fellesskole, har det imidlertid oppstått utfordringer da inkludering skal forenes med skolens krav og teoretiske opplæringsinnhold (Espeland et al., 2011 s. 72; Bliksvær et al., 2017, s. 32; Nordahl, 2018, s. 9; Uthus, 2020, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette har ført til alternative løsninger hvor elever med særskilte behov mottar undervisning i organisatorisk differensierte grupper og ekskluderende spesialpedagogiske tiltak i en slik grad de ikke lenger er tilstrekkelig inkludert i klassefelleskap (Fasting et al., 2011, s. 2; Nordahl, 2018, s. 7). Ressursknapphet i møte med kartlegging og tester i skolen blir forklart som drivere til økt bruk av spesialundervisning i skolen (Uthus, 2020, s. 25). Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) fikk det norske skolesystemet tydeligere retningslinjer for styring gjennom kartlegging og resultatmåling (Haug, 2004, s. 275; Djupedal, 2022, s. 33). En styrking av grunnleggende ferdigheter, sammen med strategien «tidlig innsats for livslang læring» skulle bidra til å imøtekomme systematiske læringsutbytteforskjeller blant elever (St. Meld. 30, (2003-2004), s. 25; St. Meld. 16, (2006-2007), s. 10; Meld. St. 22, (2010–2011), s. 101).

I ettertid av innføringen av LK06 er det flere som har ytret at et ensidig søkelys på teoretiske fag, har gått på bekostning av elevers lek og kreativitet, samt utvikling av praktiske

ferdigheter (Hestholm, 2008, s. 54; Befring, 2014, s. 12; Jacobsen, 2018; Djupedal, 2022, s. 29). Et spørsmål som hører med, er hvorvidt skolen har fått et for smalt kunnskapssyn og/eller om undervisningen har blitt for statisk og ensformig. For å illustrere dette kan det nevnes at timeantallet i grunnskolen siden 90- tallet økt med 1359 timer, der flesteparten av timene har falt til ferdighetssatsning og timene knyttet til nasjonal og internasjonal testing (Meld. St. 22, (2010–2011) s. 101; Djupedal, 2022, s. 33-35).

Økningen har naturligvis ført til en prosentvis nedgang av timeantallet i andre fag. Ved årtusenskiftet ble 20 prosent av den totale time- og fagfordelingen viet til kunst- kultur- og praktiske fag, mens det i 2010 hadde sunket til 12,4 prosent (Kalsnes, 2005, s. 239); Bamford, 2012, s. 20); Espeland et al., 2013, s. 18). I dag utgjør de praktiske og estetiske fagene i skolen omtrent en fjerdedel av grunnskolens timeantall, med kroppsøving som det største faget, etterfulgt av kunst- og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 8). Selv om grunnleggende ferdigheter, tidlig begynneropplæring og tidlig innsats har vært sentrale virkemidler for å inkludere alle i en likeverdig kvalitetsskole, har det økte søkelyset på skolens teoretiske undervisningsinnhold skapt debatt i samfunnet (Meld. St. 22, s. 101, (2010–2011); Djupedal, 2022, s. 33-35).

Det har oppstått et stort engasjement som dreier seg om etterspørselen av et mer praktisk opplæringsinnhold og ønsker om å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen (Fladberg, 2019; Eriksen, 2019; Iversen, 2022). Både norske og internasjonale studier har vist at elevers skolefaglige motivasjon synker allerede fra femte klasse (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 49; Wendelborg, 2021, s. 114; Enstad & Bakken, 2022, s. 18). Det er anerkjent innen utdanningspolitikken at elevers synkende motivasjon for skole har sammenheng med skolens undervisningstilbud innen praktiske fag. Dette har vært et utdanningspolitisk mål å imøtekomme (St. Meld. 44 (2008-2009), s. 25; Meld. St. 22 (2010-2011), s. 7); Meld. St. 28 (2015–2016), s. 23).

Tilstandsrapporter om de praktiske og estetiske fagene i skolen viser grunnlaget for at det er behov for å styrke fagene. I kunst- og håndverksfaget ble det allerede i 2012 påpekt mangel på lærere med fagkompetansen, samt manglende rom- og utstyrsutrustning (Bamford, 2012, s. 20). Situasjonen er i dag fortsatt ikke mye endret noe som er problematisk på flere områder (Nielsen & Lepperød, 2019, s. 6). Samtidig som at fagets praktiske egenart er et av

få fag i skolen som kan bidra til å forberede elever til yrkesfaglig videregående utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10), inngår det også som et av dannelsesfagene i skolen som er særlig egnet til å fremme inkludering: «De praktiske og estetiske fagene inkluderer utøvende og praktisk virksomhet, fysisk aktivitet og arbeid med ulike materialer, verktøy og instrumenter, noe som legger grunnlag for varierte arbeidsformer, deltakelse og inkludering» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 19). De praktiske og estetiske fagene legger til rette for å realisere inkluderingsprinsippet som en del av det allmennpedagogiske tilbudet. Fagene regnes for å være mer egnet for inkludering enn andre fag, samtidig som de er ment for å skape motivasjon i skolehverdagen generelt for alle elever (Espeland et al., 2011, s. 72; Espeland et al., 2013, s. 93; Meld. St. 22, (2010-2011) s. 38).

Kunst og håndverksfaget er et av de praktiske estetiske fagene med høyest popularitet blant grunnskoleelever (Kjosavik et al., 2003, s. 102; Espeland et al., 2011, s. 42; Meld. St. 22, (2010-2011), s. 38). Faget er for mange elever en mestringsarena, og som et av dannelsesfagene i skolen kan læringsinnholdet bidra til elevers identitetsutvikling, utvikle elevers praktiske ferdigheter og kreative kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 4). For noen er kunst- og håndverkstimene et kreativt avbrekk i en travel skolehverdag, for andre er læringsinnholdet i faget betydningsfullt. Med elevers positive holdninger til kunst og håndverk kan man anta at det er et fag mange elever opplever motivasjon i (Bamford, 2012, s. 46; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 4). Elevers motivasjon og engasjement for kunst- og håndverk er denne studiens utgangspunkt for å utforske elevers erfaringer av mestring og inkludering i faget.

1.1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling

I masteroppgaven ønsker jeg å utforske hvordan kunst- og håndverksfagets praktiske egenart legger til rette for mestring og inkludering. Med min utdanningsbakgrunn som faglærer i emnet, samt erfaringer som lærer i skolen, er jeg av den oppfatning at det ligger et potensiale i dette faget som kan bidra til inkludering i skolen. Jeg har erfart at kunst- og håndverksfaget har et urealisert potensial i inkluderingsøyemed fordi elever som av ulike grunner ikke deltar i ordinær undervisning, heller ikke er inkludert i klassefelleskap i kunst- og håndverksundervisningen.

Mestringsopplevelser i kunst- og håndverk kan skape trivsel og være grobunn for inkludering. Mange elever kan finne seg til rette i faget fordi de får muligheten til å benytte sine ressurser i praktiske og kreative læringsaktiviteter (Almqvist & Christophersen, 2017, s. 9). Som kunst- og håndverkslærer i spesialundervisning er min erfaring at fagets bredde tillater i en viss grad å tilpasse undervisningen til elevenes interesser. I situasjoner hvor elever strever med motivasjon for skolearbeid, har dette skapt en innfallsvinkel til å delta i læringsaktivitetene på en aktiv og deltakende måte (Wilberg et. al., 2020, s. 12).

Masteroppgavens hensikt er å belyse hvordan mestring av praktiske læringsaktiviteter, kan legge til rette for *en aktiv form for inkludering*. Det er av interesse å undersøke de kreative læringsprosessene som fører til mestring i kunst og håndverk, samt hva som individuelt ligger til grunn for elevenes trivsel i faget. Oppgavens problemstilling er som følger:

- Hvilke erfaringer har elever med faglig inkludering og mestring i faget kunst og håndverk?

Utgangspunktet for å undersøke dette er elevenes perspektiver på deres opplevelser med å drive med kreative og praktiske læringsoppgaver, og deres erfaringer med å delta i læringsfellesskapet. Elevenes perspektiver om faget er undersøkelsens viktigste bidrag for å belyse oppgavens problemstilling.

Oppgaven omhandler først og fremst begreper som belyser faglig inkludering, faglig mestring og læringskonteksten i kunst og håndverk. Begrepene utdypes i oppgavens teoretiske del, og vil utgjøre oppgavens teoretiske rammeverk. Rammeverket vil fungere som forståelsesramme, belyse temaets kontekst i empirisk og teoretisk sammenheng og bidra i undersøkelsens drøfting av studiens resultater.

1.1.2 Relevant forskning

Ifølge lederen ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS), Kirsti Saxi, kan elever med særskilte læringsbehov oppleve større grad av mestring og inkludering i skolens praktiske og estetiske fag (Christoffersen et. al., 2017, s. 8; Eriksen, 2019). Likevel er det rapportert at fagene i liten grad inngår som en del av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, og som en del av faginnholdet i lærerutdanningene for spesialpedagogikk (Bamford, 2012, s. 6; Forskningsrådet, 2014, s. 163; Christophersen et. al., 2017, s. 40). Bahdanovich

mfl. (2022) mener det er behov for å utvide fagfeltet og utvikle mer kunnskap rettet mot å undersøke hvilken betydning de praktiske estetiske fagene kan ha for spesialpedagogisk og inkluderende praksiser i skolen (2022, s. 18).

Forskning i Norge rettet mot kunst- og håndverksfaget har tatt utgangspunkt i fagpolitiske- og fagdidaktiske perspektiv rettet mot å evaluere, utvikle og forbedre faget (Kjosavik et al., 2003; Kalsnes, 2005; Espeland et al., 2011; Espeland et al., 2013; Dagsland, 2013; Pehrson-Randers, 2016; Nielsen & Lepperød, 2019; Bråten & Borgen, 2019). Selv om forskningsfeltet rettet mot å belyse kunst og håndverk i et inkluderingsperspektiv foreløpig er smalt i Norge, kan man se en økende interesse for å undersøke betydningen av estetiske uttrykksformer som læringsmetode, både i ordinær- og spesialpedagogisk undervisningssammenheng (Almqvist & Christophersen, 2017; Hundevadt & Klausen, 2019; Kristoffersen, 2020; Bahdanovich, 2022).

Det er egenskaper ved kunst- og håndverksopplæringen som kan kobles opp mot inkluderingspraksis i skolen. Ifølge Moorefield-Lang (2010) har estetiske uttrykksformer sammenheng med elevers mestringsforventning. Hun fant i sin studie at både kreativitet i læringsaktiviteter og elevenes samspill virker positivt inn på elevers opplevelser av mestringsforventning i kunst og håndverk (Moorefield-Lang, 2010, s. 11-13). En annen studie ved Huotilainen et al. (2018) belyste at den psykososiale trivselen knyttet til å lage kunst, eller å drive med håndarbeid kan bidra til å inkludere individer som er i risiko for utenforskap (Huotilainen et al., 2018, s. 2).

Penketh (2016) belyser hvordan kunst- og håndverksfagets fravær av litterær oppøving i skolen, kan oppleves som et tilfluktssted for elever med lærevansker. Hun beskriver dette som å delta i en annen pedagogisk setting, hvor estetiske uttrykksformer tilbyr «andre» typer læringsopplevelser som bryter med tradisjonsbaserte undervisningsmetoder. Penketh (2016) hevder at elever med negativ stempling og / eller svak tilknytning til skolen, som viser kompetanse og ferdigheter i kunst- og håndverksfaget kan løftes og anerkjennes som «autentiske lærende» i en inkluderende kunstfaglig undervisning (Penketh, 2016, s. 159-162).

Thompson og Hall (2021) belyser at den kunstfaglige pedagogikken har signifikante aspekter som støtter opp under inkludering i skolen. En implisitt struktur ved undervisningen er en atmosfære som kommuniserer at alle elever kan mestre; mangfold i elevgruppen

verdsettes; og i de skapende læringsprosessene inngår anerkjennelse, forhandling og dialoger som underbygger utvikling av kreative prosjekter noe som skaper et utbredt engasjement og deltakelse (Thompson & Hall, 2021, s. 611).

1.1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1: Presentasjon av bakteppet og grunnlaget for valg av tema, problemstilling, hensikt, avgrensning. Temaet inkludering i kunst og håndverk presenteres i spesialpedagogisk sammenheng gjennom å vise til relevant forskning på feltet.

Kapittel 2: Skolesystemet presenteres i overordnet perspektiv sammen med utvalgte prinsipper for skolens praksis. Redegjørelse av inkluderingsbegrepet og spesialundervisning i skolen. Kunst og håndverksfaget presenteres før det settes inn i et inkluderingsperspektiv. Etterfulgt av læringsteori som belyser kunst- og håndverksfagets læringskontekst. Deretter presenteres teori rettet mot læring, motivasjon og mestring i skolen.

Kapittel 3: Oppgavens metodiske kapittel redegjør for undersøkelsens valg av metode, utvalg, etiske retningslinjer, forskningsdesign og framgangsmåte. Her presenteres systematikken for analysearbeidet og tolkning, før det redegjøres for begreper som diskuterer studiens kvalitet, gyldighet og overførbarhet.

Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres undersøkelsens resultater som består av de to overordnede kategoriene 1) Faglig mestring i kunst og håndverk 2) Faglig inkludering i kunst og håndverk, hvor begge har tre underordnede temaer.

Kapittel 5: Omhandler drøfting av undersøkelsens resultater, presentert med liknende struktur som resultatframstillingen. Avsluttes med undersøkelsens konklusjoner relatert til oppgavens problemstilling, hvor det til sist presenteres avsluttende refleksjoner av oppgaven som helhet.

Kapittel 6: Litteraturliste

Kapittel 7: Vedlegg

2. Oppgavens teoretiske rammeverk

2.1 Skolens overordnede mål

Den norske skolen er en fellesskole hvor alle barn og unge, uansett læringsforutsetninger har tilbud om helhetlig og likeverdig opplæring. Skolen har et bredt samfunnsmandat i oppdraget med å gi barn og unge opplæring til å bli selvstendige samfunnsborgere. Skolens ansvar omfatter både et dannelse- og et utdanningsoppdrag som opplæringen i samarbeid med foreldre, i sin helhet skal oppfylle. Elevene dannes i sosiale læringsfelleskap gjennom praktisk og teoretisk kunnskapstilegnelse sammen med fysisk aktivitet og estetisk utfoldelse. Opplæringen utdanner gjennom elevers tilegning av kunnskap, kompetanse og utvikling av verdibaserte holdninger for å kunne delta i arbeid og felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring er overordnede verdier i det norske skolesystemet og er grunnsteiner som skal være førende for den pedagogiske praksisen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en skole for alle står prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring sentralt for å gi alle elever like muligheter til å utvikle og utdanne seg i felleskap. En likeverdig opplæring imøtekommer bredden i elevers læringsforutsetninger på en inkluderende måte gjennom tilpasset undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering og tilpasset opplæring står i et gjensidig forhold til hverandre. Mennesker lærer og utvikler seg i samspill med andre. En positiv og medmenneskelig holdningskultur, som støtter og oppmuntrer alle elever til faglig og sosial utvikling kjennetegner en god inkluderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hver enkelt elev har rett på en tilpasset opplæring hvor undervisningen tilpasses med hensyn til ulike læringsbehov og læringsstiler. Lærerens støtte og veiledning i læringsarbeidet sammen med elevers deltakelse i vurdering av faglig utvikling anses som nøkkelbidrag for å tilpasse undervisningen. Prinsippene forenes ved at opplæringen realiseres gjennom en undervisning som varierer blant pedagogiske arbeidsmetoder og organiseringsform i ett og samme læringsmiljø, der elevene elevene er medvirkende og medansvarlige i læringsfelleskapet samt vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.1 Prinsippet om inkludering

Prinsippet om inkludering er tuftet på den tidligere integreringsloven og opphevelsen av spesialskoleloven. Ved innføringen av den nåværende grunnskolen på 1960-tallet startet en integreringsprosess for elever med ulike funksjonsnedsettelse i grunnskolen, som tidligere hadde fått opplæringstilbud i spesialskoler eller spesialklasser tilpasset gruppens behov (Nordahl, 2018, s. 25). I 1975 avløste integreringsloven spesialskoleloven og reglene om spesialundervisning ble tatt inn i grunnskoleloven, hvor elever med lærevansker ble omfattet av det alminnelige skolesystemet (NOU 1995: 18, s. 119). Man skulle ikke lenger gruppere elever ut ifra funksjonsnedsettelse og hva som var årsak til at elevene var i behov for spesialundervisning. Intensjonen som lå bak integreringsloven, var å innlemme funksjonshemmede inn i det lokale skolefellesskapet slik at alle kunne tilhøre et felleskap (NOU 1995: 18, s. 120; Befring, 2014, s. 58).

Inkludering ble først lansert som pedagogisk verdi og fagbegrep i Norge på 1990-tallet, inkludering handlet ikke lenger bare om alle elevers fysiske tilstedeværelse i skolen, men omfattet den enkeltes opplevelse av tilhørighet som deltaker (Befring, 2014, s. 57).

Salamancaerklæringen fra 1994 gjorde inkludering til et overordnet prinsipp i utdanningssystemene hvor alle barn hadde rett til utdanning av høy kvalitet uavhengig av læringsforutsetninger. Prinsippene i Salamancaerklæringen formidlet at inkludering var det mest effektive middelet til å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljøer og gi alle barn opplæring. Et annet aspekt ved erklæringen stadfestet at barn og unge skulle imøtekommes gjennom en barnesentrert pedagogikk i opplæringen (Nordahl, 2018, s. 20).

Et helhetlig system for inkluderende praksis innebærer at alle elever inkluderes i nærskolen og deltar i et klassefellesskap. Dette innebærer at tilpasset opplæring og spesialundervisning i størst mulig grad skjer innenfor rammen av ordinær undervisning. Inkludering betyr ikke at alle elever til enhver tid skal delta i samme undervisning, men målet med inkludering er meningsfull deltakelse og opplevelse av tilhørighet (Nordahl, 2018, s. 25). Inkluderingsbegrepet rommer idéen om at alle elever skal ha mulighet til å oppleve medmenneskelig nærhet og felleskap hvor elever som deltakende individer lærer og utvikler seg sammen. Et viktig mål med inkludering er å motvirke diskriminering og fremme

mangfold og deltakelse. Grunnidéen bak inkludering handler om at mennesker lærer av hverandre og får mulighet til å bygge sosialt kapital (Nordahl, 2018, s. 27-29).

Inkludering stiller ikke krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg eksisterende behov hos alle elever. Derfor er inkludering ikke (eller ikke bare) en reform for spesialundervisningen, men en ambisiøs reform av hele skolen og dens totale opplæring (Nilsen, s. 23, 2017).

Elevgruppen i skolen består et mangfold av elever som skolesystemet skal tilpasse opplæringen for. En inkluderende opplæring er derfor avhengig at en ser forskjellighet og stor spredning i evner og forutsetninger som det skolen som felleskap normalt skal romme og møte (Nilsen, 2017, s. 23). Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. En likeverdig undervisning, betyr ikke nødvendigvis det samme som at undervisningen skal være lik for alle. Dette innebærer at elever med særskilte behov, imøtekommes med en positiv form for «forskjellsbehandling», gjennom en differensiert undervisning som anerkjenner elevenes læringsbehov (Nordahl, 2018, s. 33). Nilsen (2017) påpeker at en inkluderende praksis innebærer at skolen tilpasser seg elevmangfoldet og ikke omvendt (2017, s. 24).

2.1.2 Dimensjoner ved inkluderingspraksis

En helhetlig inkluderende opplæringspraksis består av tre dimensjoner. Omfattet av en organisatorisk og fysisk-, sosial- og faglig og kulturell dimensjon som står i et dynamisk forhold til hverandre. Hver dimensjon karakteriseres ved både objektive og subjektive aspekter. På den objektive siden finnes de konstaterbare kjennetegnene, imens elevens opplevelse av inkludering definerer den subjektive siden (Nilsen, 2017, s. 24).

Alle har behov for tilhørighet og god tilknytning til sosiale felleskap. Tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov, og en god tilknytning til skole og et klassefelleskap kan bidra til å bygge beskyttende faktorer rundt sårbare barn (Lassen, 2017, s. 147). Den sosiale dimensjonen av inkluderende praksis handler om at elever har en aktiv rolle som en del av klassefellesskapet. En sosialt inkluderende praksis realiseres ved at elever arbeider, lærer og omgås sammen, og har gode relasjoner til medelever og lærer. Elever som medvirker og

deltar i klassens arbeid og aktiviteter er et sentralt element for en sosial inkluderingspraksis (Nilsen, 2018, s. 26-27).

Den tredje dimensjonen ved inkludering er den faglige og kulturelle siden. Den overlapper med den sosiale dimensjonen ved at undervisning og opplæring individuelt tilpasses elevens faglige forutsetninger i klassefelleskapet (Nilsen, 2017, s. 27). Det omhandler i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler et visst faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver, og om de tar del i felles arbeidsformer som en del av faglig undervisning (Nilsen, 2017, s. 27). Deltakelse i et faglig felleskap vil kunne virke inn på hvorvidt elever ser mening med undervisningen, deres opplevelse av mestring og utbytte av opplæringen. En faglig inkluderende praksis omhandler at alle elever, uavhengig av læringsbehov, deler et visst faglig innhold og deltar i felles arbeidsformer (Nilsen, 2017, s. 27-29).

Den sosiale dimensjonen overlapper med den faglige dimensjonen ved at lærere kan fordre sosial inkludering gjennom å legge opp undervisning med arbeidsmåter og aktivitetsformer som skaper aktive felleskap i klasserommet (Nilsen, 2017, s. 29). Samarbeid og læringsfelleskapet skal støtte og stimulere til læring. Kunnskapsløftet vektlegger at relasjoner blant medelever og lærere skal preges av støttende holdninger for å bygge opp under inkluderende praksis. Dersom elever ikke har opplevelse av sosial inklusjon vil det skape utfordringer med å inkludere elever faglig og kulturelt (Lassen, 2017, s. 140).

2.2 Spesialundervisning og inkludering

Elever har rett på spesialundervisning dersom skolens tilpassede opplæring ikke gir tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisning gjennomføres ut ifra tilpassede læringsmål og/ eller særskilt tilpasset utstyr, med oppfølging av lærer eller assistent i klassen. Det fordres å igangsette hjelpetiltak tidligst mulig, og yrkesgrupper med spesialpedagogisk kompetanse bidrar i skolens arbeid til å imøtekomme elever med behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I grunnskolen var andelen elever som mottar spesialundervisning 7,7 prosent, hvor 68 prosent av de er gutter. Andelen elever som mottar spesialundervisning øker med alder, og det er anslått at omkring 50 prosent av elevene som mottar spesialundervisning har et

undervisningstilbud i grupper eller i én til én tiltak (Nordahl, s. 98, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). Nordahl mfl. påpekte i sin rapport at det er for mange elever i skolen som mottar undervisning i organisatorisk differensierte grupper og ekskluderende spesialpedagogiske tiltak i en slik grad de ikke lenger er tilstrekkelig inkludert i klassefelleskap (Fasting et. al., 2011, s. 2; Nordahl, 2018, s. 7).

Noen utfordringer knyttet til å realisere inkluderingsprinsippet er opplæringens krav om kartlegging og måloppnåelse på internasjonale/nasjonale tester, sammen med ressursmangel (Espeland et al., 2011, s. 72; Bliksvær et al., 2017, s. 32; Nordahl, 2018, s. 9; Uthus, 2020, s. 24). I situasjoner der skoler er utfordret med å inkludere enkelte elever, har opplæringsansvaret blitt overlatt til et område for spesialpedagoger å håndtere, noe som har hatt uheldige konsekvenser. Elever som mottar spesialundervisning, rapporterer selv lavere trivsel, lavere motivasjon og engasjement for skolearbeid, lite selvhevdelse og selvkontroll, samt svakere relasjoner til medelever enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Haug, 2020, s. 312).

Likevel er det i dag stor enighet blant pedagoger om at inkluderings spørsmål bør inngå som en del av skolens allmenne pedagogiske praksis. Dette kan komme klassefelleskapene til gode, samt legge til rette for mer aktive former for inkludering (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011, s. 88; Lande & Pettersen, 2020; Elvarsdóttir, 2022, s. 20; Draugsvoll, 2022, s. 26). En aktiv form for inkludering kan handle om å legge til rette en undervisning med rammer hvor den enkelte elev kan mestre og være en likeverdig deltaker innenfor felleskapet (Elvarsdóttir, 2022, s. 20; Draugsvoll, 2022, s. 28).

2.2.1 Spesialpedagogisk arbeid

Spesialpedagogisk kompetanse internt og eksternt skal bistå skolen med å tilpasse undervisning til elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ifølge Befring (2014) skal det spesialpedagogiske fagfeltet fremme gode læring- og utviklingsvilkår gjennom kompetanse til å kartlegge, hjelpe og forebygge lærings- og utviklingshemmende problemer. I første omgang består arbeidet i å gi læringshjelp og nødvendig støtte, sammen med systematisk forebyggende tiltak for å redusere risikofaktorer. Problem- og ressursdiagnostisering er kartleggende arbeidsmåter rettet både mot individ og system.

Kartlegging på individnivå gjelder elevers lærings- og tilretteleggingsbehov. Systemrettet arbeid gjelder utvikling av skolens praksis gjennom innovasjon og forbedringspraksis (Befring, 2014, s. 154).

Ifølge Befring (2014) har individrettet kartlegging i for stor grad vært rettet mot vansker og ikke ressurser og mestringsmuligheter. Han foreslår at kartleggingen vektlegger et positivt fokus på elevers ferdigheter som formidler dyktighet og en kompetansefremmende opplæring (2014, s. 154). Befring (2014) fordrer at skolen retter søkelyset på elevenes positive ressurser og læringsmuligheter som en tilnærming som vil skape gode vilkår både for elever med særskilte behov, og elever som en helhet i den ordinære undervisningen (2014, s. 153-155). Dette kan utvide den spesialpedagogiske praksis til å omhandle læringshjelp, støtte til funksjonsutvikling og forebygging med muligheter for at elever kan utvikle sin personlige kompetanse. Personlig kompetanseutvikling vil kunne innebære at elever får muligheter til å videreutvikle sine ferdigheter og talenter, utvikle positive holdninger, selvregulering og sosial kompetanse. På denne måten vil elever bedre kunne benytte sine ressurser, og det kan ha en oppmuntrende virkning på elevers motivasjon for opplæringen i skolen (Befring, 2014, s. 165).

2.3 Kunst og håndverk

Kunst er nært forbundet med håndverk, sanser og menneskers tilstedeværelse i verden. Håndverk knyttes til handlingen med å lage noe, mens kunst handler om å skape gjennom å frambringe og tolke idéer i ulike formater. Begge begrepene er knyttet til estetikk, som handler om å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelserfaringer (Bahdanovich et. al., 2022, s. 15). Estetiske uttrykksformer lar elevene benytte sanselige, følelsesmessige og kroppslige aspekter kombinert med kognitive tankeprosesser i formskapende- og kunstformidlende aktiviteter (Bahdanovich, et. al., 2022). Denne virksomhet er ifølge Fredens (2018) avgjørende for barn og unges læring og utvikling hvor de kan bli inspirert til å utforske, reflektere, lære av feil, utvikle oppfinnsomhet og forsterke forestillingsevnen (2018, s. 149).

Kunst og håndverk står sentralt i å utvikle elevers praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjonsevne over visuell og materiell kultur. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Kunnskap om og erfaring med kunst- og håndverkstradisjoner og immateriell kultur forbereder grunnskoleelever til yrkesfaglig utdanning, gir grunnlag for å forvalte og videreutvikle kulturarv, samt å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Fagets kjerneelementer består av håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. Elever skal utvikle praktiske ferdigheter gjennom håndtering av redskaper og materialer. Kunst og designprosesser er gjennomgående i faget hvor idéutvikling er utgangspunkt i skapende arbeid og elevene arbeider med problemløsning i løpet av ferdigstilling av produkter og verk. Visuell kommunikasjon innebærer at elever lærer å lese, forstå å bruke visuelt språk i digitale, to- og tredimensjonale uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Kunst- og håndverk legger tilrettelegger for muligheten til å bli kjent med- og utvikle sine personlige evner, dermed kan mennesker utvikle sine egne personlige inntrykk, og bidra til å utvikle unge menneskers identitet og karakter (Hagen, 2019, s. 242)

Ved å sette ord på og reflektere over estetiske opplevelser og skapende prosesser gjennom fagbegreper viser elevene muntlige ferdigheter. Skriftlige ferdigheter i faget innebærer å kommunisere visuelt gjennom tegn, symboler og ved å kombinere tekst og bilder. Tolkning, forståelse og vurderingsevne ligger til grunn for fagets leseferdigheter. Å lese i kunst og håndverk handler om å avkode tekniske tegninger og oppskrifter, samt å gjenkjenne og reflektere over kunst og kultur. Regning i kunst- og håndverk inngår som en del av framgangsmåtene i praktiske skapende arbeid for å konstruere mønster og form. Digitale ferdigheter er å vise kunnskap om appropriasjon, håndtere digitale verktøy såfremt som å kommunisere visuelt gjennom dem (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Hagen (2019) beskriver opplæringen i kunst- og håndverk som betydningsfullt for individ og samfunn. Det er et kreativt læringsrom og en arena for kulturell kompetanse.

Undervisningens lærepotensiale rommer en eksplisitt form for fagkunnskap, overføringsverdi, personlig- og samfunnsmessig nytteverdi (s. 243, 2019). Elevene tilegner seg kulturell kompetanse som utvikler forståelse for kulturen som omfavner dem, gir dem

muligheter til å verdsette kunst, arkitektur og design i det offentlige rom, samtidig som det utvikler evner til å reflektere kritisk over byplanlegging og offentlige roms utforming (Hagen, 2019, s. 245).

Arnheim (1974) knytter skapende aktiviteter til to menneskelige grunnleggende drifter. Driften til å skape kommer til uttrykk i objekter, handlinger og forestillinger med hendene og kroppen. Den andre, ornamentdrift, kommer til uttrykk som orden og balanse i det vi holder på med. For eksempel når vi rydder, dekorerer eller fornyer hjemmet. Ifølge Arnheim (1974) springer dette ut av menneskers iboende behov for symmetri og likevekt, som kan forstås som en estetisk sans for det vakre i våre omgivelser (Arnheim, 1974, s. 24-35). Denne sansen kan bidra til å skape trivsel og glede. Ornamentdriften, og utvikling av den og det å holde på med dette, dekker et behov for å skape skjønnhet. Den estetiske sansen blir en del av det Hagen (2019) kaller visuell kompetanse. Å uttrykke seg i ulike former for visuell kunst handler om å bruke evnen til å se for seg bilder, tegninger, idéer og former. En godt utviklet visuell kompetanse gjør det mulig å bedre forstå både bruksanvisninger og arkitekters- og interiørdesigneres plantegninger (Hagen, 2019, s. 251).

En av få studier som har belyst kunst- og håndverksfaget i et elevperspektiv i Norge er studien til Dagsland (2013). Et av hovedfunnene i studien er at den frie skapende praktisk-estetiske virksomheten i kunst og håndverk, omfattes av tre aspekter. Et individuelt, et kulturelt og et sosialt aspekt. Det individuelle aspektet belyste hvordan elevene trives med iderikdom, fleksibilitet og selvstendighet i oppgavene. Elevene verdsetter læringsaktivitetene hvor de kan uttrykke tanker, meninger og ferdigheter gjennom de estetiske uttrykksformene (2013, s. 271). I det sosiale aspektet ved kunst og håndverksopplæringen gav elevene i studien til Dagsland (2013) uttrykk for et læringsfelleskap bestående av kontinuerlige dialoger med både lærer og medelever. Elevene formidlet å være publikum for hverandres skapende arbeid, noe som hadde støttende funksjoner. Og de erfarte kunst- og håndverk som en scene hvor de kunne fremstille sine verk gjennom deltakelse og kommunikasjon (2013, s. 271).

Moorefield-Lang (2010) har undersøkt kunstfags betydning for motivasjon og opplevelse av mestring. Kunstfagene hadde virkning på enkelte elevers selvtillit, og mange satt pris på muligheten til å uttrykke seg innenfor ulike medier. Et overraskende funn i denne studien viste at samhold i læringsfelleskapet og elevrelasjoner hadde stor betydning. Kunstfagenes

egenart gav mulighetsrom for at elevene støttet og oppmuntret hverandre når det kom til deltakelse i ulike læringsaktiviteter. Valgfag med muligheter for kunstfag gjorde at elever i vennerelasjoner kunne velge samme type fag, trives i fagene og gjøre noe som de likte i løpet av skoledagen. Kunstfagene hadde positive virkning på elevers selvtillit fordi de hadde det gøy og opplevde mestring i disse fagene. Dette ble beskrevet som å gi mer motivasjon for annet skolearbeid, men kunstfagene i seg selv styrket elevers generelle opplevelse av mestringstro (Moorefield-Lang, 2010, s. 5- 12).

Det er et kjent fenomen at deltakelse i, og i praktiseringen av estetiske uttrykksformer kan skape glede og trivsel hos elever (Moorefield-Lang, 2010, s. 6; Bamford, 2012, s. 28; Huotilainen et al., 2018). Praktiseringen av skapende og formgivende aktiviteter kan bidra med å regulere stress, samtidig som det kan virke avslappende å drive med (Moorefield-Lang, 2010, s. 8; Huotilainen et al., 2018, s. 2; Alterhaug, 2021, s. 17). Ifølge Huotilainen et al. (2018) kan kombinasjonen av å lage kunst, eller å drive med håndarbeid skape psykososialt velvære både for elever og klasse miljøet (Moorefield-Lang, 2010, s. 12; Huotilainen et al., 2018, s. 2). I dette sosiale engasjementet oppstår meningsfulle dialoger i og mellom læringsinnholdet som flere hevder kan bidra med å skape inkluderende felleskap (Moorefield-Lang, 2010; Huotilainen et al., 2018). Kunst- og håndverk tilbyr ifølge Penketh (2016) et spesielt sted» for læring, som et fysisk sted, og som potensiale for elev- og lærerrelasjoner som kan oppstå gjennom prosessen med å produsere et bilde eller et artefakt. Huotilainen et al., (2018) viste med hensyn til hvordan bevegelsesaktivitet, fin- og grovmotorikk i samspill med kognitive prosesser i kreative aktiviteter kan utgjøre en positiv forskjell for menneskers psykososiale helse (2018, s. 5- 10).

2.3.1 Læringskonteksten i kunst og håndverk: røtter i mesterlæretradisjon

Opplæringen i kunst og håndverk er bygget på mesterlæretradisjon, hvor praktiske arbeidsoppgaver står i sentrum av et læringsfelleskap. Elever får innføring i ferdigheter, kunnskaper og holdninger gjennom en faglig kyndig person. Særegent for opplæringen i mesterlæretradisjonen er at felleskapet i seg selv kan fungere som læringsarena, der for observasjon, problemløsning og imitasjon står sentralt i læringsprosessen. Både lærer og medelever er aktive deltakere i dette praksisfelleskapet. Gjeldende læringsmål blir

introdusert og umiddelbart prøvd ut i situasjonen ferdighetene skal benyttes. Deltakelse i læringsfelleskapet består av både formell veiledning fra lærer, men også medelever kan fungere som veiledere for hverandre (Waagen, 2011, s. 84).

Waagen (2011) beskriver at læringsprosessene i kunst og håndverk deles opp i komponenter hvor elever utforsker teknisk, uttrykksmessig og opplevelsesmessig gjennom å tilegne seg håndverk. Refleksjon i læreprosessen er hele tiden til stede. Gjentakelse med motorisk perfektionering er målet, og man tilegner seg kunnskap gjennom utførelsen og med umiddelbare veiledende tilbakemeldinger (2011, s. 87). Overføring av kunnskap skjer gjennom en kyndig persons demonstrasjon av læringsoppgaven sammen med kontekstuell kunnskapsinnhold. Elever observerer og imiterer fagpersonens demonstrasjon for å øve praktisk på innholdet i læringsoppgaven. Observasjon og imitasjon i kunst og håndverk er nødvendig for å kunne lære seg ferdigheter i praktisk utførelse. Kunst- og håndverksfagets undervisningsmetodikk skiller seg betraktelig fra læringsoppgaver der kompetansemål er knyttet til å gi logiske resonneringer. I matematikk for eksempel blir læringsutbytte av å imitere en annens elevs utregninger lavt, imens i kunst- og håndverk fungerer dette som en styrke i tilegnelse av praktisk kompetanse (Waagen, 2011, s. 89).

Ifølge Waagen (2011) favner kunst- og håndverksfaget om en sosial og kontekstuell læring, hvor praksisen skaper et felles språk og bygger broer mellom elever (2011, s. 76). Aktivitet og utførelse av praktiske læringsaktiviteter er det som ligger til grunn for kunnskapen som blir skapt. Denne kunnskapen er erfaringsbasert og kroppsliggjort (Waagen, 2011, s. 78). I et kunstfaglig praksisfelleskap kan lærere, medelever, kjente artister eller foreldre ha funksjon som rollemodeller. Dette kan bidra med at elever kan oppleve sosial og/ eller faglig tilhørighet med interesse for å lære liknende ferdigheter som sin rollemodell (Waagen, 2011, s. 88).

Ifølge Waagen (2011) er det særegent for læringsoppgaver som foregår i et praksisfelleskap at oppgaveutførelse er synlig for resten av deltakerne. Dette gjør observasjon og modell-læring til naturlige elementer i det skapende arbeidet i estetiske uttrykksformer. Elevene står selv for utførelsen av det tekniske i arbeidet med skape produkter i kunst og håndverk. I dette faget jobber elever i sine individuelle læringsprosesser, samtidig som de er deltakere i et praksisfelleskap (2011, s. 85- 87). I læringsmiljøet er det åpent for samtaler som dreier seg om idéer og skapende oppgaveløsninger. Praktisering av læringsoppgavene er synlig for

øyet, lærerens veiledning av én elev kommer felleskapet til nytte da elever observerer at andre får hjelp til mestring gjennom de forslag og den støtte som blir gitt. Læringen er derfor sosial og utfolder seg i praksisfelleskapet med rom for naturlige elementer av samarbeid uten å gå på bekostning av læringsutbytte (Waagen, 2018, s. 88).

Å lære gjennom observasjon krever konsentrasjon og hukommelse, noe som også omtales som ferdigheter av Pedersen (2008). Ferdighetene kommer til nytte ved utføring av praktiske oppgaver. Elever oppnår mestring av praktiske oppgaver gjennom øving og trening og vedvarende oppmerksomhet rettet mot oppgaven (2008, s. 22). Mestringsfølelse vil være påvirket av elevers forventninger om å mestre, samt motivasjon som ligger til grunn for oppgavens egenart. Læringsfelleskapet i kunst og håndverk karakteriseres ved at positive tilbakemeldinger, direkte eller indirekte, fra elever eller lærer medvirker til å forsterke elevers motivasjon (Moorefield-Lang, 2010, s. 13).

Læringsaktiviteter i kunst- og håndverk innebærer å manipulere materialer, redskaper, eller teknologiske programmer for å produsere idéer av kunst- og/ eller håndverksmessig art som tjener ulike formål. Ferdighetene som trenes i kunst- og håndverk kan kalles motoriske ferdigheter og innebærer å kunne bevege kroppen og være bevisst på hvordan man skal bevege den. Disse inkluderer som oftest til dels betydelig perseptuelle og kognitive ferdigheter (Pedersen, 2008 s. 22). Resultatet av et produkt er ifølge Waagen (2011) en visuell fremstilling av en tankeprosess, samtidig som manipulering av produktet gjennom motoriske ferdigheter og kunstteoretiske prinsipper blir et middel for å uttrykke disse tankene. Ferdighet er et ord som signaliserer dyktighet, og ferdighetskunnskap kalles selve praksisen ved å utføre en aktivitet som bare kan tilegnes ved å praktisere, som for eksempel å male tekniske penselstrøk for å oppnå ferdigheter (Waagen, 2011, s. 80).

2.4 Inkludering i kunst og håndverk

Kunst- og håndverk som dannelsesfag er spesielt egnet til å fremme inkludering i skolen gjennom den praktiske, fysiske og utøvende virksomheten med materialer og verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 19). «Gjennom faget kan elever oppleve anerkjennelse, inkludering og mestring uavhengig av ulike forutsetninger knyttet til sosial og kulturell

bakgrunn og språkferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5). Espeland et. al. (2011) hevdet at tilpasset opplæring i en inkluderende skole legger til rette for en undervisning som: «ikke bare trener intellektet og den rasjonelle tenkningen, men som også møter elevenes behov for opplevelse og utfoldelse» (2011, s. 72). Gjennom opplevelser i estetiske uttrykksformer og formgivende aktiviteter får elever i større grad mulighet til å være en del av fellesskapet (Kristoffersen, 2020, s. 70). Ved at elevene får bruke kroppen og sansene i undervisning, kan det skape motivasjon og bidra til å tilpasse opplæringa til elevmangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Særegent ved kunst- og håndverksundervisningen, og kanskje en hovedfaktor til at faget egner seg i inkluderingsammenheng er at læringsaktivitetene legger til rette for at elever viser sitt læringsarbeid gjennom det Waagen (2011) kaller alternative kommunikasjonsformer. En elev som legger mye arbeid i håndarbeid eller visuelle kunstuttrykk kan noen ganger fortelle mer enn det ord kan si. Utsagnet «det er lettere gjort enn sagt» illustrerer at praksis ikke alltid kan dokumenteres verbalt eller skriftlig. Tankeprosesser og problemløsningsevner i kunst- og håndverk blir vist gjennom form, farge, teknikk og viser intensjoner, abstraksjoner, refleksjoner og planlegging (Waagen, 2011, s. 75). Elever får gjennom estetiske uttrykksformer vise sine ferdigheter på en måte som går utenom og som strekker seg utover hva prestasjon i læringsarbeid i mer teoretiske forankrede undervisningsformer gjør. De mulighetene elevene har for å tilegne seg sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer er ifølge Alterhaug (2021) «fruktbare – også uten at disse nødvendigvis knyttes til forhåndsbestemte, spesifikt formulerte mål for læringsutbyttet i faget» (Alterhaug, 2021, s. 16).

En inkluderende kunstfaglig opplæring er forutsatt av faktorer om hvordan skolen som helhet realiserer inkludering, og hvordan lærerne i faget organiserer undervisningen. For at kunst og håndverksfaget skal ha en inkluderende funksjon er det viktig at faget gjøres tilgjengelig for alle elever, elevene får vise ferdigheter i de estetiske uttrykksformene, og at det ligger en forventning om at alle elever skal være involvert i skolens kunstfaglige aktiviteter og prosesser (Almqvist & Christophersen, 2017, s. 463). I tilfeller hvor skolen skal legge til rette for en aktiv og deltakende undervisning for elever som av ulike grunner ikke deltar i klassens ordinære undervisning, kan det være nødvendig å se på tilpasset opplæring i bred forstand. En bred forståelse av tilpasset opplæring vil fokusere på elevenes

individuelle motivasjon for å engasjere dem i sine læringsprosesser (Kristiansen, 2007, s. 105).

Elevers motivasjon for læringsaktiviteter kan variere ut ifra kontekstuelle forhold, og hvorvidt elevene vurderer undervisningen som meningsfull, eller ikke (Kristiansen, s. 151, 2007). Alterhaug (2021) beskriver at læringsaktiviteter med estetiske uttrykksformene har en åpenhet for kontekstuelle forhold som kan møte elevenes interesser evner og kultur, og danne utgangspunkt for å fremme motivasjon og lærelyst (2021, s. 17). Videre viser Alterhaug (2021) til hvordan bruk av estetiske uttrykksformer i undervisningen, er knyttet til mindre opplevd stress og et større engasjement hos elever i læringsarbeidet enn i undervisning basert på et målbart læringsutbytte (Alterhaug, 2021, s. 12). En undervisning som basert på estetiske uttrykksformer, som for eksempel tegning eller andre kunst- og håndverksrettede aktiviteter, kan være fruktbart for skolen å nyttiggjøre seg både i allmennpedagogisk forstand, men også i et inkluderingsperspektiv (Wilberg et. al., 2020, s. 5, Alterhaug, 2021, s. 17).

Selv om det i kunst- og håndverksfaget ligger et potensiale som kan bidra til en aktiv og deltakende inkluderingspraksis i skolen, er det viktig å påpeke at faget på den andre siden, også har egenskaper som kan ekskludere elever fra undervisningen. En av årsakene til det er hvordan selve læringsmiljøet kan karakteriseres som ustrukturert og høylytt noe som kan skape overveldende sanseinntrykk for enkelte elever som ellers er i behov for tydelig strukturering av undervisningen (Wilberg et. al, 2020, s. 7). Almqvist og Christophersen (2017) påpeker at bruk av estetiske uttrykksformer som undervisningsmetode, ikke nødvendigvis fører til inkluderende læringsfelleskap.

2.4.1 Inkluderende læringsaktiviteter

Læringskonteksten i kunst og håndverk rommer flere dimensjoner og læringsinnholdet tilbyr en bredde som gjør det mulig å treffe mange elevers interesser (Dagsland, 2013, s. 175; Waagen, 2011, s. 116). Undervisningsinnholdet kan også relateres til elevenes livsverden, ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser kan dette skape engasjement for læringsaktivitetene i kunst og håndverk. En undervisning som er tilpasset elevers interesse,

men hensikt å inkludere elever på en sosial og faglig måte kalles inkluderende læringsaktiviteter:

En inkluderende læringsaktivitet er en aktivitet hvor ulike elever kan delta aktivt og bidra med sine styrker inn i et felles arbeid med medelever. En inkluderende læringsaktivitet har ikke kun fagmål, men også sosiale mål der eleven får mulighet til å teste ut og øve på nye sosiale ferdigheter og strategier (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020).

I situasjoner hvor elever som av ulike grunner ikke deltar i ordinær undervisning, kan elevenes engasjement og interesse være en nøkkel for en aktiv og deltakende inkluderingspraksis. Elever som finner elementer med kunst- og håndverksfaget som motiverende, kan konsentrere seg om læringsoppgavene og få mulighet til å vise hva de kan og oppleve mestring (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). Elever med særskilte behov for tilrettelegging i undervisning kan i mange tilfeller ha få mestringsopplevelser forbundet med skolen (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020; Haug, 2020). Ved å ta utgangspunkt i elevenes styrker i undervisning, kan man både planlegge undervisning som elevene mestrer, samtidig som at elevene mestrer i felleskapet som også er en del av denne undervisningen (Wilberg et al., 2020, s. 4; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). For å lykkes med inkluderende læringsaktiviteter er det selvsagt viktig å planlegge undervisningen godt, med struktur, rammer og god oppfølging av pedagogisk personale (Wilberg et al., 2020, s. 5).

2.5 Læring som sosiale fenomener forankret i livsnære kontekster

Ifølge Säljö (2016) har ikke læring lik betydning som undervisning. Han betegner læring som noe usynlig, og dersom man skal trekke konklusjoner om hvordan læring skjer, må man observere hva mennesker gjør eller sier (2016, s. 33). Læring kan være en positiv konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer som krever en eller annen form for personlig engasjement (Säljö, 2016, s. 33). John Dewey (1938) i Säljö (2016) fremmet en aktivitetspedagogikk på sin tid, hvor barn og unges nysgjerrighet stod i sentrum for å lære gjennom å tilegne seg erfaringer. Hans refleksjoner om undervisning og opplæring kan likne

mye på de diskusjonene som gjelder for vår tid (Dewey, 1938; referert til av Säljö, 2016, s. 87).

Säljö (2016) skriver at Dewey (1938) fremmet en elevaktiv tilnærming som motsats til at skolen passiviserte elever på en måte som gjorde at de mistet lærelysten i løpet av skoleringen. Han mente at skolen måtte legge vekt på elevenes egne aktiviteter og interesser for at de skulle oppnå et reelt læringsutbytte. Undervisning skulle helst skje gjennom utflukter, og gjennom å skape et miljø som ville gi elever en dypere forståelse for sine omgivelser (Dewey, 1938; referert til av Säljö, 2016, s. 87-88). I relasjon til kunst og håndverk mente Dewey (1935/2005) at de erfaringer barn tilegner seg gjennom estetiske uttrykksformer, ikke skiller seg fra andre typer erfaringer. Men at erfaringer knyttet til estetiske uttrykksformer kan ha oppløftende kvaliteter som gjør hverdagslige erfaringer rikere og mer tiltalende (1935/2005, s. 39).

Säljö (2016) presenterer Vygotskijs (1978) bidrag til den sosiokulturelle læringsteorien som rettet søkelyset mot hvordan mennesker formes av sosiale og kulturelle omstendigheter. Menneskers evner avgjøres ikke av biologiske forutsetninger, men av de redskaper individer utvikler ferdigheter til å benytte. Disse redskapene er både fysiske og intellektuelle redskaper mennesker tilegner seg som medierer handlinger og utgjør instrumenter som vi er avhengige av for å fungere i samtlige kulturelle kontekster (2016, s. 111). Vygotskij (1978) i Säljö (2016) hevdet at tenkning skjer ved tilegnelse og bruk av disse intellektuelle og språklige redskapene (Vygotskij, 1978; referert til av Säljö, 2016, s. 111). I en kunstfaglig setting, hvor barn tegner eller driver med andre kreative aktiviteter, blir estetiske uttrykksformer redskapet i hvordan barnet tolker og kommuniserer sin omverden i samspill med felleskapet (Vygotskij, 2004, s. 69).

Vygotsky (2004) hevder at barns lek knyttet til utvikling av fantasi og tolkning av den språklige og symbolske omverden, noe som også er forutsetninger for kunstnerisk kreativitet. På lik linje med kunstneres arbeid, er barns lek en kreativ tolkning av kulturen de er omgitt av. Barns lek, på lik linje med en kunstners arbeid er en kreativ tolkning av den kulturen som omgir barnet. Kunstnere og barn, kopierer ikke verden rundt dem, men er engasjert i kontinuerlig og forvandlende skapende arbeid. Lek er for både kunstneren og barnet, betydningsfullt som en del av disse skapende prosessene (Vygotski, s. 69, 2004).

I en mer moderne terminologi kan man se til teoriene som ser på læring som situerte i praksisfelleskap. Säljö (2016) presenterer Laves (1939-1988) og Wengers (1998) arbeider, som hevder at en aktivitetsrettet undervisning som foregikk i et elevaktivt praksisfelleskap, ville bidra til at elever kan lære samarbeid og oppleve deres bidrag som viktig (2016, s. 87). Læring og tenkning skjer i samspill med artefakter og med andre mennesker i situerte praksiser som kan utspille seg i praksisfelleskap. Først og fremst er mennesker sosiale vesener som samhandler med andre i ulike kommunikative prosjekter. Man utvikler kunnskap som en del av samfunnsmessige aktiviteter, og gjennom hvordan mennesker kommer i kontakt med andre og benyttet sine erfaringsbaserte kunnskaper og redskaper ved å delta i ulike former for praksis (Lave, 1998; referert til i Säljö, 2016, s. 130).

Læringen som praksisfelleskapene bygger på, er at læringen tar utgangspunkt i refleksjon og problemløsning i livsnære og relevante sammenhenger. Ifølge Säljö (2016) er det kompetanse som er av interesse å tilegne seg, heller enn kunnskap som fullt utviklede begreper og metoder. Praksisen man utøver, er godt synlig, noe som gjør at det vanligvis er enkelt og forstå og ta til seg kunnskaper (2016, s. 135). Representanter for det situerte læringsperspektivet hevder at mye av den institusjonaliserte undervisningen bryter med barn og unges naturlige måter å lære på. Konsekvensen av forsøkene på å bygge opp læring med skolefag med et avgrenset pensum, begreper og ferdigheter blir at undervisningen blir abstrakt og rives løs fra de metodene mennesker har erfaring fra når det gjelder og lære og å tilegne seg kunnskap (Säljö, 2016, s. 139).

2.6 Forståelsesmodeller relatert til mestring og motivasjon

Ulike forklaringsmodeller har undersøkt hvilke motivasjonelle faktorer som ligger til grunn for gode læringsprosesser. Faktorer som ligger til grunn for elevers motivasjon for skolearbeid kan forklares som både indre- og ytre motiverte. Aktiviteter som har en egenverdi, uavhengig av sluttproduktet og/ eller andre eksterne goder kaller Csikszentmihalyi (2008) autotelisk aktivitet og omfatter opplevelse av indre motivasjon (2008, s. 120). Indre motivasjon i læringsaktiviteter kjennetegnes ved elevaktivitet som springer ut fra interesse for selve læringen og hvor elever fungerer selvgående. Ytre motivasjon gjelder innsats i skolearbeid for å imøtekomme lærerens forventninger og for å

oppnå gode karakterer eller anerkjennelse. Et for stort fokus på aktiviteten basert i ytre motivasjon kan svekke opplevelse av indre motivasjon (Diseth, Mathisen & Samdal, 2020, s. 974).

Jaquith (2011) hevdet at indre motivasjon er en sentral faktor som bidrar til kreativ problemløsning i kunst og håndverk (2011, s. 15). Det er flere motivasjonelle faktorer som ligger til grunn for elevers arbeid med kunst- og håndverksmessige læringsaktiviteter, og Jacquith (2011) påpekte at disse faktorene både kan bygge opp under indre – og ytre motivasjon. Samtidig er det indre motivert kreativitet som skaper de beste forutsetningene for skapende læringsprosesser. Noen av de indre motivasjonelle faktorene for kreativitet i estetiske uttrykksformer er: personlig relevans, materialepreferanser, kreativitet gjennom lek med materialer og nytteverdi av gjenstander (Jaquith, 2011, s. 19).

Kvello (2008) hevdet at læring er noe som kan innøves under tvang eller plikt med tett oppfølging, men at idealet i de fleste læringsteorier og deres menneskesyn er at mennesker er utviklingsorienterte. Elever ønsker å tilegne seg ferdigheter og mestre seg selv og omverdenen. Indre motivasjon er å brenne for noe selv, mens ytre motivasjon er motivasjon på grunnlag av andres sterke ønske om hva man skal gjøre (Kvello, 2008, s. 93). Indre motivasjon knyttes på en naturlig måte knyttes til selvregulering, mens ytre motivasjon avhenger mer av påvirkninger som belønning og veiledning og rettleiding av andre mennesker. Mennesker er påvirket av mange ulike typer motivasjoner parallelt i tid og i varierende grad. Likevel er indre motivasjon den typen som i høyest grad er knyttet til positivt selvbilde og høy livskvalitet (Kvello, 2008, s. 94).

Ifølge Albert Bandura (1997) etterstreber mennesker å kontrollere aspekter i livet som påvirker dem ved å realisere fremtidsønsker og forebygge uønskede utfall. Bandura (1997) så på menneskers drivkraft til å mestre ulike sider ved livet som metoder for å oppnå personlige og sosiale fordeler som legger til grunn et sterkt motivasjonsinsentiv for handling og målrettet aktivitet (Bandura, 1997, s. 3-8). I skolesammenheng viser Skaalvik og Skaalvik (2018) til at motivasjon er en viktig betingelse for læring, hvor motivasjonen skaper drivkraften som skaper handling og som styrer nivået av aktivitet rettet mot læringsaktiviteter (2018, s. 158).

2.6.1 Teorien om «self-efficacy»

Den mest sentrale mekanismen for menneskers utøvelse av kontroll hevdet Bandura (1997) er troen på egne evner til å mestre (s. 35). Menneskers forventninger om å mestre, på engelsk «self-efficacy», defineres som: «en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner» (Bandura, 1997, s. 35; oversatt av Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). Troen på egne evner til å oppnå ønskede resultater er ifølge Bandura (1997) et grunnleggende insentiv for handling. Han hevdet at mestringsstro er en mekanisme som har virkninger på hvordan mennesker former sine liv og lar seg veilede av den. De tankeprosessene som inngår i forventninger om å mestre regulerer ambisjoner, handlingsvalg, bevegelse, utholdenhet og følelsesmessige reaksjoner (Bandura, 1997, s. 8).

Bandura (1997) hevder at mennesker omgir seg med, utforsker og håndterer situasjoner innenfor oppfatningen og tro på egne evner. Forventninger om å mestre utvikles gjennom tidligere mestringserfaringer og mestrings innenfor sosiale kontekster. Bandura (1997) kalte disse: vikarierende erfaringer, verbal overtakelse, tolkninger av individuelle fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 79-115.). Autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden som styrker troen på å mestre i liknende situasjoner eller oppgaver der mestrings ble erfart (Bandura, 1997, s. 80). Når elever opplever å mestre nye oppgaver og aktiviteter, gjerne som et resultat av innsats og engasjement øker forventningene ytterligere (Bandura, 1997; oversatt i Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 125-126).

2.6.2 Mestringsforventning i skolen

Ifølge Kvello (2008) er det et grunnleggende menneskelig behov å mestre og han hevdet at menneskers selvoppfatning i vestlig kultur i høy grad basert på opplevelse av kompetanse og mestrings, og bekreftelse fra andre. Mestringsopplevelser kan knyttes til subjektive vurderinger av egen kompetanse som viktige bidrag for utvikling av selvoppfatning og for motivasjon (2008, s. 81). I skolesammenheng handler mestrings om å benytte kompetanse og ferdigheter med å håndtere læringsoppgaver eller eksamener (Svartdal, 2021). Slik Svartdal (2021) definerer mestrings er det selve håndteringen av oppgaver som i seg selv fører til mestrings. En skole som legger til rette for at alle elever skal oppleve og erfare mestrings er

ifølge Befring (2014) en viktig kvalitetsindikator på gode skoler (2014, s. 30). Befring (2014) påpekte at dette innebærer å tilpasse undervisning og læringsaktiviteter til det brede elevmangfoldet og imøtekomme enkeltelevers forutsetninger, ressurser og egenskaper. Alle barn har et lærings- og utviklingspotensial og hver enkelt elev kan oppleve mestring dersom det blir tilrettelagt for (Befring, 2014, s. 32). For å gjøre dette bør skolen ta i betraktning elevenes interesser, motivasjon, hva de mestrer og hva som gir elevene glede og læringslyst i undervisningen (Befring, 2014, s. 34). I praksis kan det bety å tilpasse undervisningen på en måte som utvider skolens potensiale som mestringsarena ved å ta utgangspunkt i elevers individuelle evner, talenter og behov (Befring, 2014, s. 30).

2.6.3 Elevers mestringsforventning

Elevers tro på egne evner til å mestre i skolen handler om de tanker man gjør seg om å utføre bestemte oppgaver. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) gjelder mestringsforventning spørsmålet om å tro at en vil greie oppgavene en står ovenfor, uavhengig av hva andre greier, og uavhengig av hvor flink man føler seg i et spesifikt fag (2018, s. 123). Grad av opplevd mestringsforventning påvirkes av individuelle og sosiale mekanismer. Vikarierende erfaringer handler om å se andre elever mestre. Verbal overtakelse som også kan forstås som oppmuntring skjer både gjennom responser fra lærer og fra elever i klassen. Individuelt påvirkes mestringsforventning av hvordan elever tolker sine av opplevde fysiologiske og emosjonelle tilstander (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132).

Opplevd nivå av mestringsforventning kan endre seg med faglig kontekst, og varierer blant faktorer som typer oppgaver, tidsrammer, hjelpemidler og arbeidsforhold. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). Enkelte fag og typer læringsoppgaver kan oppleves som ubehagelige å håndtere. Dersom dette ubehaget tolkes som å mangle kompetanse eller ferdigheter vil det ha virke negativt inn på mestringsforventningen. Dersom man betrakter evner og kompetanse som noe man opparbeider seg gjennom prøving og feiling vil dette være positivt for elevers mestringsforventning. Elever med kjennetegn av høyt nivå av mestringsforventning ser på utfordringer som positive læringsmuligheter. Elevers tolkning av fysiologiske og emosjonelle tilstander, og hvordan de ser på sine evner virker inn på

selvregulerende mekanismer som styrer beslutninger i en læringsprosess (Bandura, 1997, s. 106; referert til i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132).

Autentiske mestringserfaringer i skolerelatert arbeid vil påvirkes av individuelle og sosiale mekanismer. Prestasjoner i læringsarbeid vurderes gjennom eksplisitte og implisitte kriterier og de kan være relative eller absolutte. Innen de relative kriteriene for mestring blir prestasjoner sammenlignet med andre elevers. Absolutte kriterier er der hvor mestringsnivået er forhåndsbestemt, hvor oppgavene har bestemte svar. Aktiviteter og læringsoppgaver kan både bestå av tydelige innebygde kriterier, mens andre ikke er like tydelige. Det innebærer at for enkelte typer oppgaver og aktiviteter i skolen at mestring og forventning kan være avhengig av andres vurdering, som for eksempel lærerens tilbakemelding (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 128).

3. Metode

Prosjektet undersøker fenomener knyttet til elevers opplevelse av mestring og inkludering i kunst- og håndverksfaget. Det er benyttet en kvalitativ framgangsmåte i form av semi-strukturert intervjuer med elever på mellomtrinnet for å belyse temaet i et elevperspektiv. Kvalitative forskningstilnæringer benyttes ofte for å få en forståelse av sosiale sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 11). Denne undersøkelsen utforsker elevers opplevelse av faget kunst og håndverk. Den sosiale sammenhengen som utforskes her er elevenes erfaringer med å delta i kunst- og håndverksfaget, både faglig og sosialt. Det kvalitative forskningsintervjuet gjør det mulig å gå i dybden av et avgrenset tema. De prosessene man undersøker ved kvalitativ metode innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard, 2013, s. 17).

Studien er vitenskapelig forankret i en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien søker å oppnå en dyp forståelse av meningen i subjektive erfaringer, med hensikt å beskrive omverdenen slik den erfares av deltakerne i et forskningsprosjekt. Sentralt innen fenomenologisk forskning er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene personene som er deltakere i studier formidler, og å beskrive deres omverden slik den erfares av dem (Thagaard, 2013, s. 40). Refleksjon rundt datamaterialets meningsinnhold har dermed vært et viktig utgangspunkt for å forstå og representere elevenes subjektive opplevelser av å delta i faget kunst og håndverk. Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Fenomenologisk orienterte forskerne beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakerne i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringer som deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2013, s. 40).

Thagaard (2013) beskriver den hermeneutiske tilnærmingen ved betydningen av å fortolke individers perspektiver og handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Tilnærmingen er bygget på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng av det vi studerer er en del av, og delene forstås i lys av helheten. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i datamaterialet som er den teksten som fortolkes (Thagaard, 2013, s. 41). Når man tolker

intervjutekster, går man inn i dialog med materialet, og studerer det meningsskapende som teksten formidler. Tolkning vil dermed innebære å tillegge det meningsskapende i elevperspektivet utdypende meninger (Thagaard, 2013, s. 41).

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet danner et godt utgangspunkt for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Intervjuet lar forskeren få fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver deltakerne har om temaet som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 95). Intervjuet som er benyttet i denne undersøkelsen er basert på en delvis strukturert tilnærming, hvor samtalene fokuserer inn på forhåndsbestemte temaer. Fordelen med denne metoden er en fleksibilitet som gjør det mulig å for forskeren å følge intervjupersonenes fortellinger, og sirkulere inn på alle temaene underveis. Denne måten gir også rom for at forskeren kan stille åpne og utdypende spørsmål (Thagaard, 2013, s. 98). Intervjusituasjonen består av en samtale mellom forsker og deltakere som styres av de temaene som forskeren ønsker å få informasjon om. Thagaard (2013) vektlegger hvordan interaksjonen mellom forsker og intervjupersoner preger utviklingen av kunnskap og bidrar til å utvikle perspektiver basert på intervjupersonenes erfaringer (2013, s. 97).

3.2 Studiens utvalg

Utvalget av informanter en studie baserer seg på kan defineres ut ifra hvordan man har gått frem i prosessen med å velge deltakerne. Denne undersøkelsen har benyttet et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Deltakerne i studien har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens perspektiver. Elevgruppen som dannet utvalget for denne studien, tilhørte skolen med det pågående forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser» ved Jorun Buli- Holmberg (Thagaard, s. 60, 2013). Det var dermed mulig å utarbeide utvalgets inklusjonskriterier, og at elevene ble valgt ut av kontaktlærer

med god kjennskap til elevgruppen. Undersøkelsens utvalg består av fire elever på femte trinn, innenfor et tilfeldig utvalg med følgende kriterier:

- 1) elever med høy grad av mestring og/ eller motivasjon for kunst og håndverk
- 2) elever som har et høyere utbytte av kunst og håndverks undervisning, enn i teoridrevne fag
- 3) elever med vedtak om spesialundervisning, som mestrer og/ eller har motivasjon for kunst og håndverk.

Det fremste kriteriet for utvalget var at elevene hadde et høyt utbytte av kunst- og håndverksundervisningen. På vegne av studiens etiske betraktninger som er utdypet i kapittel 3.4, ble det vurdert å ikke vektlegge lærevansker, eller psykososial problematikk som en del av et typisk eller spesielt utvalg (Thagaard, s. 64, 2013). På grunn av denne studiens utforskende natur, var det viktigste målet med undersøkelsen å belyse elevenes perspektiver på kunst- og håndverksopplæringen som bidrag for mulige inkluderende praksiser. Studiens utvalg består av følgende fire elevinformanter, hvor alle hadde et høyt utbytte i kunst- og håndverksfaget:

Gutt 1: vedtak om spesialundervisning

Jente 2: godt læringsutbytte i alle fag.

Gutt 3: godt læringsutbytte i alle fag

Jente 4: godt læringsutbytte i alle fag

3.3 Elever som deltakere i utdanningsforskning

Undersøkelsen knytter verdien av å benytte elevperspektivet opp mot prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Elevers deltakelse og medvirkning i skolen kan ses parallelt med de verdier og holdninger som vektlegges i forskning som anser barn og elevers meninger som viktige bidrag. Betegnelsen «barns stemmer i forskning» referer til konseptet om at barn, så vel som voksne er agenter i sine liv, og kan anses som eksperter. I det epistemologiske spørsmålet om hva som kan regnes som kunnskap, har barns fortellinger en

viktig funksjon som «innsidekunnskap» (Tangen, 2008, s. 157). Å lytte til barn og elever i utdanningsforskning regnes som en sentral faktor i utviklingsrettet arbeid i skolen fordi elevenes kunnskap fra innsiden, med subjektive erfaringer som «lærerende» og deres erfaringer knyttet til læringsprosessen anses som en god kilde til å forstå deres læringsprosesser (Tangen, 2008).

Kvalitativ forskning som søker å forstå elevers læringserfaringer må utvikles gjennom elevenes erfaringskunnskap knyttet til indre erfaringer, individuelle handlinger og felles aktiviteter (Tangen, 2008, s. 162). Forskere kan være i stand til å utvikle forståelse for barns erfaringer gjennom empatisk og sensitiv kommunikasjon sammen med evnen til å leve seg inn i hvordan det er å være barn. Ved hjelp av en forskningsmetodologi som tilrettelegger og benytter seg av både verbale og nonverbale virkemidler, det kan være tegninger, fortellinger og artefakter, kan barn konstruere og dele sine perspektiver og forståelse for hvordan de lærer. Dette kan bidra med å skape en kultur i forskningsmiljøer hvor barn anses som kompetente bidragsytere, og vurdere barns formidling av sine meninger og idéer som verdifulle kunnskapsbidrag i utdanningsforskning (Tangen, 2008, s. 163).

3.4 Etske betraktninger

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) er et organ som bidrar med kunnskap og retningslinjer i utarbeidelsen av forskning basert på forskningsetiske normer. Retningslinjene regulerer forskningsaktivitet for å sikre fritt og informert samtykke og forskningsdeltakeres respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke (NESH, 2021).

To etiske grunnleggende forskningsetiske normer har vært førende for utformingen av dette prosjektet. Etske betraktninger i utarbeidelsen av dette prosjektet startet allerede i formuleringen av problemstilling. Det ble foretatt et valg om å gjøre undersøkelsen om temaet mestring på en generell basis, for å unngå stigmatisering og for å forhindre noe som helst form for belastning for deltakende elever (NESH, 2016).

Dette prosjektet inneholder ikke sensitive personopplysninger. Opptak av intervju regnes som personopplysninger hvor informanter kan gjenkjennes, derfor var det viktig å følge retningslinjene for behandling av personopplysninger. Opplysningene om deltakerne i

studien ble lagret trygt og sikkert via via Nettskjema. Denne studien har deltatt i et pågående forskningsprosjekt på Institutt for spesialpedagogikk, og ble dermed inkludert med godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, da dette prosjektet ikke inneholdt sensitive personopplysninger.

Informantene som har deltatt er i skolealder, samtykke fra både foreldre og elever ble samlet inn i forkant av avholdte intervjuer. Samtykket ble gitt fritt, informert, uttrykkelig og dokumenterbart, og elevene kunne når som helst trekke seg fra studiet (NESH, 2021).

3.5 Metodisk tilnærming i intervju av barn

Å undersøke et tema basert på elevers tanker, erfaringer og opplevelser er en spennende prosess. Man kan ikke være helt sikker på hvordan elever som informanter uttrykker seg og hva de kommer til å gi uttrykk for. Med rett forskningsmessig tilnærming kan elevers perspektiver om skolelivet være verdifulle. Deres erfaringer, er deres opplevelser og meninger om det som gjelder dem. Meningene kan gi innblikk i skolens praksis, og bidra til å inspirere og vekke nye idéer, og bekrefte eller avkrefte det som allerede vites (Tangen, 2008, s. 164).

I intervjuer med barn er det noen problemstillinger og hensyn å være oppmerksom på. I utarbeidningen av intervjuguide var det var essensielt å være bevisst omkring kommunikasjonsform, og kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter som ligger til grunn når elever er deltakere i et forskningsprosjekt. Forberedelser var en viktig del av utarbeidelsen av intervjuguide.

3.5.1 Kommunikasjon med barn

Når man skal intervju barn som deltakere i forskning er det viktig å etablere en god setting for intervjuet. Den som skal intervju må skape en trygg og forutsigbar situasjon med klare rammer og forskeren må vise en tydelig rolle for barnet. En god intervjustrategi er viktig når barn er deltakere i intervjuundersøkelser. For å sikre kvalitet i intervjuene bør intervjuet ha en god oppbygning. I kontaktetablering formes relasjonen mellom intervjuer og informant.

Det er spesielt viktig at denne relasjonen gir barnet en følelse av å være akseptert og anerkjent. Dette skaper tillit og troverdighet og bidrar til at barnet ønsker å fortelle (Dalen, 2011, s. 36).

Anerkjennende kommunikasjon skaper en atmosfære der barnet opplevde tilstedeværelse fra den voksne i intervjusituasjonen og som er engasjert i det barnet forteller. Dette er en egenskap hos intervjueren som kan virke inn på barnets vilje til å fortelle om de temaene intervjuet handler om (Dalen, 2011, s. 36). Barn vil også kunne ha behov for støtte til å holde fokus på samtaleemner og holde tråden i samtalen (Vatne, 2015). Å stille spørsmålsteget med hvorfor er noe enkelte barn kan være vare for, da hvorfor-spørsmål kan være vanskelige for barn å svare på. Man kan unngå å stille spørsmål ved hvorfor gjennom med andre formuleringer slikt som: hva tror du grunnen kan være? (Dalen, 2011, s. 36).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det være en god idé og snakke med barn i en intervjukontekst i deres naturlige omgivelser. Gjerne i forbindelse med andre aktiviteter som legger til rette for at barnet kan tegne, ser på tv eller leker. Det er følgelig viktig å benytte alderstilpassede spørsmål som ikke er for lange eller komplisert. Samtidig bør det kun stilles et spørsmål om gangen da barna gjerne kun svarer på et av de i samme kontekst. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173).

Barn kan påvirkes av intervjuerens språkbruk. Dersom intervjueren stiller ledende spørsmål, eller kommer med forslag i oppfølgingsspørsmål vil barnet kunne benytte intervjuerens ord, i stedet for sine egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). De kan også godta spørsmål, som voksne kanskje ville ha avvist. De vil kunne gi et svar uten å korrigere forskeren, noe som understreker at det er viktig å ikke gi barna ord som forslag de selv ikke ville ha benyttet. Barn kan også være påvirket av intervjuerens forslag og ledende spørsmål. Det er derfor viktig at intervjuerens person er bevisst på å ikke lede barna inn på spørsmål, eller gi komme med forslag som står utenfor deres egen historiefortelling med deres egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen problemstilling er det asymmetriske maktforholdet mellom barnet og intervjueren. Det er særdeles viktig at intervjueren ikke assosieres med en lærer, slik at barna tror at det kun finnes et riktig svar på et spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, 174-175).

3.5.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Hovedmålet med intervjuene var å få elevene til å fortelle mest mulig om sine opplevelser om kunst- og håndverksfaget. Intervjuguidens strukturering av temaer skulle legge grunnlaget for en temasentrert analyse (Thagaard, 2013, s. 100). I forberedelsene av utarbeidelsen av intervjuguiden ble det benyttet et erfaringsgrunnlag fra studien ved Holte og Toft (2017). De hadde intervjuet elever om skapende prosesser i kunstmalingsaktivitet og beskrev det som utfordrende å få elevene til å reflektere over sine tanker og følelser i denne aktiviteten (2017, s. 13). Deres erfaringsgrunnlag bidro i utformingen av intervjuguiden med retningslinjer om hvilke spørsmål som fungerte godt og hvilke spørsmål som fungerte mindre bra.

Dalen (2011) rådet til å stille spørsmål som får informantene til å åpne seg, og bruker sine egne ord til å fortelle om sine opplevelser, spørsmål hvor man spør om beskrivelser egner seg godt til dette formålet (2011, s. 32). Sammen med en fenomenologisk og åpen tilnærming ble intervjuet lagt opp til at elevene fikk svare på åpne spørsmål på en spontant og fri måte, slik som Langballe (2011) beskriver som *fri fortelling* som er uten avbrytelser. Dette skal ifølge det evidensbaserte grunnlaget for metoden gi utdypende og pålitelig innhold (Langballe, 2011). Den ferdige intervjuguiden, med temaer og spørsmål ble utarbeidet med tanke på å få belyst undersøkelsens forskningsspørsmål, men den mellommenneskelige relasjoner ble vektlagt gjennom intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 127).

Intervjuguiden ble planlagt i tre deler: introduksjon, hoveddel og avslutning.

Introduksjonsdelen er en del av kontaktetablering og innleder intervjuet, intervjuets hoveddel tar for seg undersøkelsens temaer og veiledende spørsmål. Avslutningsdelen oppsummerer og runder av intervjuet på en måte som var ment for å gjøre intervjuet til en god opplevelse, og ivareta barna og elevene som informanter. (Kvale & Brinkmann, s. 2015, s. 161).

Intervjuguiden ble utarbeidet med seks retningsgivende temaer, med tilhørende to til seks spørsmål under hvert tema. Temaene ble satt opp på en kronologisk og tenkt naturlig rekkefølge, ved å starte bredt og åpent til å avslutte oppsummerende. Hvert tema ble introdusert med en innledende setning «nå skal vi snakke om ...» for å skape gode overganger i intervjuet. Det var viktig å ikke sette settingen på en ikke styrende, som

beskrevet i kapittel 3.5.1., men heller lede inn på temaene gjennom introduksjon. Hvert av temaene skulle innledes med en opplysning eller glidende overgangsbeskrivelse av temaet. Dette gav muligheten for at intervjuet kunne gå inn i en fri- fortellingsfase (Langballe, 2011). Målet med den frie fortellingen er å fremskaffe spontane beskrivelser fra barnet i form av sammenhengende ytringer eller narrativer. Fortellingene blir en del av datamaterialet, som skal danne grunnlag for en forståelse og analyse av det essensielle barna gir uttrykk for (Langballe, 2011).

Temaene intervjuene skulle sirkle seg rundt ble til ved hjelp av forberedende teoretisk rammeverk, og egen forsker nysgjerrighet. Enkelte temaer fikk kartleggende funksjoner, for å få bakgrunnsinformasjon om elevene, og for å legge til rette for at elevene kunne snakke om ting de allerede hadde gjenkalt fra minne som utgangspunkt. Intervjuets hovedformål og intervjuer elever og få beskrivelser av hvordan de opplever og erfarer å drive med praktiske og kreative læringsaktiviteter. Likevel ble det viktig å se kunst og håndverksopplæringen i et litt større bilde. Essensen i intervjuet var skapende arbeid og elevers tankemåte, sansemessige- og følelsesmessige erfaringer knyttet til skapende arbeid. I og med at utvalget bestod av elever som opplevde stor mestring og trivsel i kunst og håndverk var det viktig å undersøke hvordan de opplevde andre formelle og uformelle sider ved skolen for å skape et helhetlig bilde. Det avsluttende tema i intervjuguiden hadde hensikt i å oppsummere intervjuet ved å gi elevene mulighet til å fortelle om hvordan drømmeskolen så ut for dem. Dette hadde et indirekte formål for å se elevenes interesse for kunst og håndverk ville overføres som en del av drømmeskolen, eller om det ville dukke opp andre spennende elementer.

3.6 Gjennomføring av intervjuundersøkelse

Ifølge Thagaard (2013) igangsetter de første inntrykkene av møtet med felten prosessen med analyse og tolkning (2013, s. 120). På besøket i feltet på skolen hvor elevene gikk, gav inntrykk om en levende skole som verdsatte elevenes kunst- og håndverksoppgaver ved å stille dem ut flere steder. Det var fine og kreative arbeider som elevene hadde brukt mye tid på. Elevenes utstilte arbeider dannet et godt utgangspunkt for å snakke om de ulike læringsaktivitetene de hadde drevet med i kunst- og håndverk.

Intervjusituasjonen ble organisert på et romslig og ryddig grupperom. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker koblet til Universitetets databehandlingsprogram hvor opptaket ble lagret på Nettskjema App. Med hvert av de fire intervjuene ble det benyttet utskrifter av intervjuguiden, for muligheter til å skrive notater underveis og umiddelbare inntrykk av intervjuet i etterkant. Ifølge Thagaard (2013) bør ikke betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen ikke undervurderes (2013, s. 97). I introduksjonen ble det prioritert å skape trygghet i intervjusituasjonen gjennom kontaktetablering og rolleavklaring. Intervjuet introduseres med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller en brifing: den som intervjuer definerer situasjonen ved å fortelle om formålet med intervjuet, takker for deltakelse og opplyser om båndtakerens hensikt osv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

I intervjusituasjonen fikk elevene mulighet til å tegne på utgitt tegneark imens intervjuet pågikk. I oppstart av intervjuene fikk elevene kalle seg med et valgfritt kallenavn for å ivareta de etiske retningslinjene for personvern og behandling av personvern, men på en morsom og kreative måte. Elevene var alle oppfinnsomme og kom opp med navnene Anonymous, Raven, 007 og Stella. Intervjuene hadde en varighet fra 17- 34 minutter. Fokus for intervjusituasjonen var å møte elevene med anerkjennelse og å skape trygghet for det skulle bli en god erfaring å delta i en studentundersøkelse. Alle elevene benyttet seg av muligheten for å tegne underveis i intervjuene. Etter hvert gjennomførte intervju skrev jeg ned umiddelbare tanker og inntrykk fra intervjuene for å ivareta umiddelbare reaksjoner, inntrykk av elevinformantene, intervjuforløpet, elevenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette for å supplere de skriftlige transkripsjonene og som bidrag i analysearbeidet (Thagaard, 2013, s. 98).

3.7 Undersøkelsens datamateriale

Ifølge Thagaard (2013) består den kvalitative forskningsprosessen til dels av av flytende overganger mellom innsamling av datamateriale og analyse. Analysen og tolkningen av dataen starter allerede under kontakten med deltakerne i felten. Beslutninger om hvilke temaer som utdypes i et intervju, vil være basert på forskerens fortolkninger av intervjusituasjonen. Man skiller likevel mellom innsamling og analyse som refereres til det øyeblikket forskeren forlater feltet og kontakten med intervjupersonene og går videre til å

analysere og fortolke datamaterialet (Thagaard, s. 120, 2013). Prosessen med å bearbeide undersøkelsens datamateriale har bestått av en systematisk strukturering ved å transkribere, kode og kategorisere. Den analytiske tilnærmingen som er benyttet er stegvis-deduktiv induktiv metode ved Tjora (2021), hvor prosessen består av å jobbe i faser med å konvertere rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2021, s. 20).

3.7.1 Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å transformere levde muntlige samtaler til tekst og transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjon av muntlige intervjuer gjør det mulig å systematisk bearbeide råmateriale i en konsentrert analyse rettet mot undersøkelsens tema (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205 - 206). Arbeidet med å transkribere elevintervjuene startet fortløpende etter gjennomføring av intervjuene for å ivareta umiddelbare inntrykk og hvert intervju ble lyttet igjennom to ganger. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen om nærhet til deltakernes subjektive erfaring ble opptakene transkribert ordrett med noen få unntak (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om noen kommunikative detaljer går tapt i transkribering gjorde feltnotatene og øyeblikkelig igangsetting av transkripsjon det mulig å konvertere intervjuene til skriftlig tekst på en detaljert måte. Opptakene ble transkribert med formål at de skulle oppleves som muntlige og være lettleste (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 105). Intervjuene ble først transkribert hver for seg, med nummererte linjer, slik at det skulle være enkelt å finne tilbake til sitater senere i analyseprosessen. Transkripsjonene ble skrevet i muntlig form som en gjenfortelling av hvordan elevene uttrykket seg. For eksempel ble tenkeord skrevet («eeeeh» og «mmm»»), kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon ble notert som (kommentar i parentes), entusiasme og opphøyet tonefall ble markert (!) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Underveis i transkripsjonsarbeidet ble kommentarer nedskrevet for å systematisk følge egne refleksjoner i møte med datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 157).

3.7.2 Strukturering av datamateriale

Etter transkripsjonsarbeidet var den analytiske prosessen som fulgte å lese gjennom transkripsjonene hver for seg, skrive notater, markere utsagn og ord som virket interessante.

Man går inn «i dialog med tekstene» og leter etter sentrale begreper og hvordan disse forholder seg til hverandre. En viktig del av analyseringen er å stille spørsmål om «hva og hvordan» før man stiller spørsmål om «hvorfor» (Thagaard, 2013, s. 157). Transkripsjonene ble sammenfattet til et oversiktlig dokument, hvor teksten til den enkelte elev ble markert med hver sin farge. Dette dokumentet ble utgangspunktet for den følgende kode- og analyseprosessen. Den semi-strukturerte intervjuguiden hadde tidligere lagt til rette for et intervju som kunne følge elevenes frie fortelling om sine erfaringer med kunst og håndverk (Langballe, 2011). Det var formålstjenlig å markere deler av transkripsjonene etter temabaserte fargekoder, styrt av intervjuguiden og temaet elevene uttalte seg om.

Vurderingene som inngikk i denne fasen, var å markere oppfølgingsspørsmålene som søkte å utforske elevenes tanker, følelser, opplevelser av de erfaringer de fortalte om med å arbeide med praktisk kreative læringsoppgaver. Denne struktureringen av råmateriale førte prosessen videre til å bearbeide råmateriale mer detaljert med oversikten over kategoriene og det nå tematiske innholdet som la grunnlag for den senere temasentrerte analysen (Thagaard, 2013, s. 158).

3.7.3 Bearbeiding av rådata til analysedata og kodegruppering

Struktureringen hadde hittil bestod av en tematisk oversikt over empirisk rådata som skulle føre videre til nærmere behandling bli til undersøkelsens analysedata. Den analytiske tilnærmingen som fulgte var å identifisere utsnitt av materialet og knytte disse til kodeord ved stegvis-deduktiv induksjon (Tjora, 2021, s. 218). Den induktive prosessen innebar å velge ut begreper i elevenes uttalelser for å utvikle forståelse av dataenes meningsinnhold. Mønstre og interessante elementer i elevutsagnene dannet utgangspunkt for kodene, sammen med ord og uttrykk som ble vurdert til å uttrykke meningsinnholdet på best mulig måte. Disse gjaldt særskilt temaene som omhandlet elevenes refleksjoner av å drive med praktiske kreative læringsaktiviteter og hvilke erfaringer de hadde med læringsfelleskapet i kunst og håndverk. (Thagaard, 2013, s. 187).

Påfølgende fase av bearbeiding av rådata innebar å løsrive identifiserte utsnitt av materialet fra intervjuene som helhet med utgangspunkt i undersøkelsens hensikt om å undersøke faglig- mestring og inkludering. Dette førte til en reduksjon av datamaterialet som gjorde det

mulig å bearbeide rådataen mer detaljert. De identifiserte utsnittene ble markert med empirinære merkelapper. Det innebærer å presentere meningsinnholdet i sin opprinnelige form med beskrivelser og merkelapper som oppsummerer informantenes utsagn (Tjora, 2021, s. 219). For å systematisere kodeprosessen og for å sikre nærhet til elevuttalelsenes kontekst ble de merkelappede kodene koblet til tall til den opprinnelige transkripsjonen. Kodingen førte fram et detaljrikt analysemateriale til tross for at volumet ble redusert med hensikt om å utvikle en kvalitetssikret og håndterbar analyse av den kvalitative dataen (Tjora, 2021). Denne analytiske tilnærmingen bidro til å ivareta fenomenologisk nærhet til elevenes erfaringer til tross for volumreduksjon.

Mange av utsnittene som ble vurdert til å formidle meningsinnholdet i elevuttalelsene tilhørte allerede kategorier bestemt av intervjuguiden. Datamaterialet var detaljrikt som følge av elevinformantenes fortellinger i mange ulike kunst- og håndverksaktiviteter som gjorde at det framkom nye temaer. Dette førte til en ny sortering av koder samlet inn under kategorier som omhandlet tegne-, leire- og sløydaktivitet. Dette bidro til den videre prosessen med å gruppere koder og utvikle modeller innenfor forhåndsbestemte og nyoppståtte kategorier (Tjora, 2021, s. 232).

3.7.4 Analyse og tolkning

Kvalitativ forskning kjennetegnes som en fleksibel prosess som veksler mellom fremgangsmåter som bidrar til å skape oversikt over dataene, teoretiske refleksjoner over hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2013, s. 21). Analyse og fortolkning ses som to sider av en prosess som fører fram til en forståelse av dataene meningsinnhold. Fortolkning av data er en gjennomgående aktivitet i løpet hele av forskningsprosessen, og må ses i sammenheng med forskerens forforståelse som er videre utdypet i kapittel 3.8. Tolking og analyse kan ikke skilles fra hverandre når man tillegger datamateriale mening, men de kan likevel beskrives og kategoriseres (Thagaard, 2013, s. 39). Hittil i den induktive analytiske tilnærmingen utgjorde datamaterialet et meningsinnhold som skapte forståelse for temaene som ble undersøkt (Thagaard, 2013). Analysedataene var kategoriserte i kodegrupper og i den neste fasen i den stegvise- deduktive induksjonstilnærmingen var å deduktivt knytte teoretiske bidrag inn i analysen med begreper og empirinære merkelapper som gjenspeilet de

sentrale forskningsspørsmålene i prosjektet. Dette bidro til å knytte forbindelseslinjer mellom fenomener prosjektet gir uttrykk for og tilsvarende fenomener i andre studier (Thagaard, 2013, s. 187).

Den deduktive prosessen preges av at vi knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer. På den måten knytter vi forbindelseslinjer mellom fenomener prosjektet gir uttrykk for og tilsvarende fenomener i andre studier (Thagaard, 2013, s. 194). Samtidig er denne fasen preget av abduksjon, og det dialektiske forholdet mellom teori og data. Analysen er sentralt når det gjelder å utvikle idéer og forskerens teoretiske forankring gir dataene forståelse gjennom disse perspektivene. At analysen har en empirisk forankring kan ha betydning for og være avgjørende for undersøkelsens validitet som diskuteres nærmere i kapittel 3.10 (Thagaard, 2013, s. 198). Den abduktiv analysen gjorde det mulig å teste hvorvidt min teoretiske forståelsesramme som forsker var relevant for meningsinnholdet i tekstutdragene. Samtidig som man kan tillegge denne forståelsesrammen til grunn for å belyse de fenomenene man studerer. En viktig del av analysen var å sirkulere mellom tolkning av å se deler som en del av helheten av de undersøkte fenomenene (Tjora, 2021, s. 234).

Elevutsagnene som representerte tanker, refleksjoner, følelser og egenvurderinger av praktiske og kreative læringsaktiviteter førte fram til kategorier som ville egne seg for å besvare forskningsspørsmålet om faglig mestring. Videre ble koder med betegnelser som belyste elevenes erfaringer av læringsfelleskapet og utsagn som ble vurdert som tydelige kjennetegn på inkluderende elementer klassifisert. Disse analytiske vurderingene bestod av refleksjoner over hvordan jeg kunne forstå sammenhengene mellom kodene vurdert som relevante for å belyse forskningsspørsmålene og hvilke begreper som ville fremheve dataenes meningsinnhold.

Elevutsagnene ble tolket som bærere av mening. Min forforståelse og kunnskap fra lærerutdanning i kunst og håndverk, medvirket til å utvikle teoretiske modeller med nærhet til det elevperspektivet gav uttrykk for (Thagaard, 2013). Denne prosessen har ført fram til en deskriptiv og utdypende representasjon av elevperspektivet, og utvikling av begreper. Disse begrepene er dermed knyttet opp til relevant forskning og relevante teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 121).

3.8 Kvalitet og troverdighet i forskning

Forforståelse er et vitenskapsteoretisk begrep som er særlig relevant innen hermeneutiske undersøkelsesmetoder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189). Begrepet referer til kunnskap, holdninger og verdier forskeren bringer med seg inn i undersøkelsen. Denne helhetlige forkunnskapen kan betraktes som et nødvendig grunnlag for å gi forskningen retning og samfunnsmessig relevans. Med utgangspunkt i forforståelsen gjør forskeren seg opp en foreløpig oppfatning av det fenomenet han har framfor seg. Den tolkningen veileder forskeren videre når han gransker detaljene. En slik undersøkelse kan enten styrke forskerens foreløpige tolkning, eller føre til revisjon av denne (Kvarv, 2011, s. 73). Det er uenighet om hvorvidt det er mulig å objektivt tolke undersøkelsesresultater fordi subjektive innslag alltid vil påvirke tolkningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170).

Som forskerstudent består min forforståelse av en helhetlig kunnskap sammensatt av erfaringer og kompetanse jeg har tilegnet meg gjennom utdanning og yrkespraksis. Som utdannet faglærer i kunst og håndverk vil jeg i denne undersøkelsen være partisk med tanke på fenomenene jeg ønsker å belyse. Som profesjonsutøver har jeg ved å reflektere over praksis dannet meg et bilde av feltet jeg har ønsket å undersøke. De erfaringene jeg har tilegnet meg gjennom å undervise i kunst og håndverk i spesialundervisning er positive i relasjon til fagets naturlige mulighet for mestring og inkludering, både sosialt og faglig. Jeg har valgt problemstillingen for min kvalitative undersøkelse for å se om min opplevelse i forhold til dette stemmer med elevenes erfaringer.

Perspektivet mitt handler om hvordan jeg selv ser på fagets nytteverdi, og hvordan jeg tenker at faget kommer elevene til gode. Jeg mener det ligger et stort potensial i kunst og håndverk, for å ivareta elevens motivasjon for skolen, for å skape gode mestringsopplevelser, hvor disse faktorene kan bidra til å realisere inkludering for elever som mottar spesialundervisning. En ulempe med mine forkunnskaper, erfaringer og holdninger er at det kan komme til å fargelegge presentasjonen av studien min. Jeg har forsøkt å stille meg kritisk ovenfor temaene jeg har ønsket å belyse, og valgt å se studien som en utforskende undersøkelse der jeg har stilt meg åpen for elevenes perspektiver. Å ta utgangspunkt i elevperspektivene har hjulpet meg med å holde fokus på å formidle deres erfaringer med faget og styrket min nøytrale rolle i tolkningsprosessen. Jeg har et ansvar i å presentere elevenes erfaringer og ikke egne tolkninger basert på forutinntatthet.

3.8.1 Reliabilitet

En studies forskningsmessige kvalitet kan vurderes kritisk gjennom begreper som viser til hvordan studien er gjennomført, hvordan forskeren presenterer studien, og forskerens posisjons til undersøkelsesfeltet. Begrepene belyser en studies troverdighet og omfattes av begrepene reliabilitet og validitet. En studies reliabilitet har sammenheng med den kritiske vurderingen om studien er gjennomført på en pålitelig måte. Spørsmål som inngår er hvorvidt studien er utført på en tillitsvekkende måte og om forskeren gjør rede for hvordan dataen er utviklet (Thagaard, 2013, s. 194).

I metodekapittelet har jeg gjort rede for framgangsmåten for hvordan jeg har kommet fram til resultatene i undersøkelsen. Jeg viser til strukturen i bearbeidingen av rådata og behandlingen av rådataenes konvertering til analysedata som dannet grunnlag for å utvikle teoretiske begreper. Presentasjonen av min egen forforståelsen er detaljert beskrevet for å tydeliggjøre min posisjon i det feltet jeg har undersøkt (Thagaard, 2013). Jeg har etterstrebet å gjøre den analytiske tolkningsprosessen synlig for leseren, samt å skille egne fortolkninger fra dataenes meningsinnhold. Jeg har holdt meg nær elevperspektivenes subjektive erfaringer gjennom analyse- og tolkningsfasene. Dette i relasjon til presentasjonen av undersøkelsens resultater hvor jeg først gir en deskriptiv presentasjon, for å formidle et tydelig skille mellom mine egne tolkninger og den faktiske dataen (Thagaard, 2013, s. 194).

En tydelig framstilling av undersøkelsesmetoder som presenteres detaljert og som viser i tilstrekkelig grad gjennomsiktighet gjør det mulig å følge forskningsprosessen trinn for trinn. Dette kalles intern reliabilitet, noe jeg har argumentert for i forrige avsnitt. En annen faktor som kan styrke en studies reliabilitet er samarbeid med andre forskere. Min veileder i masteroppgaven har fulgt kode- og analyseprosessen nøye, og deltatt i diskusjoner rundt undersøkelsens analysemateriale som har bidratt med konstruktiv evaluering av studiens fremgangsmåter (Thagaard, 2013, s. 203).

Ekstern reliabilitet handler om undersøkelsers repliserbarhet. På grunn av studiens kvalitative art, vil det kunne være utfordrende å gjenskape et identisk forskningsforløp. Dette grunnet at man studerer menneskelige relasjoner og erfaringer, og kunnskapen som blir til i felten skjer i samspill mellom mennesker og i konkrete kontekster. Samtidig så kan studiens intervjuguide, sammen med lik utvalgstilnærming, bidra til å framskaffe et liknende elevperspektiv, med variasjoner innenfor elevers subjektive opplevelser. Det teoretiske

rammeverket som er presentert, vil bidra med å kunne gjøre liknende tolkninger basert på samme type datamateriale (Thagaard, 2013, s. 202 - 204).

3.8.2 Validitet

Thagaard (2013) beskriver validitetsbegrepet som å omfatte de vurderingene som diskuterer studiers gyldighet i relasjon til tolkning av datamateriale. Et overordnet spørsmål handler om hvorvidt en studie representerer den virkeligheten som er studert. Dette er gjeldende når hensikten er å formidle analytiske fortolkninger av fenomener (Thagaard, 2013, s. 204). Man kan skille mellom intern og ekstern validitet, og gjennomskiktighetsbegrepet er også her relevant. Den eksterne validiteten betegnes også som overførbarhet og redegjøres nærmere i neste kapittel. Intern validitet har sammenheng med vurderinger av en studies fortolkninger. Man kan styrke indre validitet ved å tydeliggjøre hva som ligger til grunn for sine fortolkninger. Dette gjøres ved å belyse hvordan analysen bidrar til å gi grunnlag for konklusjonene man har kommet fram til. Validitetens styrke kan diskuteres i relasjon til grundighet i denne redegjørelsen (Thagaard, 2013, s. 205).

For å sikre validiteten rettet mot tolkningene i denne studien har det vært viktig å vise gjennomskiktighet gjennom hele undersøkelsesprosessen. Analysen, kodeprosessen og kategorisering er beskrevet i detalj, samtidig som den tematiske analysen er basert på forhåndsbestemte kategorien planlagt i intervjuguiden, som gjør framgangsmåten oversiktlig for leseren. I presentasjonen av resultatene redegjøres det for de aktuelle temaene, hvor det vises til de skjematisk fremstilte kodene med elevenes meningsbærende utsagn. Det formidler analysegrunnlaget som fortolkningene er basert på (Thagaard, 2013).

Relevant empiri og teori har bidratt til å belyse oppgavens problemstilling om faglig mestring og inkludering. Utviklingen av undersøkelsens teoretiske begreper er drøftet med min veileder som har bidratt til å konstruktivt vurdere undersøkelsens (Thagaard, 2013).

3.8.3 Overførbarhet

I løpet av en undersøkelse utvikler man en forståelse av de fenomenene man studerer. Fortolkningene danner et grunnlag for en studies overførbarhet, det vil si om

forskningsresultatene kan være gyldige i andre sammenhenger. Ifølge Thagaard (2013) ligger overføringsverdien i det generelle aspektet ved de sosiale fenomenene man har studert. Studiens kontekst og utvalg er faktorer som definerer hvordan fortolkningene kan ha gyldighet i andre settinger. Studiens kontekst spesifiserer hvilke typer organisasjoner som fortolkningene har gyldighet i. Utvalget definerer hvilke grupper og individer fortolkningene kan gjelde for. Forskeren kan belyse sine fortolkninger ved å trekke slutninger fra liknende studier. På denne måten blir den teoretiske forståelsen forskeren har utviklet, satt inn i en større sammenheng, noe som også gjør det mulig å undersøke disse antagelsene nærmere. Et annet viktig aspekt ved overførbarhet er gjenkjennelse hos lesere som tilhører liknende fagmiljøer. Man kan argumentere for at ulike yrkesgrupper vil kjenne seg igjen i tolkningene som formidles. Dette innebærer at tolkningene gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, noe flere av leserne bør kunne kjenne seg igjen i (Thagaard, 2013, s. 211).

Konteksten i denne undersøkelsens sammenheng er gjeldende i kunst- og håndverksfaget, hvor de sosiale fenomenene som undersøkes er elevers erfaringer med å delta i opplæringen, som tolkes i lys av inkluderingsperspektivet. Utvalget er basert på en elevgruppe karakterisert som å ha et høyt utbytte av å delta i kunst- og håndverk. Det kan sies å gjøre utvalget mindre variert og utdypes videre i neste kapittel 3.12. Utvalgets karakteristika har følgelig betydning for hvilke elever studien kan sies å være gjeldende for. På et allmennpedagogisk plan kan det trekkes linjer mellom denne elevgruppen, og elevers generelle positive holdninger til kunst- og håndverk. Deres erfaringer kan være liknende de erfaringer elever generelt sett har av opplæringen. På grunn av at utvalget kun består av fire elever, er det viktig å trekke slutninger for overførbarhet med omhu.

Utvalgskriteriene representerer en liten variasjon, hvor en av elevinformantene har vedtak om spesialundervisning. Dette kan ha betydning for spredning i elevenes erfaringer, og det kan bidra til å belyse kunst- og håndverk i et spesialpedagogisk perspektiv.

3.8.4 Kritisk blick på studien

Studios utvalg består av en gruppe informanter med liten spredning, noe som har hatt betydning for variasjoner i datamaterialet. Utvalget vil ikke være representativt i relasjon til elever som ikke har særlig utbytte av kunst- og håndverksopplæringen. Dersom

undersøkelsen hadde tatt utgangspunkt i et utvalg med større spredning ville det kunne åpnet for et flersidig elevperspektiv.

I relasjon til gjenkjennelighet blant lesere vil dette kunne være avhengig av lesernes egne erfaringer med inkludering i kunst- og håndverk, som kan bygge på både positive erfaringer eller utfordringer rettet mot inkludering i kunst- og håndverk. Det kunne ha vært formålstjenlig å innlemme en kunst- og håndverkslærer i undersøkelsen for å få en dypere forståelse av elevers mestring og inkludering i faget.

Det kunne ha vært interessant med en større spredning i informantgruppen, for å se andre perspektiver enn det elevinformantene i undersøkelsen gav uttrykk for. Utvalget bestod som overnevnt av elever som stort utbytte av kunst og håndverk. Likevel hadde det kunnet styrket studiens overførbarhet dersom elever som ikke hadde utbytte av kunst og håndverksopplæringen bidrog i elevperspektivet. Samtidig tenker jeg at studiens utvalg har fungert på en god måte for å representere elevperspektivet om deres erfaringer av mestring og læring i praktisk kreative læringsaktiviteter.

4. Presentasjon av resultater

For å representere elevperspektivet og deres subjektive opplevelser av kunst- og håndverksopplæringen er datamaterialet i studien presentert deskriptivt med tykke beskrivelser. Elevenes utsagn er beskrevet, og utdypet med ulike tolkninger før de presenteres med eventuell fortolkning (Thagaard, 2013, s. 41). I dette kapitlet redegjøres for intervjuundersøkelsens resultater, og det er forsøkt å gjenta elevenes perspektiver på en representativ måte. Datamaterialet fra intervjuene er analysert med henblikk på å belyse følgende spørsmål: hvilke erfaringer har elever med faglig inkludering og mestring i praktiske læringsaktiviteter i faget kunst og håndverk? Resultatene presenteres med bakgrunn i de to hovedtemaene 1) Faglig inkludering og 2) Faglig mestring.

Analysen av datamaterialet som er redegjort for i oppgavens metodiske kapittel, viser til framgangsmåten i prosessen med intensjon om å fange opp meningsskapende innhold i elevenes uttalelser. De fire elevinformantene ga på hver sin måte uttrykk for faktorer som belyste aspekter både innenfor faglige inkludering og faglig mestringsopplevelse og under hvert av de to temaene kom det fram flere kategorier. Presentasjonen av resultatene tar utgangspunkt i de to overordnede temaene formet av undersøkelsens forskningsspørsmål. Deretter presenteres hver kategori med elevenes meningsbærende utsagn og tilhørende koder. Innholdet i kategoriene presenteres punktvis, med kort introduksjon av forskningsspørsmålene kontekst. Elevperspektivene blir utdypet deskriptivt og det vises til utvalgte sitater fra informantene som formidler temaenes meningsinnhold og hvert tema oppsummeres kort.

4.1 Faglig inkludering i kunst og håndverk

Faglig inkludering er knyttet til en overordnet oversikt over elevenes erfaringer relatert til hvordan kunst- og håndverksfagets organisatoriske rammefaktorer kan forstås som å ha inkluderende egenskaper.

I bearbeiding og analyser av temaet faglig inkludering snakket elevene om intervjuenes tre kategorier: 1) Kunst og håndverk som et av de beste fagene i skolen, 2) Støttende læringsfelleskap og 3) Motiverende læringsaktiviteter som illustrert i tabellen nedenfor.

Tabell 1. Kategorier som framkom under temaet faglig inkludering

Temaer	Kategorier	Kodet mening i tekst
Tema 1	Kunst og håndverk som et av de beste fagene i skolen	Tegne og lage hva man vil, lov til å snakke med andre, trenger ikke å sitte stille, være andre steder enn klasserommet
Tema 2	Støttende læringsfelleskap	Hjelpe andre, få hjelp av medelever eller lærer, se hva andre har gjort
Tema 3	Motiverende læringsaktiviteter	Lære å lage kunst, det er morsomt, å lære noe som man kan lære bort til andre når man blir voksen

4.1.1 Kunst og håndverk det beste faget i skolen

Forskningsspørsmål som inngikk i denne kategorien, ble utformet for å undersøke elevenes generelle opplevelse av skolen som helhet. Ved å stille åpne spørsmål som dreide seg om skolehverdagen gav det mulighet for å oppnå nøytrale svar. Alle de fire elevinformantene oppgav kunst- og håndverksfaget, eller kunst- og håndverksrettede aktiviteter som sider de likte best ved skolen. For å utforske elevenes synspunkter om hva som gjør kunst- og håndverksfaget til et av de beste fagene i skolen fikk elevene spørsmål om innholdet i undervisningen. Oppfølgingsspørsmål var rettet mot hvordan elevene opplevde aktivitetene på en måte som gjorde at elevene utdypet sine svar som er presentert med følgende koder: at de kunne tenke mer fritt, kunne bevege seg, være på et annet sted og gjøre noe som gir glede.

Å tenke mer fritt framkom under faglig inkludering, der eleven «Anonymous» kom med følgende beskrivelse:

For da trenger du ikke, liksom, å tenke så mye, det er på en måte litt mer fritt liksom, du kan liksom, det er ikke noen regler på hva du skal tegne, men sånn det er i matte, at det er et spesielt svar.

Anonymous ga uttrykk for at frihet til å tegne uten å forholde seg til regler som sider ved skolen han likte best. Dette kan tolkes som at de organisatoriske rammene kunst og håndverksfaget baserer seg på, gir elevene muligheter til å gjøre noe de liker. Det ligger i sakens natur at for eksempel matematikkfaget er organisert med en mer teoretisk tilnærming hvor strengere rammer for undervisningen styrer elevaktivitet mot å lære matematisk innhold. Elevens sitat referer til dette gjennom eksempelet med at det ikke er regler for tegning, slik det er spesielle svar i matematikk. Å slippe å tenke på disse reglene, i det mer «frie» faget kunst og håndverk oppgav Anonymous som grunn for at faget var en av de beste i skolen.

Å *snakke med andre*, om hvordan elevene opplevde tegneaktivitet ble dette fortalt: «Du får liksom mer lov til å snakke på en måte, snakke til han ved siden av». Anonymous forteller at de undervisningsrammer som gjelder for tegning gjør det «mer lov» til å prate med medelever samtidig som man driver med tegneaktivitet. Dette sitatet, sammen med det første sitatet uttrykker hvordan eleven erfarer kunst- og håndverksundervisningen forskjellig fra matematikkundervisning. Elevens sammenlikning kan forstås som at mens det i matematikkfaget kreves konsentrasjon, ro og «tenkning», legger læringsmiljøene i verksted- og skapende arbeid mer til rette for prat elevene seg imellom.

Å *kunne bevege seg*, kom fram som betydningsfullt. Eleven «Raven» oppgav en beskrivelse av kunst- og håndverksaktiviteter som undervisningen hadde bestått av. I oppfølgingsspørsmål om hvordan det var å drive med bygge- og lageaktiviteter svarte hun relatert til koden, å ikke trenge å sitte stille»: «Jeg synes det var ganske morsomt. Mamma har sagt til meg at jeg er en person som ikke liker å sitte stille. Så det er det morsomste». Raven fortalte at moren beskriver henne som en aktiv person. Læringsaktiviteter i kunst og håndverk er praktiske og det skapende arbeidet innebærer som oftest bevegelsesaktivitet mellom produktet som lages, materialer og verktøy man trenger for å lage sitt produkt. Dette utsagnet kan illustrere Ravens erfaring med hvordan praktiske kreative læringsaktiviteter legger til rette for bevegelsesfrihet.

Å være på et annet sted og gjøre noe som gir glede, kom fram som betydningsfullt for elevene. Eleven «007» i spørsmål om hvordan det var å drive med sløyd oppgav dette i den tilhørende koden, å være på andre steder enn klasserommet: «Sløyd er det gøyeste! Jeg synes ikke sånn klasseromsting er så gøy fordi jeg er der hver dag, også er det litt gøy å være på nye steder». Læringsrommene i kunst og håndverk er vanligvis innredet og utstyrt for å kunne gi undervisning som omfatter emnene visuell kommunikasjon, sløyd, keramikk (evt. hardmetaller) og søm. Eleven referer til at det på denne skolen er en operativ sløydsal som benyttes til undervisning utenfor klasserommet som et aktivitet han oppgir som gøy å være på, og som bidrar til å skape variasjon fra vanlig klasseromsundervisning.

Kunst og håndverk oppleves som det beste faget i skolen. På spørsmål om hva elevene synes er det beste med skolen oppgav alle at faget kunst og håndverk. Elevsitatene gir uttrykk for noen ulike synspunktet som belyser hvordan organisatoriske rammefaktorer og læringsoppgavenes egenart legger til rette for friere rammer bidrar til at elevene kan snakke sammen, og bevege seg, undervisningen skaper variasjon og elevene får utfolde seg fritt i praktiske ferdigheter.

4.1.2 Støttende læringsfelleskap

I kunst og håndverk og andre praktiske og estetiske fag, vil læringsmiljøet mellom elever og lærer kunne utspille seg annerledes enn et læringsmiljø med en mer teoretisk vinkling. Disse spenningene ønsket jeg å utforske nærmere fra et elevperspektiv ved å stille spørsmål rundt temaene samarbeid og lærerstøtte. Under dette temaet gav elevene beskrivelse av tre støttesituasjoner; støtte hverandre, støtte gjennom å se hva de andre gjør og lærerstøtte.

Å støtte hverandre. Raven fortalte følgende om å hjelpe andre: «Hvis noen trenger hjelp til å tegne noe så kan jeg, for eksempel en kropp eller et dyr eller noe, og jeg vet at jeg klarer det så spør de meg så sier jeg ja». Raven gir uttrykk for at hun kan hjelpe medelever til å tegne motiver som hun selv mestrer. Eleven «Stella» fortalte dette i relasjon til om det å få hjelp av lærer: «Nei, hun hjelper de andre som trenger hjelp. Men jeg spør også selvfølgelig Caro om hjelp, for hun skjønner jo kunstverk bedre enn meg». Stella gir uttrykk for at hun ikke trenger så mye hjelp av læreren i arbeidet med kunst- og håndverksoppgavene, fordi hun generelt sett mestrer oppgavene på egenhånd. Ifølge Stella hjalp læreren andre elever som

trengte hjelp, men at venninnen hennes var en person hun kunne spørre om hjelp angående kunst.

Å få støtte gjennom å se hva andre har gjort, kommenterte Raven: «Jeg så alle de andre som skulle lage skål, også alle som brukte hendene og sånn (viser hvordan andre elever brukte hendene til å forme) også tenkte jeg at, nei, det ville jeg ikke, så bare prøvde jeg». Raven informerer om hvordan hun lærte seg metoden «pølseteknikk» for å forme leire og lage skål ved å observere hvordan medelevene formet leiren. Hun oppgir at hun ville prøve å gjøre det annerledes, noe som illustrerer hvordan hun reflekterte over medelevenes oppgaveløsning og ble inspirert til å gjøre det på en annen måte.

Å få støtte fra lærer, Anonymous fortalte følgende i tilhørende kode få hjelp av læreren: «Kanskje hun tegner litt for meg, sånn for eksempel i går så spurte jeg om hun kunne tegne den barten, sånn at jeg kunne klippe den ut». Læreren hadde hjulpet Anonymous å tegne omrisset på en bart, som han skulle klippe ut og bruke i utformingen av en karnevalsmaske. Sitatet impliserer at lærerens hjelp bidro til at Anonymous mestret å lage den masken han hadde sett for seg.

Sitatene illustrerer på hver sin måte hvordan elevene opplever læringsfelleskapet i kunst og håndverk som støttende. Elevenes beskrivelser kan gi uttrykk for at de på ulike måter er aktive deltakere i læringsfelleskapet i samhandling med hverandre og lærer. Der hvor Raven benyttet sine tegneferdigheter til å hjelpe medelever, fikk Anonymous hjelp av læreren sin til å tegne motiv. Stella gav uttrykk for at hun ikke behøvde hjelp, men at hun spurte sin venninne om kunstverk.

4.1.3 Motiverende læringsaktiviteter

Det råder ulike holdninger rundt kunst- og håndverksfagets nytteverdi og diskusjoner rundt fagets prioritering i det norske skolesystemet. For å utforske elevenes holdninger til faget ble elevene stilt spørsmål om hvorvidt de erfarte læringsinnholdet i kunst og håndverk som betydningsfullt. Under dette tema kom det fram tre områder som var av betydning for elevene; lære å lage kunst, faget er morsomt og bruke det man har lært til å lære bort når man blir voksen.

Å lære å lage kunst, uttalte Stella: «Man kan sy på tre øyer sånn at det blir et kunstmonster». Stella gav uttrykk for at det hun mener er viktig med det hun lærer i kunst og håndverk er den skapende prosessen med å for eksempel lage et «kunstmonster». Dette gir uttrykk for at eleven vektlegger å lage gode figurer som hun er fornøyd med som betydningsfullt for henne.

Raven oppgav følgende, tilhørende koden, å lære noe som man kan lære bort til andre når man blir voksen:

Det er at jeg kan ta det med meg videre, til hvis jeg for eksempel skal bli lærer, eller hvis jeg skal få barn også lære dem noe og hvis dem trenger hjelp med noe så kan man for eksempel skal bygge noe, så er det fint å ha sløyden, for da har man lært sånne ting. Og kanskje keramikk og sånt, og lage kopper og sånt.

Raven gav uttrykk for betydningen av læringsinnholdet i kunstfaget i et fremtidsperspektiv. Sitatet gir uttrykk for at praktiske ferdigheter og kompetanse tilegnet i kunst- og håndverksfagets er ressurser hun kan få nytte av når hun blir voksen.

Faget er morsomt, oppgav Anonymous å være av betydning for ham: «Man har det jo morsomt, man lærer jo, liksom å kunne gjøre noe når man kjeder seg på en måte». Han ga uttrykk for at man lærte å ha det morsomt i kunst og håndverk og at dette var positivt å lære for å kunne ha det morsomt når man kjeder seg.

I de tre presenterte sitatene kan man se tendenser til ulike perspektiver på læringsinnholdet i kunst og håndverk. Der Raven uttrykker en konkret nytteverdi på grunn av muligheten for å lære kunnskapen videre når hun blir voksen, gir Anonymous uttrykk for at læringsinnholdet i kunst og håndverk har en egen nytteverdi i seg selv. Dette kan ses i likhet med Stellas utsagn, som gav uttrykk for at den skapende prosessen med å lage figurativ kunst som betydningsfullt med læringsinnholdet i kunst og håndverk.

4.2 Faglig mestring i kunst og håndverk

Faglig mestring av praktiske ferdigheter er knyttet til elevenes uttalelser og reflekterte deres erfaringer, tenker og refleksjoner knyttet til de estetiske uttrykksformene i læringsaktivitetene. I analyser av elevenes fortellinger om faglig mestring framkom tre

kategorier av betydning 1) Praktisk kreativ arbeidsmåte, 2) Mestring i læringsaktiviteter og 3) Forskjell mellom kunst og håndverk og matematikkfaget som illustrert i tabell 2 nedenfor.

Tabell 1. Kategorier som framkom under temaet faglig mestring

Temaer	Kategorier	Mening i tekst
Tema 1	Praktisk kreativ arbeidsmåte	Lære ved å prøve, Få lyst til å gjøre oppgavene igjen
Tema 2	Mestring i læringsaktiviteter	Lage en morsom karnevalsmaske, Bruke tid på å lage en ordentlig tegning, Bruke logisk tankegang til å vurdere lengde på former, Bruke hendene til å forme
Tema 3	Forskjeller på læring i fagene kunst og håndverk og matematikk	Må ha hjelp hvis man er usikker, Liker at det er et riktig svar, Vanskeligere med matte

4.2.1 Praktisk kreativ arbeidsmetode

Oppgaveløsning i praktiske kreative læringsaktiviteter er vesentlig forskjellig fra arbeidsoppgaver som løses ved logiske prinsipper. Som et utgangspunkt for å belyse mestring i kunst og håndverk var det av interesse å undersøke elevenes erfaringer med å lære gjennom praktiske kreative læringsoppgaver. Elevene trakk fram at løste praktisk oppgaver best ved hjelp av kreativ arbeidsmetode. De oppgav at de lærte best gjennom utprøving og utforskning, der de beskrev to former for utprøvinger. Den ene var å prøve å få det til det beste man kan, og den andre var å prøve igjen etter at man hadde fått til det første eksemplaret.

Å prøve for å få til det beste man kan, fortalte Raven følgende: «I kunst og håndverk så er det bare å prøve det beste man kan fordi hvis man skal for eksempel lage den skålen da også må du jo prøve å få det til en skål, ellers så plutselig lager du en tallerken». Elevene benyttet ofte betegnelsen «å prøve» i sine refleksjoner rundt å arbeide med kunst- og

håndverksoppgaver. Det utvalgte sitatet eksemplifiserer hvordan den praktiske oppgaveløsningsprosessen innebærer å gjøre det beste man kan. Denne elevrefleksjonen kan speile at å prøve seg fram er den beste måten for å lære seg å forme i estetiske uttrykksformer.

Å prøve igjen når man får det til, kom fram i det som Stella fortalte om sin erfaring om mestring i praktiske kreative læringsaktiviteter i relasjon til koden få lyst til å gjøre oppgavene igjen: «Når jeg gjør en kunst og håndverksoppgave og greier den, så tenker jeg sånn, hm, at jeg vil gjøre den igjen». Stella sier at hun ønsker å gjenta de oppgavene hun får til. Noe som kan antyde at mestringserfaringene i kunst- og håndverksfaget bygger opp under hennes motivasjon til å gjenta de samme læringsaktivitetene.

Læringsaktivitetene i kunst og håndverk kjennetegnes som praktiske; materiale skal formes eller bearbeides, motiver skal skapes, og stoff sys til former. Denne praktiske tilnærmingen i skapende arbeid beskrives som en utforskende prosess for å utvikle sine idéer og visjoner til å skape artefakter eller motiv. Elevene gav uttrykk for at man i oppgavene «lærer best» ved å prøve seg fram og at mestringsopplevelser fører til at man ønsker å fortsette med samme typer læringsoppgaver.

4.2.2 Mestring i læringsaktiviteter

Læringsoppgavene i kunst og håndverk gir rom for stor grad av frihet i elevenes oppgaveløsning. Elevenes arbeid vil preges av personlig uttrykk, metode, teknikk, fargevalg osv. Dette temaet representerer elevens erfaringer med løse oppgaver i kunst og håndverk. Sitatene som følger, er utvalgt for å belyse konkrete og spesifikke detaljer om elevens arbeidsprosess, og tankegang rettet mot oppgaveløsning i estetiske uttrykksformer. Det kom fram en rekke refleksjoner rundt mestring av læringsaktiviteter i kunst og håndverksfaget; lage et produkt som er morsomt å lage, bruke tid på å lage et produkt som blir ordentlig, bruke logisk tankegang til å vurdere lengde og former, og bruke kreative evner i utforming av figurer i leire.

Å lage et produkt som er morsomt å lage, Anonymous fortalte følgende å lage en morsom karnevalsmaske: «Jeg tok en sånn ispinne, festet på en bart, også tok jeg en annen ispinne

som var festet til en sånn hatt, sånn at det så ut som jeg hadde sånn hatt og bart». Eleven smilte og lo mens han fortalte, og ut ifra hans beskrivelsen hørtes det ut som han var veldig fornøyd med resultatet. Læringsoppgavene i kunst og håndverk kjennetegnes ved at elevene i en viss grad styrer egen oppgaveløsning, noe som gir mulighet for å gi oppgavene et personlig uttrykk. Sitatet illustrerer at Anonymous benyttet anledningen til å lage et produkt med humoristisk innslag.

Å bruke tid på å lage et produkt ordentlig, kom til uttrykk av Raven, som oppgav tegning som en av kunst og håndverkoppgavene hun likte best. Hun fortalte at det hun likte med aktiviteten var å gjøre tegningen fin. På spørsmål om hva som gjør en tegning fin fortalte hun følgende:

Jeg synes det er fint hvis man, tegner ordentlig. At man liksom ikke, hvis man tegner en snømann da, at man ikke tegner en snømann raskt sånn at det blir stygt, men hvis man tegner en ordentlig figur eller snømann, som man bruker litt tid på, da synes jeg det blir fint.

Utsagnet illustrerer at innsats i tegneaktivitet resulterer i en teknisk god tegning. Dette gir et inntrykk av at eleven vektlegger å benytte sine tegneferdigheter sammen med innsats og utholdenhet for å utvikle kvalitetsmessige motiver som resulterer i opplevelse av mestring.

Å bruke logisk tankegang i vurdering av lengde og former. Leire og keramikk var et materiale alle elevene hadde erfaring med. De snakket om materiale og leiteaktivitet som gøy, fint, og «deilig» å kjenne på. Elevene uttalte seg om teknikker de hadde benyttet og delte sine tanker om den formgivende prosessen. Elev 007 gav en beskrivelse som forklarer hvordan han brukte øyemål i utformingen knyttet til å vurdere lengde på former: «Når man jobber med leire, og når jeg skal lage skål så gjør jeg det med sånn pølseform, så da kan jeg ha en som er lengre enn den andre». Eleven brukte øyemål for å vurdere lengden på formene som benyttes til å bygge opp en skål i leire. Denne arbeidsmetoden og løsningsteknikken vil innebære at de formene man lager bidrar til å bygge opp skålen og utvide diameteren på skålen som gradvis blir oppbygget.

Å bruke kreative evner i utforming av figurer i leire. Stella likte å lage figurer i leire og fortalte om monsterfiguren hun hadde laget. I sitatet som følger beskriver Stella hvordan hun kom fram til å lage denne figuren, relatert til koden bruke hendene til å forme:

Jeg tenkte at først så tar jeg tommelen nedi sånn, først så var det en rounding da (viser). Også tok jeg tommelen inn, (viser) også gned jeg det rundt sånn at det ble en svær bolle, så hadde jeg en liten bunke med trollkeramikk, så formet jeg sånne tenner, gravde inn munnen, og lagde tunge og ører!

Stellas utsagn beskriver det skapende arbeidet med å lage monsterfigur, og illustrerer hvordan hun materialiserte leiren. Dette sitatet beskriver hvordan hendene ble benyttet for å forme materialet fra en leireklump, og bearbeide materialet til å realisere sitt kreative prosjekt.

Elevsitatene forteller hvordan elevene gjør seg erfaringer om oppgaveløsning i praktiske og kreative læringsaktiviteter. Mestringsopplevelsene springer ut av skapende arbeid hvor elevene setter sine personlige uttrykk i sine verk gjennom humor og fantasi, tegneferdigheter og formingsmetode.

4.2.3 Forskjellen på læringsoppgaver i fagene kunst og håndverk og matematikk

Kunst og håndverk og matematikkfaget kan anses å være kontrastfag og jeg syntes det var relevant å undersøke hvordan eleven opplever forskjellen på undervisningsformene i kunst og håndverk og matematikk. Innledningsvis i denne resultatpresentasjonen ble elevenes begrunnelser for at kunst og håndverk er en av de beste fagene i skolen beskrevet. I et av elevsitatene kom det fram en spontan sammenligning mellom kunst og håndverk og matematikk: «ikke å tenke så mye, mer fritt, ikke spesielle svar og regler». Sitatet beskriver hvordan elever erfarer disse fagene som ulike. Eksempelvis kan denne elevens utsagn belyse fagenes ulikhet med at matematikkfagets utregning av fasitsvar er mer «regelstyrt», og oppgaver innen kunst- og håndverk som mer åpne og frie. Sentrale forhold som kom fram i elevenes beskrivelser var: å forstå nesten alt, like at det finnes rette svar og logiske løsninger, prøve finne løsningen selv istedenfor å forstå hvordan man skal resonnerer seg fram til rett svar.

Å forstå nesten alt. Stella gir uttrykk for at forskjellen på læring i matematikk og kunst og håndverk ligger i hennes opplevelse av vanskelighetsgraden. Hun beskriver hva hun synes er vanskelig med matematikk i dette sitatet: «Jeg synes det er vanskeligere med matte. For det første, det er ikke alt jeg forstår. Det er noe jeg forstår, men i kunst og håndverk skjønner

jeg nesten alt». Sitatet gir uttrykk for at eleven i høy grad opplever mestring i læringsaktivitetene i kunst og håndverk og opplever matematikk som mer utfordrende.

Å like at det finnes rette svar og er logiske løsninger. Informant 007 oppgir at hans andre favorittfag er matematikk, og sier han liker at det er et riktig svar: «Det er liksom ikke noe som er vanskelig så lenge man tenker logisk da. Det jeg liker med matte er at det alltid er et svar der». Eleven oppgir mattefagets logiske prinsipper som begrunnelse for trivsel i mattefaget.

Å prøve finne løsningen selv istedenfor å forstå hvordan man skal resonere seg fram til rett svar. Raven som tidligere fortalte at man lærer best i kunst og håndverk ved å prøve selv, ser litt annerledes på å løse oppgaver i matematikk som man kan se i følgende sitat relatert til koden må ha hjelp hvis man er usikker:

I matte og sånt, så må man jo bli lært det opp, for eksempel hvis det er tre fire brøkdeler pluss ett eller annet også er det, så vet man ikke om man skal flytte øverst eller nederst liksom, så da kan man ikke gjøre det selv, da må man på en måte få hjelp for å klare det.

Raven viser til addisjonsreglene i brøkkregning og at dersom man er usikker på framgangsmåten er det utfordrende å løse på egenhånd. Dette gir uttrykk for at eleven erfarer å være med avhengig av lærerstøtte når de skal lære matematikk.

Elevenes erfaringer forteller hvordan de opplever læringsoppgavene i fagene kunst og håndverk og matematikk forskjellig. Oppgaveløsning i matematikk framstår som mer utfordrende for noen, noe som gjør mestring av læringsoppgavene i matematikk mer avhengig av lærerstøtte. På den andre siden kan mestringsopplevelse av fagets logiske prinsipper også medføre trivsel i faget.

5. Drøfting av resultater

Dette drøftingskapitlet har samme oppbygning og struktur som kapitlet med resultatpresentasjon. Her vil resultatene ses i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, og det er trukket linjer mellom empirien og liknende forskning på feltet. Hovedtemaene for drøftingen er: 1) Faglig inkludering i kunst og håndverksfaget og 2) Faglig mestring i kunst og håndverksfaget, som diskuteres med tilhørende temaer som vist i resultatkapitlet.

5.1 Faglig inkludering i kunst og håndverk

I bearbeiding, analyse og tolkning av det som kom fram i elevenes fortellinger framkom tre temaer: kunst og håndverk som et av de beste fagene i skolen, støttende læringsmiljø og motiverende læringsaktiviteter som var av betydning for elevenes erfaringer med faglig inkludering.

5.1.1 Kunst og håndverk som et av de beste fagene i skolen

Elevene uttrykte et stort engasjement for opplæringen, og ga kunst og håndverksfaget hedersplassen som et av de beste fagene i skolen. Elevene pekte på ulike sider ved fagets organisatoriske rammefaktorer som de opplevde som mer frie enn andre fag, og at disse gir rom for flere måter å utfolde seg fritt enn i de andre fagene (Dagsland, 2013). Elevene var opptatt av at læringsaktiviteter ga dem muligheter til å utfolde seg med bruk av ulike virkemidler, både visuelle og formingsmaterialer som grunnlag for skapende arbeid. Dette kan støttes av to omfattende norske studier (Dagsland, 2013; Espeland, et al., 2011). Kreative læringsoppgaver ble beskrevet av elevene som aktiviteter som gir glede og positive erfaringer, og dette peker i retning at læringsaktivitetene i kunst og håndverk bygger på indre motivert læringsatferd (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Elevenes erfaringer indikerer at fri utfoldelse i skapende arbeid, skaper variasjon fra den mer teoripregede undervisningen som krever konsentrasjon og evne til logisk tenkning (Alqvist & Christophersen, 2021; Espeland, et al., 2011; Penketh, 2016).

Læringsaktivitetene i kunst- og håndverksfaget som elevene på femte trinn trakk fram, virker å ha høy grad av frihet i oppgaveløsning. Elevene utfolder seg individuelt basert på egne mål, og visjoner innenfor aktivitetens rammer uten strukturelle krav som vurderingskriterier (Dagsland, 2013; Thompson & Hall, 2021). Dette kan sies å være et overordnet inkluderende element hvor opplæringens hensikt er å imøtekomme barn og elevers behov for utfoldelse og erfaringsnære opplevelser (Espeland, et al., 2011). Læringsaktivitetene som er forankret i estetiske uttrykksformer lar elevene utfolde seg kreativt og gjennom praktiske ferdigheter, noe som legger til rette for at kunst og håndverk til en arena mange elever kan mestre i (Thompson & Hall, 2021). Det kan gi antydninger til at estetiske uttrykksformer kan bidra til sosial og faglig inkludering, gjennom den kreative friheten elevene gir uttrykk for danner et godt grunnlag for at elever kan arbeide, medvirke og delta i felles aktiviteter i kunst- og håndverks klassefelleskap (Nilsen, 2018).

Opplæringen i kunst og håndverk rommer flere organisatoriske aspekter som elevene refererte til som mer frie enn i andre fag. Læringsaktivitetene i kunst og håndverk legger opp til bevegelsesglede og engasjement på verksted og kunstrommene. Dette ble påpekt av elevene som viktig i relasjon til deres aktivitetsnivå. Slik studiene til Huotilainen et al., (2018) viste hvordan bevegelsesaktivitet, fin- og grovmotorikk i samspill med kognitive prosesser i kreative aktiviteter kan utgjøre en positiv forskjell for menneskers psykososiale helse. Slik det framkom av elevenes erfaringer har aspektet ved bevegelsesglede i læringsaktivitetene i kunst og håndverk stor betydning for elevene i skolehverdagen. En faglig inkluderende praksis imøtekommer dette ved å tilrettelegge for en undervisning som er tilpasset elevers aktivitetsbehov. Opplæringen i kunst og håndverk kan dermed tolkes som å være en inkluderende arena, hvor en aktivitetsrettet undervisning med bakgrunn i fagets egenart legger til rette for at elever kan delta i læringsaktiviteter på en aktiv måte (Nilsen, 2018; Almqvist & Christophersen, 2021).

Læringsmiljøet i kunst og håndverk formes også av fagets praktiske egenart, hvor kommunikasjon blir en naturlig del av læringsprosessene. Det kom fram i elevenes beskrivelser av sine erfaringer at samtaler mellom elever bidro til sosialt samspill mellom elevene, på en måte som gjorde at de følte seg akseptert i læringsfelleskapet. Dette bekreftes både i teorien og forskningen (Moorefield-Lang, 2010; Waagen, 2011). Dagsland (2013) belyser at dialog er en positiv konsekvens av praksisfelleskapet i kunst og håndverk. Praten

kan omhandle faglig innhold, eller bestå av hverdagslig prat. Elevene i undersøkelsen uttrykker samhandlingen som en viktig trivselsfaktor. Dette støttes i Moorefield-Langs (2010) studie som belyste hvordan elevens deltakelse i kunstfag på skolen fungerte som en sosial plattform hvor elevene kunne etablere vennskap. De organisatoriske rammefaktorene i kunst og håndverksfaget skaper rom for at elevene kommuniserer seg imellom. Dette kan favne en sosialt inkluderende praksis, der alle elever har en reell mulighet til å delta i fellesskapet og utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende (Nilsen, 2018). Dette samsvarer med studien til Huotilainens et, al., (2018) som viste at kunst- og håndverksrettede aktiviteter også har en viktig sosial funksjon i et gruppefellesskap, noe som kan få betydning i utvikling av en inkluderende praksis.

5.1.2 Støttende læringsfellesskap

Et støttende læringsmiljø kjennetegnet ved samarbeid mellom medelever- og lærerstøtte kom fram som erfaringer elever hadde med praksisfellesskapet i kunst og håndverk. Elevene fortalte at de kunne benytte sine ferdigheter til å hjelpe andre og spørre medelever om hjelp. Disse erfaringene kan reflektere hvordan elever kan fungere som rollemodeller for hverandre, noe som kan ha positiv virkning for elevens mestringstro og motivasjon (Wangen, 2011; Moorefield-Lang, 2010). Elevens deltakelse i hverandres skapende prosesser viser hvordan faget bidrar til å bygge sosiale broer mellom elevene (Wangen, 2011). Elevenes erfaringer er uttrykk for at læringsmiljøet i kunst og håndverk faget preges av en åpenhet for læringsstøtte elevene imellom, og hvordan det oppstår naturlige faglige dialoger i de praktiske læringssituasjoner (Dagsland, 2013). Dersom elevene fungerer som hverandres læringspartnere, vil det kunne bety at støtte og veiledning, som vanligvis blir gitt av lærer, blir utvidet til å gjelde medelever som er aktive deltakere i praksisfellesskapet.

Opplæringen i kunst og håndverk framstår som et lærende fellesskap med flere støttende aspekter, der elevene får muligheter til å lære av hverandre gjennom observasjon og imitasjon (Waagen, 2011). Elevene fortalte at å se på hvordan medelever formet i det skapende arbeidet, hjalp dem med å utvikle egen teknikk. Når den utøvende praksis blir synlig, blir det enklere å forstå og å ta til seg kunnskaper (Säljö, 2016; Waagen, 2011). Elevenes erfaringer med støttende læringsfellesskap kan ha betydning for en inkluderende

praksis i kunst- og håndverksopplæringen. Et potensiale for sosial inkludering ligger i de naturlige dialogene som oppstår i det praktiske læringsarbeidet, hvor elever kan ha en aktiv rolle i felleskapet (Nilsen, 2018). Et eksempel på hvordan lærer bidrog til å gi elevene støtte i undervisningssammenheng, var da eleven fikk hjelp til å tegne et motiv og fikk realisert sitt tegneprosjekt. Dette viser til en faglig inkluderingspraksis, der eleven arbeider med klassens felles oppgaver og læreren bidrar med nødvendig individuell læringsstøtte (Nilsen, 2018).

Fra et elevperspektiv belyses læringsmiljøet i kunst- og håndverksfaget å gi dem muligheter til å være deltakende i hverandres læringsprosesser gjennom faglige dialoger og støtte (Moorefield-Lang, 2010). Fagets organisatoriske rammefaktorer legger til rette for elevdeltakelse som er tilpasset ulike behov og som rommer sosialisering elever seg imellom. Dette kan ses i sammenheng med hvordan sosial- og faglig inkludering gjennom arbeidsmetoder og aktivitetsformer kan bidra til å skape aktive felleskap i elevmangfoldet (Nilsen, 2017). Elevenes felles interesse for læringsaktivitetene skaper samhold, og samarbeidskulturen bidrar til mestring (Moorefield-Lang, 2010). Dette antyder dette støttende læringsfelleskapet kan ha potensiale til å skape sosialt og faglig inkluderende praksis i klassens elevmangfold (Nilsen, 2018).

5.1.3 Motiverende læringsaktiviteter

Elevene har formidlet sine erfaringer fra ulike aspekter om hva de anser som betydningsfullt å lære i kunst- og håndverksfaget. Av dette framkom ulike motivasjonsfaktorer. Et gjennomgående tema var at elevene opplevde læringsaktivitetene som gøy, noe som skaper engasjement og motivasjon for faget (Kvelling, 2008; Diseth, Mathisen, Samdal, 2020). Moorefield-Lang (2010) viser i sin studie til hvordan elever opplever kunstfagopplæring som betydningsfullt for deres motivasjon og mestring både i og utenfor fagets kontekst. Når elevers arbeid med læringsaktiviteter drives av nysgjerrighet og egeninteresse er dette et kjennetegn på indre motivasjon (Diseth, Mathisen & Samdal, 2020). Elevenes opplevelser av å ha det morsomt i kunst og håndverk peker på at læringsaktivitetene har rot i egenskaper som skaper glede og dermed er drevet av indre motivasjon.

Læringsinnholdet i kunst og håndverk blir beskrevet som betydningsfullt for å utvikle praktiske ferdigheter som kan benyttes som ressurser som voksen. Betydningen av å tilegne

seg kunstfaglig kompetanse blir også vektlagt i elevperspektivet. Disse egeninteressene kan forstås som en motivasjon forklart av underliggende ønsker om å utvikle kompetanse (Bandura, 1997). Elevenes indre motivasjon for læringsaktivitetene i kunst- og håndverk, kan bidra med faglig inkludering da en motivasjon knyttes til selvregulerende mekanismer (Kvelling, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Deres engasjement for læringsaktivitetene vil da kunne bidra med opplevelser av faglig inkludering da forholdene legger til rette for en aktiv deltakelse i læringsfellesskapet (Nilsen, 2018).

Opplæringen i kunst og håndverksfaget ser ut til å romme flere aspekter ved motivasjon som vil kunne møte en mangfoldig elevgruppes læringsforutsetninger og behov. Indre motivasjon i læringsaktivitetene i kunst- og håndverk er knyttet til kreative problemløsningsevner i estetiske uttrykksformer (Jaquith, 2011). De erfaringer elevene formidlet var at opplæringen ga rom for skapende arbeid, idéer og utforskning med frie kreative rammer. Dette er en læringskontekst som kan gi den enkelte elev muligheter til å delta i fellesskapet (Thompson & Hall, 2021). Et overordnet tema belyst av de erfaringene elevene formidler, var at læringsaktivitetene var morsomme og innholdet i opplæringen bestod av elementer som på ulik måte interesserer elevene. I situasjoner hvor elever kan ha vansker med å delta i ordinær undervisning kan aktiviteter i kunst og håndverk særskilt tilrettelegges for å bidra til sosial og faglig inkludering (Wilberg et al., 2020).

5.2 Faglig mestring i kunst og håndverk

I bearbeiding, analyse og tolkning av det som kom fram i elevenes fortellinger framkom tre temaer: praktisk kreativ arbeidsmetode, mestring i læringsaktiviteter, forskjeller i fagene kunst og håndverk og matematikk som var av betydning for elevenes erfaringer med faglig mestring.

5.2.1 Praktisk kreativ arbeidsmåte

Det er elevenes erfaringer at man i kunst- og håndverk lærer ved selvstendig å prøve seg fram i formgivningsprosessen. Elevene utforsker og tilegner seg materialkunnskap før de utvikler egnet teknikk og metode (Jaquith, 2011; Dagsland, 2013). Imitasjon står sentralt i læringsprosessen, hvor den konkrete læringsoppgaven eller modellen som er utgangspunkt læringsaktiviteten som eleven skal utforme fungerer som veiledende mål. I formgivende prosesser tilegner man seg erfaringer om materialets muligheter og redskapers funksjon som danner grunnlag for erfaringsbasert kunnskap (Waagen, 2011). Den illustrerte læreprosessen utgjør elevenes mestring i praktisk kreativ arbeidsmetode.

Tidligere har vi sett at fri utfoldelse kjennetegner læringsoppgavene i kunst- og håndverk på femte trinn. Elevene uttrykker høy grad av motivasjon for faget, og ifølge Bandura (1997) er troen på egne evner til å mestre, grunnleggende bidragsyter til opplevd motivasjon. Elevenes erfaringer, gir uttrykk for at arbeidsmetoden virker positivt inn på elevers forventning om å mestre og elevers mestringsopplevelser. Grunnet læringsoppgavenes absolutte kriterier kan tolkes som frie kreative rammer i kunst og håndverk (Skaalvik & Skaalvik, 2018), og observasjon og imitasjonslæring bidrar som læringsstøtte i elevenes skapende arbeid (Waagen, 2011; Bandura, 1997).

Et annet aspekt som ble formidlet om mestringsopplevelser i praktisk arbeidsmetode, var at elevenes motivasjon økte når de jobbet med læringsoppgavene. Det kan gi inntrykk av at arbeidsmåten skaper det Bandura (1997) kaller autentiske mestringsopplevelser. Disse mestringsopplevelsene kan ha positiv virkning for elevers videre faglige utvikling i kunst og håndverk. En sterk motivasjon, sammen med verdimeslige målsettinger kan fordre en anledning å oppøve meget gode ferdigheter og kompetanse innen kunst- og håndverksfaget (Pedersen, 2008).

5.2.2 Mestring i læringsaktiviteter

Et spekter av mestringsopplevelser kom fram i elevenes refleksjoner som omhandlet skapende og formgivende arbeid. Det gir et bilde av hvordan det i læringsaktivitetene i kunst og håndverk finnes ulike veier til mestring, noe studien til Moorefield-Lang (2013) viste til.

En elev erfarte mestring da humor ble lagt til som element i kunstfaglig læringsprosess. Dette elementet er et personlig uttrykk, og uttrykksmåter er grunnpilarer i kunstnerisk virksomhet (Waagen, 2011). Ofte vil elevers skapende arbeide, slik som kunstnere, reflektere en del av ens identitet. En særegenhet for skapende kunstnerisk og håndverksmessig arbeid er at det man lager oppleves og sanses av andre (Waagen, 2011). Dette og læringsaktivitetenes praktiske egenart gjør at elevenes kunstfaglige arbeid vil kunne romme en sosial dimensjon. Moorefield-Lang (2013) viste til dette i sin studie og belyste hvordan å vise sine verk og ferdigheter i kunst- og håndverk kan skape positiv grobunn for selvtillit (Moorefield-Lang, 2013). Elevers opplevelse av mestring kan være påvirket av relative kriterier, som gjør tilbakemeldinger fra andre gjeldende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I kunst- og håndverk er det grunn til å tro at det i praktisk skapende arbeid ligger til rette for mange mestringsopplevelser gjennom felleskapet, slik studien til Moorefield-Lang (2010) viste hvordan medelever i kunstfagopplæring bidro til å øke hverandres mestringsforventninger.

En annen side som kom fram i elevperspektivet belyste at mestringsopplevelser springer ut av resultatet av utholdenhet og innsats i målrettet arbeid for å oppøve praktiske ferdigheter. Dette gir uttrykk for at læringsutfordringer i kunst- og håndverk kan utgjøre positive læringsmuligheter, og viser også til hvordan elevene selv setter vurderingskriterier for mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et høyt nivå av mestringstro, sammen med fordeler målrettet handling kan resultere i utgjør et helhetlig bilde av elevers motivasjon, noe som kan styrke fremtidige læringsmuligheter ved å for eksempel utvikle ferdighetskunnskap (Bandura, 1997; Waagen, 2011).

Elevene belyste hvordan de opplevde mestring i formgivning gjennom å utforske gjennom sansene og kroppen. Formgivende prosesser i kunst- og håndverk har nær tilknytning til lek og kreativitet (Vygotskij, 2004; Jaquith, 2011, Dagsland, 2013). Lekens tilstedeværelse gjør det skapende arbeide til en selvregulert læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Lærings situasjonen beskrives som intuitiv kunnskapstilegnelse hvor konsentrasjon rettes mot idéer man ønsker å realisere i materialet man bearbeider (Waagen, 2011). Lekens kreativitet i skapende arbeid er en viktig del av skapende læringsprosesser (Dagsland, 2013), hvor konsentrert fantasi og utforskning danner utgangspunktet for mestring i læringsaktivitetene i kunst- og håndverk (Jaquith, 2011)

5.2.3 Forskjeller i fagene kunst og håndverk og matematikk

Elevenes erfaringer viser at mestringsopplevelser i kunst- og håndverk springer ut av motiverte drivkrefter og læringsprosesser som kan knyttes til selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Kvello, 2008). Det kan tolkes som at læringsaktivitetene i kunst- og håndverk legger til rette for et høyt nivå av mestringsforventninger, som i kombinasjon med individuelle ønskemål danner gode læringsbetingelser og mestringsopplevelser (Bandura, 1997; Waagen, 2011). Elevenes erfaringer om å mestre i kunst- og håndverk formidler noe vesentlig: en selvstendighet i læringsarbeidet som er i samsvar med studiene til Jaquith (2011) og Dagsland (2013). Det er få barrierer og utfordringer som hindrer elevene i å mestre læringsoppgavene, og det er mange faktorer til stede i læringsfelleskapet i kunst- og håndverk som bidrar ytterligere til å styrke elevers forventninger om å mestre (Bandura, 1997). Dette er karakteristisk for kunstnerisk og skapende aktivitet i felleskap (Waagen, 2011; Lave, 1998; referert til i Säljö, 2016).

Elevenes perspektiver i denne undersøkelsen gir uttrykk for at forskjellen mellom læringsaktivitetene i matematikk og kunst er å løse mattens logiske prinsipper noe som anses som mer utfordrende. Elevene kommuniserte ulike erfaringer som belyser til en viss grad hvordan høy- og lavere grad av mestringstro virker inn på arbeidet med læringsoppgavene. Forventning om mestring er en vesentlig forutsetning for å oppnå gode prestasjoner, og jo mer utfordrende og truende en situasjon oppleves jo større betydning får mestringstro for prestasjonene (Bandura, 1997). Elevenes erfaringer av fagenes ulikhet beskriver deres opplevelser av å løse oppgaver i matematikk. Disse kjennetegnes som absolutte kriterier eller vurderingskriterier, hvor mestringsnivået er forhåndsbestemt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Logisk tankegang var læringsstrategien som kom frem i eleverfaringene som gav uttrykk for de ikke opplevde utfordringer i matematikk, noe som indikerer høy grad av mestringstro.

På den andre siden av elevperspektivet formidlet elevene at mestring av mattens absolutte kriterier var mer avhengig av lærerstøtte. Elevene som gav uttrykk for usikkerhet, opplevde det som utfordrende å løse oppgavene, noe som stoppet de fra å prøve å løse oppgavene selv. Dette gir uttrykk for en varierende grad av mestringstro, hvor elevene vil være i behov for faktorer som kan styrke deres mestringstro i det videre arbeidet (Bandura, 1997). En side av

elevperspektivet beskriver matematikk som mer utfordrende og at mestring er mer avhengig av lærerens støtte. Disse erfaringene kan gi uttrykk for at elevene ikke ser på løsning av matteoppgaver som positive læringsmuligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018), grunnet lavt nivå av mestringstro. Dette er uheldig ettersom at mestringstro er en forutsetning for adekvat læringsatferd fordi den regulerer ambisjoner, handlingsvalg og utholdenhet i læringsoppgaver (Bandura, 1997). Denne siden av elevperspektivet gir uttrykk for at læringsoppgavene i matematikk oppleves som «ubehagelige» å håndtere (Bandura, 1990; referert til i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever vil utforske og håndtere læringsoppgaver ut ifra deres oppfatning av tro på egne evner, slik det ser ut setter lave forventninger om å mestre i matematikk begrensninger for elevenes handlingsrom (Bandura, 1997).

5.3 Konklusjon

Denne intervjuundersøkelsen har hatt som hensikt å belyse temaene faglig mestring og inkludering i kunst og håndverksopplæringen. Det har vært essensielt å ta utgangspunkt i elevens egne erfaringer med faget og deres innsidekunnskap om hvordan de opplever denne delen av skolehverdagen. Elevenes perspektiver har bidratt å bygge forståelse for mestringsopplevelser knyttet til praktiske kreative læringsoppgaver og gitt innblikk i hvordan det oppleves å delta i læringsfelleskapet i kunst og håndverk. Resultatet av elevenes erfaringsgrunnlag har blitt presentert og dermed drøftet ved hjelp av teori og empiri. I dette kapitlet redegjøres for elevperspektivets hovedelementer. De vil utgjøre undersøkelsens konklusjoner om faglig inkludering og faglig mestring, som i sin helhet vil belyse kunst- og håndverk som inkluderende opplæringsarena.

Som utdannet faglærer i kunst- og håndverk og de erfaringene jeg har gjort meg i yrket forventet jeg å finne høy grad av motivasjon og interesse for faget. Samtidig har jeg som forskerstudent vært usikker på hva som kom til å utgjøre svarene på studiens forskningsspørsmål. Likevel tenkte jeg at undersøkelsen ville bidra med et dypere innblikk av nyanser for hva som ligger til grunn for elevenes mestringsopplevelser og engasjement.

5.3.1 Hovedkonklusjonen i forhold til faglig inkludering

Organisatoriske rammefaktorer for faglig inkluderende praksis lar elevene bruke sine kreative evner og praktiske ferdigheter i fritt skapende arbeide. Læringsaktivitetene tilrettelegger for at elever kan mestre innenfor rammer som er mer frie for akademisk konsentrasjon og logisk tenkning. Verksted og kunstsaler har betydning for at elever får utløp for sitt aktivitetsnivå gjennom å kunne bevege seg i kunst og håndverks aktivitetsbaserte pedagogikk. Elever kan faglig inkluderes i kunst- og håndverks læringsfelleskap fordi opplæringen stiller ikke de samme kravene som undervisning i basisfagene gjør. Elevperspektivet har formidlet erfaringer som tilsier at organiseringen inneholder elementer som faglig inkluderende hvor elever mestrer på sine egne premisser. De organisatoriske rammefaktorene tilrettelegger for flere motivasjonelle aspekter som imøtekommer elevene på en måte som kan regnes å være godt tilpasset et elevmangfold.

Et støttende læringsfelleskap styrker faglig inkludering ved at praksisfelleskapet bidrar med ulike former for støtte som har positive virkninger på elevens mestringstro. Utøvende praksis er synlig for øyet noe som bidrar til at man enkelt kan ta til seg kunnskap gjennom observasjon og imitasjon. Elever som faglig inkluderes i praksisfelleskapet vil også kunne oppleve å være aktive deltakere ved at det i læringsarbeidet oppstår naturlige dialoger som gir elever muligheter til å skape gode relasjoner, og det kollektive engasjementet for faget skaper samhold og tilhørighet.

Faglig inkludering gjennom motiverende læringsaktiviteter danner et godt utgangspunkt for elevens deltakelse i kunst og håndverksopplæringen. Elever kan engasjeres ved at læringsaktivitetene er morsomme og lystbetonte når de får skape innenfor frie og kreative rammer. Læringsaktivitetene bygger opp under elevens indre motivasjon og legger til rette for selvregulerte læringsprosesser som danner et godt grunnlag for å imøtekomme en mangfoldig elevgruppes læringsforutsetninger og behov. Elevens indre motivasjon for læringsaktiviteter kan benyttes som ressurs for å faglig inkludere elever inn i kunst og håndverks sosiale læringsfelleskap.

5.3.2 Hovedkonklusjonen i forhold til faglig mestring i kunst og håndverk

Faglig mestring i praktisk kreativ arbeidsmetode kjennetegner en skapende læringsprosess som består av å utforske materiale og prøve seg fram i oppgaveløsning. De kroppslige og sanselige erfaringene man gjør seg danner grunnlag for erfaringskunnskap og praktiske ferdigheter som fører fram til mestring. Imitasjon står sentralt i arbeidsmetoden, noe som gjør framgangsmåten i den praktiske læringsoppgaven relativt enkel å forstå.

Læringsoppgaver i praktisk kreativ arbeidsmetode har derfor en positiv virkning på elevers mestringstro, som bidrar til innsats og utholdenhet i skapende læringsprosesser.

Mestringsopplevelser i praktisk kreativ arbeidsmetode bidrar til økt læringslyst i kunst- og håndverksopplæringen.

Ulike veier til mestring i læringsaktivitetene er kjennetegn på hvordan elever individuelt styrer oppgaveløsninger mot ulike mål. De ulike veiene til mestring er gitt av læringsaktivitetenes relative kriterier som gjør vurderingskriteriene noenlunde frie innenfor undervisningsoppleggets rammeverk. Mestringsopplevelser kan handle om verdien av å gi sitt skapende arbeid et personlig uttrykk. Å legge flid i arbeidet kan skape mestring både underveis i læringsaktivitetene og gi grobunn for en autentisk mestringsopplevelse ved å se et kvalitetsmessig resultat av god innsats. Å benytte sine kreative evner skaper en altopplukkende skapende prosess preget av lekende utforskning, hvor intuisjonen leder formgivende aktivitet til en givende mestringsopplevelse. Mestringsopplevelser i kunst og håndverksopplæringen rommer en sosial dimensjon, hvor det skapende arbeidet oppleves av fellesskapet rundt. Medelevers tilbakemeldinger vil derfor også prege elever mestring noe som danner et godt grunnlag for positiv innvirkning på elevers mestringstro underveis i arbeidet.

Forskjellen på mestring i kunst og håndverk og matematikk er grad av mestringstro basert på opplevd vanskegrad. Elevers forventninger om å mestre påvirker deres handlingsrom og bidrar til å gjøre oppgaveløsning i matematikk enten til en god eller mindre god erfaring. I kunst og håndverk ligger forholdene til rette slik at de fleste elever har høy grad av mestringstro, noe som gjør læringsaktivitetene lystbetonte og skapende læringsprosesser selvregulerte. I tillegg til at praksisfellesskapet i kunst og håndverk i seg selv bidrar med flere hjelpemidler. I matematikk derimot påvirker usikkerhet i utregning og de absolutte kriteriene

mestringstroen i den grad at elevarbeidet er mer avhengig av lærerstøtte, noe som forminsker elevenes handlingsrom i matematisk oppgaveløsning og gjør faget mer strevsomt.

5.4 Avsluttende refleksjoner

Elevperspektivet har vært et verdifullt erfaringsgrunnlag å bygge forståelse for hvordan elevene opplever sin skolehverdag, og hvilke erfaringer de har i kunst- og håndverksfaget (Tangen, 2008). Deres erfaringer med mestring i praktiske kreative læringsaktiviteter, og deres erfaringer med å delta i et praksisfelleskap har bidratt til å svare på denne undersøkelsens problemstilling, om hvilke erfaringer elever har med faglig mestring og faglig inkludering i kunst og håndverk. Elevperspektivet har bidratt med å belyse kunst og håndverks potensiale i inkluderings spørsmål, og gitt innsikt i hvordan elevene selv på ulike måter opplever mestring.

Studien er gjennomført for å utvide egen kunnskap om skolen som opplæringssystem sett i lys av tendenser til elevers synkende motivasjon for skolearbeid og etterspørselen av et mer praktisk undervisningstilbud (Wendelborg, 2021; Eriksen, 2019). Jeg har utforsket dette perspektivet fra mange innfallsvinkler for å bedre forstå hvordan det er å være elev som en del av det norske skolesystemet, og tatt utgangspunkt i kunst- og håndverksopplæringen for å belyse en del av det. Parallelt til den generelle tendensen om elevers synkende motivasjon for skolearbeid, viste også Nordahl- rapporten (2018) at det er for mange elever i norsk skole, som ikke er tilstrekkelig inkludert i klassefelleskap. Dette kan ha uheldige konsekvenser for elevenes trivsel og tilhørighet på skolen (Haug, 2020). Dette bakteppet, sammen med mine egne yrkeserfaringer, hvor jeg har erfart et potensiale i kunst- og håndverksfaget til å legge til rette for en aktiv og deltakende inkluderingspraksis, har det vært en underliggende hensikt å undersøke og belyse dette nærmere.

For å tilegne meg en bedre forståelse har jeg sett på hva som overordnet styrer skolens praksis, hvor det har vært viktig å skaffe en god oversikt over faget kunst- og håndverks plass som en del av helheten. Jeg har engasjert meg i hva pedagoger og samfunnet formidler om følte endringsbehov i skolen (Hestholm, 2008, Befring, 2014; Djupedal, 2022). For å best mulig sette meg inn i elevperspektivet og deres erfaringer av læring, mestring og trivsel

har kunnskap fra psykologiske forståelsesmodeller for motivasjon og mestring vært av stor relevans for å kunne belyse elevperspektivet.

Studien har sitt søkelys på kunst- og håndverksopplæringen, hvor teori og fagstoff som er benyttet er ment for å om å belyse fagets innhold, læringsmuligheter, men også for å sette en tydelig ramme og kontekst til undersøkelsens problemstilling. Når det kommer til kunst og håndverk i et inkluderingsperspektiv, er det en økende interesse innen forskning å undersøke de praktiske og estetiske fagenes rolle i spesialpedagogisk- og inkluderingsammenheng (Almqvist & Christophersen, 2017; Hundevadt & Klausen, 2019; Kristoffersen, 2020; Bahdanovich, 2022). Denne undersøkelsen har tatt utgangspunkt i å belyse hvordan elever erfarer faglig mestring, og hvordan de opplever å delta i læringsfellesskapet i kunst og håndverk.

Dette har vært en innfallsvinkel for å undersøke kunst- og håndverk som inkluderende opplæringsarena. Inkluderingsbegrepet rommer de faglige, sosiale og kulturelle dimensjonene. Elevenes subjektive erfaring av å være inkludert, er en viktig pekepinn om skolen klarer å realisere en god inkluderingspraksis. Dimensjonene ved inkludering står i et gjensidig forhold til hverandre (Nilsen, 2017), og Lassen (2017) påpeker at dersom en elev ikke opplever sosial inklusjon, vil det være utfordrende å inkludere elever faglig og kulturelt uten denne tilhørigheten. En aktiv form for inkludering kan handle om å legge til rette en undervisning med rammer hvor den enkelte elev kan mestre og være en likeverdig deltaker innenfor fellesskapet (Elvarsdóttir, 2022, s. 20; Draugsvoll, 2022, s. 28).

Ut ifra undersøkelsens resultater, analyse, tolkninger og konklusjoner, kan man si, at det er egenskaper ved kunst- og håndverksundervisningen som kan legge til rette for en aktiv og deltakende inkluderingspraksis i skolen (Thompson & Hall, 2021). Som kan være gjeldene for denne undersøkelsens spesifikke utvalg. En gjennomgående rød tråd i teoriene som er presentert er at en aktivitetsrettet pedagogisk tilnærming, favner en læringskontekst som består av faglige, sosiale og kontekstuelle aspekter. Hvor disse virker å forstås som en god innfallsvinkel for å positivt bidra til barn og unges læring og utvikling, både på en allmennpedagogisk plan og i et spesialpedagogisk perspektiv (Säljö, 2016, Waagen, 2011, Dagsland, 2013, Alterhaug, 2021). Disse egenskapene, som flere hevder egner seg i inkluderingsprosjekt, som knyttes til bruk av estetiske uttrykksformer i undervisning,

verdien av kunst og håndverk, og de andre praktiske estetiske fagene er et felt som det kan være interessant å utforske videre.

Denne undersøkelsen formidler et elevperspektiv som har gitt uttrykk for at kunst- og håndverksfaget legger til rette for faglig inkludering gjennom: fagets organisatoriske rammefaktorer, et støttende læringsfelleskap som styrker faglig inkludering og faglig inkludering gjennom motiverende læringsaktiviteter. Elevperspektivet har gitt uttrykk for at faglig mestring er noe som skjer på ulike måter både individuelt og i samspill med andre gjennom de praktiske og kreative læringsoppgavene, og at de opplever større grad av handlingsrom i oppgaveløsning i kunst og håndverk enn i matematikk. Samtidig er det viktig å trekke fram at inkludering ikke er noe som skjer av seg selv, på lik linje med andre fag, ofte vil det være nødvendig med ekstra støtte av pedagogisk personale, og ikke minst en organisering som gjør inkluderingen hensiktsmessig (Almqvist & Christophersen, 2017; Wilberg, et. al., 2020).

6. Litteraturliste

- Almqvist, C. F. & Christophersen, C. (2017). Inclusive arts education in two Scandinavian primary schools: a phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463-474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218954>
- Alterhaug, H. (2021). Fordypning, frihet og fravær av stress. Erfaringer med estetiske uttrykksformer i teoretiske fag på ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-22. <http://doi.org/10.5617/adno.8776>
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. (New version). University of California Press.
- Bahdanovich, N. H., Hassel, M. R., Haugen, T. & Sæther, M. (2022). *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*. I M. Sæther. (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*, (s. 11-19). Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway, 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/arts-and-cultural-education/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken – Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal akademisk.
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B. C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27-44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Bråten, I., & Borgen, J. S. (2019). Hvor var det det butta, hvor er det blitt av alle gutta? Kunst og håndverk i et kjønns- og likestillingsperspektiv. *FormAkademisk*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3239>

- Christophersen, C., Iversen, K. & Tvedt, M. (2017). *Kunstfaga i Hordaland – Tilstand og utfordringer i 2016*. (AUD- rapport 3/2017). Hordaland fylkeskommune.
<https://www.vestlandfylke.no/globalassets/statistikk-kart-og-analyse/rapportar-og-analysar/vestlandsanalysar/2017/aud-rapport-03-17-kunstfaga-i-grunnskulen-i-hordaland---tilstand-og-utfordringar-i-20161.pdf#page=17&zoom=100,64,344>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Flyt og læring. I H. Sigmundsson, *Læring og ferdighetsutvikling*, (s. 119-129). Tapir Akademisk Forlag.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademis förlag].
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87921/dagsland_torunn.pdf?sequence=1
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetoden: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Hensynet til beskyttelse av barn*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-ogteologi/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1932/2005). *Art As Experience*. The Berkley Publishing Group.
- Diseth, Å., Mathisen, F.K.S & Samdal, O. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation among junior and senior high school students. *Educational Psychology*, 40(8), 961-980. doi: 10.1080/01443410.2020.1778640
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29 – 40. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>

- Draugsvoll, K. I. (2022). Spesialpedagogen sitt dilemma i «inkluderingsparadokset». *Spesialpedagogikk* 22(2), 26- 33. Utdanningsnytt.no
- Elvarsdóttir, S. A. (2022). Mangfold og inkludering i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 22(2), 19- 24. Utdanningsnytt.no
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 6/22). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Eriksen, S., A. (2019. 12. april). *Lek og kreativitet må få mer plass i skolen*. Nord Universitetet. <https://www.nord.no/no/aktuelt/nyheter/Sider/Lek-og-kreativitet-maa-faa-mer-plass-i-skolen.aspx>
- Espeland, M., Allern, T. H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. (HSH-rapport 2011/1). Høgskolen Stord og Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (HSH-rapport 2013/7). Høgskolen Stord og Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf>
- Fasting, R., Hausstätter, R. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 85 – 90. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Fladberg, K. (2019, 24. april). *Jeg mener de nye læreplanene er guttefiendtlige*. Dagavisen.no <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2019/04/24/jeg-mener-de-nye-laereplanene-er-guttefiendtlige/>
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk: veien videre*. Rapport fra ekspertgruppens for spesialpedagogikk, 2014. Norges forskningsråd.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Utdanning-og-forskning-i-spesialpedagogikk---veien-videre/id764121/>

- Fredens, K. (2019). *Læring – et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Cappelen Damm.
- Hagen, M. I. (2019). Dannet, dristig og divergent: Kunstfagene former fremtidens innovatører. I G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder i pedagogisk virksomhet*. (S. 241 – 256). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment, *Education 3-13*, 48(3), 303-315, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. DOI: 10.1080/03004279.2019.1664406
- Haug, P. (2004). Om grunnlaget for evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 88(4), 264–280. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-03>
- Hestholm, G. N. (2008). Jeg holder vel ut – Kritikk av grunnskolens teoretiske kunnskapsideal. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(1), 52-63. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-01-06>
- Hundevadt, M. & Klausen, M. (2019). *Kan kunst være nøkkel for utvikling av eksekutive funksjoner hos barn?*. (Avsluttende rapport om forskningspiloten Kunsten å lære). Høgskolen i Innlandet. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/06/Kunsten-%C3%A5-1%C3%A6re-rapport.pdf>
- Huotilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Mäkelä, M. (2018). Why our brains love arts and crafts: Implications of creative practices on psychophysical well-being. *FormAkademisk*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1908>
- Iversen, V. (2022. 17. januar). *Flere læreplaner og en mer praktisk skole*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/vidar-iversen-videregaende-yrkesfag/flere-laereplaner-og-en-mer-praktisk-skole/309532>

- Jacobsen, S. E. (2018). *Skolen i dag skaper flere tapere*. Forskning.no.
<https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>
- Jaquith, D. B. (2011). When is Creativity? Intrinsic Motivation and Autonomy in Children's Artmaking. *Art Education*, 64(1), 14–19. <http://www.jstor.org/stable/23033947>
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289 – 301.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05>
- Kjosavik, S., Koch, R., H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag – ny praksis?* (Rapport 03/2003). Telemarksforsking.
<http://hdl.handle.net/11250/2439965>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap: en epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø].
<https://hdl.handle.net/10037/1400>
- Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1956>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning. Strategi.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/ska-perglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus AS

Kvello, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson, *Læring og ferdighetsutvikling*, (s. 81-118). Fagbokforlaget.

Lande, E. & Solberg, A. P. (2020). Spesialundervisning og inkludering i klasserommet. *Spesialpedagogikk*, 20(2). 33- 41.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%202.pdf>

Langballe (2011). *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
<https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke.pdf>

Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og «well-being». I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 135-153). Universitetsforlaget.

Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=Kunnskapsl%c3%b8ftet&ch=1#match_0

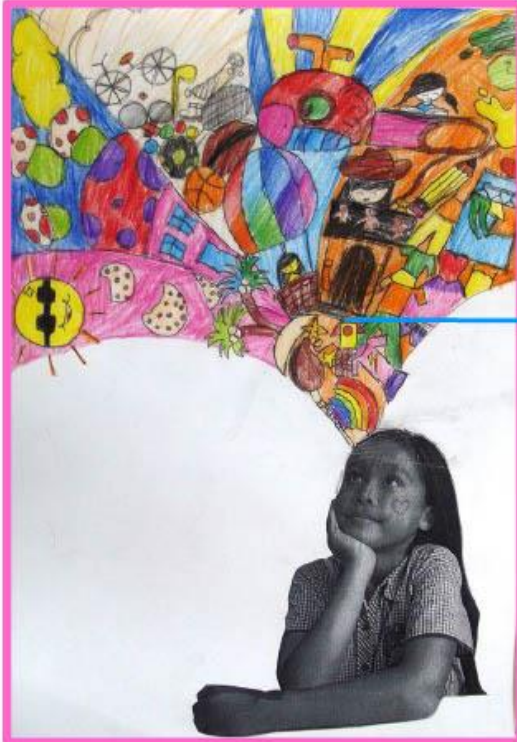
Meld. St. 22. (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=3#kap2>

- Moorefield-Lang, H. (2010). Arts Voices: Middle School Students and the Relationships of the Arts to their Motivation and Self-Efficacy. *The Qualitative Report*, 15(1), 1-17. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-1/moorefield-lang.pdf>
- Nielsen, L., M. & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdf/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- Pedersen, A. V. (2008). Hva er ferdighet? I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (s. 19-39). Fagbokforlaget
- Pehrson- Randers, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst*. [Doktorgradsavhandling, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56700>
- Penketh, C. (2017). “Welcome to the Big Room, Everything’s Alright”. *The International Journal of Art & Design education*, 36(2), 153-163. DOI: 10.1111/jade.12084
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 9(08), 38-49. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202009.pdf>

- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som mestringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020, 18. september). *Digitale spill i skole. Spill som inkluderende læringsaktivitet*. Statped. no.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/spill-som-inkluderende-laringsaktivitet/>
- St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St. Meld. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St. Meld. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?ch=2>
- Svartdal, F. (2018, 29. august) Mestring. I Store norske leksikon. <https://snl.no/mestring>
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, P. & Hall, C. (2021). "You just feel more relaxed": An Investigation of Art Room Atmosphere. *International Journal of Art and Design Education*, 40(3), 467-667. <https://doi.org/10.1111/jade.12370>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal
- Toft, S. & Holte, K. (2017). Det skapende rom. *Form Akademisk*, 10(3), 1-21.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1400>

- Utdanningsdirektoratet (2019). *Hva er nytt i kunst og håndverk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kunst-og-handverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>
- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: en intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (20)6, 14-31. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406>
- Vatne, T. M. (2015). *Å snakke med barn*. Frambu Kompetansesenter for sjeldne diagnoser.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole*. Gyldendal Akademisk
- Wendelborg, C. (2021). *Elevundersøkelsen 2020. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. (Rapport mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/3016557>
- Wilberg, E. L., Nordby, M. J. & Tjäder, H. G. (2020). *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Inkluderende læringsaktiviteter, (4.1), Statlig spesialpedagogisk tjeneste. https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped_14638-_antologien_del-4.1.pdf



Intervjuguide:

Elevers opplevelse av mestring i kunst og håndverk

Jeg heter Maria, og jeg er kunst- og håndverklærer og student. (?). Kunst og håndverk var mitt favorittfag da jeg gikk på barneskolen. Det er veldig fint å få hjelp av deg til min undersøkelse. Jeg har tenkt at vi

kan snakke om dine opplevelser av skolen, kunst og håndverk og andre fag. Dine svar vil hjelpe meg med å vite hva som er viktig for deg som elev. Til sist vil jeg si at her er ingen rette eller gale svar, du kan svare hva du vil på spørsmålene. Siden jeg ikke bruker ditt ekte navn når jeg skal skrive, lurer jeg på om du vil velge deg et kallenavn?

«**Navn**»:

- Okei, kult, da starter vi! Jeg setter på båndopptaker (x 2).



1. Elevenes bakgrunn: fritid og trivsel i uformelle settinger i skolen. «Vi starter med å snakke litt om fritid».	
a) Fritid: - Hva liker du å gjøre på fritiden?	Notater:
- Tegner eller maler du hjemme, eller driver du med bygging/snekring eller syng hjemme? Fortell litt om det / hva er det du ...	
- Er det noen andre i familien din som tegner/maler/bygger/snekrer/syr? Hvem?	
- Har du vært på kunstmuseum før? Hvilket? / Hva gjorde du der? Hva så du? / Gøy?	
b) Skole: Trivsel og uformelle settinger i skolen. «La oss snakke litt om skolen».	
- Hva liker du best med skolen?	*
- Er det noe du liker mindre godt? Har du et eksempel på det?	*
2. Generelt om kunst- og håndverk: «La oss snakke litt om kunst- og håndverkstimene på skolen din».	
- Hva gjør dere i kunst- og håndverkstimene? (Leire, søm, treverk, maling, tegning).	
- Hva er viktig med det du lærer i k&h? (redskaper, være kreativ, teknikker, kunst).	
- Hvilke oppgaver liker du da? Hva med ... er det du liker?	*
- Er det noen oppgaver du ikke liker? Hva er grunnen til det tenker du?	*
3. Skapende arbeid/Mestringsopplevelser: «Nå kan vi snakke om hvordan det er å lage ting».	
→ Når jeg maler et bilde, så er det akkurat som om jeg leker med penselen og fargene.	
- Hvordan er det for deg når du ... (oppgave liker). /evt: hvordan har du det ...	*
- Hvordan bruker du din fantasi til å lage ... (noe elevene har gjort). (Hva var det som gjorde at du lagde det på den måten?).	*
4. Fellesskap: «Dette temaet handler om samarbeid og inspirasjon».	
- Samarbeider du med klassekameratene dine? / Hjelper dere hverandre?	
- Kan du fortelle litt om hvordan dere samarbeider?	
- Hva er det læreren gjør som hjelper deg?	
5. Læring i andre fag: «Nå har vi snakket mye om k&h, ... tenkte at vi kunne prate litt om hvordan det er i andre fag også».	
- Hvilket fag liker du best? Hva er grunnen til det?	
- Hvilket fag liker du minst? Hva er grunnen til det?	
- Hva er forskjellig med å lære i k&h og matematikk?	*
- Er det vanskeligere/lettere? Hva tenker du er grunnen for det?	
- Hender det at dere gjør kunst- og håndverksaktiviteter i andre fag enn k&h?	
- Hva har dere gjort da? Hvordan synes du det er å lære sånn?	
6. Avslutning: «Okei, du har vært super hjelpsom med å svare på alle disse spørsmålene. Før vi avslutter har jeg et siste spørsmål»	
- Hvordan ser drømmeskolen ut for deg?	
- Tusen takk for at du ville snakke med meg, og for at du har fortalt mange spennende ting om hva du synes om k&h og skolen. Det kommer til å hjelpe meg å skrive oppgaven min og videre når jeg skal jobbe som lærer. Er det noe mer du har lyst til å si?	



NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inclusive Practices

Referansenummer

267376

Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunbh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

Status

14.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

14.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Informasjon om forskningsprosjekt og deltakelse i undersøkelse, med samtykkeskjema**Til elever****Masteroppgave**

Jeg heter Maria Lillian Veiby og er masterstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg ble ferdig utdannet språk-, og kunst- og håndverkslærer i 2017, og har jobbet tre år som lærer i videregående skole.

Denne våren skal jeg starte å skrive masteroppgave. Oppgaven har jeg kalt «Elevers opplevelse av kunst- og håndverksundervisning», og ønsker i denne undersøkelsen å intervjuer deg som elev.

Det er ikke forsket så mye på hva elever synes om å jobbe med kunst- og håndverksoppgaver. Med det ønsker jeg å snakke med deg som liker å være kreativ gjennom å lage/male/tegne/snekre/sy ting, om hva du synes om å jobbe med disse oppgavene. Jeg håper du vil delta!

Praktisk informasjon

Masteroppgaven min er en del av forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser», med hovedansvarlige Jorun Buli – Holmberg og Ivar Morken. Prosjektet forsker på inkludering på din skole.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Din deltakelse i undersøkelsen er anonym, og du vil ikke kunne bli gjenkjent i det jeg skriver om. Dersom du takker ja til å delta, kan du når som helst trekke deg, uten grunn, og uten konsekvenser.

Intervjuet vil vare fra 20 – 30 minutter, og det vil bli tatt opp på båndopptak slik at jeg ikke glemmer det vi har snakket om. Opptaket vil bli oppbevart på et trygt og sikkert sted, og etter at undersøkelsen er avsluttet vil opptaket bli slettet ved prosjektslutt 31.12.2023. Det er også ønskelig å kunne bruke bilder fra de tingene som dere har laget i kunst og håndverk på skolen.

Det vi snakker om på intervjuet vil bare bli brukt i masteroppgaven min og prosjektet «Inkluderende praksiser». Det er kun jeg og de andre deltakere i forskningsprosjektet som har tilgang til båndopptaket og bildene.

Du har rett til å se informasjon om deg, du kan rette denne informasjonen, eller slette den. Du kan også sende klage dersom du opplever at noe er feil.

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

- Prosjektansvarlig ved Universitetet i Oslo, Jorun Buli-Holmberg (tlf. 48119059), eller
- Maria Lillian Veiby (tlf. 40092669), eller
- Norsk senter for forskningsdata AS, (e-post: personverntjenester@nsd.no), (tlf. 55582117).

Dersom du ønsker å delta på intervju om undervisningen i kunst og håndverk, kan du takke ja ved å skrive ditt navn på samtykkeskjema nederst på siden.

Med vennlig hilsen

Maria Lillian Veiby (student)

Jorun Buli-Holmberg (prosjektansvarlig «Inkluderende praksiser»)

Samtykkeerklæring elev

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven «Elevs opplevelse av kunst- og håndverksundervisning» og prosjektet «Inkluderende praksiser, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Til foresatte**Masteroppgave**

Jeg heter Maria Lillian Veiby og er masterstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg ble ferdig utdannet språk-, og kunst- og håndverkslærer i 2017, og har jobbet tre år som lærer i videregående skole før jeg valgte å videreutdanne meg.

Tema i min masteroppgave handler om mestring. Jeg søker utforske temaet innen kunst – og håndverksfaget, og hvordan mestring oppleves i relasjon til skolearbeid i praktiske læringsaktiviteter.

For å kunne få innblikk i dette ønsker jeg gjennomføre intervjuer med elever. Deres opplevelser og tanker om temaet vil være nyttig og bygge et kunnskapsgrunnlag rundt i min masteroppgave. Med det håper jeg det er noen kreative spirer som kunne tenke seg å delta på intervju!

Praktisk informasjon og samtykke

Mitt mastergradsprosjekt er en del av det pågående forskningsprosjektet Inkluderende praksiser ved J. B-Holmberg. Forskningsprosjektet skal i sin helhet belyse sammenhengen mellom formålet med inkludering, praktisk gjennomføring og erfaringer med inkludering i skolen.

Barnet deres får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi barnet er knyttet til den grunnskolen som er trukket ut som utvalg for denne studien. Prosjektet henvender seg til skoleledere, lærere, elever og foreldre i denne utvalgte grunnskolen.

Forskningen ved prosjektet gjennomføres gjennom intervjuer for å studere utvikling av inkluderende praksiser over tid. Dersom du/barnet deres velger å delta i prosjektet vil det innebære å svare på spørsmål i intervju relatert til masteroppgavens tema, hvor intervjuene tas opp via lydopptak. Det er også ønskelig å kunne benytte bilder av verk som elevene har laget på skolen i kunst og håndverk.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/barnet deres velger å delta, kan du/barnet deres når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å ikke delta, eller senere velge å trekke seg.

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet deres til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forskningsgruppens medlemmer og masterstudenter som er knyttet til prosjektet ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo som har tilgang til data.

Navn og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på ved en forskningsserver, innelåst og kryptert. Som deltaker vil barnet deres ikke kunne gjenkjennes i formidling og publisasjon.

Deltakelse i undersøkelsen er anonym. Så lenge undersøkelsen pågår vil du/barnet deres ha rett til å få innsyn personopplysninger som er registrert, få muligheter til å rette personopplysninger, få slettet personopplysninger, få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet), og det er mulighet til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Vi behandler opplysninger basert på ditt/ deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2023. Ved prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Prosjektansvarlig ved Universitetet i Oslo Jorun Buli-Holmberg (Tlf. 48119059).

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Det er frivillig å delta, og du/dere gir samtykke til deltakelse i intervjuer på vedlagte samtykkeskjema. Du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi grunn.

Med vennlig hilsen

Jorun Buli-Holmberg

Maria Lillian Veiby

Samtykkeerklæring foresatte

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende praksiser» og «Elevens opplevelse av mestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

- at mitt/vårt barn kan delta i intervju

Jeg/vi samtykker til at opplysninger om mitt/vårt behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt/foresatte, dato)