

Kunstbasert læring i utvikling av yrkeskompetanse: Erfaringer fra studier ved Yrkesfaglærerutdanningen, OsloMet- storbyuniversitetet.

Cecilie Meltzer og Eva Schwencke

Abstrakt

Det er behov for et utvidet kompetansebegrep i fremtidens skole (NOU, 2014:7, 2015:8). Denne artikkelen undersøker på hvilken måte kunstbasert læring kan bidra til å styrke fag- og yrkeskompetansen. Den utforsker om denne læringsformen kan forsterke sammenhengen mellom utdanning og arbeidsliv, utvikle kreativitet, øke opplevelsen av livsmestring og yrkesidentitet og bidra til dannelse.

Vi tar utgangspunkt i og redegjør for ulike historiske perspektiv bak splittelsen mellom kunst og arbeid og presenterer teorier rundt menneskets styrking av subjektivitet og egne utviklingsprosesser. Her vil konfluent pedagogikken brukes for å aktualisere kunstbasert læring sitt bidrag i det yrkesfaglige feltet.

Datagrunnlaget for artikkelen er innhentet i tidsperioden 2009-2015. Materialet bygger på erfaringer og resultat fra fem ulike studieførlop i Kreativ kommunikasjon (KK), samt tre kull ved en treårig bachelorutdanning i Design og Håndverk (DH) ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet-storbyuniversitet.

Artikkelen oppsummerer hvordan kunstbasert læring kan bringe kunsten inn i fagligheten igjen og få en viktig plass i en yrkesfaglig kompetanseutvikling. Den anbefaler at ulike former for kunstbasert læring prøves ut og får mer plass på alle nivåer i utdanningssystemet.

Emneord: kunstbasert læring, livsmestring, yrkesfag, yrkesidentitet, kreativitet

Innledning

I denne artikkelen diskuterer vi hvordan kunstbasert læring, arts-based learning (Barabasch, 2019), kan ha en plass i utvikling av yrkeskompetanse. Som en følge av det historiske skillet mellom kunst og kunstprosesser på den ene siden og arbeid og yrkesutdanning på den andre, blir kunstbasert læring sett på som fremmed for yrkesdidaktikken og ansett som lite relevant for yrkesfaglig kompetanseutvikling. Gjennom våre erfaringer med ulike studier, drøfter vi hvordan det å tilrettelegge for slike læringsformer i yrkespedagogikken kan integrere og involvere de to verdenene, arbeid og kunst, rasjonalitet og følelser, samfunnsperspektiv og egen utdanning og utvikling.

Vårt utgangspunkt er ikke først og fremst om kunst kan berike arbeidet, men hvordan. I denne sammenheng gjelder det hvordan kunstbasert læring kan bidra til kvalitet i yrkesutdanningene og utvikling av yrkeskompetanse. Vår påstand er at undervisning og læring som inkluderer skapende arbeid og kunstneriske prosesser, kan utvikle den yrkesfaglige kompetansen. Det kan skape frirom, åpne for dialog og samarbeid, styrke gestisk kunnskap og bidra til økt opplevelse av livsmestring og egen yrkesidentitet.

Vi vil her støtte oss spesielt til konfluentpedagogikken som med sitt fokus på meningsfulle opplevelser og oppdagelser, fremstår som en kritikk av den konvensjonelle vitenskapeligheten og vektleggingen av rasjonalitet og forhåndsdefinerte svar i undervisning og didaktikk. Her forenes menneskets kognitive (intellekt, sinnets aktivitet og kunnskap) og affektive erfaringer (følelser, sansede opplevelser, holdninger og verdier) (Brown, Yeomans, & Grizzard, 1975). Denne sammenkoblingen kan bidra til å påvirke den enkeltes evne til å oppdage nye ting og oppleve det meningsbærende; det som er viktig for dem i livet.

Vårt forskningsspørsmål er: Hvordan kan kunstbasert læring redusere splittelsen mellom kunst- og arbeid og bidra til kvalitet i yrkesutdanningen?

Vårt formål med denne artikkelen er å drøfte (1) en teoretisk forankring for kunstens plass i yrkesutdanningen, (2) erfaringer fra ulike utdanninger hvor kunstbasert læring har vært sentral, og (3) hvordan slike læringsformer kan integreres i yrkespedagogikken og didaktikken i yrkesfaglærerutdanningen.

Vi vil i hovedsak vise til faglitteratur fra det yrkespedagogiske feltet og fra vitenskapsteorier. Disse teoriene vil vi koble opp mot konfluentpedagogikken og våre erfaringer fra arbeid med kunstbasert læring. Her trekker vi frem eksempler fra ulike utdanninger ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus) i perioden 2009 – 2015. Det gjelder særlig studiet Kreativ kommunikasjon (KK), og en treårig bachelorutdanning i Design og Håndverk (DH).

Teoriforankring

I første omgang vil vi redegjøre for det utvidede kompetansebegrepet før vi går inn på de historiske perspektivene bak splittelsen mellom kunst og arbeid. Vi reflekterer over menneskets subjektivitet og konfluentpedagogikken og drøfter hvordan disse kan sees i lys av kunstbasert læring. Etter en gjennomgang av vår metodiske tilnærming, presenterer og drøfter vi våre resultat opp mot ulike teoretiske innfallsvinkler.

Det utvidede kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet er under utvikling nasjonalt og internasjonalt. Med utgangspunkt i perspektiver på utdanningen i det 21. århundre understreker Ludvigsenutvalget at det er behov for et videre kompetansebegrep i skolen; en kompetanse som både reflekterer kognitive og praktiske ferdigheter så vel som sosial og emosjonell læring (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Ut over utvikling av fagspesifikk kompetanse vektlegges tre sentrale fagovergripende kompetanser; å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape (NOU 2015:8, s. 22). Det å kunne utforske og skape, utvikle kreativitet og innovasjon henger sammen med å være åpen, nysgjerrig og se ting på nye måter, kunne møte og mestre utfordringer, reflektere og tenke kritisk.

De nye læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring introduseres i disse dager (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne fagfornyelsen representerer den største endringen av skolens innhold siden 2006. Mange lærere uttrykker usikkerhet når det kommer til det å gjennomføre disse endringene i skolehverdagen. Omfattende kompetansemål har så langt stått i veien for tilstrekkelig tid til å være utforskende og skapende. Disse målene avgrenses nå for å gi rom for dybdelæring og refleksjon. Andre nye ord er bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring. Undervisningen skal bli mere praktisk og utforskende med et økt fokus på lek.

Flere organisasjoner fremhever at temaer som kritisk tenkning, kreativitet og innovasjon, selvinnsikt og problemløsning bør integreres i alle fag (NOU 2014:7, s. 126 - 127). Dessuten er det fokus på nødvendigheten av personlig utvikling; å ta ansvar for seg selv som hele mennesker (NOU 2014:7, s. 127). Skapende kompetanse etterlyses også i ulike sider av samfunnslivet, i utdanningssamfunnet, i arbeidslivet, i ledelse og organisasjonsutvikling (Bamford, 2012). De senere årene har en rekke ulike aktører i næringslivet trukket frem betydningen av kreativitet og innovasjonskompetanse i utviklingen av ledelse og organisasjon (Buswick & Seifter, 2010; Darsø, 2004; Scharmer & Kaeufer, 2010). Tilsvarende kan en stille spørsmål ved om ikke denne kompetansen også er relevant for arbeidslivet generelt og yrkesfag og yrkesfaglærerutdanningene spesielt.

Ved å bruke kunstbasert læring som en del av didaktikken i den yrkesfaglige utdanningen, retter vi oppmerksomheten mot den tause kunnskapen, rasjonaliteten og samfunnsperspektivet (Grendstad, 1986; Meltzer, 2016, 2018). Her kan kroppen, som bærer av våre nonverbale erfaringer og gestiske kunnskap, fungere som brobygger mellom hjernen og omverdenen (Dispenza, 2014; Gendlin, 2003; Ingold, 2013; Levine, 2010).

Kunstprosessene vekker opp sansene våre (reawaken our senses), og lar kunnskap vokse fra innsiden, «from the inside of being», og gjør den tause kunnskapen synlig (Ingold 2013, s. 6 – 8). Konkrete erfaringer med skapende arbeid kan bidra til å fremme abstrakt tenkning (Fredens, 2018). Tilsvarende vil en kroppsliggjøring av opplevelser og følelser bidra til utvikling og endring, til å sprengre grenser og se verden på nye måter (Darsø & Meltzer, 2020; Gendlin, 2003; Meltzer, 2015; Scharmer, 2010).

Avveiningen mellom forskriftsbasert instrumentalitet og kreativ kompetanse er en utfordring i de fleste yrkes- og profesjonsutdanninger. Det utvidede kompetansebegrepet åpner for muligheten til å bygge broer mellom de ulike tenkemåtene og kulturskillene.

Styringsdokumentene for høyere utdanning tydeliggjør også behovet for å kombinere og integrere de to sidene.

Splittelse mellom kunst og arbeid

Når vi forholder oss til kunstbasert læring i fag- og yrkesopplæringen og yrkesfaglærerutdanningen, er det i første omgang nødvendig å avklare synet på kunstens plass i forhold til arbeid. Forholdet mellom kunst og arbeid oppfattes tradisjonelt å tilhøre to adskilte verdener som har lite med hverandre å gjøre. Arbeideren, og særlig lønnsarbeideren, må ofte forholde seg til en virkelighet preget av plikt og ulyst, nytte og rasjonalitet

(Braverman, 1974). Kunstneren derimot, oppfattes som privilegert i det å ha tid til å fordype seg i prosessen med å utvikle noe nytt, et overskuddsfenomen.

Den historiske utviklingen kan bidra til å forklare noe om bakgrunnen for delingen mellom kunst og arbeid; et perspektiv som i dag gjenspeiler seg i dagens skille mellom kunstnerisk arbeid og manuelle yrker. Ingold (2007) tydeliggjør hvordan dette skillet ble legitimert i England på slutten av 1700-tallet. Den gang var Royal Academy of Arts sentral i å definere hva som skulle være kunst (fine arts), preget av kreativitet, intelligens og fantasi, og hva som var kroppsarbeid (manual labour), kjennetegnet av «gjentakelser, rutiner, kroppslige teknikker uten intellektuelle fantasi eller evne til kreative formål» (Ingold, 2007, s. 127). Den ene gruppens utøvere ble kalt Artists, mens den andre ble kalt Artisans; «a worker in a skilled trade, especially one that involves making things by hand» (Oxford dictionaries). I dagens samfunn knyttes disse betegnelse til personer i helt ulike kulturer som har lite med hverandre å gjøre.

Ingold (2007) er opptatt av at skillet mellom disse to verdenene er kunstig. For å vise dette, tar han utgangspunkt i hvordan begrepene kunst og teknologi opprinnelig betød omtrent det samme. Hans poeng er at begrepene, Artem (latin) og Techne (gresk), begge peker hen på kvalifisert håndverk (skills) (Ingold, 2007, s. 127). Han viser hvordan den sosiale arbeidsdelingen førte til oppsplittelse (decomposition) av innhold i disse kompetansene; noe som igjen førte til et skille mellom kunst og arbeid.

På samme måte som Ingold, er Broby-Johansen opptatt av den historiske utviklingen. Han viser hvordan «kunstelementet i selve arbeidet langsomt avvises» gjennom historien (Broby-Johansen, 1970 i Husted & Tofteng, 2007, s.141). Marx begrep kunstsans (artistic sense) har inspirert mange kunsthistorikere og samfunnsvitere i diskusjonen om skillet mellom kunst og arbeid (Broby-Johansen, 1970; Ingold, 2013; Nielsen, Nielsen, & Olsen, 1999; Ruskin, 1917; R. Sennett, 2008). Kunstsans brukes om den relasjonen som bevisste håndverkere har til arbeidet sitt. Her er liv og arbeid tett forbundet, hvor menneskets estetiske og praktiske sans inngår i det å utføre et bestemt stykke arbeid (Marx, 1970/1845; Nielsen & Nielsen, 1999; Nielsen & Nielsen, 2016).

Arbeid og menneskets subjektivitet, yrkesidentitet, gestisk kunnskap og behovet for frirom

Skillet mellom kunst og arbeid kan føre til reduksjon av subjektiviteten i arbeidet. Dette har paralleller til den kritikken fenomenologien retter mot den europeiske vitenskapen og

hvordan de skiller mellom fornuft og følelser (Rendtorff, 2004; Schwencke, 2017). I forlengelsen av denne kritikken utviklet Adorno og Horkheimer (1972) et syn på mennesket, som i kraft av å være en del av naturen, også ble preget av naturens uferdighet, udefinerbarhet, muligheter og indre kreativitet. Naturen kjennetegnes av egenskaper som overskrider erfaringen; går ut over det som er kjent på forhånd, noe som innebærer at det enkelte mennesket gis en styrke og en kraft i seg selv som subjekt (Schwencke, 2007). Dette menneskesynet førte til at Adorno så kunsten som et nødvendig bidrag til utvikling av individets indre krefter, avdekke mulige sammenhenger og å tenke nytt og alternativt (Adorno & Horkheimer, 1972).

«Estetisk holdning utgjør en skapende dimensjon i all menneskelig praksis, inklusive det vitenskapelig og det filosofiske arbeidet» (Drewes et al., 2010 i Schwencke, 2017, s. 366). To forutsetninger for den skapende dimensjonen er; 1) at mennesket forholder seg til verden og naturen gjennom sin sanselighet og 2) at den estetiske holdningen forholder seg til analytisk arbeid, en kritisk distanse (Schwencke, 2017, s. 366). Dermed kan estetisk holdning utvikle seg til gestisk kunnskap.

Menneskets subjektivitet kan også beskrives med May (1994) sitt begrep om *The Courage to Create*; motet til å skape. Det kreves mot å gå inn i og stå i skapende prosesser som trekker oss ut av komfortsonen og åpner for det ukjente og uferdige. Slike utviklingsprosesser krever et stødig jeg og en sterk bevissthet om seg selv. Husted og Tofteng (2007) uttrykker det slik at gjennom prosessene med å bruke hele seg selv i arbeidet, utvikler menneskene sin egen subjektivitet. Man endrer og skaper det materielle produktet. Samtidig utvikler man også de krefter som ligger i en selv som potensiale og virkeliggjør sine egne mål (Husted & Tofteng, 2007). Her handler det om de personlige utfordringene ved å ta seg selv på alvor, utfordre seg selv, utforske helheter og sammenhenger i arbeidet og i tilværelsen for øvrig, og videreutvikle eget ståsted. Dette er en del av det å være menneske.

Adskillelsen mellom arbeid og kunst, slik det fremstår i etterkant av industrialiseringen, blir dramatisk beskrevet og drøftet av Bravermann (1974). Han legger særlig vekt på hvordan rommet for utvikling av subjektivitet blir minimalisert, arbeidsprosessene blir ensidige og forenklet, og oversikten og helheten forsvinner for den enkelte. Dermed reduseres også de subjektive erfaringsmulighetene, læring og utvikling i det konkrete arbeidet. Denne måten å tenke produksjon på utfordres av utviklingens tenkemåter. På den ene siden produksjonslogikken, med vekt på ren rasjonalitet med et klart mål om økonomiske

resultater. På den andre siden utviklingslogikken, som kjennetegnes av helhetlige endringsprosesser der menneskenes personlige utvikling er en del av produktenes utvikling.

I stedet for vanntette skott mellom produktivitet og utvikling, er Ellstrøm (2012) og Eikeland og Berg (1997) opptatt av muligheten til å arbeide for en strategi som kombinerer disse to logikkene. Dermed åpnes det for interessante perspektiver om at det må være et mål at subjektive endringsprosesser sammen med produktivitet, må bli en del av samfunnets utviklingsprosesser (Eikeland & Berg, 1997; Ellstrøm, 2012). Dette perspektivet åpner for at en tilrettelegging av personlige utviklingsprosesser knyttet til yrkesstolthet og kvalitet i arbeidet, kan være en del av fag- og yrkesopplæringen og yrkesfaglærerutdanningen.

Subjektiviteten i arbeidet bidrar til å utvikle yrkesidentiteten og påvirkes av arbeidssituasjonen. Sennett (2008) analyserer moderne og fleksible arbeidsorganisasjoner og viser hvordan de får betydning for opplevelsen av identitet og det å utvikles som menneske. Hans tanker videreføres i forskningsprosjektet, «Fleksibilitet, flyktighet og frirom», ved Roskilde Universitet (RUC) i 2005 – 2009 (Drewes, Nielsen, Munk-Madsen, & Hartmann-Pedersen, 2010). Her rettes oppmerksomheten mot hvordan individualiseringen i det fleksible arbeidslivet oppleves. Begrepet flyktighet utvikles for å synliggjøre de negative sidene ved det fleksible arbeidslivet, parallelt til Baumans begrep om Liquid modernity (Bauman, 2000 i Drewes et al. 2010, s.26).

Et vesentlig spørsmål ved Flyktighetsprosjektet ved RUC var hvordan medarbeiderne kunne møte det flyktige arbeidsmiljøet og utvikle både kvaliteten i fagligheten og seg selv. Ett av resultatene var at deltakerne, gjennom demokratiske prosesser og tilrettelegging for frirom i forskningsprosessen fant veier ut av flyktigheten, styrket subjektiviteten og utviklet egne myndiggjørende prosesser. Ifølge Drewes et al. (2010) er det å skape et frirom i arbeidssituasjonen ved bruk av subjektivitet og styrket utviklingslogikk, av vesentlig betydning for å utvikle kvalitet på arbeidsplassen. Nielsen (2004) beskriver frirommet som et organisert maktfritt rom hvor det er mulig å se med nye briller på utviklingsmuligheter i arbeidet. Dette kan bidra til at utfordringer kan møtes både på individnivå og i fellesskap (Schwencke, 2006, 2017).

Utviklingen av fleksibilitet i håndverksyrkene har vært ulik. I Sennett (2008) sin bok *The Craftsman* drøftes ulike typer håndverk i forhold til utvikling av subjektivitet i det fleksible arbeidslivet. Husted og Tofteng (2007) drøfter dette forholdet når de bruker drama som metode i aksjonsforskningen. Deres poeng er at et innvendig forhold mellom kunst og

arbeidsvirksomheten kan bidra til å styrke subjektiviteten i arbeidet. Å bringe kunst inn i fagligheten kan rette oppmerksomheten mot sammenhengen mellom faglig rasjonalitet, sanselighet og sosial fantasi og dermed bidra til å utvikle subjektivitetens, det personliges, og kvalitetens plass i arbeidet.

Konfluentpedagogikk, danning og personlig utvikling

Konfluentpedagogikken (Brown, 1971; Grendstad, 1986) har hatt stor innflytelse på yrkespedagogikken de siste tiårene (Hartvigsen & Kversøy, 2018; Inglar, 2015; Johnsen, 1984; Larsen & Schwencke, 2015). Begrepet konfluent kommer fra latin og beskriver stedet der to eller flere gjenstander eller former smelter sammen til en helhet, tilsvarende det punktet der to elver møtes. Den fremstilles som en helhetlig pedagogikk, der kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser hos mennesket blir satt i sammenheng. Integrering av de tre elementene sees på som en øvelse i å kunne påvirke evnen til å oppdage nye ting og oppleve det meningsbærende, det som er viktig i livet.

Det kan se ut til at de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen av skolen tar tak i og ønsker å fremme de samme elementene som finnes i konfluentpedagogikken. I disse planene inngår begrep som livsmestring. Det defineres som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» og omhandler evnen til å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner og ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Negt (1994) er opptatt av begrepet danning. Ved å gjøre erfaringer på en rekke områder i samfunnet kan en forme sin egen utvikling og dermed bidra i samfunnet. Negts dannelsesbegrep kan skape sammenhenger mellom individuelle og kollektive perspektiver. Husted og Tofteng (2007) drøfter dramaets bidrag til danning. De viser hvordan en gjenkjennelse av forholdet mellom den indre kritikken og det som formidles «som noe utenfor oss selv», kan gi en opplevelse av noe en kan endre (Husted & Tofteng 2007, s.142). Den konkrete og lokale kritikken løftes til et mer allment nivå: til den dannelsesmessige siden (Husted & Tofteng 2007, s.142).

Negts begrep om eksemplarisk læring uttrykker at mennesket forholder seg til egne erfaringer gjennom å gjøre endringsprosesser. Ved å gjøre nye erfaringer, lærer man både om seg selv, om fagligheten og om samfunnet (Negt, 1975; Nielsen, 1994). Refleksjon bidrar til å forme seg selv ut fra erfaringene. Det å reflektere for å knytte sammen kognitive og kroppslige prosesser, både underveis og i etterkant av de praktiske handlingene, er et vesentlig begrep

hos Schön (1991). Refleksjonen over det som uttrykkes, gir et fornyet blikk på egen utvikling og dannelsesprosess.

Kunstbasert læring

Kunstbasert læring (arts-based learning) er internasjonalt anerkjent innen ledelses- og organisasjonsutvikling i næringslivet (Buswick & Seifter, 2010; Darsø, 2004; Scharmer & Kaeufer, 2010; Taylor & Ladkin, 2009). Læringsmetoden er eksperimenterende og erfaringsbasert. Hensikten med denne tilnærmingen til læring er å tilrettelegge for å gjenopprette kontakten med kreativiteten i eget liv, i utdanningen og i arbeidslivet.

Austring og Sørensen (2010) beskriver i hovedsak tre ulike måter kunst og kunstneriske prosesser benyttes i undervisning. Det handler for det første om å bruke kunsten som mål i seg selv, hvor kunsten og produktet er målet og kunstneren er mesteren. For det andre legger de vekt på kunstneriske prosesser som virkemidler for læring i andre fagområder. For det tredje understreker de betydningen av skapende arbeid som bidrag til personlig utvikling (Austring & Sørensen, 2010). Kunstbasert læring imøtekommer de to siste av disse undervisningsformene, ettersom det her ikke handler om å produsere kunst eller utvikle nye kunstnere, men om å utvikle nye perspektiver, ferdigheter og forståelse ved å uttrykke seg kreativt.

Dewey (1934) vektlegger den helhetlige opplevelsen som inngår i arbeid med kunstneriske prosesser. Dette perspektivet kontrasteres i mange yrkesutøveres hverdag hvor fokuset i stedet rettes mot produksjon og effektivitet, noe som igjen resulterer i arbeidsoppgaver preget av repetisjon og brudd snarere enn helhet og sammenheng. Ingold (2013) refererer til Dewey (1934) i det å skape et skille mellom produkt og prosess. Han drøfter kunstbegrepet som en subjektiv prosess, som alltid er uferdig. Han bygger videre på Dewey og trekker frem det man gjør eller lager for å endre eller utvikle; making, i den kunstneriske utviklingsprosessen.

I kunstbasert læring benyttes kreative uttrykksformer (som en bevegelse, sang eller dramatisering) eller gjenstand (eksempelvis et fotografi, en tegning et maleri eller en figur) som et symbolsk uttrykk for en følelse, oppfatning eller forestilling av en gitt utfordring eller et tema. Ifølge Jung et al. (1964) kan alt inneha en symbolsk betydning dersom det åpner for noe mer enn det som er innlysende og umiddelbart. Symboler åpner for assosiasjoner, ettersom de minner oss om både noe kjent og noe ukjent (Ronnberg & Martin, 2010).

Ved å legge til rette for refleksjon gjennom en etterfølgende dialog med kollegaer eller medstudenter, søkes kontakt både med uttrykkets kjente og dets tause kunnskap; nye muligheter og løsninger utforskes og deles (Schön, 1991). Her utveksles og reflekteres det over utgangspunktet for handling, erfaringer fra prosessen og hva som oppleves uttrykt i det som ble skapt (Meltzer, 2015; Scharmer, 2010).

Den kunstbaserte læringstilnærmingen ligger tett opp mot konfluentpedagogikken, ettersom både følelser og sansning knyttes opp mot kognitive prosesser i læring av fagligheten i undervisningen. I dag benyttes i all hovedsak en læringsform som stimulerer evnen til problemløsning, logisk tenkning og godt begrunnede svar. Denne tilnærmingen går på bekostning av en mer kreativ og fantasifull læringsform som kan stimulere til utforskning av nye muligheter og løsninger (Barabasch, 2019). Ifølge Darsø (2017) bør det i større grad legges til rette for pedagogiske og sosiale læringsrom som ivaretar den usikkerheten som må til for å skape endring. Det vil si å gjøre egne erfaringer med hva det handler om, og at slike erfaringer kan oppnås gjennom kunstbaserte læringsformer (Darsø, 2017). Ut ifra det tradisjonelle skillet mellom kunst og arbeid blir denne undervisningstilnærmingen så langt ansett som irrelevant. Konsekvensen er at den lett isoleres fra den ordinære undervisningen og fagutdanningen.

For at denne læringsformen skal oppleves som relevant i yrkesutdanningen, må den ut over å utvikle fagovergripende kompetanser, også integreres som del av det å tilegne seg fagspesifikk kunnskap. Egne erfaringer med kreative uttrykksformer inngår i det å utvikle «evnen til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse» (NOU, 2015:8, s.14).

Oppsummering

I dette teorikapittelet har vi trukket frem synspunktene fra en rekke nasjonale og internasjonale samfunnsforskere. Ut ifra dette materialet har vi ansett det som spesielt relevant å fremheve og begrunne fem spørsmål som tar for seg for sammenhengen mellom kunstprosesser og yrkes- og profesjonsutdanninger.

For det første har vi tatt for oss behovet i vår tid for et utvidet kompetansebegrep for å imøtekomme utfordringene vi står ovenfor i det 21. århundre. Vi har så forsøkt å synliggjøre den historiske utviklingen og de kulturelle motsetningene som har ført til splittelsen mellom arbeid og kunst. En forståelse av denne splittelsen er viktig for å forstå betydningen av å bygge broer og styrke kvaliteten og yrkesrelevansen i utdanningene. For det tredje har det

vært viktig å anerkjenne betydningen av å utvikle subjektivitet, yrkesidentitet og gestisk kunnskap for å se sammenhengen mellom arbeid, personlig utvikling og danning. For det fjerde handler det om å se hvordan konfluentpedagogikken bidrar til å utvikle yrkespedagogikken ved å knytte kognitive prosesser sammen med følelser og sanselighet. Til sist har vi drøftet hvordan kunstbasert læring kobler kunstprosesser med fagutvikling og dermed kan styrke relevansen i fagutdanningene.

Nedenfor presenterer vi forskningsmetoden og drøfter resultat. Her viser vi til hvordan kunstbasert læring er tatt i bruk ved ulike studier i yrkesfaglærerutdanning.

Metodisk tilnærming og læringsprosessen

Datagrunnlaget

Dataene i artikkelen er innhentet i tidsperioden 2009-2015. Materialet bygger på erfaringer og resultat fra fem ulike forløp, 15-30 stp. ved oppdragsstudiet i Kreativ kommunikasjon (KK), samt tre kull ved en treårig bachelorutdanning, 180 stp. i Design og Håndverk (DH) ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet. Studentene har vært i alderen ca. 30-65 år. Forfatterne har i fellesskap vært fagansvarlige for utviklingen og gjennomføringen av studiet KK. En av oss har undervist ved DH.

Samtlige av de nevnte studiene er samlingsbasert med alt fra tre til åtte samlinger i løpet av et skoleår, hver av dem med en varighet på tre til fem dager. Nærhet og sammenheng mellom skole og arbeidsliv utgjør en vesentlig del av studienes profil. Studentene gjennomfører ulike utviklings- eller undervisningsprosjekt på egen eller egnet arbeidsplass eller ved praksisskoler mellom samlingene.

Datamaterialet som ble brukt i denne studien består av studentenes logger, prosjektoppgaver, avsluttende evalueringer og egne logger fra muntlige dialoger. Materialet er analysert og kategorisert (Patton, 2015).

Undervisningsforløpet

I dette avsnittet redegjør vi kort for de ulike studieemnene denne undersøkelsen omfatter.

KREATIV KOMMUNIKASJON

34 studenter, fordelt på fire ulike kull, gjennomførte studiet KK (30 stp.) i perioden 2009-2012. Underveis i studiet gjennomførte studentene yrkespedagogisk utviklingsarbeid

kombinert med kunstbasert læring ved en bedrift. På den måten fikk de erfaring med hvordan denne læringsformen kunne bidra til å skape endring og innovasjon på egen eller egnet arbeidsplass.

Studentene hadde ulik yrkestilknytning og arbeidserfaring. Litt over halvparten av studentene hadde en forankring i det ordinære arbeidsliv. Flere av disse var tilsatte ved ulike attføringsbedrifter, som ledere, veiledere eller rådgivere. Noen var lærere i skolen. De øvrige tok utdannelsen som en del av en omskolering/videreutdanning, og arbeidet som selvstendig næringsdrivende uten en fast tilknytning til en bestemt arbeidsplass da de startet studiet.

I 2012 ble det gjennomført et skreddersydd studieforløp i KK (15 stp) i et større entreprenørfirma for 11 ledere, ingeniører og forskere. Deres ønske var å utvikle egen kreativitet. I tillegg ville de gjøre erfaring med nye undervisningsmetoder som de selv kunne ta i bruk for å motivere egne kursdeltakere ved bedriftens interne opplæring.

BACHELORSTUDIET I DESIGN OG HÅNDVERK

En fordypning i bruk av kunstbaserte læringsformer inngikk som del av den ordinære undervisningen på andre året ved yrkesfaglærerutdanningen i DH i perioden 2012-2015. Til sammen ca. 100 studenter ved tre ulike kull fikk dybdeerfaring med denne undervisningsformen. Alle studentene ved dette studiet hadde en yrkesfaglig bakgrunn fra et håndverksyrke, som eksempelvis frisør, blomsterdekoratør, skredder eller gullsmed.

Felles for studentene ved KK og DH var at alle hadde en yrkesfaglig forankring; enten de var i jobb, i en omskoleringsprosess eller sto utenfor arbeidslivet. Forholdet til egen yrkesutøvelse og opplevelsen av yrkesidentitet sto sentralt. Vi valgte derfor å iverksette et maleprosjekt som kunne fokusere på og fange opp eventuelle endringer i den enkeltes opplevelse av egen yrkesidentitet over en lengre tidsperiode. Det som kom til uttrykk i maleriene, skulle knyttes nært opp mot deres erfaringer, læring, tanker og opplevelser fra praksisperioder i arbeidsliv/skole og fra samlingene på høgskolen. I tillegg handlet det om å øke den enkeltes selvinnsikt og styrke deres toleranse og forståelse for de skiftende følelsene og stadiene de opplevde underveis i maleprosessen. Disse erfaringene kunne være overførbare til de ulike fasene og utfordringene de erfarte ved å gjennomføre prosjekt på arbeidsplass eller i pedagogisk praksis (Meltzer, 2015).

Det ble også lagt opp til understøttende undervisning før eller etter maleøktene. I tillegg fikk de prøve ut og gjøre erfaringer med andre kunstbaserte læringsformer.

NOEN RAMMER FOR TILRETTELEGGING FOR UTVIKLING AV KREATIVE PROSESSER

Nedenfor gjør vi rede for og drøfter noen sentrale rammer ved tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen ved de ulike studiene. Her legger vi særlig vekt på det å tilrettelegge for å gjøre erfaringer med yrkesidentitet og dialog gjennom et malearbeid.

TILRETTELEGGING FOR UTVIKLING AV YRKESIDENTITET

For deltakerne ved studiet KK ble maleprosjektet gjennom samtlige samlinger tett integrert med de øvrige oppgavene. For studentene ved DH ble maleprosjektet gjennomført som egen fordypning i løpet av det andre studieåret uavhengig av den faglige opplæringen, men parallelt med praksisperioden i skolen. Felles for alle var at malearbeidet tok plass ved hver samling, i alt 6-8 ganger i løpet av ett eller to semestre. Hver maleøkt kunne vare på alt fra 20-60 minutter.

Ledelse og utvikling av kreative prosesser handler om å kunne veksle mellom å oppmuntre til idéskapning og autonomi. Det innebærer å legge til rette for tydelige rammer og gjennomføre gjennomtenkte begrensninger i forhold til den oppgaven de står ovenfor (Ibbotson & Darsø, 2008). I dette maleprosjektet fikk studentene noen innledende rammer knyttet til utformingen og utforskningen av eget maleri. Intensjonen med disse rammene var å angi en retning på arbeidet og skape et tydelig skille mellom de ulike tematiske felt.

De skulle male et tre som et uttrykk for seg selv, en bygning som representerte deres eksisterende eller ønskede arbeidsplass og en kropp som et bilde på opplevd yrkesidentitet. Symbolene ble valgt ut ifra deres arketypiske betydning; et tre kan vise hvordan «Selvet» kan komme til uttrykk, (Ronnberg & Martin, 2010, s. 128), en bygning ble her brukt som et uttrykk for vårt profesjonelle «hjem», et sted med et «utall av muligheter» (s. 556) og en kropp som symbol for yrkesidentiteten, vårt «livs drama», hvordan vi fremstår og presenterer oss i verden (s. 722).

Møtet med et tomt lerret kan ofte oppleves som avskrekkende. Her skulle bruk av de tre symbolene hjelpe dem å finne et fokus, komme i gang og fantasere og assosiere ut over det umiddelbare og nære. Ut over disse rammene fikk studentene uttrykke seg malerisk slik de selv ønsket, både ved valg av stil, farger og form. Etter hvert som arbeidet skred frem fikk de mulighet til å gjøre radikale endringer med maleriene eller prøve ut ulike metodiske grep dersom maleprosessen stoppet opp.

På studiet KK (30 stp.) vekslet studentene mellom å male på tre ulike bilder; en for hvert symbol. Ved gjennomføringen av det skreddersydde studiet i KK (15 stp.) og på studiet DH ble disse rammene endret, slik at alle tre symboler/temaer ble inkludert og utviklet på ett og samme maleri. Grunnen til denne endringen var at vi ønsket å prøve ut en ny vinkel.

TILRETTELEGGING FOR REFLEKSJON, ALENE OG GJENNOM SAMARBEID OG DIALOG

Alenehet er for mange en forutsetning for å være skapende (Storr, 1988). På OsloMet varierte klassestørrelsen fra 6 til 36 studenter. For å tilrettelegge for ro og fordypning i arbeidet, var det nødvendig å ha en regel om stillhet mens de malte. De ble også oppfordret til å avgrense bruk av ytre stimuli som musikk, mobilbruk eller annet. I stedet ble de anmodet om å rette oppmerksomheten innover i seg selv, legge merke til, aktivt lytte, kjenne etter og bli bevisst egne følte og sansede opplevelser.

På alle samlingene ble det satt av mye tid til deling og refleksjon over opplevelsene som oppsto underveis i maleprosessene. Tid til refleksjon var slik sett viktig, både for å skape sammenheng og helhet, og for å hindre at arbeidet ble opplevd som tilfeldig og fragmentert. På det personlige plan handlet det om å øke den enkeltes forståelse av og innsikt i eget uttrykk ved å oppdage hvordan det som utfoldet seg i maleriet kunne speile pågående temaer i eget liv. Det handlet også om å utvikle den enkeltes faglige forståelse for betydningen av skapende arbeidsprosesser, og hvordan det kunne åpne for følelser og minner. I tillegg handlet det om å være vitne til andres uttrykk og prosess, både malerisk og emosjonelt; en vesentlig egenerfaring for at de selv kunne iverksette og håndtere tilsvarende prosesser på skole eller arbeidsplass.

Etter hver maleøkt gikk studentene sammen med en medstudent for å dele og reflektere over egne erfaringer. I denne dialogen var grunnregelen at det alltid var den som hadde skapt arbeidet som eide sannheten om det. Et annet vesentlig poeng i denne delingen var at arbeidene ikke skulle kommenteres eller vurderes for sin kunstneriske eller estetiske verdi. Her handlet det om å bruke åpne spørsmål til å undersøke og utforske hvordan deres maleriske uttrykk reflekterte dem selv, deres dannelsesreise og bevisstgjøring, både personlig og yrkesmessig, i løpet av undervisningsåret.

På slutten av dette arbeidet var det alltid en felles presentasjon for å dele eget uttrykk og ta inn andres arbeid. Hensikten med denne fellesrunden var å gi samtlige en mulighet til å betrakte og bekrefte hverandres uttrykk, igjen uten å fortolke, vurdere eller bedømme.

Resultat og diskusjon

Nedenfor drøfter vi følgende fire spørsmål; for det første stiller vi spørsmål om hvilke utfordringer som kan oppstå i langsgående maleprosjekt og hvordan dette kan bidra til refleksjon og nye oppdagelser. Videre, hvordan det kunstneriske frirommet fungerte, hvordan gestisk kunnskap ble utviklet og tatt i bruk. Avslutningsvis, hvordan studentene oppdaget sammenhenger mellom arbeids- og yrkesliv, hverdagsliv og personlig utvikling, yrkesidentitet og danning.

1. Utfordringer i det langsgående maleprosjektet

For samtlige studenter skilte kunstbasert læring seg vesentlig fra det de var vant til fra tidligere. Det var en ny erfaring å fordype seg i en billedprosess gjennom et helt skoleår uten å skulle utsettes for en kunstfaglig vurdering av produktets kunstneriske eller estetiske verdi. For de fleste var det også uvant ikke å sammenligne, kommentere og vurdere eget og andres arbeid.

Det opplevdes både frigjørende og krevende å arbeide uten en mal eller et entydig svar på hva som var rett eller feil, godt eller dårlig. For noen bidro tydelige rammer og friheten fra ytre forventninger til en mer utforskende prosess. Andre opplevde innledningsvis prestasjonsangst og utfordring i det å gi slipp på et forventet kritisk blikk. I dette lå en vane med vurdering av eget og andres arbeid i forhold til et riktig resultat.

Motivasjonen for å delta og erfare denne undervisningsformen var imidlertid forskjellig hos de ulike studentgruppene. Studentene på KK hadde bevisst søkt studiet for å erfare denne læringsformen. For studentene ved DH derimot, var ikke dette et tilbud de selv har valgt, men en undervisningsform de fikk erfaring med som del av deres ordinære studieforløp.

Av samme grunn var det flere av DH studentene som på begynnelsen av skoleåret ga uttrykk for stress og uro knyttet til det å ta del i dette arbeidet. I loggene beskrev de møter med indre og ytre kritikere, deres umiddelbare usikkerhet og redsel for å misforstå oppgaven eller å gjøre noe feil. De uttrykte tanker om det å lete etter noe galt i eget arbeid og egen forventning om det å skulle prestere. Behovet for å føle seg trygg på eget uttrykk gjorde at sårbarheten var stor når noen likevel opplevde at deres bilde ble vurdert av andre. Flere kjente i tillegg på en redsel for at andre kunne forklare og forstå hvem de var ved å fortolke deres uttrykk.

Tilsvarende uttalte noen at det kjentes utrygt å slippe andre mennesker for tett innpå seg. Andre uttrykte følelser av maktesløshet. De kritiske røstene ble heller ikke mindre ved å

erfare egne manglende maleferdigheter. Samtidig ble det uttrykt et behov for å slippe litt taket og glede seg over egne prestasjoner og legge bak seg ting de var misfornøyd med. Etter hvert gjennomskuet de problemet med perfektjonisme, og så overføringsverdien mellom egen erfart motstand og det å skulle møte motvillige elever i skolen.

Med referanse til May (1994) om motet som skal til for å skape, var det tydelig at studentene kjente på de personlige utfordringene som ligger i skapende prosesser. Det å utvikle nye og ekstraordinære ideer fordrer at den enkelte er villig til å utfordre og endre sine sedvanlige handle- og tankemønstre. Slike prosesser kan aktivere motstand og fortvilelse så vel som glede og forundring. Her kreves både vilje og mot til å gi slipp på kontroll, tåle det uforutsigbare og ikke vite utfall eller hvilken retning prosessen vil ta (McNiff, 1998; Meltzer, 2015).

Noen sammenlignet dette malearbeidet med å bevege seg inn i et ukjent terreng uten kjente rammer og klart definerte mål. Andre ga uttrykk for en motstand mot å male, en usikkerhet for hva de skulle male, om de hadde noe å uttrykke eller hvor de skulle begynne. De forsto ikke oppgaven eller hvordan denne formen for læring kunne ha en overføringsverdi til det de utdannet seg til. Mange kjente seg slitne etter dette arbeidet.

Det var samtidig tydelig at det langsgående malearbeidet fungerte etter hensikten for studentene. Det ble etter hvert skapt felles rom hvor flere delte opplevelser knyttet til det å føle seg fri og skapende til tross for at de selv så at bildet ikke utgjorde et perfekt resultat. De utviklet motet til å gå inn i ukjente områder av seg selv og evnet å utnytte det kunstneriske frirommet, både det utvendige og det innvendige. Bruken av symboler bidro til oppdagelse og refleksjon over nye sider ved dem selv. De så sammenhenger i egne personlige utviklingsprosesser. De la merke til endringene som fant sted, kjente på nye muligheter og ble mer undrende og utforskende i forhold til egen prosess.

De faste rundene med deling og refleksjon bidro til at ny forståelse og innsikt ble utviklet og integrert i de kunstneriske prosessene. Tilsvarende bidro den avsluttende fellesrefleksjonen på hver samling til inspirasjon og ytterligere refleksjon over eget arbeid.

I etterkant fotograferte de egne malerier og skrev logger fra arbeidet. Disse loggnotatene og bildene ble hentet frem igjen ved avslutningen av maleprosjektet. Dermed kunne de innta et metaperspektiv i forhold til egen utviklingsprosess, reflektere, og kanskje oppdage noe de ikke hadde sett tidligere.

2. Kunsten som frirom

Intensjonen med å tilby arbeid med et langsgående maleprosjekt var å legge til rette for et kunstnerisk frirom. Med kunstnerisk frirom menes å få mulighet til fordypning uten å skulle forholde seg til ytre krav og forventninger. Her lå verdien på det å være utforskende, gjøre nye erfaringer og kjenne på iver og glede.

Studentenes glød over muligheten til fordypning kjenner vi igjen hos Winnicott (1971). Han var opptatt av lekens betydning i virkelighetens verden og viste hvordan lek kan åpne for en følelse av et potensielt rom som muliggjør utvikling av kreativitet. Parallelt med opplevelse av lekens potensielle rom hos Winnicott (1971), uttrykker Ingold (2013) hvordan deltakelse i kunstneriske prosesser kan åpne for nye muligheter. Opplevelsen av dette mulighetsrommet kan sidestilles med opplevelsen av frirom. Her kan estetiske opplevelser og kunstbaserte læringsformer bidra til å utvikle et frirom og dermed åpne for egne utviklingsprosesser og styrking av subjektiviteten i arbeidssituasjonen.

På samme måte som det å være kreativ bygger bro mellom bevisst og taus kunnskap, vil det kunstneriske resultatet inneha både kjente og ukjente deler. Her kan en etterfølgende refleksjon, basert på undring og nysgjerrighet, bidra til å avdekke nye fenomener og ressurser. Det er dette potensialet som setter kunsten og kunstuttrykket i en særstilling i forhold til menneskelig utfoldelse og opplevelse av frirom, og gjør en slik tilnærming relevant og interessant i ethvert endringsarbeid (Meltzer, 2019).

Samtidig kan går det an å se på Negts (1985) begrep om arbeidets dialektikk, som et grunnleggende samspill mellom mennesket og naturen (Husted & Tofteng, 2007). Ved å møte naturen gjennom å endre en gjenstand, arbeidsprosessen, kan den gjensidige relasjonen til naturen bidra til nye oppdagelser og opplevelser ved at «naturen taler tilbake». Sansene brukes til å lytte etter respons, noe som igjen bekrefter eller avkrefter om endringen av gjenstanden lyktes. Den friheten og autonomien som mennesket opplever som subjekt, har bruk for materialiteten, gjenstanden, for å videreutvikle subjektiviteten.

FRIROMMET I UTPRØVING AV NYE VIRKEMIDLER

Studentenes logger og de regelmessige integrerte refleksjonsrundene avdekket hvordan de gjennom malearbeidet oppdaget nye fenomener de måtte forholde seg til. De delte hvilke maleriske endringer som var kommet til siden sist på eget maleri og reflekterte over hvordan disse tilføyelsene uttrykte deres erfaringer og ståsted, både i forhold til undervisningen og fra

praksisfeltet. Videre utforsket de hva de var i kontakt med før de gikk i gang med arbeidet og hvilke tanker og følelser som dukket opp underveis i maleprosessen.

Noen studenter eksperimenterte med bruk av farger. De erfarte hvordan det bidro til å få frem nye effekter. Samtidig lot de seg overraske over hva de opplevde at bildet ga tilbake:

Jeg hadde ingen forventning om at det skulle bli et «bra» maleri, men kjenner likevel at jeg liker det. Det representerer noe av meg personlig. Jeg kjente at jeg jobbet energisk og litt hektisk. Tiden sto stille.

Andre kunne ta i bruk en bestemt farge for å tilføre seg selv mere energi:

Denne samlingen brukte jeg tid på å komme i gang. Det å ta videre valg for arbeidet synes jeg var vanskelig. Jeg valgte å male med fargen oransje. Ved senere ettertanke tenker jeg at fargevalget ble slik fordi jeg ønsket å tilføre meg selv energi. Energi til å jobbe videre i prosessen. Mot slutten av arbeidsøkten synes jeg at jeg fant igjen gleden av å male.

Flere studenter utforsket hva som kunne skje med bildets komposisjon dersom de underveis i prosessen valgte et annet virkemiddel: å vende maleriet sitt opp-ned. For noen var dette et bevisst valg, mens andre opplevde at det skjedde uten at de hadde hatt en intensjon om det. Samtidig erfarte de å finne sammenhenger og en mening i dette i forhold til eget liv og praksis.

Andre kunne oppleve å være låst eller at det var noe som ikke stemte. Da sto de fritt til å male over sitt tidligere arbeid og begynne på nytt. En student delte hvordan hun tok mot til seg og gjorde nye forsøk for å finne frem en forståelse av det hun holdt på med og finne en vei videre, og hvordan dette ga gjenklang hos henne selv:

Jeg opplevde til min frustrasjon at «meg selv» og «min yrkesidentitet» i bildet sloss om plassen, og det opplever jeg ikke at det gjør i det daglige. Derfor gikk jeg til slutt til det drastiske skritt å male over absolutt alt sammen – bortsett fra selve blomsten, snu det hele på hodet og begynne på nytt igjen. Det var en utrolig befriende følelse! Det ble min avslutning på gjennomgangsbildet. Den frustrasjonen jeg følte før jeg plutselig så hva jeg skulle gjøre med bildet var ganske enkelt voldsomt. Artig opplevelse å starte helt på nytt – med ett mål; å se om jeg greier å formidle den balansen jeg føler absolutt er til stede i min tilværelse, selv om det stormer rundt meg!

Til tross for at disse timene var annerledes enn hva de var vant til, ga mange etter hvert uttrykk for at de i periodene mellom samlingene tenkte mye på eget maleri. De ga uttrykk for en lengsel etter å igjen kunne fordype seg i malearbeidet.

Denne opplevelsen av indre frirom kom etter hvert tydeligere frem og førte til endringer. I dette arbeidet erfarte de også at de klarte å stenge lyder ute, og at de fikk opplevelser av stillhet og fokusering. De fortalte om det å gjenfinne roen og opplevde frirommet ved at de evnet å koble ut til tross for mye press i den øvrige skole- og arbeidshverdagen.

Noen kjente på overskuddet i de kunstneriske prosessene og erfarte at det hjalp å male; at arbeidet skapte et frirom med mulighet for refleksjon. Arbeidet ga dem muligheten til å vende blikket innover mot dem selv, tillate det som var, og være stolt av det. De beskrev opplevelser av flyt og av det å «kommunisere med seg selv». De så paralleller mellom det som kom til uttrykk i maleriet og hvordan de hadde det personlig. De oppdaget også at arbeidet utløste følelser, at tårene kunne komme, men at det også var ok. En uttrykte det slik:

Hadde aldri trodd at jeg kunne se sinnsstemningen, tanker og følelser i et bilde jeg har malt. Eller i det hele tatt kunne uttrykke meg på denne måten. Er spendt på fortsettelsen. Føler nesten at jeg har startet på en oppdagelsesreise inn i meg selv. Lurer på hva jeg finner, eller hvem jeg møter?

3. Gestisk kunnskap gjennom en dialog med materialet

Flere studenter prøvde å male med den ikke-dominante hånden (Capacchione, 1991). De erfarte at det støttet deres ønske om å ha mindre kontroll og å få mer lek inn i prosessen. Dette bekreftes av fenomenologiens syn på hendene som «the humanity of the hand» (Ingold, 2013). Ingold legger vekt på at hånden er en utvidelse av hjernen. Hånden er ikke et atskilt verktøy som blir styrt og må adlyde, «hendene er hodet, og hodet er hendene». Hendene uttrykker sammenheng mellom å være og følelser, og derigjennom å fortelle essens om verden «being – feeling – telling». Han henviser til Heideggers tilsvarende begrep om hendenes potensialer, «hands is the cradle of our humanity» (Ingold, 2013, s. 111 – 122).

Han trekker fram tilsvarende poeng hvor det å skape noe er en dialog mellom den som skaper og det materialet som brukes (Ingold, 2013, s.115). Han understreker spørsmål-svar relasjonen i håndverkerens forhold til materialet, hvor enhver bevegelse har til hensikt å få fram respons fra materialet. Denne responsen kan hjelpe håndverkeren å nå sitt mål (Ingold,

2013). Utfordringen handler dermed om å utvikle evnen til å lytte og legge merke til responsen.

For studentene åpnet maleøktene for nye sansede opplevelser. De fikk rom til en indre lytting og mulighet til å kjenne etter egne behov. I tilbakemeldingene beskrev de egen veksling mellom det å ha en forutbestemt plan og det å tillate at følelsene og spontaniteten fikk utløp. Det var tydelig at den gestiske sanseligheten overrasket studentene. I refleksjonsnotatene beskrev de denne overraskelsen og hvordan det åpnet for ny respekt overfor egne sanser. De erfarte å gi slipp på kontroll og ble undrende betraktere til egen maleprosess. De ble nærmest forskrekket over hvordan de merket at naturelementene i dem selv kom så klart fram, gjennom hendene. Flere opplevde at hånden og kroppen tok styringen i maleprosessen, at former og farger «ble til av seg selv» og at nye symboler dukket opp. De beskrev hvordan «penselen styrte og det ble som penselen ville», eller at «plutselig begynte den røde streken å strekke seg oppover».

4. Sammenheng mellom arbeidsliv og hverdagsliv, personlig utvikling og yrkesidentitet

På starten av skoleåret var det flere som ga uttrykk for at det var vanskelig og uvant å sette ord på egne tanker og følelser. I økten for dialog med en med-student ble oppmerksomheten rettet mot de følelser og stemninger de selv opplevde og hvor fort disse følelsene skiftet avhengig av sammenhenger. De trakk også frem opplevelser de hadde hatt før de kom inn til timen og hvordan det preget det som kom til uttrykk i maleøktene. Det kunne eksempelvis handle om å kjenne på et sinn i forhold til pågående samarbeidsproblemer med andre studenter, eller at de var slitne, triste eller urolige etter å ha levert eksamensoppgaver eller holdt fremlegg. Mange erfarte etter hvert at det å reflektere og snakke om følelser med en med-student likevel var lettere enn de hadde fryktet.

I loggene var det tydelig at studentene, ved å betrakte eget uttrykk, snakke om sine tanker med en annen og reflektere over egen prosess, fant mange fellestrekk mellom de ulike symbolene og hvordan de opplevde seg selv, sin yrkesidentitet og sin arbeidsplass.

Ikke uventet synes det i arbeidet med å bevisstgjøre egen yrkesidentiteten å være et klart skille i bruken av kroppssymbolet i maleriet mellom de som hadde en fast forankring i arbeidslivet og de som av ulike grunner sto utenfor eller i et skifte. Dette kom særlig tydelig til uttrykk i bildene til deltakerne ved det skreddersydde bedriftsstudiet KK. I denne gruppen

malte de fleste inn alle tre symboler på første samling og viste ingen spesiell preferanse for hvilket symbol de arbeidet med.

En av deltakerne ved KK som arbeidet som veileder ved en attføringsbedrift, beskrev hvordan maleprosessen satte henne i kontakt med egen yrkesidentitet og bidro til å synliggjøre hennes ressurser og ønske om videreutvikling:

Etter hvert vil jeg få mulighet til å bruke mine sterke sider til å styrke bedriften og de tiltaksansattes muligheter. Jeg har fått tilbake hjertet i jobben og jeg har klart å senke armene (med referanse til kroppen i bildet). Jeg har virkelig erkjent at det er viktig å se hele mennesket og at jeg ikke trenger å gjøre alt på en gang. Jeg har lært at sider jeg trodde var svakheter hos meg selv faktisk er mine styrker i jobben min.

En som også var i arbeid, malte til sist vinger på kroppen i bildet. For henne ble det bevisstgjørende å oppdage at hun var avhengig av en stor grad av frihet, både i sin yrkesutfoldelse og i hverdagslivet. Hun opplevde at hun kunne mye mer enn det hun fikk vist frem; at hun hadde kvaliteter og evner som gikk forbi det hun gjorde på arbeidsplassen og det yrket hun hadde utdannet seg til.

Mange av studentene ved DH og KK-studiet som ikke hadde direkte tilknytning til arbeidslivet, derimot, beskrev en stor grad av usikkerhet i forhold til egen yrkesidentitet. De ga uttrykk for en opplevelse av å ha mistet kontakten med egen yrkesidentitet, og at de var usikre på hva fremtiden ville bringe, om de fikk jobb og om de hadde tatt et riktig valg ved å videreutdanne seg. Tilsvarende tok det tid før de malte kroppen inn i sine bilder. Noen reflekterte over hvorfor det var nødvendig å bli bevisst egen yrkesidentitet; at det handlet om å synliggjøre egen kompetanse. Tilsvarende så andre nødvendigheten av å skille mellom privatliv og yrkesliv, og at en slik grensegang kunne åpne for flere valg.

Flere ga etter hvert uttrykk for at frustrasjonen de opplevde i de første maleøktene, forsvant. De erfarte at både følelser, former og farger i maleriet endret seg i løpet av samlingene. Det å gjennomføre et utviklingsprosjekt eller ha praksis i arbeidsliv eller skole, styrket dem i troen på at de kunne fylle nye fremtidige yrkesroller; de beskrev stolthet, glede og økt trygghet på eget valg.

Gjennom tilbakemeldingene som studentene har gitt, ser det ut som utvikling og bevisstgjøring av egen yrkesidentitet gjorde at de så sammenhenger mellom arbeidsliv,

personlig utvikling og danning. Danningsbegrepet er også preget av den samme diskusjonen om prosess og resultat. Vi ser på det som en indre prosess hvor vi er åpne for egen utvikling i samarbeid med omgivelsene. I tillegg ser vi danning som et resultat tilpasset den kulturen vi vokser inn i. Mennesket både former og blir formet (Hellesnes, 1969).

5. Etiske betraktninger og refleksjoner etter erfaringer med kunstbasert læring

Kunstnerisk arbeid kan pløye dypt og kan åpne for sider i en selv som en ikke er bevisst. En av deltakerne illustrerte dette da hun reflekterte over egen opplevd motstand:

Grunnen til motstand er rett og slett at jeg ikke har visst om jeg orket å gå inn i meg selv på denne måten. Jeg har møtt på ting i meg selv som har vært godt gjemt. Det har vært både vondt og godt på en gang.

Denne tilbakemeldingen viser hvordan kreativ utfoldelse kan bidra til å reaktivere krevende livserfaringer. Av samme grunn var det derfor vesentlig å presisere det å ivareta egne grenser dersom noe ble opplevd som sårbart. Tilsvarende kunne det også i gitte situasjoner være nødvendig å anbefale enkelte profesjonell hjelp til ytterligere bearbeidelse.

Både underveis i forløpet og etter å ha deltatt i dette arbeidet, ga studenter ved samtlige studier uttrykk for at de gjenfant gleden ved egen kreativitet og kjente lysten til å være mer skapende i eget liv og arbeidsliv. En student uttrykte det slik:

Jeg har lært å gjenkjenne kreativitet når jeg ser den, både i meg selv og andre, og å anerkjenne menneskets skaperkraft og den forvandlingskraft som ligger i hver eneste av oss. Jeg har lært å sette pris på kreativ samhandling med andre og jeg har sett verdien av dette for meg og for de jeg har jobbet sammen med.

I samtlige kull, både på KK og DH, uttryktes det at denne formen for kreativt arbeid hadde hjulpet dem til å få frem ulike følelser på en god måte, og at deres erfaringer fra prosessen var relevante og hadde overføringsverdi i forhold til deres nåværende eller fremtidige yrke.

Studentene ved KK hadde egne utviklingsprosjekt underveis i studiet hvor de benyttet kunstbasert læring. Mange av studentene ved DH utforsket på eget initiativ denne undervisningsformen i perioder med pedagogisk praksis, og skrev emneoppgaver om deres erfaringer med å benytte kunstbaserte undervisningsformer. Flere har også delt at de fortsatte å benytte denne læringsformen etter endt studietid.

Det å finne ut hvordan kunstbasert læring kan bidra over lengre tid, krever derimot systematiske studier av innhentet materiale fra studentene. I denne artikkelen har vi bare antydnet noe av dette materialet, men vil utvikle det videre etter hvert.

Avslutning

I denne artikkelen har vi diskutert hvordan kunstbasert læring kan bidra til å bygge ned skillene mellom arbeid og kunst for derigjennom å styrke yrkeskompetanse og vitenskapelighet. Gjennom drøfting av erfaringer og undersøkelser ved tre ulike studier, vil vi peke på noen linjer som utmerker seg som bidrag til vitenskapelige overveielser og kunnskapsformer i yrkesfag.

For det første opplever deltakerne nye sider ved seg selv og sin egen faglighet gjennom å arbeide med kunstbasert læring. De oppdager kroppens og sensitivitetens plass gjennom oppmerksomhet og indre lytting. Dessuten ser studentene at det å integrere refleksjon og rasjonalitet er viktige bidrag til å utvikle motet til å skape endringer og dermed nye kunnskaper.

For det andre oppdager deltakerne tydelig det frirommet som åpnes gjennom kunstprosessene, og de understreker betydningen av de mulighetene som dette rommet gir. Det kan tyde på at frirommet er en forutsetning for faglig og personlig utvikling hos deltakerne forutsatt at det organiseres som et tilnærmet maktfritt rom.

For det tredje ser deltakerne tydelige sammenhenger mellom arbeidsliv, hverdagsliv og personlig utvikling gjennom å kombinere faglige utviklingsarbeider i bedrifter og skolen med kunstbasert læring.

For det fjerde ser vi at det er to særlige forutsetninger for meningsfull kunnskapsutvikling. For det første at kunstbasert læring bygger på et vitenskapelig grunnsyn som legger vekt på deltakernes egne sansemessige erfaringsprosesser over tid. For det andre, nødvendigheten av å integrere praktisk handling med refleksjon og rasjonalitet, både individuelt og i samarbeid med andre.

For å bringe kunst inn i fagligheten igjen, har vi i denne artikkelen løftet fram diskusjonen om kunstbasert læring sin plass i yrkesfaglig kompetanseutvikling. Vi har erfart at kunstbasert læring kan bidra til å redusere den tradisjonelle splittelsen mellom kunst og arbeid. Det å åpne for slik læring kan være aktuelt på alle nivåer i utdanningssystemet, ikke

minst i yrkesfag og yrkesfaglærerutdanning. Her kan erfaring med kunstbaserte læringsprosesser bidra til å styrke egen subjektivitet og personlig utvikling. Det personlige motet i skapende arbeid kan sammenlignes med de utfordringene som oppstår i andre utviklingsprosesser i arbeidsliv og hverdagsliv. Her kan det å ha tid og rom, stoppe opp og kjenne etter, representere et vesentlig gjensvar til de flyktighetsprosessene og bruddene som skapes i det fleksible arbeidslivet.

Referanser

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2010). Æstetisk virksomhed i pædagogisk regi. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 6-15.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010-2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Universitetet i Nordland.
- Barabasch, A. (2019). Creativity development and vocational learning. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Suart (Eds.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (Vol. 1, pp. 1019-1035). Cham: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_56
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
- Broby-Johansen, R. (1970). *Dagens dont gjennom årtusinderne - historien om arbeidsbilledet*. København: Fremad.
- Brown, G. I. (1971). Human is as confluent does. *Theory into Practice*, 10(3), 191-195. <https://doi.org/10.1080/00405847109542327>
- Brown, G. I., Yeomans, T., & Grizzard, L. (Eds.). (1975). *The Live classroom: Innovation through confluent education and gestalt*. New York: Viking Press.
- Buswick, T., & Seifter, H. (2010). Editor's note. *Journal of Business Strategy*, 31(4), 1-5. <https://doi.org/10.1108/jbs.2010.28831daa.001>

- Capacchione, L. (1991). *Recovery of your inner child*. New York: Simon & Schuster / Fireside.
- Darsø, L. (2004). *Artful creation: Learning-tales of arts-in-business*. Fredriksberg, Denmark: Samfundslitteratur.
- Darsø, L. (2017). Co-creating meaning through artful inquiry. In T. Chemi & L. Krogh (Eds.), *Co-creation in Higher Education* (pp. 131-149). Rotterdam: Sense Publishers. Lastet ned 2019 1210 fra: <https://www.sensepublishers.com/media/3279-co-creation-in-higher-education.pdf>
- Darsø, L., & Meltzer, C. (2020). Arts-based interventions as a series of methods to access Presencing. In O. Gunnlaugson (Ed.), *Presencing Theory U: A Book Series. Book 2: Individual perspectives on Presencing* (pp. In press). Vancouver: Trifoss Business Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (2005 Ed.). New York: Penguin Group.
- Dispenza, J. (2014). *You are the Placebo. Making your mind matter*. Carlsbad, California: Hay House.
- Drewes, L., Nielsen, K. A., Munk-Madsen, E., & Hartmann-Pedersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flygtighed og frirum: en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv* (Flexibility, Volatility and Free Spaces: Critical Diagnosis of Late Modern Working Life), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Eikeland, O., & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ellstrøm, P. E. (2012). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens logikk og udviklingens logikk. In K. Illeris (Ed.), *Texter om læring* (pp. 467-477). København: Samfundslitteratur.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing. How to gain direct access to your body's knowledge* (3 ed.). London: Rider.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage* (10 ed.). Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Hartvigsen, M., & Kversøy, K. S. (2018). *Samarbeid og konflikt*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske In H. Skjervheim & L. Tufte (Eds.), *Pedagogikk og samfunn* (pp. 27-53). Oslo: Gyldendal.
- Husted, M., & Tofteng, D. (2007). *Respekt og realiteter - bevegelser mellom arbeid og udstødning*. (Phd), Roskilde, Roskilde Universitetscenter. Lastet ned 2019 1006 fra: <http://hdl.handle.net/1800/1622>
- Ibbotson, P., & Darsø, L. (2008). Directing creativity: The art and craft of creative leadership. *Journal of management & organization*, 14(5), 548-559.
<https://doi.org/10.1017/S1833367200003035/>
- Inglar, T. (2015). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske prinsipper* (pp. 94-113). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. London and New York: Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. London & New York: Routledge.
- Johnsen, B. (1984). *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fremgangsmåter og forutsetninger*. Oslo: Statens yrkespedagogiske høgskole.
- Jung, C. G., von Franz, M. L., Henderson, J. L., Jacobi, J., & Jaffe, A. (1964). *Man and his symbols*. London: Aldus Books Ltd
- Larsen, A. K., & Schwencke, E. (2015). Arbeidsplassen som læringsarena. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (pp. 114-139). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice. How the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley, California: North Atlantic Books.
- Marx, K. (1970/1845). *Den tyske ideologi*. Oslo: Pax.
- May, R. (1994). *The courage to create*. New York W. W. Norton & Company.
- McNiff, S. (1998). *Trust the process. An artist's guide to letting go* (1 Ed.). Boston, Massachusetts: Shambhala Publications, Inc.

- Meltzer, C. (2015). Understanding the ambiguity and uncertainty in creative processes when using arts-based methods in education and working life. *Organizational Aesthetics*, 4(1), 46-69. Lastet ned 2019 1006 fra: <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol4/iss1/7/>
- Meltzer, C. (2016). Life in Noah's Ark: Using animal figures as an arts-based projective technique in group work to enhance leadership competence. *Organizational Aesthetics*, 5(2), 77-95. Lastet ned 2019 1006 fra: <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol5/iss2/10/>
- Meltzer, C. (2018). Using arts-based inquiry as a way to communicate creatively in uncovering the future. In E. Antonacopoulou & S. Taylor (Eds.), *Sensuous learning for practical judgement in professional practice: Volume 1: Arts-based methods* (pp. 139-166). London: Palgrave Macmillan.
- Meltzer, C. (2019). The reflexive practitioner; using arts-based methods and research for professional development. In L. McKay, G. Barton, S. Garvis, & V. Sappa (Eds.), *Arts-based research, resilience and wellbeing across the lifespan*. London: Palgrave Macmillan.
- Negt, O. (1975). *Sosiologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Negt, O. (1985). *Det levende arbejde - den stjålne tid*. København: Politisk Revy.
- Negt, O. (1994). Hva en arbejder skal vide for å finde seg tilrette i verden i dag? In B. S. Nielsen, K. T. Larsen, H. S. Olesen, & K. Weber (Eds.), *Arbejde og subjektivitet: en antologi om arbejde, køn og erfaringer* (Vol. 26). Roskilde: Roskilde Universitetscenter. Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Nielsen, B. S. (1994). Eksemplarisk læring. In B. S. Nielsen, K. T. Larsen, H. S. Olesen, & K. Weber (Eds.), *Arbejde og subjektivitet: - en antologi om arbejde, køn og erfaring* (Vol. 26). Roskilde: Roskilde Universitet. Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (1999). Arbejde og kunstsans. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 4(1). Lastet ned 2019 1006 fra: <https://forskning.ruc.dk/en/publications/arbejde-og-kunstsans>

- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2016). Artistic sense in action research. In E. Gunnarson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen, & N. Sriskandarajah (Eds.), *Action research for democracy*. New York: Routhledge.
- Nielsen, B. S., Nielsen, K. A., & Olsen, P. (1999). *Demokrati som læreprosess*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. In L. Fuglesang & P. Bitch Olsen (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tvers av fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- NOU 2014: 7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 2019 1210 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 2019 1210 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/en-gb/pdfs/nou201520150008000engpdfs.pdf>
- Oxford dictionaries. Artisan. Lastet ned 2019 1006 fra: <https://www.lexico.com/en/definition/artisan>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. ed.). Los Angeles: Sage.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. In I. L. Fuglesang & P. Bitch Olsen (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ronnberg, A., & Martin, K. (Eds.). (2010). *The book of symbols. Reflections on archetypal images*. Köln: Taschen.
- Ruskin, J. (1917). *Arbejderen og kunsten*. København: Gads forlag.
- Scharmer, C. O. (2010). *Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. Mod en ny social teknologi - presencing* (3 ed.). Hinnerup: Forlaget Ankerhus.

- Scharmer, C. O., & Kaeufer, K. (2010). In front of the blank canvas: Sensing emerging futures. *Journal of Business Strategy*, 31(4), 21-29.
<https://doi.org/10.1108/02756661011055159>
- Schwencke, E. (2006). Free space in action research and in project oriented traineeship. In K. A. Nielsen & L. Svensson (Eds.), *Action research and interactive research: Beyond practise and theory* (pp. 371-387). London: Shaker.
- Schwencke, E. (2007). *Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter: Myndiggjørende utdanning for IT-studenter*. (Phd), Roskilde Universitetscenter, Roskilde. Lastet ned 2019 1006 fra:
https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57419256/Bedre_dialog_og.pdf
- Schwencke, E. (2017). *Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser*. In I. S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.-H. Jensen, T.-H. Steen-Olsen, & E. Stjernstrøm (Eds.), *Aksjonsforskning i Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Storr, A. (1988). *Solitude. A return to the self*. New York: Ballantine Books.
- Taylor, S., & Ladkin, D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning and Education*, 8(1), 55-69.
<https://doi.org/10.5465/amle.2009.37012179>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Nye læreplaner - grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Lastet ned 2019 1006 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. 2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Lastet ned 2019 1006 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.

Forfatterbiografier

Cecilie Meltzer, førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Cecilie Meltzer er dosent i yrkespedagogikk med vekt på kunstbasert læring. Hennes forskningsfokus er rettet mot hvordan bruk av kunstbaserte læremetoder kan frigjøre ressurser, støtte utvikling av kreativitet hos enkeltindivid og i gruppe og bidra til endring og utvikling i utdanning og arbeidsliv. I sine artikler og bidrag til antologier deler hun hvordan hun benytter kunstbaserte undervisningsmetoder på yrkesfag.

Eva Schwencke, PhD

Eva Schwencke er tidligere førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har særlig undervist på masterstudiet i yrkespedagogikk. Hun har bakgrunn fra NITH (tidl. NKI Ingeniørutdanning) og som fellesfaglærer på yrkesfaglige programmer i videregående skole. Hennes forskningsinteresser er særlig yrkespedagogikk og aksjonsforskning.