

MASTER

Formgivning, kunst og håndverk

3/2015

Sammenfatning av masteroppgaver våren 2015, 2013
og fagartikkel



Kjære leser,

Å etablere et eget akademisk formingsfaglig miljø har vært sentralt for fagmiljøet siden etableringen av Hovedfag i forming i Norge i 1979. Dette er blitt gjort gjennom å utvikle studieplaner og praktisk gjennomføring av disse planene. Laila Belinda Fauske (2014)* viser til fagmiljøets innsats for å utvikle egen akademisk og formingsfaglig diskurs (se artikkel s.150). I tillegg er det arbeidet med nettverksbygging, begrepsutvikling og metodetenkning om praktisk-estetisk arbeid. Dette er en kontinuerlig kunnskapsbyggende prosess som fagmiljøet har arbeidet med. Endringene i de senere årene, med master og PhD utdanningene, er fortsettelsen av disse prosessene.

Formgivningsfag og kunst- og håndverksfag er allmenndannende skolefag. Vi må prøve å mene noe om hva elevene skal lære i kunst og håndverk. Vi må legitimere betydningen faget har i skolen. Forskning i dette fagområdet kan gjøre utøvelsen av faget enda bedre, eller mer tilpasset til tidsånden man befinner seg i.

Masteroppgaver i formgivning, kunst og håndverk har som mål å kunne gå i dybden i ulike problemstillinger for å oppdage nye sider ved faget som kan undersøkes og dokumenteres. Oppgaven veksler mellom eget praktisk-estetisk skapende arbeid og teori, og det hele settes inn i en fagdidaktisk kontekst.

En masterstudent kan fordype seg i litteratur, lærebøker og læremidler. Masterstudenten undersøker mulighetene for forbedring eller fornying av disse kildene. En masterstudent kan utforske pedagogiske spørsmål knyttet til lærer/elev relasjoner eller klasserommets/verkstedsutforming. Man kan også utvikle sine ferdigheter med bilde, skulptur, installasjon eller nye medier. Disse erfaringene vil man kunne sette inn i en skolekontekst.

Dette mastertidsskriftet viser flere masteroppgaver som presenterer dette mangfoldet av mulighetene innenfor masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk. Alle oppgavene presenterer hver sin murstein i fundamentet til byggverket som faget befinner seg i. Vi trenger enda flere mursteiner for å møte fremtidige utfordringer faget står overfor.

God lesing!

Med vennlig hilsen

Morteza Amari

INNHOOLD:

2015	6
Anne Aasebø: <i>Lærlingens loggbok</i> - Om loggboken som dokumentasjons- og refleksjonsverktøy for å spore egen læring	6
Gina Soon Garnaas: <i>Tegning i skolen</i> - En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mest- ringsopplevelse.....	11
Cicilie A. F. Sandem: <i>Digital formidling</i>	17
Marianne Frisvold: <i>The moment of truth</i> - Visuelle spor – fra ukjente mødres stemmer	24
Marita Ivarsson Elverum: <i>Utvidet tegning som en del av samtidstegningen</i> - Performativ tegning	32
Grethe E. Malmo: <i>Fra tre til trykk – spor fra bjørk</i> - En undersøkelse av teksturuttrykk i grafikk.....	39
Trude Iversen: <i>Metaforkonstruksjoner</i> - undersøkt gjennom teori og skapende prosesser med 3-dimen- sjonale koblinger som uttrykk	47
Merete Gramer: <i>Fra naturobjekter til kunstobjekter</i>	55
2013	61
Caroline Stusdal Farsund: <i>Gamalt kårhus i ny kontekst</i> - Kunstgrep med gamle objekt i formidlings- kontekst.....	62
Heidi Brun Gerhardsen: <i>Antropomorfe uttrykk med skulptur i leire</i> - En undersøkelse av antropomor- fismens didaktiske og visuelle uttrykkspotensial	67
Helga Skålnes: <i>Å veva fram lyset</i>	75
Liv Inger Espedal: <i>Et tverrfaglig møte mellom kunst og håndverk og matematikk</i> - En studie i å visuali- sere matematiske teorem	80
Torill Hammeren Møllerhagen: <i>Fra todimensjonale mønsterflater til tredimensjonale tekstile produkter</i> - En studie i utvikling og bruk av konkretiseringsmaterieell for Vg2 Design og tekstil.....	86
Heidi Stenseth: <i>Skapende arbeid i uterommet</i> - Ei undersøkelse av små barns reaksjonar i møte med installasjonar på naturleikeklassen	94
Jan Ketil Petersen: <i>Deviant & Watchers</i> - Undersøkelse av et digitalt praksisnettverk for kunst og formgivning - gjennom billedskapning	100
Christina Halvorsen: <i>Fra kopi til eget uttrykk</i> - En bildeprosess med akvarell og penn skapt ut ifra forbilder hentet på Pinterest.com	107
Agnete Tessem: <i>ApPropos</i> - utvikling av fag-applikasjon til kunst og håndverk og analyse av elevs meningsskaping i multimodal tekst	111
Toril Rygh: <i>Postmoderne strategier til bruk i bildeundervisning</i> - Med spesielt fokus på undervisning i Medier og kommunikasjon på videregående skole	116
Trinelin Ivarsson Gunnarfelt: <i>Elevenes kunst- og håndverksprodukter i en utstillingskontekst</i>	123
Øystein Johan Østby: <i>Narrative smykker</i> - Design som anvendt erfaring.....	129
Artikkel	136
Laila Belinda Fauske: <i>Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø</i> - Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming	137

Forsidefoto: Trude Iversen
Layout og design: Morteza Amari
Trykk: LaserTrykk.no

Sammendrag **«Lærlingens loggbok»**

Master i formgivning, kunst og håndverk.

Anne Aasebø, HiT 2015

Bakgrunn

Mitt utgangspunkt for denne avhandlingen kommer av en nysgjerrighet på loggføring fra eget prosessarbeid. Jeg har benyttet meg av loggbok i eget skapende arbeid, en kreativ dagbok, som har vist seg å være et nyttig verktøy ved rapportskrivning. Når jeg ser tilbake på disse kreative loggbøkene, er det noe som trer tydelig fram. *Prosesser*. I læreplanen for master i formgivning, kunst og håndverk står det:

Kunne lære bort loggføring som del av egen dokumentasjon av prosess til andre. Også for å kunne dokumentere viten skriftlig, gjennom formgivingsprosesser og produkt, og kritisk refleksjon i forhold til eget og andres forskningsarbeid.¹

I forhold til tidligere bruk ønsker jeg i denne undersøkelsen å se hva som skjer når jeg tar en mer pedantisk og didaktisk tilnærming til loggføringen. Jeg setter meg selv i posisjon som lærling og skal lære å kjenne nye teknikker og materialer innen restaurering og konservering av eldre artefakter. Jeg har fått tilbud om å gå i lære i et verksted i Firenze, Italia. Nettverket mitt utvides underveis, slik at jeg får mulighet til å oppleve flere ulike læringskontekster når jeg tilbringer til sammen ti måneder i forskjellige verksteder.

Problemstilling

«Hvilke mulige aspekter av læring kan spores når loggboken benyttes som refleksjonsverktøy i egen læringsprosess?»

Jeg ønsker å se nærmere på egen læringsprosess gjennom å bruke loggboken som verktøy for å dokumentere erfaringene mine i de ulike læringskontekstene og som verktøy for refleksjon. Hvilke mulige aspekter av læring kan spores gjennom å beskrive egne erfaringer?

¹ Lastet ned 15.12.2014 fra <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2013-2014/Nettvisning/Masterstudier/Formgivning-kunst-og-haandverk-master>

Metode og forskningsdesign

Undersøkelsen har fått en todelt metode. Med fenomenologisk tilnærming søker jeg å beskrive åpent og ærlig egne handlinger og fange øyeblikkene med ord. Loggboken blir mitt verktøy for å dokumentere egne erfaringer og læringsprosess i verkstedet. Jeg har også en dagbok som beskriver andre erfaringer som ikke fanges av loggboken. Videre brukes autoetnografisk metode for å beskrive og dokumentere den totale erfaringen og opplevelsen av verkstedet, Firenze, kulturen og stemningene gjennom reiseskildringer. Disse to metodene løper parallelt under oppholdet i Firenze og danner mitt empiriske grunnlag for analysen.

Undersøkelsen starter med en orientering i teorien som kan belyse begreper om læring og refleksjon. Inspirert av Erling Framgard sin undervisning «Undersøkende praksis» (Framgard, 1998) og Schöns begreper refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling (Schön, 1995), vil jeg veksle mellom handling og refleksjon gjennom loggføringen og reiseskildringene. Videre har Richard Sennett (Sennett, 2009), Dreyfus og Dreyfus (Dreyfus, 1980), Marlène Johansson (Marléne & Mia, 2011), Lave og Wenger (Lave, Wenger, & Lave, 2003) gitt meg innspill på situasjonen jeg befinner meg i og hjelper meg til å komme til en bedre forståelse av hva læring kan være. Denne teorien flettes inn underveis i avhandlingen og fungerer hele tiden som en støtte for å søke svar på problemstillingen.

I første fase av analysen blir innholdet i loggboken kategorisert med fargekoder for å se hva loggboken inneholder av beskrivelser. Loggboken analyseres videre gjennom et skjema der kategoriene går gjennom en meningsfortetning. Kategoriene presenteres som funn fra første fase.

De autoetnografiske reiseskildringene bygger på loggboken og dagboken. I andre fase av analysen begynner jeg med å oppsummere alle læringskontekstene mine, i slutten av hvert kapittel av reiseskildringene. Igjen lager jeg et skjema, denne gangen som en kontroll for egen del, der råmaterialet fra loggboken og reiseskildringene sjekkes opp mot de oppsummerte læringskontekstene. Fra de oppsummerte læringskontekstene trekker jeg videre ut essenser, nærmest som stikkord og korte setninger som kjennetegner erfaringene. Essensene presenteres som funn fra andre fase av analysen.

De meningsfortattede kategoriene og essensene fra læringskontekstene griper inn i hverandre og oppleves som overlappende aspekter av læring. Kategoriene og essensene belyser utbytte av loggføring og læringsprosess og er mine mulige aspekter av læring. Avhandlingen

avrundes med en aktualisering av loggboken opp mot dagens skole, som verktøy for dokumentasjon og refleksjon i læringsprosessen, samt en evaluering av undersøkelsens metode.

Funn som mulig aspekter av læring

Funn fra kategoriene:

Min erfaring er at loggføringen har gitt en grundig innsikt i egen læringsprosess. Gjennom verkstedloggen kan jeg lese ut hvordan **sansene, teknikken og materialet** jobber på lag og er en forutsetning for hverandre. Erfaringene som fant sted kommer til syne i begge skrivemediene som nå har vært gjennom siste del av analysen der jeg sporer aspekter som har berørt læringen min. Den **situerte læringen** går som en rød tråd gjennom alle læringskontekstene. **Andre beskrivelser** kan være alt fra assosiasjoner, tidligere erfaringer, nye sammenhenger og refleksjoner i- og over- handling.

Funn som essenser fra de oppsummerte læringskontekstene:

I mine **omgivelser** hadde miljøet et sterkt feste i historien som håndverk. I dette miljøet fikk jeg førstehåndserfaringer med virkelige **artefakter** i en rik gjenstandskultur. **Verkstedet** var en effektiv arena for veiledning fordi den var så tett på virkeligheten. I løpet av oppholdet opplevde jeg **observasjon** på minst to måter. Observasjon for å se inn på fagfeltet og observasjon av mester i handling. Dette henger sammen med **situert læring** og om hvordan **omgivelsene** bidrar til læring.

Tid er et aspekt som ser ut til å gripe inn i alle andre funn og aspekter. Tid til å orientere og etablere seg. Tid til å være i øyeblikket og handlingen. Tid til **øvelse** og **repetisjon** for å utvikle ferdigheter og gjøre seg **erfaringer**. Erfaringen settes inn i nye og større sammenhenger når jeg kombinerer **praksisen** med **teori**.

Aktualisering av loggboken

Mine aspekter av læring viser i hovedsak hva som har kjennetegnet min egen læringsprosess og hvordan jeg lærte og skaffet meg erfaringer. Dette kommer jeg tilbake til. Andre aspekter belyser grunnleggende forutsetninger for at læring finner sted. Disse aspektene er «Omgivelsene, artefaktene og verkstedet» og «Tid til øvelse, repetisjon og skaffe seg erfaringer». Som Faglærer i formgivning, kunst og håndverk ønsker jeg å komme til en

forståelse for hva meningsfull undervisning med et godt faginnhold kan være, og videre gi elever gode forutsetninger for å lære.

I rapporten «Elevenes læring i fremtiden skole» NOU 2014:7 (Ludvigsen & Norge, 2014, s. 36), tabell 3.1 sier utvalget noe om hva dybdelæring blant annet er:

- Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.
- Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper
- Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess.

Utvalget for denne delutredningen fokuserer på at elevene skal utøve refleksjon og innsikt i egen læringsprosess. Metakognisjon og selvregulert læring er begreper som gjennom læringsstrategier skal gjøre elevene mer bevisst på sine handlinger og tanker underveis i læringsaktiviteten, altså læring og refleksjon (Ludvigsen & Norge, 2014). De trenger et verktøy, tenker jeg. I utkastet til nytt studieforberedende utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur² finner jeg at dette kompetansemålet fortsatt er med:

«Planlegge og dokumentere arbeidsprosessen fra idé til ferdig produkt³».

Gjennom å benytte meg av loggboken som verktøy kom jeg tettere inn på min egen læringsprosess. Den har tjent sin hensikt som verktøy for dokumentasjon av erfaringer og egen læringsprosess. Loggboken har gitt meg et grunnlag for å reflektere i-og på- handling. Prosessen er lett tilgjengelig i sin kronologi og viser spor av utvikling ved en økt forståelse for nye sammenhenger mellom delene og helhetene basert på erfaringer fra flere ulike læringskontekster.

Den komplekse læringen som skjer gjennom prosessarbeid i de estetiske fagene er vanskelig å måle. Som en mulig læringsstrategi i fremtidens skole tenker jeg at loggboken kan være et anvendelig verktøy for både elev og lærer. Elevens evne til å reflektere og loggføre bør øves gjennom en tilpassing til de ulike alderstrinnene, samtidig som loggboken kan gi læreren innsikt i elevens prosess og utvikling som et vurderingsverktøy. Å utvikle en strategi for loggføring, der eleven får utforme sin egen personlige stil og finne egne kreative løsninger og uttrykk for loggboken ville vært en naturlig forlengelse av denne undersøkelsen.

² Hentet på nett 11.05.2015 <http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Saker-under-behandling/Horing-om-etablering-av-formgivning-som-eget-studieforberedene-utdanningsprogram/>

³ Hentet på nett 15.04.2015 <http://www.udir.no/kl06/FOR2-01/Kompetansemal/?arst=-1499138857&kmsnr=-1499138857>

Litteraturliste

- Dreyfus, S. E. D. H. L. (1980). « A five-stage modell of the mental activities involved in directed skill acquisition” Hentet på nett 10.01.2014.
- Framgard, E. (1998). På veg mot en ny bildepedagogikk? : undersøkende praksis : en språkbasert, prosjektorientert, problemrettet bildeundervisning. (s. Antall pensumsider: 100). Notodden, Norway: HiT, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Lave, J., Wenger, E., & Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Ludvigsen, S., & Norge, K. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. (9788258312038). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet på nett 11.05.2015.
- Marléne, J., & Mia, P.-H. (2011). Dagboksmetod – att beskriva slöjdarbete med elevers och lärares egna ord. Inledning. *Techné Series : Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1). Hentet fra nett 09.03.2015.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sennett, R. (2009). *The craftsman*. London: Penguin Books.

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2015

Gina Soon Garnaas

Tegning i skolen

En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme mestringsopplevelse



Bakgrunn og problemstilling

Temaet for mastergradsavhandlingen er tegning og fagdidaktiske utfordringer i tegneundervisningen i grunnskolen. Utfordringer rundt tegneopplæringen er noe jeg har blitt mer bevisst etter at jeg selv startet å jobbe som faglærer i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Der møter jeg elever som allerede fra 9-års alderen, vegrer seg for å tegne, og begrunner dette med at de "ikke kan tegne" eller lignende ytringer. Jeg undrer meg over hvorfor det er så mange barn som mister troen på seg selv og sin evne til å tegne? Nina Scott Frisch skriver om dette i en artikkel fra Form 1-2003, slik:

“Opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne, dvs. av at forventningene de har til sine egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom egne tegneferdigheter, kalles innen det faglige miljøet i skolefaget Kunst og håndverk for "tegnekrise". Tidligere har forskning dokumentert "tegnekrise" som et ungdomsfenomen, men seinere forskning viser at i dag er dette fenomenet framtredd allerede på småskoletrinnet. Statistiske undersøkelser viser at tegneaktiviteten avtar betraktelig allerede i 9 – 10-års alderen. Å løse på knuten "tegnekrise" ligger der som en utfordring for det pedagogiske og kunst- og håndverksfaglige miljøet.”

Intensjonen med min oppgave er å skaffe meg større forståelse rundt tegning som fenomen og fag i skolen. Jeg vil øke bevisstheten rundt tegneundervisningen i grunnskolen, ikke minst blant lærere som underviser i faget. Jeg vil også prøve å forstå hva som ligger bak elevens oppfatning av at de ikke kan tegne og hvordan men kan forhindre en slik utvikling. For å avgrense problemområdet har jeg valgt å jobbe ut fra følgende problemstilling:

På hvilken måte kan jeg utforme en tegnedidaktisk undervisning som kan styrke elevenes mestringsopplevelse i tegning på 5. trinn?

Metode

For å undersøke problemstillingen benyttet jeg av kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke metoder innenfor den kvalitative forskningstradisjon fikk jeg i større grad tilgang til en dybdeforståelse av materialet, i motsetning til kvantitative metoder, som gir en mer breddeforståelse av fenomenet (Grimen, 2004). Hensikten med tradisjonell kvalitativ klasseromsforskning er å skape en forskningstekst som skal inspirere og initiere til refleksjon, drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig kan utvikle seg til å bli bedre (Postholm & Moen, 2009). I kvalitative forskningsstudier har man utilstrekkelig med data

til å kunne generalisere. Her er hensikten å forsøke og endre praksis mens forskningsarbeidet pågår. I metodekapittelet presenterer jeg noen sentrale retninger og kjennetegn innen aksjonsforskningsfeltet. På grunnen av mange variasjoner av begreper som blir brukt i litteraturen, ble det viktig for meg å diskutere og avklare disse i forhold til min oppgave. Min rolle som ”lærerforsker” blir videre utdypet. Siden utgangspunktet for alle analyser og tolkning av data var utfra egen forforståelse og erfaringer, var denne rollen vesentlig å tydeliggjøre. Resultatene av analyser og valg som ble gjort underveis er basert på et subjektivt forskerståsted. Det er derfor vanskelig å skulle generalisere noe ut fra funn som er gjort i oppgaven.

Teori og litteratur

Som et teoretisk bakteppe belyses noen grunnleggende teorier rundt læringsprosesser. Her blir begrepene motivasjon, mestringsfølelse og visuell kontroll sentrale. Utgangspunktet er at læring både er en individuell prosess og et sosialt samspill. Jeg velger derfor å trekke frem John Deweys sosiokulturelle perspektiv på læring. Også Maurice Merleau-Pontys filosofi mener jeg er relevant der han i sin erkjennelsesteori tar han utgangspunkt i den primære form for kontakt mellom bevisstheten og verden som er gitt i persepsjonen, og legger vekt på kroppens betydning. Jeg skriver også om Lev Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssone som representerer avstanden mellom elevenes mestringsnivå og det eleven kan mestre ved hjelp. Som nevnt er motivasjon og mestringsopplevelse også fremtredende begreper i oppgaven. For at elever skal være motiverte i undervisningen, er det en nødvendig betingelse at de opplever mestring. Albert Bandura (1997) sier at en viktig forutsetning for å oppleve mestring er at du faktisk har tro på deg selv og har forventninger til egen mestring. Deci og Ryan (1985) er opptatt av at arbeidsoppgaver oppleves meningsfulle. Deres teori, selvbestemmelsesteorien, setter søkelyset på blant annet motivasjonens kvalitet. Motivasjonens kvalitet inngår også i Martin V. Covings teori som hevder at elevens motivasjon ofte oppstår på feil grunnlag.

Etter å ha lagt et generelt grunnlag rundt læring rettes fokuset i oppgaven mot barns tegneutvikling og læreprosesser i tegning. Jeg har også sett på hvordan tegnefaget har utviklet seg historisk frem til Læreplanen for Kunnskapsløftet -06 (LK06). Dette har jeg gjort for å kunne danne meg et helhetlig bilde av hvorfor skolefaget kunst og håndverk og tegning i skolen har blitt slik det er i dag. Videre har jeg trukket frem tre pedagoger innen tegnefeltet og deres teorier; Kimon Nicolaïdes, Betty Edwards og Axel Mørch. I intervjuene med kunst- og håndverkslærerne som ble gjort i fase 1 av undersøkelsen, refererte to av disse til Betty Edwards. Jeg har også selv blitt kjent med Edwards tegneteori

i egen utdanning. Mye av det Edwards står for, har sprunget ut fra Kimon Nicolaïdes undervisningsmetode i tegning. Både Nicolaïdes og Edwards vektlegger at det å faktisk lære å se, er måten en lærer å tegne på, men de velger ulike retninger for å nå målet. Til sist trekker jeg frem den norske kunstneren og pedagogen Axel Mørch. Han retter et kritisk blikk på flere av Betty Edwards sine metoder. Siden min oppgave retter seg mot klasserommet og undervisningssituasjonen har jeg også med litt om den didaktiske relasjonsmodellen og lærerens rolle i en læringsprosess.

Undersøkelser i skolen – fase 1 og 2

Oppgavens undersøkelser er delt inn i tre faser. Fase 1 beskriver kartleggingen av elevenes visuelle kontroll, fase 2 beskriver gjennomføringen av eget undervisningsopplegg i tegning og fase 3 beskriver undersøkelser i eget skapende arbeid. I undersøkelsene er motivasjon og visuell kontroll i fokus. Dette er områder jeg mener kan gi meg en bedre forståelse av elevens mestringsopplevelse.

Fase 1 av undersøkelsene inneholder en kartleggingstest av elevgruppen på 5.trinn. I etterkant av testen hadde jeg et gruppeintervju med et formålsutvalg på fire elever. Disse blir representanter for elevgruppen. I tillegg til gruppesamtalen gjennomførte jeg intervjuer med tre lærere i kunst og håndverk. Hver av undersøkelsene presenteres med utdrag fra intervjuene/gruppesamtalen og analyse. Avslutningsvis blir resultater fra kartleggingstesten, gruppesamtalen, logg og intervjuene av faglærerne sammenlignet og oppsummert.

Informasjon jeg har fått gjennom undersøkelsene i fase 1 brukte jeg videre som utgangspunkt for utforming av et nytt tegnedidaktisk opplegg. Undervisningsopplegget bestod av fem tegneøkter fordelt på fire uker. I hver av øktene ble nye tegneredskaper introdusert, mens mange av tegneoppgavene var av en repeterende. Etter beskrivelse av gjennomgangen av perioden presenteres analysen av intervjuene med de fire elevinformantene. Informasjon og funn i undersøkelsene fra fase 2 blir igjen et utgangspunkt for videre utvikling.

Eget skapende – fase 3

Fase 3 er en beskrivelse av egen skapende prosess. Her tester jeg selv ut undervisningsopplegget fra fase 2, som blir et utgangspunkt for videre arbeid med eget skapende arbeid.

Mitt fokus i dette masterprosjektet har hele tiden vært på det som skjer i klasserommet og undervisningen. Det var derfor naturlig for meg å starte der elevene startet. Fase 3 beskriver min skapende prosess etter å ha gjennomført den tegnedidaktiske undervisningen og fase 2 i undersøkelsen. Som resultatene i fase 2 viste, ble skillet mellom elevenes visuelle kontroll og tegnenivå visket ut. Dette ble spesielt fremtredende i øvelsene med blindtegning. Fordi jeg har et annet grunnlag i tegning enn elevene, valgte jeg derfor å jobbe videre med blindtegning. En kan si at jeg på den måten startet med blanke ark og med samme utgangspunkt som elevene. Arbeidet med blindtegninger og metoden jeg brukte for å bygge opp egne bilder, kan betegnes som noe impulsiv. Dette betegner spesielt startfasen i prosessen. Jeg valgte derfor også å trekke inn kunstretningen, Action-painting. Action-painting er en teknikk innen først og fremst maling jeg ser likheter med når jeg har arbeidet med raske øvelser i tegning. Her blir de impulsive handlingene utgangspunkt for bildeprosessen. Etter hvert som eget uttrykk utviklet seg i bildeprosessen, fant jeg andre kunstuttrykk jeg også mener har en relevans i forhold til mitt arbeid. Jeg trekker frem to kunstneres uttrykk og deres måter å arbeide på, og som har ulike måter å uttrykke seg på i tegning. Felles for de to er at begge blander ulike materialer og teknikker i sine arbeid. Paul Klee nærmer seg det abstrakte mens Øyvind Torseter arbeider mer illustrerende og i det konkrete landskapet. Jeg mener begge eksemplene kan belyse oppgavens tematikk og mitt eget skapende uttrykk. De kan også gi et bilde av variasjonene og mulighetene innen tegning.

Avsluttende drøfting

Formålet med denne undersøkelsen har vært å generere kunnskap som kan bidra til å forbedre et område jeg mener har et forbedringspotensialet i eksisterende praksis. Utfordringer rundt den tegnedidaktiske undervisningen i dagens skole kommer fra egne erfaringer som lærer i tegning på mellomtrinnet. Mine erfaringer har også blitt bekreftet av andre faglærere i kunst og håndverk. Tegnepedagogene Kimon Nicolaïdes, Betty Edwards og Axel Mørch sine teorier har vært et nyttig grunnlag å ha med i arbeidet i tillegg til nyere forskningsarbeid av Liv Merethe Nielsen og Nina Scott Frisch.

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre øvelser som går over kort tid og er enkle å mestre. Ved å rette fokuset på tegneøvelser som blindtegninger og konturtegninger, kan det være med på å bryte den oppfatningen mange har rundt tegning. Tegning trenger ikke være grundige, tidkrevende studier med fotografiske gjengivelser. Hvis en starter tegneundervisningen på et nivå der alle opplever mestring, vil det være med på å bygge opp og skape glede rundt det å tegne. Dette tror jeg kan være en metode som kan få flere til å bruke tegneblyanten lenger ut i livet.

Kilder

Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo,: Akademika ;.

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*(3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.

Neys, J. L. D., Jansz, J., & Tan, E. S. H. (2014). Exploring persistence in gaming: The role of self-determination and social identity. *Computers in Human Behavior*, 37, 196-209. doi: 10.1016/j.chb.2014.04.047

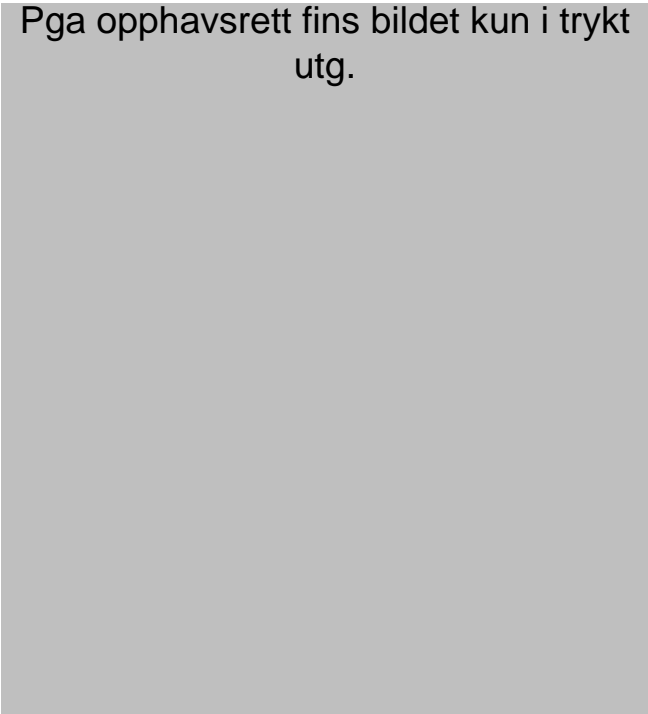
Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2015

Cicilie A. F. Sandem

Digital formidling

En studie av digitale formidlingsformer
på kulturhistoriske museer

Pga opphavsrett fins bildet kun i trykt
utg.



Bakgrunn og problemstilling

Oppgaven har fokus på digital formidling i kulturhistoriske museer, forankret i Stortingsmelding 49 fra 2009 om fremtidens museer. Der pekes det på manglende kompetanse på bruk av digitale formidlingsformer innenfor museumsfeltet. Samtidig blir det presentert som et mål at de digitale fortellingene bør bli en naturlig og integrert del av museets formidlingsarbeid, da de ser at disse formene for formidling kan treffe flere brukere, bl.a. gjennom økt brukermedvirkning. (Norge Kultur- og, 2009) Oppgaven omhandler derfor bruk av digital formidling for å fremme et læringspotensial på kulturhistoriske museer.

Bakgrunnen for valget av denne oppgaven er først og fremst et resultat av tre sesonger som guide og vert ved et krigshistorisk museum, men også preget av min utdannelse innen design og pedagogikk.

Jeg kunne flere ganger observere at besøkende raskt gikk forbi store deler av utstillingene mens de flyttet blikket fra gjenstand til gjenstand uten å virke påvirket av det de så. Det kunne virke som om de eksisterende utstillingene hadde en utfordring med å formidle historier på en informativ måte som fanget de besøkende. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan digitale formidlingsformer kunne integreres i eksisterende utstillinger, slik at brukerne av museet kunne oppleve at de forsto museets måte å kommunisere på slik Saly Thorhauge & Ane Hejlskov Larsen i boken ”*Museumsgrundbogen*” fremstiller det. (Thorhauge & Hejlskov Larsen, 2008)

Problemstilling

Hvordan kan digital formidling fremme læring hos unge brukere av kulturhistoriske museer?

Undersøkelsens oppbygning og metode

Oppgaven plasser seg innenfor en kvalitativ forskningstradisjon og baserer seg på en filosofisk-hermeneutisk inspirert tilnærming til forskningsfeltet, da jeg som forsker er en sentral aktør i en teoretisk og praktisk prosess. Prosessen er i stor grad også preget av den hermeneutiske spiral, der det som undersøkes stadig forstås bedre for hver omdreining man gjør. (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011) Det samles inn tilgjengelig data som belyser

problemstillingen som forskningen tar opp gjennom litteraturstudier, informanter og eget skapende arbeid. Så for å forstå og finne svar på problemstillingen benytter jeg meg av triangulerende metoder, slik at oppgavens validitet skal bli styrket.

Kartlegging av museumsfeltet står meget sentralt for å utforske og få forståelse for feltet. Gjennom å registrere data med foto og notater ønsket jeg å observere hvilke tilbud museene har, hvordan brukerne reagerer, og hvilke digitale funksjonelle kvaliteter jeg kan finne i den eksisterende bruken av digitale formidlingsformer. Og for å få en dypere forståelse har jeg ustrukturerte intervjuer og observasjoner av valgt fokusgruppe med lærere. Jeg går også i dialog med museets ansatte for å forstå deres situasjon og behov.

Opgaven starter med en presentasjonen av problemområdet før jeg innleder med en introduksjon av museumsfeltet og deres brukere. Videre presenteres sentral teori rundt interaksjon, læring og det digitale. Senere beskrives en prosess som er delt inn i to faser, en utforskende og fokuserende fase som handler om å bli kjent med museets kommunikasjonsformer og digital formidling funksjonelle kvaliteter. Målet er å få innsikt i feltet, finne behovene og få føringer som kan spisse og fokuseres mot prototypens funksjoner og rolle. Observasjoner og intervjuer av fokusgruppen er også sentrale for å få en bredere og mer praktisk forståelse av hvordan og hvilken rolle digitale formidlingsformer kan ha for å fremme et læringspotensial ved kulturhistoriske museer. Tilslutt reflekteres det rundt prototypen og prosessen opp mot sentrale temaer i oppgaven, før det hele konkluderes med et svar på problemstillingen.

Teori og litteratur

Opgaven har en introduksjon for å få en forståelse for hvilken funksjon og rolle digitale formidlingsformer bør ha, da det var sentralt å oppnå kunnskap om hvilke behov digitale formidlingsformer skal dekke. Og med det avklare hva et museum er, hva det ønsker å være, hvem brukerne er, og ikke minst hva deres behov er. I introduksjonen var det noen sentrale begreper som ble fremtredende. Museene ønsker økt brukerdeltakelse, de ønsker å se potensialet i bruk av digitale formidlingsformer og få mer kunnskap om hvordan de kan integrere løsninger som virker læringsfremmede slik at de kan nå publikum med kunnskap og opplevelse. Løsningene skal være tilgjengelige for alle og bidra til kritiske refleksjoner og skapende innsikt. Dette fikk derfor føringer for det teoretiske kapitlet som omhandler de tre sentrale fokusområdene; interaksjon, læring og digital formidling.

Økt brukerdeltakelse blir blant annet belyst av utstillingsdesigner og museumskonsulent Nina Simon som refererer til det sosiokulturelle stillasbyggingsbegrepet i sin beskrivelse av viktigheten med økt brukerdeltagelse. Også hennes beskrivelser av de ulike nivåene for deltagelse er sentrale. (Drottner, 2011)

En læringsfremmende forståelse blir belyst gjennom det sosiokulturelle perspektivet på læring og av Olga Dysthes dialog fokus, som bygger på Bakthins dialogbegrep for å forklare meningssskaping og kommunikasjon, der man tar konsekvensen av at mening oppstår og blir utviklet gjennom å møte andres oppfatninger og syn. (Dysthe et al., 2012)

Kapitlet avslutter med en presentasjon om digital formidling med referanser til blant annet medie - og kommunikasjonsforsker Joshua Meyrowitzs budskap ”*Mediet er budskapet*”, Stortingsmelding 49, 2009 - *Fremtidens museum*”, og boken ”*Digital formidling af kulturarv*”.

Prosessbeskrivelse

FASE 1

Proessen er delt inn i to faser. Den første fasen er den utforskende og fokuserende delen og er en vesentlig del i denne oppgaven. Gjennom å beskrive og analysere de ulike museenes variasjoner av kommunikasjonsstrategier og utstillingsprinsipper, så jeg en sammenheng mellom deres variasjon av formidlingsformer og brukernes deltakende nivå. Og hvordan dette igjen kan knyttes opp mot hvilke muligheter utstillingene hadde til å fremme et læringspotensial, med tanke på hvordan Gardner trekker frem at det er viktig å tilrettelegge for ulike intelligenser (Armstrong, 2003) , og med tanke på hvordan presentert teori trekker frem dialog, interaksjon og samspill som sentrale for å kunne fremme et læringspotensial.

Den affektive utstillingsformen ser ut til å trekke flest besøkende i de historiske museene, og dette støttes også opp under intervju og observasjon av fokusgruppen i fase 2. Undersøkelsene i Statens museum for kunst i København trekker også frem denne utstillingsformen, ved å etterspørre dialog med gjenstandene, og ved å ønske en opplevelse styrt av museenes rammer og viten. Uteaktivitetene som preges av spørsmål, aktivitet og nysgjerrighet er også populære blant de besøkende.

Prosjektoren viser stort potensiale i denne fasen. Prosjektoren ser ut til å ha funksjonelle kvaliteter som kan styrke de tradisjonelle temautstillingene, som de kulturhistoriske

museene kjennetegnes ved. Og med det ble det i fase 2 naturlig å kombinere prosjektorens levendegjørende kvaliteter med en affektiv utstilling, med det mål å fremme dialogiske og interaktive utstillingsformer. Den digitale formidlingen skulle derfor ikke erstatte den eksisterende utstillingen, men fremme kommunikasjonsstrategiene og prinsippene som ikke ble representert i utstillingene, og gi økt variasjon og deltakelse, som igjen kan skape en læringsfremmende ramme. Prosjektoren kan også presentere den viten museet representerer, og ikke minst bruke ”Storrtelling” for å skape opplevelsesdimensjonene som de unge brukerne søker.

FASE 2

Fase to omhandler den mer praktiske delen av oppgaven, der jeg jobber med faktorer som var fremtredende fra fase 1, inn mot en prototype. Her observeres og intervjues fokusgruppen i en eksisterende utstilling, for å få nye innfallsvinkler samt bekreftelser av gjentakende faktorer fra fase 1. Jeg utvikler kunnskap rundt prosjektor mapping for å levendegjøre 3dimensjonale figurer i de affektive utstillingene, men også rundt det å prosjektere rett på museets vegger som kan levendegjøre tematiske samlinger av gjenstander. Ideen gikk ut på at prosjektoreringen skal kunne utvikle kommunikasjonsformene, slik at de besøkende skulle føle seg mer adressert når de besøkte museet på egenhånd, men også med guide eller i skolesammenheng. Når en går alene så jeg at prosjektoreringen kunne levendegjøre gjenstanders funksjoner, og aktivisere deres historier gjennom lyd og aktivitet, slik at besøkende kanskje i mindre grad går videre med antagelser rundt gjenstandenes sammenheng, ved å tilrettelegge for flere intelligenser. Ikke bare kan guidene presentere det kulturhistoriske innholdet på annen måte, men de kan også kobles til en slags aktivitetsløype. Og med det kan samholdet og nivået for deltakelsen øke også når en guide ikke er tilstede. Ved å tilrettelegge for de besøkendes behov og varierte intelligensformer, var tanken at dette i seg selv kunne øke nivåer for deltakelse ved å skape en opplevelse som fører til en dialog mellom besøkende. Dette er noe jeg opplever som en sentral funksjon som den digitale formidlingen burde tilrettelegge for. Dette fordi det kan fremme et læringspotensial når brukerne får dele egne oppfatninger gjennom samspill. Men med en veileder vil høyere nivå for deltakelse og dialog lettere kunne skapes og styres etter brukernes behov og nivå.

Gjennom observasjoner og intervjuer får de affektive utstillingene igjen mye oppmerksomhet. Der er 3D- modeller og gjenstander plassert i tematisk sammenheng for å illustrere rom, personer eller hendelser. Fokusgruppen og lærerne ønsker konkurranse og mer aktivitet, men også film blir fremmet som et godt formidlingsmedium. Med dette så

jeg linjer til egne forundersøkelser i fase 1, og etter flere praktiske undersøkelser for å få større innsikt gjennom å utvikle en prototype, hadde jeg oppfølgende brukertesting med fokusgruppen for å observere og la de komme med deres erfaringer og innsikt. Selv om prosessen preges av å være en prototype, har utviklingsprosessen vist meg kvaliteter. Og gjennomgangen med elevene gir også tilbakemeldinger på at slike digitale guider kan skape en opplevelse der de følger seg mer adressert fordi de ikke bare kan lese seg til det faktiske innholdet, men også se gjenstandene i bruk og høre historier i tillegg til å lese og skrive. Som deltakende observatør var det også lettere å skape en dialog med elevene, da jeg kunne konsentrere meg om å følge opp refleksjoner og spørsmål, i stedet for å formidle det historiske innholdet museet representerer. Noe som også peker mot den rollen museene ønsker å få ved økt brukerdeltakelse. Det viser også at en slik løsning kan fremme interaksjon, dialog og samspill om alle faktorer med digitale effekter, historisk innhold og aktiviserende tilbudet er gjennomarbeidet.

Avsluttende refleksjoner

Så hvordan kan digital formidling fremme læring hos unge ved kulturhistoriske museer? Gjennom denne prosessen har det handlet mye om å finne funksjonelle kvaliteter og knytte dette opp mot behov og teori om læring, og om å finne en digital formidlingsrolle for å fremme et læringspotensial. Så selv om læringsteorien fremmer interaksjon, dialog og samspill, gjelder det å se hvordan de forskjellige utstillingselementenes roller kan styrke hverandres svakheter. Disse undersøkelsene peker på at de digitale formidlingsformene i kulturhistoriske museer ikke bør ta den aktiviserende rollen i denne omgang, men heller tilrettelegge affektive utstillingsprinsipper for museenes rammer og brukernes behov ved å tilrettelegge innhold, skape opplevelse og følelser. Det må legges til rette for flere sanselige intelligenser og tilbys en mer variert formidling som kan gi mulighet for at brukeren øker samspillet på grunnlag av dette alene, og fremme læringspotensial slik Nina Simons beskriver av hvordan en kan oppnå nivå 5 ved gode 3 og 4 nivåer for deltakelse. Dette fokuset har kommet gjennom det sosiokulturelle læringsperspektiv rundt samspillets viktighet for læring, og Olga Dysthes fokus på dialogens læringsfremmede rolle. ”Museumsgrundbogens” beskrivelser av kommunikasjonsstrategier og utstillingsprinsipper fremmer også variasjon i kommunikasjonsstrategier som en gjentakende faktor for å kunne adressere flere brukere. Den digitale formidlingen må derfor fremme de intelligensene og de deltakelses nivåene som ikke er representert, for å fremme læringspotensialer. Jeg så i denne studien at de digitale guidene kan fremme de tradisjonelle utstillingsformene, men også fremme læring, ved å legge til rette for dialog, aktivitet og varierte opplevelser. Selv

om de digitale guidene kan klare å oppnå bedre tilretteleggelse for ulike intelligenser og varierte opplevelser, vil tilbudet styrkes og nivået for deltakelse økes ved å kunne kombineres med andre aktiviserende tilbud og veiledere.

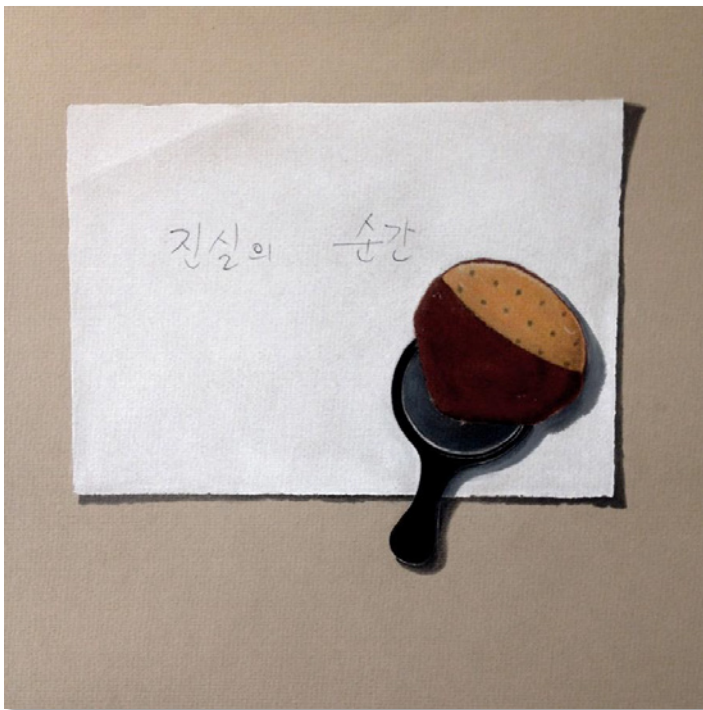
Valg av museer, informanter og metoder preget hvilke faktorer som har blitt fremtredende. Det svekker nødvendigvis ikke validiteten, men det utelukker ikke på noen måte at andre ”løsninger” også vil kunne være med å fremme et læringspotensial. Dette må derfor ses som et forslag til løsning, som kan utvikles og videreføres. Og som prosessen viser, er museumsfeltet komplekst der mange faktorene kan spille inn på resultatet og læringspotensialet. Oppgavens beskrivelser håper jeg allikevel kan brukes som et eksempel på å knytte behov og funksjon opp mot hverandre, slik at de digitale og fysiske formidlingsformene kan styrke hverandre.

Kilder

- Armstrong, T. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drottner, K. (2011). *Det Interaktive museum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L., & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Norge Kultur- og, k. (2009). *Framtidas museum: forvaltning, forskning, formidling, fornying* (Vol. nr. 49 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Thorhauge, S., & Hejlskov Larsen, A. (2008). *Museumsgrundbogen: kunsten at læse et museum*. Århus: Systime.

Sammendrag av masteravhandling i formgivning, kunst og håndverk

Visuelle spor fra ukjent mødres stemmer
«The moment of truth»



En tegnestudie med utgangspunkt i
sørkoreanske mødres budskap til barn de
har måttet oppgi til adopsjon

MARIANNE FRISVOLD 2015

SAMMENDRAG

«The moment of truth» – Visuelle spor fra ukjente mødres stemmer.

Innledning

«Du skal vel tegne?»

Bakgrunn for oppgaven

Dette var en riktig antakelse. Tegning ble min farkost på en ferd gjennom et avsluttende masterprosjekt i kunst og håndverksfag.

Jeg har alltid tegnet. Iakttakende, møysommelig og realistisk tegnegjengir jeg etter foto eller tredimensjonale objekter. – Med en intensjon om at det skal tegnes så likt modellen, at det helst gir en illusjon av tredimensjonaliteten som modellen viser.



Figur 1 Jeg benytter pastellkritt kombinert med blyant.

Problemområde

«Det må være så gøy å kunne tegne som deg» – hører jeg tidvis. Tidligere tegneprosjekter i masterstudiet har gjort meg bevisst på at denne antakelsen i liten grad samsvarer med opplevelsen jeg har når jeg tegner. Nitid og realistisk tegneutøvelse føles til tider både vondt og smertelig. Jeg velger dermed å gjøre noe jeg kan, men som jeg derimot har avdekket at føles gjenstridig, krevende og tungt. Å tegne oppleves nødvendigvis ikke gøy! Hva driver meg så gjennom timene med dette krevende tegnearbeidet? Hva byr tilstanden med gjenstridig tegning meg på? Hvilke krefter ligger egentlig i fremdriften på en tegneferd?

Jeg satte problemfokuset på drivkrefter. Til tross for at fokuset ble spisset inn sent i prosessen, hadde problemområdet allikevel en klar relevans for hele prosessen, og ble tilbakevirkende til prosessens begynnelse.

Problemformulering:

Hvilke drivkrefter kan ligge bak ytringer skapt gjennom møysommelig og realistisk tegning?

Hva slags innsikt erverves gjennom tegneutførelsen?

Faglig og pedagogisk ståsted:

Min interesse for tegning brakte meg til faglærerutdanningen i formgivning ved Høgskolen i Telemark. Etter dette har jeg vært ansatt som formgivingslærer ved Hønefoss videregående skole og er nå på mitt 18.år. Der har jeg både gleden og utfordringene med å formidle kunnskap – og veilede ungdom til forbedrede tegneegenskaper. At tegning er et viktig verktøy å ha kjennskap til for visuell kommunikasjon, finner jeg utvilsomt. Tegning byr på grammatikken for

todimensjonale uttrykk (Lillesund, 2013). Samtidig undrer Jeg meg over hvorvidt elever *må* kunne tegne møysommelig og realistisk? Er det et mål? Den motstanden som tidvis melder seg hos elevene, kan jeg i stor grad forstå. Det er ikke vanskelig å tenke seg til at en som verken har interesse for – eller intensjoner om å tegne godt – ikke får det til. Å være mer oppmerksom i tegneprosessen på *hva* som driver en utøver gjennom møysommelig og realistisk tegning, vil kunne avdekke innsikt i hva prosessen krever og hva som reelt skjer, og dermed indikere hva som *ikke* skjer for en som *ikke* mestrer gjenstridig tegning. Å gjøre et dypdykk i egen tegneprosess vil kunne by på innsikt og refleksjoner som tidligere ikke har vært meg erkjent, verken som utøver eller pedagog. Det er både med en tegneutøvers- og et fagpedagogisk blikk, jeg går inn i undersøkelsen.

Et bakgrunnsperspektiv – Et premiss:

Det å finne en bakenforliggende mening for å gjenskape noe til tegnede to dimensjoner sto sentralt. Med bakgrunn i selv å være adoptert ville jeg ta tak i en side ved adopsjon som jeg tidligere ikke hadde bearbeidet gjennom tegning. Gjennom tegning kunne jeg bearbeide tanker og følelser rundt identitet og ukjent opprinnelse da jeg vokste opp. Adoptertes uttalte behov handler ofte om å finne røtter for å få svar på hvem de er – gjennom hvor og hvem de kommer fra. Min vei til identitet handler ikke lenger om å finne opphav for å få svar på egne spørsmål. I voksen alder har jeg ikke kunnet frigi tanken på en biologisk mor, som etter all sannsynlighet bærer en tung byrde i livet. Det handler om å kunne gi svar, sympati og tilgivelse til en biologisk mor, som trolig lever med vel så mange spørsmål, i anger, skam og bitterhet. Jeg søkte å fremstille visuelle spor fra sørkoreanske mødres budskap til barn de har måttet oppgi for adopsjon. Visuelle ytringer med utgangspunkt i disse mødrenes stemmer, kan kanskje bidra til oppmerksomhet på relativt neglisjerte sider. Sider som kan være sentrale for orienteringen i en adopterts vei til identitet.

Premiss: En tegnestudie med utgangspunkt i sørkoreanske mødres budskap til barn de har måttet oppgi for adopsjon.

Forventningene jeg hadde satt meg om å skape tegnede ytringer rundt en tematikk, bød på stadige opplevelser av motstand. Hvordan skulle jeg finne visuelle representasjoner for ytringene? Hva skulle jeg tegne? Hvilke drivkrefter ligger bak ønsket om å skape ytringer gjennom møysommelig og realistisk tegning? For å finne løsninger på disse spørsmålene, innfri disse forventningene og for å løse gjentatt motstand måtte det drivkrefter til. Hva var disse drivkreftene? – Og hva gir meg krefter til å drive tegnearbeidet videre? Premisset var satt. Farkostens fremdrift gjensto.

... Det er først nå vi ser en hel generasjon med adopterte barn som har blitt voksne, og som har fullført sin utdanning som journalister, skuespillere, forfattere osv.

Det er først nå vi virkelig får høre dem fortelle sin egen historie. [...]

Adopsjon er et overmettet tema, med historier nok til myriader av kunstverk i – alle sjangre.

*– Regissør Øystein Ulsberg Bråger –
(Bråger, 2014)*

Metode

Avhandlingen redegjør for en personlig vei inn til- og igjennom en undersøkelse i eget skapende arbeid. Casestrategi muliggjør å samle egen kompleks prosess i sin fulle bredde. Strategien ivaretar min ferd gjennom kildeleting, innsamling av data gjennom en reise der jeg møter kilder, og den videre omfattende bearbeidingen og videreutviklingen jeg gjør i mitt skapende arbeid. En fenomenologisk forsknings-tilnærming tillater subjektets perspektiv og posisjon i å både være forsker og utøvende i eget praktisk felt, og den fenomenologiske filosofi fremhever kroppslige bevissthet som inngang til erkjennelse. Egne opplevelser danner utgangspunktet for samtlige av undersøkelsens ulike faser. Analysen gjennom ad-hoc metoder åpner blant annet for at intuisjon og meningsfortolkninger kan benyttes, i forsøk på å finne frem til essensen for hva drivkrefter bak realistisk tegning kan være i et bredt materiale.

Teoretisk forankring.

Jeg vendte meg mot det teoretiske feltet først mot slutten av mitt praktiske arbeid. Hensikten var at egne erfaringer og funn gjort fra skapende arbeid, skulle få fremtre uten teoretiske føringer. Jeg gikk inn i teoretiske felt som kunne ha relevans til drivkrefter bak realistiske tegnegjengivelser: Tegnepedagogen Nicolaïdes og *Den naturlige måten å tegne på* (1941). Videre fant jeg det relevant å gå i dybden av Højlunds phd-avhandling *Mind the Gap! Om tegning og tilblivelse, Utdkast til en tegnefilosofi* (2011), som nettopp tar høyde for å finne frem til hva drivkreftene bak tegning er. Dermed henvendte jeg meg til Sennets filosofiske betraktninger om håndverk i *Håndværkeren* (2009). I tillegg tok jeg et skråblikk ut fra det vitenskapelige feltet; Marc Crilley og hans tegneinstruksjonsvideoer på Youtube. (Crilley, 30.07.2012).

Funn jeg gjorde i egen undersøkelse kunne i etterkant dra fordel av teoriene og veiledet drøftingen jeg foretok. Faren med å lete etter samsvarende teorier, eller å tilpasse teori til egne funn, fant jeg ikke signifikant. Formålet med undersøkelsen var verken å bevise noe,- eller å skape nye teorier. Min undersøkelses intensjon var å belyse, bevisstgjøre og å reflektere over en problematikk gjennom eget skapende arbeid, analyse av egne funn for dernest å drøfte dette mot teorien.

*Den skapende kraft –
er en kraft som tar tak i deg uten at du kan fatte det.*

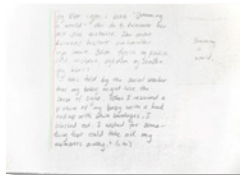
*– Kimon Nicolaïdes –
(Nicolaïdes, 1941, s. 136)*

Eget skapende arbeid:

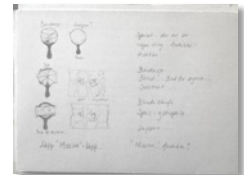
Undersøkelsen tar utgangspunkt i egen praktisk estetisk prosess, og beskrivelser av førstehånds opplevelser, sansninger, følelser og tanker tilknyttet denne prosessen. Disse beskrivelsene og den teoretiske forankringen utgjør hovedsakelig datamaterialet for undersøkelsens refleksjoner, drøftinger og analyser. Undersøkelsen er inndelt i to perioder. Datamateriale og refleksjoner er samlet i prosessbøker (Figur 2-4).



Figur 2 Fra Prosessbok 1



Figur 3 Fra Prosessbok 2



Figur 4 Fra Prosessbok 2

Periode 1 er en undersøkende periode der tematikken ble valgt og undersøkt. Perioden omfatter leting- og orientering i ulikt kildemateriale. Primært besto dette av litterære- og digitalt publiserte kilder. To publiserte samlinger med brev sørkoreanske mødre har skrevet til sine barn de har måttet oppgi for adopsjon, ga betydelig litterær informasjon om tematikken: *I Wish for You a Beautiful Life* (Dorow, 1999) og *Dreaming a World* (Han, 2010). Mot slutten av denne perioden foretok jeg en reise og fikk møte to av kildene fra den ene bokutgivelsen. Det er viktig å understreke at formålet med denne reisen var innsamling av data som kunne benyttes som *tematisk utgangspunkt*. Det ble et sterkt og personlig møte. Med tanke for hva som er meningsfullt for min oppgave, beskrives deler av møtet slik det forløp seg i helhet. Derfor menes både personlige og følelsesmessige aspekter, som kan tenkes normalt ikke tilhører en masterundersøkelse i kunst og håndverksfag. De utgjør her viktige aspekter som danner bakgrunnstappe for en videre forståelse av det arbeid som kommer ut fra akkurat denne dagen. Det omhandler nettopp de kvalitative helhetsaspektene ved det å være tilstede i et møte – og et felt, som sansende førstehåndserfaringe på leting etter inspirasjon og nye innsikter. Dette ble en datainnsamling som tillot at informantene og tematikken i stor grad fikk styre utviklingen på samtalen. En fenomenologisk innstilling ivaretok opplevelsen i øyeblikket, konteksten, tilstedeværelsen og helheten. Møtet med kildene og datainnsamlingen er en sentral del av premisset for tegneundersøkelsen og utgjør en innledende del av undersøkelsen.

Periode 2 omhandler de estetisk skapende prosessene gjennom tegning. Perioden deles opp i tre faser. Den første fasen er en eksplorerende fase, der materiale fra reisen utforskes og gjentakende tegnestudier av et lite speil jeg fikk i gave utføres. Målsettingen var å finne meningsinnhold for undersøkelsens videre gang. «Tegn speilet igjen og igjen – noe kommer til deg» lød idéen. Det gjorde det. (Figur 5) Speilstudiene genererte meningsinnhold til tematikken. Den andre fasen blir en mer meningsmålrettet tegneundersøkelse knyttet til konkrete objekter fra reisen, og et slags springbrett inn i undersøkelsens tredje fase. Gjennom de to første fasene dokumenteres prosessen gjennom bilder og nedtegning av egne beskrivelser av tanker og refleksjoner i prosessbøkene. Beskrivelsene foregikk både intuitivt og ustrukturert in- og on action i prosessen. I den tredje fasen sto både det

meningsbærende i tematikken og undersøkelsens problemstilling avklart. I denne fasen forsøkte jeg å nedtegne systematiske registreringer i tegneprosessen ved hjelp av et utarbeidet skjema.

Tegnearbeidene, prosessbøkene og skjemaene for tegnerrefleksjon utgjør dokumentasjonen i undersøkelsen:

- Estetisk skapende arbeid består av femten tegnearbeid. (Figur 5-8 og forsidebildet)
- Fotodokumentasjon, foretatt mer eller mindre systematisk gjennom tegneprosessene.
- Notater av refleksjoner og prosessbeskrivelser. I de to første tegnefasene primært utført i etterkant; *reflection on action*, mens jeg ut i den tredje tegnefasen har forsøkt å notere parallelt med tegneutførelsen; *reflection in action*. (Halvorsen, 2007, s. 156).
- Fotodokumentasjon, refleksjoner, beskrivelser og annet materiale er samlet i prosessbøker: «Prosessbok 1», «Prosessbok 2» og «En ferd til kildene».



Figur 5 Tegnede speilstudier. Her; fotomanipulert. Opprinnelig er hvert speil 5 separate pastelltegninger, ca. 17x18

... speilet selv, er det redskapet for en universell magi som forvandler tingene til skue og skuet til ting, meg til en annen og en annen til meg.

– Maurice Merleau-Ponty –
(Merleau-Ponty, 1964, s. 31)

Oppsummering av funn

Jeg oppsummerer at teknisk utfordring og motstand og påfølgende løsninger og mestring skaper en fremdrift. Å finne det meningsbærende, sammenheng til tematikken og budskapet har opptatt arbeidet i stor grad, for dernest å gi mening til tegnearbeidets intensjon. Jeg ser stadig intensjonalt fremover. En tilfredshet over å se ferdige resultater er uttalt gjentatte ganger. De lengre tegnestudiene er mer gjenstridige og krever mer i utholdenhet. Hodet okkuperes konstant av høy

perseptuell konsentrasjon for lokalisering, oppfattelse og tekniske vurderinger for gjengivelse. Stadig kommer jeg tilbake til at det er de små seire over tilbakelagte tegnegjengitte små formasjoner som gjentatt driver arbeidet fremover. Forventninger, motstand og mestring; problemavdekning og problemløsning. Samtidig fastslår jeg hvor vanskelig det er å sette ord på hva som eksakt foregår under konsentrert tegneutøvelse: «Tegner – uten å legge merke til hva hodet sysler med» (sitat fra egne prosessnotater). Det forekommer en oppmerksomhet uten min oppmerksom om den.

Jeg tegner fordi jeg kan det, men samtidig utsetter jeg meg for en kontinuerlig usikkerhet. En visshet ligger allikevel om at jeg mestrer det etter mange års erfaring. Jeg tegner ikke på tross av alt det krever meg, men nettopp på grunn av alt den spesielle tegnetilstanden krever. Elevenes utgangspunkt er gjerne et annet, og tegning er et synlig engasjement som utfordrer aktørbevissthet, ferdigheter, evner og talent på en sårbar måte.

Å triangulere funn mot teorien i etterkant ga fruktbare resultater for drøftingen av undersøkelsen. Mye kunne jeg relatere til egne prosesser, men først og fremst var teorien til hjelp for å gi begrep til de tilstandene av prosessen jeg selv hadde strevet med å sette ord på.

Avslutning

Ved ferdens ende, ser jeg at drivkreftene ble lokalisert til å være mange og sammensatte i tegneferdens mange tilstander. Innsiktene jeg fikk på så mange plan, var gjenklangen fra eget engasjement og den intense relasjonen mellom farkosten og meg. Relasjonen mellom farkosten og meg ga drivkrefter. Tegneferden genererte sine egne drivkrefter.



Figur 6 Fra tegneprosess. Ferdig tegning til høyre. «The moment of truth». Utsnitt, Pastell og blyant, 30x30 cm.



Figur 7 Fra tegneprosess. Mission-lapp, "Blindeskrift". Utsnitt,



Figur 8 Fra tegneprosess på atelieret. Fase 3.



*I wish for you a beautiful life,
with a beautiful face and a beautiful heart.
Think of your life as precious,
because you are a beautiful flower born out of pain.*

– Anonymous Birthmother –

(Dorow, 1999, s. 54)

Referanseliste

- Crilley, M. (30.07.2012). Why Do We Draw? (A Question to My Viewers) Hentet 07.03.2015, fra <https://www.youtube.com/watch?v=JsdBhBhDPCo>
- Dorow, S. (Red.). (1999). *I Wish for You a Beautiful Life: Letters from the Korean Birth Mothers of Ae Ran Won to Their Children*: Yeong & Yeong Book Company.
- Han, S. S. (2010). *Dreaming a World*: Yeong & Yeong Book Company
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. Phd-avhandling.
- Lillesund, F. M. (2013). Tegning er et visuelt språk. *Kunst, 1*, 2013(60), 2.
- Nicolaïdes, K. (1941). *Den naturlige måte å tegne på. En lærebok i frihandstegning*. (Bind 2.opplag). Oslo, 1990, : Gyldendal Norsk Forlag.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren: arbeidets kulturhistorie: hånd og ånd*. [Højbjerg]: Hovedland.

Marita Ivarsson Elverum



Utvidet tegning som en del av samtidstegningen

Performativ tegning

Bakgrunn og problemstilling

"A drawing is simply a line going for a walk." Paul Klee

I min avhandling *Utvidet tegning som en del av samtidstegningen*, undersøker jeg hva utvidet tegning (eng.Extended drawing) er. Det at tegneområdet er et felt som jeg brenner for, gjorde mitt valg av tema klart tidlig. Målet med denne undersøkelsen er å kartlegge, og forstå hva utvidet tegning er. Jeg valgte å undersøke dette fordi jeg ble nysgjerrig på denne måten å tegne på, som befinner seg i samtidstegningens ytterpunkt. Jeg undret meg over hva utvidet tegning var, og jeg undret meg over hva som kjennetegnet denne. Det at jeg fant lite litteratur om dette tidlig min prosess, gjorde at jeg ble enda mer engasjert i å finne svar på hva utvidet tegning er.

Problemstillingene mine er:

- **Hva er utvidet tegning?**
- **Hvordan kan performativ tegning gi meg mer kunnskap om utvidet tegning?**
- **Hva kan utvidet tegning tilføre i undervisning knyttet til arbeid med samtidskunst/samtidstegning?**

Jeg har brukt seks metoder i min undersøkelse for å finne svar på hva utvidet tegning er: studie av litteratur og bilder knyttet til samtidstegning, kartlegging av relevante kunstverk, kvalitative intervju med tre kunstnere, eget skapende arbeid, logg og film/foto. Jeg har studert artikler, kataloger, kritikker og utstillinger som omhandlet utvidet tegning på en eller annen måte. Tegnerforbundets tegnebiennaler, Museum of Modern Art i New York, The Drawing Center i New York og Bonnefontenmuseum i Nederland for å nevne noen, er alle sentrale i min undersøkelse.

Kartlegging og kategorisering av utvidet tegning

Ved å studere litteratur, dokumentasjon av verk og i møte med kunstnere, kom jeg frem til likheter mellom flere av verkene som var representert i utstillinger og kataloger. Jeg gjorde et utvalg av 44 kunstnere/verk som jeg studerte og kartla egenskapene til. Til slutt valgte jeg ut de egenskapene som jeg mener er essensen for hva utvidet tegning er. Dette resulterte i at jeg laget tre kategorier:

Tegning gjennom ulike materialer. Egenskaper: Linjen ekspanderer i rom (linjen fremstår tredimensjonal). Linjene er laget i utradisjonelle materialer (tråd, tekstil, streng, metall, tre, papir, silikon, kullstøv). Tegningen frigjøres fra tegnearket, forskyvning av papirets rolle, tegningen frigjøres fra tegnearket, forskyvning av papirets rolle.

Tegning gjennom å bruke kroppen som redskap. Egenskaper: Kroppen skaper linjer. Kroppens anatomi, styrke, utstrekning, fysikk, bevegelse og utholdenhet betyr mye. Performativitet, improvisasjon. Linjen som dokumentasjon av kroppens bevegelser. Linjen fremstår todimensjonal.

Tegning-distanse mellom kunstner og verk. Egenskaper: Linjene skapes ikke av kunstneren selv men av natur- menneskeskapt fenomener (trær, maskiner, andre mennesker, og tegning skapt installasjoner). Markeringer og lineære spor manifesterer seg på underlaget. Det dannes signaturer. Linjen fremstår todimensjonal.

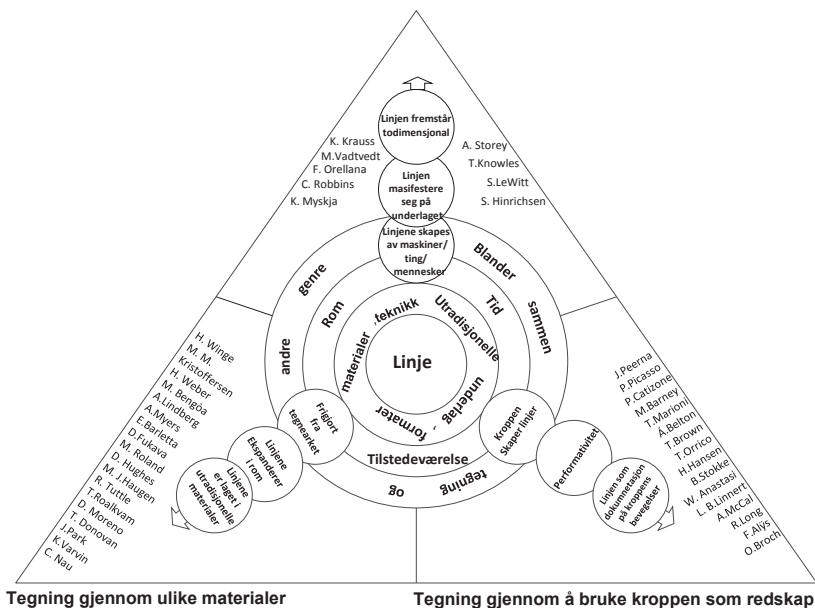
I tillegg til disse funnene fant jeg egenskaper som er felles for de tre kategoriene: Stiller kjente spørsmål på nye måter. Utradisjonell bruk av underlag, format, materialer og teknikk. Bruker rommets muligheter og begrensninger. Tegningen utvides i rommet. Uforutsigbarhet. Tilstedeværelse. Bruk av tid. Bygger bro mellom ulike genre og media. Det er disse egenskapene ved hver kategori som sier hva utvidet tegning er.

Kunstner	Verk	Kommentar
<p>Tre</p> <p>Mari Martens Kristoffersen, 1976, Oslo, "Et bygg"</p> <p>I denne installasjonen bruker kunstneren planker i ulike størrelser til å skape linjer med. Hennes hovedfokus er at selve verket blir til det det blir til. "Jeg vil bygge et rom, et sted å bo, å være. Jeg spikrer raskt, så raskt at det ikke rekker å falle sammen" (Tegning som ytring, s 62)</p> <p>Tegnebiennalen 2012</p>		<p>Kunstneren bruker rommet som ark, og planker til tegneredskap. Det er de linjene som blir til underveis som betyr noe, ikke hva det skal ligne på. Når verket er ferdig, rives det, og nye verk kan lages. Dette er en form for stedsbasert tegning, hvor tilstedeværelsen betyr mye. Verket varer kun en tid, før det blir destruert og nye verk kan skapes. Hvor finner vi tegningen her. Linjene og mellomrommene, knyttes opp til tegningen. Denne tegningen som kommer til oss i rommet, den er installasjon gjennom sin tredimensjonal form, men samtidig også tegning.</p>

Utklipp fra kategoriseringen s. 54 i avhandlingen, kategorien tegning gjennom ulike materialer

Alle 44 kunstnere/ verk er satt inn i en tabell. Tabellen viser informasjon om kunstner og verk, dokumentasjon av verket og mine kommentarer knyttet til verkens egenskaper. Figuren under viser kategoriene, egenskapene og hvor de ulike kunstnere/verk er plassert.

Tegning- Distanse mellom kunstner og verk

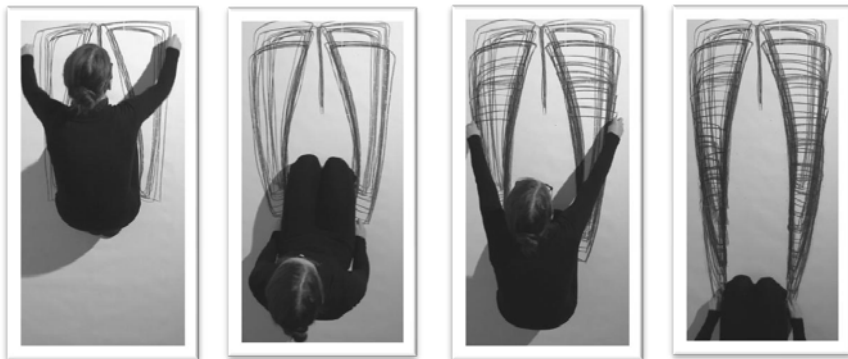


Figur 9(avhandlingen): Oversikt over hva utvidet tegning er

Dette er kun tre kategorier, men i min oppgave har jeg vært nødt til å begrense meg til disse.

Eget skapende arbeid

Videre i min oppgave undersøker jeg hvordan performativ tegning kan gi meg mer kunnskap om utvidet tegning. Med utgangspunkt i kategorien tegning gjennom å bruke kroppen som redskap, ønsket jeg å arbeide med performativ tegning. Jeg arbeidet på store format, og lot kroppens bevegelser danne linjer. Jeg dokumenterte mine handlinger gjennom logg og film/foto. Handlingene er delt inn i stadier fra 1-4, og hvert stadie innehar ulike tegnehandlinger. Disse stadiene viser hvordan jeg gradvis blir mer kjent med å arbeide med utvidet performativ tegning.



Stillbilder eget skapende arbeid, performativ tegning. Stadie 4, handling 1 s 107 i avhandling

De funn jeg kom frem til etter disse handlingene er følgende: Jeg fikk en nærhet til hvordan utvidet tegning kan være i praksis. Jeg kjente på min egen tilstedeværelse i handlingene, og en uforutsigbarhet i det som skulle komme til syne på underlaget. Jeg erfarte at jeg ble fanget av formatet når jeg kunne se det. Formatets linjer, førte min kropp på en måte. Jeg erfarte hvordan jeg kunne skape linjen bundet til tid, og uten å være bundet til tid. Med bind foran øynene i tegnehandlingen, forlot jeg tegneunderlaget og formatets kontroll. Jeg erfarte videre at mine følelser tydelig kom til uttrykk, ut fra hvordan min dag hadde vært. Bruk av rommets og underlagets muligheter ga en frihet til å tenke på linjen som noe større og selvstendig.

Samtidskunst og didaktiske refleksjoner

Mitt inntrykk av undervisning i kunst og håndverk er at samtidstegning og samtidskunst ikke har en stor plass i skolen, og at det finnes en redsel for å undervise i samtidskunst. Dette har jeg fått bekreftet gjennom den litteraturen jeg har studert. Det er i tillegg få mål i læreplanen som sier noe om dette. Som en del av min oppgave drøfter jeg dette, og gjennom en modell jeg har laget (Figur 11: Samtidskunstens behovsmodell i skolen, s 123 i avhandling) viser jeg hvilke ledd som bør være tilstede på undervisningsarenaen for at samtidskunst om mulig kan få et større fokus i skolen. Første trinn i modellen er konkrete mål i læreplanen, trinn to er skoleleders holdning og prioritering av faget, trinn tre er læreres holdning og interesse til fagområdet. Ved at disse tre trinnene fungerer, vil elevene kunne tilegne seg kunnskap om samtidskunst/samtidstegning. Vi vil få en oppvoksende generasjon som i tillegg til å ha kjennskap til kunsthistoriens fortid og så vil ha kjennskap til kunsthistoriens nåtid. Deres egen samtid.

Ut fra den erfaringen jeg tilegnet meg i mitt eget skapende arbeid, drøfter jeg videre i avhandlingen hva utvidet tegning kan tilføre i undervisning knyttet til arbeid med samtidskunst/samtidstegning. Jeg skisserer en arbeidsmetode knyttet til undervisning i samtidskunst/samtidstegning. Der snakker jeg om at performativ tegning kan være en praktisk tilnærming til samtidstegning og samtidskunst. Det er kun en hypotese, fordi jeg ikke har gjennomført dette i undervisning. Men ut fra egne erfaringer, tenker jeg at det kan være en mulig innfallsvinkel. Jeg har sett for meg at elevene kan arbeide med performativ tegning, skape linjer på store format gjennom bruk av sin egen kropps bevegelser. I etterkant kunne en samtale ha fokus på elevenes bilder, for så å trekke linjer til samtidstegningen og andre verk som er performativ tegning. Det jeg tenker arbeid med utvidet tegning kan tilføre i undervisning knyttet til arbeid med samtidskunst/samtidstegning er følgende: Elevene vil kunne få nærkontakt med samtidstegningens muligheter gjennom praktisk innfallsvinkel. Elevene vil kunne få oppleve å tilegne seg ny kunnskap gjennom å gå fra handling til teori. De vil da kunne trekke linjer mellom sine egne arbeider og samtidsverk. Elevene vil da kunne forstå hva som er essensen med samtidstegning og samtidskunst, gjennom både praksis og teori.

Performativ tegning er kun en del av kategorien *tegning gjennom å bruke kroppen som redskap* og utvidet tegning. Det kan også være relevant å arbeide på samme måte med andre kategorier.

Jeg ser på min avhandling som et relevant bidrag til undervisningsfeltet, samtidskunstfeltet og tegnefeltet.

Grethe E. Malmo



Fra tre til trykk – spor fra bjørk

En undersøkelse av teksturuttrykk i grafikk

Bakgrunn og problemstilling

Bakgrunnen for denne oppgaven er motivert ut fra egen interesse for arbeid med dyptrykk i grafikk og ut fra praksis med undervisning innen formgivingsfagene i videregående skole, spesielt faget Trykk og foto. Utgangspunkt for tema *tekstur* er hentet fra eget pilotprosjekt våren 2014. Gjennom utprøving av collagrafiske teknikker i grafikk, gjorde jeg noen erfaringer med bruk av ulike materialer i grafikk. Avtrykk fra materialenes egne strukturer og teksturer preger i større grad resultatet enn det jeg får frem ved for eksempel å risse med koldnål i en kobberplate for dyptrykk. Materialene gav til dels uventede resultater som vekket nysgjerrigheten.

Intensjonen med denne oppgaven er å undersøke hvilke teksturkvaliteter som oppstår ved bruk av naturmateriale som grunnlag for grafiske trykk. Jeg legger vekk skisseblokken og tar materialene inn i verkstedet. Ut fra et ønske om å arbeide mer eksperimenterende innen grafikk med naturmateriale og teknikk, kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvilke teksturuttrykk kan bjørk som materiale gi gjennom arbeid med grafikk?

Metode

Den overordnede planen for denne oppgaven er todelt: en teoretisk og en praktisk undersøkelse.

Teoretisk tilnærming skaper avklaringer av begrepene tekstur og uttrykk og genererer en definisjon av tekstur for denne oppgaven og gir grunnlag for kriterier for beskrivelse og fortolkning av praktiske utprøvinger.

Den praktiske delen har en åpen eksplorerende undersøkelsesfase der fokus veksler mellom å være oppmerksom på materialelementenes kvaliteter fra bjørka, bearbeidingsmuligheter gjennom ulike forsøk og tillaging av trykk.

Else Marie Halvorsen tar utgangspunkt i Edmund Husserl (1859- 1938) sitt dobbelte egobegrep og George Herbert Meads (1863- 1931) syn på to posisjoner, «I and Me», når hun beskriver dobbeltrollen i endring av

forskerposisjoner i form av en jeg-fase og en meg-fase. Halvorsen sier det slik: «Vi er kritikere til våre egne prosesser mens de pågår. (...) Når forskningen dokumenteres praktisk-estetisk og verbalt, vil det være mulig å plassere det som foregår inn under et dobbelt egobegrep.» (Halvorsen, 2007, s.140)

Teoretisk undersøkelse

Den teoretiske undersøkelsen innledes med en kort beskrivelse av grafikk som arbeidsområde og premisser for utforskningen. Deretter avklares teksturbegrepet knyttet til arbeid med grafikk. Avklaring av begrepet uttrykk knyttes teoretisk til arbeid med bilde og dets form og innhold, og utdypes gjennom analyse av utvalgte kunstverk.

Teksturbegrepet belyses ut fra taktile og visuelle kvaliteter. Videre ses begrepet som formaleestetisk virkemiddel i bildeuttrykk. Tekstur sett som bildeelement relateres blant annet til Axel Mørchs modell hvor han fremhever bildets formelementer som linje, flate, farge, valør, rom og volum og hvordan disse kan skape rytme, harmoni, bevegelse, kontrast, proporsjon og balanse. (Mørch, 1992).

Som element i en komposisjonen er tekstur en relativ størrelse og av kvalitativ verdi. Samspillet mellom formelementene og de estetiske funksjonene vil påvirke opplevelsen av et uttrykk. Teksturens plass i oppgaven vil kunne karakteriseres som et beskrivende element i forhold til hvert av de ulike bildeelementene i uttrykket:

- Tekstur – linje
- Tekstur – flate
- Tekstur – valør
- Tekstur – rom
- Tekstur – volum
- Tekstur – farge

Tekstur kan også ses som resultat av materiale og teknikk. Bunn-materiale, bearbeiding av dette, og avhengig av hvordan sverten er lagt på platen det trykkes fra (mengden sverte, type pigment og bindemiddel), trykkteknikk og kvaliteten på trykkipapiret, vil prege de ulike estetiske kvalitetene i et grafisk blad. Hos Wassily Kandinsky finner jeg beskrivelser av tekstur knyttet til prinsipper for grafiske teknikker. Han fremhever hvordan tekstur mekanisk

oppstår i papiret ut fra på hvilken måte elementene eksternt kombineres med hverandre og i forhold til flaten de opptrer i.

Persepsjon som en intensjonal akt, ligger til grunn for å se og forstå vår omverden, også tekstur. Ut fra et *intellektuelt* og et *emosjonelt* ståsted er det mulig å beskrive og fortolke, samt nyansere ulike teksturuttrykk.

Som inspirasjon til den kontekstuelle rammen og tittel for oppgaven «Fra tre til trykk – spor fra bjørk», trekker jeg frem fire verk fra ulike kunstnere:

Simon Starling – «Blue Boat Black»

Christoph Loos – «Time To be Out of Joint»

Brenda Hartill – «Primeval land I»

Trine Lindheim – «Brobyggeren III»

De ulike uttrykkene er knyttet til bruk av tre som materiale eller til grafikk der intensjonen og uttrykket kan tolkes som *idebasert*, *materialbasert*, *verktøybasert* eller *teknikkbasert* (*Waterhouse, 1997*), eller i kombinasjon av disse. Fra «Blue boat Black» tar jeg med tanker om dekonstruksjon av et objekt og transformasjon av materialet som ide, «Time To Be Out Of Joint» inspirerer til ideen om at alt jeg trenger finnes i treet, mens «Primeval Land I» og «Brobyggeren III» viser hvordan naturmaterialer setter spor i papiret i to ulike grafiske teknikker. På bakgrunn av teoretisk tilnærming avklares tekstur i denne oppgaven slik:

Tekstur fra naturlig eller bearbeidet materiale av bjørk som oppstår i papir gjennom grafisk teknikk, og som gjennom formaleestetisk forståelse kan gi visuelle og taktile fornemmelser og assosiasjoner som gir mening.

Praktiske utprøvinger

Innledende forsøk med fokus på bearbeiding av materialelementer, åpner for ulike muligheter. Jeg gjennomfører en del forsøk med fremstilling av tørrpigment, våt farge og farge fra bjørka som inspirasjon til palett i tillegg til å benytte materialelementer som grunnlag for trykk. Dette gir grunnlag for struktur og avgrensinger for videre praktisk arbeid.

31 utprøvinger av trykk i sort/hvitt utgjør hoveddelen av undersøkelsen. Disse er delvis laget i dypprykkspresse, men enkelte større elementer fra bjørka ble

laget som avtrykk i papirpulp. Hver utprøving har en teknisk beskrivelse og beskrives videre ut fra kriterier generert fra teoretisk del.

Som en avsluttende drøfting kategoriseres utprøvingene der målet er gjennom visuelle sammenstilling og kommentarer, å synliggjøre variasjoner av linjeteksturer, flateteksturer og variasjoner knyttet til valører.



Figur 1. Eksempel på teksturuttrykk som oppfattes abstrakt

I tillegg dannes kategorier for teksturuttrykk som skaper romvirkning, retning og bevegelse, variasjoner mellom visuell og taktil tekstur, uttrykk med stor grad av materialgjenkjenning og ulike uttrykk der teksturen oppfattes abstrakt, som vist i figur 1.

En tekstur har ikke en konstant verdi eller kvalitet, men skifter karakter sett i forhold til andre teksturer. Det innebærer at fortolkning av kun en teksturflate vil kunne differensiere fra en fortolkning av samme flate når den ses i sammenheng med andre flater.

Som bildeelement gis teksturen et større spillerom som virkemiddel i en komposisjon og variasjoner og nyanser blir tydeligere. Praktisk del avrundes med et utvalg *visuelle tolkninger* der kombinasjoner av materialelementer og komposisjon er i fokus. Her henter jeg også inn igjen erfaring fra forsøkene med farge fra de tidlige forsøkene. Disse trykkene ser jeg på som visuelle kommentarer med tilbakeblikk på den hele den praktiske utforskningen i denne oppgaven «Fra tre til trykk - spor fra bjørk».

Didaktiske betraktninger

Evne til å ha en forståelse for bildets form og innhold kan være med å skape en sunn kritisk holdning til bilde som uttrykksform, er kompetanse jeg mener vi behøver. Didaktiske betraktninger tar utgangspunkt i hvilken plass tekstur som bildeelement har læreplan for Kunst og håndverk i grunnskolen. Dette indikerer noe av den faglige erfaringen det kan forventes at elevene har når de starter på videregående skole. Videre belyses planen for valgfritt programfag i Trykk og foto. Her gjør jeg meg noen tanker ut fra egen prosess og refererer til en introduksjon av tekstur i et undervisningsopplegg gjennomført i egen klasse.

Jeg anser arbeid med tekstur som en mulig innfallsvinkel til å kunne tilegne seg kunnskap om og forståelse for det kompliserte samspillet mellom virkemidler i et bilde. Tekstur preger linjen, flaten, valørene, skaper volum og rom og endrer uttrykk gjennom farge. Gjennom å belyse tekstur berøres karakteristika for de andre formelementene og det gir mulighet for en større forståelse for komposisjon.

Vi erfarer gjennom opplevelser og evnen til å persipere det vi ser. Axel Øijord sier: «Gjennom erfaringen, som består av å persipere, bygger vi opp et assosiasjonssystem som utgjør hele vår viten. Tenkning eller erkjennelse er assosiasjon og assosiasjon er forstillingsvirksomhet.» (Øijord, 1994, s.98) I dette ligger også evnen til å se aktivt, ta inn opplevelser og hvordan assosiasjoner vil kunne endre seg i tråd med nye erfaringer innenfor ulike kontekster.

Arbeid med tradisjonelle grafiske uttrykk gir rom for å utvikle en taktil og visuell varhet for teksturkvaliteter gjennom møte med og bearbeiding av materialer, og for hvordan ulike teknikker kan skape ulike teksturkvaliteter i

papiret. I arbeid med tre eller annet naturmateriale kan søken etter teksturkvaliteter skape undring over det naturgitte og hvordan dette evner å sette spor i papir.

Ulike strukturer i materialet kan skape dekorative flater med stor grad av gjenkjenning til materialet. Mer kompliserte og abstrakte teksturuttrykk kan gi fornemmelser av stemning eller gi assosiasjoner utover materialet i seg selv. De ulike prinsippene for trykk vil hver på sin måte være med på å prege uttrykket.

Oppsummering av metode

I vurdering av eget praktisk arbeid ser jeg ikke på resultater av undersøkelsen som «funn». I undersøkelsen har jeg forøkt å vise til og beskrive noen muligheter med bruk av materialer og en del variasjoner av teksturuttrykk i grafikk.

Det er vanskelig å skulle generalisere noe ut fra eksemplene jeg er kommet frem til. Egen tematisering, teori, eksemplifisering gjennom utvalgte kunstnere/ verk og utforskende praksis, er basert på valg ut fra et subjektivt forskerståsted. Det er heller ikke målet. Jeg støtter meg til Steinar Kvale og Svend Brinkmann i boken «Det kvalitative forskningsintervju», der de innen postmodernistisk tenkning viser til at snarere enn å søke universell sannhet og kunnskap beveger vi oss mot troen på det individuelle og kontekstavhengige aspektet innen ulike studier. «Det innebærer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.265).

Ut fra dette ser jeg at verdien i en generalisering kanskje ligger i den grad jeg selv evner å gjøre nytte av erfaring og kunnskap jeg har tilegnet meg inn mot en utvidet kontekst eller i nye sammenhenger. Like viktig for meg er derfor at arbeidet gjennom oppgaven snarere har åpnet for nye tanker og ideer for videre arbeid.

Litteratur

- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kandinsky, W. (1979). *Point and Line to Plane*. New York: Dover Publications, Inc.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øijord, A. (1994). *Se, persepsjon, erkjennelse og vitenskap i kunstfagene*. Asker: Tell forlag a.s.
- Waterhouse, A.-H. L. (1997). *Tekstur og uttrykk*. Notodden: Institutt for form og formgivning, Høgskolen i Telemark.

Utvalgte kunstnere for inspirasjon

- Starling, S. (2013). *Fondazione Merz*. Hentet 15.12, 2014, fra <http://fondazionemerz.org/en/artist/simon-starling/>
- Loos, C. (2014). *On Trees In Other Conditions*. Hentet 14.09.14, fra <http://christophloos.com/a005.html>
- Hartill, B. (2013). fra [http://www.brendahartill.com/Brenda_Hartill/Welcome to Brenda Hartills website.html](http://www.brendahartill.com/Brenda_Hartill/Welcome_to_Brenda_Hartills_website.html)
- Lindheim, T. (2015). *Brobyggeren III (tresnitt)*. Hentet 16.03, 2015, fra <http://www.artgate.no/categories/trine-lindheim>

Sammenfatning for mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2015

Trude Iversen

Metaforkonstruksjoner

- undersøkt gjennom teori og skapende prosesser med 3-dimensjonale koblinger som uttrykk



Problemområdet

Kan metaforer oppstå i andre former enn som verbale uttrykk? Hvor oppstår metaforer? Kan hvilken som helst kobling av objekter representere metafor-konstruksjoner? Kan metaforer oppstå i hendene? Bruker barn metaforer? Disse spørsmålene var veien inn til problemområdet for masterprosjektet med tema: *Metafor-konstruksjoner*. Ordet metafor-konstruksjoner møtte jeg for første gang i en artikkel av Vea Vecchi, atelierist og konsulent for Reggio Children Network. I artikkelen hevder Vea Vecchi (Giudici, Vecchi, Chieli, & Støyva, 2010) at kunstnere og barn har likhetstrekk i sine prosesser når de skaper tegninger, malerier eller skulpturer, og at ett av disse fellestrekene er metafor-konstruksjoner. Hun utdyper ikke videre hva hun mener med metafor-konstruksjoner, ei heller sine tanker om barn og metaforer. Med denne nysgjerrigheten avsluttet jeg min pilotoppgave som en del av *generell del* av studiet, - en avslutning som ble begynnelsen på min masteroppgave.

Veja Vecchi trekker frem både tegning og maleri, i tillegg til skulptur i sammenheng med metafor-konstruksjoner. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på skulpturelle uttrykk som jeg har valgt å kalle *objektkoblinger*. I tillegg har jeg valgt egen skapende prosess som grunnlag for å undersøke metafor-konstruksjoner, fremfor å studere barns prosesser og metafor-konstruksjoner. Det var et valgt jeg tok, basert på ønske om nærhet til prosessene for å kunne forstå metafor-konstruksjoner. Oppgaven har et didaktisk perspektiv ved at den behandler tematikk relatert til barnehagefeltet. Det didaktiske perspektivet i oppgaven er også ivaretatt i den komplekse forskerrollen. Denne komplekse rollen utdypes ved det Biljana Fredriksen (Fredriksen, 2013, p. 286) henviser til som A/R/T-ography; at det er summen av vår komplekse rolle som styrer hvordan vi handler, hva vi tolker og hvordan vi forstår. I min oppgave har jeg valgt betegnelsene skapende praktiker, kvalitativ forsker og didaktiker som beskrivelse for de tre rollene som på engelsk er A for Art, R for Research og T for Teacher. Min rolle som didaktiker inn i dette prosjektet preges av mine erfaringer både fra arbeid i barnehage og fra min rolle som underviser på barnehagelærerutdanningen. I tillegg styres valg jeg har tatt underveis i oppgaven av mine formingsfaglige erfaringer med ulike materialer og teknikker i rollen som skapende praktiker. Den kvalitative forskeren har vært aktiv blant annet i vekslingen mellom det Halvorsen (Halvorsen, 2007) refererer til som nærhet og distanse eller det Husserl og Mead (Halvorsen, 2007) kaller *jeg-et til meg-et*. Denne vekslingen er nødvendig for å kunne reflektere over det som oppstår, og for å kunne tolke og forstå i lys av anvendelig teori slik at mine prosesser og mine erfaringer også kan få en verdi for andre.

Denne masteroppgaven berører et tema som befinner seg i ett nettverk av relasjoner mellom ulike fagtradisjoner fra filosofi, metafor-teori, retorikk, kunsthistorie, didaktisk litteratur og til pedagogikk for å nevne noen. Som et redskap for å navigere i dette nettverket har jeg benyttet meg av det Dyrssen (Dyrssen, 2011) kaller *assemblage*. I et *assemblage* finnes tre hovedkomponentene: *Key points*, *Links* og *Relationship*. Oversatt til norsk kan *key points* forstås som "trigger punkter" dvs. hva som kan være interessante å undersøke, mens *links* er sammenhengen mellom disse punktene og *relationships* er kvaliteter ved sammenhengene som er verdt å trekke frem. Kreativitet, fantasi, materialer, assosiasjoner, erfaringer, leken holdning og sensitivitet i materialmøtene er noen av perspektivene som blir fremhevet i oppgaven gjennom teoretisk, praktisk og reflekterende del som triggerpunkter, sammenhenger og kvaliteter i min oppgave. Utgangspunktet for å undersøke disse perspektivene er formulert som problemstillingen for oppgaven.

Problemstilling

Problemstillingen jeg i denne oppgaven har jobbet ut fra er:

- ***Hvordan kan metafor-konstruksjoner forstås?
Undersøkt gjennom litteratur og eget estetisk arbeid med kobling av objekter***

Jeg valgte meg to mulige innganger til forstå metafor-konstruksjoner, hvor undersøkelsene tok utgangspunkt i henholdsvis teori og skapende arbeid:

1. Konstruksjon av metafor

Metafor-konstruksjoner undersøkt gjennom teori, for å finne mulige innfallsvinkler til forklarende og oppklarende referanser som igjen kan gi grunnlag for å forstå.

2. Konstruksjon som blir metafor

Praktisk arbeid med fokus på å undersøke hvilke erfaringer en prosess med kobling av objekter kan bidra med som grunnlag for å forstå *metafor-konstruksjoner*.

Arbeidet med masteroppgaven har vært komplekst og har inkludert mange ulike prosesser, delvis overlappende og delvis parallelle, både skapende og teoretisk. I rapporten har jeg valgt å skille undersøkelsene i teori som et kapittel og det praktiske arbeidet som et kapittel, mens det i virkeligheten ikke var en så tydelig, logisk og kronologisk inndeling. Før jeg utdyper forskningsdesign og metode, vil jeg kort si litt om hvordan rapporten fra arbeidet er organisert.

Rapport organisert som: *Research into, through og for art*

Jeg valgt å organisere innholdet i rapporten, inspirert av Christopher Frayling (Frayling, 1993) som skisserer følgende kategorier for forskning i estetiske fag: "*research into art*", "*research through art*" og "*research for art*". Den teoretiske inngangen, med bredde i utvalget som er studert, gir en vei inn til temaet som kan forstås som *Research into art*. For meg var denne undersøkelsen nødvendig for å kunne se verdien av erfaringene fra den praktiske inngangen til tema som: *research through art*. Sagt på en annen måte; jeg fant det nødvendig å undersøke eventuelle sammenhenger mellom barn, metaforer, skapende prosesser og 3-dimensjonale kunstuttrykk, for å kunne ha et grunnlag for å tolke, analysere og gjøre valg blant erfaringene fra den skapende prosessen, som igjen kunne gi mulige svar på problemstillingen. Til sammen genererte erfaringer fra den teoretiske undersøkelsen og det praktiske arbeidet et grunnlag for å se tilbake til starten med Vecchi sin artikkel om barns (og kunstneres) ekspressive språk. Rapporten avsluttes derfor med refleksjoner hvor erfaringene fra både teoretisk inngang og praktisk inngang relateres til det didaktiske perspektivet og lander hvor det startet, nemlig med et fokus på barn og metafor-konstruksjoner. Refleksjonene formuleres rundt sentrale tema som jeg mener er aktuelle for barnehagefeltet; både for barnehagelærerutdanningen og praksiser i barnehagen (*Research for art*). En bredde i fokus på den måten jeg her beskriver med de tre forskningsperspektivene (*into, through og for*) kan ofte være en svakhet for forskningen på den måten at man da ikke får gått i dybden. Argumentene for bredden i denne oppgaven, utdypes i metode-avsnittet.

Metode

Eksplorerende design med tyngde i Art based Research (AbR)

Eksplorerende design som strategi og plan har vært overordnet for hvordan dette prosjektet skulle gjennomføres. Ettersom det tema som skulle utforskes er et «fenomen» som det finnes lite skrevet eller sagt om, var utgangspunktet mitt en grovt formulert problemstilling og en åpenhet i forhold til metodevalg (Sander, 2014). Det som kjennetegner oppgaven som helhet er at mye av prosjektet har dreid seg om å åpne dører til ulike fagfelt og tradisjoner på let etter mulige måter å forstå. I et prosjekt innenfor de rammene denne masteroppgave har, "tvinges" man også til å stenge noen dører. Jeg har i mitt prosjekt hatt et ønske om at dørene skal stå åpne lengst mulig for å unngå og overse viktige perspektiver eller stenge dører for tidlig. Jeg har ingen garanti for at jeg har valgt de riktige dørene. Meningen er heller ikke at de dørene jeg i dette prosjektet har valgt å lukke, ikke kan åpnes igjen på et senere tidspunkt for andre som ønsker å videre undersøke *metaforkonstruksjoner*. Men meningen har vært å undersøke flest mulig av de relasjonene som finnes, og på den måten få et større repertoar å gjøre valg utfra. I denne oppgaven har jeg derfor anvendt flere og samtidige metoder i alle fasene av prosjektet i sin helhet.

Ettersom hovedtyngden er på eget estetisk skapende arbeid, er Art based Research (Dyrssen, 2011) den tradisjonen som blir vektlagt i denne oppgaven. I forhold til vitenskapelig ståsted ser jeg slektskap med *kritisk realisme* slik Hjordemaal (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011) presenterer tradisjonene i *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*(2011). Kritisk realisme vektlegger metodologisk åpenhet, hvor tolkning av datamateriell foregår som en *frem- og tilbakegang* mellom antakelse(teori) og observasjon. Denne frem- og tilbakegangen sammenlignes med en hermeneutisk spiral, hvor man stadig utvikler kunnskap om skjulte mekanismer og strukturer som utgjør virkeligheten (Kleven et al., 2011, p. 203). I denne oppgaven kan vi tolke: *hva metaforkonstruksjoner er?* som en virkelighet.

METAFORKONSTRUKSJONER

- undersøkt gjennom teori og skapende prosesser

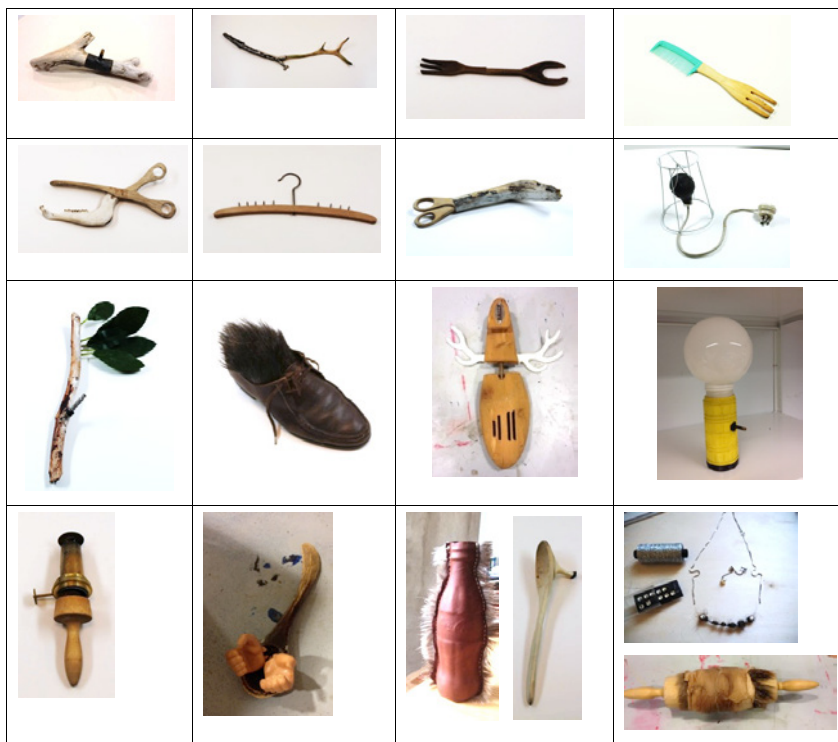
Teoretisk inngang

I den teoretiske delen av oppgaven blir metaforteori presentert som et grunnlag for å forstå Veà Vecchi (Giudici et al., 2010) sin artikkel, Biljana Fredriksen (Fredriksen, 2011) med sin forskning på barns meningsforhandling i lek med materialer og Michael Parsons (Parsons, 2007) og hans artikkel om kunst og metaforer. Videre trekkes det her inn noen referanser til kunstteori for å åpne opp for muligheten for å forstå metaforkonstruksjon som en strategi i møte med materialene, denne innfallsvinkelen er inspirert av Berit Ingebretsen (Ingebretsen, 2008) sitt innspill til å ta i bruk retorikkens fire endringsstrategier for å skape metaforer. Kapittelet med den teoretiske inngangen avsluttes med en oppsummering hvor Max Black (Ingebretsen, 2008) med sine sterke metaforer og

Lakoff og Johnson (Lakoff, Johnson, & Hidle, 2003) med sine nye kreative metaforer er de som skiller seg ut som det lille feltet av metafor-teori som det er interessant å relatere til *metaforkonstruksjoner*.

Praktisk inngang

I kapittelet hvor den praktiske inngangen til metaforkonstruksjoner blir formidlet, har jeg valgt å presentere alle deler av prosessen frem til vekting av eget skapende arbeid som empiri. Prosessen presenteres som FASE 1, FASE 2 og FASE 3 for å gi leseren en oversikt over de eksplorerende og overlappende prosessene. Kommentarer til hver av fasene er med for å understreke hvilke valg som tas underveis. Selve formidlingen av prosessen med eget skapende arbeid, innledes med en presentasjon av hvordan materialutvalget er inspirert av didaktisk/pedagogisk perspektiv, kunsthistoriske bevegelser, subjektive preferanser (hvilke objekter som inspirerer meg) og tidligere erfaringer fra tema: Taktile metaforer (Oppgave i generell del av masterstudiet). Videre presenteres noen av de tekniske og strategiske valgene som ble gjort i verkstedet og arbeidet med objektkoblingene: *Hva jeg gjorde med materialene og hva materialene gjorde med meg?* Presentasjon av det skapende arbeidet avrundes med analyse av prosessen med kobling av objektene og til slutt analyse av selve objektkoblingene. I den siste fasen med analyse av objektkoblingene, blir erfaringer fra undersøkt teori med vekt på Parsons artikkel viktige for utvelgelsen av de objektkoblingene jeg mener best kan representere metaforkonstruksjoner; *altså det jeg mener metaforer konstruert som en kobling av objekter kan være*. Objektkoblingene i utstillingen blir på mange måter materialiserte koblinger mellom mine tidligere erfaringer og ny erfaringer, det Fredriksen kaller mikrooppdagelser. Utvalget som fremheves og stilles ut som 3-dimensjonale objekter og er de som skiller seg ut med en vedvarende undring og det Parson kaller invitasjon til tolkning med mange mulige svar (illustrasjonen jeg har tatt med viser hvilke objektkoblinger som trekkes frem). Utstillingen er ment som en *visuell diskusjon*, med en invitasjon til en videre refleksjon for *hvordan metaforkonstruksjoner kan forstås, - og hva metaforkonstruksjoner kan være*. Utstillingen, som en del av masteroppgaven som helhet, har som hensikt å komplementerer rapportens fokus på metafor-teoriene og kunstteori, i tillegg til å formidle forskningsprosessens ikke-liniære og komplekse prosess hvor jeg har beveget meg ut på upløyd mark.



De 18 objektkoblingene jeg satt igjen med etter utvalgene som en del av analyse og tolkning basert på erfaringer fra teoretisk og praktisk tilnærming.

Oppdagelser i lys av rollen som A/R/T-ograph

Gjennom teoretisk og praktisk arbeid sitter jeg igjen med en mengde erfaringer som jeg i oppgaven har valgt å presentere som *oppdagelser* fremfor funn. Disse oppdagelsene er fremhevet som viktige for forskningsprosessen og de valg som er tatt underveis, men også viktige for den didaktiske refleksjonen som rapporten munner ut i. Det er i min komplekse rolle som A/R/T-ograph at jeg gjennom handling, forståelse og tolkning har kommet frem til oppdagelsene. Disse oppdagelsene i lys av min kompetanse som skapende praktiker, didaktiker og kvalitativ forsker forholder seg blant annet til materialenes betydning i prosessen, metafor-teoriens sammenheng med metafor-konstruksjoner, tekniske grep i sammenheng med uttrykket og idéens betydning for prosessen med metafor-konstruksjoner.

Veien videre

Masteroppgaven som helhet har ikke som hensikt å fortelle eller forklare *hvordan* vi kan skape metafor-konstruksjoner, eller å gi et definitivt svar *hva* på metafor-konstruksjoner er, – hensikten er å åpne opp for en alternativ måte å forstå. For meg som skapende praktiker har prosessen handlet mest om hvordan forstå gjenstander og ting som materialer med potensiale i en skapende prosess. I min rolle som kvalitativ forsker har jeg fått en forståelse for hva de ulike metodene genererer av kunnskap, samtidig som nytten av *assemblage* som navigeringssystem har fått verdi i en kompleks prosess med å nærme seg et område det finnes lite forskning på fra før. Sist men ikke minst har prosjektet i sin helhet vist vei inn til en verden av uttrykk som for meg i den didaktiske rollen (både som faglærer og pedagog i barnehage) vil ha stor verdi. I mine fremtidige møter med barns skapende prosesser vil det ikke være fokus på metafor-konstruksjoner som en tolkning eller et svar, men som en mulighet. Denne muligheten vil gi et perspektiv inn mot prosessen hvor materialenes *affordance* (Waterhouse, 2013, p. 32) eller *sterke/svake inskripsjon* (Wolf, 2014, p. 159) ses som sterkt medvirkende, og hvor det er viktig å gi tid og rom for *intraaktive prosesser* (Waterhouse, 2013, p. 35) som igjen kan generere en invitasjon inn til barns komplekse verden som også inneholder metaforiske uttrykk.

Litteratur

- Dyrssen, C. (2011). Navigating in Heterogeneity: Architectural Thinking and art-based research. *The Routledge Companion for research in the arts*(Ed.M. Briggs & H.Karlsson, London, New York, Routledge, s. 223-239).
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design *Royal Collage of Art Research Papers* (Vol. 1). London: Royal Collage of Art.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. (50), Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen : barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Giudici, C., Vecchi, V., Chieli, F., & Støyva, L. H. (2010). *Barn, kunst, kunstnere: barns ekspressive språk - Alberto Burris kunstneriske uttrykk*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ingebretsen, B. (2008). *Metaforbasert tegning: undersøkt som et bildespråkssystem gjennom avistegninger av Finn Graff og Saul Steinberg med kognitiv metafor teori som hovedredskap*. (35), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Lakoff, G., Johnson, M., & Hidle, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax.
- Parsons, M. (2007). Interlude 34: Art and metaphor, body and mind. *International Handbook of Research in Art Educations*(Bresler, L., Springer, Ohio State University, U.S.A.).
- Sander, K. (2014). Eksplorerende design, from <http://kunnskapssenteret.com/eksplorerende-design/>
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforl.
- Wolf, K. R. D. (2014). *Små barns lek og samspill : i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.

Sammendrag av avhandling:

«Fra naturobjekter til kunstobjekter»

Merete Gramer.

I avhandlingen «Fra naturobjekter til kunstobjekter», ønsker jeg å finne frem til ny innsikt med utgangspunkt i eget skapende arbeide med ulike naturobjekter. Gjennom refleksjoner ønsker jeg å finne frem til nye sammenhenger og søke ny innsikt i forhold til eget skapende arbeide og samtidskunst, ved å knytte relevante eksempler og teorier fra samtidskunsten som aktualiserer temaet natur. Underveis i prosessen oppdaget jeg at jeg hadde mange notater som omhandlet selve arbeidsprosessen i loggboka. For meg ble disse opplysningene viktige deler for å forstå helheten i utprøvingene. Med denne bakgrunnsforståelsen valgte jeg i avhandlingen å reflekterer over egen arbeidsprosess for å øke bevisstheten om hvilke faktorer som kan påvirke denne type prosesser. Deretter setter jeg disse refleksjonene inn i et didaktisk perspektiv. Ut fra dette kom følgende problemstilling:

«Hvilken ny innsikt kan oppstå gjennom refleksjoner over eget skapende arbeide, samtidskunst, arbeidsprosess, og didaktikk med utgangspunkt i naturobjekter?»

Forskningsdesign

Forskningsdesignet som ble valgt var lenge preget av eksplorative utforskende delprosesser for finne retning og nye sammenhenger inn i undersøkelsen. Å ta utgangspunkt i undersøkende prosesser kan føre til oppdagelser nye overraskende sammenhenger. Dette ble en medvirkende årsak til at jeg valgte å fortsatt benytte denne innfallsvinkel i de ulike delprosessene. Bakdelen ved denne metoden var alle mulighetene som dukket opp underveis førte til at undersøkelsen ble komplisert og uoversiktlig. Det ble krevende å holde tak i de røde trådene.

I studiet tar jeg utgangspunkt i mitt ståsted og mine utprøvinger i møte med naturobjekter. For å se mine egne utprøvinger i nytt lys og nye perspektiver knytter jeg utprøvingene til relevante eksempler og teori fra samtidskunst som omhandler naturobjekter. Gjennom å ta utgangspunkt i de mest fremtredende faktorer fra utprøvingene basert på uttalelser fra loggboka systematiserer jeg materialet i ulike refleksjonsbolker, deretter trekker jeg ut sentrale temaer for å besvare problemstillingen. (Alvesson & Sköldberg, 2008). I notatene fra loggboka ligger fokuset ofte i

hvordan jeg tenkte når jeg leter etter motiver og uttrykk i de ulike utprøvingene. Ved å knytte mine tankemåter til relevante teoristudier ønsker jeg å øke bevisstheten og forståelsen for å kunne videreutvikle arbeidsmåter og tankemønstre.

Gjennom prosessene har jeg inntatt ulike forskerroller. Fra å være den som skaper og gjør utprøvinger, til den deltakende observatøren og datainnsamleren i forhold til egne prosesser. Med denne bakgrunnen inntar jeg deretter rollen som den tolkende, refleksive forskeren i analysedelen.

Eget skapende arbeide og samtidskunst.

I litteraturstudiene fra samtidskunsten velger jeg ut eksempler fra landart og termene «funnet gjenstand» og «merket gjenstand».

Betegnelsen «merkede steder», brukes for å betegne verker som for eksempel Smithsons *Spiral Jetty*. I tillegg til fysisk manipulering betegner denne termen også for andre former for merking av steder, slik Richard Long har vært opptatt av fotografi og nummering som stedsmerkinger (Krauss, 1985, p. 58).

Når bruksgjenstander oppfattes som å ha skulpturelle kvaliteter vil vi kunne karakterisere disse som skulpturer. Denne type gjenstander, «funnet gjenstand» er funnet og valgt ut blant andre gjenstander, fordi de kan oppfattes som skulpturer og ikke lenger som gjenstander som fyller et praktisk formål. (Ørskov, 1967)

I studiet har jeg valgt å bruke denne termen i forhold til naturobjekter jeg velger, fordi objektene oppleves som å ha skulpturelle kvaliteter. Gjennom utprøvinger og refleksjoner der jeg knytter relevante eksempler fra samtidskunsten til egne arbeider, blir jeg mer bevisst på de langsomme interaktive oppløsningsprosessene og de ulike estetiske uttrykkene som oppstår når jeg jobber med naturobjekter.

I en gruppe utprøvinger videreutvikles fotografier av silhuetter av «funnet naturobjekt» gjennom å bruke photoshop som et nytt verktøy. I denne arbeidsprosessen kommer jeg inn i en dialog med naturobjektene, og jeg blir verktøyet de formidles gjennom. I tillegg oppfatter jeg at jeg slutter å assosiere når uttrykket er ferdig. Gjennom dette kommer jeg frem til å fremmedgjøre kan

brukes som et delgrep for å utfordre meg selv, og komme i kontakt med assosiasjoner på veien til å utvikle et uttrykk.

Et annet trekk som går igjen i notatene fra loggboka er hvor viktig lys og stemninger er når jeg vil komme frem til et uttrykk. I utprøvingene undersøkes det hvordan jeg kan påvirke stemninger i rom og motiver gjennom å påvirke lysforholdene. Gjennom refleksjoner videreutvikler jeg termen «funnet naturobjekt» med fokus på spiralmønster i kongler, der jeg trekker inn eksempler fra samtidskunsten.

Oppsummering arbeidsprosess og didaktikk.

Materialer og teknikker.

Når fokuser er rettet mot sluttprodukt kan prosessen stoppe opp. Når jeg mestrer verktøy og teknikk blir jeg trygg og glad. Dette resulterer i pågangsmot og entusiasme i prosessen. Når forventningene til produktet ikke er realistisk i forhold til mine ferdigheter, mister jeg raskt tålmodigheten. Når jeg stoler på materialene kan det vise seg at jeg blir mer trygg i prosessen. En sentral faktor i de ulike prosessene har vært å finne frem til et passende verktøy.

Barns erfaringer med materialer og teknikker.

Elever som har mulighet til å leke i naturen vil gjennom utprøvinger i lek kunne bli kjent med egenskaper til ulike naturmaterialer. Gjennom leken bruker ungene de naturmaterialene de finner i sitt nærmiljø for å bygge og visualisere.

Valg av riktige materialer og teknikker og mestring av disse, vil kunne være avgjørende for fremdrift og motivasjon i prosessen. Når elevene får mulighet til å bruke kunnskapen de har om naturmaterialer vil det erfaringsmessig kunne virke motiverende, og vekke stor glede over å oppdage og skape på dette alderstrinnet. Når elevene er trygge i klassefelleskapet og på teknikker og materialer gjør, vil det kunne være enklere å holde fokus i ulike arbeidsprosesser.

Nye erfaringer om arbeidsmåter i prosessene.

I en eksplorativ skapende prosessen er det for meg viktig å øve på å åpne blikket og møte situasjonene med en åpen holdning. Når jeg får mer erfaring med dette oppdager jeg mer glede i å oppdage nye motiver. Jeg må opparbeide erfaring og tillitt til at den skapende prosessen og

delprosessene fører meg frem til et resultat. For meg er det viktig å skjerme prosessen og meg selv i startfasen av et prosjekt.

Emosjonelle faktorer

Når jeg tar utgangspunkt i egne følelser og tanker kan dette føre til at jeg blir mer sårbare, og prosessen kan oppleves som personlig. Når jeg blir resultatorientert stopper prosessen opp.

Når jeg mangler erfaring med å jobbe i skapende prosesser vil dette kunne føre til manglede tillitt til at prosessen vil føre til resultater. Erfaringer som kom ut av mine prosesser var at gjennom å trosse denne motstanden og tåle å være i usikkerheten oppstod det en ny kunnskap om at usikkerheten i forhold til tidsperspektivet er en stor del av det å være i en skapende prosess.

Barn og utforskende prosesser.

En åpen søkende prosess etter motiver og temaer i naturen vil kunne bidra til at elevene opplever glede, relasjon og nærhet til sitt nærmiljø. Gjennom leken har elevene erfart egenskaper som utforskning, utprøving og oppfinnsomhet. Disse egenskapene har likheter med egenskaper vi benytter i den eksplorative prosessen. Når elevene øker bevisstheten om egen prosess, vil det kunne bidra til mer selvstendighet.

«Lissom virkelighetene» i lek vil kunne føre til at elevene fremmedgjør på en helt naturlig måte.

Når elevene får hjelp til å organisere observasjonene sine vil de kunne beskrive kompliserte farger, former, mønster og overflater og gjengi dette visuelt på en personlig måte.

Barn i denne aldersgruppen bruker fremdeles sansene aktivt og har et våkent blikk. Når elevene får mulighet til å bruke denne kunnskapen kan dette erfaringsmessig virke motiverende på mange elever i denne aldersgruppen. Gjennom leken oppfatter jeg at barn opparbeider materialkunnskap i form av taus kunnskap. Når elevene får mulighet til å videreutvikle motivene og opplevelsene av naturobjektene i digitale bildemedier, vil dette kunne være en mulighet til å øke bevisstheten om sin tause kunnskap i forhold til naturobjekter.

Barn og naturobjekter i samtidskunsten.

I delrapporten «*elevenes i læring i fremtidens skole*» Beskrives sentrale forskningsfunn om hvordan elever lærer. Gjennom oppsummeringene viser utvalget til sju punkter for hva som har betydning og fremmer god læring.

- Elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser.
- Elevene deltar i kommunikasjon og samarbeide.
- Elevene får utviklet dybdekunnskap og får hjelp til å forstå sammenhenger.
- Elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg.
- Undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer.
- Læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser.

(NOU 2014:7,2014, s.73)

Når elevene plukker med seg og samler naturobjekter velger de ut objektene blant andre objekter, dette kan sammenliknes med begrepet «funnet gjenstand». Barn velger ut naturobjekter og opparbeider samlinger, og hvert enkelt objekt har spesielle egenskaper ifølge dem selv. Ved å benytte samtidskunst som tar utgangspunkt i naturobjekter vil dette kunne være en mulighet til å ta tak i barns egne erfaringer og opplevelser de har ervervet seg gjennom lek. På denne måten vil erfaringer i møte med denne type samtidskunst kunne føre til en dypere forståelse og et mer dynamisk samspill når elevene skal samtale om egne opplevelser av samtidskunst.

I rapporten «*Elevenes læring i framtidens skole*» (NOU2014:7,2014) trekkes det frem sentrale oppsummeringer fra forskning innen temaet læring. I denne sammenhengen trekker utvalget fram at dybdelæring er avgjørende for varig faglig utvikling.

Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger.

(NOU2014:7,2014 s.10)

Eksplorative skapende prosesser kan være et utgangspunkt for å gi elevene kompetanse i å lære. Gjennom å undersøke begreper fra ulike vinkler og se nye sammenhenger vil denne type prosess kunne åpne opp for at elevene øver seg på problemløsningsoppgaver, ved å knytte nye ideer til allerede kjente begreper.

Kildehenvisning

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU : nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Krauss, R. (1985). *The originality of the avant-garde and other modernist myths*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Ludvigsen, S., & Norge, K. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (Vol. NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Ørskov, G. (1967). *Om skulptur og skulpturoplevelse*. København: Borgen.

SAMMENFATNING AV MASTEROPPGVER

VÅREN 2013

GAMALT KÅRHUS I NY KONTEKST

Kunstgrep med gamle objekt i formidlingskontekst

SAMANDRAG AV MASTEROPPGÅVE I FORMGJEVING, KUNST OG HANDVERK 2013, CAROLINE STUSDAL FARSUND

BAKGRUNN

Eg bur på eit lite småbruk som ligg i Gaular kommune i Sunnfjord. Det er ikkje drift på garden lenger, men spor som fortel at det tidlegare var stor aktivitet. Det er spor i form av arkitektur, objekt og gamle fotografi. Det er restar av ei historie som kan fortelje noko om den tidlegare drifta, og om kvardagslivet som utspann seg her. I tunet på garden står det eit kårhus frå ca. 1940. Namnet frå fortida heng framleis att som eit levande spor. Vi kallar det Gulehuset, sjølv om det i dag er raudt.

Ei interesse og søken i spor frå fortida vart utgangspunkt for denne masteroppgåva. Første gong eg gjekk inn i huset, vart eg dregen inn i ein verden av gamle skattar. Gulehuset var ei kjelde for inspirasjon. Eg såg eit potensial i Gulehuset og dei funn eg gjorde som mulige innfallsvinklar til eit eige skapande arbeid, både som inspirasjon og matereal, og etter kvart også inn i ein formidlingskontekst.

Grunngevinga for å bevege meg inn i feltet formidling av samtidskunst, er utfordringar eg har kjend på som faglærer i kunst og handverk. Samtidskunsten er mangfaldig og kompleks, noko som kan gjere det utfordrande å forstå for både lærar og elev. Det å opparbeide seg erfaringar innan samtidskunst og kva kunstgrep som blir brukt, trur eg kan vere nyttig i høve fremjing av nye perspektiv for elevar. I denne samanheng var eit viktig aspekt ved oppgåva å trengje inn i samtidskunsten og gjere den brukbar i formidlingssamanheng.

Eit anna aspekt eg har vore oppteken av, er det varierende kunst og kulturtilbodet på mindre stadar. Det å oppleve kunst i eit kunstmuseum er ikkje kvardagskost for elevar i ei lita bygd på vestlandet. Eit av kompetansemåla for kunst og handverk etter 4.årstrinn seier: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne samtale om sin oppleving av samtidskunst»¹.

Av erfaring ser eg at det ikkje er alle elevar som har opplevingar i møte med samtidskunst. På mindre stadar der tilgangen på kunstmuseum og galleri ikkje er mogleg gjeld det å vere kreativ og open for alternative måtar å få opplevingar på. Ut frå denne tanken ville eg undersøke om Gulehuset kanskje kunne vere ein arena for refleksjon rundt, og formidling av samtidskunst? Samt ein plass der elevar kan erfare opplevingar som ein ikkje får i klasserommet?

Kunstfeltet eg beveger meg inn i er på bakgrunn av kårhuset på garden. Det er fleire kunstnarar som jobbar innanfor feltet som går på fortid, minner, spor og kulturarv. Hjå desse kunstnarane såg eg slektskap til mitt eige prosjekt. Eg ville undersøke kva kunstgrep desse kunstnarane jobbar med for å synleggjere eller forsterke bodskapen sin. Dette for å erverve meg erfaring og ei djupare forståing innan samtidskunst. I ei forlenging av dette ville eg bruke kunstgrep inn i det estetisk skapande arbeidet og i formidlingssamanheng. Frå tidlegare å vere eit kårhus, til no å bli representert som ein del av ein formidlingskontekst, der gamle objekt blir trekt fram som fragment av ei historie og tolka gjennom kunstgrep. På bakgrunn av problemområdet har eg komme fram til denne problemstillinga:

Kva for moglegheiter kan oppstå ved bruk av kunstgrep på funne gamle objekt i formidlingskontekst?

¹ (Utdanningsdirektoratet, 2006)

TEORI

Sjkløvsj sine teoriar om kunsten sin underleggjering har vore viktig for meg i heile prosessen. Han oppteken av persepsjonsprosessen og korleis ein opplever og sansar verda i det daglege. Han meinte at vi opplever omgjevnadane utan å tenke, gjennom det han kallar ei automatisering eller ein vane. Dette gjere at vi ikkje oppfattar alt rundt oss, det skjer ei slags framandgjerding som gjere at ein mistar noko. Verda er på ein måte usynleg seier han. Kunsten si oppgåve er å få oss ut av denne automatiseringa.

Gjennom kunsten og underleggjeringa sansar vi verden på ny. Kunstgrep gjer til at det blir meir interessant for sjåaren. Derfor eksisterer kunst, for at vi skal få livskjensla tilbake og ikkje berre vere likegyldig til omgjevnadane våre. Kunstgrep som kunstnarane gjer betyr i praksis å bryte med vanar gjennom ein underleggjeringssprosess. Det handlar altså om å oppfatte ting frå nye vinklar, få nye perspektiv og sjå verda på fleire ulike måtar. Som eit døme tek kunstnaren ting ut av den opphavlege konteksten og set dei inn i nye samanhengar slik at sjåaren blir tvungen til å stoppe opp og bruke lenger tid for å forstå².

Sjkløvsj var den fyste som snakka om desse tinga, og dette fanga essensen i mi oppgåve. Derfor ville eg konsentrere meg om hans teori og fordjupe meg i dette.

METODE OG UNDERSØKING

Mitt metodiske reiskap i prosessen har vore gjennom ein fenomenologisk hermeneautisk tilnærming. I starten var eg usikker på kva eg ville med Gulehuset, men snevra meg inn gjennom tolking og openheit for ulike måtar å nærme meg feltet på. Eg har hatt ein deltakande status, og vore i samspel med det eg utforska ved undersøking gjennom eige skapande verk.

Gjennom undersøking av kunstfeltet såg eg korleis kunstnarane brukte kunstgrep i sine verk, for så vidare å bruke det inn i min eigen skapande prosess.

Kunstfeltet:

Eg har valt ut seks samtidskunstnarar som er relevante for mi undersøking: Anne Helen Mydland-*Stilleben*, Trine Hovden- *Hovden*, Børre Larsen- *Fjetrebakken*, Finn Aage Andersen, Wenche Kvalstad Eckhoff – *Nerhagan* og Morten Krohg – *Rekonstruerte minner*.

Kunstnarane blei valt ut på grunnlag av kunstverka deira sin relevans til min eigen skapande prosess, først og fremst i høve omgrepet fortid. Desse har hatt ei viktig rolle i min skapande prosess, både som inspirasjon og kunnskapskjelde. Gjennom undersøkinga har eg fokusert på desse spørsmåla:

- *Kva vil kunstnaren fortelje?*
- *Kva kunstgrep har han/ho tatt i bruk for å formidle sin bodskap?*

Eige skapande:

I den estetisk skapande prosessen brukte eg *Objèt trouvé*, funne gamle objekt og fotografi som eg tilførte det Sjkløvsj kallar underleggjering. *Objèt trouvé* er eit funne objekt som fortel om element frå dagleglivet, og blir sett inn som del av eit verk eller som dannar eit verk i seg sjølv. Hensikta med mine kunstgrep var å få elevane til å stoppe opp og legge merke til objekta. Eg ville synleggjere nokre spor frå fortida på ein slik måte at dei kunne vere med å fremje refleksjon hjå elevane, som førte til ei aktiv deltaking av eigen oppleving.

²(Sjkløvsj et al., 1991)

Eg har arbeid med fleire utprøvingar til ein installasjon i rommet. Desse har blitt til gjennom ein lang prosess som starta med registrering og dokumentering av funn i Gulehuset. Utprøvingane kan presenterast som individuelle verk, eller som ein heilskap saman i rommet. Utprøvingane eller verka kan sjåast som reksapar, materiell eller som delar av eit undervisningsopplegg i ein formidlingskontekst. Eg presenterer utprøvingane mine i fire delar.

Måltid rundt eit bord.

Konservering av funn, i Norgesglas.

Projisering av bilete, i rommet og på objekt.

Utsnitt av fortida - gamle fotografi.

Elevprosjekt:

I elevprosjekt hadde eg fleire roller. Eg var både den som planla observasjonen og opplegget, og gjennomførte det i etterkant. Eg brukte deltaktande observasjon som metode for å observere elevane i møte med mitt skapande arbeid. Observasjonar gjort i elevprosjektet la grunnlag for mine refleksjonar rundt moglegheitene ved bruk av kunstgrep på funne gamle objekt.

Eg ville prøve å få i gang ein samtale og kanskje små forteljingar om opplevingane deira i møte med mine kunstgrep i Gulehuset. Eg ville saman med dei prøve å skape fiktive forteljingar. I etterkant ville eg at dei skulle skrive eit brev til ein av dei fiktive personane som kom fram under samtalen. Dette brevet skulle dei leggje i eit syltetøyglas som dei å forsegle, og så skulle desse plasserast i rundt i rommet ved sidan av mine norgesglas og bli ein del av utstillinga. Som ei avslutning av opplegget, ville eg at elevane skulle vere med å måle eit lite område på det raude Gulehuset gult. Gulehuset skulle igjen erobre namnet sitt frå fortida. Det skulle vere ein liten happening og ei avrunding på besøket.

DIDAKTIKK

Den didaktiske delen av oppgåva mi er underforstått som formidlingskonteksten eg plasserer Gulehuset inn i. Altså bruk av huset som ein arena for oppleving av samtidskunst. Eg har sett på formidling i skulesamanheng i lys av formidlingspraksis i museum. Frå å betrakte musea som klassiske dannelsingsinstitusjonar der forteljingar blir formidla innanfrå og ut, vendte ein merksemda mot brukarane. Brukarane vart då viktige med-aktørar av kunnskap og opplevingar. I elevprosjektet var eit viktig aspekt å få elevane med som aktive med-aktørar av sin eigen oppleving. Elevane var med å forme sin eigen læring og oppleving ved at dei er aktivt med i formidlingsprosessen.

FUNN, RESULTAT OG AVSLUTNING

I undersøkinga av kunstfeltet såg eg som ein fellesnemnar for dei ulike verka, eit ynskje om å gjere delar av fortida synleg. Eg kom fram til *kontekstforskyving*, *endring* og *kontrast* som dei vanlegaste kunstgrepa hjå kunstnarane. Desse såg eg som didaktiske moglegheiter i lys av observasjonar frå elevprosjektet. Prosjektet eg gjennomførte med elevar var som eit formidlings- og

undervisningsopplegg, der fokuset frå mi side var å observere reaksjonane til elevane på dei kunstgrep eg hadde brukt i mitt estetisk skapande arbeidet.

Kontekstforskyving – er at objekt blir teken ut av sin opphavlege kontekst og deretter sett inn i nye samanhengar. Kunstnarane oppnår ved kontekstforskyving ei synleggjering av objektet på ein måte som gjere at gjenstandane går ut av dei erfaringsrammene som vi er vande med. Objektet blir tilført nye eigenskapar og perspektiv.

Endring – er ein tendens og eit samla omgrep på dei endringar eller inngrep kunstnarane gjere med objekta dei brukar i arbeidet. Endring kan vere å legge til eller trekkje frå eigenskapar ved eit objekt, ta vekk delar eller måle over.

Kontrast – er eit vanleg verkemiddel å bruke for å skape ei forsterking. Kontrast i denne samanheng brukar kunstnarane for å forsterke sitt uttrykk og for å understreke noko. Det kan vere kontrast mellom det verkelege – uverkelege, natur – kultur, stor – liten. Kontrastane i denne samanheng er med på å forsterke det underlege.

Resultatet frå kunstfeltet har eg brukt inn i *meg-fasen*, der eg i etterkant av den skapande prosessen prøvde å få eit meir distansert forhold til eige verk, og såg dette i lys av eige skapande arbeid og elevprosjektet. Elevane møtte eit uventa syn som ikkje passa inn i det dei oppfatar som normalt og vanlege. Ut frå dette stilte dei spørsmål som vi saman kunne diskutere og reflektere rundt. Dei fekk opplevingar som var utanfor den vante persepsjonen. Eg tolkar dette som aktivitetar som kunne vere med å fremje nye forståingar hjå elevane.

- Oppleving utanfor klasserommet

Ein slik atmosfære som er i Gulehuset, med lydar, lukter og rom-kjensle får ein ikkje til i eit klasserom på same måte. Møte med kunstgrep i Gulehuset forstyrra og rørte ved deira vande oppfatning, og skapte refleksjon og dialog. I lys av dette ser eg opplegget i Gulehuset som eit godt egna alternativ for oppleving av samtidskunst utanfor klasserommet.

- Reaksjon, refleksjon og inspirasjon

Hensikta var å fremje opplevingar i møte med dei kunstgrep eg hadde gjort. Underleggjeringa av dei gamle objekta var med å stimulere til ein aktiv deltaking og refleksjon som fremja elevane sin eigen oppleving. Observasjonane eg gjorde syner at reaksjonane til elevane på mine kunstgrep førte til vidare refleksjon, samt inspirasjon til aktiv deltaking i prosjektet. Elevane kom med verbale reaksjonar på installasjonen og dei kunstgrep eg hadde gjort. Dei brukte sine tidlegare referansar om «gamledagar» aktivt. Elevane var i prosessen viktige med-aktørar av opplevingane sine.

Gulehuset som arena meina eg kan være med å fremje opplevingar for elevar som ikkje har tilgang på kunstmuseum. Og ein moglegheit for vidare arbeid med prosjektet kan være å utvikle eit undervisningsopplegg.

Gulehuset er med dette i ferd med å bli «gult» igjen. Spora, restane og fragmenta frå historia om kvardagslivet som var, er her framleis. Men noko er ulikt frå då eg starta, gjennom prosessen har mine kunstgrep gjeve kårhuset eit nytt innhald og fleire perspektiv. Eg ser no Gulehuset inn i ein ny kontekst, der moglegheiter innan formidling av samtidskunst er mangfaldige.

KJELDER

Sjkløvsj, V. B., Kittang, A., Melberg, A., Skei, H. H., Adorno, T. W., Linneberg, A., . . . Starobinski, J. (1991). *Kunsten som grep Moderne litteraturteori : en antologi* (s. 13-28). Oslo: Universitetsforl.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet. *Læreplan i kunst og handverk*. Henta 08.feb, 2013, frå <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Kompetansemaal/Etter-4-arstrinn/?read=1>

VEDLEGG

To bilete av delar av mitt estetisk skapande arbeid:

- Projisering av gamle fotografi på tekstilt objekt (under elevprosjektet)
- Utsnitt av fortida - gamle fotografi



Sammendrag av mastergradsavhandling 2013

Antropomorfe uttrykk med skulptur i leire

En undersøkelse av antropomorfismens didaktiske og visuelle uttrykkspotensial

Heidi Brun Gerhardsen



Høgskolen i Telemark
Fakultet for estiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sammendrag

Masteroppgaven handler om hvordan man kan lage antropomorfe uttrykk, og hvilket potensial antropomorfisme kan ha for undervisning i formgivning, kunst og håndverk. Antropomorfisme kan enkelt forklares som en tilføring av menneskelige egenskaper på dyr eller gjenstander (Antropomorfisme, 2009). Tilføring av menneskelige egenskaper på dyr finnes som strategi innen ulike kulturelle kontekster, fra eventyr og barnebøker til illustrasjon og kunst (m.fl.). *Antropomorfe uttrykk* innenfor samtidskunst er området som jeg fokuserer på i denne oppgaven. Det vil hovedsakelig dreie seg om ulike tolkninger av forholdet mellom dyr og mennesker, og kan inneholde mange ulike uttrykk og sammenstillinger av elementer fra menneske og dyr i samme form.

Problemstilling: Hvordan kan man lage antropomorfe uttrykk?

En undersøkelse gjennom:

- analyse av hva som kjennetegner antropomorfe uttrykk i utvalgte samtidskunstverk
- kjennetegn for antropomorfe uttrykk og visuelle endringsgrep som utgangspunkt for skapende arbeid med skulptur i leire
- refleksjon over antropomorfismens didaktiske anvendelsespotensial i undervisning i formgivning, kunst og håndverk

Metode

Denne masteroppgaven kan plasseres innenfor kvalitativ forskning og baserer seg på en fenomenologisk hermeneutisk inspirert tilnærming til empirien. Den overordnede metoden jeg anvender kan minne om et feltstudie, i den forstand at en feltforsker observerer og samler inn tilgjengelig data som belyser de problemstillingene som forskningen tar opp. Jeg anvender flere strategier i oppgaven; teoretiske studier, analyse og undersøkelse gjennom eget skapende arbeid. Jeg anvender teoretiske studier for å gi en overordnet historisk ramme av undersøkelsesområdet. Materialet jeg tar utgangspunkt i finnes allerede i form av utvalgte antropomorfe samtidskunstverk, og disse kunstverkene undersøker jeg gjennom analyse. I analysen tar jeg utgangspunkt i visuelle endringsgrep (som er basert på retoriske endringskategorier) for å beskrive hva utvalgte kunstnerne gjør for å skape antropomorfe uttrykk. Gjennom skapende arbeid kan det sies at jeg konstruerer mitt eget felt, ettersom jeg skaper egne *antropomorfe uttrykk med skulptur i leire*. Videre følger en visualisering av masteroppgaven:

Antropomorfe uttrykk med skulptur i leire

En undersøkelse av antropomorfismens didaktiske og visuelle uttrykkspotensial

Teorigrunnlag

Analyse
av utvalgte antropomorfe
samtidskunstverk

Funn

Eget skapende arbeid:
Antropomorfe uttrykk med
skulptur i leire

Retning nr.1:

Tvetydige antropomorfe
assosiasjoner

Retning nr. 2:

Visuelle endringsgrep
som kommentar til tema

Funn

Didaktisk refleksjon over antropomorfismens anvendelsespotensial
i undervisning i formgivning, kunst og håndverk

Analyse av utvalgte antropomorfe samtidskunstverk

Når man uttrykker seg visuelt innenfor kunst vil det ofte handle om å formidle et budskap, en følelse eller bestemt uttrykk på en eller annen måte. Da kan det være hensiktsmessig å benytte seg av ulike strategier, virkemidler eller grep for å skape det ønskede uttrykket. Gjennom analyse av utvalgte samtidskunstverk forsøker jeg å finne kjennetegn på *antropomorfe uttrykk*. Dette gjør jeg gjennom å dele opp de utvalgte kunstverkene etter momenter som har betydning for uttrykket. Jeg tar utgangspunkt i fire visuelle endringsgrep (som er basert på retoriske endringskategorier) for å beskrive hva kunstnerne gjør for å skape antropomorfe uttrykk. De visuelle endringsgrepene kan kalles for ”fjerning”, ”tilføring”, ”utskiftning” og ”ombyting”. Andre betydningsfulle momenter jeg analyserer etter er figurative elementer, formal estetiske elementer, kroppsspråk og kontekst.

Funn fra analysen:

Antropomorfe uttrykk kan være vanskelig å definere fordi de utvalgte kunstverkene i analysen er sammensatte og har en stor grad av individuelle særtrekk. Likevel vil det være mulig å trekke frem noen felles kjennetegn. Et kjennetegn som har blitt tydelig er at de antropomorfe kunstverkene kan sies å inneholde en slags motstand, det er noe i uttrykket som vekker en undring. Kunstverkene forestiller ikke virkeligheten slik vi kjenner den, hybridene fremstår heller som avvik fra det normale. Kunstnere kan sies å ha tatt i bruk visuelle endringsgrep for å forandre på det ”normale uttrykket”. Gjennom redigering av figurative elementer, kroppsspråk, bakgrunn/kontekst og formale virkemidler har de utvalgte kunstnerne iscenesatt mange forskjellige uttrykk. Konsekvensen av denne ”redigeringen” er ofte underliggjøringen og de tvetydige assosiasjonene som vekkes. Underliggjøring vil oppstå når noe fjernes fra sin kjente sammenheng, og settes over i en ny sammenheng. Denne underliggjøringen kan sees på som et virkemiddel som blir brukt av kunstnere i de utvalgte samtidskunstverkene for å skape et avvik fra det normale, noe som gjør at man stopper opp og tenker over hva kunstverket handler om. Ettersom de antropomorfe kunstverkene ofte gir meg assosiasjoner til flere ting på en gang, oppstår det også et tvetydig uttrykk. Tvetydighet eller flertydighet innebærer en form for dobbeltbetydning, og vil innebære noe som kan forstås og tolkes på ulike måter (Lothe m.fl., 2007, s. 235). Denne assosiasjonsrikdommen til ulike ting kan tilføre kunstverket flere lag eller betydninger, og kan være med på å gjøre kunstverket mer interessant. Tvetydigheten og det underfundige trekker jeg med videre i eget skapende arbeid med antropomorfe uttrykk.

Eget skapende arbeid

Operasjonaliseringen innenfor eget skapende arbeid er som følger:

Hvordan kan jeg lage antropomorfe uttrykk med skulptur i leire?

Med skapende arbeid som utgangspunkt for å:

- skape underliggjøring og tvetydige assosiasjoner
- bruke visuelle endringsgrep for å kommentere en aktuell sak

Fremgangsmåten jeg benytter meg av i det skapende arbeidet kan kalles for *suksessiv aproksimering*. *Suksessiv aproksimering* som fremgangsmåte kan forklares som en prosess som drives fremover gjennom prøving og feiling (Fridell-Anter & Klarén, 2011, s. 218). Gjennom å forme direkte i leire prøver jeg meg frem til jeg oppnår det ønskede antropomorfe uttrykket. Etter innledende arbeid med modeller i leire og utforskning med gips valgte jeg å fokusere på to forskjellige utgangspunkt for utvikling av antropomorfe uttrykk. Dette gjorde jeg for å skape en mening med det antropomorfe uttrykket. Jeg tar i disse retningene utgangspunkt i funnene fra analysen, underliggjøring og tvetydighet, samt bruken av visuelle endringsgrep. De ulike retningene kan beskrives slik:

Retning nr. 1: Tvetydige antropomorfe uttrykk:

Den første retningen handler om utvikling av skulpturer i leire som kan vekke *tvetydige assosiasjoner* til både dyr og menneske.



Figur 1 Foto av noen objekter fra retning nr. 1

Retning nr. 2: Tematisk utgangspunkt:

Poenget i denne retningen er å utvikle en visuell kommentar til et aktuelt tema i samtiden, gjennom bruk av *visuelle endringsgrep* med skulptur i leire. Jeg har valgt å kommentere pelsdyrnæringen ved bruk av det visuelle endringsgrepet ”tilføring”.



Figur 2 Foto fra prosess i retning nr. 2

Funn fra skapende arbeid:

Retning nr. 1: I objektene blir elementer fra menneske (menneskefingre og nese) plassert på en dyrelignende form, noe som kan gi assosiasjoner til både menneske og dyr. Plasseringen av de gjenkjennelige formene fra menneske (fingre og nese) i uvante positurer skaper et nytt uttrykk. Det er kombinasjonen av kroppsspråk og plasseringen av de ulike figurative elementene som sammen danner det antropomorfe, tvetydige og underfundige uttrykket. Balansegangen mellom det kjente og det ukjente er viktig å ta hensyn til for å oppnå underliggjøring og tvetydige assosiasjoner.

Retning nr. 2: I arbeidet med den visuelle kommentaren til pelsdyrnæringen har det visuelle endringsgrepet "tilføring" blitt brukt på en måte som gjør at skulpturene kan knyttes til en bestemt sak. Tilføringen av elementer som kan minne om menneskefingre har jeg satt sammen slik at fingrene kan ligne på et klesplagg. Når deler fra menneske blir satt sammen for å danne klesplagg blir rollene snudd på hodet. Vanligvis er det dyrenes skinn som blir til klesplagg. For å nå fram med et konkret budskap eller en kommentar til et bestemt tema er det viktig å skape former som er gjenkjennelige og gir konnotasjoner fremfor individuelle assosiasjoner.

Didaktisk refleksjon

Antropomorfisme har hatt en didaktisk rolle opp gjennom tidene, ofte gjennom formidling av levereabler eller moralske fortellinger i fabler, sagn og eventyr. I dag vil ikke en moraliserende bruk av antropomorfisme være hensiktsmessig på samme måte. Antropomorfisme og antropomorfe uttrykk kan derimot ha et anvendelsespotensial i forhold til formidling, både visuelt og didaktisk. I den didaktiske refleksjonen spør jeg "hvilket anvendelsespotensial har antropomorfisme i undervisning i formgivning, kunst og håndverk?"

Å ta i bruk antropomorfisme i undervisning mener jeg kan være et hensiktsmessig grep eller redskap for å nærme seg elevenes livsverden. Gjennom å tilføre menneskelige egenskaper på dyr eller gjenstander kan et vanskelig tema gjøres mer tilgjengelig. Dette kommer av at antropomorfismen kan skape litt avstand fra problemet (Langholm, 2012, s. 45). Unge mennesker er ofte interessert i og opptatt av tegneserier eller animasjonsfilm der antropomorfe uttrykk utgjør en stor del. Dersom man tar utgangspunkt i det som fenger barn og unge i undervisning med skapende arbeid vil man kunne øke deres interesse, og dermed også øke motivasjonen. Barn bruker ofte antropomorfe uttrykk selv, særlig gjennom lek. Små barn har som oftest ingen motforestillinger om at dyr kan snakke eller ha på seg klær. Når barn leker er de fleste muligheter åpne. En pinne kan være en pinne, men det kan også være et vesen med nese og armer, eller et dyr med menneskelige egenskaper? Det er den lekende innstillingen som gjør at barn oppdager og bruker fantasien gjennom leken, noe som kan fremme kreativitet (Danbolt, 2002, s. 87).

I lærerplanen står det at elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter i alle fag. "Å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt gjennom tegn og symboler..." (Kunnskapsløftet, 2006) En måte for elever å utvikle denne grunnleggende ferdigheten er å ta i bruk visuelle endringsgrep i skapende arbeid med antropomorfe uttrykk. Funn fra analysen viser til at de utvalgte kunstnerne kan ha forandret på uttrykket gjennom bruk av visuelle endringsgrep. Kjente former fra menneske og dyr kan få underfundige og tvetydige uttrykk gjennom å tilføre, fjerne, skifte ut eller gjennom ombytting av diverse elementer.

Å arbeide med antropomorfe uttrykk gjennom bruk av visuelle endringsgrep kan styrke elevenes evner til å formidle et visuelt budskap. En kjennskap til det visuelle språkets grammatikk er et vesentlig utgangspunkt i dette arbeidet. Å anvende dette temaet i undervisning vil være interessant for å se om elevene utvikler sine ferdigheter med visuelle uttrykk gjennom bruk av visuelle endringsgrep, og om de blir engasjert av å skape antropomorfe uttrykk.

Litteratur

Danbolt, G. (2002) *Blikk for bilder -om tolkning og formidling av billedkunst*, abstrakt forlag, Oslo

Fridell-Anter, K. & Klarén, U. (2011) *Successive approximation in fullscale rooms. Colour and light research starting from design experience*. Paper lagt frem på University College of Arts, Crafts and Design (Konstfack) 2011, Stockholm. Abstract hentet 22.04.2013 fra <http://www.konstfack.se/PageFiles/1211/FRIDELL%20ANTER-KLAREN.pdf>

Langholm, G. (2012) *Antropomorfisme i barnehagen*, Naturfagsenteret og høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo

Lothe, J. Refsum, C. & Solberg, U. (2007) *Litteraturvitenskaplig leksikon*, Kunnskapsforlaget ANS, Oslo

Store norske leksikon (2006) *Antropomorfisme*. Hentet 28.02.2013 fra: <http://snl.no/antropomorfisme>

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Kunnskapsløftet, Grunnleggende ferdigheter* hentet 25.04.13 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Å VEVA FRAM LYSET

BAKGRUNN FOR OPPGÅVA

Draumen om å kunna skapa noko lett, lyst og poetisk i veven har følgt meg lenge. Etter at eg hadde gått gjennom grunnopplæringa, gjekk det ikkje lenge før ynsket om å kunna uttrykkja seg gjennom å veva i skaftvev vaks fram. Handverket, med alle sine materielle og tekniske krav og utfordringar, er enno viktig, sjølv om uttrykket og ideen bak det eg gjer har blitt meir framtreddande. Eg er enno glad i å utføra eit kvalitetsmessig godt arbeid, og det å finna eigna teknikk og materiale er enno utfordrande. I handverksopplæringa i vev blir det ofte lagt vekt på å bruka naturmateriale, som er stødige, litt kraftige, og dermed gode å handsama for urøynde hender. Å kunna bruka tynne, lette materiale krev gjerne litt meir utvikla materialkjensle og erfaring med å veva. Etter som erfaringa aukar, kan ynsket om å utfordra seg sjølv og materialet veksa fram, slik det har gjort hos meg. Det som skapar arbeidsglede og er med å påverka det skapande, er gleda ved å vera i prosessen.

Å veva er eit seint arbeid, som gjev rom for ro og refleksjon. Å sitja i veven og sjå at arbeidet sakte veksa fram er ei intens, sanseleg og gledesfylt oppleving av å vera her og nå. Når ein kan kjenna tråden mellom hendene, høyra mjuke lydar av tre mot tre, kjenna luktene av dei ulike materiala og sjå at noko blir til, kan det vera som meditasjon. Det å veva estetiske uttrykk i skaftvev er ein spesiell måte å skapa på. Plassen i veven er avgrensa til ei smal flate, som gjer at berre ein liten del av arbeidet er synleg til eikvar tid, dermed blir spenninga stor mot slutten av ei renning. Vart det slik eg ville? Har det kraft nok til å leva sitt eige liv? Gleda over å få sjå det ferdige resultatet, over å ha klart å uttrykkja det ein ville, er ein ekstra bonus. Då eg byrja å veva biletuttrykk, var lyset ofte ein del av motivet i vevnadene mine, men i denne oppgåva ville eg prøva å inkludera lyset i vevnaden, og bruka det som verkemiddel i det eg laga.

Lyset er eit sterkt verkemiddel, som har vore grunnlag for estetisk skapande arbeid i heile vår historie. Det er grunnlaget for vår eksistens, og styrer liv og død i naturen. Det fins over alt, til alle tider, og styrer heile vårt liv. I mitt liv i ein trong vestlandsfjord, er lyset representert ved dei stadige skiftingane av lyskvalitet som skjer heile tida. Det blir ofte mange ulike gråtonar, men og strålende blå himlar, det er jagande skyer som skapar levande skuggar over fjell og sjø. Av og til opnar skydekket seg og slepp gjennom ei stråle som får fjorden til å glitra ein liten augneblink, ei oppleving så vakker at den er uråd å skildra i ord, men som ofte har blitt motiv i kunstbiletet. Ville det vera råd å skildra denne kjensla av lyset gjennom å bruka vevteknikk og tekstile materiale?

Ut frå desse tankane utarbeidde eg problemstillinga:

Å veva fram lyset; ei undersøking av transparens og materialitet. Korleis fanga lys og skugge i vevde tekstilar?

METODE OG TEORI

Utgangspunktet for undersøkinga var ein uklår ide om å veva lyset, som eg hadde store problem med å formulera i ord. Eg leita etter svar, utan å ha klart definert kva eg ville. Det var ein frustrerende veg å gå, med mange forsøk og små sidevegar, men også mange små steg framover. Metoden eg valde å bruka, kalla eg for ei *open utprøving*. Den bygger på ei kvalitativ tilnærming, der eg hentar inspirasjon frå Piet Hein sin *approximerande metode* (Hein 1985) og Cathrine Hansen sin *eksperimenterande arbeidsmetode*, (Hansen 1982) som begge baserer seg på ei open og eksperimenterande tilnærming til materialet.

Problemstillinga og siktemålet med arbeidet avgjer i stor grad kva metodar som er mest høvelege å nytta. I denne studien prøver eg å forstå kva kvalitetar som er med og skapar eit visst uttrykk, og eg vil forstå det innanfrå, gjennom eige skapande arbeid. Eg er både skapar av datamaterialet, og den som undersøker og tolkar materialet. Ein bakgrunn for å velja ein kvalitativ metode, er at ein er nær kjeldene, og er open og fleksibel i prosessen. Den fenomenologisk baserte persepsjonen er subjektet sitt perspektiv, som kan gjerast tydelegare gjennom hermeneutikken sine tolkingar. Ved å reflektera over og tolka eigne erfaringar frå ulike synsvinklar, kan eg finna fram til ny kunnskap og mening, som blir vidareført i nye utprøvingar. Dette skjer i eit samspel mellom deler og heilskap som er med å opna for forståing og føra meg nærare eit svar på problemstillinga. Den poetiske forståingsforma Christian Norberg - Schulz tek til orde for, legg vekt på at teori og teknikk ikkje skal vera premiss for eit skapande arbeid, dei er verktøy. Dermed blir det rom for individuell tolking og fantasi. (Norberg-Schulz 1997,s.17).

EIGE SKAPANDE ARBEID

Utprøvingane er delt inn i tre ulike fasar, inspirasjonsfasen, forundersøking og utprøvingsfasen. I inspirasjonsfasen gjekk eg til tekstil og fiberkunsten for å søkja etter kunstverk som kunne føra meg på veg inn mot eit eige uttrykk. For å finna dei brukte eg Internett, og samla eit utval bilete eg fann relevante. Desse sorterte eg i grupper ut frå eigenskapar eg søkte; svev, fall, lys, skugge, rom, transparens, lag på lag og form. Dei vart grunnlag for ein analyse, der eg prøvde å setja ord på kva som framheva den spesielle eigenskapen hos verket. Slik kunne eg leita meg fram til verbale uttrykk for ideane eg bar på, og trekkja linene vidare inn mot eige arbeid.

Det estetisk skapande arbeidet starta i det kjende, med tekstile trådar i kvalitetar eg hadde prøvd før. Forundersøkinga starta med fokus på fall og svev, men funna derfrå viste vegen mot lys og skugge. Sjølv undersøkinga vart gjort i veven, der mange materialprøvar vart grunnlag for vegen fram mot eit ferdig arbeid. Utgangspunktet var transparens, som eg trudde var vegen å gå for å finna svar på problemstillinga. Eg var i utgangspunktet fokusert på kontrasten mellom lys og skugge, ikkje sjølv transparensen. Dei fint teikna skuggebiletta, som skapte ein ny dimensjon, var interessant. Då eg ved eit tilfelle valde fiskesen i innslaget, fordi eg trudde den ville kunna teikna fine skuggar, såg eg straks at det hadde ein heilt annan kvalitet, som også var interessant, nemleg refleksjon. Det var eit funn eg valde å gå vidare med, og det førde i neste omgang til ein heil vevnad i fiskesen. Det vart ein heilt ny veg å gå, der materialet var av ein heilt annan kvalitet enn den tradisjonelle tekstilen. Sterk, smidig og lite elastisk, og med ein tilsynelatande eigenvilje, var det første møtet ikkje så lite frustrerande. Ettersom eg utvida erfaringane, vart dei gode eigenskapane tydelegare, og evna til transparens og refleksjon overgjekk alt eg hittil hadde sett. Fiskesen i kombinasjon med ein gammal vevteknikk som holbragd vart flott og glitrande, men det mest interessante vart det aller enklaste, ei lerretsbinding med grov renning og fint, tynt innslag. Skilnaden på kvalitet i renning og innslag gav eit utslag eg ikkje hadde forutsett, ei utruleg evne til å danna tredimensjonal form. Det vevde stoffet formeleg levde, og vrei seg i store bølger som ikkje likna noko eg hadde sett før. Her var det transparens, lag på lag, rom, form, lysrefleksjon og skugge på ein gong. Det vart det mest interessante funnet, som eg valde å gå vidare med i eit større verk.

Dette vart starten på ein ny måte å tenkja veving på for meg. Vanlegvis er nedklippinga av veven avsluttinga på eit arbeid. Her vart det starten på ein ny fase. Då vevnaden slapp fri, endra han status til eit tredimensjonalt objekt med stor eigenkraft. Bølgjande former, som kan endra seg ved små manipulasjonar, dukka opp, og krov dokumentasjon. Dermed vart fotoapparatet eit like viktig verktoy som veven, med mange foto som resultat. Variasjonane i form, kombinert med ulik presentasjon og lyssetting er uendelege, berre i dette eine objektet. Ved å dra inn fleire verkemiddel, som materialvariasjon, vevteknikk og farge, vil det kunna opna seg ei mengd interessante og spanande vegar å gå vidare.

DIDAKTISKE REFLEKSJONAR

Det didaktiske perspektivet i oppgåva er fundert på teoristoff og egne refleksjonar. Med utgangspunkt i eigen læreprosess ser eg på korleis mine erfaringar kan overførast til undervisning i kunst og handverksfaget grunnskulen. Denne delen rettar seg ikkje undersøkjande mot problemområdet, men tek snarare sikte på å skissera opp nokre moglege inngangar til å leia barn og unge inn mot både ei handverksmessig og ei open og eksperimentell tilnærming til eige skapande arbeid. Gjennom arbeid med materiale i ein handverkskontekst, kan elevane øva opp evne til materialkjensle og -kunnskap, dei kan bli kjende med arbeid og å handtera verktoy, og med kultur og tradisjon. Gjennom ei open og eksperimentell tilnærming, med kunst som inngang, kan dei bruka handverk og tradisjon i

utprøvande arbeid, der estetiske læreprosessar blir vektlagde. Med ei eksperimentell tilnærming og refleksjon over arbeidet, kan ein gi elevane ein arena for å gi uttrykk for egne kjensler og tankar, og få innsikt i både kulturelle og personlege tilhøve. Austrung og Sørensen definerer den estetiske læreprosessen: "...en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af værden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden" (Austrung and Sørensen 2006,s.202). Lærarrolla vert viktig i ein slik prosess, som rettleiar og hjelpar til å finna vegen framover. Læraren må vera aktivt tilstades, både som pådrivar i prosessen, men og som den som stansar opp, stiller spørsmål og kallar fram tankar og spørsmål hos elevane. Det er ikkje utelukkande enkelt å gå inn i ein open læreprosess.

DRØFTING OG REFLEKSJON

På vegen gjennom prosessen, med søking etter uttrykk som kunne vera svar på den uklære, useielege lengten mot eit vart, lett uttrykk i vev, fann eg nye vegar å gå. Det vart eit overraskande møte med eit velkjent, men i denne samanhengen ukjent, materiale, som var med å gi meg eit nytt estetisk rom å vera i. Det å veva har fått eit nytt innhald, og gir nye perspektiv til vidare arbeid. Eg gjekk inn i eit velkjend landskap, med mykje material- og handverkskunnskap, og i starten av prosessen kunne eg støtta meg på det andre har gjort før meg. Gjennom mange forsøk kom ny innsikt, og eg våga meg ut i det ukjende. Det var på ein gong både spanande og glede fylt.

Den opne, fenomenologiske og poetiske måten å nærma meg eige arbeid på, ser ut til å ha verka utviklande og frigjerande på eige arbeid, og har gitt meg eit større perspektiv på det å skapa, både som utøvar og som rettleiar for elevar. Gjennom egne refleksjonar over kva som krevst for å våga å skapa, har eg fått eit vidare perspektiv på kva elevane mine treng av råd og støtte i sin prosess.

Handverket, med materialkunnskap og -kjensle, som låg til grunn for arbeidet eg starta på, er framleis ein vesentleg premiss i arbeidet. Dialogen med materialet er vesentleg for å nå fram til nye funn, men det har blitt viktig å vera merksam på at teknikk og materiale ikkje skal verka avgrensande på uttrykket. Dei skal vera med å leggja grunnlag for nye skapande uttrykk. Den enkle lerretsteknikken vart eit godt nok verktøy for å veva fram poesien og lyset i eit objekt. Gjennom dialog med materialet, og ved hjelp av kunnskap og nye erfaringar, har lyset sakte vakse fram i dei vevde objekta, og svaret på utfordringa var å finna mykje nærare enn eg visste. Slik er det å gå inn i eit oppe, ukjent skoddelandskap, ein veit ikkje om ein finn fram før ein står ved målet.

REFERANSAR

Austring, B. D. and M. Sørensen (2006). Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København, Hans Reitzels Forlag.

Hansen, C. (1982). Eksperimentering med tekstilt materiale og billeduttrykk. Oslo, Statens lærerhøgskole i forming Oslo.

Hein, P. (1985). "Att formulera ett problem ar att lösa det." Forskning och Framsteg 1985 (6): 4.

Norberg-Schulz, C. (1997). Øye og hånd. Essays og artikler. Ny rekke. Oslo, Gyldendal.

Sammendrag av masteravhandling

Et tverrfaglig møte mellom kunst og håndverk og matematikk -
En studie i å visualisere matematiske teorem, Liv Inger Espedal 2013

Bakgrunn og problemområde: Både som barn og voksen har jeg vært fasinert av sammenhenger mellom kunst og håndverk og matematikk. Fagene oppfattes ofte som svært forskjellige, men jeg opplever de som utfyllende og kompletterende i ulike oppgaveløsningssituasjoner. Denne interessen og nysgjerrigheten på hva som finnes i dette tverrfaglige møtet er drivkraft og motivasjon for masteroppgaven. Som lærer i kunst og håndverk og matematikk gjennom flere år i ungdomsskolen, har jeg erfart at kunnskap innen hvert av fagene innlæres med større tyngde når en åpner for tverrfaglig tenkning. Jeg har alltid kombinert det å være pedagog med å være utøvende. Det å kunne bruke kunst og håndverk-faget og matematikk tverrfaglig, i løsningen av kreative oppgaver, åpner for et større potensiale læringsmessig både i skolesammenheng og i eget skapende arbeid. Min nåværende jobbsituasjon er som museumspedagog på et vitensenter, Vitenfabrikken, Jærmuseet. Denne jobben er også avgjørende for mitt valg av problemområde.

Denne masteroppgaven er en undersøkelse i å omforme matematikk til visuelle kunstuttrykk. Gjennom å lete i matematikken, søkes det etter emner og teoristoff som egner seg til å omformes til et visuelt uttrykk. Hovedvekten i oppgaven er på det praktisk skapende arbeidet. Både prosess og produkt er del av undersøkelsen. Formgivning, kunst og håndverk er hovedfaget i oppgaven, matematikk blir en premissleverandør til kunstuttrykkene. Det vesentlige er å oppnå gode visuelle uttrykk. Problemstillingen er:

Hvordan kan et matematisk teorem omformes til et visuelt uttrykk?

Underproblemstilling: **Hva tilfører tverrfaglighet mellom kunst og matematikk, grunnskolefaget kunst og håndverk?**

Et matematisk uttrykk består av tal, tegn og bokstaver. Gjennom å bruke formalestetiske virkemidler, transformeres innholdet i matematikken til et visuelt uttrykk. Jeg vil fokusere på å skape sammenhenger mellom to fagområder, og vil søke å få erfaringer med å angripe og utnytte matematikk på en formrelatert måte, på kunst og håndverkfagets premisser. Jeg er også nysgjerrig på hvilket potensiale det finnes i det å fabulere visuelt i et tradisjonelt teoretisk fagområde som matematikken. Men å fabulere mener jeg å bruke fantasi og

kreativitet til å tenke på form, farge, materiale som virkemiddel for å uttrykke et teoretisk innhold. I å fabulere tenker jeg og at der ligger friheten til å «dikte rundt» teoremet, dikte i forståelse av slik det blir brukt i eventyrsammenheng i litteratur, - altså å frigjøre seg fra rammer og regler, og i denne sammenheng dikte visuelt. Friedrich Schiller beskriver i forhold til å oppleve estetiske prosesser, at det foregår en kamp mellom to krefter, stoffdrift og formdrift. Stoffdriften er når du tar inn de første inntrykkene, formdriften er når du begynner å analysere. Han poengterer viktigheten av å leke og kaller dette for lekedriften.

For å kunne tenke seg muligheten av en fri person må vi forutsette en tredje kraft, nemlig lekedriften som skaper den estetiske tilstanden.¹

Schiller oppfordrer til å ta vare på det som skjer i stoffdriften, og ta lekedriften i bruk. Han beskriver det å være skapende som en forening av stoff- og formdriften. Jeg opplever at hans beskrivelse av estetiske prosesser, har likheter med hvordan jeg tenker om syntesen av to fag, det lekne og det analytiske, denne dualismen som fører til et visuelt uttrykk.

Masteroppgaven min handler om det en opplever gjennom å *skape*, og det en opplever gjennom å *se det skapte*, de visuelle uttrykkene. Undersøkelsen går gjennom tre faser, den starter med et vidt utgangspunkt og smalnes inn til et strammere fokus.

I oppgaven henter jeg inspirasjon fra matematiske teoremer, på den måten blir matematikk premissleverandør for det skapende arbeidet. Jeg presenterer en undersøkelse i det å omforme et matematisk teorem til visuelle uttrykk. Viktige verktøy i denne prosessen er formalestetiske virkemidler. Min intensjon er å bruke kunst og håndverkfagets virkemidler og teknikker i samarbeid i en tankeprosess der jeg «oversetter» et teorem, bestående av tegn, tall og bokstaver, til fysiske og materielle kunstneriske uttrykk.

Det tverrfaglige møtet:

Jeg ser på form og komposisjonsforståelse i tverrfaglig sammenheng og støtter meg til en artikkel av Cathrine Hansen om formproblematikk.² I denne artikkelen gjør hun rede for et FoU-prosjekt der matematiske grunnformer og kunst og håndverk undersøkes i en undervisningskontekst. C. Hansen peker på to faktorer som hun mener er avgjørende for om grunnformsproblematikk blir etablert og innlært. Det *hverdagslige aspektet* er viktig. Studentene og elevene ble bedt om å lete etter grunnformer i sine omgivelser. Det kan være fliser i et gulv, mønster i klær, fasader på bygninger, - hun peker på verdien av å bruke

¹ (Hohr, 2004) s. 178

² (Hansen, 2006)

nærmiljøet. Og hun argumenterer med at grunnformene kan av enkelte *huskes fra matematikken*, men at de da har kunnskapen som et abstrakt matematisk begrep uten overføringsevne. Tverrfaglig og hverdagslig- som i seg selv innebærer flere fagområder, befatning med temaet gjør at studentene gradvis etablerer en slags feltforståelse.

Jeg viser til stortingsmelding 22 og kunnskapsløftet i forhold til utsagn om tverrfaglighet og forskning. I følge stortingsmeldingen vil ensidige arbeidsmåter i skolen begrense læring, og det oppfordres av den grunn til tverrfaglig tenkning.

Tidsskriftet «Form» (2012) presenterer et tverrfaglig undervisningsopplegg som berører fagene kunst og håndverk, RLE og matematikk. Undervisningen tar utgangspunkt i den geometriske islamske kunsten kalt Rub-el-Hizb. Denne artikkelen referer jeg til som eksempel på tverrfaglig arbeid hvor kunst og håndverk er sentralt, og hvor engasjementet til elevene er stort og at den tverrfaglige sammenhengen oppleves meningsfull.

Jeg avgrensar det kunstfaglige grunnlaget, til å omhandle konseptkunst. Konseptkunst utviklet seg i siste halvdel av 1950-tallet, hovedsakelig i Europa og USA. Kunsten kan karakteriseres som idebasert, med det menes at ideen bak kunstverket er viktigere enn selve kunstverket.

Jeg presenterer tre samtidskunstnere som har matematikk som tema i sine arbeider.

Kunstnerne brukes som eksempler på konseptuell kunst og som inspirasjon til eget skapende arbeid. For å forklare syntesen av kunst og matematikk viser jeg til følgende utsagn om konseptkunst:

Så hvis vi ser en vanskelig matematisk ligning benyttet som et konseptuelt kunstverk, betyr ikke det at kunstneren mener vi skal lære oss ligningen, men at hun rett og slett finner den egnet til å være et eksempel på et kunstverk.³

- og:

Et konseptuelt kunstverk kan for eksempel bestå av en side fra en avhandling om matematikk som konseptkunstneren utpeker til å være et kunstverk....(...) Konseptkunsten tok utgangspunkt i at det som gjorde noe til kunst, ikke var at det var en ting med en bestemt form eller utseende, men at en kunstner hadde dannet seg en ide eller forestilling og hadde besluttet seg for at ideen eller forestillingen var kunst.⁴

En er altså prisgitt kunstnerens intensjon, det gjelder om mulig all kunst, men kanskje er utfordringen for tilskueren mer til stede i konseptuell kunst fordi man kan assosiere videre, og utover det den tradisjonelle kunsten representerer. Det er inspirerende og utfordrende at målet er å frigjøre seg fra tanken om at verket skal være vakkert, og at det vesentlige er å være så tro mot en ide at det mest vesentlige er *ideen*.

³ (Bjerke, 2006)

⁴ (Bjerke, 2006)

Metode:

Jeg undersøker problemstillingen gjennom eget skapende arbeid. Metodeteoretisk grunnlag er en fenomenologisk tilnæringsmåte og at jeg konstruerer mitt eget felt å undersøke i. Jeg vil tilstrebe å bruke elementer fra den fenomenologiske forståelsen i det å lete etter, og gjøre et utvalg og i å bruke matematiske teorem som utgangspunkt for visuelle uttrykk. Det subjektive perspektivet forsvares gjennom fenomenologien. Jeg vil i min undersøkelse bruke min forforståelse, jeg vil tolke fenomener i lys av min erfaring. Jeg velger å undersøke i det samme området, med min forforståelse og bakgrunn, - og støtter meg på A.L. Waterhouse:

Det å danne sitt eget felt, for så å undersøke det kan betegnes som en form for feltstudie. Med feltstudie menes en undersøkelse for å avdekke mønster i allerede eksisterende felt (...)I mitt tilfelle danner jeg selv det felt som skal undersøkes. På denne måten får jeg selv kunnskaper om teksturens uttrykk også gjennom utarbeidelsen av feltet, og blir selv en del av feltet. Jeg står ikke lenger på utsiden som betrakter, men blir deltagende gjennom dannelsen av feltet og beskrivelsen og tolkningene av dette.⁵

Waterhouse beskriver en strammere utgave av feltundersøkelse enn den jeg bruker.

I min feltkonstruksjonen, som er en løsere type undersøkelse enn den Waterhouse beskriver, søkes det etter matematiske teorem som lar seg visualisere, og undersøkelsen deles inn i tre faser. I **fase 1** leter jeg etter teorem og prøve disse ut i materialer og teknikker:



Eksempler fra fase 1

Fase 2 klargjør hva som skal undersøkes ved hjelp av matematiske teorem, eks.fra fase 2:

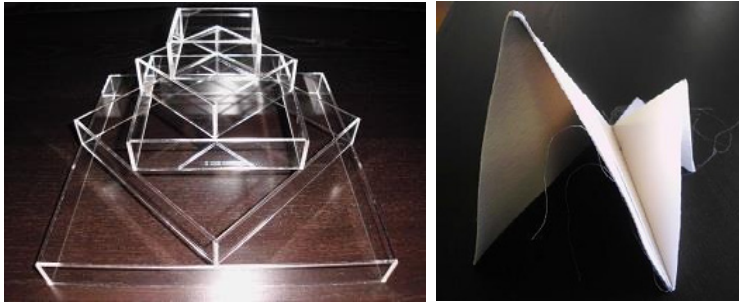


⁵ (Waterhouse, 1997) s. 90

Gjennom undersøkelsene i fase 2 kommer jeg fram til følgende:

Det vesentlige er at materialiteten underbygger det innholdsmessige og det matematiske teoremet. Jeg pynter ikke på matematikken, teoremet er med på å bestemme formen på verket. Det matematiske skal være konsekvent integrert i det visuelle uttrykket.

I **fase 3** har jeg avgrenset undersøkelsen på bakgrunn av erfaringene fra fase 1 og 2. I denne siste fasen velger jeg å bruke bare et teorem som utgangspunkt for det skapende arbeidet.



Eksempler fra fase 3

Prosessen fram til erkjennelse er vesentlig, og besvarelsen skjer både gjennom prosess og produkt.

Tanker i etterkant: I oppstarten av innsamling lot jeg meg begeistre, og lot meg ha lov til å avvise det jeg ikke syntes var interessant. Her kan det kritiseres i at måten jeg gikk fram på var for tilfeldig, og at det burde vært en strammere struktur på «letearbeidet». Det er også mulig at resultatene i ettertid hadde vært enklere å tolke hvis arbeidsmåten hadde vært mer strukturert og systematisk. Så *hvordan* teorem-utvalgene og matematikk-dykkene mine var, kunne for eksempel vært behandlet i form av en stram tabellform, hvor alle variabler kunne behandles mot teoremer i form av konstanter. Da ville undersøkelsen hatt mer preg av et eksperiment, jamfør Waterhouse slik hun beskriver sin undersøkelse:

Det vil si at første del av utarbeidelsen har hatt en intuitiv karakter, mens andre delen har vært mer analytisk preget. Undersøkelsen har dermed likheter med et eksperiment, men mer i utvidet forstand da utformingen av feltet må sies å være av mer eksplorerende karakter.⁶

Jeg ser at det finnes andre måter å innlede en slik undersøkelse enn den jeg har valgt. Likevel når jeg ser tilbake, så opplever jeg at min undersøkelsesform med de noe tilfeldige søkene fungerte. Bevisst valgte jeg den løse og ledige formen, fordi et av mine prinsipper var å være leken, og å få lov til å like og ikke like.

⁶ (Waterhouse, 1997) s.90

Det å undersøke et fenomen gjennom tverrfaglighet kan oppleves som en berikelse for problemområdet. Allsidigheten i fra hvilken vinkel problemstillingen undersøkes kan oppleves sterkere. Det er grunn til å tro at flere fag tilfører undersøkelsen et bredere utvalg av faglige blikk inn i problemområdet, noe som styrkes graden av belysning. Det kan og virke på en slik måte at et fag forløser ideer i det andre faget. Slik opplevde jeg det i undersøkelsen, at teoremene ga næring til det som skulle uttrykkes estetisk.

På de annen side kan det og skje i tverrfaglig sammenheng at et fag kan bli overkjørt av et annet i form av at innhold går tapt og faget underkjennes. Tverrfaglighet krever en tanke om likestilling mellom fagene, og den er ikke alltid til stede.

Det som tilføres faget kunst og håndverk her, er en type oversettelse som handler om å oversette bokstaver, tegn og tall, til visuelle uttrykk. Gjennom dette arbeidet kan en anta at de formalestetiske virkemidlene blir brukt aktivt, nettopp for å «oversette» best mulig. Det blir på denne måten et skjerpet fokus på bruken av for eksempel form, farge, linjer, lys og skygge. Det å bruke et matematisk teorem som utgangspunkt for skapende arbeid kan betraktes som en egen arbeidsmåte innen kunst og håndverksfaget. Grunnlaget for inspirasjon er hentet fra matematikken. Utgangspunkt for innhold er allerede gitt, i form av at det er matematikk, og fokus kan da rettes mot det visuelle uttrykket.

Referanser/litteraturliste:

- Bjerke, Ø. s. (2006). Konseptkunst - Fra ide til kunst
http://kunstiskolen.ksys.no/swfit/pub/kunstiskolen/2006_5_29_14.10.45.shtml?cat=arkiv.
- Hansen, C. (2006). En skoleutsmykning.
- Hohr, H. o. S., F. (2004). Friedrich Schiller:" Om å tenke med hjertet å leke fritt" i Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne. oslo: Universitetsforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (1997). *Tekstur og uttrykk*. Notodden: Institutt for form og formgivning

Sammenfatning av Masteravhandling 2013

Torill Hammeren Møllerhagen

Fra todimensjonale mønsterflater til
tredimensjonale tekstile produkter

En studie i utvikling og bruk av konkretiseringsmaterieil for
Vg2 Design og tekstil

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
1 Innledning.....	3
1.1 Problemstilling	3
1.2 Metoder og utførelse	3
1.3 Teori.....	4
1.4 Resultater og funn.....	6
Referanseliste.....	8

1 Innledning

Interessen for å jobbe med tekstil har ført til at jeg ser verdien i å ta vare på håndverksfagene. Som lærer på Vg2 i Design og tekstil (DT) har jeg erfart at flere av elevene ikke ser sammenhengen mellom en todimensjonal (2D) idéskisse, en 2D mønsterflate og et tredimensjonalt (3D) ferdig tekstilt produkt.

En del av elevene går i lære etter Vg2 DT, det er derfor en fordel med grunnleggende praktiske ferdigheter i mønsterforming. I dag tilbys elevene færre timer til praktisk opplæring selv om kravene til sluttkompetansen er den samme som tidligere, et svennebrev. De siste års utdanningsreformer har forandret utdanningsløpet slik at antallet timer allmennfag har økt og praktisk opplæring er redusert. Som en følge av dette har det vært for lite fokus på mønsterforming. Derfor har jeg sett på noen av fagbøkene for se hvordan fagstoffet presenteres. Bøkene viser en enkel tegning av valgt design, og en tegning av hvordan mønsteret kan bearbeides. Faglitteraturen mangler gode illustrasjoner som forbilder for overgangene til den ferdige bearbeidede 2D mønsterflaten. Denne mangelen er en årsak til utvelgelsen av problemområdet der jeg ser et behov for å lage modeller som kan konkretisere dette.

1.1 Problemstilling

Sammenhengen mellom en 2D flate og en 3D form er en ferdighet som må læres tidlig i skoleåret på Vg2 DT. Jeg ønsket derfor å finne en metode som kunne hjelpe elevene med å se og forstå sammenhengen mellom en idéskisse, mønsterforming og det ferdige 3D produktet. Da det er færre timer til praktisk opplæring enn tidligere vil fokuset være på elevenes opplæring og undersøke om det var mulig å finne en snarvei til læring. Med bakgrunn i dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

På hvilke måter bruker elevene konkretiseringsmateriell i undervisningen?

På hvilke måter innbefatter både når, hvordan og hvorfor. Det veksles mellom å bruke betegnelsene konkretiseringsmateriell og modeller.

1.2 Metoder og utførelse

Det er gjennomført en for- og en hovedundersøkelse på en videregående skole med elever fra studieretningen Design og håndverk, Vg1 og Vg2. Forundersøkelsen ble gjennomført for å prøve ut forskningsmetoder og erfaringene ble en hjelp til å designe hovedundersøkelsen. Den er gjennomført i en klasse med 14 elever fra Vg2 DT høsten 2012 i løpet av fire uker. Bruk av

konkretiseringsmateriell er valgt som en strategi i undervisningen. Hovedundersøkelsen består av to deler, eget skapende arbeid og elevundersøkelse.

Erfaringene fra forundersøkelsen tilsa at det ble en variasjon mellom ja/nei spørsmål og avkrysning med gitte svaralternativer i elevundersøkelsen for å få konkrete svar som ble håndterbare for meg som forsker (Kleven, 2002a, s. 71-72). Elevundersøkelsen er laget som en anonym elektronisk undersøkelse via en digital læreplattform (It's learning, ITL). I forundersøkelsen ble spørreundersøkelse bekreftet som en anvendbar metode. Å studere hvordan elevene i forundersøkelsen brukte konkretiseringsmateriell i egen læring ga et utgangspunkt for både eget skapende arbeid og hovedundersøkelsen.

Eget skapende arbeid inngår i forskningsfeltet da det er utviklet konkretiseringsmateriell som brukes som metode i forskningsdelen. I hovedundersøkelsen er det gjennomført et undervisningsopplegg med fokus på bruk av konkretiseringsmateriell. Elevene skulle designe og produsere ett skjørt fra idé frem til ferdig produkt. Elevundersøkelsen kartla når, hvorfor og hvordan elevene nyttiggjorde seg av konkretiseringsmaterialet.

Deltagende observasjon inngikk i begge undersøkelsene. Det var naturlig å velge denne metoden da jeg som lærer og forsker hadde både en nærhet og en distanse til elevene (Thagaard, 2009, s. 66). I en kvalitativ datainnsamlingsmetode er forskerrollen et svært viktig instrument da jeg kunne bruke egen fagkunnskap i datainnsamlings situasjon (Kleven, 2002b, s. 23). Metodene er derfor utviklet med blick fra forsker-, lærer- og en utøvenderolle.

1.3 Teori

Teorien er valgt med utgangspunkt i om bruk av konkretiseringsmateriell i undervisningen kan gi elevene en mulig snarvei til læring med forståelse som de kan bygge videre på i sin utdanning (Elstad & Turmo, 2006, s. 20). I innledningen refereres det til at elevene har færre timer i praktiske fag enn tidligere. Innenfor opplæringen vil det derfor være interessant å se om dette vil kunne gi elevene en aha-opplevelse. Det er derfor ikke selve kunnskapen som vektlegges, men veien til den.

Slik jeg forstår gestaltpsykologene settes persepsjon i sentrum for all oppmerksomhet (Polanyi, 2000, s. 18). Sinnet har en tendens til å strukturere erfaringer for så å danne mønster. På denne måten blir læring som en prosess ved at vi ser på deler av helheten og hvordan de forholder seg til hverandre (Phillips, Soltis, & Plyhn, 2000, s. 17). Bruk av modellene kan være en hjelp for elevene til å se sammenhengen mellom delene og helheten, fra en 2D idéskisse, via en 2D mønsterflate, til et 3D tekstilt produkt.

Det forventes at elevene skal sy et klesplagg selv om de ennå ikke forstår sammenhengen mellom en 2D mønsterflate og et 3D produkt. De vet det er en sammenheng, men de kan ennå ikke definere den med ord. Dette kan forklares som taus kunnskap. Med organisering av erfaringene kan handlingen og konsekvensene rekonstrueres og internaliseres som bevisst kunnskap. Taus kunnskap kan bety at den mangler et verbalt språk for å kunne beskrive den (Gustavsson, 2002, s. 88). I tråd med Polanyi vet vi ofte mer enn vi kan si (Polanyi, 2000, s. 16). Dette kan bety at modellene blir en hjelp til å sette ord på kunnskapen.

Den proksimale utviklingssonen betegner sonen mellom det eleven kan klare selvstendig og det de kan klare med litt hjelp. For å finne det aktuelle utviklingsnivået ser en tilbake i tid på den mentale utviklingen. Mens den proksimale utviklingssonen karakteriserer den mentale utviklingen fremover i tid (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978, s. 86). Når læreren er bevisst elevens aktuelle nivå kan han planlegge undervisningen i samsvar med hva eleven trenger av hjelp for å nå neste nivå. Det vil si at det som er i den proksimale utviklingssonen i dag kan være det aktuelle utviklingsnivået i morgen (Vygotsky et al., 1978, s. 87). Dette kan bety at ved å bruke konkretiseringsmaterieell tidlig i opplæringsfasen, kan elevene klare uten konkretiseringsmaterieell i neste oppgave.

I denne studien vil praksisfellesskapet bli sett i lys av elevene som gruppe og jeg som lærer tilhører et fellesskap i klassen og på skolen. For individet er læring et spørsmål om å engasjere seg og bidra i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 18). I Kaktovik observerte Reitan, i tråd med Wenger, hvordan barn og kvinner lærte å designe og lage inupiaq klær ved å være del av praksisfellesskapet (Reitan, 2004, s. 43-44). De unge lærte gjennom å observere praksis ved å se på når de eldre designet og sydde plagg, dette kaller Reitan «Learning by looking» (Reitan, 2004, s. 46).

Slik jeg bruker betegnelsen konkretiseringsmaterieell har fellestrekk med det Marlene Johansson i sin doktorgradsavhandling kaller medierende redskaper. Fremstilling av klær fra idé frem til ferdig produkt er kompleks, når de ulike mønsterdelene skal tolkes og forstås må elevene tenke abstrakt (Johansson, 2002, s. 167). I slike abstraksjonsprosesser kan konkretisering være et hjelpemiddel for å få elevene til å forstå hvordan kroppens mål og figur er overført til et papirmønster. Mønsteret til produktet kan ikke bare sees på som et redskap da det under bearbeidingen tilegnes et spesielt kunnskapsinnhold (Johansson & Lindberg, 2012, under trykking, s. 12). Modellene blir medierende redskaper som kan sees på som en støtte for tanken i prosesser som ellers ville vært abstrakte.

I følge Brønne sin studie oppnås det andre resultater i klasserommet ved bruk av lærers egenproduserte konkretiseringsmaterieell enn ved bruk av kopier fra bøker ol. (Brønne,

2002, s. 57). Brønne har intervjuet to lærere som underviser i KH på barnetrinnet. I følge Brønne sin tolkning av resultatene virker det som lærer var overbevisst om at elevene lærte best ved konkrete erfaringer i praksis (Brønne, 2002, s. 59). Lærer hadde erfaringer med at det og bare snakke om fagstoffet ikke førte til at eleven forstod stoffet, bruk av konkretiseringsmateriell for å visualisere lærestoffet var derfor avgjørende. Elevene tok inn lærdom på en helt annen måte når de kunne se og ikke bare høre (Brønne, 2002, s. 59).

For tekstiler kan overgangen mellom en 2D flate og 3D form kalles en transformasjon fra en tilstand til en annen (Akner-Koler, 2007, s.29). Bruken av begrepet form avgrenses her til mønsterforming og bearbeiding av mønster til tekstile produkter. Elevene i undersøkelsen jobber med utvikling av tekstile produkter og de er forventet å lese en idéskisse og transformere den til en 3D form.

1.4 Resultater og funn

Resultatene som presenteres og diskuteres kommer fra hovedundersøkelsen. Eget skapende arbeid viser modeller som er utviklet med bakgrunn i at de skal inneha flere funksjoner, som eget skapende arbeid og som konkretiseringsmateriale i undervisningen. Som eget skapende arbeid ble modellene rene i formen og glidelåsene fikk frem linjene i formen.



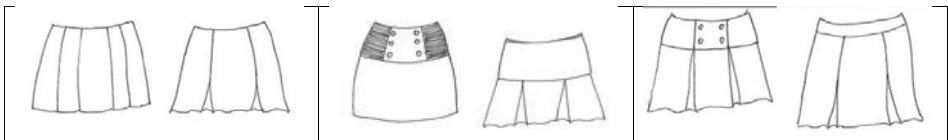
Som konkretiseringsmateriell viser modellene den 2D mønsterflaten og overgangen til en 3D form på forskjellige design. Når de er tatt fra hverandre er hver del som en 2D mønsterflate. Overgangen vises konkret ved å bruke glidelåser som kan åpnes og lukkes, se bildene under.



Modellene kan brukes som et supplement til lærebøkene for å konkretisere den 2D mønsterflaten og den 3D formen på et tekstilt produkt. De kan også sees på som universelle da de kan kommunisere uten et skriftlig eller et muntlig språk, se eksempel under.



Resultatene viser at modellene ble brukt i hele designprosessen, til inspirasjon, ved tegning av skisser, ved bearbeiding av skissene og når de valgte eget design. Se eksempel under.



Elevene brukte også modellene når de laget grunnform etter egen mål og når de bearbeidet grunnformen. De brukte modellene for å skjønne hvordan de skulle konstruere grunnform til skjørt, og for skjønne hva som er delelinjer og hva som er snitt. Elevene brukte modellene ved å plassere de på bysten, ved å sette de sammen på pulten og ved å holde de foran seg i speilet. Modellene ble brukt som en støtte for tanken da de var tilpasset elevenes utviklingsnivå på dette tidspunktet. I rollen som lærer ble modellene brukt som inspirasjon og under veiledning av elevene. De ble også brukt når elevene skulle lage grunnform og når de skulle bearbeide eget design. Modellene ble medierende redskaper i undervisningen da de formidlet fagstoffet som var plassert i dem. Bildene under viser elever som utforsker modellene.



Referanseliste

- Brønne, K. (2002). *Upåverka?: læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. Mastergradavhandling, K. Brønne, Oslo.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2002). Vad är kunskap?: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap Hentet fra <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpolitik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Doktorgradsavhandling. Hentet fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15749>
- Johansson, M., & Lindberg, V. (2012, under trykking). *Att lära sig se trådraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande*. Stockholms universitet. Stockholm.
- Kleven, T. A. (2002a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 61-83). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Innledning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 11-27). Oslo: Unipub.
- Phillips, D. C., Soltis, J. F., & Plyhn, E. (2000). *Læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Reitan, J. B. (2004). Folkedesign - vernacular design: et praksisfellesskap for læring? I L. M. Nielsen (Red.), *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv* (Vol. 2004 nr 22, s. 39-51). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling

Samandrag

Heidi Stenseth

Skapande arbeid i uterommet

Ei undersøking av små barns reaksjonar i møte
med installasjonar på naturleikeklassen

Innleiing

Det opne, undrande barnet fascinerer meg. I motsetnad til mange vaksne, er små barn ukritiske og opne for ting dei ikkje heilt forstår. Barn lurar på. Barn stiller spørsmål ved. Barn ser verda ut i frå sitt perspektiv og si erfaringsverd så langt som dei er komne i sine liv. Psykologen Raymond Nickerson (1999) hevdar at barn som blir oppmuntra til å stille undrande spørsmål tidleg i livet, har større føresetnader for å halde på nysgjerrigheita si inn i vaksenlivet. Sidan dei fleste små barn i Norge i dag går i barnehage, er barnehagen med på å prege barns oppvekst. Sentrale rammeverk gir klare føringar for barnehagens og personalets innhald og oppgåver. Mellom anna seier *Lov om barnehager* ((KD), 2010) at barn skal få utfalde *skaparglede, undring og utforskartrong* for å kunne utvikle grunnleggande kunnskapar og ferdigheiter. Ei viktig oppgåve for barnehagen er difor å bidra til at barn får utvikle seg i tråd med rammene. På bakgrunn av desse perspektiva er det laga følgjande problemstilling:

Korleis reagerer små barn i møte med installasjonar?

Ei undersøking av fire møte på naturleikeklassen.

Avhandlinga baserer seg på ei undersøking av seks 5 år gamle barnehagebarn; alle jenter. Undersøkinga er gjennomført som fire *møte*, og har gått føre seg i ein tidsavgrensa periode over cirka tre månader. Undersøkinga er kvalitativ og består av følgjande tre delar: *førebuing, eige skapande arbeid og feltarbeid*. Eigen skapande prosess kan seiast å vere leikprega, impulsiv og intuitiv, noko som kjenneteiknar ei induktiv tilnærming. Fire installasjonar har blitt laga i forkant av kvart møte, og desse har fungert som verkemiddel inn mot den påfølgjande feltundersøkinga. Hensikta med undersøkinga har vore å gi barn opplevingar som kan føre til *undring, utforsking og skapande arbeid*. Utforming av installasjonane har såleis vore ein føresetnad for gjennomføring av feltundersøkinga, og er skapt, beskrive og tolka sett frå *pedagogens* og ikkje kunstnarens ståstad. Saueull er brukt som hovudmateriale i installasjonane, då materialet eignar seg godt til skapande arbeid med små barn ute¹.

Metode

Undersøkinga med barna er gjennomført som ei feltundersøking, og for å belyse problemområdet er det valt ei rolle som deltakande observatør med ustrukturerte feltsamtalar i

¹ Dette vart prøvd ut under pilotprosjekt 4 (P4) i masterstudiet ved Høgskolen i Telemark hausten 2011.

kombinasjon med open videoobservasjon² og fotografering i tillegg til refleksjonsnotat. Feltundersøkinga er delt i to ulike fasar; *fase 1* og *2*. Kvar fase består av to møte der pedagog/prosjektlear har hatt ulike tilnærmingar/lærarroller. I dei to første møta har pedagog/prosjektlear *ei delvis tilbaketrekt lærarrolle*, i to neste møta ei meir aktiv *lærarrolle* (instruerande). Filmdatamaterialet er transkribert med transkripsjonsverktøyet *InqSkrive* og deretter analysert etter inspirasjon frå Strauss og Corbins *The Constant Comparative method* (Strauss & Corbin, 2008). Eigen skapande prosess er dokumentert med foto, film og logg.

Teori

Det pedagogiske grunnlaget er henta frå filosofen Hans Skjervheim (1996), og er konkretisert gjennom teori rundt omgrepet ein *treledda relasjon*. Dette er definert som noko som skjer mellom *den andre, meg og sakstilhøvet*. Utgangspunktet er her at eit likeverdig møte er avhengig av at ein møtast i *noko tredje*. I avhandlinga er dette vidare utdjupa med utgangspunkt i ei *intrapedagogisk forståing*³ (Lenz-Taguchi, 2010), og supplert med teori som bygger opp under denne forståinga, mellom anna Vygotskij (1995; 1978) Säljö (2001) og teori knytt til lyttande pedagogikk. Teoridelen er bygd opp ut i frå ei verbal, kroppsleg, og estetisk tilnærming. Gibsons (1986) teori rundt omgrepet *affordances* er svært sentral i høve eigen skapande prosess, og handlar om kva installasjonane og miljøet kan tilby (*afford*) barna. I den teoretiske estetiske tilnærminga er også Dewey (2008), Sjklovskij (2003) og Ross (1978) nytta som kjelder.

Funn

Kjernefunna i undersøkinga viser

1) at barna endrar reaksjonsmønster frå fase 1 til fase 2, både verbalt og kroppsleg. Dette skjer på følgjande måte: I *Fase 1* og i første sekvens av fase 2 er barna er svært fysisk aktive, verbalt aktive med kvarandre og lite med prosjektlear. Dei har ei høglytt tilnærming og ein problemløysande veremåte. I *Fase 2* frå andre sekvens og ut over, er barna er mindre fysisk og verbalt aktive og kommuniserer meir med pedagog/ prosjektlear enn med kvarandre. Dei har ei meir lågmælt tilnærming og ein mindre problemløysande veremåte. Dette peikar mot at pedagog/prosjektlear sin veremåte truleg er med å påverke barna slik at det skjer ei endring i

² Dei to første møta vart filma med to kamera; eitt handhelde og eitt kamera på stativ. Her vart det nytta ekstern hjelp slik at prosjektlear kunne konsentrere seg om sine roller som deltakande observatør/prosjektlear/pedagog.

³ Denne måten å tenke på handlar om at læring er noko som skjer når ulike organismar, materiale og diskursar intraagerer med kvarandre, der alt heng saman med og påverkar alt anna i ein heilskapleg tilstand (Lenz-Taguchi, 2010).

barnas adferd. Tilnærminga i *fase 1* er problemløysande, medan den i *fase 2* er instruerande. Dette kan antyde eit likeverdig møte mellom to/fleire paratar i *fase 1*, medan makttilhøvet mellom pedagog/prosjektleiar-barn i *fase 2* endrar seg noko.

2) at barna interagerer både verbalt/non-verbalt og kroppslig i møte med alle dei fire installasjonane i begge fasar. Barna brukar sine tidlegare erfaringar og prøvar å finne meininga bakom, gjennom å *undre seg, utforske og skape*. Ut i frå barnas reaksjonsmønster i dei to fasane, ser det ut til at tilboda (*affordances*) *installasjon 1* gir barna (sjå figur 1, 2, og 3 under) pirrar dei på ein annan måte enn i installasjon 2, 3 og 4. Dette skjer ved at barna held fram med å undre seg, og vender tilbake til eller ønskjer å vende tilbake til *Installasjon 1* for å utforske den vidare.



Figur 1 Installasjon 1: Vask med ull i bakke



Figur 2 Barna i møte med installasjon 1: "Sjå ulla til sauen her då! Blå ull og raud ull!"



Figur 3 "Skru! Skru! Jammen det kjem ikkje noko ut av denne krana her..."

I *Installasjon 1* (sjå figur 1), er ein vask i kombinasjon med farga ull nytta som verkemiddel for å fremje undring (figur 2). Figur 2 og 3 viser barna sine kroppslige reaksjonar i møte med installasjonen. Når barna her leitar etter meining, skjer dette truleg fordi dei prøvar å tolke ei verkelegheit som for dei er uforståeleg. Meininga skapar dei i følgje Fredriksen (2011) gjennom møte med andre menneske, materiala, tidlegare og nye erfaringar, noko som også ser ut til å samsvare med funna i undersøkinga.

Oppsummering

Gjennom eige skapande arbeid med installasjonane har dei fysiske rammene for barnas læringsmiljø blitt sett inn i ein heilskap i naturen og i nærmiljøet. Det å nytte installasjonen som didaktisk verkemiddel i undersøkinga, har gitt ny innsikt i barnas reaksjonsmønster. Funna viser at barna brukar heile kroppen og språket til å *undre seg, utforske og skape* på leit etter *meining*. Det utkrystalliserer seg interessante funn både i *fase 1* og *fase 2*. Det viktigaste funnet knyt seg til barnas reaksjonsmønster sett i høve pedagog/prosjektleiar sine to ulike roller, noko som tyder på at prosjektleiar/pedagogens veremåte er med på å påverke barns

handlings- og reaksjonsmønster. Dette syner altså kor viktig det er å vere medviten den rolla ein har som pedagog i møte med barn på ulike alderstrinn. Det er vanleg å nytte både induktive og deduktive undervisningsmetodar i norske barnehagar og skular, men metodane må altså brukast bevisst. Om ein vel å bruke den eine metoden framfor den andre, vil vere undervisnings- og kontekstavhengig. Det er såleis ikkje eit motsetnadsforhold mellom dei to metodane. Når funna viser at barna reagerer ulikt i dei to fasane, kan dette vere eit signal om at den eine metoden fungerer annleis enn den andre i denne spesifikke konteksten.

Skjervheim (1996) sin teori knytt til *den treledda relasjonen* kan vere eit viktig bidrag i pedagogisk arbeid i barnehage og skule. Østrem (2007) knyter Skjervheim sine argument opp mot *Rammeplan for barnehagen* og barnehagen sine fagområde, der likeverd og barns rett til medverknad i barnehagen står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Etter Østrem (2007) sitt syn har barnehagen eit potensiale til å fylle *det tredje* med innhald ved at *det tredje* blir gjort tydeleg og konkret gjennom barnehagen sine fagområde og kulturelle innhald. Slik vil det kunne bli mogleg å involvere seg i *det tredje* og å gjere det til sitt eige, hevdar Østrem (2007). I dette skjeringspunktet er det viktig å vere medviten at det finst eit maktilhøve mellom den vaksne og barnet sett i høve eit pedagogisk grunnsyn. Mellom anna går dette ut på å anerkjenne barnet som subjekt, seier Østrem (2012), noko som er i tråd med det intrapedagogiske grunnsynet som i følge Lenz-Taguchi (2010) handlar om at barn ikkje må køyrast over med gitte læringsmål eller eigne moralske standardar. I staden må ein snakke og forhandle med barna i høve deira livserfaringar, og samstundes utfordre eigne måtar å forstå barn på, seier Lenz-Taguchi (i Solli, 2008).

Det er interessant å spørje seg kvifor nokre vaksne held fram med å vere *undrande*, *utforskande* og *skapande* heile livet, medan andre gradvis tek på seg skylappar slik Danbolt (2002) hevdar. Men er det slik Nickerson (1999) seier, at barn som blir oppmuntra til å stille undrande spørsmål tidleg i livet i større grad held på nysgjerrigheita si inn i vaksenlivet? Med dette som utgangspunkt kunne det vore interessant å bytt ut barna med seks tilfeldige vaksne og gjere ei liknande undersøking med tilsvarande variablar i ein liknande kontekst. *Korleis ville vaksne ha reagert i møte med fire installasjonar i naturen? Ville dei ... undre seg... utforske ... skape noko nytt...???*

Kjelder

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Lovdata
Henta frå <http://www.lovdata.no/all/h1-20050617-064.html> - 1.
- Danbolt, Gunnar (2002). *Blikk for bilder: om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo: Abstrakt.
- Dewey, J. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as Experience* (1934). I Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori: en antologi* (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. PhD thesis 50, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, [Oslo].
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (Ane Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity *Handbook of creativity* (ss. pp 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Sjoklovskij, V. B. (2003). Kunsten som grep. I Atle Kittang m. fl. (red.) (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. (Vol. 2. utg. , ss. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co (W.Nygaard).
- Solli, A. (2008). Rettferdighet er en her og nå-øvelse. *Første steg, 4*, 24-26.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3 e utg.). Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos BK.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Østrem, S. (2007). Du og jeg og noe tredje *Første steg: tidsskrift for førskolelærere* (Vol. 2, ss. 8, 9). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Sammendrag av mastergradsavhandling

Jan Ketil Petersen

Deviants & Watchers

Undersøkelse av et digitalt praksisnettverk for kunst og formgivning - gjennom billedskapning

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Institutt for forming og formgivning

Kjølnes ring 56

3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2013 Jan Ketil Petersen

Sammendrag av mastergradsavhandling

Bakgrunn for oppgaven

Med en bakgrunn i og interesse for det digitale domenet ble det naturlig å lage en problemstilling som dreiet seg om spesifikke kvaliteter ved formgiving og læring i digitale virtuelle miljøer. En viktig del av motivasjonen for arbeidet var en opplevelse av å stå i en kløft mellom *det gamle* og *det nye*, hvor det nye kanskje trenger å behandles grundigere for å gi det sin rettmessige rolle i formgivingsfagene. Målet var ikke å skape en utopisk-teknologisk gjenfødelse av faget. Snarere var det et seriøst forsøk på å utvide synet på hvordan man kan lære av hverandre i digitale nettverk, og finne ut hvordan den nye situasjonen er relevant for formgiving. Problemstillingen ble da som følger:

Hvordan lærer vi av hverandre i et digitalt praksisnettverk sentrert rundt kunst og formgiving?

For å kunne gjøre dette måtte feltet sosiale medier undersøkes for deretter å velge en arena hvor man formgir verk og deler dem med andre, og hvor det er muligheter for å lære av hverandre underveis. Termen *sosiale* (medier) avslører samtidig et pedagogisk og didaktisk grunnsyn: læring kan ha gode vilkår i grupper av mennesker som samles rundt en felles interesse. Gjennom denne første avgrensingen kunne søkelyset smalnes inn til noen relevante nettjenester. Flickr, YouTube, Polyvore, Pinterest, tumblr og Instagram ble veid – og funnet for lette. Til tross for sine fokus på kunst, håndverk og digitale medier, oppfylte disse tjenestene ikke mange nok av kravene. Det som manglet var fokus på verk, generikdom og bredde i valg av materialer. Det var til slutt bare ett sted som pekte seg ut som en egnet kandidat til undersøkelsen, nemlig deviantART (heretter kalt dA).

Den ledende engelskspråklige nettjenesten for kunst og formgiving pr. i dag, er deviantART.com. Ulike trafikkmålere på nett rangerer stedet som det 7. mest trafikkerte sosiale nettstedet – da med visse forbehold. En rekke kvantitative data ble tatt i bruk for å sette dA i relieff i det omkringliggende feltet kalt World Wide Web. Kanskje av større viktighet er det at dA kaller seg selv for et *kunsthellskap*, noe som skiller det fra de andre tjenestene som nevnes her. Denne merkelappen fikk også betydning for hvordan stedet kunne behandles som didaktisk analyseenhet, det vil si som et praksisfellskap. Dermed ble undersøkelsesfeltet avgrenset og det ble mulig å gjennomføre et skapende arbeid i feltet.

Skapende arbeid og intervju

For å finne ut av hvordan vi lærer av hverandre i denne settingen, satte jeg i gang med mitt eget skapende arbeid. Dette var i form av billedskapning der eventuelle utfordringer skulle løses ved hjelp av fellesskapet og læringsressursene som deles i det. Det innledende arbeidet ble komplisert av vansker med å skille de ulike rollene fra hverandre. Det vil si at problemet som ble lagt frem i fellesskapets forum bar preg av å være et eksperiment som skulle iverksettes i miljøet, noe som førte til en unaturlig situasjon. Ingen ville hjelpe en person som virker å være ute etter å måle og vurdere andre: tilgangen til feltet ble blokkert av taushet. Etter en omgruppering og refleksjon over rollene som forsker, lærer og deltager, ble problemene løst ved hjelp av fellesskapet og en annen kilde. Ved å benytte meg av samme kommunikasjonsform som de andre deltagerne på dA fikk jeg svar på spørsmålene i et passende forum. Et annet funn i denne fasen var hvor nyttige asynkrone læringsressurser (tutorials) kunne være. Jeg fikk innblikk i en annen utøvers skapende prosess ved at jeg mottok en link til en allerede eksisterende ressurs. De senere fasene av det skapende arbeidet handlet mer om å bruke materielle ressurser som deles innad i fellesskapet i eget arbeid, noe som både var en berikelse av eget arbeid og noe som kunne være en kilde til konflikter blant medlemmene på dA.

I tillegg ble det gjennomført intervjuer med erfarne medlemmer av fellesskapet. Respondentene svarte på spørsmål om fellesskapet, læringsstrategier og andre temaer knyttet til problemstillingen og dens underpunkter. Selv om utvalget nok var for lite til å kunne generalisere ut i fra, så fantes det en del innsikter i materialet. Det ene var at de fleste brukte søkefunksjoner inne på dA og andre søkemotorer i sine kreative prosesser, men at de vektet nyttheten av disse noe forskjellig. Dermed ble det vist at den enkeltes faglige bakgrunn og motivasjon for deltagelse på stedet var utslagsgivende i valg av strategier. Samtidig var de fleste enige om at deltagelse i fellesskapet var positivt, om enn for litt ulike grunner. Om målet enten var visning og promotering av eget arbeid eller mer en sosial og hobbyorientert deltagelse, så var fellesskapet like fullt nyttig. Alle var enige om at de hadde fått en rikere erfaring med genre og materialer de ikke kjente fra før som et resultat av sin deltagelse på dA. Dermed kan man si at det var enkelte temaer som ble gjeldende i de innledende undersøkelsene og i løpet av det skapende arbeidet og intervjuene. Disse temaene var med på å bestemme teoritilfanget for undersøkelsen.

Litteratur knyttet til undersøkelsesfeltet

Fordi deviantART kaller seg for et kunstfellesskap fant jeg det naturlig å undersøke det

som et praksisfellesskap. Dermed ble J. Lave og E. Wengers artikkelsamling om situert læring¹ relevant for prosjektet. Ettersom undersøkelsen skred fremover kom det ytterligere en hovedkilde til, en doktorgradsavhandling om deviantART som infrastruktur for kunstpraksiser skrevet av D. Perkel.² Både Lave og Wenger³ og Perkel⁴ er enige om at termen praksisfellesskap er en nyttig men kanskje upresis betegnelse på en slik omfattende analytisk enhet. Underveis ble det valgt et annet begrep for å beskrive dA: praksisnettverk. Ettersom målet var å finne ut mer om hvordan man lærer av hverandre ble det mer passende å betrakte dA som et reservoar av menneskelige og materielle ressurser sentrert rundt beslektede formgivingspraksiser. Ettersom vi alle er deltagere i flere sosiale verdener som tangerer eller overlapper hverandre til en hver tid, vil vi delta på måter som passer oss med den bagasjen vi har. Det som samler folk på dA er interessene og praksisene man finner der. Det blir ikke riktig å si at dA er et strengt definert mesterlære-fellesskap, like lite som at det er amorf og normløst.

Uansett om man kaller det for et fellesskap eller nettverk, så viser undersøkelsen at mye avhenger av hva den som bruker nettverket forsøker å oppnå med sin deltagelse. Dermed betrakter man et slikt nettverk/fellesskap som artefakt *eller* kultur. Perkel iler til og understreker at begge posisjoner kan finnes på samme sted til samme tid.⁵ Hvis man betrakter dA som en kultur, så må det ytterligere beskrivelser til for å finne ut av hva som overleveres innad i denne kulturen. Temaet berøres så vidt gjennom P. Duncums tekst om postmoderne strukturer i kunstfeltet som har betydning for kunstoppfølgingen. Ett godt poeng man finner her er at fremveksten av folkekunst eller amatørkunst har vært enorm de siste årene på grunn av sosiale medier, og at disse strømmingene bobler opp og over i populærkunstsfæren. Ettersom vi mer eller mindre har forlatt de store fortellingene om kunst og medier som ble etablert i modernismen, står vi igjen med ulike overlappende nettverk av kunstuttrykk og meninger. dA og nettet for øvrig reflekterer disse rhizometiske strukturene.⁶ Det handler nok mer om *hvordan* man utveksler informasjon, enn *hva* som utveksles, noe andre også yrer seg om.

Et perspektiv som viste seg nyttig for undersøkelsen finner vi i A. Krokans bok *Smart Læring*. Boken er et opprop om at skoleverket er nødt til å ta inn over seg den teknologiske

¹ (Lave & Wenger, 2003)

² (Perkel, 2011)

³ (Lave & Wenger, 2003, p. 42)

⁴ (Perkel, 2011, p. 54)

⁵ (Perkel, 2011, p. 169)

⁶ (Duncum, 2012) Sammendrag av nøkkelpunkter i artikkelen.

utviklingen som har funnet sted de siste 5-6 årene, spesielt med tanke på sosiale medier og andre digitale løsninger som er ganske lett tilgjengelige for lærere og skoler. Et hovedpoeng her er at med såpass drastisk endrede teknologiske rammer burde det få konsekvenser for planlegging og gjennomføring av undervisning. Selve læreprosessene endres fra grunnen av.⁷ Dette sammenfaller med egne erfaringer og funn fra undersøkelsen som peker på nytteverdier ved det å mestre og å bruke de nye teknologiene som en del av egen læring og utvikling i formgivingspraksiser. Selvlæring får ny mening i lys av de nye arbeidsmåtene og teknologiene sammen med det faktum at et moderne læringsnettverk er globalt og interessebasert – selv om den som lærer befinner seg i et fysisk klasserom med andre som bare i varierende grad deler dine interesser.

Diskusjoner som kan utledes fra undersøkelsen

En utfordring ved denne nye situasjonen er eksempelvis at dA er en kommersiell aktør. Perkel diskuterer i stor detalj spenningene som kommer til syne i praksisene på stedet, spenninger i deltagerens vedvarende romantiske syn på kunst og kunstnerskap, og spenninger mellom dAs roller som både butikk og praksisfellesskap. Et annet problem er hvordan en deltager skal vurdere kvaliteten på den hjelpen man mottar og de ressursene man møtes av gjennom sine søk. Et slikt nettverk av utøvere er løst sammenknyttet, og man kan ikke egentlig snakke om en etablert felles norm for hva mesternivået skal innebære: det er mange ulike normer som eksisterer side om side. Dette er en av hovedforskjellene mellom formelle og uformelle læringssettinger. Det betyr likevel ikke at man kan avskrive aktiviteten og løsningene som finner sted i slike felt som irrelevante for skolen. Igjen, her det handler mer om hvordan man lærer enn hva innholdet er. Ens egen faglige bakgrunn, motivasjonen for deltagelsen og andre erfaringer spiller viktige roller. Uansett så finner mange det nyttig å delta i et fellesskap, enten man behandler det som en ting eller at man bruker det for å finne støtte hos andre mennesker. Det som kan undersøkes videre er hvorvidt formatet sosiale medier bidrar til å endre verdihierarkiet kunstuttrykkene befinner seg i, ettersom bilde og tekst trives godt på skjerm mens andre mer taktile kunstformer blir stående igjen på perrongen? Hva blir konsekvensene av dette? Det andre er klasserommene som sådan: hva slags rolle skal læreren ha i et perforert klasserom der mange ulike praksisfellesskaper og kulturer møter og overlapper hverandre via WiFi og nettbrett? Det er nok å ta tak i – for den som ønsker og kan.

⁷ (Krokan, 2012) Svært forenklet sammendrag av bokens hovedbudskap.

Litteraturliste

- Duncum, P. (2012). Roaming the rhizomic playing field of visual culture in art education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art, 1*(2), 111-122. doi: 10.1386/vi.1.2.111_1
- Krokan, A. (2012). *Smart læring : hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforl. Vigmostad og Bjørke.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Perkel, D. (2011). Making Art, Creating Infrastructure: deviantART and the Production of the Web. 268. Retrieved from

Sammendrag av masteroppgaven til Christina Halvorsen

Fra kopi til eget uttrykk En bildeprosess med akvarell og penn skapt ut ifra forbilder hentet på Pinterest.com

Fra kopiering via imitasjon frem til frigjøring: En reise mot eget uttrykk. Hvordan kan kopiering/imitering av bilder fra det sosiale nettstedet Pinterest kunne være starten på og drivkraften i, en lengre bildeprosess med akvarell og penn?

Denne problemstillingen oppstod på bakgrunn av nysgjerrighet rundt bruk av kopi og imitasjon i bildeskapende arbeid, og hvordan tilfeldige bilder fra et nettsted kunne påvirke en bildeprosess. Når jeg skaper bilder er det viktig for meg å ha motivasjon og trygghet i arbeidet, ved å tillate meg selv å kopiere og imitere skapes trygge rammer, og forbildene øker gjerne min motivasjon ved at jeg har noe å ”strekke” meg etter. I tredje året av faglærerutdanning ble jeg introdusert for imitasjon på nytt igjennom undersøkende praksis. Dette vekket en nysgjerrighet omkring hvordan imitasjon kunne brukes for å avkode og lære gjennom å se hvordan andre arbeider. Målet for oppgaven var å tillære meg ny innsikt, kunnskap og ferdigheter ved å utvikle en lengre bildeprosess ut ifra forbilder på nettstedet Pinterest.

Jeg tegnet et riss over den faghistoriske utviklingen for å se hvordan skolens holdning til kopi og imitasjon som metoder hadde utviklet seg. Her fant jeg at kopi ble brukt som metode for å øve inn håndbevegelser i tegning som fag på sent 1800-tall. Med samfunnets forandringer forandret også faget seg, fra modernismens inntog og fritt skapende arbeid i skolen til massemedias inntog og nasjonal bildekultur inn i skolen. Det jeg fant interessant i den faghistoriske utviklingen var hvordan læremåtene hadde utviklet seg, fra å kopiere bilder som har til hensikt å trene øye og hånd frem til imitering av kjente kunstnere og epoker for å øke forståelse for teknikk og fremgangsmåter i bildeskapende arbeid.

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg å støtte meg til Dr. Kristina Niedderer og hennes tanker omkring metoder som er relevante for praktiske fag som kan fremme ny

kunnskap. Niedderer presiserer hvordan metodene som brukes innen forskning i dag er knyttet til teoretiske fag, og kan dermed ses som mindre hensiktsmessige å bruke når man ønsker å forske gjennom kreativ praksis. I oppgaven min forsker jeg gjennom det skapende arbeidet, og støttet meg til Niedderer sitt eksempel *å forske gjennom kreativ leting* som jeg tilpasset min fremgangsmåte. Det som er viktig i denne forskningen er å kunne vise at noe kan være nyttig eller fordelaktig for andre fremfor å skulle være etterprøvbart.

Før jeg kunne sette i gang med bildeprosessen hadde jeg et behov for å systematisere arbeidet og dermed danne rammer. Jeg støttet meg til Ingrid Ødegaard sin modell over en idéprosess og tilpasset den min egen bildeprosess, i fire faser. Idéfase, landingsfase, eksperimentfase og til sist videreutvikling. Denne modellen var veiledende men jeg fulgte den ikke slavisk, og så selv når jeg begynte å bevege meg inn i en ny fase i arbeidet. Hvor lenge hver fase varte var derfor flytende og varierte.

Idéfasen

I idéfasen var hensikten å utforske muligheter som lå i bruk av forbildene og hvordan jeg kunne gå frem i bildeskapingen. Her jobbet jeg med tekniske utprøvinger, motivsammensettinger og strek. Jeg opplevde at forbildene gav mulighet for utvikling og sammensetting av motiver samt utvikling av tekniske ferdigheter. Jeg brukte det jeg har valgt å kalle for kopieringsgrunnlag når jeg laget bildene, nemlig et foto jeg brukte blåkopi for å overføre på arket. Imitasjon brukte jeg som en læremåte for å øke kompetanse i akvarell og penn, spesielt streken fikk mye fokus i idéfasen. Underveis i arbeidet i denne fasen opplevde jeg også en spesiell interesse overfor et forbilde, *little red riding hood* av Daniel Egneus. I slutten av idéfasen opplevde jeg et stoppunkt hvor drivkraften opphørte, som grep lette jeg etter inspirasjon på Pinterest for å komme meg videre. Med ny inspirasjon og en lekende drodling fortsatte jeg arbeidet inn i landingsfasen.

Landingsfasen

Her jobbet jeg etter tre bilder av Egneus som jeg valgte å imitere etter. I landingsfasen løser jeg meg fra kopien og konsentrerte meg mest om imitasjon og utvikling av strek og akvarell i samspill. Jeg utviklet en trygghet i bildeskapingen som gav drivkraften i arbeidet. Dette medførte også til at stoppunktet som skjedde i landingsfasen ble lettere å arbeide seg igjennom, og jeg lekte videre ut ifra hva jeg allerede hadde skapt og på den måten oppstod også en form for løsrivelse fra forbildene. I denne leken gjorde jeg viktige funn som ble avgjørende for utviklingen av eksperimentfasen, valmuenes form som eget element i bildet.

Eksperimentfasen

I eksperimentfasen stoppet både kopi og imitasjon opp og jeg skapte på grunnlag av hva jeg hadde gjort i de tidligere fasene. Jeg hadde ikke lenger et behov for å få drikraft ifra imitasjon og kopi, nysgjerrighet, trygghet og motivikdom sørget for å motivere meg i den videre bildeskapingen. Allikevel hadde jeg forbilder til inspirasjon men disse ble brukt som inspirasjon og motiverende faktorer fremfor som imitasjons og kopieringsgrunnlag. I eksperimentfasen utfordret jeg meg selv ved å arbeide abstrakt. Motivutviklingen som hadde oppstått underveis i fasene kommer frem i eksperimentfasen og bearbeides til noe annerledes, jeg ser det som en løsrivelse fra sin opprinnelighet. Et eksempel på dette er hvordan valmuene som jeg brukte mye tid på å forenkle i de tidligere fasene nå fikk et nytt liv gjennom abstraksjon og formfokus. Jeg tok også inn reinsdyret fra Egneus sine bilder og bearbeidet dette til et eget uttrykk i samspill med valmuenes former.

Videreutvikling

i videreutviklingen var målet å avslutte prosessen ved å ta ett skritt tilbake å høste av erfaringene jeg hadde gjort meg til nå. Jeg avsluttet prosessen ved å velge meg ut et bilde fra eksperimentfasen som jeg bearbeidet til et stort bilde i A2 format.

Oppsummering av oppgaven

Gjennom utførelsen av bildeprosessen fikk jeg førstehåndserfaringer som gjorde at jeg kunne si noe om bruk av kopi og imitasjon av forbilder i en bildeprosess. Jeg erfarte at kopi og imitasjon gav trygge rammer for starten på bildeprosessen, men at det også var vel så viktig å løsrive seg fra det for å kunne skape noe eget. Kopieringen og imitasjonen dannet derfor et grunnlag som gjorde det lettere å komme videre. Kopien gjorde det mulig å skape uten å henge seg opp i likhet til forbildet, imitasjonen hjalp meg å utvikle tekniske ferdigheter med penn og akvarell.

Ut ifra erfaringene jeg gjorde meg i bildeprosessen har jeg også noen didaktiske tanker knyttet til kopi og imitasjon etter forbilder. Jeg kom frem til at motivasjon, mestring og interesse er viktige faktorer som kan imøtekommes gjennom bruk av kopi og imitasjon i skolen. Som en start på skapende arbeid er det viktig å ha trygge rammer å arbeide ut ifra, kopiering kan hjelpe de som har vanskelig for å tegne og som føler de ikke mestrer dette. Gjennom imitasjon kan elevene utvikle en forståelse for teknikk og uttrykk i malerier. Jeg opplevde å bli motivert av imitasjonen og kopieringen av forbildene i starten, men så forandret dette seg ettersom jeg utviklet bildene. Innsikten og erfaringen jeg fikk av de to første fasene gav trygghet for å

skape videre på egenhånd, noe som igjen skapte en følelse av mestring. Forbildene jeg hentet inn i bildearbeidet valgte jeg utifra min egen interesse og hva jeg fant inspirasjon i. Jeg finner det vesentlig at elever får jobbe med bilder ut ifra sitt interesseområde for å gi inspirasjon og motivasjon.

Jeg opplevde at min viktigste erfaring var hvordan det å løsrive seg fra kopi og imitasjon opplevdes. Når jeg skal ut i skolen som lærer ønsker jeg å kunne ta i bruk disse erfaringene i tegning eller maling, og jeg ser det da som svært viktig at elevene får nok tid til å arbeide i en prosess slik at imitasjonen ikke blir målet i seg selv. Men mestringsfølelsen av å kunne bruke noe som ble lært gjennom imitasjonen.

ApPropos

-utvikling av fag-applikasjon til kunst og håndverk og analyse av elevers meningsskapning i multimodal tekst

Bakgrunn og problemstilling

Et moderne samfunn forutsetter en kompleks tekstkompetanse. Med utgangspunkt i kunst og håndverksfaget undersøker oppgaven hvordan elever leser og skaper mening i multimodale tekster. Barn og unge omgås tekster på nye måter og dette stiller krav og forventninger til skole og opplæring, noe som gjenspeiles i Læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006.

Internasjonalt brukes ofte begrepet literacy om evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis. Begrepet omfatter også evnen til å ”lese” og ”skrive” i flere modaliteter enn bare skrift. På bakgrunn av dette har problemstillingen vært:

På hvilke måter skaper elever mening i multimodale tekster?

Implisitt i problemstillingen ligger et spørsmål om hvilke forhold som ligger til grunn for å utvikle multimodale tekster, samt hvilke didaktiske konsekvenser det medfører. For å få en forståelse av feltet og fenomenet er det tatt utgangspunkt i teoretiske studier og eget praktisk estetisk arbeid. Arbeidet består av design og utvikling av en fag-applikasjon for iPad med tema farger.

Metode og teori

Oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan elever skaper mening og forståelse i multimodale tekster. Hvordan kan multimodale tekster gi læring, og hvilke implikasjoner får det for utdanningsinstitusjonene? Oppgaven handler om å forstå og fortolke elevers møte med en applikasjon i en faglig kontekst på et kvalitativt grunnlag. Det er anvendt feltundersøkelser som tilnærming til området. ”Feltmetodikk handler om å utvikle virkelighetsnær forståelse og å samle inn data ved å oppholde seg i det feltet som studeres” (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 10). Det er benyttet kvalitative undersøkelser bestående av egne refleksjoner av praktisk arbeid, observasjoner av elevers bruk av applikasjonen, samt intervju av elever om deres opplevelse av design og innhold. Datamaterialet er organisert i kategorier for å abstrahere

meningsinnholdet (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2010, p. 158). Oppgavens drøftingsdel går bak det som kommer frem i intervjueteksten for å identifisere intervjuobjektene forståelse og meningsskaping.

Teorigrunnlaget baserer seg på fem hovedområder. Lesing, multimodalitet, forstå og å tolke tekster som en del av den digitale kompetansen, læring og design av grensesnitt og hvordan dette påvirker meningsskapingen til leseren. Analysen tar utgangspunkt i Van Leeuwens tanker om samspill og kohesjon i multimodale tekster. Disse prinsippene kaller Theo Van Leeuwen for *Rythm*, *Composition*, *Information linking* og *Dialogue* (Van Leeuwen, 2005, p. 179). Det praktisk-estetiske arbeidet analyseres for å se hvordan leseren forstår den multimodale teksten. Intervjuene med elever i ungdomsskolen er transkribert og organisert etter de samme prinsippene. Observasjoner av elevenes bruk av læringsressursen kan gi signaler om hvordan elever organiserer lesingen. I drøftingsdelen reflekteres det om når de møter motstand og hvor det oppstår misforståelser ift navigering og innhold. Gjennom å sammenligne uttalelser i intervjuene og egne observasjoner ble det mulig å se fenomenet fra flere sider. Drøftingen kobler funn fra eget praktisk estetisk arbeid, resultater fra intervju, egne observasjoner og oppgavens teorikapittel.

Praktisk-estetisk arbeid

Opgavens praktisk-estetiske del har vært å utvikle en læringsapplikasjon om temaet farger. I dette arbeidet har jeg vært forfatter, redaktør, designer og programmerer for. Arbeidet har endt opp i en applikasjon for iPad, direkte knyttet opp mot kunst og håndverksfaget. Målet med det praktisk-estetiske arbeidet har vært å få en forståelse av hvordan elever leser sammensatte tekster og hvilke valg en designer må gjøre under utarbeidelse av fagapplikasjoner.

Det ble utarbeidet en forsideillustrasjon som de ulike delene av applikasjonen baserer seg på. Illustrasjonen brukes som et visuelt gjennomgangstema i for å skape helhet. Kapitlene er bygget opp med ulik design. Bakgrunnen for de designmessige variasjonene er for å undersøke om informantene leser sidene på ulik måte? Eksempler på spørsmål er; Hvordan er det å lese tekster som har uventete effekter? Hvilken påvirkning har bakgrunnen? Hvordan brukes illustrasjoner for å forklare lesevei? Hvilken betydning har sideoppbyggingen i forhold til scrolling og leseopplevelse? Hvordan leses ikoner i forhold til navigering og interaksjon?

På de ulike sidene er det satt inn *feller*. Det vil si at det er latt vær å ta med ikoner, forenklet ikoner eller brukt ikoner som ikke forteller noe om handlingen, for å se om leserne likevel klarer å finne frem i informasjonsarkitekturen. Det er brukt utradisjonelle måter å plassere verbaltekst og illustrasjoner som både dekor og informasjon. De ulike komposisjonsgrepene gir signaler om hva som er viktig informasjon og hvordan leseren bør orientere seg i teksten. I det praktiske arbeidet var det viktig at applikasjon ville gi leseren egne valg. Ulike lesere, på ulike nivåer, benytter ulike lesestrategier. Med valgmulighetene i applikasjonen vil leserens egne preferanser kunne bli en del av fagstoffets presentasjon.

Drøfting og didaktiske refleksjoner

Å skape mening i multimodale tekster handler om å lese i flere lag. Leseren må forholde seg til det visuelle og verbale, samt interaksjonen med modalitetene og aktivitetene applikasjonen tilbyr. Alt må leses og forstås. Når elever skaper mening i multimodale tekster vil de både avkode og avtolke informasjon, for så å stille opp en hypotese rundt betydningen av informasjonen. For å teste hypotesen søker leseren så mer informasjon. Tekstene i applikasjonen er ikke-lineære, dynamiske og interaktive. Den legger til rette for en diskontinuerlig, oppstykket lesing som spenner over ulike modaliteter som tekst, illustrasjoner, animasjoner og film. Navigeringen foregår gjennom interaksjon i et nettverk av informasjon. Medieforsker Gunther Kress kaller dette for *reading as design* (Kress, 2003). Observasjonene viser at informantene gjør en søkende lesing som stemmer bra med Judith Langers to måter å orientere seg mot meningsdannelse. Det kan virke som om informantene utforsker teksten både ved å holde fast ved et referansepunkt, samt gjennom å utforske mulighetene teksten gir (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I lys av Bruners ulike kunnskapsrepresentasjoner er den enaktive representasjonen aktivert gjennom at applikasjonen tilbyr elevene handling. Han mener at grunnstrukturene for resonnement, bearbeiding av erfaring og lagring av kunnskap blir bedre tatt i vare gjennom fortellinger (Østerud, 2009). Interaksjon med den multimodale teksten og de ulike aktivitetene stimulerer narrative sekvenser som kan huskes bedre og oppleves som mer meningsfulle. Multimodale læringsressurser er rike på visuelle virkemidler som i større grad støtter elevenes forståelse, enn utelukkende det verbalspråklige. Løvland hevder at inntak av modaliteter og samlesing ikke er en del av literacy praksisen i skolen på samme måte som lesing er det (Løvland, 2011, p. 37). Når læreplanens vektlegging av verbalspråket medfører at skolen

kanskje ikke utnytter den multimodale kompetansen elever har fått gjennom andre medier. Informantene viste tydelig at de var positive til bruk av læreapplikasjoner i skolen. De hevder at det vil øke motivasjonen for læring og skape større forståelse for fagstoffet. John Traxler hevder at mobile læringsressurser gir så gjennomgripende endringer av læring at det fører til et endret kunnskapssyn. Undervisning som pleide å bli levert *i tilfelle* kan bli levert *nå, akkurat nok, og bare-for-meg* (Traxler, 2009). Dette kan sammenliknes med måten elever sjekker værmeldingen, når neste buss går til byen eller hva som går på kino. Kunnskapen tilegnes gjennom aktiviteter som er personlige, kontekstuelle og kontrollert av brukeren. Samtidig kan mobil læring være tilrettelagt og stedsspesifikk med læringsmål utarbeidet av lærer.

Det er behov for å utvikle læremidler som fremmer leseforståelse og møter elevene der de er, samt å utvikle oppgavetyper som vektlegger problemløsning og som fremmer aktive, undersøkende og samarbeidende elever. Mobile læringsressurser kan bidra til å løse noen av utfordringene skolen står overfor ift differensiering av lærestoff fordi tekstene ikke utelukkende hviler på den verbalspråklige modaliteten eller den symbolske kunnskapsrepresentasjonen. Tekstene er uten åpenbare grenser og elever kan forfølge sine interesser og utforske en verden utenfor klasserommet. Elevtilpassede læringsressurser kan gi personlige tilbakemeldinger. Innhold basert på kjennskap til brukerens preferanser kalles adferds-styring og tillater læremiddelet å vise innhold som erfaringsmessig fungerer godt for spesifikke brukere eller grupper. Dette kan gi en læringsteknologi basert på hvordan du lærer, og hvor innholdet personaliseres basert på læringsvanene til den enkelte. For eksempel kan kameraet i et nettbrett registrere hvordan leseren får oversikt og leser en side, for deretter å reorganisere innholdet etter hvordan eleven lærer best.

Semiotikerne Gunther Kress og Theo Van Leeuwen hevder at dagens informasjonssamfunn trenger tekstskapere som kan designe multimodale tekster. Når elever designer må de avgjøre om de skal benytte tale, musikk, skrift, fotografi, modeller eller kombinasjoner av disse ressursene for å formidle informasjonen. Individet gjenskaper og re-designer informasjonene i meningsskapende prosesser. Det kan derfor hevdes at ”Multimodal design er noe annet og mer fleksibelt enn kompetansen til å lage multimodale tekster på grunnlag av kjente tekstmønstre” (Løvland, 2007, p. 16). I denne sammenheng argumenteres det for at kunst og håndverksfaget må være sitt ansvar bevisst i forhold til å gi denne designkompetansen til elever.

Referanser/litteraturliste

- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Kristoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar* (Vol. nr. 168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne. (2011). *På jakt etter svar og forståing* (Vol. nr. 185). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traxler, John. (2009). Current State of Mobile Learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet. from http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_2.pdf
- Van Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Østerud, Svein. (2009). *Enter : veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk 2013

Toril Rygh

Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og
lærerutdanning

Institutt for forming og formgivning
Lærerskolevegen 40
3679 Notodden
<http://www.hit.no>

© 2013 Toril Rygh

Postmoderne strategier til bruk i bildeundervisning

Med spesielt fokus på undervisning i Medier og kommunikasjon på videregående skole

Bakgrunn:

Utgangspunktet for mastergradsavhandlingen er min hverdag som lærer på linjen Medier og kommunikasjon (MK) i videregående skole. Vi har gjennom hele skoleforløpet stort fokus på komposisjonsprinsipper som ble rendyrket under innflytelsen av formale modernistiske kunstnere og designere, mens postmoderne bildestrategier får liten eller ingen oppmerksomhet. Komposisjonsprinsippene er i hovedsak formale virkemidler som kontrast, enhet/rytme, balanse-, og bevegelse i bildet. Postmoderne estetikk har åpnet opp for nye måter å gi et produkt meningsbærende budskap, som ikke vil kunne forklares gjennom komposisjonsprinsipper. Det ligger mange tiårs visuell produksjon og utvikling av nye bildestrategier fra det som kan kalles en postmoderne bildetradisjon som er mangelfullt ivaretatt i våre læreplaner og lærebøker. Jeg opplever at komposisjonsprinsippene alene ikke er gode nok "verktøy" til hverken å forstå eller å produsere medieprodukter i et postmoderne visuelt mangfold.

Min inspirasjon var den amerikanske kunstprofessor Olivia Gude. Hun reagerte på den modernistiske innflytelsen på kunstundervisningen i USA hvor de tradisjonelle *7+7 elements of Art and Principles of Design* var en svært viktig del av undervisningen. De prinsippene for design Gude refererer til er sammenfallende med prinsippene for design som vi bruker på MK. Olivia Gude introduserte et antall "postmodern principles" for å forbedre sin undervisning. På norsk vil et prinsipp antyde en lov eller regel som ligger til grunn for noe som f.eks. en doktrine, og på mange måter være uforenlig med en postmoderne antiessensialistisk virkelighetsforståelse. Jeg kaller derfor mine funn for postmoderne strategier. For meg antyder ordet "*strategi*" en plan av handlinger for å nå et mål, som i vårt tilfelle er medieprodukter.

Gjennom teoretiske studier, refleksjoner og praktisk estetisk arbeid er målet for meg å finne strategier som påvirker innholdsproduksjon som f.eks. bruken av tvedtydigheter og doble budskap eller historiske og tidsaktuelle referanser utenfor produktet selv. For å avgrense mitt felt valgte jeg å fokusere på *Programfag til valg: Bilde* på VG3 .

Problemstilling:

For å kunne identifisere en postmoderne strategi måtte jeg først etablere en forståelse av dikotomien klassisk moderne og postmoderne optikker (et konstruert blikk på verden). Problemstillingen ble derfor som følger:

Hva karakteriserer postmoderne optikker, og hvilke didaktiske strategier kan utkrystalliseres fra postmodernistsisk visuell teori med spesielt fokus på bruk i bildeproduksjon i valgfaget Bilde på MK?

Hvordan vil en praktisk estetisk tilnærming kunne påvirke utvalget av strategiene?

Målet er å skape forutsetninger for å endre didaktisk praksis og gjøre elevene i bedre stand til å være oppmerksomme på, tolke og produsere et størst mulig spekter av den postmoderne visuelle mangfoldighet som omgir oss i dag.

Teori og framgangsmåte:

Som metateori brukte jeg postmoderne optikker utkrystallisert av bildepedagogene Arthur D. Efland, Kerry Freedman og Patricia Stuhr. De presenterer 4 "*general characteristics*" utviklet for organisering av kunstundervisning. Helene Illeris's beskriver hvordan disse "*general characteristics*", som hun velger å kalle optikker, kan forandre vår måte å undervise kunst.

For å utdype min forståelse av klassisk moderne estetikk bruker jeg kunstfaglig teori fra kunstkritikeren Clement Greenberg (1909-1994), mens kunstkritiker og kunsthistoriker Rosalind Krauss (1940-), har satt sine spor i definisjonen av postmoderne kunstproduksjon. Disse to teoretikerne forvalter hver sin side av min dikotomi, klassisk moderne og postmoderne estetikk. Jeg bruker også teori av professor i musikkvitenskap Arnfinn Bø-Rygg, som har beskrevet spenningsfeltet mellom disse optikker og konsekvensen det har for det estetiske uttrykket.

Med bakgrunn i dette teoretiske materialet gjør jeg mitt første utvalg av postmoderne strategier, som vil være mest aktuelle i forhold til undervisning i faget *Bilde* på MK. Jeg diskuterer mine egengenererte strategier i sammenheng med enkelte av Olivia Gude's strategier samt prinsipper utviklet for undervisning av professor i kunstpedagogikk og visuell kultur Paul Duncum.

I mitt tilfelle besto arbeidet i en vekselvirkning mellom empiriladet teori og teoriladet empiri. Prosessen kan sammenlignes med en hermeneuetisk spiral hvor jeg møter teksten med en forforståelse av hva den dreier seg om, og som deretter utvikler seg i samspill mellom lesning og justeringer av tolkninger jeg har dannet meg underveis (Hjardemaal, 2011, s.191).

Jeg knytter de ulike perspektiver fra metateori og postmoderne optikker inn i en sammenheng med, strategier utkrystallisert for et didaktisk formål. Deretter øker jeg min *forståelse* av strategiene gjennom å finne gode eksempler på bruk av dem og jobbe praktisk estetisk med dem. Erfaringen fra det praktiske arbeidet setter jeg deretter i sammenheng med optikkene utviklet for undervisning av Efland mfl. Jeg reflekterer da over brukbarheten til strategiene og de eventuelle didaktiske konsekvensene av å introdusere postmoderne optikker og strategier.

Slik forsøker jeg å bevege meg fra ett teoretisk perspektiv til ett nytt gjennom vekselvirkningen mellom del og helhet (Hjardemaal, 2011a, s.191).

Jeg startet mine undersøkelser med metateori og visste ikke hva resultatet ville bli. Jeg forsøkte å finne en årsaksforlaring til strategiene gjennom å avdekke strukturene som har formet dem. Formålet med abduksjon er å påpeke ikke -observerbare strukturer i overserbare hendelser (Hjardemaal, 2011a, s. 205). Strategienes brukbarhet er det essensielle og sannhets begrepet er avløst av spørsmålet om brukbarhet.

Praktisk arbeid:

Den praktisk-estetiske delen av oppgaven innledes med å finne gode eksempler som illustrerer strategiene. Deretter bruker jeg strategiene til å analysere tidligere kunstproduksjon. De utvalgte strategiene blir så utgangspunkt for en installasjon. Installasjonen er en kombinasjon av skulptur og bilder.

Blanding av ulike typer medier er et tydelig kjennetegn på postmoderne estetikk. Intensjonen med arbeidet er ikke å illustrere de ulike strategiene slik jeg gjør det gjennom å vise eksempler på dem, men jeg vil tilegne meg stoffet gjennom praktisk-estetisk arbeide. Jeg går inn i en kunstnerisk prosess og tillater den kompleksiteten som dette medbringer. En strategi vil sjelden virke helt alene, men overlappes av andre strategier. Gjennom prosessen reflekterer jeg over tydeligheten og brukbarheten til strategiene i praktisk arbeid.

Konklusjon:

Min *resultat* er i form av 4 postmoderne strategier klar til bruk i *Bilde* undervisningen. Strategiene er utkrystallisert fra postmoderne teori og utprøvd gjennom praktisk-estetisk arbeid. Under optikken *Små historier istedenfor store* ligger strategi nr. 1 *Lokalt og regionalt preg*. *Lokalt og regionalt preg* er et tydelig kjennetegn på postmoderne produkter og stikkord kunne være: Bruk av særegent regionale tradisjoner og historie eller håndverkstradisjoner som inspirasjonskilder, fokus på "små fortellinger" f.eks. fra lokalmiljøet, personlige fortellinger eller subkulturer. Under samme optikken ligger strategi nr. 2 *Likeverdighet*. Det å oppfatte ulike bildetradisjoner som *likeverdige* er en tydelig postmoderne holdning som kan brukes som strategi. Høykultur og masse- eller populærkultur er sidestilt og ansett som likeverdige.

Under optikken *Bilder som dobbelt kodete former* ligger strategiene nr. 3 *Appropriasjon/sampling*. *Appropriasjon* betyr tilegnelse. Det betyr at du kan bruke eller referere til allerede eksisterende bildemateriale i dine egne arbeider. Under samme optikken ligger strategi nr. 4 *Sammenstilling*. Målet med å bruke strategien *sammenstilling* er å bringe sammen radikalt forskjellige historier for å gi oss en innholdsmessig overraskelse.

Strategiene har alle potensiale til sette fokus på, og forsterke innholdet i våre medieprodukter. Strategiene kan brukes til både praktisk arbeide og analyse av en rekke postmoderne bildeproduksjoner og har potensiale til å kunne brukes i mange ulike fag hvor dette kan være et tema. Strategiene kan brukes til å utforske dypere problemstillinger som et bilde tar opp ved å anvende en eller flere av strategiene. Disse enkle verktøy vil gi elevene et fortrinn ovenfor elever som ikke har hatt denne typen undervisning. Elevene vil få en utvidet forståelse av kulturelle uttrykk fra sin egen samtid, og dermed *oppøve evnen til kritisk bevissthet om slike virkemidler i egne og andres produksjoner*. Elevene vil ha større forutsetninger for å *forsterke et budskap, beskrive og tolke bilders innhold og redegjøre for bilders påvirkningskraft* (Utdanningsdirektoratet, 2013), og få en større bevissthet rundt hvordan krefter i samfunnet forsøker å påvirke dem generelt.

Pga opphavsrett fins
bildet kun i trykt utg.

*Strategi nr.1 Lokalt og regionalt
preg. Moods of Norway bruker
strategien sine, produksjoner og
markedsføring. (Moods-of-
norway, 2013)*

Pga opphavsrett fins
bildet kun i trykt utg.

*Strategi nr.2
Likeverdighet.
Jeff Koons sidestiller kitch og
høykultur i sin skulptur
"Michael Jackson and
Bubbles" 1988 (Koons, 2012)*

Pga opphavsrett fins
bildet kun i trykt utg.

*Strategi nr. 3
Appropriasjon/sampling.
Jeff Wall bruker arbeid fra
kunsthistorien som
utgangspunkt for sitt foto i
"The sudden gust of wind"
fra 1993 (Wall, 2007).*

Pga opphavsrett fins
bildet kun i trykt utg.

*Strategi nr. 4
Sammenstilling. Corrine
Day brukte snapshots
fotografier fra narkotika
relaterte miljøer i sine
motefotografier: "Georgina,
Brixton" 1993 (Day, 2010).*

Litteratur:

Bø-Rygg, A. (1995). *Modernisme, antimodernisme, postmodernisme. Kritiske streiftog i samtidens kunst og kunstteori*, Kultur og kommunikasjon nr. 14, Høgskolen i Stavanger, Stavanger, s. 121-131, 133-140

Duncum, P. (2011). 7 prinsipper for visuel kultur i billedundervisningen. *Billedpædagogisk tidsskrift* 2011 (3)

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *The Character of a Postmodern Art Curriculum*. USA: National Art Education Association

Greenberg, C. (2004). *Mot en ny Laokoon i: Den modernistiske kunsten*. Red. Greenberg, C. Oslo: Pax (etterord av Åsmund Torkildsen) Towards a newer Laocoon, *Partisan Review* 7 (July-August 1940)

Gude, O. (2004). Postmodern Principles. *Art Education*, 2004 (1)

Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og makt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. 1. udgave 2002, Samfundslitteratur, 2002

Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal F. & Tveit K (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 2. utgave, Unipub 2011

Krauss, R. (2002). *Skulpturen i det utvidete felt i: Avantgardens originalitet og andre modernistiske myter*. Red. Krauss, R. Oslo: Pax (Pax Artes nr. 7)

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplaner i medier og kommunikasjon*. Hentet fra [http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/ - medier og kommunikasjon](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/-medier-og-kommunikasjon)

Elevenes kunst- og håndverksprodukter i en utstillingskontekst

Sammendrag av masteroppgave 2013, formgivning, kunst og håndverk

Trinelin Ivarsson Gunnarfelt

Gjennom atten års skolegang har jeg dannet meg et inntrykk av klasserommet. Jeg er vant med å være i klasserommet flere timer daglig. Selv om jeg er utdannet lærer har jeg ikke jobbet som lærer ennå. Det betyr at jeg aldri har vært ansvarlig for et klasserom. Jeg er likevel under den oppfatning at klasserommet skal tjene som et pedagogisk virkemiddel som fremmer undervisningen heller enn å hemme den. Jeg tror bruk av det fysiske klasserommet avhenger av en bevisst lærer, og var nysgjerrig på den offentlige lærers bevissthet når det kom til dette. En egen interesse for interiør og det fysiske klasserommet ble derfor grobunn for masteroppgaven. Problemstillingene for masteroppgaven ble delt i to:

Problemstilling 1

- Hva karakteriserer lærers oppfatning og bruk av eget klasserom?
- Hvordan brukes artefakter/hjelpemidler til å dokumentere læringen?

Problemstilling 2

- Hvordan utvikle et tjenlig utstillingsinventar på grunnlag av forundersøkelsen om lærerens bruk av det fysiske klasserommet og observasjoner gjort i en undervisningsøkt?
- Hvordan fungerer det utviklede utstillingsinventaret?

Gjennom problemstilling 1 skjønner en at jeg ønsket å kartlegge lærers bevissthet rundt bruken av det fysiske klasserom, samt bruken av artefakter/hjelpemidler for å dokumentere læringen i klasserommet. Problemstilling 2 forteller om det foreliggende arbeidet med forundersøkelsen og aksjon 1 som et grunnlag for utvikling av et

utstillingsinventar for eleverbeider, og hvordan utstillingsinventaret fungerte i praksis. Nedenfor kartlegges det hvordan prosessen har utløpt seg i kronologisk rekkefølge:

Litteratur- og informasjonssøk

Søket ble rettet mot ulike pedagogiske syn på det fysiske rom. Deriblant Montessoripedagogikken¹, Steinerpedagogikken² og barnehagepedagogikken fra Reggio Emilia³. Fysiske rammers betydning og innvirkning ble sett i lys av tidligere undersøkelser og forfatteres synspunkter. Også det fysiske klasserommet og dets bærekraftige innvirkning på pedagoger og elever sosialt og faglig kom frem her. Litteratur- og informasjonssøket ble videre brukt for å understreke funn gjort i forundersøkelsen og aksjoner.

Forundersøkelse – 10 intervju

Forundersøkelsen innebar 10 intervju med 8 kontaktlærere og 2 faglærere i Telemark fylke for å se på lærerens bevissthet og behov rundt det fysiske klasserommet og deres bruk av artefakter/hjelpemidler for dokumentasjon av læring. Alle intervjuene fant sted på mellomtrinnet. Resultatet viste lærere som mente at det fysiske klasserommet var viktig i pedagogisk sammenheng. En tydelig tendens var lærere som selv antydte å være bevisst på bruken av det fysiske miljøet i eget klasserom. Struktur, orden og fjerning av visuelt støy var vektlagte begreper som gikk igjen hos flere av informantene. Disse begrepene begrunnet de som metoder for et bedre og mer tilrettelagt fysisk klasserommiljø. Kun en av informantene ga uttrykk for å benytte seg av artefakter/hjelpemidler i klasserommet. Det gjorde hun for å gjøre rommet *annerledes*. Ingen av informantene hadde fått inspirasjon eller kunnskap om bruken av det fysiske klasserommet i lærerutdanningen, men fire hadde deltatt på kortvarige kurs angående temaet. Kursene syntes ikke å gi vedvarende resultater for utformingen av det fysiske klasserommet ifølge lærerne. En av lærerne mente egne erfaringer ute i skolen var den beste måten å tilegne seg kunnskap om virkningen av det fysiske miljøet på. I intervju spørsmål om estetikk ga fire informanter uttrykk for et ønske om en utstillingsvegg/tavle tilegnet kunst- og håndverksfaget. De ønsket et område i

¹ (Vatland & Lexow, 2004)

² (Weisser, 1996)

³ (Wallin, 1997)

klasserommet for utstilling av elevarbeider. Dette resultatet ble tatt videre inn i designprosessen – utstillingsinventaret, som viser seg etter aksjon 1.

Aksjon 1

Jeg så et behov for å observere en undervisningsøkt i kunst og håndverk for å se nærmere på hvordan lærer la frem inspirasjonsmaterieell for elevene, og for å se på hvordan hun stilte ut elevarbeider ved endt arbeidsøkt. Dermed ble det konstruert en oppgave for elevene tilpasset målet med observasjonen. Målet med det hele var å se om det lå et forbedringspotensial i utførelsen av de nevnte kriteriene – altså ble metodevalget *aksjonsforskning*⁴. Lærer og jeg skulle fungere som likeverdige parter i aksjonsforskningen. Resultatet fra aksjon 1 viste en lite bevisst bruk av inspirasjonsmaterieell. Bildene som var ment som inspirasjon ble hengt på veggen til venstre for elevene, og fungerte i liten grad som inspirasjon. Lærer bemerket selv dette i intervjuet i etterkant av undervisningsøkten. Visuelt støy rundt inspirasjonsmaterialet, ustrukturerte pult og overflødig papir flere plass i klasserommet ga et "rotete" helhetsinntrykk av det fysiske miljøet. Utstillingen av elevarbeidene forekom på en korketavle på gulvet bakerst i klasserommet. Konklusjonen var at det ikke kunne karakteriseres som en *fin plass* i mine øyne. Derimot ble bildene hengt opp på en ryddig og strukturert måte, som vitnet om en bevisst lærer når det kom til opphenging av bildene sammen. Hun kommenterte utstillingen i liten grad i intervjuet. På grunn av dårlig informasjon, gitt av meg til lærer, ble vår deltagelse i aksjonsforskningen ujevn, og fungerte ikke som tenkt. Forbedringspotensialet viste seg gjennom aksjon 1, og utvikling av et utstillingsinventar for utstilling av inspirasjonsmaterieell og elevarbeider ble gjennomført i designprosessen. Resultatet fra forundersøkelsen og aksjon 1 viste en noe uerfaren forsker.

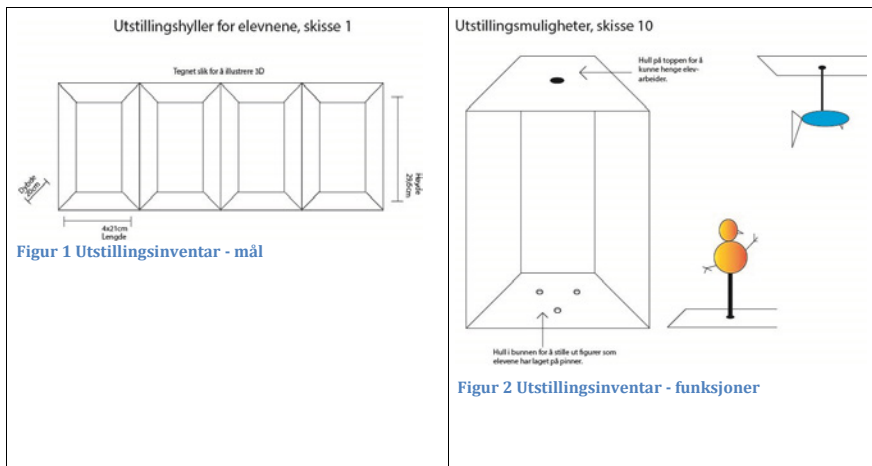
Designprosess

Med utgangspunkt i informasjon og resultater fra forundersøkelsen og aksjon 1 tok designprosessen form. *Farstads modell for arbeidsfaser i en designprosess*⁵ ble brukt for å strukturere prosessen, og et utstillingsinventar ble det endelige produktet. Utstillingsinventaret skulle tjene som dokumentasjon av elevarbeider i første omgang,

⁴ (Tiller, 2004)

⁵ (Farstad, 2008)

men også være et verktøy for lærer til å stille ut inspirasjonsmateriell i undervisningens oppstartsfasen. Inventaret skulle være allsidig og gi rom for å jobbe med varierte formingsoppgaver. Funksjoner som lys, pleksiglass, justerbare skillevegger og hull for å jobbe med oppgaver på pinner ble integrert i utstillingsinventaret. Eksempel på skisseprosessen følger nedenfor:



Figur 3 Eksempel på skisser av utstillingsinventar

Det ble designet to identiske utstillingsinventar med fire "rom" i hver hylle. Hvert av disse rommene er lik størrelse med et A4-ark (21x29,4cm). For å besvare siste problemstilling og for en eventuell videreutvikling av produktet *utstillingsinventar*, var en *aksjon 2* nødvendig.

Aksjon 2

Aksjon 2 tok sted i samme klasserom og med samme lærer som i aksjon 1. Elevgruppen var ny. Lærer ble i større grad enn ved aksjon 1 integrert i målsettingen, slik at vi forhåpentligvis kunne fungere som likeverdige observatører i aksjon 2. Likt som i aksjon 1, skulle det også i aksjon 2 observeres utstilling av inspirasjonsmateriell og elevarbeider. Forskjellen var at *utstillingsinventaret* var integrert i aksjon 2, hvor det ble brukt aktivt både til utstilling av inspirasjonsmateriell og elevarbeider. Jeg utbedret klasserommet før undervisningsøkten for å oppnå et strukturert og ryddig inntrykk av klasserommet. Det ble gjort i den hensikt å tjene utstillingsinventaret positivt, noe som forhåpentligvis ville smitte over på undervisningen, slik at undervisningen også ble

oppfattet som positiv. Resultatet fra aksjon 2 viste engasjerte elever i større grad enn i aksjon 1, både i bruken av inspirasjonsmateriell og ved utstilling av egne arbeider. De gikk tett opp til utstillingsinventaret for å utforske detaljer og se det hele på nærmere hold. Undervisningen opplevdes mer ryddig, og elevene viste en stolt side ved utstilling av egne arbeid. Lærer ble inspirert av utstillingsinventaret, og mente det var et hjelpemiddel for å legge opp kunst- og håndverksundervisning. Hun poengterte at det *kreves litt fra læreren* for å kunne bruke det. Nedenfor vises bilder fra utstillingen av elevarbeidene fra begge aksjonene.



Figur 4 Utstilling av elevarbeider i aksjon 1



Figur 5 Utstilling av elevarbeider i aksjon 2

Kritikk/veien videre

Utstillingsinventaret fungerte bra på mange områder, men kan også utbedres på en rekke områder. Jeg så at utstillingsinventaret som ble designet bare var starten på en mer omfattende prosess. En prosess som kunne utvikle ulike inventar for elever og lærere i ulik størrelse, form og med ulike funksjoner tilpasset forskjellige former for formingsoppgaver. Resultatet fra forundersøkelsen, aksjoner og observasjoner viste et behov for kursing av lærere for å heve bevisstheten om bruk av det fysiske klasserommet som pedagogisk verktøy. I tillegg burde aksjonsforskningen fortsatt over en lengre periode hvor utstillingsinventaret ble integrert i klasserommet over lengre tid. Det ville økt validiteten i resultatene, og bidratt til en gjennomtenkt videreutvikling med utgangspunkt i observasjoner av nødvendige utbedringer over lengre perioder.

Litteraturliste

- Farstad, P. (2008). *Industridesign*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Vatland, M. H., & Lexow, M. (2004). *Montessori*. Bekkestua: Montessoriforl.
- Wallin, K. (1997). *Reggio Emilia og de hundrede sprog*. Frederikshavn: Dafolo.
- Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning : idé og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Figurliste

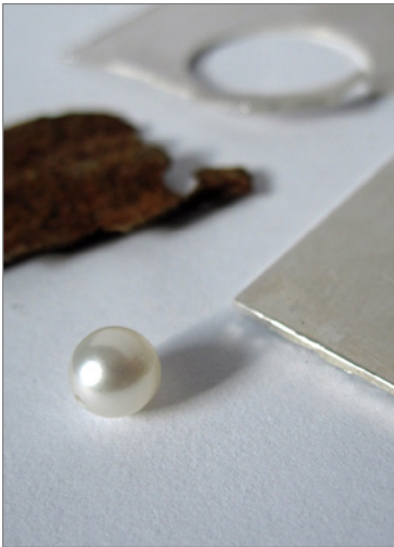
- Figur 1 Utstillingsinventar – mål*
- Figur 2 Utstillingsinventar – funksjoner*
- Figur 3 Eksempler på skisser av utstillingsinventar*
- Figur 4 Utstilling av elevarbeider i aksjon 1*
- Figur 5 Utstilling av elevarbeider i aksjon 2*

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2013

Øystein Johan Østby

Narrative smykker

Design som anvendt erfaring



Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sammendrag – Narrative smykker

Innledning

Narrativer kan beskrives som subjektive gjenfortellinger av hendelser. Bakgrunnen for tema er erfaringer med at de elevene som skaper egne uttrykk, også har noe å fortelle. I fag innen kunst og design får elevene et tema og anvender gjerne formalestetiske virkemidler i det skapende arbeidet, og i den videregående skolen er originalitet et kjent vurderingskriterium. Avhandlingen undersøker hvordan personlige narrativer kan bidra til originalitet ved at de anvendes som inspirasjon i designprosesser og medieres via smykker.

Smykker er valgt fordi bruksfunksjonen er gitt. Da kan det skapende arbeidet konsentreres om form og kommunikasjon i formidlingen av fortellingene. Yrkesfag skal forberede elevene på arbeidslivet. Det didaktiske perspektivet relateres derfor til teorier om den kommersielle opplevelsesøkonomien. Drømmer og følelser som samhørighet, kjærlighet, trygghet og eventyr appellerer her til forbrukerens emosjonelle behov (Jensen, 1999, s. 53). Smykker symboliserer ikke lenger kun tro, status eller sivilstand, men kan tolkes som representasjoner av hvem man er eller vil være (Jensen, 2006, s. 83). I dag markedsføres derfor ulike produkter med originale historier der den subjektive opplevelsen er i fokus (Nussbaum, 2013, s. 263).

Valg av tema reflekterer dessuten bakgrunnen som utdannet gullsmed, produktdesigner og faglærer i kunst og håndverk. På det personlige planet videreutvikler og utvider bruken av narrativer eget skapende handlingsrom i så vel undervisning som i eget firma.

Problemstilling

Spenningen mellom det didaktiske og kommersielle rammer inn undersøkelsesområdet. Det avgrenses ytterligere til hvordan personlige fortellinger kan brukes for å skape originale uttrykk, noe som leder frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan narrativer fremme originale design?

Det originale står her for noe nytt, mens design forstås som anvendt erfaring. Sammen med narrativer gir det en tredeling av avhandlingens teoretiske innramming.

Teoretisk innramming

Teorien om narrativer baseres på tolkningen til Jerome S. Bruner. Narrativer er en måte å skape og gjenskape forestillinger om en selv og andre på. Slik kan en på et indre plan forstå, forklare og skape mening i erfaringene og interaksjonen med den ytre verden. Det igjen er med på å forme tilværelsen (Bruner, 2006, s. 13–14). Rekkefølgen av disse begivenhetene behøver ikke å være kronologisk, men kan reorganiseres som såkalte plot (Bruner, 1986, s. 19). Meningsinnholdet kommer frem via formspråket og bruken av tegn og symboler. På denne måten kan tolkningen av handlingsforløp relateres til skaperen som personlige uttrykk (Christensen, 2000, s. 75). For å markere innrammingen av hendelsene bak narrativet, brukes det fornorskede begrepet punktuering (Ulleberg, 2004, s. 31). Denne prosessen er retrospektiv og kulturelt betinget for å definere mulige årsaker (Bateson, 1979, s. 60).

Samme hendelse eller produkt kan derfor oppfattes ulikt. Vi gjenkjenner det vi kjenner fra før, og originaliteten forstås her som en relasjon til dette. I et sosiokulturelt og historisk perspektiv tilsier det at erfaringene delvis baserer seg på samhandling med andre i gitte kontekster. Teoriene til Lev S. Vygotsky og Gregory Bateson kan gi en forklaring på hvordan fortellinger kan punktueres annerledes og skape nye meningsinnhold. Lek og fantasi åpner for mulige verdener med nye regler (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978, s. 102–104). Det er en utviklingssone der personlige tolkninger kan introdusere noe nytt i forhold til etablerte mønstre. Produktene blir da representasjoner av designerens interesseområder (Mäkelä, 2011, s. 201–202). Forstå designprosessen på samme måte, styres den like gjerne av løsningskriteriene som av problemstillingen (Lawson, 2006, s. 117).

Elevene på yrkesfag i den videregående skolen lærer en sekvensiell designmetodikk med fem faser (Løvstad & Strømme, 2006, s. 18–23). Prosessen påvirkes av tidsrammer, tekniske løsninger og elevenes personlige tilnærming til oppgaven. Den sirkulære vekselvirkningen mellom fasene synes analogisk til plottets reorganisering av sekvensene i narrativer. I lys av dette presenteres didaktisk design som en helhetlig måte å planlegge undervisningen på. Det designteoretiske perspektivet på læring er influert av sosiokulturelle og sosialsemiotiske teorier og pragmatisk filosofi. Tilretteleggingen av læresituasjoner beskrives som design *for* læring, mens design *i* læring er den enkeltes kunnskapsproduksjon (Selander, 2008, s. 39–43). Den enkeltes tegn på læring kan spores gjennom læresekvensene fra innrammingen av oppgaven som iscenesettelse, via transformasjonen av ideer til det ferdige produktet som presenteres. De tre delene er også utgangspunkt for analysen.

Metode

De kvalitative undersøkelsene har en hermeneutisk tilnærming. En egen prosjektoppgave ble utarbeidet for innsamlingen av empiri i to klasser på Vg1 Design og håndverk og en på Vg2 Design og gullsmedhåndverk. Først laget elevene et tankekart betegnet som *MyStoryboard*. Kombinasjonen av egen historie og den grafiske presentasjonen av handlingsforløp i film antyder et fortellende aspekt. Basert på dette ble det utarbeidet en fortelling eller et tema. Dette narrativet ble transformert til smykker. To av klassene skulle føre logg underveis, og alle tre skrev egenvurderinger og besvarte spørsmål om prosessen. Fem elever stilte opp til halvstrukturerte intervju som kompletterte besvarelsene. All informasjon er anonymisert.

Siden egen deltakelse som lærer og observatør påvirket oppfatningen av designprosessene, fikk jeg hjelp av en klasse på Vg2 Studiespesialisering med formgivning til å analysere selve smykkene ut fra sin gjenstandskultur. De kjente ikke til narrativene på forhånd og kunne tolke meningsinnholdet utenfra. Subjektive graderinger av originalitet ble diskutert i plenum. Den videre analysen var jeg alene om. Resultatene er tolket i relasjon til teorien, det skriftlige data-materialet og intervjuene. Funnene er kategorisert etter begreper hentet fra didaktisk design, iscenesettelse, transformasjon og presentasjon. Hensikten var å avdekke ressursene dette begrensede utvalget tok i bruk da de fikk utlevert oppgaven, hvordan de gestaltet narrativene som smykker, samt den nevnte vurderingen av originaliteten til de presenterte smykkene.

Eget skapende arbeid

Eget arbeid fulgte et tilsvarende oppsett som elevenes. Narrativet er skrevet på bakgrunn av kampen for å bevare Bredtvet menighet. Inntrykkene herfra er transformert til et perleanheng. Materialene er semiotiske ressurser. Perlen står for menigheten, mens rusten representerer den øverste ledelsen i Oslo bispedømme og Kirkelig fellesråd i Oslo. Smykket er designet på en slik måte at det i et kommersielt marked også vil fungere uten rustelementet. Narrativet og perleanhenget presenteres sammen med elevenes arbeider.

Funn

Resultatene påviser spesielt tre momenter som diskuteres nærmere. For det første indikerer resultatene at utviklingen av narrativene kan hindre designprosessen. Selv om de er en måte å undersøke sammenhenger på, syntes flere elever det vanskeligste var å skrive selve narrativet.

Veiledningen fra lærerne hjalp dem videre, og for enkelte var den også avgjørende for tema og valg av form. Også for egen del gikk utformingen av narrativet parallelt med smykket. Problemstillingen og løsningen reflekterte hverandre i en dynamisk diskurs av syntese, analyse og evaluering frem til et felles konsept (Lawson, 2006, s. 48–49).

Det andre hovedfunnet er relatert til dette. For spesielt en respondent innebar den emosjonelle tilknytningen til narrativet å utvikle nye kombinasjoner av former. Ifølge Bateson oppdager vi ikke de langsomme endringene rundt oss. I en sosiokulturell og historisk kontekst er informasjonen allerede tilgjengelig i fellesskapet. Rom for originalitet skapes når kollektivet tilføres nye data eller tolkninger som bryter med forventningene eller det allerede kjente (Bateson, 1979, s. 98, 138). Under skissearbeidet ledet assosiasjonene til at narrativet fikk et nytt moment. Nytenkende design kan da forstås som at originalitet utgjør et sprang i gjenstandskulturens evolusjon. Design får med det en eksistensiell karakter der bearbeidingen av omgivelsene også endrer egen forståelse (Vygotsky, et al., 1978, s. 55).

Det tredje momentet er hvordan det å ta andres perspektiv faktisk snur problemstillingen på hodet. Fortellinger gir mening ut fra vante fortolkningsmønstre. Men det meningssskapende i designprosessen kan fortsette hos brukeren. Uten kjennskap til den historiske bakgrunnen for perleanhenget, kan kunden selv generere en forståelse av forbindelsen mellom perlen og rusten. Slik elevene tolket meningsinnholdet ulikt i analysen, kan smykkene mediere nye narrativer i andre sammenhenger. På denne måten kan narrative fremme originale design fordi produktet representerer muligheter for nye fortellinger som engasjerer.

Coda

Når deler og helhet forstås innenfor samme innramming, kan både produksjon og analyse av narrative smykker karakteriseres som anvendt erfaring. Om originalitet forstås som en egenskap som tillegges produktene, kan den beskrives som relasjonell. Det åpner for videre undring: Hvilken fortelling er din? Designprosessen avsluttes ikke når produktet sendes ut i butikkene. I stedet kan helheten, detaljene eller konteksten føre til at det oppstår et begrep om og en aksept av noe nytt, uventet eller eksepsjonelt som tillegges produktet som virtuelle egenskaper. Design fremstår da som originale fordi narrative våre gjør dem originale.

Referanseliste

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. London: Wildwood House.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). Culture, mind, and narrative. I J. S. Bruner, C. F. Feldman, M. Hermansen & J. Molin (Red.), *Narrative, learning and culture* (13–24). Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Christensen, K. M. (2000). *Billeders forankring i det narrative: et bidrag til sprogliggjørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Jensen, R. (1999). *The dream society: how the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Jensen, R. (2006). *Dream society: træd ind i oplevelsesøkonomien* (2. utg.). København: Børsens forlag.
- Lawson, B. (2006). *How designers think: the design process demystified* (4. utg.). Oxford: Architectural Press.
- Løvstad, Å., & Strømme, L. (2006). *Design og håndverk: grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: om skolungdom och estetiska perspektiv (Doktorgradsavhandling)*. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-46764>
- Nussbaum, B. (2013). *Creative intelligence: harnessing the power to create, connect, and inspire*. New York: HarperCollins.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (28–44). Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Laila B. Fauske

Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming

Artikkelen "Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø - Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming" av Laila B. Fauske ble første gang publisert i *FORMakademisk* Vol.7, Nr.5, 2014, Art. 6, 1-16

<http://www.formakademisk.org/>

<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/930>

Hele artikkelen er republisert her med samtykke fra forfatteren!

Laila B. Fauske

Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø

Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming

Sammendrag

I 1976 ble hovedfag i forming startet opp ved to lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Studiet ble opprettet uten paralleller ved universitetene og skilte seg fra andre hovedfag ved å inkludere studentenes praktisk-estetiske arbeid. Frem til lærerutdanningsloven fra 1973 hadde ikke lærerskolene hatt anledning til å tilby hovedfag. Denne type studier hadde vært forbeholdt universitetene. Da den nye loven trådte i kraft ble lærerskolene møtt med krav om kvalitet og omfang tilsvarende tradisjonelle hovedfag, noe som var en utfordring for et fagmiljø uten en egen akademisk tradisjon. Denne artikkelen har som mål å belyse den tidlige fasen for hovedfag i forming med særlig vekt på utfordringene ved å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet. Artikkelen tar utgangspunkt i rammeplanen fra 1976 og undersøker hvordan det praktisk-estetiske arbeidet er beskrevet i planen. Videre belyses grep fagmiljøet nyttiggjorde seg i den tidlige fasen med å etablere et eget akademisk formingsfaglig miljø. Kildematerialet er publiserte tekster og intervju av tre sentrale bidragsytere fra fagmiljøet. Utviklingen rundt hovedfagsstudiet drøftes i lys av konseptet knowledge building. I artikkelen belyses fagmiljøets samarbeid med universitetsmiljøet og med beslektede fagmiljø i Norden. Videre diskuteres begrepsutvikling og metodetenkning om praktisk-estetisk arbeid. Artikkelen argumenterer for at fagmiljøet i den tidlige fasen etterstrebet å utvikle et fruktbart akademisk formingsfaglig miljø som utfordret grensene for hva en til nå hadde ansett for å være 'best practice'.

Stikkord: Hovedfag i forming, praktisk-estetisk arbeid, akademiske krav, Knowledge Building,

Innledning

I 1976 ble Hovedfag i forming etablert ved det som den gang het Statens lærerskole i forming, Oslo og Statens lærerskole i forming, Notodden. Studiet skulle både kvalifisere for veiledning og undervisning på ulike nivå i utdanningssystemet og i tillegg styrke studentens eget praktisk-estetiske arbeid. Det siste punktet var nytt på hovedfagsnivå og skilte studiet fra andre hovedfag. Hovedfagsstudiet ble opprettet uten paralleller i universitetsmiljøet (Norgesnettrådet, 2001) og uten en egen formingsfaglig forskningstradisjon å støtte seg til. Ella Melbye, tidligere leder for hovedfag ved lærerskolen i forming, Notodden har omtalt hovedfag i forming som et studium der en vektlegger innsideperspektivet i faget. «En har ønsket at alle som tar hovedfag i forming, skal dokumentere innsikt i faget og ikke gjøre studiet til et teoretisk studium om forming» (Melbye, 1988, s. 436). Studiet har blitt karakterisert som en nyskaping, ved at det ikke fantes tilsvarende tilbud ved universitetene (Melbye, 1994; Fauske, 2013).

Prosessen med å forberede et hovedfagsstudium i forming tok til alt på 1960-tallet. Det pågikk da en diskusjon om lærerutdanning i Norge og om hvem som skulle kunne tilby utdanning på hovedfagsnivå, dvs. lærerskole kontra universitet (H. Halvorsen, 2002, s. 48). Med lærerutdanningsloven fra 1973 fikk de pedagogiske høyskolene rett til å tilby utdanning på dette nivået, men det var først året etter at arbeidet med hovedfagsstudiene virkelig kom i gang. I juni 1974 ble en egen komite satt ned av Lærerutdanningsrådet der mandatet var å på prinsipielt grunnlag drøfte; målsetting, ulike modeller for organisering, hovedoppgavens/hovedarbeidets karakter, studieformer og studieinnhold, evaluering og opptaksgrunnlag for hovedfag ved pedagogiske høyskoler. Utvalget vurderte også behovet for denne type hovedfagsstudium og pekte da på de praktisk-estetiske fagene, spesialpedagogikk og yrkesfag som fagområder med behov for et slikt utdanningstilbud (Strømnes, 1994, s. 12). Selv om det først var ved lærerutdanningsloven fra 1973 at lærerskolene fikk mulighet til å tilby studiet, ble

det alt i *Innstilling om lov om lærerutdanning* fra 1968 åpnet for selve ideen. Innstillingen formulerer klare betingelser for at hovedfag i forming skulle kunne bli en realitet. «Formelt er det ikkje noko i veien for å byggja vidare fram til lektorkompetanse i forming dersom studiet er av eit omfang og kvalitet tilsvarande hovedfagsstudium» (Lærerutdanningsrådet, 1968, s. 19). Det fremtidige studiet ble møtt med en kvalitetsnorm tilsvarende tradisjonelle hovedfag. For et fagmiljø med sterk vekt på selve formingsaktiviteten og utforskning gjennom materialer, områder som tradisjonelt stod utenfor akademien, var dette en utfordring.

Denne artikkelen tar opp den tidlige fasen for hovedfag i forming og belyser hvordan fagmiljøet arbeidet for å etablere et eget akademisk formingsfaglig miljø. John Goodlads (1979) fremstilling av læreplanteori og læreplanpraksis gir et strukturelt rammeverk for denne artikkelen, mens konseptet *knowledge building* (Scardamalia & Bereiter, 2010) brukes for å belyse prosessen. Artikkelen tar utgangspunkt i rammeplanen fra 1976 med den hensikt å kartlegge hvordan det praktisk-estetiske arbeidet ble inkludert i planen. Den tidlige innsatsen ved studiet belyses gjennom skriftlige kilder samt intervju med tre viktige bidragsytere fra fagmiljøet. Materialet fra intervjuene brukes i denne sammenhengen for å utdype de skriftlige kildene og for å hente frem erfaringer og refleksjoner disse tre har gjort under tiden og i etterkant. Goodlad skiller mellom fem fremtredelsesformer for en læreplan; det ideologiske plan, det formelle plan, det oppfattede plan, det operasjonaliserte plan og det erfarte plan (Goodlad et al., 1979, s. 60-64). Mens rammeplanen beskriver det formelle utgangspunktet for hovedfag i forming i 1976 gir skriftlige kilder og intervju et bilde av hvordan intensjonen med planen ble oppfattet og forsøkt operasjonalisert.

Knowledge Building

Knowledge building, brukes av Scardamalia og Bereiter (2010) om det å utvikle bevisst ny kunnskap som skal gagne et fellesskap. Termen brukes både for å karakterisere den kunnskapsutvikling en gruppe arbeider sammen om, for eksempel innenfor klasserommet, og som en betegnelse for en prosess der et større faglig fellesskap arbeider aktivt og systematisk for å utvikle sitt fagområde. I utgangspunktet er *knowledge building* en vid betegnelse som både brukes i pedagogiske sammenhenger for å understreke en konstruktivistisk tenkning omkring læring, samtidig som en innen næringslivet bruker betegnelsen sammen med begrep som kunnskapsskaping og om kunnskap som kapital. Scardamalia og Bereiter legger en smal og distinkt definisjon til grunn for sin bruk av termen og identifiserer ulike særtrekk ved *knowledge building* ut fra faser i eget pedagogisk forskningsarbeid fra 1977 og frem til i dag. Totalt lister de opp 12 prinsipper som sammen eller hver for seg kan brukes som pedagogiske retningslinjer for planlegging og utvikling og for å evaluere eksisterende praksiser (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 9).

Ved å benytte betegnelsen *community knowledge* om den kunnskap et fagfellesskap utvikler understreker Scardamalia og Bereiter at det er fellesskapet som er sentrum for kunnskapsutviklingen. «Knowledge Building has as its aim to produce knowledge of value to others. This distinguishes Knowledge Building from learning and accordingly it needs to be kept in mind, especially in educational contexts where personal learning is also an objective» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Ved å opprette hovedfagsstudium i forming fikk formingslærere lektorkompetanse. Dette hadde ikke vært mulig innenfor lærerutdanning tidligere. Den enkelte lærer fikk dermed anledning til å høyne sin kompetanse innenfor eget fagområde, samtidig som hver hovedfagsoppgave som ble produsert bidrog i utviklingen av selve faget. Denne dobbeltheten er i tråd med konseptet *knowledge building*. I følge Scardamalia og Bereiter skal kunnskap ikke bare deles, men forhandles i en stadig pågående prosess. Denne prosessen karakteriserer de som *knowledge building discourse*. «The discourse of Knowledge Building communities results in more than the sharing of knowledge; the knowledge itself is refined and transformed through the discursive practices of the community

(...)” (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Målet for den diskursive praksis er å forstå som å styrke og videreutvikle kunnskap, for felleskapet.

De 12 punktene for *knowledge building* som Scardamalia og Bereiter presenterer har ulike kjennetegn. Mens enkelte prinsipper kan sies å belyse grep for utvikling av et faglig kunnskapsbyggende fellesskap er det andre prinsipper som i større grad gir rammer for å drøfte ideene som ligger til grunn for prosessene. I denne artikkelen nyttiggjøres fire prinsipper for å kontekstualisere og drøfte prosessene rundt hovedfag i forming. Fagmiljøets innsats for å bygge og utvikle en egen akademisk formingsfaglig diskurs knyttes til prinsippene *Constructive Uses of Authoritative Sources*, *Symmetric Knowledge Advancement* og *Idea Diversity*. Artikkelen fokuserer på samarbeid som grep operasjonalisert gjennom nettverksbygging, nasjonalt og nordisk. Grep nyttiggjort for begrepsutvikling og metodetenkning om praktisk-estetisk arbeid inngår i denne fremstillingen. Avslutningsvis i artikkelen drøftes selve hovedfagskonseptet og den bærende ideen om å inkludere studentens praktiske-estetiske arbeid. Denne drøftingen knytter seg opp til prinsippet *Rise Above* som betegner en kunnskapsbyggende prosess der en tøyser og overskrider grensene for tidligere praksis.

Rammeplanen fra 1976

En læreplananalyse kan være av begrepsmessig, teoretisk og empirisk art. Ved å vektlegge det begrepsmessige i en læreplananalyse vil hensikten være å identifisere enkeltfenomen for så å forsøke å få frem sammenhengen mellom disse, slik at helheten trer frem (Gundem, 1998, s. 211). I det følgende vil formuleringer hentet fra rammeplanen fra 1976 studeres, med den hensikt å se hvordan studentens praktisk-estetiske arbeid fremstilles som del av hovedfagsstudiet. Det søkes etter forholdet mellom de tradisjonelle akademiske krav for hovedfagsnivå og formingsfagets særpreg, det ‘gjørende’. Rammeplanen som ble vedtatt var på 13 sider og strukturert etter følgende hovedpunkter: *Innledning, Formålet med utdanninga, Mål med utdanninga, Innhold, Rettleiing og vurdering* og avslutningsvis, *Ett-årig hovedfagsstudium i forming*. Under *Innledning* gjøres det rede for gjeldene lovverk og krav om forkunnskaper for opptak. Hovedfagsstudiet bygde på adjunktutdanning med krav om en årsenhet i forming. I tillegg gjøres det i innledningen rede for forming som et fagområde innenfor det estetiske felt. Forming beskrives som en samling av flere fagdisipliner i en større enhet. Det presiseres at de ulike fagdisiplinene har sine egne begreper, opplegg og metoder, men at disse samtidig har noen felles karakteristiske trekk. Dette innbefatter først og fremst kreativitet uttrykt gjennom materialer som en til vanlig ser brukt av bildende kunstnere og kunsthåndverkere (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 2). Det understrekes at både de teoretiske og praktiske komponentene i studiet skal integreres i studentens arbeid og at studenten derfor ikke skal kunne fordype seg ensidig i disse.

Mål for utdanningen

Formålet med utdanningen viser til den overordnede intensjonen om å kvalifisere for undervisning og veiledning i skole og annen veiledningstjeneste, samt eget skapende arbeid. *Mål for utdanningen* tar konkret opp hva studenten skal tilegne seg gjennom studiet. Målet med utdanningen er delt i tre punkter som hver belyser de tre hovedkomponentene i studiet dvs.; det formingsfaglige, det metodiske og det fagdidaktiske. Studenten skal gjennom hovedfagsstudiet tilegne seg:

- Videregående faglig kunnskap og egenferdighet i en eller flere disipliner innenfor forming, og de skal i sine arbeid og vurderinger kunne vise innsikt i høyt estetisk nivå,
- Innsikt i og erfaring med å nytte og vurdere metoder som kan brukes i forsøks- og utviklingsarbeid innen forming,

- Dyktighet på høyt nivå i å grunngi, planlegge, utføre og vurdere aktuelle arbeidsoppgaver innen forming og forming som del av oppsedings- og undervisningstiltak (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 4).

Det første målet viser at studentene avkrevdes kunnskap og praktisk ferdighet innen forming. Her søkes først og fremst dybde innenfor en eller flere formingsdisipliner. Studentene skulle kunne felle faglige vurderinger på høyt nivå. Det andre målet viser at studentene både skulle få erfaring med metoder for forsøks- og utviklingsarbeid og selv skulle kunne vurdere nytten av disse i forhold til forming. Det siste punktet viser at studentene skulle kunne operasjonalisere formingsfaglig innsikt i undervisningssammenheng.

Innhold

I en innledende beskrivelse av innholdet i studiet presiseres det at studiet inneholder et generelt og et spesielt arbeidsstoff, samt et hovedarbeid. Hovedarbeidet gjennomføres som et selvstendig arbeid og skal være oppbygd etter en viss metodikk (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). Rammeplanen gir føringer for både hovedarbeidet og innholdet i studiet. Undervisningen var ment å spenne over deler av den totale tiden der en del skulle være obligatorisk og en del frie tilbud (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 8). Verkstedarbeid blir fremhevet som en sentral og integrert del, både for tilegnelsen av det generelle arbeidsstoffet og for det selvstendige hovedarbeidet. Verkstedarbeid kunne ha en tosidig rolle. Det skulle både kunne være en arena for å realisere studentens ideer utfra teori samtidig som verkstedarbeid kunne være selve utgangspunktet for teoristudier. Verkstedarbeidet skulle knyttes til passende materialer for den eller de formingsdisipliner studenten valgte som hoveddisiplin. Beskrivelsen av *Innhold* utdypes gjennom syv punkter. 1. Analyse og klargjøring av fagdisiplinens egenart, 2. Verkstedsarbeid, 3. Psykologisk-pedagogisk teori og forskning, 4. Fagdidaktiske emner, 5. Analysemetode og -teknikk, 6. Teorier innen estetikk, 7. Fagdisiplinen og samfunnet (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5-6). Hvert av punktene utdypes i planen hvorav punkt 1. Analyse og klargjøring av fagdisiplinens egenart er viet størst plass. Dette punktet uttrykker studiets ambisjon. «Gjennom hovedstudiet er det meningen at studenten skal nå til større klarhet om disiplinens egenart og om dens muligheter i undervisnings- og annen samfunns-sammenheng» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). Analyse knyttes til alle komponenter i den formingsfaglige disiplinen studenten fokuserer på, herunder både begreps- og kunnskapsstoff på den ene siden og materialer og redskap på den andre. Kreativitet berøres under dette punktet, men reserveres for verkstedarbeidet. «Den kreative side av studiet får sin utløsning først og fremst i verkstedsarbeidet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 5). I tillegg til å nevnes her under dette punktet har verkstedarbeidet fått et eget punkt under studiets innhold, dvs. punkt 2. Verkstedsarbeid. Også her legges kreativitet som en føring for arbeidsformen. «Verkstedsarbeid er kreativt arbeid i materialer som er høvelig innenfor den formingsdisiplinen studenten har som hoveddisiplin. I visse høve kan materialgrensene til andre disipliner være flytende» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6). Begrepet kreativitet er bare brukt i forhold til ett av de andre punktene under innhold. Det er punkt 3. Psykologisk-pedagogisk teori og forskning. «Sentralt i denne sammenheng står teorier om kreativitet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6). Studiet skal fokusere på nyere teorier innenfor pedagogikk og det skal legges vekt på sammenlignende vurdering. I den sammenheng fremheves teorier om kreativitet.

Under punkt 5. Analysemetode og -teknikk, synliggjøres det hvordan studiet møter de akademiske krav.

Studentene på hovedfagsnivå har behov for en innføring i vitenskapelig (humanistisk/naturvitenskaplig) metode og problemstillinger. Det er rimelig at det i hovedfagsstudiet holdes et obligatorisk kurs i analysemetode og -teknikk. På kurset bør

gjennomgås opplegg av forsøk, også klasseromsforsøk, bruk av statistikk og tolkning av statistiske data, retningslinjer for skriving av utredninger (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 6).

Her vises det til tradisjonelle undersøkelsesformer som forsøk i klasserommet og bruk og tolkning av statistikk. For kommunikasjon av resultater skal studentene tilegne seg en konvensjonell skriftlig fremstillingsform, for hovedfagsnivå. Under punkt 5. Analysemetode og -teknikk er det ingen klare referanser til verkstedarbeid og selve formingsaktiviteten. Dersom en setter punkt 2. Verkstedsarbeid og punkt 5. Analysemetode og -teknikk opp mot hverandre, fremkommer en distinkt forskjell mellom disse. Det kreative aspektet som løstes frem under verkstedarbeid er ikke inkludert i punktet for analyse. Fokuset på metodikk, arbeid etter problemstilling, tolkning og retningslinjer for skriftlig arbeid er heller ikke direkte rettet mot å løse praktisk-estetiske problemstillinger.

I den grad verkstedarbeid har fått en undersøkende karakter i beskrivelsen av studiets innhold er det å finne i den innledende beskrivelsen av innholdet. Her fremheves, som vist ovenfor, en samtidig bruk av verkstedarbeidet der dette på den ene siden kan være utgangspunkt for å realisere studentenes ideer ut fra teorier. På den andre siden kan, ifølge rammeplanen, erfaringer og problemer fra verkstedarbeidet være utgangspunkt for teoristudier. Utfordringen med planen er at den ikke utdyper hvordan forholdet mellom teori og praktisk-estetisk arbeid skal kunne undersøkes metodisk og heller ikke hvordan verkstedarbeidet i seg selv skal dokumenteres som del av et hovedfagsarbeid. Gjennomgangen så langt viser at til tross for at punktet *Mål for utdanningen* er tydelig på at studentene skal få både innsikt og erfaring med metoder som kan brukes i forsøks- og utviklingsarbeid i forming (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 4), så følger ikke punktet *Innhold* opp denne intensjonen. Planen i seg selv peker ikke mot et relevant metodisk repertoar i møte med praktisk-estetisk problemstillinger.

Veiledning og vurdering

Under overskriften *Rettleiing og vurdering* fremkommer fem underpunkter; 1. Organisering av undervisningen, 2. Litteratur, materialer, teknikk, 3. Studieformer og studieopplegg, 4. Studietid og 5. Vurdering. I denne sammenhengen fokuseres spesielt punkt 2, 3 og 5. I forhold til punkt 2. Litteratur, materialer, teknikk fremkommer et tydelig kvalitetskrav i forhold til verkstedarbeidet. «Studenten må under utdanningen tilegne seg betydelig materialkunnskap og teknisk kunnskap» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 8). Under punkt 3. Studieformer og studieopplegg, listes opp ulike arbeidsformer ved studiet, blant annet selvstudium, seminar, forelesninger og demonstrasjon i tillegg til arbeid med en større utredning. Herunder understrekes også kravet ovenfor studentene om å integrere verkstedarbeidet i arbeidet sitt. «For alle studentene gjelder at de må inkorporere arbeid på verksted i sitt studium» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 9). I tillegg formuleres et klart krav ovenfor høgskolene om å tilgjengeliggjøre verkstedsplass og nødvendig utstyr for studentene samt å legge til rette for at studentene får veiledning i forhold til verkstedarbeidet. Når det gjelder punkt 5. Vurdering, er det tre deler som skal inngå i sluttvurderingen etter fullført studium. Litteraturkritikk innbefatter at studentene utarbeider kritiske vurderinger av for eksempel teori, undervisningsmetodikk og undervisningsopplegg. Kjerne- og støttelitteratur skal ligge til grunn for vurderingene og presentasjonen kan være muntlig eller skriftlig. Det andre punktet under Vurdering tar for seg utstilling. «Eksamenskandidatene stiller ut verkstedsarbeid utført under studiet» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 10). Det siste punktet omhandler en muntlig prøve som baserer seg på selve hovedarbeidet og fagstoff som studenten har valgt ut.

Hovedarbeidet

Betegnelsen hovedarbeidet brukes om studentens individuelle arbeid ut fra gitte rammer og krav. Beskrivelsen av selve hovedarbeidet viser at studentens selvstendige hovedarbeid skal

forankres i opplæringsdelen av hovedfagsstudiet. Det selvstendige hovedarbeidet skal bygges opp omkring et praktisk-estetisk emne, som er utarbeidet etter en viss metodikk, hvorav verkstedarbeidet skal være en integrert del. Samtidig er det tydeliggjort at det er ulike måter å gjennomføre hovedarbeidet på. Det kan på den ene siden fremstilles som et større skriftlig arbeid der en spesifikk formingsfaglig problemstilling ligger til grunn for besvarelsen. Studenten drøfter løsningen av problemstillingen i sitt skriftlige arbeid. Den andre måten å gjennomføre hovedarbeidet på er å vektlegge det praktiske arbeidet. Med en slik tilnærming skal det gjøres rede for arbeidsgang og metodikk i en skriftlig utredning som følger det formingsfaglige hovedarbeidet. Redegjørelsen i planen for hva hovedarbeidet skal være tydeliggjør en todelt vei inn til studentens besvarelse. Hovedoppgaven kan ha karakter av en forskningsoppgave der egne forsøk ligger til grunn eller den kan være orienteringspreget og bygd på andres granskninger og erfaringer. Samtidig som hovedarbeidet skal være et selvstendig arbeid knyttes det tett opp til students opplæringsdel. «Den kan videre ha tilknytning til det teoretiske stoff, til utstilling, verkstedsarbeid eller det psykologiske-pedagogiske området med fagdidaktikk» (Lærerutdanningsrådet, 1976, s. 7). Beskrivelsen av Hovedarbeid er tydeligere enn opplæringsdelen på det metodiske arbeidet med et praktisk-estetisk emne. Dette ved å stille krav om «en viss metodikk». På den andre side, siden metodedelen i beskrivelsen av opplæringsdelen er svak på forholdet mellom det undersøkende og verkstedarbeidet, er det likevel uklart hvordan kravet om 'en viss metodikk' skulle kunne innfris når en kom til selve hovedarbeidet. Siden innholdsbeskrivelsen av opplæringsdelen reserverer det kreative aspektet til verkstedet samtidig som den løfter frem tradisjonell forskningsmetodikk i forhold til analyse og teknikk gis det ikke konkrete føringer for å forene formingsfaget og tradisjonelle akademiske krav.

Fra plan til praksis

Ved å følge fremstillingen av det praktisk-estetiske arbeidet i rammeplanen fra 1976 blir det synlig at planen, som uttrykk for det formelle nivå hos Goodlad (1979), ikke gav konkrete føringer for hvordan en metodisk skulle inkludere verkstedarbeidet i en hovedoppgave. Konsekvensen var at for å operasjonalisere intensjonen med planen måtte fagmiljøet selv utforske samspillet mellom verkstedarbeid og tradisjonell forskningsmetodikk. Sentrale fagaktører fra hovedfagsstudiets tidlige fase har ved flere anledninger presentert tanker og refleksjoner omkring hovedfag i forming og utfordringer en stod ovenfor når studiet skulle operasjonaliseres. Tilbakeskuende tekster og publikasjoner forteller om den tidlige fasen. Det ble tidlig gjennomført konferanser og seminarer der ulike problemstillinger ble drøftet. Flere innlegg fra denne type konferanser er skrevet ut og publisert i etterkant. Konferansene involverte ikke bare det smale formingsfaglige miljøet. Det ble gjennomført konferanser både for et bredt lærerutdanningsmiljø (Midtgård, 1992; Midtgård, 1994; Trømborg & Tinnereim, 1994) og for kunsthøgskolen og forskning (Norges forskningsråd, 1993). Skriftlige kilder gir uttrykk for det oppfattede og til dels operasjonaliserte nivå i Goodlads læreplanfremstilling (1979), samtidig som de forteller om en tidlig fase i utviklingen av en egen akademisk formingsfaglig diskurs. Videre i teksten løftes det frem momenter fra skriftlige kilder som kan belyse sentrale grep fagfellesskapet nyttiggjorde når plan skulle omsettes til praksis. Momenter fra skriftlige kilder settes sammen med intervju av tre sentrale bidragsytere fra fagmiljøet.

Else Marie Halvorsen er dr. Philos og professor emerita. Sammen med førsteamanuensis Ella Melbye har hun vært tilknyttet Høgskolen i Telemark, tidligere Statens lærerskole i forming, Notodden. Randi-Helene Koch har vært førsteamanuensis ved Statens lærerskole i forming, Oslo, nå Høgskolen i Oslo og Akershus. Else Marie Halvorsen har doktorgrad fra Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun er utdannet allmennlærer, med tilleggsutdanning i tekstil samt hovedfag i pedagogikk. Hun har undervist ved hovedfag på Notodden siden studiet ble opprettet. Ella Melbye var del av kullet som gikk opp til

hovedfagseksamen i 1979. Ved oppstart var studiet reservert for ansatte i lærerutdanningen som skulle formalisere sin kompetanse på lektornivå og til å begynne med kunne dette gjøres på et år. Melbye hørte til det første toårige kullet. Melbye gikk over til å undervise ved studiet samme år, og fra 1988 var hun leder for hovedfag på Notodden. Melbyes fagområde var i utgangspunktet tekstil, i sin hovedfagsoppgave arbeidet hun med farge. Randi-Helene Koch har tekstilbakgrunn, blant annet vev og har hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun underviste i lærerutdanningen ved Statens lærerhøgskole i forming, Oslo fra 1977, og ble involvert i hovedfagsstudiet på 1980-tallet. Alle tre har bidratt aktivt med å utvikle studiet på sitt studiested i tillegg til å delta i fagutviklingen generelt, blant annet gjennom publisering, seminar- og konferanseinnlegg. Alle tre har nå gått av med pensjon. Hensikten med intervju har vært å utforske den tidlige fasen av studiet, gjennom samtale med hver av de tre. Intervjuene dekket både arbeidsoppgaver den enkelte hadde ved studiet i den tidlige fasen og problemstillinger som den intervjuede har vært opptatt av. Ved intervju har formen vært av eksplorerende art (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 122). Mens de skriftlige kildene gir et situasjonsbilde av hva som rørte seg i miljøet i den tidlige fasen, gir intervjuene et retrospektivt perspektiv på det hele. Ved å sette sammen intervju og skriftlige kilder er målet å kunne peke på noen av de grep miljøet rundt hovedfagsstudiet nyttiggjorde seg i den tidlige prosessen med å etablere et akademisk formingsfaglig miljø.

Samarbeid som grep

I forhold til *knowledge building* hevder Scardamalia og Bereiter at et viktig ledd er utviklingen av en egen diskurs som driver og videreutvikler kunnskapsfeltet. I utviklingen av et fellesskap bør en både orientere seg i forhold til et hierarkisk system der en støtter seg på ledende ressursmiljøer og samtidig orientere seg i retning av mer jevnbyrdige og likeverdige miljø. Det å orientere seg i forhold til ledende ressursmiljø beskrives av Scardamalia og Bereiter som *Constructive Uses of Authoritative Sources*. «To know a discipline is to know the authoritative sources that mark the current state of knowledge» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Å utvikle ny kunnskap, er en nyttiggjør seg denne type ressurser, krever både at en utviser respekt og samtidig kritisk distanse. Det å orientere seg i forhold til mer likeverdige miljø beskriver Scardamalia og Bereiter som *Symmetric Knowledge Advancement*. «Expertise is distributed within and between communities. Knowledge does not move only from the more knowledgeable to the less knowledgeable group; the ideal arrangement is one in which both groups gain in knowledge through their participation in a joint effort» (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Miljøet rundt hovedfag i forming har nyttiggjort begge typer strategier.

Støtte fra universitetsmiljøet

I oppstarten for hovedfag i forming opprettet Departementet en rådgivningsgruppe som de høgskolene skulle kunne støtte seg til. Gruppen bestod av representanter fra universitetsmiljøet og ledelsen ved de to høgskolene. I gruppen satt Anne-Lise Høstmark Tarrou fra Universitetet i Oslo, Åsmund L. Strømnes professor i pedagogikk og representant for Lærerutdanningsrådet, Hans-Otto Mørk rektor ved formingslærerskolen i Oslo og Ingvar Sundvor leder for hovedfag på Notodden (H. Halvorsen, 2002; Sundvor, 2002). Formingslærerskolene hentet også støtte fra universitetsmiljøet i forhold til sensur. I et jubileumsskrift som markerte hovedfagets første 25 år beskriver Sundvor verdien av gruppen:

Gruppen var til stor hjelp i arbeidet med studiet. Den som stod i leiinga av studiet, fekk fagleg ryggdekking. Vidare fekk ein turvande avstand og prestisje i rettleiing av kandidatane og i arbeidet med studiet (Sundvor, 2002, s. 24).

Som leder for hovedfagsstudiet så Sundvor verdien av å samarbeide med et etablert universitetsmiljø. Studiestedene satt selv med det formelle ansvaret for sitt studium, men fikk støtte både i utviklingen av studiet og i forbindelse med veiledning. Også Henrik Halvorsen, tidligere rektor ved lærerhøgskolen på Notodden, var tydelig på verdien av referansegruppen: «En felles rådgivingsgruppe sikret en nødvendig koordinering av de to studieoppleggene og en fruktbar kontakt med universitetsmiljøet» (H. Halvorsen, 2002, s. 16). Både Melbye og Koch understreker i intervju den viktige rollen universitetsmiljøet hadde, både som rådgiver for studiet og ved sensur under eksamen. Melbye omtaler i intervju disse fagpersonene som «garantister» for studiet i den tidlige fasen.

- Ved oppstarten, så har du kanskje fått med deg at det var en referansegruppe? Og den var viktig i de første årene. (...) De var vesentlige som garantister for alt dette. Altså, som garantister for dette som et studium på hovedfagsnivå (...) (Melbye, intervju).

Koch påpeker en viktig grunn for at samarbeidet med universitetsmiljøet kunne fungere så godt. Hun viser til at de sentrale samarbeidspartnerne fra universitetsmiljøet hadde formingsfaglig bakgrunn, i tillegg til en universitetsbakgrunn.

- (...) det er helt klart at den koblingen har vært viktig. Den forståelsesrammen har vært viktig for utviklingen av faget. Det at vi hadde både Strømnes, Lysne og Mørk og alle disse - som egentlig hadde både forming og pedagogikk. De har jo vært en slags type grunnmur her (Koch, intervju).

Samarbeidet hadde som mål å utvikle studiet slik at det både ivaretok det fagspesifikke og svarte til tradisjonelle akademiske kvalitetskrav. Sundvor beskriver legitimiteten samarbeidet gav som «faglig ryggdekking». Satt sammen med bildet Melbye tegner av ressurspersonene, som «garantister» for nivået på utdanningen, blir det tydelig hvor viktig fagmiljøet selv opplevde samarbeidet. Det er grunn til å tro at den formingsfaglige bakgrunnen som flere av ressurspersonene hadde gav dem troverdighet innen formingsmiljøet og slik sett preget samarbeidet positivt.

Nordisk samarbeid

I intervju fremhever både Melbye og Koch verdien av nordisk samarbeid med utspring i selve formingsfaget. Ved å gå inn i et nordisk samarbeid fikk en mulighet til å se fagområdet fra ulike ståsteder og diskutere aktuelle problemstillinger, for eksempel spørsmålet om forskning. I september 1988 var Koch og Melbye ansvarlig for at en nordisk konferanse ble avholdt, dels i Oslo og dels på Notodden. På dette tidspunktet markerte Lærerskolen på Notodden jubileum. Under konferansen ble det bestemt at en skulle sette ned en arbeidsgruppe som skulle utarbeide et eget program for en organisasjon som skulle ivareta samarbeidet om sløyd og bilde blant nordiske lærerutdanninger (Christiansen, 2004). Nettverket fikk etter hvert betegnelsen NordFo.

- Randi-Helene, Sundvor og jeg var med på disse møtene til å begynne med, men det var Randi-Helene og jeg som var med i interimgruppen og det første presidiet. Den ble nedsatt i 1988, under konferansen som var på 50-års jubileet den gang. Der var det forelesninger omkring forskning innenfor fagfeltet på nordisk basis (Melbye, intervju).

Begge de to formingslærerskolene engasjerte seg i det nordiske samarbeidet. I tillegg var både Sverige, Finland og Danmark aktive. Ved å etablere et nordisk samarbeid fikk små fagmiljø anledning til å møtes og diskutere sentrale problemstillinger. På spørsmål om hva som var motivasjonen for et nordisk samarbeid forklarer Melbye:

- Den som startet å tenke i de baner var Linnéa Lindfors, fra Finland. Tanken var at vi var små fagmiljø og vi trengte å støtte hverandre. Og vi trengte å tenke forskning (...) (Melbye, intervju).

Koch beskriver i intervju forskjellene mellom formingsfagene i Norden. I 1960 hadde tegning, sløyd og håndarbeid blitt slått sammen til et fag i Norge. Norge var altså det eneste landet med et samlet formingsfag. De øvrige nordiske land skilte mellom ulike fagområder i skolen. Dette i seg selv gav utfordringer og krevde at en anstrenget seg for å forstå hverandre.

- Jeg tenker bare på sånn som begrepsavklaring. Når vi skulle begynne å forklare faget forming for Danmark, som jo hadde forming knyttet til tegnepreget sløyd og keramikk (Koch, intervju).

Ved å møte fagaktører fra miljø med ulike faggrenser ble en utfordret i forhold til begreper, fagforståelse og ståsted. Koch beskriver i intervjuet hvordan det nordiske samarbeidet var med på å åpne ulike verdener der en fikk prøve begrepene sine og drøfte innholdet. Etter hvert som en fikk en større grad av enhetlig forståelse innad i nettverket ble det også et tydeligere akademisk preg over samarbeidet.

- Det var jo ikke fullt så mye av det til å begynne med for da måtte vi jo bli kjent med hverandres verden, rett og slett. Men etter hvert så har det blitt mer og mer av foredrag, forelesninger, debatter og paper som har blitt lagt frem som grunnlag for debattene (Koch, intervju).

Det nordiske samarbeidet demonstrerer en innsats, tilsvarende prinsippet *Symmetric Knowledge Advancement* (Scardamalia & Bereiter, 2010). Flere mindre nordiske miljø dannet et faglig nettverk og utviklet dette frem mot et systematisk, akademisk samarbeid. En måtte velge en fagoverskridende tilnærming og våge å møte andres forestillinger. Arbeidet som ble gjort, både symmetrisk ved det nordiske fellesskapet og hierarkisk i forhold til universitetsmiljøet, jamfør prinsippet *Constructive Uses of Authoritative Sources*, viser at hovedfagsmiljøet søkte å bygge et fagmiljø fra innsiden, men med støtte fra ulike eksterne ressurser. Det ble gjort et systematisk arbeid for å utvikle et faglig vokabular, enes om begrepsinnhold, diskutere kvalitet og utvikle egen forskning.

Samarbeid om og på tvers av kunstfagene

Forholdet kunst og forskning ble drøftet i flere sammenhenger i tiden etter at studiet ble opprettet. Gjennom ulike konferanser og publikasjoner grep Lærerutdanningsrådet fatt i forholdet kunstfag og lærerutdanning. På 1990-tallet arrangerte rådet fire FoU-konferanser om Kunstfag i lærerutdanningen. Konferansene var ment å være nasjonale, men med et regionalt tyngdepunkt. Konferansebidragene ble publisert i etterkant, av Lærerutdanningsrådet. Foredragene fra konferansen i 1991 ble publisert et år senere, i heftet *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv* (Midtgård, 1992). Konferansen var et samarbeid mellom Lærerutdanningsrådet og Det regionale høgskolestyret for Oslo og Akershus. Konferansen samlet deltagere fra både dans, drama, forming og musikk innen lærerutdanning samt musikkonservatoriene (Midtgård, 1992). Konferansen presenterte både forelesninger og kunstnerisk virksomhet. Formann i Kirke- og undervisningskomitéen, Theo Koritzinsky, drøftet kunstfagene i forhold til utdanningspolitikk (1992). Elliot W. Eisner, professor ved Stanford University i California, bidrog med et internasjonalt perspektiv (1992), Gunnar Danbolt, professor i kunsthistorie ved Universitetet i Bergen, problematiserte formålet med kunstfaglig forskning (1992), mens Else Marie Halvorsen fra formingslærerhøgskolen på Notodden drøftet FoU-arbeid innenfor estetisk sektor (1992). I tillegg hadde konferansen en rekke andre foredrag og presentasjoner som belyste kunstfagene fra ulike sider.

Også Norges allmennvitenskapelige forskningsråd (NFR) tematiserte i den samme perioden forholdet kunstfag og forskning. I februar 1992 arrangerte NFR og Rådet for humanistisk forskning en konferanse som blant annet stilte spørsmålet om hvorvidt kunstnerisk virksomhet går inn under den kunstfaglige forskningen og samtidig; hva går kunstfaglig forskning ut på? Konferansebidragene ble publisert året etter (Norges forskningsråd, 1993). Et av målene NFR satte for konferansen var å utvikle et grunnlag for videre arbeid med planer for vitenskapsteoretiske kurs innenfor det kunstfaglige området (Norges forskningsråd, 1993, s. 3). Bjørg Midtgård, leder for hovedfag i forming i Oslo, satt i arrangementskomiteén for denne konferansen. Hun var også sentral i Lærerutdanningsrådets konferanserekke i årene 1990–1993, omtalt ovenfor. I sin velkomsttale pekte Midtgård på de utfordringer det kunstfaglige miljøet stod overfor i forhold til forskning. Midtgård viste til hovedfagsstudiet i forming som hadde fått høgstolestatus før de øvrige kunsthøgskolene og som på dette tidspunktet alt hadde produsert hovedfagsoppgaver i 15 år. Hovedfagsoppgavene fra forming ble av Midtgård fremhevet som et arbeid det øvrige kunstfaglige miljøet kunne relatere seg til. Med Midtgårds fremstilling blir det tydelig at hovedfagsoppgavene orienterer seg bredt. De beskrives å kunne være enten samfunnsvitenskapelig, naturvitenskapelig eller humanistisk kunstfaglig forskning (Midtgård, 1993). Konferansene fra Lærerutdanningsrådet og NFR må også sees i sammenheng med prinsippet om *Symmetric Knowledge Advancement* (Scardamalia & Bereiter, 2010) og føyer seg inn i rekken av utadrettet faglig virksomhet for å bygge og utvikle en akademisk formingsfaglig diskurs rundt hovedfag i forming.

Idérikdom; mangfold og utvikling som grep

I følge Scardamalia og Bereiter vil et miljø med aksept for nye tanker og ideer kunne legge grobunn for et rikt fellesskap. Samtidig er det viktig at en kan se utgangspunktet for nye ideer i en større sammenheng og også med et kritisk blikk. I prosessen med å bygge et fagfellesskap er det ifølge Scardamalia og Bereiter viktig at en åpner opp for et mangfold av ideer.

Idea diversity is essential to the development of knowledge advancement, just as biodiversity is essential to the success of an ecosystem. Ideas are improved through comparison, and alignment with other ideas, and enriched by distinctions and recombinations. To understand an idea is to understand the ideas that surround it, including that in contrast to it. Idea diversity creates a rich environment for ideas to evolve into new and more refined forms (Scardamalia & Bereiter, 2010, p. 9).

Analysen av Rammeplanen fra 1976 viser at selv om planen var klar på at verkstedsarbeid skulle være en integrert og sentral del i studiet gav den ikke konkrete føringer hvor *hvordan* verkstedsarbeidet skulle integreres i et formingsfaglig forskningsarbeid. Else Marie Halvorsen har undervist i både metode og pedagogikk ved hovedfagsstudiet på Notodden. I intervju har Halvorsen beskrevet de utfordringer hun møtte i undervisningssammenheng når studentenes praktisk-estetiske arbeid skulle inkluderes i hovedfaget.

- Jeg var med fra hovedfag begynte. Og jeg fikk den utfordringen med en gang: hvordan en kunne drive kvalitetsnivå på hovedfag i dette fagområdet. For formingsmiljøet var veldig tydelig på at den skapende delen skulle være sentral også i hovedfagsoppgavene. Jeg var prinsipielt enig i at når det er kjernen i faget så burde det også være med helt til topps (...) (Halvorsen, Intervju).

I intervju beskriver Halvorsen hvordan metodetenkningen ved hovedfagsstudiet i forming utviklet seg, både i møte med studentene og med relevante fagmiljø. I møte med studentene ble formidlingen viktig.

- Jeg måtte velge veldig bevisst alminnelige ord og begreper for at det ikke skulle virke for intellektuelt og fjernt. Det er veldig avstand fra den kulturen eller forståelsen som var den gang og den som er i dag. Det var nesten slik at du måtte tenke pedagogisk. Hvordan skal du få sagt dette? (Halvorsen, intervju).

Halvorsen forteller i intervju hvordan hun utviklet eget metoderepertoar med tanke på undervisning ved studiet. Halvorsen beskriver hvordan hun systematisk «samlet» materiale fra ulike fag. Hun orienterte seg i forskjellige retninger ved å lese, ved å følge metodekurs på doktorgradsnivå ved universitetet og ved å oppsøke ulike miljø og fagpersoner. Halvorsen forteller blant annet om en opplevelse som gav henne ideer om metode for faget.

- Det kom noen motiverte studenter etter hvert som sa: «Ja, men Else Marie, vi må jo ha mer hermeneutikk og sânn». «Ja vel», sa jeg, «det må vi sikkert». Og så begynte jeg å lese vitenskapsfilosofi, og jeg leste og leste. Og reiste, - hadde stipend. Reiste til Stockholm, Göteborg og København, for å treffe miljø og for å spørre hva andre synes om å bruke skapende arbeid som del av et FoU-prosjekt. Jeg havnet i Lund på et «museum for dekorativ kunst». Det som var interessant med det museet var at de oppbevarte skisser fram til ferdig kunstverk. Der kunne du bla og se skisse en, to, tre, fire og så se kunstverket til slutt. (...) Det var en litt sânn aha-opplevelse. Der hadde de dokumentert en prosess som du kan etterprøve. Du kan se hva som skjer (Halvorsen, intervju).

Ved oppstarten av hovedfag var det lite metodelitteratur som var direkte relevant for formingsfaglige problemstillinger. Ved å ta utgangspunkt i studentenes interesseområder reflekterte Halvorsen over hva som ville være nyttig å gripe fatt i. Studentene var for eksempel opptatt av historiske problemstillinger, tekst og teksttolkning, samt pedagogiske problemstillinger.

- Det jeg gjorde var først å gå inn på vitenskapsfilosofi og så deretter ta for meg metoder i fag som jeg mente vi kunne lære noe av. Det var blant annet litteraturforskning, det var pedagogisk forskning og det var bildetolkning. Det betydde at vi måtte orientere oss bredt (...) (Halvorsen, intervju).

Halvorsen skrev etter hvert flere bøker om metode og vitenskapsteori orientert mot formingsfaglig forskning. I første omgang publiserte Halvorsen gjennom Notabileserien ved Telemark lærerhøgskole. *Forming som forskningsområde* (1983), og *Fenomenologi og formingsforskning* (1989) er eksempel på tidlige publikasjoner. Etter hvert publisert hun faglitteratur for et bredere kunstfaglig felt, som *Kunstfaglig og pedagogisk FoU* (2007).

Formingsforskning

Publikasjonene viser blant annet hvordan forming utviklet seg som konsept og forskningsområde. I 1989 skrev Halvorsen om formingsforskning:

I hovedfagsutdanningen i forming både ved Telemark lærerhøgskole og ved andre regionale høgskoler står begrepet formingsforskning for den *integrasjon av en estetisk-skapende og en teoretisk forskningsmessig side*. Formingsforskning er betegnelsen på den typiske integrasjon hvor kunnskapstilegnelsen skjer også *gjennom* en skapende prosess (E. M. Halvorsen, 1989, s. 6. Halvorsens egne uthevinger).

I sitt konferansebidrag fra Lærerutdanningsrådets konferanse i 1991 drøftet Halvorsen problemer knyttet til det å mestre FoU-arbeid ut fra gjeldene premisser (E. M. Halvorsen, 1992). Halvorsen utdyper hva utviklingsarbeid kan være og fastholder et strengt krav til systematisk

arbeid. Halvorsen lister opp fire undergrupper for kriterier til et utviklingsarbeid: problemstilling, valg av strategi, dokumentasjonsmåter for å samle inn viten og fremstilling/drøfting av resultater (E. M. Halvorsen, 1992, s. 48). Halvorsen poengterer både viktigheten og utfordringen med estetisk dokumentasjon i forhold til validitet og reliabilitet.

Er regelen at det skal være samsvar mellom problemstilling og metode, vil det si at i noen FOU-arbeid er det den estetiske dokumentasjonen som vil være den mest valide. I andre oppgaver vil den estetiske dokumentasjonen høre sammen med annen dokumentasjon. Her er det viktig å finne ut når bildene, bevegelsene og tonene er den beste dokumentasjonen, og når det verbale er nødvendig. Vi oversetter ikke til vanlig verbalspråk det som sies bedre i det estetiske språk. Men vi supplerer dette språk med det en FOU-kontekst tilsier (E. M. Halvorsen, 1992, p. 50).

Halvorsens fremstilling av formingsforskningen viser en type tilnærming til forskning, utviklingsarbeid og forming. På spørsmål om hvordan en ved studiet i Oslo forholdt seg til 'det å undersøke' viser Koch hvordan en lånte fra de etablerte forskningsdisiplinene og tilpasset disse til faget. Koch peker på både sosiologi, etnografi og pedagogikk som områder en støttet seg til. Koch illustrerer bredden i metodetilnærmingen ved å vise til det «vitenskapelige eksperiment» som utgangspunkt for undersøkelser innenfor keramikk, mens aksjonsforskning kunne være et metodisk grep når en undersøkte en pedagogisk problemstilling. Et fellestrekk ved både Halvorsen, Koch og Midtgård (1993) er at de alle tre fremhever mulighetene som lå i det å kunne låne fra ulike tradisjonelle forskningsmetoder og disipliner. Fremstillingen innkapsler essensen i prinsippet om *Idea Diversity*. Hovedfaget orienterte seg bredt i forhold til etablerte forskningsmetoder og tradisjoner. En tok utgangspunkt i konvensjonell forskning samtidig som en etterstrebet å operasjonalisere eget fag innenfor denne konteksten.

Idea Diversity legger vekt på at en må åpne for et mangfold av idéer, evne å sette disse inn i en større sammenheng og samtidig betrakte dem med et kritisk blikk (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 9). Gjennom intervju har både Halvorsen, Melbye og Koch reflektert nettopp kritisk over utfordringer en har stått overfor i utviklingen av studiet. Melbye fremhever for eksempel det å komme i dybden på stoffet som en utfordring.

- Og det kan en jo si er noe av svakheten ved modellen vår, at vi ikke kan komme i dybden på ren teori, eller i dybden på rent utøvende arbeid. Fordi; når en skal ha det eget skapende utøvende arbeidet et sted i oppgavene, og dermed denne treenigheten, da kommer ikke oppgavene i dybden. Men jeg tenker at den egentlige dybde på alle tre områdene for seg, den hører hjemme på doktorgradsnivå (Melbye, intervju).

Koch berører noe av det samme når hun kommer inn på refleksjonens rolle og fagets innhold. I forhold til refleksjon sier Koch:

- Nei jeg tror ikke man tar det seriøst nok. (...) For å reflektere kan du gjøre på mange måter. Du behøver jo ikke reflektere noe særlig dypt. Du kan gjenkjenne og så ferdig med det. Men så kan du jo begynne å sette det du reflekterer igjen under refleksjon og vurdering. Og da synes jeg det begynner å bli noe spennende ut av det (Koch, intervju).

Koch utdyper hva hun mener ved å kommentere innholdssiden i selve faget.

- En ting jeg selv ble veldig opptatt av ganske tidlig, det er når vi i dette fagfeltet snakker om innhold i faget. Hva snakker vi om da? Jeg ble tidlig opptatt av at det er et forferdelig trangt begrep (...) (Koch, intervju).

Halvorsen illustrerer i intervju hvordan det å koble forskning og fag utfordret på det operasjonaliserte plan i forhold til studentene. En av utfordringene hun løfter frem er når det ikke er samsvar mellom intensjonen med studiet og studentens engasjement.

- (...) det er mange som ønsker å ta hovedfag eller en master fordi de liker å lage noe, de liker å skape - og så får de skape litt mer på et høyere nivå. Så er det ikke alle som er like glad for at de skal vinkle det med problemstilling og dokumentasjon. Også den didaktiske biten synes jeg av og til har blitt stemoderlig behandlet (...) (Halvorsen, intervju).

Forming som forskningsfelt har blitt definert i takt med at hovedfag i forming ble etablert og fikk fotfeste i miljøet. Utviklingen av en egen akademisk diskurs forutsatte at en kunne enes om begrep og at en utforsket teori og metoder som kunne ha relevans for faget. Skriftlige kilder og intervju har vist hvordan en samhandlet nasjonalt innenfor lærerutdanning, i forhold til universitetsmiljøet og kunsthøgskoler. Det Nordiske samarbeidet fremstår som avgjørende for å både kunne orientere seg utad, men også se seg selv med et nytt blikk.

Hovedfag i forming – et grenseoverskridende konsept

Muligheten til å opprette hovedfag i forming kom i kjølvannet av at de pedagogiske høyskolene fikk tilby hovedfag. Kravet som ble stilt fra Lærerutdanningsrådet var at en ivaretok kvalitet og omfang for et hovedfag. Miljøet rundt hovedfag i forming måtte slik sett finne en form på sitt studietilbud som innlemmet tradisjonelle akademiske krav samtidig som det særegne ved faget ble ivaretatt. Et hovedfag i forming forutsatte at en fant en fruktbar balanse mellom fagets egenart, i rammeplanen uttrykt som «verkstedsarbeidet» og academia. Materialet som denne artikkelen bygger på viser at denne tenkemåten var så ny at selv rammeplanen ikke greide å speile selve inkorporasjonen. Det var først og fremst utprøving i praksis som gav ideer om hvordan praktisk-estetisk arbeid forankret i didaktiske problemstillinger skulle kunne undersøkes på hovedfagsnivå. Opprettelsen av studiet krevde at en tenkte nytt både i forhold til faget og fremgangsmåter for å utvikle kunnskap. Scardamalia og Bereiter omtaler kreativ kunnskapsbygging som en prosess der en åpner for kompleksitet og mangfold og søker tøyte grensene for det som er ansett som gjeldende 'best practice'. Prinsippet *Rise Above* kontekstualiserer prosessen rundt den tidlige fasen for hovedfag i forming. «Creative knowledge building entails working towards more inclusive principles and higher-level formulations of problems. It means learning to work with diversity, complexity, and messiness, and out of that achieve new syntheses (Scardamalia & Bereiter, 2010, s. 10). Både skriftlige kilder og intervju viser at en for hovedfag i forming valgte å orientere seg bredt innen academia. En lånte metoder fra ulike forskningsdisipliner og forsøkte å skape synergier mellom verkstedarbeidet og teoretiske problemstillinger. En slik praksis var på mange måter radikal og nytenkende. Gjennom intervju har Halvorsen, Koch og Melbye fortalt om utfordringene i den tidlige fasen. Fagets egen tradisjon kunne være en hindring, både ved et smalt innholdsbegrep og ved at studentene kanskje ikke hadde nødvendige forkunnskaper for å kunne gripe teori- og metodekrav. Ved å agere bredt, med krav til både praktisk-estetisk arbeid, didaktikk og forskningsarbeid har det også vært en utfordring å kunne gå i dybden innen hvert av de tre områdene. Samtidig var en grenseoverskridende tilnærming til forming avgjørende for å kunne utvikle fagspesifikk kunnskap på hovedfagsnivå. En ensidig verkstedspraksis ville ikke alene kunne problematisere teoretiske problemstillinger. På den andre siden kunne ikke tradisjonell forskning, uten en fagspesifikk forankring, belyse praksis fra innsiden.

Miljøet rundt hovedfag i forming valgte å være aktivt utadrettet. Gjennom samarbeid med tilsvarende fagmiljø i Norden la en grunnlaget for en egen akademisk formingsfaglig diskurs. Samarbeidet gav mulighet til å reflektere over eget faglig vokabular og samtidig speile seg selv i forskjelligheten som fremkom. Formingsmiljøet i Norden var ikke ensidig. Sverige, Danmark og Finland hadde alle en klar oppdeling av faget i skolen, mens en i Norge hadde slått

sammen tegning, håndarbeid og sløyd til faget forming. Kanskje var erfaringene fra denne sammenslåingen av betydning når hovedfagsstudiet skulle utvikles. Erfaringene tilsa at en grenseoverskridende tilnærming til fagområdet hadde vært fruktbar tidligere. Momentet har ikke vært direkte belyst i intervju og skriftlige kilder har heller ikke tatt opp tematikken. Likevel er det interessant å peke på, som en del av helhetsbildet.

Intensjonen med rammeplanen fra 1976 var dristig og nytenkende. Når en sammenstiller planen, skriftlige kilder og intervjumaterialet fremtrer en samlet innsats preget av systematikk, utforskning og kreativitet, men også autoritetstro. Hverken skriftlige kilder eller intervjumaterialet forteller på noe tidspunkt om opposisjon til det tradisjonelle akademiet. Kravet fra Lærerutdanningsrådet om kvalitet og omfang tilsvarende hovedfag har blitt forsøkt innfridd ved å alliere seg med universitetsmiljøet, men med en klar forankring i eget fag. Rammeplanen viser at det praktisk-estetiske arbeidet er inkludert i alle deler av studiet. Verkstedarbeidet har fått plass både i opplæringsdelen og i studentenes individuelle hovedarbeid. Verkstedarbeidet skulle synliggjøres ved eksamen i form av en utstilling av studentens arbeid. Det etablerte universitetsmiljøet bidro både i utformingen av studiet, som «garantister» underveis og som sensorer ved avsluttende eksamen. Internt i fagmiljøet har samarbeidet med universitetsmiljøet blitt sett på som avgjørende for kvaliteten på studiet. Scardamalia og Bereiter (2010) fremstiller det å overskride grensene for det en har ansett som 'best practice' som avgjørende i en kunnskapsbyggende prosess. Materialet denne artikkelen bygger på viser at fagmiljøet i den tidlige fasen for hovedfag i forming arbeidet aktivt for å forene det beste fra formingsfaget og det beste fra akademiet. Nettopp slik utfordret hovedfag i forming grenseoppgangen mellom fag og forskning.

Oppsummering

Hensikten med denne artikkelen har vært å belyse den tidlige fasen for hovedfag i forming med særlig vekt på utfordringer ved å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet. Artikkelen legger til grunn den formelle rammeplanen for studiet fra 1976 og fremstillinger om praksis, belyst gjennom skriftlige kilder og intervju. Operasjonaliseringen av planen sees i lys av konseptet *knowledge building*. En forutsetning for å opprette hovedfag i forming var at studiet skulle svare til kvalitet og omfang for hovedfag. Artikkelen viser at ideen om å inkludere det praktisk-estetiske arbeidet på hovedfagsnivå var så ny at selve rammeplanen ikke evnet å beskrive hvordan praktisk-estetisk arbeid skulle undersøkes metodisk. Fagmiljøets innsats for å gripe denne utfordringen belyses i artikkelen. Materialet viser en aktiv innsats for å utvikle en egen akademisk formingsfaglig diskurs, blant annet gjennom samarbeid og nettverksbygging, både nasjonalt og nordisk. Samarbeidet rettet blant annet fokus mot begrepsutvikling og metoder for å undersøke praktisk-estetiske problemstillinger innenfor en didaktisk kontekst. Hovedfag i forming har fra starten av inkludert verkstedarbeidet både i opplæringsdelen og i studentens individuelle hovedarbeid. Studentens verkstedarbeid skulle avslutningsvis dokumenteres i en utstilling. Dette grepet viser at selv om kravet om å innfri kvalitetskrav for hovedfagsnivå veide tungt var fagmiljøet klar på at det fagspesifikke skulle ivaretas gjennom hele studiet. Dette aspektet gjorde studiet nyskapende og materialet som denne artikkelen bygger på viser hvordan miljøet rundt hovedfag i forming arbeidet aktivt for å tøyne grensene mellom fag og forskning. Konseptet for hovedfag i forming fra 1976 er særegent. I videre forskningsarbeid vil det være interessant å forfølge konseptet og knytte det til nåtidige problemstillinger. Dette kan være overgangen mellom master og PhD, samt utviklingen av praksisnære doktorgradsprogram.

Laila B. Fauske

PhD, Førsteamanuensis

Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

E-post: laila.b.fauske@hit.no

References

- Christiansen, Bent. (2004). NordFos historie. *NordFo*. Hentet 27. juni 2014 fra <http://www.nordfo.org/no/om-nordfo/historie>
- Danbolt, Gunnar. (1992). Kunstfag mellom taushet og begrep. In B. Midtgård (red.), *Kunsthøgskolen i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 20-36. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Eisner, Elliot W. (1992). The teaching of Art and the Art of Teaching. I B. Midtgård (red.), *Kunsthøgskolen i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 13-19. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Fauske, L. B. (2013). Making scholarship: Describing the field of inquiry and the research approach. In J. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Eds.), *DRS Cumulus Oslo 2013. Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD*, 508-517. Oslo: ABM-media as.
- Goodlad, John I., Klein, Frances, & Tye, Kenneth A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry*. New York: MCGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, Else Marie. (1983). *Forming som forskningsområde*. Notodden: Telemark lærerhøgskule.
- Halvorsen, Else Marie. (1989). *Fenomenologi og formingsforskning*. Notodden: Telemark lærerhøgskule.
- Halvorsen, Else Marie. (1992). FoU-arbeid innenfor estetisk sektor - problemer og muligheter. In B. Midtgård (Ed.), *Kunsthøgskolen i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 37-56. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Halvorsen, Else Marie. (2007). *Kunsthøgskolen og pedagogisk FoU: Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, Henrik. (2002). Framveksten av hovedfagsstudier ved pedagogiske høyskoler med særlig vekt på faget forming. I E. Melbye (red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år*, 7-17. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Koritzinsky, Theo. (1992). Om målstyring, kunstfag og utdanningspolitikk. I B. Midtgård (red.), *Kunsthøgskolen i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*, 6-10. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*: Gyldendal akademisk.
- Lærerutdanningsrådet. (1968). *Innstilling om lov om lærerutdanning*. Bergen: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Lærerutdanningsrådet. (1976). *Rammeplan for hovedfagsstudium i forming*. Lærerutdanningsrådets småskrift: Lærerutdanningsrådet.
- Melbye, Ella. (1988). Hovedfagsstudium og forskning i forming. I K. Jordheim (red.), *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år*, 423-438. Notodden: Telemark lærerhøgskole.

- Melbye, Ella. (1994). Tverrfaglighet - bredde, polarisering - harmonisering? Problemer og utfordringer - Forming. I B. Midtgård (Ed.), *Hovedfag i lærerutdanningen. Forskning - veiledning – samarbeid*, 87-93. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Midtgård, Bjørg. (1993). Velkomsthilsen. In a. N. R. Norges forskningsråd (red.), *Kunstfaglig forskning*, 7-9. Oslo: Norges forskningsråd.
- Midtgård, Bjørg (red.). (1992). *Kunstfag i lærerutdanningen: Et FoU-perspektiv*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Norges forskningsråd, avdeling NAVF/RHF (red.). (1993). *Kunstfaglig forskning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norgesnettrådet. (2001). *Evaluering av hovedfag ved statlige høyskoler uten paralleller i universitetssystemet. Eksterne evalueringsrapporter.*: Norgesnettrådet.
- Scardamalia, Marlene, & Bereiter, Carl. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), 1-16 Hentet fra <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/574/276>
- Strømnes, Åsmund Lønning. (1994). Status og framtidsperspektiv for hovedfag i lærerutdanninga i regional sektor. I D. Trømborg & H. S. Tvinnereim (red.), *Hovedfag i lærerutdanningen i regional sektor*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Sundvor, Ingvar. (2002). Formingsfaget som hovedfagsstudium - attersyn. I E. Melbye (red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år*, 19-26. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Trømborg, Dagfinn, & Tvinnereim, Helga Stave. (1994). *Hovedfag i lærerutdanningen i regional sektor*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Master- og ph.d.-studier

Master i Formgiving, kunst og håndverk
Ph.d. i kulturstudiar

Søknadsfrist: 15 april

www.usn.no/

