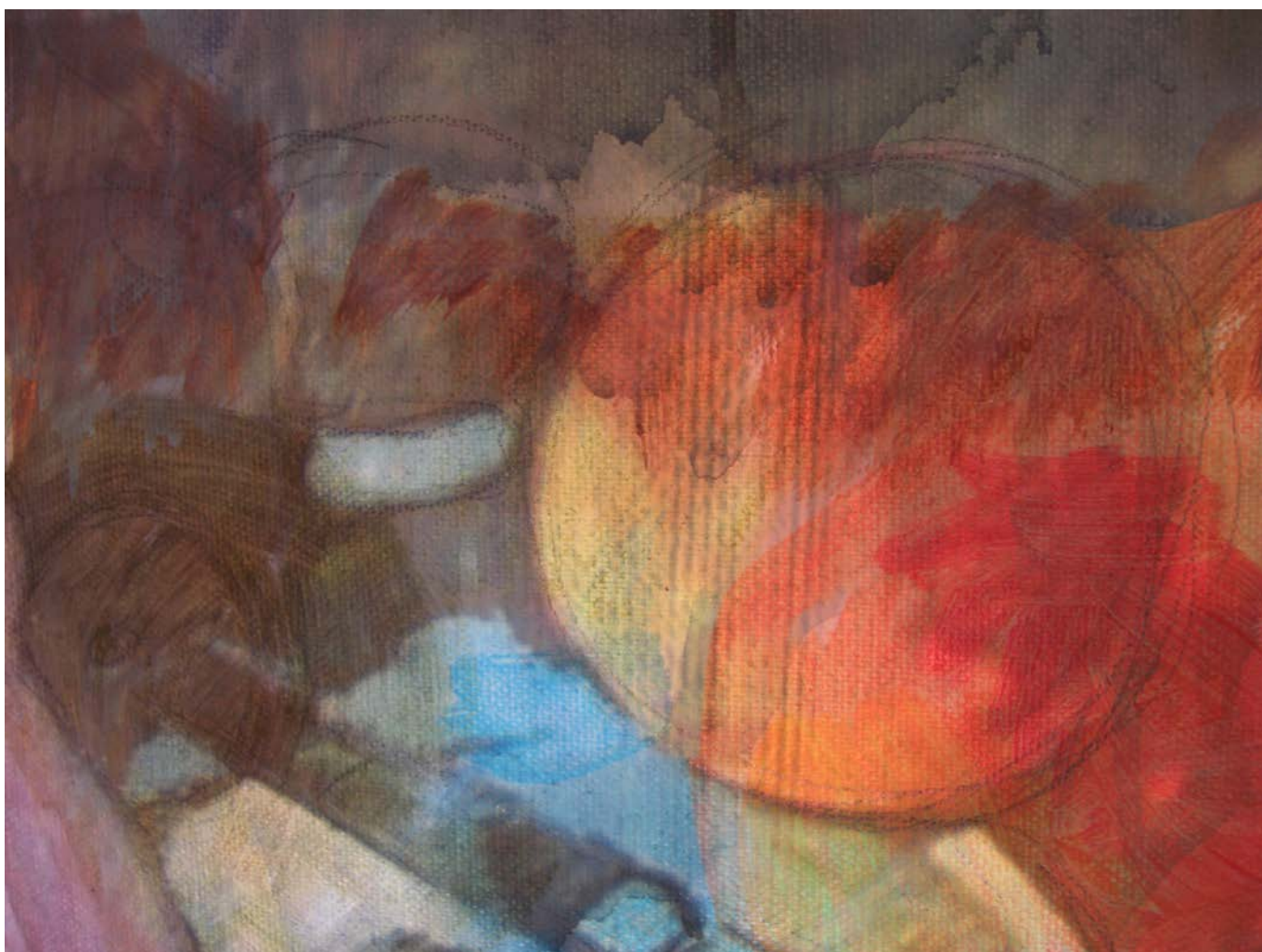


Svetlana Nordvik

## **Billedspråklig dialog mellom inspirasjonsbilde og billedskaperen.**

---



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Institutt for forming og formgivning  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Svetlana Nordvik

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

# Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Oversikt over kapitlene .....	7
<b>2 Bakgrunn for oppgaven.....</b>	<b>9</b>
2.1 Egen erfaring med arbeid med bilder og erfaring fra studiepraksis .....	9
2.2 K06 og Undersøkende praksis .....	11
2.2.1 K06 .....	11
2.2.2 Undersøkende praksis.....	12
2.3 Oppsummering av elementer fra U.p med tolkning av disse som en del av billedsensitiv tilnærming .....	19
2.3.1 Begrepet billedsensitiv tilnærming .....	19
2.3.2 Oppsummering og tolkning av elementene .....	20
2.3.3 Billedspråk og dialog.....	20
2.3.4 Billedkultur og mitt billedspråk.....	21
2.3.5 Billedspråk og visuell persepsjon.....	21
2.3.6 Imitasjon .....	21
2.3.7 Arbeidsformer og fasene i U.p. ....	22
2.3.8 Billedskapende virksomhet: gjennomleving og bearbeiding av forskjellige dimensjoner ...	22
2.3.9 Åpen fase .....	24
2.3.10 Individuell fase .....	24
<b>3 Formålet med undersøkelsen og billedskapende forskningsopplegg .....</b>	<b>26</b>
3.1 Del 1 Billedskapende virksomhet .....	26
3.1.1 Arbeidsformer og faser ved praktisk gjennomføring .....	28
3.2 Del 2: Intervju med lærere.....	29
<b>4 Del 1 Forberedende fase 1.1 .....</b>	<b>30</b>
4.1 Inspirasjonsbilde.....	31
4.1.1 Cézanne, Gauguin og symbolisme .....	35
<b>5 Problemstilling .....</b>	<b>38</b>
<b>6 Metodologisk tilnærming .....</b>	<b>39</b>

6.1 Fenomenologi.....	39
6.2 Hermeneutikk.....	42
6.3 Del 1 Skapende og utforskende dialog.....	44
6.3.1 Etablering av eget felt og fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i oppgaven.....	44
6.3.2 Dialog med inspirasjons bilde.....	46
6.4 Del 2 Intervju med lærere.....	49
6.4.1 Intervjuanalyse.....	51
<b>7 Del 1 Dialog med inspirasjonsbilde.....</b>	<b>52</b>
7.1 Del 1 Hovedfase 1.2 (Produksjons del og Refleksjons del).....	52
7.2 Del 1. Billedspråklig dialog. Produksjons del.....	54
7.2.2 Kort oversikt over hvordan billedskapende prosess utviklet seg underveis. ....	56
7.3 Akrylperioden. Arbeid med prosess-malerier: Maleri 1, 2, 3, 4, 5. Maleri 6 resultat av billedskapende prosess. ....	58
7.3.1 Første stadiet i meningsfortolkning. Meningsutkast: Malerier 1, 2, 3 og 4.....	60
7.3.2 Andre stadiet i meningsfortolkning. Meningsutkast: Maleri 5 - antydning til bruddet. ....	78
7.3.3 Tredje stadiet i meningsfortolkning: Bruddet. Oversettelsen av entydig mening til visuell form. 83	
7.3.4 Fjerde stadiet. Entydig mening: Maleri 6. ....	88
7.4 Oljperioden. Bearbeiding av prosess-malerier: Maleri 1, 4, 5. Maleri 6 –entydig mening. ....	99
<b>8 Resultater av skapende og utforskende dialog.....</b>	<b>109</b>
8.1 Maleriene.....	109
8.1.1 Maleri 1.....	109
8.1.2 Maleri 2.....	110
8.1.3 Maleri 3.....	111
8.1.4 Maleri 4.....	112
8.1.5 Maleri 5.....	115
8.1.6 Maleri 6.....	117
8.2 Andre resultater og refleksjon.....	123
8.2.1 Inspirasjonsbilde.....	124
8.2.2 Dialog med inspirasjons bilde.....	126
8.2.3 Overheadprojektoren, projisering og lys.....	130
8.2.4 Refleksjon over den gjennomførte oppgaven i relasjonen til undervisning i visuelle kunstoffag i videregående skole. ....	134
<b>9 Del 2 Intervju med lærere.....</b>	<b>137</b>
9.1.1 Intervjuspørsmål: Hva jeg ville vite og hvorfor.....	137
9.1.2 Gjennomføring av intervju.....	141



9.1.3	Gruppeintervju A.....	142
9.1.4	Gruppeintervju B.....	143
9.1.5	Resultater av intervju og refleksjon av resultatene i relasjonen til forskningsformål .....	144
<b>10</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>153</b>
<b>11</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>157</b>
11.1	Litteraturliste .....	157
<b>12</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>158</b>
12.1	Oversikt over vedlegg .....	158
12.1.1	Vedlegg til rapport .....	158
12.1.2	Digitalt vedlegg.....	159
12.2	Ekstra. Materialet relatert til billedskapende prosess .....	160
12.2.1	Kvinneskikkelsens forskjellige ansikter. ....	160
12.2.2	Samspill mellom Maleri 3 og omgivelsene.....	161
12.2.3	Symbolikk i oppgaven.....	162
12.3	Intervju .....	167
12.3.1	Forespørsel om deltakelse.....	167
12.3.2	Intervjuguide .....	169
12.3.3	Tilbakemelding med godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD .....	171
12.3.4	Bekreftelse fra Høgskolen i Telemark .....	173
12.4	Eksempler på analyse .....	174
12.4.1	Skapende del.....	174
12.4.2	Intervju .....	178

# Forord

Jeg ønsker å takke mine veiledere Liv Andrea Mosdøl og Lovise Søyland for veiledning og støtte under arbeidet med denne oppgaven.

<Notodden, 2016>

Svetlana Nordvik

# 1 Innledning

## 1.1 Oversikt over kapitlene

- **Kapittel 2** *Bakgrunn for oppgaven*
  - Her beskrives bakgrunn for oppgaven som handler om egen erfaring med bildeproduksjon og erfaring fra studiepraksis i videregående skole i visuelle kunsthøgskole hvor elevene arbeider med egne bilder. En del av bakgrunnen som beskrives i dette kapitlet stemmer fra erfaring med billedskapende metode «Undersøkende praksis» og perspektivet på den målstyrte K06. Vekten i kapitlet legges på presentasjonen av «Undersøkende praksis» (U.p.) da denne metode ble inspirasjon for mitt eget opplegg. Til slutt kommer jeg med oppsummering av U.p. som knyttes til hva jeg ønsker med mitt eget opplegg.
- **Kapittel 3** *Formålet med undersøkelsen og billedskapende forskningsopplegg*
  - Oppgaven min har to deler:
  - Del 1 - skapende del
  - Del 2 –intervju
  - I dette kapitlet beskrives forskningsformålet for hver av delene.
- **Kapittel 4** *Del 1 Forberedende fase 1.1*
  - Del 1 av oppgaven har to faser. I dette kapitlet beskrives bare den første fase, «Forberedende fase» som gjennomføres i forkanten av billedskapende forskningsopplegget.
- **Kapittel 5** *Problemstilling*
  - Her presenteres problemstillingen som bygges på bakgrunnen for oppgaven og den forberedende fase.

- **Kapittel 6** *Metodologisk tilnærming*
  - I dette kapitlet beskrives metodologisk tilnærming som ble valgt ut i fra undersøkelsens formål og problemstillingen. Analysemetoder presenteres også i dette kapitlet.
  
- **Kapittel 7** *Del 1 Dialog med inspirasjons bilde*
  - Her presenteres arbeid med Del 1 – skapende og utforskende billedspråklig dialog med inspirasjons bilde.
  
- **Kapittel 8** *Resultater av skapende og utforskende dialog*
  - I dette kapitlet presenteres alle de ferdige maleriene og de andre resultatene av dialogen. Samtidig gjennomføres refleksjonen relatert til forskningsformål og problemstillingen.
  
- **Kapittel 9** *Intervju med lærere*
  - Her presenteres arbeidet med intervju og refleksjoner rundt resultatene av intervjuene.
  
- **Kapittel 10** *Konklusjon*
  - En oppsummering av hele oppgaven med refleksjon som knyttes til forskningsformål og problemstillingen.
  -
  
- **Kapittel 11** *Referanser*
  - Litteraturlisten.
  
- **Kapittel 12** *Vedlegg*
  - Her presenteres ekstra materialet fra oppgaven og billedskapende arbeid, dokumenter knyttet til intervju og noen eksempler fra analyse.

## 2 Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for oppgaven bygges på egen erfaring med billedskapende arbeid og elevenes billedskapende arbeid i videregående skole. «Undersøkende praksis» og eget perspektiv på K06 mål-vurdering tilnærmingen til arbeid med bilder ligger også til grunn for denne oppgaven.

### 2.1 Egen erfaring med arbeid med bilder og erfaring fra studiepraksis

Noe av min erfaring med å skape bilder har ført meg til en ny erkjennelse. Det jeg trodde var kjent for meg ved bildet viste seg fra en annen side enn jeg det som jeg var vant til. Bildet viste meg hvor begrensede mine forestillinger og erfaringer med bildet var. Gjennom denne erkjennelsen har det oppstått et nytt perspektiv på bilde. Dette gjorde at jeg ønsket å utforske bildet mer og utvide min erfaring, forståelse, kunnskap og bevissthet om bildet. Men denne gangen var det behov for en annen tilnærming til bilde enn før. Det vil si en mer sensitiv tilnærming.

En sensitiv tilnærming betydde for meg å ta meg tid og stille meg inn på bildets egen frekvens. Jeg forsøkte å gi rom til bilde å komme frem, og lytte bildet. For å kunne stille meg inn på bildets egen frekvens valgte jeg å gå i dialog med bilde på bilde sine egne premisser. Videre ønsket jeg å utforske gjennom skapende arbeid hva bilde vil meg, gå bevisst i en billedskapende prosess som var åpen for det underbevisste, uforutsigbare og uplanlagte.

Grunnen til dette var min siste erfaring med eget billedskapende arbeid som gikk ut i fra en ide som jeg ønsket å uttrykke. Etter at arbeidet med bildet ble avsluttet, oppdaget jeg hvor lite bevisst jeg var mitt eget bilde. Jeg fikk se hvordan bilde grep inn og visualiserte det underbevisste. Hvordan bilde kommuniserte gjennom billedskapende prosess, og hvor jeg som billedskaperen ikke var helt til stedet. Sluttproduktet viste seg å være noe annet og mye mer enn det som jeg kunne se for meg i utgangspunktet. Da oppdaget jeg hvor forutinntatt jeg var i forhold til eget bilde.

Min erfaring med billedskapende arbeid varierer fra studie, imitasjon og noe kopiering. Enkelte bilder var av intuitiv og utforskende karakter og andre med fokus på det formalestetiske. Noen bilder var med fokus på innhold, hvor jeg gikk ut i fra ideer og

ønsker om å uttrykke og formidle noe. Jeg oppfattet meg selv til å være ganske bevisst på hva, hvorfor og hvordan jeg ville med egne bilder. Samtidig kunne jeg også være fleksibel til forandring underveis.

Den siste erfaring fikk meg til å se klart hvordan også en bevisst tilnærming til produksjon av bilde med forutbestemt ide kan være begrensede, lite bevisst og forutinntatt i forhold til hva bildet egentlig kan være. Gjennom studiepraksis i videregående skole fikk jeg liknende opplevelse av tilnærmingen til billedskapende arbeid ut i fra kompetanse mål og vurderingskriterier. Min opplevelse var at kombinasjonen av kompetanse mål og vurderingskriterier var benyttet til å bygge opp et forutbestemt konsept om bilde som sluttresultat.

Jeg opplevde i studiepraksis ved videregående skole at lærere i visuelle kunstoffag med god intensjon utarbeidet slike konsept som svært detaljerte, godt gjennomtenkte, og med presise begreper. Dette opplevde jeg som viktig for elevene på grunn av billedfagets karakter som gir rom for individuell uttrykk og tolking.

Elevene jobbet med egne bilder utfra inspirasjonsbildet av en kjent kunstner som var foreslått av oss praksisstudentene. Under vurderingen kom vi i en vanskelig situasjon hvor vi måtte gi lavere karakter til en av elevene som jobbet mest selvstendig. Eleven hadde et fantasifullt arbeid og viste et høyt ferdighetsnivå, men arbeidet traff ikke de spesifikke målene, oppnådde ikke høyere vurderingskriterier og fikk derfor lavere karakter. Vi ga eleven positive tilbakemeldinger om hva som var bra ved arbeidet, selv om arbeidet ikke traff mål. Denne situasjonen ble forsterket negativt da vi måtte gi bedre karakter til en annen elev som hadde mer veiledning underveis og hadde arbeid med lavere kvalitet enn arbeidet til den forrige eleven, men dette arbeidet traff målene og vurderingskriteriene mer presist.

Det hele virket for meg som om noe var ute av balanse i denne situasjonen. Man kan ha forskjellige tolkninger av denne situasjonen og finne ulike grunner for hvorfor det gikk som det gikk. Men min opplevelse var at vi ikke møtte alle elevene, ikke ga rom og anerkjennelse til det uforutsigbare som kom frem gjennom billedskapende arbeid på grunn av disse forutbestemte målene. Bildet til den eleven som fikk lavere karakter levde sitt eget vitale liv på tvers av verbaliserte formuleringer og utover det forutbestemte konsept om bilde som sluttresultat.

For meg opplevdes en slikt tilnærming som forstyrrende støy og mas i møte med bilde. Dette ga meg et behovet for å slå av forstyrrelsene for at bilde kunne komme frem.

## 2.2 K06 og Undersøkende praksis

### 2.2.1 K06

I «Fagdidaktikk for kunst og håndverk» presenterer Liv M. Nielsen oversikten over de forskjellige læreplanene i norsk skolehistorie. Her er momentene ved K06 som har relevans for min oppgave. «(...) kategoriene mål, innhold, metode og vurdering som utgjør selve kjernen for undervisningsplanleggingen. Det er disse kategoriene som må tilpasses den *konteksten* undervisningen skal foregå i. Konteksten omhandler både personlige forutsetninger og kulturen i og utenfor skolen.»<sup>1</sup> Videre trekkes frem det spesielle med K06 som målstyrt læreplan «(...) det er målene som elevene skal oppnå, og ikke veien dit, som er beskrevet.» Med dette gir K06, skriver hun videre, «(...) frihet til å avgjøre *på hvilken måte målene skal nås.*»<sup>2</sup> Det er også krav om formell vurdering og karaktersetning av elevenes prestasjoner etter det målstyrte K06. «All vurdering skjer på grunnlag av oppsatte mål, og disse skal være synlige for eleven.»<sup>3</sup>

Ut i fra min erfaring, for hver enkel oppgave i arbeid med bilder, settes det opp mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier. Disse kommer i forskjellige variasjoner fra oppgave til oppgave, fra lærer til lærer og fra skole til skole. Det som virker konstant i disse forskjellige variasjoner er kategoriene oppsatte mål og vurdering ut i fra de oppsatte mål, som preger K06. Mål-vurdering relasjonen virker til å være som en overordnede tilnærming eller metode i billedskapende arbeid. Gjennom min studiepraksis har jeg erfart at i arbeid med bilder fokuserer vurderingen på sluttproduktet, elevs bilder. Sluttproduktet vurderes i forhold til det forhåndgitte utgangspunktet. Med bakgrunn i dette fremtrer for meg de ulike variasjonene av mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier som forskjellige forutbestemte konsept om bilde som sluttresultat.

---

<sup>1</sup> Nielsen, 2009, s.23

<sup>2</sup> Nielsen, 2009, s.102

<sup>3</sup> Nielsen, 2009, s.24

Jeg opplever derfor at i dette tilfelle blir da «(...) frihet til å avgjøre på hvilken måte målene skal nås»<sup>4</sup> begrenset til å avgjøre på hvilken måte en kommer frem til eget bilde til slutt ut i fra forutbestemt konsept om dette bilde.

Det er ikke slik at jeg dermed mener at mål-vurdering tilnærmingen eller det å jobbe ut i fra et gitt konsept om bilde som sluttresultat må forkastes. Det er jo også spennende, interessant og lærerikt å jobbe med ideene en har og se de visualiseres. Etter å ha fått opp øyene i studiepraksis for baksiden av denne tilnærmingen som forutbestemt og forutinntatt i forhold til bilde, ser det ut som om det kan også være behov for en annen og mer bildesensitiv tilnærming i arbeid med bilder.

## 2.2.2 Undersøkende praksis

Med bakgrunn i erfaring med egne bilder og fra studiepraksis ved visuelle kunsthøgskole i videregående skole, så jeg for meg en slik bildesensitiv tilnærming i arbeid med bilder uten forutbestemte forventninger og uten på forhånd utarbeidet verbalisert konsept for bilde som sluttresultat. Jeg ønsket da en tilnærming som kunne gi tid og rom for bilde å komme frem, en tilnærming som forhåpentligvis kunne gi mulighet til å stille meg inn på bilde sin egen frekvens og til å lytte. Inspirasjon for dette finner jeg i billedskapende praksis «Undersøkende praksis» (U.p.), i U.p.'s teorigrunnlag og arbeidsform. Denne metode har jeg blitt kjent med under fordypningsstudiet i tegning og bildekommunikasjon.

### 2.2.2.1 Bakgrunn for Undersøkende praksis

U.p. som metode for billedskapende praksis var utarbeidet på nitti tallet ved Høgskolen i Telemark, av Erling Framgard og Linda Strømme. U.p henter inspirasjon fra dansk billedpedagogikk og kritisk estetisk erfaringspedagogikk som en del av den.<sup>5</sup> U.p. kombinerer i seg selv ved flere forskjellige retninger: vekstpedagogikkens utviklingspsykologiske kunnskap, billedanalytiske tradisjon ved polariserende pedagogikk, den tradisjonelle kunsthistoriske, det formalestetiske og materialtekniske ved formalismen.

---

<sup>4</sup> Nielsen, 2009, s.102

<sup>5</sup> Framgard, 1998, s.245



U.p. bygger sin billedskapende praksis med bakgrunn i språkteorier og i relasjon til billedkultur som omgir oss.

### 2.2.2.2 Individ og billedkultur

U.p. tar individet i fokuset som har sine sosiale, kulturelle, emosjonelle og psykologiske dimensjoner, som har sine fasinasjoner og behovet for å uttrykke og meddele. U.p. sikter derfor på «å gi individet uttrykksmulighet overfor sin egen situasjon som medlem av verden», skriver Framgard. Gjennom bilde og billedskapende virksomhet knytter U.p. forholdet mellom «subjekt og omverdenen». <sup>6</sup> U.p. tar i betraktning mangfoldet og tilgjengelighet av billedkultur som er en del av verden individet er omgitt av. Med billedkulturen menes i U.p. «hele det massekulturelle feltet av bilder, og våre private bilder, alle former for bilder som vi omgås daglig» <sup>7</sup>. Inspirasjonskilder som hører til kunsthistorie er også en del av denne billedkulturen. Bildekulturen skriver Framgard, «produserer forestillinger om virkeligheten, verden vi lever i, uavbrutt.» <sup>8</sup> Derfor setter U.p. også fokuset på «å ta konsekvensen av barn og unges omgang med bilder i sin hverdag. En ønsker å ta elevenes/studentenes kulturgrunnlag på alvor. En ønsker selvstendigjøring i forhold til bildepåvirkningen, slik at en kan oppnå større innsikt og bevissthet både om egne og bildekulturens bilder.» <sup>9</sup> Som billedskapende praksis, trekker U.p. frem billedkulturens påvirkning på produksjon av bilder: bilde kommer fra bilde, ifølge Gombrich, «når noen framstiller bilder, er det i vesentlig grad andre sine bildeframstillinger de benyttet» og at «andres bildeframstillinger er viktigere i en bildeframstillingsprosess enn de virkelighetserfaringene en person har.» <sup>10</sup> Dette gjør at U.p. ønsker «å relatere bildeforming til bildekulturen» da den ser billedkultur som redskap «for oss i vår måte å uttrykke oss på.» <sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Framgard, 1998, s.229

<sup>7</sup> Framgard, 1998, s.105

<sup>8</sup> Framgard, 1998, s.106

<sup>9</sup> Framgard, 1998, s.251

<sup>10</sup> Framgard, 1998, s.229

<sup>11</sup> Framgard, 1998, s.106

I U.p. blir billedkultur, både andres bilder og egne produserte bilder til et viktig bindeledd mellom individ og verden. For meg ser det ut som om i U.p. blir fenomenet bilde til en måte å forstå denne verden gjennom og uttrykke seg på i den. Samtidig blir fenomenet bilde til en måte å utforske med/gjennom denne verden og sine egne fasinasjoner, intensjonsbearbeiding og hvordan en ønsker å uttrykke seg om noe. Alt dette knyttes i U.p. til billedskapende virksomhet. Både bilde og billedskapende virksomheten betraktes i U.p. som «språk og kommunikasjon»<sup>12</sup> med fenomenet bildets eget språk, billedspråk.

### 2.2.2.3 Bilde og billedskapende virksomheten som språk og kommunikasjon

Teorigrunnlaget for bilde som språk og kommunikasjon finner U.p. i semiologien<sup>13</sup> og språkteori for det verbale språket<sup>14</sup>. Med bakgrunn i dette utforsker U.p videre mulighetene<sup>15</sup> av denne vinklingen på bilde fra billedskapende virksomhet sin side. Forskjellen mellom disse tilnærmingene er at U.p gjennom billedskapende virksomhet tar opp bilde som språk og kommunikasjon både fra reseptiv og produktiv side, mens den andre tilnærmingen forholder seg til bilde fra reseptiv side.

Ut i fra en enkel språk- og kommunikasjonsmodell er en sender (en som produserer språk), et medium (tale), en mottaker er en som tar imot meldingen og tolker den, som forstår eller ikke forstår den. «Den mottakende side kalles gjerne den reseptive side.»<sup>16</sup> Ut i fra teoretisk undersøkelse som ble gjort for U.p. om bildet som språk og kommunikasjon ser det ut som vekten i relasjon til bilde ligger hos den reseptive siden (mottakeren) i form av bildetolkning og bildeanalyse. Med bakgrunn i dette forholdet trekker E. Framgaard to viktige ting her:

---

<sup>12</sup> Framgard, 1998, s.109

<sup>13</sup> Framgard, 1998, s.179

<sup>14</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>15</sup> Framgard, 1998, s.207

<sup>16</sup> Framgard, 1998, s.150

- De reseptive og produktive sider hører naturlig sammen, «både teoretisk og praktisk er disse sidene knyttet til hverandre når folk snakker sammen. Når vi har en slik ensidig vektlegging på den reseptive siden, løser en opp noe som burde hører sammen.»<sup>17</sup>
- Bildeproduksjon har sentral plass i faget. «Dvs. at vi faglig sett har både et produktivt og et respektiv aspekt å forholde oss til (...) Jeg vil i midlertid mene at *vår faglige egenart er en stor fordel, nettopp fordi vi naturlig kan interessere oss for begge sider av språket.*»<sup>18</sup>150

Overføring av verbalspråklige systemer til bilder ifølge Framgaard, blir «for direkte og enkelt. På bakgrunn av dette oppstår det et gap fra det verbalspråklige på den ene siden til det bildespråklige på den andre siden. Dette fronter seg som et «manglede ledd».<sup>19</sup> Derfor interesserer U.p seg for billedskapende virksomhet, billedspråk og håndlaga bilde<sup>20</sup> fra den produktive side. Framgaard skriver at han ser behov for egen teoridannelse «for bilde språklig betraktet som interesserer seg for den produktive siden av det håndlaga bilde.»<sup>21</sup> Semiologien har ikke utviklet dette aspekt ved seg og U.p søker etter mulighetene i det verbale språket.

#### 2.2.2.4 Språk

Når U.p bruker verbalspråklig teori for å utvikle billedskapende praksis gjennom språklig forståelse og strukturering av faget, så er det ikke ment som direkteoverføring av det verbalspråklige til arbeid med bilder, som for eksempel søket etter et bildespråklig alfabet slikt som det finnes i det verbale språk. Den teoretiske basen om verbalspråket var ment til «å beskrive hva skjer i bildespråklige handlingen, hvordan, hvorfor, med hvilke midler og på hvilke premisser.»<sup>22</sup> Det bildespråklige og verbalspråklige har en del likheter, men først og fremst er de forskjellige uttrykksformer som ifølge Framgaard «er brukbare på hver sin måte».<sup>23</sup> U.p interesserer seg for en «språklig tilnæringsmåte som er anvendbart i en bildespråklig *produktiv* sammenheng.»<sup>24</sup>

---

<sup>17</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>18</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>19</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>20</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>21</sup> Framgard, 1998, s.150

<sup>22</sup> Framgard, 1998, s.190

<sup>23</sup> Framgard, 1998, s.208

<sup>24</sup> Framgard, 1998, s.180

Framgard påpeker at språk er til før individet. De språklige systemene er konvensjonelle, mens måten språket brukes på er individuell. Gjennom språket ordner vi verden rundt oss og sanseintrykkene, representerer og gjenframkaller virkelighet. «Språkdannelses betydning og funksjon relateres til benevnelser som bevissthet, tenkning og kognisjon, og er båret oppe av de begreper og muligheter for representasjon som forskjellige språkformer gir oss.»<sup>25</sup> For å kunne delta i samfunnet, uttrykke seg og kommunisere med andre er det viktig for individet å lære seg de språklige konvensjonene; språket lærers, utvikles og blir bedre etter hvert når en bruker språket i praksis. For å kunne motta og produsere språket må vi lære oss språket. Det å kunne tolke bilder og uttrykke seg billedlig forutser også å ha kunnskaper om billedspråket. Billedspråket eksisterer før oss og er felles for oss. Billedspråket er påvirket av kultur og konvensjonene, samtidig som bruken av billedspråket har individuelle trekk.<sup>26</sup>

For å kunne formulere seg billedsspråklig er det behov for språklige innsikt<sup>27</sup> i formalestetiske virkemidler, materialer, teknikker og framstillingsmåter. Disse har sin historie, tradisjoner og kulturelle konvensjoner bak seg, men kan også brukes individuelt. Det konvensjonelle og individuelle billedspråket påvirkes, styres og utspiller seg ut i fra en del betingelser og sammenhenger. Ifølge Gombrich skriver Framgard at våre bildeoppfatningene og sanseapparatene er innstilt før vi ser eller produserer bilde. Vi orienterer oss ut i fra noen form for indre skjemaer<sup>28</sup> som dannet seg i oss og har et kulturelt og individuelt preg. Vi bruker skjemaer til å forholde oss til virkelighet, til visuelle inntrykk og anvendes i bildeproduksjon.<sup>29</sup> Gjennom tider har det utviklet seg forskjellige «ismers språkformer» skriver Framgard. Disse skjemaformer er typiske for ulike kunstnere og representerer «forskjellige forestillinger om tilværelsen».<sup>30</sup> Ut ifra Eco som Framgaard referer til i tegne eller maleakten samler oppmerksomheten vår seg om «visuelle stimuli» som vi setter sammen til «gjenkjennelig struktur»<sup>31</sup>.

---

<sup>25</sup> Framgard, 1998, s.171

<sup>26</sup> Framgard, 1998, s.156

<sup>27</sup> Framgard, 1998, s.233

<sup>28</sup> Framgard, 1998, s.161

<sup>29</sup> Framgard, 1998, s.162

<sup>30</sup> Framgard, 1998, s.162

<sup>31</sup> Framgard, 1998, s.162

Denne prosess er en utvelgelses prosess. Vårt indre arkiv av synsinntrykk og erfaring fra forskjellige opplevelser og erfaringer med opplæring i arbeid med bilder og billedproduksjon påvirker denne prosessen. «Vi velger på basis av et forventningssystem og antakelser som støtter seg til tidligere erfaringer. Dette gjør vi på basis av innlærte koder.»<sup>32</sup> Disse systemene skriver Framgaard, hjelper å konsentrere oppmerksomheten om noe og virker styrende på «den visuelle persepsjon»<sup>33</sup>.

### 2.2.2.5 Mellom sansing og ytring

U.p ser billedkulturen som rommer billedspråket i all sin variasjon som en viktig kilde i reseptiv og produktiv arbeid med bilder. U.p bruker studiet av bildekulturen til å lære billedspråket fordi det er der bildespråket har oppstått, utviklet seg og stadig eksisterer. Ved hjelp av billedspråket i arbeid med håndlaga bilder skjer «oversettelsesprosessen mellom sansing og ytring»<sup>34</sup>. Derfor det er viktig å ha kunnskaper og ferdigheter i billedspråket. Billedskapende virksomhet og arbeid med håndlaga bilder gir muligheter for å produsere billedspråket som øker bevisstheten og kunnskapen om språket. U.p. bruker imitasjon som en metode<sup>35</sup> i arbeid med billedkultur. Imitasjon brukes i U.p. av flere grunner: elevene jobber med det som påvirker for å bli dette bevisst, for å lære billedspråket og om billedspråket for å låne og lære fra andre. For å kunne anvende det de finner og lærer.<sup>36</sup> Imitasjon kan betraktes som en form for kopiering, men er en bredere og friere virksomhet skriver Framgard. «Med begrepet imitasjon flytter vi oss til det språklige området. Imitasjon betraktes som vesentlig i all språkdannelse.»<sup>37</sup> Men etter hvert blir det som vi henter og iakttar fra billedkultur ikke nok for å utrykke oss i egne håndlaga bilder. Ytringsbehovet i den språklige handlingen ifølge Framgår gjør at bruddet<sup>38</sup> med konvensjonene og imitasjonen oppstår, og i dette bruddet skjer selvstendigjøring av språket. «Vi kan si at en her arbeider med en spesiell framstillingsinteresse eller erkjennelse interesse.

---

<sup>32</sup> Framgard, 1998, s.162

<sup>33</sup> Framgard, 1998, s.169

<sup>34</sup> Framgard, 1998, s.177

<sup>35</sup> Framgard, 1998, s.105

<sup>36</sup> Framgard, 1998, s.106

<sup>37</sup> Framgard, 1998, s.105

<sup>38</sup> Framgard, 1998, s.107

I dette erkjennelsesfeltet er det at konstruksjonen kan oppstå; en arbeider med spesielle virkninger for å få formidlet det en ønsker.»<sup>39</sup> Disse nye konstruksjonene kan komme intuitivt og analytisk; konstruksjonene skrider frem gjennom utvalgene og sammensettingene med bakgrunn i erfaring en har fått i arbeid med biler og ut i fra egne ønsker om å uttrykke noe.

### 2.2.2.6 Tegn og tegnkonstruksjon

Ifølge Saussure er ord et språklig tegn. Uttale og artikulering kaller han for innhold og uttrykk. Forskjellen mellom å uttrykke seg verbalspråklig og billedspråklig er at i det verbalspråklige kan en bruke tegn med bestemt antall bokstaver og lyder som er definerte grunnleggende elementer, som gjenskapes og settes sammen til forskjellige sammenhenger. Mens for å formulere seg med billedtegn i maleri eller tegning må en konstruere de grunnleggende elementene i «hvert enkelt tilfelle».<sup>40</sup> Antallet av grunnelementer som for eks. linjer, punkter, flater, som settes sammen til større enheter og systemer kan være nesten uendelig og variere i sin uttrykksform. Tegnene utfra semiologiens sentrale personer Umberto Eco og Roland Barthes<sup>41</sup>; kan tolkes. Dette betyr at tegnene er bærere av betydninger i bilder. «Arbeidet med billedspråket for å få frem betydninger, ser for det første ut til å klargjøre hva en egentlig mener, for det andre ser det ut til å øke bevisstheten om hva bildespråket kan være og premissene for bruken av det.»<sup>42</sup> Billedtegnene gir også rom for tolkning både reseptivt og produktivt. Men både verbalspråk og billedspråk kan ha flertydigheten<sup>43</sup> ved seg, og meldingen mellom senderen og mottakeren kan misforstås. Tegnene som hører til tegnsystemer farges av hvordan individet tilegner seg språket. De subjektive erfaringene, opplevelsene og forestillingene ifølge Rolf Køhler, skriver Framgaard kalles for språkbruk. Framgaard definerer tegnet for den minste betydningsbærende enhet i bildet, hvor enheten består både av innhold og uttrykk<sup>44</sup>, og leses ut i fra konteksten.

---

<sup>39</sup> Framgard, 1998, s.107

<sup>40</sup> Framgard, 1998, s.176

<sup>41</sup> Framgard, 1998, s.181

<sup>42</sup> Framgard, 1998, s.229

<sup>43</sup> Framgard, 1998, s.178

<sup>44</sup> Framgard, 1998, s.182

«Koder er tegn og tegnkombinasjoner som relateres til billedformer i kulturen, de fremstår som sosialt og kulturelt betingte normer og regler i bildekulturen.»<sup>45</sup>

I oversettelsesprosessen fra persepsjon til billedtegnene i bilde som betydningsbærende enheter spiller inn også kunnskaper om og anvendelsesmåter av formalestetiske virkemidlene, materialer og teknikker. Tegnene skriver Framgaard, blir til ettersom bildearbeidet skrider framover. De oppstår, forandres, justeres og kan vise til nye muligheter i dialogen mellom bilde og den som lager bilde. «På denne måten kan denne dialogen gripe inn i og være en sentral faktor i intensjonsbearbeidingen til den som lager bildet. Ut ifra det forhold at tegnene uavlatelig virker tilbake på bildelageren i tegneakten, kan en si at dette tegnbegrepet også her på å fungere reseptivt. Vi kan også si det slik at persepsjonen og intensjonsbearbeidingen er vesentlige faktorer for framdriften i denne bildespråklige handling, og dermed for konstruksjonen av tegnet.»<sup>46</sup>

## 2.3 Oppsummering av elementer fra U.p med tolkning av disse som en del av billedsensitiv tilnærming

I dette kapitlet skjer oppsummeringen i relasjon til mitt eget skapende og utforskende opplegg hvor jeg ønsker ved hjelp av en billedsensitiv tilnærming å stille meg inn på fenomenet bilde sin egen frekvens og gi rom for bilde å komme frem.

### 2.3.1 Begrepet billedsensitiv tilnærming

Jeg har ingen konkrete eksempler på eller referanse til hva en billedsensitiv tilnærming egentlig er. Begrepet billedsensitiv tilnærming kjenner jeg ikke til fra før, men det kan godt være at et slikt begrep allerede eksisterer. Med bakgrunn i erfaring med produksjon av egne bilder og erfaring fra studiepraksis med mål-vurdering tilnærmingen som kan være forutbestemt og forutinntatt til bilde som sluttresultat låner jeg derfor begrepet *sensitiv* fra U.p. Den brukes om lærerens rolle i veiledningssituasjon med elevene om å være *sensitiv* til elevenes fasinasjoner og ønsker om å ytre seg om noe som ligger elevene nært.

---

<sup>45</sup> Framgaard, 1998, s.189

<sup>46</sup> Framgaard, 1998, s.183-184

Begrepet sensitiv står i kontrast til min erfaringen og opplevelse av mål-vurdering tilnærmingen til bilde som forutbestemt og til og med forutinntatt. Begrepet sensitiv opplever jeg beskriver godt min intensjonen om en annerledes tilnærming til bilde.

### 2.3.2 Oppsummering og tolkning av elementene

Jeg har forsøkt å trekke ut noen av elementene ved U.p og vise til samspillet mellom disse som jeg ser på som elementene for bildesensitiv tilnærming. De viktige elementene her er konstruksjon av tegn, håndlaga bilde, bilde og billedskapende virksomhet som språk og kommunikasjon, billedskapende språk som konvensjonell og individuell, imitasjon og dialog fra reseptiv og produktiv side og billedkultur. I avsnittet om Arbeidsformer kommer jeg til å presentere kort den praktiske framgangsmåten i U.p. og elementene ved den som jeg ser også som elementene for bildesensitiv tilnærming. Disse kommer jeg til å bruke som inspirasjon til metode i mitt billedskapende opplegg.

### 2.3.3 Billedspråk og dialog

For meg viser U.p. til hvordan bilde og billedskapende virksomhet fungerer som språk og kommunikasjon til og med helt på nivået til de grunnleggende elementene ved tegnkonstruksjonen i dialog mellom billedkultur, individ og individets håndlaga bilde. Det håndlaga bilde og billedskapende virksomhet blir til et møtepunkt for billedkultur og individ som begge to på hver sin måte bærer i seg billedspråk både i konvensjonell og individuell form. Billedspråket som brukes både reseptivt og produktivt gjør dialogen mellom bilde (billedkultur og håndlaga bilde) og individ mulig. Samtidig opplever jeg at billedspråk og bruken av det, både fra reseptiv og produktiv side i dialogen mellom bilde og individ, gjør på denne måten disse partene mer likestilte. Håndlaga bilde blir til et produkt som er skapt i fellesskapet. En slik dialog og bruk av billedskapende språk ser jeg for meg som en mulighet til å stille meg inn på bilde sin egen frekvens gjennom billedkultur og håndlaga bilde.



### 2.3.4 Billedkultur og mitt billedspråk

Når jeg skriver at jeg ønsker å stille meg inn på bilde sin egen frekvens gjennom billedkultur så betyr dette at jeg ønsker å gå i dialog med en av representantene fra billedkultur, et inspirasjonsbilde som jeg ønsker å finne blant malerier til kunstnere jeg liker. Et slikt bilde fra sin produktive side er fri fra min påvirkning, noe som er pluss når jeg ønsker å stille meg inn på bilde sin egen frekvens. Jeg vil også bruke inspirasjonsbilde i min oppgave fordi at jeg ønsker å utarbeide eget opplegg hvor jeg kan jobbe med egne bilder ut i fra inspirasjonsbilde slik som elevene i min studiepraksis.

### 2.3.5 Billedspråk og visuell persepsjon

Når jeg skal gå i dialog med inspirasjonsbilde fra reseptiv og produktiv side, vet jeg at min tilnærming til inspirasjonsbildet vil være påvirket av min synssans og persepsjon, mitt billedspråk og bruken av den. Noe av det er jeg bevisst på og mye av det ligger skjult for meg. Men det er dette jeg har og vil bevisst satse på som både er kjent og skjult. Ved å gå i dialog med inspirasjonsbilde og produksjon av egne malerier uten forutbestemte forventninger og uten på forhånd utarbeidet verbalisert konsept for bilde som sluttresultat, håper jeg likevel på å minske påvirkningen fra min side på dialog med inspirasjonsbilde og mine egne malerier. Dette håper jeg vil gi rom for inspirasjonsbilde, billedskapende prosess og egne malerier å komme frem.

### 2.3.6 Imitasjon

For meg ser det ut som om U.p bruker imitasjon som er bredere og friere virksomhet enn kopiering. Dette er en form for billedspråklig reseptiv-produktiv metode i dialog mellom billedkultur og individ. Metoden kan gi mulighet for tilgang til dialogpartnernes billedspråk og språkbruk, samt tilgang til de kjente og skjulte sidene ved disse. Jeg vurderer denne metode også som en metode som kan gi mulighet til inspirasjonsbilde og individ være på en måte likestilte dialogpartene i produksjon av billedtegn og håndlaga bilde. Gjennom denne billedspråklig reseptiv-produktiv metode ser jeg for meg mulighet til å stille meg inn på bilde sin egen frekvens.

### 2.3.7 Arbeidsformer og fasene i U.p.

U.p er en prosjektorientert metode som bruker bilder som undersøkelsesform<sup>47</sup> både reseptivt og produktivt med vekt på produksjon av bilder. Billedkultur brukes til utforskning av et eller annet tema, hvor det samles inn billedmateriale om hva et tema kan inneholde. Videre brukes billedkultur til å lære om billedspråk og som hjelp til å få frem tegnkonstruksjonene. Relasjon mellom billedprodusenten og bilde tar utgangspunktet i hva bildet vil billedprodusenten og ikke hva billedprodusenten vil med bilde. Hva billedprodusenten vil med bilde utvikler seg i dynamisk dialog mellom produksjon og refleksjon. Billedprodusentens ide om hvordan eget bilde vil se til slutt utvikler seg etter hvert og i samspillet med billedkultur, med billedspråklig virksomhet og billedspråk. Et slikt utgangspunkt for arbeidet med bilder i U.p ser jeg som billedsensitiv tilnærming og vil gjerne bruke i min oppgave.

### 2.3.8 Billedskapende virksomhet: gjennomleving og bearbeiding av forskjellige dimensjoner

Gjennom billedskapende virksomhet i U.p blir det berørt forskjellige dimensjoner ved billedprodusenten: psykologiske, emosjonelle, kulturelle, samfunnsmessige. Billedprodusenten jobber ut ifra sine fasinasjoner og bearbeider sine intensjoner gjennom billedspråklig handling og «bildets uttrykksapparat»<sup>48</sup>. Arbeid med produksjon av bilder veksler mellom refleksjon og produksjon. Refleksjonsfasen går ut på analyse av bilder fra billedkultur og sine egne, og generelt tenkning og problematisering av arbeidet gjennom slike spørsmål som: «Hva har jeg oppnådd så langt? Hva dreier dette tema seg om? Hva vil bildene meg? Hva formidler bildene? Hva må jeg foreta meg for å få bildene dit jeg vil?»<sup>49</sup> Slike spørsmål er viktige i prosessen i forhold til tema, billedprodusenten, motivbearbeiding og intensjonsbearbeiding<sup>50</sup>, skriver Framgard. Gjennom bearbeiding av intensjonen skjer også bevisstgjøring rundt hva eleven tenker eller mener.

---

<sup>47</sup> Framgard, 1998, s.251

<sup>48</sup> Framgard, 1998, s.96

<sup>49</sup> Framgard, 1998, s.110

<sup>50</sup> Framgard, 1998, s.110

Samtidig hvordan omsette/visualisere tanke til bilde eller om eleven har noen uttrykks- eller ferdighetsproblemer.<sup>51</sup> En blir også mer bevisst selve intensjonen. Gjennom bearbeiding av intensjon skjer også bearbeiding av selve erkjennelsen- «en dypere og også mere personliggjort form for kunnskap og innsikt.»<sup>52</sup> Til klarheten av intensjonen og erkjennelser kommer en gjennom «gjennomlevingen»<sup>53</sup> i tegnkonstruksjonen, gjennom oppnådd nærhet i «erfarings situasjon»<sup>54</sup> mellom individet og det objektet som vedkommende interesserer seg for og undersøker. Pedagogens rolle i denne prosessen er å være sensitiv til billedprodusenten sine fasinasjoner og samtidig jobbe ut ifra konfrontasjonsprinsippet<sup>55</sup> hvor billedprodusenten blir utfordret med spørsmål som bevisstgjør billedprodusenten forståelse for hva en vil uttrykke/formidle og hvordan han ønsker å gjøre det. Vurderingen skjer i relasjonen til intensjonen<sup>56</sup>, da oppgaven spesifiseres ut i fra den: hvordan intensjonen fremstillingsmessig visualiseres, hvordan beherskes og brukes billedspråklige virkemidler, utvikling i ferdighetsnivå og evnen til å løse problemer, forståelse for bilder og utvalg av billedmaterialet, bevisst forhold til det skriftlige og det praktiske.

Jeg opplever at U.p sin billedsensitiv tilnærmingen ligger som referansepunktet for individets refleksjoner, bearbeiding av fasinasjoner, intensjoner og erkjennelser. Disse springer ut i fra og er resultater av individets interaksjon med bilder (både billedkultur og egne bilder) og ikke individets interaksjon med sin egen ide om bilde som sluttresultat. Gjennom å bruke en slik billedsensitiv tilnærming som kan være referansepunktet for bearbeiding av mine egne refleksjoner, fasinasjoner, og erkjennelser håper jeg på å komme bedre i kontakt med bilde, billedskapende prosess og meg selv som billedskaperen. Dette skyldes min erfaring med arbeid med egne bilde og erfaringen fra studiepraksis med elevenes produksjon av egne bilder med utgangspunkt i forutbestemt konsept for bilde som sluttresultat.

---

<sup>51</sup> Framgard, 1998, s.111

<sup>52</sup> Framgard, 1998, s.237

<sup>53</sup> Framgard, 1998, s.238

<sup>54</sup> Framgard, 1998, s.238

<sup>55</sup> Framgard, 1998, s.249

<sup>56</sup> Framgard, 1998, s.243

Hvor i mitt tilfelle etter at arbeidet med bilder ble avsluttet, fikk jeg erkjennelse av hvor lite bevisst jeg var mine egne bilder og hvordan bilde kommuniserte gjennom billeskapende prosess. Hvor jeg som billedskaperen ikke var helt med og kanskje gått glipp av interessante funn underveis. Jeg håper å komme meg bedre inn på denne bildebilledskapende prosess-billedskaperen relasjonen for å kunne få innblikk i hva denne relasjonen kan dreie seg om for elevene.

### 2.3.9 Åpen fase

Denne startfase er felles og elevene finner et tema de vil jobbe med. Fasen er en søkende og intuitiv fase og elevene «undersøker bredden i temaområde»<sup>57</sup>. Her leter elevene etter bilde de tror kan være viktige for å representere temaet. Før undersøkelsen starter utforsker de hva temaet kan handle om. Hva temaet kan innholdet av forskjellige billedmotiv og hvilke muligheter ligger her. Fasen går ut på å utforske i relasjon til temaområdet for eksempel bestemte steder og bilder i forskjellige medier. Elevene leser, skriver og noterer. De tegner og skisser billedlige forestillinger, jobber med direkte studier og imitasjon.

### 2.3.10 Individuell fase

Ut fra elevenes egen fasinasjon velges det ut noe fra tema i fellesfasen som de utforsker videre for å finne noe de vil fordype seg i på veien til det ferdig bilde. Når elevene har funnet noe de vil jobbe med individuelt går prosessen i dybdefasen hvor elevene jobber målrettet med å velge ut motiv fra felles tema og bearbeide bestemt motiv videre. Under bildearbeidet kan intensjonen endres og utvikles. Motivene utvikles gjennom imitasjon, skildring og konstruksjon. Utviklingen av undersøkelsen i denne fasen kan framstilles gjennom lengdeakse og dybdeakse.

---

<sup>57</sup> Framgard, 1998, s.98

### **Lengdeakse:**

Denne arbeidsfasen er også mer åpen, intuitiv, spontan og søkende; det er vesentlig å sanse og erfare<sup>58</sup>. Undersøkelsen her er ikke helt målrettet. Her foregår utfoldelse av tema hvor de er på jakt etter noe som de ikke helt vet hva er. Altså elevene utforsker og ser etter muligheter. Elevene søker her «gjennom praktisk og reflekterende bildearbeid»<sup>59</sup>. De bruker i dette bilder og skisser som notater på en måte som når en «forsøker å løse problemene intellektuelt og verbalt, for å utarbeide en problemstilling for undersøkelsen.»<sup>60</sup> Denne fasen varierer i tiden ut i fra elevenes individuelle behov i prosessen. Etter at elevene har blitt «klar over noe», eller hva de vil uttrykke går prosessen videre i dybdefasen.

### **Dybdeakse:**

Denne fasen er mer målrettet. Her går elevene nærmere inn på det som var funnet og utvikler dette videre til bilde eller «ytring»<sup>61</sup>. I denne fasen kommer en til motivet som fanger opp essensen av elevens personlig vinkling på tema og bearbeider dette videre «for å komme fram til de betydninger de vil få fram.»<sup>62</sup> I denne fasen starter bearbeidningen av intensjoner og erkjennelser. Det er viktig her at eleven holder seg fast ved problematisering av intensjonen. En blir mer bevisst intensjonen og kommer til erkjennelser på dypt personlig plan.

Når jeg henter inspirasjon fra U.p.'s arbeidsformer og faser for min billedskapende virksomhet ønsker jeg ikke å overføre den direkte i samme form, men med hensikten til intensjonen og formålet med mitt forskningsopplegg.

---

<sup>58</sup> Framgard, 1998, s.103

<sup>59</sup> Framgard, 1998, s.103

<sup>60</sup> Framgard, 1998, s.103

<sup>61</sup> Framgard, 1998, s.104

<sup>62</sup> Framgard, 1998, s.104

### 3 Formålet med undersøkelsen og billedskapende forskningsopplegg

I dette kapittelet forklares det overordnede formålet med oppgaven min og de valgene som jeg gjør i forbindelse med formålet.

Undersøkelsen er todelt med egen billedskapende virksomhet (Del 1) og intervju med lærere (Del 2). Fokuset legges på billedskapende virksomhet. Det overordnede formålet med denne undersøkelse og billedskapende forskningsopplegg er å bli mer bevisst fenomenet bildet og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen gjennom en billedsensitiv tilnærming.

Intensjonen for undersøkelsen og billedskapende forskningsopplegg:

- Egen interesse for bilde og billedskapende virksomhet og behovet for å bli mer bevisst relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen på elevenes individuelle nivå i undervisningssammenheng;
- Ønske om å kunne senere i undervisningssituasjoner skape mer avbalansert dynamikk mellom bilde-billedskapende prosess-eleven som billedskaperen og de rammene som blir satt opp for oppgavene med produksjon av bilder ved bruk av mål-vurdering tilnærmingen.

#### 3.1 Del 1 Billedskapende virksomhet

Jeg ønsker å utarbeide et enkelt opplegg for egen bildeskapende virksomhet som kan hjelpe meg på en praktisk måte å stille meg inn på bilde sin egen frekvens og erfare mer bevisst relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen. Opplegget skal gå ut på å jobbe med egne bilder ut i fra inspirasjons bilde (billedkultur), slik som elevene jobbet i studiepraksis med sine bilder. Men i stedet for å jobbe ut i fra mål-vurdering tilnærmingen med forutbestemt konsept om bilde som sluttresultat ønsker jeg å bruke en billedsensitiv tilnærming her.

Denne billedsensitive tilnærmingen er en billedspråklig tilnærming og brukes som et åpent og utforskende verktøy i dialog med inspirasjons bilde om hvordan egen bilder kan bli til slutt. Den billedspråklige tilnærmingen står i kontrast til den verbalspråklige tilnærmingen hvor dialog med inspirasjonsbilde og tilblivelse av egne bilder foregår ut i fra et forutbestemt konsept om egne bilder som sluttresultat. Ut i fra min erfaring kan denne tilnærmingen være begrensede, forutinntatt og ubevisst bilde, billedskapende prosess og billedskaperen selv. Gjennom billedspråklig tilnærming i en åpen og utforskende dialog med inspirasjonsbilde om tilblivelse av egne bilder håper jeg å gi mulighet til fenomenet bilde å komme frem. Samtidig håper jeg at en slik dialog kan gjøre meg mer oppmerksom på relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen.

På bakgrunn av formålet med oppgaven ønsker jeg å spisse inn meningen med bruk av billedspråket i denne oppgave. I stedet for å bruke billedspråket i utforskende og skapende dialog med billedkultur for å tilegne meg billedspråket for å kunne ytre meg om noe billedmessig, ønsker jeg å bruke billedspråket til en måte å være i en åpen og utforskende dialog. Formålet med imitasjonen i oppgaven blir da å bruke imitasjon som billedspråklig reseptiv-produktiv metode for å føre dialogen på og registrere det som kommer frem i samspillet mellom inspirasjonsbilde og meg i denne dialogen. Jeg håper at en slik åpen og utforskende billedspråklig dialog i samspillet med inspirasjonsbildet og i kombinasjon med min subjektive interesse for inspirasjonsbilde og subjektive føringen og tolkningspotensialet av dialogen kan forsterke min individuelle erfaring og opplevelsen av billedskaperens rolle. Dette håper jeg kan tjene formålet om å utforske hvordan det kan være for elevene på det individuelle nivå å være billedskaperen i sin form. Det vil si uten å måtte jobbe utfra mål-vurdering tilnærmingen som forutbestemt konsept om egnet bilde som sluttresultat.

Jeg forstår at mitt valg av et konkret inspirasjonsbilde og mitt individuell ståsted i denne oppgaven kommer til å påvirke både utforskende prosess og resultatene av den. Men meningen med dette er å kunne trekke ut mer generell essens utfra den individuelle erfaringen og funnene for å kunne reflektere over fenomenet bilde og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen.

### 3.1.1 Arbeidsformer og faser ved praktisk gjennomføring

Da formålet med dialogen i oppgaven min er å oppleve hvordan det er å være i dialog med inspirasjonsbilde og hva som vil komme frem i denne dialogen henter jeg inspirasjon til mine faser ut i fra U.p. de delene ved arbeidsformer og faser som passer til et slik formål.

#### 3.1.1.1 Del 1 Forberedende fase 1.1

Som i U.p skal denne fasen være en åpen og utforskende, hvor jeg skal søke etter inspirasjonsbilde som jeg ønsker å gå i dialog med. Det som jeg vil gå utfra er hvilket bilde jeg kommer til å føle sterkest forbindelse med på et visuelt grunnlag. Jeg er nysgjerrig på denne forbindelse og håper at dette ville hjelpe å stille meg inn på bilde sin egen frekvens. Hjelpe meg til å komme nærmere inspirasjonsbilde og fordype meg i skapende og utforskende dialog. Samtidig håper jeg på at meningen ved denne forbindelsen vil komme frem etter hvert i dialogen. Inspirasjonsbildet som intensjonal objekt rommer et menneske med sine følelsesmessige –og psykologiske dimensjoner, erfaringer, opplevelser og forståelser. Dette er innkodet visuelt og jeg ser det som en mulighet for forbindelse, dialogføring og fortolkning av meningen i dialogen. Fase 1.1 er en forberedende fase. Dialogen er billedskapende og starter i Fase 1.2.

#### 3.1.1.2 Del 1 Hovedfase 1.2

Denne fasen er en blanding av en åpen lengdeakse og dybdeakse som i den individuelle fase til U.p. Her kommer det til å foregå billedskapende og utforskende virksomhet. Denne fasen blir til hovedfasen og tas opp i kapittelet metode. Hovedfasen blir delt i produksjons - og refleksjonsdeler.



## 3.2 Del 2: Intervju med lærere

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med flere lærere i visuelle kunstfag fra forskjellige videregående skoler. Formålet med disse intervjuene er gjennom lærernes egne praktiske erfaringer og samle inn informasjon, meninger og synsvinkler relatert til situasjoner som ligner den situasjon som jeg ble oppmerksom på i studiepraksis. Med dette ønsker jeg å få mer helhetlig bilde av det sammen med min egen erfaring fra studiepraksis.

## 4 Del 1 Forberedende fase 1.1

I dette kapittelet kommer jeg til å skrive om inspirasjonskilde som fanget min oppmerksomhet og som jeg gikk i dialog med om utfoldelse av billedskapende prosess og tilblivelse av egne bilder. Jeg hadde flere bilder å velge mellom, men følte at det var en sterkere forbindelse mellom meg og nettopp dette bilde. Det var ikke vanskelig for meg å velge å gå i dialog med dette bilde, men det var utfordrende å ikke gi sjanse til de andre bildene jeg også likte og var nysgjerrig på. Derfor valgte jeg å lese noe informasjon om bildene for å se om jeg kunne på denne måten bli mer sikker på mitt valg. Det første bilde som jeg valgte å samle informasjon om var likevel det bilde jeg følte sterkest forbindelse med. Når jeg leste om bakgrunnen for dette bildet var det ingen tvil at det er dette bilde jeg ville satse på.

Det praktiske arbeid med dialog og produksjon av egne bilder startet umiddelbart etter at jeg valgte dette inspirasjonsbilde. Jeg har fordypet meg mer i dette bilde og kunstnere som står bak dette bilde etter at jeg har gjennomført en god del av praktisk arbeid. Men jeg velger å presentere et større bilde av dette inspirasjonsbilde i forkanten av presentasjon i den praktiske delen. Dette gjør jeg fordi jeg vil presentere hva jeg gikk i dialog med, og fordi problemstillingen bygger på dette bildet.

## 4.1 Inspirasjonsbilde

*Tabell 1 Inspirasjonsbilde*



Paul Gauguin, *Kvinneportrett (Portrait de femme à la nature morte de Cézanne)*  
1890, (64,8 x 54,6cm), Olje på lerret  
The Art Institute of Chicago, Joseph Winterbotham Collection<sup>63</sup>

Når jeg så etter bilder var det bilde «Kvinneportrettet» av Gauguin som fanget min oppmerksomheten mest. Jeg så egentlig etter malerier til Cézanne når jeg kom over dette bilde. Når jeg så bildet stusset jeg over at bildet var laget av Gauguin, da den i mine øyene var annerledes fra de bildene til Gauguin som jeg var vant til å se, men samtidig var bildet ikke helt i Cézannes stil. Bildet var et samspill mellom to kunstnere: Cézannes stilleben i bakgrunnen bak kvinnen gjenfortalt av Gauguin og Gauguins egen måte å bruke Cézannes billedspråk som preget helheten i bilde. Andre ting som fanget min oppmerksomheten ved bildet var farger og samspill mellom dem: de opplevdes som klare og rene, samtidig var det en forstyrrende kontrast mellom det blekke ansiktet og fargene rundt. Det rare var at bildet var et slags produkt av to billedspråk i dialog mellom to kunstnere, flettet sammen i et bilde. Her brukte Gauguin bilde til en annen kunstner som inspirasjon for sitt eget bilde, noe som traff formålet for mitt eget arbeid med bilder.

Dette overraskende moment ved bilde var å se Cézannes maleri i Gauguins eget maleri. Da jeg tidligere har lest om det problematiske forholdet mellom de to kunstnere. Hvordan Cézanne var skeptisk til Gauguin og mistenkte han for å lure til seg ideene til Cézanne. Det viste seg at Gauguin hadde kjøpt flere malerier av Cézanne før han møtt Cézanne. Nøden tvang Gauguin til å selge de fleste bildene, men han nektet å selge det maleriet av Cézanne som han avbildet i «Kvinneportrettet». «Dette bildet er like dyrebart for meg som mitt eget liv. Jeg vil heller gi fra meg den siste skjorta mi.»<sup>64</sup> Måten Gauguin verdsatte Cézannes bildet traff mitt eget ønske om å finne en meningsfull inspirasjonsbilde for min oppgave og det avgjorde at jeg valgte «Kvinneportrettet» fremfor de andre bildene. Stillebenet som er avbildet i «Kvinneportrettet» er fra ca.1878-1880. Jeg har ikke satt meg inn i hvorfor akkurat dette stillebenet var så kjært for Gauguin, da jeg valgte å gå dypere i selve relasjonen som har oppstått mellom «Kvinneportrett» og min oppmerksomhet. Men jeg anser det at å gå i denne retningen kunne åpne opp for et større helhetlig bilde av denne relasjonen, større innsikt i selve Cézanne og Gauguin og i mellommenneskelig og kunstfaglig relasjonen mellom dem.

---

<sup>64</sup> Goldwater, 1979, s.94



Paul Cézanne, *Stilleben (Compotier, verre et pommes)*  
1878-80, (46x55cm), Olje på lerret  
Paris, R. Lecomtes samling<sup>65</sup>

Dette stillebenet som var så betydningsfull for Gauguin har han avbildet i «Kvinneportrettet». Interessant hvordan Gombrich refererte senere til samme stillebenet, som Gauguin i sin tid ikke ville gi slipp på.

---

<sup>65</sup> <http://www.wikipaintings.org/en/paul-cezanne/compotier-glass-and-apples-1880> (Hentet fra nett 23.1.14)

Et betydningsfullt eksempel som viser «hvorfør Cézanne ble den «moderne kunsten» far. »<sup>66</sup> Gombrich skriver at Cézannes «håpløse klattmalerier» var gjort narr av, men den «tilsynelatende klossetheten» skyldtes det at Cézanne «godtok ikke enhver tradisjonell teknikk uten videre». <sup>67</sup> Cézanne, skriver Gombrich, interesserte seg for å male som om det aldri var malt før han; han studerte forholdet mellom fargene og modellering; han var ikke opptatt av linjeperspektivet for å skape romillusjon, men ville heller skape følelsen av volum og dybde, og uten å ofre fargenes livskraft. Han var interessert i sterke, intense farger og klare former. Han brøt med den konvensjonelt «korrekte» tegningen for å skape en orden på flaten uten å oppgi romvirkningen.

Min erfaring med maleriene til Cézanne gjorde at jeg kunne fornemme kvinneskikkelser fra Cézannes bilder i Gauguins «Kvinneportrettet». Samtidig var denne Gauguins skikkelsen noe annet. Et slikt volum og tyngde i kroppens masse som i «Kvinneportrettet» var ukjent for meg i de bildene av Gauguin som jeg har sett før, hvor volumene flates ut og formene får ytre konturer. Men solid modellert skikkelsen til Gauguin minnet meg mer om fruktene i Cézannes malerier. Fargene opplevdes for meg å være mer Gauguin, men det kan skyldes den varianten av «Kvinneportrettet» som jeg valgte på nettet som appellerte mer til meg, da jeg aldri har sett det originale maleriet. De klare og kalde mørkere valører av blå og fiolett forbinder jeg mer med Gauguin enn Cézanne. Fargene i stolen og i stillebenet i bakgrunnen med sin nærliggende lysstyrke og toner opplevdes mer som om å konkurrere med hverandre og flate ut maleriet enn å skape dybde.

Slik beskriver Goldwater slektskapet med Cézanne i «Kvinneportrettet» til Gauguin: «En kan se det på diagonal-plasseringen av modellen, på de utstrakte armene (den ene lengre enn den andre) som på en måte lukker inne det rommet som er mellom dem. En kan også se det på det uttrykksløse ansiktet og i forholdet mellom figuren og stillebenet bakenfor. Til å være malt av Gauguin er det et uvant volum og en uvanlig tyngde i kroppen, og det skyldes en modellering i fargefelter og flekker som en tydeligst kan se i hodet og i hånden.

---

<sup>66</sup> Gombrich, 1996, 543

<sup>67</sup> Gombrich, 1996, 542



Rytmen i bildet bygger på vinkler som hos Cézanne, og konturene blir brutt opp av mørkere felter på en måte som er karakterisk for Cézanne og forskjellig fra den bølgende konturen og de klare flatene som Gauguin pleier å bruke. På sin egen måte har Gauguin gjennomskuet og tatt i bruk den soliditet og det alvor som var den eldre kunstnerens mål.»<sup>68</sup>

#### 4.1.1 Cézanne, Gauguin og symbolisme

Både Gauguin og Cézanne regnes for å være de store kunstnere i vår tid. Gauguin var opphav til syntetismen som oppsto på slutten av 1880-årene. Syntetismen er retningen innenfor symbolismen som karakteriseres ved «de enkelte bildelementer skulle bestå av store fargeflater i forenklede, klart avgrensede former».<sup>69</sup>

Som Cézanne har Gauguin også brutt med korrekt tegning og perspektiv. Dette var ikke nødvendig for å uttrykke eller antyde indre virkelighet. Stilisering, dekorative flater med tydelige konturer, forsterking av fargene og formene skulle gi en rikere opplevelse enn den sansbare ytre virkeligheten kunne gi. Cézanne var opptatt av den konkrete virkelighet, naturen og kunsten som skulle søke etter noe mer objektivt varig. Det å legge vekt på rom og dybde, form og volum prøvde han å vise til den konkrete verden og virkeligheten. Han mente det var hele tiden til stedet som noe objektivt som påvirket mennesket opplevelse av verden. «Det gjelder å skille naturen ved hjelp av kulen, sylindere og kjeglen. Man må lære å male på grunnlag disse enkle formene, så kan man gjøre hva man vil».<sup>70</sup> Cézanne likte ikke Gauguins bilder på grunn av flate og vektløse silhuetter, for manglende modellering og lite bruk av valører. Men Gauguin interesserte seg ikke i den sansbare naturen som Cézanne. Gjennom farger og former forsøkte Gauguin utforske og uttrykke «følelser, intuisjon og mystikk».<sup>71</sup> Symbolismen i malerkunsten gjennom forenkling av det figurative, stilisering og med fargene med symbolsk innhold forsøker å formidle «sjelelig landskap»<sup>72</sup>; følelser og indre tilstanden styrer ytre formen.

---

<sup>68</sup> Goldwater, 1979, s.94

<sup>69</sup> Kunstleksikon i lommeformat, 2003, s.380

<sup>70</sup> Koefoed, 2004, s.36

<sup>71</sup> Glambek, 1994, s. 84

<sup>72</sup> Engelstad, 2003, s.124

Symbolismen var retningen både innenfor litteratur og billedkunst. Kunstsynet opponerte mot realismens virkelighetsbeskrivelse. De symbolistiske dikterne skriver Engelstad i sin bok «Interart», var opptatt av å suggerere og skape stemning, og mange av dem var mer interessert i språkets klanger og farger enn i ordenes betydning, setningens sammenheng og logikk. Ordet symbol opprinnelig betegner en gjenstand som ble delt i to og «siden kunne brukes til å vise at de to delene passet sammen.»<sup>73</sup> Symbol er en gjenstand eller ytre tegn som det knytter seg en overført betydning til og er et anskuelig uttrykk for ulike typer idéinnhold i kunst, religion eller politikk. Symbolet er avhengig av konvensjonen og den brukes til formidling av dypere mening og refererer gjerne til en aktivitet gjennom en gjenstand uten å nevne selve aktiviteten.<sup>74</sup>

Symbolistene var opptatt av å formidle det som ligger bak den sansbare virkeligheten. De litterærere symbolistene ønsket å frigjøre ordene fra den konkrete virkeligheten. De så på musikken som den mest fullkomne uttrykksmåte skriver Engelstad. Symbolistenes dikt inneholder ofte språklige bilder og uttrykk som har til hensikt å knytte sammen ulike sansninger. Dermed utviskes grensene mellom kunstartene. Eksempel på det ifølge Engelstad, linjene fra Baudelaire: «Det finnes dufter friske som barnehud, eller myke som oboer».<sup>75</sup> Symbolistene «ønsket å utforske og dikte om en indre virkelighet. Ved å ta symbolet i bruk kan dikteren bygge bruer mellom kunsten og den egentlige virkelighet. Symbolistene ønsket å bruke det litterære symbolet til å gjenforene to deler som hører sammen, som blitt atskilt: verden og sjelen.»<sup>76</sup> Symbolistene reagerte mot moderne bysamfunnet, industrialisering, fornuftstroen; hadde «glødende interessen for gåtene i menneskesinnet, for det ubevisste og det underbeviste»<sup>77</sup>, for det eksotiske, for samhørighet mellom mennesket og naturen.

Gauguin søkte seg også bort fra det moderne samfunnet. Han mente at det moderne teknifiserte samfunnet var i veien for mennesker å få kontakt med sin egentlige indre virkelighet. «Gauguin var overbevist om at den teknifiserte, vestlige sivilisasjon hadde ødelagt menneskenes intuitive innsikt i krefter som styrer liv og død.

---

<sup>73</sup> Engelstad, 2003, s.122

<sup>74</sup> <http://snl.no/symbol/tegn> (Hentet fra nett 13.02.14)

<sup>75</sup> Engelstad, 2003, s.123

<sup>76</sup> Engelstad, 2003, s.122

<sup>77</sup> Engelstad, 2003, s.123



Mennesket hadde mistet sin styrke og intensitet. Også evnen til å uttrykke følelser og opplevelser på en direkte måte, var gått tapt mente han.»<sup>78</sup>

I 1880-årene tilbrakte Gauguin lange perioder blant bønder i Bretagne. Gauguin kaller seg selv som «syntetist» seks år senere. Kildene til Gauguins inspirasjon som Goldwater skriver, var japanske trykk, billige og dekorative folketrykk - images d'Épinal, middelalderske glassmalerier, Botticellis, Fra Angelicos og Manet. I 1888 til 1890 begynner han å få sin karakteriske måte å male på. Han endrer uttrykk fra impresjonisme til symbolisme, «fra en etterligning av naturen til en fortolkning».<sup>79</sup> I 1895 slo han seg nede på Tahiti for å leve med de innfødte naturbarna. Bildene han sendte fra Tahiti stusset vennene hans over fordi at bildene var grove, primitive og «barbariske». Men det var akkurat dette Gauguin ønsket og han var stolt av å bli kalt barbarer: «Selv fargen og tegningen skulle være «barbarisk» for å yte rettferdighet til de ufordervede naturbarna som han hadde lært å beundre på Tahiti».<sup>80</sup> Gauguin studerte de innfødtes treskjæringsteknikker og fremstilte de i maleriene sine. I bildene sine prøvde han å oppnå symbiose med de innfødtes kunsttradisjoner. Han ønsket å gå vekk fra de europeiske kunsttradisjoner for «å fange inn disse naturbarnas ufordervede friskhet», «enkelhet og umiddelbarhet».<sup>81</sup>

Gauguin og Cézanne i sin samtid var ikke forstått, men i vår tid regnes de for å være «moderne maleris» fedre, skriver Goldwater. Både Gauguin og Cézanne var inspirert av andre kunstnere og ble selv inspirasjon for kunstnere som kom etter dem som fauvistene og kubistene. Disse to post-impresjonistene som fikk anstrengt forhold til hverandre har gått hver sin utfordrende og motstandspreget kunstnerisk vei. De brøt med århundrets tradisjoner i europeisk kunst og hadde et samtidsreflektert og søkende blikk. Med hver sin bakgrunn, de forskjellige mulighetene, livssituasjonene og vanskelighetene de møtte underveis var de begge to viljesterke og besluttsomme kunstnere som hadde stor skapertrang og «vilje til å finne et uttrykk for visjonene sine.»<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> Glambek, 1994, s. 84

<sup>79</sup> Goldwater, 1979, s.23

<sup>80</sup> Gombrich, 1996, s. 551

<sup>81</sup> Gombrich, 1996, s. 551

<sup>82</sup> Goldwater, 1979, s.10

## 5 Problemstilling

Billedsensitiv tilnærming i billedspråklig dialog med Gauguin's maleri «Kvinneportrett» om utfoldelse av billedskapende prosess, tilblivelse av egne malerier og billedskaperen. Hvordan det er å være i en åpen, utforskende og skapende dialog, og hva ville komme frem i denne dialogen?

- Didaktisk refleksjon etter erfaringen med denne dialogen.

## 6 Metodologisk tilnærming

Metodologisk tilnærming i min billedskapende forskningsopplegg er fenomenologisk-hermeneutisk. I dette kapitlet forsøker jeg å gjøre rede for Fenomenologi og Hermeneutikk. Videre beskriver jeg meningen med etablering av eget felt og fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for min oppgave og fremgangsmåten for gjennomføringen av oppgaven.

### 6.1 Fenomenologi

Fenomenologiens grunnleggeren var Edmund Husserl. Fenomenologien er læren om å se fenomenene vi går i interaksjonen med som «viser seg ved seg selv»<sup>83</sup>, hvor noe som før var utydelig og ukjent kommer til synet i et førstepersonsperspektiv. «Siktemålet med fenomenologien er å avdekke bevissthetens funksjonsmåte i dagligdagse situasjoner, der bevisstheten forholder seg til noe bestemt-et objekt».<sup>84</sup> Fenomenologisk perspektiv er et filosofisk perspektiv som baserer seg på rike og omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskerdeltakernes livsverden. Med livsverden menes: «Verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer. Slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser.»<sup>85</sup> Denne livsverden, med det som omgir oss i den med gjenstander, aktører og språklige uttrykk. Livsverden som vi lever i daglig er forutsetningen for all kunnskap.<sup>86</sup>

Selv om fenomenologien har som utgangspunkt studier av fenomener i det daglige, skiller fenomenologien seg fra empirismen. Empirismen gir ikke noe svar på om de sanseintrykkene en har er inntrykk av noe virkelig.

---

<sup>83</sup> Halvorsen, 2007, s.22

<sup>84</sup> Kvarv, 2009, s.91

<sup>85</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.325

<sup>86</sup> Kvarv, 2009, s.89

«Fordi all gransking må skje på grunnlag av sanseintrykk, kan vi ikke granske forholdet mellom sanseintrykkene og tingene og seg selv (Slaattelid og Slaattelid 2001-268-269). Dermed kan vi heller ikke slå fast om disse to svarer til hverandre.»<sup>87</sup> Slike uavklarte problemer om ting i seg selv eksisterer eller ikke, setter Husserl i parentes og retter i stedet oppmerksomheten mot ting slik de trer frem for oss utfra menneskets forutsetninger for innhenting av viten. Når vi ikke kan svare på om det vi erfarer virkelig eksisterer kan vi vende oppmerksomheten ifølge Kvarv mot noe vi kan være sikre på. Nemlig fenomenenes eksistens som sanseintrykk i vår bevissthet. «Det er også derfor fenomenologien er så konsentrert om bevisstheten, hvordan bevisstheten arbeider og hvilke slutninger vi kan trekke ut av disse kjensgjerningene.»<sup>88</sup> Det å sette i parentes spørsmål om hvorvidt mennesker eller omverden faktisk eksisterer kalles for «fenomenologisk reduksjon»<sup>89</sup>. Ved å se bort fra forskerdeltakernes forhåndskunnskap søker fenomenologien til fenomenenes «essensielle eller og vedvarende betydninger»<sup>90</sup>.

Intensjonalitet er et annet viktig begrep i fenomenologien og den knyttes til det å være bevisst og at en slik bevissthet er rettet mot noe. Handlingen er også intensjonal.<sup>91</sup> Utfra Husserl skriver Kvarv at bevisstheten er intensjonal, men det er ikke slik at bevisstheten blir intensjonal via en ytre påvirkning og mister sin intensjonalitet hvis dens gjenstander opphører å eksistere. «Intensjonalitet er ikke et forhold som kommer i stand via et eksisterende objekts påvirkning, men er derimot et indre kjennetegn ved bevisstheten (Zahavi 1997:29).»<sup>92</sup> Husserl rettet et kritisk søkelys på vitenskapsteoretiske tradisjoner med et skarpt skille mellom subjekt og objekt, mellom det som erkjenner og det som erkjennes, skriver Kvarv.

Spørsmålet om forholdet mellom sansing og bevisstheten var flere tenkere opptatt av. For Martin Heidegger begynner det ikke med bevisstheten men med «det å «være kastet ut» i en verden av bekymringer, uro og gjøremål»<sup>93</sup> og han bryter med subjekt-objekt-tenkningen.

---

<sup>87</sup> Kvarv, 2009, s.88

<sup>88</sup> Kvarv, 2009, s.88

<sup>89</sup> Kvarv, 2009, s.87

<sup>90</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.323

<sup>91</sup> Kvarv, 2009, s.90

<sup>92</sup> Kvarv, 2009, s.90

<sup>93</sup> Østerberg, 1994, s.7

Jean-Paul Sartre mente at bevisstheten må være før den sansede kroppen. Maurice Merleau-Ponty var den første ifølge Østerberg innenfor fenomenologien som tok utgangspunktet i at vår forståelse av verden er grunnet i vår kroppsforståelse av sine omgivelser eller situasjoner. Kroppen kommer før bevisstheten, og har intensjonal og forstående forhold til verden. Merleau-Ponty kroppens fenomenologi beskrevet i hans hovedverk «Persepsjonens fenomenologi». Utfra Merleau-Pontys kroppens fenomenologi blir kroppens forhold til verden verken mekanisk, biologisk eller intellektuelt, men *eksistensielt*<sup>94</sup>. Kroppen er «sansede, persiperende, handlende, følende, talende fenomen, kroppen slik den er for enhver, 1.persjn entall, «egenkroppen», til forskjell fra en objektiv eller objektiverende betraktning som gjelder kroppen «i 3.persjon entall»»<sup>95</sup>

Ved å være oppmerksom og uforutinntatt kommer fenomenene til synet i et *perseptuelt felt*<sup>96</sup> som åpner seg for den persiperende menneskekroppen. Dette feltet rommer mange lag av mening. «Det første (primordiale) lag er pre-objektive fenomener, åpne, mangetydige fenomener, som menneskekroppen på sin side åpner seg for.»<sup>97</sup> Objektivitet er ikke den opprinnelige tilstand i det perseptuelle feltet, skriver Østerberg. Slik som jeg har forstått det oppstår det objektive, objekter eller gjen-stand<sup>98</sup> når det opprinnelige, det pre-objektivt erfarte stivner til og blir til noe avgrenset i det perseptuelle feltet. «Overgangen fra det før-objektive til det objektive svarer til et skifte av bevissthetsform eller – «modus» - fra pre-refleksiv til refleksiv bevissthet. I det pre-refleksive modus erfarer kroppen det pre-objektive felt av fenomener; når refleksjonen inntreer, blir de pre-objektive fenomener til objekter.»<sup>99</sup>

Relasjonen mellom kroppen og omverden henviser gjensidig til hverandre. Utgangspunktet for en slik betydning av relasjon finner Merleau-Ponty hos Heidegger om det «å være-i-verden», men Merleau-Ponty kalle det for – «å være *til* verden»<sup>100</sup>. Den eksistensielle relasjon er en åpen og kommunikativ «sameksistens»<sup>101</sup>.

---

<sup>94</sup> Østerberg, 1994, s.8

<sup>95</sup> Østerberg, 1994, s.8

<sup>96</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>97</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>98</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>99</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>100</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>101</sup> Østerberg, 1994, s.11

## 6.2 Hermeneutikk

Opprinnelig var hermeneutikken læren om fortolkning av religiøse teksters mening. Hermeneutikken går ut på å forstå, å kjenne og ikke bare begripe intellektuelt.<sup>102</sup> Metoden anvendes på forskjellig meningsfulle materialer som for eksempel kunstverk og handlinger.<sup>103</sup> Den hermeneutiske sirkelen som også kalles for den hermeneutiske spiral er en måte å fortolke noe på, hvor tolkningen veksler mellom del og helhet. Delen forstås utfra vår forståelse av helheten og helheten blir mer forståelig utfra forståelsen av delene.<sup>104</sup> Forståelsen blir stadig bedre og skrider fremover som omdreininger i en spiral. Denne prosess er dynamisk.

Meningen, ifølge Hans-Georg Gadamer<sup>105</sup> under fortolkningen av for eksempel tekst, kommer først ut i fra forventningen, følelser og holdninger knyttet til en bestemt mening. Forståelsen fra et for-utkast deretter bearbeides ut i fra videre utdypning av tekstens mening, nye meningsutkast utarbeides frem til det oppnås en mer entydig mening. Forforståelsen oppnås ved hjelp av forfatterens eget språk som konfronteres med tolkernes eget ubeviste språkbruk.<sup>106</sup> Dersom fortolkeren ønsker å forstå hva som blir meddelt, viktig å «ikke gi seg hen til egen forhåndsoppfatning», men høre eller lese det som blir formidlet. «Når vi prøver å forstå en tekst, hensetter vi oss ikke i forfatterens sjelelige tilstand, men i det perspektivet som er utgangspunktet for forfatterens mening.»<sup>107</sup>

I følge Kjørup skriver Kvarv at det å forstå tekster rommer to elementer, et språklig og tankemessig element. Noe som betyr at tolkningen kan løses opp i grammatisk og psykologisk del<sup>108</sup>.

Ifølge hermeneutikken har tolkernes forforståelse betydningen for tolkningsprosessen.<sup>109</sup> Hans-Georg Gadamer som var inspirert av Martin Heidegger mente at det var umulig å gi

---

<sup>102</sup> Thuren, 2009, s.104

<sup>103</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.194

<sup>104</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.190

<sup>105</sup> Kvarv, 2009, s.77

<sup>106</sup> Kvarv, 2009, s.77

<sup>107</sup> Kvarv, 2009, s.78

<sup>108</sup> Kvarv, 2009, s.71

<sup>109</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.192

en objektiv og uavhengig fortolkning, fordi det er umulig for fortolkeren «å «velge ut» hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå den eller det som er utenfor oss selv.»<sup>110</sup> Med forforståelsen mener Gadamer det grunnlaget fortolkeren har for å forstå det som fortolkes, og uten en forforståelse ville det vært umulig<sup>111</sup> å forstå noe som helst. Forforståelsen er avhengig av personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunnen. Med bakgrunnen i denne forforståelse lager vi oss en referanse/fortolkningsramme eller en «forståelseshorisont»<sup>112</sup>.

Med hjelp av en forforståelseshorisonten prøver vi å forstå det vi fortolker.

Tolkningsprosessen for tolkeren er en veksling mellom egen og fortolkningsobjektets referanserammer. Noe som gjør at fortolkeren forstår bedre referansesystemet til det som blir fortolket, samtidig som fortolkerens eget referansesystem utvikles og berikes.<sup>113</sup> Dette kaller Gadamer for *sammensmelting av forståelseshorisonter*.<sup>114</sup> En slik sammensmelting bygger på fortolkerens innlevelse<sup>115</sup>, forutinntatthet<sup>116</sup>, åpenhet og empati<sup>117</sup>. I hermeneutikken er det å forstå dreier seg om *dialog*<sup>118</sup> mellom likeverdige partnere<sup>119</sup>, mellom perspektivene og ikke en enveis perspektiv-overtakelse. Forskerens anerkjennelse av egen horisont og den horisonten som skal studeres av forskeren er en viktig forutsetning for en slik dialog, skriver Kvarv.

Forutinntatthet knytter Gadamer til fordommer. Han nevner to type fordommer.

Fordommer som blokkerer forståelse og produktive fordommer som muliggjør forståelse.

Det foreligger ikke klar kriterium for hva som skiller produktiv fordom skriver Kvarv.

Bevisstgjøring av forforståelser og fordommer har betydning for fortolkningen, men den korrekte tolkningen finnes ikke da fortolkninger finner sted innenfor en historisk kontekst<sup>120</sup>. Slike prosesser har også potensialet for selverkjennelse.

---

<sup>110</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>111</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>112</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>113</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>114</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>115</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.194

<sup>116</sup> Kvarv, 2009, s.78

<sup>117</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193

<sup>118</sup> Kvarv, 2009, s.81

<sup>119</sup> Kvarv, 2009, s.82

<sup>120</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.194

## 6.3 Del 1 Skapende og utforskende dialog

### 6.3.1 Etablering av eget felt og fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i oppgaven

De metodologiske valgene jeg gjør er ment for å legge til rette for gjennomføring av produksjon av egne bilder med billedsensitiv tilnærming ut i fra forsknings formål. Med billedsensitiv tilnærming i denne oppgaven menes: med bruk av billedskapende språk å gå i en åpen og utforskende dialog med inspirasjons bilde som utgangspunkt for utfoldelse av billedskapende prosess og tilblivelse av egne bilder. Denne billedsensitive tilnærmingen ønsker jeg å utforske og prøve ut som metode innenfor konteksten for denne oppgaven i håp om å skape mulighet for fenomenet bilde å komme frem. Valget om å gå i dialog med et bestemt inspirasjonsbilde handler om å kunne sette meg bevisst i relasjon utfra mitt individuell ståsted, for selv å kunne kjenne på hvordan en slik dialog kan være og hvordan det er å være i denne dialogen. Men dette gjøres ikke med formålet om å kjenne på hvordan det kan være for andre å gå dialog med det samme inspirasjonsbilde. Jeg ønsker å forsøke å trekke ut en salgs generell essens på bakgrunn av egen erfaring med en slik individuelle dialog med inspirasjons bilde. Også for å kunne få bedre forestilling om hvordan det kan være for elevene i visuelle kunsthøgskole i videregående skole når de går i individuelle dialog med sine inspirasjons bilder.

Eget felt etableres som billedskapende virksomhet for å skape et naturlig miljø hvor egne bilder blir til, og for å kunne bli en del av miljøet selv. Få mulighet til å utvikle virkelighetsforståelse og samle inn data<sup>121</sup> fra dialogen med inspirasjonsbilde ved å oppholde meg i dette feltet som deltaker, observatør og utforsker. I denne oppgaven ser jeg på billedskapende virksomhet som naturlig livsverden hvor bilder blir til og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen som kommer i denne verden tettest på manifestering av bilder. En åpen og utforskende billedspråklig dialog mellom meg og inspirasjonsbilde om tilblivelse av egne bilder kan være en måte å bli mer oppmerksom i prosessen, og å få mer direkte og umiddelbare opplevelser av denne livsverden og forhåpentligvis oppleve fenomenet bilde å komme frem.

---

<sup>121</sup> Hammersley, Atkinson, 2010, s.8



En viktig betingelse for å være i en slik dialog ser jeg i likeverdig relasjonen mellom inspirasjonsbilde og meg som billedskaperen som baserer seg på ideen om eksistensiell relasjon som en åpen og kommunikativ sameksistens. For min billedskapende og utforskende rolle i denne dialogen ønsker jeg å bruke førstepersonsperspektiv som bygger på ideen til Merleau-Ponty om at kroppen kommer før bevisstheten og har eget forstående forhold til verden. Et slik utgangspunkt ønsker jeg å forsterke med å satse på billedspråk i dialogen med inspirasjons bilde om tilblivelse av egne bilder og ved å ikke ha noe verbalisert forutbestemt konsept om mine bilder som sluttresultat før dialogen. Mine bilder blir noe som visualiserer dialogprosessen og produkt av kommunikasjonen som vil foregå i denne dialogen. Jeg vil gjerne gjøre denne kommunikasjon mer umiddelbar, visuell, skapende og billedspråklig. Dette ønsker jeg å oppnå ved å ta i bruk overheadprojektoren og projiserings teknikk for å projisere inspirasjons bilde på maleunderlag, hvor jeg kan umiddelbart male etter det projiserte inspirasjonsbilde med mitt billedspråk. Denne projiseringsteknikken ser jeg også som symbol for å la inspirasjonsbilde å produsere tale med bakgrunn i sitt eget språk og det som inspirasjons bilde rommer som et intensjonal objekt. Hvor Gauguin som et mennesket med sine følelsesmessige og psykologiske dimensjoner, med sine erfaringer, opplevelser og forståelser står bak. Dette er innkodet visuelt i inspirasjonsbilde og jeg ser det som en mulighet for en forbindelse med inspirasjonsbilde, dialogføring og fortolkning av meningen i dialogen.

En slik maleprosess ser jeg som en form for fortolknings - og visualiserings prosess av meningen som kommer til å genereres i dialogen. En slik fortolkende maleprosessen ser jeg i form av hermeneutisk spiral hvor tolkningen veksler mellom del og helhet. Hvor meningen utvikles fra meningsutkast til neste meningsutkast frem til det oppnås en mer entydig mening eller eget bilde som resultat av kommunikasjon i dialogen.

Meningsutkastene eller bildene som kommer underveis ønsker jeg ikke å bruke bare i form av skisser eller utkast på vei til bildet som kommer til slutt. Disse meningsutkastene blir også til mer selvstendige prosessbilder.

Prosessbilder og bilde som resultat av dialogprosessen ser jeg som produkt av kommunikativ sameksistens hvor det en skjer sammensmelting av forståelseshorisonter til inspirasjonsbilde og min egen. Det er vanskelig for meg å vite helt hva som er inspirasjonsbildes forforståelseshorizont eller om den eksisterer i det hele tatt. Jeg velger å satse på det visuelle innholdet i inspirasjons bilde, inspirasjons bildets billedspråk og projiseringen av inspirasjon bilde på maleunderlag som en forforståelseshorizonten inspirasjons bilde kommer med i dialogen. Min egen forforståelseshorizonten har jeg forsøkt å beskrive i den graden jeg er bevisst den. Mer av dette kommer til å vises i maleprosessen gjennom mitt eget billedspråk. Møte mellom de to perspektivene skjer under dialogen i utfoldelsen av prosessen og tilblivelse av bilder på lerretet.

### 6.3.2 Dialog med inspirasjons bilde

Dialog er en av metodene i kvalitativt forskingsintervju. Med begrepet dialog menes: «En samtale mellom likesinnede partnere som søker sann kunnskap gjennom diskusjon.»<sup>122</sup>

Dialog i moderne intervjuforskning forstås som varm og empatisk<sup>123</sup> og står i opposisjon til monolog som betegner en mer autoritær kommunikasjonsform. Men begrepet dialog kan også forskjønnes med forestillingen om dialogen som «*autentisk, virkelig, ekte, egalitær og tillitsfull*»<sup>124</sup>. Med slik forskjønning kan det tilsløres asymmetriske maktrelasjonene i intervjusamspillet hvor: «intervjueren innleder og avslutter intervjuet, stiller spørsmålene og som regel fastholder et monopol på å fortolke meningen med det den intervjuede sier»<sup>125</sup>. Dette gjelder mellommenneskelig kommunikasjon. En enda større mulighet for en asymmetrisk maktrelasjon kan ligge i dialogen som jeg vil gå inn i med et inspirasjonsbilde. Jeg beskrev i forrige kapittel de grepene som forhåpentligvis kan balansere relasjonen og kommunikasjonen mellom meg og inspirasjonsbilde som mer likeverdige. Men utfra min tidligere erfaring med egne bilder har jeg fått erkjennelse om at bilde kan gripe inn på mange forskjellige plan i billedskaperen og uttrykke mer enn

---

<sup>122</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.321

<sup>123</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

<sup>124</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

<sup>125</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

billedskaperen har tenkt seg i utgangspunktet slik at billedskaperen ikke nødvendigvis er bevisst disse tingene i selve billedskapende prosess. Dette får meg til å fornemme om egenskapene til bilde som kan komme frem i denne oppgaven også, og ha denne type styrke i dialogen ville balansere relasjonen og at det er meg som fortolker meningen.

Spørsmål relatert til dialogen som interesserer meg:

- Hvordan en slik dialog kan være?
- Hvordan det er å være i denne dialogen?
- Hva vil være meningen med denne forbindelse mellom inspirasjonsbilde og meg?
- Hvilken mening kommer ut av dialogen?

### 6.3.2.1 Gjennomføring av dialogen og innsamling av data i Del 1 Hovedfase 1.2

De åpne og utforskende faser i U.p. ser jeg som mulighet for å være i dialogen med inspirasjonsbilde om utfoldelse av billedskapende prosess og tilblivelse av egne bilder.

### 6.3.2.2 Del 1 Hovedfase 1.2 (Produksjons del og Refleksjons del)

Som nevnt tidligere blir denne fase en blanding av åpen, utforskende lengdeakse og målrettet dybdeakse. I U.p. blir disse fasene adskilt. I lengdeaksen går en åpent ut og utforsker den del av temaet som en valgt for å finne noe en kan videre utdypes i neste fase gjennom dybdeaksen. Jeg ønsker ikke å skille disse aksene i min billedskapende virksomhet da målet i oppgaven min er å være i dialogen med inspirasjonsbilde. Dette betyr at jeg ønsker målrettet å fordype meg i dialogen, som i dybdeaksen, men på en måte som en jobber i fasen under lengdeaksen. Med en slik forbindelse av lengdeakse og dybdeakse ønsker jeg å fordype meg i utfoldelsen av dialogen; være åpen, søkende og å se etter muligheter, samt jobbe intuitivt og spontant, sanse og erfare.

I U.p. under begge fasene brukes aktivt veksling mellom produksjon og refleksjon. Jeg vil bruke produksjon og refleksjon til å dele min lengde/dybdeaksen i to deler. Dette ønsker jeg å gjøre for å minske påvirkning av den verbale tankevirksomheten og analyse på

billedspråklig dialog med inspirasjonsbilde, tilblivelse av mine egne bilder og det å være i dialogen. Jeg ønsker å jobbe med bearbeiding av intensjoner og erkjennelser på bildets egne premisser.

#### 6.3.2.2.1 Produksjons del

Her igangsetter jeg billedskapende arbeid. Jeg kommer til å male bilder og bruke blandede akryl-olje teknikk. Akryl som tørker fort kan gi mulighet til å ikke dvele for lenge ved tanker men umiddelbart gå videre dersom det blir behov for dette. Med oljemaling kan jeg bearbeide bilder videre. Måten å bruke overheadprojektoren går ut på å forflytte den og/eller å forflytte transparent med inspirasjonsbilde i forhold til maleunderlag.

Parallelt med billedskapende arbeid kommer jeg til å ta foto og skrive logg. Jeg vil ta foto så ofte som mulig. Skrivning av logg kommer til å følge den naturlige utvikling av billedskapende prosess og behov for å skrive noe ned. Under loggskriving ønsker jeg å skrive om det som kommer naturlig til meg, men jeg ønsker å holde meg borte fra analyser for å ikke påvirke dialogen for mye, og for å kunne være mer åpen til det som kommer frem i dialogen.

Denne delen fortsetter jeg å jobbe med til jeg opplever å komme frem til en mer entydig mening i form av et bilde som blir som sluttresultat av dialogen.

#### 6.3.2.2.2 Refleksjons del

Refleksjonsdelen kommer til å gå ut på analyse av innsamlet datamaterialet, som i oppgaven min blir prosess-bilder og bilde som blir til sluttresultat, notater fra loggbøkene og foto av billedskapende prosess. Analysemetoden kommer til å gå ut på å fortolke mening fra hele materialet som dialogen kommer til å generere. En slik meningsfortolkning er en dypere fortolkning av mening som «strekker seg utover en

strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies.»<sup>126</sup>. Den helhetlig analyse vil bygge på:

- Analysen av bilder og meningen som visualiseres i disse, billedspråklig samspill<sup>127</sup> og prosess i det språklige samspillet<sup>128</sup>
- Meningsfortolkning av loggmaterialet som kommer til å gå på strukturering av notatene. Strukturering kommer til å bli utarbeidet utfra notatene selv og koding av innholdet i meningsenhetene.
- Bruk av bilder som støttematerialet i disse prosessene.

Den endelige fortolkning av, kommer til å gå ut i fra undersøkelses formål med rom for uforutsigbare elementer som eventuelt kommer underveis i billedskapende og reflekterende prosessen.

## 6.4 Del 2 Intervju med lærere

Formålet med intervjuet jeg ønsker å gjennomføre er for å se om andre lærere har opplevd situasjoner lignende den jeg selv erfarte i studiepraksis og få vite om lærernes synsvinkler og hvordan lærere håndterte lignende situasjoner. Jeg ønsker å ikke gå dypt i temaet gjennom intervju fordi jeg synes at jeg ikke har nok erfaring med slike situasjoner. Jeg har ikke bygd opp mer forståelse for slike situasjoner utover min egen opplevelse som ikke var drøftet med praksislærere. Det er ikke aktuelt å gå tilbake til praksislærerne på grunn av tiden som har gått og begynne å hente frem en situasjon som de kanskje ikke har lagt merke til heller. Det ville vært bedre å intervju nye lærere. Jeg ønsker bare å presisere her at mitt perspektiv på situasjonen ikke representerer praksislærerne og praksisskolen jeg var på.

---

<sup>126</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.213

<sup>127</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.227

<sup>128</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.227

Det å intervju utøvende lærere som har mer erfaring enn meg er ikke bare viktig for å få mer innblikk og flere perspektiver men også for å ha en erfaren lærermotvekt mot meg, min egen erfaring med og opplevelsen av situasjonen i studiepraksis.

Det kunne vært interessant å intervju både lærere og elevene for å sammenligne to perspektiver og det ville vært viktig å få elevenes egen vinkel da dette dreier seg om elevenes kontakt med bilde og elevenes egen bildeskapendeprosess. Men jeg synes først det ville vært lurt å skjønne litt mere selv før en kan trekke elevene i en undersøkelse. Intervju ønsker jeg å gjennomføre i form av et semistrukturert gruppeintervju som planlagt og fleksibel samtale<sup>129</sup> «Det utføres i overensstemmelse med intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål.»<sup>130</sup>

En tilleggs grunn er at intervju som forskningsopplegget og intervju spørsmål må godkjennes først før jeg kan gjennomføre det i praksis. Jeg synes det er greit for denne undersøkelse å forholde meg til planlagte og godkjente spørsmål. Men intervju spørsmål har åpne svarmuligheter og lærere har mulighet til å utdype svarene sine. Selv om jeg ikke går dypt i temaet kan semistrukturert intervju med bestemte spørsmål og rekkefølge på disse være litt mekanisk, og begrense tilgangen til variasjon i svarene og informasjonen jeg søker etter. Av denne grunn har jeg valgt å gjennomføre gruppeintervju. Jeg håper at ved å svare på spørsmålene i gruppen kan lærere reflektere over hverandres svar, kanskje diskutere noe seg imellom når det gjelder svar på bestemte spørsmål, oppleve hverandres synsvinkler, utdype og berike hverandres og sine egne svar. På denne måten kan intervjuet kanskje være mer fleksibelt og gi mulighet til å komme til mer varierende informasjon ut i fra svarene til lærere likevel, til tross for strukturert karakter av intervjuene.

Trinn for gjennomføring av intervju: å utarbeide intervju spørsmål, sende inn for godkjenning hos NSD Intervjuguide og Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, etter godkjenning sende forespørsel om intervju til skolene; gjennomføre, transkribere og analysere intervju.

---

<sup>129</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.325

<sup>130</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.47

## 6.4.1 Intervjuanalyse

Meningen med disse intervjuene er å hente inn informasjon fra erfarne lærere om situasjoner som ligner situasjonen som jeg opplevde i studiepraksis og hvordan lærere håndterer slike situasjoner. Med analyse av disse intervjuene kommer jeg til å gå for meningsfortetting<sup>131</sup> hvor jeg kan forkorte utsagnene og hente ut meningen i relasjon til forskningsformål og med rom for informasjonen som kommer i tillegg til den som jeg er ute etter.

---

<sup>131</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.212

## 7 Del 1 Dialog med inspirasjonsbilde

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere både billedskapende arbeid under dialogen med inspirasjons bilde og refleksjoner. Arbeidet med maleriene presenteres i to perioder. Deretter presenteres alle maleriene som resultat av meningsfortolkende prosess og resultat av den billedspråklige dialogen. Etter det presenteres andre resultater av denne dialogen. Refleksjonen blir gjennomført i relasjonen til forsknings formål og problemstillingen.

### 7.1 Del 1 Hovedfase 1.2 (Produksjons del og Refleksjons del)

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere arbeid med bilder. Billedskapende arbeid er delt i to perioder: Akryl og Oljeperiode. Jeg valgte å presentere mest billedlige materialet fra akrylperiode da det er her ting skjer mest når det gjelder fortolkning av meningen. Fra oljeperioden kommer jeg til å presentere noen detaljer ved bildene og arbeidet med det siste maleriet. Det siste maleriet er både resultatet av hele den billedskapende prosess og den entydige mening som har formet seg i fortolkningsprosessen.

Etter en dag med forberedelser for praktisk gjennomføring av oppgaven satte jeg i gang med å male. Den første maleperioden ut fra min plan, skulle være med akrylmaling og den andre maleperioden skulle være med oljemaling. Jeg startet med å male uten noen klare tanker om hva jeg skulle se etter, hva jeg skulle velge i Gauguins maleri, eller på hvilken måte jeg skulle bruke maling og pensler. Billedskapende prosess skulle være en open-ended prosess (*uten forutbestemte mål for hvordan egne bilder skal være til slutt*) som skulle få lov til å utfolde seg underveis. Jeg ønsket bare å bruke overheadprojektoren og projeksjonen av maleriet til Gauguin på maleunderlag hvor jeg ser og maler etter Gauguins maleri. Jeg ønsket å være åpen og søkende, se etter muligheter, jobbe intuitivt og spontant, sanse og erfare, være åpen til det som skulle komme underveis.

Det var spennende å være i maleprosessen og følge den utviklingen som viste seg for meg steg for steg på hvert lerret og papirark. Stegene var forskjellige, noen gikk etter hverandre, andre kunne begynne å spre seg i forskjellige retninger fra det ene til det andre bilde på grunn av impulser som bildene ga meg, eller ut i fra impulsene som omgivelsene ga meg i relasjonen til bilder og omvendt.



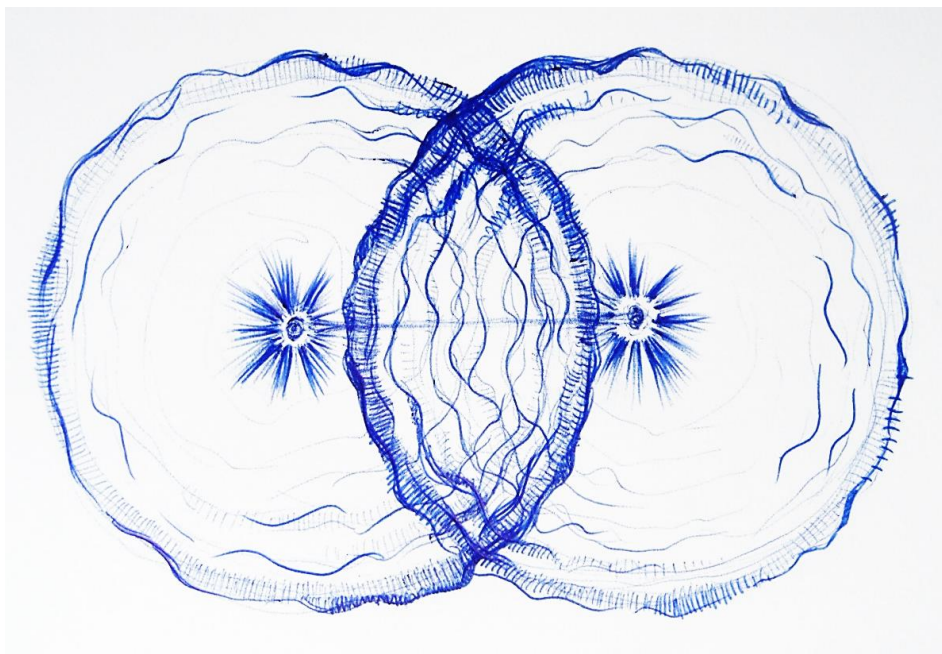
Jeg følte at det kunne vært fint med videokamera som kunne registrere denne prosessen fordi av og til glemte jeg å noterte i loggbøkene. Noen ganger når jeg var fokusert om noe jeg gjorde i den produktive delen av opplegget, kunne ideer eller forståelser av noe komme og gå så fort at jeg noen ganger ikke rak å skrive de ned. Den billedskapende prosessen var frodig på mange opplevelser og ideer. Jeg tror at den også var mer rå enn andre billedskapende prosesser før, dialogen med inspirasjonsbilde gjorde meg bevisst på fortrenkte minner om erfaringer som var en del av bakgrunnen for oppgaven, men som enda var skjult for meg når jeg satte i gang med oppgaven. De utspilte seg på nytt gjennom billedskapende prosess, noe som gjorde at det enkelte ganger var behov for pauser fra denne prosessen.

Akrylperioden var mest rik på ideer og oppdagelser i det jeg søkte gjennom dialogen etter mer entydig mening. Oljeperioden var roligere på denne måten. Hver av maleperiodene har utviklet seg ut i fra sin egen karakter men innenfor den open-ended prosessen. Ut i fra hele prosessen kom seks malerier. De fem første ble prosess-malerier hvor det foregikk prosess av fortolkningen av meningen i dialogen og det sjette maleri ble til den entydige mening som ble resultat av denne dialogen og fortolkningsprosessen. Når jeg har kommet frem til hva den entydige meningen var ble akrylperioden avsluttet. Intervju med lærere ble gjennomført under akrylperioden. Deretter avsluttet jeg billedskapende prosess under oljeperioden.

## 7.2 Del 1. Billedspråklig dialog. Produksjons del.

Tabell 3 Modell for dialog

### Modell for billedspråklig dialog mellom inspirasjons bilde og billedskaperen.

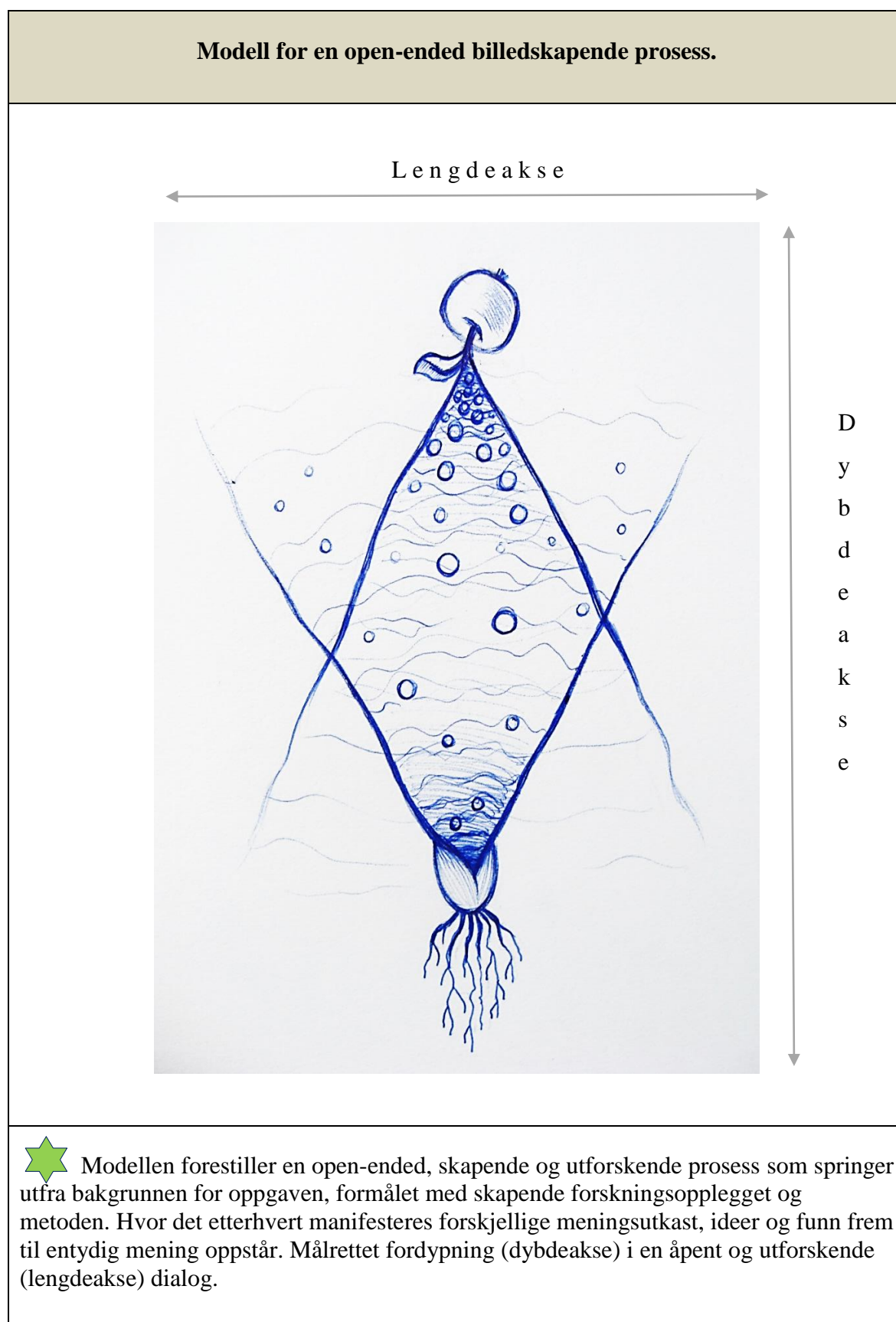


Lys er en av komponentene ved overheadprojektoren som gjør projiseringsprosessen mulig. Dobbeltspalte-eksperimentet med lys har vist at lyset var bølger, og bølger som overlappet hverandre ved interaksjonen dannet interferens<sup>132</sup> mønsteret. Dette eksperimentet og interferens mønsteret ble inspirasjon for dialogmodellen. Modellen viser to lyskilder: inspirasjonsbilde og billedskaperen. Lyskildene befinner seg i sentrumet av sine sfærer av lysbølger. I interaksjonen mellom lysbølgene oppstår interferens mønsteret. Overlappingen hvor interferens mønsteret oppstår er overlapping av forståelseshorisonter i prosessen av billedspråklig dialog. Billedspråklig dialog med en open-ended billedskapende prosess genererer forskjellige handlinger, erfaringer, opplevelser, forståelser, ideer, funn, malerier og mening.

<sup>132</sup> <https://snl.no/lys%2Ffysikk> (Hentet fra nett 03.09.14)

## 7.2.1.1 Billedskapende prosess.

Tabell 4 Billedskapende prosess og aksene



## 7.2.2 Kort oversikt over hvordan billedskapende prosess utviklet seg underveis.

- **Utvikling av billedskapende prosess under akrylperioden:**
  - **Første stadiet i meningsfortolkning** – produksjon av fire første malerier. Imitasjonen følger Gauguins maleri og fortolker den med eget språkbruk:
    - **Maleri 1**, lerret, gjennomføres med akryl.
    - **Maleri 2**, papir, begynner å male og går over til Maleri 3
    - **Maleri 3**, papir, gjennomfører den ferdig, går tilbake til Maleri 2.
    - **Maleri 2**, papir, jobber fra venstre kant til høyre kant av maleriet; etterarbeider maleriet med akryl fra høyre kant tilbake til starten i venstre kanten. Maleriet 2 fullføres ferdig.
    - **Maleriet 4**, lerret, gjennomføres med akryl.
  - **Andre stadiet i meningsfortolkning - Maleri 5**, lerret, antydning til bruddet i prosessen av meningsfortolkning mellom meningsutkastene (Malerier 1, 2, 3 og 4) og på vei til entydig mening gjennom **Maleri 5**: imitasjonen følger Gauguins maleri med manipulering av detaljen fra maleriet til Gauguin.
  - **Tredje stadiet i meningsfortolkning** – bruddet i meningsfortolkningen, entydig mening skyller seg klart ut i visuell form (**skisse**). Samtidig med dette skjer splittelse i selve billedskapende prosess i tre retninger for billedskapende arbeid som jeg kunne gå videre med:
    - Funn og ideer for arbeid relatert til teknikker, materialer og billedskapende verktøy (overheadprojektoren).
    - Funn og ideer relatert til innholdet i nye malerier.
    - Entydig mening som skilte seg ut preges av de emosjonelle/psykologiske dimensjoner som jeg gikk videre med.

- **Fjerde stadiet – Maleri 6**, lerret, arbeid med entydig mening som resultat av fortolkningsprosessen. Imitasjonen brukes fortsatt, manipuleringen av maleriet til Gauguin skjer i større grad og i relasjonen til entydig meningen. Maleriet 6 gjennomføres i akryl.
  
- **Utvikling av billedskapende prosess under oljeperioden:**
  - Etterarbeider maleriene 1, 4, 5 og 6 med oljemaling. Planen var å bruke samme prosess som i Maleri 3: gå bakover fra Maleri 6, til Maleri 5, 4 og 1. Litt vanskelig å gjennomføre prosessen i denne rekkefølge på grunn av at oljemaling bruker lengre tid på å tørke. Hopper litt mellom maleriene mens jeg går bakover fra Maleri 6 til Maleri 5, 4 og 1. Avslutter arbeid med maleriene.







### 7.3 Akrylperioden. Arbeid med prosess-malerier: Maleri 1, 2, 3, 4, 5. Maleri 6 resultat av billedskapende prosess.

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere noen bilder fra prosessen. For flere bilder kan en se digitalt vedlegg Del 1.

Første dag var en forberedende dag hvor jeg prøvde to forskjellige overheadprosjektorene, prøvde å kombinere projeksjonen av inspirasjonsbildet med andre bilder. Det var litt vanskelig å begynne og jobbe med maleriet til Gauguin: jeg følte at jeg ikke ønsket å begynne og splitte opp bit for bit maleriet til Gauguin. Men etter hvert begynte jeg å male.

Jeg har tatt foto av maleriene mine med og uten det projiserte maleriet til Gauguin. Under akrylperioden malte jeg mine bilder bare når maleriet til Gauguin var projisert opp på bildene. Jeg har tatt foto av maleriene mine både med det projiserte maleriet til Gauguin og uten projisering for å registrere hvordan egne malerier samspiller med Gauguins maleri, hvordan to billedspråk taler sammen, hvordan samtale utvikler seg i hvert maleri og hvordan mine malerier ser ut uten projiseringen. Det var en spesiell meditativ opplevelse å jobbe i lyset av det projiserte maleriet til Gauguin, og å være i lyset av fargene fra maleriet, male med pensel i projeksjonen som oppsto på maleunderlaget, å se og føre pensel etter det projiserte maleriet. Mellom maleøktene, når jeg var ute av den skapende og billedspråklige dialogen, begynte det å komme refleksjoner over bildene om hva jeg gjorde, hvorfor, hva var neste, men jeg prøvde å dempe denne type refleksjoner for å ikke påvirke for mye den billedskapende prosess og tilblivelse av egne malerier.

Tabell 5 Bilder fra akrylperioden

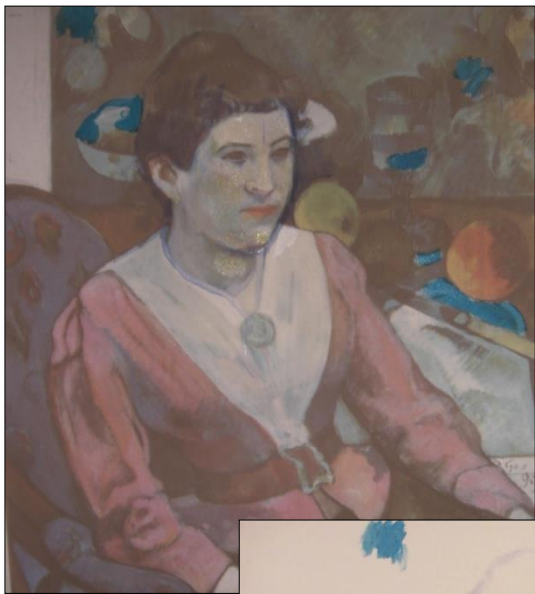
Num.	Maleri (M)	Kort beskrivelse
1	 <p>Lerret. 90x120cm</p>	<p><b>M1-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 13.07.- 26.07.13</li> <li>• Fotomappe: 2-6</li> </ul>
2	 <p>Papir. 125 x 600 cm</p>	<p><b>M2-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 22.07.- 17.08.13</li> <li>• Fotomappe: 4-13</li> </ul>
3	 <p>Papir. 102 x 72 cm</p>	<p><b>M3-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 17.08.13</li> <li>• Fotomappe: 13</li> </ul>
4	 <p>Lerret. 90 x 120m</p>	<p><b>M4-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 06.10.- 11.10.13</li> <li>• Fotomappe: 15-17</li> </ul>
5	 <p>Lerret. 90 x 120cm</p>	<p><b>M5-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 24.10.- 20.11.13</li> <li>• Fotomappe: 18-21</li> </ul>
6	 <p>Lerret. 90 x 120cm</p>	<p><b>M6-Ap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akryl-periode: 26.11.13-01.01.14</li> <li>• Fotomappe: 22-36</li> </ul>

### 7.3.1 Første stadiet i meningsfortolkning. Meningsutkast: Malerier 1, 2, 3 og 4.

#### 7.3.1.1 Maleri 1

*Tabell 6 Maleri 1 Begynner med blå farge.*

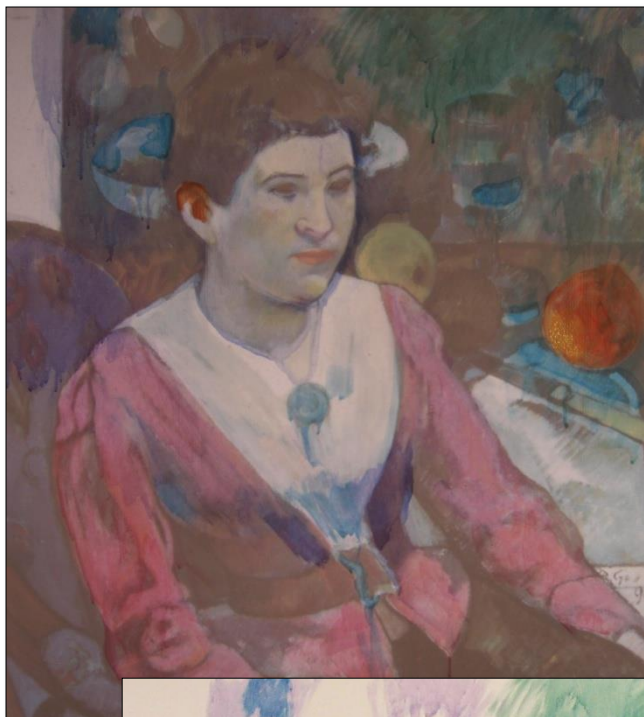
13.07.13 (Dag 2) Akryl-periode. **M1**-Ap. **Mappe2**. Begynnelse på praktisk skapende arbeid.





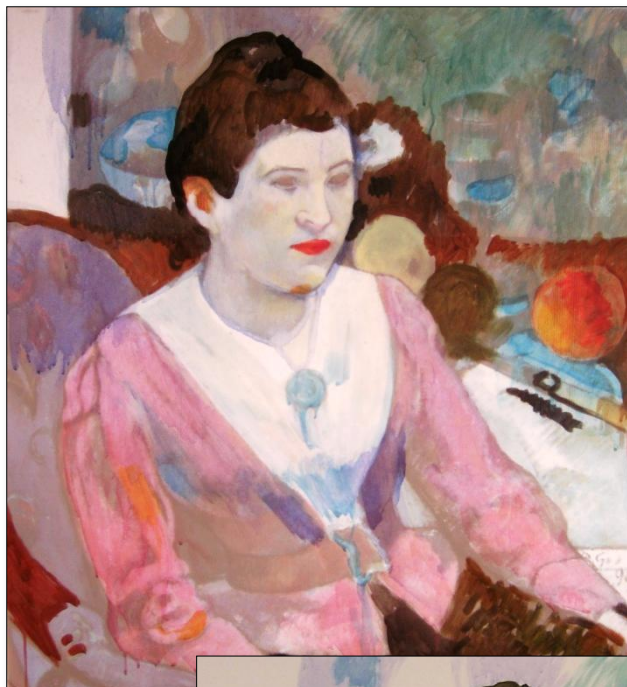
Tabell 7 Maleri 1 Gjennom blå til grønn, lilla, rosa og oransje.

13.07.13 (Dag 2) Akryl-periode. M1-Ap. Foto fra Mappe2.



Tabell 8 Maleri 1. Fra oransje til rødt, brunt og svart.

13.07.13 (Dag 2) Akryl-periode. M1-Ap. Foto fra Mappe2.



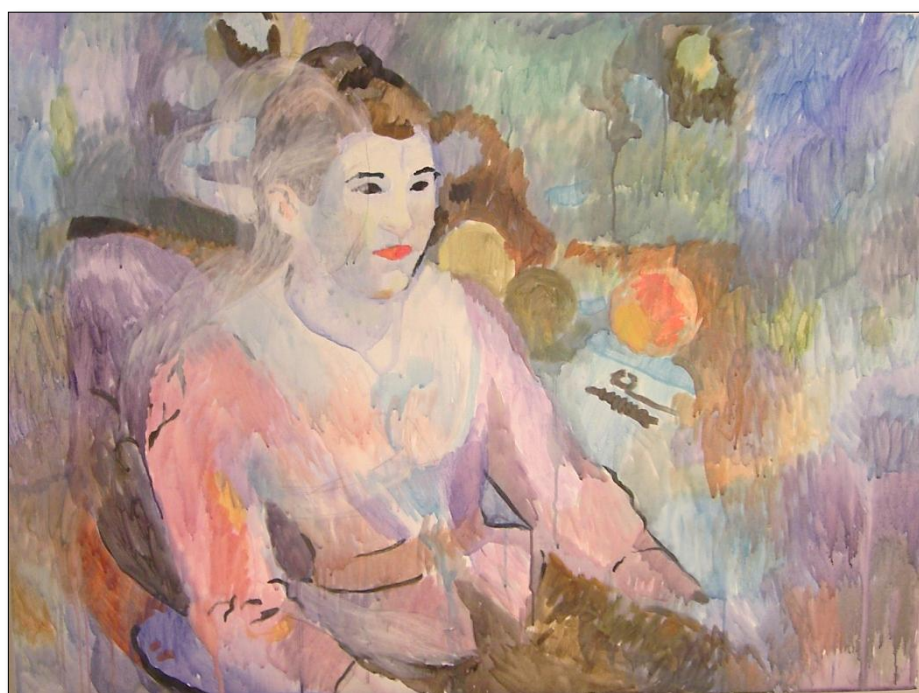
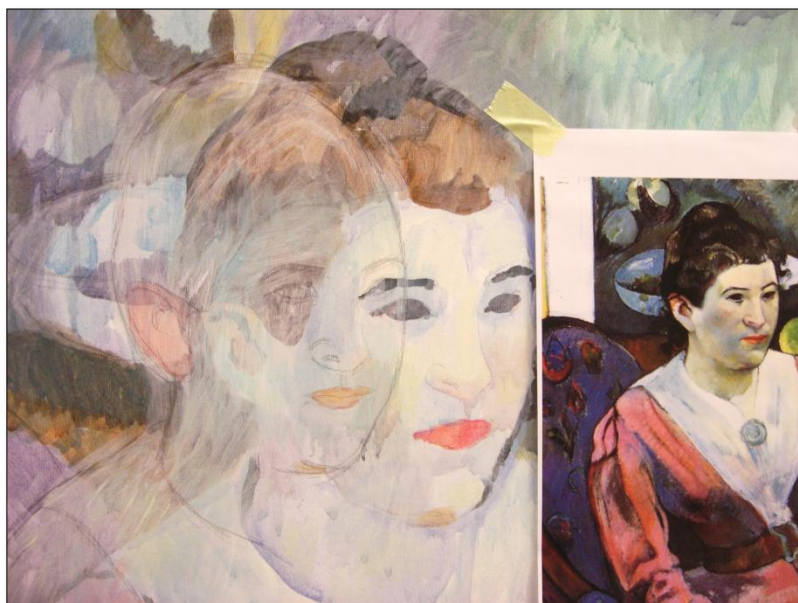
13.07.13 (Dag 2) Akryl-periode. M1-Ap. Foto fra Mappe2.





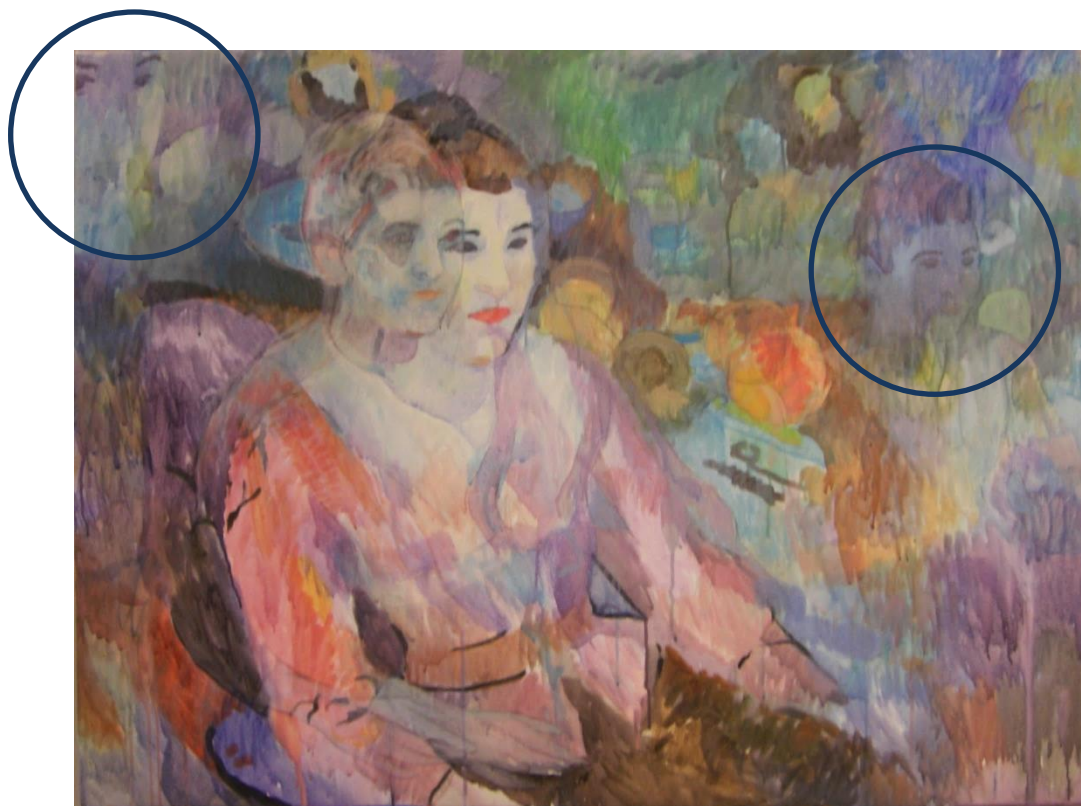
Tabell 10 Maleri1. Splittelse.

21.07.13 (Dag 3) Akryl-periode. M1-Ap. Foto fra Mappe3.



*Tabell 11 Maleri 1. Flere ansikter.*

26.07.13 (Dag 6) Akryl-periode. Går tilbake til M1-Ap. Foto fra Mappe6.

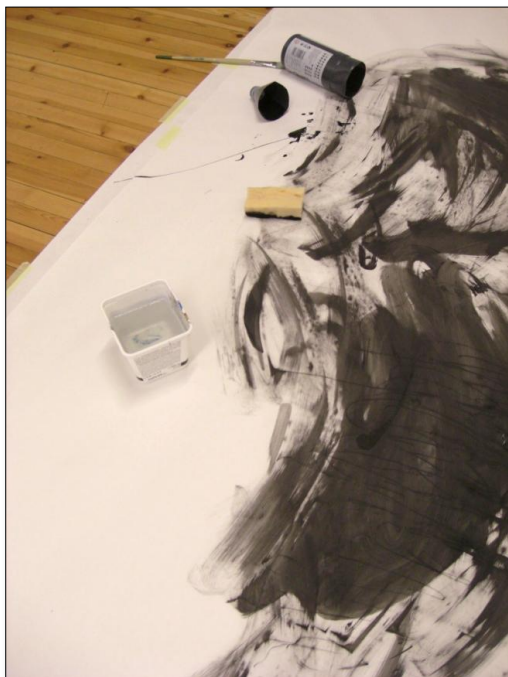


### 7.3.1.2 Maleri 2

Under arbeid med Maleri 1 opplevde jeg at lerretet var for hvitt å jobbe på. Da bestemte jeg meg for å male på et svart maleunderlag. Måten jeg valgte å male på i første bilde hvor motivene overlappet hverandre opplevdes det som forstyrrende i forhold til å kunne se. Behovet for å rulle ut motivene meldte seg. Slik gikk jeg for et langt maleri med svart grunning. Jeg har forberedt arket med svart grunning og gikk tilbake for å fullføre med akryl Maleri 1.

*Tabell 12 Maleri2. Utfoldelse av billedflaten.*

22.07.13 (Dag 4) Akryl-periode. Begynner på maleunderlag til M2-Ap. Størrelse er 125cm x 600cm. Foto fra Mappe4.



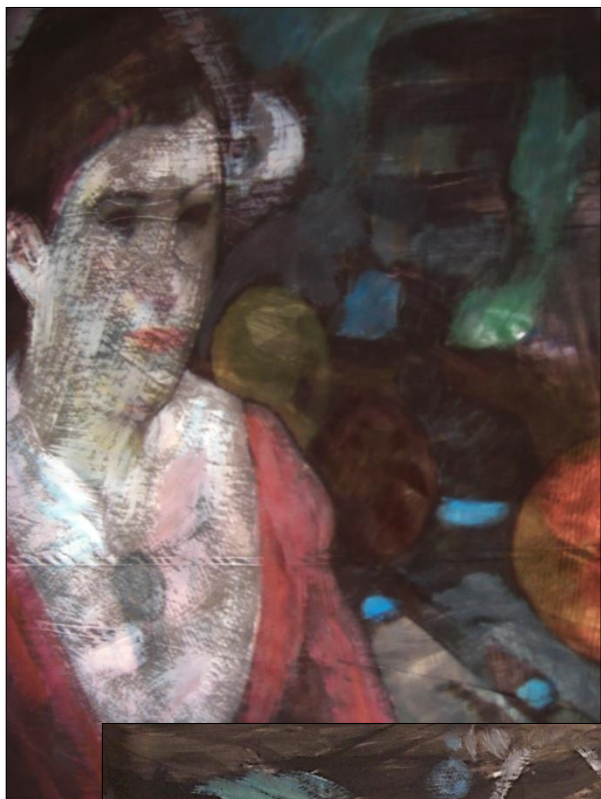


Tabell 13 Maleri 2. Avklaring av variasjonene ved samme motiv hver for seg.

28.07.13 (Dag 7) Akryl-periode. Tilbake til M2-Ap. Begynner å male projeksjoner av Gauguins maleri opp på den svarte maleunderlag. Foto fra Mappe7.



28.07.13 (Dag 7) Akryl-periode. Tilbake til M2-Ap. Begynner å male projeksjoner av Gauguins maleri opp på den svarte maleunderlag. Foto fra Mappe7.





*Tabell 15 Maleri 2. Videre utfoldelse av variasjonene ved kvinneskikkelsen.*

30.07.13. (Dag 8) Akryl-periode. 30.07.13. Akryl periode. Tilbake til M2-Ap. Fortsetter å male projisering av Gauguins maleri i M2-Ap. Foto fra Mappe8.



06.08.13. (Dag 11) Akryl-periode. Fortsetter på M2-Ap. Foto fra Mappe11.



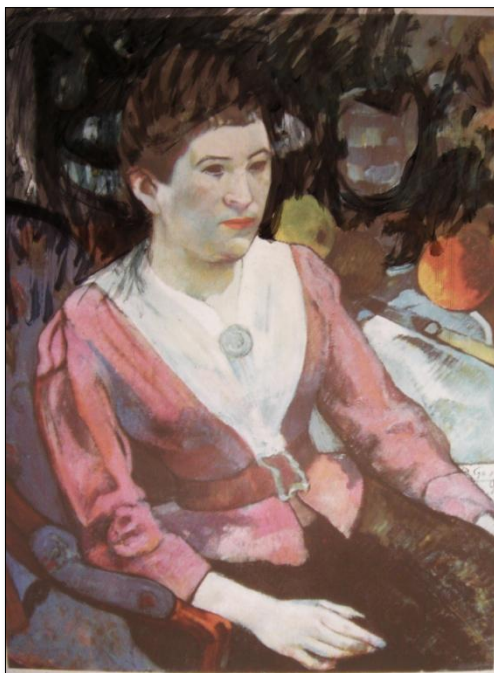
Jeg ble inspirert av å male det svarte maleunderlaget i dette lange maleri og ville derfor lage Maleri 3 bare med svart maling. Under arbeid med Maleri 2 har jeg gjennomført Maleri 3 og fullførte Maleri 2 etter det.

Maleri 3 opplevdes mest stille, rolig og meditativt maleri å jobbe med. Jeg tror det var på grunn av selve den svarte fargen og på grunn av at det ikke var behov for å bryte ut av maleprosessen for lenge for å blande frem nødvendige farger, da fargen bare var svart. Denne erfaringen fikk meg plutselig til å se nye sider ved svart-hvit grafikk og i blyant tegninger.

### 7.3.1.2.1 Maleri 3

Tabell 17 Maleri 2 og begynnelse på Maleri 3.

17.08.13. (Dag 13) Akryl-periode. Foto fra Mappe1313. Jobber litt med M2-Ap, tar bilder av ansikter til kvinneskikkelsen, begynner på og maler ferdig M3-Ap.





Tabell 18Maleri 3. Massen av penselstrøkk som danner former.

17.08.13. (Dag 13) Akryl-periode. Foto fra **Mappe1313**. Jobber litt med **M2-Ap**, tar bilder av ansikter til kvinneskikkelsen, begynner på og maler ferdig **M3-Ap**.



17.08.13. (Dag 13) Akryl-periode. Foto fra Mappe1313. Jobber litt med M2-Ap, tar bilder av ansikter til kvinneskikkelsen, begynner på og maler ferdig M3-Ap.



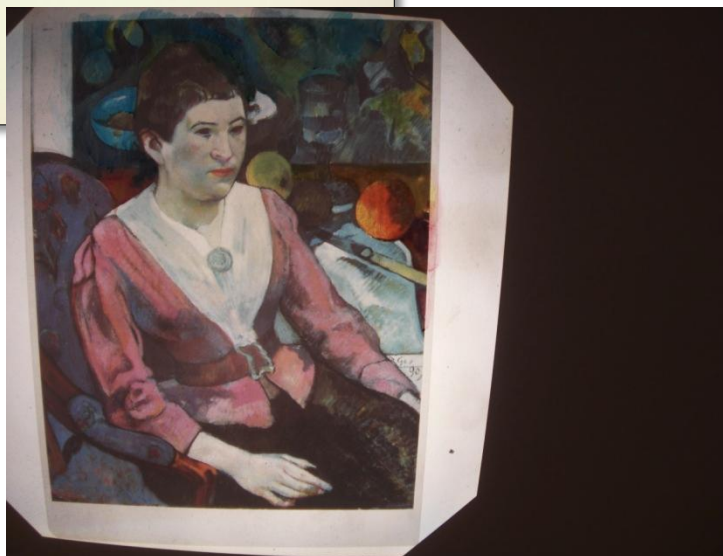
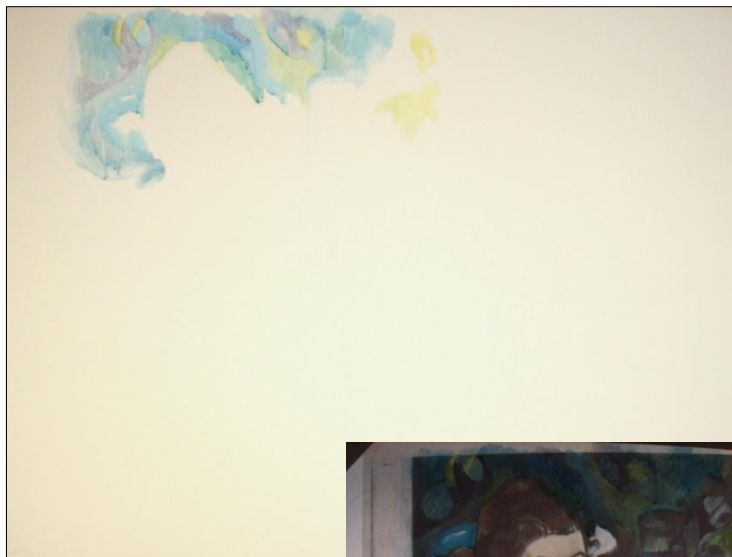
*Bilder av ansikter til kvinneskikkelsen:* Jeg har lekt med projeksjonen av maleriet til Gauguin ved å projisere den på 3D-flate som fikk frem forandre på ansikts uttrykk og følelsesregistret til kvinneskikkelsen. For disse se vedlegg til rapporten, for flere bilder se digitalt vedlegg Del 1, Foto av billedskapende arbeid.



### 7.3.1.2.2 Maleri 4

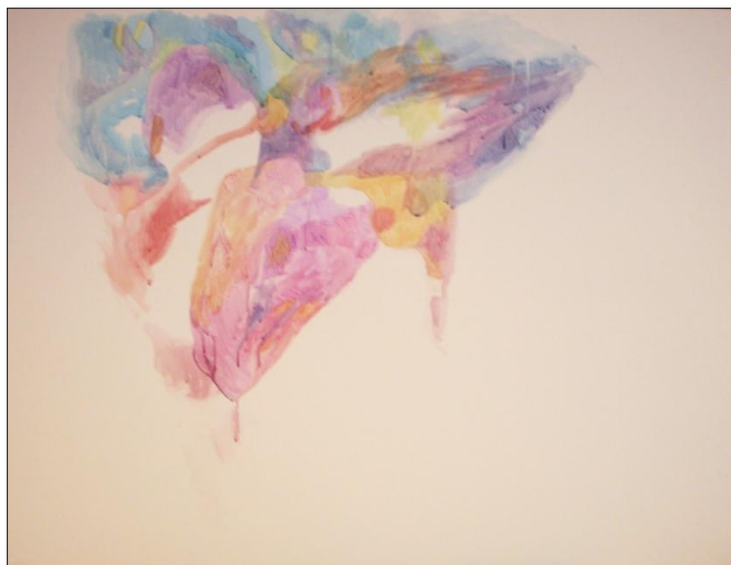
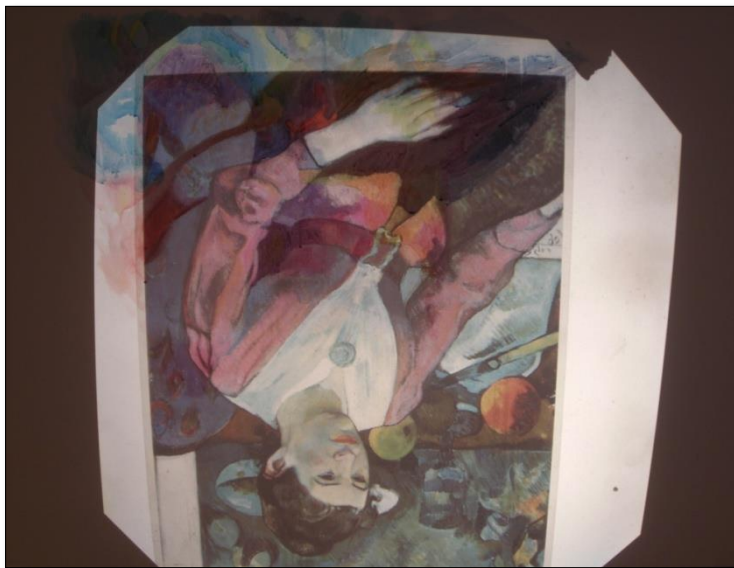
Tabell 20 Maleri 4. Begynnelse på kaoset.

06.10.13 (Dag 23) Akryl periode. M4. Foto fra Mappe15.



I dette maleriet valgte jeg å snu og speilvende transparenten med maleriet til Gauguin på forskjellige måter, da jeg har oppdaget at jeg ikke har gjort det i de andre bildene.

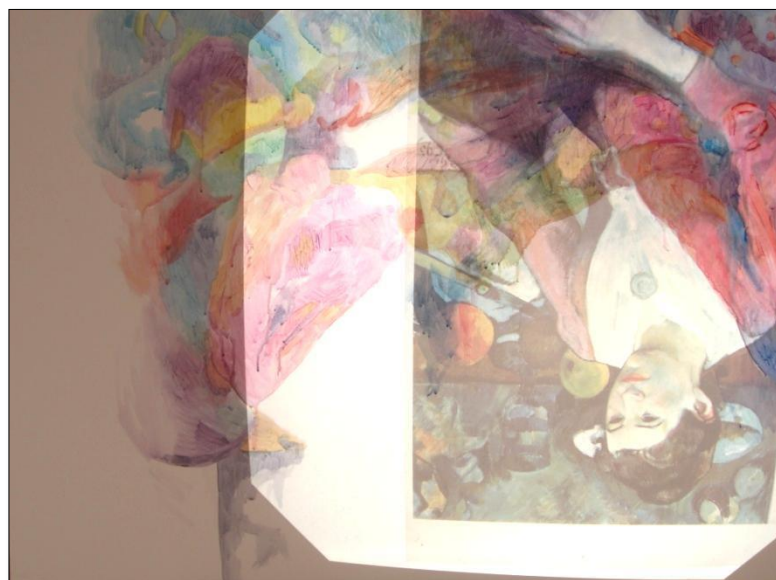
08.10.13 Akryl-periode. M4-Ap. Foto fra Mappe16.





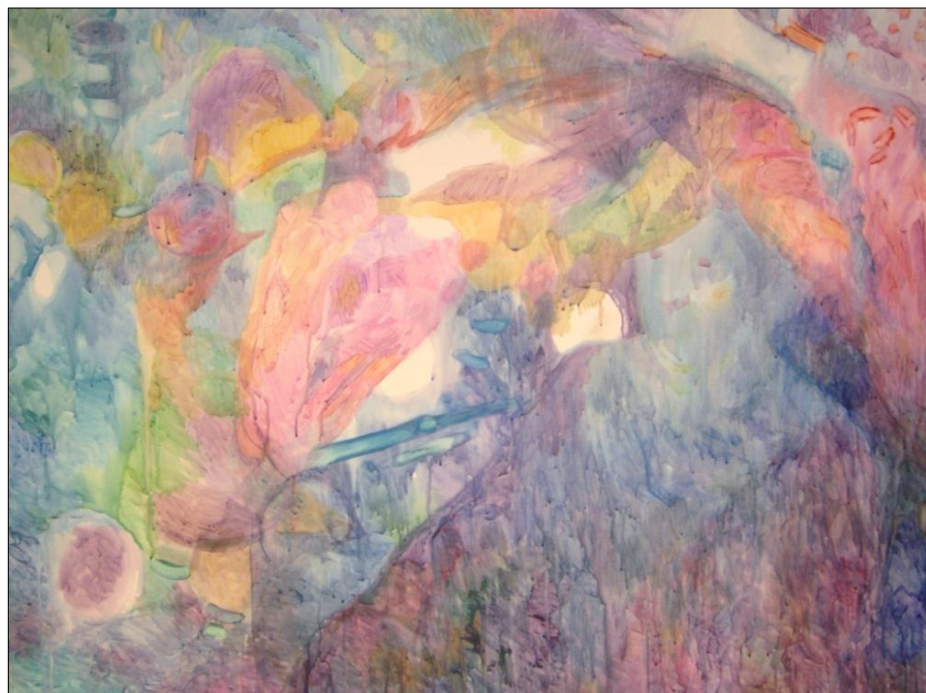
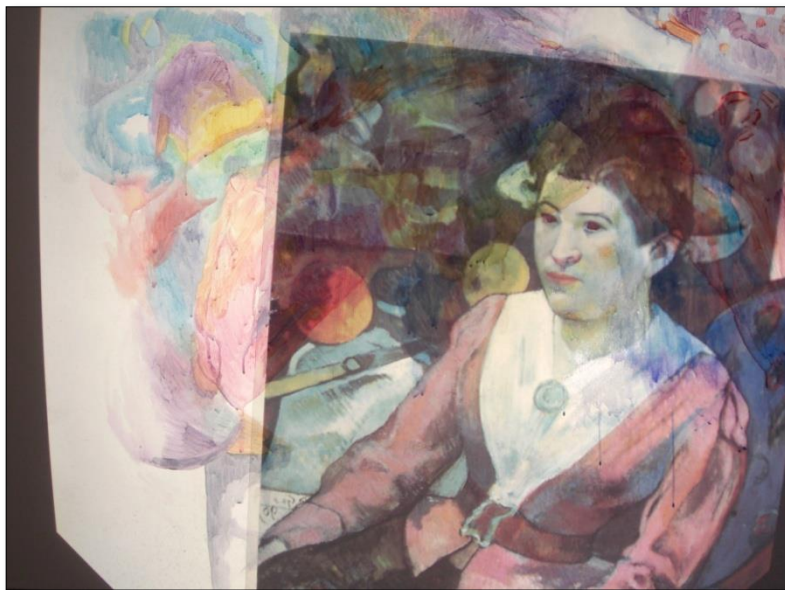
Tabell 22 Maleri 4. Variasjon i farger og penselstrøk, formene splittes mer og mer.

08.10.13 Akryl-periode. M4-Ap. Foto fra Mappe16.





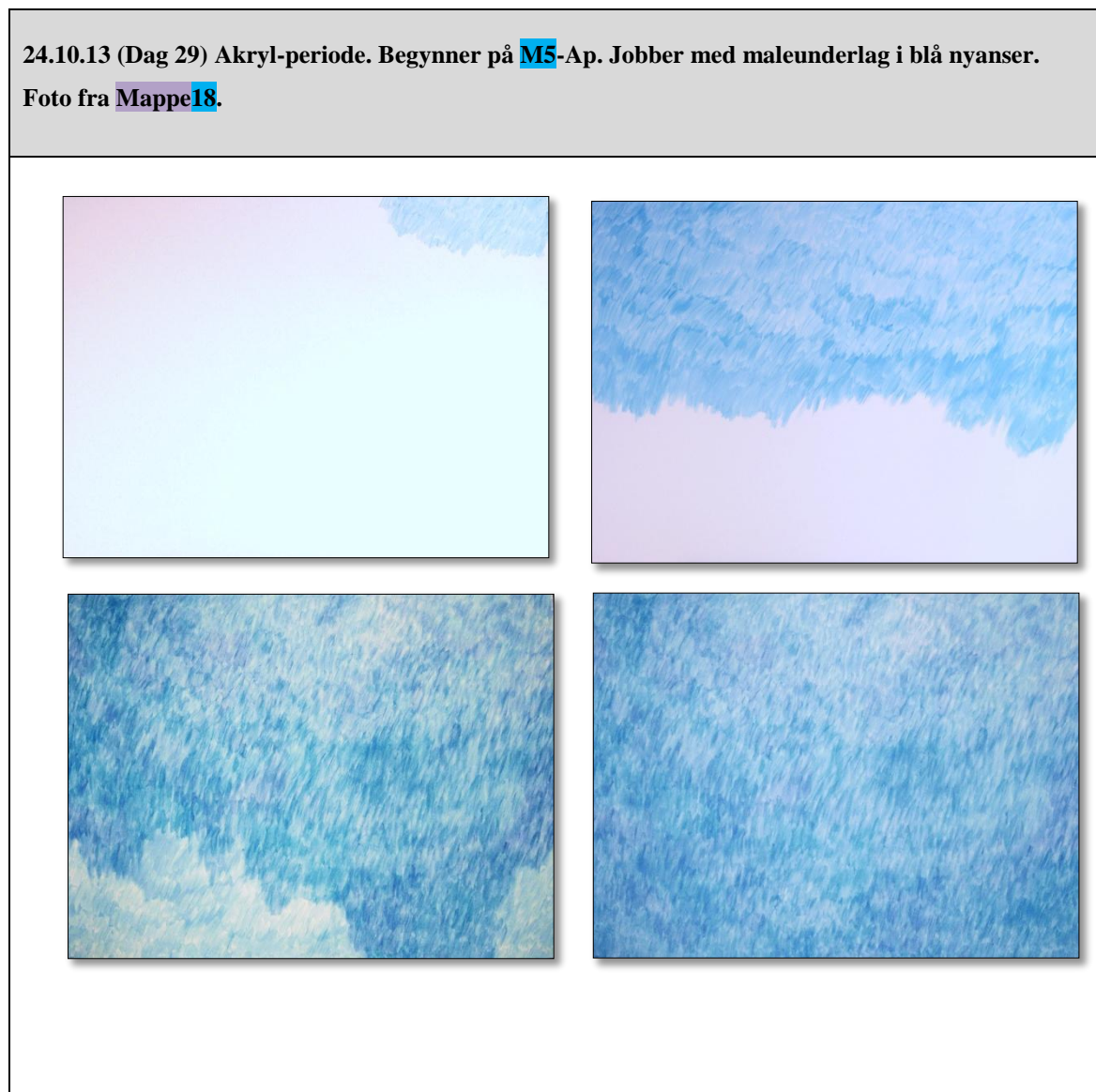
08.10.13 Akryl-periode. M4-Ap. Foto fra Mappe16.



Jeg opplevde at dette bilde ble veldig kaotisk i oppstyking av motivet og i penselføringen. Slik meldte det seg et behov for at neste bilde skulle være mer rolig.

### 7.3.2 Andre stadiet i meningsfortolkning. Meningsutkast: Maleri 5 - antydning til bruddet.

Tabell 24 Maleri 5. Blå maleunderlag.

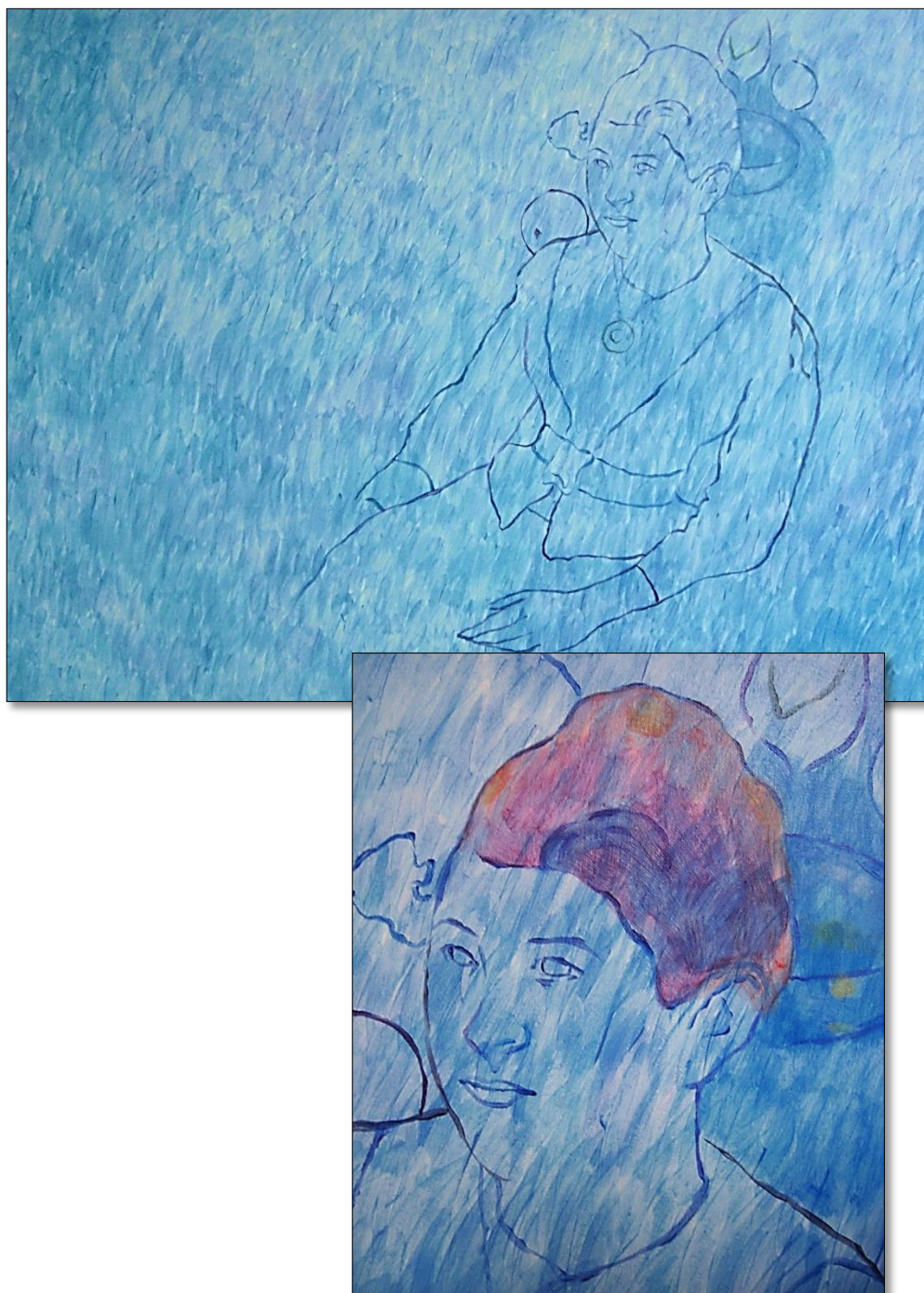


Jeg har malt på hvit og svart maleunderlag: den hvite var for blendende når lyset fra overheadprojektoren lyste på den og på den svarte malingen var det litt vanskelig å se det projiserte maleriet til Gauguin og fargene når jeg malte. Jeg valgte å gå for et blått maleunderlag som kanskje også kunne gi mer ro. I dette maleriet valgte jeg å starte med å plassere kvinneskikkelsen i den høyre delen av maleriet, da jeg alltid i de forrige bildene begynte med kvinneskikkelsen i venstre delen av bildene.



Tabell 25 Maleri 5. Blå omriss og fargelegging av flater.

07.11.13 (Dag 30) Akryl periode. M5-Ap. Foto fra Mappe19.



Tabell 26 Maleri 5. Fargelegging med gjennomskinn av blå maleunderlag.

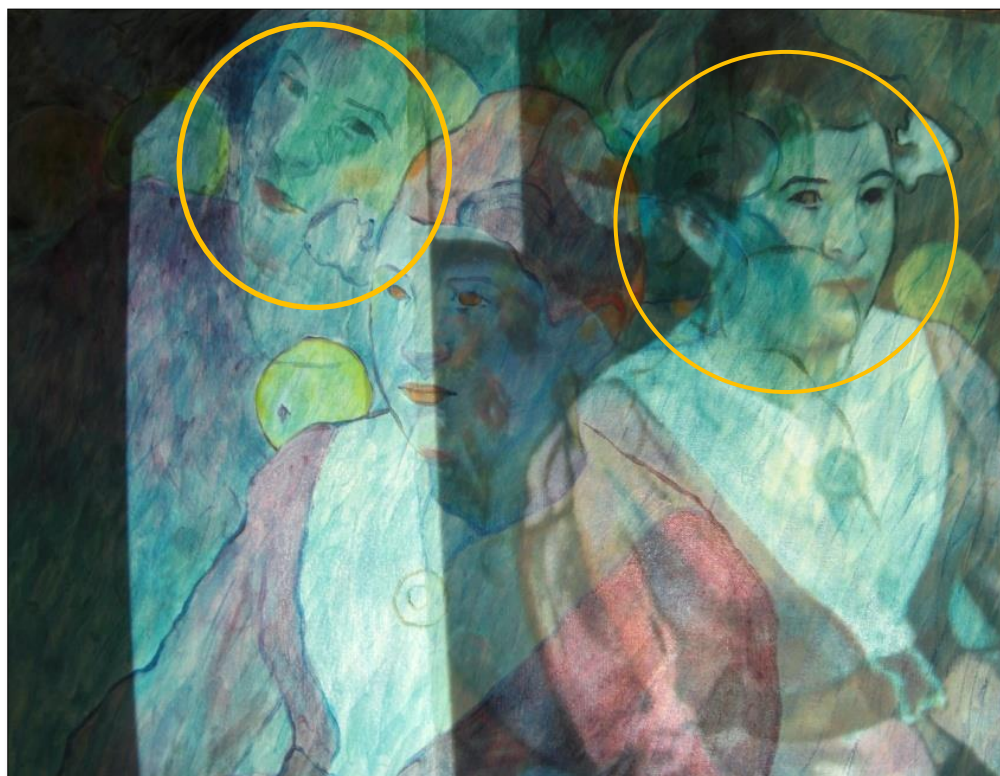
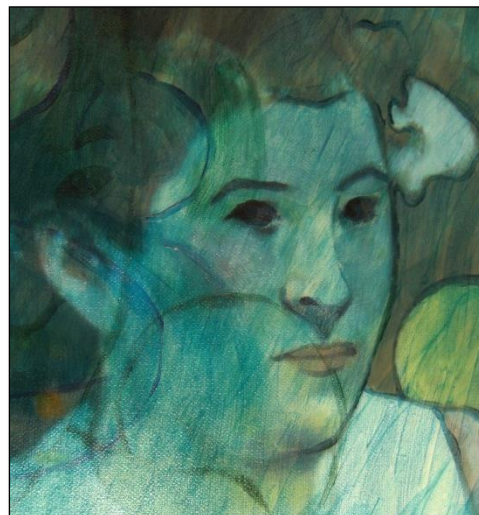
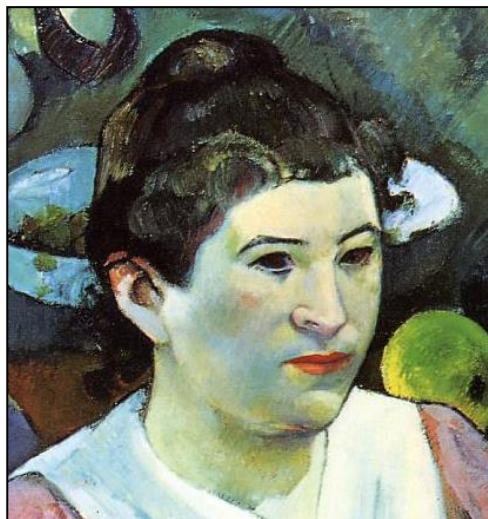
18.11.13 (Dag 31) Akryl periode. MS-Ap. Foto fra Mappe20.





20.11.13 (Dag 32) Akryl-periode. Avslutter M5-ap. Foto fra Mappe21.

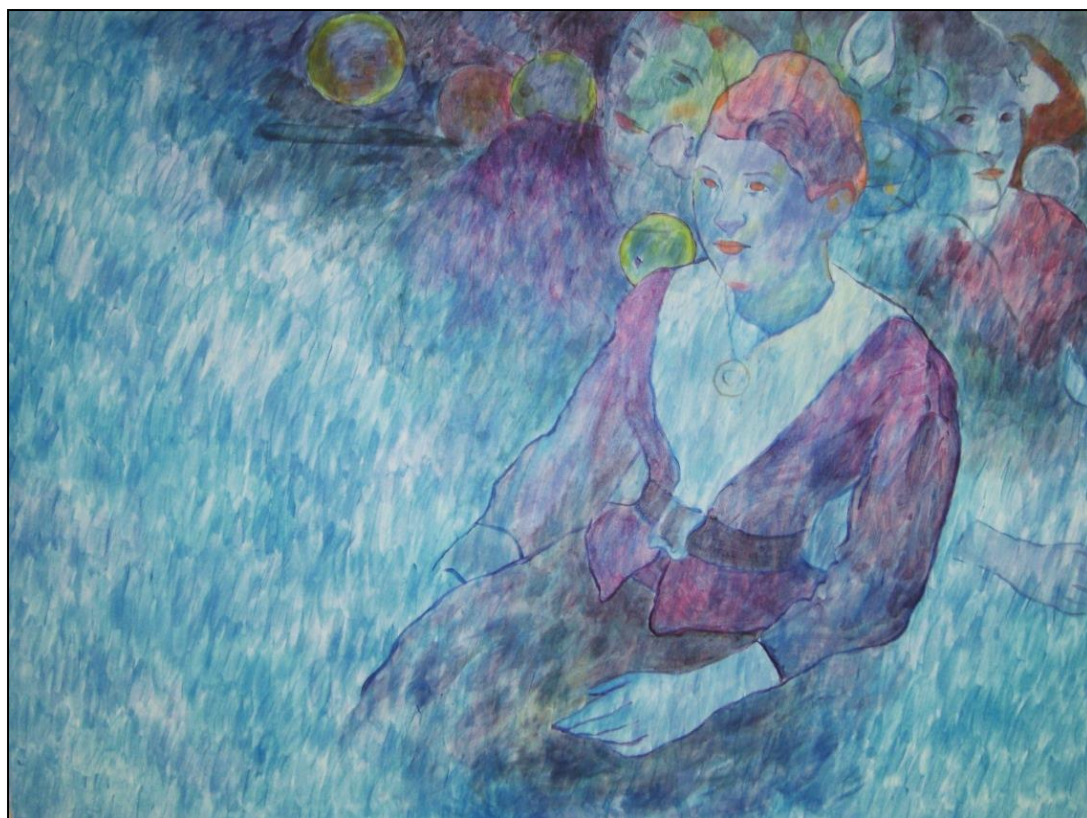
(Detaljen fra Gauguins maleri)



Detaljen omringet med gul sirkel er antydning til bruddet i prosessen av meningsfortolkning. Så langt har jeg brukt å male etter maleriet til Gauguin med mitt billedspråk: mine penselstrøk, mitt valg av fargene ved maleriet til Gauguin og valg av de figurative virkemidlene, på en måte som å gjenfortelle med mitt språk etter hva som blir fortalt av Gauguin. I dette bildet forandrer jeg på det opprinnelige blikket til kvinneskikkelsen i maleriet til Gauguin: jeg gjenforteller ikke lenger med mitt språk, men manipulerer en detalj ved det som blir fortalt av Gauguin i hans maleri. Blikket ble forandret fordi at jeg begynte å fornemme om at entydig mening holdte på å ta form. Så ble det klart for meg hva den var.

*Tabell 28 Maleri 5. Forståelse av entydig mening og splittelse i billedskapende prosess.*

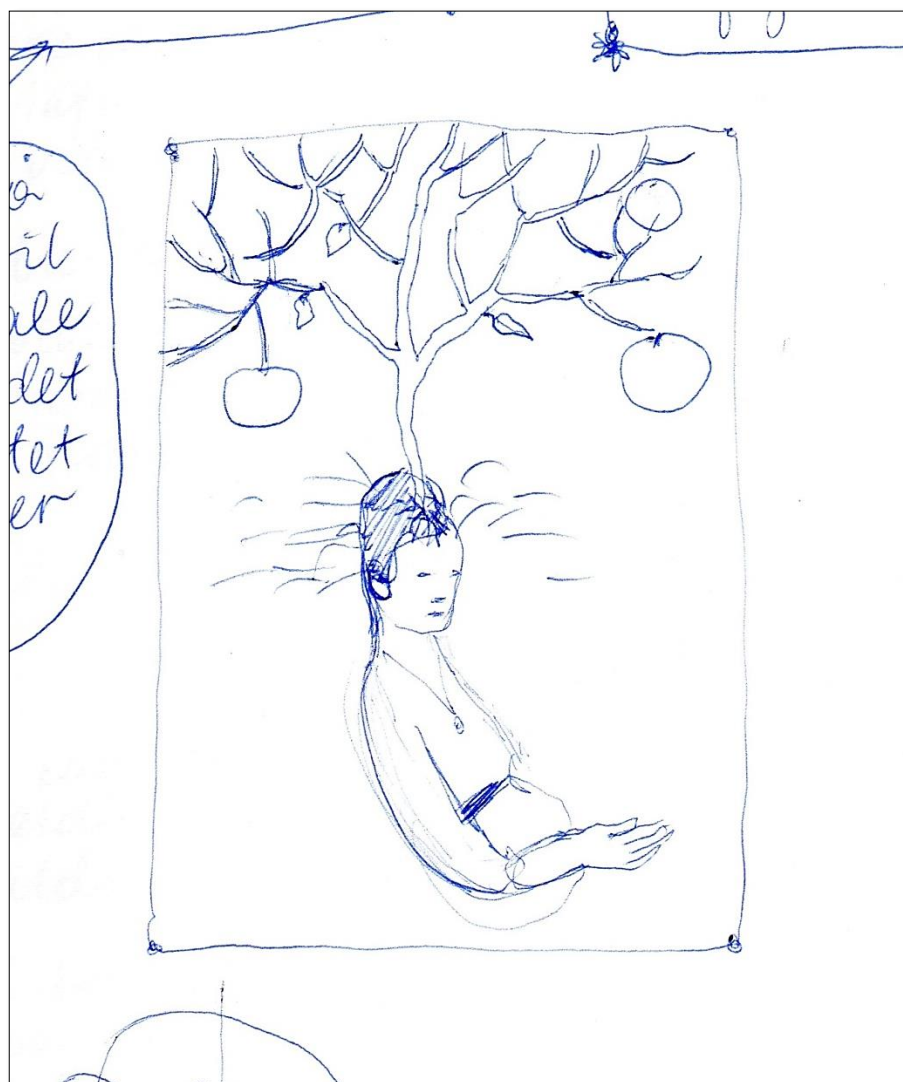
20.11.13 (Dag 32) Akryl-periode. Avslutter M5-ap. Foto fra Mappe21.



### 7.3.3 Tredje stadiet i meningsfortolkning: Bruddet. Oversettelsen av entydig mening til visuell form.

Tabell 29 Skisse av entydig mening.

20.11.13 Akryl-periode. Side 59 i Logg 1. Skisse: visualisering av entydig mening.



Denne skissen forestiller billedlige uttrykk for den entydige meningen som ble oppfattet under billedspråklig meningsfortolkningen i dialogen med inspirasjonsbilde.

Jeg har valgt å ikke jobbe med skisser da jeg følte at å jobbe med skisser i denne oppgaven ville være nesten som å reflektere og analysere da jeg heller ville være i den umiddelbare

billedskapende prosess. Men det var behov for å fange opp eller «ta bilde» av denne entydige meningen. Forklaringen for skissen:

- **Kvinneskikkelsen**

- Det er tydelig at en stor betydning for meningsfortolkningen og den entydige meningen har min fortolkning av selve kvinneskikkelsen i maleriet til Gauguin og min assosiering med den. Jeg opplever kontrasten mellom det bleke ansiktet og de klare og rene fargene med elementer av planter og frukt som forstyrrende. Hun er veldig fysisk tilstedeværende blant de andre elementene i bildet, materialisert gjennom solid modellering av formene, volum og gjennom oppbygging av ansiktets struktur. Blikket som svarte hul. Skikkelsen i bildet er til stedet og samtidig fraværende. Hun er plassert i stolen som en statue i en ubekvem og frossen stilling; beltet strammer opp rundt livet. Kniven svever og sikter mot hennes hals og ansikt. Det virker som om hun er på vei til å ramle ned, ut av stolen, ut av de fargerike og mer levende omgivelsene. Samtidig usynlige linjer, i form av en oppovervendt trekant, holder figuren igjen: linje fra det røde eplet strekker seg over halsen mot den største mørkerøde blomsten, den bleke hånden henger anspent, fast mellom blomsten og eplet. Denne spenningen ble løst: situasjonen utspilte seg, kvinneskikkelsen er ute av stolen. Skissen forestiller resultatet av dette: den livløse skikkelsen halvveis forsvunnet nede i jorden og et epletre vokser ut av hennes hodet.

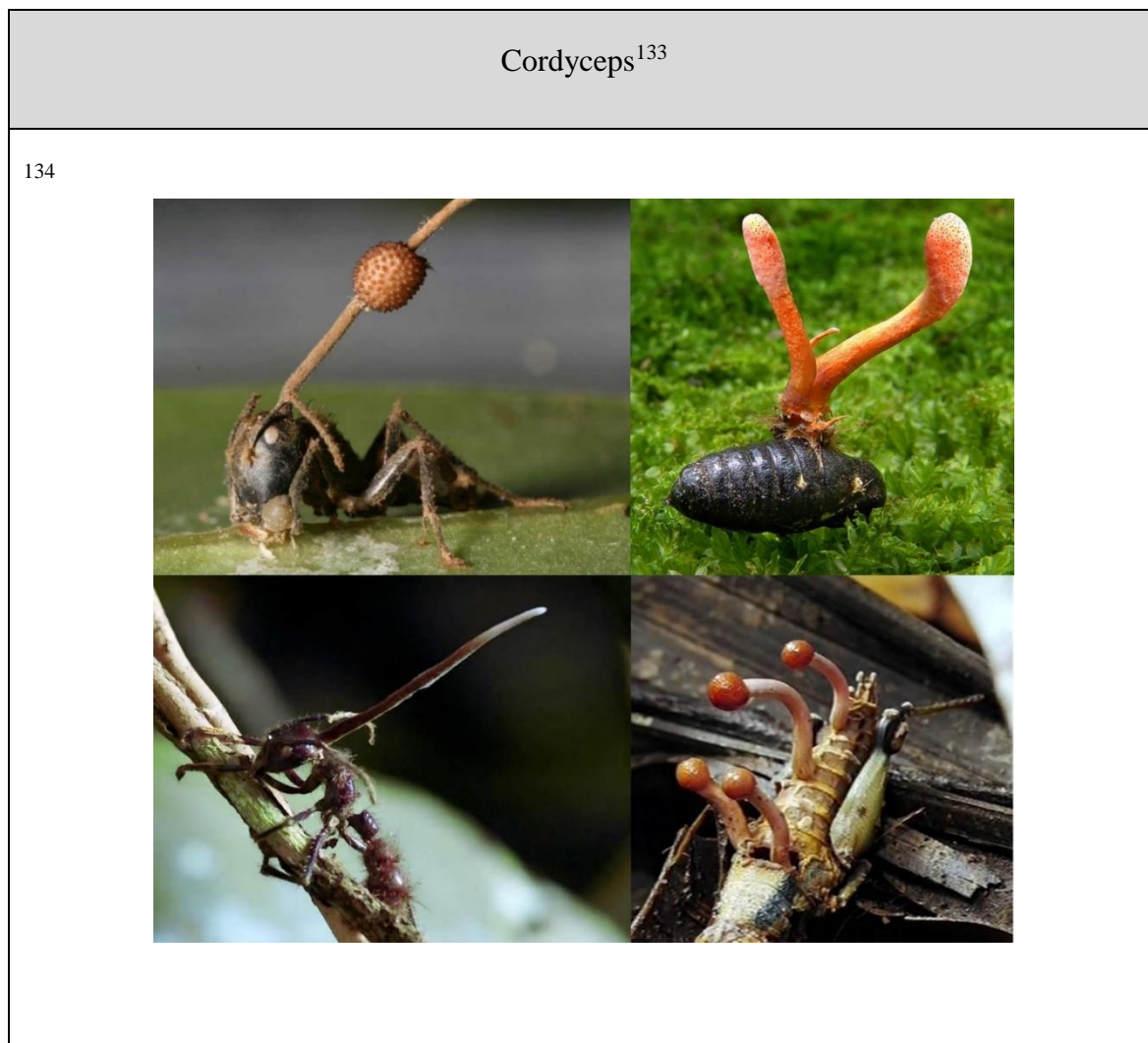
- **Epletreet som vokser ut av hodet**

- Under maleprosessen kom jeg på at jeg aldri har sett hager med frukttrær i malerier til Cézanne, men at jeg har sett mange stillebener med frukt i. Derfor var dette en av grunnene til at jeg valgte å ha et epletre i bilde mitt, hvor jeg også hang opp eplene fra Cézannes stilleben, som er avbildet i Gauguins maleri, «tilbake» opp i et tre. Epletreet vokser ut av hodet og det er to grunner til en slik plassering av epletreet. Den ene er en parasittisk type sopp som jeg har sett bilder av. Soppen angriper noen insekter, sprer seg i hele kroppen og tar livet av dem etter hvert. Det mest fasinerende er sopp som angriper hjernen til maurene, overtar den og får mauren til å gjøre, merkelig nok, akkurat det som passer



soppen best for soppens egen overlevelse på bekostningen av maurens eget liv. Dette naturfenomenet overføres til skissen og kvinneskikkelsen, men i stedet for en ny parasittisk sopp vokser det i stedet et epletre som bærer positive frukter.

Tabell 30 Parasitterende sopp.



Jeg synes at det er interessant hvordan forskjellige bilder fra billedkultur, som vi har tilgang til med dagens teknologi, gir mulighet til å «satte ord» på noe, forstå og uttrykke.

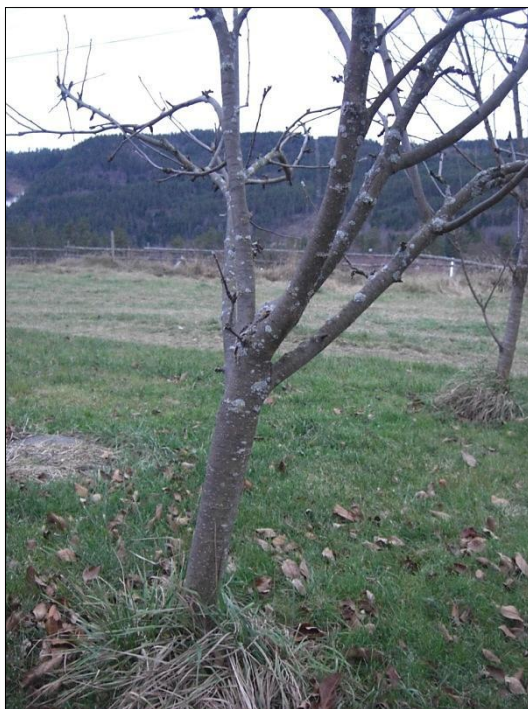
---

<sup>133</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Cordyceps> (Hentet fra nett 27.04.16)

<sup>134</sup> <https://biocuriosityblog.files.wordpress.com/2014/03/cordycep-fungus.jpg> (Foto gjenhentet fra nett 27.04.16)

Tabell 31 Epletrær på Notodden.

29.11.13 (Dag 36) Akryl-periode. Foto av epletrær til M6-Ap fra Mappe23.



For å male epletreet valgte jeg å ta foto av epletrær og tegnet epletreet i maleriet mitt ut i fra foto.

Tabell 32 Tegning av et epletre fra foto.

08.12.13 Akryl-periode. Side 66 i Logg 1.

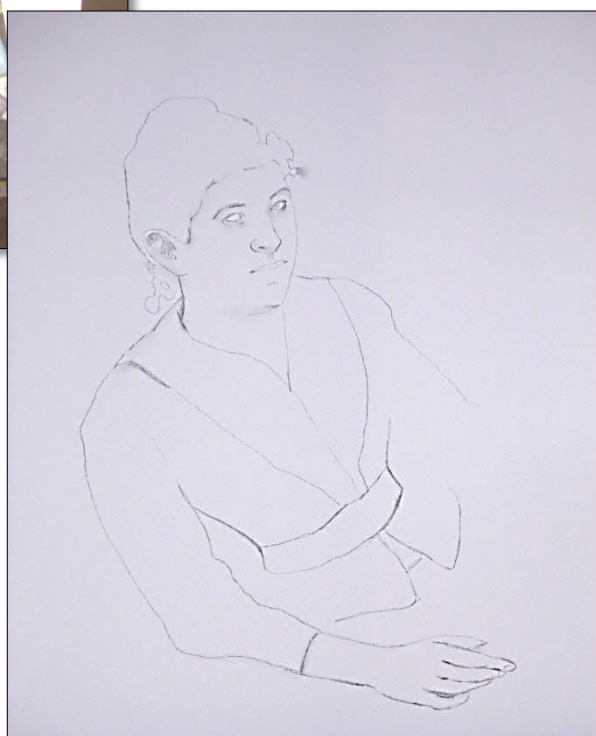
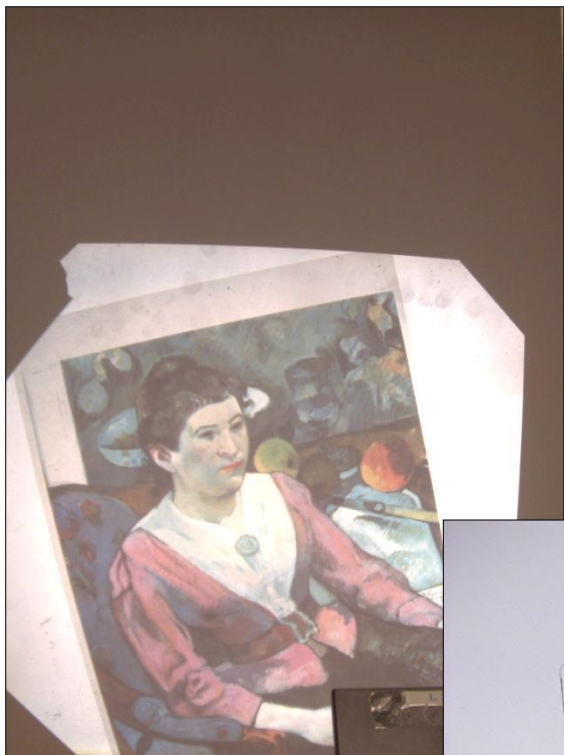




### 7.3.4 Fjerde stadiet. Entydig mening: Maleri 6.

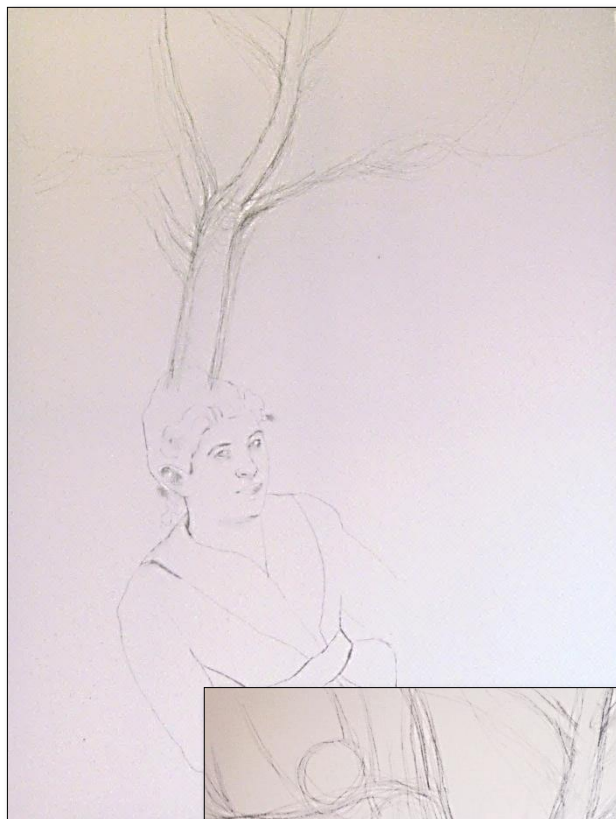
Tabell 33 Maleri 6. Finner plassering for kvinneskikkelsen.

26.11.13 (Dag 35) Akryl-periode. Begynner på M6-Ap. Foto fra Mappe22.



Tabell 34 Maleri 6. Epletre og joggesko.

05.12.13. (Dag 39) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe24.

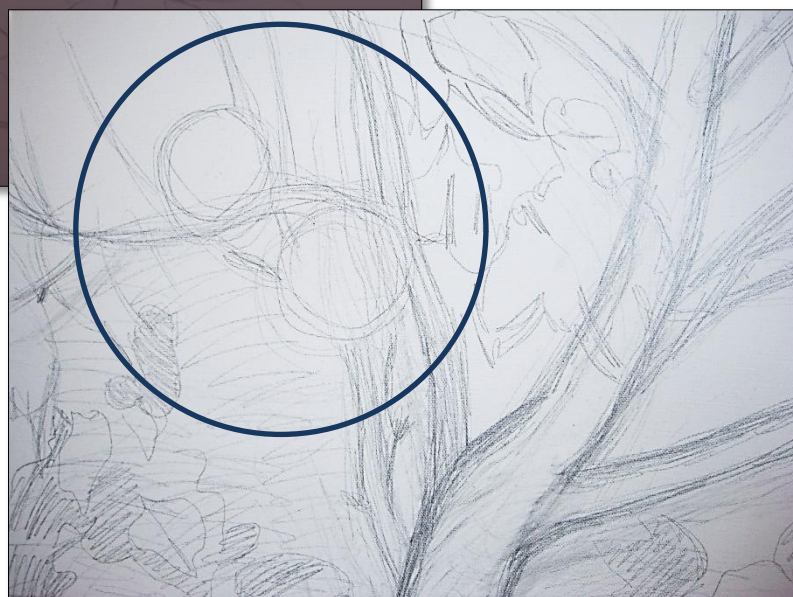
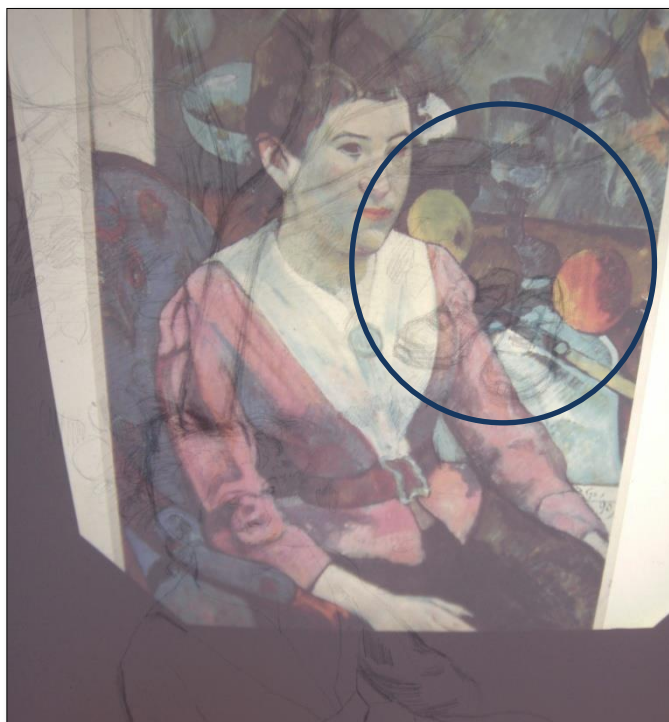


Her kommer mine joggesko inn i bildet. Joggeskoene ble tatt av, noe som symboliserer avslutning på et langt løp.



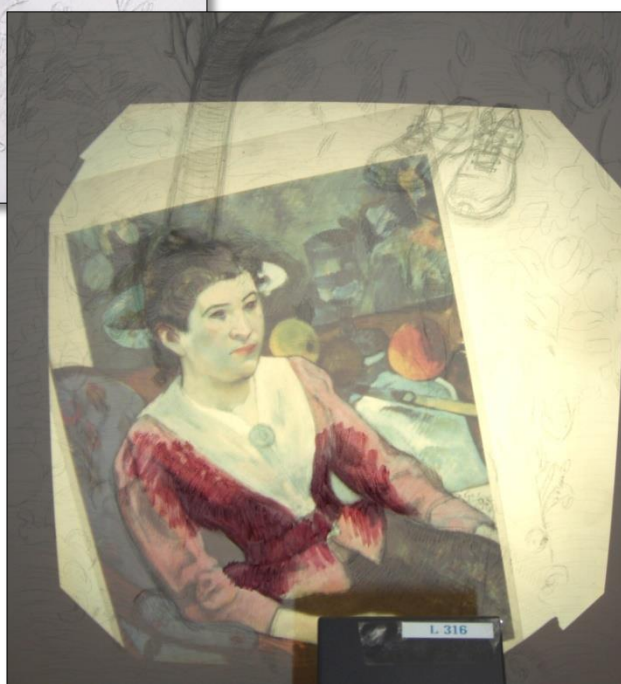
Tabell 35 Maleri 6. Epler til Cézanne tilbake opp på epletreet.

06.12.13. (Dag 40) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe25.



Tabell 36 Maleri 6. Første malestrøk.

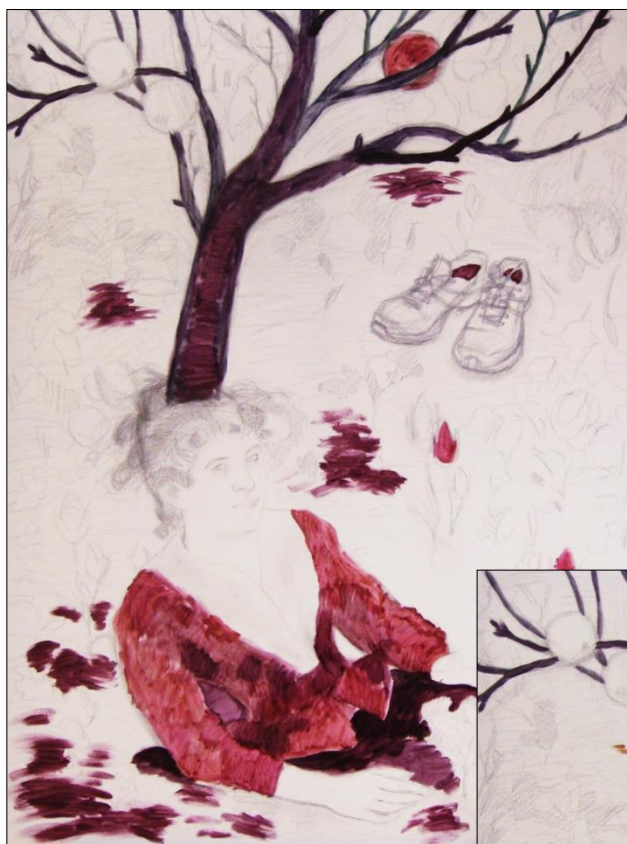
08.12.13. (Dag 42) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mapp27.





Tabell 37 Maleri 6. Videre arbeid og overgangen til andre farger.

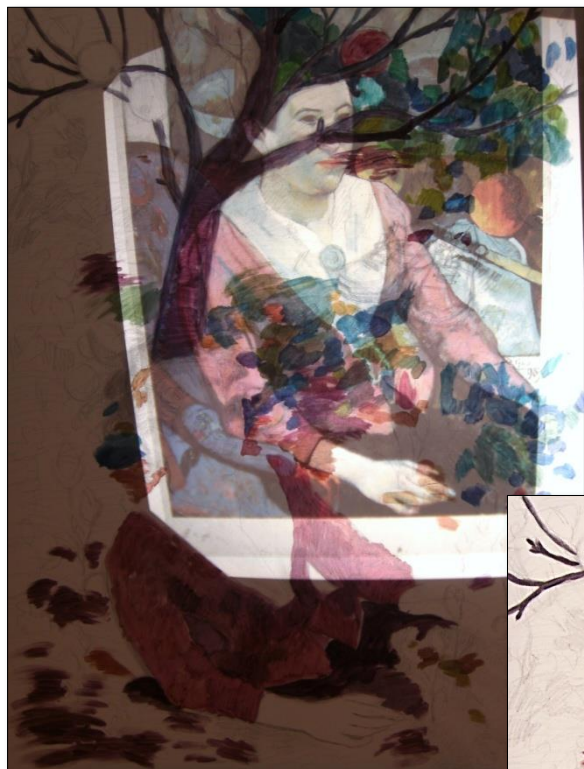
11.12.13. (Dag 43) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe28.





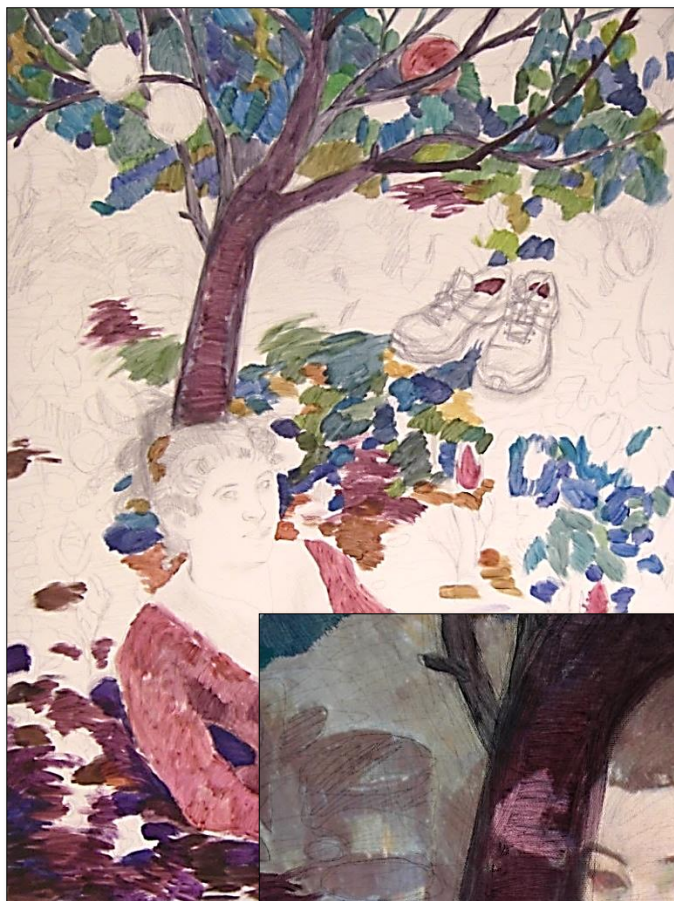
Tabell 38 Maleri 6. Eksempel på bruk av transparenten og utfyllelse av omgivelsne i mitt maleri.

11.12.13. (Dag 43) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe28.

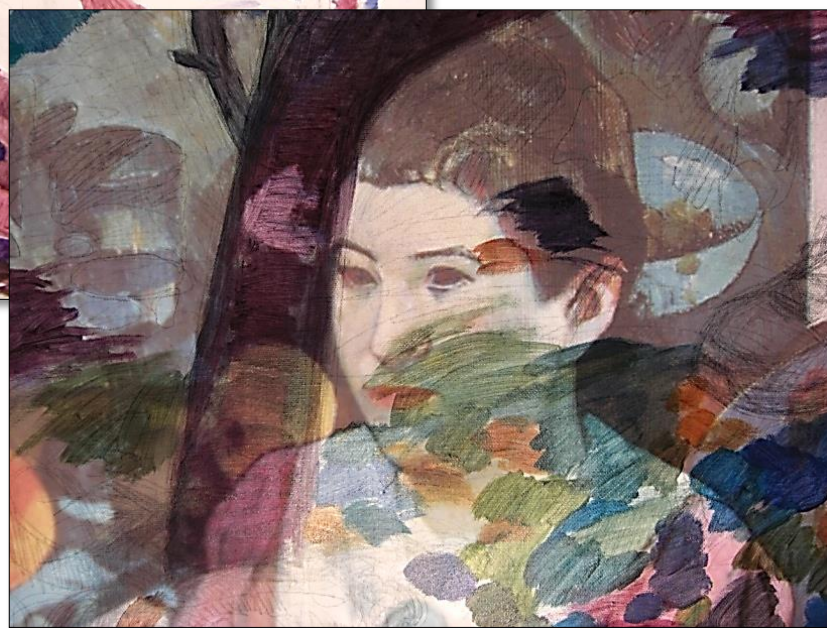


Tabell 39 Maleri 6. Eksempel fra prosessen og samspillet med det projiserte maleriet til Gauguin.

12.12.13 (Dag 44) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe29.



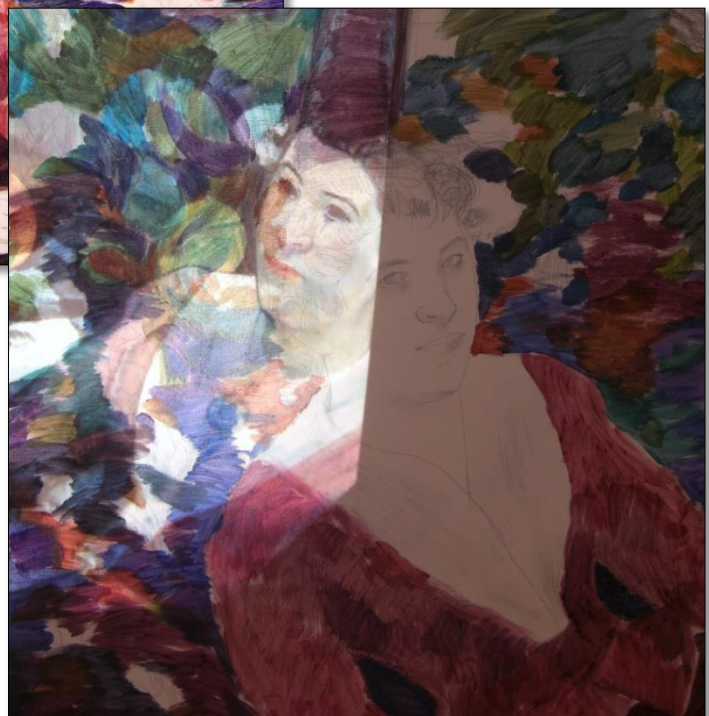
Det er interessant å se samspillet mellom det jeg malte og det projiserte maleriet til Gauguin.





Tabell 40 Maleri 6. Eksempler fra prosessen.

13.12.13 (Dag 45) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe30.



Tabell 41 Maleri 6. Joggeskoene.

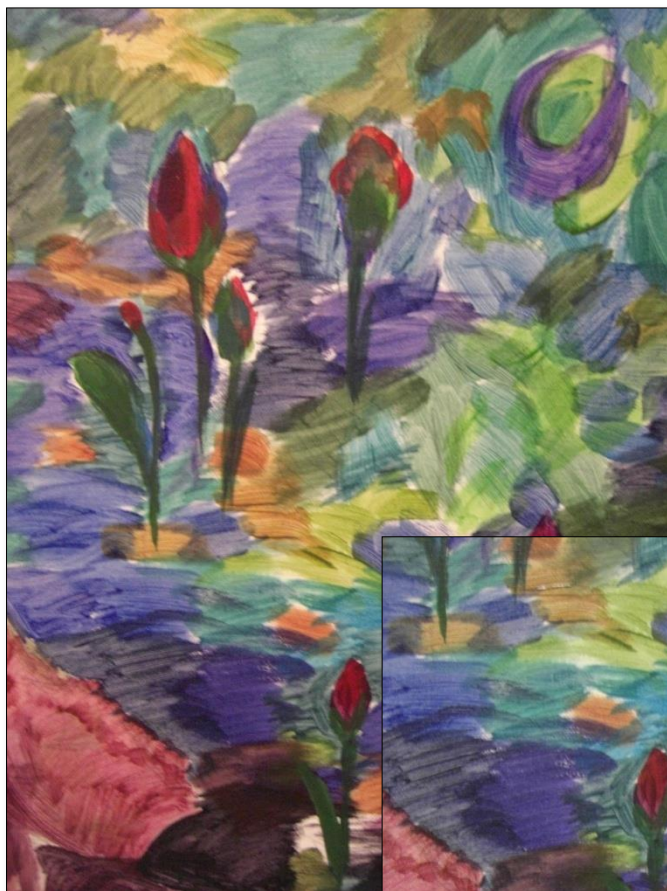
13.12.13 (Dag 45) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe30.



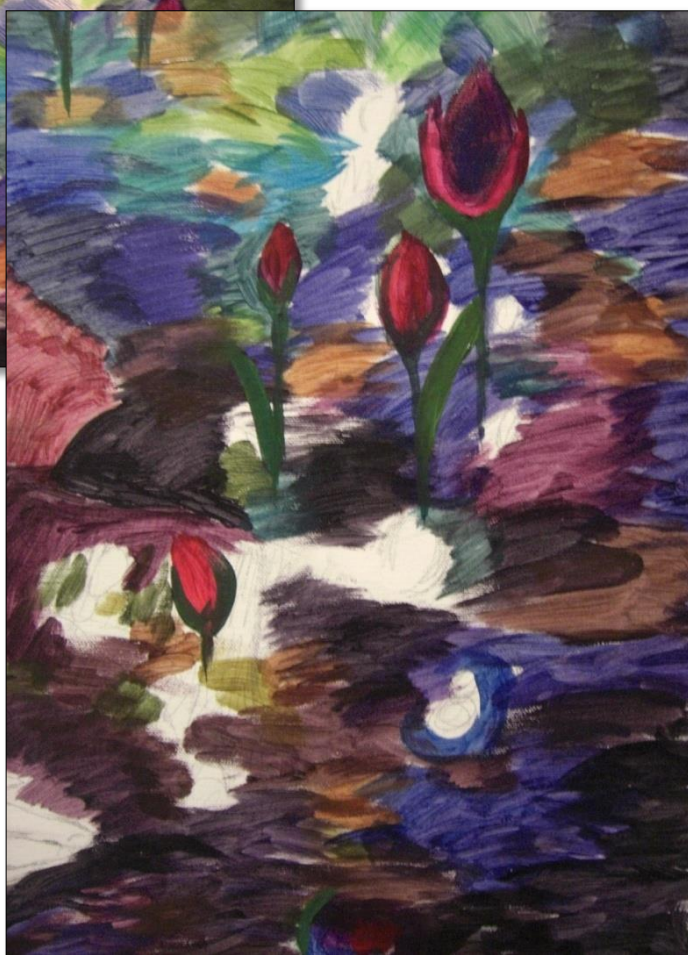


Tabell 42 Maleri 6. Eksempel på bruk av elementer fra Gauguins maleri.

31.12.13 (Dag 50) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe35.

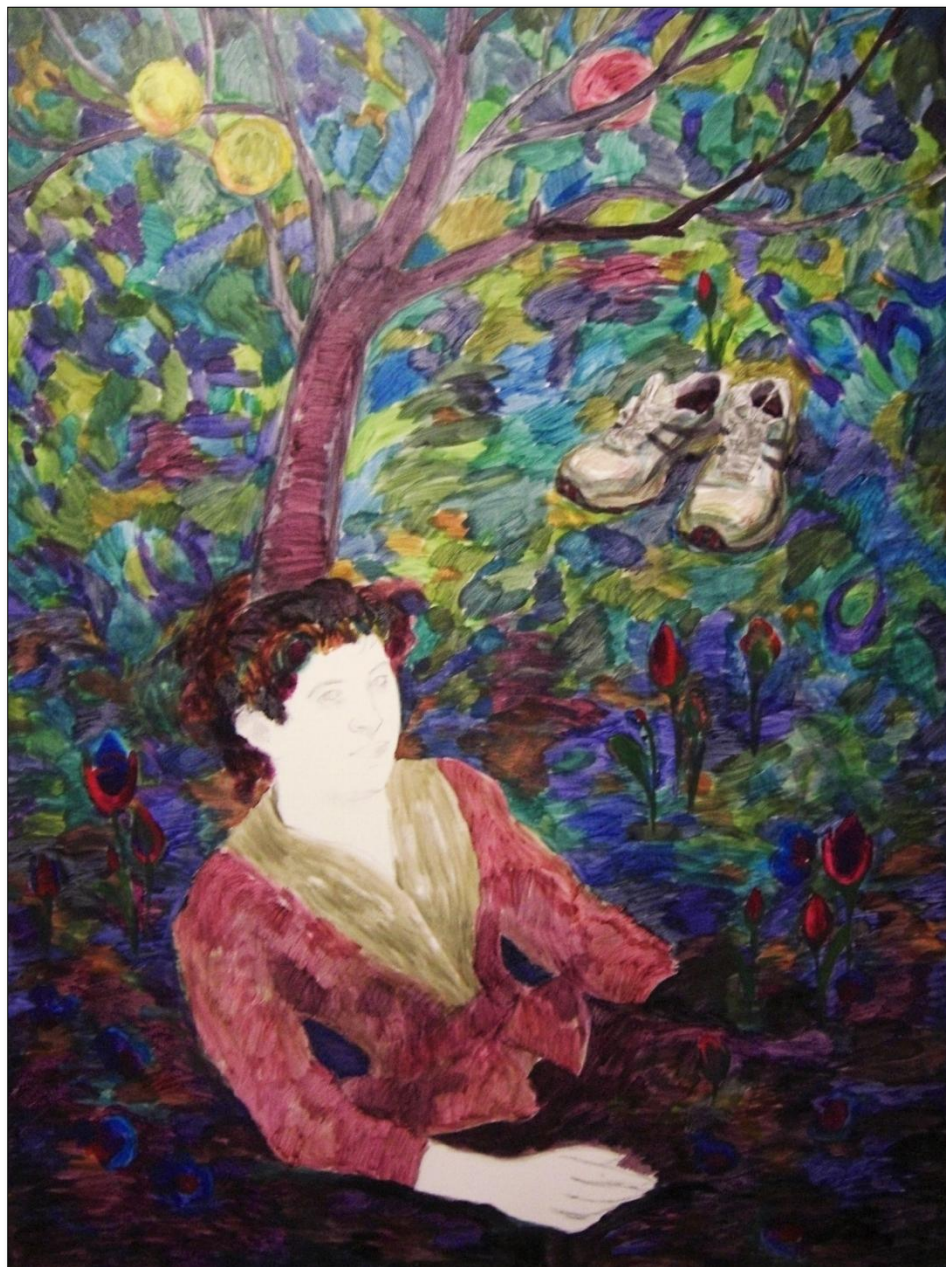


Området rundt kvinneskikkelsen i dette nye maleriet valgte jeg å fylle ut med farger og figurative elementer som var i maleriet til Gauguin. Her er blomstermotiv fra stolen som ble en del av hagen.



Tabell 43 Maleri 6. Ferdig akrylvarianten.



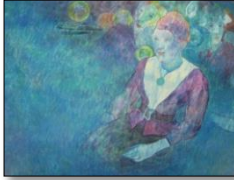

01.01.14 (Dag 51) Akryl-periode. M6-Ap. Foto fra Mappe36.



## 7.4 Oljeperioden. Bearbeiding av prosess-malerier: Maleri 1, 4, 5. Maleri 6 –entydig mening.

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere noen få bilder fra oljeprosessen. Jeg jobbet mest med Maleri 6 og etterarbeidet noe ved de andre maleriene på lerret. Under oljeperioden malte jeg uten å projisere maleriet til Gauguin.

Tabell 44 Oversikt over bildene fra oljeperioden.

Num.	Maleri (M)	Kort beskrivelse
<b>1</b>	 <p>Lerret. 90 x 120cm</p>	<p><b>M1-A/Op</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olje-periode: 10.01.15-15.01.15</li> <li>• Fotomappe: 55-60</li> </ul>
<b>4</b>	 <p>Lerret. 90 x 120cm</p>	<p><b>M4-A/Op</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olje-periode: 25.12.14-08.01.15</li> <li>• Fotomappe: 48-53</li> </ul>
<b>5</b>	 <p>Lerret. 90 x 120cm</p>	<p><b>M5-A/Op</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olje-periode: 02.11.14, 24.12.14-25.12.14</li> <li>• Fotomappe: 41, 47-48</li> </ul>
<b>6</b>	 <p>Lerret. 120 x 90cm</p>	<p><b>M6-A/Op</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olje-periode: 19.10.14, 30.10-02.11.14, 16.12.14, 19-23.12.14, 25.12.14, 18-19.01.15</li> <li>• Fotomappe: 37-42, 44-46, 48, 61-62</li> </ul>

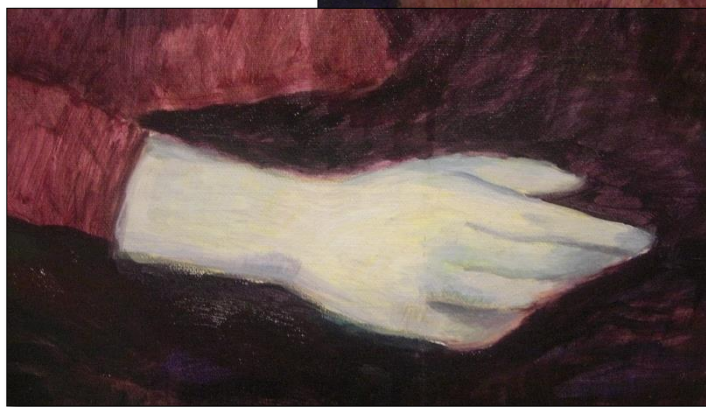
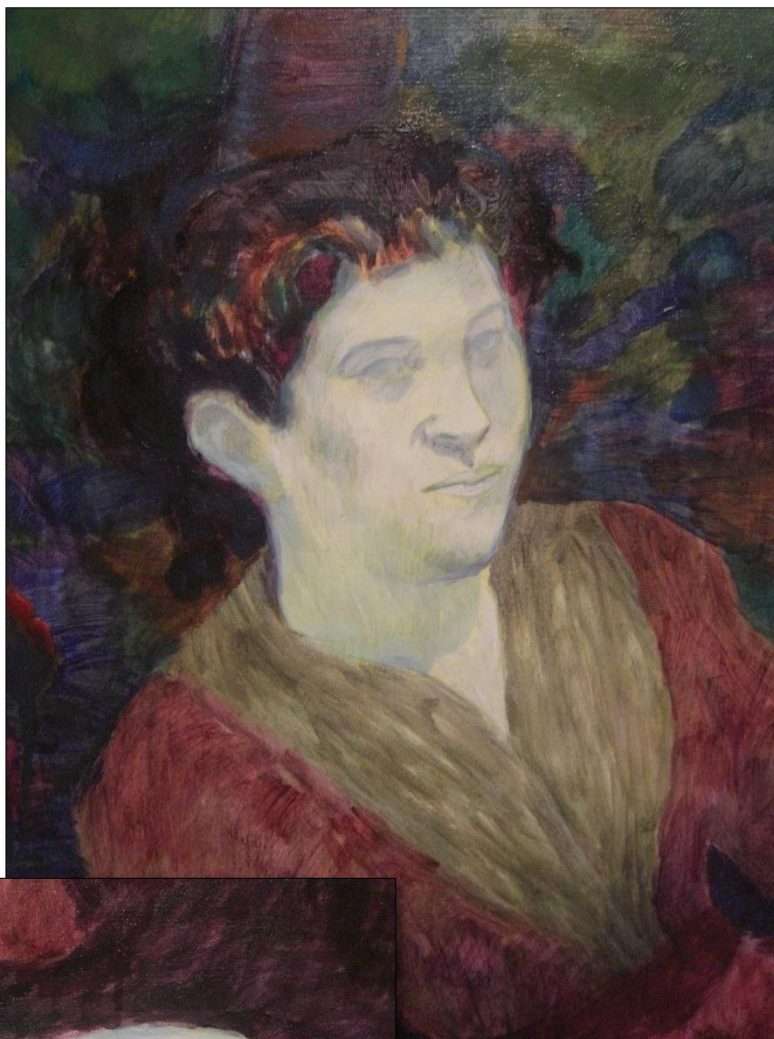


30.10.14. Olje-periode. M6-A/Op. Mappe 38.



Tabell 46 Maleri 6. Arbeid med ansiktet og hånden.

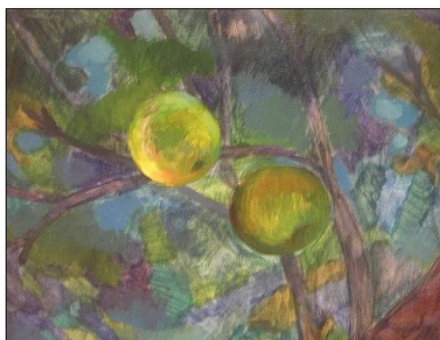
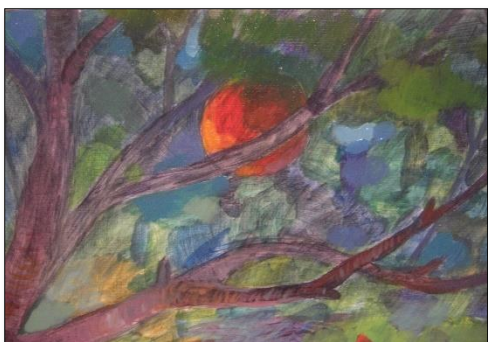
16.12.14. Olje-periode. M6-A/Op.



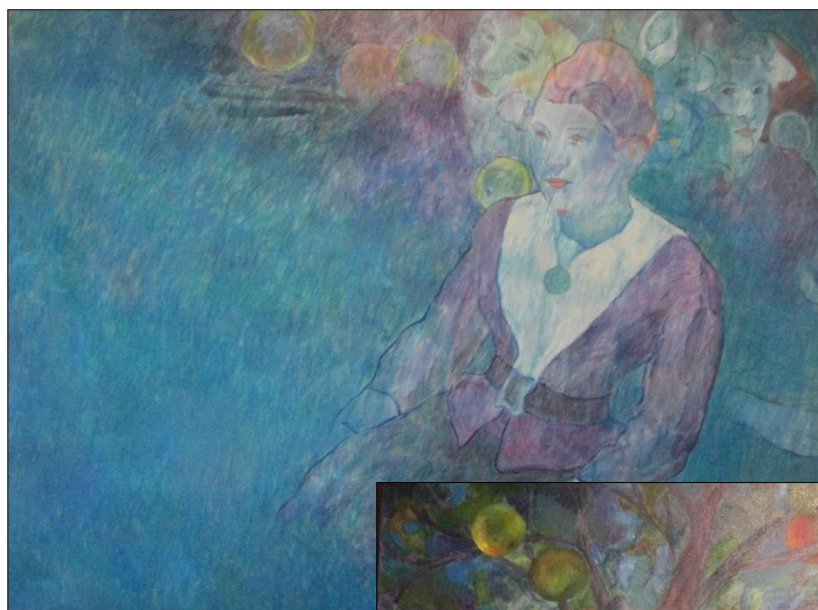


Tabell 47 Maleri 6. Utsnitt med epler, joggesko og kvinneskikkelse.

23.12.14. Olje-periode. M6-A/Op.

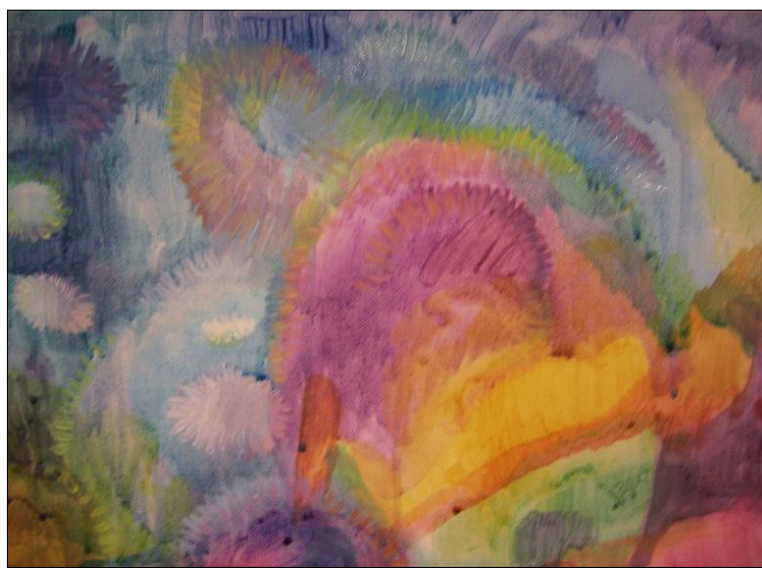
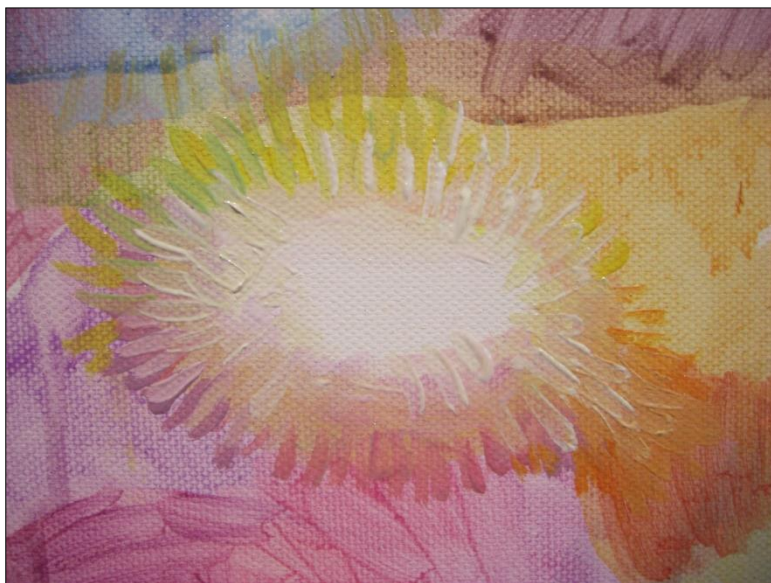


25.12.14. Olje-periode. M6-A/Op, M5-A/Op og M4-A/Op.





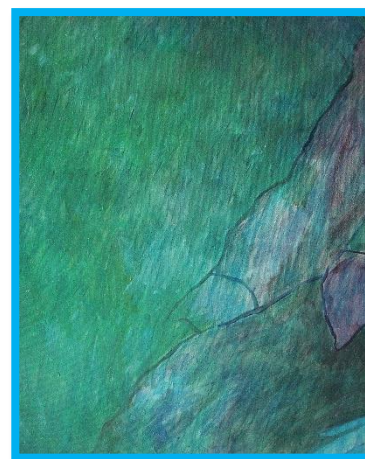
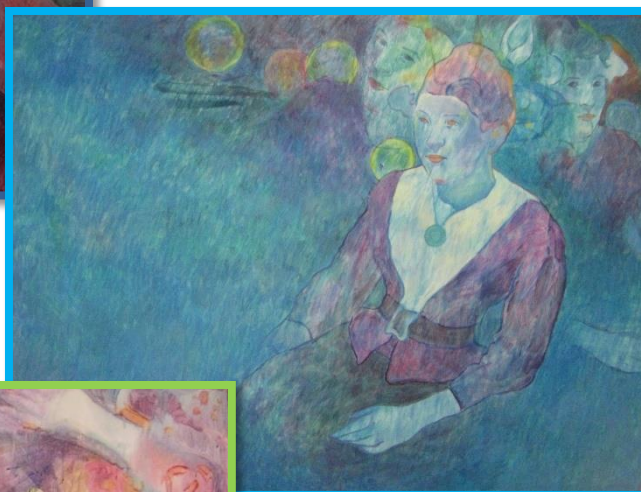
29.12.14. Olje-periode. M4-A/Op.



09.01.15. Olje-periode. M6-A/Op, M5-A/Op og M4-A/Op.

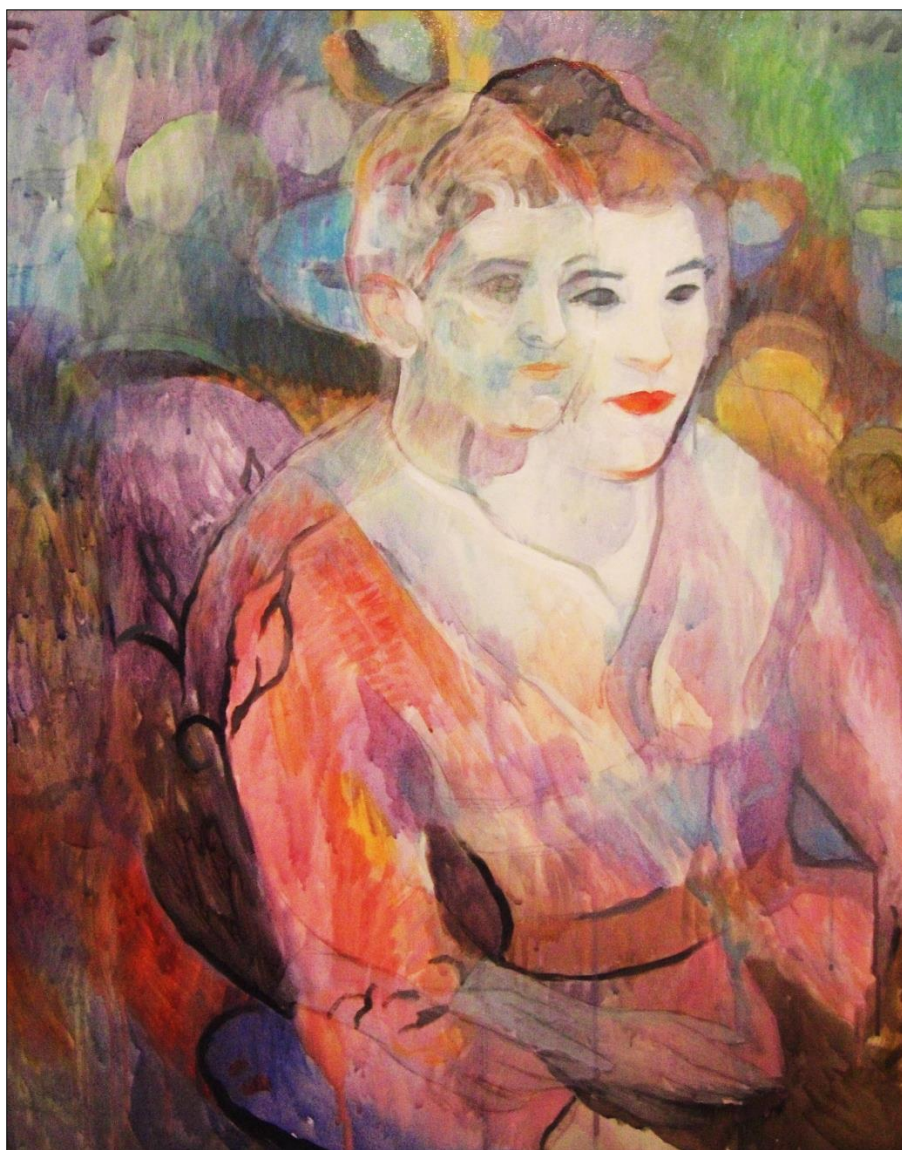


Maleri 4 ble mer grønn etter hvert. Denne fargen, i mine øyene, var fullstendig feil og krasjet helt med de andre fargene i bildet. Jeg hadde lyst til å bearbeide dette bilde igjen med blå farger og føre den tilbake til det hvordan bildet var før. Men jeg valgte å la bildet.....være.





14.01.15. Olje-periode. **MI**-A/Op.





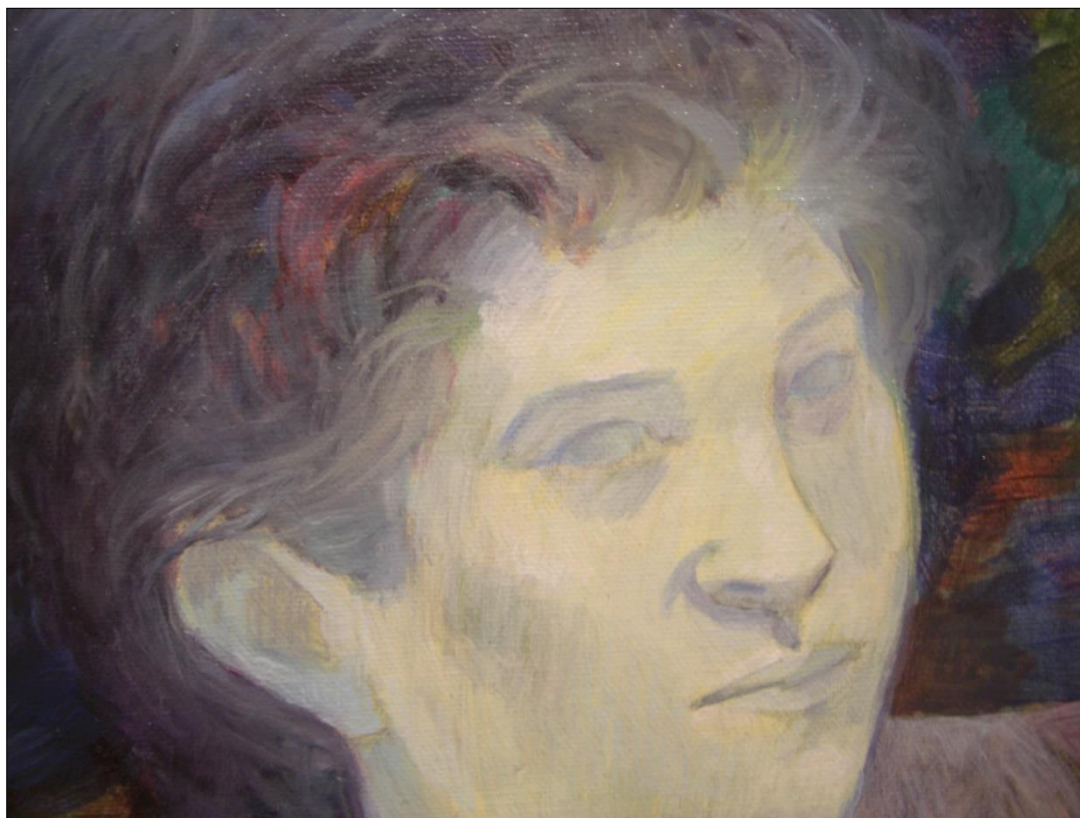
18.01.15. Olje-periode. M6-A/Op.



Jeg var usikker på om hår og trestamme skulle være mørke eller ikke, men etter på gikk jeg for gråaktig mold som dekker mer ansikt og hår.

Tabell 53 Maleri 1. Ansikt og hår med grå mold.

18.01.15. Olje-periode. M6-A/Op.



## 8 Resultater av skapende og utforskende dialog

I dette kapitlet presenteres resultatene og noen refleksjoner over resultatene.

### 8.1 Maleriene

Her presenteres alle bildene med noen refleksjon over disse. Noen malerier hadde jeg mer interesse å analysere enn andre.

#### 8.1.1 Maleri 1

*Tabell 54 Maleri 1: Meningsutkast, prosess-maleri.*

**Olje-perioden. Maleri1 (M1-A/Op). Lerret. Størrelse: 90x120cm**



Dette er bildet jeg liker best, kanskje fordi at den har klare, friske farger og har det letteste uttrykket. Veldig lite har vært bearbeidet ved dette maleriet i oljeperioden.

Det som er merkelig er at billedserien starter med det letteste bildet og ender opp med det tyngste til slutt, samtidig som individuell prosess transformerer seg omvendt fra det tunge til det lette.

## 8.1.2 Maleri 2

*Tabell 55 Maleri 2: Meningsutkast, prosess-maleri.*

Akryl-perioden. Maleri2 (M2-Ap). Papir. Størrelse 125x600cm.<sup>135</sup>



Med dette bilde har jeg opplevd hvor fysisk en billedskapende prosess kan være når en går opp i størrelse med billedflaten. Spesielt når jeg malte den svarte maleunderlaget med pensel og svamp. På en måte opplevdes det som å være på tuppen av en pensel og kjenne hvordan en pensel beveger seg når den berører maleoverflaten. Det som var spennende her var å male på ujevn, mønstret svart undermaling som skinte gjennom andre farger. Den svarte undermalingen var malt og det var spennende å male oppå den med svart maling med spesiell gel i som ga malingen glans. Det ble et interessant samspill mellom den matte og den svarte glansefargen.

---

<sup>135</sup> For å få et bedre oversikt over bildet gå til: Digitalt vedlegg, Del 1, A Skapende del: 1A\_1 Foto av billedskapende arbeid: 1A\_13 Foto av ferdige malerier.



### 8.1.3 Maleri 3

Tabell 56 Maleri 3: Meningsutkast, prosess-maleri.

Akryl-perioden. Maleri3 (M3-Ap). Papir. Størrelse: 102x72cm.

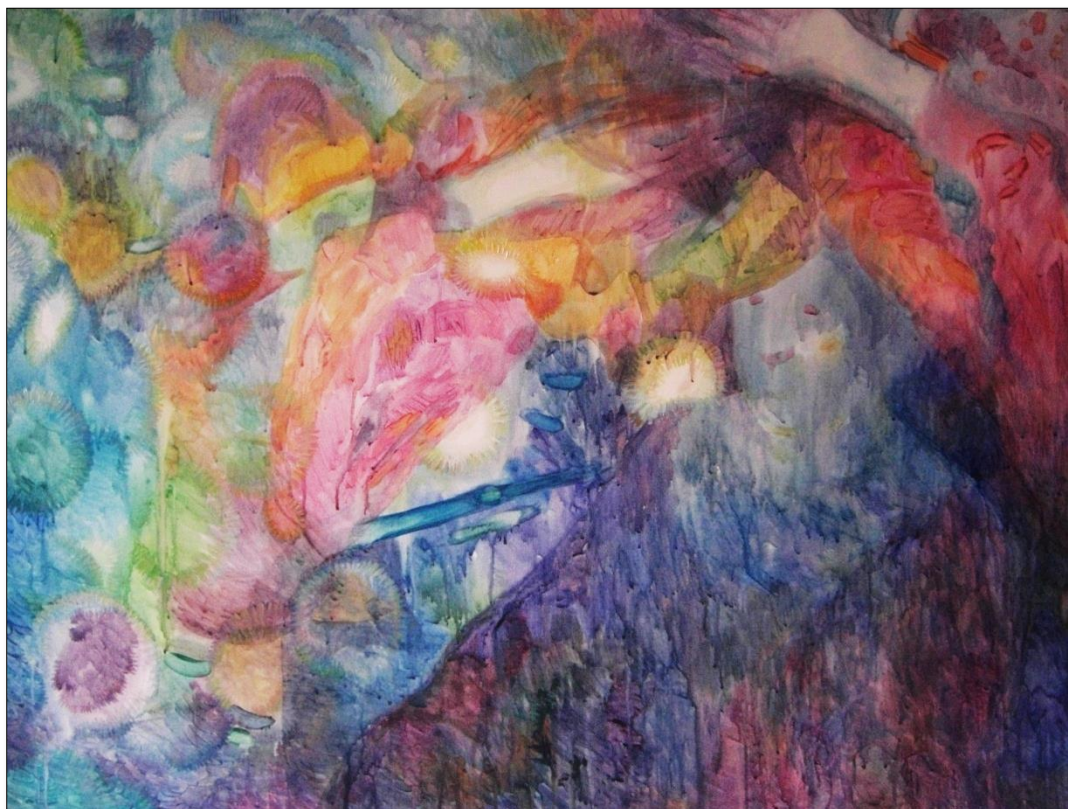


Dette maleriet som sagt, var mest rolig og meditativt å jobbe med. Opplevelsen av å male dette bildet var som å være i et stille, mørkt rom og observere et lite lys som kommer fra et eller annet sted utenfor og inn i rommet. Det var interessant å male bildet med forskjellige penselstrøk med svart akryl som var blandet med glansgel, lage disse former ved hjelp av penselstrøk, tekstur som strakte seg utover hverandre.

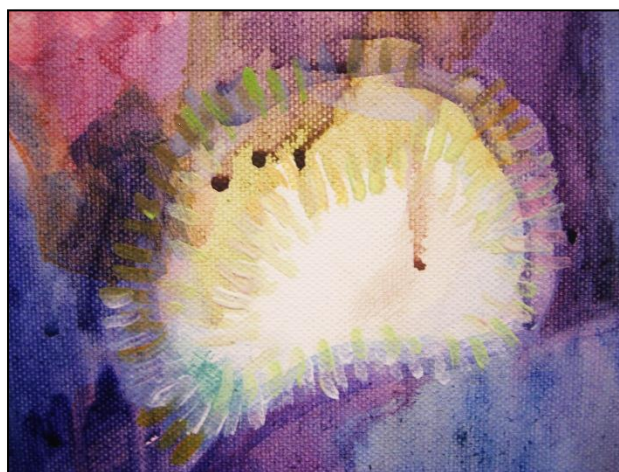
## 8.1.4 Maleri 4

Tabell 57 Maleri 4: Meningsutkast, prosess-maleri.

Olje-perioden. Maleri1 (M4-A/Op). Lerret. Størrelse: 90x120cm



Detalj som viser en av  
soppsporene.



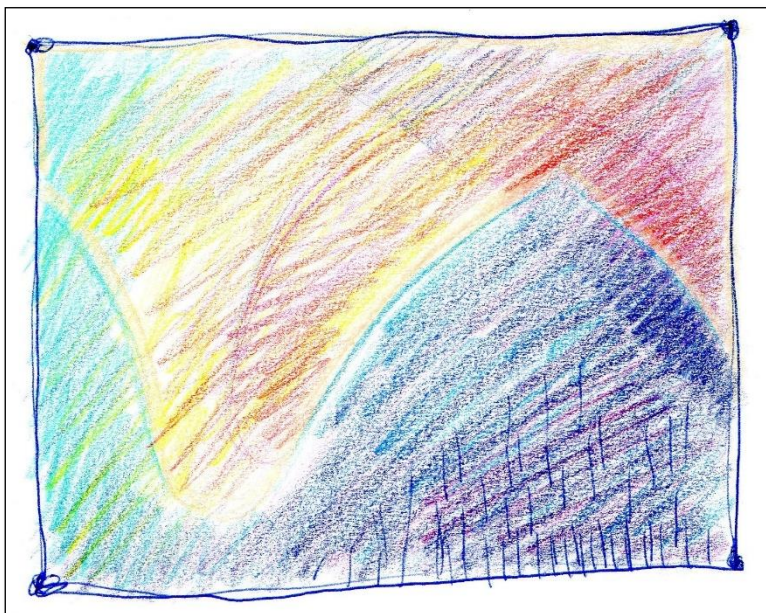
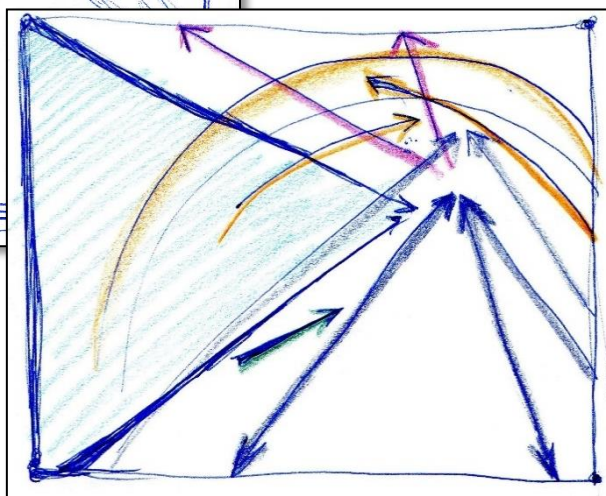
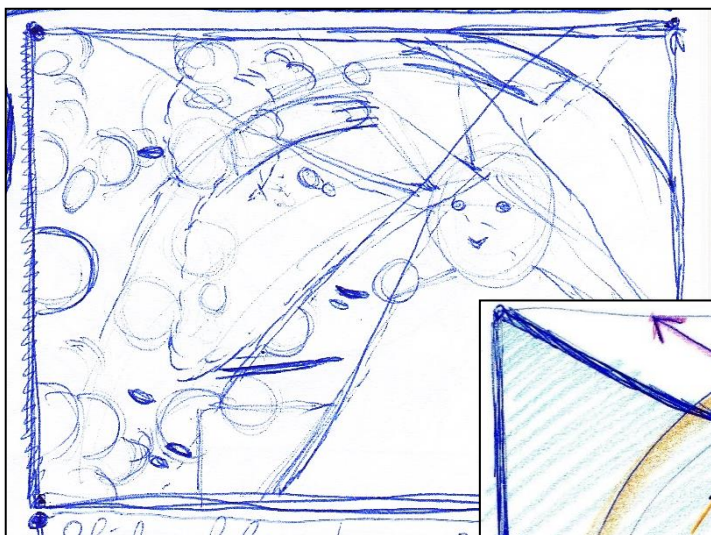
Dette maleriet var mest kaotiske å jobbe med og det ene førte til det andre. Når jeg tenker tilbake på arbeidet med dette bilde, hadde jeg ingen behov for å gjøre noe annet enn å fullføre ferdig dette kaoset. Da jeg kom tilbake til dette bilde under oljeperioden og så hvor kaotisk bildet var, ble jeg litt fortpapt i dette kaoset igjen og visste ikke helt hvor jeg skulle begynne og hvordan jeg kunne bearbeide bildet med oljemaling slik at det ble en mer forståelig helhet. Zombi-soppen som var en del av inspirasjonen til Maleriet 6 ble også inspirasjon for bearbeiding av Maleri 4. Jeg valgte å bearbeide noen områder i maleriet som om de var soppsporene som trengte seg inn og begynte å ta over. Kaoset i dette tilfelle spilte godt med som uttrykk for opplevelsen av å være i denne situasjon som maktesløs og skummel. Jeg valgte derfor å beholde kaoset som den var, uoversiktlig og omslukende. Men når jeg begynte å bearbeide soppsporene i forskjellige farger og med svært enkle små striper rundt sporene ble hele bearbeidelsesprosessen av et tungt maleri til en lek. Det var rart at opplevelsen av maleriet ble snudde helt opp ned med svært enkle billedmessige grep, som små fargerike striper. Jeg tror at arbeidet med dette bildet ble til en fullstendig ubetinget lek.

Da jeg ikke planla bildene og ikke gjort noe forarbeid med komposisjoner var jeg nysgjerrig på hvordan komposisjonene ble etter at jeg var ferdig med bildene. Jeg var mest nysgjerrig på komposisjonen ved det kaotiske bildet. I Tabell 58 «Komposisjon i Maleri 4» presenteres eksempler for komposisjonsanalyse: komposisjon av plassering av former, komposisjon som bevegelser i maleriet og komposisjon av fargeflater. Når jeg ser på den visuelle komposisjonsanalysen sitt uttrykt med billedspråk virker det som om komposisjonen snakker for seg selv.

Jeg synes at den billedspråklige måten å analysere komposisjon på, i etterkant av gjennomført arbeid, var en interessant måte å oppdage komposisjon på, forstå maleriet og meningen i det.



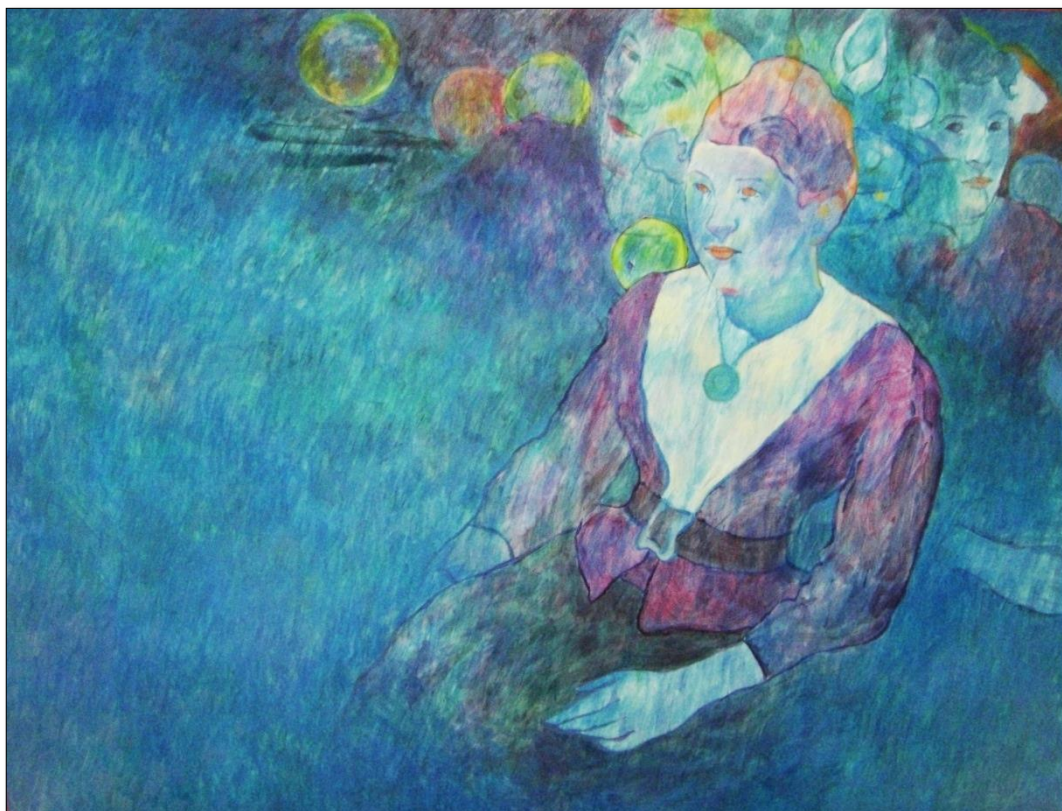
**Visuell komposisjons analyse: former, bevegelser og fargeflater.** (Vedlegg Del 1, B  
Loggbøker, 1B\_1 Digitaliserte loggbøker: 1B-2 Tegninger fra loggbøkene)



## 8.1.5 Maleri 5

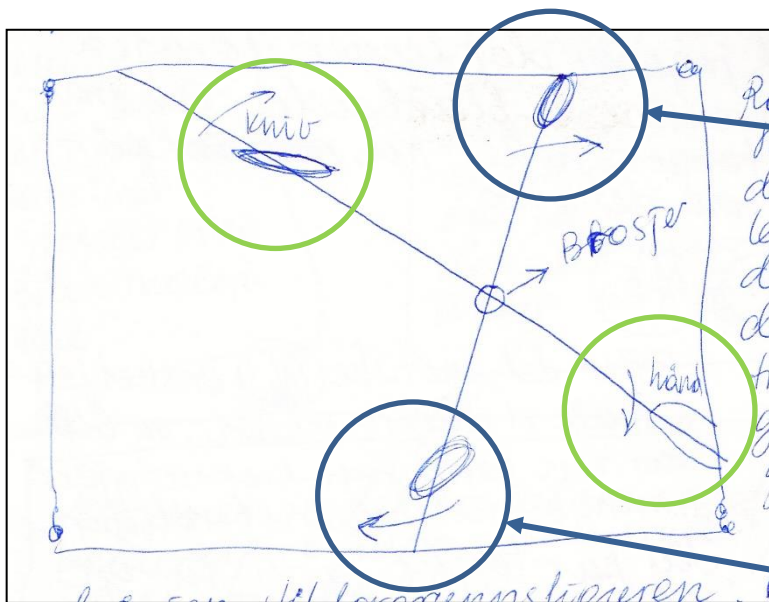
Tabell 59 Maleri 5: Meningsutkast, prosess-maleri med tegn til brudd i fortolkningen.

Olje-perioden. Maleri1 (M5-A/Op). Lerret. Størrelse: 90x120cm



I dette maleriet har det skjedd et brudd i fortolkningsprosessen og i imitasjonensmetoden av Gauguins maleri. Noe som gjorde meg nysgjerrig på komposisjonen ved dette maleriet. Det er interessant å se hvordan på den ene side komposisjonen ser ut som en slags propell og på den andre side som en oppovervendt trekant som balanserer på hånden til hovedskikkelsen i maleriet. Kanskje det ikke bare var blikket som var bruddet, men ubevisst var også komposisjonen en slags brudd, som antydte videre fremdrift i prosessen etter oppfatningen av entydig mening.

**Visuell komposisjons analyse.** (Vedlegg Del 1, B Loggbøker, 1B\_1 Digitaliserte loggbøker: 1B-2 Tegninger fra loggbøkene)

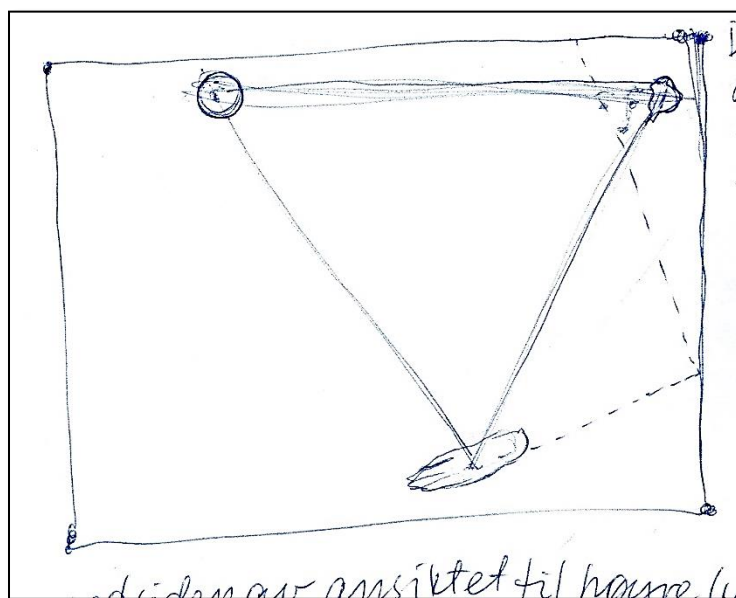


Blomsten over hodet til hovedskikkelsen.

Hånden til hovedskikkelsen.

Her balanserer et oppover vendt trekant på en hånd.

Grunnlinjen i øverste kanten av maleriet strekker seg mellom de ytterste objektene på hver side: et sted mellom eple/kniven til venstre og den lyseste formen ved ansiktet til høyre.





## 8.1.6 Maleri 6

Tabell 61 Maleri 6: Entydig mening, resultat av billedspråklig meningsfortolkning.

Olje-perioden. Maleri1 (M6 -A/Op). Lerret. Størrelse: 90x120cm



Når bruddet i Maleri 5 skjedde og den entydige meningen tok form var jeg ikke overrasket over emnet som kom opp gjennom det. Jeg var ikke glad for det, til og med litt skuffet når dette kom opp og tenkte hvorfor kom det ikke opp noe mer trivelig.

Denne retningen som skilte seg ut i prosessen sammen med de to andre retningene var den ubehageligste retningen å gå i. Det føltes som jeg ikke hadde annet valg enn å akseptere det, og å gå inn i det ubehagelige, siden jeg ubevisst allerede har blitt ført et stykke denne veien gjennom de andre bildene ellers ville denne uavsluttede prosess fortsette å henge over meg. Denne retningen har gitt meg mulighet til å oppleve hvordan det er å være i dialogen med inspirasjonsbildet og oppdage meningen med denne relasjonen som var gjenkjent på et ubevist nivå når maleriet til Gauguin har fanget opp min oppmerksomhet. Jeg tror at ved å gå de to andre retningene kunne jeg også finne meningen, men av en annen karakter. Alle tre retningene til sammen kunne gi mer helhetlig entydig mening for hele oppgaven.

Slik som jeg ser det nå virker det som om den entydige meningen ved Maleri 6 kan bestå av to forskjellige sider:

- **Statisk side.** (*Hva*) Den entydige meningen som resultat av billedskapende prosess.
  - Det er det som har tatt visuell form i maleriet, blitt til objekt eller gjenstand<sup>136</sup> gjennom innhold og uttrykk, som resultatet av en billedspråklig, søkende og fortolkende prosess med mange meningsutkast.
- **Dynamisk side.** (*Hvordan og Hvorfor*) Den entydige meningen som billedskapende prosess.
  - Det å uttrykke visuelt denne entydige meningen i maleriet som jeg har kommet fram til gjennom en meningsfortolkende prosess, forutsetter en annen billedskapende prosess. Den nye billedskapende prosessen har som mål å visualisere denne entydige meningen, som allerede er et resultatet av en annen prosess. Den entydige meningen som resultat utspiller seg i form av en ny prosess. Noe som forteller meg at visualiseringsprosessen av den entydige meningen er også den entydige meningen.

En slik forståelse for den entydige meningen kom etter forståelsen av meningen med Maleriet 6, ikke bare som resultat av fortolkende billedspråklige prosess, men også visualiseringen av denne entydige meningen i billedform som en meningsfull handling. Meningen ved denne handlingen var ubevisst for meg.

---

<sup>136</sup> Østerberg, 1994, s.7



Forståelsen for denne billedskapende prosess som meningsfull handling, som var innkodet i billedspråklig handling, kom langt etter at bildet var fullført. Den billedspråklige handlingen var og en slags rituell handling. Jeg var overrasket over hvor merkelig, kanskje makaber den var, men samtidig betydningsfull. Den kaotiske situasjonen, det å være maktesløs og ikke ha kontroll over seg selv, over forløpet og utfallet av det hele hadde fortsett et grep. En gammel følelse av at en ikke overlever denne situasjonen var fremdeles der. Men ved å ta situasjonen i egne hender gjennom billedspråklig handling og fullføre det som var fryktet en gang, ble ting endelig avsluttet og lagt bak meg. Derfor tolker jeg den billedspråklige handlingen og visualiseringen av den entydige meningen som en slags meningsfull målrettet handling eller et ritual.

Ut i fra dette tolker jeg videre slik at en billedskapende prosesser kan ha flere lag av meninger ved seg og kan være betydningsfulle for billedskaperen utover selve billedskapningen. En slik dobbeltsidige betydningen ved den entydige meningen er nytt for meg og den forteller meg noe om hva en billedskapende prosess og et maleri kan være ut i fra dette:

- **Billedskapende prosessen:**
  - Billedskapende prosess kan være en meningsfortolkende prosess på vei til entydige mening i form av et produkt.
  - Billedskapende prosess kan være entydige meningen i seg selv, hvor selve billedspråklige handlingen og gjennomføringen av billedskapende prosess blir til et produkt.
- **Maleri:**
  - Maleriet som et ferdigstilt objekt eller gjen-stand<sup>137</sup> som bærer av entydig mening, kan ha tre sider ved seg: den ene er statisk side, den andre en dynamisk side og den tredje side en pre-objektiv<sup>138</sup> side.

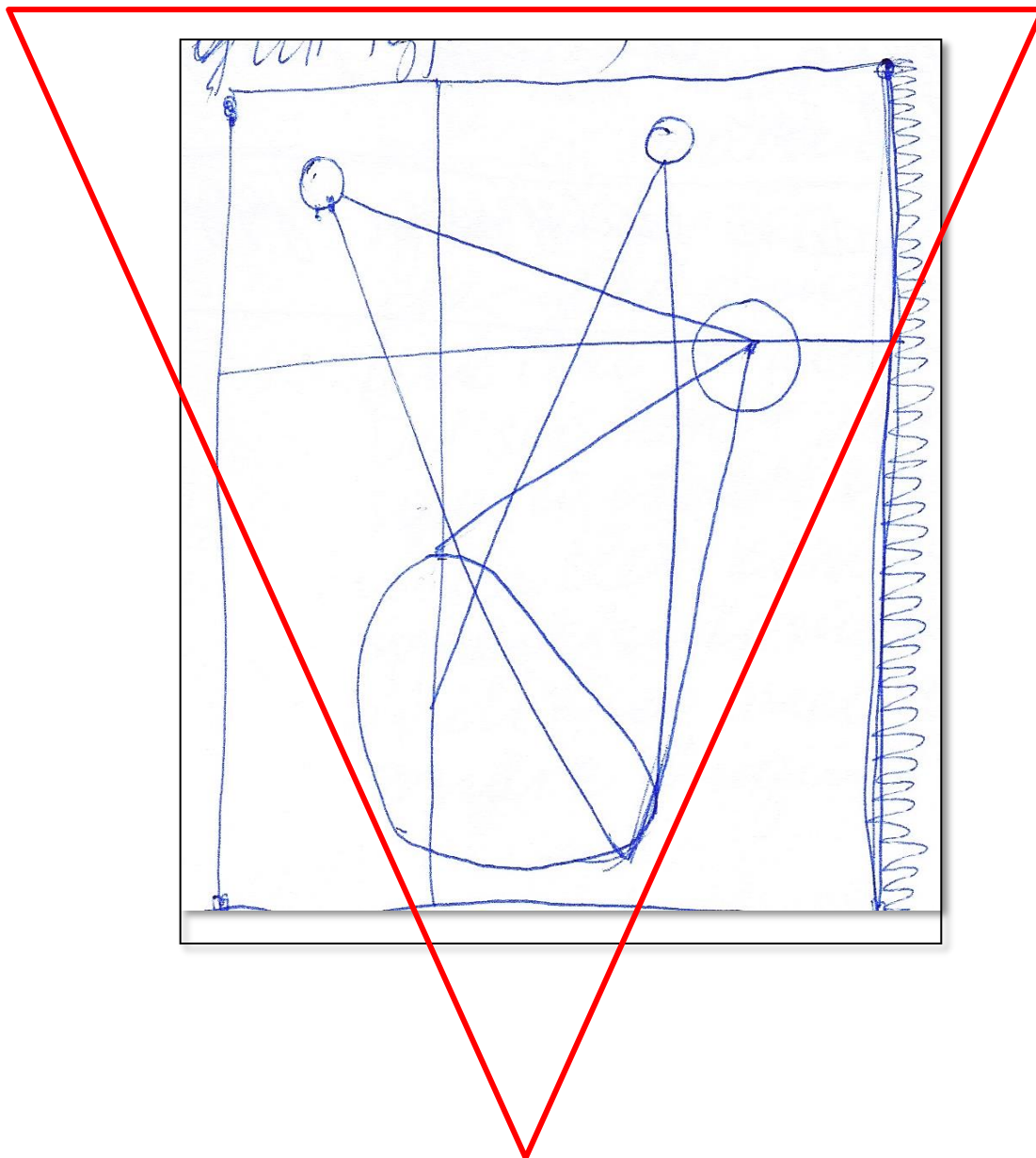
---

<sup>137</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>138</sup> Østerberg, 1994, s.7

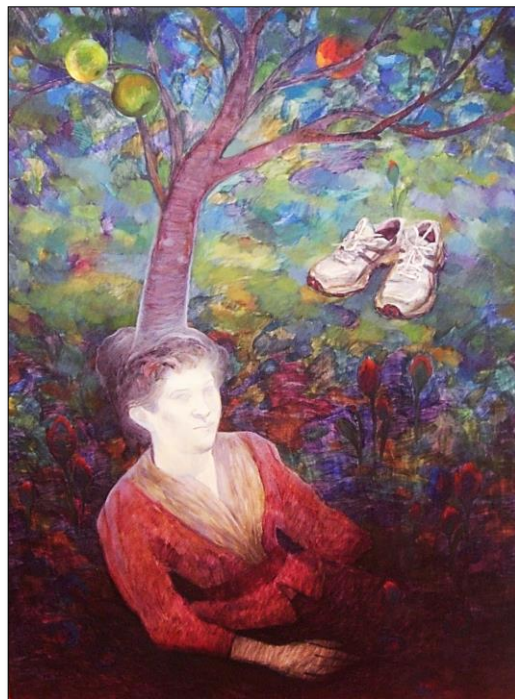
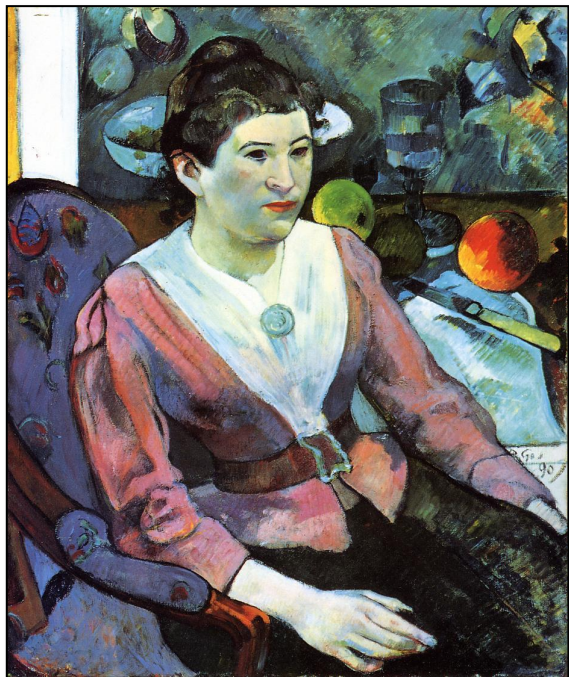
Det ser ut som komposisjonene i flere prosess-malerier blir bygd opp av trekanter. Maleriet 6 har også flere trekanter i seg. Hele komposisjonen er en stor oppovervendt trekant som rommer i seg de store figurative elementene i maleriet. Trekanten selv går utenfor maleflaten. Ved den nederste kanten av maleriet befinner kvinneskikkelsen seg, og ved den øverste kanten av maleriet befinner kronen av et epletre seg, som strekker seg utover hele kanten.

**Visuell komposisjons analyse.** (Vedlegg Del 1, B Loggbøker, 1B\_1 Digitaliserte loggbøker: 1B-2 Tegninger fra loggbøkene)



Inni i hovedtrekanten befinner det seg enda flere trekanter som knytter sammen Cézannes epler, kvinneskikkelsen til Gauguin og mine joggesko. Det virker som om hele komposisjonen henger etter trekronen. Selv om det ligger en tyngre mening i dette maleriet, virker det på meg som om den løftes opp av denne komposisjonen.

### Inspirasjons bilde og Maleri 6



Her er inspirasjonsbilde og det billedlige resultatet av den billedspråklige dialog. Scenen forflyttet seg fra et rom og ut til en hage: blomstermotiv i stolen til Gauguin og bladverket i maleriet til Cézanne flyter inn i hverandre i hagebakgrunnen. Eplene til Cézanne er tilbake i epletreet. Skjørtet til kvinneskikkelsen i Gauguins maleri går i ett med jorden. De blå og grønne fargenyansene som jeg likte hos Gauguin forsøkte jeg å bruke i mitt maleri for bladverket og gresset. I maleriet har jeg bevisst gjort kledningen mørkere og ansiktet gulere, gravde den ene hånden helt ned i jorden og den andre hånden har jeg skitnet til. Jeg har også fjernet armlenet på stolen under hennes armen. Det interessante for meg som jeg oppdaget en stund etter at jeg ble ferdig med maleriet var hvor lite synlige armlenet og setet var, de var så flate. Jeg har fått øynene opp for disse figurative elementene i ettertid. Opplevelsen av maleriet til Gauguin har nok forandret seg fra utgangspunktet, men jeg har fått dypere relasjon til det og liker dette bilde enda mer.

## 8.2 Andre resultater og refleksjon.

I dette kapittelet kommer jeg til å ta opp resultater utover de maleriene som jeg laget. Presentasjonen av resultatene i dette kapittelet og refleksjonen av disse gjennomføres i forholdet til problemstillingen og forskningsformålet.

Under billedskapende prosess har det oppstått mange ideer og funn. Noen av funnene ut i fra mitt syn, er litt mer betydningsfulle, overraskende og morsomme og blir derfor presentert her. Noen av funnene som presenteres her referer til oppgavens formål og problemstilling. Andre funn presenteres som funn av den åpne og utforskende billedskapende prosess, som kan være utgangspunkt for nye prosjekter. Jeg har oppdaget en del symbolikk etter hvert i oppgaven min, noe som jeg synes er litt morsomt da inspirasjonsbildet og kunstneren jeg valgte å jobbe med hører til symbolismen. I vedlegget for rapporten «Symbolikk» representeres noen funn som jeg synes er forunderlige, men veldig interessante. Funnene kom fram i prosessen av skapende og utforskende billedspråklig dialog med inspirasjonsbilde. Dette kan være et spennende utgangspunkt for andre prosjekter.

### **Problemstillingen**

Billedsensitiv tilnærming i billedspråklig dialogen med Gauguins maleri «Kvinneportrett» om utfoldelse av billedskapende prosess, tilblivelse av egne malerier og billedskaperen. Hvordan det er å være i en åpen, utforskende og skapende dialog og hva ville komme frem i denne dialogen?

- Didaktisk refleksjon etter erfaringen med denne dialogen.

Den didaktiske refleksjonen blir tatt opp mer videre i teksten i forbindelse med intervju med lærere.



## Formålet

I dette kapittelet forklares det overordnede formålet med oppgaven min og de valgene som jeg gjør i forbindelse med formålet.

Undersøkelsen er todelt med egen billedskapende virksomhet (Del 1) og intervju med lærere (Del 2). Fokuset legges på billedskapende virksomhet. Det overordnede formålet med denne undersøkelse og billedskapende forskningsopplegg er å bli mer bevisst fenomenet bildet og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen gjennom en billedsensitiv tilnærming.

Intensjonen for undersøkelsen og billedskapende forskningsopplegg:

- Egen interesse for bilde og billedskapende virksomhet og behovet for å bli mer bevisst relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen på elevenes individuelle nivå i undervisningssammenheng;
- Ønske om å kunne senere i undervisningssituasjoner skape mer avbalansert dynamikk mellom bilde-billedskapende prosess-eleven som billedskaperen og de rammene som blir satt opp for oppgavene med produksjon av bilder ved bruk av mål-vurdering tilnærmingen.

### 8.2.1 Inspirasjonsbilde

Inspirasjonsbilde hadde en stor betydning for hele oppgaven. Meningen med dette maleriet har kommet frem gjennom den billedskapende prosessen og mine egne maleriene. Men i forbindelse med denne billedskapende prosessen ble jeg mer oppmerksom på maleriet til Gauguin hvor jeg har fått nye refleksjoner og større fortolkningen av maleriet. Fra å være ulike, og å være opptatte av forskjellige dimensjoner ved billedkunsten ser det ut som om Gauguin og Cézanne på en måte hadde noe felles i disse ulikhetene. For meg ser det nå ut som om at disse kunstnere på hver sin måte representerer to sider av en felles ting.

På den ene side ser jeg Gauguin var opptatt av «følelser, intuisjon og mystikk»<sup>139</sup> som noe grunnleggende hos mennesker og på den andre siden ser jeg Cézanne som var opptatt av naturen og det som han så som grunnleggende i naturen, slikt som form, dybde, rom, volum «kulen, sylindren og kjeglen»<sup>140</sup>.

På denne måten ser det ut som om Gauguin var opptatt av noe grunnleggende ved den indre virkelighet og Cézanne var opptatt av noe grunnleggende ved den ytre virkelighet. I maleriet «Kvinneportrettet» ser det ut som om disse to sidene hører sammen og gjenforenes som to sider ved et symbol som en gang var delt i to. «Kvinneportrettet» ser ut til å være et symbol på gjenforening av sjelen<sup>141</sup> gjennom Gauguin og verden<sup>142</sup> gjennom Cézanne. Det viste seg med tiden og lengre ut i arbeidet med oppgaven at denne forståelsen for maleriet til Gauguin, som symbol hvor to sider gjenforenes igjen var meningsfull for meg også da dette fikk meg til å forstå disse sidene ved meg selv. På denne måten har jeg oppdaget en større meningen med forbindelsen mellom meg og inspirasjonsbildet utover den meningen som kom med maleriene under den bildeskapende prosessen. Men en større meningen viste seg å ligge i at maleriet til Gauguin preget av to mannlige kunstnere og den maskuline energi. Dette er en veldig merkelig oppdagelse. Men denne oppdagelsen var også meningsfull for meg for gjenoppbyggelsen av balansen mellom det feminine og det maskuline. Dette ser ut til å uttrykke seg også gjennom en del symbolikk i oppgaven min helt fra starten av, noe som jeg ble bevisst etter at arbeidet var ferdig.

Den entydige meningen ser derfor ut til å være mye større enn det som jeg kalte for entydige meningen i begynnelsen av oppgaven når jeg refererte bare til maleriene. Intensjonen med oppgaven ser også ut til å være mer dyptgående enn den intensjonen som jeg var bevisst i utgangspunktet.

---

<sup>139</sup> Glambek, 1994, s. 84

<sup>140</sup> Koefoed, 2004, s.36

<sup>141</sup> Engelstad, 2003, s.122

<sup>142</sup> Engelstad, 2003, s.122

## 8.2.2 Dialog med inspirasjons bilde

Min opplevelse om bruken av mål-vurdering tilnærmingen i arbeid med inspirasjonsbildene og egne malerier var at disse var brukt for utarbeidelse av forutbestemte konsept om bilde som sluttresultat.

Ut i fra egen erfaring og ut i fra erfaringen fra studiepraksis virket det som om et slikt forutbestemt konsept om sluttresultat påvirket måten en forholdte seg til inspirasjons bilde på, billedskapende prosess og egne bilder som sluttresultat. Men også kunne gjøre en ubevisst sin egen tilstedeværelse i kontakten med inspirasjons bilde, billedskapende prosess og seg selv som billedskaperen. Ved å legge bort, eller skru av et slikt verbalisert konsept, og med bruk av en billedsensitiv tilnærming som kontrasten til den, håpet jeg på å få mulighet til å stille meg bedre inn på bildets egen frekvens, og gi rom til bilde å komme frem. Med dette håpet å bli mer oppmerksom på inspirasjonsbilde og tilblivelse av egne malerier. Gjennom å gi rom til inspirasjonsbilde og egne malerier håpet jeg også på at fenomenet bilde ville komme frem gjennom disse. Noe som kunne gjøre meg mer bevisst bilde, billedskapende prosess og min egen rolle som billedskaperen.

De metodologiske valgene jeg tok var ment for å legge til rette for utprøvingen av billedsensitiv tilnærmingen og gjennomføringen av dialogen med inspirasjonsbildet med hjelp av denne tilnærmingen. Med billedsensitiv tilnærming mente jeg i denne oppgaven:

- ved bruk av billedskapende språk å gå i en åpen og utforskende dialog med inspirasjonsbildet som utgangspunkt for utfoldelse av billedskapende prosess og tilblivelse av egne bilder eller sagt på en annen måte å gå i dialogen ut i fra bildets egne premisser;
- satse på billedspråk fra reseptiv og produktiv side;
- bruke overheadprojektoren som umiddelbar billedskapende/visualiserende verktøy og som verktøy for å forsterke stemmen til inspirasjons bilde;
- bruke imitasjonsteknikk;
- bruke egen synssans og visuell persepsjon;
- minske den reflekterende tankevirksomhet under billedskapende prosess;
- satse på individuell forbindelse med inspirasjonsbildet;
- være åpen i prosessen, følge prosessens utviklingen og ta vare på det som blir generert under prosessen.

Meningen med dette var å oppleve og erfare denne billedsensitive tilnærmingen. Kaste lys på mål-vurdering tilnærmingen, men ikke forkaste den. Gjennom den billedsensitive tilnærmingen var det meningen å forsøke å oppleve hvordan det er å være i dialogen med inspirasjons bilde. Mål-vurdering tilnærmingen kan være en av måtene å jobbe på med bilder.

For eksempel i denne oppgaven har jeg samlet på en god del ideer som kan være utgangspunkt for annet billedskapende arbeid og her trenges en mer målrettet tilnærming og eventuelt vurderingen av resultatet i forhold til ideen som ligger til grunn.

Etter å ha gjennomført oppgaven føler jeg at jeg har fått svar på spørsmålene som jeg lurte på i begynnelsen av oppgaven i forbindelse med det å være i dialogen med inspirasjonsbilde Disse spørsmålene var følgende: Hvordan en slik dialog kan være? Hvordan det er å være i denne dialogen? Hva vil være meningen med denne forbindelse mellom inspirasjons bilde og meg? Hvilken mening kommer ut av dialogen?

Dialog som en kommunikasjonsmetode mellom mennesker i et moderne intervjuforskning forstås metoden som varm og empatisk<sup>143</sup>, og står i opposisjon til monolog som betegner en mer autoritær kommunikasjonsform. Med begrepet dialog kan forestillingen forskjønnes om dialogen som «*autentisk, virkelig, ekte, egalitær og tillitsfull*»<sup>144</sup>. Med slik forskjønning kan en tilsløre asymmetriske maktrelasjoner i intervjusamspillet hvor: «intervjueren innleder og avslutter intervjuet, stiller spørsmålene og som regel fastholder et monopol på å fortolke meningen med det den intervjuede sier»<sup>145</sup>. Dette er noe som jeg har tatt i betraktning ved å gå i dialog med inspirasjons bilde. Hele oppgavens meningen var egentlig et forsøk på å minske så godt som mulig min innflytelse på dialogen og gi inspirasjonsbildet bedre plass. Jeg har likevel overvurdert meg selv og har undervurdert inspirasjonsbildet.

Under denne dialogen har jeg kommet til forståelsen om at mitt underbeviste ønske var et ønske om en forskjønnet dialog. Grunnen til dette er at dersom jeg viste at dialogen ville føre meg til tunge ting, ville jeg sannsynligvis ikke gått i denne dialogen. Dette sier meg noe om at mitt utgangspunkt, for å gå i denne dialogen, ikke var så åpen, autentisk og ekte

---

<sup>143</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

<sup>144</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

<sup>145</sup> Kvale, Brinkmann, 2012, s.237

likevel. Underbevist har jeg forsøkt å lure meg selv til å tro at bildet ville komme frem uten at bildet ville få meg til å komme frem også. Dialogen med inspirasjonsbildet var mangfoldig på opplevelser, men også veldig rå til tider, slik at jeg hadde behov for pauser.

Men jeg gikk tilbake til inspirasjonsbildet og arbeidet med oppgaven videre likevel, noe som forteller om at jeg (intervjueren) hadde til:lit til inspirasjons bilde (intervjukandidaten) og prosessen. Dette forteller meg at i utgangspunktet hadde jeg likevel et ønske om en ekte dialog med inspirasjonsbildet, noe som kan ha ligget enda dypere i min underbevisstheden. I denne sammenhengen vil jeg si at jeg opplevde å være i en asymmetrisk maktrelasjonen i intervjusamspillet med inspirasjonsbildet, hvor det egentlig var bildet som heldigvis hadde overtaket. I dette asymmetriske intervjusamspillet med inspirasjonsbildet fikk jeg oppdage meningen med de maleriene jeg malte, meningen med forbindelse med inspirasjonsbildet, meningen med billedskapende prosessen, mine personlige intensjoner for dialogen og jeg fikk bearbeidet noe i meg selv.

Selve billedspråklige samspillet med inspirasjonsbildet kan leses ut i fra egne malerier, ut ifra hva jeg så som betydningsfullt i inspirasjons bilde av de formalestetiske virkemidlene, figurative elementene og bruken i mine malerier gjenfortalt gjennom min fortolkning av inspirasjonsbildet og mitt billedspråk. Det ser ut som om fargene spilte en stor rolle i det billedspråklige samspillet. Jeg husker hvordan jeg, ut i fra respekt for Gauguin og hans bilde ikke turte helt å begynne med å splitte opp motivet i inspirasjonsbildet, men plutselig var jeg i gang med maleprosessen. Jeg har ikke en gang lagt merke til hvordan dette skjedde. Men ut ifra notatene kunne jeg lese hva som har fått meg så enkelt til å gå over denne grensen. Det var de gule og oransje fargene i maleriet til Gauguin jeg likte som var grunnen til dette. På grunn av disse fargene ble respekten for Gauguin plutselig glemt og splittelse av motivet i hans maleri ble så mye mer koseligere. En slik erfaring med hva fargene gjorde var et lite sjokk for meg. Ellers, når jeg ser på meningsutkastene mine, synes jeg at fargene dominerer i uttrykket av innholdet. Hvis jeg sammenligner mine meningsutkastene med inspirasjonsbildet virker det som om formene fra inspirasjonsbildet går i oppløsning i mine maleriene. Formene til de figurative elementene i mine maleriene mister sin underliggende struktur og fylde i volumet som finnes hos Gauguin, men formene gjenfortelles hos meg gjennom fargene, flatene og penselstrøkene. De blå og grønne fargene er det mest av i mine malerier. Men selvfølgelig var det også komposisjonen i maleriet til Gauguin som gjorde inntrykk på meg og ble tolket personlig ut i fra egen erfaring.



Noe med dialogens forløp og det billedspråklige samspillet var beskrevet av meg i kapittelet 7.1.1.2 «Kort oversikt over hvordan billedskapende prosess utviklet seg underveis.» Det som jeg vil legge til her er at denne delen av dialogen utvikler seg i form av hermeneutisk spiral hvor prosessen vekslet mellom del og helhet; den gikk fra et meningsutkast til et annet gjennom en større forståelsen for dialogen, etter arbeid med hver del og en større forståelsen for dialogen gikk prosessen tilbake til inspirasjonsbildet og et nytt meningsutkast o.s.v. Dette fortsetter frem til den entydige meningen oppstår og spiralen deler seg i de tre retningene. Meningsfortolkende prosess i billedspråklig form har ikke stoppet her. Spiralen gjennom en ny og større omdreiningen gikk tilbake gjennom de fleste meningsutkastene og med en ny forståelse av en større helhet forlot spiralen den billedskapende delen av dialogen, men fortsatte videre sin meningsfortolkning av en større helhet ved dialogen i verbalspråklig form. På denne måten har den hermeneutiske spiralen for dialogen utviklet seg ut i fra en praktisk, skapende og billedspråklig form til en mer verbalspråklig form gjennom arbeidet med lognotatene, refleksjoner og rapportskrivning. Tilblivelse av hvert enkelt maleri synes jeg, unntatt skissen, kunne minne om en hermeneutisk spiral. I hvert maleri foregikk en konstant veksling mellom del og helhet som etter hvert visualiserer seg i maleriene. Alt dette utviklet seg innenfor, og ut i fra open-ended, skapende og utforskende dialog under det billedspråklige samspillet med inspirasjonsbildet hvor jeg ikke visste hvordan prosessen kommer til å utvikle seg og hvordan den kommer til å ende. Noe som viste seg i etterkant var en meningsfull individuell prosess å gå gjennom. Prosessen var innkodet som en billedskapende prosess og en billedspråklig dialog med inspirasjonsbildet.

Ved et tilbakeblikk på oppgaven min virker det som om jeg fikk svar på de spørsmålene som jeg lurte på om dialogen med inspirasjonsbildet. Denne dialogen synes jeg var veldig spennende og krevende, frodig på opplevelser, ideer, oppdagelser, nye forståelser og utvidelse av egen forståelseshorizont. Utforskningen ved dialogen gikk på en måte av seg selv. Det virket som om oppdagelsene kom til meg. Arbeidet med bilder har igjen overrasket meg: jeg har oppdaget nye sider ved ikke bare bilder denne gangen, men også ved billedskapende prosess hvor bilder blir til. Oppdagelse av billedskapende prosesser som meningsfulle handlingen som strekker seg utover selve produksjon av bilder var noe nytt for meg. Denne billedspråklige dialogen med inspirasjonsbildet viste meg noen ting ved meg selv som billedskaperen og individ, som jeg ikke var klar over før denne dialogen.

Inspirasjonsbildet og prosessene har utfordret meg på mange områder, men arbeidet med disse var også svært spennende. Ellers har denne dialogen vist meg hvor sammensatt og kompleks relasjonen mellom bilde, billedskapende prosess og billedskaperen kan være og hvordan det kjennes å være en del av denne relasjonen. Når jeg sammenligner min erfaring med denne oppgaven og billedskapende arbeid med mine tidligere erfaringen, så virker det som om denne gangen opplevde jeg mye bedre kontakt og en rikere relasjon med inspirasjonsbildet og mine egne maleriene. Jeg tror at den billedsensitive tilnærmingen som jeg valgte å gå med i dialogen med inspirasjons bilde har hjulpet meg til å stille meg bedre inn på fenomenet bilde sin egen frekvens og skape bedre mulighet for bilde å komme frem. Jeg opplever det slik at gjennom billedskapende virksomhet og egen erfaring at jeg har fått litt større forestillingen om og bevisstheten rundt hva fenomenet bilde kan være. Det virker som om det er fenomenet bildet som er mer til stedet i en billedskapende prosess og i de bildene en jobber med. Selv om jeg forsøkte bevisst å være mer åpen denne gangen i billedskapende prosess for det uforutsigbare og det uplanlagte så har det likevel dukket spennende og overraskende ting opp som jeg ikke var forberedt på. Det forundrer meg hvordan bilde og kroppen gjennom sitt eksistensielle<sup>146</sup> forhold til omverden og egen bevissthet kan kjenne igjen en dypere meningsfull forbindelse mellom hverandre. Jeg tror at min erfaringen med denne skapende og utforskende billedspråklige dialogen, som har utfoldet personlige sider hos meg, har gitt meg en mer reell forestilling om hvordan det kan være for elevene å være billedskapere på et individuelt nivå.

### 8.2.3 Overheadprojektoren, projisering og lys

Overheadprojektoren spilte en viktig rolle i oppgaven min. Under billedskapende prosess følte jeg behov for å sette meg inn i hva en overheadprojektoren var. Dette brakte meg til mange spennende funn og har hjulpet meg med å forstå min oppgave bedre. Temaer som jeg brukte i denne forbindelse, spredde seg fra steinalderen til kvantefysikken i vår tid.

Ordet projeksjon, skriver Thuren, anvendes i psykologien «for den mekanismen som gjør at et menneske tilskriver andre sine egne egenskaper. (...) Man antar, uten å reflektere over det, at andre oppfatter verden på samme måte som en selv gjør.»<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> Østerberg, 1994, s.8

<sup>147</sup> Thuren, 2009, s.107

Thuren nevner denne psykologiske mekanismen som problematisk og slik som jeg forstår det nevner han dette i forbindelse med tolking av andre menneskers følelser og opplevelser, og i forbindelse med kravet om intersubjektiv åpenhet og tilgjengelighet når en utenforstående skal ha mulighet til å «kikke forskeren i kortene» ved intensjonale forskningsopplegg, og når en skal kunne teste metodene på nytt. «Når man tolker andre menneskers følelser og opplevelser ut fra sine egne følelser og opplevelser, befinner man seg på svært tynn is. Opplevelsene og følelsene er ikke intersubjektivt testbare. De avhenger jo av hvem det er som opplever og føler.»<sup>148</sup> Valget av overheadprojektoren og projiseringsteknikk for masteroppgaven var gjort ut i fra nysgjerrighet for denne teknikk som oppsto før masteroppgaven. Jeg hadde en fornemmelse om at projisering kunne forsterke inspirasjonsbildets rolle og den billedspråklig stemme som rommer erfaringer, opplevelser, forståelser, følelser og psykologiske dimensjoner som var bevisst og ubevisst innkodet visuelt av mennesket bak inspirasjonsbildet. For meg var det derfor interessant å oppdage under den billedskapende prosessen om at projiseringen var også navn på psykologisk mekanisme hos mennesker. En slik merkelig referanse mellom projisering ved overheadprojektoren og projisering som psykologiske mekanisme hos mennesker kan være et interessant tema å leke med på en billedskapende måte. Jeg har allerede fortalt om at jeg utforsket lyset og fant ut om interferens<sup>149</sup> mønsteret som ble inspirasjon til modellen for dialogen. Her er to av andre funnene som knyttet til lyset og interferens mønster.

- Lys: Jeg har kommet over et spennende eksperiment som trigget min nysgjerrighet, som hos en lærer i kunst og håndverk og hos en som liker å male/tegne. Den enklere varianten av camera obscura som kjent også heter pinhole camera eller hulekamera på norsk. Beskrivelser av denne teknikken går tilbake til oldtiden.<sup>150</sup> Men jeg har kommet over kunstneren Matt Gattton, som trekker oppdagelsen av effekten som vi ser i camera obscura helt tilbake til paleolittisk periode og muligens til opprinnelse av todimensjonale avbildninger. Han har kommet med teorien om Paleo-kamera.

I forbindelse med sin teori gjennomførte han en del praktiske eksperimenter i samarbeid med arkeologene i rekonstruerte paleolittiske bosetninger, som består av

---

<sup>148</sup> Thuren, 2009, s.107

<sup>149</sup> <https://snl.no/lys%2Ffysikk> (Hentet fra nett 03.09.14)

<sup>150</sup> [https://snl.no/camera\\_obscura](https://snl.no/camera_obscura) (Hentet fra nett 29.10.14)

telt dekket med skinn. Skinn hadde hull som gjorde at teltet forvandlet seg til pinhole camera, når lyset som kom utenfra og gjennom hulene projiserte på veggene inn i teltet avbildninger av det som var utenfor teltet. Han referer til mange funn fra paleolitt-perioden av steiner med avbildninger av for eksempel dyr. Han trekker paralleller mellom disse steinene og resultatene av sine egne eksperimenter med avbildningene som har oppstått i teltet. Matt Gattton prøver å kaste lys på oppdagelsen av skille mellom en reel fysisk form og en visuell todimensjonal billedlig representasjon av denne formen, og generelt oppdagelsen av skille mellom den fysiske verden og den visuelle representasjonen av denne.<sup>151</sup> Slik som jeg ser det prøver han å kaste lys på hva som kunne vært opprinnelse til todimensjonal visuell/billedlig representasjon, opprinnelse til todimensjonal billedflate og opprinnelsen til menneskets egen billedskapende virksomhet. Matt Gattton skriver følgende: “There was a time before art and then there was art. What happened? Where did anyone get the idea of depiction, that it’s possible to make a small flat approximation of a real object? How could a person stumble upon the idea of images on a wall?”<sup>152</sup> Jeg synes dette er utrolig spennende spørsmål han stiller her.

- Interferens mønsteret<sup>153</sup>: Jeg ser morsomme og spennende paralleller mellom interferens mønsteret som oppstår når lysbølger interagerer med hverandre og de vevde teppene som jeg har oppdaget på et sykehjem. Dette kan også være utgangspunkt for et prosjekt. Når jeg ser slike paralleller og tenker på kroppens egen bevissthet, lurer jeg på om på et underbevisst nivå kjenner vi til noe mer enn vi er klar over og som kommer til uttrykk gjennom i slike vevde tepper? Disse mønstrene minner meg om forskjellige bølger av energi som på forskjellige måter interagerer med hverandre og danner forskjellige interferens mønstre. Interessant hva slags informasjon innkodet i disse interferens mønstre som er vevd inn i teppene som pynter veggene på et sykehjem? Flere funn presenteres i digitalt vedlegg Del 1, mappen «Ekstra».

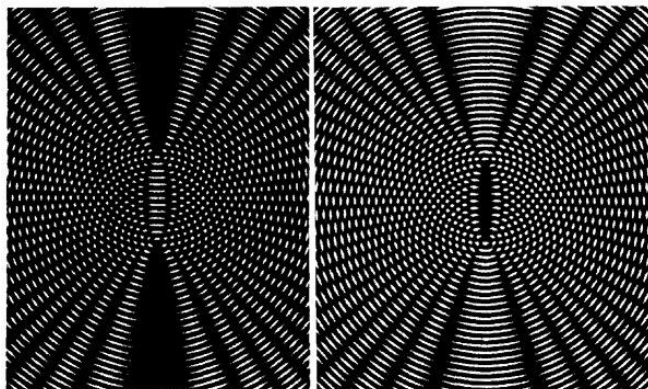
---

<sup>151</sup> <http://www.paleo-camera.com/> (Hentet fra nett 14.10.13)

<sup>152</sup> <http://www.paleo-camera.com/> (Hentet fra nett 03.09.14)

<sup>153</sup> <https://snl.no/lys%2Ffysikk> (Hentet fra nett 03.09.14)

**Interferens: mønsteret i lyset og i vevde tepper**





## 8.2.4 Refleksjon over den gjennomførte oppgaven i relasjonen til undervisning i visuelle kunstoffag i videregående skole.

Når jeg reflekterer tilbake på oppgaven min og metoden jeg valgte å bruke virker det nå som om det meste kanskje var på sin plass da jeg kom til resultatet som tilfredstilte mine forskningsformålet og problemstilling. Med bakgrunn i at jeg studerte mitt eget felt som jeg også selv produserte har jeg forsøkt så godt som mulig å beskrive konteksten for feltet jeg etablerte, min forskerrolle hvor jeg gjorde rede for mitt ståsted<sup>154</sup>. Regner med at når jeg får mer avstand til denne oppgave, kommer jeg til å se bedre hva som var feil og hva som kunne vært gjort annerledes. Når jeg tenker tilbake på gjennomføringen av det praktiske opplegget var det ikke helt lett å veksle mellom det å male og det å skrive, hente meg ut av maleprosessen og skrive logg. Samtidig når jeg begynte å analysere logg så jeg at det var veldig mye stoff som var samlet der likevel, til tross for det savnet jeg av og til mer detaljerte beskrivelser.

Slik som jeg ser det, virker ikke metoden min for komplisert. Metoden for fremgangsmåten i den skapende og utforskende delen er også enkel. Systematikken i opplegget mitt var å kjenne etter og følge selve utfoldelsen av billedskapende prosess, ta bilder og skrive logg underveis. Det kan være mulig for andre ved bruk av samme metode å etterprøve<sup>155</sup> dette opplegget, men ikke å repetere den eller komme til samme resultater unnsatt om en velger maleriet til Gauguin «Kvinneportrettet» eller om en velger sitt eget inspirasjonsbilde. Det som en kan oppleve er å kjenne seg igjen i noen av mine opplevelser og erfaringer fra dette opplegget gjennom sin egen utfoldelse av prosessen og tilblivelse av egne malerier.

Elevene fra videregående skole opplever jeg har forutsetninger for å gjennomføre et slikt opplegg ved bruk av samme metoder. Å etterarbeide akrylbildene med oljemaling er ikke nødvendig, en kan etterarbeide med akryl. Det som er et problem ved denne oppgave er at det ikke finnes overheadprojektorer for alle elevene i klassen samtidig.

---

<sup>154</sup> Halvorsen, 2007, s.156

<sup>155</sup> Kvarv, 2009, s.33

Dette var en glipp fra mine side som jeg ikke oppdaget når jeg satte i gang med den skapende og utforskende dialog med inspirasjonsbildet med tanken på å få innblikk i hvordan det kan være for elevene å være billedskapere. Men uten dette glippet og uten overheadprojektoren ville ikke denne oppgaven eksistert og heller ikke min egen, individuell erfaring som jeg synes har gitt meg mulighet til å få innblikk i hvordan det kan være for den enkelte eleven å være billedskaperen. Elevene kan også jobbe uten overheadprojektoren men fortsatt ved bruk av imitasjonsmetode og billedspråklig tilnærming i fortolkningen av sitt eget inspirasjonsbilde, hvor veiledningen kan relateres til elevenes individuelle valg av inspirasjonsbilder og elevenes individuelle billedskapende prosesser. Billedspråklig tilnærmingen i skapende og utforskende arbeid kan være spennende å jobbe med. Den kan gi mange opplevelser og interessante funn for elevene, men også for meg som fremtidig lærer ville det vært spennende å se hva intuitive og uplanlagte billedskapende prosesser til elevene ville manifestere. Oppgaven min har generert mange spennende ideer og funn som kan være en god base for billedskapende arbeid videre. En slik side ved dette opplegget kan være positiv i elevenes eget arbeid hvor en kan danne en base med forskjellige funn og ideer som en har lyst å jobbe videre med. Deretter kan for eksempel læreren komme inn og sammen med eleven å knytte det eleven har lyst å jobbe med opp mot læreplanmålene<sup>156</sup>.

Noe som jeg ser kan være utfordrende ved å gjennomføre en slik oppgave i gruppe er variasjon i forløpet av de individuelle billedskapende prosessene, som kan ta ulik tid for de forskjellige elevene ut i fra elevenes individuelle personligheter og situasjoner. Ut i fra egen erfaring med denne oppgaven kan jeg også si at veiledningen kan være utfordrende når en slik oppgave kan berøre forskjellige individuelle dybder og situasjoner hos elevene. Ellers synes jeg at det kan være interessant og lærerikt å prøve ut en slik oppgave med elevene. Generelt kan oppgaven knyttes til enkelte kompetansemål i visuelle kunstoff:

---

<sup>156</sup> Ideen for å utarbeide mål i samarbeid med eleven hentet fra intervju med lærere. Se kapittel 7 Del 2-intervju.

## Kompetansemål - visuelle kunstoffag 1 <sup>157</sup>

- Teikning og farge
  - Mål for opplæringa er at eleven skal kunne
    - bruke ulike teiknereiskapar, materiale og teknikkar i arbeid med frihandsteikning
    - bruke ulike maleteknikkar på ulike underlag
- Kunst og kultur
  - Mål for opplæringa er at eleven skal kunne
    - presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag
    - gjere greie for særtrekk ved ulike epokar på 1900-talet og fram til i dag

## Kompetansemål - visuelle kunstoffag 2 <sup>158</sup>

- Teikning og farge
  - Mål for opplæringa er at eleven skal kunne
    - bruke valør, farge og form i frihandsteikning og maling for å få fram ulike uttrykk
- Kunst og kultur
  - Mål for opplæringa er at eleven skal kunne
    - gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst før 1600
    - gjere greie for særtrekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600

Når elevene for eksempel får velge sitt eget inspirasjonsbilde fra den tid de måtte ønske, kan de presentere kunstverket gjennom en friere billedspråklig tolkning av bildet hvor imitasjons teknikk kan benyttes. På denne måten blir arbeid med frihåndsbilde, maling, valører, farger og form for å få frem ulike uttrykk en naturlig del av oppgaven. Gjennom oppgaven kan elevene bli kjent og få en dypere kontakt med inspirasjonsbildet fra produktiv og reseptiv side gjennom billedspråk og egen billedskapende virksomhet. Det er ikke nødvendig å drive med dyp gransking av kontakt med inspirasjonsbilde. Noe vil kanskje komme naturlig frem i prosessen og noe kan forblir usynlig. Virkning av interaksjonen med inspirasjons bilde vil sannsynligvis likevel skje på et større plan og oppfattes gjennom kroppens egen bevissthet.

---

<sup>157</sup> <http://www.udir.no/kl06/for1-01/Hele/Kompetansemaal/visuelle-kunstoffag-1-/> (Hentet fra nett 23.04.16)

<sup>158</sup> <http://www.udir.no/kl06/for1-01/Hele/Kompetansemaal/visuelle-kunstoffag-2/> (Hentet fra nett 23.04.16)

## 9 Del 2 Intervju med lærere

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere gjennomføring av intervju og resultater av intervju med refleksjoner. Det formelle forarbeid for intervju, transkriberingen og analyse av intervju kan en se i det digitale vedlegget for intervju.

### 9.1.1 Intervjuspørsmål: Hva jeg ville vite og hvorfor

Min erfaring fra studiepraksis med utarbeiding av mål-vurdering tilnærmingen (mål for oppgaven-kompetansemål-vurderingskriterier på flere nivå) var egentlig positiv; praksislærerne var bevisst og veldig flinke på å definere klare setninger, bruke presise begreper for mål og vurderingskriterier som var ment til det beste for elevene. Men situasjonen med to elever som har oppstått under vurderingen, hvor den ene eleven har fått bedre karakter får å treffe vurderingskriterier og den andre har fått lavere karakter fordi eleven ikke rakk vurderingskriterier selv om bilde til denne elevene hadde bedre kvaliteter enn bilde til den andre eleven, har fått meg til å oppleve at mål-vurdering tilnærmingen ikke strekker helt til. Det å treffe alle elevene og deres bilder, at denne tilnærmingen kan være forutinntatt og begrensede for billedskapende arbeid kommer også frem her. I intervjuene ønsket jeg å finne ut om lærerne hadde noe lignende erfaringer med mål-vurdering tilnærmingen, vurdering og fastsetting av karakter.

Spørsmål med bakgrunn i erfaringen fra studiepraksis.

**Spørsmål 1:** Har dere hatt problemer med å definere presise og forståelig mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier for oppgavene? (Til meg: Hvilke problemer har lærerne møtt på, beskrive/utdype. Reflektere over.)»

**Spørsmål 2:** Har dere opplevd det å være fornøyd med å definere gode mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier men som ikke traff når det var utprøvd i praksisen? (Uoverensstemmelse mellom teori og praksis. Til meg: Utdype og reflektere over.)

**Spørsmål 3:** Har dere opplevd det å gi bedre karakter til den som traff målene og lavere karakter til den som ikke traff målene men som hadde et flott arbeid likevel? Hvordan var eleven og arbeidet anerkjent da? (Til meg: Utdype og reflektere.)

Etter erfaringen i studiepraksis begynte jeg å tenke om hvordan denne tilnærmingen påvirker elevenes kreative billedskapende arbeid i produksjon av egne bilder. Jeg følte at mål-vurdering tilnærmingen styrte elevenes måte å forholde seg til inspirasjonsbilder, billedskapende prosess og egne bilder på. Så jeg ble nysgjerrig på om lærerne opplevd situasjoner når elevene på videregående skole noen gang bevisst forsøkte å bryte med den gitte mål-vurdering tilnærmingen. Nysgjerrigheten for å få vite om slike situasjoner har oppstått, var også støttet i at generelt gjennom skoleårene presenterer vi for elevene eksemplene fra billedkunsten og de billedkunstnere som utfordret konvensjonene og utvikler billedkunsten videre.



Relasjon bilde-billedskapende prosess-elevene som billedskaperen og mål-vurdering tilnærmingen.

**Spørsmål 4:** Hva tror lærerne motiverer elevene i arbeid med bilder? Hvor blir elevens oppmerksomhet rettet mot i rommet mellom den skapende prosessen, det å være utøveren og mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier? Hvordan påvirker det billedskapende spørsmål? Hvordan påvirker det elevene som utøvere? Hvordan blir det med rom for det kreative og det å uttrykke seg selv, når elevene må forholde seg til forskjellige mål og kriterier? (Til meg: Utdype og reflektere.)

**Spørsmål 5:** Tar elevene og utfordrer seg selv og de fastsatte rammene for oppgaven ved å bryte grensene av det som forventes av dem? Hvis dem gjør det hvordan blir dem møtt, veiledet og vurdert da? (Til meg: Utdype og reflektere.)

Når jeg opplevde situasjonen med vurdering og karaktersetting i studiepraksis følte jeg at jeg selv var med på noe som ikke følte helt riktig. For å kunne reflektere over min erfaring hadde jeg behov for å spørre andre lærere om deres egen kompetanse i vurdering av elevens kreativitet og personlig uttrykk.

Tabell 67 Spørsmål. Gruppe 3.

Lærernes utgangspunkt i vurdering.
<b>Spørsmål 6:</b> Opplever lærerne seg selv som kompetente til å vurdere elevens kreativitet og personlig uttrykk? (Til meg: Utdype og reflektere.)

Erfaringen fra studiepraksis og de spørsmålene som jeg allerede har presentert her fikk meg til å tenke om en større meningen med mål-vurdering tilnærmingen som brukes, slik som jeg ser det ut i fra all min praksis jeg hadde gjennom studieårene, til å utvikle for elevene forutbestemte konsepter om elevenes egne bilder som sluttresultat.

Et større mening med mål-vurdering tilnærmingen.

**Spørsmål 7:** Hva tenker lærere er bra og ikke bra med mål for oppgaven, kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier? (Utdype og reflektere.)

**Spørsmål 8:** Hva er intensjonen og hva er verdien med mål for oppgave, kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier? Hvordan tolker lærerne det? (Til meg: Utdype og reflektere.)

Jeg hadde et spørsmål til som var litt som et ekstra spørsmål. Jeg brukte den i intervju, men ikke som noe viktig å få svare på. Dette spørsmålet inkluderes ikke i analyse.

### 9.1.2 Gjennomføring av intervju

For å finne intervjukandidater kontaktet jeg åtte videregående skoler i tre forskjellige fylker. Positiv svar kom fra to av skolene fra to forskjellige fylker. I utgangspunktet tenkte jeg å intervju 2-3 lærere ved en skole, men valgte å bruke muligheten til å intervju lærere ved to skoler. Antallet intervjukandidater endret seg etter at intervjuet ble godkjent av NSD, fordi endring av antallet intervjukandidater ikke har meldeplikt. (Se digitalt vedlegg for Intervju)

Intervjuguide og Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet var først sendt inn til NSD for godkjenning. Kontakt med intervjukandidatene, fra to forskjellige skoler, angående tidspunkter for intervju ble gjennomført videre via e-mail.

Begge skolene fikk tilsendt den nødvendige informasjon om intervjuet, om hvordan innsamlet data blir behandlet og om rettighetene til intervju kandidatene før gjennomføring av intervjuene. Begge skolene har fått intervjuguide med spørsmål. Under begge intervjuene forholdte jeg meg bare til de spørsmålene som ble godkjent av NSD. Jeg ville ta minst mulig av lærernes tid til mitt intervju: å bruke 45 minutter, som er en skoletime, virket på meg som tiden som passet både lærere og intervjuomfang. Begge intervju fylte ut 45 minutter på en naturlig måte. Intervju kandidatene var engasjerte i intervjutema og i intervju prosessen: de kom med forskjellige eksempler og flere vinklinger på tema. Intervju kandidatene ved begge skolene var også engasjert i å tolke og forstå noen av spørsmålene på best mulig måte, og lurte på om de hadde besvart spørsmålene på en tilfredsstillende måte. Intervju kandidatene ved begge skolene hadde kjennskap til problemet som jeg tok opp, gjennom sin egen praksis. Skolene ser ut til å ha litt forskjellige posisjoner i forhold til dette tema, som igjen er forskjellig fra min egen opplevelse ved skolen jeg var på. Men de hadde også en del fellestrekk. Rammene rundt intervjuene var litt forskjellige men jeg tror ikke det hadde så mye å si på svarene som jeg var ute etter i forbindelse med mitt utgangspunkt for denne undersøkelse. Stemningen og flyt under begge intervjuene opplevdes for meg som god.

### 9.1.3 Gruppeintervju A

Første kontakt med Videregående skole A, seksjonsleder og intervju kandidatene skjedde skriftlig gjennom et brev fra meg med forespørsel om å delta i et intervju. Skolen sendte et positivt svar tilbake i form av e-mail. Deretter ble tidspunktet for intervju avtalt direkte med intervju kandidatene gjennom e-mail. Jeg møtte opp litt før avtalt tid og tok kontakt med resepsjonen. Begge kandidatene var opptatt med undervisningstimen. En av kandidatene kom ut for å ta meg imot likevel. Kandidatene gjennomførte ferdig undervisningen, mens jeg ventet litt på dem i kantine. Vi fant et ledig rom for intervju. Det var et mindre klasserom, ingen andre personer var i nærheten av rommet eller i rommet. Vi ble litt mer kjent med hverandre og intervju kandidatene kom raskt, energisk i gang og tok litt styring i starten av intervjuet, kanskje dette tempoet og tilnærmingen skyldes videreføring av energinivå fra undervisningstimen. Etter en stund førte jeg intervjuet mot det som var planlagt for å ha tid til å besvare spørsmålene.

Jeg hadde ikke med meg skriftlig introduksjon om oppgaven min eller intervju, da jeg sendte alt til skolen på forhånd. Men jeg savnet å ha med meg introduksjon til selve intervju og påminnelse om dette var sendt inn. Jeg tok det muntlig, før vi gikk til spørsmålene. Her i fra starter også lydopptaket. Intervjukandidatene hadde en del forskjellige syn på temaet jeg tok opp. En av kandidatene måtte forlate intervjuet for en liten stund for å ordne noe i forbindelse med jobben, men fikk mulighet til å svare på spørsmål etter å ha kommet tilbake. To ganger under intervjuet ringte skoleklokke. Men ingen av disse forstyrrelsene var av stor betydning for intervjuet. Etter at intervjuet var ferdig takket jeg lærerne for å stille opp til intervjuet.

#### 9.1.4 Gruppeintervju B

Denne skole var kontaktet på samme måte som Videregående skole A. Skolen sendte et positivt svar per brev. Deretter avtalte jeg og representanten for intervjukandidatene tidspunktet for intervju gjennom e-mail. Denne gangen møtte jeg opp litt før tiden og tok kontakt med resepsjonen. Intervjukandidatene var opptatt med undervisningen, mens jeg ventet på dem i kantina. Det ble lunsjtid og det var jo fint at lærerne kunne få seg en matpause før intervju. Rommet for intervju var reservert av lærere på forhånd. Tre av intervjukandidatene var med fra starten av intervjuet og den fjerde kom etter hvert. Vi ble litt mer kjent med hverandre i starten av intervjuet og denne gangen hadde jeg med meg en kort skriftlig presentasjon av min oppgave og retningslinjer for intervjuet, som jeg leste før vi gikk inn til intervju. Lydopptaket inneholder bare mine spørsmål og kandidatenes svar. Intervjuet foregikk rolig for seg, alle var engasjerte i intervjuets tema og alle kom til ordet når de skulle svare på spørsmål. Noen snakket mer rundt spørsmålene enn andre. Intervjukandidatene har kommet med en del forskjellige eksempler og synsvinkler, men de hadde en felles grunnleggende holdning rund temaet som jeg undersøkte. Til slutt takket jeg lærerne for å stille opp til intervju.



### 9.1.5 Resultater av intervju og refleksjon av resultatene i relasjonen til forskningsformål

Formålet med intervjuet med lærere fra visuelle kunstoffag i videregående skole var for å se om andre lærere har opplevd situasjoner lignende den situasjon jeg erfarte i studiepraksis. Lærere fra begge skoler har bekreftet at de har opplevd situasjoner hvor de har gitt bedre karakter til den eleven som traff målene og lavere karakter til den som ikke traff målene, men som hadde et flott arbeid likevel. Lærerne kom også med eksempler på når de har gitt gode karakter til elevene som ikke traff målene. Lærerne ga gode karakter til elevene som ikke viste til de forventede kompetansemålene, men som har kommet med fantastiske bilder, fordi at bildene hadde noe som lærere kalte for det opprinnelige og eget uttrykk. Lærere mente at det var viktig å beholde det opprinnelige/eget uttrykk som vi kan miste «i all læringen»<sup>159</sup>.

Min erfaring i studiepraksis var at mål og vurderingskriterier ikke klarte å treffe alle elevene selv om en forsøkte så godt som mulig å lage presise, detaljerte og forståelige mål og vurderingskriterier. Denne erfaringen har fått meg til å tenke på om det i det hele tatt var mulig å utarbeide mål og vurderingskriterier som passer mange forskjellige elever, for elevenes møter med bilder og produksjon av egne bilder. Situasjonen med vurdering og karaktersetting i studiepraksis opplevdes for meg som om jeg var med på noe som ikke føltes helt riktig. På den ene side setter en opp krav og forventninger som ikke treffer elevene og på den andre side driver en med vurdering etter disse krav/forventninger. For å kunne reflektere over min erfaring og meg selv hadde jeg behov for å spørre andre lærere om erfaring med å definere gode mål og vurderingskriterier som kunne treffe alle elevene og om lærerne følte seg kompetente i vurdering av elevens egne kreativitet og personlig uttrykk.

---

<sup>159</sup> (Meningsenhet 3/VGSA/Sprs.6)

Lærere på den ene skole fortalte at de ikke har opplevd det som vanskelig å definere presise og forståelig mål og vurderingskriterier, mens lærere fra den andre skole fortalte at de har opplevd problemer med det, noe som de har diskutert sammen.

Når det gjelder kompetanse så mente lærere at det var viktig med faglig kompetanse, men de mente at kompetansen består ikke bare i at man selv mestrer faget, men også andre erfaringer og kunnskaper vi sitter med, og at kompetansen kan bygges opp gjennom årene. Det som var viktig ifølge lærerne ved siden av kompetansen var å være åpne til elevene og samarbeide med kollegaene, være hverandres reflekterende støttespillere for eksempel i gjennomføring av vurdering for å ikke «falle i fellen av personlig smak»<sup>160</sup>.

Lærere fra begge skoler har opplevd at de utarbeidede målene og vurderingskriterier ikke traff i praksis. Ut i fra eksemplene som lærere kom med ser det ut som om måloppnåelse og karaktersetting blir produkt av et sammensatt system, samspillet mellom de forskjellige elevene og forskjellige typer oppgaver. Her er noen eksempler lærere kom med:

- noe elever kan være flinke akademisk og har lettere for å svare på problemstillingen eller på vurderingskriteriene;
- noen elever er mer skapende, men kan være mer innesluttet, og kan komme med noe som ikke svarer til prosessen som lærere har «lagt opp til»<sup>161</sup>;
- for noen elever kan det være en modningsprosess å jobbe med oppsatte mål og vurderingskriterier;
- noe elevene ikke har forstått i oppgaven, fordi de elevene har forstått begrepene i oppgaveteksten på en annen måte enn læreren selv mente;
- elevene kan være frustrert på grunn av at de ikke klarer å sette ord på hva de selv vil;
- elever som tror at de må svare riktig på spørsmål kan være redd for å gjøre feil og tør ikke å komme med noe;
- noen elever kan bli handlingslammet av alle mulighetene;

---

<sup>160</sup> (Meningsenhet 3/VGSA/Sprs.6)

<sup>161</sup> (VGSB/Sprs.1)

- uoverensstemmelse mellom vurderingskriterier og elevenes forutsetninger for å bli vurdert etter oppsatte kriterier: et glipp fra lærere som glemte seg bort når de var opptatt av å lage en spennende oppgave;
- oppgavens karakter og elevenes individuelle måter å håndtere oppgaver på:
  - for eksempel det å jobbe med uttrykk kunne være mere løst enn det å øve med perspektiv;
  - når elever kan være veldig smarte på en visuell måte, men har veldig mye taus kunnskap som ikke kommer frem, men som ender opp med et flott produkt, noe som kan være problematisk når oppgaven går ut på å vise til iderik prosess hvor eleven ikke har noe å vise til.

En av grunnene for hvorfor mål og vurderingskriterier ikke traff /treffer i praksis mente lærere kunne være motivasjon for elevene:

- elevene kunne være lite opptatt av kriteriene, oppgaven kunne ha kjedelige læreplanmål, men så lenge tema var interessant og inspirerende hadde det mye å si på motivasjon;
- samtidig, mente lærere, mange temaer kunne være kjedelig for ungdommer, men inspirasjonen og motivasjonen kunne utvikle seg i prosessen;
- for noen elever kunne det være motiverende å ha trygge rammer for oppgaven;
- for andre elever ville rammene oppleves begrensende og umotiverende;

Et viktig moment ved motivasjon som lærere fra den ene skole snakket mer om enn de andre var at det for elever var viktig å føle eierskapet til eget arbeidet, føle at arbeidet kommer fra dem selv, noe som ga elevene følelse av mestring, i det å få for mange detaljerte mål og bli fortalt for mye hva elevene skulle gjøre gikk utover følelse at arbeidet ikke kom fra eleven selv ble umotiverende. Motivasjonen kunne være knyttet til at elevene prøver å finne ut av seg selv og noen elever kan bruke tre år på skolen på å slippe seg løs. Elevene ifølge lærere, har forskjellige perioder gjennom tre år på videregående skole med tragedier, stress og for eksempel bare det å leve er nok. For noen elever var det å miste eierskap til egne oppgaver være med å ødelegge den gode prosessen for dem og mestringsfølelsen.

Mestringsfølelse gir arbeidsglede mente lærere; en kan nekte de mestringsfølelse dersom en sier at det er ikke mer tid for eleven å bearbeide sitt bilde dersom eleven følte at bilde ikke vær vellykket. En av lærerne sa at «vi trenger ikke å gå lengre enn til oss selv og elevene er jo selv mennesker, det må vi ikke glemme og så hva som motiverer oss selv, det er jo at vi får lov å være autonome mennesker, at vi får lov til å være selvbestemmende og ha selvrespekt.»

Lærere fra begge skoler ser ut til å være enig i og har til og med uttrykt det ganske likt at dagens skole med målstyrt læreplan og krav om vurdering «blir alt for A4 i forhold til våre fag»<sup>162</sup>. En av lærerne fra den ene skole sier at skoleverket legger en hard demper på å løse ting på en annen måte «enn akkurat som læreren har sagt. Det mener jeg. Det mener jeg veldig bestemt, «kreativiteten må hentes opp igjen fra barndommen»<sup>163</sup>. En av lærerne fra den andre skole forteller at de opplever at elevene blir «produkt av skole med kompetansemål helt fra barnehage og opp gjennom, og så har de mistet seg selv»<sup>164</sup>, når de kommer til dem etter ungdomskolen oppdager elevene forskjell, mulighet til å slippe A4 tilstandene, mulighet til å prøve ut ting og oppdage at det ikke finnes riktige svar. En av lærere, som var en utøvende kunstner, mente å kunne forstå elevene godt når de hadde problemer å forholde seg til for mange mål definert av andre. «Vi opplever at kompetansemålene tar knekken noen gang på elevene».<sup>165</sup>

Jeg synes at et slik perspektiv fra utøvende lærere ser ut til å støtte noe av min egen opplevelse i studiepraksis av mål-vurdering tilnærmingen og måten mål-vurdering tilnærmingen forholder seg til elevene og som påvirker elevenes billedskapende arbeid med produksjon av egne bilder. Gjennom den praktiske delen av min masteroppgaven og gjennom intervju med lærere har jeg forstått mer hvor kompleks og delvis tilslørt det store bilde som ligger bak produksjon av egne bilder er, og hvor uatskilt og sammensatt den er med individets erfaringer, følelsesmessige og psykologiske dimensjoner og at det er ikke lett å jobbe ut i fra på forhånd oppsatte mål og krav fra andre mot det forventede resultatet. Jeg tror jeg har nå forstått litt bedre den følelsen som jeg har fått under

---

<sup>162</sup> (Meningsenhet 2/VGSB/Sprs.4)

<sup>163</sup> (Meningsenhet 2/VGSA/Sprs.4)

<sup>164</sup> (Meningsenhet 1/VGSB/Sprs.2)

<sup>165</sup> (VGSB/Sprs.1)

vurderingen i studiepraksis om at jeg var med på noe som ikke kjentes helt riktig og opplevelsen fra den negative siden ved mål-vurdering tilnærmingen i produksjon av elevenes egne bilder. Slik som jeg tolker det nå var det en følelse av ubehag ved den negative ytterkanten ved mål-vurdering tilnærmingen hvor på den ene side utarbeides av andre forutbestemte forestillinger og forventninger som elevene premieres for dersom de oppnår disse, og på den andre side elevene som jobber med å oppnå forestillinger og forutbestemte forventninger projisert på eleven fra andre. *(Med andre mener jeg generelt individer som er en del av sitt samfunn og mål-vurdering tilnærmingen som produkt av samfunnet som jeg selv, som en praksisstudent og en fremtidig lærer, en del av.)*

Slik som jeg tolker det har både den praktiske delen av oppgaven, forståelsen av møte med maleriet til Gauguin og intervju med lærere, fått meg til å forstå hvorfor det følte at noe var i ubalanse, at noe som ikke stemte når vi i studiepraksis har gitt lavere karakter til eleven som hadde et fantasifullt arbeid, viste til høyt ferdighetsnivå, men ikke traff de spesifikke mål/vurderingskriterier for oppgaven, i det en annen elev som hadde arbeid med lavere kvaliteter men likevel traff mål/vurderingskriterier fikk høyere karakter. Det første åpenbare her er at vi ga lavere karakter til eleven med bedre bilde og måtte gi bedre karakter til eleven som traff mål/vurderingskriterier oppsatte av oss. Det andre at vi ikke hadde større erfaring med det å ha rom for vurdering og karaktersetting slik som de intervjuede lærere. Det tredje som de intervjuede lærere sa var at de nyutdannede lærere kan være redde for at de ikke skal gi elevene det elevene skal ha og derfor utarbeider detaljerte mål og vurderingskriterier, men at det beste var å klare å gi slipp på at man skal være flink og å gjøre det riktig, da kunne det skje noe positivt for elevene. Men jeg tror at det som virkelig var årsaken til at det følte som om noe var ute av balanse, men som ikke ble forstått da, var at verken den ene eller den andre eleven ble godtatt: den ene eleven ble undervurdert for kanskje å være seg selv i kontakt med bilde og billedskapende prosess og den andre eleven ble premiært for kanskje å ikke være seg selv i kontakt med bilde og billedskapende prosess. Det var som om forbindelse mellom elevenes indre virkelighet og den ytre virkelighet (verden) skulle helst vært noe annet, som om denne forbindelse ble korrigeret etter andres mål og vurderings kriterier for å få det til riktig bilde av den ytre virkelighet (verden) uten å ta i betraktning hvordan elevenes indre virkelighet egentlig forholdte seg til den.

For min egen del synes jeg at det var positivt å komme til denne forståelse, men jeg påstår ikke at den er riktig. Likevel kan den gjøre meg mer oppmerksom i utarbeidelse av mål under vurderings prosesser og kontakt med elevene.

Med bakgrunn i min opplevelsen av at mål-vurderings tilnærmingen styrer elevenes egen måte å forholde seg til inspirasjonsbilder, til billedskapende prosess og egne bilder ble jeg nysgjerrig på å spørre lærere om de har opplevd situasjoner hvor elevene bevisst har forsøkt å bryte med den gitte mål-vurdering tilnærmingen. Nysgjerrigheten for å få vite om slike situasjoner har oppstått, var også opprinnelig støttet i at gjennom skoleårene presenterer vi for elevene også eksemplene fra billedkunsten og de billedkunstnere som utfordret konvensjonene og utviklet billedkunsten videre.

Lærere fra begge skoler har bekreftet at de opplevde slike situasjoner og at de var positive til det. Parallelt med dette tar lærere ansvar for å forholde seg til det de er pålagt og prøver ut forskjellige måter å kombinere mål-vurdering tilnærmingen med mulighet for elevene å oppleve en del frihet i oppgavene og føle eierskap til sitt arbeid. Lærere ved den ene skole mente at de prøver å lage kreative, spennende og utforskende oppgaver for elevene, men skolen må sette elevene i stand til å vise til kompetanse, løse eksamener, komme inn på høyskoler og at det var bedre å bryte ut av forventet oppgaveløsning enn å bryte med læreplanmålene. Lærere fra den andre skole opplevde at noen av elevene i visuelle kunstoffag vil gjøre noe annet enn det som var planlagt av lærere. De mente at «hvis det er en god ide og elevene kan begrunne hvorfor de vil gjøre det og de har behov for faktisk å gjøre det, så hvorfor ikke. Hvis de vil forandre tematikken så må de bli vurdert ut ifra det, men de formelle kravene blir også vurdert.»<sup>166</sup> Lærere fortalte også om elever som satte i gang med noe som de ikke kunne, og dette var greit for lærere. Produktet ble ikke bra, men elevene lærte masse og fikk god karakter fordi at elevene turte å prøve ut noe som de ikke kunne fra før. Læreren mente at «det skumleste var å si nei og ikke lytte til individet som sitter der og har kjempelyst til å gjøre noe.»<sup>167</sup>

---

<sup>166</sup> (Meningsenhet 2/VGSB/Sprs.5)

<sup>167</sup> (Meningsenhet 2/VGSB/Sprs.5)



En av lærerne sier at faget vårt på en måte en slags menneskelig utdannelse, da «du vrenger jo sjelen din på veggen»<sup>168</sup>, vi må støtte opp elevene i å bli selvstendig, autonome og kreative mennesker videre etter videregående. «Og vi får jo gang på gang elever som har sluttet som kommer hit igjen fordi at de har hatt det så bra på akkurat det. Da tenker jeg det fungerer det.»<sup>169</sup>

Her er eksempler på hvordan de intervjuede lærere løser det praktisk å balansere målvurdering tilnærmingen:

- Lærere mente at elevene ikke trengte å vite og bruke alt som forventes av læreplanmålene. Elevene kunne for eksempel øve på forskjellige ting og det er ingen krav om å bruke alt en har vært gjennom, men en gang kan det dukke opp i andre arbeid fordi at det ligger i systemet. Læreren som sitter med kunnskap om læreplanen og vet hva som skal innfris, trenger ikke å si for mye om det for at elevene skal oppleve at det er gøy å jobbe med oppgaver.
- Det er viktig å lytte til elevene hva de ønsker å oppnå, diskutere med dem hvordan det kan oppnås, veilede dem i det, og spørre elevene hva elevene vil bli vurdert i.
- Lærere fortalte om situasjoner hvor elevene ville lage sine egne individuelle oppgaver fordi at de ikke likte lærernes oppgave og elevenes egne oppgaver ble knyttet til læreplanmålene.
- Læreren syntes det var viktig å ta vare på den kreative delen ved eleven og være fleksibel i bruk av kompetanse mål. Dersom eleven ikke orket å forholde seg til kompetansemålene så kunne en legge bort kompetansemålene for at eleven kunne bli trygg på seg selv, sitt arbeid og for å komme videre. Dersom eleven har fått et veldig bra resultatet, men har ikke vært gjennom alle kompetansemål for oppgaven, så kunne en ta opp disse kompetansemål neste gang.
- Elevene jobbet med prosjekter og problembasert læring hvor elevene selv definerte problemet, fant en problemstilling og jobbet ut i fra det. For noen elever, fortalte lærere at slike opplegg var avanserte.

---

<sup>168</sup> (Meningsenhet 2/VGSB/Sprs.5)

<sup>169</sup> (Meningsenhet 2/VGSB/Sprs.5)

For elevene kan det være greit å ha veldig korte og oversiktlige mål som de skal oppnå. Men det var også avansert å drive veiledningen under prosjektet, mente lærere.

- Noen ganger kan det være viktig å glemme mål og kriterier. Lærere har noen ganger gitt elevene helt frie tøyler til å lage noe de selv ville og hvordan de ville gjøre det. Lærere tok sjansen på å ikke veilede og vurdere elevene, i stedet for vær lærere der for elevene når elevene lurte på noe og lærere stilte forskjellige spørsmål til elevene «hva er det du vil, hva er viktig, hvor vil du videre». Dette var oppgaver som tok tid, men var veldig lærerikt.
- Lærere mente at elevene kan inkluderes mer i vurderingsprosessen slik at elevene på denne måten kan oppleve å eie sin egen oppgave.
- Elevene kan noen ganger være med på å utvikle vurderingskriterier både for fellesskapet og for seg individuelt.
- Noen ganger mente lærere, at en kan droppe vurderingskriteriene fordi at vurderingskriteriene er ingen mystiske lover. De ligger til grunn og kommer automatisk. Elevene opplever de ser hva de har jobbet med og der ligger jo vurderingskriteriene slik at elevene kommer frem til det selv.

Jeg synes at det var veldig lærerikt for meg å bli kjent med hvordan lærere i praksis leker med mål-vurdering tilnærmingen noe som jeg gjerne vil ta med meg videre. Det var også svært positivt å høre at elevene noen ganger bevisst bryter med oppgavene som er forutsatt av andre, fordi at jeg aldri har opplevd dette i min studiepraksis og kanskje derfor var min opplevelse av mål-vurderings tilnærmingen som veldig negativ. Ved å havne på skyggesiden av mål-vurdering tilnærmingen i studiepraksis var det viktig for meg å spørre de utøvende lærere om hva de synes kunne være de positive sidene ved denne tilnærmingen. Her er eksempler som lærere kom med:

- Lærere mente at det var viktig å være veldig tydelig på hva elevene skal gjøre, ha klare mål og kriterier, for at det ikke skal bli subjektiv synsing fra deres side. Vurderingskriterier er der fordi vi skal vite at vi vurderer rettferdig og skal ikke falle for vår egen smak.

- Lærere mente at det er også kunne være viktig å ha en slags kontrakt mellom lærere og elevene om hva de skal se på når oppgaven er ferdig. Det kan være en trygghet i å vite hva det er vi skal jobbe med.
- For elevene kunne det være viktig lære å se at det de skal lære skal lærerne vurdere.
- For noen elever kunne det være bra å ha tydelige mål å forholde seg til.
- For at elevene skal kunne forstå hva som blir vurdert og kunne vurdere seg selv ut i fra noe.
- For at elevene skal få hjelp til å definere og reflektere i gjennomgangs situasjoner.
- For at elevene skal lære av vurderingen.

Jeg synes at jeg har fått mye nyttig ut av intervjuene. For meg ble det mer klart hvor kompleks faget vårt er, og hvordan lærere prøver å skape balanse mellom målrettede læreplanen og elevene som autonome individer med deres egen skapende kraft i arbeid med bilder i visuelle kunsthøgskolen.

## 10 Konklusjon

Jeg opplever at intervju med lærere har utvidet min forståelse for mål-vurdering tilnærmingen fra forskjellige sider og mer avbalansert bruk av disse i praksis som kan gi mer rom for elevene å komme i kontakt med inspirasjons bilder, billedskapende prosess og seg selv som billedskaperen. Samtidig fikk jeg innblikk fra lærernes side i hvordan det er å være eleven som billedskaperen i møte med målstyrt læreplan. Noen av intervju spørsmålene mine var for lange og ikke helt godt formulert. I analyseprosessen har jeg oppdaget å ha gjort en stor feil i intervjuene. Jeg har bygd mine intervju ut i fra min erfaring om at mål-vurdering tilnærmingen i arbeid med bilder brukes til å bygge opp forutbestemte konsepter om bilder som sluttresultat, men jeg har ikke forklart dette til lærere i introduksjonen til selve intervju og har heller ikke spurt lærere om hvordan de bruker å variere mål-vurdering tilnærmingen. Men det ser ut som om dette ikke har påvirket svarene for mye, da jeg likevel fikk den informasjonen som jeg hadde planer om å få.

Det var interessant at lærerne kom med eksempler om hvordan elevene forholder seg til mål-vurdering tilnærming og ellers hvordan lærere ser hvordan det er for elevene å være billedskaperne. Etter å ha gjennomført min egen skapende del av oppgaven ser jeg at jeg kan kjenne meg igjen i disse eksemplene. Jeg føler at erfaringen jeg har fått under min skapende del har ført meg nærmere forståelsen for hvordan det kan være for elevene å være billedskapere. Med denne erfaringen og bedre forståelse for mål-vurdering tilnærmingen håper jeg for min del å ha bedre utgangspunkt i min fremtidig praksis som lærer og i møte med elevene som billedskapere.

Etter erfaringen med den praktiskskapende delen ser det ut for meg at det ikke er tilfeldig at jeg ble oppmerksom på situasjonen i studiepraksis og måten den var fortolket av meg. Slik som jeg ble oppmerksom på maleriet til Gauguin som traff noe i meg som allerede eksisterte, men som jeg ikke var helt bevisst ennå, var det på samme måte noe som ubevisst eksisterte i meg som ble truffet av situasjonen som utspilte seg i studiepraksis. Intensjonen for å få bedre innblikk og forståelse i situasjonen var like dypt begravd som intensjonen bak billedskapende prosess og egne bilder. Det som er interessant synes jeg er

hvordan et maleri (i mitt tilfelle maleriet til Gauguin som fanget oppmerksomheten min) traff helt presist et riktig punkt i meg, vekket intensjonene fra det underbeviste og satte i gang prosesser med utfoldelse, visualisering og bevisstgjøring av et større bilde, hvor mine egne bilder og billedskapende prosess var en del av en større helhet.

Det andre som var interessant er hvordan formen for den skapende og utforskende dialog med maleriet til Gauguin, formen til billedskapende prosess hvor mine bilder ble til, som jeg satte i gang med var et intuitivt behov for å gjennerfare i billedskapende handling, bearbeide og transformere ikke de billedmessige erfaringer og prosesser som i sin form speilet formen på den billedskapende prosess. Før har jeg opplevd bare bilde, fysisk objekt og innholdet i bildet som kunne representere slike ting visuelt. Det tredje som er interessant er resultat av dialog, bilde som fysisk objekt og innholdet i dette bilde, ikke bare representerte visuelt den fortolkende meningen, men intuitivt var det også behov for gjennomføring av en prosess eller den intuitive rituelle handling. Altså når en jobber med billedskapende prosess på vei til et bilde kan det hende at en intuitivt jobber med noen andre prosesser samtidig. Det vil si at billedskapende prosess egentlig kan være en større helhetlig prosess hvor selve billedskapende prosess er en del av hele prosessen. Det fysiske bilde en kommer til gjennom denne helhetlige prosessen kan være en prosess i seg selv, og denne prosess kan representere noe annet enn det som den større helhetlig prosess representerer. Dette var en ny oppdagelse for meg ved fenomenet bilde, men jeg er ikke helt sikker på om jeg klarte å forklare her disse nye oppdagelsene forståelig. Men med denne erfaringen av nye sider ved billedskapende prosess og erfaringen av nye sider ved bildet som produktet av billedskapende prosess, får meg til å fundere over betydningen av billedskapende prosesser og bilder som oppstår i prosessene for elevene.

Gjennom billedspråklig dialog med maleriet til Gauguin fikk jeg oppleve nye sider ved fenomenet bilde. Fenomenet bilde har igjen overrasket og vært uforutsigbart for meg. Selv om jeg føler at jeg ble mer bevisst dette fenomenet kan det være slik at jeg ikke har forstått alt det som jeg tror jeg ble bevisst.

Jeg tror heller at det som var bevisst i denne dialogen var det fenomenet bildet og kroppen med sitt egent eksistensielle<sup>170</sup> forhold til verden, med sin egen intensjonal bevissthet<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Østerberg, 1994, s.8

<sup>171</sup> Kvarv, 2009, s.90

som fikk meg til å handle, erfare, oppleve, føle og bli mer bevisst det som før var ukjent for meg. For meg ser det ut som om jeg var en del av denne dialogen mellom bilde og kroppen. Jeg var en som fulgte utviklingen, kjente etter tilstandene, var med i dialogens flow og noen ganger var jeg en som måtte vente og ikke presse dialogen fremover. Vente med at ting modnes før neste steg kunne tas. Noe var klart for meg, noe hadde jeg fornemmelse om, men veldig mye lå i det ukjente og usynlige, men alt virket til å være tett knyttet til forskjellige individuelle erfaringer, til de emosjonelle og psykologiske dimensjonene som var knyttet til inspirasjonsbildet, til billedskapende prosess og egne malerier.

Ved å få mer innblikk i fenomenet bilde og oppleve den kraften bildet har, ga dette meg mer innblikk i hva det vil si for elevene å være i kontakt med fenomenet bilde. Kan det være slik at ingen møter med bilder er tilfeldige? Kan alle møtene med bilder, store eller små ha betydning? Kan alle billedskapende prosesser være meningsfulle?

Slik som jeg ser det så har denne billedspråklig dialogen med inspirasjons bilde gitt meg mulighet til å stille meg bedre inn på fenomenet bilde sin egen frekvens, gi mer rom for fenomenet bilde å komme frem gjennom inspirasjonsbilde og egne malerier. Samtidig egen erfaring i denne oppgaven har gitt meg mulighet til å oppleve større bredde og dybde i det perseptuelle feltet<sup>172</sup> som åpnet seg, som jeg ble en del av og har gitt meg reelt innblikk i hvor sammensatt, spennende, komplekst, frodig, utfordrende, meningsfullt, gøy, uforutsigbart, berikende og lærerikt relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen kan være, og hvordan det kan være for elevene å være billedskapere. Jeg ser hvordan det var å gi rom til fenomenet bilde, ga meg større mulighet til å kjenne meg selv, bli mer bevisst meg selv og mer bevisst hvor mye av det ubeviste kan ha betydning. En slik forståelse kan være grunnlaget for å se eget utgangspunkt og forståelseshorisonten<sup>173</sup> i min fremtidige praksis som lærer, i møte med elevene som billedskapere og i det å være bevisst på å gi elevene rom til å være i billedspråklig dialog med bilder.

---

<sup>172</sup> Østerberg, 1994, s.7

<sup>173</sup> Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s.193



Denne oppgaven ble svært subjektiv og er preget av personlige erfaringer. Samtidig forteller denne oppgaven noe om sidene ved fenomenet bilde som kan komme til synet i individuell relasjonen med bilde gjennom en billedsensitiv tilnærming.

# 11 Referanser

## 11.1 Litteraturliste

- Danbolt, G. 2005, Blikk for bilder. Om tolkning og formidling av billedkunst, 2.opplag, Abstrakt Forlag AS, Oslo
- Framgard, E. 2004, På veg mot en ny bildepedagogikk? Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Kopisenteret, Høgskolen i Telemark
- Glambek, I. 1994, Om kunst de siste 200 år, 2.utgave, Skolebokforlaget AS, Oslo
- Gombrich, E.H. 1996, Verdens kunsten, 3. reviderte utgave, H. Aschehoug&Co, Oslo
- Goldwater, R. 1979, Paul Gauguin, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Halvorsen, E. M. 2007, Kunstfaglig og pedagogisk FOU: nærhet, distanse, dokumentasjon, Høgskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press, Kristiansand
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2010, Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Haabesland, A. Å & Vavik, R. 2004, Kunst og håndverk-hva og hvorfor, 3. oppdrag, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Koefoed, H. 2004, Modernismen i kunsthistorien fra 1870 1990-årene, 1.utgave, 2.opplag, Yrkesopplæring ANS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009, Det kvalitative forskningsintervju, 2.utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Kvarv, S. 2010, Vitenskapsteori-tradisjoner, posisjoner og diskusjoner, Novus Forlag AS, Oslo
- Kunstleksikon i lommeformat, 2003, Kunnskapsforlaget H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) A/S og Gyldendal ASA, Oslo
- The Journal of the National Art Education Association, USA.
- Nielsen, L.M. 2009, Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går-i dag-i morgen, Universitetforlaget AS, Oslo
- Thuren, T. 2009, Vitenskapsteori for nybegynnere, 2.utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

# 12 Vedlegg

## 12.1 Oversikt over vedlegg

### 12.1.1 Vedlegg til rapport

- **12.2 Ekstra materialet relatert til billedskapende prosess**
  - 12.2.1 Kvinneskikkelsens forskjellige ansikter.
  - 12.2.2 Samspill mellom Maleri 3 og omgivelsene
  - 12.2.3 Symbolikk i oppgaven.
  
- **12.3 Intervju**
  - 12.3.1 Forespørsel om deltakelse
  - 12.3.2 Intervjuguide
  - 12.3.3 Tilbakemelding med godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD
  - 12.3.4 Bekreftelse fra Høgskolen i Telemark
  
- **Eksempler på analyse**
  - 12.4.1 Skapende del
  - 12.4.2 Intervju

## 12.1.2 Digitalt vedlegg

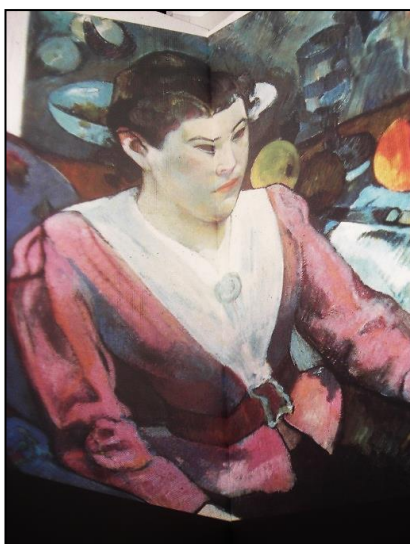
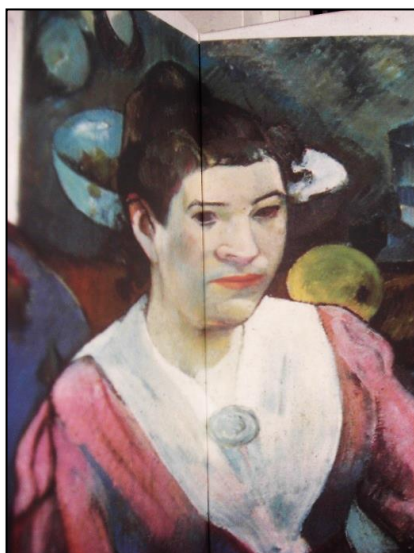
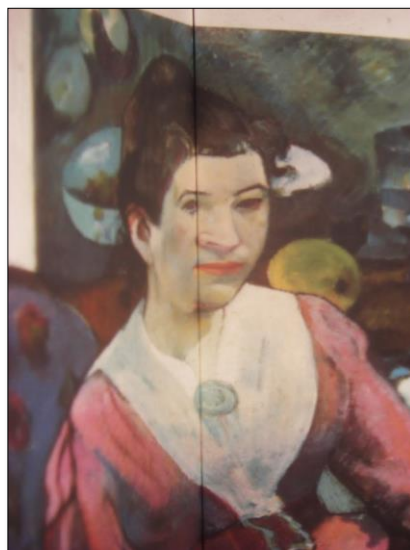
- **Del 1**
  - **A Skapende del**
    - 1A\_1 Foto av billedskapende arbeid: Inneholder alle bildene
    - 1A\_2 Digitalt biledogg: Skriftlig dokument over akryl og oljeperioden med noen bider.
  - **B Loggbøker**
    - 1B\_1 Digitaliserte loggbøker
    - 1B-2 Tegninger fra loggbøkene
  - **C Ekstra**
- **Del 2**
  - Intervju
- **C Ekstra**
  - 1 Andre inspirasjons bilder
  - 2 Til utprøving
  - 3 Cézannes maleri i Gauguins maleriet
  - 4 Skisser til Maleri 6
  - 5 Foto av epletrær
  - 6 Skisse av et epletre til Maleri 6
  - 7 Tegning i Maleri 6
  - 8 Foto av zombi-sopp
  - 9 Kort film
  - 10 Andre bilder fra skapende prosess
  - 11 Symboler
  - 12 Projisering

## 12.2 Ekstra. Materialet relatert til billedskapende prosess

### 12.2.1 Kvinneskikkelsens forskjellige ansikter.

Tabell 69 *Kvinneskikkelsens forskjellige ansiktsuttrykk.*

**Projisering på 3d-flate. Forskjellige ansiktet til kvinneskikkelsen.** Digitalt vedlegg, mappen «Ekstra» - kort film med transformasjonen av ansiktene.



## 12.2.2 Samspill mellom Maleri 3 og omgivelsene

Tabell 70 Skygger og lys.

**Tilfeldig og meningsfull samspill mellom maleri og omgivelsene.**

For mer se i digitalt vedlegg «Ekstra», Andre bilder fra skapende prosess: mappe 4 og 5.

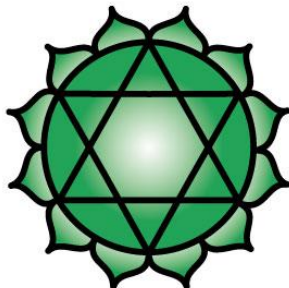
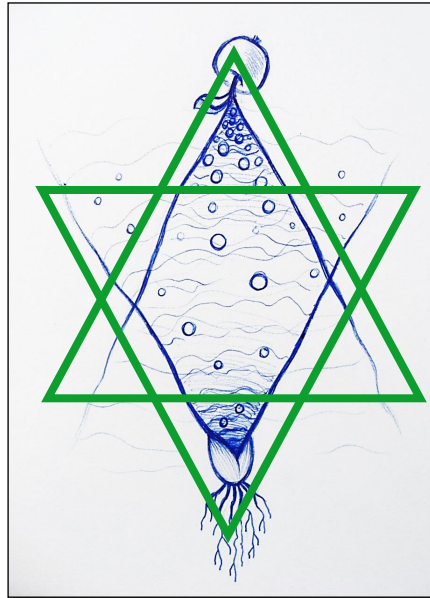
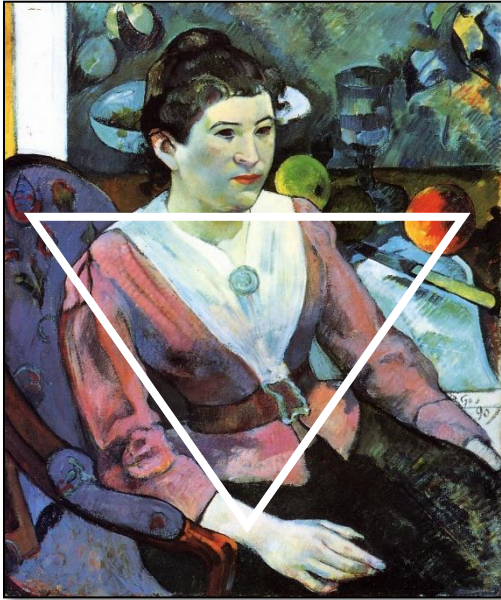




## 12.2.3 Symbolikk i oppgaven

Tabell 71 Trekanter og meningen med disse.

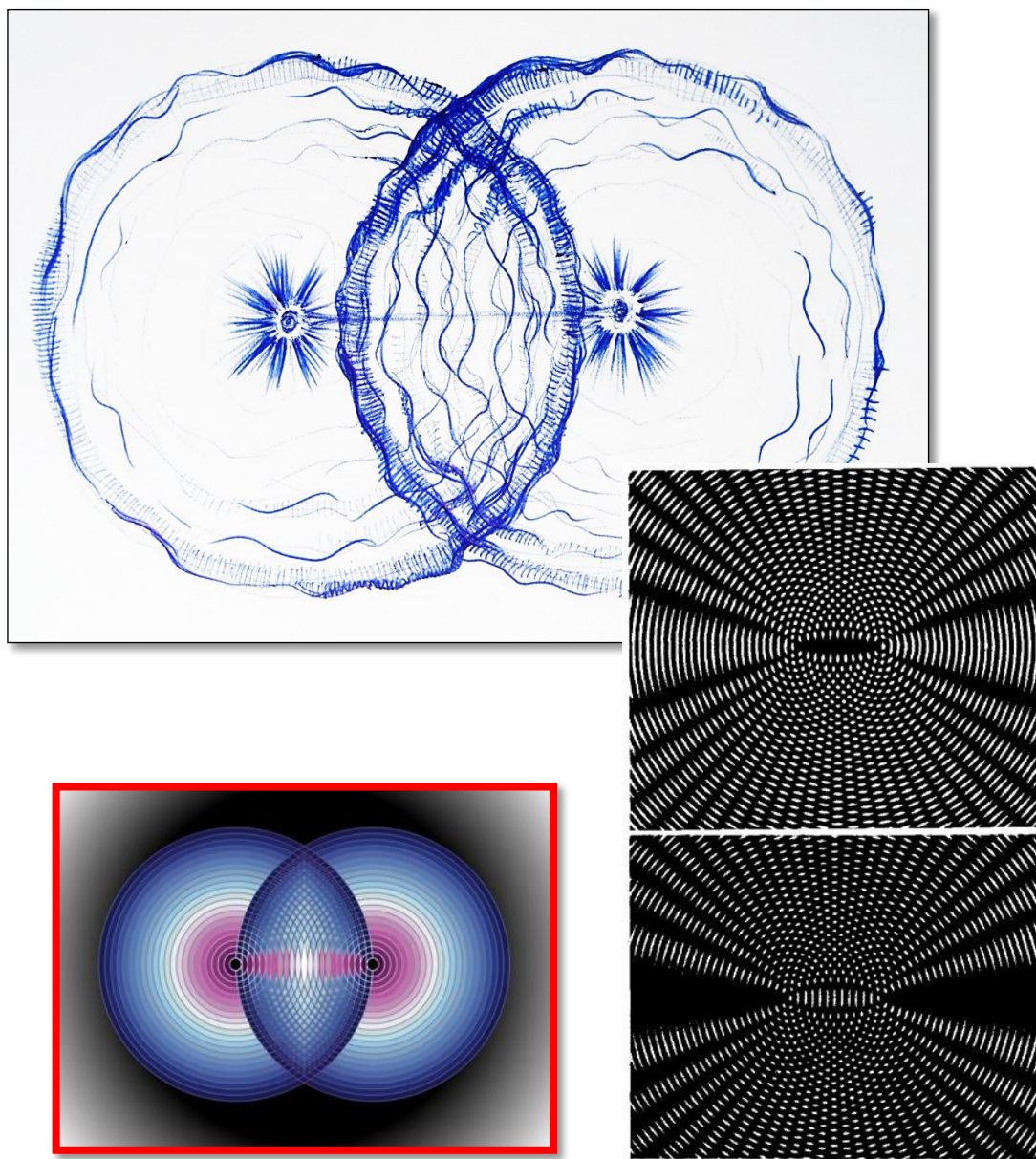
### Symboler på feminine og maskuline energier



Samspill mellom oppovervendt og nedovervendt trekanter har flere betydninger. I oppgaven min tolker jeg disse trekantene som symbol på foreningen og balansen mellom den feminine og maskuline energi. Dette symbolet står også for hjertechakraen<sup>174</sup>. Denne tolkningen basert på egen erfaring som ligger i bakgrunnen for oppgaven. Forståelsen for dette utviklet seg etterhvert under arbeidet med oppgaven.

Tabell 72.0 Sirkler og meningen med disse.

Symboler: Dialogmodell, Interferens mønsteret og **Vesica pisces**.



<sup>174</sup> Jensen, 2000, Farvenes metafysikk. Kosmisk farvelære, s.224

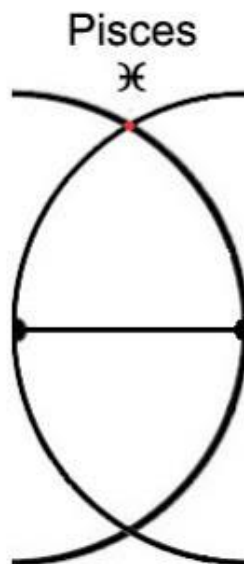
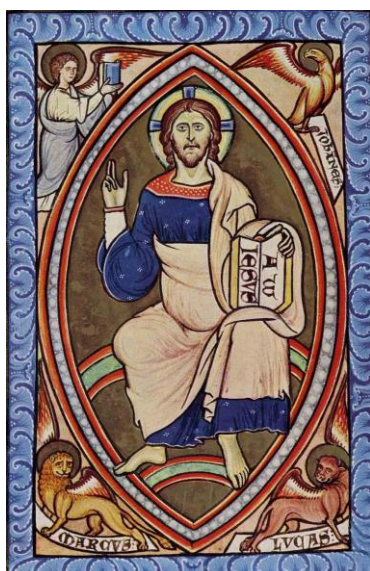
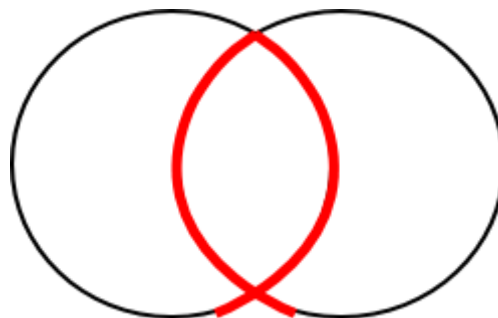
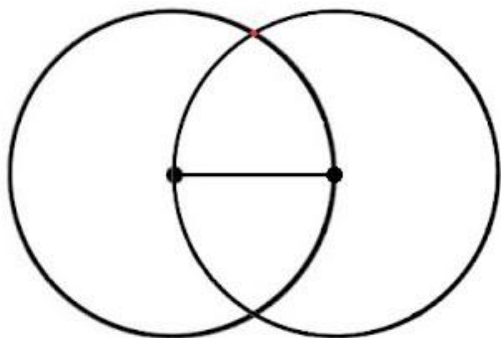
Tabell 72.1 Sirkler om meningen med disse.

**Dialogmodell, Interferens mønsteret og Vesica pisces.**

[http://circumsolatiuous.blogspot.no/2010\\_05\\_01\\_archive.html](http://circumsolatiuous.blogspot.no/2010_05_01_archive.html)

<http://www.toniallen.co.uk/vesica-pisces.html>

<http://www.toniallen.co.uk/Christ-vesica-pisces-1-web.jpg>

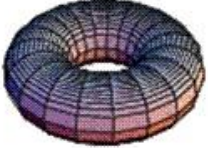
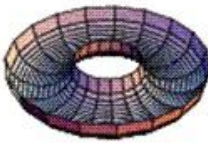
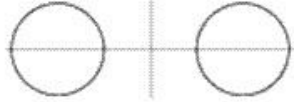

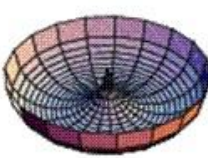
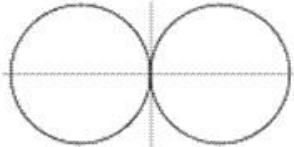


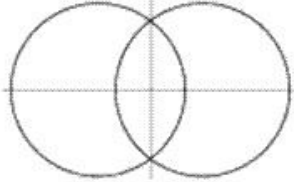


Vesica Pisces er en esoterisk symbol som var brukt gjennom svært lang tid på tvers av forskjellige religioner og kulturer. Den eggformede eller mandelformede del, som minner om interferens, symboliserer kosmos og livets fødsel.

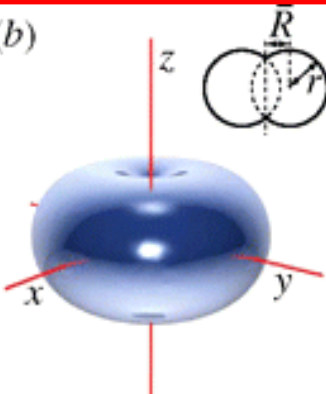
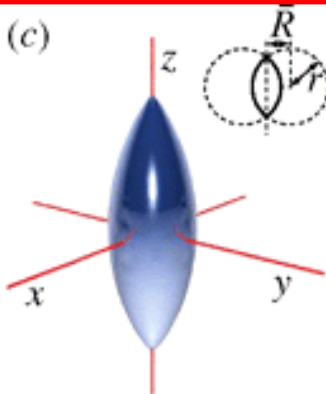
Spindel torus visualiserer Vesica pisce i 3D form. Se neste skjema.



Tabell 72.2 Sirkler og meningen med disse.

Forskjellige torus former. Spindel torus og Vecika pisces.			
	<a href="http://www.smeddum.net/articles/matter.htm">http://www.smeddum.net/articles/matter.htm</a>	<a href="http://www.homemadegiftguru.com/pisces-symbol.html">http://www.homemadegiftguru.com/pisces-symbol.html</a>	<a href="http://designconsciousness.blogspot.no/2012/09/design-metaphysics-torus.html">http://designconsciousness.blogspot.no/2012/09/design-metaphysics-torus.html</a>
	<i>full view</i>	<i>cutaway</i>	<i>cross-section</i>
<i>ring torus</i>			
<i>horn torus</i>			
<i>spindle torus</i>			

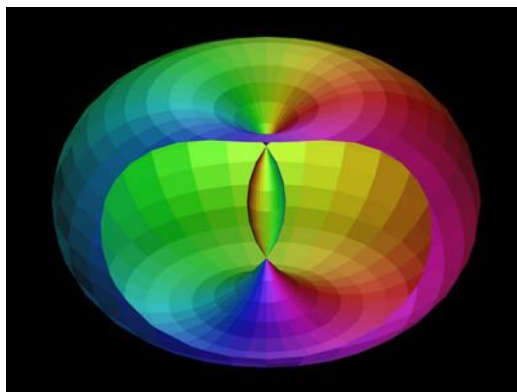
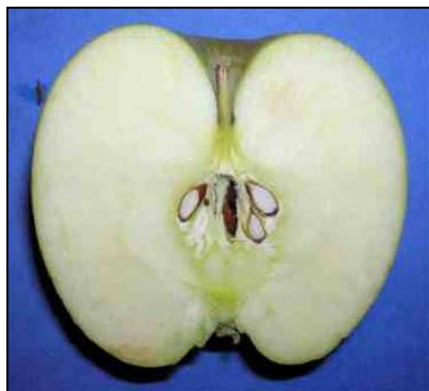
(b)		(c)	
-----	-------------------------------------------------------------------------------------	-----	--------------------------------------------------------------------------------------

Torus er matematisk objekt. Den ytre formen av spindel torus assosieres med og kalles også for Eple. Formen som oppstår ved overlappingen og som finnes inni i eplet assosieres med Sitron. Frukt er noe som Cezanne likte å male. For eksempel epler.

Tabell 72.3 Sirkler og meningen med disse.

**Snittet i eplet og snittet i torus, epler i Cezannes stilleben.**

<http://www.math.brown.edu/TFBCON2003/art/HTML/B3D/Spindle-Torus-3.html>  
<http://asimpleexplanation.blogspot.no/2011/06/toroidal-patterns-in-food.html>



Veien som startet med Gauguins maleri førte gjennom symboler for den feminine og den maskuline energier og vesica pisces til Cezannes maleri, som er avbildet i Gauguins maleri. Jeg synes at denne oppdagelse av symboler og symbolske sammenhenger er veldig interessant på mange forskjellige måter, også for eksempel med tanken på Eplefestivalen i Gvarv.

## 12.3 Intervju

### 12.3.1 Forespørsel om deltakelse

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

**” Praktisk skapende og fortolkende dialog mellom bilde og utøver om prosessen.”**

*(Senere endret til «Skapende, fortolkende og utforskende dialog mellom billedkilden og billedskaperen.» Meldt om 13.07.14)*

Denne studie er en del av masteroppgaven ved Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

**Problemstillingen:** Hvilke potensialer kan ligge i en billedskapende prosess som foregår i interaksjonen mellom en meningsfull billedkilde og en utøver, hvor bildeskapende arbeid ikke reguleres av forutbestemte mål og kriterier mot ferdig resultat?

*(Senere endret til: Billedsensitiv tilnærming gjennom billedspråk i dialogen med Gauguin maleri «Kvinneportrett» om utfoldelse av billedskapende prosess, tilblivelse av egne malerier og billedskaperen. Hvordan det er å være i en åpen, utforskende og skapende dialog og hva ville komme frem i denne dialogen?)*

- *Didaktisk refleksjon etter erfaringen med denne dialogen.*

*Men ikke meldt om endringen av problemstillingen, da den ikke har innvirkning på formålet med intervju. )*

**Formål:** Utforsking av hva en bildeskapende prosess kan være når det skapende arbeidet ikke reguleres av forutbestemte kompetansemål og vurderingskriterier. Prosessen undersøkes gjennom interaksjon med en inspirasjonskilde (en meningsfull billedkilde) og eget praktisk skapende arbeid. Gruppeintervju med lærere kommer til å gå ut på å få frem lærerens erfaring med elevenes billedskapende prosess og elevene som utøvere i samspillet med inspirasjonskilde, kompetansemål og vurderingskriterier mot et ferdig produkt. Studien relateres bare til visuelle kunsthøgskole i videregående skole ved studiespesialisering med formgivning og arbeid med malerier.

**Utvalget av intervjukandidatene baserer seg på:**

- Kandidatene har erfaring med å undervise i visuelle kunsthøgskole ved en videregående skole slik at det gir mulighet til å få innblikk i erfaringen og refleksjonene til lærere angående elevenes billedskapende arbeid.
- Kandidatenes faglige bakgrunn eller hvor mange år har de undervist i visuelle kunsthøgskole ikke spiller en viktig rolle i denne undersøkelsen. Min undersøkelse av en



mindre størrelse og ikke går ut på å vurdere forholdet mellom lærernes faglig bakgrunn og erfaring med funn som blir gjort i gruppeintervju.

- Skolen til kandidatene ligger ikke så langt fra HiT, slik at det er mulig å gjennomføre gruppeintervjuet på en dag ved kandidatenes arbeidssted.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Data samles inn gjennom gruppeintervju som kan bli gjennomført ved lærernes arbeidssted. Intervjuet blir tatt opp på en lydopptaker. Foreløpig beregnet tid for intervju er 60 minutter. Ingen personlige opplysninger om lærere eller elevene er relevante for denne undersøkelse.

### **Spørsmålene kommer til å gå ut på forholdet mellom:**

- Den billedskapende prosessen og kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier.
- Lærerens rolle som veileder og autoritet og elevenes rolle som billedskaper og mottaker.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudenten som har tilgang til rådata (lydopptak). Det blir ikke registrert noen personlige opplysninger i transkriberingen eller i videre bearbeidelse og publiseringen av intervjumaterialet. Dersom det kommer frem under intervjuet noen eksempler eller opplysninger som kan føre tilbake til informantene eller elevene blir disse anonymisert i transkriberingsnotat. Innsamlet data lagres på en ekstern hard disk. Anonymisert oppsummering av intervju publiseres i en masteravhandling for internt bruk ved HiT. Lydopptaket bearbeides på en bærbar datamaskin og blir slettet etter transkriberingen er fullført. Prosjektet avsluttes høsten 2015 da blir også transkriberingen av rådata slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med min prosjektleder Lovise Søyland på telefonen 90961341 eller e-mail [lovise.soyland@hit.no](mailto:lovise.soyland@hit.no). Dere kan kontakte meg på telefonen 97873593 eller e-mail [svetlananor@hotmail.com](mailto:svetlananor@hotmail.com)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

*(Signaturene fra lærere som sa ja til intervju finnes i selve dokumentene i permen med skriftlige vedlegg)*

## 12.3.2 Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste.

Gruppeintervju avgrenses bare til bilde og billedskapende prosess.

Spørsmålene kommer til å gå ut på forholdet mellom:

- Den billedskapende prosessen og kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier på den andre side.
- Lærerens rolle som veileder og autoritet og elevenes rolle som billedskaper og mottaker.
- I spørsmålene kommer jeg til å støtte meg på:
- Noen funn i Eva Lutnæs sin doktorgradsavhandling «Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk-lærernes forhandlingsrepertuar.»
- Min egen refleksjon fra egen erfaring fra studiepraksis om elevenes billedskapende arbeid og hvordan den blir påvirket av kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier på vei til et ferdig produkt.

Jeg er først og fremst interessert i lærernes refleksjoner enn detaljer og konkrete eksempler. Lærerne blir gjort oppmerksomme på ikke å nevne konkrete navn eller klassetrinn.

### **Eksempler på spørsmål:**

- Har dere hatt problemer med å definere presise og forståelig mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier for oppgavene? (Hvilke problemer har lærerne møtt på, beskrive/utdype. Reflektere over.)
- Har dere opplevd det å være fornøyd med forarbeid med å definere gode mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier men som ikke traff når det var utprøvd i praksisen? Uoverensstemmelse mellom teori og praksis. (Utdype og reflektere over.)
- Har dere opplevd å gi bedre karakter til den som traff målene og lavere karakter til den som ikke traff målene men som hadde et flott arbeid likevel? Hvordan var eleven og arbeidet anerkjent da? (Utdype og reflektere.)
- Hva tror lærerne motiverer elevene i arbeid med bilder? Hvor blir elevens oppmerksomhet rettet mot i rommet mellom den skapende prosessen, det å være utøveren og mål for oppgaven, kompetanse mål og vurderingskriterier for oppgaven? Hvordan påvirker det billedskapende spørsmål? Hvordan påvirker det eleven som utøver? Hvordan blir det med rom for det kreative og det å uttrykke seg selv når elevene må forholde seg til forskjellige mål og kriterier? (Utdype og reflektere.)

- Tar elevene og utfordrer seg selv og de fastsatte rammene for oppgaven ved å bryte grensene av det som forventes av dem? Hvis dem gjør det hvordan blir dem møtt, veiledet og vurdert da? (Utdype og reflektere.)
- Opplever lærerne seg selv som kompetente til å vurdere elevens kreativitet og personlig uttrykk? (Utdype og reflektere.)
- Hva tenker lærere er bra og ikke bra med mål for oppgaven, kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier? (Utdype og reflektere.)
- Hva er intensjonen og hva er verdien med mål for oppgave, kompetansemål, veiledning og vurderingskriterier? Hvordan tolker lærerne det? (Utdype og reflektere.)
- Hvor bevisste lærerne er på verdien (for her og nå i timen, og for eleven som mennesket) av den sanselige interaksjonen, estetiske opplevelsen og estetiske erfaringen som foregår i interaksjonen med bilder (inspirasjonskilde) og bildeskapende prosess? (Utdype og reflektere.)

## 12.3.3 Tilbakemelding med godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Lovise Søyland  
Institutt for forming og formgiving Høgskolen i Telemark  
Postboks155  
3672 NOTODDEN

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 05.02.2014  
Vår ref: 37263 / 3 / LB  
Deres dato:  
Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet. Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

*37263 Fortolkende dialog mellom bilde og utøver gjennom bildeskapende arbeid om Prosessen*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder  
Daglig ansvarlig Lovise Søyland  
Student Svetlana Nordvik*

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kopi: Svetlana Nordvik svetlananor@hotmail.com

## **Personvernombudet for forskning**



Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 37263

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Ombudet vurderer informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Data samles inn gjennom gruppeintervju. Vi forstår det slik at det tas høyde for at personidentifiserbar informasjon behandles elektronisk på lydopptak. Vi minner om at lærere ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten. Prosjektet skal avsluttes 01.09.2015 og innsamlede opplysninger skal senest da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks.yrke, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## 12.3.4 Bekreftelse fra Høgskolen i Telemark



**Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning**

**Til den det måtte angå**

Saksbehandler: Marte S. Gulliksen

Intern tlf.: 35 02 63 97

E-post: Marte.gulliksen@hit.no

Journalnummer:

Dato: 3.3.2014

### **Bekreftelse**

Med dette bekreftes det at Svetlana Nordvik er masterstudent i formgivning, kunst og håndverk, ved Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

Nordvik arbeider med en masteroppgave som er stipulert til ett års arbeid. Masteroppgaven er et individuelt, selvstendig arbeid som skal gi ny kunnskap og erkjennelse. Temaet til Nordvik er Skapende, fortolkende og utforskende dialog mellom billedkilden og billedskaperen. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, viser jeg til Nordviks informasjon.

Det er av stor betydning for oppgaven hennes at du/dere er villig til å delta. Jeg håper på et fint samarbeid mellom Svetlana Nordvik og deg/dere som informanter.

Vennlig hilsen

(Underskrift)

Marte S. Gulliksen

Koordinator for masterstudiet i formgivning, kunst og håndverk



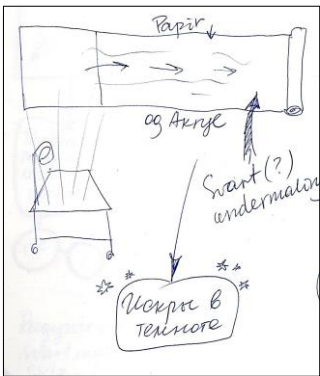
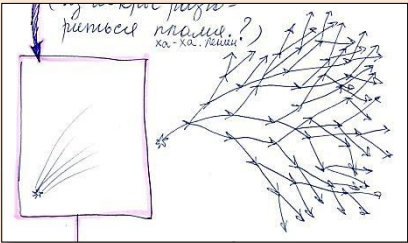
## 12.4 Eksempler på analyse

### 12.4.1 Skapende del

Tabell 73 Skjema for systematisering av loggnotater til digitalt form.

<b>Dato. Periode. Maleri nr.</b>	
<b>Notater fra loggbok Nr. Sider nr.-nr.</b>	<b>Refleksjoner</b>
Vanlig notat	Refleksjon for notat
Ide	Refleksjon for ide

Tabell 74 Eksempel på nedskrivning av loggnotatene i digitalt form.

21.07.13 Akryl-periode. M1-Ap.	
Notater fra loggbok 1. Sider 5-6	Refleksjoner
I dag trives jeg bedre med å male enn siste gang.	Det står ingen dato for denne dagen. Jeg daterer det med dato for når neste gruppe med bilder for M1 var tatt, før jeg begynner på M2.
<p>Tegning side 5. Male på papir med akryl. Et langt maleri. Svart undermaling? Gnister i mørket.</p> 	<p>Under arbeidet med M1 følte jeg at projisere lysbildet opp på mitt maleri var et hinder også for å se hva jeg skal male, hvordan var egentlig de fargene jeg påførte maleriet mitt uten fargene fra lysbildet. Det å veksle mellom å slå av og slå på overhead også fikk meg ut av flyt i arbeidet.</p> <p>Derfor, for å kunne se bedre, fikk jeg ideen om å rulle ut lag på lag maleriet i en stripe av lag som kommer etter hverandre. Hvorfor svart? Hvorfor ikke en annen farge som undermaling? Kanskje dette var tenkt i kontrasten til den kvite lerretet som jeg begynte å male på i M1.</p>
<p><b>Ide7:</b> Tegning side 6. En bok? Illustrasjoner av gnist i mørket. Gnisten kan være begynnelsen på noe større, gir lys.</p> 	Prosess som kunstobjekt.
! Vurdere ideene som kommer som oppgaver for skoleundervisningen.	Jeg kommer til å vurdere oppgaven min, men vet ikke om jeg får tid til å vurdere også alle ideene som kommer underveis.

**Eksempel på hvordan forskjellige notater i loggbøkene systematiserte seg.**

- Ideer som er aktuelle for praktiskskapende arbeid i masteroppgaven:
  - Ideer for arbeidsmåter med **projisering og transparent** for denne oppgaven.
  - Ideer for oppgaven med bakgrunn i **inspirasjonsbilde og min refleksjon** over den.
- Ideer både for masteroppgaven og arbeid utenfor denne oppgaven:
  - Erfaring med **maleteknikker** som gir ideer for selve oppgaven og for billedskapende arbeid utenfor oppgaven.
  - Erfaringen med **maleverktøy** som gir ideer for selve oppgaven og billedskapende arbeid utenfor oppgaven.
  - Ideer med bakgrunn i **egne malerier og maleflate** for mulig viderekommende arbeid med disse i selve oppgaven.
- Ideer aktuelle for oppgaven men ikke direkte for praktiskskapende arbeid i oppgaven.
  - Ideer for **presentasjon av masteroppgaven.**
- Ideer for praktiskskapende arbeid utenfor masteroppgaven:
  - Ideer for **tegninger eller malerier** utenfor denne oppgave.

Tabell 76 Eksempel på systematisering med refleksjon av notatene.

Ideer for arbeidsmåter med <b>projisering og transparent</b> for denne oppgaven.
<p><b>Ide3:</b> Kanskje jeg må projisere, ta tid til å male og så projisere igjen, som i Piloten? (Jeg har ikke jobbet på denne måten i masteroppgaven likevel. Dette kommer jeg til å ta opp i refleksjonen da utgangspunktet for denne oppgaven var inspirasjonen fra denne måten å jobbe på.)</p> <p><b>Ide18:</b> Snu på transparenten, projisere opp-ned, høyre/venstre osv. (Dette begynner jeg å gjøre i M4.)</p>
<p><b>Refleksjon:</b> Ideer for hvordan jeg kan bruke <b>billedskapende verktøyet</b> mitt-overheaden og transparenten med maleriet til Gauguin. (! Overheaden er ikke billedskapende verktøy alene slik som jeg skilte den ut i bakgrunnen for oppgaven. Billedskapende verktøy er både overheaden og det som projiseres.) I <b>ideen 18</b> vises det til det som var aktuelt å bruke akkurat i denne masteroppgaven som var annerledes fra Pilot-oppgaven hvor inspirasjonen for overheaden kommer fra. Masteroppgavens egen måte å bruke overheaden og transparenten på melde seg på ut i <b>fra selve billedskapende prosess</b>.</p> <p><b>Funn:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Billedskapende verktøy ser ut til å være er hovedverktøyet i oppgaven. Maling, penslene osv kommer etter.</li><li>• Billedskapende verktøy er ikke bare overhead, men overhead og det som projiseres med hjelp av den!</li><li>• Måten å bruke billedskapende verktøy på i masteroppgaven stemmer fra selve billedskapende prosessen og speiler selve dynamikken i den, måten jeg gikk frem og malemåten.</li><li>• Jeg vet ikke hvorfor jeg ikke kom på å snu og vri transparenten med motivet før M4-Ap. Jeg beveget jo den opp og ned og til sidene, men det er ikke før i M4-Ap, mest kaotiske for meg, bildet at jeg begynte å snu og vri transparenten.</li></ul> <p>Ide 3 forteller meg om at denne billedskapende prosess hadde sin egen karakter og derfor en egen måte å male projiseringer på. Det at jeg heller ikke prøvd å male slik som jeg var inspirert fra piloten forteller meg om at jeg holdte ved prosessen som meldte seg i denne master oppgave. <u>Hva er det som påvirket karakteren, hva er disse fysiske elementene som igangsetter energiene? Jeg ser tydelig at penselstrøkene er en ting som påvirker dynamikken, energien. Andre ting, og det som ikke er ting, men kanskje andre former som ønsker eller tanker?</u></p> <p>Det er veldig interessant hvordan <b>billedskapende verktøy</b> som ting (overhead) ble til <b>interaksjon</b> (samspill mellom to ting overhead og transparent)! Utrolig men dette gjenspeiler interaksjonen mellom meg og billedkilden, det er igjen samspill mellom to elementer og det er ut i dette samspillet foregår billedskapende prosess, tilblivelse av malerier, utforskning, kommer ideer, spørsmål og opplevelser.</p>

## 12.4.2 Intervju

Tabell 77 Eksempel på analyse av intervju.

<b>Meningsenhet 3: Lærernes utgangspunkt i vurdering. (Samkjøring av svarene)</b>
<b>Spørsmål 6:</b> Opplever lærerne seg selv som kompetente til å vurdere elevens kreativitet og personlig uttrykk? (Til meg: Utdype og reflektere.)
<p><b>(VGSA/Sprs.6)</b> Den ene læreren mente at (...) var kompetent fordi at (...) har <b>god kunnskap om kreative prosesser og har en stor takhøyden for uttrykk</b>, samtidig som (...) bevisst på å være åpen og er veldig opptatt av at det <b>ikke skal tilfredsstillende (...)</b> <b>egen smak</b>. Den andre læreren sier at alle har forskjellige bredder i forhold til toleranse og innsikt og <b>alle kan falle i fellen av personlig smak</b>. Videre forteller læreren om opplegget på skole som de satte i gang, hvor <b>lærere jobber på tvers av hverandres klasser</b> noe som gjør at de <b>har mulighet til å gjennomføre vurdering sammen og være hverandres reflekterende støttespillere</b>. Videre går lærere til å snakke <b>om kompetanse hos elevene og vurdering</b>. Noen elever, forteller en av lærere, som kanskje ikke har gjort storveis og kanskje har det vanskelig for å forstå ting plutselig kommer med et <b>fantastisk bilde, noe som er opprinnelig og har egen uttrykk</b>, men som <b>ikke viser til det forventede kompetanse</b>. Disse elevene får et bra karakter likevel. Vi kan miste det opprinnelige «i all læringen», eller når vi forsøker å forfine det opprinnelige uttrykket, foredle den så blir det bare dødt. Vi ser ofte det opprinnelige i skysseperioden i oppgavene hvor elevene har friere skissestrekker. Vi minner elevene på at de ikke skal miste det opprinnelige ved egen uttrykk. <b>(VGSB/Sprs.6)</b> En lærer forteller om seg selv at (...) <b>har ingen kjempehøy utdanning</b>, mer kompetent på bredden og har sine trygge områder som (...) prøver å utvide, så jeg må kunne <b>ta innover meg at jeg får elevene som er mye flinkere</b> enn meg selv, jeg må kunne klare å takle det og klare å bakke de opp. En annen av lærere sier at kompetanse består ikke bare i at man selv mestrer det, men <b>også i erfaringen og kunnskapen</b> vi sitter med. Den tredje læreren sier at (...) tror aldri gått i denne jobben hvis (...) ikke følte å være litt kompetent, fordi da ville (...) gjort elevene bjørnetjeneste, de ville ikke fått utbytte av det. Men det er fint at kolleger kan lytte til andre, kan spørre og bakke opp hverandre. En fjerde forteller at gjennom mange år kan en bygge opp erfaring men det er viktig være åpen for elevene.</p>
<p>En av lærerne ved den første skolen mente at (...) opplevde seg selv som kompetent fordi at (...) hadde god kunnskap om kreative prosesser og en stor takhøyden for uttrykk, vær bevisst på å være åpen og ikke var opptatt av å tilfredsstillende egen smak. Den andre læreren mente at «alle kan falle i fellen av personlig smak». Videre forteller læreren om opplegget på skole som de satte i gang, hvor lærere jobber på tvers av hverandres klasser noe som gjør at de har mulighet til å gjennomføre vurdering sammen og være hverandres reflekterende støttespillere. Videre reflekterer lærere over det å ha faglig <b>kompetanse</b> og det å beholde det opprinnelige eget uttrykk som vi kan miste «i all læringen». Eleven som ikke viser til det forventede kompetanse kan komme med et fantastisk bilde, noe som har opprinnelig og egen uttrykk. Disse <b>elevene</b> får et bra karakter likevel. Det opprinnelige og eget ser lærere ofte i skysseperioden hvor elevene har friere skissestrekker. En av lærerne ved den andre skole fortalte at (...) har ingen kjempehøy utdanning men har sine trygge områder som (...) prøver å utvide; (...) mener at (...) må ta innover seg at (...) kan få elevene som er mye flinkere enn (...), «jeg må kunne klare å takle det og klare å bakke de opp». Andre lærere mente at kompetansen består ikke bare i at man selv mestrer det, men også i andre erfaringer og kunnskaper vi sitter med og at kompetansen kan bygges opp gjennom årene, men det var viktig å være åpen. En av lærerne var ening i at kolleger kan lytte til andre, kan spørre og bakke opp hverandre, men (...) tror at (...) aldri ville gått i denne jobben hvis (...) ikke følte å være litt kompetent.</p>