

Jon Are Myhrer

## Fargeperspektiver og fargedidaktikk

En studie av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA og i egen maleriprosess



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for estetisk fag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Jon Are Myhrer

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes det gjennom strukturerte intervjuer hvordan lærere oppfatter anvendelse av fargelære i undervisning i KDA, og hvordan ulike fargeperspektiver er aktive i egen maleriprosess. Fem intervjuer med lærere i KDA ble tematisk analysert og kodet etter temaene i den didaktiske relasjonsmodellen, med tilhørende underkategorier. På tvers av disse kodene fremkommer det funn innenfor tre hovedkategorier, med ulike *perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning, allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning og rammefaktorer for fargeundervisning*. De ulike perspektivene for anvendelsen av fargelæren ble videre utgangspunkt for egen maleriprosess, der det ble undersøkt hvilke fargeperspektiver som fremkom, og hvordan disse var aktive i ulike faser av prosessen. Gjennom en tematisk analyse av egne loggbeskrivelser av prosessfremgangen, fremkommer det tre fargeperspektiver: *farge som komposisjon, farge som stil og farge som emosjon*. Ut fra videre analyse av faser i maleriprosessen, kommer det frem det to hovedfaser, *komponerings- og emosjonsfasen og korrigerings- utarbeidelsesfasen*, der ulike fargeperspektiver er virksomme. For å fremstille helheten av maleriprosessen og relasjonen mellom de ulike fargeperspektivene, ble det utarbeidet en prosessmodell kalt *Fargerelasjonsmodell for maleriprosess*. Fargeperspektivene fremkommer i modellen som ulike delintensjoner som virker sammen i en helhet. Gjennom veksling mellom *konstruksjons- og refleksjonsfaser* tydeliggjøres fargeintensjonene, og progresjonen i prosessen. Modellen kan gi et grunnlag for å være bevisst på når og hvordan ulike fargeperspektiver er aktive i en maleriprosess, og være et hjelpemiddel for lærere i planleggingen av elevenes prosesser i fargeundervisning. I oppgaven drøftes anvendelse av prosessmodellen opp mot fargedidaktikk og kunstfaglige prosessmodeller.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	8
1.2	Problemområde .....	9
1.3	Avgrensning av oppgaven.....	10
1.3.1	Presisering av problemstillinger .....	13
1.4	Begrepsavklaring .....	14
1.5	Oppgavens struktur .....	16
<b>2</b>	<b>Kunnskapsgrunnlag fargeundervisning og maleriprosess</b> .....	<b>17</b>
2.1	Farge- betydninger og anvendelse .....	17
2.2	Fargedidaktikk-tidligere praksis og forskning .....	19
2.3	Fargedidaktikk og læreplanverk .....	25
2.4	Kunstfaglige prosessmodeller for undervisning .....	38
2.5	Farge som bildespråklig virkemiddel .....	43
2.6	Fargeemosjoner .....	45
<b>3</b>	<b>Metodiske valg</b> .....	<b>48</b>
3.1	Gjennomføring av forskningsprosess .....	48
3.2	Prosedyre for metode 1: intervju av lærere i KDA .....	50
3.2.1	Datainnsamling.....	50
3.2.2	Utvalg og etiske hensyn.....	50
3.2.3	Utarbeidelse av intervjuguide og pilotintervju .....	51
3.2.4	Gjennomføring av intervju .....	53
3.2.5	Metode for analyse .....	53
3.3	Prosedyre for metode 2: Praktisk arbeid med egen maleriprosess .....	55
3.3.1	Datainnsamling ved loggbok.....	55
3.3.2	Rammer for maleriprosess .....	56
3.3.3	Metode for analyse og analyseprosess .....	57
3.4	Validitet i oppgaven.....	60
3.4.1	Metode 1: Intervjuer med lærere i KDA.....	60
3.4.2	Metode 2: Egen maleriprosess.....	62
<b>4</b>	<b>Resultatfremstilling fra intervjuer med lærere i KDA og egen maleriprosess</b> .....	<b>64</b>

4.1	Resultatfremstilling fra intervjuer med lærere i KDA .....	64
4.1.1	Analyseprosess av intervjuer .....	64
4.1.2	Fremstilling av temaer fra intervjuene med lærer i KDA .....	69
4.2	Resultatfremstilling for egen maleriprosess.....	81
4.2.1	Kunnskapsgrunnlag fra intervjuer med lærer i KDA .....	81
4.2.2	Maleriprosess- grunnlag og gjennomføring .....	81
4.2.3	Analyse av fargeperspektiver og faser i maleriprosessen.....	90
4.2.4	Fremstilling av fargeperspektiver .....	100
4.2.5	Prosessfaser.....	103
4.2.6	Prosessmodell- fargerelasjonsmodellen.....	107
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn fra intervjuer og egen maleriprosess .....</b>	<b>113</b>
5.1	Problemstilling 1: Lærerens oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA.....	113
5.2	Problemstilling 2: Hvilke fargeperspektiver er aktive i egen maleriprosess, og hvordan er de virksomme .....	124
5.3	Didaktisk anvendelse av fargeperspektivmodell i KDA .....	130
<b>6</b>	<b>Oppsummering og refleksjon .....</b>	<b>137</b>
6.1	Oppsummering av resultater.....	137
6.2	Oppsummering og refleksjon rundt metodevalg og gjennomføring .....	138
6.3	Avslutning og veiene videre.....	140
	Litteraturliste.....	143
	Figurliste .....	147
	Vedlegg.....	149

## Innholdsliste figurer

Figur 1. Fremstilling av forskningsfelt innenfor farge .....	11
Figur 2. Modell av oppgaven struktur .....	16
Figur 3. Modell over NCS-systemets oppbygging .....	17
Figur 4. Modell over Munsell-fargeystemets oppbygging .....	18
Figur 5. Ittens fargesirkel.....	20
Figur 6. Oversikt over den didaktiske relasjonsmodellen .....	30
Figur 7. Prosessfremgang i Undersøkende praksis .....	42
Figur 8. Skjema for valg av fargeharmonier .....	46
Figur 9. Modellfremstilling av egen forskningsprosess .....	49
Figur 10. Analyseskjema for fargeperspektiver og prosessfaser .....	59
Figur 11. Fremstilling av koding og kategorisering for intervjuer .....	67
Figur 12. Fremstilling av temaer fra intervju med lærere i KDA.....	69
Figur 13. Foto av havsulekolonien på Runde .....	82
Figur 14. Foto av havsule.....	83
Figur 15. Foto av maleriprosess 2 og 3.....	84
Figur 16. Foto av maleriprosess 6 og 7.....	86
Figur 17. Foto av maleriprosess 8 og .....	87
Figur 18. Foto av maleriprosess 10 og 12 .....	88
Figur 19. Foto av maleriprosess 13 .....	89
Figur 20. Analyse av maleriprosess 1 og 2 .....	91
Figur 21. Analyse av maleriprosess 3 og 4 .....	92
Figur 22. Analyse av maleriprosess 5 og 6 .....	93
Figur 23. Analyse av maleriprosess 7 og 8 .....	94
Figur 24. Analyse av maleriprosess 9 og 10 .....	95
Figur 25. Analyse av maleriprosess 11 og 12 .....	96
Figur 26. Analyse av maleriprosess 13 .....	97
Figur 27. Kategorisering av fargeperspektiver i egen maleriprosess.....	98
Figur 28. Kategorisering av faser i egen maleriprosessen .....	99
Figur 29. Modell 1: Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 1.....	109
Figur 30. Modell 2: Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 2.....	110

## **Forord**

En stor takk må gis til mine veiledere i oppgaven, professor Christina Nygren-Landgårds og universitetslektor Linda Marita Strømme. Dere har gitt mange gode samtaler og diskusjoner rundt emner i oppgaven. Noe som har gitt meg ny innsikt og kunnskap, som har vært et viktig bidrag inn i oppgaveskrivingen. Andre som må takkes for sitt bidrag i oppgaven er Mona Helen Kristiansen, for innledende sparring rundt fargetematikken, intervjuguide og innhold i oppgaven. Brynjar Olafsson må takkes for samtale rundt innhold i oppgaven og bidrag i analyseprosess. Videre vil jeg takke mine medstudenter for gode samtaler og innspill til oppgaven. Noe som har vært et sentralt for å få helhet i oppgaven.

En stor takk må også gis til min far, som har bidratt med samtale rundt innhold og vinklinger i oppgaven.

Notodden, mai 2020

Jon Are Myhrer

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Grunnlaget for oppgaven bygger på en interesse for betydningen farger har som virkemiddel i maleriet. Forfatteren av flere fargebøker Jeff Davis (2015, s. 2) beskriver farge som et av de mest kraftfulle visuelle virkemidlene vi har. Farge kan identifisere, karakteriserer, bedra, tiltrekke, avvise, stimulere og roe ned (Davis, 2015, s. 2). Dette illustrer noe av omfanget rundt fargenes virkning og betydning. Jeg har selv bakgrunn med tegning og maling innenfor en naturalistisk stil. Tematisk har jeg arbeidet mye med biologi og hvordan dette kan uttrykkes i maleri. Stemning og opplevelse er noe av det mest sentrale i maleriet, med hva som kan formidles, erfares eller assosieres gjennom dem. Hvilke bildespråklige virkemidler en anvender og hvordan en anvender disse, har stor innvirkning på hva som uttrykkes av innhold i maleriet. Farge spiller en sentral rolle av disse virkemidlene, der de kan forsterke en handling eller et bestemt motiv. Farger knyttes ofte opp mot følelse, som er et felt der begrepsfesting og artikulering kan være utfordrende. I prosessen med et maleri anvender en også ofte begrepet «føle», der dette gir et uttrykk for om noe har helhet eller sammenheng med del-helhetsintensjonen en har for maleriet. Begrepet fører likevel ofte i liten grad til konkrete begrunnelser på disse prosessene. Ser en dette opp mot en lærings situasjon, vil betydningen av bevissthet og begrepsliggjøring, være sentralt. En stor del av min interesse i denne oppgaven, knyttes derfor opp mot å begripeliggjøre deler av maleriprosessen, og hvordan dette relateres til fargelæren. Interessen for farger knyttes både opp mot egen bakgrunn med maleri, og pågående masterutdanning inn mot jobb i læreryrket. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan lærere arbeider med fargelæren. I egen maleriprosess ønsker jeg videre å belyse hvordan det selv er å arbeid med farger, der dette kan gi grunnlag for forståelse inn i fargeundervisning. Dette leder videre mot oppgavens problemområde.



## 1.2 Problemområde

Oppgavens problemområde omhandler fargelære i en didaktisk sammenheng. I en større sammenheng er teorier rundt farge et sort og omfattende felt, der det inngår i mange anvendelses- og forskningsområder. Dagens samfunn blir stadig mer visuelt og omfanget av medier og uttrykksmuligheter er økende. Behovet for kunnskap om visuelt språk vil derfor være sentralt. Dette gjenspeiles i læreplanfornyelsen for faget *Kunst og visuelle virkemidler* i utdanningsområdet Kunst, design og arkitektur (KDA), der det vektlegges at elevene gjennom praktiske og skapende prosesser får kunnskap om visuelt språk og bruk av visuelle virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette er viktige elementer i en tid der vi blir eksponert for mengder av bildeinntrykk gjennom digital medier, og i de fysiske omgivelsene. Ser en dette i sammenheng med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap*, vektlegges det «å bruke, forstå og respektere visuelle meningsuttrykk på tvers av kulturelle, sosiale og individuelle forskjellar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Behovet for visuell kompetanse er derfor sentralt for å kunne være deltakende og fungerende i samfunnet. Innenfor det visuelle språket er farge et betydningsfullt element. Dette understrekes i *Kunst og visuelle virkemidler*, og kjerneelementet *Visuelle virkemidler*:

Kjerneelementet visuelle verkemiddel handlar om form, farge, materiale og teknikkar og utforsking av korleis desse kan brukast for å skape bestemte uttrykk. Å kunne forstå og bruke visuelt språk er relevant i møte med kunst og visuelle uttrykk og i det skapande arbeidet ein gjer sjølv. I faget inneber dette praktisk og teoretisk kunnskap om visuelle verkemiddel i ulike medium. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Ut fra dette ser en hvordan fargekompetanse er et viktig element i den visuelle kompetanse, der det relateres til kommunikasjon. Dette knyttes både til å kunne avlese og uttrykke informasjon. I et annet kjerneelement *Uttrykk og mening* i *Kunst og visuelle virkemidler* trekkes det frem både betydningen av avkoding av forklaringer i et visuelt språk, og skape forståelse for egne uttrykk og for billedkulturen:

Kjerneelementet uttrykk og mening handlar om korleis kunst og visuelle uttrykk kan kommunisere, skape mening og stille aktuelle spørsmål. Det omfattar òg kunnskap om korleis ein kan bruke visuelle verkemiddel til å uttrykkje egne meningar og skape respekt for ytringane til andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

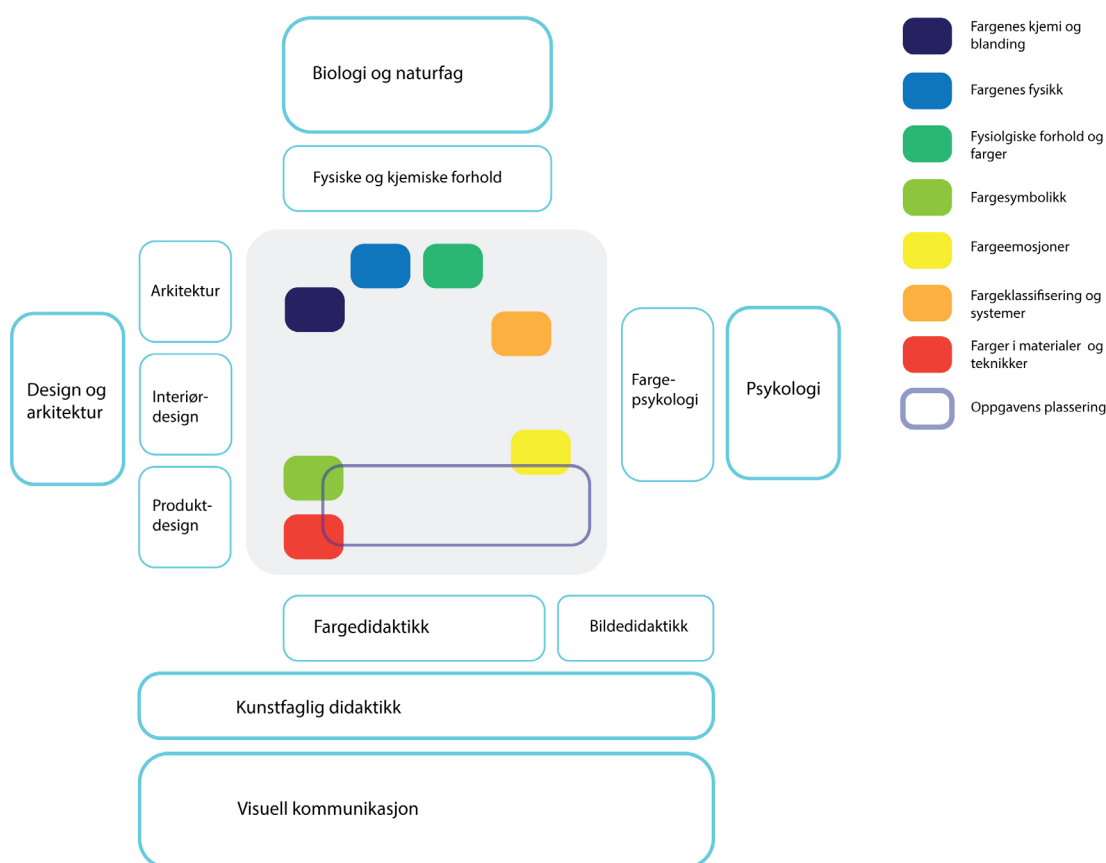
Ut fra dette kan en se på farge som en sentral del av form- og bildeuttrykket, der det kan gi flere muligheter til uttrykk, og samtidig kunne gi en bedre forståelse av hva andre uttrykker og formidler. I sammenheng med utvikling av elevens kompetanse innen farge, kan det i den nye læreplanen i *Kunst og visuelle virkemidler* fremstå som fokuset på farge svekkes i forhold til gjeldende læreplan. Kompetansemålene tilknyttet farge er færre og mindre konkrete. I den nye læreplanen erstattet gjeldende kompetansemål med større med større overordnede mål knyttet opp til «visuelle virkemidler» som begrep. Endringen av målene kan gi mindre føringer for undervisningen, og kan dermed legge opp til større lærerfrihet for innhold og gjennomføring. Et viktig spørsmål inn i oppgaven omhandler derfor hvordan lærere i *Kunst og visuelle virkemidler* arbeider i fargeundervisningen, og hvordan de forholder seg til kommende læreplan for faget. Et annet spørsmål som ønskes å belyses inn i undersøkelsen, er hvilke områder innenfor fargelæren som vektlegges i undervisningen.

Gjennom egen bakgrunn innenfor maleri, pågående lærerutdanning og endring av kompetansemål innen farge i læreplanfornyelsen i KDA, ønsker jeg gjennom denne oppgaven å belyse området fargedidaktikk og anvendelse av fargelære i undervisning i KDA. Dette leder videre til avgrensningen av oppgaven.

### **1.3 Avgrensning av oppgaven**

Oppgavens hovedtema er fargedidaktikk og hvordan fargelæren anvendes i undervisning i KDA. Oppgavens empiri innhentes fra to ulike metoder, med en intervjuundersøkelse med lærere i KDA, og loggbokbeskrivelser fra egen maleriprosess. Målet med oppgaven er at en gjennom intervjuene med lærere i KDA kan opparbeide forståelse på hvordan lærere tenker om arbeidet med fargelæren i undervisningen. Gjennom eget arbeid med en maleriprosess er målet å få en bedre forståelse av maleriprosessen, og hvordan farge anvendes i denne prosessen. Dette har videre som mål å gi en dypere forståelse for fargeprosesser i maleriet, og hvordan dette kan relateres til lærernes arbeid med å legge opp undervisningsprosess rundt fargelæren.

Oppgavens plassering innenfor fagfeltet tar utgangspunkt i Urban Willumsens (1994) og Berit Bergströms (2008, ss. 5-6) inndeling av ulike fagområder innenfor farge. Ut fra deres områder har jeg utarbeidet en oversikt over ulike forskningsområder innenfor farge, se figur 1. Denne oppgaven plasseres med hovedvekt inn mot det didaktiske innenfor fargeundervisning. Det didaktiske knyttes både til tidligere forskning innenfor fargedidaktikk og fagdidaktikk i kunstfag. Figur 1 forsøker å illustrere noe av spennet i hva undervisning i fargelære knyttes opp mot, med nærliggende forskningsområder. Ut fra dette vil min plassering, merket i lys lilla, inkludere flere større fagområder, som interiørdesign, produktdesign, fargepsykologi, og kunstfaglig didaktikk.



*Figur 1.* «Forskningsfelt innen farge». Figuren illustrerer ulike områder det er forsket på innenfor farge. Inndelingen av områder deles opp i ni overordnede hovedområder. Under hver av disse kan en igjen finne mindre underområder. Utenfor de ni hovedkategoriene ligger større fagområder. Fagområdene og hovedområdene kan i mange tilfeller overlape, og må i modellen sees på som forenkla konstruksjoner. Den lyse lilla innrammingen illustrerer min plassering i fagfeltet med enkelte tilhørende undersøkelsesområder.

Oppgaven rettes inn mot lærere i utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur (KDA) i den videregående skolen, og med hovedvekt på faget *Kunst og visuelle virkemidler* og fargeundervisning tilknyttet maleriet som medium. I undersøkelsen mot lærere i KDA fokuseres på hvordan lærere oppfatter anvendelsen av fargelære i undervisning. Av Goodlads (1979) fem læreplannivåer, knyttes undersøkelsen hos lærere i KDA opp mot *Tolkningsnivå* og *Gjennomført nivå*. Innenfor *tolkningsnivå* skriver Nielsen (2009, s. 29-30) at alle læreplaner tolkes, der «konteksten de tolkes i, har innvirkning på hva som vektlegges og prioriteres». Om *gjennomført nivå* skriver Nielsen (2009, s.30) at «den gjennomførte undervisningspraksisen er selve kjernene i skolesystemet. Det er møteplassen for interaksjonen mellom lærer, lærestoff og elev-her skal målene i læreplanen operasjonaliseres». I oppgaven knyttes undersøkelsen til ulike anvendelsesmuligheter av farge og fargeteori. Dette knyttes både til hvordan lærere forstår læreplanen og fargeundervisningen, som kan sees opp mot tolkningsnivået. Det gjennomførte nivået knyttes til de tanker lærerne har om egen og andres undervisning i farge. Hvordan lærerne faktisk arbeider i fargeundervisningen, gjennom det observerbare, er ikke et fokus i oppgaven.

Eget skapende arbeid avgrenses fokusområdet til avdekking av ulike perspektiver for anvendelse av farge i egen maleriprosess, og hvordan disse perspektivene er aktive i ulike faser prosessen. Det praktiske arbeidet kan sees i sammenheng med Goodlads læreplannivåer, der det kan relateres til *Erfart nivå*. Det *erfarte nivået* omhandler elevenes erfaring og læring fra undervisningen (Nielsen, 2009, s. 31). Mitt praktiske arbeid rettes ikke mot en faktisk undervisningssituasjon og hva elevene erfarer, men knyttes til egen produksjonsprosess, erfaringer og refleksjoner gjennom dette. Et sentralt fokusområde innenfor det praktiske arbeidet, er hvordan den emosjonelle påvirkningen av farger virker inn i prosessen. Den emosjonelle påvirkningen knyttes opp til forskningsfeltet fargeemosjoner/colour emotion, og tar utgangspunkt i de teoretiske modellene til Ou, Luo, Woodcock og Wright (2004) og Gao og Xin (2006), og de tre kategoriene *aktivitet, tyngde og temperatur*. I drøftingen sees min maleriprosess i sammenheng med *Undersøkende praksis* (Framgard, 2014) som prosessmetode og en prosessmodell for kunst og håndverksfaget av Linnea Lindfors (1991). Det skapende arbeidet i oppgaven avgrenses til det analoge maleriet. Av valgte malemedier i oppgaven,

anvendes olje- og akrylmaling. Stilmessig avgrenses det praktiske arbeidet til en naturalistisk malestil. Motivvalg avgrenses til sjøfugl med arten havsule og dens habitat.

Ut fra avgrensingen deles oppgaven inn i to problemstillinger. Problemstilling 1 knyttes opp til undersøkelsen med lærere i KDA, der det er fokus på anvendelse av fargelæren i undervisning. Problemstilling 2 knyttes til eget skapende arbeid, der en undersøker fargeperspektiver i maleprosessen. Dette gir dermed de to følgende problemstillingene:

#### **Problemstillinger:**

- 1. Hva er læreres oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA i den videregående skolen?**
- 2. Hvilke fargeperspektiver anvendes i egen maleriprosess, og hvordan er disse virksomme?**

#### **1.3.1 Presisering av problemstillinger**

Problemstilling 1. omhandler lærernes oppfatning av anvendelse av fargelære. Oppfatningen kan knyttes til deres mening, tanker, tro og erfaringer innenfor anvendelsen av fargelæren i undervisning. Dette knyttes både opp til hva de tenker er deres «ideal» for hvordan fargelæren anvendes i undervisningen, og tanker og erfaringer fra deres egen praksis.

Problemstilling 2. ble til i løpet av arbeidsprosessen med problemstilling 1. Bakgrunn for oppgaven knyttes til maleriprosessen som interessefelt. Med rammer for oppgaven knyttet til det didaktiske, ble dette det innledende arbeidet, der jeg fordypet meg i didaktiske elementer knyttet til maleriet, med fokus på farge. Gjennom prosessen med intervju og analyser, ble derfor problemstilling 2 til på bakgrunn av funn i problemstilling 1. Problemstilling 2. er todelt. Først del omhandler en kartlegging av ulike perspektiver på farge som anvendes i egen maleriprosess. Andre del knyttes opp til hvordan disse perspektivene virker inn i prosessen. Dette omhandler når de er aktive i ulike faser av prosessen og hvordan de relaterer til hverandre i denne prosessen.

## 1.4 Begrepsavklaring

I begrepsavklaringen forklares sentrale begreper i problemstillingen, og begreper i oppgaven som helhet.

### Oppfatning

Begrepet forstås i denne oppgaven ut fra Det norske akademis ordbok (u. å.), med en måte å forstå eller tolke noe på. Slik jeg anvender begrepet i oppgaven knyttes dette til læreres oppfatninger rundt fargelære i undervisning. Dette vil derfor kunne omhandle både tanker rundt egen undervisning, andres undervisning, og slik de ser ideelle situasjoner.

### Fargelære

I denne oppgaven forstås begrepet *fargelære* ut fra Holtsmarks (2019) forklaring av begrepet, der fargelæren er «studiet av fargenes egenskaper, hvordan vi mennesker oppfatter farger og hvordan de kan anvendes». Dette knyttes både til en teoretisk og praktisk forståelse for hva farger er og hvordan vi bruker dem. I denne oppgaven knyttes fargelæren i størst grad mot ulike anvendelsesområder, knyttet til både praktisk og teoretiske arbeid i fargeundervisning i KDA i den videregående skolen. Grunnet helhetsbilde, med undervisning som sannsynligvis er både teoribasert og erfaringsbasert, i tillegg til elevens erfaringer, har jeg valgt å anvende begrepet *fargelære* i stedet for *fargeteori* som begrep, da jeg ser på fargelæren som et noe større og helhetsdekkende begrep for disse undervisningsprosessene tilknyttet farge. Begrepet anvendes også i sammenheng med ulike helhetlig fargesystemer med tilhørende læringsøvelser, som blant annet Ittens og Albers *fargelære*.

### Fargeperspektiver

Fargeperspektiver er i denne oppgaven et eget konstruert begrep, som forklarer ulike innstillinger eller bevisstheter til hvordan farge og fargeteori anvendes. Dette knyttes til en innstilling som er gjort ved bevissthet før en gjør en handling. De ulike perspektivene kan knyttes til både egenskaper ved fargen eller sammensetningen av farger i seg selv, og det kan være at fargen har en instrumentell funksjon, der den er et middel for å oppnå noe annet.

## **Maleriprosess**

Maleriprosess anvendes i denne oppgaven som et samlende begrep for forløpet og tankemåtene tilknyttet det praktisk gjørende arbeidet med maling. Tankemåtene omhandler refleksjoner og aktive valg en gjør i prosessen for å skape progresjon i arbeidet. Hvordan selve innholdet med tanker og ideer blir til, og planleggingen av det praktisk gjørende, vektlegges i liten grad i denne prosessen. Det knyttes i større grad til utviklingen av disse i løpet av prosessen.

## **Fargeemosjoner**

Fargeemosjoner forstås i denne oppgaven ut fra Boeris (2014) definisjon av begrepet, som knyttes til den *emosjonelle responsen* til farger. Dette kan beskrives som den emosjonelle responsen som vekkes av enkeltfarger eller kombinasjoner av farger.

## **Intensjon**

I oppgaven forstås begrepet ut fra Framgards Undersøkende praksis (2014, s. 12) forklaring i bildearbeid, der det knyttes til «hvilket innhold bildeprodusenten ønsker å tematisere». I min oppgave brukes begrepet noe utvidet, der jeg bruker konstruerte delintensjoner som forklaringsmodell ulike for ulike fargeperspektiver. Delintensjonen knyttes både til det innholdsmessige og til de bildespråklige virkemidlene, noe som gjør at intensjonsbegrepet dekker et større spekter enn i undersøkende praksis.

## **Bildespråklige virkemidler**

Begrepet *bildespråklige virkemidler* anvendes i denne oppgaven etter Framgards (2014) forklaring av begrepet tilknyttet *undersøkende praksis*. Bildespråklige virkemidler forklares her som hele den verktøykassen som kan anvendes i realiseringen av det intensjonale (Framgard, 2014, ss. 12-13). Dette kan knyttes til språklige innsikter og kunnskaper; f.eks. komposisjonsforhold som utsnitt, bildevinkel, format, rytme, bevegelse, osv. Innenfor dette ser jeg på farge et av disse elementene.

## **Naturalisme**

Naturalisme forstås i denne oppgaven etter Store Norske Leksikons forklaring av begrepet (2015), der det forklares som «en kunstoppfatning som har naturen som

forbilde og en nøyaktigst mulig gjengivelse av den som formål, uten bruk av idealiserende eller abstraherende midler». I oppgaven knyttes dette til et naturalistisk stilutgangspunkt i maleriet. Jeg viker likevel noe fra begrepet knyttet til *idealiserende og abstraherende midler*, da dette er elementer jeg inkluderer bevisst som virkemidler i maleriet. Det naturalistiske sees derfor som et utgangspunkt og en målsetning i uttrykket, der oppbyggingen av elementene i maleriet knyttes til konstruksjoner og ikke nøyaktige gjengivelser.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp av seks hovedkapitler, se figur 2. Innledningsvis er det presentert bakgrunn for oppgaven, problemområde og problemstillinger. Videre i kap. 2 redegjøres det for kunnskapsgrunnet i oppgaven tilknyttet fargeundervisningen og maleriprosessen. I kap. 3., redegjøres det for metodiske valg, med fokus på de to metodene for datainnsamling i oppgaven, og validiteten omkring disse. I kap. 4 presenteres resultatene fra undersøkelsene, med to underoverskrifter tilknyttet intervjuene med lærere i KDA og egen maleriprosess. I kap. 5 drøftes de to problemstillingene opp mot resultater og teori. I kap. 6 oppsummeres resultatene, og metodediskusjonen. I tillegg skrives noen avsluttende ord om oppgaven og mulige veier for videre forskning.



Figur 2. «Oppgavens struktur». Figuren fremstiller strukturen i oppgaven med dens seks hovedkapitler.

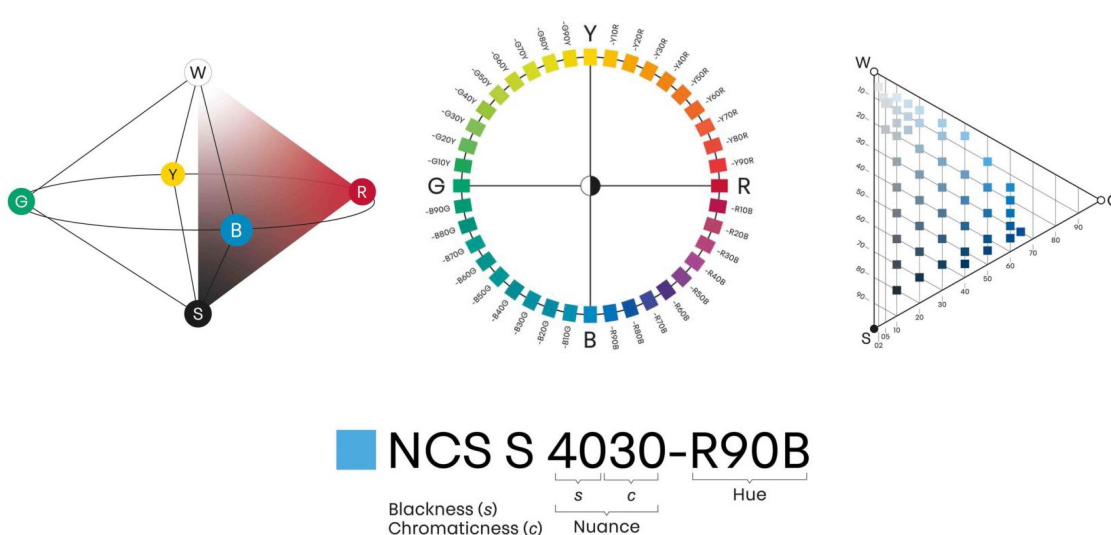


## 2 Kunnskapsgrunnlag fargeundervisning og maleriprosess

I dette kapitlet redegjøres det for kunnskapsgrunnlaget i oppgaven. Kunnskapsgrunnlaget knyttes opp mot fargeundervisning i utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur (KDA) i den videregående skolen, og opp mot egen maleriprosess. Innledningsvis presenteres ulike betydninger og anvendelsesområder for farge. Videre redegjøres det for tidligere praksis og forskning inn mot fargeundervisning. Etter dette redegjøres det for fargedidaktikk og læreplanverk, både i grunnskole og KDA i den videregående skolen. Dette viderefølges av en presentasjon av kunstfaglige prosessmodeller for undervisning, der disse kan knyttes opp mot elevenes prosesser i undervisningen. I det neste kapitlet presenteres det hvordan farge kan virke som et bildespråklig virkemiddel. Tilslutt sees det på hvordan farger påvirker emosjonelt.

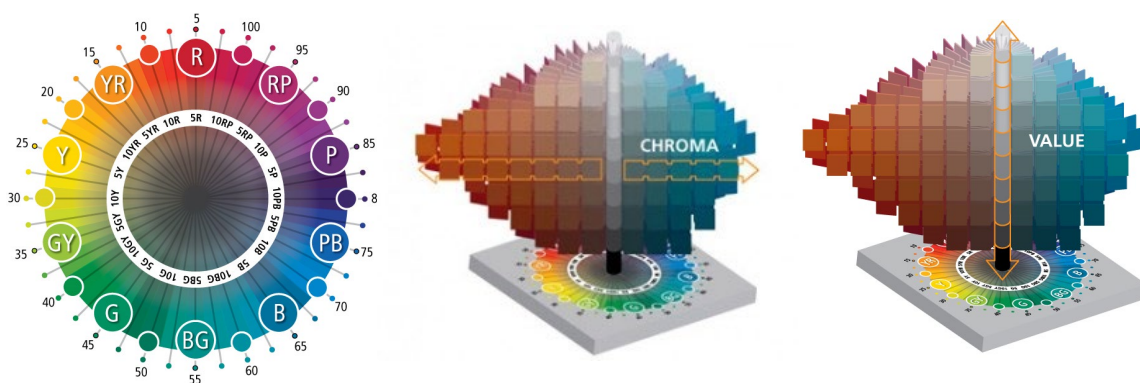
### 2.1 Farge- betydninger og anvendelse

Som en ramme for fargeundervisning og praktisk arbeid sees det kort på hvor mangfoldig fargebegrepet er, og i hvor mange sammenhenger dette anvendes.



Figur 3. «Natural Colour System», 2020, av NCS Colour AB. Figuren fremstiller oppbyggingen av NCS-systemet med fargekroppen, kulørtone-sirkelen, nyansetrekanten og NCS kodene for hver farge.

Fargebegrepet er mangfoldig og sammensatt. Berit Bergström (2008, s. 10) trekker frem at *farge* kan ha ulike betydninger, og brukes i stadig større og flere sammenhenger. Hun fremhever at dette kan knyttes til fysiske og kjemiske forhold, til hvordan de ser ut, og hvordan de persiperes. Farge kan knyttes til materialene for farge og tekstiler. Det kan også være lysstråling, der fargen bestemmes av dens kapasitet til spektral refleksjon/absorpsjon av lysstråling. Farge kobles også til observatørens subjektive oppfatning av farge (Bergström, 2008, s. 10). Økende anvendelsen av farge i ulike kontekster, har stilt krav om et universelt språk for å kommunisere om farge, ikke bare deres kjemiske og fysiske karakter, men hvordan de ser ut gjennom persepsjonen (Bergström, 2008, s. 12). Alle oppfattede farger kan organiseres i *fargesystemer* eller *modeller*. Disse er vanligvis bygget opp av tre fargevariabler eller dimensjoner. Dette kan være kulør, metning og lyshet (HSL), kulørtone, svarhet og kulørthet som i NCS fargesystemet (figur 3), eller kulør, lyshet og kroma i Munsells system (figur 4). Disse fargesystemene gjør det mulig med presis identifikasjon og notasjon av farger og deres organisering. Fargesystemene arrangerer og organiserer alle farger som mennesker kan se, lage og anvende, utfra gitte sekvenser bestemt av de ulike fargevariablene (Caivano, 2015, s.1).



Figur 4. «Munsell color space and solid», 2020, av Official Site of Munsell Color. Figuren fremstiller oppbyggingen av Munsell-systemet med fargesirkel etter kulør, og videre kroma og lyshet.

En del av fargemodellene av ulike teoretikere går utover bestemmelse og kategorisering av fargen, og inkluderer forklaringsmodeller på fargevirkninger, og bestemt innlæringsformer. Disse knyttes til didaktiske sammenhenger, og skoletradisjoner. Eksempler på dette er Johannes Ittens fargelære og Josef Albers fargelære.

En annen måte en se på farge er hvordan vi mottar fargeinntrykk. Urban Willumsen (1991, s. 187) trekker frem at vi mottar fargeinntrykk på tre nivåer. Dette kan være som *informasjon*, der vi bruker farge for å få informasjon om omgivelsene. Mennesker kan se utallige variasjoner i farger, og dette gir visuell informasjon om verden. Farger er til hjelp for å identifisere ting og situasjoner. Farge anvendes blant annet til å signalisere beskjeder, som trafikklys, eller nødutganger. Farge kan også sees på som *en spontan følelsesreaksjon*. Dette er for eksempel pynting av juletre, karneval, eller andre situasjoner der vi fryder oss over fargeskiftninger. Den tredje måten å oppleve farger på er farge som *estetisk opplevelse*. Farge kan settes sammen slik at de gir inntrykk av å følge en underliggende plan. Det at fargevalget fremstår som basert på et registrerbart slektskap, eller likhetstrekk i fargenes visuelle fellestrekk, kan skape en visuell orden eller balanse. Vår måte å forholde oss til farge skifter stadig mellom disse tre formene (Willumsen, 1991, ss. 187-188). Videre redegjøres det for farge inn mot en undervisningssammenheng.

## 2.2 Fargedidaktikk-tidligere praksis og forskning

Fargedidaktikk innenfor det kunstfaglige og KDA fremstår som et lite belyst område forskningsmessig. Forskingen innenfor fargedidaktikken vil derfor knyttes opp til nærliggende områder med interiørdesign og arkitektur.

Ser en historisk på fargeundervisning, fremkommer det ulik vektlegging. Ved Bauhaus ble det i verkstedene vektlagt personlig oppdagelse enn teori, og fortsatte med å undersøke interaksjon, potensial og atferd på farger på empirisk grunnlag, og løp gjennom en mengde lærere som Itten, Albers, Klee og Kandinsky (Koblanck & Moro, 2012. s.2). I Albers fargelære var målet at elevene skulle prøve seg frem og se hva som hendte når to, tre eller flere farger møttes. Målet var at ved gradvis endring av det visuelle bildet ville elevene etter hvert bli kjent med fargenes vesen. Når studentene senere i livet skulle

sette farge på omgivelsene, hus, bruksgjenstander eller bydeler, hadde de erfaring om ulike fargevirkninger. Hans tilnærming til farger begynner i selvet materialet, fargen i seg selv og den virkning og vekselvirkning som den registreres av våre sanser (Albers, 2010, s. 71). Albers vektlegger grunnleggende læring som trinn for trinn gir grunnlag for innsikt gjennom erfaring, og at elevene utvikler seg gjennom sammenlikning som vurdering. Læring gjennom bevisst praksis, kan være inspirerende og et sterkt insitamert for intensivere og fortsette studier.



*Figur 5.* «Farbkreis», 1961, av Johannes Itten. Figuren fremstiller Ittens tolvdelte fargesirkel med, primær-, sekundær- og tertiærfargene.

En annen fargelære som er mye anvendt, er Johannes Ittens fargelære. Hans fargelære var skrevet som et hjelpemiddel for kunstnere og arkitekter. I undervisningen introduserte han teorier og harmoniregler for sine elever for at de skulle lage «vakre sammensetninger». Ittens fargesirkel tar utgangspunkt i de tre grunnfargene gult, rødt og blått, som plasserer i en likesidet trekant, se figur 5. Videre utvides sirkelen i tolv kulører ved hjelp av innbyrdes blandinger. Itten bruker perseptive definisjoner av kulørene. Han definerer de slik gult er hverken grønnaktig eller rødaktig, rødt er hverken gulaktig eller blåaktig, og blått er hverken rødaktig eller grønnaktig. I Ittens harmonisystem skaper ulike geometriske figurer fargeharmoniene. Figursystemet kan forflyttes rundt på fargesirkelen slik at mulighetene for harmonier er utallige. Itten hevdet at hans tolvdelte kulører alle har sin komplementærfarge diametralt motstående

sirkelen. Dermed vil alle likesidete eller likebeinte trekkanter som sirkelens midtpunkt beskrive harmonier. På samme måte vil en kvadrater og rektangler skape det samme. Dette blir henholdsvis treklanger og firklanger (Willumsen, 1991, ss. 177-179; Itten, 1994).

En annen sentral del i Ittens fargelære, er hans sju fargekontraster. Den 1. kontrasten er *fargens egenkontrast*, som knyttes til ulikheter mellom kontrasten til farger i deres største intensitet. Den 2. fargekontrasten er lyshetskontrasten, som viser til kontrasten mellom lys og mørke, fremstilt gjennom en gråtoneskala med tolv like trinn mellom hvitt og svart. Ved siden av denne skalaen settet fargesirkelens tolv rene farger slik at fargenes lysverdier tilsvarer gråtoneskalaens. Den 3. fargekontrasten er kulde-varmekontrasten, som knyttes til kontrasten mellom kalde og varme farger. Rød-oransje sees på som den varmeste fargen, og blå-grønn som den kaldeste. Den 4. fargekontrasten er *komplementærkontrasten*, som er parvis motstående farger i fargesirkelen. Den 5. fargekontrasten er *simultankontrasten*, som knyttes til etterbilde som skapes av fargeinntrykk. Den 6. fargekontrasten er kvalitetskontrasten, som omhandler fargens renhets- og metningsgrad. Den 7. fargekontrasten er kvantitetskontrasten, som handler om størrelsesforhold mellom to eller flere fargeflater (Itten, 1994; Yttredal, 2000, ss 26-29).

### **Tidligere forskning med fargedidaktikk i interiørdesign- og arkitekturstudier**

Et annet område som er nærliggende til det kunstfaglige, er design. Innenfor interiørdesign finnes det studier av fargedidaktikk og fargekunnskaper. I en undersøkelse av Okken og Portillo (2013) ved Universitetet i Florida ble det undersøkt fargekunnskapene hos interiørdesignstudenter. I undersøkelsen ble det sett på kunnskapene til begynnende og avsluttende studenter og det oppfattede bidraget farge har i design i sammenheng med en fargekunnskapsindeks. Okken og Portillo (2013, s. 1) fremhever at farge er et signifikant verktøy som designere kan bruke til å forme det konstruerte miljøet. Uten en utviklet forståelse av hvordan bruke dette verktøyet, vil designere sannsynligvis ikke ha de nødvendige kunnskapene eller erfaringene til å se det fulle potensialet av farge i prosjektet de arbeider med. Innenfor CIDA standard 10, som er en kvalitetsstandard for undervisning i interiørdesignstudier i USA og internasjonalt, er

det forventet at designstudenter mestrer kjernekomponentene innen fargeteori og anvendelse.

Nybegynner nivå (entry-level) av interiørdesign studentene skal kunne anvende fargeprinsipper og teorier. Studentenes arbeider skal demonstrere forståelse av:

- a) Fargeprinsipper, teorier og systemer
- b) Interaksjonen av farger med materialer, teksturer, lys, form og betydning i interiørmiljøer.
- c) Studenten skal kunne nøyaktig velge og anvende farge med hensyn til flere formål
- d) Anvende farger virkningsfullt i alle aspekter av visuell kommunikasjon (presentasjon, modeller, osv.) (Okken & Portiollo, 2013, s. 1)

Som rammeverk for studien til hva studentene burde lære i løpet av utdannelsen, ble det testet ut et rammeverk bestående av fem kategorier av fargefunksjoner: komposisjon, kommunikasjon, preferanser, respons og pragmatikk (Okken & Portillo, 2013, s. 1). Dette rammeverket stemmer overens med CIDAS standard 10.

### **1. Farge som et komposisjonelt element**

Designstudenter trenger å forstå hvordan en bruker farge som et verktøy for å forme et tredimensjonalt rom. Flere ledende fargeteoribøker repeterer konseptet om romlighet og avtakende fargeintensitet. Dette gir stor innvirkning på den visuelle oppfattelsen av rom. En designer kan derfor få rommet til å virke bredere eller smalere ved bruk av økende eller avtakende intensitet på fargen (Okken & Portillo, 2013, s. 2).

### **2. Farge som kommunikasjon**

Farge har potensialet til å fungere som et symbol med stor betydning. Å forstå farge som en form for kommunikasjon gjør det mulig for en designer å skape identitet, mening og en følelse av et sted. Farge kan også sees på som et språk, der en organiserer kulør, valør og kulørthet som en strukturell funksjon som et språk og mening. Fargen som kommunikator innvirkes også til en regions fargeassosiasjon, historie, økonomi og sosiale faktorer (Okken & Portillo, 2013, s. 2).

### **3. Farge som preferanse**

Fargepreferanser endrer seg blant annet med faktorer som alder og kultur (Gao & Xin, 2007). Fargepreferansene endres også etter belysning, fargede omgivelser, bakgrunn, bruksområde og markedstendenser (Hård & Sivik, 2001; Okken & Portillo, 2013, s. 2).

### **4. Farge som respons**

Farger bærer med seg mening og identitet og kan derfor anvendes som et verktøy for engasjement. Farge kan influere fysiologiske, psykologiske og atferds responser. Okken & Portillo (2013) trekker frem at farge er en del av bevisstheten, underbevisstheten og ubevisstheten. Forståelsen av denne funksjonen til farge kan være svært betydningsfull i kontekster som bedrifts- og utdanningsmiljøer, så vel som i detaljhandelsmiljøer for å påvirke følelser og tidsoppfattelse (Okken & Portillo, 2013, s. 2).

### **5. Farge som pragmatisme**

Miljøfarger kan bidra med å møte pragmatiske behov for kunder. Disse behovene kan innebære alt fra å bidra til sikkerhet, eks. endringer i gulvnivåene mer tydelige, til å redusere kostnadene for vedlikehold, for eksempel installere mørkere tepper i kommersielle områder for å maksimere levetid, og til og med å støtte energieffektivitet, for eksempel lysere vegger vil absorbere mindre varme enn mørkere vegger. Designstudenter vurderer ofte i mindre grad budsjettbegrensninger i studioprosjektene sine, men det er en viktig vurdering i den virkelige verden, der forståelse av farge fra et pragmatisk perspektiv kan være av betydning (Okken & Portillo, 2013, s. 2).

Undersøkelsen viste at studenter så betydningen av farger i et konstruert miljø, og at det er sentralt i arkitekturutdanning. Likevel fremkommer det ingen statistisk forskjell i fargekompetanse mellom begynnende og avsluttende arkitekturstudenter. Det fremheves at det trengs videre forskning på området (Okken & Portillo, 2013, s. 6).

### **Lys og farger i interiørdesign**

I en annen studie av Tiiu Poldma (2009) sees det på læreprosessen av lys og farger som en helhet i interiørdesignundervisning. Tradisjonelt har temaene lys og farger blitt undervist som separate elementer i interiørdesignkurs. Poldma (2009, s.19) vektlegger at

lys og farger virker sammen og skaper en romlig effekt til interiørrom, gir dramatikk og hjelper oss med daglige oppgaver, eller setter stemningen for ulike typer aktiviteter. Undersøkelsen vektlegger nye måter å integrere et samstemt lys-farge samspill i romlig interiørdesign. Opplevelsene av farge og lysforhold blir utforsket i et teorikurs hos andreårsstudenter med tittelen «Color and Light in Interior Design». Klasseromsprosessen er teoriundersøkelser, anvendelse i praksis, og deretter refleksjon tilbake til teorien, der en ser på både de utforskede praksisene og de kritiske ideene som blir forstått gjennom det praktiske arbeidet (Poldma, 2009, s. 20).

Undervisning i farge knyttes opp til presentasjon av fargehjul, fargekontraster og forskjellige fargeprøver eller materialer arrangert sammen for å demonstrere disse konseptene i anvendte interiørssituasjoner (Poldma, 2009, s. 21). Fargeteorier gir studentene innføring om egenskapene til farge, lysverdier og forskjellene mellom pigmentert eller lysfarge i fargelære og kan også omfatte hvordan fysiologiske, kulturelle eller psykologiske kontekster påvirker menneskets oppfatning. Poldma (2009, s. 21) fremhever at når designteorier som lys og farge læres i separerte teoretiske enheter, anvender studentene disse prinsippene separat også. Inn mot min oppgave kan dette knyttes opp til ulike perspektiver fargen spiller i en maleriprosess, og hvordan helhetsbilde av dette hensyntas inn i undervisningen.

Kursoppgavene er bevisst satt sammen med gjennomgående teoriforelesninger, mens øvelsene er ment å stimulere designstudie-tanker. Studentene blir oppfordret til å tilpasse teorien gjennom utforskning og eksperimentering. Gjennom prosjektet bruker studentene farge og lys som integrerte prinsipper som de bruker når de tar passende designvalg. Integrering av praksis i teorien bidrar til læringsaktiviteter som fremmer undersøkelses- og beslutningsevner hos studenten. Farge, objekt og romlige konsepter blir undersøkt som sammenkoblede ideer, utforsket i et virkelige scenario, og deretter ført tilbake til teorien for refleksjon og diskusjon gjennom presentasjoner for klassen. Poldma (2009, ss. 30-31) tydeliggjør at integrering av praksis i teori stimulerer eksperimentering og reflekterende tenkning. Komplekse konsepter knyttet til både vitenskapelige og estetiske designprinsipper fungerer sammen med de intuitive elementene som er til stede i prosjektbaserte øvelser ved bruk av lys / fargeteorier og



konsepter. Dette bidrar til å utvide anvendt kunnskap om interiørdesign, og hjelper studentene til å bli stimulerte problemløser i en stadig mer kompleks verden (Poldma, 2009, s. 32).

### **Fargedidaktikk i arkitekturundervisning**

Et annet fagområde det finnes undersøkelser på fargeundervisning, er Åsa Dahlins studier av arkitekturundervisning ved ulike skoler i flere land, «Om färgupplevelse- ett arkitekturpedagogiskt perspektiv» (1999). Gjennom studiene kom hun frem til en tredeling av innhold i undervisningen knyttet til å lære farger inne arkitektur. Den første metoden er *materialmetoden*, som omhandler praktisk fargelære med trening i maling og maleteknikker, pigmentblanding, materiallære, fargestudier og praktisk anvendelse av beskrivelsessystemer. Den andre metoden er *systemmetoden*, som omhandler et teoretisk utgangspunkt. Dette tar utgangspunkt i fargelære, fargesystemer, forskning innenfor feltet, kommunikasjon av farger i arkitektoniske sammenhenger, språk og filosofiske aspekter, lys og psykologiske forhold. Den siste metoden er *romlighetsmetoden*, som omhandler hvordan arkitekten arbeider med romlighet. Noen av hovedpunktene under dette er fargesettingsøvelser, farge, form, lys og materiale og tekstur i sammenheng og kontekst, analyse med utgangspunkt i rom, kunnskaper om fargens historiske, kulturelle og geografiske betydning for arkitekturen og datasimuleringer av farge og lys (Andorsen, 2015, s.44).

## **2.3 Fargedidaktikk og læreplanverk**

I denne kapitlet vil jeg ta for meg fargeundervisningen som en helhet, og se på didaktiske elementer som bygger opp undervisning. Det redegjøres også for læreplanverket både inn mot grunnskole og KDA i sammenheng med farge. Dette knyttes opp mot å se undervisningen som en helhet, der sentrale elementer fra grunnskolen, er noe en må ta med seg inn i utdannings situasjonen i den videregående skolen.

### **Didaktikk**

Else Marie Halvorsen (2008, s. 32) forklarer didaktikken som «hva slags innhold skal opplæringen omfatte og hvorfor, hvordan skal opplæringen foregå og hvem er det som skal lære»). Innenfor fagdidaktikken og valg av farger vil dette knyttes opp mot

læreplanverket, og hva som elevene skal sitte igjen med av kompetanse. Dette vil inkludere den generelle delen av læreplanverket, læreplan for faget og gjeldene kompetansemål, med videre konkretisering av læringsmål. Videre vil dette knyttes opp mot lærerens valg av fargeteoretikere og fargelærer i undervisningen, hvordan legges undervisningen innholdsmessig opp, hvilke arbeidsmåter som elevene arbeide med og hvilke oppgaver elevene skal arbeide med. Dette må også vurderes inn mot den kompetansen elevene skal ha fått gjennom arbeidsperioden. Halvorsen forklarer videre at didaktikken har en *normativ oppgave*, der den sier noe om hvordan noe bør være ut fra de verdiene opplæringen skal stimulere. Halvorsen (2008, ss. 33-34) vektlegger at opplæringen skal rettes mot eleven og hans/hennes verden. Halvorsen (2008, ss. 71-72) har konstruert en modell hun kaller den *dobbelte didaktikk*, med to poler og en interaksjon mellom disse. Den ene polen er «har»-kulturen, som knyttes til samfunnets opparbeidede grunnlag for skolefagenes innhold. Den andre polen kaller Halvorsen (2008, ss. 71-72), «er-i»-kulturen, som omhandler «det som er integrert i den enkelte og den livsverden individet vokser inn i». I en didaktisk situasjon må læreren forholde seg både til samfunnets «har»-kultur og elevens «er-i»-kultur. I utvelgelsen av lærestoff må læreren derfor forholde seg til lærestoffet («har»-kulturen), og se dette opp mot innhold som kan treffe elevens verden («er-i»-kulturen) (Halvorsen, 2008, s. 221). Inn mot fargeundervisning vil dette kunne knyttes opp mot valg av fargeteori, kunstnere, øvelser, osv., der læreren både ser på elementer ved stoffet som kan knyttes til den forventede kompetansen eleven skal sitte igjen med for å være rustet til fremtidig utdanning og arbeidsliv, samtidig som det hensyntar elementer elevene kan synes være interessante ut fra deres kultur.

### **Tverrfaglighet**

Et annet viktig element Halvorsen (2008, s. 45) trekker frem innenfor didaktikken, er «behov for å se flere skolefag i sammenheng, (...) av hensyn til elevene og deres muligheter til å få oppleve en mer helhetlig opplæring. Dette kan knyttes inn mot det didaktiske prinsippet, med *tverrfaglighet*. Halvorsen (2008, s. 44) forklarer tverrfaglighet som «at læreren kan se sitt skolefag i forhold til andre skolefag som inngår i de tverrfaglige prosjektene. Det tverrfaglige perspektivet bryter i stor grad skillelinjer mellom ulike fagområder, og søker etter kunnskap på tvers av fag. Det tverrfaglige vil i

noen sammenhenger si at en ønsker å se på helheten utover et enkelt fagområde, eller at delementer i et helhetlig prosjekt (Halvorsen, 2008, s. 87). I læreplanfornyelsen har det tverrfaglige fått større fokus, og er overordnede elementer for undervisningen. I den nye overordnede delen av læreplanen for grunnskole og videregående, trekkes det frem at «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12). De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Elevene skal videre utvikle kompetanse tilknyttet de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra forskjellige fag. Noe som skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12). Dette trekkes også inn faget *kunst og visuelle virkemidler* og arbeid med farge, der dette kan sees på som et tverrfaglig tema. Visualisering og bruk av farge vil kunne være hensiktsmessig i mange ulike fag, og vil kunne kombineres på tvers av ulike fagområder.

### **Dybdelæring**

I sammenheng med læreplanfornyelsen, har *dybdelæring* blitt et element med stor vektlegging inn i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring:

Dybdelæring defineres som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

Begrepet må derfor sees som et element som utvikles over tid, som skaper varig læring og muligheter for å anvende kunnskapene i nye sammenhenger. Trening på refleksjon og evne til anvendelse av elementer i nye sammenhenger vil også være andre elementer som kan inngå i dette. I NOU 2015: 8 trekkes det frem betydningen av dybdelæring, der dette er tett forbundet med kompetanse. Det fremheves at «det sentrale med kompetanse er anvendelse, det vil si å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer å løse oppgaver» (NOU 2015: 8, s. 10). Utvalget vektlegger at tid til fordypning er sentralt, utfordringer tilpasset til hver enkelt elev, og elevenes nivå, og støtte og veiledning. Det tydeliggjøres at dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene

behersker sentrale elementer i fagene bedre og kan overføre læring fra ett fag til et annet. Læring fra et fag til et annet og sammenheng mellom fag, løftes frem i stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015, ss. 36-37) der det trekkes frem at «for at skolefagene samlet skal reflektere bredden i grunnopplæringens mandat og samtidig legge til rette for bedre læring og grundig faglig forståelse, er det nødvendig at fagene sees i sammenheng». Dette vil si at elevene vil arbeid med temaer som stiller krav til kunnskaper og ferdigheter fra flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2015, ss. 37-38). Sammenheng mellom fagområder og større prosjekter med inkludering av ulike kunnskaper og ferdigheter, vil derfor kunne være sentralt inn mot dybdelæring. Dette kan også være et bidrag inn mot gjeldene stofftrenghet i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 33). For å kunne gradvis utvikle nye kunnskaper, vil undervisningen i stor grad være avhengig av et nærliggende element til dybdelæring, *progresjon*, der det er en utvikling i elevenes læring (NOU 2015:8, s. 11). Rapporten trekker videre frem betydningen av tydelige progresjon, med beskrivelser av forventet progresjon for elevene mellom hovedtrinnene i læreplanene. Dette er sentralt for å følge opp elevenes læring innenfor områdene i faget (NOU 2015:8, s. 11). Ser en på elementene i dybdelæring inn mot fargeundervisning, vil arbeid med farge, fargeøvelser over tid være sentralt for at elevene opparbeider seg dybde i kompetansen på dette området. I dette må elevene også kunne reflektere over det de har lært innenfor farge, og kunne anvende dette inn i nye sammenhenger. Dette kan blant annet knyttes til opplæring av begreper og teoretiske elementer i farge, og videre anvende dette i større og sammensatte oppgaver med praktisk utøvelse.

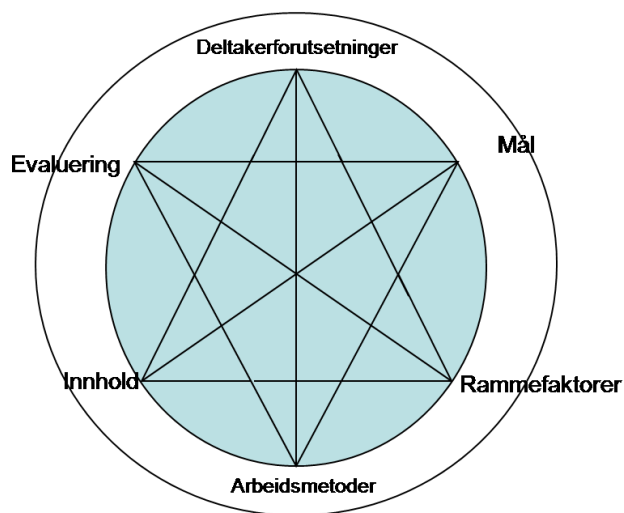
### **Handlingsbåren kunnskap**

Et viktig element innenfor å se fagområder på tvers, kan knyttes til et annet element med det praktiske fagene, *handlingsbåren kunnskap*. I de praktiske fagene er kunnskap som ligger i handlingen et viktig element. Halvorsen (2008, s. 218) trekker frem fra Polyani (1967) at når vi arbeider mot et mål, mobiliserer vi nødvendig kunnskap og innsikt i prosessen, som kalles «proximal knowledge». Dette er taus kunnskap. Halvorsen (2008, s. 218) skriver at «i en slik situasjon anvender vi kroppens samlende kunnskapsrepertoar, som ikke kommer til uttrykk før handlingen utløser den». Avlesing av produktet er viktig for produsenten for å si om han er fornøyd eller ikke med verket. Både prosessen med

arbeidet og produktet blir derfor viktig i utviklingen av det som kalles *fortrolighetskunnskap* (Halvorsen, 2008, s. 219). Dette kan knyttes til innarbeidet kunnskap som sitter i kroppen. Dette kan relateres til *dybdelæring*, der elevene den innarbeide kunnskapen i kroppen, kan fungere som en varig forståelse med kunnskap og ferdighet. Sees utvikling av fortrolighetskunnskap inn mot farge, vil dette kunne relateres til det praktiske arbeidet med farger, og hvordan en lærer å forholde seg til blant annet fargeblanding, og en innlært forståelse av mengdeforhold i blandingen. Det kan også knyttes opp mot en evne til å se del-elementer av en prosess med farger opp mot hvordan dette kan se ut når det blir ferdig i prosessen. Dette vil derfor være erfaringer som må læres gjennom det praktiske arbeidet, med prosessen og produktutvikling.

### **Den didaktiske relasjonsmodellen**

For å tenke helhetlig rundt det didaktiske i undervisningen er det utarbeidet didaktiske modeller med utvalgte kategorier. En mye brukt modell er *den didaktiske relasjonsmodellen* av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1975) (Halvorsen, 2008, ss. 66-67), se figur 6. Modellen til Bjørndal og Lieberg ble videreutviklet av Ulstrup Engelsen (1998), og inneholder slik vi oftest ser den i dag, seks faktorer: *mål, innhold, arbeidsmåter, deltakerforutsetning, rammer og evaluering* (Halvorsen, 2008, s. 68). Modellen tydeliggjør at en må tenke igjennom flest mulig av relasjonene samtidig, og at avgjørelser til undervisning tas på bakgrunn av flere faktorer sammen. Modellen kan anvendes i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læringssituasjoner. Modellen vil også kunne knyttes inn mot fargeundervisningen, der alle de nevnte faktorene også vil være gjeldende.



Figur 6. «Den didaktiske relasjonsmodellen», (Bjørndal og Lieberg 1978). Figuren illustrerer den didaktiske relasjonsmodellen, med det seks faktorene, *deltakerforutsetning, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og evaluering.*

### Fargekompetanse i kunst og håndverk og samfunn

Ser en inn mot farge i grunnskolen og Kunst og håndverk, har praktisk arbeid med form, farge og komposisjon i materialer, med ulike redskaper og teknikker, stått sterkt gjennom hele Kunst og håndverksfagets historie (Nielsen, 2009, s. 13). Else Marie Halvorsen (2008, s. 206) fremhever at *form og farge* er grunnleggende kompetanse som elevene trenger i ulike oppgaver som for eksempel å strikke en vott, eller designe et skrin. Hun trekker videre frem at kunnskap om form, farge og komposisjon som avgjørende for utøvende virksomhet, og som er av verdi i mer allmenne sammenhenger (Halvorsen 2008, s. 215). Nielsen (2009, s. 16) tar likevel opp at form og farge er sjelden ett mål i seg selv i Kunst og håndverk. I faget vektlegges det at elevene skal forholde seg til samtidens kunst og kultur, der eleven skal ha kjennskap til og kunne ta utgangspunkt i det som er skapt av andre (Halvorsen, 2008, s. 215). Kunst og formkultur forstås som den kulturelle kontekst som omhandler hele den materielle og visuelle kulturen som elevene i dag vokser opp i (Nielsen, 2009, s. 18). Dette kan også knyttes opp til dagens digitale samfunn, der det visuelle stadig spiller en større rolle. Mindre tekstbasert formidling, og i større grad bilder og symboler, vil blant annet stille større krav til visuell kompetanse, deriblant innen fargebruk. Nielsen (2009, s. 106) fremhever at visuell kompetanse er sentralt som en del av allmenndannelsen i en kultur som i høy grad bygger på visuell kommunikasjon. Nielsen

(2009, s. 83) fremhever at visuelle kompetanse har betydning innenfor mange områder i dagens samfunn. Dette kan blant annet være å kunne lese arkitekttegninger og byplanlegging, der dette gir endringer i lokalmiljø, nabolag, innredning på jobben, osv. Tolkning av dimensjoner og proporsjoner er avgjørende for å forstå hvordan en todimensjonal tegning blir i virkeligheten. Det samme kan gjelde farge og hva ulike farger symboliserer på tegningene. Kunnskap om visuell kompetanse er derfor sentralt for å kunne delta i mange demokratiske prosesser. Kommunikasjon handler her om både å være mottaker og avsender av visuell informasjon. Dette vil kunne knyttes både til å tolke og forstå andres formidling, og bygge opp et eget repertoar for å kunne formidle selv (Nielsen, 2009, ss. 73 og 83). Kjennskap til hvordan farge er vektlagt og anvendt ulikt opp gjennom kunsthistorien, vil kunne være et viktig hjelpemiddel i egne skapende prosesser med farge. Dette kan knyttes til et stort spekter av ulike elementer ved farge, som ulike fargesammensetninger, virkninger, teknikker, harmonier, emosjoner og symboler for å nevne noe.

### **Farge i læreplanverket for KDA**

Ser en på utviklingen av de siste læreplanene for nåværende KDA, er det endringer knyttet til hvordan disse planene forholder seg til farge. I den tidligere studieretningen for formgivningsfag, *Tegning, form og farge*, var det lagt opp med tydelig mål innenfor fargekunnskapen eleven skulle utvikle (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Læreplanen var lagt opp med mål, og underliggende hovedmomenter for hvilken fargekompetanse elevene skulle utvikle. Innenfor farge var det fem mål. Mål 1 var at «Elevene skal kunne arbeide med farger og ha gode kunnskaper om og erfaring med fargenes gjensidige påvirkning» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994, s. 9). Som hovedmomenter under dette ble det vektlagt at elevene gjennom praktisk arbeid fikk kunnskap om fargelærens prinsipper og teorier. Det ble for eksempler lagt opp til føringer med hvilke fargesystemer elevene skulle kjenne til, med Goethe, Itten og NCS-systemet. Videre ble det trukket frem anvendelse av fagterminologi om farge, kunnskap om lys og farge, og romskapende virkning. Det siste punktet i det første målet var kunnskap om fargekomposisjoner. Mål 2 innenfor farge, var at «Elevene skal ha kunnskaper om hvordan forskjellige teksturer og materialegenskaper påvirker fargen og kunne bruke dette i praktisk arbeid» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

(1994, s. 9). Innenfor dette var hovedmomentene tilknyttet materialeegenskaper, ulike teknikker, anvendelse av IT i sammenheng med additiv og subtraktiv fargeblanding. Mål 3 var at «Elevene skal kunne arbeide med fargenes uttrykksmuligheter i to- og tredimensjonal form». Hovedmomenter innenfor dette var å anvende farge som virkemiddel for å visualisere tanker og ideer (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994, s. 9). Mål 4 var at «Elevene skal kunne vurdere fargenes virkning i det visuelle miljøet». Mål 5 var at «Elevene skal ha kunnskaper om helse- og miljøforhold i arbeidet med ulike farger og løsemidler». Hovedmomenter under målet knyttes til kunnskap om helseskadelig farger, og løsemidler, datablad, og kunne bruke, oppbevare og kvitte seg med farger på en god måte for miljøet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994, s. 10).

### **Gjeldende læreplanverk for kunst og visuelle virkemidler**

Ser en videre inn mot dagens læreplan i faget *kunst og visuelle virkemidler*, legger den i liten grad føringer til hva fargeundervisningen skal inneholde. I den generelle delen av læreplanen nevnes ikke ordet *farge* konkret. Ser en likevel på noen av mulighetene, eller hensikten med farger, kan dette knyttes til å kunne tolke andres uttrykk og uttrykke selv. Under mennesketypen det *skapende menneske* og *tre tradisjoner*, tydeliggjøres det at opplæringen må bygges på tidligere bidrag, slik de er gjennom menneskets tradisjoner i skapende arbeid, søking og opplevelse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Videre løftes det frem at elevene får øvelse i å uttrykke seg klart- i argumentasjon, drøfting og bevisføring. Dette kan relateres til at elevene får trening i å anvende farge og andre redskaper for å uttrykke seg. Dette kommer blant annet videre frem gjennom at «Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Under mennesketypen det *arbeidende menneske* fremheves det at et særtrekk ved mennesker er at «de både utprøver og uttrykker og utvikler sine evner i arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.9). Det står videre at «opplæringen skal gi elever og lærlinger innsyn i variasjonen og bredden i vårt arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 9). Dette kan kobles opp mot at vi har et grunnleggende ønske om å utforske, uttrykke og være



deltakende i arbeid og samfunnet. Å gi elevene kunnskaper og ferdigheter vil derfor være et viktig grunnlag for deltakelsen i samfunnet.

I hovedområdet *Visuelle virkemidler* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2) i læreplan for *Kunst og visuelle virkemidler* skrives følgende om farge:

Hovedområde omfattar arbeid med grunnleggjande, visuelle verkemiddel. Å beherske reiskaper og teknikkar, drøfte estetiske, kontekstuelle og innholdsmessige sider ved eigne og andre sine form- og biletuttrykk. Farge og lys som romskapande verkemiddel er ein del av innholdet i hovedområde.

Grunnleggjande visuelle virkemidler kan knyttes opp mot elementer som farge, form, strek, osv. Videre fremheves at en skal kunne drøfte både det innholdsmessige og kontekstuelle ved egne og andres form -og billeduttrykk. For å «avlese» det innholdsmessige i bilder, vil kunnskapene om de visuelle virkemidlene være avgjørende, deriblant farge. I *hovedområde materialer, uttrykk og teknikker* skrives det: «i hovedområdet inngår eksperimentering med ulike uttrykksformer knytte til fargar, mønster, ornament og skrift i to- og tredimensjonalt arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3). I dette målet løftes betydningen av farge, der det sees på som et viktig element i eksperimentering av ulike uttrykksformer i både to- og tredimensjonalt arbeid.

Av kompetansemål tilknyttet farge, finner en totalt fire mål fordelt over 1. og 2. år i faget. I kunst og visuelle virkemidler 1, under hovedområde *visuelle virkemidler* finner vi kompetansemålet: «Bruke farge som kontrast- og stemningsskapande verkemiddel i teikning og måling» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). Under hovedområde *materialer, uttrykk og teknikker* finner vi kompetansemålet: «Bruke farge, form, teknikkar, materiale og reiskapar for å oppnå det ønskete uttrykket i to- og tredimensjonale arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). I kunst og visuelle virkemidler 2, under hovedområde *visuelle virkemidler* er det to kompetansemål: «Bruke valør, farge, form og perspektiv for å oppnå illusjon av rom» og «Forklare den påverknadskraft og symbolverdi fargane har til å skape identitet og tilhøyrslse» (Utdanningsdirektoratet, 2016, ss. 4-5). Det første av målene knyttes til de to-dimensjonale, der en skal bruke valør, farge, form og perspektiv for å skape illusjon av

rom. Farge er et betydningsfullt element for romlighet, med hvordan «kalde» og «varme» farger skaper dybde. Dette kan sees på som sentrale grunnelementer i oppbygging av blant annet maleriet, og gir muligheter både for realistiske gjengivelser, og egne uttrykk i en ønsket retning, med forvrengninger av noen av disse delementene. Det andre målet omhandler kun farger, og fremhever to sentrale elementer med farger, «påvirkningskraft» og «symbolverdi». «Påvirkningskraft» kan i stor grad sees inn mot den emosjonelle responsen til farger, der ulike farger og ulike sammenstillinger av farger, gir ulike følelsesmessige reaksjoner. «Symbolverdi» kan sees opp mot de kulturelt innlærte assosiasjonene som skapes til farger. Noe som vil kunne være viktige elementer mot identitetsbygging, blant annet inn mot profilering og merkevarebygging.

Ser en på innholdet i kompetansemålene i gjeldene læreplan, er disse færre og mindre konkrete enn målene fra *tegning form og farge*. Fargemålene i gjeldene læreplan knyttes i stor grad opp mot anvendelse av farge som et instrument for å fremheve noe annet. Dette knyttes blant annet til å skape stemning og intensjonsbearbeiding. Fargenes romskapende virkning fremheves i både læreplanen for tegning, form og farge, og for kunst og visuelle virkemidler. Læreplanen for *tegning form og farge* tok opp flere elementer som ikke direkte fremkommer i gjeldene læreplan. Dette var blant annet en strengere føring for fargesystemene som skulle gjennomgås i undervisningen, med Goethe, Itten og NCS. Andre elementer som ikke fremkommer direkte i gjeldende læreplan er fargekomposisjon, materialeegenskaper, teknikker, virkning i visuelt miljø og HMS-forhold tilknyttet farge. Dette er elementer som læreren i større grad må vektlegge inn i konkretiseringen av kompetansemålene.

### **Læreplanfornyelsen for KDA og kunst og visuelle virkemidler**

I læreplanfornyelsen vektlegges betydningen av kunnskap om å kunne uttrykke seg. I *den overordnede delen* av læreplanen, under opplæringens verdigrunnlag, punkt 1.4 *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, vektlegges det at «elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnene til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Dette kan forstås som at det skapende er sentralt for at elevene utvikler sine uttrykksevner. Uttrykksevnene kan sees opp blant annet kunnskaper om ulike visuelle virkemidler som

farge, form, symboler, komposisjon, det stilmessige, osv. Disse elementene, sammen med det valgt medium for å uttrykke seg, vil gi mange muligheter ulike uttryksmuligheter, og hvordan elevene kan få frem et innhold.

Nye læreplaner i den videregående opplæringen er under utarbeidelse. Læreplanene i den videregående skolen og KDA skal innføres gradvis, med innføring av vg.1 fra høst 2020. Ser en inn mot den nye læreplanen i faget *Kunst og visuelle virkemidler*, fremheves det at «Gjennom praktiske og skapende prosesser får elevene kunnskap om visuelt språk og bruk av visuelle verkemiddel (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Videre tydeliggjøres det at «Faget bidrar til at elevene utviklar engasjement, og til at dei deltek aktivt i kultur, samfunn og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Innenfor dette kan kompetanse innen farge stå sentralt, da dette kan være et viktig element i det visuelle språket. Det trekkes frem at elevene skal arbeide med egne uttrykk og ytringer, som tydeliggjør at elevene skal arbeide praktisk med å uttrykke seg. Dette skal videre være grunnlag for at de engasjerer seg og er aktivt deltagende i kulturen og samfunnet.

Med læreplanfornyelsen blir det vektlagt *kjerneelementer* i alle fag. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og elevene må lære for å kunne meste og bruke faget (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 1). Dette kan være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Disse elementer er sentrale for at skolen skal gi eleven den kompetansen de trenger i møte med samfunnet og arbeidslivet. I faget *Kunst og visuelle virkemidler* er det fem kjerneelementer, *skapende prosesser, visuelle virkemidler, teknikk og materiale, uttrykk og mening, og kunst og kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 2-3). I sammenheng med farge, kan dette inngå i alle kjerneelementene. Likevel vil farge som tematikk i hovedsak kunne knyttes inn mot de to elementene *visuelle virkemidler* og *uttrykk og mening*. Kjerneelementet *visuelle virkemidler* knyttes opp mot form, farge, materialer og teknikker og hvordan disse kan brukes for å skape bestemte uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det løftes frem å kunne forstå og bruke et visuelt språk i møte med kunst og andre visuelle uttrykk, og i eget skapende arbeid. Dette kan sees i sammenheng med at en skal skape forståelse og lære «språket» gjennom kulturen og det som er skapt av andre, og kunne anvende dette i egne uttrykk. Videre fremheves det praktisk og teoretisk kunnskap om visuelle

virkemidler i ulike medium (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Farge kan her inngå i praktisk og teoretisk kunnskap om de visuelle virkemidlene. Kjerneelementet *uttrykk og mening* omhandler «hvordan kunst og visuelle uttrykk kommuniserer, kan skape mening og stille aktuelle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette relateres også til kunnskap om hvordan en kan bruke visuelle virkemidler for å uttrykke meninger. Visuelle virkemidler kan her sees i sammenheng med hvordan farger kommuniserer gjennom symbolfunksjon, og den emosjonelle responsen som skapes i møtet med farger.

I den nye læreplanen for *kunst og visuelle virkemidler* er det et kompetansemål over de tre årene som bruker ordet *farge* konkret. Likevel er det flere større og mer overordnede mål som kan inkludere farge som element. Målet som bruker farge, finner en 1. året, der elevene skal kunne «kjenne til grunnleggjande form- og fargeteori og bruke det i to- og tredimensjonale uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Målet tar opp et viktig element, der farge oftest inngår i en sammenheng med form, spesielt i to-dimensjonale uttrykk. De andre målene som kan knyttes til farge, innebærer en tolkning av større og mer sammensatte kompetansemål. Innenfor dette er det tre tematiske kompetansemål som følger alle tre årene i utdanningsprogrammet. Målene har progresjon utover i andre og tredje år, med mer sammensatte og komplekse elementer. Det første tematiske målet knyttes til å bruk av *visuelle virkemidler*, der en første året skal utforske virkemidlene og vurdere uttrykk i eget arbeid. Andre år skal elevene bruke kunnskap om visuelle virkemidler for å få synliggjøre innhold og vurdere virkningen. Tredje år skal elevene analysere kontekst, medium og visuelle uttrykk, og presentere og formidle eget og andres arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, ss. 5-7). Målene har progresjon med tanke på bevissthet og dybde i den analytiske sammenheng. Målene utvides også fra å kun knyttes til eget arbeid, til å se på andres bilder. Dermed inkluderes kulturen en inngår i. Et annet område innenfor kompetansemålene som er gjennomgående i alle tre årene, er et *prosessmål*. Første år skal elevene gjennomføre, dokumentere og presentere en prosess fra ide til ferdig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I andre året knyttes dette til en kunstnerisk prosess, der eleven må begrunne sine tanker, ideer og valg. Tredje år knyttes dette til en skapende prosess, der elevene skal vurdere valg fra ide til ferdig produkt. Målene inneholder en tydelig definering av innhold for prosessen, og refleksjonsnivå tilknyttet prosessen. Refleksjonsnivået knyttes til at en andre året skal

begrunne og videre vurdere valg i tredje år. Dermed en tydelig progresjon i nivået. Prosessmålene kan knyttes opp mot alle prosesser innenfor faget. Farge kan derfor inngå i dette. Et tredje område der det er kompetansemål gjennomgående i alle de tre årene i programmet, er knyttet til *kunsthistorie*. I målene skal elevene kunne gjøre rede for sentrale elementer i ulike epoker i kunsten, og kunne anvende dette inn i eget arbeid. Farge kan her knyttes opp mot ulike paletter, teknikker, betydninger osv. opp gjennom kunsthistorien.

Ser en inn mot andre kompetansemål som kan relateres til farge, finner en på første året at elevene skal kunne «bruke verktøy, utstyr og materiale i tråd med gjeldende retningslinjer for helse, miljø og sikkerheit» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette kan sees opp mot maling og løsemidler, og hvordan dette behandles, lagres og kastes. En kan her merke seg at elementer fra den tidligere tegning, form og farge, nå inkluderes på nytt i kompetansemålene, der et av de tidligere målene var at «Elevene skal ha kunnskaper om helse- og miljøforhold i arbeidet med ulike farger og løsemidler» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994, s. 10). Tredje år i faget, finner en et annet kompetansemål som kan knyttes til farge. Der elevene skal kunne «gjøre greie for bilet- og formuttrykk i si eiga samtid, og utforske og vise korleis samfunnsaktuelle tema og verdier blir opplevde, belyste og kommenterte». Målet er stort og sammensatt, og gir ikke klare elementer inn mot farge. Likevel gir bilde- og formuttrykk som elementer rom for å kunne arbeid inn mot farge som et delement. Videre finner en flere kompetansemål med delementer kan knyttes opp mot farge. Av kompetansemål 1. år står det: «teikne perspektiv og oppnå illusjon av rom ved bruk av ulike prinsipp og metodar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Innledende startet målet med teknikken tegning, noe som kan fremstå noe begrensende inn mot farge. Likevel finner en «(...) oppnå illusjon av rom ved bruk av ulike prinsipper og metoder». Prinsipper og metoder kan med en tolkning knyttes opp til farge og hvordan en blant annet kan arbeid med «kalde» og «varme» farger for å forsterke et perspektiv.

En finner også kompetansemål der farge kunne vært inkludert som element. Andre året finner en kompetansemålet «bruke stilisering, utsnitt, positive og negative former og utvikle sine egne digitale komposisjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I målet

trekkes det frem stilmessige, kompositoriske og formmessige elementer for å utvikle egne digitale komposisjoner. En kan her stille spørsmål ved hvorfor et viktig kompositorisk element som farge ikke er inkludert? Elementer som inkluderer det formmessige vil oftest inkludere fargeelementer.

## 2.4 Kunstfaglige prosessmodeller for undervisning

I sammenheng med elevens undervisningsprosess i farge, kan en se på ulike prosessmodeller for undervisning i kunstfagene.

Linnea Lindfors har utviklet en kunst og håndverksmodell (1991, s. 90) som beskriver ulike faser i elevenes prosess i kunst og håndverksfaget. Modellen knyttes opp til produksjon av et produkt i undervisningen, og bygger på forskning fra undervisning innenfor tekstil. Modellen er en konstruert modell og skal virke som et hjelpemiddel for lærere i planlegging av undervisningen. I modellen legges det opp til at undervisningen er styrt ut fra en læreplan med læringsmål, lærerens innvirkning og et begrenset tidsforløp for oppgaven. Den pedagogiske prosessen knyttes til den *opplevede læreplanen* (Lindfors, 1991, s. 70). Modellen kan sees inn i en større sammenheng der kunst og håndverksprosessen sees som en systemhelhet, med *læreren*, *elev* og *undervisningssituasjonen* som elementer. Læreren og eleven utgjør et overordnet system, som i interaksjonen med hverandre sammen med komponentene i undervisningssituasjonen skaper en systemhelhet. De ulike stegene i modellen inneholder undervisningsmål som er aktuelle i de ulike situasjonene. De undervisningsmålene som blir direkte styrt av læreplanen, benevnes i modellen som «*ytre undervisningsmål*». De «*ytre undervisningsmålene*» bearbeides i elevens kunst og håndverkshandlinger. I kunst og håndverkshandlingene inngår både informasjonsbearbeiding (som resulterer i kunnskap) og fysiske aktiviteter (som resulterer i både kunnskap og operative ferdigheter). I interaksjonen med læreren bearbeides aktuell informasjon felles. Kunst og håndverksprosessene oppfattes i dette arbeidet som horisontale prosesser, med handlingsaktiviteter. Gjennom kunst og håndverksprosessen føres arbeidet framover til følgende steg i den langsomt fremadskridende strukturforandringprosessen. Kunst og håndverkshandlingene oppfattes her som «*indre undervisningsmål*», som indirekte styres av læreplanens

intensjoner (Lindfors, 1991, ss. 72-73). Etter slutført bearbeiding gjennom kunst og håndverksprosessens ulike steg, fremkommer undervisningsmålenes prosess- eller formative resultat. Resultatet av de indre undervisningsmålene representeres av (elevens) kunnskaper, ferdigheter og vurderinger knyttet til kunst og håndverk. De ytre undervisningsmålene og resultatene kan relateres til kunst og håndverksarbeidets innhold (arbeidsobjektet, oppgaven) og det konkrete produktet (Lindfors, 1991, s. 73).

Modellen for elevenes kunst og håndverksprosesser kommer ut fra denne systemhelheten, og er bygget opp at tre faser med underkategorier som til sammen utgjør 19 steg (Lindfors, ss. 90-91). De tre hovedfasene er:

- 1. Utforming**
- 2. Planlegging av produksjon**
- 3. Produksjon**

De to første fasene er til sammen det en kan kalle *produktplanlegging*, mens det egentlige produktfremstillingen inngår i *produksjonsfasen*. Fase- og steginndelingen i modellen er i hovedsak tilpasset til kunst og håndverksarbeid innenfor tradisjonelle tekstilområder. Andre teknikker vil forutsette andre prosesstyper. Fase- og steg modellen skal sees på som en grunnmodell for varierende produksjonsflyt. Lindfors (1991, s. 91) fremhever at modellen ikke skal oppfattes som normerende, der hvert arbeidsområde har et unikt særpreg som bør betraktes gjennom systematisering

De ulike stegene innbefatter ytre og indre undervisningsmål som for det respektive tilfellet er aktuelle. Behandlingen av undervisningsmålene skjer på ulike nivåer, som er avhengig av situasjonens art, dvs. prosessens resultat, de ytre og indre formative resultatene varierer fra elev til elev i en opplevd undervisningssituasjon. I dette arbeidet anvendes undervisningsmålene som beskrivelselementer/faktorer ved identifikasjon av stegene i elevens kunst og håndverksprosess (Lindfors, 1991, ss. 91-92). De «indre» *læringsmålene* knyttes til *kunst og håndverkshandlingene*. De indre undervisningsmålene er avledet fra subjektets kunst og håndverks-handlinger, dvs. elevens psykiske og fysiske funksjoner i kunst og håndverkssystemet (Lindfors, 1991, s. 82). Kunst og håndverkshandlingene inkluderer det praktiske arbeidet, som tydeliggjør elevens

kompetanse til å gjennomføre kunst og håndverksarbeidet. Undervisningen skal gi eleven denne kompetansen. De «ytre» *læringsmålene* omfatter både lærestoffrelaterte mål og mål som gjelder operative hjelpemiddel. Disse utgjør til sammen *kunnskapsområdet (kunnskapsområde og operative hjelpemiddel)* i elevens kunst og håndverksprosess. Det konkrete kjennetegnet for kunst og håndverksvirksomhetens fremskritt er arbeidsobjektets forvandling fra materiale til konkret produkt under prosessens gang. Dette anvendes som et tredje faktor, som *arbeidsobjekt* (Lindfors, 1991, s. 92).

Ser en modellen til Lindfors opp mot fargeundervisning, kan dette sees i sammenheng med hvordan fargeundervisningen legges opp med tanke på elevenes arbeidsprosess. Dette vil også kunne være gjeldene innenfor KDA og den videregående skolen. I fase 1, *utforming*, vil læreren kunne presentere oppgaven og gjennomgå elementer i denne. I denne fasen ligger det også rom for hvordan læreren vil presentere det teoretiske stoffet med fargelæren. Dette kan kobles opp til når fargelæren gjennomgås, med hele stoffet som forelesninger i starten av perioden, eller fordelt utover. Det kan også omhandle mindre deloppgaver før elevene faktisk får den endelige oppgaven. Deloppgaver kan her gi muligheter til utprøving og erfaring i isolerte sammenhenger. Noe som kan være viktig for å skape den grunnleggende forståelsen. Fase 2, *planlegging av produksjon*, vil i fargeundervisningen kunne knyttes opp til elevens planlegging av produktet som skal lages. Innenfor denne fasen kan læreren legge opp til mindre delelementer som er en hjelp for eleven til å bli bevisst på planleggingen av det endelige produktet. Dette kan inkludere mindre fargeøvelser, skisser, fargeutprøvinger, osv. I fase 3, *produksjon*, vil eleven utarbeide sitt produkt på bakgrunn av de kunnskaper og ferdigheter han/henne har utviklet gjennom de forgående fasene. Elevens teoretiske og praktiske ferdigheter med farge vil derfor synliggjøres.

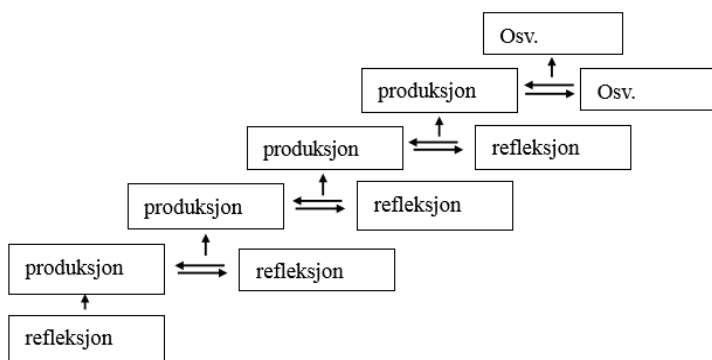
### **Undersøkende praksis**

En annen prosessmodell/metode som kan relateres til fargeundervisning, er Undersøkende praksis (UP) av Erling Framgard (2014). Framgard (2014, s. 1) forklarer UP som en tema- og prosjektorientert bildeundervisning, som vektlegger det prosessuelle og problemløsende, med vekt på bilders betydning og kommunikative virkning. Forståelsen av bilder knyttes til hvordan bildet er laget. Undersøkende praksis knyttes derfor i stor



grad opp til forholdet mellom det som uttrykkes i bildene, og måten dette er uttrykt på (Framgard, 2014, s.1). Framgard fremhever at det i vekslingen mellom refleksjon og praktisk bildearbeid oppstår et oppmerksomhetsfelt. Dette feltet kan inneholde didaktiske refleksjoner, bildeteoretiske refleksjoner og praktisk skapende arbeid. Et sentralt element i UP er å tydeliggjøre det en ønsker å få frem i bildene. Gjennom systematisk veksling mellom å produsere og reflektere, arbeider en både analytisk og intuitivt med bildene. I den analytiske delen kan den som lager bilder få større innsikt i sammenhengen mellom hvordan bildet er uttrykt og hvilke bildebetydninger uttrykksmåten har ført til. Forståelsen for og innsikt i de egne interesser kan øke, og dermed mulighet for at en endrer oppfatning av temaet en studerer (Framgard, 2014, s. 2).

I bildeprosjektene deles det inn i en kollektiv fase i starten, med en påfølgende individuell fase. Den kollektive fasen fungerer som en breddefase, der det handler om å se muligheter innenfor tema gjennom brainstorming og diskusjoner. I fasen arbeides det åpent og intuitivt. I den etterfølgende individuelle fasen, arbeider den enkelte med hva den kan få ut av tematikken. Denne fasen fungerer etter en dybdeakse (Framgard, 2014, s. 6). I UP gjøres vekslingen mellom refleksjon og praktisk arbeid systematisk. Framgard kaller denne vekslingen for «oppfølgende bildeprosesser», der den ene prosessen bygger på den andre, vist i figur 7. Det vektlegges viktigheten av å skille praktiske arbeidsfaser og refleksjonsfaser, da begge arbeidsformene blir rikere som separerte deler. I refleksjonsfasene reflekterer en over de produserte bildene, og ut fra dialogen mellom de ulike fasene, kommer det ut en ny produksjonsfase. I UP går produksjonsfase og refleksjonsfasene et gjensidig samspill, der de veksler mellom hverandre. I utviklingen av bildeprosjektene vil oftest det intuitive være dominerende i det innledende arbeidet, med mer analytiske i det avsluttende (Framgard, 2014, ss. 6-7).



Figur 7, «Oppfølgende prosesser i Undersøkende praksis», Framgard (2014). Figuren viser prosessfremgangen i Undersøkende praksis med systematisk veksling mellom produksjons- og refleksjonsfaser.

Framgard trekker frem at prosessen har vist seg som en god mulighet for å bevisstgjøre seg relasjonene mellom det en ønsker i bildene (det intensjonale), og det bildene uttrykker (resultatet av de anvendte bildespråklige virkemidler). Bearbeiding av intensjonen foregår fra det individuelle arbeidet starter og gjennom hele arbeidsprosessen frem til det ferdige bildet. Først når studentene har arbeidet seg ca. halvveis, bør de ha formulert en skriftlig intensjon. Problematiseringen av intensjonen er nødvendig gjennom hele prosessen, selv om det oftest er helt mot avslutningen av bildelagingen at det intensjonale blir klart (Framgard, 2014, s. 10). Framgard trekker frem lærerrollen i UP som krevende, med hvordan læreren opptrer, hvilke spørsmål som stilles, hvordan spørsmålene stilles, hvilken innvirkning har læreren på studentene og bildene det arbeides med? I UP er det først når læreren vet noe om bildelagerens intensjoner at veiledning er mulig (Framgard, 2014, s. 14). Det trekkes videre frem at konfrontasjon og krav til intensjonsbearbeidingen er derfor sentrale elementer i det pedagogiske. Det omhandler delvis at læreren konfronterer studenten gjennom intensjonsarbeidet, og delvis at studenten blir konfrontert av egne bilder slik de kommer frem. Framgard (2014, ss. 14-15) vektlegger at ved å bli konfrontert opp mot det en ønsker å kommunisere, må studenten arbeide bevisst med de bildespråklige virkemidler for å få betydningen i bildet dit en ønsker.

Ser en Undersøkende praksis opp mot fargeundervisningen i KDA, vil dette kunne knyttes til større prosjektbaserte oppgaver, der elevene får arbeide opp mot sine interesser.

Farge kan inngå i et slikt prosjekt utfra elevens interesse, og gjennom det bildemessige arbeidet. I arbeidet med uttrykksmidlene, vil farge være et av grunnelementene i oppbyggingen av bildet, og gi muligheter for hva bildet skal fremstille av innhold.

## 2.5 Farge som bildespråklig virkemiddel

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan farge kan virke som et bildespråklig virkemiddel inn mot et praktiske arbeidet med bilder.

Av bildespråklige virkemidler har fargen en sentral funksjon ved å skape et *fokuspunkt* for observatøren. Davis (2015, s. 73) fremhever at fargen tiltrekker våre blikk, og har en avgjørende rolle i vektlegging i komposisjonen. Ser en på områder med høy kontrast og sterk fargemetning, fremtrer disse tydelig i en komposisjon. Områder med lav fargekontrast og redusert metning, er mindre dominante i fremtredelsen. Davis (2015, ss. 73-78) trekker frem variasjonen i dominasjon fra sterk til svak, og et dette skaper et hierarki som leder blikket til betrakteren. En lys eller mettet farge, som for eksempel gul farge i en reklame, vil kunne skape empati til form i større grad enn kun svart og hvitt. Sterke farger kan også skape helt dominerende elementer i komposisjonen, der det skaper nye former eller avgrensinger (Lauer & Pentak, 2012, s. 273). Fargen påvirker også i stor grad helhetsinntrykket av *balanse i komposisjonen*. Områder med sterk fargekontrast eller metning, «veier» tyngst i en komposisjon. Store områder med lav kontrast eller fargemetning kan skape balanse til et lite område med sterk kontrast eller metning (Davis, 2015, ss. 73-78). Dette kan brukes for å skape symmetrisk og asymmetrisk balanse. Lauer og Pentak (2012, s. 274) forklarer asymmetrisk balanse som et konsept der en anvender ulike elementer på hver side av en sentralakse i bildet, der en skaper visuell balanse ved at elementene har lik «vekt» eller tiltrekking. De forklarer videre at en kan skape en dynamisk ubalanse, der elementer i bilde veier klart tyngst (Lauer & Pentak, 2015, ss. 73-78). Noe som kan tydeliggjøre enkeltelementer i bildet.

Anvendelse av farge i en komposisjon påvirker også vår *oppfatning av rom*. Den oppfattede fargen til et objekt endres på avstand. Noe som er sentralt å forsterke to-dimensjonale avbildninger for å skape dybde. Kulørtheten minsker med avstand, og på stor avstand får alle objekter et blått fargeskjær (Bergström, 2008, s. 53). Dette er

påvirkninger av lys og luftens renhet. I en undersøkelse av Anders Hård ble det sett på endringen av fargen til en skogkant sett på ulik avstand opp til 20km (Bergström, 2008, ss. 53). Fargen gikk fra en gulaktig farge nære til en mørkere grønn når skyggene ble «blandet» inn i fargen. Samtidig ble gulheten mindre, og går mer over mot blå-grønn når avstanden øker. På stor avstand forsvinner kulørtheten nesten helt, mens hvitheten øker og fargen blir mer blå og til og med mot rød (Bergström, 2008, ss. 53-54). Dette fenomenet kalles *atmosfærisk perspektiv* (Lauer & Pentak, 2012, ss. 204). Grunnet denne fenomenet i virkeligheten, vil ofte varme kulører «kommer mot» oss, mens kalde kulører har en tendens til å distanseres. Områder med sterk kontrast har også en tendens til å virke nære, mens områder med lav kontrast fremtrer mer fjernt (Lauer & Pentak, 2012, s. 250). Kunstnere kan anvende disse «reglene» ved bruk av kulør, lyshet og metning for å skape en imitasjon av det atmosfæriske perspektivet, og på den måten skape rom og dybde i bildene (Lauer & Pentak, ss. 204 og 250). Dette kan også anvendes bevisst komposisjonelt der en legger forgrunns-elementene i skarpt fokus, og fremtrer varme i kuløren og sterke i lyshet og metning. Bakgrunns-elementer kan lages mer uskarpt, kjøligere i kulør, og mer like i lyshet og svakere metning i fargen (Davis, 2015, ss. 73-78).

Farge kan også anvendes på en annen måte som et bildespråklig virkemiddel, der det brukes som *symbol*. Lauer og Pentak (2012, s. 288) forklarer dette som at fargen anvendes for å beskrive karaktertrekk eller menneskelig atferd, som abstrakte konsepter eller ideer, som gjengivelser, synd, uskyld og feighet. De tradisjonelle symbolfargene framstår ofte vilkårlige, da de opprinnelige årsakene for valgene oftest har blitt glemt gjennom historien (Lauer & Pentak, 2012, s. 288). Et sentralt element innenfor symbolske fargereferanser er kulturelle forskjeller, der disse er forskjellige ulike steder i verden. Ulike perioder og ulike kulturer har hatt ulik bruk av ulike fargesymboler. Et eksempel kan knyttes til assosiasjon av farge vi knytter til kongelige. Vi tenker ofte på fiolett, mens det i Kina tidligere var gult, og i antikkens Roma var rødt. Symbolbruk var spesielt viktig i gammel kunst for å identifisere spesielle figurer eller guder. I dag anvendes fargesymbolikk innenfor blant annet politiske, religiøse og kommersielle meldinger. En reklame som anvender en grønn farge kan for eksempel skape en miljøassosiasjon (Lauer & Pentak, 2012, ss. 288-289).

## 2.6 Fargeemosjoner

Et område som er sentralt for hvordan vi oppfatter bildeuttrykk, er hvordan vi følelsesmessig reagerer på farger og sammensetninger av farge. Dette kalles *fargeemosjoner* (color emotions) (Solli & Lenz, 2008, s. 367-368). Undersøkelser innen dette feltet kan deles inn i to hovedkategorier (Gao & Xin, 2006). Den første kategorien kan relateres til *fargepreferanser*, som knyttes opp til den vurderende dimensjonen av farge (Gao & Xin, 2006, s. 411). Dette knyttes ofte opp til hvordan farger og kombinasjoner av farger harmonerer. Det finnes mange undersøkelser og teorier rundt dette. Et eksempel er Cesar Jannellos (1988) modell for å oppnå fargeharmonier innen design, se figur 8. Han foreslår en modell med konstanter eller variasjoner av perseptuelle variabler, da for mange konstanter skaper kjedsomhet, og for mange variasjoner skaper visuelt kaos (Caivano, 2015, s. 4). Janello foreslår at det er i mellom disse to ekstreme variablene at en finner harmonier innen design. Han tar utgangspunkt i de tre fargevariablene, kulør, metning og lyshet. Her blir det det bare åtte muligheter for valg av farge, der variablene holdes konstant, eller endres (Caivano, 2015, s. 4).

Den andre kategorien innenfor fargeemosjoner knyttes til den deskriptive dimensjonen av farger gjennom konnotasjoner som varm, kald, lys, mørk, tung, lett osv. (Gao & Xin, 2006, ss. 411-412). Noen studier innenfor konnotasjoner rettes mot på påvirkningen av fargekombinasjoner. Ou, Luo, Woodcock og Wright (2004) gjennomførte studier på enkelt- og to-farge-kombinasjoner i sammenheng med en fargeemosjons skala som ble anvendt i tidligere studier. Skalaene anvendte kontrasterende emosjonsord, som enkelt- og flerfargede kombinasjoner ble vurdert opp mot. Deres forskning viser at fargeemosjoner i hovedsak kan vurderes etter tre kategorier eller faktorer, *tyngde* (tung-lett), *temperatur* (kald-varm) og *aktivitet* (aktiv-passiv) (Ou m.fl. (2004). I undersøkelsene av Ou m.fl. (2004) og andre liknende undersøkelser, finnes det flere emosjonsskalaer, men disse vil i stor grad kunne sammenfattes av de tre hovedkategoriene.

	3 CONSTANTS	2 CONSTANTS			1 CONSTANT			0 CONSTANTS
	1	2	3	4	5	6	7	8
HUE	+	+	+	-	+	-	-	-
SATURATION	+	+	-	+	-	-	+	-
LIGHTNESS	+	-	+	+	-	+	-	-
Notation: H/S/L								
	<b>COLORS IN POINT</b>	<b>COLORS IN LINE</b>			<b>COLORS IN SURFACE</b>			<b>COLORS IN VOLUME</b>

Figur 8, «Rules for selecting harmonious colors to be used in a color combination», Janello (1988). Figuren viser hvordan en kan velge fargeharmonier på bakgrunn av variasjon i de tre fargefaktorene, kulør, metning og lyshet.

En annen liknende studie av den emosjonelle responsen til farger av Gao & Xin (2006) valgte ut tolv par eller skalaer, av fargeemosjonsord som ble sett på som grunnleggende. De viste også at det meste av variansen i dataene kan representeres gjennom færre en tolv faktorer. Gjennom størst sannsynlighet grupperte de faktorene i tre kategorier eller indekser, *aktivitet, styrke og definisjon* (Solli & Lenz, 2011, s. 211). En av konklusjonene deres er at fargeemosjons konnotasjoner i hovedsak er knyttet opp til lyshet og kroma/kulørthet, og i mindre grad til kulør. Noe som korresponderer godt med studiene til blant annet Ou m. fl. (2004). Dette fremkommer også i undersøkelser av Gao, Xin, Sato, Hansuebsai, Scalzo, Kaiwara, Guan, Valldeperas, Lis og Billiger (2007) inn mot regional eller kulturell bakgrunn i forhold til fargeemosjoner. I undersøkelsene deres ble det konkludert med at påvirkningen av kulturell bakgrunn innenfor fargeemosjoner er veldig begrenset (Solli & Lenz, 2011, s. 211). Innen didaktiske sammenhenger og fargeemosjoner, er det gjort en studie på School of Design i Milano (Boeri, 2019). I undersøkelsen arbeidet studentene med å lage fargepaletter som ble assosiert til et utvalg «stemningsord» eller nøkkelord som ble funnet mer eller mindre i litteratur og forskning innenfor assosiasjoner knyttet til farge. Resultatene viste at for enkelte

nøkkelord, var det klare likheter i vurderingen av nyanse og/eller kulør hos forsøkssubjektene (Boeri, 2019, 9).

Verdien av alle slike undersøkelser knyttes til assosiasjonene som skapes ved bestemte fargekombinasjoner (Boeri, 2019). Studien av Boeri (2019) og andre, kan gi en peke på at det finnes enn del fargekombinasjoner som hos flere mennesker gir noe av den samme assosiasjonen eller emosjonen, og at vurderingen ikke kun er av subjektiv karakter (Hård & Sivik, 2001). I hvor stor grad dette er gjeldene, kreves det videre forskning på. Assosiasjonene som skapes ved bestemte fargekombinasjoner kan anvendes for å gi bestemte virkninger hos en betrakter. Relevansen av dette kan knyttes opp til alle sammenhenger der farge inngår, der farge kan anvendes bevisst som et kommunikasjonsverktøy, der det har til hensikt å påvirke betrakteren.

### 3 Metodiske valg

I dette kapitlet redegjøres det for de metodiske valgene i oppgaven. Først redegjøres det gjennomføring av forskningsprosess, med valgte metoder for datainnsamling. Videre presenteres prosedyren for metode 1, men intervjuer med lærere i KDA. Etter dette presenteres prosedyren for metode 2, med egen maleriprosess. I det siste kapitlet blir det redegjort for validiteten i oppgaven, tilknyttet de to metodene for datainnhenting.

#### 3.1 Gjennomføring av forskningsprosess

Et viktig element i forskningsprosessen, er valg av strategi. valg Halvorsen (2007, s. 47) forklarer *strategi* som «hvordan man konkret vil nå målene, hvilke metoder en vil bruke, o.l.». Dette knyttes derfor til hvilke metodiske valg som gjøres for å svare på oppgavens problemstillinger. Problemstillingene i oppgaven er følgende:

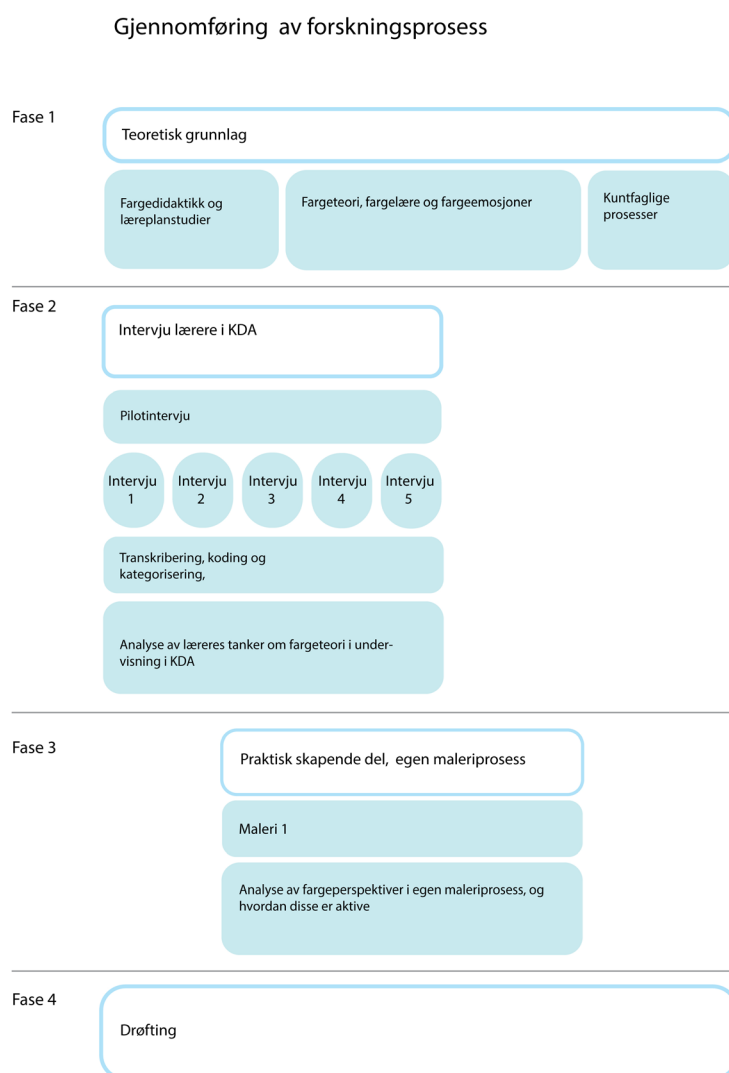
1. Hva er læreres oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA i den videregående skolen?
2. Hvilke fargeperspektiver anvendes i egen maleriprosess, og hvordan er disse virksomme?

For å svare på problemstilling 1, er det valgt semistrukturerte intervjuer som metode, der jeg ønsker å belyse lærernes oppfatninger rundt fargelæren. For å svare på problemstilling 2, er det valgt loggbokbeskrivelser av egen maleriprosess, med fokus på ulike fargeperspektiver og faseinndelinger av maleriprosessen.

Strukturen i forskningsprosessen legges opp et innledende teoretisk grunnlag innenfor fargefeltet. Dette knyttes blant annet til fargeteori, fargeemosjoner, fargedidaktikk, læreplanverket og kunstfaglige prosessmodeller for undervisning. Dette danner grunnlaget for metode 1, med en intervjuguide i de semistrukturerte intervjuene med lærere i KDA, se figur 9. Før intervjuene med lærere, gjennomføres et pilotintervju for å få erfaring med intervjusituasjon og korrigere spørsmålene i guiden. Videre følger en intervjufase med gjennomføring av intervjuene i KDA. Dette følges videre av en kodings- og kategoriseringsfase av intervjuene. Etter dette starter det praktiske arbeidet med



maleriprosessen opp. Dette går under metode 2, der prosessen dokumenteres ved loggbokbeskrivelser og foto. I det praktiske arbeidet tar jeg for meg et eget interessefelt knyttet til fugler, og fokuserer på fremstilling av havsule i sitt habitat. Fokuset i maleriprosessen er overordnet aktive fargeperspektiver, og hvordan disse virker inn i ulike faser av prosessen.



*Figur 9.* «Forskningsprosess». Modellen viser oppsett for gjennomføring av forskningsprosessen, med en inndeling i fire faser. Fase 1 omhandler det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Fase 2 omhandler intervjuene med lærere, med både forberedende prosesser og etterarbeid til intervjuene. Fase 3 knyttes til den praktisk skapende delen med egen maleriprosess, og analysene av denne. Fase 4 er drøftingen av helheten i oppgaven opp mot problemstillinger. Den vertikale inndelingen viser sammenhengen mellom ulike elementer i oppgaven. Fase 3 med den praktiske prosessen bygger delvis på funn fra intervjuer med lærere, og eget teoretisk grunnlag. Videre i fase 4 og drøfting, ser en på helheten av begge metodene i oppgaven og det teoretiske grunnlaget.

## 3.2 Prosedyre for metode 1: intervju av lærere i KDA

I dette kapitlet redegjøres det for prosedyrene for den første metoden i oppgaven, tilknyttet intervju med lærer i KDA. Først presenteres gjennomføring av datainnsamling. Videre redegjøres det for utvalget i oppgaven og etiske hensyn med datainnsamling og behandling av data. I neste kapittel forklares utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju. Videre redegjøres det for gjennomføring av intervju. Tilslutt presenteres metode for analyse av dataene.

### 3.2.1 Datainnsamling

Den første metoden for datainnsamling knyttes til det kvalitative forskningsintervjuet, med fem semistrukturerte intervjuer med lærere i KDA i den videregående skolen. Kvalvik (2015, s.20) trekker frem at det kvalitative forskningsintervjuet «søker å forstå verden sett fra den intervjupersonens side. Å få frem betydninger av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden». I min oppgave knyttes dette til å få frem læreres tanker og vektlegginger av fargelæren i undervisning, sett fra deres side. Fokuset i disse intervjuene er på bestemte temaer med fargelære, undervisning og læreplaner. Under hovedtemaene, finner en mindre temaer knyttet til fargeforståelse, vektlegging i undervisning, gjeldene læreplan og læreplanfornyelsen.

Datainnsamlingen fra intervjuene ble gjennomført med lydopptaker. Disse dataene ble videre transkribert i et eget dokument. I transkriberingen ble alle ord noterte ned ordrett, slik de ble sagt i intervjuet, samt pauser og uttrykksord. Videre ble spørsmålene i intervjuene og svarene fra lærerne ført inn i et analyseskjema, der de ble kodet etter ulike nivåer. Kodene ble deretter samlet til større temaer på tvers av kodingen, som igjen var grunnlag for analyser. Dette beskrives videre i analyseprosess, kap. 4.1.1.

### 3.2.2 Utvalg og etiske hensyn

Utvalget i undersøkelsen er fem lærere ved KDA på fire videregående skoler. Lærerne fikk informasjon om undersøkelsen gjennom mail, se vedlegg 1 og 2. Mailen inneholdt kortfattet info om prosjektet, med varighet av intervju og hvordan personopplysninger ble behandlet. Videre ble det vedlagt et mer utfyllende informasjonsskriv om innholdet i

studien, behandling av personopplysninger og skriftlig samtykke på gjennomføring av intervjuene, se vedlegg 2. Kriteriene for utvalget i undersøkelsen er at en er lærere ved KDA, og underviser i farge. Utvalget ble valgt av avdelingsleder på skolene, eller gjennom direkte kontakt med lærere. Utvalget består av tre kvinner og to menn. I utvalget har alle fem lærere faglærerutdanning i kunst og håndverk/forming. Fire av lærerne har, eller er underveis i en master/hovedfag, tre i forming og en i kunsthistorie.

Oppgaven er søkt og godkjent av NSD. I oppgaven behandles enkelte personopplysninger. Dette er behandling av navn gjennom signatur for godkjenning som lærer, og lydopptak av personene gjennom intervju. Oppgaven behandler ikke «særlige kategorier personopplysninger». Personopplysningene som behandles knyttes til dokumentert samtykke for gjennomføring av undersøkelsen, og korrekt gjengivelse av det som blir formidlet i intervjuene. Utvalget ble informert om behandling av opplysninger og sletting av data etter prosjektslutt gjennom skriftlig informasjon på mail, se vedlegg 2. Samtykket for gjennomføring av undersøkelsen kunne trekkes tilbake over mail, telefon eller muntlig kontakt. Dataene fra intervjuene og personopplysningene behandles på ekstern harddisk. Dataene har kun jeg tilgang til, og veiledere underveis i prosessen. Personopplysninger anonymiseres i oppgaven, og refereres i oppgaven som *lærer 1* og *lærer 2*, osv.

### 3.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide og pilotintervju

Det semistrukturert intervjuet baserer seg på en intervjuguide med bestemte temaer og spørsmål, se vedlegg 3 og 4. Det tilrettelegges også for oppfølging av elementer som ikke er nedskrevet i intervjuguiden. Intervjuguiden tar utgangspunkt i innledende studier om fargeteori, fargedidaktikk og læreplanverket. Intervjuguidens hovedtemaer knyttes til fargelære og fargeundervisning, farge i læreplanverket og kompetansemål. Dette sees inn mot faget *Kunst og visuelle virkemidler*, da dette er faget med størst fokus på farge i KDA. Flere spørsmål omhandler *fargeskjemaer* og *stemning*, da dette er relevant inn mot læreplaner og kompetansemål. Det trekkes også frem spørsmål knyttet til fornyelsen av læreplanverket og farge i *Kunst og visuelle virkemidler*, der det er endringer i forhold til gjeldende læreplan.

Innledningsvis starter guiden med spørsmål knyttet til utdanning og arbeidserfaring. Dette er enkle spørsmål for å få samtalen i gang. Halvorsen (2007, s.71) trekker her frem at åpningsspørsmålene er sentrale for å etablere en god start på intervjuene. Videre knyttes spørsmålene opp til problemstillingene i oppgaven. Spørsmålene er i stor grad satt opp med en viss progresjon, der det starter mer generelt om farge, og går videre mer konkret inn i fagplaner og undervisning. Spørsmålene er i en viss grad stilt åpne for å gi mulighet for utdypende svar, og at læreren kan trekke frem det han/hun vektlegger i størst mulig grad. Samtidig er spørsmålene forsøkt å være konkrete for å gi svar på de elementene problemstillingene etterspør. Under en del intervju spørsmål er det oppsatt mulige oppfølgingsspørsmål. Dette er for å konkretisere inn mot temaene en ønsker svar på inn mot oppgavens problemstillinger. Hovedspørsmålene er nummerert etter heltall 1,2,3, osv., mens mulige oppfølgingsspørsmål er nr. med underkategori 1.1, 1.2, osv.

Et viktig punkt i den siste utarbeidelsen av intervjuguidene er pilotintervju. Pilotintervju ble gjennomført for å prøve ut intervjuguide, og kunne vurdere om guiden dekket de problemstillingene spurte etter. Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer på Universitetsnivå, med mange års tidligere erfaring fra *tegning, form og farge* i den videregående skolen. Dalen (2011, ss.30-31) trekker betydningen av et pilotintervju, der det gir erfaringen med intervjusituasjonen, og egen fremtredelse i denne settingen. For meg var dette sentralt inn mot å få en flytende samtale der jeg måtte være bevisst på hva intervjusubjekt fortalte og hvilke oppfølgingsspørsmål som skulle stilles. Samtidig skulle spørsmålene være konkrete nok til at en fikk svar på det en etterspør. Dalen (2011, ss. 30-31) fremhever også at intervjuer kan få gode tilbakemeldinger på utforming av spørsmål, og at det ofte blir nødvendig med korreksjoner av intervjuguide der nye temaer dukker opp som en ikke hadde tenkt på. Etter intervjuet vurderte jeg og intervjusubjekt sammen hvordan spørsmålene fungerte, i hvilken grad spørsmålene var forståelige, og åpne nok til å gi utfyllende svar. Det ble videre gjort mindre korrigeringer av spørsmålene. Enkelte spørsmål ble kuttet ned for å få de mer konkrete og forståelige. Intervjuet ga også en indikasjon på hva en kan forvente av svar på de ulike spørsmålene. Noe som igjen gir et større grunnlag for å sette opp mulig oppfølgingsspørsmål på forhånd. Et annet element med pilotintervjuet, var at det ga en pekepinn på omfanget av spørsmålene med tanke på tidsbruk for gjennomføring.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Prosedyren for gjennomføringen av intervjuene var presentasjon, og informasjon om behandling av data og personvern. Lærerne leste videre igjennom informasjonsskrivet og signerte samtykkeerklæringen for prosjektet. Videre ble det gått igjennom gjennomføring av intervju og varighet. Intervjuguiden ble utdelt ved intervjustart, eller sendt på mail rett før intervju. Grunnlaget for dette var for å få innsikt i lærernes umiddelbare tanker rundt arbeidet med fargelæren. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. To av intervjuene ble gjennomført på skolene, mens tre ble gjennomført over telefon. Intervju 1 og 2 ble gjennomført på samme skole. Intervju 3, 4 og 5 er tre andre skoler, og ble gjennomført over telefon henholdsvis tre, ti og 17 dager senere. Alle fem intervjuene ble gjennomført etter intervjuguiden, men med mindre variasjoner. Blant annet ble spørsmålsrekkefølgen endret underveis i de enkelte intervjuene, etter temaene lærerne tok opp. Et annet element er at erfaringer og refleksjoner fra de enkelte intervjuene i en viss grad har innvirket på gjennomføring og oppfølgingsspørsmål i de andre intervjuene.

### 3.2.5 Metode for analyse

I analysen av det empiriske materialet fra intervjuene er det anvendt en tematisk analyse som metode. Braun og Clarke (ss. 6 og 15) beskriver at den tematiske analysen innebærer å gjennomgå datasettet for å finne repeterende meningsmønstre, som organiseres og beskrives i detaljer. I oppgaven har jeg valgt å kode hele datamaterialet, da problemstillingen er åpen, og tar for seg helheten av lærernes oppfatning om farge teori i undervisning i KDA. Braun og Clarke (2006, s. 11) trekker frem at en utfyllende tematisk beskrivelse av hele datasettet, kan gi leseren en god oversikt over de mest fremtredende temaene. De trekker videre frem at dette kan være en verdifull metode når en undersøker et lite undersøkt område, eller der deltakernes synspunkter ikke er kjent (Braun & Clarke, s. 1). I min oppgave knyttes dette til at det er få undersøkelser på hva lærerne tenker rundt fargeundervisning i KDA, og at jeg derfor ønsker å få frem et helhetsbilde av deres tanker rundt dette. I innledende fase i kodingen, er det valgt en metode som ligger nærmest en teoretisk analyse, der det er tatt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Kodingene videreutvikles gjennom arbeid med datamaterialet. Kategoriene i oppgaven identifiseres i hovedsak etter et semantisk nivå.

Braun og Clarke (2006, s. 13) forklarer det semantiske nivået som at kategorier identifiseres gjennom det deltakeren har sagt eller som har blitt skrevet. Braun og Clarke (2006, s. 13) trekker frem at den analytiske prosessen vanligvis går fra å ha blitt organisert for å vise mønstre etter semantisk innhold, til videre tolkning, hvor det er forsøkt å teoretisere signifikansen av mønstrene og deres større mening og påvirkning. I min oppgave knyttes dette til samling av koder til større og overordnede kategorier/temaer.

I gjennomføringen av den tematiske analysen har jeg lagt opp til å følge Braun og Clarkes (2006) faseinndeling. Inndelingen legger opp til en strukturert bearbeidelse av dataene i kodings- og kategoriseringsarbeidet. Fase 1 i deres analysemodell, går ut på å bli kjent med dataene, og se dybden og bredden i innholdet (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Et viktig element i denne fasen er nære oppmerksomheten som trengs for å transkribere data, kan legge grunnlag for nærlesing og tolkningsevner som er viktig i analysen av dataene. Braun og Clarke (2006, s. 17) trekker frem denne fasen som et viktig utgangspunkt for kodingen, der en starter med mindre notater som senere utvikles til koder. Fase 2 av analyseprosessen begynner når en har blitt kjent med dataene og har ideer over hva som er interessant ved dem (Braun & Clarke, 2006, s.18). I denne fasen arbeider en med å kode hele datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 28) forklarer koding som identifisering av en egenskap ved dataene på semantisk eller latent nivå, som virker interessant for analysen. Fase 3 av analysen begynner når alle dataene har blitt kodet, og en har en lang liste med koder. I fasen ser en etter kategorier på et bredere nivå, som innebærer å sortere ulike koder i mulige temaer. Samtidig starter en også å se på relasjonen mellom koder og kategorier og underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Fase 4 starter når en har laget et sett med kategorier, og skal gjennomgå og revurdere disse. En sentral del av denne fasen, er at en ser på de individuelle kategoriene i sammenheng med datasettet, og om kategoriene reflekterer meningen i datasettet på en god måte (Braun & Clarke, 2006, ss. 20-21). Fase 5 begynner når en har en tilfredsstillende tematisk oversikt over dataene. I denne delen definerer en og korrigerer temaene for analysen. Braun og Clarke (2006, s.22) trekker videre frem at det sentrale er å finne essensen av hva hvert tema omhandler, og bestemme hvilke aspekt av data som

hvert tema fanger. Fase 6 begynner når en har et sett med gjennomarbeidede temaer, og skal gjennomføre den siste analysen i presetasjonen i rapporten.

Et annet sentralt element inn i analyseprosessen som kan knyttes inn mot tolkning av data, er intervjuers selvforståelse eller livsverden (Halvorsen, 2007, s. 73. Min bakgrunn og forståelse knyttet til undervisning i den videregående skolen og KDA, vil derfor virke inn på hvordan jeg tolker og vektlegger elementer i mine analyser av intervjuene. Jeg har bakgrunn med lærerutdanning, og gjennom dette praksis i ungdomsskolen og den videregående skolen med KDA. Utover dette er praksiserfaring som lærer begrenset. Dette gjør at vektleggingen innenfor denne oppgaven vil ligge inn mot læreplanverket og den teoretiske forståelsen av farger. Videre vil jeg redegjøre for prosedyren i metode 2, som knyttes til eget praktisk arbeid, og hvordan dette tar med et kunnskapsgrunnlag fra intervjuene med lærerne.

### **3.3 Prosedyre for metode 2: Praktisk arbeid med egen maleriprosess**

I dette kapitlet redegjøres det for prosedyrene for den andre metoden i oppgaven, som omhandler egen maleriprosess. Først redegjøres det for gjennomføring av datainnsamling med loggbok. Videre presenteres rammer for maleriprosessen. Til slutt blir det gjort rede for metode for analyse.

Eget praktisk arbeid bygger på intervjuundersøkelsen i KDA, der jeg tok med meg et kunnskapsgrunnlag fra intervjuene med lærere i KDA. Dette kan knyttes til en bevisstgjøring av ulike perspektiver på hvordan farge kan anvendes.

#### **3.3.1 Datainnsamling ved loggbok**

Data fra egen maleriprosessen innhentes gjennom loggbok, med kronologiske beskrivelser av gjennomført arbeid, og refleksjoner tilknyttet dette, se eksempler i vedlegg 8. Notatene er i stor grad retrospektive, der de blir nedskrevet ved avslutning av hver arbeidsøkt. Grunnlaget for dette knyttes til et valg, der jeg ikke ønsker avbrudd i

selve maleprosessen. I notatene vektlegges arbeidet med farge, og hvilke tanker og refleksjoner som kommer frem gjennom dette arbeidet. Sentrale elementer som skal noteres ned etter hver arbeidsdag er, hva er gjort av arbeid på maleriet, hva er korrigert, hva er grunnlaget for justeringene, og hvilke vurderinger gjøres av gjennomført arbeid. Siden notatene i loggboka er retrospektive, knyttes de til både det tankemessig rundt farge i arbeidet, og bildeanalytisk, der en ser og vurderer arbeidet som er gjennomført. Det tankemessig knyttes til et innenfra-perspektiv, der en arbeider i prosessen med de bildespråklige virkemidlene for å få frem ønsket innhold i maleriet. Det vurderende bildeanalytiske knyttes til et utenfra- perspektiv på egen prosess, der en gjør vurderinger av arbeidet på bakgrunn av intensjonene en har for bildespråklige virkemidler og innhold. I loggboka settes det inn foto av maleriprosessen sammen med beskrivelsene. Alle beskrivelser og refleksjoner blir datert. Foto av maleriet skal tas etter større endringer i arbeidet, og minimum etter endt arbeidsøkt.

### 3.3.2 Rammer for maleriprosess

Innenfor maleriet har jeg avgrenset til det analoge maleriet som medium. Malemediene som anvendes er akryl og oljemaling. Som overflate anvendes bomullslerreter med medium struktur. Akryl og olje er opake medier og gir dermed grunnlag for lagvis oppbyggingen av maleriet. I selve maleriprosessen er det satt noen rammer for prosjektet. Paletten som er valgt inneholder ikke svart, men en gråtone, Paynes grå. Dette er for å legge opp til en prosess der jeg aktivt bruker fargene i selve oppbyggingen av maleriene. Videre anvendes det en tradisjonell palett med både kalde og varme farger. Fargene som anvendes er Ultramarine, Gul oker, Kadmium gul, Rå umbra, Brent umbra, Kadmium rød og Titanium hvit.

I maleprosessen er det ikke lagt opp til skisser av motiv på forhånd. Grunnlaget for dette er at en skal arbeide så tidlig som mulig med farger, og dermed kunne tydeliggjøre ulike fargeperspektiver som fremkommer i maleriprosessen og hvordan disse er aktive. Prosessen knyttes til en friere prosess, der arbeidet med farge og elementer som oppstår i dette, er grunnlaget for progresjonen i arbeidet. Grunnlaget for motiv knyttes likevel til intensjon med et tematisk område og fotomateriale som referanse. I min maleriprosess knyttes intensjonen til havsule som art og dens habitat. Fotogrunnlaget vil også være et



rettledende element i arbeidet, der dette fungerer som referansemateriell både for motiv og fargemessig.

I gjennomføringen av maleriprosessen fremkommer det at metodetilnærmingen Undersøkende praksis (Framgard, 2014), i stor grad stemmer overens med egen maleriprosess. Dette knyttes spesielt til vekslingen mellom produksjons- og refleksjonsfaser i prosessen. *Produksjonsfasene* knyttes til det praktisk gjørende med maleriet, og *refleksjonsfasene* omhandler loggnotatene. Et annet element som kan knyttes til Undersøkende praksis, er intensjonsbearbeiding. I min prosess kan dette relateres til hvilket innhold jeg ønsker å få frem i maleriet og her hvordan jeg anvender farge som et bildespråklig virkemiddel for å få frem dette innholdet.

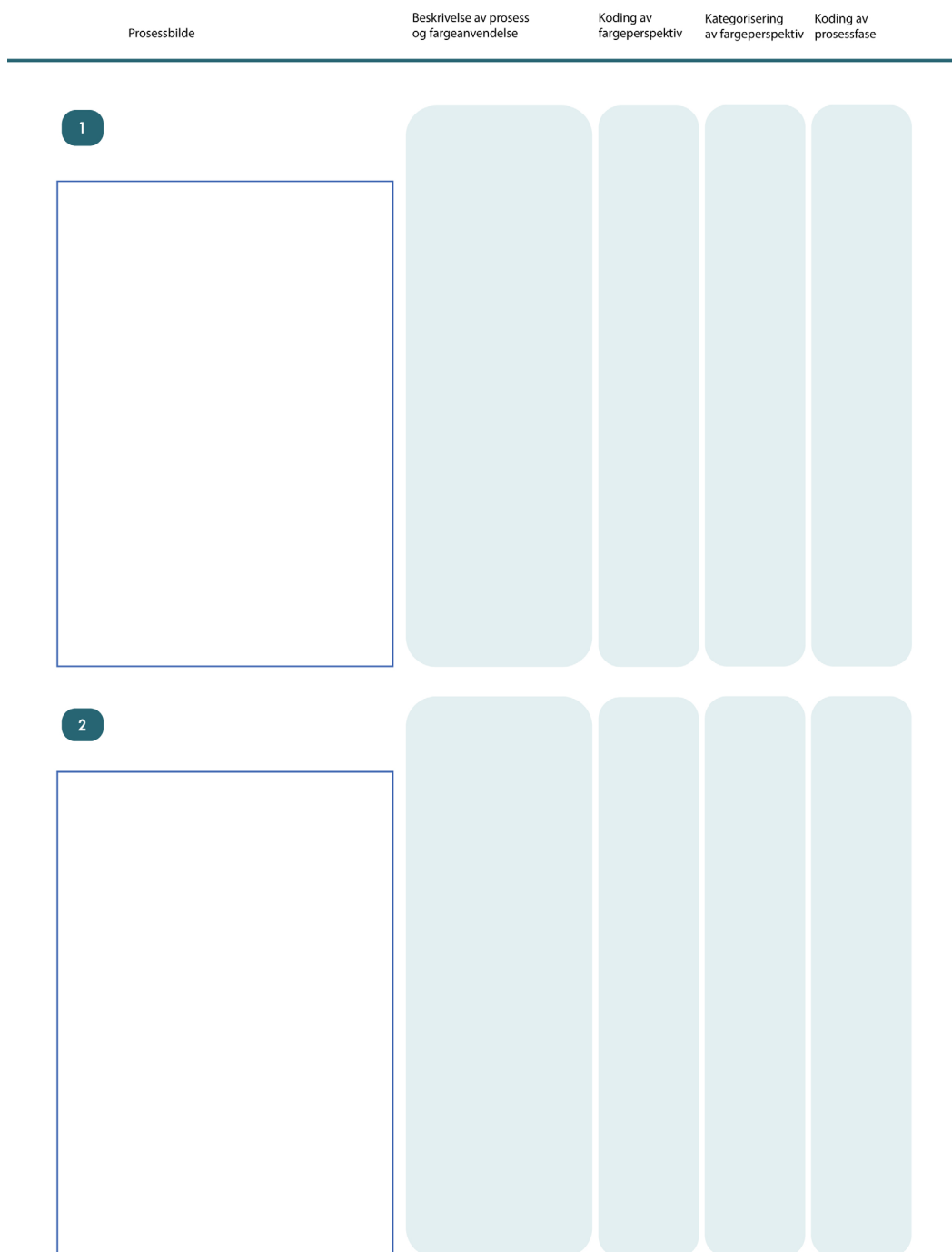
### 3.3.3 Metode for analyse og analyseprosess

I analysen av materialet fra det praktiske arbeidet med maleriprosessen er det anvendt en tematisk analyse som metode. Den tematiske analysen innebærer å se etter repeterende meningsmønstre i dataene, som organiseres og beskrives detaljert (Braun & Clarke, 2006, ss. 6 og 15). Den tematiske analysen anvendes på de nedskrevne loggnotatene fra maleriprosessen. I koding og kategoriseringsarbeidet er det valgt å kode deler av datasettet, i to steg. Første steg omhandler hvilke fargeperspektiver som fremkommer i maleriprosessen. Steg to av koding- og kategoriseringsarbeidet knyttes til når og hvordan fargeperspektivene er aktive i maleprosessen i ulike faseinndelinger. Grunnlaget for disse analysene knyttes til problemstilling to i oppgaven.

En annen viktig del av analyseprosessen knyttes opp mot egen forforståelse. Vurderingene og tolkningene jeg gjør underveis i prosessen og i analysearbeidet, bygger på min bakgrunn og tidligere erfaringer. Jeg har arbeid en del tidligere med maleriet som medium, og er derfor godt kjent med selve gjennomføringen av maleriprosessen, og mange av de bildespråklige virkemidlene som anvendes. Undersøkelser og bevissthet rundt min vektlegging av farge i maleriprosessen, er ikke gjennomført tidligere. Min forforståelse bygger også på min bakgrunn innenfor en naturalistisk stiltradisjon. Valgene

og vurderingene i oppgaven knyttes derfor i stor grad opp til denne stilretningen og erfaringene jeg har opparbeidet gjennom dette arbeidet.

Et sentralt element i den innledende delen av analyseprosessen er å bli godt kjent med dataene. Ved at jeg selv har erfart og gjennomført maleriprosessen og skrevet notatene for prosessen, vil jeg ha førstehåndskunnskap om selve prosessen og innholdet. Braun og Clarke (2006, s. 16) fremhever at det er sentralt at en går i dybden og gjennomleser det en selv har skrevet fra et utsideperspektiv, der en vurderer hva som er innholdet i dataene. Den innledende delen av analysearbeidet omhandlet derfor gjennomlesing av loggboknotatene. For å kunne gjøre notater og få et oversiktlig bilde over maleriprosessen og loggnotatene, utarbeidet jeg et analyseskjema. I skjemaet settes foto av maleriprosessen satt sammen med loggbeskrivelsene, se figur 10. I skjemaet ble loggbeskrivelsen kalt «Beskrivelse av prosess og fargeanvendelse».



Figur 10. «Analyseskjema for fargeperspektiver og prosessfaser». Skjemaet viser oppsett for analyse av fargeperspektiver og prosessfaser i egen maleriprosess. Den første kodingskolonnen er kalt «Koding av fargeperspektiv», og beskriver det hva som er essensen i loggboknotatet inn mot et fargeperspektiv. I neste kolonne er kategorien «Kategorisering av fargeperspektiv». Her samles kodingene til større kategorier. I neste kolonne kommer andre delen av analysen med fokus på når ulike fargeperspektiver er aktive i ulike faser av prosessen. Denne kalles «Koding av prosessfase».

## 3.4 Validitet i oppgaven

Halvorsen (2007, s. 40) forklarer validitet som «samsvaret mellom det en undersøkelse gir seg ut for å måle og det den faktisk måler». I min oppgave omhandler dette hva oppgaven spør etter i problemstillingene, og det som har blitt undersøkt gjennom datainnsamlingsmetodene i oppgaven. Jeg vil i dette kapitlet gjøre en vurdering av de to metodene for datainnsamling, med intervjuer med lærere i KDA og loggbok for egen maleriprosess.

### 3.4.1 Metode 1: Intervjuer med lærere i KDA

Metode 1 knyttes opp mot den første problemstillingen i oppgaven:

- **Hva er læreres oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA i den videregående skolen?**

Et sentralt innledende element som er viktig inn mot å svare på det problemstillingen spør etter, er definering og avgrensning av begreper i oppgaven. Dette knyttes opp til *begrepsvaliditet*. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 96) forklarer dette som «grad av samsvar mellom begrep slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det». Et sentralt begrep i denne oppgaven er *fargelære* og hva dette innebærer i undervisning. I oppgaven er det lagt vekt på *læreres oppfatning av anvendelse av fargelæren*. Dette knyttes derfor til lærerens tolkning og meninger og hvordan fargelæren anvendes. For å svar på denne problemstillingen er det valgt semistrukturerte intervjuer med lærere i KDA. Intervjuene går innunder det kvalitative forskningsintervjuet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 42) skriver at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Ut fra problemstillingen knyttes dette til fargeundervisningen og lærerens oppfatninger fra hans/hennes perspektiv. Et viktig element i metodevalget, er at metoden i liten grad gir innblikk i hvordan den faktiske undervisningen er, og hvilken kompetanse elevene sitter igjen med etter undervisningen. Dette er noe som ville krevd videre undersøkelser i undervisningssituasjonen og inn mot elevene og hvordan de opplever undervisningen. En kan derfor ikke uttale som om mer

enn det en har grunnlag for gjennom undersøkelsene, som knyttes til lærernes oppfatninger av anvendelse av fargelæren.

Intervjuene bygger på en semistrukturert intervjuguide, der spørsmålene i stor grad er satt på forhånd. I intervjuguiden var det også satt opp mulig oppfølgingsspørsmål under hver av hovedspørsmålene. Disse var delvis utarbeidet på grunnlag av pilotintervjuet og mulige retninger på svarene til lærerne. Det semistrukturerte intervjuet gir et utgangspunkt for intervjusituasjonen der de samme spørsmålene tas opp. Noe som gjør at de temaene en ønsker å få svar på, i størst mulig grad blir dekket. Samtidig er noe av faren ved en semistrukturert intervjuguide, at en kan binde seg for mye til spørsmålene, og ikke tilpasser spørsmålene etter hva som fremkommer i intervjuet. Et sentralt valg i intervjuene at intervjuguiden ikke ble delt ut på forhånd. Grunnlaget for dette bygget på et ønske om å få frem lærernes umiddelbare tanker, og refleksjoner. Dette vil likevel alltid være en vurdering, der lærerne kunne tenkt igjennom og forberedt seg i større grad ved tilsendt guide i forkant.

Et sentralt element med tanke på validiteten i oppgaven er at intervjuene gjennomføres og transkriberes av en selv. Gjennom dette får en førstehåndskunnskap om intervjuene, og hvilke meninger som fremkommer. Braun og Clarke (2006, s. 16) trekker frem nettopp betydningen av intervjuers erfaring fra intervjusituasjon for å skape dybdeforståelse for intervjuene og hva som fremkommer gjennom disse. Dette vil videre være et sentralt element i analyseprosessen, der en allerede har gjort seg tanker om hva som fremkommer i intervjuene. For å få korrekte gjengivelse av hva lærerne sier i intervjuene, anvendes lydopptaker. Dette er sentralt inn i transkribering og analyseprosess for å få et mest mulig korrekt bilde av hvilke meninger som fremkommer i intervjuene.

I oppgaven er det valgt å gjøre en tematisk analyse av dataene fra intervjuene. Braun og Clarke (2006, ss.6 og 15) beskriver at den tematiske analysen innebærer å gjennomgå datasettet for å finne repeterende meningsmønstre, som organiseres og beskrives detaljer. Problemstilling 1 knyttes opp mot finne ulike oppfatninger rundt anvendelsen av fargelæren. Noe som kan knyttes til en undersøkelse av repeterende meningsmønstre i de forskjellige intervjuene med lærere. Hele datamaterialet i oppgaven ble kodet med

grunnlag i en åpen problemstilling. Dette kan dermed gi et større spekter av meningene som fremkommer i intervjuene, der bredden i svarene kommer frem.

### 3.4.2 Metode 2: Egen maleriprosess

Metode 2 knyttes til den andre problemstilling i oppgaven, der jeg undersøkte:

- **Hvilke fargeperspektiver anvendes i egen maleriprosess, og hvordan er disse virksomme?**

For å besvare problemstilling 2 er det valgt loggbok gjennom maleriprosessen som datainnsamlingsmetode. Metoden knyttes til nedskrivning av tanker og refleksjoner, sammen med fotodokumentasjon av progresjonen i maleriet. Loggboka blir derfor en sentral dokumentasjon over det praktiske arbeidet, og tydeliggjør hvordan beslutninger og progresjon har foregått i prosessen. Gjennom at en selv både er den som gjør arbeidet og analyserer dette, vil ha nærhet til materialet. Postholm og Moen (2009, s. 62) og Halvorsen (2007, ss. 139-140) trekker begge frem betydningen av å veksle mellom et innenfra- og utenfra- perspektiv, der en er i prosessen når en arbeider, og ser det fra et utenfra-perspektiv når en vurderer og analyserer (Postholm & Moen, 2009, s. 62; Halvorsen, 2007, ss. 139-140). Loggboknotatene legges opp til å være en retrospektiv metode, der notatene skrives ved endt arbeidsøkt. Ut fra dette vil notatene inneholde både et innenfra- og utenfra perspektiv på maleriprosessen. Innenfra perspektivet knyttes opp mot det tankemessige som skjer underveis i maleriarbeidet. Utenfra perspektivet knyttes til det bildeanalytiske arbeidet en gjør underveis og ved endt arbeidsdag. Metoden er lagt opp slik for å ikke få avbrudd i maleriprosessen, og at det er mest praktisk gjennomførbart. Et overordnet utenfra perspektiv fremkommer i analysene av maleriprosessen, der en ser på aktive fargeperspektiver. I analysene samles loggnotatene og foto av fremgangen i maleriprosessen i et analyseskjema. Gjennom sammenstillingen av notater og bilder, legger en et godt grunnlag for analysearbeidet. I analysene av dataene er det som i intervjuene med lærere, valgt en tematisk analyse, der en ser etter repeterende meningsmønstre. Ut fra problemstillingen knyttes dette til hvilke fargeperspektiver som fremkommer, og hvordan disse er aktive i faser av

prosessen. Malerprosessen analyseres i to faser, ut fra problemstillingens todeling, med avdekking av fargeperspektiver, og hvordan disse er aktive i ulike faser av prosessen.

## **4 Resultatfremstilling fra intervjuer med lærere i KDA og egen maleriprosess**

I resultatfremstillingen redegjøres det for analyseprosessen i de tematiske analysene fra intervjuene med lærer i KDA og egen maleriprosess. Videre presenteres temaene som fremkommer i intervjuene og maleriprosess som kategorier og underkategorier. Resultatfremstillingen deles derfor inn i to hovedområder etter metodene i oppgavene: *Intervjuer med lærere i KDA og Egen maleriprosess*.

### **4.1 Resultatfremstilling fra intervjuer med lærere i KDA**

Resultatfremstillingen fra intervjuene med lærere deles inn i to underoverskrifter, *analyseprosess av intervjuer, fremstilling av temaer fra intervjuene med lærere i KDA*.

#### **4.1.1 Analyseprosess av intervjuer**

Analyseprosessen tar utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006, s. 16) tematiske analyse. I fase 1 i skal en blir kjent med dataene, og se bredde og dybde av innholdet. Et sentralt punkt i egen undersøkelse var her at jeg gjennomførte og transkriberte intervjuene selv. Dette ga førstehåndskunnskap og dybdeforståelse for innholdet i dataene. Et annet element Braun og Clarke (2006, s. 18) løfter frem for blir kjent med dataene, er at den nære oppmerksomheten som trengs for å transkribere data, kan legge grunnlag for nærlesing og tolkningsevner som er viktig i analysen av dataene. For å videre bli kjent med dybden i dataene, gjennomleste jeg dem flere ganger, der en begynte å lete etter mening og mønstre i materialet. Braun og Clarke (2006, s. 17) trekker frem denne fasen som et viktig utgangspunkt for kodingen, der en starter med mindre notater som senere utarbeides til koder.

Fase to av analyseprosessen begynner når en er kjent med dataene og har ideer over hva som er interessant ved dem (Braun & Clarke, 2006, s.18). I denne fasen startet jeg med koding av materialet. Før kodingen ble teksten fra transkriberingen plassert i et skjema etter kronologisk rekkefølge på spørsmålene. I en egen kolonne ble det videre skrevet en meningsfortetning på de lengste delene av teksten, med kortfattet innhold av lærerens svar. I neste kolonne ble kodingen skrevet punktvis for tekstavsnittene. I utarbeidelsen



av koder tok jeg utgangspunkt i den utvidede didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen 1998), og startet fargemerking av setninger og avsnitt innenfor fem av de seks områdene i deres modell. *Elevfaktor* som siste faktor i den didaktiske relasjonsmodellen kom i mindre grad frem i intervjuene, og ble derfor ikke inkludert.

Fase 3 av Braun og Clarkes tematiskeanalyse (2006, s. 19) begynner når alle dataene har blitt kodet, og en har en lang liste med koder. Her ser en etter kategorier på et bredere nivå, som innebærer å sortere ulike koder i mulige temaer. I denne fasen starter en også å se på relasjonen mellom koder og kategorier og underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 19). I min gjennomgang av kodingene så jeg at innholdet i kodingene ikke gikk nok i dybden, da innholdet ble mangesidig. Kodingene trengte derfor nye og mer detaljerte kodinger om hva materialet omhandlet. I det videre arbeidet begynte kodingene å sees inn mot ulike former for kategorisering, der en så på hvor ulike koder kunne plasseres. Elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, ble derfor en form for overordnede kategorier til kodingene. Under *Rammefaktorer* laget jeg underkategorier *Forståelse av læreplan og læringsmateriell, medier og materialer. Lærers kompetanse* kunne legges under *rammefaktorer*, men ville førte til at kategorien ble svært omfangsrik. Grunnet dette valgte jeg å trekke ut lærers kompetanse som egen hovedkategori. Under *lærers kompetanse* ble det to underkategorier med *lærers fargekompetanse* og *lærers didaktiske kompetanse*. Kategorien *Mål* inneholder målene og kunnskapene elevene skal tilegne seg gjennom undervisningen.

I det videre arbeidet med kategoriseringen ble det innført en ny kategori, *gjennomføring av læreplanen*, under *rammefaktorer*. Denne ble innført for å få frem lærers ønsker eller innvirkende forhold av rammer inn mot selve gjennomføringen av undervisningen. Ved å tilføre denne kategorien ble det også tydeligere at læreren som en utenforstående kategori til *rammefaktorer*, ikke fungerte. *Lærers kompetanse* med tilhørende underkategori, *lærers fargekompetanse* og *lærers didaktiske kompetanse*, ble derfor flyttet over til *rammefaktorer*. Siden *forståelse av læreplanen* og *gjennomføring av læreplanen* var knyttet til selve læreren og dens kompetanse, valgte jeg å fjerne den overordnede kategorien *lærernes kompetanse* og gå rett på underkategoriene (*lærers fargekompetanse* og *lærers didaktiske kompetanse*).

I arbeidet med underkategoriene og tilhørende kodinger, ble jeg oppmerksom på at kategoriene igjen kunne deles inn i nye underkategorier. Underkategoriene hadde slik de var nå, innhold av et større omfang av meninger og ulike syn, og gjeldende kategorier ble derfor ikke samlende for innholdet. Videre ble *Faglig progresjon* flyttet fra underkategori i *rammefaktorer* til ny underkategori i *lærerens didaktiske kompetanse*. Videre i arbeidet ble *Lærerens fargekompetanse* og *Lærerens didaktiske kompetanse*, endret da jeg så at tolkningsnivå og innholdet i kategorien ikke stemte overens med hovedkategori. *Lærerens fargekompetanse* ble endret til *Fargeforståelse*, da kategorien i større grad knyttet seg opp mot ulike forståelser eller perspektiver å se farge på.

Videre ble kategorien *Lærerens didaktiske kompetanse* fjernet, der underkategori ble lagt under *Gjennomføring av læreplanen*. Grunnlaget for dette var at underkategorien i stor grad omhandlet elementer i undervisning som handlet om vektlegging i gjennomføring av læreplan, og at *Lærerens didaktiske kompetanse* ble på et annet tolkningsnivå enn resten av kategoriene. Underkategorien *Ittens fargelære* ble flyttet fra *Fargeforståelse* til *gjennomføring av læreplanen* grunnet at denne kategorien i større grad omhandlet hvordan Itten ble anvendt inn i undervisning, enn en fargeforståelse. Dette gå følgende oversikt over kategorier og kodinger, se figur 11.

1. **Rammefaktore**
  - 1.1. Fargeforståelse
    - 1.1.1.Redskap og uttrykk
    - 1.1.2.Visuelt språk
    - 1.1.3.Emosjonell påvirkning
    - 1.1.4.Fargepreferanser
    - 1.1.5.Fargeharmonier
    - 1.1.6.Fargekombinasjoner
    - 1.1.7.Fargevirkning og forventning
    - 1.1.8.Farger og det sansemessige
  - 1.2. Forståelse av læreplanen
    - 1.2.1.Tverrfaglighet
    - 1.2.2.Fargeemosjoner- naturlig del av fargearbeid
    - 1.2.3.Fargeemosjoner i læreplanfornyelsen
    - 1.2.4.Fargemål i Kunst og visuelle virkemidler
    - 1.2.5.Engasjement for læreplanfornyelsen
  - 1.3. Gjennomføring av læreplanen
    - 1.3.1.Elevens kompetanse
    - 1.3.2.Retningsledende elementer i undervisning
    - 1.3.3.Lærerens kompetanse er styrende for innhold i undervisning
    - 1.3.4.Ittens fargelære
    - 1.3.5.Faglig progresjon
    - 1.3.6.Tilpasset opplæring
  - 1.4. Tid
  - 1.5. Læringsmateriell
    - 1.5.1.Maling og pensler
    - 1.5.2.Digitalt
    - 1.5.3.Bøker
2. **Mål**
  - 2.1. Fargekompetanse
    - 2.1.1.Praktisk erfaring
    - 2.1.2.Sanselig kunnskap
    - 2.1.3.Teknikk- og materialkompetanse
    - 2.1.4.Produktdesign
    - 2.1.5.Fargeemosjoner
    - 2.1.6.Faguttrykk og teori
  - 2.2. Visuell kommunikasjon
  - 2.3. Studieforbereidende kompetanse
3. **Arbeidsmåter**
  - 3.1. Anvendelse av fargeteori
  - 3.2. Samtale og diskusjon
  - 3.3. Presentasjon
  - 3.4. Begrepsleksikon
  - 3.5. Induktiv læring
  - 3.6. Deduktiv læring
  - 3.7. Tverrfaglighet
4. **Innhold**
  - 4.1. Fargeteori
    - 4.1.1.Itten
    - 4.1.2.NCS
    - 4.1.3.Goethe
  - 4.2. Tema og oppgaver
    - 4.2.1.Fargesymbolikk
    - 4.2.2.Oppstilling
    - 4.2.3.Fargetoneskala
    - 4.2.4.Fargeemosjoner
    - 4.2.5.Fargeblanding
    - 4.2.6.Produktdesign
    - 4.2.7.Kunsthistorie
5. **Vurdering**
  - 5.1. Vurdering av farge
  - 5.2. Egenvurdering

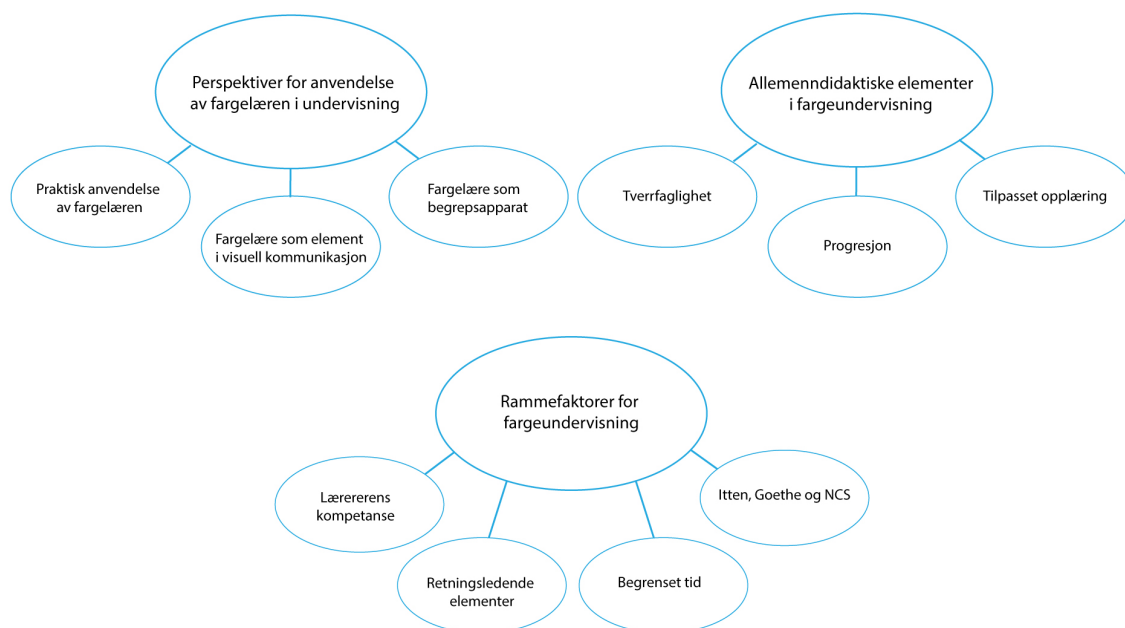
Figur 11, «Koding og kategorisering etter den didaktiske relasjonsmodellen». Skjemaet fremstiller kodingen og kategorisering av intervjuene ut fra den didaktiske relasjonsmodellen med kategorier, underkategorier og kodinger.

I det videre arbeidet med analysen, begynte jeg å se på datamaterialet på et bredere nivå, og utarbeide større samlede kategorier og underkategorier. Ut fra kodings- og kategoriseringsarbeidet med den didaktiske relasjonsmodellen, fremkom det to hovedkategorier, med et område som kunne knyttes til ulike perspektiver for hvordan fargelæren ble anvendt i undervisning, og didaktiske elementer rundt fargeundervisningen. Som underkategorier til *perspektiver for anvendelse av fargelæren* i undervisning ble det laget tre underkategorier, utfra tre perspektiver for hvordan fargelæren ble anvendt inn i fargeundervisningen. Disse var *praktisk anvendelse av fargelæren*, *fargelæren som et element i visuell kommunikasjon* og *fargelære som begrepsapparat*. Den andre hovedkategorien, *didaktiske perspektiver rundt fargelæren*, inneholdt seks underkategorier, med *fargelære som tverrfaglig tema*, *progresjon* og

*tilpasset opplæring med fargelære, lærerens kompetanse er styrende for innhold i fargeundervisning, retningsledende elementer i fargeundervisning, begrenset tid til fargeundervisning og Ittens fargelære som teoretisk og praktisk grunnlag.*

Fase fire av Braun og Clarkes tematiske analyse (2006, ss. 20-21) starter når en har laget et sett med kategorier, og skal gjennomgå og revurdere disse. En viktig del av denne fasen knyttes til å se på de individuelle kategoriene i sammenheng med datasettet, og om kategoriene reflekterer meningen i datasettet på en god måte (Braun & Clarke, 2006, ss. 20-21). I min gjennomgang av kategoriene og underkategoriene, så jeg at kategorien *didaktiske perspektiver rundt fargeundervisningen*, ble en stor kategori som inneholdt elementer av ulik karakter. Enkelte elementer som tverrfaglighet, progresjon og tilpasset opplæring var mer knyttet til generell didaktikk enn selve farge som tema. Lærerens kompetanse, retningsledende elementer, begrenset tid og Ittens fargelære kunne i større grad knyttes til rammer for undervisningen. Dette resulterte i en ny kategori med, *allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning*, med tre underkategorier, *tverrfaglighet, progresjon og tilpasset opplæring*. *Didaktiske perspektiver rundt fargeundervisningen* ble endret til *rammefaktorer for fargeundervisning*, med underkategorier, *lærerens kompetanse, retningsledende elementer, begrenset tid, og Itten, Goethe og NCS*. Den siste underkategorien ble utvidet fra kun å omfatte Itten, til å inkludere de andre fargeteoretikerne og fargesystemene som kom frem i intervjuene. Dette ga inndelingen av kategorier og underkategorier, fremstilt i figur 12.

Fase fem i Braun og Clarkes tematiske analyse (2006, s.22) begynner når en har en tilfredsstillende tematisk oversikt over dataene. I denne fasene definerer en og korrigerer temaene for analysen. Braun og Clarke (2006, s.22) trekker videre frem at det sentrale er å finne essensen av hva hvert tema omhandler, og bestemme hvilke aspekt av data som hvert tema fanger. I min del av denne fasen ble hovedkategoriene satt opp med tilhørende underkategorier. Først presenteres en sammenfatning av innholdet i hovedkategorien. Videre følger et representativt sitat fra intervjuene. Dette etterfølges av min tolkning av innholdet inn mot fargeundervisning i KDA. Videre vil jeg presentere temaene med hovedkategorier og underkategorier fra intervjuene, vist i figur 12.



Figur 12, «Kategorisering av temaer fra intervju med lærere i KDA». Figuren fremstiller hoved- og underkategorier som kommer frem i intervjuene med lærere i KDA. Hovedkategoriene er *Perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning*, *allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning* og *rammefaktorer for fargeundervisning*. Det første tematiske område knyttes til ulike anvendelsesområder av fargelæren i undervisningen, mens de to andre kategoriene i større grad knyttes til didaktiske elementer i eller rundt undervisningen.

#### 4.1.2 Fremstilling av temaer fra intervjuene med lærer i KDA

Ut fra den tematiske analysen av intervjuene med lærere i KDA, kom det frem tre hovedkategorier: *Perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning*, *Allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning* og *Rammefaktorer for fargeundervisning*.

##### 4.1.2.1 *Perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning*

I kategorien *Perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning* fremkommer ulike tematiske områder som fargelæren anvendes. Dette knyttes både til teoretiske og praktiske områder. I denne kategorien er det tre underkategorier: *Praktisk anvendelse av fargelæren*, *Fargelære som element i visuell kommunikasjon* og *Fargelære som begrepsapparat*.

## Praktisk anvendelse av fargelæren

I intervjuene med lærere i KDA kom det frem en vektlegging av *praktisk erfaring med fargelæren*, med et fokus på at elevene skulle se virkning av fargebruk i praksis og oppleve og erfare. Det ble vektlagt at elevene får oppgaver der de bevisst skal bruke fargekontrastene i praktisk arbeid. Det ble også trukket frem at teorien skal være et grunnlag for det praktiske, der elevene ser virkningen av teorien, og lærer å bruke den selv. Dette knyttes også til at det skal tilrettelegges for arbeidsmåter der elevene anvender fargelæren i en sammenheng.

Og det er ramse de opp og pugge at det er kvalitet og kontrast, og komplementær og alt dette her. Det er ikke så interessant, men at de får oppgaver som går på at de bevisst skal bruke en av kontrastene, for eksempel å gjøre det i praksis, for da ser en om de forstår hva de driver med (Lærer 1).

Slik jeg forstår dette kan anvendelse av fargeteori antas å ha positiv innvirkning på undervisningen, der det viser hvordan elevene kan anvende teori i praksis, og får selv erfaring og med virkning og gjennomføring. Elevene vil kunne prøve ut og skape forståelse gjennom utprøvinger. Praktisk arbeid med å se sammenhenger og helhet i antas også å være positivt inn mot undervisning, da det gir muligheter til å se deler av fargelæren inn i en større sammenheng. Dette kan blant annet knyttes til å ha grunnleggende teoretiske kunnskaper før en går i gang med det praktiske arbeid. Det gir også mulighet for å anvende og forstå farger gjennom ulike perspektiver og erfaringsmåter, og se disse i en større helhet.

Innenfor *den praktiske anvendelsen av fargeteorien* blir det lagt fokus på at elevene forstår gjennom å bruke kroppen og sansene, og erfaringene dette gir. Det ble trukket frem at virkningen og opplevelsene blir sterkere gjennom å gjøre og erfare selv. Dette inkluderer blant annet å erfare virkningen av teorien i praksis. Fargeblanding er et tema som ble løftet frem, der elevene skal opparbeide seg erfaring med blanding og trene synet. Det ble vektlagt at dette er viktig for å utvide elevenes repertoar. Samtidig ble det tydeliggjort at fargeblanding er noe mange elever synes er vanskelig, og at dette er et viktig fokusområde i undervisningen.

Det å blande farger er, mange er veldig usikre på det. Så at vi liksom ikke bare har de ferdige primærfargene, men gir de en gul og en blå og rød, også må de blande og trene

synet sitt da og få den erfaringen, fysiske erfaringen, i stedet for å lage det av ferdige farger. For det er jo en, en modning, en øving å blande farger (Lærer 1).

Innenfor det kroppslig kom det frem et fokus på *det sanselige*, og hvordan bruk av sansene er viktig for å bli bevisst på sine omgivelser. Det ble fremhevet betydningen av å være i øyeblikket og at dette er viktig for bevisstheten om omgivelsene. Eksempler på dette knyttet til følsomhet for farger og fargeblanding. Betydningen av det sanselige og bevisstheten rundt omgivelsene, ble tydeliggjort som et viktig behov i dagens samfunn, der det digitale dominerer, og en er lite «i øyeblikket».

Alt dette her det handler om bevisstheten rundt hvor, i det å være et slags sanselig menneske, som vi kanskje mer og mer, vi må begynne å trykke litt på, tenker jeg da.. at vi faktisk er da, det er jo så mye digitalt og så lite i øyeblikket om dagen og... at jeg tenker fargelære og fargebevissthet og ... alt det fantastiske som er i det å kunne forstå farge.. det er sånn veldig viktig ledd i det med å være et sanselig menneske. Det er en fin måte å gjøre ungdom litt sånn bevisst på omgivelsene sine på måter de kanskje aldri har tenkt over ting på før (Lærer 3).

Synet på farge som det sanselige, og å holde et fokus på det en arbeider med, antas å ha positiv innvirkning på undervisningen. Det sanselige kan blant annet knyttes inn mot *fortrolighetskunnskap*, som opparbeides over gjennom mange erfaringer over tid. Det sanselige og kroppslige er også ofte vanskelig å begrepsfeste, og må oppleves og erfares. Evne til å rett fokus og oppmerksomhet inn mot noe antas å være en sentral egenskap for å oppfatte, erfare og vurdere farge. Sanselig kunnskap og oppmerksomhetsretting kan være et viktig grunnlag for å bygge bredere plattform for forståelse, noe som er sentralt inn i et komplekst og sammensatt felt som farge. Samtidig kan det gi et helhetsperspektiv på verden og hvordan en lærer, utover farge som tema.

Innenfor det praktiske arbeidet med fargeteorien var en annen vektlegging i intervjuene, material- og teknikk-kunnskap. Det ble fremhevet erfaring med ulike teknikker og materialer, og hvordan fargevirkningene blir ulike med forskjellige materialer. Innenfor dette ble det løftet frem betydningen av at elevene får eksperimentert og prøvd ut hele spekteret med kontraster og virkninger.

Vi bruker ulike trykketeknikker, sånn manuelle trykketeknikker og se hvordan fargene og uttrykket er der i forhold til... sammenliknet med for eksempel når de maler med pensel. Så hvordan fargeuttrykket, om det er i forhold til.. om det er litt forskjell på ..hvordan de kan bli litt bevisst på det.. hvordan de bruker farge teorien der da (Lærer 2).

Utprøvinger med et større spekter av materialer og teknikker antas å være positivt som mål og kompetanse for elevene. Utforskningen gir rom for ulike uttrykk og erfaringer med farge.

En annet vektlegging som fremkom i den praktiske anvendelsen av fargelæren, var farge som et element for komponering og gjengivelse. Dette ble knyttet til plassering og komponering av farger, og hvordan objekter gjengis i bildet. Innenfor det komposisjonelle ble det løftet frem hvordan en bruker farger for å balansere bildet.

Ehh....og formale virkemidler, det går kanskje mer på komposisjon, hvordan du balanserer, hvordan du skal få et bilde i balanse, eller som litt sånn dynamisk balanse, eller altså hvordan du kan spille på fargene der, med da, også det med perspektivisk virkning og tredimensjonalitet og sånne ting (Lærer 2).

Synet på farger som et element for oppstilling og komposisjon antas å ha positiv innvirkning på fargeundervisning. I arbeid med bildeuttrykk gir det en grunnplattform å arbeide med bilder ut fra, der en kan anvende komposisjonsprinsipper for å plassere elementene en ønsker i bilde. Dette er igjen noe som kan være med å forsterke uttrykket i bildene. Samtidig kan dette anvendes videre i kommunikative sammenhenger, der en ønsker bestemte fokusområder.

Vektleggingen av det gjengivende elementet med farge, ble i intervjuene koblet til realisme som stil. Det ble fremhevet at det er viktig å se fargenes endring i rommet, og at en del elever sliter med å treffe på lokalfarger i motivene. Perspektivvirkning og oppbygging av form gjennom modellering, ble også trukket frem.

Jeg ser at de har en veldig tendens til å blande seg til en rød som de tror er rød, men det blir på en måte en lokalfarge. Det blir ikke en farge som sier hvordan den fremstår i lyset. Jeg jobber en del med at de skal se fargens endringer i rommet.. i form (Lærer 4).



Synet på farge som gjengivelse antas å være positivt inn mot undervisningen, da dette gir erfaringer for elevene knyttet til å oppøve syn og fargefølsomhet. Dette er sentralt i alle sammenhenger en anvender farge. Inn mot gjengivelse av realisme, kan en også skape forståelse på hvordan form og belysning virker inn på farge, og hvordan bygger opp former ved hjelp av dette. Dette er sentrale ferdigheter en kan anvende i alle former for stiler.

Et annet element som kom frem innenfor den praktiske vektleggingen av fargelæren, var et perspektiv der farge forstås som den emosjonelle påvirkning de gir. Det ble fremhevet at emosjoner er noe som kommer naturlig i arbeid med farger. Farger ble videre trukket frem som noe av det mest følelsesinvolverende med faget, der fargene virker inn på humør og sinnsstemning. Eksempler til dette var at kroppen og temperaturen «forandrer» seg i arbeid med farger. Det ble løftet frem et aktivt arbeid med fargeharmonier, med blant annet Ittens tre- og firklanger.

Jeg tenker jo, det kan jo påvirke, altså om du blir i godt humør eller ikke, hvis du velger kanskje, det kommer jo kanskje litt an på.. fra person til person da, men du kan jo..det med ro, det med litt kjølige altså grønne farge. Altså det vet en vel, det har vel vært forsket på at det virker beroligende i hvert fall (Lærer 2).

Et perspektiv på farger der det forstås ut fra den emosjonelle påvirkningen det gir antas å ha positiv innvirkning på undervisning innen farger, der bevissthet på en helhetlig erfaring av farge er sentralt. Opplevelsene som knyttes til farge gjennom emosjoner er også noe som sitter sterkt og kan være et viktig bidrag sammen med en teoretisk tilnærming. Forståelsen av fargeharmoni med utgangspunkt i Itten, dekker likevel lite av nyere forskning innenfor fargeharmonier. Som begrepsapparat og utgangspunkt antas det å være et godt grunnlag for fargeteorien. Likevel vil lite fokus på nyere forskning innenfor dette, vil antas å være negativt for det tematiske innholdet i undervisningen.

### **Fargelære som element i visuell kommunikasjon**

Et av de andre perspektivene for anvendelse av fargelæren, som ble løftet frem i intervjuene, var fargelære som et *middel for visuell kommunikasjon*. Det ble vektlagt at farge kan være grammatikken i et visuelt språk, og ha en kommunikativ funksjon. Det

kom også frem at det var nødvendig med en grunnplattform av kunnskaper for å kunne anvende «språket».

Skal du ha med det visuelle språket å gjøre på en eller, hvilke som helt slags måte, hvis de har kompetanse i det, kan jeg ikke fatte og begripe må kunne grammatikken også i fargelære i bunnen (Lærer 3).

Et annet element som ble vektlagt innenfor visuelle kommunikasjon, var at farge kunne brukes som et middel for blikkfang, eller forandrer noe i forhold til forventningene en har. Det ble trukket frem blant annet produktdesign og tilpasning av farge til et produkt og en målgruppe. Et viktig element her var fargevalget til produktet og hva dette skulle formidle eller assosieres til.

Vi har jo også hatt en sånn designoppgave de skulle lage en ny vanndispenser her på skolen da. Og da måtte de jo tenke liksom litt farge.. litt sånn hva er det som... hvilke farge er det som ....også.. for da kan de jo ikke bruke sånn varme farge.. da må du bruke liksom noe som har noe med den vannfargen å gjøre (Lærer 2).

Det kom også frem i intervjuene, at fargevalgene er viktig for å utforske og uttrykke ideer. Sentrale elementer innenfor dette var kompetanse til å ta bevisste fargevalg i forhold til å uttrykke det en ønsker. Et element innenfor dette, var farge som et symbol, der fargen kan symbolisere elementer utover fargen i seg selv. Dette kunne knyttes til noe personlig, der en kan uttrykke seg selv ved hjelp av farger, eller identitetsskapende, gjennom blant annet klær og innredninger.

Synet på farger som et grunnelement innenfor visuelle kommunikasjon antas å ha positiv innvirkning på fargeundervisningen. Fargens sammensatte egenskaper for å kunne formidle noe, gjennom blant annet symbolfunksjon, og emosjonsfunksjon, sees på som noe av det mest grunnleggende med farger. Dette er sentralt for å kunne uttrykke egne ideer og tanker, og innenfor kommunikasjon. Et fokus på visuelle kommunikasjon med tanke på farge, antas også å være positiv kunnskap å trekke inn i undervisning, da dette viser hvordan farge spiller en aktiv rolle i yrker som blant annet grafisk design, produktdesign, og innenfor stor del av markedsføring og salg.

## **Fargelære som begrepsapparat**

Det siste tematiske område som kom frem innenfor ulike perspektiver for anvendelse av fargelæren, var en vektlegging av fargelæren som *begreper og uttrykk*. Innenfor dette ble det vektlagt at elevene skal lære begreper tilknyttet farge, da dette er viktig for å gi dem ballast faguttrykksmessig. Det ble løftet frem at farge kan sees på mange ulike måter og innenfor andre fagområder.

Vi jobber veldig mye med ..faguttrykk, og skriver faguttrykk. Vi skriver begrepsleksikon i forhold til faguttrykk og sånne ting. Der er jo fargelære en veldig sentral i forhold til kontrast, i forhold til alle de to er virkemiddel og faguttrykk som på en måte ligger innenfor fargen (Lærer 5).

Synet på farger som faguttrykk og teori sees på som grunnleggende for forståelsen av farger, der en opparbeider seg et begrepsapparat for å beskrive farger, fargevirkninger og fargeopplevelser. Dette gir dermed det viktig bidrag for å kunne arbeide praktisk, der en har en grunnforståelse i bunnen som kan bygges videre på. Dette antas derfor å være positivt inn i fargeundervisningen.

### *4.1.2.2 Allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning*

Kategorien *Allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning* omhandler didaktiske elementer som vektlegges allment i all undervisning, som lærerne også fremhever innenfor fargeundervisningen. Dette knyttes opp mot overordnede prinsipper i undervisningen. Dette knyttes både til det innholdsmessige i faget og hvordan undervisningen gjennomføres. Innenfor disse prinsippene fremkommer temaene *tverrfaglighet, progresjon i undervisning og tilpasset opplæring*.

## **Tverrfaglighet**

I intervjuene fremkom det et synspunkt der fargelæren ble sett på som et tverrfaglig tema. Det ble innenfor dette vektlagt at alle fagene henger sammen, og at de kan bidra til «eget fag». Farge ble her sett på som et begrep i andre fagområder enn bare det kunstfaglige.

Det kanskje viktigste er å ha den der, fugleperspektivet på det da. At det ikke er.. det gjelder ikke bare et fag eller to fag, det er hele verden og alle fag er påvirket av temaet liksom. Og man kan, det er mange språk du kan bruke til å se noe om farge (Lærer 1).

Av tverrfaglighetsprosjekter, ble det trukket frem samarbeid mellom Kunst og visuelle virkemidler og nors, der elevene skulle visualisere et sitat fra en norsk tekst.

Det er et mer tverrfaglig prosjekt hvor de har involvert norskfaget også, som de skal ta utgangspunkt i et sitat av en forfatter de har hatt i norsken, som de skal visualisere...det er et sitat som har fått, de har fått et utdrag fra en norsk tekst, som de skal visualisere det sitatet som noe (Lærer 2).

Forståelsen av farge og fargelære som et tverrfaglig tema, er et viktig element inn mot læreplanfornyelsen, og kunne se fagområder som helheter utover de enkelte fagene. Dette antas å være positivt inn mot undervisningen, der det kan bidra til at både lærere og elever ser helhet i fag og fagområder, og at dette kan bidra til økt forståelse og anvendelsesmuligheter.

### **Progresjon i undervisning**

Et annet allmenndidaktisk element som ble trukket frem i intervjuene, er *progresjon i fargeundervisningen*. Progresjonen ble knyttet både til de tematiske periodene i undervisning, og til selve utdanningsløpet i Kunst og visuelle virkemidler. I fargeundervisningen ble det vektlagt at det legges opp med innledende enkle øvelser og basiskunnskaper, til større og mer åpne oppgaver, der elevene får større ansvar for egen læring.

I første klasse så er det på en måte mye presentasjon, det passer teorien inn og vi snakker om valører og disse grunnleggende tingene.. skal vi presentere for dem første året. Mens de i andre året blir det mer selvstendige prosjekter hvor de må ta valg ut fra det de har lest i første klasse, sant. Erfaring med sånn som med det... disse prosjektene... sånn som vi gjør i andre klasse, hvor da i større grad blir bevisstgjorte fargens følelsesmessige, symbolske kvaliteter (Lærer 1).

I intervjuene fremkom det at i 2. år av faget *Kunst og visuelle virkemidler* legges det større vekt på fargesymbolikk inn mot gjeldende kompetansemål i læreplanen.

Nei, vi bruker jo mye fargesymbolikk da. Det hender vi jo drar inn i andre typer oppgaver. så, og er litt i gjennom også, og en egen bolk når det gjelder farger. Litt senere på året kommer det med fargesymbolikk inn. Om det er vg2, husker ikke.. Vi har det som en egen fargebolk, hvor det skal ende opp i et eller annet i den andre enden (Lærer 3).

Fokus på faglig progresjon antas å ha positiv virkning på undervisningen, der elevene kan se anvendelse av kunnskaper og ferdigheter de har lært isolert. Innføring av mer komplekse og sammensatt temaer som fargesymbolikk antas å være positivt, da en grunnforståelse burde ligge i bunnen fra 1. klasse.

### **Tilpasset opplæring**

Et annet allmenndidaktisk element som kom frem i intervjuene med lærere i KDA, er tilpasset opplæring. Innenfor dette vektlegges en tilpasning av undervisningen etter elevenes nivå. Dette knyttes blant annet til forståelse av eleven, og deres utfordringer og deres målsetninger i undervisningen. Et annet element innenfor tilpasset opplæring, er bevisste begrensninger i oppgavene i undervisningen, der elevene kun fikk bruke et fåtall farger, eller får kun primærfarger i blanding. Gjennom begrensningene vektlegges det at stoffet blir tydeligere og enklere å forstå. Det ble også trukket frem at elevene blir utfordret på det de er usikre på, men samtidig opplever mestring i arbeidet.

For det at det å blande farger er, mange er veldig usikre på det. Så at vi liksom ikke bare har de ferdige primærfargene, men gir de en gul og en blå og rød, også må de blande og trene synet sitt da og få den erfaringen (Lærer 3).

Tilpasset undervisning med innsikt i hva elevene synes er vanskelig, tilpasninger, og begrensninger tilknyttet til dette, antas å gi et godt grunnlag for økt læring hos eleven. Opplevd mestring og passe utfordringer etter nivå, vil også være viktige elementer for at elevene lærer og mestrer skolefagene.

#### **4.1.2.3 Rammefaktorer for fargeundervisning**

Kategorien *Rammefaktorer for fargeundervisning* omhandler faktorer som ligger til grunn for undervisningen og kan virke positivt eller negativt inn på denne. Innenfor dette er

læreren en sentral faktor med hvordan dens tolkning og vektlegging virker inn på innhold i undervisningen. Ytre faktorer som tid spiller i stor grad i på dette.

### **Lærerens kompetanse er styrende for innhold i fargeundervisning**

I intervjuene ble det løftet frem at læreren underviser i det den har kompetanse i, og tilegner seg den kompetansen en trenger eller brenner for. Det ble videre tydeliggjort at dette bygger på lærerens utdanning og bakgrunn. Dette kunne sees på som en form for dybdelæring på ulike skoler, der lærerens ulike kompetanse er styrende for hva det undervises i.

Læreren underviser i det den har kompetanse i, og tilegner selvfølgelig den kompetansen som en trenger... det er noe en brenner for. Og hvis det med farge er noe en brenner for, så vil på en måte, så spiller det ikke noen rolle om det ikke står der. Det vil bli brukt på en måte. Men i hvor stor grad, er avhengig av læreren (Lærer 5).

Et av temaene det ble snakket om, som kunne knyttes opp mot lærerens innvirkning på innholdet i undervisning, var fargeemosjoner. Fargeemosjoner ble sett på som en naturlig del av arbeid med farger, og at en ikke kan la være å ta dette opp i undervisningen. Ut fra dette kom det frem liten bekymring for endring av kompetansemål tilknyttet *farge som stemningsskapende virkemiddel* og *uttrykke noe etter intensjon ved hjelp av farger*, og at disse er erstattet av nye begreper i skissen til ny læreplan. De nye kompetansemålene og begrepene ble sett på som dekkende for innholdet med stemning og følelser. Med grunnlag i dette, kommer det også frem at det ikke er behov for kompetansemål med farge.

Farge og følelse, sant. Jeg tenker jo det er noe som kommer ut av de prosessene en jobber med. Så jeg tenker jo at ...selv med... dette som handler om farge og følelse ikke blir jo et kompetansemål, så tenker jeg det er et nødvendig utløp.. av det som står om prosess og dokumentasjon og utforskning, sant. Utforsker du, så reflekterer du omkring det. Og da ser en jo at farger har en sentral plass. Men jeg synes det er greit å begynne der og at på en måte er noe som kommer, som en refleksjon i etterkant (Lærer 4).

Lærerens kunnskaper og ferdighet vil stor grad være styrende for undervisningen, der ens styrker kan få større plass i vektleggingen. Noe som kan gi et godt grunnlag for elevene og deres kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Samtidig vil lærerens svakheter

kunne gjøre at visse elementer blir mindre vektlagt. Med mindre styrende læreplaner, kan det være en fare at temaer læreren føler seg svakere i, kan få mindre plass i undervisning. Dette kan videre gjøre at det innholdsmessig vil kunne bli større variasjoner fra skole til skole. Kompetansemålene i den nye læreplanen kan forstås som lite dekkende for fargeemosjoner i undervisning. Ved kompetansemål som ikke direkte er knyttet til det følelsesmessige ved farger, vil dette ligge på læreren og dens valg av innhold tilknyttet farge.

### **Retningsledende elementer i fargeundervisning**

I intervjuene kom det frem synspunkter der det er ønske om retningsledende elementer for innholdet i fargeundervisningen. Det kom frem at det i fag der det ikke er læreplanfestede mål innen farge, har farge ikke vært tillagt stort fokus. Gode lærebøker, og fagplanmål løftes frem som viktige retningsledende elementer. Samtidig ble det trukket frem samarbeid lærerne i mellom, og at de er flinke til å hjelpe og inspirere hverandre i oppbyggingen av undervisning.

Og jo større kompetansemålene er, jo mer kan en jo putte i det. Jo mindre kompetansemålet er, jo mindre styrt er det jo. Så igjen for vårt fag handler det om gode lærebøker som vi har på en måte en mal vi kan gå etter. Det kan jo hjelpe oss å styre oss litt (Lærer 5).

Det kommer frem at det er et ønske om retningsledende elementer for innhold i undervisning, og at dette i stor grad er viktige hjelpemidler i undervisningen slik den er nå. Dette går dermed mot tendensen i læreplanene med mer åpne kompetansemål, og mer overordnede mål. Dette kan derfor knyttes opp til en større diskusjon rundt hvor åpne eller førende læreplanene skal være, og hvor mye som skal være opp til læreren.

### **Begrenset tid til fargeundervisning**

En ytre rammefaktor for undervisningen som ble trukket frem i intervjuene, er tiden som en begrensende faktor for hva lærerne får vektlagt og gått i dybden på av fargelæren i undervisningen. Det ble løftet frem at det er mindre tid nå enn med den gamle tegning, form og farge-modellen. En del av tidligere praktiske øvelser gjøres derfor digitalt.

Men vi skipper det i hvert fall ikke på noen måte, vi har bare måtte redusere.. begrense tidsbruken på det, sånn som grunnleggende oppstart da... men så har vi også så lite tid. Det er fire-fem timer i uka på et ganske stort emne (Lærer 3).

Begrenset tid antas å ha negativ virkning på innhold av farge som tematikk i undervisningen. Lærerne får mindre tid til ulike tematikker, og kunne gå i dybden i de enkelte tematikkene. Lærerens vektlegging og kompetanse antas også å komme frem i stor grad, noe som kan gi stor variasjon inn mot elevenes kompetanse.

### **Itten, Goethe og NCS som teoretisk og praktisk grunnlag i fargelæren**

I intervjuene med lærere i KDA kom det frem at fargeundervisningen i hovedsak blir knyttet til Itten, Goethe og NCS som fargeteoretikere og fargesystemer. I faget *Kunst og visuelle virkemidler*, fremkom det størst vektlegging av Johannes Ittens fargelære. Ittens fargelære ble sett på som et viktig grunnlag både i det teoretiske og praktiske arbeidet med farger, med tilhørende fargeøvelser med fargesirkelen, fargekontrastene og klangene. Det teoretiske ble løftet frem som både et utgangspunkt og som hjelp til det praktiske arbeidet. Ittens teorier og øvelser ble sett på som noe genuint, og at det derfor ikke er så mange andre måter å gjøre det på.

Det er vel må på en måte noe ganske genuint med dette, måten å lære grammatikken på visuelle språk, med der tilhørende teorier og øvelser. Så kanskje man bare ikke kan komme unna, på så fryktelig mange andre måter (Lærer 4).

Ittens fargekontraster antas å være gode og konkrete verktøy for å lære å begrepsfeste ulike fargevirkninger. Samtidig er mye av teoriene av eldre dato, og supplement av nyere forskning innenfor feltet vil kunne være viktig i videre arbeid. Større bruk av både NCS og Goethe inn i kunst og visuelle virkemidler vil kunne være hensiktsmessig for å vise flere ulike teoretiske tilnærminger.



## 4.2 Resultatfremstilling for egen maleriprosess

Resultatfremstillingen for egen maleriprosess deles inn i de seks underoverskriftene: *kunnskapsgrunnlag fra intervjuer med lærere i KDA, maleriprosess, analyser av fargeperspektiver, fremstilling av fargeperspektiver, prosessfaser* og *prosessmodell-fargerelasjonsmodellen*.

### 4.2.1 Kunnskapsgrunnlag fra intervjuer med lærer i KDA

Et viktig bidrag inn i eget praktisk arbeid, var et kunnskapsgrunnlag fra intervjuundersøkelsen i KDA. Dette kan knyttes til en bevisstgjøring av ulike perspektiver på hvordan farge kan anvendes. En vektlegging er det som fremkom i innenfor praktisk anvendelse av fargelæren, og ulike perspektiver knyttet til farge inn mot det kompositoriske, farge som gjengivelse, farge som en emosjonell respons og farge som symboler. Disse perspektivene kunne i stor grad knyttes inn mot min erfaring som maler. Et sentralt element i bevisstgjøringen, var hvordan fargen spiller en sentral rolle innenfor andre bildespråklige virkemidler. Dette ble derfor et viktig element jeg tok med meg inn i undersøkelsen av egen maleriprosess, der jeg ønsket å undersøke hvilke fargeperspektiver som var gjeldene i prosessen og hvordan disse var aktive.

### 4.2.2 Maleriprosess- grunnlag og gjennomføring

#### Intensjon og fotogrunnlag

Det tematiske i maleriprosessen bygger på en egeninteresse for biologisk mangfold, med fokus på fugler. I maleriprosessen ønsket jeg å lage et maleri av en havsule i dens habitat. Innenfor dette var det sentralt å både få til fuglefjellet der havsulene hekker i kolonier, og havet i bakgrunnen, som knyttes til havsulens næringsgrunnlag. Med dette utgangspunktet knyttes en del av det praktiske arbeidet til fotografier av både arten havsule og miljøet. En av de tidligere forberedelsene i oppgaven var derfor en fototur til fuglefjellet på Runde og havsulekolonien der. Gjennom denne turen fikk en opparbeidet et bildemateriale som utgangspunkt for egen maleriprosess. Samtidig var erfaringen og det opplevelsesmessige fra denne turen et viktig element for hvordan jeg ville uttrykke havsulen i maleriet. I maleriet var et sentralt element å få frem noe av storslageneheten

ved fuglefjellet, både knyttet til de dramatiske klippene som utgjør fuglefjellet, og det yrende fuglelivet med fokus på havsulekolonien.

Inn mot maleriprosessen ble det gjort et utvalg av fotoer utfra det intensjonsmessige grunnlaget. Jeg ønsket å fremstille havsulen sett litt fra undersiden, med delvis forkortning på den ene vingen. Grunnlaget for forkortningen var at havsulen har svært lange vinger. Om en ikke arbeider med forkortninger, vil derfor vingene kunne skape begrensinger for hvordan en konstruerer komposisjonen i maleriet. Et viktig element var å få med klippeformasjonene i fuglefjellet, og hvordan disse formmessig fremstod. I tilknytning til dette var også overgang til hav et sentralt element, og om overgang fra klippe til hav skulle være synlig i maleriet, eller kuttet bort ved et tettere utsnitt. Etter en gjennomgang av fotoene ble det gjort et utvalg som grunnlaget for maleriet, se figur 13 og 14.



*Figur 13.* «Havsulekoloni Runde». Bildet viser fuglefjellet på Runde, med havsulekolonien.



*Figur 14.* «Havsule». Fotoet viser nærbilde av havsula.

### **Gjennomføring av maleriprosess**

Før en kunne starte med selve maleriprosessen, var format og størrelse på lerretet et valg en måtte ta. Motivmessig ønsket jeg å få frem en perspektivvirkning med de høye klippene i fuglefjellet med havet på undersiden. Ut fra dette ble det valgt et stående format. Størrelsesmessig ble det valgt et 80\*60 cm lerret, det dette ga muligheter for å kunne fungerer i et større rom, inn mot en utstillingssituasjon. Samtidig var størrelsen tilstrekkelig for å kunne en få frem de ønskede detaljene i maleriet. Lerretsvalget var et medium grovt bomullslerret spent på blindramme. Grovheten på lerretet sammen med to lag grunning med gesso, var en av forberedelsene for å skape en overflate med en viss struktur. Grovheten i struktur er et av grunnelementene som hjelper til at malestrøkene får større røffhet, som er viktig for å bygge opp teksturer i maleriet. Etter dette ble lerretet malt over med en tynn grunningsfarge av gul oker og jernoksid svart. Dette skaper en dempet gulgrå kulør på lerretsflaten, noe som er et godt grunnlag for å konstruksjonene av malerielementene. Den gule flaten skaper mindre fargekontrast mellom de andre fargene enn en hvit lerretsflate ville gjort, grunnet lavere lyshetsnivå. Dette fører til at fargeflatene på et tidligere stadium av maleriprosessen fremtrer mer

helhetlig og uten påvirkning av en dominerende lys bakgrunn. Palettmessig ble det valgt en palett bestående av fargene Gul oker, Rå umbra, Kadmium rød, Paynes grå, Ultramarin og Titanium hvit.

Ut fra bildegrunnlaget ble det ikke gjort skisseringer av motiv, men gått rett på konstruksjonen av malerielementene. I prosessen ble det i starten vektlagt å legge opp hovedelementene i maleriet med størrelser og plasseringer i flaten. Her var fotogrunnlaget et viktig hjelpemiddel, der de valgte positurene kunne gi et grunnlag for kompositoriske linjeelementer og hvordan disse skulle utformes. I maleriet ønsket jeg å fremheve en vertikal retning, med en ovenfra og ned perspektiv på havflaten under og fuglefjellet som dominerer på høyresiden. I lufta ønsket jeg å fremstille en havsula, med flere andre fugler lenger bak i perspektivet. I komposisjonen valgte jeg å beskjære øvre del av vingen til havsula. Grunnlaget for dette, er å skape nærhet i utsnittet og variasjon til uttrykket. På høyresiden i maleriet ønsket jeg å fremstille fuglefjellet i to deler, der todelingen er et virkemiddel for å skape perspektivvirkning.



*Figur 15, «Maleriprosess 2 og 3».* Figuren viser bilder av maleriprosessen. Bildet til venstre viser innledende opplegging av helhetlig fargesetting i maleriet. Bildet til høyre viser korrigeringer og begynnende utarbeidelse av havsula.

Videre var det helhetlige fargeinntrykket i fokus, der jeg ønsket å skape en varmere kveldstone i belysningen. Himmelen ble derfor lagt opp i en varm gullig tone, bestående av oker, kadmiumrød, og paynes grå, se figur 15, bilde 1. Himmelen ble lagt opp i en mørkere valør enn havsulen, da havsulen domineres av lysere farger. Skillet mellom lyshet på himmel og havsulen vil derfor gjøre at havsulen fremtrer tydeligere formmessig. Som en mørkere kontrast på høyresiden ble fuglefjellet lagt i grå og blå kulører. Dette vil i hovedsak ligge i skyggesiden, men med enkelte detaljer av fjellhyller og sjøfugl. I det videre arbeidet var fokuset på korreksjon av plassering til havsulen, og utarbeidelse inn mot en naturalistisk fremstilling. Dette ble knyttet til korreksjoner av proporsjoner i fuglekroppen, og start på utarbeidelse av volum med lys og skygger, se figur 15, bilde 2. Et annet element som ble korrigert, var fuglefjellet, der det ble tydeligere delt opp i to klippeformasjoner. Gjennom denne inndelingen var målet å skape større perspektivvirkning i maleriet. Med utgangspunkt i luftperspektivet ble fargeintensiteten dempet på den bakre delen, og lagt i en mer blålig kulør. Den fremste klippeformasjonen ble lagt i varmere fargekulører, med aktiv bruk av varme jordfarger.

I videre utarbeidelse ble det fokusert mer på det helhetlige fuglelivet i fuglefjellet. Det ble derfor antydnet en del fugl i den fremste klippeveggen, og flere i luften, se figur 16, bilde 1. Som en overgang mellom den fremste havsulen og fuglefjellet, ble det lagt inn en mellomstor havsule i venstre billedkant. Denne ble antydnet med en retning i motsatt av den nærmeste havsulen, for å skape en blikkretning som leder innover i maleriet komposisjonelt. I refleksjon over den midtre havsulen, så jeg at plasseringen med en beskjæring av stjørt ikke fungerte. For mange av billedelementene hadde en avskåret del, og maleriet fremsto lukket. Med grunnlag i dette ble den midtre havsulen korrigert i plassering, slik at venstresiden ble åpnet opp, se figur 16, bilde 2.



*Figur 16, «Maleriprosess 6 og 7».* Figuren viser bilder av maleriprosessen. Bildet til venstre viser arbeid med fuglefjellet og havsuler i lufta. Bildet til høyre viser korreksjon av plassering av havsule, og videre utarbeidelse.

I arbeidet fokuserte jeg videre på den bakre delen av fuglefjellet og utarbeidelse av dette. Fjellhyller og fuglekolonier ble antydnet, og det mørkere delene ble lysnet for å tydeliggjøre perspektivet i maleriet, se figur 17, bilde 1. I etterfølgende refleksjon over arbeidet, ble det bakre fuglefjellet vurdert til å være for «tungt» og dominerende i komposisjonen. Dette gjorde at bildet ble tungt på høyresiden. Samtidig ble det fremre fuglefjellet lite synlig. Dette resulterte i en korreksjon av fuglefjellene, der det bakre fjellet ble redusert, mens det fremre ble utvidet mot venstre, se figur 17, bilde 2. Utvidelsen av det fremre fjellet skaper tydeligere overlapping mellom de to fjellpartiene, og forsterker perspektivet og dybdevirkningen i maleriet. Ved reduksjon av det bakre fjellpartiet, ble det fokusert på at formen kunne gjenta en viss retning fra vingeretningen på havsulen. På denne måten kunne en skape en tydeligere helhet i komposisjonen.



*Figur 17, «Maleriprosess 8 og 9».* Figuren viser bilder av maleriprosessen. Bildet til venstre viser videre utarbeidelse av den bakre delen av fuglefjellet. Bildet til høyre viser korreksjon av bakre og fremre fuglefjell.

Et annet element som trengte korreksjon var himmelen, der den fremsto «tung» og «massiv», se figur 18, bilde 1. I defineringen av himmelen fokuserte jeg på å lyse den og få frem større variasjon av fargetoner. Videre åpnet jeg skydekket ved å vise deler av himmelen, se figur 18, bilde 2. Gjennom dette valget kunne en spille mer på kveldsstemningen og variasjonen av fargetoner ned mot horisonten av himmelen. Samtidig kunne en trekke den blå himmelen inntil vingekanten til havsula, slik at vingen ikke ble definert mot en ensfarget flate hele veien. Dette bidro videre til å skape troverdighet og helhet til komposisjonen. Gjennom å åpne opp skydekket og himmelen, måtte en også gjøre valg tilknyttet plasseringen av horisontlinjen og defineringen av havet. Horisontlinjen ble plassert delvis bak havsulen for å ikke få for dominerende horisontal linje gjennom hele bildet. Jeg ønsket at de vertikale og diagonale komposisjonslinjene skulle være de mest fremtredende.



*Figur 18, «Maleriprosess 10 og 12».* Figuren viser bilder av maleriprosessen. Bildet til venstre viser arbeid med himmel, der det åpnes opp. Bildet til høyre viser videre justeringer av himmel.

I den avsluttende delen av maleriprosessen, handlet fokuset i stor grad om å utarbeide elementer inn mot en naturalistisk stil, og arbeide med helhetsinntrykket, se figur 19. Dette ble blant annet knyttet til å «rydde opp» i himmelen, der skyene ble tydeligere definert. Det gule i himmelen ble videre tonet ned, og lagt mer i en helhetlig overgang fra en lysere blå himmel. Videre ble det gjort mer utarbeidelse av havsula, der den ble modellert opp med lys og skygge. En videre korreksjon ble knyttet til havet, der det ble tonet ned i bakgrunnen, og lagt mer som en helhetlig flate. Havet ble også i forgrunnen forenklet for å fremheve havsulene. En siste korreksjon knyttet opp mot det bakre fuglefjellet, som fikk mer antydning av fjellhyller og fuglekolonier.



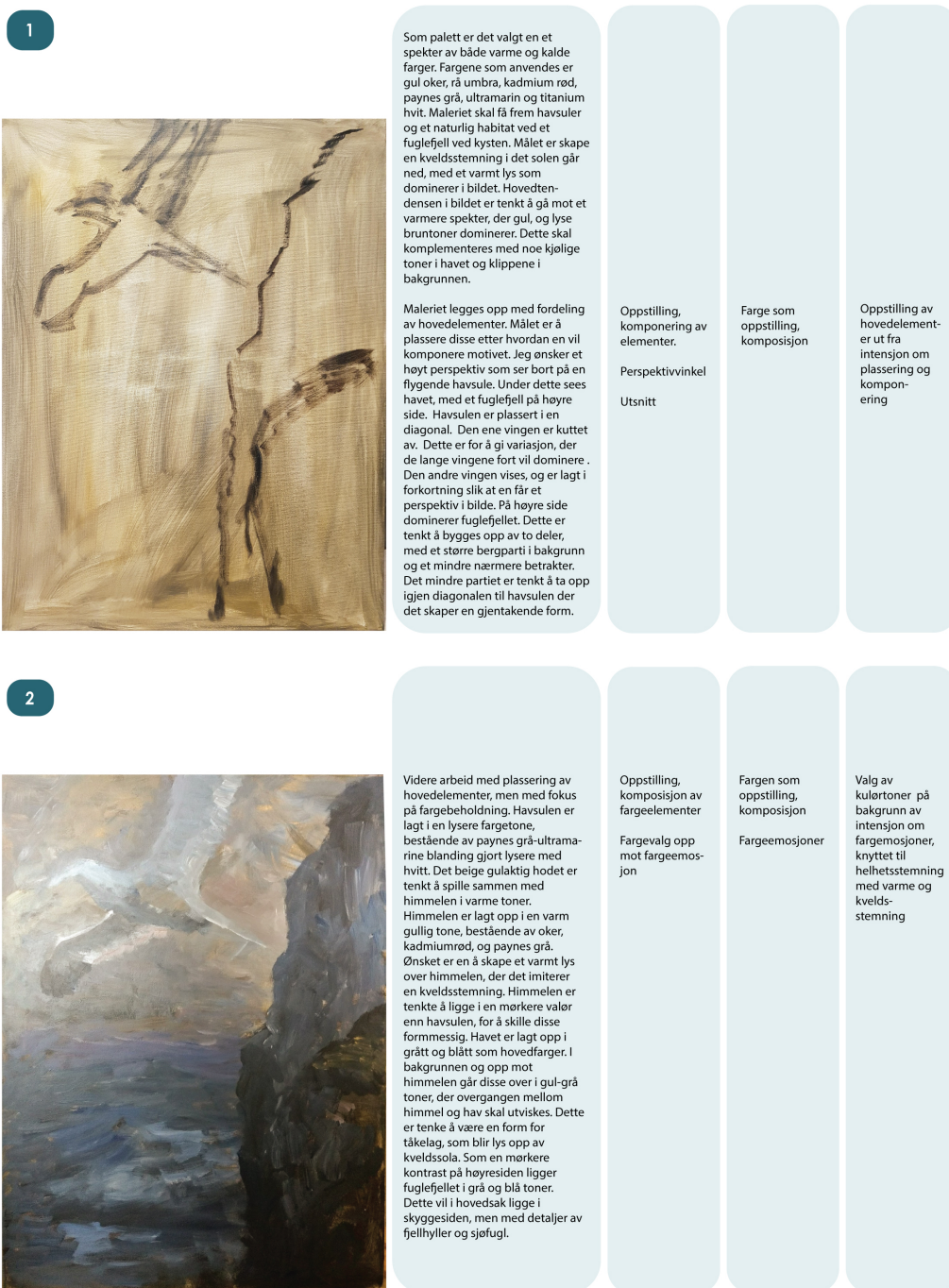


*Figur 19, «Maleriprosess 13».* Figuren viser det ferdige maleriet fra maleriprosessen.

### 4.2.3 Analyse av fargeperspektiver og faser i maleriprosessen

I analysen av maleriprosessen tok jeg utgangspunkt i loggboknotatene, med nedskrevet progresjon i maleriprosessen og fotodokumentasjon. Disse ble plassert inn i et analyseskjema med fotoer av maleriet i løpet av prosessen. Fokuset i analysen av notatene knyttet til problemstilling 2 i oppgaven, med hvilke fargeperspektiver som er aktive i maleriprosessen og når disse er aktive i ulike deler av prosessen.

I del 1 av analysen var fokuset rettet mot ulike fargeperspektiver med et utgangspunkt i kodingen fra funn i intervjuer med lærere i KDA, se kolonne «Koding av fargeperspektiv» i analyseskjemaene. I del 2 av analysen fokuseres det på prosessfaser og når ulike perspektiver er aktive i disse prosessfasene, se kolonne «Koding av prosessfase» i analyseskjema. Videre følger presentasjonen av analyseskjemaene, med kronologiske loggnotatet og foto av fremgangen i maleriprosessen, sammen med koding og kategoriseringsarbeidet i margene på høyre side av skjemaet, se figur 20-26.



Figur 20, «Analyse av maleriprosess 1 og 2». Figuren viser analyseeskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen.

3



Videre jobbet jeg med korreksjon av plassering av havsula, og utarbeidelse av realistisk gjengivelse. I korreksjonen av plasseringen ble havsulene flyttet noe lenger ned, for å ikke få vingeknoken avkuttet i øvre billedkant. I tillegg ble størrelsen noe skalert ned, for at havsulen skulle få nok "luft" ut mot venstre billedkant.

Videre arbeidet jeg med en realistisk utarbeidelse av havsula, der fokus var på oppbygging av form, gjennom proporsjoner, typisk artskjennetegn og perspektivvirkning. Den nedre vingen til havsulen var avgjørende for perspektivvirkningen, og troverdig helhet. Vingens forkortning må komme tydelig frem, og gi "riktig" perspektivvinkel på fuglen. I lyssetting av vingene var det viktig å få frem gjennomskinnert i nedre del av vingen, får å få riktig fremtredelse av bakbelysningen.

Oppstilling  
Komponering

Utarbeidelse av form ut fra naturalisme  
Perspektivvirkning  
Belysning ut fra realisme

Farge som oppstilling, komposisjon

Stilintensjon-naturalisme

Korreksjon av plassering på bakgrunn av intensjon innen komposisjon/-komposisjon-sprinsipper.

Korrigerer og utarbeidelse av realisme på bakgrunn av intensjon om stil knyttet til naturalisme

4



Videre utarbeidelse av havsula, der hodet og nebb er utarbeidet i større detalj og troverdighet. I fuglefjellet valgte jeg å dele opp fjellet i to tydelige deler, der en del legges i bakgrunn i mer blå-grå toner, og en del i mellomgrunn/-forgrunn som legges i varmere toner. Gjennom bruk av varme-kuldekontrasten skaper en her en større rom/perspektivvirkning. Dette spiller også sammen med havsula for å skape forgrunnelementer inn mot et varmere fargespekter. Dette kan dermed bygge opp en større helhet og troverdighet i bilde. Den fremre delen av fuglefjellet er også i større grad beskåret. Noe som også er for å fremheve nærheten til havsula ut fra betrakternivå. Som en del av atskillelsen mellom de to delene av fuglefjellet, er det laget en en kantlinje ned mot havet på det bakre fuglefjellet. Samtidig er dette også et bidrag komposisjonelt, der retningen på linjen fungerer som en gjentakelse av diagonalen til kroppen på havsula. Dette bidrar til helhetsvirkningen i maleriet.

Utarbeidelse av form ut fra naturalisme  
Perspektivvirkning  
Helhet i motiv-naturalisme  
Komposisjon-gjentakende linjer

Stilintensjon-naturalisme  
Oppstilling-komposisjon

Utarbeidelse av realisme på bakgrunn av stilintensjon

Fuglefjellet deles opp på bakgrunn av intensjon om naturalisme og komposisjon i en sammenheng.

Figur 21, «Analyse av maleriprosess 3 og 4». Figuren viser analyseskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

5



Videre arbeidet jeg med Videre arbeidet jeg med fuglefjellene. Fjellet i forgrunnen fikk en varmere helhetstone med blanding av rå umbra, kadmium rød og ultramarine. Fjellhyller og variasjon i fargetone i fjellet ble mer antydnet formmessig. Toppen på fjellet ble laget mer spiss, og med en skråhelling, som tar opp noe av retningen til kroppen på havsula.

Utarbeidelse av form ut fra naturalisme  
Tekstur  
Perspektiv-virkning  
Komposisjon

Stilintensjon-naturalisme  
Oppstilling-komposisjon

Utarbeidelse av fuglefjellet på bakgrunn av intensjon om naturalisme.  
Korreksjon av form på fjell på bakgrunn av komposisjonsintensjon.

6



I den videre utarbeidelsen, begynte jeg å legge inn flere havsuler, for å fremheve at det er en kolonifugl. Det ble antydnet mange fugler i det nærmeste fuglefjellet, med flere i luften i ulike sjikt. Den meste markante av de nye havsulene er nede i venstre bildekant. Denne ble antydnet med en retning motsatt av den nærmeste, og en beskjæring av stjert. Ved å skape en motgående retning, ledes blikket innover i maleriet og oppover mot den nærmeste havsula.

Motiv ut fra naturalisme  
Komposisjon  
Utsnitt

Stilintensjon-naturalisme  
Oppstilling, komponering, utsnitt

Utarbeidelse av miljø på bakgrunn av intensjon om naturalisme.  
Plassering av havsuler på bakgrunn av komposisjonsintensjon

Figur 22, «Analyse av maleriprosess 5 og 6». Figuren viser analyseeskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

7



Havsulen nede til venstre fungerte ikke i beskjæringen, da det ble for mange beskårete elementer i bildet. Ved beskjæring på alle sider av bildeflaten, fremstod bildet lukket. Havsulen ble derfor flyttet lengre inn i bildet, slik at en unngår beskæringen. Ved at denne ble flyttet lengre inn, fikk bildet mer luft på venstresiden. Noe som åpnet bildet mer opp.

Komposisjon  
Utsnitt

Oppstilling,  
Komposisjon  
Utsnitt

Korreksjon av plassering av havsule på bakgrunn av komposisjonsintensjon knyttet til utsnitt

8



Videre utarbeidet jeg fjellet i bakgrunnen. Her antydte jeg flere fjellhyller og tekstur i fjellet. Antydningene av fjellhyllene ble lagt i en nedadgående retning mot høyre. Dette ble gjort for å gjenta noe av retningen på stjerten til havsula. Fjellet ble lagt i en grå blå toner, og lysnet. Dette er for å skape et sjikt som ligger tydelig i bakgrunnen. Det ble også antydte mer fugler i fjellet bakenfor, for å få frem habitatet til havsula i større grad.

Perspektiv-  
virkning  
Tekstur  
Komposisjon

Stilintensjon-  
naturalisme  
Komposisjons-  
intensjon

Utarbeidelse av fuglefjell på bakgrunn av intensjon om naturalisme.  
Stilvalg på tilpasses komposisjon

Figur 23, «Analyse av maleriprosess 7 og 8». Figuren viser analyseskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

9



I det videre arbeidet ble det vurdert til at fuglefjellet på høyresiden ble for dominerende helhetsmessig. De større mørke flatene ble for "tunge" slik at komposisjonen balanserte dårlig. Samtidig ble fjellet i forgrunnen lite synlig med mer detaljer i bakgrunnen. Noe som gjorde at perspektivvirkningen ble redusert. I korreksjonen ble det bakre fjellet redusert i omfang. Videre ble øvre del av fremre fjellparti forlenget utover slik at det ble tydeligere overlapp mellom fjellpartiene. Dette gjorde den fremre delen mer tydelig. Reduksjonen av fjellpartiet ga bedre balanse til bilde, da helhetsinntrykket av fjellpartiene ble redusert i "tyngde".

Ved reduksjonene av fjellet i bakgrunnen fikk en også laget en linje som ble noe gjentakende diagonalen til vingene til havsula, slik at det formmessig ble mer helhet i komposisjonen.

Korrigerig av fuglefjell på bakgrunn av fargeemosjon langs tyngdeakse

Helhetsvirkning av valg

Perspektiv

Balanse

Fargeemosjoner

Del-helhetsvirkning

Stilintensjon-naturalisme

Vurdering og korreksjon av av fuglefjell på bakgrunn av intensjon innen emosjoner og naturalisme. Reduksjon av fjellet korrigerer intensjon for komposisjon, med gjentakelse av retning på havsulas vinger.

Korreksjonen av fuglefjellet endrer intensjonen for fjell i forgrunn, derfor justert. Innvirkning komposisjon

10



Videre begynte jeg å se på himmelen, og at den fremstod "massiv" og "tung" med en grågul flate. Den trengte mer definering og tydeliggjøring opp mot havflaten. Jeg åpnet himmelen mer opp i bakgrunnen slik at en fikk frem mer spill i skyene, og noe himmel delvis synlig. I korrigeringen laget jeg en antydning av horisont mot fjellet. Her laget jeg også en varmere himmel med mer lyse gule og rødlige toner. I skyene begynte jeg å legge inn mer variasjon av fargekulører, slik at en fikk mer spill og liv i himmelen. I havet laget jeg flere lyse områder, som skulle imitere refleksjoner i vannet fra en lav sol.

Korrigerig av himmel på bakgrunn av fargeemosjon tyngde

Stofflighet, naturalisme

Korrigerig av farge i himmel på bakgrunn av fargemosjon aktivitet

Korrigerig av lys, på bakgrunn av naturalisme

Fargeemosjoner

Stilintensjon-naturalisme

Vurdering og ny konstruksjon av himmel på bakgrunn av emosjonsintensjon (tyngde og aktivitet).

Vurdering og konstruksjon på bakgrunn av emosjonsintensjon. Forer til endret stilintensjonen, der korrigeringen av himmel ga nye muligheter for perspektivvirkning og belysning.

Figur 24, «Analyse av maleriprosess 9 og 10». Figuren viser analyseskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

11



I det videre arbeidet med himmelen, valgte jeg å åpne mer opp med mer synlig himmel, da inntrykket fortsatt virket noe lukket og "tungt" for himmelen. Deler av himmelen ble lagt i en lys blågrønnlig tone, med varmere kulører ned mot horisonten. Skyene ble lagt i en blållilla kulør for bryte de nesten ensfargede skyene. Det blålige skaper også en større perspektivvirkning, der det trekkes seg tilbake i bildet. Deler av himmelen ble lagt inn mot vingen til slik at vingekonturen brytes. Dette skaper mer helhet, der elementene henger sammen. Samtidig virker det forsterkende for perspektivvirkningen.

Horisontlinjen ble forsterket, da det ga et tydeligere skille mellom hav og himmel. Noe som igjen skapte større perspektivvirkning. Horisontlinjen ble valgt å plasseres med mest mulig av den bak havsula, da jeg ikke ønsket den for fremtredende i maleriet. Hovedvekten av komposisjonen var ønsket å ha en vertikal og diagonal komposisjon, med fokus på fuglefellene og havsula.

Videre ble det varme gullige skinnen i vannet ble fjernet, og lagt ned i en blågrå kulør. Dette var for å tydeliggjøre at det er vann og hav, og forsterke skillet mellom hav og himmel.

Korrigerer av himmel på bakgrunn av fargeemosjon tyngde.

Perspektivvirkning

Stofflighet

Kompositoriske valg

Forsterking av perspektiv

Fargeemosjon

Stilintensjon-naturalisme

Komposisjonsintensjon

Stil- og komposisjonsintensjon

Emosjonsintensjon (tyngde og aktivitet) styrer kontraksjonen av himmel og stilintensjon, der den åpnes mer opp, og lages i større perspektivvirkning. For å skape perspektivvirkningen anvendes fargeemosjon langs temperaturaksen. Videre justeringer på bakgrunn av komposisjonsintensjon, med himmel inntil vinge.

Stilintensjon styrer forsterkning av horisont og perspektivvirkning. Kompositoriske virker over stilintensjon i plassering av horisont

12



Videre arbeidet jeg mer med korreksjon av himmelen. Med grunnlag i helhet mellom "mønster" på skyene i relasjon til havsulen, var det behov for å legge inn himmel på venstre siden av havsulen. Dette var for å få helhet med en realistisk gjengivelse, der det ikke skapes et skille i skyemønster på hver side av vingen til havsulen. En av skyene opp til høyre ble fjernet, grunnet «rydding» i elementer i bildeflaten. Fuglefellet på høyre side fremstod dominerende, og andre elementer som kunne «lette» dette inntrykket ble derfor vektlagt.

Korreksjon av himmel med bakgrunn i troverdighet, og brytning av kontur (aktivitetsskala av fargeemosjoner)

Korreksjon av skyer med bakgrunn i komposisjon

Fargeemosjoner

Stilintensjon-naturalisme

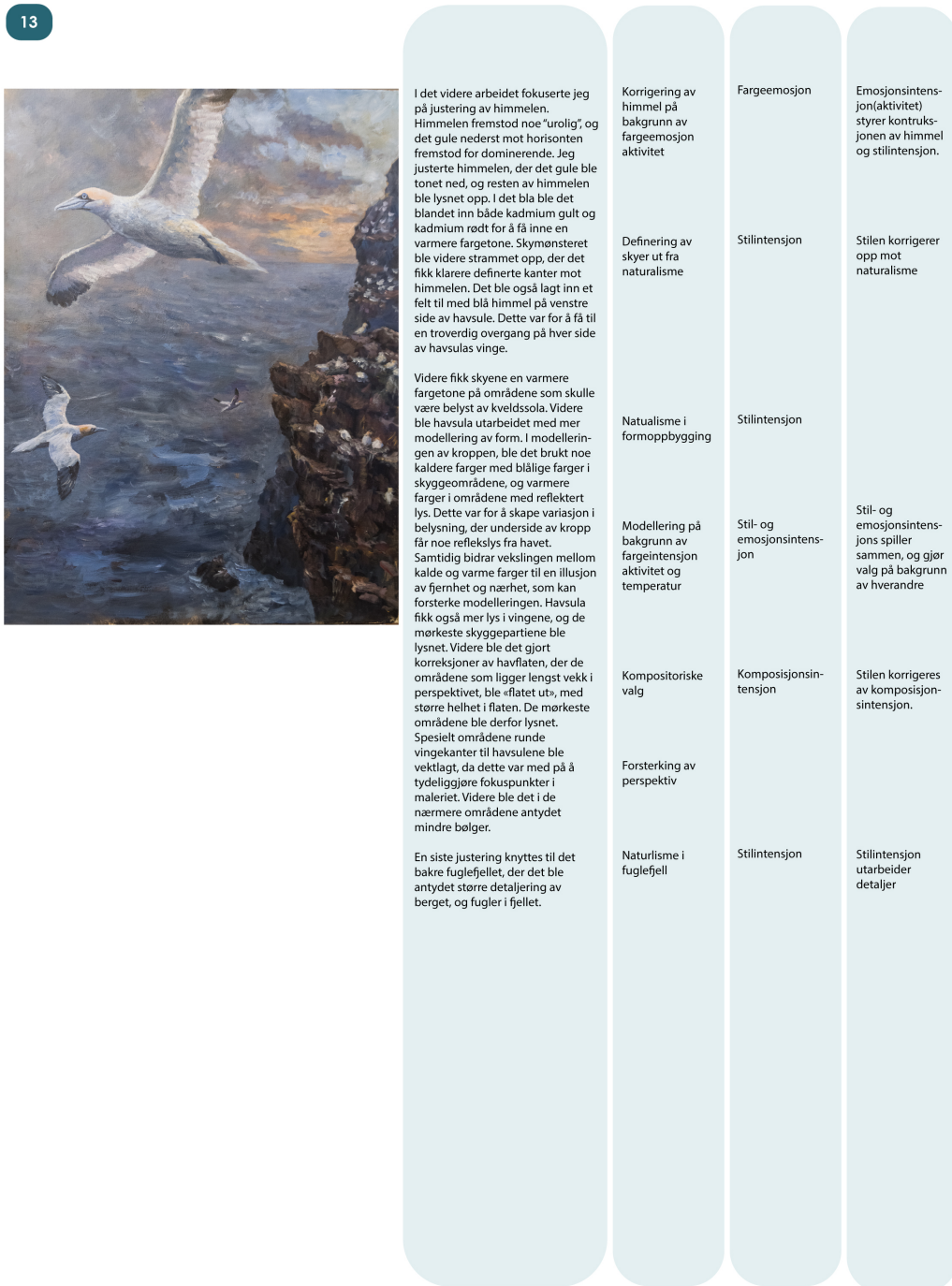
Komposisjonsintensjon

Vurdering på bakgrunn av fargeemosjon (aktivitet) og stilintensjon (naturlisme) fører til korreksjon av himmel.

Komposisjon endret på bakgrunn av emosjonsintensjon

Figur 25, «Analyse av maleriprosess 11 og 12». Figuren viser analyseskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

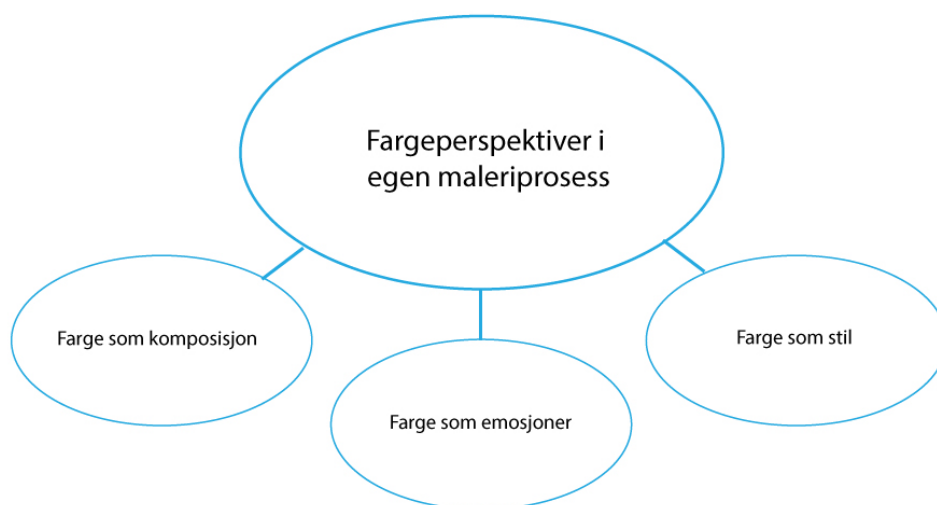




Figur 26, «Analyse av maleriprosess 13». Figuren viser analyseeskjema med beskrivelser av prosess og foto, og kodings- og kategoriseringsprosessen ut fra fargeperspektiver og prosessfaser i maleriprosessen

## Steg 1: Analyse av fargeperspektiver i maleriprosess

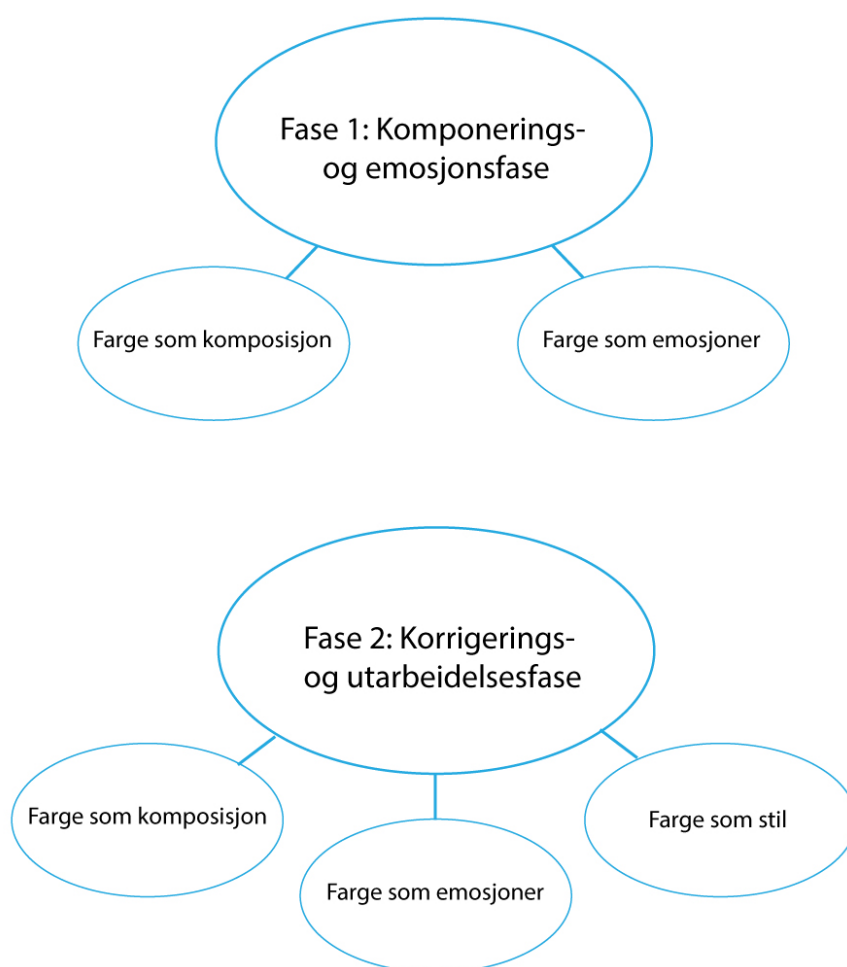
I det første steget av analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i *perspektiver for anvendelse av farge* som fremkommer innenfor kategorien *praktisk anvendelse av fargelæren* i intervjuene med lærere i KDA, se punkt 4.1.2.1. Hovedelementene jeg tok med meg inn denne analysen, var farge som en del av komposisjon, gjengivelse og en emosjonell påvirkning. I analysen av maleriprosessen ble disse tre elementene brukt som innledende kodinger. I min prosess så jeg at gjengivelseselementet kunne knyttes opp til et utgangspunkt i en naturalistisk stilretning. Ut fra dette ble «gjengivelse» kategorien kalt *farge som stil*. De andre kategoriene ble ut fra elementene fra intervjuene med lærere *farge som komposisjon* og *farge som emosjoner*. I det innledende arbeidet var *farge som symbol* en mulig kategori, men denne var i lite fremtredende i egen maleriprosess. Samlet ga dette følgende fargeperspektiver i egen maleriprosess, vist i figur 27.



Figur 27, «Kategorisering av fargeperspektiver i egen maleriprosess». Skjemaet viser kategoriseringen av fargeperspektivene som kommer frem i egen maleriprosess. I skjemaet er fargeperspektivene delt inn i tre kategorier, *farge som komposisjon*, *farge som emosjoner* og *farge som stil*.

## Steg 2: Analyse av faser i maleriprosess

I den videre analysen, så jeg på når de ulike fargeperspektiver var aktive i maleriprosessen etter faser. I arbeidet startet med å se etter ulike faser en kunne dele selve prosessarbeidet med maleriet inn i. Et tydelig prosess-skille fremkom der jeg begynte å gå fra å legge opp elementer etter intensjon, til å begynne å korrigere elementer i maleriet, og intensjonene ble forandret. Dette ledet til en faseinndeling av prosessen med to faser, se figur 28. I fase 1 var to fargeperspektiver i hovedsak aktive, *farge som komposisjon* og *farge som emosjon*. I fase 2 kom farge som stil inn i prosessen, der utarbeidelsen av et naturalistisk uttrykk ble vektlagt. I denne fasen var alle tre fargeperspektivene aktive.



Figur 28, «Kategorisering av faser i egen maleriprosess». Figuren viser kategoriseringen av fasene som fremkommer i maleriprosessen, og hvilke fargeperspektiver som er aktive i disse. I fase 1, *komponerings- og emosjonsfasen* er fargeperspektivene *farge som komposisjon* og *farge som emosjoner* aktive. I fase 2, *korrigerings- og utarbeidelsesfasen*, er alle tre fargeperspektiver aktive.

#### 4.2.4 Fremstilling av fargeperspektiver

Ut fra den tematiske analysen av loggbeskrivelsene i egen maleriprosess, kom det frem tre ulike perspektiver på anvendelsen av farge i min maleriprosess: *farge som komposisjon, farge som emosjon og farge som stil*. Perspektivene må sees på som konstruksjoner for å beskrive hovedtendensen i intensjonene en arbeider etter, og ikke at kun et perspektiv er gjeldene i de gitte situasjonene. Videre følger en presentasjon av fargeperspektivene. Disse presenteres som kategorier, med en sammenfatning av hovedinnhold, etterfulgt av et illustrerende sitat fra loggbeskrivelsene, og til slutt en tolkning av kategorien inn mot prosess og fremgang i maleriprosessen.

##### 4.2.4.1 Farge som komposisjon

Ut fra egne prosessbeskrivelser kom det frem et fargeperspektiv der farge sees på som et verktøy for komposisjon. Dette omhandlet komposisjonelle valg, med fordeling av hovedelementer, bevisste plasseringer, synsvinkel, utsnitt og spill med linjer og retninger. Innenfor ble dette knyttet til hvilken plassering betrakteren har til horisontlinje, fugl og fuglefjell. Utsnittet omhandlet hvor tett på motivet en plasserte seg, og ut fra dette hvordan en plasserte elementene inn mot hva som vises og ikke vises gjennom beskjæringer i bildeflaten. Linjespill omhandlet å skape sammenheng med retningene i maleriet. Dette ble blant annet gjort gjennom gjentakelser, eller retninger som ble tatt opp av andre elementer i bilde. Et annet kompositorisk element som ble vektlagt, er perspektivet og dybde. Dette ble knyttet sammen med det stilmessige med et naturalistisk utgangspunkt, og fargekonnotasjonene «kald» og «varm». Innenfor perspektivet virket fargen i stor grad inn i imitasjonene av luftperspektivet, der fuglefjellet i bakgrunnen minsker fargekontrast og går mer mot det blå i kulør.

Maleriet legges opp med fordeling av hovedelementer. Målet er å plassere disse etter hvordan en vil komponere bilde. I maleriet ønsket jeg et høyt perspektiv som ser bort på en flygende havsule. Under dette sees havet, med et fuglefjell på høyre side. Havsulen er plassert i en diagonal. Den ene vingen er kuttet av. Dette er for å gi variasjon i bilde, der de lange vingene fort vil dominere bilde. Den andre vingen vises, og er lagt i forkortning slik at en får et perspektiv i bilde.

Farge som komposisjon kan her sees på som et grunnleggende element for å konstruere opp et maleri, der en arbeider med størrelser, plasseringer og komposisjonsprinsipper, før en starter en videre utarbeidelse. Kompositoriske elementer som perspektivvirkning sees også på som et viktig element sammen med stilen, for å kunne skape rom og dybde i maleriet. Samtidig kan dette virke inn på fokuspunkter med bevisste elementer som duses ned, og andre som fremtrer tydelig, for ønsket fokus.

#### 4.2.4.2 Farge som emosjon

Gjennom prosessbeskrivelsene kom der frem et fargeperspektiv der fargene fungerte som et verktøy for å skape stemning og helhetsinntrykk i maleriet. Et sentralt element som ble tydelig i prosessen, er hvordan fargeemosjonene er et av de viktigste elementene for del-helhets og helhets-del vurderinger av elementer i maleriet. Del-helhetsvurderingen og helhet-del vurderinger ble i stor grad knyttet opp mot konnotasjoner av fargeflater, der de ble vurdert etter tre akser, *tyngde*, *aktivitet* og *temperatur*. Vurderingen langs disse aksene ble videre knyttet til en form for balanse, eller overensstemmelse med ønsket intensjon for uttrykket som skapes. *Tyngde* omhandler til hvor *lett* eller *tungt* noe fremtrer i helhetsvurderingen av maleriet. I maleriprosessen fremkom dette blant annet i fuglefjellet, som fremstod «for tungt» og «dominerende» i forhold til helheten, der det ikke ga balanse i komposisjonen. Noe som videre førte til en korleksjon, der fjellet ble redusert i omfang og lysnet i fargetone. Den andre aksene, *aktivitet*, omhandler hvor *aktivt* eller *passivt* noe fremtrer i maleriet. I maleriet ble dette knyttet til den skydekte himmelen, der den fremstod «flat» og «passiv» i inntrykket. Jeg brukte begrepet «mer spill» ofte i mine forklaringer, der dette henviser til en større aktivitet i del- eller helhetselementer i maleriet. Den siste aksene knyttes til *temperatur*, der fargeelementer vurderes fra *kald* til *varm*. Temperaturkonnotasjonen kan knyttes opp til forsterkende elementer med tanke på rom og perspektivvirkning. I de sjiktene som ble lagt lengst frem i perspektivet, ble det i større grad anvendt «varmere» farger som jordfarger. I de sjiktene som skal ble lagt i bakgrunn, ble innblandet «kaldere» farger med mer blått og fargene ble lysnet. Disse effektene ble anvendt i de to delene av fuglefjellet, med en klar adskillelse på forgrunn og mellomgrunn.

I det videre arbeidet ble det vurdert til at fuglefjellet på høyresiden ble for dominerende helhetsmessig. De større mørke flatene ble for "tunge", slik at bildet balanserte dårlig.

Perspektivet med farge som emosjoner antas å være sentralt for helhetsoppfatningen av maleriet. Dette kan knyttes til helhetsinntrykket for bildet, der dette kan knyttes opp mot hvilke emosjoner en ønsker at betrakter skal sitte igjen med. Fargeemosjonenes korrigerende funksjon sees også på som et viktig element, der det virker inn på hvordan vi vurderer og korrigerer delementer opp mot helheten og helhet opp mot delementer. De tre aksene *tyngde, aktivitet og temperatur*, sees videre på som sentrale elementer en kan bære bevisst på i utarbeidelsen av malerier.

#### 4.2.4.3 Farge som stil

Ut fra egne prosessbeskrivelser kom det frem et perspektiv der fargen er et sentralt element i stiloppbyggingen av maleriet. I min maleriprosess ble dette knyttet opp mot en naturalistisk stil. Ut fra den valgte stilen er det valgt en palett og en blanding av farger som ligger nært opp til det som fremkommer i naturen, der jordfarger og dempede blå-grå farger er dominerende. Fargene på havsulen er et element innenfor dette, der det kan relateres til korrekt gjengivelse av arten. Stilen ble også knyttet opp til det formmessige uttrykket, der formen til havsulen skulle være korrekte inn mot havsulenes proporsjoner i virkeligheten. I utarbeidelsen av form, ble det vektlagt hvordan fargen har spiller en sentral rolle i definering form og bygge opp volum. Dette kunne bli knytta til bruk av ulike lyshet i modelleringen, og kalde og varme farger i vekslingen mellom lys og skygge. Definering av form ble blant annet knyttet til valget av en mørk himmel, gjorde at den lyse havsulen fremstod tydeligere. Det stilmessige med fargen ble knyttet sammen med det kompositoriske og emosjoner, i rom og perspektivvirkning, der en bevisst anvendte illusjon av luftperspektivet. I arbeidet med luftperspektivet ble det anvendt forsterkninger av det kalde eller varme for å fremheve eller dempe enkelt detaljer i maleriet. En viktig del knyttet til det stilmessige med farger, var også hvordan en teknisk påfører malingen med penselstrøkene.

Videre utarbeidelse av havsulen, der hodet og nebb er utarbeidet i større detalj og troverdighet. I fuglefjellet valgte jeg å dele opp fjellet i to tydeligere deler, der en del legges i bakgrunn i mer blå-grå toner, og en del i mellomgrunn/forgrunn som legges i

varmere toner. Gjennom bruk av varme-kuldekontrasten skaper en her en større romvirkning i bilde. Dette hjelper til med å få større perspektivvirkning.

Valg av stil er et sentralt element i grunnoppbyggingen av et maleri der det knyttes til hvordan en forholder seg til en bestemt stil, og hvilken grad en forenkler og abstraherer motivet. Det naturalistiske utgangspunktet i min oppgave knyttet derfor med seg føringer for hvordan jeg definerte formene, og hvilken utarbeidelse disse fremstod ved. Palettvalg og fargeholdning i maleriet, er et annet element som er tydelig påvirket av den naturalistiske stilen. Det stilmessige og farger virker også i samspill med fargeemosjoner og komposisjon i utarbeidelsen av perspektivvirkninger, noe som er sentral i oppfattelsen av maleriet.

#### 4.2.5 Prosessfaser

I del 2 av analysearbeidet undersøkte jeg hvordan maleriprosessen kunne deles inn i ulike faser etter når og hvordan ulike fargeperspektiver var gjeldene i maleriprosessen, se kap. 4.2.3. Fra analysene fremkommer det to hovedfaser i maleriprosessen: *Komponerings- og emosjonsfasen* og *korrigerings- og Utarbeidelsesfasen*.

##### **Fase 1: Komponerings- og emosjonsfase**

Gjennom analysen av egne loggnotater fremkom den første prosessfasen i maleriet, med dominasjon av perspektiver knyttet til *farge som komposisjon* og *farge som emosjoner*. Fasen kjennetegnes av å konstruere opp elementer ut fra intensjon, og arbeider lite med korreksjoner og endringer av intensjonen. En arbeider frem til intensjonen er tilfredsstillt og går deretter videre til de neste fasene. I prosessen startet fasen med perspektivet knyttet til det kompositoriske, der en arbeidet med fordeling av elementer i maleriet, og komposisjonelle valg utfra en komposisjonsintensjon.

Havsulen er plassert i en diagonal. Den ene vingen er kuttet av. Dette er for å gi variasjon, der de lange vingene fort vil dominere. Den andre vingen vises, og er lagt i forkortning slik at en får et perspektiv i bildet.

Videre fulgt en delfase med fokus på det emosjonelle ved farger, der det ble vektlagt helhetlige inntrykk og fargetone i maleriet. Dette ble knyttet opp til intensjonen om

emosjon som skal skapes av det helhetlige fargevalget. I maleriet kunne dette relateres til en vektlegging av at farger i fugl og bakgrunn spiller sammen med hverandre.

Det beige gulaktige hodet er tenkt å spille sammen med himmelen i varme toner. Himmelen er lagt opp i en varm gullig tone, bestående av oker, kadmiumrød og paynes grå. Ønsket er å skape et varmt lys over himmelen, der det imiterer en kveldsstemming.

Den første fasen med fargeperspektivene knyttet til komposisjon og fargeemosjoner, antas å være grunnleggende elementer som knyttes til plassering av motiv, og det helhetlige inntrykket for maleriet. Gjennom å ha disse elementene på plass, vil en videre ha en god plattform å arbeide ut fra.

## **Fase 2: Korrigerings- og utarbeidelsesfase**

I den andre fasen som fremkom i analysene av loggbokbeskrivelsene, finner en veksling mellom alle tre fargeperspektivene, *farge som komposisjon, farge som emosjon og farge som stil*. I fasen var fargeperspektivene både elementer som bygget opp maleriet, og et korrigerende element. I fasen fremkom det en større grad av korreksjoner, enn fase 1. Korreksjoner ble gjort på bakgrunn av enkeltperspektiver og de andre fargeperspektivene som en helhet. Fargeperspektivene fungerte som ulike delintensjoner, der de ulike intensjonen virket inn på hverandre og korrigererte hverandre. I første del av prosessfasen kom fargeperspektivet *stil* inn, der en arbeidet med korrekthet i utarbeidelse av former inn mot det naturalistiske utgangspunktet. Videre ble det vekslet i fasen mellom perspektivene *stil* og *komposisjon*.

I den videre utarbeidelsen begynte jeg å legge inn flere havsuler, for å fremheve at det er en kolonifugl for hekking. Det ble antydnet mange fugler i det nærmeste fuglefjellet, med flere i luften i ulike sjikt.

Videre ble plasseringen av en av de nye havsulene beskrevet:

Denne ble antydnet med en retning motsatt av den nærmeste, og en beskjæring av stjert. Ved å skape en motgående retning, ledes blikket innover i bildet og oppover mot den nærmeste havsulen.

Ut fra dette fremstår det at stilintensjonen inn mot naturalisme, gjør at en legger til elementer i maleriet for å skape troverdighet i gjengivelsen. Videre spiller



komposisjonsintensjonen inn for vurderinger og refleksjoner for hvordan og hvor de nye havsulene plasseres. Stilen med det naturalistiske utgangspunktet spilte og inn vekselvis opp mot komposisjonsperspektivet, der alle elementer ikke ble utarbeidet i detalj, men måtte avveies opp mot det komposisjonelle og hvor en ønsket fokuspunkter i maleriet.

Videre ble det gjort korreksjoner av havflaten, der de områdene som ligger lengst vekk i perspektivet, ble «flatet ut», med større helhet i flaten. De mørkeste områdene ble derfor lysnet. Spesielt områdene runde vingekanter til havsulene ble vektlagt, da dette var med på å tydeliggjøre fokuspunkter i maleriet.

Gjennom dette så en hvordan havet ble forenklet og «flatet ut» for å fremheve fokuset på havsulene i maleriet. På denne måten virket den naturalistiske stilen underordnet det kompositoriske.

I den videre refleksjonen av elementene i maleriet, spilte perspektivet fargeemosjon en sentral rolle som delintensjon. Vurdering av del- og helhetselementer i maleriet ble i stor grad gjort på bakgrunn av fargeemosjoner langs aksene *temperatur, aktivitet og tyngde*. Blant annet gjennom vurdering av fargekonnotasjon *tyngde* ble fuglefjellet i havsulemaleriet korrigerert.

I korreksjonen ble det bakre fjellet redusert i omfang. Videre ble øvre del av fremre fjellparti forlenget utover slik at det ble tydeligere overlapp mellom fjellpartiene. (...) Ved reduksjonene av fjellet i bakgrunnen fikk en også laget en linje som ble noe gjentakende diagonalen til vingene til havsula, slik at det formmessig ble mer helhet i komposisjonen.

Gjennom dette ser en hvordan fargeemosjonen kan gi grunnlag for korreksjoner i maleriet. Etter korreksjonen gjør en nye refleksjoner og vurderinger, både av fargeemosjonen og de andre delintensjoene som en helhet. Blant annet ga korreksjonen fra fargeemosjon nye muligheter på hvordan en korrigerer fuglefjellene videre som komposisjonselementer. Dette førte til en endret delintensjon knyttet til komposisjon, som igjen ledet til en ny periode der en konstruerer opp maleriet og korrigerer etter justerte delintensjoner, blant annet på komposisjon.

Fargeemosjon knyttet til *aktivitet* fungerte på tilsvarende måte, der vurdering og refleksjon over himmelen i bildet av havsula fremstod «massiv og tung». Dette ledet

videre til å åpne opp himmelen, og større variasjon i mønstre i skyene. Det førte også til en innføring av horisontlinje i havet, som ga nye muligheter for komposisjon og stil.

Jeg åpnet himmelen mer opp i bakgrunnen, slik at en fikk frem mer spill i skyene, og noe himmel delvis synlig. I korrigeringen laget jeg en antydning av horisont mot fjellet.

På samme måte som korrigeringen av fuglefjellet gjennom fargeemosjon innenfor tyngde-aksen, ga aktivitets-aksen her en mulighet for nye elementer innenfor komposisjons- og stilintensjonene, der jeg i større grad kunne arbeide med himmel og hav som ulike elementer, blant annet innenfor perspektivvirkning, belysning og stofflighet.

Deler av himmelen ble lagt i en lys blågrønnlig tone, med varmere kulører ned mot horisonten. Skyene ble lagt i en blålilla kulør for å bryte de nesten ensfargede skyene. Det blålige skaper også en større perspektivvirkning, der det trekker seg bakover i bildet.

Fargeemosjonen *aktivitet* fungerte her som en korrigerende faktor, der himmelen fremstod for *passiv* i forhold til intensjonen. Korreksjonen ved å åpne opp himmelen, ga igjen nye muligheter for de andre delementene, som fikk endrede intensjoner. Himmelen og havet ble mer fremtredende og ble dermed grunnlag for nye vurderinger og refleksjoner knyttet til utarbeidelsen innenfor stil. Videre ga utarbeidelsen av himmelen nytt grunnlag for vurdering opp mot komposisjonen.

Med grunnlag i helheten mellom mønstre på skyene i relasjon til havsulen, var det behov for å legge inn himmel på venstre siden av vingen til havsulen.

Gjennom dette fremkommer det at nye korreksjoner gir nye runder med refleksjon og korreksjon av delintensjonene. Korreksjonene ga nye muligheter innenfor stil og komposisjon. Mønstrene og hullene i skyene, ble videre korrigerert på bakgrunn av helhet og brytning av kontur mot havsulas vinge.

De ulike fargeperspektivene fungerer som del-helhetsselementer der en vurderer de individuelt og opp mot helheten. Denne del-helhetsvurderingen virker også inn i del-helhetsselementer i bildet, der enkelte fargeintensjoner og helheten av dem vurderer både en enkeltdel i bildet, og dette sett opp mot helheten. Korreksjonene og vurderingene vil derfor være et kontinuerlig samspill, der en går mange runder med de

ulike intensjonene med påfølgende konstruksjon, vurdering, og endringer av intensjonene.

#### 4.2.6 Prosessmodell- fargerelasjonsmodellen

##### Utarbeidelse av prosessmodell

For å fremstille helheten av maleriprosessen og relasjonene mellom de ulike fargeperspektivene, ble det utarbeidet en prosessmodell utfra faseinndelingen av prosessen, se figur 29 og 30. Modellen er kalt *fargerelasjonsmodell for en maleriprosess*. I modellen vektla jeg å få frem en prosesstankegang, der drivkraften bak maleriarbeidet er en intensjon for hva en vil få frem. Et grunnlag for denne modellen kan knyttes til prosessmetoden *Undersøkende praksis* av Erling Framgard (2014). Dette er en undervisningsform jeg selv har vært igjennom i mitt bachelorløp, og er derfor et viktig grunnlag for måten jeg arbeider på i mine kunstneriske prosesser. I min modell har jeg derfor tatt utgangspunkt i Framgards *intensjonsbegrepet* og begrepet *bildespråklige virkemidler*. I min modell ble fargeperspektivene satt opp som delintensjoner i maleriprosessen, der de er drivkreftene for hvordan innholdet i maleriet uttrykkes. I modellen fungerer fargeperspektivene delvis både som *bildespråklige virkemidler* og som det *innholdsmessige*. Fargeperspektivene *farge som emosjon* og det teoretiske fargeperspektivet *farge som symbol*, er abstrakte elementer som ikke er visuelt observerbare. Fargen fungerer derfor i deres tilfeller som en emosjonell stimulus i sammenheng med emosjon, og en representasjon i sammenheng med symbol. Disse fargeperspektivene ligger derfor nærmest innholdssiden i maleriet. Fargeperspektivene *stil* og *komposisjon*, knyttes til mer konkrete observerbare elementer i maleriet. Fargen vil i denne sammenhengen i større grad kobles til de bildeformale virkemidlene. Det intensjonsmessige knyttes her opp mot hvordan en utfører de bildeformale virkemidlene. I det praktiske arbeidet vil det innholdsmessige og bildespråklige spille sammen, og dermed i en viss grad overlapse hverandre.

I løpet av det praktiske arbeidet, ble jeg i større grad bevisst på at maleriprosessen i stor grad kunne knyttes til faseinndelingen i *Undersøkende praksis*. Vekselvirkningen mellom *produksjonsfaser* og *refleksjonsfaser*, samsvarte i stor grad med mine malefaser, som ble

etterfulgt av loggskrivingsfaser. Som i Undersøkende praksis, fremkom det i maleriprosessen at refleksjonene rundt anvendelsen av farge, og bevisstheten rundt disse, var mest fremtredende i refleksjonsfasen. I refleksjonsfasene ble jeg i større grad distansert til maleriet. Noe som gjorde at en ble mer kritisk vurderende i refleksjonene rundt maleriet. Gjennom å skrive ned notater i loggboka, måtte en også begrepsfeste de refleksjonene en gjorde. Dette ble derfor forsterkende på det analytiske av fargeanvendelse, bildespråklige virkemidler, og hvordan dette relaterte til intensjonen en hadde for maleriet.

Ut fra refleksjonsfasen, med vurderinger av arbeidet, kom det en ny produksjonsfase, der en skulle realisere vurderingene og intensjonene. I modellen ble det derfor viktig å få frem vekslingen mellom produksjon og refleksjon, og dette samspillet. Modellen ble derfor utarbeidet med to nivåer av prosessfaser. Det ene nivået knyttet til den praktiske gjennomføringen av maleriprosessen, med veksling mellom *produksjonsfaser* og *refleksjonsfaser*. Det andre nivået omhandler fargeperspektivene og hvordan disse fremkommer som ulike delintensjoner i ulike faser av prosessen. I min modell har jeg beholdt Framgards *refleksjonsfase* som begrepsbruk, men erstattet *produksjonsfase* med *konstruksjonsfase*. Grunnlaget for dette ligger i at jeg mener konstruksjon er et mer dekkende begrep for min maleriprosess, da det knyttet til bevisst konstruering, der delelementer settes sammen på nye måter i maleriet. Dette bygger blant annet på fotogrunnlag, og de ulike intensjonene for maleriet, som til sammen skaper en ny fremstilling.

Et viktig element jeg ønsket å få frem i modellen, var det korrigerende elementet, og at nye og uventede elementer oppstår i løpet av prosessen. Ut fra faseinndelingen tilknyttet fargeperspektivene, var korrigeringen av intensjonene mest fremtredende i fase 2 av prosessen. Ut fra dette ble det mellom konstruksjons- og refleksjonsfasene satt opp en parentes med «korrigerende av intensjon». Gjennom dette viser modellen hvordan refleksjonsfasene i del tilfeller fører til endringer av intensjonene, og at en videre arbeider utfra den korrigerende intensjonen.

Et annet element i fargerelasjonsmodellen jeg ønsket å få frem, var et teoretiske element som ikke fremkom i min maleriprosess, med *farge som symbol*. Grunnlaget for å inkludere dette i modellen knyttet til å vise muligheter i prosessen utover egen gjennomført prosess. For å tydeliggjøre at farge som symbol, var et teoretisk element, ble modellen laget i to versjoner, en uten og en med symbolperspektivet, se figur 29 og 30.

## Prosessfase

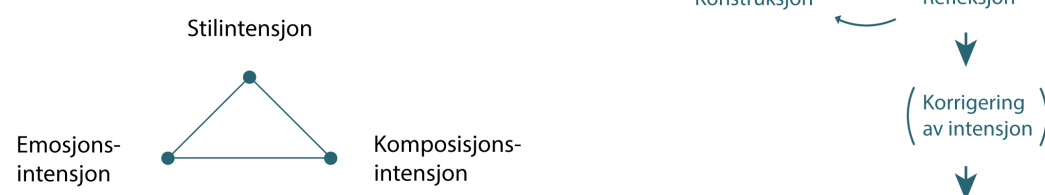
### Fase 1: Komponerings- og emosjonsfase

Helhetlig intensjon for maleriet



### Fase 2: Korrigerings- og utarbeidelsesfase

#### Refleksjonsfaser fase 2

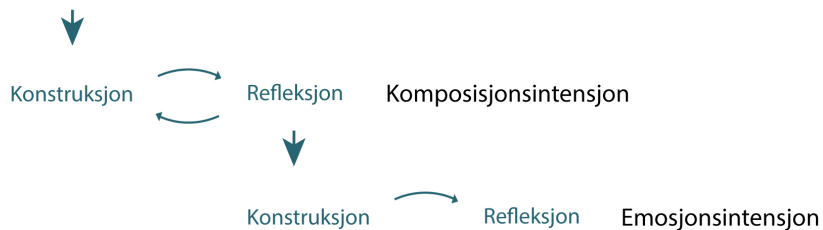


Figur 29, «Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 1». Figuren fremstiller maleriprosessen med faseinndeling av det praktiske arbeidet, med vekslning mellom konstruksjons- og refleksjonsfaser. Samspillet mellom konstruksjons- og refleksjonsfaser leder til ny konstruksjonsfase. Refleksjonsfasene deles inn i en faseinndeling hvor ulike fargeperspektiver er aktive. Disse fremkommer som delintensjoner. I den innledende fasen (fase 1) er farge som komposisjon og emosjon de mest sentrale fargeperspektivene. I fase 2 er alle tre fargeperspektivene aktive (stil, komposisjon og emosjon).

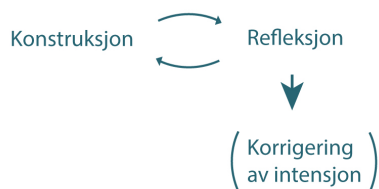
## Prosessfase

### Fase 1: Komponerings- og emosjonsfase

Helhetlig intensjon for maleriet



### Fase 2: Korrigerings- og utarbeidelsesfase



### Refleksjonsfaser fase 2



Figur 30, «Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 2». Figuren fremstiller maleriprosessen som figur 28, men med inkludering av en fjerde teoretisk fargeintensjon, med symbolintensjon. Denne fremkommer i fase 2 av maleriprosessen, og virker her sammen med de andre delintensjonene (fargeperspektivene).

## Forklaring av fargerelasjonsmodellen

Grunnlaget for maleriprosessen knyttes til en helhetlig intensjon for hva som er ønsket innhold i det som formidles, og hvordan en anvender bildespråklige virkemidler for å få dette frem i maleriet. Hovedintensjonen i modellen består av delintensjoner uttrykt gjennom fargeperspektivene. Modellen bygges opp av to fasenivåer, se figur 29 og 30. Det første fasenivået knyttes til det gjennomførte arbeidet, med maleprosess og loggnotater. Disse fremstilles som henholdsvis *konstruksjonsfase* og *refleksjonsfase*. Refleksjonsfasen omhandler refleksjoner og analytisk arbeid i loggbokskrivningen. Dette knyttes i stor grad opp mot fargeperspektivene, som også utgjør det andre fasenivået. Delintensjonene (fargeperspektivene) er styrende for hvordan en arbeider i prosessen. Disse deles inn i to hovedfaser, *Fase 1: Komponerings- og emosjonsfase* og *Fase 2: Korrigerings- og utarbeidelsesfase*. I modellen veksler det praktiske arbeidet mellom konstruksjons- og refleksjonsfaser. I refleksjonsfasene vurderer en det gjennomførte arbeidet opp mot intensjonen, og ut fra dette kom det en ny konstruksjonsfase. I fase 1 av refleksjonsnivået tilknyttet fargeperspektivene, virker fargeperspektivene *komposisjon* og *emosjon* mest inn. I denne fasen fungerer fargeperspektivene i hovedsak som isolerte elementer i refleksjonsfasen, der det arbeides opp mot den gjeldende intensjonen. En arbeider i fasen med videreføring av konstruksjoner og refleksjoner til intensjonen er tilfredsstilt. I mindre grad gjør en justeringer av selve intensjonen, da dette knyttes til neste fase av prosessen (fase 2).

I fase 2 av refleksjonsnivået er alle tre fargeperspektivene aktive (stil, komposisjon og emosjon). Skillet mellom de to fasene knyttes til at fase 2 omhandler en større vekt på det korrigerende element, og at intensjonene endres. Større vektlegging av korreksjon, knyttes til at alle tre fargeperspektivene utgjør et samspill i denne fasen. Dette omhandler et større fokus på del-helhetstenkning rundt fargeperspektivene. En arbeider med fargen ut fra de enkelte delintensjonene (fargeperspektivene), og vurderer dette opp mot den enkelte delintensjon og de andre intensjonene som en helhet. Gjennom del-helhetsvurderingen vil en i større grad finne elementer som ikke samsvarer med en av delintensjonene. Noe som videre i neste konstruksjonsfase vil føre til endringer. Gjennom malearbeidet oppdager en også uventede elementer som ikke inngår i gjeldende intensjoner. I refleksjonsfasen vil dette i den del tilfeller føre til en korrigering av intensjon

utfra det konstruerte. Ved endringer av en delintensjon, vil en videre se på helheten og gjøre et nytt løp med refleksjoner opp mot de andre delintensjonene. Prosessen drives derfor fremover av en kontinuerlig veksling mellom konstruksjonsfaser og refleksjonsfaser. Gjennom denne vekslingen vil intensjonene endres, og en vil gradvis skape fremgang i prosessen. Selve fremgangen i prosjektet vil virke som en spiral, der en gradvis bygger på maleriet gjennom runder i modellen.

Hovedvekten i starten av fase 2 ligger inn mot stilintensjon, der valg av motiv og hvordan dette skal fremstå, er det sentrale. Stilen knyttes opp til et samspill mellom fargevalg, teknikk og formmessig oppbygging. Farge som emosjon uttrykt gjennom emosjonsintensjon virker som et sentralt korrigerende element, der den i større grad enn de andre intensjonene er knyttet opp til helhetsvirkningen. I denne fasen innføres også en annen intensjon, symbolintensjonen, se figur 30. Denne intensjonen kommer inn i prosessen, der en har opparbeidet motivet i større grad og begynner på utarbeidelse. Den videre diskusjonen rundt anvendelse av modellen i fargeundervisning, diskuteres i drøftingskapittel 5.3.



## **5 Drøfting av funn fra intervjuer og egen maleriprosess**

I dette kapitlet vil jeg drøfte samtlige resultater fra intervjuer med lærere i KDA og egen maleriprosess, og se dette i relasjon til teoridiskusjonen og problemstillingene i oppgaven. Drøftingen er lagt opp med tre underoverskrifter: *Problemstilling 1: Lærerens oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA*, *Problemstilling 2: Hvilke farge-perspektiver er aktive i egen maleriprosess*, og *Didaktisk anvendelse av fargeperspektivmodell i KDA*. De første overskriftene knyttes til oppgavens problemstillinger, mens siste overskrift ser relasjonene mellom det praktiske og det didaktiske, med anvendelse av prosessmodellen inn mot fargeundervisning i KDA.

### **5.1 Problemstilling 1: Lærerens oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA**

Den første problemstillingen knyttes til lærerens oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisningen. Ut fra analysen av intervjuene med lærerne i KDA, kom det frem tre hovedkategorier tilknyttet fargelæren. Den første kategorien er ulike anvendelsesområder eller perspektiver fargelæren spiller i undervisningen. De to andre knyttes til i større grad til didaktiske perspektiver rundt fargelæren, med *allmenndidaktiske elementer i fargeundervisningen og rammefaktorer for fargeundervisningen*.

#### **Allmenndidaktiske elementer og rammefaktorer i fargeundervisningen**

Vektleggingen av allmenndidaktiske elementer i fargeundervisningen var et overraskende funn i undersøkelsen med lærere i KDA. De allmenndidaktiske elementene var i liten grad dekket av intervjuguidens spørsmål, og var derfor ikke var tilsiktet i oppgaven. Et av temaene som fremkom innenfor det allmenndidaktiske, var *tverrfaglighet*. Det ble trukket frem at det allerede arbeids aktivt med dette i prosjekter, blant annet mellom faget kunst og visuelle virkemidler og norsk. Det fremkom også i intervjuene at dette vil være et større fokus i sammenheng med læreplanfornyelsen. Det tverrfaglige fokuset i læreplanfornyelsen er et grunnelement i den overordnede delen av læreplan, som skal trekkes ned i alle fag. Elevene skal utvikle kompetanse tilknyttet de

tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra forskjellige fag. Noe som skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12). Ut fra dette vil det gjennom læreplanen derfor i større grad kunne legges opptil å tenke temaer som *farge* inn i tverrfaglige prosjekter. Betydningen av det tverrfaglige trekkes frem av Halvorsen (2008, s. 45), der hun ser på tverrfaglighet som «behovet for å se flere skolefag i en sammenheng, (...) av hensyn til elevene og deres muligheter til å få oppleve en mer helhetlig opplæring». En helhetlig opplæring kan knyttes til å se temaer på tvers av ulike fagområder, og at temaene har en hensikt og nytte i flere ulike fag. I stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015, ss. 36-37) løftes det frem at «for at skolefagene samlet skal reflektere bredden i grunnopplæringens mandat og samtidig legge til rette for bedre læring og grundig faglig forståelse, er det nødvendig at fagene sees i sammenheng». Dette vil si at elevene vil arbeid med temaer som stiller krav til kunnskaper og ferdigheter fra flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2015, ss. 37-38). Eleven kan på denne måten få økt forståelse for temaene og de ulike fagområdene som kan inkluderes i dette. På denne måten kan også det tverrfaglige være et bidrag inn mot nedkutting av innholdet i fagene, der stofftrengsel og tidsbegrensning har vært klare utfordringer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 33). Tid som en begrensende faktor er et av elementene lærerne trakk frem i intervjuene. Det kom også frem at fargeøvelser ble begrenset grunnet manglende tid. Med flere og større tverrfaglige prosjekter, vil en sannsynligvis kunne skape grunnlag for lengre tidsrom med hvert tema, og et elevene i større grad forstår sammenhenger og anvendelse av kunnskaper og ferdigheter på tvers av fagområdene. Dette vil dermed kunne være sentralt i tilretteleggingen for *dybdelæring*.

I vektleggingen av praktisk anvendelsen av fargelæren, fremkommer det også elementer som kan knyttes til det *tverrfaglige* og *dybdelæring*. Det fremkommer at elevene skal anvende fargelæren i en sammenheng, og ikke bare som isolerte øvelser. Anvendelse av farger i en praktisk i sammenheng i oppgaver, vil kunne få inn ulike elementer av farge i samme oppgave, og dermed gi mulighet for elevene til å se større helheter i bruk av farge. Sees dette i lys av den amerikanske CIDA 10 standarden (Okken & Portiollo, 2013, s. 1), er evne til å se sammenheng mellom ulike elementer en sentral kompetanse. I

standarden er et av elementene studentene skal ha kunnskap om interaksjon eller samhandling av farger med materialer, teksturer, lys og form. Fargekompetanse knyttes her opp til en sammenheng av ulike faktorer, og at vurderingen av fargene burde gjøres i sammenheng med de andre faktorene. Standarden er lagt opp til interiørdesign og retningslinjer for kompetansen studentene skal få igjennom utdanningen. Det tematiske område og skolenivå skiller seg derfor noe fra den videregående skolen og KDA. Likevel kommer det frem elementer som kan være gjeldene i fargeundervisning på KDA, der det gir uttrykk for en kompetanse med å se sammenheng mellom ulike faktorer som virker inn med farge. Sammenheng mellom elementer i undervisningen kan også relateres til Tiiu Poldmas studie (2009) innenfor interiørdesign, der læreprosessen av lys og farger sees som en helhet i undervisningen. I læreprosessen vektlegges det at lys og farger virker sammen og skaper romlig effekt, og at lys -og fargesamspillet derfor bør integreres som en helhet i undervisningen (Poldma, 2009, s. 20). I maleriet kan dette knyttes opp mot de fargeperspektiver som virker sammen som en helhet. En tar hensyn til deelementer, men ser disse også i sammenheng med de andre. I sammenheng med egen prosess kan dette relateres til de ulike fargeperspektivene, og hvordan disse hensyntar hverandre i vurderingene.

Et annet allmenndidaktisk element som kom frem i intervjuene, er *tilpasset opplæring i fargeundervisningen*. Vektleggingen knyttes til den ordinære undervisningen, og at elevene ble utfordret på elementer de er usikre på, men samtidig opplevde mestring i arbeidet. Et eksempel som trekkes frem i intervjuene, er tilpasning med begrensninger i farger til blanding, der mange elever synes fargeblanding er utfordrende. Her tydeliggjøres det betydningen av elevforståelse og hva de synes er vanskelig, og hvordan læreren gjør tilpasninger ved å gi eleven utfordringer innenfor det som er mulig å mestre.

*Progresjon i fargeundervisningen* er et annet element som kom frem innenfor de allmenndidaktiske elementene i intervjuene. Vektleggingen i intervjuene knyttes både til oppbygging av de ulike temaene i undervisning, og til progresjon i utdanningsløpet. Ser en inn mot gjeldende læreplan i *Kunst og visuelle virkemidler*, og progresjon i sammenheng med kompetansemål tilknyttet farge, finnes det en viss progresjon i kompetansemål med to mål første året og to mål andre året. Om en videre ser på

progresjon inn mot læreplanfornyelsen, vektlegges det i overordnet del under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, at «elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). Dette kan sees i sammenheng med progresjon og større kompleksitet i oppgaver, der elevene får ta et større ansvar for egne læringsprosesser. Ser en inn mot kompetansemålene i den nye læreplanen for faget *kunst og visuelle virkemidler i KDA*, er farge lite fremtredende i disse, og dermed også progresjon innenfor dette. Et positivt element er likevel en klar progresjon i tre tematiske kompetansemål, som er gjennomgående alle tre årene i faget. Målene knyttes til temaene *visuelle virkemidler, prosess og kunsthistorie*. Alle tre målene er brede i formuleringen, men innenfor dette kan det ligge rom for inkludering av farge som element. Temaet *visuelle virkemidler* er det som ligger nærmest til fargekompetansen, der farge er et sentralt visuelt virkemiddel i uttrykk. Prosess- og kunsthistoriemålene vil sannsynligvis være mer rettet mot større helheter og tendenser. Likevel kan det legges opp til at farge er et delement som inngår i dette. Innenfor kunsthistorie vil fargeelementer blant annet kunne knyttes opp mot ulik vektlegging gjennom forskjellige stilperioder, og palettvalg, teknisk utførelse, osv.

Et annet fremtredende element innenfor det didaktiske i intervjuene, var *rammefaktorer for fargeundervisningen*. Innenfor dette kom det blant annet frem betydningen lærerens kompetanse har som faktor for hva som vektlegges i fargeundervisningen. Det ble tydeliggjort at lærerens vektlegging bygger på utdanning, bakgrunn og engasjement for i undervisningssituasjonen. Ser en større på dette, vil læreren alltid ha en innvirkning på undervisningen da dette ligger i profesjonen. Læreren skal bruke sin kompetanse til å gjøre valg som legger grunnlag for at elevene får den kompetansen de har behov for i senere skolegang og arbeidsliv. Valgene og utvelgelse av stoff vil derfor variere fra lærer til lærer, og få innvirkninger på undervisningen som kan være både positive og negative. I hvilken grad læreplanverket er styrende og hvor konkret dette er inn i arbeidet, vil også være en sentral faktor i sammenheng med dette. Sees dette i relasjon til læreplanfornyelsen for faget *kunst og visuelle virkemidler*, fremstår læreplanen mer overordnet av karakter enn gjeldende læreplan i faget. En konsekvens av dette vil være at læreren har en friere rolle til valg av innhold og gjennomføring av undervisning. Dette

må forstås som at læreplanen legger opp til at læreren har den kompetansen som kreves for å se detaljer ut av de overordnede kompetansemålene og resten av læreplanverket, og tar kvalifiserte valg ut fra dette. En må likevel stille spørsmål ved en mer overordnet læreplan, da kompetansen i læreplanen er omfattende og sammensatt. Noe som gjør det krevende for læreren å sitte inne med de samlede kunnskapene og ferdighetene som ligger i planen. Ut fra dette vil det sannsynligvis kreve omfattende arbeid med forberedelser til de ulike tematikkene det legges opp til i undervisning. Dette må også sees i sammenheng med et annet element som kom frem i intervjuene med læreren i KDA. Der lærerne ønsker og per nå anvender retningsledende elementer i fargeundervisningen. Dette knyttes både til kompetansemål og læringsmidler. Et eksempel som kommer frem er at det i enkelte fag det ikke er læreplanfestede mål innen farge, har farge ikke vært tillagt stort fokus. Ser en dette samlet inn mot en fargeundervisning med begrenset tid, vil det sannsynligvis ut fra et praktisk synspunkt i gjennomføringen, legges det opp til at læreren i stor grad bygger undervisningen på sitt engasjement og sin kompetanse. En fare vil derfor kunne være at lærerens manglende kompetanse på enkelte områder, kan bli mindre vektlagt. Med mindre styrende læreplaner vil det derfor kunne være en sannsynlighet for at denne tendensen kan øke, og det innholdsmessige vil kunne få større variasjoner fra skole til skole. Noe som igjen vil kunne gi store variasjoner i fargeundervisning, og hvilken kompetanse elevene sitter igjen med. Ut fra dette fremkommer det større spørsmål som oppgaven ikke besvarer. Tendensen i læreplanfornyelsene for både grunnskole og den videregående skolen, er læreplaner av mer overordnet eller allmenn karakter. I hvilken grad lærere ønsker detaljstyring eller allmenne mål, der læreren bygger sine konkrete læringsmål, er et interessant område for videre studier.

Et annet punkt som kan knyttes til rammefaktorer for fargeundervisningen, er en vektlegging av Johannes Ittens fargelære, Goethes fargelære og NCS-systemet. I fargeundervisning i faget *Kunst og visuelle virkemidler*, er Ittens fargelære mest gjeldene. Ittens fargelære knyttes her både inn mot teoretiske og praktiske arbeidet innenfor maleri, med tilhørende fargeøvelser med fargesirkelen, fargekontrastene og klangene. Ittens fargelære kan spesielt ut fra et begrepsmessig synspunkt, antas å være et godt verktøy inn i fargeundervisningen. De sju fargekontrastene, er gode og konkrete verktøy

for at elevene kan forholde seg til ulike fargevirkninger. Dette kan dermed hjelpe elevene til å skille og begrepsfeste et større spekter av fargevirkninger. Samtidig trekkes det frem av flere, blant annet Nielsen (2009, s. 16) at blanding av klare farger etter Ittens angivelser ikke er mulig, og at det er Goethes primærfarger: cyan, magenta og gul, som er det beste utgangspunktet for fargeblanding. En må derfor anta et andre fargeteoretikere enn Itten vil være hensiktsmessig inn mot fargeblanding, og som er mer oppdatert med nyere forskning på området. Ser en videre på temaer som det fremstår lite vektlagt i fargeundervisningen, er *fargeemosjoner* et slikt tema. Det fremkommer i intervjuene at fargeemosjoner er en naturlig del av praktisk arbeid med farger, og at en ikke kan la være å ta dette opp i undervisningen. Likevel kommer det frem relativt få eksempler på hvordan det arbeides konkret med dette ut fra forskning og teori på feltet. Det fremkommer aktivt arbeid med fargeemosjoner inn mot produktdesign og tilpasning til målgrupper. Inn mot bildearbeid og maleri kommer dette mindre tydelig frem. På dette området fremstår det derfor som om nyere forskning og teorier er lite implementert.

Ser en større på hvilke fargeteoretikere og fargesystemer som fremkommer i intervjuene med lærere i KDA, er det ingen føringer på dette fra gjeldene læreplan. Ser en derimot tilbake i tid, med den tidligere studieretningen for formgivningsfag, Tegning, form og farge, var det tydelige mål for fargekompetansen elevene skulle mestre. I planen fra 1994 var det blant annet føringer på hvilke fargesystemer elevene skulle kjenne til, med Itten, Goethe og NCS-systemet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994)). En kan spørre seg om grunnlaget for sammenfallenheten mellom de vektlagte fargesystemene og teoretikerne, fra den tiden og nå. Et element som delvis kommer frem i intervjuene, er erfaringen enkelte lærere har fra denne tiden selv. Der føringer om bestemte fargeteoretikere også gjorde at dette ble vektlagt i læringsmidlene som ble anvendt. Gjennom mange års anvendelse, vil derfor disse fargesystemene i stor grad være innarbeidet i undervisningen. I fraværet av føringer i nyere læreplaner, vil det da være naturlig at lærerne fortsetter med det innarbeidede stoffet fra tidligere. Et annet element kan knyttes til anvendelse av Itten, Goethe og NSC, er bruk av dette i anvendte lærebøker. Innarbeidelse av Itten, Goethe og NCS vil også kunne bygge på hvilke fargesystemer og teoretikerne lærerne selv hadde i sin utdanning. Sannsynligvis har disse fargesystemene i stor grad vært anvendt i utdanningen på høgskole- og universitetsnivå. Noe som vil

kunne føre til at det er disse fargesystemene lærerne selv tar med seg inn i egen undervisning. Ser en dette i lys av funnene fra intervjuene, der lærerne i KDA anvender og ønsker retningsledende elementer, og at nyere forskning rundt farge i liten grad fremstår som implementert i fargeundervisningen, vil en kunne stille spørsmål ved om det vil skje implementering av andre fargesystemer og nyere fargeteorier i faget. En kommer derfor tilbake spørsmålet om lærerne ønsker en læreplan med overordnede mål, eller en viss grad av detaljstyring. Ut fra intervjuene fremstår i hovedsak som det er ønskelig med en viss styring, med retningsledende elementer og mer konkrete kompetansemål enn det læreplanfornyelsen for *kunst og visuelle virkemidler* legger opp til. Spørsmålet om overordnede mål, eller en viss form for detaljstyring, og hvordan lærere i KDA forholder seg til dette generelt, vil likevel kreve videre studier. Læreplanfornyelsen vil uansett slik den fremstår som nå, være et skille der målene i stor grad er lagt på et overordnet nivå enn gjeldene læreplaner og tidligere planer. Derfor vil dette være et område som krever videre undersøkelser i tiden som kommer, og hvordan lærerne anvender disse planene. Etter hvert vil en også kunne se denne typen læreplaner, og praktisering av disse, opp mot elevenes læringsutbytte.

Ser en videre på hvilke fargesystemer og teoretikere som anvendes i KDA og faget *kunst og visuelle virkemidler*, vil utdanningen av læreren i faget ha en sentral innvirkning. Ser en på en undersøkelse hos arkitekturstudenter av Okken og Portillo (2013), trekkes det frem et interessant element innenfor utviklingen av studentenes fargekompetanse. I undersøkelsene deres fremkommer det ingen statistisk forskjell på fargekompetansen mellom begynnende og avsluttende studenter. Det fremheves likevel i undersøkelsene at det trengs videre forskning på dette området. Ut fra dette kan en derfor ikke generalisere, men en kan stille spørsmål ved innholdet i fargeundervisningen på høgskole- og universitetsnivå. Et større fokus på gjeldene forskning innenfor farge, og flere fargelærere i undervisningssituasjoner på høgskole- og universitetsnivå, vil kunne være elementer som kan trekkes inn i undersøkelser av fargeundervisning i lærerutdanning, og hvordan dette senere kan virke inn på fargeundervisningen i KDA.

## Perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning

Et sentralt område innenfor anvendelsesområder av fargelæren i intervjuene med lærerne i KDA, er vektleggingen av *praktisk anvendelse*. Dette knyttes blant annet til at elevene får prøvd ut, eksperimentert og erfart fargevirkninger og fargebruk i praksis. Fargeblanding og material- og teknikkfering er sentrale elementer som løftes frem innenfor dette. Vektlegging av *praktiske anvendelsen av fargelæren* kan knyttes opp til en del av kjerneelementet *visuelle virkemidler* i læreplanfornyelsen for kunst og visuelle virkemidler. Kjerneelementet omhandler bruk av form, farge, materialer og teknikker og hvordan disse kan brukes for å skape bestemte uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Innenfor dette vektlegges det praktisk og teoretisk kunnskap om visuelle virkemidler i ulike medium (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Dette kan kobles inn mot fargelæren og at elevene får erfart fargeblanding og opparbeider seg material- og teknikkferinger blant annet inn mot farge. Poldma (2009, s. 30-31) trekker frem praktisk anvendelse av fargelæren som et sentralt element innenfor fargedidaktikk i interiørdesignstudier. I undersøkelsen av Poldma (2009, s. 30) fremheves det også at praktiske øvelser kan bidra til å fremme undersøkelses- og beslutningsevnen hos elever. Undersøkelsesevnene kan knyttes til vilje og ønsker til å forstå farger, fargesammensetninger og fargevirkninger. Undersøkelser og beslutninger gir også grunnlag for egne refleksjoner knyttet til de praktiske erfaringene. Poldma (2009, ss. 30-31) trekker videre frem egenrefleksjonene som fremkommer gjennom praktiske undersøkelser er et viktig grunnlag for fruktbare diskusjoner i klassen, og ny innsikt i fargeforståelse. Betydningen av praktisk anvendelse av fargelære samsvarer også med forskningen innenfor fargeundervisning i arkitekturstudier. Åsa Dahlins studier (1999) ser på praktisk fargelære som en av de tre grunnkomponentene i fargeundervisningen (Andorsen, 2015, s. 44).

Innenfor praktisk anvendelse av fargelæren, fremheves betydningen av *erfaringer og sanselig og kroppslig kunnskap* i arbeidet med farger. Det løftes frem at elevene får trent opp syn, fargefølsomhet og utviklet sitt repertoar i arbeidet med farger. Dette kan blant annet knyttes opp til *fortrolighetskunnskap*, som kommer gjennom et større antall erfaringer, der en for eksempel kan lære et håndlag for fargeblanding, og følsomhet for fargegjengivelser. Fortrolighetskunnskap kan kobles både til det prosessuelle arbeidet og til produktet en utvikler, der det knyttes til innarbeidet kunnskap som sitter i kroppen



(Halvorsen, 2008, s. 219). Gjennom et teoretisk grunnlag med farger, som videre anvendes i praktiske sammenhenger, der elevene knytter inn blant annet håndlag og persepsjon, vil dette kunne relateres til *dybdelærings-begrepet*. Der elevene ser sammenhenger og skaper varig forståelse gjennom ulike kunnskaper og ferdigheter. Følsomhet for farger, kan også sees sammen med et annet element som trekkes frem i intervjuene, med *oppmerksomhetsretting* eller *fokus*. I intervjuene kommer det frem blant annet at trening på fokus kan gjøre at elevene bli mer bevisst på sine omgivelser, gjennom «å være mer i øyeblikket». Dette kan sees i relasjon til det sanselige og kroppslige, der fokus og tilstedeværelse, vil det kunne legge et grunnlag for en større bevissthet rundt kroppslig og sanselig kunnskap en opparbeider seg.

Et annet element som løftes frem i det praktiske arbeidet med fargelæren, er følelsene som skapes i fargearbeider. Det fremheves at farger er noe av det mest følelsesinvolverende med faget. Ser en dette opp mot forskning og undersøkelser, knyttes dette til feltet som omhandler *fargeemosjoner*. Fargeemosjonene kan knyttes til konnotasjon til fargeinntrykk eller til fargepreferanser, som omhandler om noe fremstår «vakkert», «harmonisk», osv. (Gao & Xin, 2006, s. 411). Forskning på område av Ou m.fl. (2004) viser at konnotasjoner til farge i hovedsak kan vurderes etter tre akser på semantiske skalaer, *tyngde, temperatur og aktivitet*. Gjennom egen maleriprosess fremkommer det i stor grad sammenfallenhet i fargekonnotasjonene etter disse tre aksene. Det emosjonelle ved farger sees derfor på som et sentralt element for hva en vil uttrykke og hvordan en anvender fargen innenfor dette. Det vil også kunne være et viktig element i det praktiske arbeidet, der det kan gi en bredere forståelse utover de teoretiske elementene.

Innenfor praktiske anvendelse av fargelære, er *farge som et komposisjonelt verktøy* et annet perspektiv som løftes frem i intervjuene. Betydningen av farge som komposisjonelt verktøy tydeliggjøres også i litteraturen, der det trekkes frem for å tiltrekke blikk, og fremheve betydningsfulle elementer i komposisjonen (Davis, 2015, ss. 73-78). Synet på farger som et komposisjonelt redskap kan også knyttes opp til undersøkelsen av Okken og Portillo (2013, s. 2), der det ble testet ut et rammeverk for hva interiørdesignstudenter burde lære seg i løpet av utdannelsen innenfor farge. Farge som et komposisjonelt

element, er en av faktorene i deres modell, der farge sees på som sentralt for å skape romlighet (Okken & Portillo, 2013, s. 2). Inn mot maleriet kan dette relateres til fargevalg og fargeintensitet, og hvordan dette innvirker på illudering av perspektiv og romlighet.

Et annet funn i intervjuene med lærere i KDA, som også kan sees opp mot det komposisjonelle som et delement, er fargelæren som et element i *visuell kommunikasjon*. Innenfor dette trekkes det frem at fargen er en av grunnkunnskapene i et visuelt språk, og at dette er sentralt inn mot områder som reklame og produktdesign. Fargelære som et element i visuell kommunikasjon kan knyttes opp mot kjerneelementet *uttrykk og mening* i den nye læreplanen for *kunst og visuelle virkemidler*. Kjerneelementet omhandler «hvordan kunst og visuelle uttrykk kommuniserer, kan skape mening og stille aktuelle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Innenfor dette vektlegges kunnskap om hvordan visuelle virkemidler kan uttrykke meninger. Hvordan farger kan anvendes bevisst i visuelle sammenhenger for å kommunisere, vil her være et sentralt element. Kommunikasjonsaspektet kan både knyttes inn mot symbolfunksjon og den emosjonelle responsen som skapes i møtet med farger. Ser en inn mot tidligere forskning, kan farge som element i visuell kommunikasjon sees opp mot Okken og Portillos (2013) rammeverket for forventet kompetanse for interiørdesignstudenter. I deres rammeverk er *farge som kommunikasjon* en av fem kategorier for fargefunksjoner. Det trekkes blant annet frem at fargen kan sees på som et språk, der organiseringen av kulør, valør og kulørthet fungerer som en strukturell funksjon (Okken & Portillo, 2013, s.1). Fargene kan videre anvendes for å skape identitet, mening og følelser. Et element som løftes frem i intervjuene der visuell kommunikasjon spiller en sentral rolle, er *produktdesign*. Innenfor dette vil mange delementer av fargeanvendelser kunne virke inn. En kan anvende fargens symbolfunksjon for opplærte assosiasjoner tilknyttet farge. Det kan knyttes opp mot farge som en emosjonsfunksjon, der både preferanse og konnotasjoner tilknyttet fargene virker inn. Dette i sammenheng med form, bakgrunn, miljø, etc. vil kunne spille inn på hvordan kunder oppfatter produkt og deres kjøpsvilje. Disse faktorene kan derfor også knyttes opp mot Okken og Portillos (2013, s.1) rammeverk for fargefunksjoner, med *farge som preferanse* og *farge som respons*.

Kompetanse i *visuell kommunikasjon* kan også sees i sammenheng med dagens digitale samfunn, der det visuelle stadig spiller en større rolle. Mindre tekstbasert formidling, og i større grad bilder og symboler, vil blant annet stille større krav til visuell kompetanse, deriblant innen fargebruk. Behovet for visuell kompetanse fremheves av Nielsen (2009, s. 83) der «(...) mer og mer informasjon formidles visuelt, eller i kombinasjon av verbaltekst, lyd og bilder». Nielsen (2009, ss. 73, 83 og 90-92) trekker videre frem at visuelle kommunikasjon omhandler både å være mottaker og avsender av visuell informasjon, der oppøvelse av den visuelle kompetansen innebærer å utvikle ferdigheter og refleksjoner over kvaliteter ved egne og andres visuelle uttrykk. Dette fremheves også i læreplanfornyelsen for faget *kunst og visuelle virkemidler*, der det vektlegges å kunne forstå og bruke et visuelt språk i møte med kunst og andre visuelle uttrykk, og i eget skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette kan knyttes til et stort spekter av ulike elementer ved farge, som ulike fargesammensetninger, virkninger, teknikker, harmonier, emosjoner og symboler for å nevne noe. Nielsen (2009, s. 83) fremhever at visuelle kompetanse har betydning innenfor mange områder i dagens samfunn. Dette kan blant annet være å kunne lese arkitekttegninger og byplanlegging, der dette gir endringer i lokalmiljø, nabolag, innredning på jobben, osv.

Fargelæren som *begreper og uttrykk*, et annet element som fremkommer i intervjuene. Dette knyttes opp mot at elevene opparbeider seg et repertoar av faguttrykk innenfor farge. Det teoretiske og begrepsmessige i fargelæren er et viktig grunnlag for å begrepsfeste elementer ved det visuelle fenomenet farge. Noe som kan kobles til å beskrive farger, fargevirkninger og fargeopplevelser. I min maleriprosess kunne dette blant annet sees opp mot kjennskap til navn på et større spekter farger, og beskrive dette i fargeblanding. Videre var det begrepsmessige sentralt for å forklare det en opplever og erfarer i arbeidet med farger. Innføring av fagbegreper og uttrykk i fargeundervisning, vil derfor kunne gi grunnlag for videre erfaringer i praktiske oppgaver, og gir muligheter for kunne kommunisere til andre om dette og diskutere tematikken. Dette fremheves blant annet av Poldma (2009, ss. 30-31), der prosesser med undersøkelser og beslutninger gir rom for egne refleksjoner. Noe som igjen kan være et godt utgangspunkt for diskusjoner. Innlæring av begreper og uttrykk tilknyttet fargelæren, kan også relateres til gjeldende kompetansemål i læreplanen i *kunst og visuelle virkemidler*, der elevene skal kunne

«forklare den påvirkningskraft og symbolverdi fargene har til å skape identitet og tilhøring» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 5). For at elevene skal kunne forklare påvirkningskraft og symbolverdi, er de avhengig av å utvikle et begrepsapparat for farger og fargevirkninger. Dette vil videre skape et grunnlag for å kunne reflektere og uttrykke seg om det de erfarer gjennom arbeid med farger.

## 5.2 Problemstilling 2: Hvilke fargeperspektiver er aktive i egen maleriprosess, og hvordan er de virksomme

Den andre problemstillingen i oppgaven knyttes opp til egen maleriprosess, med hvilke fargeperspektiver som er aktive, og hvordan de er virksomme i prosessen. Utgangspunktet for fargeperspektivene er funn fra intervjuene med lærere i KDA, og ulike anvendelsesområder for fargelæren. Min fordypning relateres til de ulike perspektivene på farge som fremkommer innenfor den praktiske anvendelsen av fargelæren.

### Fargeperspektiver og prosessfaser

Gjennom den tematiske analysen av loggbeskrivelser fra egen maleriprosess fremkom det tre ulike fargeperspektiver, med *farge som komposisjon, stil, og emosjon*. Betydningen av *fargeemosjoner* i prosessen var et overraskende funn i oppgaven. En stor del av de innledende teoretiske studiene, var knyttet til farge som emosjoner. Likevel var betydningen av dette i egen prosess, noe jeg først ble bevisst på et stykke ut i prosessen. Fargeemosjonene virket i stor grad inn på den helhetlige stemningen i maleriet, og fikk dermed både en oppbyggende og korrigerende funksjon. I analysen av faser i prosessen, ble det tydelig hvordan fargeemosjonen spilte en sentral rolle i den første fasen, der den satte det helhetlige fargeinntrykket for maleriet. I fase 2, *korrigerings- og utarbeidelsesfasen*, var fargeemosjonene spesielt viktige i del-helhetsvurderingen av elementer i maleriet. Vurderingene av mindre deler fungerte opp mot hver sin intensjon som en helhet. Et eksempel kan knyttes til arbeid med kantlinjer på flater i fuglefjellet, der en vurderte den linjemessige retningen opp mot den helhetlige komposisjonen. Overordnet dette virket helhetsvurdering av fuglefjellet opp mot resten av maleriet, noe som kunne knyttes til fargeemosjoner. Del-helhetsvurderingen ble gjort på bakgrunn av en konnotasjon av fargeflater opp mot helheten, der den ble vurdert etter en form for

balanse eller ubalanse etter intensjon for det helhetlige uttrykket. Et sentralt funn fra undersøkelsen er at vurderingene i maleriprosessen i stor grad kunne kobles til de semantiske skalaene til Ou m.fl. (2004), der vurderingen av fargen knyttes opp til konnotasjoner etter de tre aksene, *aktivitet, tyngde og temperatur*. Disse tre aksene fungerte som styrende sammen med intensjoner for hvor en ville legge seg i maleriet fargeuttrykksmessig. Spesielt *tyngdeaksen* virket styrende inn mot balansen en ønsket i maleriet. *Aktivitetsaksen* virket i størst grad inn på fargeflater om de fremstod for «flate» etter ønsket romvirkning, eller for lite fremtredende i maleriet. *Temperaturaksen* kunne knyttes i stor grad til romlighet og om noe fremstod nært eller fjern i maleriet, etter *varme og kalde* farger. Aksene virket derfor sammen med perspektivet i oppfattelsen av rom.

Det andre fargeperspektivet som fremkom i egen maleriprosess, er *farge som et komposisjonelt verktøy*. Fargen spilte en stor betydning for de komposisjonelle valgene, der den var med på å skape bevisste linjer eller antydning av linjer til blikkretning. Noe som videre kan fremheve og svekke elementer i maleriet. I maleriet av havsulen virket komposisjonen som et av de sterkeste elementene for hvordan jeg konstruerte opp maleriet, blant annet med stor vekt på perspektiv med ulike sjikt. Gunnar Danbolt (2002, ss. 35-37) trekker frem fargen som et sentralt virkemiddel for å skape dybde i maleriet, der farger med stort innhold av blått blir sett på som fjerne og kalde, mens farger med høyere innhold av gult og rødt har blitt sett på som nære og varme. I mitt maleri ble dette aktivt anvendt i de ulike sjiktene, for å skape en illusjon av luftperspektiv. Samtidig kunne dette sammen med lavere fargekontrast og metning, være et viktig virkemiddel for å fremheve de områdene en ønsket skulle være i fokus i maleriet. Davis (2015, ss. 73-78) fremhever at variasjon av både sterke og svake elementer innenfor fargekontrast og metning er viktig for å skape et hierarki for hvordan en kan lede betrakterens blikk. I faseinndelingen av maleriprosessen virket det komposisjonelle med farger inn gjennomgående i hele prosessen. Vektleggingen fremsto likevel størst i den første delen av maleriprosessen, tilknyttet fase 1. Her var det *komposisjonelle perspektivet* styrende for hvor og hvordan en plasserte de ulike elementene i maleriet. I starten av fase 2, virket også det komposisjonelle som et element i samspill med *stilperspektivet*, der en startet å gjøre korreksjoner på bakgrunn av begge perspektivene.

Det tredje fargeperspektivet som kom frem i min maleriprosess, var farge som et element innenfor oppbyggingen av *stilen* i maleriet. Fargen vil ofte ikke være det dominerende inn mot stil i et maleri, da dette oftest knyttes til teknisk utførelse og den formmessige oppbyggingen. I min prosess arbeidet jeg stilmessig inn mot en naturalistisk gjengivelse. I denne prosessen så en hvordan fargevalg ble knyttet om mot den naturalistiske stilen, med farger som fremkommer i naturen, som oftest ligger nært opp til jordfarger og blå-grå kulører. I utarbeidelsen av form, var også fargevalg tilknyttet korrekt artsgjenkjennelse av havsula, sammen med fargevalgene i modelleringen av volum på havsule. Bevisst bruk av kalde og varme farger i modelleringen, er et element som fremkom, der dette forsterker formoppfatningen. De kalde fargene har en tendens til å trekke seg tilbake og de varme har en tendens til å komme fremover. Bevissthet rundt kalde og varme farger kom også frem som et viktig element i rom og dybdevirkning i maleriet. Dette kunne både knyttes sammen med det komposisjonelle med perspektivvirkning, og det emosjonelle i forhold til *temperaturaksen* av fargekonnotasjoner. I fasene som fremkom i del 2 av analysene, ble stilen i hovedsak knyttet til fase 2, *korrigerings- og utarbeidelsesfasen*. I denne fasen var hovedelementene komposisjon og helhetlig fargeinntrykk på plass. Fokuset var derfor i størst grad knyttet til utarbeidelse av et naturalistisk uttrykk i maleriet. I denne fasen virker de tre fargeperspektivene sammen, der alle perspektiver er med i vurderingen av de andre. Delhelehetstankegangen skapte derfor progresjon i maleriprosessen. *Stilen* med det naturalistiske utgangspunktet spilte hele tiden vekselvis opp mot *komposisjonsperspektivet*, der alle elementer ikke ble utarbeidet i detalj, men måtte avveies opp mot det komposisjonelle og hvor en ønsket fokuspunkter i maleriet. Samtidig virket fargemosjonen inn i det helhetlige der enkeltdeler måtte underordnes helheten i maleriet.

### **Fargerelasjonsmodellen for en maleriprosess**

Ut fra de tre fargeperspektivene og fasene i maleriprosessen, ble det utviklet en modell som fremstilte maleriprosessen i en helhet med når og hvordan ulike fargeperspektiver relaterte til hverandre i prosessen. Prosessmodellen ble kalt *Fargerelasjonsmodell for en*

*maleriprosess*. Gjennom maleprosessen og delvis utviklingen av relasjonsmodellen, ble jeg i større grad bevisst på prosesslikheten til Undersøkende praksis av Erling Framgard (2014). Undersøkende praksis er en prosessmetode jeg selv har blitt kjent med gjennom mitt utdanningsløp. Tankegangen og fremgangsmåten fra tidligere har derfor vært et element som delvis ubevisst har vært med meg i måten jeg arbeider på i mine maleprosesser. Jeg valgte bevisst i mine malefaser, og kun forholde meg til malingen. Og at loggnotatene ble gjennomført etter endt malerøkt. Dette tydelige skillet i fasene, var derfor sentralt for likheten med Undersøkende praksis, og utarbeidelse av prosessmodellen. Framgards (2014) *produksjons- og refleksjonsfaser* i Undersøkende praksis, ble derfor grunnlaget for mine *konstruksjons- og refleksjonsfaser*. Gjennom et samspill mellom disse fasene, og refleksjoner tilknyttet fargeperspektivene, ble prosessen drevet fremover med nye *konstruksjons- og refleksjonsfaser*. I mine refleksjonsfaser var fargeperspektivene det sentrale fokuselementet. En vurderte gjennomført arbeid opp mot fargeperspektivene, fremstilt som delintensjoner, og gjorde nye vurderinger, som igjen ledet til en ny konstruksjonsfase.

Gjennom utførelsen av maleriprosessen, med vekslning mellom konstruksjons- og refleksjonsfasene, ble en selv også mer bevisst på nødvendigheten av refleksjonsfasene. Som Framgard (2014, s. 6) trekker frem, vil alltid ha mindre refleksjoner og vurderinger underveis i selve produksjons-/konstruksjonsarbeidet. Framgard (2014, s. 6) fremhever likevel at en systematisk inndeling med to selvstendige faser, gjør begge faser rikere. I min prosess erfarte jeg tilsvarende, der de selvstendige refleksjonsfasene skapte en distansering og fokusretting med et kritisk blikk på det gjennomførte arbeidet. Distanseringen ga rom for bildeanalytiske betraktninger, der en går inn og vurderer del- og helhetselementer i maleriet med bakgrunn i intensjonen. I det analytiske arbeidet, spilte vurderingen av de ulike fargeperspektivene en sentral rolle. Vurderingene av gjennomført arbeid ble knyttet både opp mot den enkelte delintensjon, om dette stemte overens, og opp mot de andre delintensjonene. Gjennom flere runder med disse prosessene, ble også vurderinger og korrigeringer av selve delintensjonen, et viktig element. Samspillet mellom konstruksjons- og refleksjonsfasene tydeliggjøres, der det i stor grad dukker opp nye og uventede elementer i konstruksjonsfasen. I påfølgende bearbeidelse av dette i det refleksjonsfasene, fikk vurdert om dette var en «bedre»

løsning på hvordan det innholdsmessige var uttrykt, enn gjeldene intensjon. Om dette var tilfelle, ble det gjort endringer av intensjonen. Ut fra dette tydeliggjøres det også hvordan jeg ser på fargeperspektivene som delvis både det innholdsmessige, gjennom intensjonene, og bildespråklige virkemidler. Jeg tenker at den helhetlige intensjonen blir tydeligere gjennom arbeidet med det bildespråklige virkemidlene. I maleriet kan dette knyttes til intensjonen om hvordan jeg ønsket å fremstille havsula. Denne ble i mindre grad endret i løpet av maleriprosessen, men heller tydeliggjort. Endringen av intensjonene knyttes opp mot fargeperspektivene, som delintensjoner, der disse er sammenvevd med de bildespråklige virkemidlene. For eksempel var mitt ønske om dramatik i komposisjonen et innholdsmessig element inn i maleriprosessen. I min forstilling var denne dramatik så tett bundet opp mot en vertikal komposisjon, at skillet mellom intensjon og virkemiddel fremstår lite tydelig. På den måten vil oppdagelsene underveis i sammenheng med bildeformale virkemidler, også få innvirkning på delintensjonene. Slik vil dermed vekslingen mellom produksjon og refleksjonsfasene lede til nye konstruksjonsfaser, der arbeider opp mot den korrigerende intensjonen. Den aktive dialogen mellom disse fasene ble derfor et viktig punkt for progresjonene i prosessen, og utarbeidelsen av intensjonene for maleriet.

Ser en min prosess inn mot en didaktisk sammenheng, og ulike kunstfaglige prosessmodeller, finner en flere likheter til min prosess. Som allerede tatt opp, bygger min modell på elementer fra Undersøkende praksis. Min prosessmodell er likevel i utgangspunktet ikke lagt opp som en didaktisk prosess, men som en kunstnerisk maleprosess. Ser en prosessen opp mot Undersøkende praksis, inkluderer for eksempel ikke min prosess en kollektiv fase i starten av arbeidet for å opparbeide en tematikk. Om en videre ser på fargeperspektivene som kunnskapselementer, finner en likheter til Okken og Portillos (2013, s. 1) rammeverk for forventet fargekompetanse i løpet av interiørdesignutdannelsen. I deres studie har de fem fargefunksjoner: *komposisjon*, *kommunikasjon*, *preferanser*, *respons* og *pragmatikk*. Sammenliknet med mine fargeperspektiver kan *komposisjon* i Okken og Portillos rammeverk, knyttes opp mot flere de samme elementene. Likevel er anvendelsesområde noe ulikt, med deres rammeverk knyttes til interiør. Okken og Portillo (2013, s.2) trekker frem at avtakende fargeintensitet har stor innflytelse på romvirkningen, der det kan forme et tredimensjonalt rom. Innenfor



interiørdesign kan dette sees i relasjon til å formgi et allerede eksisterende tredimensjonalt rom. Dette skiller seg fra maleriet, der maleriet i større grad knyttes opp mot å skape illusjonene av et tredimensjonalt rom på en todimensjonal flate. Parallellene kan likevel sees opp til hvordan en bevisst kan anvende farge for å skape en visuell oppfattelse som forsterker, svekker, eller endrer hele oppfattelsen av rommet. Dette er noe som i stor grad kan relateres til maleriet, der bevisst bruk av farge kan være et forsterkende element for å skape romlighet og dybde (Danbolt, 2002, ss. 35-37). I fargeperspektivene og prosessmodellen knytter jeg illusjonen av rommelighet og dybde også i stor grad til *stilen*, og hvor stor grad av realisme det arbeides mot. I maleriet fungerer både fjellpartiene som et kompositorisk element med linjeføringer og perspektivvirkning, og en stilfunksjon, der en arbeider inn realisme i illusjonene av rom mellom de ulike delene av fjellet. Disse elementene blir samlet sentrale for hvordan blikket ledes rundt i komposisjonen. Dette kan også sees i sammenheng med Lauer og Pentaks (2012, s. 273) vektlegging av farge i komposisjon, der farger en sentralt for å skape fokuspunkt, tiltrekke våre blikk og ha en avgjørende rolle i vektlegging i komposisjonen. Det andre av elementene i Okken og Portillos (2013, s. 2) rammeverk for undervisning er *farge som kommunikasjon*. Dette knyttes opp til farge som et språk, der det formidler en mening. Kommunikasjonsaspektet i min maleriprosess er mindre fremtredende, selv om alle elementer i et maleri formidler eller uttrykker noe. I Okken og Portillos (2013, s. 2) rammeverk med fargefunksjoner har de en funksjon som heter *farge som respons*. Dette kan relateres til mitt fargeperspektiv med farge som emosjoner, der det knyttes opp mot den emosjonelle responsen til farger.

Gjennom arbeidet med problemstilling 2, ser en hvordan mange av elementene som fremkommer innenfor dette kan være et bidrag til problemstilling 1 og fargedidaktikken. Flere av fargeperspektivene bygger på elementer læreren trekker frem i intervjuene, med ulike anvendelsesområder av farge. Gjennom det praktiske arbeidet, ser dermed hvordan lærernes vektlegging av fargeundervisning, kan ha et viktig bidrag inn i egne prosesser og bevisstgjøringer. Maleriprosessen har også i stor grad likheter med Undersøkende praksis som metode, der det arbeides bevisst med intensjonsbearbeiding og bildeformale virkemidler. Gjennom tydelig atskillelse av fasene, fremkommer det hvordan refleksjonsfasene er sentrale for å bevisstgjøre og tydeliggjøre elementer en arbeider

med. Innenfor dette er blant annet begrepsfesting et sentralt element, der en må nedskrive de tankene og refleksjonene en gjør. Alle disse elementene vil være viktige elementer å ta med seg inn i en undervisningssituasjon i farge, og gir derfor viktige bidrag inn mot problemstilling 1. Videre sammenheng mellom problemstillingene vil bli tatt opp i drøftingskapittel 5.3, der jeg vil se på min prosess og fargerelasjonsmodellen opp mot fargeundervisning i den videregående skolen og KDA.

### **5.3 Didaktisk anvendelse av fargeperspektivmodell i KDA**

Ut fra de to foregående delene av diskusjonen knyttet til oppgavens to problemstillinger, med funn fra intervju med lærere og egen maleriprosess, vil jeg videre se på anvendelsesmulighetene for egen prosessmodell inn i en undervisningssammenheng i KDA.

I undervisningssituasjonen i KDA vil undervisningen ha mål som legger visse føringer for innhold og arbeidsmåter, gjennom læreplanen i faget. Dette knyttes både til generell del med overordnet funksjon og gjeldende læreplan i faget. I sammenheng med farge og KDA vil dette knyttes opp til læreplanen i *Kunst og visuelle virkemidler*. I læreplanen fremkommer det et sett med kunnskaper, ferdigheter og holdning som skal læres. I fargeundervisning i Kunst og visuelle virkemidler, vil disse elementene være satt opp på forhånd i en oppgavetekst. Ser en inn mot læreplanfornyelsen, vil de kunnskapene, ferdighetene og holdningene elevene skal lære, i større grad falle på læreren. Likevel vil disse være satt opp i forkant, da dette gir undervisningen et mål å arbeide etter. Sees dette inn mot min prosessmodell, vil prosessformen vil ha behov for tilpasninger. Min maleriprosess er lagt opp som en fri kunstnerisk prosess, der de fleste elementene blir til i løpet av selve maleriprosessen. I et undervisningsopplegg vil derfor modellen ha behov for føringer i prosessen, og tydeligere oppdeling av de elementene i prosessen. I oppdelingen vil teoriinnføring være et element som vil ha behov for en strukturering. I min gjennomførte prosess ble kunnskaper og ferdigheter opparbeidet gjennom prosessen når det var behov for det. Ser en *fargerelasjonsmodellen* opp mot Lindfors modell (1991), vil en som lærer i fase 1, kunne presentere oppgaven for elevene og arbeidskravene som ligger i denne. I sammenheng med fargerelasjonsmodellen, vil læreren i denne fasen kunne legge inn teoretiske innføringer innenfor fargeteori. Dette

vil blant annet kunne knyttes opp mot de ulike fargeperspektivene. Innføringen kan her knyttes til alle fargeperspektivene, men med størst fokus på *komposisjons- og emosjonsperspektivene* innledningsvis. Grunnlaget for dette ligger i at disse perspektivene sannsynligvis vil være mest sentrale i starten av maleriprosessen. I dette arbeidet vil det være mulig å legge opp til praktiske deløvelser til det teoretiske. Elevene vil her kunne få arbeidet praktiske med det teoretiske, og videre kunne anvende dette i en større sammenheng senere. Praktisk deløvelser vil også kunne knyttes opp til gjeldene læringsmål, og inn mot delvurderinger i oppgaven. Dette vil derfor kunne hensynta en del av lærernes vektlegging i intervjuene, med både betydningen av praktisk arbeid, der elevene får praktisk erfaring, og kunne anvende elementer i en sammenheng i en maleriprosess senere i prosessen. Elevene vil her kunne se nytten av de mindre deløvelsene, og at dette er på plass, før de ser det i den større og mer sammensatte helhet.

I fase 2, av Lindfors modell (1991), vil elevene kunne gjøre skisser for motiv, der stiluttrykk skisseres, komposisjonsforslag, og fargeutprøvinger. I fargeutprøvingene kan elevene prøve seg frem og eksperimenterer med ulike fargekombinasjoner og fargevirkninger, utfra det de har lært i forelesningene, og inn mot ønsket emosjonsintensjon. Gjennom fase 2 vil elevene kunne planlegge og gjøre seg opp tydeligere intensjoner for hvordan de skal arbeide med maleriet. De vil da kunne ha opparbeidet seg en teoretisk og praktisk forståelse av de ulike fargeperspektivene. Noe som igjen vil kunne være et viktig element for å arbeide med det endelige maleriet med alle fargeintensjoner aktive. Gjennom å ha grunnkunnskaper på plass vil en sannsynligvis ha et større grunnlag for å anvende dem i en større sammensatt prosess. Gjennom kunnskaper om fargeperspektivene på forhånd, vil en også i større grad kunne være bevisst på de ulike delene underveis i prosessen. Relateres dette til min maleriprosess, ble betydningen av det teoretiske tilfanget rundt fargeemosjoner, et viktig element for min undersøkelse, og muliggjorde at jeg kunne bli bevisst på dette i egen prosess. Større bevissthet rundt prosessene, vil også kunne gi et bedre grunnlag for å reflektere og begrepsfeste dette. Dette vil dermed kunne være et sentralt element for å kunne uttrykke seg om og diskutere med andre om sine egne prosesser. Gjennom dette kan en få inn både læreres og medelevers innspill og

perspektiver til det praktiske arbeidet. Noe som igjen kan bidra til utvikling av egen prosess og bidra til andres prosesser.

I fase 3 som er selve konstruksjonsfasen, vil elevene kunne arbeide inn mot en liknende prosessmodell som min fargerelasjonsmodell, der elevene kan være bevisst på hvordan ulike fargeperspektiv er med og korrigerer og utarbeider grunnlaget fra de tidligere stadiene av prosessen. Gjennom skisser og utprøvinger i fase 2, vil delintensjonene kunne være tydeligere enn i min prosess. Noe som gjør at den første fasen i min prosessmodell vil ha mindre betydning. Elevene vil derfor kunne gå tidligere over til fase 2 i fargerelasjonsmodellen, der fargeperspektivene sees på som en helhet.

Gjennom å dele opp prosessgangen av fargeundervisningen i tre deler slik som Lindfors modell, vil en kunne sikre en prosess, der det i større grad legges opp til fargekompetanse som kan måles og vurderes inn mot læreplanen. Tilpasningen vil dermed kunne gjøre prosessen mer konkret både for hvordan læreren legger opp fargeundervisningen, og for at elevene skal kunne forholde seg til elementene i prosessen. Arbeidskrav i oppgaven kan settes opp utfra teorien som er gjennomgått og hvordan elevene har anvendt denne. Videre kan det settes krav til utprøvinger i fase 2, der elevene lager skisser og fargeutprøvinger. I denne fasen kan det også legges inn krav om refleksjonsnotater for hvordan elevene har tenkt i utprøvingene. Gjennom at elevene arbeider med utprøvinger i fase 2, med en tydelig plan for det endelige arbeidet i fase 3, vil læreren også i mye større grad kunne ha grunnlag for veiledningene som gjøres underveis i intensjonsbearbeidingene for elevene. Tydelig retning på arbeidet, vil her kunne gi gode muligheter for at lærerne kan anvende fagdidaktiske og allmenndidaktiske prinsipper i inn i fargeundervisningen. Noe som igjen vil kunne være sentralt for at elevene får god veiledning, og mulighet til å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter.

Av rammefaktorer for fargeundervisningen, er tiden et element som vil ha behov for tilpasning sammenliknet med min maleriprosess. Min maleriprosess ble lagt opp med liten begrensning på tiden. I undervisningssituasjonen i mange prosjekter i den videregående skolen vil det være begrensinger på tidsrommet per oppgave. Dette tydeliggjøres også gjennom intervjuene med lærere i KDA, der utfordring med begrenset

tid fremheves i forhold til hva som læreren får mulighet til å gjennomgå, og dybden i tematikken av det som gjennomgås. De ulike fasene av prosessen i undervisningen, vil derfor måtte legges opp etter en gitt tidsramme.

Ser en min prosessen inn mot læreplanfornyelsen og mer åpne kompetansemål, vil det være mulighet for å større grad å kunne legge opp til prosesser slik som min modell? Om ikke en direkte etterlikning av prosessen, vil det kunne være muligheter til en større og sammensatt prosess, over et lengre tidsrom. Med endringer i læreplanene, der lærerens valg i større grad vil virke inn på innholdet i undervisningen, vil det være en mulighet for mer omfattende prosjektarbeid og lengre prosesser. Gjennom fargeperspektivene kan en gjennomgå sentrale elementer innenfor kunst og håndverksprosesser utover temaet farge. Komposisjon, perspektiv og rommelighet er noe en arbeider med innenfor en stor andel av temaene i det kunstfaglige. Ser en videre på dette, vil det også kunne være rom til *tverrfaglig arbeid*, der temaene sees på tvers av fagområdene. Ser en inn mot anvendelsesmuligheter for min prosess og fargerelasjonsmodellen slik den er inn i en undervisningssammenheng, vil dette i hovedsak kunne knyttes opp mot høyskole og universitetsnivå. Grunnlaget for dette ligger i andre føringer enn sammenliknet for læreplanen for KDA, og prosesstypen. Prosesstypen der det ikke gjennomføres teoriinnføringer innledningsvis i perioden, vil stille store krav til elevene/ studentene for tilegnelse av kunnskap. I sammenheng med Undersøkende praksis, trekker Framgard (2014, s. 16) her frem «faginteressen går ut på at individene må kunne tilegne seg faglige redskaper, i form av kunnskaper, ferdigheter, innsikt i konvensjoner osv, for å oppøve og å forbedre sine faglige uttrykksmuligheter, og for å få fram det de intenderer i bildene sine». Elevene må derfor som i min prosess, tilegne seg de redskapene de trenger for uttrykke sine intensjoner. Gjennomføringsmessig er dette mulig, slik som Undersøkende praksis, men vil da stille store krav til læreren, og de innledningsvise elementene i denne undervisningsmetoden. I Undersøkende praksis innledes det blant annet med en kollektiv fase i starten av prosjektperioden med utarbeidelse av et felles tema (Framgard, 2014). Videre går en inn i en individuell fase der en ser på hvordan temaet kan realiseres. Gjennom skisser og fargeutprøvinger, vil en også gjennom denne undervisningsformen kunne bygge opp et materiale som kan gi grunnlag for veiledning og vurderinger av læreren.

Et viktig element både i egen prosess og opp mot en didaktisk sammenheng, er arbeid med egeninteresser i sine prosesser. Gjennom maleriprosessen arbeidet jeg med havsula og dens habitat som motivvalg. Dette er for meg et viktig interessefelt, som knyttes mot motiver jeg arbeider med til vanlige i mine malerier. Gjennom at jeg arbeider med en egeninteresse, vil intensjonen for hva jeg vil få frem i bilde, kunne være sterkere. Dette blir dermed en viktig drivkraft for arbeidet med de bildespråklige virkemidlene, og hvordan disse kan uttrykke det intensjonale på en «best» mulig måte. Framgard (2014, s. 16) fremhever betydningen av individorientering, der det tas utgangspunkt i «noe som er nært, viktig og virkelig for studentene, deres engasjement, fascinasjoner og kulturgrunnlag». Gjennom bearbeiding av det intensjonale vil en kunne prøve ulike uttrykksformer for det valgte innholdet. Samtidig vil forsøkene på å uttrykke innhold, også kunne vekke elementene ved interessen, og føre til nye fordypninger. Gjennom disse prosessen vil en derfor kunne gå dypere inn i sine interessefelt og finne nye elementer og fascinasjoner ved disse. Arbeid med egne interesser kan også relateres til Halvorsens «er-i»-kultur, med elevens livsverden. I undervisningen må læreren forholde seg både til samfunnets «har»-kultur, slik det fremkommer gjennom lærestoffer, og elevens «er-i»-kultur, med deres livsverden og hverdagskultur. Undersøkende praksis og dermed i stor grad egen maleriprosess, vil derfor i en slik sammenheng, kunne være et viktig bidrag i å dekke begge disse sidene.

### **Refleksjon over problemstillingene i oppgaven**

Ser en samlet for problemstillingene og funnene i oppgaven, kan begge sees inn i en didaktisk sammenheng. Problemstilling 1 knyttes opp til undersøkelsen med lærere i KDA der det er fokus på læreres oppfatning av anvendelse av fargelæren i undervisning. Samtidig er den overordnet for hele oppgaven, der den legger opp til et fargedidaktisk fokus. Gjennom funnene fra intervjuene fremkom det en retning for eget arbeid med problemstilling 2, med eget skapende arbeid med maleriprosess. Problemstilling 2 med maleriprosessen, kan også relateres til den første problemstillingen og et didaktisk fokus, der den kan gi svar til fargedidaktikk gjennom det praktiske arbeidet. Gjennom den helhetlige maleriprosessen, erfarer en elementer som kan knyttes til den prosessen lærerne legger opp til i fargeundervisning for elevene. Dette kan blant annet knyttes til erfaringer med det teoretiske før praktisk arbeid, og hvordan dette kan være et bidrag

inn i det praktiske. Gjennom det teoretiske grunnlaget i fargeemosjoner, ble dette et sentralt element en kunne være bevisst på inn mot egen maleriprosess.

### **Refleksjoner rundt læreplanfornyelsen og farge i kompetansemål**

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fulgt prosessen med læreplanfornyelsen for KDA og faget kunst og visuelle virkemidler. I arbeidet har jeg sett på hvordan kjerneelementer og kompetansemål tilknyttet farge har endret seg gjennom skisse, høringsutkast og endelig læreplan. I løpet av denne prosessen ser det ut til at kompetansemålene tilknyttet farge har blitt færre og mindre konkrete. En tendens er at farge blir lagt under større mål, og ofte lagt under den samlede kategorien «visuelle virkemidler». Fra høringsutkast til endelig læreplan er også mindre konkretisering tydelig, der begreper som form, farge, komposisjon, symboler, nå samles under «visuelle virkemidler». En kan spørre seg hvordan så store og ukonkrete kompetansemål gir rettleiding for kompetanse elevene skal utvikle i løpet av undervisningen? Hver enkelt av disse elementene er omfattende og mangfoldige. Tendensen er som nevnt tidligere, at målene knyttes til større helheter og virker mer overordnet. Konkretiseringen knyttes derfor til læreren og hans/hennes kompetanse.

En annen tendens gjennom utformingen av læreplanen, er at enkelte mål som tidligere kunne knyttes til blant annet fargebruk, nå i stedet begrenses. Et eksempel er mål som knyttes til illusjon av rom. I tidligere utkast kunne farge inkluderes under dette målet. I gjeldende formulering fremstår det som målet i større grad begrenses av tegning som teknikk, og dermed gir mindre rom for fargebruk. Målets elementer gir sannsynligvis rom for å trekke ut deelementer, og anvende dette i sammenheng med andre teknikker. Likevel kan det fremstå uheldig og begrensende med å kun nevne et medium i målet. Et annet kompetansemål som kunne vært stilt mer åpent med tanke på teknikk, og dermed gi rom for et større spekter av teknikker og ulike kompetanser, er målet «bruke stilisering, utsnitt, positive og negative former og utvikle sine egne digitale komposisjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Stilisering, utsnitt, positive og negative former knyttes i stor grad til alt arbeid innenfor bildefeltet, og er ikke noe som kun begrenses til digitale komposisjoner. En kan spørre seg om det burde vært skrevet mer overordnet for flere teknikker, eller inkludert flere teknikker i ordlyden. Et annet element ved dette

målet er at det trekker frem sentral bildespråklige virkemidler med det stilmessige, kompositoriske og formmessige elementer. En kan her spørre seg hvorfor farge ikke er inkludert som element, da dette er svært sentralt for hvordan en komposisjon oppleves. Elementer som inkluderer form vil svært ofte også kunne knyttes opp til farge, der enten farge eller strek er det som skiller en form fra omgivelsene. Et annet kompetansemål der farge og andre bildespråklige virkemidler kunne vært inkludert, er kompetansemålet «kombinere tekst og bilete for å synleggjere ein bodskap og gje uttrykk for kjensle eller meining i eige skapande arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Hvordan en sammenstiller bilde og tekst vil kunne innvirke på hvilket innhold som formidles. Likevel vil det i stor grad være bilde og de bildespråklige virkemidlene som virker inn på hva som formidles. En kan derfor spørre om dette burde vært inkludert i kompetansemålet? Som en del av det bildespråklige vil fargebruken ha stor innvirkning, blant annet knyttet til det emosjonelle aspektet.

I mange tilfeller fremstår det som elementer innenfor «visuelle virkemidler» ikke ønskes å begrenses i kompetansemålene, og at dette skal være åpent og opp til læreren å vurdere. Likevel fremstår flere mål begrensende med tanke på teknikk eller medium. Noe som blir uheldig for hva som fremkommer av målene. Om målene tolkes med de antydde begrensninger innenfor teknikk eller medium, vil resultatet også kunne være begrensende for kompetansen elevene utvikler også. Hvordan disse målene vil blir tolket og anvendt i undervisningen, vil tiden vise. Videre vurderinger av lærere som erfarer dette, vil derfor være interessante videre undersøkelsesområder.



## 6 Oppsummering og refleksjon

I oppsummeringen av oppgaven vil jeg først redegjøre for hovedpunktene fra funn i undersøkelsene i oppgaven. Videre vil se ta opp elementer fra metodediskusjonen for oppgaven. Til slutt vil jeg se på veien videre, og hvordan dette prosjektet kan gi grunnlag for nye undersøkelser.

### 6.1 Oppsummering av resultater

I denne oppgaven har jeg tatt for meg problemstillingene:

1. Hva er læreres oppfatning av anvendelse av fargelære i undervisning i KDA i den videregående skolen?
2. Hvilke fargeperspektiver anvendes i egen maleriprosess, og hvordan er disse virksomme?

Gjennom fem strukturerte intervjuer med lærere i KDA fremkommer det tre hovedkategorier, med ulike *perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning, allmenndidaktiske elementer i fargeundervisning og rammefaktorer for fargeundervisning*. Innenfor ulike perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning, tydeliggjøres en vektlegging av *praktisk anvendelse av fargelæren*. Videre vektlegges det hvordan fargelæren er et grunnelement i *visuell kommunikasjon*, der fargelæren kan fungere som et «språk» for hva og hvordan noe kan uttrykkes. *Fargelære som begrepsapparat* er et annet perspektiv som fremkommer, der utvikling av begreper for å forstå og beskrive fargevirkninger er sentralt. Et overraskende funn i undersøkelsen, er at lærerne i stor grad vektlegger didaktiske elementer rundt fargeundervisningen. Hovedkategoriene fra dette knyttes til *rammefaktorer for undervisningen og allmenndidaktiske elementer i fargeundervisninger*. Innenfor allmenndidaktiske elementer, vektlegges blant annet tverrfaglighet, progresjon i undervisning og tilpasset opplæring. Av rammefaktorer for fargeundervisningen fremkommer det betydningen lærerens kompetanse har for innholdet i fargeundervisningen. En annen rammefaktor er et ønske om retningsledende elementer i undervisninger, med blant annet konkrete kompetansemål og læringsmateriell. En begrensende faktor for fargeundervisningen er manglende tid til å gå i dybden på tematikker. I intervjuene kommer det frem en

vektlegging av fargesystemene Itten, Goethe og NCS-systemet. Itten vektlegges spesielt inn mot faget kunst og visuelle virkemidler, og maleri.

De praktiske perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning i intervjuene med lærere i KDA, ble dette grunnlaget for egen maleriprosess, der jeg undersøkte hvilke fargeperspektiver som var aktive og hvordan de var virksomme i ulike faser av prosessen. Ut fra en tematisk analyse av egne prosessbeskrivelser fremkommer det tre ulike fargeperspektiver, *farge som stil, farge som komposisjon og farge som emosjon*. Et av de sentrale funnene i undersøkelsen knyttes hvordan fargeemosjoner er et styrende element for del- helhetsvurderingen av elementer i maleriet. Vurderingen ble i stor grad knyttet opp mot fargekonnotasjoner langs tre akser, *tyngde, aktivitet og temperatur*. Gjennom en videre analyse av prosessfaser, kom jeg frem til to-faset inndeling av prosessen. Innenfor dette fremkommer det at fargeperspektivene spiller sammen i en helhet, der delvurderinger innenfor et fargeperspektiv påvirker vurderingene av andre perspektiver, som leder til korreksjoner og fremgang i maleriprosessen. Fargeperspektivene og prosessfasene ble videre satt sammen og utarbeidet til en modell for helheten av min maleriprosess, kalt *fargerelasjonsmodell for en maleriprosess*. Modellen fremstiller når og hvordan de ulike fargeperspektivene er virksomme, og hvordan de fungerer i relasjon til de andre perspektivene. Modellen ser på fargeperspektivene som delintensjoner, som utarbeides og korrigeres gjennom reflekterende faser mellom konstruksjonsfasene. I refleksjonsfasen ser en på enkeltintensjoner (fargeperspektiver) og vurderer disse i relasjon til de andre delintensjonene. Fargerelasjonsmodellen kan gi grunnlag for å være bevisst på når og hvordan ulike fargeperspektiver er aktive i en maleriprosess, og være et hjelpemiddel for lærere i planleggingen av undervisning i fargelære.

## **6.2 Oppsummering og refleksjon rundt metodevalg og gjennomføring**

Videre vil jeg oppsummere elementer fra metodediskusjonen og refleksjoner rundt gjennomføringen av oppgaven. Oppgaven har to metoder for å besvare oppgavens to problemstillinger. For å svare på problemstilling 1, med læreres oppfatning av anvendelse

av fargelære i undervisning, er det gjennomført semistrukturerte intervjuer med lærere i KDA. For å svare på problemstilling 2, med aktive fargeperspektiver i egen maleriprosess, er det anvendt loggbok i egen maleriprosess.

I metode 1 var den semistrukturert intervjuguide grunnlaget for intervjuene og datainnsamlingen. En utfordring som dukket opp tidlig i prosessen, var knyttet til hvordan en fikk et helhetlig bilde av lærerens vektlegging av fargelære i undervisningen. I intervjuguiden ble det valgt et bredt spekter av spørsmål tilknyttet fargeundervisningen. En refleksjon knyttet til dette, slik en ser det i etterkant, er at spørsmålene i intervjuguiden ble noe brede, og en kunne i større grad gått i dybden på enkelte tematikker. Intervjuguiden har også en god del teoretiske spørsmål tilknyttet farge og fargeundervisning. Dette er et resultat av et innledende teoretisk fokus i oppgaven. Et av de teoretiske områdene som var vektlagt i intervjuguiden, var det tematiske området *fargeemosjoner*. Gjennom analysearbeidet, og det som fremkom i datamaterialet, endret oppgavens fokus, der den helhetlige prosessen rundt fargeundervisning fikk større plass, og fargeemosjoner mindre plass. En refleksjons tilknyttet dette er at det innledende teoretiske grunnlaget kunne inneholdt mer teori omkring fagdidaktikk og fargedidaktikk. Disse erfaringen tydeliggjør slik en ser det i etterkant, at det i intervjuene kunne vært stilt flere oppfølgingsspørsmål og fått mer utdyping om enkelte tematikker. I en større oppgave ville en her kunne gjort re-intervjuer, der en går i dybden på enkelte tematikker i undervisningen. Totalt må en likevel se helhetlig på prosessen, og dens utvikling, og se seg fornøyd med hva som har fremkommet av data ut fra intervjuguiden.

Analysearbeidet tok utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Noe som ga systematiske faseinndelinger av de ulike elementene i analysen. Dette ble et viktig grunnlag for å kunne gå i dybden på tematikkene som fremkom i datamaterialet. Den innledende kodingen og videre kategoriseringen med den didaktiske relasjonsmodellen var viktig for å sikre et bredt spekter av elementer inn mot undervisningen i farge. Gjennom «nedbrytingen» av datamaterialet til mange koder og videre samling til større helheter, fikk jeg frem både helhetlige elementer som fremkommer i dataene og dybdeforståelse gjennom underkategorier. De mindre kodingene var derfor nødvendig for å kunne se helheten av dataene.

Metode 2 tilknyttet egen maleriprosess, var loggbok. Gjennom det praktiske arbeidet var fokuset på progresjonen i maleriet, og hvilke tanker og vurderinger som gjøres underveis med blikk på farge. I analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i intervjuene med lærerne i KDA, der funn tilknyttet perspektiver for anvendelse av fargelæren i undervisning, og elementer i den praktiske anvendelsen ble et sentralt utgangspunkt for koding og videre kategorisering av min maleriprosess. Gjennom å bygge analysen på funn fra intervjuene, ble en i større grad bevisst på ulike perspektiver for anvendelse av farge. Intervjuene med lærerne ble derfor sentralt for å skape større forståelse for sin egen maleriprosess. Utgangspunktet med ulike anvendelsesområder for farge, ga mulighet til å videreutvikle dem til mine fargeperspektiver i prosessen. Samtidig ga det muligheter for videre å se helheten av prosessen med ulike faseinndelinger og tilslutt utarbeidelsen av fargerelasjonsmodellen. I analysearbeidet var analyseskjemaet et viktig verktøy, der det ga muligheten til å få en oversiktlig presentasjon av loggnotatene og fotoer av maleriprosessen. Dermed fikk en sammenstilt det visuelle og skriftspråklige, noe som ble sentralt for å få frem fargeperspektivene og hvordan de var aktive. Gjennomføringsmessig i maleriprosessen, ser en i etterkant det hadde vært ønskelig med flere gjennomførte malerier. Dette kunne gitt et større grunnlag for å få frem flere fargeperspektiver, blant annet *symbolspektivet*. Samtidig kunne det også gitt mulighet for og prøvd ut ulike innledende faser av maleriprosessen.

### 6.3 Avslutning og veiene videre

Ser en på hva oppgaven har bidratt med, har den personlig gitt meg større innblikk i læreres arbeid innenfor fargeundervisning i KDA, og et større perspektiv på ulike anvendelsesområder i bruken av farge. Disse anvendelsesområdene eller perspektivene var videre et grunnlag for at jeg gjennom undersøkelsen kunne bli mer bevisst selv på ulike perspektiver på farge i min egen maleriprosess. Gjennom dette har jeg fått større innsikt i valgene en tar i prosessen tilknyttet farge, og hvordan ulike perspektiver er med på å skape progresjon i arbeidet. Ser en dette inn mot fremtidig yrke som lærer, vil dette være verdifull kunnskap og erfaring, der disse erfaringene kan være til hjelp i planlegging og gjennomføring av prosessene elevene er igjennom i undervisningssituasjonen med farge.

Ser en i et større bilde på oppgaven, fremkommer de interessante vektlegger i fargeundervisningen. Oppgaven gir innblikk i synspunkter som fremkommer blant lærere i KDA på hvilket innhold og hvordan fargeundervisning gjennomføres i faget kunst og visuelle virkemidler. Det fremkommer ulike anvendelsesområder for farge, som knyttes til god del av gjeldene elementer i læreplan og forskning omkring fargedidaktikk. Det fremkommer noe overraskende stor vektlegging av allmenndidaktiske elementer i fargeundervisningen. Det kommer det frem både muligheter og utfordringer som ligger i læreplanfornyelsen og kommende læreplan for faget kunst og visuelle virkemidler. Flere funn peker blant annet på at en del elementer i den nye læreplanen går imot det lærerne ønsker, der blant annet lærerne ikke ønsker det større ansvaret som blir lagt på dem med en mer åpen læreplan. Dette leder til et større og omfattende spørsmål, omkring lærerens oppfatning av detaljstyring eller allmenne mål i læreplanen. Dette er et spørsmål som leder utover kunst og visuelle virkemidler og KDA. Videre undersøkelser på dette område, vil derfor kunne være en interessant fortsettelse på dette prosjektet. I sammenheng med KDA og kunst og visuelle virkemidler, blir interessant å følge hvordan den nye læreplanen i Kunst og visuelle virkemidler og kompetansemålene blir praktisert, og hvordan lærerne erfarer dette.

Et annet element oppgaven kan gi et bidrag med, er hvordan en kan legge opp fargeundervisningen. Dette belyses på gjennom intervjuene, teoretisk og refleksjoner tilknyttet fargerelasjonsmodellen. Modellen kan være et hjelpemiddel for lærere i planleggingen og gjennomføringen av fargeundervisningen, der en kan være bevisst på ulike elementer ved farge, og hvordan dette inkluderes i prosessen. Dette er et område som også vil kunne sees opp mot videre undersøkelser. I første omgang vil flere gjennomføringer av maleprosesser, med ulike innganger til oppgaven vil kunne være et moment. Dette knyttes både til ulik rekkefølge av fargeperspektiver i fase 1, og ulike prosesser med forskjellige aktive perspektiver i fase 2. I min oppgave var symbolperspektivet lite fremtredende, og videre undersøkelser rundt dette vil derfor være hensiktsmessig. Videre forskning inn mot anvendelse av fargerelasjonsmodellen i undervisning i KDA vil være et ledd videre fra dette igjen. I første omgang kunne dette knyttes opp til samtale med lærerne rundt modellen, og deres tanker rundt dette ut fra

deres erfaringer fra undervisning. Videre kunne modellen testes ut i en faktisk undervisningssammenheng. Dette vil videre kunne gi muligheter for utprøving av ulike oppsett for fargeundervisning med når innføringen av fargeteori legges i prosessen, og om alt gjennomføres innledningsvis eller tas opp underveis i prosessen.

## Litteraturliste

- Albers, J. (2010). *Fargenes samspill*. (originalutgave 1963, Yale University). Oslo: Conflux AS.
- Andersen, B. J. (2015). Farger i arkitektur: fargemetodologi og casestudier. (Del av Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet 05.03.20. fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2388056/Andersen%2c%20ef%80%a0Farger%20i%20arkitektur%ef%80%a0%20e2%80%94%20forarbeid.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bergström, B. (2008). *Colour choices- a practitoners guide to colour scheming and design*. Stockholm: Forskningsrådet Formas
- Boeri, C. (2019). An educational experience on the exploration and experimentation of colour associations and relationships. *Journal of the International Colour Association*. (2019): 24, ss. 1-10. Hentet 02.11.19 fra <http://www.aic-colour.org/journal.htm>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *ResearchGate.net*, 3 (2). 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Caivano, J. L. (2015). Color combination. *Research.net*. DOI: 10.1007/978-3-642-27851-8\_226-2. Hentet 28.10.19 fra [https://www.researchgate.net/publication/304037417\\_Color\\_Combination](https://www.researchgate.net/publication/304037417_Color_Combination)
- Dahlin, Å. (1999). *Om färgupplevelse — Ett arkitekturpedagogiskt perspektiv*. Kungl Tekniska högskolan, Stockholm.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danbolt, G. (2002). *Blikk for bilder- om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Davis, J. (2015). *Foundation of color*. Tempe: Tempe Digital LLC
- Feisner E., A. (2006). *Colour: How to use colour in art and design*. (2. utgave). London: Fairchild Publications Inc.
- Framgard, E. (2014). Undersøkende praksis - tema- og prosjektorientert bildeundervisning. *Form akademisk*. 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.607>

- Gao, X. P. & Xin, J.H. (2006), Investigation of human's emotional responses on colors, *Color Research and Application*, 31 (5), 411-417.  
<https://doi.org/10.1002/col.20246>
- Gao, X. P., Xin, J.H., Sato T, Hansuebsai, A, Scalzo, M, Kajiwara K, Guan S, Valldeperas J, Lis, J. M, & Billger M. (2007). Analysis of cross-cultural color emotion. *Color Research & Application*, 32(3), 223-229. <https://doi.org/10.1002/col.20321>
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU* (1.utgave, 3.opplag) Oslo: Cappelen Damm
- Halvorsen, E. M. (2008). Didaktikk for grunnskolen: *Fellestrek og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hjardemaal, F. R. & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utgave) Bergen: Fagbokforlaget AS
- Holtmark, T. (2019). Fargelære. I K. Angelo (red.) *Snl.no*. Hentet 10.03.20. fra <https://snl.no/fargel%C3%A6re>
- Hård, A. & Sivik, L. (2001). A theory of colors in combination—A descriptive model related to the NCS color - order system. *Color Research & Application*, 26(1), 4-28.  
[https://doi.org/10.1002/1520-6378\(200102\)26:1<4::AID-COL3>3.0.CO2-T](https://doi.org/10.1002/1520-6378(200102)26:1<4::AID-COL3>3.0.CO2-T)
- Itten, J. (1995). *Farvekunsten og dens elementer*. (Oversatt Jørgensen). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmGH
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring-studieretning for formgivningsfag, studieretningsfagene i videregående kurs i tegning, form og farge*. Hentet 02.03.20 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/formgivningsfag/5/tegning\\_form\\_farg\\_vki.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/formgivningsfag/5/tegning_form_farg_vki.pdf)
- Koblanck, H. & Moro, M. (2012). Color and shape applied to product design. I M. Rossi (Red.), *Color and colorimetry: multidisciplinary contributions*. Notat presentert på 8th Conferenza del Colore, September 13-14, 2012, Bologna, Italy: Maggioli Editore. Hentet 02.04.20 fra [https://pdfs.semanticscholar.org/1599/3fc912f8fc17adc52557afa0dfcd305399e7.pdf?\\_ga=2.250438662.1024592699.1589240753-1486229989.1588690233](https://pdfs.semanticscholar.org/1599/3fc912f8fc17adc52557afa0dfcd305399e7.pdf?_ga=2.250438662.1024592699.1589240753-1486229989.1588690233)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag- Fordypning- Forståelse*. (Meld. St. 28, (2015-



- 16)). Hentet 07.01.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave 2015). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauer, D. A. & Pentak, S. (2012). *Design basics* (8. utg.). Boston: Wadsworth.
- Lindfors, L. (1991). *Slöydidaktik: Inriktning på grundskolands textilslöjd*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab
- Naturalisme -kunst. (2015). i G.H. Lem (red.) i Store norske leksikon på *snl.no*. Hentet 05.04.20 fra [https://snl.no/naturalisme\\_-\\_kunst](https://snl.no/naturalisme_-_kunst)
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk- i går -i dag- i morgen*. (3.opplag 2016). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole-fornyning av fag og Kompetanser*. Hentet 07.01.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oppfatning. (u.å.). I Det Norske Akademis Ordbok på nett *naob.no*. Hentet 20.02.20 fra <https://naob.no/ordbok/oppfatning>
- Oslo Universitetssykehus & Helse Sørøst. (2018). Didaktisk relasjonsmodell. *Mestring.no*. Hentet 07.02. 20 fra <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell>
- Ou, L. C., Luo, M. R., Woodcock, A. & Wright, A. (2004). A study of colour emotion and colour preference. Part III: Colour preference modeling. *Color Research & Application*, 29(5), 381-389. <https://doi.org/10.1002/col.20047>
- Poldma, T. (2009). Learning the Dynamic Processes of Color and Light in Interior Design. *Journal of Interior Design* 34(2), 19-33. Hentet 02.03.20. fra <https://ezproxy2.usn.no:3481/10.1111/j.1939-1668.2008.01017.x>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen- en metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2. opplag, 2011). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Solli, M. & Lenz, R. (2008). Color Emotions for Image Classification and Retrieval. Innlegg

presentert ved Proc. CGIV 2008. Abstract hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/236589858 Color Emotions for Image Classification and Retrieval](https://www.researchgate.net/publication/236589858_Color_Emotions_for_Image_Classification_and_Retrieval)

Solli, M. & Lenz, R. (2011). Color emotions for multi-colored images. *Color Research And Application*, 36(3), 210-221. <https://doi.org/10.1002/col.20604>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur (KDA1-01)*. Hentet 02.02.20 fra <http://www.udir.no/kl06/KDA1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 15. september). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet 08.02. 20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 02.02.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet 03.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan I kunst og visuelle verkemiddel. (KDA01-02)*. Hentet 04.04.20 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KDA01-02.pdf>

Willumsen. U. (1991). *Fargelære*. Oslo: Ad Notam forlag

Yttredal, C. P. (2000). *Farge- veiledning for lærer og elev*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

# Figurliste

Figur 1: Eget arbeid. (2020). *Forskningsfelt innen farge* [Modell].

Figur 2: Eget arbeid. (2020). *Oppgavens struktur* [Modell].

Figur 3: NCS Colour AB (2020). *Natural Colour System* [Bilde].

Hentet 20.04.20 fra <https://ncscolor.com/ncs/>

Figur 4: Official Site of Munsell Color. (2020). *Munsell color space and solid* [Bilde].

Hentet 01.05.20. fra <https://munsell.com/about-munsell-color/how-color-notation-works/munsell-color-space-and-solid/>

Figur 5: Itten, J. (1961). *Farbkreis* [Bilde]. Hentet 04.05.20 fra

[https://en.wikipedia.org/wiki/Johannes\\_Itten#/media/File:Farbkreis\\_Itten\\_1961.png](https://en.wikipedia.org/wiki/Johannes_Itten#/media/File:Farbkreis_Itten_1961.png)

Figur 6. Bjørndal, B. & Lieberg, S. (2009). *Den didaktiske relasjonsmodellen* [Modell].

Hentet 04.05.20 fra <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>

Figur 7: Framgard, E. (2014). *Oppfølgende prosesser i Undersøkende praksis* [Modell].

Hentet 04.04.20 fra

<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/607>

Figur 8. Janello, C. (1988). *Rules for selecting harmonious colors to be used in a color combination* [Skjema]. Hentet 05.04.20 fra

[https://www.researchgate.net/figure/One-example-of-Jannellos-logical-scheme-providing-rules-for-selecting-harmonious-colors\\_fig2\\_304037417/download](https://www.researchgate.net/figure/One-example-of-Jannellos-logical-scheme-providing-rules-for-selecting-harmonious-colors_fig2_304037417/download)

Figur 9: Eget arbeid. (2020). *Forskningsprosess* [Modell].

Figur 10: Eget arbeid. (2020). *Analyseskjema for fargeperspektiver og prosessfaser* [Skjema].

Figur 11: Eget arbeid. (2020). *Koding og kategorisering etter den didaktiske relasjonsmodellen* [Figur].

Figur 12: Eget arbeid. (2020). *Kategorisering av temaer fra intervju med lærere i KDA* [Modell].

Figur 13: Eget arbeid. (2020). *Havsulekoloni Runde* [Foto].

Figur 14: Eget arbeid. (2020). *Havsule* [Foto].

Figur 15: Eget arbeid. (2020). *Maleriprosess 2 og 3* [Maleri].

Figur 16: Eget arbeid. (2020). *Maleriprosess 6 og 7* [Maleri].

Figur 17: Eget arbeid. (2020). *Maleriprosess 8 og 9* [Maleri].

Figur 18: Eget arbeid. (2020). *Maleriprosess 10 og 12* [Maleri].

Figur 19: Eget arbeid. (2020). *Maleriprosess 13* [Maleri].

Figur 20: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 1 og 2 [Skjema].

Figur 21: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 3 og 5 [Skjema].

Figur 22: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 5 og 6 [Skjema].

Figur 23: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 7 og 8 [Skjema].

Figur 24: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 9 og 10 [Skjema].

Figur 25: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 11 og 12 [Skjema].

Figur 26: Eget arbeid. (2020). Analyse av maleriprosess 13 [Skjema].

Figur 27: Eget arbeid. (2020). *Kategorisering av fargeperspektiver i egen maleriprosess* [Modell].

Figur 28: Eget arbeid. (2020). *Kategorisering av faser i egen maleriprosess* [Modell].

Figur 29: Eget arbeid. (2020). Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 1 [Modell].

Figur 30: Eget arbeid. (2020). Fargerelasjonsmodell for maleriprosess 2 [Modell].

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Brev til avdelingsledere KDA

Notodden xx.xx.xx

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Jeg er student på Universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Notodden og arbeider med en masteroppgave til studiet Design, kunst og håndverk. Oppgavens formål er å belyse læreres tanker om fargeteori i KDA. Dette innebærer å intervju to lærere på skolen, på ca. 30 min hver. Jeg ber derfor om tillatelse til å gjøre denne undersøkelsen hos dere.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Om mulig, er det ønskelig at lærerne underviser i faget kunst og visuelle virkemidler, eller andre fag med undervisning innen farge.

Vedlagt er informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Her er det skrevet mer om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære. Alle opplysninger som kommer fram, vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Oppgaven skal avsluttes i juni 2020. Når oppgaven er levert og svaret foreligger, vil alle data slettes. Jeg er underlagt taushetsplikt. Om ønskelig kan du få oppgaven når den er ferdig.

Håper på en rask tilbakemelding fra deg. Dersom det er spørsmål til studien, ta kontakt på mail: [jonare\\_my@live.no](mailto:jonare_my@live.no) eller tlf. 47 83 95 58

Vennlig hilsen

Jon Are Myhrer

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Fargedidaktikk og fargeperspektiver”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres tanker om fargeteori i KDA. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å belyse mulighetene som ligger i praktisk anvendelse av fargeteori og læreres tanker om fargeteori i KDA ved den videregående skolen.

Problemstillingene i prosjektet er:

1. Hva er lærerens tanker om fargeteori i utdanningsområde KDA i den videregående skolen?
2. På hvilke måter kan fargeemosjoner virke inn på egen prosess med maleri som medium?

Prosjektet gjennomføres som en del av en masteroppgave på 60 stp. i studiet Design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for estetiske fag.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for estetiske fag er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er gjort gjennom kontakt med rektor eller avdelingsledere på KDA. Kriterier for utvalget er lærer ved KDA, og undervisning i faget *kunst og visuelle virkemidler*, eller andre fag med undervisning i farge.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et strukturert intervju på ca. 30 min. Intervjuet inneholder spørsmål om begrepsforståelse knyttet til fargeteori, vektlegging og tilrettelegging i undervisning. Intervjuet tas opp på lydopptaker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student og veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge vil ha tilgang til opplysningen i dette prosjektet. Navn og gjenkjennbare opplysninger vil erstattes med kode, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene blir lagret på ekstern harddisk. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.20. Personopplysninger og lydopptak slettes etter prosjektslutt.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for estetiske fag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for estetiske fag ved Linda Marita Strømme ([Linda.Stromme@usn.no](mailto:Linda.Stromme@usn.no)) og Christina M. Nygren-Landgårds ([christina.nygren-landgards@usn.no](mailto:christina.nygren-landgards@usn.no)).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ([Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)) hos Universitetet i Sørøst-Norge.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige (veiledere)

Student

Linda Marita Strømme  
Myhrer

Christina M. Nygren-Landgårds

Jon Are

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fargedidaktikk og fargeperspektiver», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til deltakelse i et intervju på ca. 30 min.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020.

-----

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Intervjuguide, utdelt til lærere

### Intervjuguide

Intervjuet gjøres i forbindelse med masteroppgave i masterstudiet design, kunst og håndverk ved Universitet Sørøst-Norge. Temaet er læreres tanker om farge teori. Intervjuet blir tatt opp, og gjøres for å gi korrekt gjengivelse av det som blir sagt. Lærer har full anonymitet i denne oppgaven, og etter behandling av data, blir informasjonen slettet. Varigheten på intervjuet er ca. 30 min.

#### Utdanning og arbeidsliv

1. Hvilken utdanning har du?
2. Kan du kort fortelle om din arbeidserfaring som lærer?

#### Farge teori, vektlegging og tilrettelegging

3. På hvilke måter tenker du farger kan skape stemning og følelser?
4. Hva legger du i begrepet fargeharmonii?
5. Hvor viktig tenker du arbeid med farge teori er inn mot kompetanse i visuell kommunikasjon?
6. Hva vektlegger du eller har fokus på av farge teori i undervisning?
7. Hvordan legger du opp undervisning med farge teorien?
8. Et av kompetansemålene i gjeldende læreplan i *kunst og visuelle virkemidler* er knyttet opp mot å skape stemning gjennom bruk av farger. Hvordan arbeider dere med dette i undervisning?
9. I læreplanfornyelsene for KDA er to av kjerneelementene i *Kunst og visuelle virkemidler Uttrykk og mening* og *Formale virkemidler*. I hvilken grad tenker du at farge er gjeldende under disse kjerneelementene?

10. I skissen til ny læreplan er kompetansemål knyttet til stemningsskapende virkemiddel og uttrykk etter intensjon fjernet, og utforskning, prosesser og dokumentasjon er tillagt. Hva er dine tanker rundt dette?
  
11. Er det noe du har lyst å utdype som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 4: Intervjuguide, for intervjuer

### Intervjuguide

Intervjuet gjøres i forbindelse med masteroppgave i masterstudiet design, kunst og håndverk ved Universitet Sørøst-Norge. Temaet er læreres tanker om farge teori. Intervjuet blir tatt opp, og gjøres for å gi korrekt gjengivelse av det som blir sagt. Lærer har full anonymitet i denne oppgaven, og etter behandling av data, blir informasjonen slettet. Varigheten på intervjuet er ca. 30 min.

#### Utdanning og arbeidsliv

1. Hvilken utdanning har du?
2. Kan du kort fortelle om din arbeidserfaring som lærer?

#### Farge teori, vektlegging og tilrettelegging

3. På hvilke måter tenker du farger kan skape stemning og følelser?  
(lys, fargetemperatur, intensitet, hardhet)
  - 3.1. Hvordan tenker du dette er gjeldene i bildeuttrykk?
  - 3.2 Farger kan gi emosjoner, tenker du om det er noe forskjell på emosjonene om det er enkeltfarger eller en sammensetning av farger du ser?
4. Hva legger du i begrepet fargeharmoni  
(Skjemaer, sammensetting, etterbilde, komplementert)
  - 4.1 Tenker du om det er bestemte typer eller sammensetninger av farger som gir fargeharmoni?
5. Hvor viktig tenker du arbeid med farge teori er inn mot kompetanse i visuell kommunikasjon?
6. Hva vektlegger du eller har fokus på av farge teori i undervisning?  
(teorier, systemer, teoretikere, spesielle områder som vektlegges)
  - 6.1. Hvilke farge teorier og teoretikere bruker du i undervisning?
  - 6.2 Hvordan vektlegges fargeskjemaer og deres virkning?
  - 6.3 Hvordan vektlegges den følelsesmessige dimensjonen ved farger?
7. Hvordan legger du opp undervisningen med farge teori?  
(arbeidsmåter, prøve ut selv, skjemaer)
  - 7.1. Hvordan arbeides det med den følelsesmessige dimensjonen ved farger

8. Et av kompetansemålene i gjeldende læreplan i *kunst og visuelle virkemidler* er knyttet opp mot å skape stemning gjennom bruk av farger. Hvordan arbeider du med dette i undervisning?
- 8.1 Hvordan anvendes fargeteorien for å vektlegge stemning?
9. I læreplanfornyelsene for KDA er to av kjerneelementene i *Kunst og visuelle virkemidler: Uttrykk og mening* og *Formale virkemidler*. I hvilken grad tenker du at farge er gjeldene under disse kjerneelementene? (hvordan brukes farge som virkemiddel)
10. I skissen til ny læreplan er kompetansemål knyttet til stemningsskapende virkemiddel og uttrykk etter intensjon fjernet, og utforskning, prosesser og dokumentasjon er tillagt. Hva er dine tanker rundt dette?
- 10.1. Kompetansemål knyttet til farge finnes bare 1.året i ny læreplan, hva er dine tanker rundt dette, og progresjon innen farge i faget?
11. Er det noe du har lyst å utdype som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 5:

### Utdrag fra transkribering fra intervjuer med lærere i KDA

I: ja, da kan vi gå videre til spørsmål nr.4. Hva legger du i begrepet fargeharmoni?

L4: tja, vi bruker ikke det så mye, men vi bruker ...vi snakker jo om... vi jobber jo med fargesirkelen, eller Ittens fargesirkel, og vi jobber med treklanger og firklanger og vi jobber med disse fargekontrastene hans. Eh.. og at ideen er på en måte at .. det skaper harmoni hvis det forholder deg til hele fargesirkelen, sant. Treklanger og sån.. det der.. Ehh.. jeg tenker på hva en kan bruke farge...kroppen til og til å finne fargeharmoni.

I: Ehh..Du nevnte jo litt med Itten og.. det er for såvidt et oppfølgingsspørsmål, du nevnte litt med treklanger og firklanger. Så det var om du tenker det er bestemte typer eller sammensetninger av farger som gir fargeharmoni eller balanse?

L4: Jeg tenker jo at treklanger uansett, jo i utgangspunktet.. ofte så jobber.. når vi har jobbet med treklanger og firklanger, sant, så har vi ofte jobbet med oppstilling, så har elevene malt oppstillingen, og når det kommer til bakgrunn så introduserer jeg de for Itten. så hva de skal velge som bakgrunnsfarge. For at det skal skape en fargeharmoni i bilde. Sånn at det, vi bruker treklangene i det uttrykket vi holder på med. Vi har ikke treklanger som utgangspunkt for å skape bildene, men at vi bruker treklangene i eget bildearbeid.

I:ja...Ja,for det du holdt på å si, at det er mer et hjelpemiddel...

L4: et redskap..et redskap i bildearbeidet. Vi tar ikke utgangspunkt i teorien, men at vi i vårt arbeid på en måte, kan finne svar i fargeteorien, når de trenger hjelp.

I: ja. For da kan jeg jo egentlig gå litt videre, på det... det vi begynte å snakke om på nå, er egentlig på det ene spørsmålet som egentlig er, hva vektlegger du eller har fokus på av fargeteori i undervisning?

L4: ja, ja.. nei, for det at sånn...æhh.. 1994.. eller hva heter det .. da var det jo mye som kom inn med farge i ..i fagplanmålene. Og vi fikk lærebøker som bla Linda Strømme ...ehhh. som hun var med å skrive... bruker vi. Der står det jo en del fagstoff om farge. Ehhh... og da bruker vi det pensum og fagplanmålene som er da. Og det kom jo inn mye dette med ..med fargeteori... hva farge er for noe, og mye Itten kommer inn, sant.

I: ja

L4: ehh...så ehh.. ja... men jeg har prøvd å bruke det som at asså .. det er interessant for elevene å få kjennskap til at vårt fag har et sånn veldig konkret fagstoff, men jeg vil jo alltid at de skal jobbe praktisk og at dette teoretiske er noe som er et hjelpemiddel i vårt praktiske arbeid. Så jeg har aldri hatt noe prøve i dette stoffet, men jeg tar det inn i det arbeidet de holder på med.. i det praktiske.

I: Mhm.. Du nevner jo.. du nevnte jo litt med Itten og sånt noe. Det jeg tenkte på... bruker dere andre teoretikere eller teorier som dere trekker inn i undervisningen?

L4: Jeg bruker Ittens fargesirkel, sant. Også tegner fargekroppen, så bruker jeg den. Også ...bruker vi NCS for å få inn dette med hvithet og sorthet i dette fargesystemet. Sant, sånn at vi tegner opp Ittens runde fargekropp, og også tegner vi den kjegleformen til NCS. Også har jeg ... bruker NCS systemet til å benevne fargene som de har brukt i bildene, eller noe de har gjort selv.

## Vedlegg 6:

Utdrag av kodingsprosess fra intervjuer med lærere i KDA etter den didaktiske relasjonsmodellen

<p>3.2 ja, nei... Jeg kan jo spørre litt videre da, det er jo .. at om du tenker det er noen forskjell på de følelsene som gir.. om du ser en enkeltfarge eller om du ser en sammensetning av farger?</p>	<p>Læreren beskriver at Rotko sine malerier brukes i undervisning. Fargen skal virke på kroppen, der en skal føle den fysisk, og at dette kan påvirke følelser og stemninger.</p>	<p>1.Læreren usikker på fargekombinasjoner og følelser. 2.Monokrome nevnes, og at en kan føle fargen fysisk.</p>	<p>Læreren fargekompetanse Tema og oppgaver</p>	<p>Læreren kompetanse Innhold</p>
<p>4. ja, da kan vi gå videre til spørsmål nr4. Hva legger du i begrepet fargeharmoni?</p>				
<p>ja, vi bruker ikke det så mye, men vi bruker ...vi snakker jo om... vi jobber jo med fargesirkelen, eller Ittens fargesirkel, og vi jobber med treklinger og firklinger og vi jobber med disse fargekontrastene hans. Eh.. og at ideen er på en måte at .. det skaper harmoni hvis det forholder deg til hele fargesirkelen, sant. Treklinger og sån.. det der.. Ehh... jeg tenker på hva en kan bruke farge...kroppen til og til å finne fargeharmoni!</p>		<p>1.Læreren bruker ikke fargeharmonier mye, men jobber med fargesirkelen til Itten og hans klinger. 2. Fargeharmoni forstås ut fra Itten og det skapes harmoni når fargene forholder seg til hele sirkelen.</p>	<p>Tema og oppgaver  Læreren fargekompetanse</p>	<p>Innhold  Læreren kompetanse</p>



<p>4.1 Du nevnte jo litt med Itten og... det er for så vidt et oppfølgingsspørsmål, du nevnte litt med treklanger og firklinger. Så det var om du tenker det er bestemte typer eller sammensetninger av farger som gir fargeharmoni eller balanse?</p>	<p>Jeg tenker jo at treklanger uansett, jo i utgangspunktet.. ofte så jobber.. når vi har jobbet med treklanger og firklinger, sant, så har vi ofte jobbet med oppstilling, så har elevene malt oppstillingen, og når det kommer til bakgrunn så introduserer jeg de for Itten, så hva de skal velge som bakgrunnsfarge. For at det skal skape en fargeharmoni i bilde. Sånn at det, vi bruker treklangene i det uttrykket vi holder på med. Vi har ikke treklanger som utgangspunkt for å skape bildene, men at vi bruker treklangene i eget bildearbeid.</p>	<p>...Ja, ja, for det du holdt på å si, at det er mer et hjelpemiddel... Et redskap..et redskap i bildearbeidet. Vi tar ikke utgangspunkt i teorien, men at vi i vårt arbeid på en måte, kan finne svar i fargeteorien, når de trenger hjelp.</p>	<p>5. Ja..ja, nå har vi for så vidt vært litt inne på det..Vi kan egentlig ta nr. 5, med hvor viktig tenker du arbeid med fargeteori er inn mot kompetanse i visuell kommunikasjon?</p>		<p>1.Læreren tenker treklanger skaper fargeharmoni uansett. 2. Undervisningen legges opp der elevene lager en oppstilling, så blir fargeteorien med Itten introdusert, som anvendes i bakgrunnen</p>	<p>1.Klangene er et redskap i bildearbeidet når elevene trenger hjelp, ikke et utgangspunkt.</p>		<p>Læreren fargekompetanse</p> <p>Læreren kompetanse</p> <p>Fargeteori Metoder</p> <p>Innhold Arbeidsmåter</p>	<p>Læreren fargekompetanse</p> <p>Læreren kompetanse</p> <p>Fargeteori Metoder</p> <p>Innhold Arbeidsmåter</p>	<p>Metoder</p> <p>Arbeidsmåter</p>					
--	--	---	---	--	--	--	--	--	--	------------------------------------	--	--	--	--	--

<p>Det tror jeg er kjempeviktig! Egentlig..ja...ehm. Det er kjempeviktig redskap i kommunikasjon, det er det jo. (latter) Ja, så opplever jeg at elevene tar det. De er veldig interessert i den.. det om farge. Så ...så .. ja... det går greit ....jeg tror det får det med seg. Jeg opplever at de får det med seg og. Og at de ser viktigheten av det.</p>		<p>1.Læreren ser på fargeteori som et kjempeviktig redskap i kommunikasjon. 2.Læreren opplever at elevene tar det, og har interesse for det.</p>	<p><b>Fargekompetanse</b></p> <p>Læreren didaktiske kompetanse</p>	<p><b>Mål</b></p> <p>Læreren kompetanse</p>
<p>6. For da kan jeg jo egentlig gå litt videre, på det... det vi begynte å snakke om på nå, er egentlig på det ene spørsmålet som egentlig er, hva vektlegger du eller har fokus på av fargeteori i undervisning?</p>				
<p>Ja, ja.. nei, for det at sånn...æhh.. 1994.. eller hva heter det .. da var det jo mye som kom inn med farge i ..i fagplanmålene. Og vi fikk lærebøker som bla Linda Strømme ...æhh. som hun var med å skrive... bruker vi. Der står det jo en del fagstoff om farge. Ehh... og da bruker vi det pensum og fagplanmålene som er da. Og det kom jo inn mye dette med ..med fargeteori... hva farge er for noe, og mye litten kommer inn, sant, ehh...så ehh.. ja... men jeg har prøvd å bruke det som at asså .. det er interessant for elevene å få kjennskap til at vårt fag har et sånn veldig konkret fagstoff, men jeg vil jo alltid at de skal jobbe praktisk og at dette teoretiske er noe som er et hjelpemiddel i vårt praktiske arbeid. Så jeg har aldri hatt noe prøve i dette stoffet, men jeg tar det inn i det arbeidet de holder på med.. i det praktiske.</p>		<p>1.Læreren prøver å bruke det som er interessant for elevene og at de få kjennskap til konkret fagstoff. 2. Læreren legger opp til at elevene skal jobbe praktisk med det teoretiske som et hjelpemiddel 3.Ingen prøver i det i stoffet.</p>	<p>Forståelse av læreplanen Tema og oppgaver</p> <p>Metoder</p>	<p>Rammefaktorer</p> <p>Innhold</p> <p>Arbeidsmåter</p> <p>Vurdering</p>

## Vedlegg 7: Utdrag fra kategoriseringsprosess av underkategorier i intervjuer med lærere i KDA

Kategori	Koding	Underkategori 2	Rekoding
<b>Rammefaktorer</b>			
<b>Forståelse av læreplanen</b>			
At alt henger sammen, og det ikke er.. et og et fag, men at vi trenger det faget for å forsterke det faget. Og da kan jo farger bli et begrep som blir brukt ikke bare i vårt fag, noe mente jeg på utsiden av det du... ditt fag. Det at vi evner også å se at vi er avhengige av andre disipliner, holdt jeg på å si, for å få forsterke vårt fag. Det tror jeg er kjempeviktig. Hvis ikke begror vi oss inn, sånn er ikke verden.	Vektlegging av studieforberedende kompetanse	<b>Tverrfaglighet</b>	Farge som verktøy, begrep
Det kanskje viktigste er å ha den der, fugleperspektivet på det da. At det ikke er, det gjelder ikke bare et fag eller to fag, det er hele verden og alle fag er påvirket av temaet liksom. Og man kan, det er mange språk du kan bruke, eh, til å se noe om farge. Det behøver ikke være fargen som farge.. hvis man tenker litt sånn over til andre...fag da. Matematikk.. det er jo farge, mye farge.	1.Læreren vektlegger å se overordnet på alle fagene.  2.Farge kan være tematikk i alle fag med ulike måter å se det på.	<b>Tverrfaglighet</b> -Tematikk i mange fag..	
for det jeg tenkte var at den nye læreplanen, så er det veldig mye vekt på den generelle delen, eller overordnet del, som på en måte skal ned i alle fag. Og jeg tror at det er på en, skal vi jobbe, vi skal samarbeide i mye større grad. Eh, og da tenker jeg ikke nødvendigvis elev og elev som skal samarbeid i det faget, men at vi må ikke må bli så navlebeskuende, også bare se vårt fag, men vi må se at vi kan ikke jobbe med kunst og visuelle virkemidler uten at vi vet om hva som skjedde i litteraturhistorien, i historien, i religion, samfunn. Altså alle fag er jo en forsterker inn i vårt fag.	1.læreplan-fornyelsen vektlegger læreren at overordnede delen skal ned i alle fag.  2. Læreren tenker det er nødvendig med mer samarbeid og tverrfaglig tenkning Elevene skal lære at fagene henger sammen.	<b>Tverrfaglighet</b> -Overordnet del -Både lærere og elever  <b>Samarbeid</b>	
Jo, jeg tenker jo at, at denne her, farge som tema er jo kjempedigert, og.. og hvis du tar bort noe av det, og spesielt i forhold til visuelle fag, så halverer du kanskje mer enn det faget. Det er jo, det må jo, det går jo ikke å tenke det uten farge. Ehh, da blir det liksom, ja, jeg synes jo at, det hører jo hjemme i,	Læreren forstår farge som et stort tema, som er sentralt i visuelle fag. Uunnværlig tema.	<b>Farge sentralt tema i KVV</b> -Betydning av faget	

<p>som en mening, og som et virkemiddel.</p>			
<p>Jeg synes jo det spiller en ganske stor rolle. Det er jo klart de to virkemidlene har jo, er jo knyttet opp mot ..ehh..det er jo klart uttrykk og mening går jo mer på ..det med stemning og sånne ting. Så det har det jo ..absolutt en.. spiller absolutt en viktig rolle. Ehh....og formale virkemidler, det går kanskje mer på komposisjon, hvordan du balanserer, hvordan du skal få et bilde i balanse, eller som litt sånn dynamisk balanse, eller altså hvordan du kan spille på fargene der, med da, også det med perspektivisk virkning og tredimensjonalitet og sånne ting.</p>	<p>Farger spiller en stor rolle i kjerneelementene uttrykk og mening og formale virkemidler</p>	<p>Farge sentralt tema i KVV</p> <p>Lærerens fargeforståelse...</p>	
<p>De spiller jo en kjempesentral rolle tenker jeg, i begge de kjerneelementene. Kort sagt egentlig. Det er veldig pussig hvis fargebruk ikke er med i noen av de.</p> <p><i>Er det noe du vil utdype det?</i></p> <p>Ikke annet enn at hvis man tar vekk fargebiten av de to kjerneelementene så blir det jo veldig rart.. det som står igjen. ja.</p>	<p>Læreren tenker at farge er en sentral del av kjerneelementene uttrykk og mening og formale virkemidler, men utdyper lite.</p>	<p>Farge sentralt i KVV</p> <p>Lærerens lite forståelse for farge som uttrykk og som formalt virkemiddel</p>	
<p>Ja...ja, altså, jeg tenker det er like viktig, sant. Jeg ser jo at de kan.. skal jeg være helt ærlig så har jeg ikke satt meg helt inn i det, men tenker jo at innenfor uttrykk og mening og formale virkemidler, så er jo farger... farger er jo helt sentralt i begge deler, sant. Ehm... det er jo liksom et sånn redskapsfag, samtidig som det er avgjørende for uttrykket. Det er helt klart...vi må gå inn i begge de... kjerneelementene, sant.</p>	<p>1.Læreren har ikke satt seg mye inn i læreplanfornyelsen for kunst og visuelle virkemidler, men ser på farger som viktig innenfor kjerneelementene uttrykk og mening og formale virkemidler.</p> <p>2. Fargelære sees på både som et redskapsfag og avgjørende for uttrykket.</p>	<p>Farge er et sentralt tema i kunst og visuelle virkemidler</p> <p>Lite gasjement for læreplanfornyelsen</p> <p>Farge både redskapsfag og uttrykk</p>	<p>Farge både redskap og opplevelse</p>

## Vedlegg 8: Utdrag fra loggbok til maleriprosess

### 05.01.20:

I det videre arbeidet ble det vurdert til at fuglefjellet på høyresiden ble for dominerende helhetsmessig. De større mørke flatene ble for "tunge" slik at komposisjonen balanserte dårlig. Samtidig ble fjellet i forgrunnen lite synlig med mer detaljer i bakgrunnen. Noe som gjorde at perspektivvirkningen ble redusert. I korreksjonen ble det bakre fjellet redusert i omfang. Videre ble øvre del av fremre fjellparti forlengt utover slik at det ble tydeligere overlapp mellom fjellpartiene. Dette gjorde den fremre delen mer tydelig. Reduksjonen av fjellpartiet ga bedre balanse til bilde, da helhetsinntrykket av fjellpartiene ble redusert i "fyngde".

Ved reduksjonene av fjellet i bakgrunnen fikk en også laget en linje som ble noe gjentakende diagonalt til vingene til havsula, slik at det formmessig ble mer helhet i komposisjonen.



### 06.01.20:

Videre begynte jeg å se på himmelen, og at den fremstod "massiv" og "tung" med en grågul flate. Den trengte mer definerings og tydeliggjøring opp mot havflaten. Jeg åpnet himmelen mer opp i bakgrunnen slik at en fikk frem mer spill i skyene, og noe himmel delvis synlig. I korrigeringen laget jeg en antydning av horisont mot fjellet. Her laget jeg også en varmere himmel med mer lyse gule og rødlige toner. I skyene begynte jeg å legge inn mer variasjon av fargekulører, slik at en fikk mer spill og liv i himmelen. I havet laget jeg flere lyse områder, som skulle imitere refleksjoner i vannet fra en lav sol.





## 08.01.20:

I det videre arbeidet med himmelen, valgte jeg å åpne mer opp med mer synlig himmel, da inntrykket fortsatt virket noe lukket og "tungt" for himmelen. Deler av himmelen ble lagt i en lys blågrønnlig tone, med varmere kulører ned mot horisonten. Skyene ble lagt i en blåilla kulør for bryte de nesten enstargede skyene. Det blålige skaper også en større perspektivvirkning, der det trekker seg tilbake i bildet. Deler av himmelen ble lagt inn mot vingen til slik at vingekonturen brytes. Dette skaper mer helhet, der elementene henger sammen. Samtidig virker det forsterkende for perspektivvirkningen.

Horisontlinjen ble forsterket, da det ga et tydeligere skille mellom hav og himmel. Noe som igjen skapte større perspektivvirkning. Horisontlinjen ble valgt å plasseres med mest mulig av den bak havsula, da jeg ikke ønsket den for fremtredende i maleriet. Hovedvekten av komposisjonen var ønsket å ha en vertikal og diagonal komposisjon, med fokus på fuglefjellene og havsula.

Videre ble det varme gullige skinnnet i vannet ble fjernet, og lagt ned i en blågrå kulør. Dette var for å tydeliggjøre at det er vann og hav, og forsterke skillet mellom hav og himmel.



