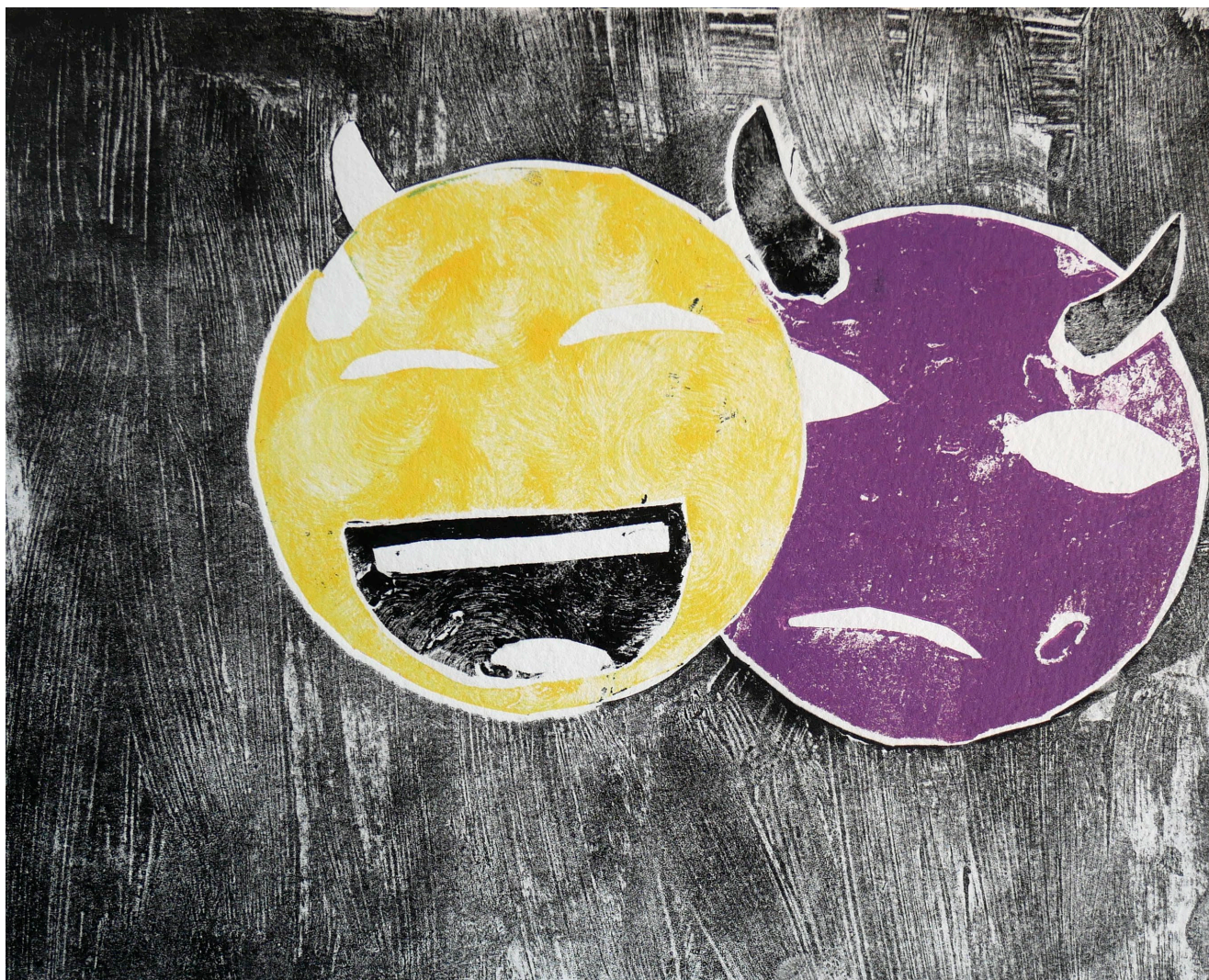


Guro Brudvik Dalene

Din mening i et bilde

Ungdommers visuelle kultur som utgangspunkt for ytringer i grafiske teknikker.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for lærerutdanning, idrettsvitenskap og humaniora
Institutt for estetiske fag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Guro Brudvik Dalene

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

I dette masterprosjektet undersøkes hvordan ungdoms visuelle kultur kan danne grunnlag for metaforbaserte, visuelle ytringer i analog grafisk teknikk. Bakgrunnen for prosjektet, er læreplanen LK20s tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap, og hva temaet innebærer for kunst og håndverksfaget. Læreplanens beskrivelse lyder: *«I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger. Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i»* (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Denne beskrivelsen har dannet rammen for utformingen av et læringsopplegg for 9. trinn. I læringsopplegget har elevene møtt samfunnskritiske kunstuttrykk for så å utforme egne visuelle ytringer med utgangspunkt i saker som engasjerer dem. Ytringene ble utført i den grafiske teknikken kollografi. Som en inngang til å forstå hvordan man kan jobbe med visuelle ytringer i grafiske teknikker, har jeg arbeidet med det samme som elevene og utviklet mine egne ytringer.

Undersøkelsen er foretatt som kasusstudier. Mitt eget skapende arbeid utgjør det ene kaset, og læringsopplegget utgjør det andre. Resultatene fra undersøkelsen viser at elever som har en verktøykasse av meningsbærende visuelle elementer tilgjengelig, kan skape visuelle ytringer hvor ulike aspekter av metaforbasert kommunikasjon er synlig. Kollografi har vist seg å være en egnet teknikk til utføring av ytringene.



Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerikt, inspirerende og krevende.

Først og fremst vil jeg takke de modige og rause elevene mine. Uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette prosjektet. De fleksible og positive kollegaene mine skal også ha en stor takk. Dere har latt meg låne elever og bruke timer, og dere har heiet på meg hele veien.

To kunstnere har vært til uvurderlig hjelp når det gjelder arbeid med grafikk: Takk til Sigvei Ringvold og Beate Lehne for lån av grafikkverksted, råd og inspirasjon. Jeg må også si takk for turen til medstudenter på Notodden, og særlig Zoe, Lillian, Linda, Mette, Karianne og Christina.

Veilederne mine, Jadwiga B. Podowska og Ingrid Holmboe Høibo skal ha stor takk for inspirerende samtaler, nyttige refleksjoner og akademisk førstehjelp.

Til sist vil jeg takke familien min. Foreldrene mine, Bjørg og Thomas, stiller alltid opp, uavhengig av om studerende datter er 19 eller 39 år. Einar, Audun og Brynjar: Dere er de beste menneskene jeg vet å være innestengt sammen med.

Porsgrunn, 18.05.2021

Guro Brudvik Dalene

Innholdsfortegnelse

Omgitt av visuelle ytringer – bakgrunn for oppgaven	9
Grafiske teknikker.....	11
Visuelle ytringer og metaforer	12
Problemstilling.....	13
Begrepsavklaringer	16
<i>Visuelle ytringer og modalitet.....</i>	<i>16</i>
<i>Metafor</i>	<i>17</i>
<i>Metaforbasert visuell ytring</i>	<i>17</i>
<i>Grafiske teknikker.....</i>	<i>17</i>
Oppgavens oppbygning	17
Oppgavens kontekst	19
Ny læreplan – nye muligheter	19
Tverrfaglighet.....	23
Et ungdomskulturelt perspektiv som utgangspunkt for utforming av læringsopplegg.....	25
<i>Den dobbelte didaktikk og sosiokulturelt læringssyn</i>	<i>25</i>
Kunsten som samfunnskritiker.....	27
<i>Grafikk og samfunnskritikk</i>	<i>27</i>
<i>Gatekunst.....</i>	<i>29</i>
<i>Culture jamming.....</i>	<i>30</i>
Metafor teori og multimodalitet	32
Metaforer – mye mer en språklige bilder	32
<i>Klassisk metafor teori.....</i>	<i>33</i>
<i>Kognitiv metafor teori</i>	<i>34</i>
<i>Metaforer i visuell kommunikasjon</i>	<i>36</i>
Multimodale møteplasser og ytringsformer	43
<i>Multimodalitet</i>	<i>43</i>
<i>Åndsverk og opphavsrett.....</i>	<i>49</i>
Metode	53
Kasusstudie.....	54
Kasus 1 - Eget skapende arbeid	54
<i>Arbeidsprosess i ESA.....</i>	<i>54</i>
<i>Autoetnografi.....</i>	<i>57</i>

Kasus 2 - læringsopplegg.....	59
Spørreundersøkelse.....	59
Gruppeintervju.....	60
Analyse av visuelle ytringer.....	63
Refleksjoner rundt metode.....	66
Egne elever som informanter.....	66
Håndtering av særlige kategorier av personopplysninger.....	67
Utfordringer med bruk av intervju.....	68
Resultater av egen undervisning som gjenstand for forskning.....	69
Resultat og analyse.....	71
Kasus 1 - Eget skapende arbeid.....	71
Utprøvinger i grafikk – eksperimenter med tekstur, form og farge.....	72
Mine visuelle ytringer.....	77
Kasus 2 - Elever i arbeid med visuelle ytringer.....	94
Spørreundersøkelsen.....	94
Gjennomføring av læringsopplegget.....	99
Bilder av elevenes visuelle ytringer.....	105
Analyse av elevenes visuelle ytringer.....	119
Erfaringer etter arbeid med grafikk i klasserommet.....	127
Diskusjon.....	131
Visuell kultur som utgangspunkt for visuelle ytringer.....	131
Metaforer – hva og hvordan?.....	134
Metaforer og forestillingsskjemaer.....	135
Metaforiske uttrykk.....	136
Endringskategoriene.....	136
Metonymi som mulighet.....	137
Metaforbaserte visuelle ytringer - oppsummert.....	138
Multimodalitet.....	139
Grafiske teknikker i klasserommet.....	141
Tverrfaglighet - arbeid med ytringer i flere fag.....	143
Læring i felleskap.....	145
Oppsummering.....	147
Veien videre.....	148
Referanser og litteraturliste.....	149

Litteraturliste	149
Figurliste	156
Tabeller	159
Bilder	160
Vedlegg	162

Omgitt av visuelle ytringer – bakgrunn for oppgaven

Hans Nordmann Dahls tegning fra Alta-Kautokeino-aksjonen hang på veggen hjemme hos meg da jeg vokste opp. Jeg husker at jeg syntes at reinsdyrene med kraftledninger i geviret og lenker rundt beina så triste ut og at tegningen var litt skummel. Disse dyra hadde det ikke bra. De var fanget av menneskenes inn-



Bilde 1 "Alta-Kautokeino" Hans Nordmann Dahl (1979)

gripen i naturen. Tegningen har et budskap som jeg forsto fra jeg var ganske liten. Måten de visuelle elementene er satt sammen på fortalte en historie: her har noe skjedd, og det har fått konsekvenser.

Jeg har nå arbeidet som kunst- og håndverk- og norsklærer i over ti år. Ved siden av lærerjobben har jeg av og til fått mulighet til å drive med noe av det jeg liker best – illustrasjon og plakatdesign. Jeg er veldig glad i plakatformatet og lar meg ofte fascinere av teater-, film-, festival- og konsertplakater - særlig de som forteller en liten historie ved hjelp av nøye utvalgte visuelle elementer.

I tillegg til å være kunst og håndverkslærer, underviser jeg i norsk. Både kunst og håndverk og norsk er fag hvor kommunikasjon er sentralt, og fagene har overlappende kompetansemål knyttet til det å kommunisere med ulike uttrykk som bilder, illustrasjoner, tekst, form og farge. Å kommunisere med bilder har blitt gradvis mer vanlig i takt med den digitale utviklingen som skjøt fart rundt år 2000. Da jeg begynte å jobbe i ungdomsskolen i 2008, hadde elevene for lengst omfavnet internetts muligheter for kommunikasjon. I løpet av mine år i skolen, har jeg observert hvordan elevene har tatt i bruk ulike sosiale medier, og hvor fort de har gått av moten igjen. Reisen fra det tidlige norske nettsamfunnet Nettby til TikTok har gått fort, og på veien har kommunikasjonen blitt mindre tekstbasert og mer bilde- og filmbasert. Utviklingen har gått raskt fra enkle emotikons i sms og chat til filmklipp gjerne ispedd

små animerte illustrasjoner og tekst. Barn og medier-undersøkelsen fra 2020 viser at 97 % av unge mellom 9 og 18 år har smarttelefon, og de mest brukte sosiale mediene er Snapchat, TikTok og Instagram (Medietilsynet, 2020). Alle disse tre innebærer hovedsakelig bildebasert kommunikasjon. Godt over halvparten av barn og unge gamer, og trer jevnlig inn i parallelle univers satt sammen av farger, former, figurer, musikk og lydeffekter. Ungdommene i klasserommet lever i en visuell kultur som i stor grad befinner seg på internett og de omgis av ytringer fra alle kanter. Å kommunisere visuelt er helt selvfølgelig for ungdom i 2021, og det virker innlysende at dette gir store muligheter i kunst og håndverksfaget.

Høsten 2020 ble Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført i norsk skole. Noe av det denne planen fremhever som viktig for elevenes læring, er at opplæringen oppleves relevant. En tilnærming til dette, er fokus på tverrfaglighet. Elevene skal kunne se sammenhenger på tvers av fag og derfor innføres de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap*. Det er det siste temaet – *demokrati og medborgerskap* som først fanget min oppmerksomhet, og som satte i gang tankeprosessen rundt hva jeg ønsker å undersøke i min masteroppgave. Et av hovedmålene med å gå på skolen er å forstå og å kunne delta i samfunnet gjennom demokratiet. Vi ønsker at elevene skal bli hørt og oppleve at deres stemme er viktig. Hvordan kan arbeid i kunst og håndverk bidra inn i det tverrfaglige arbeidet med dette? I læreplanens beskrivelse av hva det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap innebærer for kunst og håndverksfaget, står det:

«I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger. Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i.»
(Utdanningsdirektoratet, 2020e)

Den siste setningen, om at elevene kan *utvikle evne til å tolke, medvirke og endre samfunnet de lever i gjennom arbeid med visuelle ytringer*, synes jeg er spennende, og jeg tenker at her ligger det mange muligheter. Å ytre seg innebærer å si meningen sin, og gjennom mine 12 år som lærer har jeg opplevd at ungdomsskoleelever har

meninger om alt fra naturvern og ytringsfrihet til leksebelastning og mobilbruk i skoletida.

«For å skape et flerstemmig klasserom og legge til rette for elevenes eget skapende arbeid innenfor kunstorrådet som en del av et demokratiseringsprosjekt, bør oppgavene åpne opp for meningsskaping og mulighet for å ytre seg visuelt.» skriver Torunn Paulsen Dagsland (2013 s. 251) i sin doktoravhandling om ungdom i dialog med kunst. Tidligere har jeg reflektert over ungdommenes visuelle kommunikasjonshverdag. Å bygge på denne kompetansen i arbeid med å skape visuelle ytringer, står som en naturlig måte å jobbe på i denne sammenhengen, men hvordan?

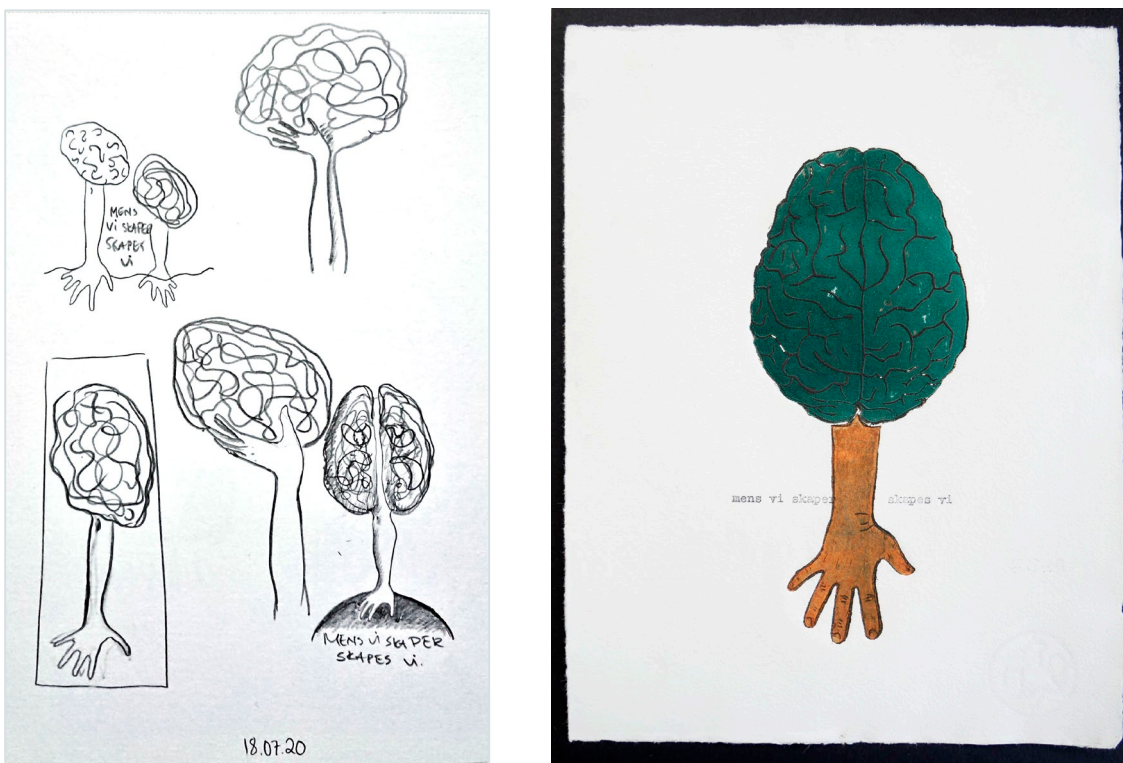
Grafiske teknikker

De siste årene har jeg blitt stadig mer nysgjerrig på grafikk og jeg har prøvd ut etsning, linotrykk og kollografi. Det er fortsatt mye igjen å lære, og det har jeg også lyst til. Jeg har gjennomført noen læringsopplegg med grafiske teknikker tidligere, og med min nye interesse for uttrykket, kjennes det naturlig å ta dette fram igjen i klasserommet. Grafikk er kjent som en politisk uttrykksmåte, særlig på 70-tallet. Det er også en av de klassiske teknikkene som benyttes i arbeid med billedkunst. Historisk sett har grafiske teknikker vært brukt for å masseprodusere, og for å gjøre kunsten tilgjengelig for mange. At grafikk har en lang tradisjon som demokratisk uttrykksmåte, gjør også at det føles riktig å bruke disse teknikkene i arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det finnes som tidligere nevnt massevis av muligheter til å uttrykke seg med tekst og bilde i digitale verktøy, og man kan naturligvis bygge på dette i kunst- og håndverksfaget. I dag omfatter grafiske teknikker også digitalt arbeid som gjøres fysisk som ulike varianter av utskrift. Samtidig har faget har et ansvar for å introdusere elevene for mer tradisjonelle teknikker og gi dem gleden av å arbeide med disse. Jeg opplever at eleven har et ønske om å skape noe fysisk med hendene. Å jobbe digitalt blir å bygge på en teknikk elevene kjenner, mens å gå over i analoge grafiske teknikker innebærer for mange å lære noe helt nytt.

Visuelle ytringer og metaforer

Da jeg hadde bestemt meg for å jobbe med grafikk og visuelle ytringer i mitt masterprosjekt, begynte jeg å utforske hvordan mening kan kommuniseres gjennom bilder. Innledningsvis omtalte jeg en tegning fra Alta-Kautokeino-aksjonen av Hans Nordmann Dahl. Dahl har lagt merke til reinsdyras gevir sin likhet med toppen av høyspentmaster, og tydeliggjort denne ved å feste ledninger i dem og koble dyra sammen som ei kraftlinje. Han kobler dermed sammen visuelle elementer fra to områder og formidler på den måten sin mening om menneskenes inngripen i naturen.

Mitt første forsøk på å skape en visuell ytring sprang ut fra det som ligger mitt hjerte nærmest: kunst og håndverksfaget, og hvor viktig jeg synes faget er. Jeg begynte å tegne skisser meg utgangspunkt i sitatet «mens vi skaper, skapes vi», et sitat som ble presentert på en forelesning i en av de innledende periodene på masterstudiet¹.



Figur 1 - skisser (t.v.) og ferdig trykk (t.h.) "Mens vi skaper, skapes vi"

¹ Jeg har ikke klart å finne ut hvor sitatet stammer fra, annet enn at det er tittelen på en rapport om «KulturGiv-prosjektet»

Skissene endte opp i et trykk hvor motivet er tre satt sammen av en hjerne og en hånd hvor hjernen utgjør trekronen og armen/hånda utgjør stammen og røttene (figur 2). Hjernen har en formlikhet med en trekrone, mens armen og hendene har en likhet med røtter – det som henter næring. På denne måten ønsker jeg å si at arbeid med hendene er med å utvikle oss som mennesker; en grunnleggende tanke innen kunst og håndverksfaget. Hjernen referer til det abstrakte - menneskers bevissthet og identitet – det som gjør dem til mennesker, mens hendene viser til det konkrete, taktile – veien inn til det mentale. Hjernen og hånda er bildeelementer som bærer med seg en mening. Ved å sette dem sammen på denne måten, overlappes formene med trekrone og stamme/røtter med et mål om å skape en forbindelse til betydningsområdet *vekst og utvikling*. Måten disse visuelle elementenes formlikhet overlappes og dermed overfører betydning til hverandre, gjør bildet til en *visuell metafor*. *Metafor* er et begrep jeg fram til jeg begynte arbeidet med denne masteroppgaven har knyttet til kreative språklige bilder i litteratur, men som jeg etter hvert har funnet ut at er så mye mer enn det.

Problemstilling

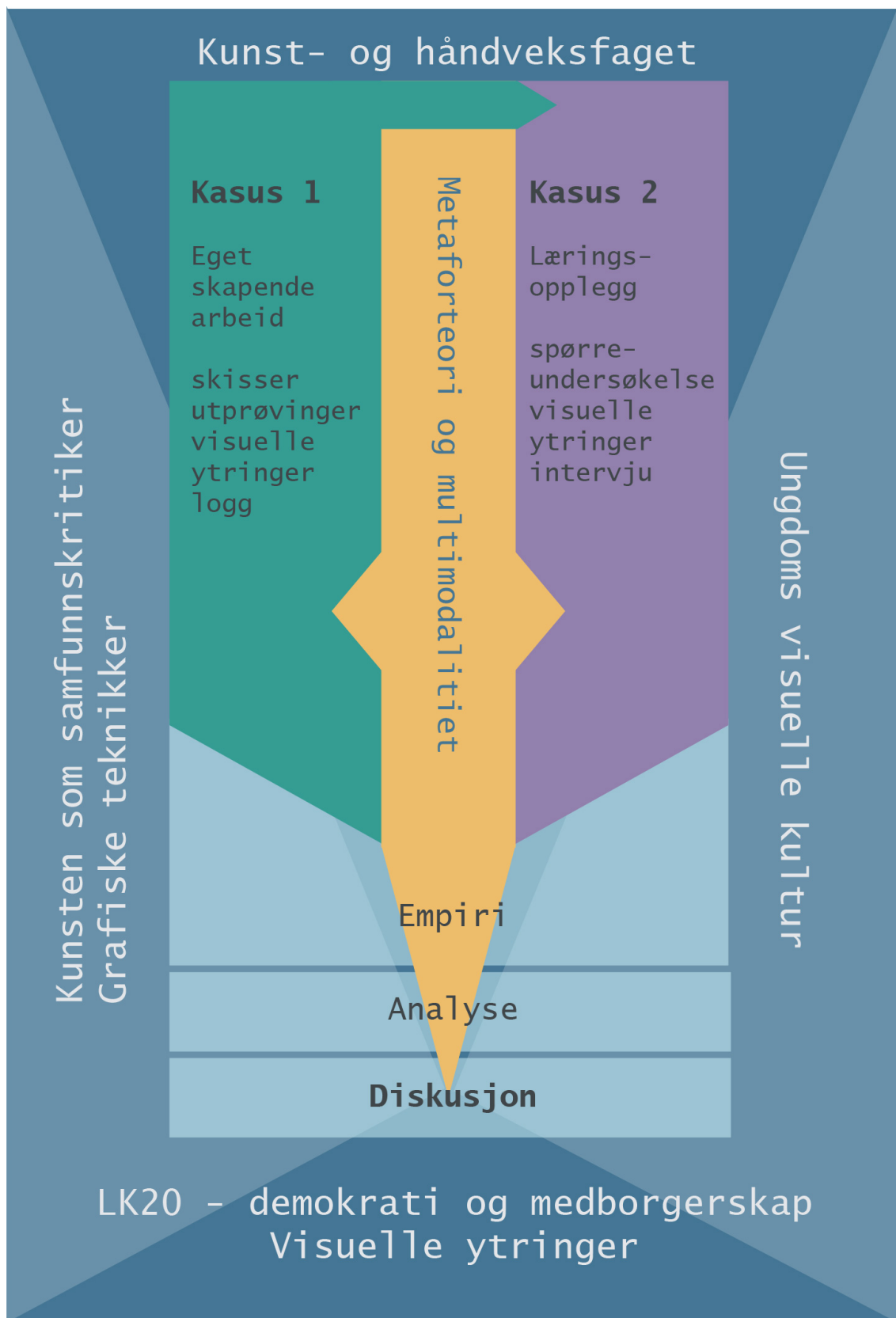
Min nye kunnskap om metaforer gjorde meg nysgjerrig på hvordan ungdommers utstrakte evne til å kommunisere med og knytte betydning til bilder kan brukes som en ressurs i deres arbeid med å skape visuelle ytringer i kunst og håndverk. Jeg ønsket å finne ut om de har symboler, figurer og andre visuelle elementer i sin kultur som kan kombineres med mer etablert symbolikk for å formidle et metaforbasert budskap. Jeg ville også utforske om disse visuelle elementene egner seg som utgangspunkt for arbeid i grafiske teknikker? Disse spørsmålene førte til følgende todelte problemstilling for mitt masterprosjekt.

Hvordan kan ungdomsskoleelevers visuelle kultur danne grunnlag for metaforbaserte visuelle ytringer?

Hvilke problemstillinger og muligheter oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker?

Undersøkelsen min er gjennomført som to kasustudier. For å finne svar på min problemstilling må jeg gå i dialog med de det hele handler om: ungdommene i

ungdomsskolen. Det ene kasusstudiet omfatter et læringsopplegg hvor 13 9. klassinger har skapt visuelle ytringer i den grafiske teknikken kollografi. I forkant av deres praktiske arbeid gjennomførte jeg spørreundersøkelse med hensikt å bli bedre kjent med nettopp disse ungdommenes visuelle kommunikasjonshverdag. Etter gjennomført læringsopplegg, intervjuet jeg elevene om utforming og budskap i bildene deres, og deres opplevelse av å arbeide med grafisk teknikk. Parallelt med utforming og gjennomføring av læringsopplegget, har jeg selv arbeidet med grafikk og visuelle ytringer i mitt eget skapende arbeid (ESA). ESA utgjør det andre kasuset i masterprosjektet. Siden målet med prosjektet er å finne ut om ungdommer kan kommunisere metaforbasert, har jeg gått inn i metafor-teoriens verden og teori om multimodalitet. Denne teorien har både gitt meg verktøy til å arbeide med egne visuelle uttringer og analytiske briller å se elevenes ytringer gjennom. Oppgaven min har et hovedfokus på det didaktiske med eget skapende arbeid som en måte å utforske det samme som elevene. Modellen på neste side viser de ulike elementene i masterprosjektet og hvordan de henger sammen.



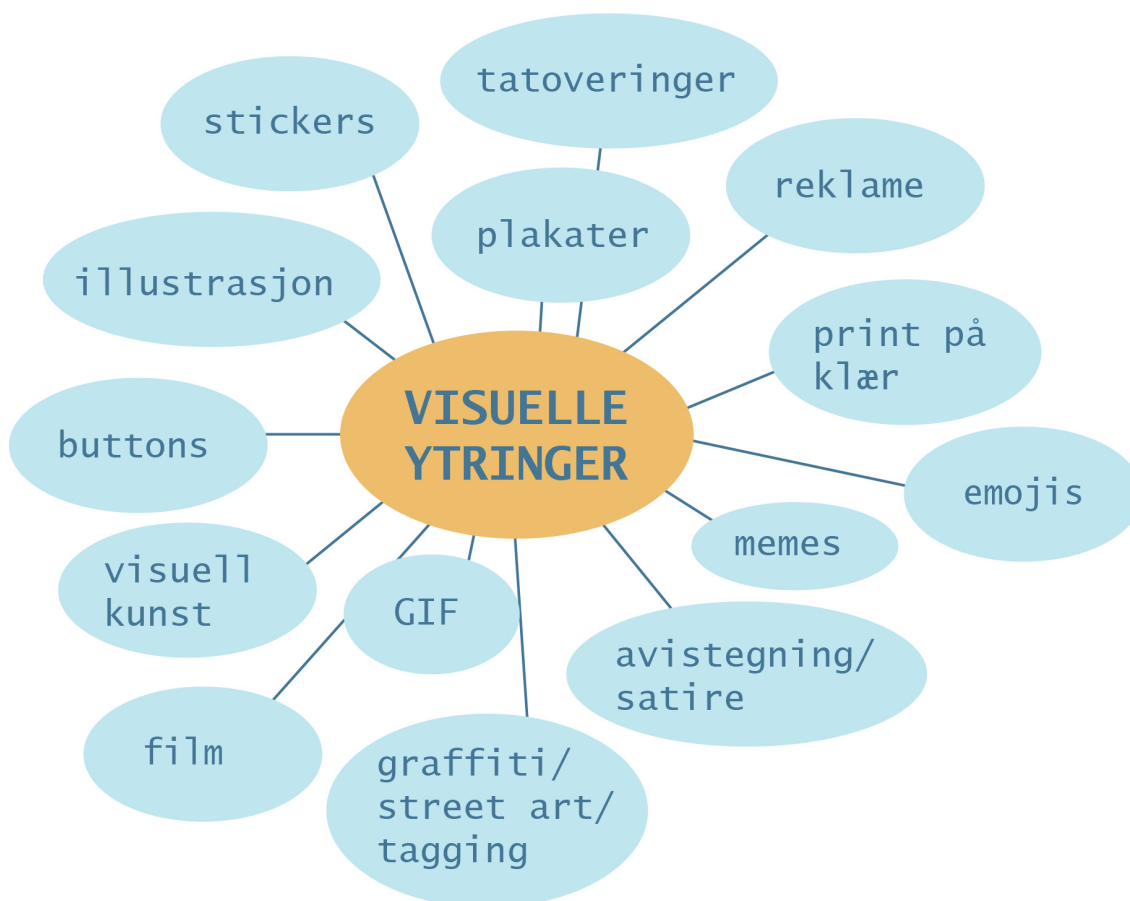
Figur 2 – Modell - forskningsdesign.

Før jeg presenterer oppgavens kontekst og teoretiske grunnlag, vil jeg definere noen begreper.

Begrepsavklaringer

Visuelle ytringer og modalitet

Begrepet *visuelle ytringer* er hentet fra beskrivelsen av hva det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* innebærer for kunst- og håndverksfaget. Min definisjon av visuelle ytringer i denne oppgaven er visuelle uttrykk som er satt sammen av meningsbærende visuelle elementer med tanke på å kommunisere et budskap. En uttrykksform som brukes til å skape mening, kalles en *modalitet* (Thorsnes & Veum, 2018 s. 10). En visuell ytring kan for eksempel bestå av modalitetene tekst og bilde. At den består av to modaliteter eller flere, gjør den multimodal. Multimodalitet utdypes i teorikapittelet. Figur 3 under viser ulike eksempler på visuelle ytringer.



Figur 3 - Eksempler på visuelle ytringer.

Metafor

Ordet metafor kommer av gresk meta, 'over' og phérein 'føre' (Grue, 2019). Kort forklart innebærer en metafor å overføre betydning fra et *domene* til et annet. Domene kan oversettes med område eller kunnskapsfelt, og kan defineres som all den kunnskapen vi har om et emne. Det domenet vi beskriver med en metafor, kalles *måldomene*, mens det domenet vi henter kunnskap eller erfaring fra kalles *kildedomene* (Askeland & Agdestein, 2019 s. 18). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i den kognitive metafor-teoriens definisjon av metafor. Jeg utdyper dette i kapittelet om metafor-teori.

Metaforbasert visuell ytring

En metaforbasert visuell ytring innebærer å knytte sammen meningsbærende visuelle/piktorale elementer, for eksempel kjente symboler eller figurer, på en slik måte at de forteller en historie eller uttrykker et konsept (Ingebretsen 2008 s. 124). Ved hjelp av de visuelle elementene visualiseres overføringen fra kildedomene til måldomene. I denne oppgaven kommer jeg til å ha fokus på visuelle ytringer med et samfunnskritisk innhold.

Grafiske teknikker

Tradisjonelle, analoge grafiske teknikker, også kalt grafikk, innebærer måter å lage bilder på der er motiv overføres fra en eller flere plater kalt *matriser* til et annet materiale, for eksempel papir eller tekstil. Det er vanlig å skille mellom høytrykk, dyptrykk, plantrykk og serigraf, men overgangene mellom teknikkene er flytende, og det er vanlig å kombinere flere teknikker. Grafiske uttrykk kan også skapes digitalt for så å printes maskinelt. I mitt prosjekt fokuserer jeg på analoge grafiske teknikker, og hovedsakelig kollografi, som innebærer en blanding av høytrykk og dyptrykk.

Oppgavens oppbygning

Teorikapittelet er todelt. Den første delen, *Oppgavens kontekst*, beskriver de ulike elementene som har ledet inn mot prosjektet. Del 2 inneholder teori om metaforer

med eksempler på metaforbaserte ytringer og multimodalitet med beskrivelser av ungdoms multimodale kommunikasjonshverdag. I metodekapittelet beskrives valg av kasusstudie som metode, samt at jeg reflekterer rundt etiske problemstillinger knyttet til å forske på mindreårige elever og på egen undervisning. I resultatkapittelet presenteres først et utvalg av mitt arbeid fra ESA, og så presenteres og analyseres elevenes visuelle ytringer. Til sist vil jeg diskutere funn i lys av problemstilling og teori.

Oppgavens kontekst

I dette kapittelet vil jeg presentere konteksten dette masterprosjektet oppstår i. Det første jeg vil gjøre, er å se læringsopplegget jeg bruker i lys av læreplanen Kunnskapsløftet 2020. Siden opplegget springer ut fra et ønske om å arbeide innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, vil jeg videre skrive litt om tverrfaglighet. Et annet mål med opplegget, er å undersøke potensialet i ungdommers visuelle kultur som ressurs i arbeidet med visuelle ytringer. Derfor tar jeg med et kapittel som omhandler det å planlegge undervisning med et ungdomskulturelt perspektiv. Til sist kommer et kapittel om tar for seg det kunsthistoriske bakteppet for å jobbe med samfunnskritiske uttrykk. Her vil jeg gå nærmere inn på grafikkens rolle.

Ny læreplan – nye muligheter

Når jeg skriver dette, er vi inne i det første året med Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Arbeidet med implementeringen er bare i startgropa. Lærere rundt i landet er i ferd med å ta planen i bruk i sine klasserom. De opererer på det John I. Goodlad (1979) omtaler som læreplanens oppfattede nivå, hvor de leser og tolker planen. Når de lager og gjennomfører læringsopplegg, beveger seg ut i det operasjonaliserte. Elevene som deltakere i ulike læringsopplegg lærerne lager med utgangspunkt i planen ligger på læreplanens erfarte nivå (Goodlad, 1979).

I forbindelse med innføringen av LK20, understreker Utdanningsdirektoratet (Udir) viktigheten av en god forståelse for sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket, slik at det i sin helhet blir en del av praksisen i skolen. Det er lagt vekt på at alt skal henge sammen: fra formålsparagrafen til overordnet del, fra overordnet del til teksten *Om faget* i læreplanene for fag, videre til kompetansemål og vurdering og tilbake til formålet med opplæringen igjen. Lærerne må sørge for at denne helhet blir ivaretatt i sin planlegging av læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I likhet med den første utgaven av Kunnskapsløftet som kom i 2006 er LK20 en kompetansebasert læreplan. Læreplanen bygger på følgende definisjon av kompetanse: *«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»* (Regjeringen, 2017c). Udir understreker at kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Jeg vil videre presentere de delene av læreplanen som kan knyttes til å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter i arbeid med visuelle ytringer i kunst og håndverksfaget.

Det er en tydelig sammenheng mellom det som står om kjennskap til kulturarv i formålsparagrafen i Opplæringsloven og deler av kapittelet om skaperglede, engasjement og utforskertrang i læreplanens overordnede del. Opplæringsloven sier altså at elevene skal oppleve et variert spekter av kulturuttrykk i skolen (Kunnskapsdepartementet, 1999). I overordnet del beskrives kunst og kulturs rolle i opplæringa slik:

«Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Regjeringen, 2017a)

Hvis vi retter blikket mot kunst og håndverk og den delen av læreplanen som heter *Om faget – fagets relevans og sentrale verdier*, ser vi litt tydeligere hva som menes med kulturuttrykk innen faget, og det antydes hvordan elevene skal møte disse.

«Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling. Elevene skal få erfaring med et variert spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst, design og håndverk. Felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold skapes gjennom refleksjon

over hvordan identitet kommer til uttrykk i bilder, kunst, arkitektur og gjenstander» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Hvis jeg vil introdusere elevene mine for samfunnskritisk kunst i kunsthistorien, tenker jeg at jeg har belegg for det her.

Et nytt element i den nye læreplanen, er fagets *kjerneelementer*. I Kunst og håndverk er disse elementene *håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse*. Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer:

«...at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kjerneelementet kulturforståelse innebærer:

...at elevene skal utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis. Elevene skal møte eksempler på og reflektere over hvordan kunst, håndverk og design speiler og er med på å forme kultur, samfunnsutvikling og folks identitet. Kunnskap om visuell og materiell kultur gir grunnlag for å ta bevisste valg som forbruker og medborger og i eget skapende arbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Hvis vi går tilbake til overordnet del og kapittelet om *demokrati og medvirkning* pekes det blant annet på ytringsfrihet som en sentral demokratisk verdi. Det fremheves også at elevene skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning i det daglige arbeidet i fagene (Regjeringen, 2017b). Dette gjenspeiles i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, både i den overordnede beskrivelsen og i beskrivelsen i læreplanen for faget kunst og håndverk. Og da er vi kommet til utgangspunktet for mitt masterprosjekt: *arbeid med visuelle*

ytringer, og det er på tide å se på hvordan dette kan bidra til å nå kompetansemål i læreplanen. Kompetansemålene er ganske åpne, og legger ikke detaljerte føringer for hva som skal foregå i klasserommet. Det er i stor grad opp til læreren å konkretisere hva som skal gjøres av læringsarbeid for å nå målene. Den røde tråden jeg har forsøkt å trekke fra Opplæringsloven, strekker seg ut til tre kompetansemål for endt opplæring på 10. trinn som jeg tenker er aktuelle i arbeid med visuelle ytringer. Det første målet lyder som følger:

- *Utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk.*

Dette er et vidtfavnende kompetansemål som etter min mening kan nås ved å gjøre alt fra å designe en krakk og sy en skjorte til å designe en logo. Dette målet kan tolkes som veldig design- og produktfokusert, og det kan diskuteres om et skapende prosjekt som innebærer å ytre en mening skal puttes inn i disse rammene. Sett i sammenheng med å skape visuelle ytringer, mener jeg at man kan se på det å *utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess* som skisseprosessen fram mot og utarbeidelsen av en ferdig ytring. Løsningen innebærer da måten eleven kommuniserer sitt budskap på. Når det gjelder å *vurdere estetisk uttrykk*, skal jeg ikke begi meg ut på noen lang utredning av estetikkbegrepet her. I denne sammenhengen tenker jeg at det er hensiktsmessig å definere det estetiske som de visuelle virkemidlene elevene tar i bruk, og hvor bevisst disse virkemidlene er brukt.

Det neste aktuelle kompetansemålet er:

- *Undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid.*

Dette målet er lett å knytte til arbeid med samfunnskritiske visuelle ytringer, og jeg opplever at det taler for seg selv. Det er dette jeg vil jobbe med i læringsopplegget.

Det siste målet er, i likhet med det første jeg presenterte, ganske åpent, og kan nås gjennom mange ulike prosjekter hvor elevene arbeider visuelt skapende:

- *Reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess.*

Dette målet vektlegger slik jeg ser det mye av det samme som jeg nevnte knyttet til det første målet som ble presentert, men inneholder ikke begrepet *designprosess*. Det er på den måten et mer åpent og legger til rette for en friere og kanskje mer kunstnerisk tilnærming.

Jeg har nå forsøkt å knytte arbeid med visuelle ytringer til de ulike delene av læreplanen fra overordnet del via kjerneelementene og beskrivelse av faget kunst og håndverk og videre ut til kompetansemålene. Slik jeg oppfatter læreplanen, er å legge til rette for et møte mellom varierte kunstuttrykk med samfunnskritisk innhold og elevenes egen visuelle kultur et godt sted å starte et arbeid med visuelle ytringer.

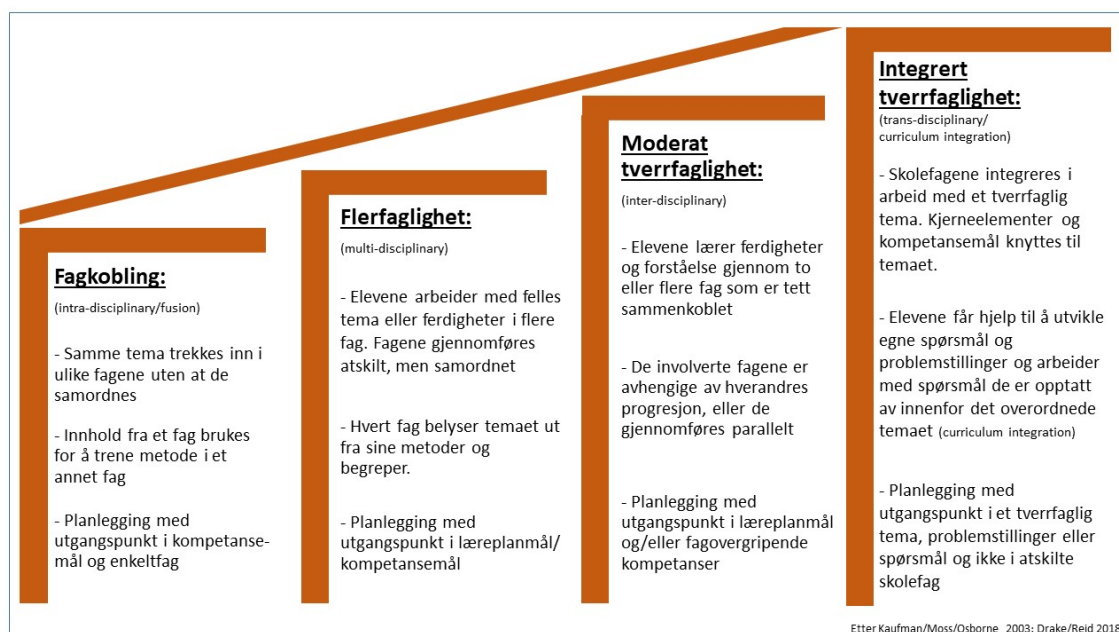
Tverrfaglighet

I innledningen skrev jeg at LK20 inneholder et økt fokus på tverrfaglighet i opplæringen. Jeg kommer ikke til å gå veldig dypt inn i området tverrfaglighet i min avhandling, men vil gi en kort beskrivelse av noe av bakgrunnen for å inkludere de tverrfaglige temaene i planen og hva tverrfaglig arbeid kan være.

Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. Ofte er målet med tverrfaglig arbeid at elevene både skal øke sin forståelse av temaet det arbeides med, og få en bedre forståelse av de involverte fagene. Læreplanen inneholder som tidligere nevnt tre tverrfaglige temaer: *Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap*. Disse temaene peker på utfordringer og muligheter utenfor skolebygget som ikke kan løses med kompetanse isolert til fag, og de er koblet til de fagene hvor tematikken er aktuell. De bygger på en forestilling om det handlende menneske som tar ansvar for seg selv, felleskapet, verden rundt seg og naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I stortingsmelding 28 - Fag – Fordypning – Forståelse står det at «*arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av*

temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2015). De tverrfaglige temaene er beskrevet overordnet i læreplanens generelle del. Læreplanene for fag inneholder en beskrivelse av hva de ulike temaene innebærer for det aktuelle faget. Ikke alle temaene er koblet til alle fag. Tidligere har jeg referert til beskrivelsen av temaet demokrati og medborgerskap, som er koblet til alle fellesfagene med unntak av mat og helse.

Universitet i Oslos FIKS-prosjekt (FIKS - Universitetet i Oslo, 2021) presenterer en modell for nivåer av tverrfaglighet (tabell 1). Den viser at tverrfaglig arbeid ikke behøver å bety oppløst timeplan og gruppearbeid om et tema. Tverrfaglighet kan også innebære å jobbe med det samme temaet, men på de ulike på fagenes premisser i hver sine timer. Man kan også jobbe med samme oppgave i to eller flere fag, mens andre fag gjør noe helt annet. Det øverste nivået – *Integrert tverrfaglighet* beskriver



Tabell 1 - modell over nivåer av tverrfaglighet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>

en skole med såkalt oppløst timeplan, hvor skolefagene er innlemmet i arbeid med et tverrfaglig tema. Selv om dette trappetrinnet er det høyeste, er det ikke nødvendigvis et ideal, men mer et eksempel på en måte å jobbe tverrfaglig (FIKS - Universitetet i Oslo, 2021).

Et ungdomskulturelt perspektiv som utgangspunkt for utforming av læringsopplegg

Tematikken i denne oppgaven springer blant annet ut fra et ønske om å heve elevenes stemme både gjennom deres skapende arbeid, men også i planlegging og utforming av læringsaktiviteter. Jeg vil videre skrive litt om bakgrunnen og rammer for dette.

Den dobbelte didaktikk og sosiokulturelt læringssyn

I *Kulturarven i skolen* beskriver Else Marie Halvorsen *Det dobbelte kulturbegrep* innebærer at kultur er noe vi både *har* og noe vi *er i*. Kulturen vi *har* er noe utenfor oss, som vi kan observere og vurdere kvaliteten av. Er-kulturen er en del av oss, den kulturen vi lever i (Halvorsen, 2017, s. 148). Jeg oppfatter det som kulturen vi *har* er den observerbare kulturarven av handlinger og artefakter – den som etter hvert har fått en plass i kulturhistorien og som ses på som kulturarven, mens *er i-kulturen* er den som er inni oss her og nå, som vi ikke har rukket å få et distansert og vurderende forhold til. Elevenes *er i-kultur*, er det de tar med seg inn i skolen, i form av egne erfaringer, tankemønstre og verdsett. *Den dobbelte didaktikk* innebærer å flette sammen disse to kulturene i undervisningssammenheng. Den innebærer at *når oppgaver i skolen skal velges, er idealet at dette skjer i en interaksjon mellom disse to kulturformene* (Halvorsen, 2017, s. 150).

Torunn Paulsen Dagsland (2003) beskriver i sin doktoravhandling viktigheten av å se på læring i kunst og håndverk som et møte mellom ungdommenes kultur og uttrykk fra kunst og kulturhistorien. Hun skriver:

«Klasserommet er et rom der ulike stemmer fra nåtid og fortid møtes. (...) Elevene ytrer seg i dialog med andres ytringer, i en kultursammenheng, og står således i relasjon til det som er uttrykt tidligere. Det som skapes, bærer med seg et ekko av andres visuelle bildeuttrykk, tanker, erfaringer og formspråk. Det frie skapende handler om å skape mening sammen med andre og kulturen. Ethvert visuelt uttrykk er i dialog med andres ytringer og bærer med seg spor av andre stemmer. Møter med kunst, opplevelser og skapende prosesser er med på å

utvikle elevene som aktorer i et individuelt og et sosialt identitetsprosjekt. Vår identitet skapes gjennom samhandling med andre» (Dagsland, 2013, s. 47)

At det er fruktbart å forsøke å finne berøringspunkter mellom kulturarven og elevenes egen kultur stemmer med egne erfaringer fra klasserommet, men det er allikevel fort gjort å havne i en rolle som en som sorterer ut hvilke kunst- og kulturuttrykk som er verdt å undersøke. Når det å ytre seg visuelt og multimodalt er en så integrert del av ungdomskulturen, tenker jeg at dette er et godt utgangspunkt for å gå i dialog med ytringer fra kunsthistorien.

Å ta inn det ungdomskulturelle perspektivet i planlegging av undervisning er i mine øyne tråd med det sosiokulturelle læringssynet, hvor læring og kunnskap sees i lys av og i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Kunnskap er delt ut blant individer og institusjoner i et samfunn, og for at man skal kunne nyttiggjøre seg av denne kunnskapen må læringen være sosial og vi må interagerer med hverandre. Læring skjer hovedsakelig når man tar del i et fellesskap, og språket ses på som sentralt i alle læringsprosesser (Säljö, 2001).

I den nye læreplanens overordnede del som omhandler prinsipper for skolens praksis står følgende:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Regjeringen, 2017d).

I dette avsnittet kan man kjenne igjen det sosiokulturelle læringssynet hvor læring er sosial interaksjon er en viktig del av læringsprosessene. Å inkludere elevenes visuelle kultur, og se den som en ressurs kan være en måte å la dem medvirke i utviklingen av det læringsfellesskapet de deltar i.

Kunsten som samfunnskritiker

Som tidligere nevnt, er læringsopplegget jeg jobber med i dette prosjektet blant annet knyttet til dette kompetansemålet: *Undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det finnes mange eksempler på samfunnskritiske uttrykk i kunsten. Satiriske karikaturtegninger eksisterte allerede innen kirkekunsten i middelalderen. Ofte dreide det seg om framstilling av paven og andre geistlige (Store norske leksikon, 2020b). I *Frå modernisme til det kontemporære - tendensar i norsk samtidskunst* skriver Gunnar Danbolt, med utgangspunkt i Aristoteles at «samfunnskritisk verksemd, enten det skjer gjennom politiske eller kunstnariske handlingar, inneber å peike på alt det som «dempar, undertrykker og hindrar menneska i å blomstre» (Danbolt, 2014, s. 115). Jeg vil nå presentere noen utvalgte eksempler på samfunnskritiske kunstuttrykk. Dette er uttrykk jeg bruker i læringsopplegget. Siden jeg og elevene mine skal arbeide med grafikk, begynner jeg den samfunnskritiske grafikken.

Grafikk og samfunnskritikk

I sammenheng med dette prosjektet, er det grafikk som er valgt som uttryksform for meg selv og elevene mine. At denne grafikk er valgt, har som jeg nevnte i innledningen rot i teknikkens historie som politisk og demokratisk uttryksmåte. På samme måte som boktrykkerkunsten i Europa bidro til å gjøre det skrevne ord tilgjengelig for mange fra 1400-tallet, gjorde utbredelsen av ulike grafiske teknikker det mulig å spre visuell kunst til folket.

Dette muliggjorde naturligvis også spredning av uttrykk med politisk innhold. Av eksempler på tidlig grafikk med et samfunnskritisk innhold, vil



Bilde 2 - Francisco De Goya - "Ingenting kan redde deg" (1810-11/1863) fra «Krigens grusomheter» etsning.

jeg trekke fram Jaques Callots raderinger «La Grandes Misères de la guerre» (Krigens enorme lidelser) fra 1633 med utgangspunkt i 30-årskrigen. Disse trykkene kan se ut som en forløper til Francisco de Goyas etsninger «Desastres de la guerra» (Krigens grusomheter) fra begynnelsen av 1800-tallet. Goyas bilder skildrer blant annet

konsekvensene av Napoleons krigføring i Spania (Aaserud, 1997, s. 32). Begge disse kunstnerne brøt med tradisjonen som ofte innebar å glorifisere krig, og skildret heller krigens terror og hva den innebar for dens ofre.

Hvis vi beveger oss over på 1900-tallet, står Kathe Kollwitz sterke, grafiske fremstillinger av menneskelig lidelse i krig tydelig fram. Kollwitz bilder går tett innpå menneskene og viser deres desperasjon, angst og lidelse, men samtidig samhold og omsorg (Gale, 2018). Tresnittet «Mødrene» fra 1921-22) er et eksempel på det. Kollwitz hadde en sterk medfølelse for de fattige og undertrykte og ønsket å støtte dem gjennom sin kunst (Gombrich, 2007, s. 567)



Bilde 3 - Kathe Kollwitz - "Mødrene" (1921-22) tresnitt.

I Norge, og resten av den vestlige verden, er det perioden fra slutten av 60-åra og utover på 70-tallet som ofte fremheves som en periode hvor kunstnerne hadde et eksplisitt, politisk uttrykk. Kunstnere som Per Kleiva, Andes Kjær og Morten Krogh samlet seg i GRAS-gruppen, et kunstnerkollektiv som blant annet masseproduserte billige silketrykk til folket i et fellesverksted i Oslo. Trykkene hadde tydelige visuelle virkemidler og budskap og ble hengt opp i det offentlige rom. GRAS-gruppen var i opposisjon mot kunstinstitusjonen, mot Vietnamkrigen og de var aktive i EF/EEC-kampen (Hennum, 2007) (Danbolt, 2004, s. 340)

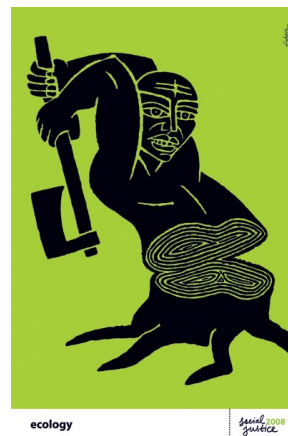
I silketrykket «Summer Blonde – Newark 1967» av Morten Krogh er en reklameplakat med satt i kontrast med et fotografi av et svart offer etter ghettooppstanden i Watts på 1960-talet (KORO, 2021). Bildet gir assosiasjoner til Black Lives Matter-bevegelsen, og kunstverket minner om at denne kampen har pågått i generasjoner.



Bilde 4 - Morten Krogh - "Summer Blonde - Newark 1967" (1971) silketrykk.

I Danmark fylte gruppen «Røde mor» mye av den samme rollen som GRAS-gruppen. En av kunstnerne fra «Røde mor», som fortsatt stilles ut, og når nye generasjoner, er Dea Trier Mørch. Hun forente ideen om at det personlige er politisk og at all kvinnekamp er klassekamp (Hammer, 2020). Hun skrev flere bøker som hun illustrerte med linotrykk, og den mest kjente er kanskje «Vinterbarn» fra 1976. Vinterbarn er fylt med illustrasjoner som blant annet viser forløpet i en fødsel, noe som tidligere ikke var sett i kunsten. Mørch var en folkekjær kunstner, som brukte plakatkunsten nærmest som et massemedium (Kunsthall Trondheim, 2020).

GRAS-gruppen og Røde mor brukte silketrykk og lino til å mangfoldiggjøre sine plakater fordi det var billig og enkelt. Etter hvert har digitale verktøy og tilgang til masseprodusering ved hjelp av trykkeri og private printere overtatt denne funksjonen. De tradisjonelle teknikkene er allikevel ikke borte. Samfunnskritiske kunstnere som Shepard Fairey og Luba Lukova bruker silketrykk, og man kan også si at Banksys stencil art, hvor bilder sprayes på veggen gjennom sjabloner, kan kategoriseres som en variant av denne teknikken.



Bilde 5 - Luba Lukova
"Ecology" 2008 (fra Social
Justice portfolio)
silketrykk.

Gatekunst

I forrige avsnitt nevnte jeg Banksy, en av verdens mest kjente gatekunstnere. Når man skal jobbe med samfunnskritiske kunstuttrykk og ungdom, tenker jeg at det er naturlig å trekke inn gatekunsten. Denne uttrykksformen er fritt tilgjengelig i det offentlige rom, i byen, der ungdommene ferdes. Antakelig har de et nærmere forhold til gatekunsten enn til den kunsten som befinner seg i gallerier.



Bilde 6 - Banksy - "Armoured Peace
Dove"

Gatekunsten har historisk sett vært fri fra kunstinstitusjonen og har sine røtter i situasjonisme, graffiti, post-graffiti, muralisme, tegneserier, stensil-kunst subvertising og aktivisme (Reed, 2021). Graffiti er et av elementene i hiphop-kulturen som oppsto i New York rundt 1980, sammen med rap DJ-ing og breakdance (Ahlin, 2021), men å skrive og male på vegger er ikke noe nytt. Det har vi mennesker drevet med gjennom hele vår kjente historie (Gombrich, 2007, s. 15). Det er flytende overganger mellom tagging (hæverket) og gatekunst, hva som er hva er nok litt avhengig av betrakteren, slik det er med annen kunst. Ofte er den knyttet til stedet den er plassert, slik Banksys bilder i Betlehem kommenterer den spente situasjoner mellom jøder og palestinere. Gatekunst gjør ofte bruk av objekter i bymiljøet og manipulerer disse for å formidle et budskap, slik som veiskiltet i Bilde 7.



Bilde 7 - gatekunst - ukjent kunstner.

Culture jamming

I vår verden av sosiale medier bombarderes vi med reklame. Det er nesten umulig å ikke la seg påvirke. Jeg velger å ta med et avsnitt om uttrykksformen culture jamming, da denne innebærer en kreativ og visuell tilnærming til kritikk av store, multinasjonale selskaper. Begrepet Culture Jamming ble først brukt i 1984, men konseptet har røtter tilbake til 20-tallet og dadaismens collage-kunst (Darts, 2004, s. 320). Kort fortalt innebærer det en anarkistisk tilnærming til reklame og ofte en kritikk av kapitalistiske krefter og forbrukssamfunnet.

Nettverket Adbusters Media Foundation som ble grunnlagt i 1989 gir ut magasinet «Adbusters» i 60 land. I magasinet bruker de det visuelle språket til å aksjonere for å motvirke ensrettingen og kommersialiseringen av samfunnet og kulturen. Naomi Klein omtaler Culture Jamming som «Semiotic Robin Hood-ism» (Klein,



Bilde 8 - eksempler på culture jamming i såkalte "spoof ads" fra Adbusters.

2000, s. 280), noe jeg tolker som at utøverne «stjeler» de rikes integritet ved å sette fingeren på problematiske aspekter ved deres fremferd gjennom nøye gjennomtenkt manipulasjon av deres visuelle ansikt utad. Retten til å respondere på kultur gjennom kunstnerisk virksomhet og kreativ, kulturell kritikk er culture jamming-bevegelsens mantra (Darts, 2004, s. 322)

Flere av kunstnerne og uttrykkene jeg har presentert nå peker nettopp på ting som demper, undertrykker og hindrer menneskene i å blomstre. De peker på krig, rasisme og kommersialisering av samfunnet. I noen av eksemplene finner vi også kritikk av menneskenes ødeleggelse av naturen, noe som viser at samfunnskritisk kunst ikke alltid setter menneskene foran, men også gir en stemme til de som ikke har en.

Metafor teori og multimodalitet

I innledningen fortalte jeg hvordan mitt eget arbeid med en metaforbasert visuell ytring gjorde meg nysgjerrig på hvorvidt ungdommer har visuelle elementer i sin kultur som kan brukes i et visuelt skapende arbeid hvor målet er å uttrykke mening. For å finne ut av det, har jeg beveget meg inn i metafor teoriens verden for å utforske hva metaforer kan være, og hvordan de kan brukes i visuell kommunikasjon. Jeg har også beskrevet ungdoms visuelle kultur som multimodal. Derfor vil jeg gi en kort innføring i hva multimodalitet er, samt beskrive noen av de multimodale mediene og uttrykksformene ungdom omgis av og bruker.

Metaforer – mye mer en språklige bilder

Metaforer og metafor teori er et mye mer omfattende felt enn jeg ante da jeg gikk i gang med denne oppgaven. Jeg har gått fra å ha en oppfatning av metafor som et språklig virkemiddel i litteratur, til å bli mer og mer oppmerksom på at metaforer er en stor del av livene våre.

I innledningen forklarte jeg at en metafor innebærer å overføre betydning fra et domene/kunnskapsfelt til et annet. I verbalspråket har metaforer en viktig forklaringsfunksjon. De gjør det mulig å konkretisere og visualisere abstrakte begreper, og er hyppig brukt i dagligspråket. Når vi beskriver en brennende smerte, er metafor i bruk ved vi overfører erfaringen fra det konkrete fenomenet, kildedomenet å brenne seg for å beskrive smerten vi opplever. Mange har nok en oppfatning av metafor som ulike typer språklige bilder vi bruker for å levendegjøre språket. Det er de også, men de kan også være så mye mer. Lingvistene George Lakoff og Mark Johnson utløste et gjennombrudd for det som omtales som den kognitive metafor teorien på begynnelsen av 80-tallet. Deres forskning gjennomsyrrer mye av teorien jeg har lest om emnet. Askeland og Agdesteins «Metaforer – hva, hvordan og hvorfor» (2019) omtaler blant annet kognitiv metafor teori, og har bidratt til å gjøre det hele mer forståelig. Lakoff og Johnson er som sagt lingvister, og ser for det meste på metaforer i verbalspråket. For å finne en kobling til metaforer det visuelle språket har jeg hovedsakelig brukt Berit Ingebretsens avhandling «Metaforbasert tegning» (2008), som utreder blant annet hvordan kognitiv metafor teori kan benyttes i kommunikasjon med tegning.

Videre vil jeg gi en kort innføring i klassisk metafor teori, før jeg beskriver kognitiv metafor teori, for så å knytte denne til metaforbasert kommunikasjon med bilder. Jeg vil vise hvordan metaforer kan leses ut av og brukes i visuelle ytringer. Teorien jeg presenterer vil senere være et verktøy i analyse av resultatene.

Klassisk metafor teori

Før jeg går dypere inn i den kognitive metafor teorien, vil jeg raskt redegjøre for den klassiske varianten, som mange nok kjenner igjen fra litterær analyse i norskfaget. Grunnen til det, er at det er denne definisjonen av metafor elevene møter i klasserommet. Klassisk metafor teori har røtter tilbake til Aristoteles, og innen denne tradisjonen er metafor en av flere kategorier av språklige bilder, også kalt troper. I tabell 2 vises en oversikt over disse kategoriene i klassisk metafor teori. Her er metafor eksemplifisert med «Humor er menneskehetens plaster». Denne tabellen er hentet fra «Metaforer, hva, hvor og hvorfor» (Askeland & Agdestein, 2019, s. 172)

Type	Eksempel	Definisjon og språklig form
Sammenlikning	En spyflue surret som et tannlegebor.	Bruk av sammenlikningsord.
Metafor	Humor er menneskehetens plaster.	Sammenlikningsordet er utelatt. Erstatte en forestilling med en annen. $X = Y$ Sammensatte ord: fartsmonster
Besjeling	Steinen i skogen ropte på meg.	Konkrete ting får menneskelige trekk.
Personifikasjon	Tiden går.	Abstrakte ting eller begreper får menneskelige trekk.
Symbol	En ring kan være et symbol på evighet og evig kjærlighet.	Et synlig bilde på en tanke eller en idé, ofte bilder som gjentas og bygges ut
Parabel	Himmelriket kan sammenliknes med en mann som hadde sådd godt korn i åkeren sin.	En utbygd sammenlikning, for eksempel Jesu lignelser i Det nye testamentet
Allegori	George Orwells roman <i>Animal Farm</i> (1945) forteller om griser som tar over makten på en gård. Så skjer det som pleier å skje i de fleste diktatur. Drømmen om et bedre liv blir raskt knust av maktgalskap og diktatur.	Hvert ledd i fortellingen tilsvarer et annet ledd i en annen fortelling. Grisene i romanen til Orwell kan tilsvare Stalin og Lenin i den russiske revolusjonen.
Metonymityper (del for helhet)	Jeg har Ibsen i rødt skinn. Det har jeg ikke hjerte til. Moskva avviser at Putin er syk. Det satt en grå ulltrøye i døren.	Person står for åndsverk. Legemsdel står for sinnstilstand. Hovedstad står for regjering. Klær står for person.

Figur 7.1: Ulike typer bildespråk i den klassiske tradisjonen

Tabell 2 - et utvalg troper fra klassisk metafor teori hentet fra «Metaforer, hva, hvor og hvorfor?» (Askeland & Agdestein, 2019).

Innen den kognitive metafor-teorien, som jeg snart skal presentere, regnes alle disse kategoriene, med unntak av metonymi, inn under paraplyen metafor, og de er nyttige å kjenne til når man skal avgjøre hva som er en metafor (Askeland & Agdestein, 2019, s. 172)

Kognitiv metafor-teori

Lakoff og Johnsons hevder at metaforer er en essensiell del av menneskers måte å skape mening på. I følge den kognitive metafor-teorien er vårt alminnelige begrepssystem av metaforisk art; menneskers tankeprosesser er metaforiske (Lakoff & Johnson, 2003). Metaforer gjennomsyrrer vårt daglige liv fordi vi tar med oss våre kroppslige erfaringer inn i måten vi tenker og snakker om ulike fenomener i livene våre på – vi danner kognitive metaforer. Denne prosessen starter allerede fra vi er spedbarn med at vi danner det som kalles *primære metaforer* (Grady, 1997; Lakoff & Johnson, 1999). Jeg oppfatter primære metaforer som de grunnleggende, kognitive metaforene. Opplevelsen av å bli båret trygt av en forelder som baby har dannet grunnlag for de primære metaforene KJÆRLIGHET ER VARME og KJÆRLIGHET ER NÆRHET. Her blir kildedomenet varme og nærhet projisert på det abstrakte måltomenet kjærlighet. Denne primære metaforen kan gjenkjennes i andre metaforiske uttrykk hvor man bruker temperatur for å skildre for eksempel en relasjon, slik som: «*Han har en lun personlighet*» eller «*Han ga meg en kald skulder*». Den primære metaforen VIKTIG ER STORT har også et slikt primært opphav i barns opplevelse av de voksne som store og viktige. Uttrykk som «*Dette er en stor dag*» bygger på viktig er stort. Teorien om primære metaforer bygger blant annet på Joseph Gradys forskning i avhandlingen *Foundations of meaning- Primary metaphors and Primary scenes* (1997). Grady presenterer her en oversikt over primære metaforer og Lakoff og Johnson viser også til denne oversikten i «*Philosophy in the flesh*» (1999). Grady understreker at denne listen er veiledende, og Lakoff og Johnson hender at det finnes hundrevis av primære metaforer (Lakoff & Johnson, 1999, s. 59) Når jeg senere omtaler metaforer jeg har funnet i denne oversikten, vil jeg omtale dem som primære metaforer, men jeg ser på dem som en kategori av kognitive metaforer.

De primære metaforene danner et fundament for videre bygging av vårt metaforbaserte språk og videre utvikling av kognitive metaforer (Lakoff & Johnson,

1999). Kognitive metaforer omtales også som begrepsmetaforer (Lakoff & Johnson, 2003/1980) eller underliggende metaforer (Askeland & Agdestein, 2019). Lakoff og Johnson bruker helt enkelt *metaforer* når de omtaler kognitive metaforer. I metaforlitteraturen utheves ofte kognitive metaforer med KAPITÉLER, og det kommer jeg også gjøre.

De kognitive metaforene danner utgangspunkt for metaforiske uttrykk (Lakoff & Johnson, 2003). Når jeg sier til en elev «Du har kommet langt på vei med denne oppgaven» er dette et metaforisk uttrykk bygget på den kognitive metaforen LIVET ER EN REISE. Det samme gjelder hvis man beskriver noen karriere som «preget av oppturer og nedturer». I livet er en reise er erfaringen av å bevege seg over en lengre strekning kildedomenet og det abstrakte konseptet livet måldomenet. (Lakoff & Johnson, 2003). Én underliggende kognitiv metafor kan danne grunnlag for mange metaforiske uttrykk. Andre eksempler på slike kognitive metaforer, ER SYKDOM ER KRIG og Å FORSTÅ ER Å SE som henholdsvis gir de metaforiske uttrykkene «*han tapte kampen mot kreften*» og «*sannheten åpenbarte seg for henne*».

Kognitive metaforer og metaforiske uttrykk kan sorteres under ulike forestillingsskjema. Askeland og Agdestein forstår forestillingsskjemaer som «*stadig gjentatte, dynamiske mønstre som er forankret i menneskets tidlige erfaringer av kropp og rom-relasjoner. Disse mønstrene blir en slags grunnstrukturer ved senere begrepsdannelse*» (Askeland & Agdestein, 2019 s. 28). Noen av de mest sentrale forestillingsskjemaene er:

Beholderskjemaet som grunner i at vi har en erfaring av egen kropp som en beholder med en innside og en utside. Denne erfaringen kan overføres til andre beholdere, og beholderskjemaet kan igjen projiseres på mer abstrakte konsepter. Beholderskjemaet kan gjenkjennes i metaforiske uttrykk som «å være *i* et kjærlighetsforhold» eller at noe foregår «*utenfor arbeidstid*».

Veiskjemaet er knyttet til vår orientering i rommet og bygger på at mange daglige handlinger har et startpunkt og et endepunkt, og mellom disse punktene er det en vei eller en bane. LIVET ER EN REISE benytter veiskjemaet og dermed også uttrykk som «du har kommet langt på vei med denne oppgaven» eller «nå er du på villspor»

Skala-skjemaet omfatter metaforer som dreier rund vertikale bevegelser og størrelsesforhold. Skalaskjemaet benyttes i den kognitive METAFOREN GLAD ER OPP/TRIST ER NED som kan kjennes igjen i metaforiske uttrykk som: «Han føler seg helt bønn i bøtta», og «Hun svever på skyer». Andre eksempler på bruk av skalaskjemaet er størrelsesuttrykk som MINDRE ER NED – NEGATIVT og MER ER OPP/POSITIVT – hvor uttrykk som «Fra den dagen gikk det utforbakke med ham» og «Konfirmasjonsdagen er en stor dag.

Sentrum-periferi-skjemaet er synlig i metaforbaserte uttrykk som «han traff midt i blinken» og i «argumentene hans var helt på viddene» som igjen kan spores tilbake til den primære metaforen RIKTIG/PASSEND ER PÅ DET RIKTIGE STEDET (CORRECT/APPROPRIATE IS IN THE RIGHT LOCATION) (Grady, 1997, s. 301)

Metaforer i visuell kommunikasjon

Foreløpig har alle mine eksempler på metafor vært av språklig art, og det er på tide å ta dem med over i den visuelle verden. I artikkelen *Primary metaphors and monomodal visual metaphors* viser Maria J. Ortiz (2011) hvordan primære metaforer er synlige i ulike filmscener. Et eksempel hun trekker fram er hvordan bruk av fugleperspektiv for å få en karakter til å virke nedtrykt og ute av seg, viser den primære metaforen Å VÆRE ØVERST ER Å HA KONTROLL (Ortiz, 2011, s. 6).

Berit Ingebrethsen har i sin doktoravhandling fordypet seg i utfordringene og mulighetene som ligger i å kommunisere mening gjennom tegning. Ingebrethsen har tatt utgangspunkt i avistegning – en sjanger hvor målet gjerne er å understreke illustrere/kommentere en tekst og formidle et budskap. Selv om hennes fokus ligger på tegnemediet, mener jeg at mye er overførbart til annen bildebasert kommunikasjon hvor hensikten er å kommunisere en mening. Ingebrethsen binder sammen den kognitive metafor-teorien med visuell kommunikasjon, og beskriver hvordan kognitive metaforer kan gjenkjennes i et visuelt språk. Videre skisserer hun en rekke grep man kan ta for å kommunisere metaforbasert.

Jeg vil nå forsøke å gi noen eksempler på hvordan kognitive metaforer kan kjennes igjen i en visuell kontekst. Eksempelene jeg bruker er samlet inn underveis i prosjektet og samtlige er brukt i læringsopplegget mitt.



Bilde 9 - Lex Drevinski "Racism" (1992)

Det første eksempelet jeg vil trekke fram, er Lex Drevinskis plakat «Racism». Her er den primære metaforen Å VÆRE ØVERST ER Å HA KONTROLL (Grady, 1997, s. 297) synlig ved at den hvite foten trækker det sorte ansiktet ned.

I Luba Lukovas plakat «Junia» kan man se den primære metaforen KUNNSKAP ER FYSISK INNHOLD I HODET (Grady, 1997, s. 305), en metafor som benytter beholderskjemaet. Hun har plassert en kvinne inne i hodet på en mann, og mannens hode er delvis formet som en gjennomsiktig boks. Bildet åpner for tolkninger om at kvinner er fanget i en manns idé om hva en kvinne er, blant annet fordi kvinnen inne i hodet presser hendene mot veggene.



Bilde 10 - Luba Lukova "Junia"

Metonymi

Metonymi er en mekanisme som er viktig å se i sammenheng med metafor. Metonymi innebærer også overføring av betydning, men mens en metafor overfører betydning fra et kilddomene til et måldomene, bruker metonymi et begrep fra et kilddomene til å aktivere et begrep i det samme domenet (Askeland & Agdestein, 2019 s. 36). Metonymi brukes til å dirigere oppmerksomhet til noe, til å skape referanse (Ingebretsen, 2008 s. 334). Eksempler fra verbalspråket kan være: «Hun elsker *Ibsen*» i betydningen hun elsker Ibsens forfatterskap (produsent for produkt) og «*Utøya* har fremdeles betydning for politiets beredskap» (sted for hendelse). I uttrykket «vi trenger flere hender i eldreomsorgen» viser *hender* til *folk på jobb*. Metonymi er altså opprinnelig et begrep fra verbalspråket, men jeg velger presentere denne mekanismen etter at jeg har gått over til å omtale visuell kommunikasjon. Grunnen til det, er at jeg ser metonymi som et meget viktig verktøy i metaforbasert visuell kommunikasjon. Hvis vi skal se på metonymi i en visuell kontekst, kan dette knyttes til bruk av lett gjenkjennelige visuelle elementer eller symboler som det kan

knyttet en betydning til. Symboler er gjenstander eller et ytre tegn som det knyttes en overført betydning til (Svendsen, 2021). Bruk av symboler spiller på den metonymiske mekanismen ved at symboler viser til det de står for (Ingebrethsen, 2013, s. 6). Et kors kan representere kristendommen og et dødninghode kan bety fare. Andre eksempler på visuell metonymi, kan være øyne som referer til å se, Eiffeltårnet som referer til Paris, og Frihetsstatuen referer til USA. Siden visuelle symboler fungerer metonymisk inkluderer jeg bruk av symboler når jeg senere omtaler bruk av metonymi.

I Adbusters illustrasjon på Bilde 11 med hendene som holder fast i strekene i en strekkode finner vi bruk av metonymi: Strekkoden er et visuelt element vi forbinder med noe som kan kjøpes og representerer her forbrukssamfunnet. Hendene er en referer til mennesker, slik som i eksempelet over med hender i eldreomsorgen. Hendene holder i strekene i strekkoden som i gitteret i et bur



Bilde 11 - Adbusters

eller fengsel. Ved hjelp av metonymi visualiseres det metaforiske uttrykket «mennesker er fanger i forbrukssamfunnet» som har rot i den konseptuelle metaforen IDEER ER BYGNINGER. Ideen er i dette tilfellet forbrukssamfunnet.

Berit Ingebrethsen hevder at den metonymiske mekanismen er avgjørende i metaforbasert tegning og at metafor og metonymi ofte spiller sammen og trenger hverandre (Ingebrethsen, 2008 s. 98). For å kunne visuelt illustrere et abstrakt konsept, må man bruke visuelle elementer som gir assosiasjoner til dette konseptet, og her er den metonymiske mekanismen essensiell (Ingebrethsen 2013 s. 10).

Visuelle metaforer

Eksemplene jeg har vist over, kan omtales som visuelle metaforer. Det som skiller visuelle metaforer fra mer ordinær illustrasjon er bruken av visuelle elementer som bringer med seg en betydning utover å bare være en gjengivelse av en gjenstand. Sammensetningen av de visuelle elementene skaper en liten fortelling eller formidler et budskap. «Med visuelle metaforer menes metaforer hvor kilde- og måldomene

kan være avbildet eller bare signalisert gjennom den visuelle konteksten, og hvor minst ett element fra kildedomenet projiseres over på måldomenet» (Askeland & Agdestein, 2019 s. 145). Charles Forceville beskriver fire typer visuelle metaforer (Forceville, u.å.). Forcevilles eksempler er hentet fra reklame, men jeg opplever at typene av visuelle metaforer som beskrives kan gjenkjennes i annen visuelle kommunikasjon som illustrasjon, street art, culture jamming og liknende. Videre følger en kort presentasjon av disse fire typene visuelle metaforer illustrert med eksempler jeg har funnet.



Kontekstuell visuell metafor:

En kontekstuell visuell metafor oppstår når fenomener eller objekter forstås som noe annet på grunn av den visuelle konteksten det er avbildet i. I eksempelet på

Bilde 12 - kontekstuell visuell metafor, fra forsiden av The Economist (2020)

Bilde 12 er koronavirus plassert i verdensrommet, noe som understreker overskriftens beskrivelse av virus som aliens. Illustrasjonen sier også «virus er som aliens» - et eksempel på en image metaphor, et begrep jeg kommer tilbake til senere.

Hybrid visuell metafor:

En hybrid visuell metafor oppstår når et fenomen oppfattes som et fysisk umulig objekt ved at det består av to forskjellige deler som opprinnelig hører til to forskjellige domener. Plakaten «Rydd en strand» for Miljøpartiet de grønne er et eksempel på en hybrid visuell metafor. Plakaten har en klar referanse til filmen «Haisommer». Kildedomenet her er trussel som lurder under havoverflaten og dette projiseres på måldomenet marin forspøpling ved at haien (trusselen) er satt sammen av ulike typer avfall man kan finne i havet.



Bilde 13 - Hybrid visuell metafor – plakat for Miljøpartiet de grønne av Eivind Stoud Platou.

Den visuelle similen

En visuell simile oppstår når et objekt eller fenomen kontrasteres med et objekt fra et annet betydningsdomene på en slik måte at det første (målet) forstås gjennom det

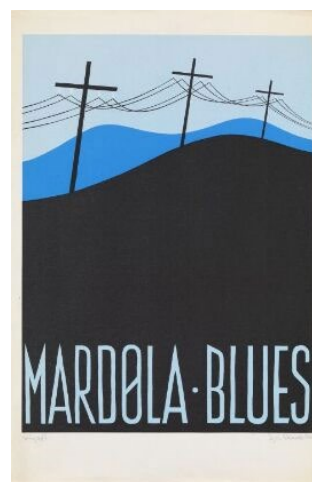


Bilde 14 - Visuell simile

andre (kilden). Visuell simile kan oversettes med visuell sammenlikning. Ulike varianter av patroner plassert sammen med sigaretter er et eksempel på visuell simile. Her er patronen valgt både på grunn av sin formlikhet med sigaretten og sin potensielle dødelighet slik at budskapet «røyking dreper» kommuniseres tydelig.

Den integrerte visuelle metaforen

En integrert visuell metafor gjenkjennes ved at et objekt eller visuelt fenomen er representert slik at det i sin helhet likner et annet objekt. Erik Storeides «Mardøla Blues» (1970) er et slikt eksempel. Her ser høyspentmastene ut som kors. Man skjønner at det er høyspentmaster på grunn av ledningene, men korsformen tar med seg informasjon fra kildedomenet kirkegård og overfører dette til utbygging av vannkraft. Metaforen aktiveres i dette tilfelle av teksten, som kobler illustrasjonen til skadelig vannkraftutbygging.



Bilde 15 - Integrert visuell metafor. Egil Storeide "Mardøla blues (1970)

Image metaphors/synsmetaforer

Berit Ingebretsen fremhever skillet mellom Lakoff & Johnsons konseptuelle metaforer og det de kaller *image metaphors* (Ingebretsen, 2008 s. 247) Image metaphors beskrives som enkelttilfeller av metaforer - bilder som opptrer en gang knyttet til en enkelt skildring, til forskjell fra de kognitive metaforene som danner mentale mønstre som gjenbrukes Lakoff & Johnson ref. i Ingebretsen 2009, s. 90) Lakoff & Johnsons image metaphors likner det mange norsklærere nok vil kjenne igjen som det språklige virkemiddelet metafor fra den klassiske metafor-teorien, og også sammenlikning (simile). Et eksempel på en verbal image metaforer finner vi i Karpes låt «Påfugl»:

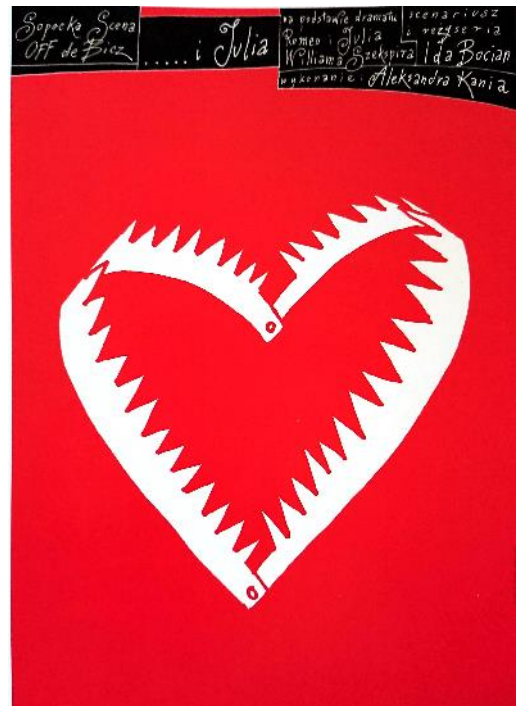
«Den grå hoodien min er matcha med sørpen

(...)

Jeg er en påfugl» (Patel & Ytreeide, 2012)

Her sammenliknes en hettegensers farge med sørpe og jeg-personen beskriver seg selv som en påfugl. Jeg ser likhetstrekk mellom image metaphors og de tidligere nevnte eksemplene på visuelle metaforer, da de også innebærer enkelttilfeller av projisering fra et visuelt domene til et annet, eller mellom to domener.

Berit Ingebretsen oversetter image metaphors til *synsmetaforer* når hun knytter disse til å kommunisere med tegning.. Hun definerer synsmetaforer som «to piktorale bildeelementer med felles overlappende form. Disse to bildeelementene danner de to leddene i det metaforiske uttrykket, kilde og måldomenet» (Ingebretsen, 2008 s. 91). Et eksempel på en slik synsmetafor kan vi se i Leszek Zebrowskis (2009) plakat for Romeo og Julie. Her overlappes formene hjertesymbol og revesaks. Jeg tolker det som at revesaksa med sine skarpe tenner er kildedomenet og hjertet (kjærligheten) er måldomenet. Denne sammensetningen illustrerer hvor smertefull den forbudte kjærligheten kan være. I det nevnte eksempelet ser man



Bilde 16 - Leszek Zenrowskis Plakat for "Romeo og Julie" som viser bruk av synsmetafor. Hjerte og revesaks overlapper og illustrerer hvor smertefull den forbudte kjærligheten kan være.

også at metonymi er brukt ved at hjertet representerer kjærligheten. Ingebretsen fremhever bruk av synsmetaforer som et svært effektivt grep når man skal formidle mening i en tegning (Ingebretsen, 2008 s. 247).

Visuelle endringskategorier

Når man skal kommunisere mening med bilder, er man avhengig av visuelle elementer, tegn og symboler som bærer med seg en betydning. Man må også ha en

bevissthet rundt hvordan disse spiller sammen, og hvordan man kan endre dem på en måte som gjør at mening kommuniseres. For å tydeliggjøre budskapet finnes det ulike grep man kan ta med de meningsbærende visuelle elementene for å endre dem, slik at et budskap formidles. Berit Ingebretsen henter disse fra retorikken (Ingebretsen, 2008, s. 110). Først presenteres fire grunnleggende endringskategorier: *adjectio*, *detractio*, *immutatio* og *transmutatio*.

Adjectio – betyr å legge til. Man tar utgangspunkt i et visuelt element, og legger til detaljer som gjør at betydning, konnotasjoner eller oppfatning endres. På dette bildet blir Shell-logoen om til et dødningehode ved at man har tilført døde hvaler.



Bilde 17 - *adjectio*



Detractio – å fjerne noe, for eksempel å fjerne munnen fra et ansikt for å illustrere det å ikke kunne si meningen sin, å være målløs slik man ser i denne emoji'en.

Bilde 18 - *detractio*

Immutatio – å sette noe i stedet for noe annet, for eksempel å sette klør i stedet for hender, eller røtter i stedet for føtter. Et eksempel er Banksys «Flower Thrower», der en blomsterbukett er satt inn i stedet for en molotov cocktail eller en stein.



Bilde 19 - *Immutatio*

Transmutatio – ombytting eller visuelt rollebytte. Denne kategorien tolker jeg som å bytte visuelle kjennetegn mellom to elementer slik at disse gjensidig endrer karakter og innhold. I eksempelet under har Donald Trump fått en kropp formet som en bæsje, ikke ulik bæsje-emoji'en.



Bilde 21 - *Emoji-bæsje*



Bilde 20 - *Transmutatio*

Jeg har nå presentert hvordan metafor og metonymi kan være synlig og brukes i visuelle uttrykk og ytringer, og hvordan ulike endringsgrep kan gjøres med visuelle elementer for å tilføre ny betydning ved spille på den metaforiske mekanismen å *overføre betydning*.

Multimodale møteplasser og ytringsformer

I innledningen beskrev jeg barn og unges kommunikasjonshverdag som multimodal: full av visuelle ytringer satt sammen av bilder, tekst, film, lyd, farger og figurer. I dette kapittelet går jeg grundigere rede for hva multimodalitet er. Så vil jeg fortelle om hva som kjennetegner noen av de plattformene hvor multimodal kommunikasjon foregår og om ytringsformene emoji, GIF og memes. Å legge opp til at elever bruker visuelle elementer fra egen kultur i skapende arbeid, krever en bevisstgjøring rundt hva som er lov og ikke lov når man tar utgangspunkt i uttrykk som andre har skapt. Derfor avsluttes kapittelet med en del om åndsverk og opphavsrett.

Multimodalitet

Visuell ytring er et kjernebegrep i oppgaven min. Å ytre seg handler om å kommunisere, og i denne sammenhengen om å kommunisere en mening. Ifølge semiotikken er menneskelig kommunikasjon bygget opp av tegn. Tegn kan beskrives som *den konvensjonelle forbindelsen mellom et uttrykk og et innhold* (Svennevik, 2001 s. 30), og kan også omtales som semiotiske ressurser. Ord, symboler og gester er eksempler på tegn, og de er tegn fordi vi er enige om at sammensetningen av *uttrykksiden* det vi ser og hører og ideen bak *innholdssiden* til sammen betyr det det gjør (Rimstad, 2014 s. 67).

Innledningsvis viste jeg til Tollef Thorsnes og Aslaug Veum (2014) sin definisjon av modalitet som en uttrykksform som brukes til å skape mening (Thorsnes & Veum, 2018 s. 10). Modalitet kommer av *mode*, som betyr måte (Rimstad, 2014 s. 67). Kunstneriske modaliteter kan være for eksempel tegning, maleri, foto, skulptur, arkitektur eller tekst (Thorsnes & Veum, 2018, s. 11). Farger, former, lukt, lukt, lyd og lys kan også fungere som modaliteter (Rimstad, 2014, s. 26). Hva som kan regnes som en modalitet er ikke statisk eller fast. En farge blir for eksempel en modalitet i

det den er valgt for å kommunisere noe, og ikke bare fordi den er fin og man hadde lyst til å bruke den. En modalitet kan også kalles en meningsbærende *ressurs*. Ulike modaliteter har varierende muligheter og potensial for å skape mening – dette kalles modalitetens *affordans*. (Thorsnes & Veum, 2018 s. 10-11). Modalitetens *affordans* sier noe om hva modaliteten egner seg til.

Modaliteter er altså måter å uttrykke seg på – måter som gir tegn en materiell form (Rimstad, 2014, s. 26 og 68). Hvis vi bruker eksempelet plakat, er disse gjerne satt sammen av modalitetene tekst og illustrasjon eller bilde, altså to ulike modaliteter. Går man tettere på plakaten, er ofte også farger og fonter valgt bevisst fordi de bringer med seg en mening, og de er dermed også modaliteter i uttrykket. Plakaten består av flere modaliteter og er dermed *multimodal*. Multimodalitet vil altså si å kople sammen ulike meningsuttrykk, eller semiotiske ressurser i en helhetlig kommunikativ handling, for eksempel i en tekst eller i et kunstprodukt. (Thorsnes & Veum, 2013, s. 2)

Snapchat, Instagram; YouTube og TikTok – de mest utbredte sosiale mediene blant ungdom

I innledningen ble dagens kommunikasjonssituasjon i sosiale medier beskrevet som nettopp multimodal. Man kan si at visuelle ytringer i sosiale medier er *multimodale ytringer*. Jeg velger å samle de sosiale mediene Snapchat, Instagram, YouTube og TikTok i samme avsnitt, da de i form etter hvert er ganske like. YouTube skiller seg litt fra de tre andre, da plattformen hovedsakelig innebærer å dele videoer, og har et mer dominerende avsenderpreg. Alle fire innebærer kommunikasjon, og en høy grad av multimodalitet gjennom bruk av video med og uten innklippede, visuelle effekter, lydeffekter og musikk. Snapchat innebærer i hovedsak toveiskommunikasjon, og er for øyeblikket ungdommers foretrukne kommunikasjonskanal (Medietilsynet, 2020), men også veldig vanlig blant de eldre generasjonene. Instagram er nok mer populært hos oss som er født i forrige årtusen, men har fortsatt en solid fjerdeplass hos de mellom 9 og 18. TikTok ble lansert i 2016, og er den nyeste plattformen av de tre. TikTok er for øyeblikket mest populær blant unge. Alle de tre plattformene har mulighet til å skape multimodale ytringer ved å redigere, legge på filter, grafikk, lyd og tekst på bilder og videoer. Å dele offentlig eller kommunisere en til en eller i grupper er mulig på samtlige plattformer.

Gaming – multimodale univers

Ifølge Barn og medier-undersøkelsen spiller 86 prosent av 9–18-åringene dataspill; 96 prosent av guttene og 76 prosent av jentene (Medietilsynet, 2020). Selv om det er flest gutter som gamer, er antallet jenter på vei oppover. Man trenger ikke tilbringe mye tid i spillverdenen for å observere at den er multimodal. I spillene finnes 2- og 3-dimensjonale verdener komponert av form, farge og lyd, og barn og unge manøvrerer i disse verdenene med største selvfølgelighet. Mange barn spiller dataspill før de lærer å lese, og de lærer seg å tolke spillenes figurer, symboler og logikk fra svært ung alder. Etter hvert som de blir eldre, snakker de gjerne med hverandre over nettet i sanntid mens de spiller i samme spillverden. I en del spill skaper man sin egen karakter – en avatar og går inn i en rolle. Å skape seg en slik avatar kan minne om en designprosess, der man setter sammen ulike detaljer i figurens utseende for å representere seg selv.

Emojier 😊

I følge det Norske Akademis Ordbok er en emoji et grafisk ikon som forestiller gjenstander eller uttrykker følelser, brukt i digital kommunikasjon. Navnet kommer fra japansk og er satt sammen av e (bilde) og moji (bokstav). Emojis forløper het emotikon, og er det man husker som smilefjes som dette :-) og andre ansikter og figurer satt sammen av ulike tegn på tastaturet (Det Norske Akademis ordbok, u.d.). Emojier bærer en stor del av kommunikasjonen mellom oss, fra barn til eldre. Personlig bruker jeg dem mye i tillegg til tekst, men jeg responderer ofte på meldinger utelukkende med én eller flere emojier. Jeg observerer at denne bruken er vanlig i alle aldersgrupper i min omgangskrets. Elevene mine bruker emojier når de kommuniserer med meg gjennom ulike digitale kanaler, og det samme gjør mine foreldre på over 60.

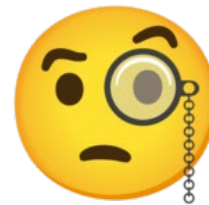
Trine Ottosen har i sin masteravhandling *Hvorfor bruker du den emojien der!?* 😊 undersøkt hvordan emojier påvirker språk og kontekst i skriftlig-muntlige digitale kommunikasjonsformer. Hun beskriver emojier som digitale symboler som har piktogramfunksjon og ideogramfunksjon. Med det mener hun at de kan representere følelser, idéer, begivenheter og objekter (Ottosen, 2018). Piktogrammer er bilder som symboliserer et ord eller et begrep og de ser ut som det de står for. Eksempler kan være internasjonale billedskilt for søppelkasse, mann/kvinne og røyking forbudt

(Store norske leksikon, 2018). Et ideogram visualiserer også begreper idéer eller en handling, men i motsetning til piktogrammer, ser ikke ideogrammer nødvendigvis ut som det de betyr. Kinesiske tegn er eksempler på ideogrammer (Bosoni, 2020). At emoji kan ha både piktogram og ideogramfunksjon innebærer slik jeg forstår det at en emoji både kan bety både det den konkret forestiller, men samtidig ta med seg en utvidet betydning. Et eksempel er emojien «fjes med monokkel». På Emojipedia beskrives den slik:

A yellow face with furrowed eyebrows wearing a monocle. Usually depicted with a small, intent frown and head slightly upturned, as if in careful inspection.

May show that someone is pondering, considering, or questioning something, sometimes with a sense of skeptical or ironic observation or encouraging a closer look at some content. May convey a sense of sophistication or smug intelligence, e.g., smarty-pants.

(Emojipedia, u.d.)



Bilde 22 - emoji - fjes med monokkel

Emoji kan være multimodale i seg selv, da både ansiktuttrykk og farge kan ses på som modaliteter. Den kvalme emoji, som ser slik ut: 🤢 har et ansiktuttrykk som viser ubehag med bekymrede øyenbryn og en munn som tvinges igjen. Ansiktsfargen er grønn, en farge som ofte forbindes med kvalme, og som dermed understreker hva emoji kommuniserer: Den er uvel og må spy.

Emoji består i tillegg til de tradisjonelle gule, runde fjesene, av små piktogrammer av alt fra landskap og flagg til kjøretøy og mat. Ifølge Ottosen (2018) kan folks oppfatning av hva en emoji betyr variere en del. Emoji med et rett fram, enkelt forståelig ansiktuttrykk, som for eksempel denne: 😄 er lett å forstå, men når ansiktuttrykkene blir mer uklare, slik som denne: 😏, kan det by på misforståelser.

Emoji brukes på tvers av plattformer. De er en del av tastaturet på telefoner, i ulike chattefunksjoner og til og med Word gjør om :-)) til 😊 helt av seg selv. Når jeg benevner spesifikke emoji videre i avhandlingen, er navnene hentet fra Emojipedia

(emojipedia.com) og oversatt til norsk av meg. Emojipedia er den beste kilden jeg har funnet når det kommer til beskrivelse og forklaring av emoji'er.

GIF

GIF er kort for Graphic Interchange Format (Store norske leksikon, 2020a). GIF-er er korte, lydløse, små animasjoner og filmklipp og er gjerne innlemmet i ulike sosiale mediers chattefunksjoner. GIF-er blir multimodale idet de kobler sammen levende bilde og skrift. Ofte er GIF-er små utklipp fra kjente filmscener, med en pålagt tekst, gjerne en replikk fra filmen. GIF-er kan også legges til som ytterligere en modalitet som små, animerte figurer som kan plasseres oppå bilder og film på for eksempel Instagram. GIF-er kan fylle samme funksjon som emoji'er - man kan finne en GIF som kommenterer de fleste situasjoner. En GIF kan være internt morsom for de som tar referansen, eller det kan være et klipp med en søt katt.

Memes

Et medium som florerer på internett, er *memes*. Betegnelsen *memes* ble først brukt av Richard Dawkins i 1976 og omfatter opprinnelig ulike kulturelle artefakter som spres rundt. (Harvey & Palese, 2018, s. 260). Når jeg omtaler *memes*, er det snakk om internett *memes* som består av modalitetene bilder/illustrasjoner og film og tekst. Bildene og filmene kan være fra kjente filmer, eller de kan være tilfeldige snapshots som har den egenskapen at de visualiserer en bestemt tanke, idé, eller situasjon. GIF-er kan også være *memes*. Ofte er det slik at et *meme* kan brukes til å illustrere eller kommentere flere situasjoner som har noe til felles. *Memes* binder sammen disse ulike situasjonene. Den hvite fonten med sort kontur som er brukt i eksempelet under er typisk for *memes*, men brukes ikke på alle. *Memes* finnes overalt på internett, men er ekstra synlig på nettsteder som 9gag og Reddit.



Bilde 23 - Her vises et eksempel på et meme som har eksistert en stund. Originalt er bildet hentet fra filmen Ringenes Herre. Karakteren Boromir sier "One does not simply walk in to Mordor" som et svar på hvordan Frodo skal dra til Mordor for å bli kvitt ringen. Dette memet handler ofte til en slags humoristisk realitetsorientering – frasen «One does not simply...» kobles til ulike handlinger som det er uhørt å tro at man bare kan gjøre. I eksemplet til venstre er det korona og lockdown som kommenteres, til høyre er det snakk om dataspillet Cyberpunk, og hvor dårlig gjort det er å avsløre handlingen i det for de som ikke har rukket å spille ennå.

Memes kan lages av hvem som helst, og lever sitt eget liv. Det finnes sider på nett hvor man kan hente opp kjente meme-makroer og legge på egen tekst som passer til bildet. Noen memes sirkulerer lenge, som eksempelet over, mens andre forsvinner fort. De senere årene har memes spilt en stadig større rolle i politisk sammenheng (Harvey & Palese, 2018, s. 264)

Da skolen var stengt våren 2020 ga jeg elevene mine i oppgave å lage memes som beskrev hvordan det var å leve i «koronasituasjonen». Dette var en oppgave som fenget de fleste elevene umiddelbart. De fikk ingen annen instruksjon fra meg enn «lag memes som beskriver koronasituasjonen med bruk av *da* og *når*. Memes-ene de lagde, viste tydelig at dette var et medium de kjente.

Hyttefolket når Erna kommer jagende etter:



Bilde 24 - korona-memes – elevarbeid – gjengitt med elevenes tillatelse.

Noe av det som er fascinerende, både med emoji'er, GIF-er og memes, er hvordan betydning knyttes til bilder, og hvordan denne betydningen kan endres og veksle over tid. Hvordan enkeltbilder skaper små fortellinger og mer eller mindre tydelige meningsytringer. Hvordan denne kunnskapen og bildekompetansen sprer seg, men også hvordan den skaper misforståelser. De multimodale møteplassene og ytringsformene jeg har beskrevet nå, er en del av det digitale universet på internett. Multimodalitet er naturligvis ikke forbeholdt datamaskiner, nettbrett og smarttelefoner, men siden ungdom bruker såpass mye av tiden sin på digitale plattformer, er det der jeg har vagt å sette fokuset.

Åndsverk og opphavsrett

Ungdommers multimodale hverdag er preget av fri deling og spredning av bilder og film på digitale plattformer. Som lærer har man et ansvar å bevisstgjøre elevene hva som egentlig er lov når det gjelder kopiering og deling av noe andre har skapt. I Norge er for eksempel ikke lov å bare bruke et bilde man finner på nettet og lage et meme av det og spre det rundt. Å oppfordre elever til bruk av visuelle uttrykk fra egen kultur nødvendiggjør refleksjon rundt opphavsrett og åndsverk – både hos lærer og elever. Hva er et åndsverk? Hva er lov og hva er ikke lov? I den forrige læreplanen var det å kjenne til åndsverk og opphavsrett et kompetansemål i norskfaget. Det er nå fjernet.

I kunst og håndverksfaget er det heller ikke fremhevet i målene etter 10. trinn. Dette er allikevel aktuell tematikk i klasserommet, selv om det ikke står i læreplanen.

I åndsverkslovens § 2 står følgende definisjon: *Med åndsverk forstås i denne loven litterære eller kunstneriske verk av enhver art, som er uttrykk for original og individuell skapende åndsinnsett.* (Åndsverkloven, 2018) For å bli vernet som åndsverk må verket møte visse krav. Alle kravene må oppfylles for at verket skal kunne vernes basert på en rettslig oppfatning. For det første må verket være skapt av et menneske, og ikke av naturen alene. Verket må være en nyskaping og ha verkshøyde. (Rognstad & Lassen, 2009, pp. 78-79 referert i Bergmann 2019).

Den som har skapt det som anses som et åndsverk, eier det, og vedkommende eier retten til å spre det til resten av verden. Denne rettigheten er det som omtales som *opphavsrett*, og den har rettighetshaver frem til 70 år etter sin død, her definert i §3:

§ 3. Opphavsretten gir innen de grenser som er angitt i denne lov, enerett til å råde over åndsverket ved å fremstille varig eller midlertidig eksemplarer av det og ved å gjøre det tilgjengelig for allmennheten, i opprinnelig eller endret skikkelse, i oversettelse eller bearbeidelse, i annen litteratur- eller kunstform eller i annen teknikk (Åndsverkloven, 2018)

Tiden et verk er beskyttet av opphavsretten, kalles som verkets vernetid. Fotografier defineres i to nivåer av åndsverk: fotografiske verk, som typisk er tatt av en kunstner eller fotograf, og har en kunstnerisk kvalitet, og fotografiske bilder som hvem som helst kan ta. I følge § 23 i Åndsverkloven har fotografiske verk samme vernetid som andre åndsverk, mens fotografiske bilder er beskyttet i fotografens levetid og 15 år etter utløpet av fotografens dødsår, men likevel minst 50 år fra utløpet av det året bildet ble laget.

Selv om åndsverkloven beskytter det man som rettighetshaver har skapt, betyr ikke det at andre ikke har lov til å la seg inspirere av det. I § 6 beskrives retten til å bearbeide eller overføre et åndsverk til en annen form:

§6 Den som oversetter eller på annen måte bearbeider et åndsverk eller overfører det til en annen litterær eller kunstnerisk form, har opphavsrett til

verket i denne skikkelse, men kan ikke råde over det i strid med opphavsretten til originalverket.

Opphavsrett er ikke til hinder for at det skapes nye og selvstendige verk gjennom å benytte eksisterende verk. Opphavsretten til det nye verket er i så fall ikke avhengig av opphavsretten til originalverket (Åndsverkloven, 2018).

Annet ledd omtaler her verk som er inspirert av, eller tar utgangspunkt i, eksisterende åndsverk på en slik måte at det nye verket er *selvstendig* og ikke er avhengig av det opprinnelige verket (Hannemyr, u.å.). Det finnes flere eksempler på uttrykk fra kunsthistorien hvor kunstnere har skapt verk på bakgrunn av andres arbeider uten at det har ført til konsekvenser for kunstneren. Andy Warhol er kjent for å avbilde kommersielle produkter, men han har også laget egne versjoner av flere av Edvard Munchs bilder (Munchmuseet, 2018) og Kjartan Slette-mark har lagt collager av bilder av Richard Nixon (Nasjonalmuseet, u.d.) Å hente elementer fra og referanser til kunstverk og andre kulturelle uttrykk er vanlig i skapende prosesser, og grensene for hva som er å kopiere er ikke tydelig definert. Silje Bergmann skriver at *Bearbeidelse* av åndsverk ikke er brudd på opphavspersonens rettigheter i alle sammenhenger, og kan føre til at en nyskaping slik at et selvstendig verk oppstår Hun skriver videre at «Loven gir ikke svar på hva som er for mye plagiat, eller selvstendig nok bearbeidelse av et verk. En skjønnsmessig analyse må gjøres for hvert enkelt tilfelle, og det må vurderes i hvilken grad verkene har det samme estetiske uttrykket» (Bergman, 2019).

Jeg tolker det som at hvis du for eksempel bruker et foto uten å spørre rettighetshaver om lov, eller kopierer et maleri ved å prøve å male så likt som mulig, er du på tynn is. Omskaper og bearbeider uttrykket i for eksempel en annen teknikk er du mer på den sikre siden. Selv om man ikke skal oppfordre elever til lovbrudd, kan det være aktuelt å reflektere sammen med dem rundt at det av og til kanskje er riktig å «stjele» noe andre har laget. Den tidligere beskrevne uttrykksformen Culture jamming gjør ofte bruk av for eksempel reklameannonser og logoer og manipulerer disse og kritiserer på den måten forbrukssamfunnet og kommersialismen. Det har ført til søksmål grunnet i brudd på opphavsrettsregler (Darts, 2004). Det er forskjell på å ta en kunstners arbeid og utgi det for å være sitt eget, og å manipulere logoen til McDonalds for å problematisere at de selger usunn mat.

Innenfor klasserommets vegger har man lov å bruke andres bilder for eksempel i presentasjoner uten å spørre om lov, men skal man dele noe utenfor må man sørge for å holde seg innenfor lovene som gjelder (Del rett, 2020).

Metode

Gjennom arbeid med masteroppgaven ønsket jeg å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan ungdomsskoleelevers visuelle kultur danne grunnlag for metaforbaserte visuelle ytringer?

Hvilke problemstillinger og muligheter oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker?

Min innsamling av empiri har foregått gjennom eget skapende arbeid og gjennomføring av et læringsopplegg. Resultatene fra læringsopplegget utgjør hovedtyngden i materialet. Teorien jeg har lest om metafor-teori og multimodalitet spiller også en viktig rolle i forståelsen av eget skapende arbeid, utforming av læringsopplegget. Denne teorien har også blitt brukt i analyse av resultat.

Innsamling av empiri er foretatt gjennom to kasusstudier. Eget skapende arbeid utgjør det ene kasuset, og her foregår innsamlingen gjennom skisser, utprøvinger og arbeid i grafisk teknikk. Arbeidet dokumenteres og reflekteres over i en refleksjonslogg. Det andre kasuset er gjennomføring av et læringsopplegg med en gruppe 9. klassinger. Her benyttet jeg spørreundersøkelse og gruppeintervju, i tillegg til å studere elevarbeider. Resultat fra disse kasusstudiene er analysert, og så sammenliknet. Jeg vil videre beskrive hva en kasusstudie innebærer, og hvordan jeg gjennom denne metoden har samlet inn data fra eget skapende prosjekt. Så følger en beskrivelse av læringsopplegget, den didaktisk delen av mitt prosjekt.

Opgaven min har en kvalitativ, praksisbasert og praksisledet metodologi (Riis & Groth, 2020). Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Målsetningen er å beskrive kompleksiteten til det fenomenet man studerer, knyttet til et bestemt fokus eller en problemstilling. Fenomenet studeres i sin virkelige setting, og det er et mål å få fram deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 22). Kvalitativ forskning hører til under det konstruktivistiske paradigmet, der kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 23). Fenomenet som studeres i denne oppgaven er utfordringer og muligheter knyttet til arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker, og perspektivene som vises i er elevenes og mitt eget. Modellen

på neste side viser de ulike elementene i mitt prosjekt, og hvordan de henger sammen.

Kasusstudie

En kasusstudie er en undersøkelse av et «bundet system» for eksempel en hendelse, en aktivitet, et individ en institusjon eller en sosial enhet som er begrenset når det gjelder tid og sted. Kasusstudier gir mulighet for å studere fenomener i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2010 s. 50). Jeg betrakter mitt skapende arbeid og elevenes arbeid med visuelle ytringer i grafiske teknikker som to slike system. Når det gjelder tidsrom, har ESA pågått over en periode på ca. åtte måneder. Elevenes arbeid strakk seg over til sammen ca. to måneder hvor jeg møtte dem en til to ganger i uka. De to delene er flettet i hverandre, og dataene fra den didaktiske delen utgjør hovedtyngden i materialet.

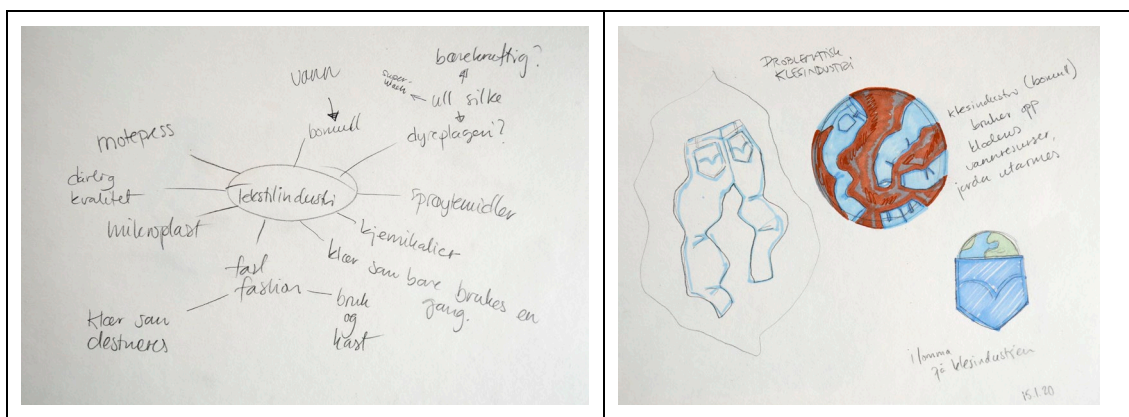
Kasus 1 - Eget skapende arbeid

Mitt eget skapende arbeid (ESA) har pågått parallelt med alt det andre arbeidet knyttet til masteroppgaven. Visuelle ytringer i grafiske teknikker har hele tiden vært målet med prosjektet. I starten av prosjektet brukte jeg egen kunnskap og erfaring med visuell kommunikasjon når jeg planla og utformet mine uttrykk. Etter hvert kom metafor-teori og senere teori om multimodalitet med som ressurser på veien både til utforming og forståelse av disse. ESA har utviklet seg over tid gjennom utforskning at trykketeknikk og leting etter måter å kommunisere mening på. En del tid har gått til å hente inspirasjon på internett og i bøker. Inspirasjonsmaterialet har jeg samlet digitalt og hentet fram etter behov.

Arbeidsprosess i ESA

I ESA har jeg tatt utgangspunkt i problematikk som engasjerer meg, og prøvd å skape et visuelt uttrykk som kommuniserer det jeg mener. På veien mot ferdige uttrykk, har første steg som regel alltid vært enkle skisser med blyant eller tusj på papir eller digitalt på iPad. Jeg har forsøkt å finne meningsbærende visuelle elementer som knyttes til saken jeg vil kommentere, og måter å presentere eller endre disse på som

gjør at ytringen kommuniserer. Av og til har jeg startet med et tankekart for å kartlegge ulike aspekter ved en sak.



Figur 4 - eksempler på tankekart (t.v.) og skisser (t.h.) - ESA

Innledningsvis var jeg ikke sikker på hvilken grafisk teknikk som ville egne seg best i klasserommet, og ESA har vært en måte å finne ut av det på. Derfor har et element i ESA vært å eksperimentere med farge, tekstur og form – rent tekniske utprøvinger i grafisk teknikk. En del av de visuelle ytringene jeg har laget, har fungert som modeller for elevene i læringsopplegget jeg senere skal beskrive.

Skisser, tegninger og trykk har jeg datert underveis og etter hvert har jeg samlet disse arbeidene i permer for å holde oversikt. Jeg har også fotografert noe av arbeidet i grafikkverkstedet. Refleksjoner og erfaringer knyttet til arbeidet med de visuelle ytringene, har jeg notert i et refleksjonsskjema i dataprogrammet OneNote. Spørsmålene i refleksjonsskjemaet er utformet med tanke på å belyse hvilke muligheter og problemstillinger som oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer.

Spørsmålene jeg har stilt meg selv vises under, med en kort forklaring:

Hva er ideen?

Under dette punktet forklarer jeg bakgrunn for uttrykket

Metaforbruk - Hvordan er metafor brukt? Hvilke grep er tatt?

Under dette punktet reflekterer jeg over hvilke meningsbærende visuelle elementer som er brukt, hvordan og hvorfor.

Formale egenskaper - tekstur - farger - komposisjon. Tekniske erfaringer.

Her ser jeg på det formale uten å tillegge, for eksempel farge, symbolverdi. Praktisk og teknisk fokus er knyttet til grafisk teknikk.

Synes jeg det fungerer? Hvor tydelig kommer meningen frem ved hjelp av de visuelle elementene jeg bruker? Kan jeg stå inne for dette?

Dette punktet er veldig subjektivt, og her har jeg en slags dialog med meg selv hvor jeg forsøker å vise mine egne utfordringer med å lage uttrykk jeg kan stå inne for. En slags anmeldelse av mitt eget arbeid.

Jeg har valgt å stille meg selv de samme spørsmålene til hvert uttrykk, for å forsøke å sikre at jeg belyser alle disse aspektene. Jeg gir på denne måten meg selv noen rammer for hva jeg skal reflektere over, og sørger for at notatene knyttet til uttrykkene har samme utgangspunkt. Innholdet i refleksjonsnotatene – svarene på de ulike spørsmålene – har utviklet seg litt underveis ettersom jeg har satt meg mer inn i teori knyttet til metaforer og multimodalitet. Språket i notatet er direkte, muntlig og personlig og preget av tenkeskriving. Figur 4 viser et utsnitt av refleksjonsloggen i OneNote.

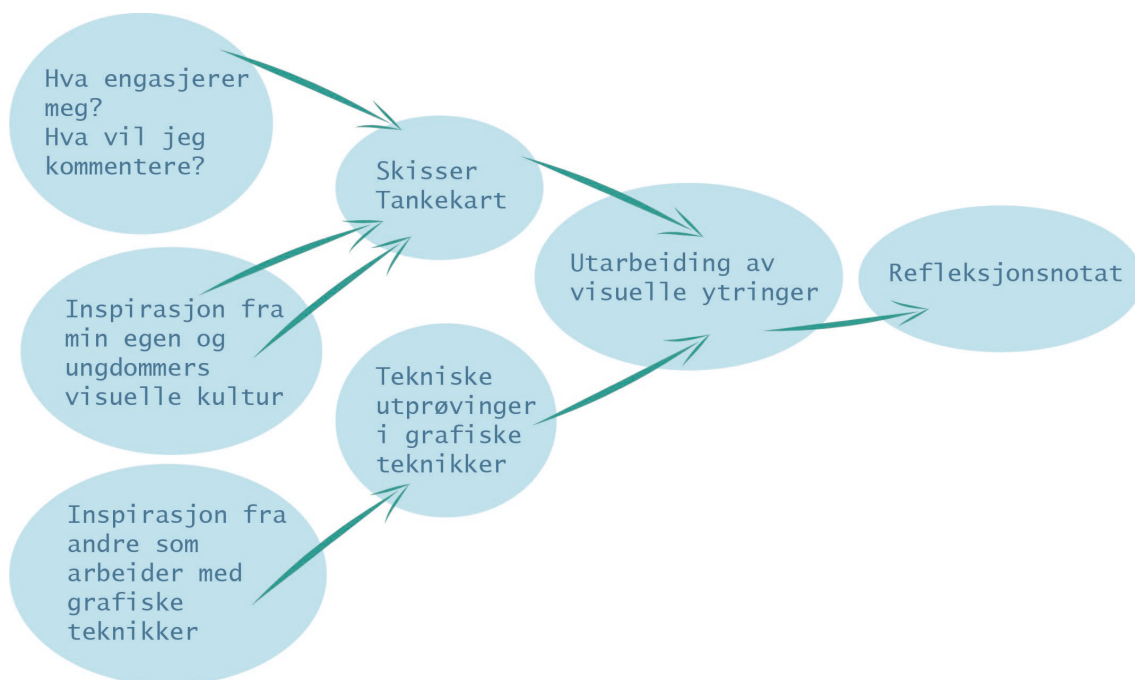
The screenshot shows a OneNote page titled "Ikke snakk med hat i munnen" dated "søndag 29. november 2020 08:34". The page contains a reflection log with the following structure:

Hva er ideen?	Metaforbruk - Hvordan er metafor brukt? Hvilke grep er tatt?	Formale egenskaper - tekstur - farger - komposisjon.	Fungerer det? Hvor tydelig kommer meningen frem ved hjelp av de visuelle elementene jeg bruker? Kan jeg stå inne for dette? Hvorfor?
<p>"Ikke snakk med hat i munnen" er et sitat/ordspill som brukes i forbindelse med det samfunnsdebatten - særlig på nett - som lett blir veldig polarisert og full av hatefulle ytringer. Jeg vil bruke emoji til å illustrere dette sitatet.</p> <p>Rettelse - jeg har sett sitatet brukt.</p> <p>https://www.dagsavisen.no/debatt/2018/09/31/a-snakke-med-hat-i-munnen/</p>	<p>I dette bildet har jeg tatt utgangspunkt i "oppkast-emojien" og det at å "spy ut" meningene sine kan være et bilde på å lure av seg påstanden og beskyldinger på brutalt vis i øst og vest.</p> <p>"Spynet" danner et hav, og i havet drukner andre emoji - andre folk. På dem har jeg brukt typiske "sjokkert/forvilt"-emojier. En er død. Emojiene seller av sted - baneskjema?</p> <p>Oppkast-emojien er stor og dominerende i forhold til de andre for å illustrere at den "tar over" og dominerer debatten med sine hatefulle meninger. Den er også plassert over de andre for å understreke dette. Primær metafor: Å ha kontroll er å være over/ <i>imperfectio is dirty (Bad is foul smelling, morally good is healthy)</i></p>	<p>I dette bildet har jeg brukt klare, rene, farger hentet slik emojiene opprinnelig har. Noen steder er oppkast-emojien turkis/grønn. Jeg har brukt den gule varianten, siden det er en mer vanlig emoji-farge.</p> <p>Dette er en skisse tegnet med fargeblyanter.</p> <p>Trykk nr. 1 Jeg har skåret de tyne linjene ned i platen og fjernet de feltene hvor jeg vil at farge skal feste seg.</p> <p>Slet jeg med å få slått av nok svarte, og med å få tydelige nok tyne linjer.</p> <p>Platen var å trykke over sorthvitt-trykket med farge, men siden dette bildet ble såpass «grumsete», la jeg det bort. Ble litt motløs.</p> <p>Trykk 24.-25.04.21</p> <p>Jeg valgte å trykke versjonen uten tekst, men skal kanskje legge til tekst i en plakativ versjon til utstilling.</p> <p>Matrisene er laget som et puslespill. Alle delene er satt inn med svarte hver for seg, og trykket i én omgang. Teksturen i oppkasthavet er laget med en akrylpasta som stivner i den formen man pensler den ut i. Denne teksturen har jeg fått fram ved å først sette platen inn med en lysere grønnfarge med svamp og så rulle over med en mørkere farge med valse. De fineste detaljene, som de små emojienes øyne og munn, er tegnet på med tusj.</p>	<p>Jeg synes selv at denne er morsom, og jeg liker uttrykket. Kunne tenkt meg å forsøke å lage en litt røffere en, mindre flink. Fargeblyanter brukt på denne måten er litt "snuppete".</p> <p>Spurte samboeren min om han forsto hva jeg prøvde å formidle. Han sa nei. Jeg tror denne trenger teksten.</p> <p>Da jeg viste den til elevene, var det i hvert fall en som forsto hva jeg prøvde å si.</p> <p>Denne har et passe humoristisk uttrykk, og den illustrerer en sak det ikke er vanskelig å stille seg bak. Folk må lære å oppføre seg på nettet.</p> <p>24.-25.04.21</p> <p>Jeg er fornøyd med det siste trykket. Fargene er tydelige, detaljene kommer fram og jeg tror denne kan fungere i stort plakatformat</p>

On the right side of the page, there are two images labeled "Skisse - visuell trykk". The top image shows a yellow emoji with a green tongue sticking out, surrounded by smaller green and yellow emojis. The bottom image shows a blue emoji with a green tongue sticking out, surrounded by smaller blue and green emojis.

Figur 5 – Utsnitt fra refleksjonslogg i OneNote - ESA

Under vises en modell for prosessen med ESA



Figur 6 - modell for arbeid med ESA

Autoetnografi

Det som skiller min skapende prosess fra elevenes, er at i eget skapende arbeid opplever jeg prosessen fra innsiden. Derfor har metoden for arbeid med ESA et element av autoetnografi. Autoetnografer framhever personlig erfaring i forskning og tekstproduksjon. Ofte tar autoetnografiske prosjekter utgangspunkt i personlige erfaringer, ideer og opplevelser som dytter forskeren i en retning. Når man skriver autoetnografisk gir man innsikt i sine refleksjoner, overveielser – sin indre dialog på veien til å danne mening. (Adams, 2015 s. 36). Refleksjonsloggen min inneholder mine egne refleksjoner og tanker rundt å kommunisere en samfunnskritisk mening gjennom et bilde. Disse refleksjonene har jeg tatt med som en del av resultatene av skapende arbeid. Da jeg skulle gå i gang med å se etter svar på problemstillingen min gjennom i ESA, gikk jeg gjennom skisser, utprøvinger og ferdige trykk og gjorde et utvalg av det jeg opplevde som relevant. Det er dette utvalget som presenteres i resultatkapittelet.

Kasus 2 - læringsopplegg

I læringsopplegget har en gruppe på 13 9. klassinger arbeidet med å skape visuelle ytringer i grafiske teknikker med utgangspunkt i egen visuell kultur. Disse ytringene er en viktig del av mitt datamateriale. For å få en bredere forståelse for hvilke problemstillinger og muligheter som oppstår, har jeg benyttet spørreundersøkelse, og gruppeintervju i tillegg til analyse av elevarbeidene.

Læringsopplegget er utformet av meg, jeg og har hatt ansvar for gjennomføringen. Materiellet jeg har brukt i de ulike øktene – Power Point og oppgavetekst, fungerer som dokumentasjon av hva som har blitt gjennomgått. Jeg har tatt notater i etterkant av hver økt med klassen hvor jeg har reflektert over hvordan dagens økt fungerte. Oppgaveteksten jeg delte ut til elevene er presentert i resultatkapittelet.

Spørreundersøkelse

Jeg gjennomførte en spørreundersøkelse i den andre økta jeg hadde med elevene. Spørreskjema er en metode for datainnsamling som innebærer selvrapportering fra informantene. Når man skal gjennomføre en spørreundersøkelse, er man avhengig av den viten informanten selv er klar over og er villig til å dele. Det er viktig at informanten har tillit til prosjektet, forstår hva det dreier seg om og er overbevist om at vedkommendes deltakelse er viktig og at anonymitet blir ivaretatt (Halvorsen 2016, s. 65). Jeg brukte god tid på å forklare informantene mine hva de skulle være med på, og hva det innebar for dem. Et valg jeg tok som bidro til at elevene fikk litt mer forståelse av prosjektet, var at jeg i stedet for å gjennomføre undersøkelsen i første økt slik jeg opprinnelig hadde tenkt, ventet til andre økt, slik at elevene hadde fått prosjektet litt mer inn under huden.

I en spørreundersøkelse er formuleringen av spørsmålene viktig, men man har ingen garantier for at informanten oppfatter og forstår nøyaktig hva det spørres etter. Man bør etterstrebe å formulere entydige spørsmål, og spørre om en ting om gangen (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 40). Hensikten med spørreundersøkelsen var å kartlegge hva elevene tenkte om å uttrykke meningen sin om en sak, hvordan de mener ungdom bruker bilder i sin kommunikasjon, deres kjennskap til samfunns-

kritisk kunst og rett og slett om de vet hva *metafor* betyr. Spørreskjemaet er lagt ved som Vedlegg 4. Jeg har etterstrebet å formulere spørsmålene med et forståelig språk. Noen av spørsmålene har flere ledd, og det er fordi jeg har tenkt at disse delene bygger på hverandre og danner en helhet. De fleste spørsmålene har åpne svarfelt. Jeg ville at elevene skulle formulere svarene selv for at deres stemme skulle komme frem. Noen av spørsmålene har avkrysningsbokser. Det er spørsmål hvor jeg er ute etter mer presise svar.

Gruppeintervju

For å få en dypere forståelse av hva elevene ønsker å si med bildene sine, og hvilke virkemidler de har brukt for å kommunisere, har jeg valgt å intervju informantene i grupper i etterkant av læringsopplegget. Et forskningsintervju tar utgangspunkt i at en samtale kan gi forskeren et innblikk i hva som foregår i informantens bevissthet og livsverden (Postholm, 2010, s. 68). Gruppeintervju er en teknikk for innsamling av data som går ut på å spørre ut en eller flere individer enten hver for seg, eller samtidig i en formell eller uformell setting. Hvis man samler respondentene i en gruppe, kan de hjelpe hverandre å komme på ulike hendelser eller utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer de har til felles (Postholm, 2010, s. 72). Hver enkelt av mine respondenter satt etter å ha deltatt i prosjektet igjen med sin egen opplevelse av å ha vært med på læringsopplegg sammen med de andre i gruppa. Jeg valgte gruppeintervju som strategi i håp om at de kunne spinne videre på hverandres refleksjoner i intervjusituasjonen.

Hvorvidt man bør ha en fast struktur på et forskningsintervju eller ikke, avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier. En for fast struktur kan binde forskeren, og man kan gå glipp av interessant informasjon. Ved ingen, eller veldig løs struktur risikerer man imidlertid også å ikke få tak i informasjon som er aktuell knyttet til problemstillingen for prosjektet. Hvis man vet hva man ser etter før man går i gang med intervjuet, kan man godt ha en plan for hva man skal spørre om. (Ryen, 2002, s. 97). Å ha en plan for intervjuet er også en måte å sikre at man får vært innom de samme temaene med alle informantene. Jeg valgte å benytte en intervjuguide da jeg gjennomførte mine gruppeintervju (vedlegg 5).

Utforming av spørsmål til intervju

Intervjuet har en semistrukturert form. Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at man har satt opp hovedspørsmål på forhånd, men formen åpner for at man kan variere måten man formulerer spørsmålene på og rekkefølgen de stilles i (Ryen, 2002, s. 99). Jeg valgte denne formen for å sikre at alle informantene fikk de samme spørsmålene, samtidig som jeg hadde mulighet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis etter behov hvis noe var uklart, eller hvis jeg ønsket at elevene skulle utdype.

Spørsmålene i intervjuet er utformet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Selv om elevene var samlet i en gruppe, stilte jeg spørsmål både i plenum og til hver enkelt elev. Jeg innledet intervjuet med et spørsmål til hele gruppa, så intervjuet jeg en og en elev om sitt bilde, og så avsluttet vi med en runde i plenum. De spørsmålene som ble stilt til hele gruppa, omhandler hvordan elevene hadde opplevd å jobbe med oppgaven, både på idéplan og rent teknisk med trykking. Jeg stilte også spørsmål rundt hva som skiller denne måten å kommunisere på sammenliknet med for eksempel å skrive i et kommentarfelt på nettet. De individuelle spørsmålene var knyttet til hver enkelt elevs bilde. Jeg ba elevene fortelle hva de ville si, til hvem og hvilke virkemidler de hadde brukt. Jeg spurte også om de opplevde at de hadde lykket. Intervjuene ble foretatt i et grupperom på skolen uka etter at elevene hadde laget ferdig bildene sine. Elevene fikk utdelt permene med bildene sine, slik at de hadde dem tilgjengelig under intervjuet. Jeg tok opp intervjuene med en diktafon og transkriberte med fiktive navn for videre analyse. De 13 informantene ble intervjuet i fire grupper etter at de var ferdige med å trykke bildene sine: en gruppe på fire og tre grupper med tre elever. Jeg avvek ikke fra rekkefølgen underveis i mine intervjuer, men jeg tilpasset måten jeg stilte spørsmålene på med utgangspunkt i hvilke informanter jeg intervjuet. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål til noen av dem, og av og til kom de med innspill selv.

Metode for analyse av spørreundersøkelsen og intervjuene

Metoden for analyse av spørreundersøkelsen og intervjuene innebærer det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som en eklektisk form for meningsgenerering. Ved en slik tilnærming til intervjuet, leser man igjennom intervjuet og danner seg et overordnet bilde. Deretter går man tilbake til spesielt interessante deler, og foretar kanskje en

opptelling av utsagn som tyder på forskjellige holdninger til et fenomen. Man kan deretter for eksempel utarbeide deler av intervjuet til en fortelling, eller forsøke å visualisere resultatene i diagrammer eller liknende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263).

Jeg har benyttet tilnærmet samme tilnærming i analysen av spørreundersøkelse og intervju. Da jeg analyserte spørreundersøkelsen, samlet jeg alle spørsmålene og svarene fra spørreundersøkelsen i en tabell for å kunne se alt samtidig. Så gikk jeg gjennom svarene på hvert spørsmål og kategoriserte svarene. Ut fra disse kategoriene har jeg foretatt en fortetting som presenteres i resultatkapittelet.

Da jeg skulle analysere intervjuene, var det første jeg gjorde å høre igjennom og transkribere. Den delen av intervjuet hvor spørsmålene gikk til hele gruppa, er analysert for seg, og jeg beskriver videre hvordan jeg dette er gjort. Gjennom transkriberingen gjorde jeg meg kjent med svarene, og allerede da begynte mønstre i elevenes svar å tre fram. Spørsmålene i denne delen av intervjuet dreier seg hovedsakelig om hvordan elevene opplevde å arbeide med oppgaven, og knyttes til delen av problemstillingen som spør om *hvilke problemstillinger og muligheter som oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker*. Etter at intervjuene var transkribert, sorterte jeg elevenes svar under spørsmålene i intervjuguiden, og begynte å se etter kategorier av svar. Etter hvert som jeg gjorde meg kjent med svarene, sorterte de seg i følgende kategorier.

Positiv/bekreftende – nyanserer/ambivalent – vurderende – negativ/manglede mestringsfølelse – vet ikke/tvilende

Mine kommentarer til svarene er markert med grå utheving.

Jeg dannet meg ut fra dette et helhetsinntrykk av svarene og formulerte et fortettet svar på hvert spørsmål.

Under vises et eksempel på hvordan dette er gjort:

Spørsmål 3 - Hvordan har det vært å finne farger/symbolikk/form/motiver som skal uttrykke det du ville si?

Intervju 1

Jo: det tok litt tid

Ellis: jeg brukte ikke så veldig lang tid, egentlig

Daniele: jeg brukte egentlig veldig lang tid, jeg.

G: Ja? Heheh ja, du sleit litt med å bli ferdig på slutten der.

Daniele: ja..

Intervju 2

Inge: Neei, jeg synes ikke det. (det var ikke vanskelig)

Billie: Det gikk greit, man måtte bare tenke litt.

Inge: Man kan bruke så mye, så det er jo vanskelig å bestemme seg også.

G: Ja?

Billie: mm

Intervju 3

Olli: Ja, det var jo litt sånn, du måtte jo finne ut hvem emoji'er du skulle bruke og sånn, da. Og så måtte du tenke på hvem farge man skulle ha for å uttrykke følelser, da

G: ja.. ee.. hva tenker dere?

Eddy: Ja det tok jo, vi måtte jo finne de ulike tinga og det tok litt tid, men det ble jo, det ble bra til slutt, da.

G: Mm.. hva tenker du?

Kriss: Ja, eller, jeg tenker egentlig det samme.

Intervju 4:

Benny: ..Nei (det var ikke vanskelig)

Conny: Jjja (drar litt på det) sånn nesten. Ble ikke helt enig med meg sjøl.

G: nei.. Var litt å velge mellom.

Fortetting spm. 3

Elevene sier at det stort sett gikk veldig greit å finne bildeelementer til uttrykkene sine, selv om det er mye å velge imellom. Noen sier at de brukte litt tid på å bli enig med meg selv, og en uttrykker at han brukte veldig lang tid på å bestemme seg.

Se i sammenheng med hvilke valg de har tatt. Hvor mange har valgt farger litt tilfeldig eller fordi det er en fin farge? Hvor mange har jeg valgt for?

Analyse av visuelle ytringer

Analysen av mine og elevenes arbeider er en kombinasjon av en deskriptiv og en teoretisk tilnærming. I en deskriptiv analyse blir datamaterialet redusert, slik at det

blir mer oversiktlig og forståelig og koder og kategorier trer etter hvert frem (Postholm, 2010, s. 91). Det teoretiske innebærer at teori om metaforer og multimodalitet har vært med å fokusere analysen og tolkningen (Postholm, 2010, s. 100). Teorien danner brillene jeg ser de visuelle ytringene gjennom. I teorikapittelet beskriver jeg hva metaforer kan være og hvordan de kan kjennes igjen i både verbal og visuell sammenheng. Jeg beskriver også metonymi, visuelle metaforer og hvordan visuelle elementer kan endres for å kommunisere en mening. Modaliteter beskrives også som uttrykksform som brukes til å skape mening.

I analysen av elevenes visuelle ytringer har jeg latt intervjuet og bildene elevene har laget danne en helhet. Jeg har satt bildet og det transkriberte intervjuet opp i en tabell ved siden av hverandre og studert bildet og lest nøye gjennom det eleven har sagt i intervjuet sett i sammenheng med hvordan jeg selv stiller spørsmål. Til høyre for bilde og intervju har jeg en tredje kolonne hvor jeg har sortert det jeg finner under følgende spørsmål:

Hva er ideen?

Hva sier eleven om hvilke virkemidler som er brukt?

Trykkteknisk – (hvordan er bildet laget?)


Hva ser jeg? Min beskrivelse av visuell ytring.

Metafor, metonymi og forestillingsskjemaer.

Har eleven brukt retoriske endringskategorier?

Har eleven et samfunnskritisk budskap?

I denne kolonnen har jeg altså analysert ytringen opp mot teorien om metafor og multimodalitet. I en fjerde kolonne noterer jeg funnene i stikkordsform viktige funn i analysen. Figur 6 viser hvordan denne tabellen ser ut.

<p>Visuell ytring:</p> 	<p>Intervju:</p> <p>G: <u>Yess</u>, da tar vi Olli, og da kan jo du starte med å si hva det er du vil si med ditt bilde?</p> <p>Olli: Nei det er jo at MDG er klovn. <u>Eheh</u></p> <p>G: <u>hehe</u> ja.</p> <p>G: hvordan har du gått fram for ååå...</p> <p>Olli: jeg har jo tatt en MDG-logo med en klovn-<u>emoji</u> foran.</p> <p>G: ja</p> <p>Olli: mm</p> <p>G: Den kovne-<u>emoji</u>en, hvordan er det den vanligvis brukes?</p> <p>Olli: Den brukes jo med ting som liksom er litt dumme, da.</p> <p>G: <u>hehe</u>, hvordan er det, hender at du bruker den selv til andre ting, eller?</p> <p>Olli: <u>mmmm</u>,</p> <p>G: ja, hvordan da?</p> <p>Olli: kanskje hvis noen sier noe dumt da, og så svarer jeg bare med en klovn-<u>emoji</u>.</p> <p>G: ja, ok, ja. <u>Egget</u>, hvem er det du snakker til, <u>med</u>...</p> <p>Olli: Nei, jeg snakker til politikkerne.</p> <p>G: <u>mmm</u>, ja du har jo brukt den klovnen, og den miljøpartiet de grønne-fargen har du jo brukt der.</p> <p>Olli: <u>mmm</u></p> <p>G:..og så var det vel jeg som masa litt på at du skulle ha en bakgrunnsfarge, så det var vel kanskje jeg som pusha deg i en retning der.</p> <p>Olli: <u>ja</u>...</p> <p>G: hvordan synes du det funker? Men den bakgrunnen, eller de bakgrunnene?</p> <p>Olli: mm jeg synes det var helt greit, egentlig</p> <p>G: <u>ja</u>, hvilken av de er det du er mest fornøyd med a?</p> <p>Olli: jeg er mest fornøyd med den med den gråe bakgrunnen.</p> <p>G: <u>eg</u>, ja synes du at du har lyktes med åå...</p> <p>Olli: ja, jeg synes jeg har fått fram budskapet ganske bra.</p> <p>G: ja haha, ja siden en 8-åring kan forstå det, så burde det være ganske tydelig.</p> <p>G: <u>egget</u>, når du skulle lage bildet ditt, hvordan gikk du fram, med å finne en ide?</p> <p>Olli: jeg så på det arket vi fikk, og så kom jeg på vi hadde jo en oppgave med deg når vi skulle lage noen sønne bilder eller noe.</p> <p>G: ja</p> <p>Olli: og da lagde jeg litt det samme.</p> <p>G: mm</p>	<p>Mine observasjoner og refleksjoner</p> <p>Hva er ideen? Elevens budskap er at det politiske partiet Miljøpartiet de grønne er klovn.</p> <p>Hvilke virkemidler sier eleven at er brukt? Eleven har brukt MDGs logo og plassert klovn-<u>emoji</u>en over denne på høyre side. Bakgrunnsfargen er lagt til fordi han fikk beskjed om at den trengtes for å ramme inn bildet.</p> <p>Trykketeknikk: På dette bildet er plata med skrift limt fast. Klok av skade vet jeg at det er fort gjort å glemme å spillevende tekst, så dette var for å sikre at det ikke skulle skje. Når bokstavene er limt fast, er det også lettere å sikre at de negative flatene inni ø og g blir plassert riktig. Klovnhodet er løst, men detaljene (øyne, munn nese) er limt fast. Eleven sleit litt med å treffe med fargen. Hadde vi hatt noen smalere ruller, hadde det nok gått litt bedre. Han burde nok også ha lagt på bakgrunnsfarge først, og så rullet over med grønnfarge på logoen.</p> <p>Hva ser jeg? Min beskrivelse av visuell ytring. Eleven forteller at klovn-<u>emoji</u>en brukes om ting som er litt dumme. At den kan brukes som svar når noen sier noe dumt som å si: Nå er du en klovn! Å bli omtalt som en klovn, innebærer jo ofte at noen ser på deg som en som ikke kan tas alvorlig. Et av bildene som ble hengt opp i klasserommet fremstilte Donald Trump som en klovn, og hadde teksten «Elect a Clown – Expect a Circus». Muligens er eleven inspirert av det. Eleven har jobbet med å gjenspeile den grønnefargen MDG har på sin logo. Den er blitt litt lysere og gulere, men han er inne på noe. Dette viser en bevissthet rundt fargebruk...</p> <p>Metafor, metonymi og forestillingsskjemaer. Eleven sier med bildet sitt: «Miljøpartiet de grønne er noen dumme klovner». At noen som er dumme og irriterende beskrives som klovner er en ganske vanlig metafor, og kan kjennes igjen i blant annet det å være «klassens klovn». Dette er nok grunnen til at <u>emoji</u>en blir brukt slik eleven sier at den blir, en beskrivelse som stemmer med den man finner på https://emojipedia.org/apple-ios-14.2/clown-face/ For å illustrere denne metaforen bruker eleven to visuelle elementer som fungerer metonymisk: MDG-logoen, som referer til partiet og politikken deres og klovn-<u>emoji</u>en som et bilde på noen som er dumme.</p>	<p>Emoji Metonymi Metaforisk uttrykk Adjectio Logo</p> <p>Lærer har valgt farge.</p>
---	---	--	--

Figur 7 - tabell for analyse av elevarbeid og intervju.

Funnene fra analysen ble oppsummert til en tekst om hver ytring som presenteres i resultatkapittelet. I teksten har jeg etterstrebet å gjengi ord og begreper elevene selv bruker. I tråd med det Postholm (2010) omtaler som «member checking» (Postholm, 2010, s. 132) leste jeg gjennom teksten jeg hadde skrevet om elevenes visuelle ytringer sammen med dem for å sjekke at de kjente seg igjen i analysen. De fikk mulighet til å korrigere, hvis de var uenige. Ved samme anledning ble de også opplyst om at det fortsatt var mulig å trekke seg.

ESA

Analyse av mine egne visuelle ytringer har pågått underveis i og med at jeg har skrevet en refleksjonslogg hvor spørsmålene er knyttet opp mot problemstillingen. Arbeidene som presenteres i resultatkapittelet er et utvalg av det jeg har produsert i perioden. Utvalget er tatt med utgangspunkt i hva jeg opplever som interessant i lys av problemstillingen. Ytringene presenteres med fortettede fortellinger om hvordan de har blitt til. Så reflekterer jeg over hvorvidt jeg opplever at de kommuniserer ved hjelp av de virkemidlene jeg har brukt. Det er selve trykkene, og refleksjonsloggen som danner grunnlag for den fortete beskrivelsen og analysen.

Refleksjoner rundt metode

I denne delen vil jeg reflektere rundt bruk av mindreårige informanter og håndtering av særskilte kategorier av personopplysninger. Jeg vil også drøfte noen utfordringer ved bruk av intervju som datainnsamlingsstrategi.

Egne elever som informanter

Valg av informanter er foretatt ut fra en kombinasjon bekvemmelighetsutvalg og skjønnsmessig utvelgelse. Informantene er elever på skolen hvor jeg jobber, og jeg kjenner dem. Gruppen utgjør slik et ikke-sannsynlig utvalg som er foretatt ut fra praktiske hensyn (Halvorsen, 2016 s. 61). At jeg kjenner elevene innebærer at jeg har en oppfatning av hvordan de vil fungere i prosjektet. Jeg vet blant annet litt om den faglige bakgrunnen deres, noe som gir en grunnmur å bygge på.

For å kunne bruke barn under 18 år som informanter, må foresatte godkjenne at de deltar. Det er også svært viktig at elevene er klar over at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. I forkant av prosjektet ble meldeskjema sendt til NSD (vedlegg 2) og jeg hadde en dialog med dem hvor jeg fikk veiledning rundt gjennomføring. Før prosjektet kunne starte, fikk elevene med seg et informasjonsskriv hjem som måtte signeres av foresatte før de kunne delta (vedlegg 1). Prosjektet ble godkjent av NSD 20.11.2020 (vedlegg 3). 13 elever sa ja til å være informanter.

Jeg kjenner som sagt elevene jeg bruker som informanter til denne oppgaven. I forskningssammenheng er det viktig å være klar over at dette kan være både en fordel og en ulempe. På den ene siden vet jeg at en god relasjon mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø. At elevene har en god relasjon til læreren, er med på å legge til rette for at eleven finner ro og trygghet til å lære (Nordahl, 2016) På den annen side må jeg være bevisst på at elevene kan føle seg presset til å delta for å tilfredsstille meg. Jeg opplever at jeg har en god relasjon til denne klassen. Jeg underviser ikke i klassen dette skoleåret, og jeg tror det er en fordel at jeg ikke skal vurdere elevene i fag, orden og oppførsel. Denne kombinasjonen av etablert relasjon med en nøytral distanse opplevde jeg at fungerte godt i møte med elevene.

En skoleklasse er sammensatt av ulike elever med ulik bagasje. Det kan være flyktninger med kort botid og store språkutfordringer og det kan være elever med enkeltvedtak om spesialundervisning på grunn av ulike diagnoser. Slik er det også i denne klassen. Jeg ønsket at alle skulle ha mulighet til å delta, selv om det å skulle kommunisere mening gjennom et visuelt språk kan være krevende. Hvis man snur på det, opplever jeg at det hadde vært helt uakseptabelt å nekte disse elevene å delta på lik linje med de andre i klassen. Alle som ville, fikk delta med sine forutsetninger, og jeg har tatt imot alles visuelle ytringer som det de er.

Det var utfordrende å finne en balanse i min kommunikasjon inn mot klassen. Jeg ville ha flest mulig med på prosjektet, men jeg kunne ikke mase på dem og kreve. Måten jeg gjorde det på, var at jeg fortalte dem at jeg gjennom forskningen min ønsker å gi et bidrag til hvordan man kan gjøre opplæringen i kunst- og håndverksfaget så bra som mulig, og at de ved å delta som informanter kanskje kan hjelpe meg med dette. Jeg forklarte dem hva en masteroppgave er og hvorfor jeg har valgt dette studiet. Hele klassen fikk være med innledningsvis, selv om de ikke ville være informanter. Etter hvert tok jeg med bare de som hadde sagt ja til å delta, da det var praktisk vanskelig å få plass til hele klassen på verkstedet. Vi fikk også dårligere tid enn planlagt som konsekvens av covid-19-tiltak. Siden jeg inkluderte alle i de innledende øktene, prøvde jeg å tydeliggjøre for elevene at det vi jobber med er faglig relevant, også utenfor kunst og håndverksfaget. Å kjenne sine muligheter for å ytre seg og delta i debatten er ikke isolert til *en oppgave en gang* i løpet av ungdomsskolen.

Håndtering av særlige kategorier av personopplysninger

Oppgaven elevene mine har jobbet med, går ut på å uttrykke meningen sin som et bilde. I intervjuet som ble gjennomført i etterkant, ble de bedt om å fortelle hva de ønsker å si med bildet sitt. Jeg regnet med, ja, det var faktisk et mål at det skulle dukke opp utsagn av ulik politisk karakter. En persons politiske og filosofiske oppfatning klassifiseres som *særlige kategorier av personopplysninger* (Datatilsynet, 2019). Slike data kategoriseres som *røde* i Universitetet i Sørøst-Norges lagringsguide. Røde data defineres der som: *informasjon som universitetet er pålagt*

å begrense tilgangen til i lov, forskrift, avtaler, reglementer og annet regelverk. Dette tilsvarer graden fortrolig i den offentlige Beskyttelsesinstruksen. «Fortrolig» benyttes hvis det vil forårsake skade for offentlige interesser, universitetet, enkeltperson eller samarbeidspartner hvis informasjonen blir kjent for uvedkommende (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021). Håndtering av røde data forutsetter bevissthet rundt håndtering og lagring, og jeg vil videre forklare hvordan dette er gjort.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført på papir for å unngå digital lagring. Elevene skrev ikke navnet sitt på arkene, men jeg merket hver elevs skjema med et fiktivt navn knyttet til elevens navn i det de leverte. Kodenekkelen med kobling mellom ekte og fiktivt navn har jeg hele tiden oppbevart adskilt fra datamaterialet når jeg ikke bruker den. Grunnen til at jeg ønsket å kunne identifisere elevene svar i spørreundersøkelsen, var for å kunne dra koblinger mellom disse svarene og hvordan de løste den senere oppgaven. Arkene makuleres når prosjektperioden er over. Intervjuene ble tatt opp med diktafon som ikke var koblet til nett og transkribert med fiktive navn. Lydopptakene ble lagret på en harddisk som jeg som ikke var koblet på nett, og som jeg oppbevarte på et sikkert sted og slettet så snart jeg ikke trengte dem lenger. Elevarbeidene ble ikke merket med navn, og oppbevart i permer gjennom prosjektperioden.

Utfordringer med bruk av intervju

Da jeg valgte å intervjuere elevene i en gruppe, måtte jeg ta med i betraktingen at det var en risiko for at de ville synes det var ubehagelig å snakke om sitt eget arbeid sammen med andre. Derfor etterstrebet jeg å sette sammen grupper hvor alle var sammen med noen de er trygge på. Jeg valgte gruppeintervju fordi jeg antar at det opplevdes som tryggere for elevene å bli intervjuet i gruppe, enn alene med meg.

Man kan stille spørsmål ved et intervjus validitet når en lærer intervjuer elevene sine (Postholm, 2010, s. 170). Det er ikke sikkert at de tør å fortelle hele sannheten, og det er viktig å huske på. Det kan også være at de føler at de må være ekstra positive for at jeg skal få et godt resultat på masteroppgaven min. Jeg har tatt imot de svarene jeg har fått, og velger å tro på det de sier, men er samtidig bevisst at de for eksempel

ikke forteller hele sannheten om hvordan de opplevde å være med på læringsopplegget.

Jeg hadde håpet at valget gruppeintervju som metode skulle bidra til en mer dynamisk samtalesituasjon hvor elevene spilte videre på hverandres svar og resonnementer. Erfaringen jeg sitter igjen med, er at elevene svarte ganske kort på spørsmålene de ble stilt, og at det var lite dialog dem imellom. Et par av dem var helt tause i gruppedelen av intervjuet. Jeg ser også at jeg burde ha stilt noen flere oppfølgingsspørsmål noen steder, og at jeg har hatt tendenser til å stille ledende spørsmål. Jeg har ikke fulgt spørsmålsformuleringen i intervjuguiden slavisk, og dette kan ha ført til at noen av spørsmålene ble litt klønete formulert, og dermed også vanskelig å forstå. Til tross for dette, konkluderer jeg med at det var riktig å bruke denne metoden, da elevenes refleksjoner rundt egne uttrykk er et viktig bidrag til analysen av disse.

Resultater av egen undervisning som gjenstand for forskning

I masterprosjektet mitt studerer jeg resultatene av et læringsopplegg jeg selv har laget, og det kan være problematisk. En fare er at jeg ser meg blind på resultatene, og kanskje vurderer opplegget til å ha vært mer vellykket enn det er, sett gjennom andres øyne. Mange av valgene jeg har tatt knyttet til læringsoppleggets form, er basert på erfaringer jeg har gjort gjennom årene som kunst og håndverkslærer. Jeg tar med meg en forforståelse inn i planleggingen av læringsprosjektet som blant annet innebærer hva jeg forventer at elevene kan få til. Dette har innvirkning på hvordan jeg vurderer resultatet av elevenes arbeid.

I resultatkapittelet forsøker jeg å presentere læringsopplegget med så stor grad av transparens som mulig å fortelle hva som har skjedd i de ulike øktene, for å synliggjøre hvilke rammer elevene har jobbet innenfor. Alt av visuell input elevene har blitt presentert for er tilgjengelig i avhandlingen. Beskrivelsen av gjennomføring er skrevet med utgangspunkt i planen jeg hadde for opplegget og refleksjonsnotatet jeg skrev etter hver økt og materialet jeg har brukt i timene. Jeg har brukt samme PowerPoint gjennom hele perioden, med alle øktene lagt inn med dato. På den måten vet jeg for eksempel hvilke kunstverk elevene har sett når. Transparensen gjør det mulig å være kritisk til valg jeg har tatt på min vei for å finne ut hvordan

ungdomsskoleelevers visuelle kultur kan danne grunnlag for metaforbaserte visuelle ytringer.

For å få et bredere perspektiv kunne jeg for eksempel snakket med andre kunst og håndverkslærere om hvordan de legger til rette for arbeid med ytringer og sett på oppgavetekster fra andre skoler. Jeg kunne også ha kontaktet aktuelle kunstnere og intervjuet dem om hvordan de uttrykker mening i sine bilder. Dette har jeg imidlertid ikke hatt kapasitet til innenfor rammene av dette masterprosjektet.

Resultat og analyse

Jeg vil nå presentere resultat og analyse fra mine to kasusstudier. Først presenteres resultatet av eget skapende arbeid (ESA) med grafikk og visuelle ytringer. ESA presenteres i to deler. Den første delen viser ulike eksperimenter og utprøvinger med tekstur, form og farge. Så presenteres mitt arbeid med fem visuelle ytringer. Etter presentasjon av mine visuelle ytringer, følger presentasjon av kasus 2: læringsopplegget. Presentasjon av kasus 2 starter med resultat og analyse av spørreundersøkelse, så følger en beskrivelse av gjennomføring av læringsopplegg, så presenteres elevenes visuelle ytringer analysert i lys av intervjuer og teori. Til slutt oppsummeres erfaringene fra arbeid med visuelle ytringer grafiske teknikker med elever.

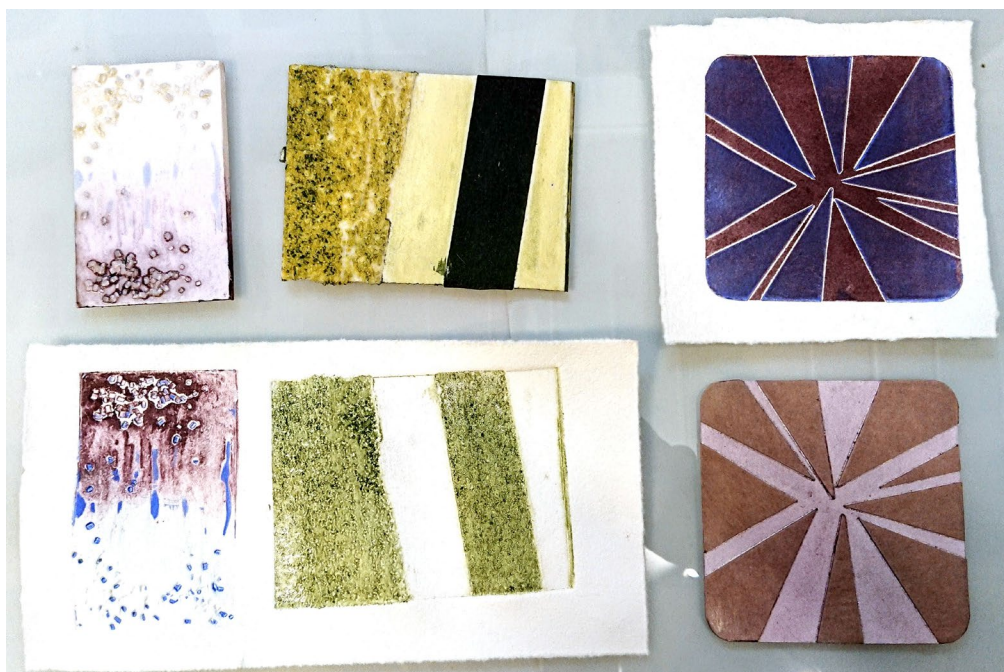
Kasus 1 - Eget skapende arbeid

Som jeg skrev i metodekapittelet, har ESA både bestått av å finne ut hvordan man kan jobbe med grafikk i klasserommet og hvordan visuelle ytringer kan realiseres gjennom grafiske teknikker. Arbeidene jeg presenterer i dette kapittelet er et utvalg jeg har gjort fra ESA som jeg mener er relevant for å svare på problemstillingen.

Linotrykk er en teknikk jeg har brukt i undervisning tidligere. Det fungerte ganske bra, men teknikken er ganske tidkrevende, særlig hvis man skal jobbe med flere farger. En annen erfaringen jeg gjorde, er at man er avhengig av gode skjæreverktøy for at det skal være motiverende for elevene. Det finnes linoplater av ulik kvalitet og ikke alle er like harde å skjære i, men min erfaring er allikevel at kvaliteten på skjæreverktøyet er viktig. Gode linokniver er dyrt. Kostnader og tidsramme satte en stopper for linotrykk i klasserommet. Jeg valgte allikevel å gjøre noe utprøving lino i ESA.

Utprøvinger i grafikk – eksperimenter med tekstur, form og farge

En teknikk jeg har utforsket noe tidligere, og som både er billig, og gir mange muligheter, er kollografi. Kollografi er en kombinasjon av dytrykk og høytrykk, og det er en allsidig og billig trykkmetode hvor man lager trykkplater av kartong, og skaper teksturer ved å bygge opp lag av ulike materialer. «Colla» betyr lim på gresk, og en kollografimatrise kan minne en del om en collage. Jeg bestemte meg for å undersøke denne teknikken videre og viser videre resultat fra denne utprøvingen. I denne fasen av eget skapende arbeid har fokuset ligget på å bli kjent med teknikken med tanke på hva som er mulig og å få til i klasserommet.



Figur 8 - eksempler på kollografimatriser og trykk.



Figur 9 - remser av ullpapp. Detalj trykket med plakatkartong

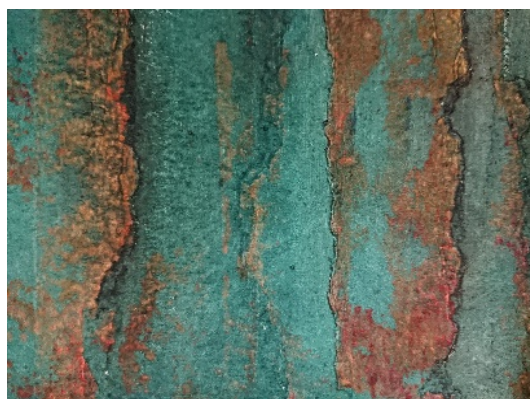
Figur 8 viser trykk laget med matriser av tykk, grov papp som er revet i buktende remser. Remsene er satt inn med farge hver for seg – noe farge er slått av og noe sitter igjen nede i ujevnhetene i matrisene. Jeg har brukt blå sverte med ulike innslag av fargen paynes grey. To av remsene har et «hode» eller en sekskant med rette, geometriske former om flater som bryter med de organiske, røffe remsene. Hodet er laget av en sekskantet plakatkartongbit med glatt overflate hvor deler av det blanke ytterlaget er fjernet. Etter at hodet var satt inn med sverte, slo jeg av sverten på de glatte delene, og lot den ligge igjen der det glatte laget var fjernet.

Figur 9 viser en komposisjon hvor jeg har brukt en utbrettet spiss fra en eggekartong til å lage en form og kreppapir og ullpapp til å lage tekstur. Ordet «PRESS» er trykket på med stempelbokstaver.

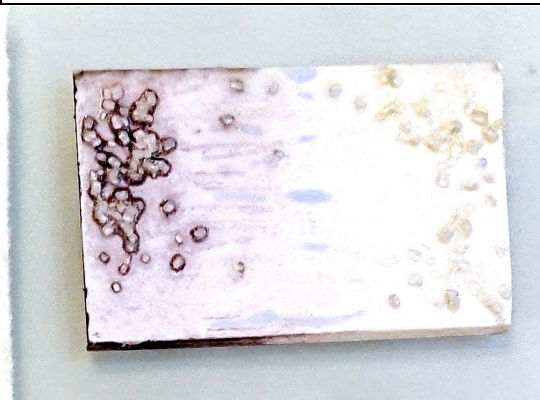
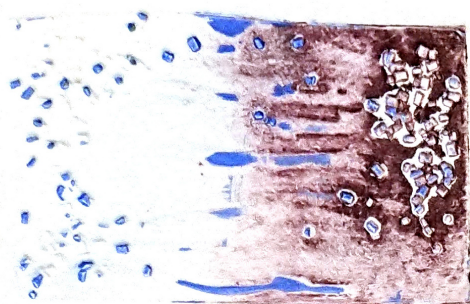


Figur 10 - trykket med matrise av kreppapir, ullpapp og eggekartong

Figur 10 viser et grønt og rustbrunt trykk hvor platen er laget av ullpapp lag på lag på en plate så de danner ulike nivåer. Platen har jeg først satt inn med den smaragdgrønne fargen, og så valset over med rustfargen før jeg har kjørt den gjennom pressa.



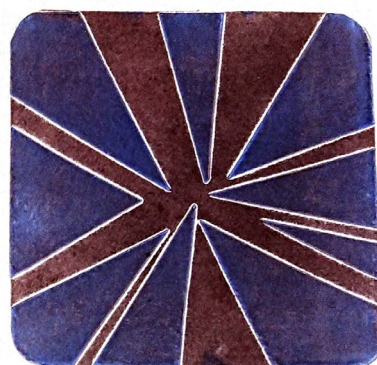
Figur 11 - ulike nivåer av ullpapp.



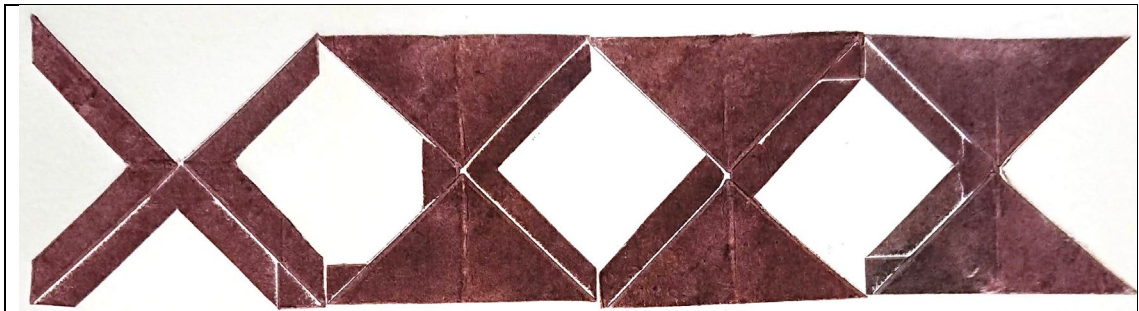
Figur 12 - passepartoupapp med trelim og perlesukker.

Figur 11 viser et rektangel av passepartou-papp malt med trelim og påstrødd på perlesukker. Platen er satt inn med lilla farge som så er slått av og rullet over med lyseblå farge.

Figur 12 viser et kvadrat med avrundede hjørner og stjerneform laget av papp fra melkekartong. De dype delene av platen er satt inn med sverte med svamp og spissene er rullet over.



Figur 13 - trekanter av melkekartong.



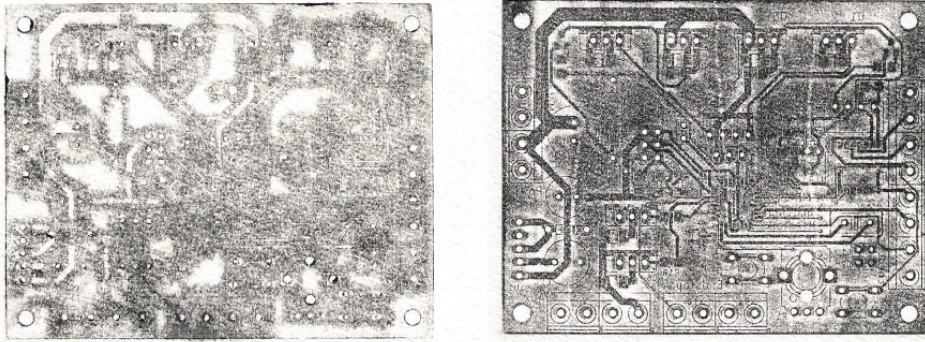
Figur 14 - former klippet ut av bunnen på melkekartong.

Figur 13 viser ulike former av bunnen fra melkekartonger. Disse formene har jeg satt inn med lillafarge og trykket som en remse.



Figur 15 - aluminiumsfolie, sandpapir, bølgepapp, relieff av kartong og grovt sandpapir.

Figur 14 viser fire ulike utprøvinger. Det orange trykket har tekstur skapt av krøllet aluminiumsfolie som er limt på platen. Bildet er trykket med ulike nyanser av orange sverte. På det øverste grønne trykket er teksturen laget av 60 kornings sandpapir og antisklitape. Det nederste grønne bildet er trykket er teksturen laget av innsiden av bølgepapp. Det blå trykket har relieff laget av kartongbiter og en sirkel av sandpapir. Fargen er lagt på med rulle.



Figur 16 - kretskort trykket som dyptrykk (venstre) og relieff (høyre)

Figur 15 viser to trykk hvor har jeg brukt et kretskort som matrise. Et kretskort har tynne linjer nede i platen. Jeg ville undersøke om disse egner seg for dyptrykk – altså om fargen ville legge seg nedi linjene. Det venstre trykket er trykket ved at jeg satte inn platen med farge og slo av. Da arket kom ut av pressa, viste det seg at det ikke var noen suksess. Linjene er antakelig for brede og grunne. På den høyre er fargen rullet på og bildet er trykket som relieff (høytrykk). På dette trykket kommer mønsteret på kretskortet mye tydeligere fram.

Etter å ha utforsket trykkteknikken med eksperimenter i tekstur og farge, satt jeg igjen med en del erfaringer. Det er ulike måter å sette inn matrisene med farge på. Man kan bruke den vanlige metoden for dyptrykk, som er å sette inn hele platen med sverte og så slå av de høye områdene. Man kan også jobbe med «ala poupette»-teknikk og sette inn enkelte områder med farge med svamp eller pensel, og man kan rulle over med valse for å legge farge på de høyeste områdene av matrisen. Jeg syntes kombinasjon av dyptrykk og høytrykk/relieff gir spennende uttrykk, og ser at det er en fordel at teksturen er litt grov for at uttrykket skal bli tydelig. Teknikken med å skjære og rive av et lag av plakatkartong er egnet for detaljer. Man kommer langt med primærfargene, sort og hvit, og vannbasert trykksverte fungerer fint. Det er bra, siden det en fordel å unngå å være avhengig av løsemidler i en grafikkworkshop med elever. Matrisene kan lakkres slik at de ulike teksturene fikseres og slik at den kan vaskes av og brukes flere ganger. I begynnelsen brukte jeg oljebasert gulvlakk, men vannbasert lakk fungerer også fint. Den tørker også mye fortere. For å kunne jobbe med dyptrykk, bør man ha en presse. Pressa bidrar også til at reliefftrykk blir mer tydelig og skarpt. Dessuten er det noe magisk med å rulle matrise og ark gjennom

pressa og åpne opp det ferdige trykket. Jeg ville derfor etterstrebe å ha tilgang på en type trykkpresse til grafikkworkshop med elevene.

Mine visuelle ytringer

Videre skal jeg presentere eget arbeid med visuelle ytringer. Som nevnt i metodekapittelet, har dette arbeidet startet med at jeg har tatt tak i en sak jeg er opptatt av for så å forsøke å finne en visuell måte å kommentere den på. Den første ytringen presenteres sammen med en steg for steg-beskrivelse av prosessen. De påfølgende presenteres i sammenhengende avsnitt. Når jeg presenterer ytringene, beskriver jeg først ideen bak, så hvordan trykkene er laget. Jeg ser de ulike virkemidlene jeg har brukt i lys av teorien om metafor og multimodalitet. Til slutt kommenterer jeg hvorvidt jeg synes ytringen kommuniserer og om jeg føler at jeg kan stå inne for uttrykket.

«Motherlode»

Denne visuelle ytringen har jeg forsøkt å bruke et visuelt element fra gaming for å sette fokus på global oppvarming, og klimaendringer. Min erfaring med gaming er veldig beskjeden. I begynnelsen av 20-årene hadde jeg en kort periode hvor jeg spilte Sims 2 – et slags rollespill hvor man skaper ulike karakterer (simmer) og forsøker å gi dem et meningsfylt liv. Simmene har en krystall som kalles *plumbob* hengende over hodet, og denne indikerer hvordan



Figur 17 - "Motherlode"

Plumbob colors in *The Sims 2*
identifying the mood of the Sim

White/Platinum	Best
Green	Good
Green-Yellow	Average
Yellow	Below Average
Orange	Bad
Red	Horrible

Bilde 25 - tabell som viser betydning av fargene på en plumbob.

simmen ligger an med primærbehov (mat, søvn etc.) og andre behov, som behov for sosial omgang, karriere og penger. Når krystallen er grønn, er alt greit. Enda bedre enn grønn, er hvit. Blir krystallen hvit, er livet helt på topp, men det skjer sjeldent. Begynner den å bevege seg mot gul, er stemninga på vei ned. Orange indikerer at simmen ikke har det særlig bra, og rød forteller at nå har simmen det fælt. Jeg

husker at i perioden jeg spilte mye, kunne jeg føle at jeg hadde en egen krystall over hodet og at den var på vei mot rødt hvis jeg for eksempel var veldig sulten og sliten.

Bildet på figur 25 viser en «scene» fra spillet Sims 4, en nyere versjon enn den jeg har spilt. Den aktive karakteren, moren, har en grønn plumbob over hodet, noe som tilsier at hun har det fint.

Sims er et spill som har eksistert i over 20 år, og det er ett av verdens mest kjente (Holm, 2020). Derfor tenkte jeg at det er god grunn til å tro at det ikke bare er jeg som kobler denne krystallen til en persons fysiske form. I den visuelle ytringen jeg videre skal presentere, ville jeg bruke plumbobens egenskaper som meningsbærende element i en ny sammenheng.



Bilde 26 - scene fra spillet Sims 4.

Videre følger en steg for steg-beskrivelse av arbeidet fram til ferdig trykk.

<p>Til denne ytringen laget jeg en digital skisse i Photoshop. Jeg satte den sammen av lisensfrie bilder jeg fant på nettet. Den orange krystallen er plassert over jordkloden for å vise at jorda er på vei mot klimakrise.</p>	A screenshot of a Photoshop workspace. The main canvas shows a blue and green globe with an orange diamond-shaped plumbob floating above it. The Photoshop interface, including the toolbar and panels, is visible around the canvas.
<p>Jeg skrev ut skissen og overførte den til kartong ved hjelp av blåpapir. Så skar jeg ut de ulike elementene som skulle bli matrisene til trykket mitt.</p> <p>På jordkloden er havet lagt som et lag oppå kontinentene, slik at kontinentene blir «embossed» når platen trykkes. På krystallen er det glatte kartonglaget på annenhver trekant skåret bort slik at den ru flaten kan settes inn med farge og så rulles over med en farge på det glatte laget for å skape relieff. Bakgrunnen er en rektangulær plate.</p>	Two photographs showing the physical production of the artwork. The top photo shows a yellow globe with an orange diamond on a piece of cardboard. The bottom photo shows a dark globe with a dark diamond on a grey rectangular plate.

På grafikkverkstedet blandet jeg først de fargene som trengtes ut fra primærfargene, sort og hvitt: Blå, grønn, orange og lys grå



Den grønne fargen på kontinentene ble lagt på med svamp for å komme til nede i fordypningene og få en jevn flate. Grønnfargen som smittet over på havet, ble så tørket bort.



Blåfargen på havet ble rullet på.



Plumboben fikk først en mørkere farge med pensel, og så ble en gulorange i rullet over og la seg på de feltene med glatt kartong som ikke er fjernet. Bakgrunnen ble farget med rulle.



Kloden og krystallen ble plassert på bakgrunnsplaten og trykkpapiret ble plassert over og så ble trykket kjørt gjennom pressa.



<p>Her har trykket vært gjennom pressa.</p>	
<p>Trykket sammen med matrisene etter trykking.</p>	

Når jeg med endringskategorien *adjectio* bruker den orange krystallen – plumboben - fra Sims som meningsbærende element i dette trykket, er det fordi jeg kobler den til domenet helsetilstand. Jeg har tenkt at denne betydningen må kunne tas med inn i andre sammenhenger hvor man skal si noe om et fenomens «helse». Ved å plassere plumboben over kloden, sier jeg at jorda er i dårlig form og ikke har det bra. At «kloden er syk» er et metaforisk uttrykk jeg sist husker ble brukt MGPjr.-bidraget til artistene Anna&Emma fra 2019 (NRK, 2019) med samme navn.

Hvis jeg skulle gjort noe annerledes med dette trykket, måtte det vært å skitne til fargene på jordkloden. Kanskje jeg burde farget kontinentene brune. På den måten ville jeg utnyttet fargens potensiale som meningsbærende element til å uttrykke at jorda blir ødelagt. Slik fargene er brukt nå, er det imidlertid veldig tydelig at det er jorda som er avbildet.

Ytringen har fått tittelen «Motherlode». «Motherlode» er en såkalt juksekode som man kunne skrive inn i en dialogboks i The Sims. På den måten kunne du skaffe den ubegrensede mengder penger, og slapp å jobbe lenge for å ha råd til å kjøpe det du ville. I Sims hadde hemningsløst forbruk ingen konsekvenser, men det stemmer dessverre ikke i virkeligheten.



Figur 18 - "Motherlode"

«Moria brenner»

For å presentere ideen bak dette trykket, velger jeg å gjengi et sitat fra refleksjonsloggen 10. september 2020:



Figur 19 - "Moria brenner"

«Det har akkurat brent i flyktingeleiren Moria på Lesbos i Hellas. Vi vet allerede at denne leiren er et inhumant og grusomt sted å bo, og ikke noe sted for barn å vokse opp. De som lever der, må sette livet på pause, uten skolegang, jobb eller framtidsutsikter. Nå har store deler av flyktingleiren brent, og forholdene har blitt enda verre.»

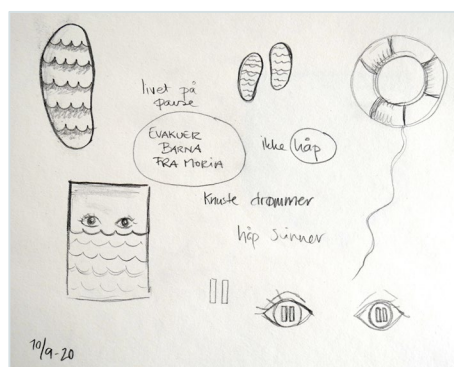
Denne katastrofen ønsket jeg å kommentere, og det skulle vise seg å bli utfordrende. I refleksjonsnotatet skriver jeg at de som lever i flyktingeleir «setter livet på pause». Med det mener jeg at de opplever stagnasjonen i livsutvikling på grunn av mangel på skolegang, jobb – ja generelt muligheten til å skape seg et verdig liv. I medieavspiller-verdenen visualiseres pause med et ideogram bestående av to parallelle vertikale rektangler (fig. 19).



Figur 20 - symboler for avspilling av medier.

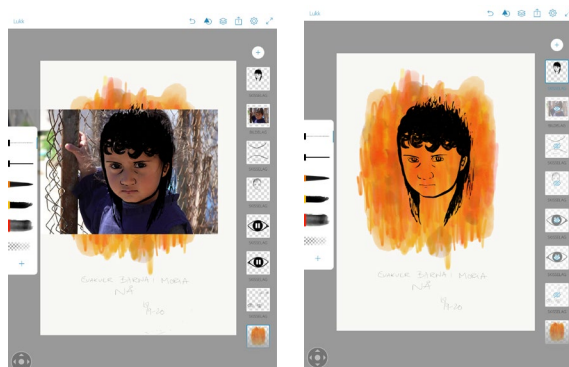
I en av skissene mine tegnet jeg øyne med pauseknapper i for å illustrere et menneske med livet satt på pause, og denne ideen valgte jeg å gå videre med.

Jeg fant et bilde på nettet av et lite barn som lever i Moria og bearbeidet det i en tegneapp på iPaden min. Denne tegningen ble printet ut, og overførte til plakatkartong for å lage en matrise. Matrisen ble laget med tanke på dyptrykk: linjer



Figur 21 - skisser "Moria brenner".

ble risset ned i kartongen og større områder ble skåret til og det glatte kartonglaget fjernet. Jeg lagde også en egen matrise til trykking av flammer i bakgrunnen. Denne ble laget av remser av ullpapp som ble limt oppå hverandre. På bildet på figur 22 er matrisene klare til trykking.



Figur 22 - digital skisse - "Moria brenner"

Når jeg plasserer pauseknapper i øynene på barnet i dette bildet, benytter jeg endringskategorien immutatio: å sette noe i stedet for noe annet. På den måten ønsker jeg å skape et brudd med det ellers ganske konkrete og figurative uttrykket:

Flyktningbarnet er et flyktningbarn og flammene er flammer – disse elementene står for det de er. Ønsket var at pauseknappen i øynene skulle kobles til å sette livet på pause. Det synes jeg ikke at jeg lykkes helt med. Grepet har ikke nok visuell slagkraft – det er ikke tydelig nok.



Figur 23 - fra verkstedet.

De hvite rektanglene – hvis du i det hele tatt legger merke til dem, minner om refleksjon fra fotolamper, og som ikke det var nok, likner barnet på Greta Thunberg. Jeg har heller ingen garanti for at den orange bakgrunnen oppfattes som flammer og ikke som for eksempel lava. I arbeidet med denne visuelle ytringen, har jeg erfart hvor vanskelig det er å kommunisere tydelig og at å skape vellykkede visuelle metaforer er krevende.



Figur 24 - "Moria brenner"

«Maske med maske»

I et år preget av global pandemi, er det umlig å unngå å berøre hvordan korona har påvirket hverdagen. Mange i min omgangskrets jobber innen teater og kulturfeltet, og har opplevd 2020 som et år preget av begrensninger og avlysninger. Også arrangementer jeg selv har skullet delta på, har blitt avlyst og utsatt. Bildet «Maske med maske» er en kommentar til det. Dette uttrykket startet som en skisse tegnet med fargeblyanter.



Figur 25 – utgangspunkt og skisser - "Maske med maske"

Utgangspunktet her er det kjente symbolet for teateret med to masker. En blid maske som står for komedien og en trist som står for tragedien (Torjussen, 2020). Jeg tegnet først bare den triste masken med munnbind med fargeblyanter. Munnbindet har blitt et vanlig syn i løpet av 2020-21 og er ment å vise til koronasituasjonen. Den triste masken skal vise at koronasituasjonen er en tragedie. Jeg likte ideen men tenkte at budskapet ville bli enda tydeligere hvis jeg tegnet begge maskene med trist ansikt. Når begge maskene er triste, er det tydeligere «nå er det ikke noe moro igjen. Alt har blitt en tragedie». Jeg bearbeidet skissen videre digitalt med tanke på å lage et lite linotrykk-stempel på ca.4 x 5 cm. Figur 25 viser den digitale skissen, stempelen og det ferdige trykket.



Figur 26 digital skisse, stempel med sverte, ferdig trykk - "Maske med maske"

I denne ytringen bruker jeg metonymi ved at maskene står for teater og kulturlivet og munnbindet står for koronasituasjonen. Maskene er endret med kombinasjon av endringskategoriene *adjectio* og *transmutatio*. *Adjectio* innebærer her å legge til munnbind. *Transmutatio* innebærer å endre den blide masken til en sur maske og dermed gi den en ny rolle i helheten. Å legge til munnbindet er en måte å visuelt overføre innhold fra domenet koronasituasjonen til domenet teater/kulturlivet.

Som jeg skriver i refleksjonsnotatet, så liker jeg denne ideen, jeg synes den kommuniserer, men den er ikke spesielt original. Munnbind har jeg sett plassert på både frihetsstatuen og jordkloden for å illustrere pandemiens påvirkning. Det er en tydelig men litt lettvinnt måte å illustrere koronas påvirkning på livet i 2020-21.

«Ikke snakk med hat i munnen»

«Ikke snakk med hat i munnen» er et sitat/ordspill som jeg har sett brukt som reaksjon mot de som sprer hatefulle ytringer på nettet, og som skitner til kommentarfelt med rasisme og kvinnefientlige innlegg. Ordspillet kommer fra uttrykket «Ikke snakk med *mat* i munnen», noe sikkert mange har fått beskjed om i oppveksten. Å snakke med mat i munnen blir sett på som ekkelt og mangel på folkeskikk. Jeg vil bruke emoji'er til å illustrere dette sitatet. Emoji'er er valgt fordi de er et naturlig element av kommunikasjon på nettet, og hensikten er å koble uttrykket dit.

Å *spy ut* meninger er et metaforisk uttrykk hvor man overfører kunnskap fra kildedomenet å *kaste opp* – tømme magen for innhold – til å formidle hva man mener på en måte som oppleves om ubehagelig for andre. Jeg ville illustrere dette ved å bruke oppkast-emojen.



Bilde 27 - oppkast emoji - iPhone og Android.

Figur 26 viser skissen til ytringen, tegnet med fargeblyanter. Jeg har tegnet denne skissen i det samme skisseformatet som jeg hadde utformet til bruk i

læringsopplegget med elevene. For å illustrere konsekvensene av å spy ut meningene sine, lar jeg oppkastet danne et hav. I det havet flyter sjokkerte, fortvilte emoji'er rundt, og her kan man se et annet kildedomene – erfaringen av å få en foss av noe i hodet og å kave rundt i et opprørt hav overføres til å delta i eller observere hatefull debatt på internett. En av dem har x-er til øyne, noe som indikerer at den er død – den har druknet. At emoji'en er stor, og plassert over de andre, viser bruk av den primære metaforen Å HA KONTROLL ER Å VÆRE ØVERST (Grady, 1997 s. 297).



Figur 27 - Skisser til "Ikke snakk med hat i munnen".

Jeg var litt usikker på om illustrasjonen kommuniserte tydelig nok, så jeg laget en versjon hvor teksten også ble inkludert. Da det var tid for å trykke, var jeg usikker på hvordan jeg skulle gripe det an. I det første forsøket prøvde jeg med dypptrykksteknikk på ca. 2 mm tykk plakatkartong. Her er de tynne linjene skåret ned i platen og de feltene hvor sverta skal feste seg er fjernet. Da jeg trykket bildet, slet jeg med å få slått av nok sverte, og med å få tydelige nok tynne linjer.

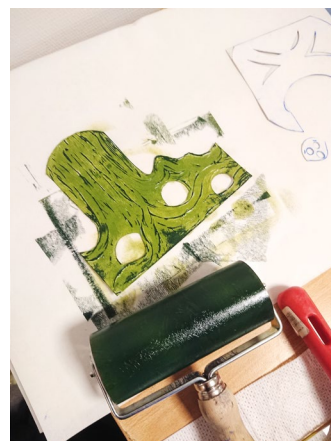


Figur 28b Dyptrykk/fargelagt dyptrykk "Ikke snakk med hat i munnen"

Planen var å trykke over sorthvitt-trykket med farge, men siden dette bildet ble såpass «grimsete», valgte jeg å la være og heller tenke ut en annen måte å gjøre det på. Emojienes sterke farge er et kraftig virkemiddel – de er noe av det som gjør emoji-er til emoji-er. Siden jeg ikke hadde grafikkutstyr tilgjengelig en periode, fargela jeg ett av trykkene med fargeblyanter. Dette gjorde at uttrykket opplevdes mer effektivt, og bekreftet at dette bildet trengte å videreutvikles med farge.

Jeg rakk ikke å jobbe videre med en grafisk utgave av denne ytringen før jeg gikk i gang med læringsopplegg med elevene, men jeg brukte skissene som eksempler på visuell ytring i læringsopplegget.

Mot slutten av prosjektet fant jeg tid til å jobbe med en ny grafisk versjon. Her er matrisene laget som et puslespill. Alle delene er satt inn med svart hver for seg, og trykket i én omgang. Teksturen i oppkasthavet er laget med en akrylpasta som stivner i den formen man pensler den ut i. Denne teksturen har jeg fått fram ved å først sette platen inn med en lysere grønnfarge med svamp og så rulle over med en mørkere farge med valse. De fineste detaljene, som de små emoji-ernes øyne og munn, er tegnet på med tusj.



Figur 29 - mørk grønn farge rulles på matrisen.



Figur 30 - ferdig trykk "Ikke snakk med hat i munnen"

Jeg synes at denne ytringen er «passe morsom» som jeg skriver i refleksjonsloggen. Den har både et budskap og et visuelt uttrykk jeg føler at jeg kan stå inne for. Bildet forteller på en måte en historie – kanskje det er det som gjør at den fungerer. Jeg viste trykket til elevene mine i en av de innledende øktene av læringsopplegget, og det var i hvert fall en av dem som forsto at det handlet om ufin oppførsel på nett.

«7000 liter vann – en bukse»

Før jeg skulle gjennomføre grafikkworkshop med elevene, bestemte jeg meg for å forsøke å skape en visuell ytring fra idé til matriser med de samme rammene som elevene skulle jobbe under. Etter planen skulle elevene bruke en økt på 120 minutter på dette. Jeg bestemte meg for å ta tak i problematikken knyttet til vannforbruk i klesproduksjon og satte timeren på 120 minutter. Denne tematikken hadde jeg utforsket



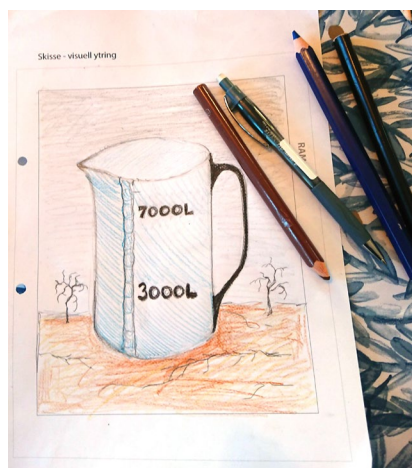
Figur 33 - skisse - vannforbruk i bomullsproduksjon.

litt tidligere i noen skisser, men ikke landet noe endelig uttrykk. Jeg lagde først en skisse hvor jeg brukte en stilisert bomullsplante med stofftekstur (fig. 30). Ved siden av plasserte jeg et dyrekranium for å skape en assosiasjon til død. Bakken under er gråbrun og sprukket for å likne ørken. Etter å ha sjekket flere kilder, fant jeg ut at det trengs 3-7000 liter

vann for å produsere én dongeribukse. Det ga meg en idé om å forsøke å visualisere denne vannmengden. Jeg tegnet en skisse med et litermål med påskriften 7000 L øverst og 3000 L under og plasserte den i et tilsvarende, goldt landskap som bomullsplanten sto i, men i stedet for kranium, tegnet jeg døde trær. For å skape assosiasjon til tekstil, bestemte jeg meg for å forsøke å trykke litermålet med dongeristoff. Etter å ha utformet en ferdig skisse, overførte jeg denne til kartong og skar ut en del for himmel, en for bakken og to for litermålet. Dongeristoffet ble limt på delene til litermålet, og laget tekstur på bakken ved hjelp av en blanding av lim og kruskakli. De sorte detaljene: håndtaket, de døde trærne/greinene og «7000 L» ble skåret ut i en sjablong av overhead-ark. Jeg valgte å bare skrive 7000 L, da jeg konkluderte med at det kommuniserte tydeligere. Jeg rakk det jeg hadde planlagt innenfor tidsrammen, og opprettholdt planen for økta med elevene.



Figur 31 - "7000 liter vann - en bukse"



Figur 32 - skisse - "7000 liter vann - en bukse"

Første trykk av dette bildet ble gjennomført hjemme på kjøkkenbenken min. Matrisene ble satt inn med rikelig med sverte for å være sikker på at den smittet over på papiret. Fuktet ark ble lagt over matrisene, og over det la jeg et stoff for å beskytte papiret. Så gned jeg papiret ned i platene med hånda, en skje og en valse. Figur 32 viser et nærbilde at trykket fra kjøkkenbenken.



Figur 34 - nærbilde - tekstur.

I denne visuelle ytringen er de meningsbærende visuelle elementene ment å kommunisere som en helhet. Litermålet med påskriften 7000 L skal kommunisere væskemengde. Teksturen fra dongeristoffet, og fargen er ment å fungere som metonym for klær og klesindustri. Innersømmen på buksa er plassert der måleskalaen på et litermål er plassert, både fordi disse to vertikale elementene har en formlikhet, og fordi avtrykket av denne sømmen er ment å tydeliggjøre at det er nettopp dongeristoff som er brukt. Det golde, døde landskapet rundt setter litermålet i en kontekst og skal vise konsekvensen av vannforbruket: uttørking og utarming av landskapet.

Jeg er litt usikker på denne ytringen. Man er avhengig av å kjenne igjen teksturen fra dongeristoffet for å forstå budskapet. Jeg er ikke helt fornøyd med formen på de døde trærne – det er ikke tydelig nok at det er trær de skal forestille. Jeg burde nok tatt meg litt bedre tid da jeg skar dem ut. Men tatt i betraktning at jeg hadde kort tid, er den ikke så verst.



Figur 35 - "7000 liter vann - en bukse" - matriser med tekstur av dongeristoff og kruskakli/lim. Sorte detaljer trykket med sjablong.

Oppsummering – eget arbeid med visuelle ytringer.

I mine øyne kommuniserer en vellykket metaforbasert visuell ytring så tydelig at du umiddelbart oppfatter hva saken handler om og hva som kommenteres. Gjennom mitt eget arbeid har jeg erfart hvor krevende dette er å få til. Det er mange faktorer som spiller inn – man er avhengig av å finne lett gjenkjennelige visuelle elementer

for så å finne måter å kombinere disse med andre, eller endre dem slik at betrakteren opplever en umiddelbar erkjennelse av hva budskapet er. Min erfaring er at man ikke kan sette seg ned å bestemme seg for at «nå skal jeg lage en hybrid visuell metafor». Uttrykket oppstår i et samspill mellom temaet som kommenteres, hvilke meningsbærende visuelle elementer som kan kobles til tema og hva man kan gjøre med disse for å kommunisere mening.

Kasus 2 - Elever i arbeid med visuelle yringer

Når jeg nå skal presentere resultat og analyse fra kasus 2, læringsopplegget, skjer det tilnærmet i samme rekkefølge som de ulike delene ble gjennomført. Jeg starter med spørreundersøkelse, så kommer en beskrivelse av selve læringsopplegget. Deretter kommer en analyse av elevenes arbeider i lys av teorien om metaforer og multimodalitet. Siden deler av intervjuet er knyttet til hver enkelt elevs arbeid, danner det en del av grunnlaget av analysen her. Til sist presenteres elevenes refleksjoner fra gruppeintervjuet om det å jobbe med visuelle yringer i grafisk teknikk.

Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i den andre økta jeg hadde sammen med elevene. Som jeg nevnte i metodekapittelet, ønsket jeg å kartlegge hvorvidt elevene faktisk er engasjerte i samfunnet rundt seg, og om de føler behov for å si meningen sin, og om de har troa på at noen bryr seg. Jeg er var også nysgjerrig på hvorvidt de har lagt merke til samfunnskritiske kunst- og kulturuttrykk rundt seg. En annen viktig del at undersøkelsen ser på hvordan elevene kommuniserer visuelt og deres refleksjoner rundt dette. Jeg spurte også om de visste hva en metafor er.

Det første spørsmålet lyder: *Hvis du kunne endret noe i samfunnet, hva skulle det vært?* Her forteller alle elevene om noe de ville forandre. Temaer de engasjerer seg i, er urettferdighet, diskriminering, rasisme og fordommer og miljøsakene. Noen er opptatt av typisk ungdomsproblematikk, som hvor mye man må gå på skolen og når man kan ta mopedlappen. Andre er opptatt av at alle skal få jobbe og tjene nok penger. Ungdommene viser altså et bredt engasjement.

I det neste spørsmålet blir elevene spurt om de ønsket å dele meningene sine med andre. Det svarer stort sett alle positivt på, men noen tar forbehold om at det ikke gjelder alt. Videre spør jeg om ungdommers meninger blir hørt og hvem som eventuelt bryr seg om deres meninger, og her fordeler svarene seg i tre grader: *av og til/ikke alltid, ikke så mange/sjeldent og aldri*. De fleste svarer i retning av *av og til/ikke alltid*. Det var bare én som mener at ungdommer aldri blir hørt. Jeg tolker det som de ikke oppfatter det som helt nytteløst å heve stemmen.

Videre mener jeg spørsmålene over på å uttrykke seg samfunnskritisk gjennom kunst. Først blir elevene spurt om de har sett kunst som kritiserer samfunnet, utenom det jeg har hengt opp i klasserommet i forbindelse med oppgaven. Her er det fire som svarte tagging/graffiti. Film, memes og plakat blir også nevnt. Dette vitner om at elevene har en ganske bred forståelse av hva som er kunst, og at de er oppmerksomme på ulike uttrykk rundt seg.

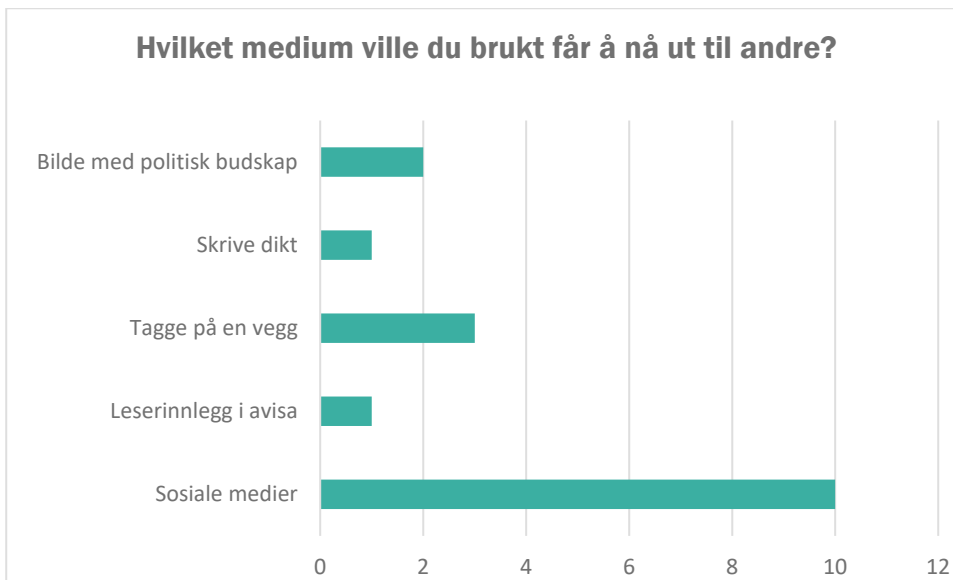
Det neste spørsmålet er tredelt og lyder: *Kan du huske å ha sett for eksempel foto, film eller tegninger som uttrykte en samfunnskritisk mening? Hva er det som gjør at du husker akkurat dette? Fikk det deg til å føle noe spesielt? Her får elevene beskjed om at de også kunne ta utgangspunkt i bilder jeg hadde hengt opp i klasserommet i forbindelse med læringsopplegget (tabell 5). Også her viser elevene stor bredde i uttrykk og saker og nevnte plakater, filmer som omtaler Trump, kroppspress og rasisme. Jeg ser av svarene at spørsmålet antakelig var litt for komplekst, da det er flere som ikke svarer på alt jeg spør om. Jeg vil trekke fram tre elevers refleksjoner rundt spørsmålet som viser at elevene har blitt følelsesmessig berørt av visuelle uttrykk de har sett:*

«Jeg så et bilde med flere damer med plakater i hendene. De protesterte for at abort skulle bli lovlig (ikke i Norge). Jeg ble rørt og stolt da jeg så bildet, men også frustrert, fordi menn får bestemme hva vi får og ikke får lov til angår kroppen vår.»

«Det ene bildet som henger bakerst i klasserommet viser at en hvit trækker på en mørk person. Jeg føler at folk tenker mye mer på det nå enn før fordi politiet i USA har drept mange som er mørke i huden for ingen grunn.»

«Ja, jeg så et bilde av slaver. Jeg fikk litt vondt i magen.»

På spørsmålet om hvilket medium elevene selv ville brukt hvis de skulle uttrykke meningen sin for å nå ut til andre svarer de slik:

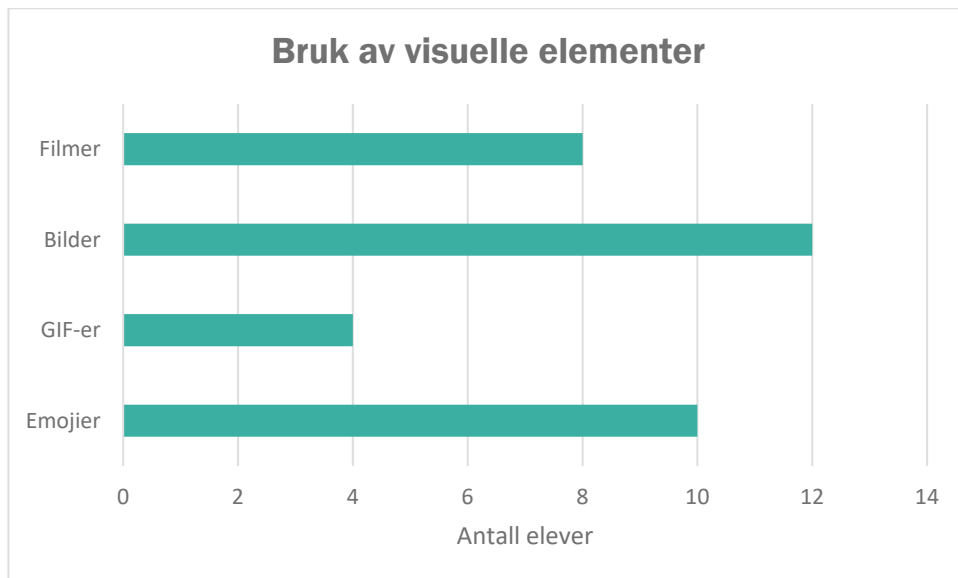


Tabell 3 medier elevene ville brukt for å nå ut til andre.

Ikke overraskende er sosiale medier ungdommenes valgte kommunikasjonsmåte. På det åpne oppfølgingsspørsmålet hvor de blir bedt om å foreslå andre alternativer, er det ikke alle som svarer. Tre nevner musikk, eller å lage en sang. En foreslår å snakke. De andre er tomme for ideer.

De neste spørsmålene dreier seg om hvordan ungdommer i 2020 pleier å kommuniserer med bilder – hvordan de oppfatter egen og andre ungdommers kommunikasjon. Snap og emoji er nevnes av de fleste, og noen peker også på GIF-er og memes. En elev oppsummerer ungdommer kommuniserer med bilder ganske fint: *Som det er et vanlig språk. Mye av kommunikasjonen går gjennom et bilde.*

Videre spør jeg hvilke visuelle elementer de bruker selv med alternativene: *filmer, bilder, GIF-er, emoji, eller ingen av delene.* Diagrammet viser bruk blant de spurte elevene.



Tabell 4 - frekvens i bruk av visuelle elementer.

Alle kommuniserer visuelt på en eller annen måte. På oppfølgingsspørsmålet *Bruker du noe annet enn det som er nevnt i spørsmålet over?*, nevner en elev spesifikt memes. Siden memes som oftest innebærer bilder, er det grunn til å tro at flere inkluderer dette under kategorien *bilder* i forrige spørsmål.

For at ungdommene skal sette sin egen visuelle kommunikasjon i perspektiv, har jeg tatt med spørsmålet *Bruker ungdommer bilder til å kommunisere med på en annen måte enn voksne? Hva er annerledes?* Her får jeg litt ulike svar. Noen er opptatt av det tekniske – at ungdom bruker mer Snap, mens voksne bruker SMS. Samlet sett gir de uttrykk for at unge bruker mer bilder og film, og at de voksne ikke alltid forstår de unges måte å kommunisere med bilder på. En sier noe interessant om det å knytte betydning til visuelle uttrykk: *Ungdommer kan masse forskjellige symboler med hendene. Det er ikke akkurat «gang signs», men det er bare symboler. De fleste voksne gjør ikke dette.* Her illustrerer eleven hvordan ulike kulturer – ungdom og voksne – kommuniserer med tegn, eller symboler som han kaller det, og at man er avhengig av å være på innsiden av en kultur for å forstå hva som menes.

På spørsmålet *Hender det at du bruker emoji for å si noe annet enn det man skulle tro at emoji betyr? Forklar.*, får jeg noen interessante svar. Flere svarer ja, men uten forklaring. To svarer at de av og til bruker emoji ironisk, og en går så langt som å si at hen sjelden bruker emoji for det som egentlig er ment. To forteller at emoji som tilsynelatende forestiller frukt, kan brukes for å illustrere kroppsdeler. Aubergine

kan for eksempel bety penis. En skriver: *Ja, det finnes alltid en betydning for alle emoji'er, og noen ganger kan man til og med kombinere emoji'er og lage en annen mening.* Etter min mening viser svarene på dette spørsmålet en bevissthet rundt det å knytte betydning til bilder, og at denne betydningen ikke er skrevet i stein, men er i stadig endring. Sett i sammenheng med spørsmålet om ungdommers visuelle kommunikasjon sammenliknet med voksne, kan det virke som ungdommene også har en bevissthet om at hvilken kultur man tilhører påvirker både uttrykt og oppfattet mening i kommunikasjon.

Helt til sist hadde jeg med spørsmålet *Vet du hva en metafor er?* Det var det bare tre elever som svarte på, men de har til gjengjeld ganske gode forklaringer:

«Metaforer er når man prøver å illustrere med ord, for eksempel «maur i skjorta» betyr å være spent.»

«Det er når du flytter et ord til samme del av språket, og det får en ny betydning.»

«Metafor er en setning som utgir seg for å si noe annet. F.eks. «Å gå på tryne» kan bety å feile.»

Alle disse tre elevene viser at de har en forståelse av at metafor betyr å si noe med andre ord – å overføre betydning. Eksempelene elevene trekker fram, kjenner jeg igjen fra læreverkene de bruker i norsk.

Spørreundersøkelsen viser meg at denne lille gruppa med elever har meninger om mye. De opplever ikke alltid at noen hører på dem, men de er allikevel interessert i å gi uttrykk for det de har på hjertet. Flere av dem har lagt merke til at samfunnskritiske meninger blir uttrykt visuelt i verden rundt dem. De bruker flere ulike visuelle virkemidler når de kommuniserer med hverandre, og de har en bevissthet rundt egen og andres måte å kommunisere visuelt på. Med dette som utgangspunkt jobbet jeg videre med utformingen av den skapende delen av læringsopplegget.

Gjennomføring av læringsopplegget

Jeg vil nå beskrive av læringsopplegget hvor elevene mine har arbeidet med visuelle ytringer. Opplegget foregikk over en periode på to og en halv måned. Siden klassen ikke har kunst og håndverk på 9. trinn, har jeg måttet låne timer fra andre fag. Midt i denne perioden hadde vi et opphold på fire uker på grunn av juleferie og rødt smittevernsnivå på skolen. Jeg hadde til sammen sju økter med elevene. De to første øktene ble gjennomført i klasserommet med full klasse (25 elever). Fra økt nummer tre og videre samlet jeg bare de 13 informantene i kunst- og håndverkslokalene. Jeg velger å gi en beskrivelse av hva som ble gjort i alle øktene for å danne et helhetlig bilde av hvor elevenes endelige arbeider kommer fra.

De tre første øktene jeg hadde med elevene var på 60 minutter, så fulgte tre økter på 120 minutter, og så en avsluttende hvor to av elevene fikk gjøre ferdig bildene sine. I den første økta var hele klassen på 25 elever samlet, og alle fikk være med. Først repeterte jeg for klassen hva opplegget kom til å innebære. Etter informasjonsdelen ba jeg elevene ta seg en tur rundt i klasserommet og velge seg et av bildene jeg hadde hengt opp på veggene i forkant av timen. Disse uttrykkene var valgt fordi de på ulike måter viser hvordan man kan kommunisere mening metaforbasert. Elevene fikk så i oppgave å fortelle etter tur hvorfor de hadde valgt akkurat det bildet. Etter denne runden, fikk elevene en liten oppgave knyttet til culture jamming: *Ta utgangspunkt i en kjent logo eller en reklameannonse og lag din egen vri - gjerne med et samfunnskritisk budskap.* Disse to oppgaven var ment som «oppvarming» inn mot arbeid med visuelle ytringer, og er ikke tatt med som en del av empirien.

Bildene fra klasserommet



Maret Anne Sarah
«Galskap» (2013)



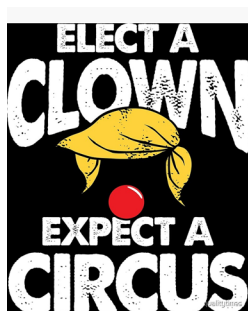
Luba Lukova –
«Ecology» (2008)



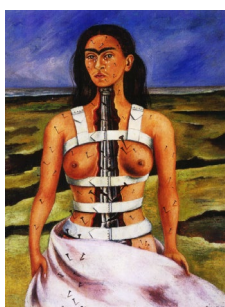
Arvid Sveen «Samisk
framtid» (1980)



Shell subvertisement



Lånt fra «Qualitytimes»



Frida Kahlo «Den ødelagte
søylen» (1944)



Eivind Stoud Platuo – plakat
for Miljøpartiet de grønne.



Adbusters



Lex Drevinski «Racism» (1992)



Morten Krogh «Summer
Blonde - Newark 1967»
(1971)



Luba Lukova «Junia»



Banksy «Armoured Peace
Dove»



Luba Lukova «Pride» (2017)

Tabell 5 – visuelle ytringer som ble hengt opp i klasserommet.

I den andre økta jeg hadde sammen med elevene, gjennomførte jeg spørreundersøkelsen. De elevene som ikke hadde sagt ja til å være informanter, jobbet med culture jamming-oppgaven mens de andre fylte ut skjemaet. Jeg passet på at elevene ikke snakket sammen mens dette pågikk. Så gikk viste jeg en PowerPoint med eksempler på visuelle ytringer. Jeg viste noen eksempler fra eget skapende arbeid, blant annet «Motherlode», og det var flere som kjente igjen plumboben fra dataspillet Sims. En av elevene tolket buskapet i versjonen «Ikke snakk med hat i munnen» uten tekst. På slutten av økta presenterte elevene resultatene av culture jamming-oppgaven for hverandre.

I økt nummer 3 samlet jeg bare de elevene som hadde sagt ja til å være informanter. Opprinnelig skulle alle få være med på grafikkworkshop uavhengig av om de var informanter eller ikke, men vi fikk ikke bruke de lokalene jeg opprinnelig hadde tenkt på grunn av koronarestriksjoner, og da lot ikke det seg gjøre. Da jeg samlet elevene til denne økta, var det over en måned siden jeg sist var sammen med dem. Prosjektet fikk et litt lengre opphold enn planlagt på grunn av to uker med rødt smittevernsnivå på skolen etter juleferien. I denne økta fikk elevene en kort gjennomgang av samfunnskritisk grafikk i kunsthistorien. Jeg viste bilder av Goya, Kathe Kollwitz, Morten Krogh, Per Kleiva og Banksy i tillegg til noen eksempler på street art. Etter gjennomgangen fikk elevene utdelt hver sin perm med oppgavetekst, skisseskjema og fire ark med figurer fra dataspillet Super Mario, piktogrammer av typen som brukes i det offentlige rom, veiskilt og emoji. I spørreundersøkelsen svarte nesten alle at de brukte emoji, derfor ble de lagt inn i permen. Piktogrammene og veiskiltene var tatt med fordi de kommuniserer tydelig og kobles veldig raskt til det de står for og er et godt utgangspunkt å bygge videre fra. Veiskiltene ble også valgt og fordi manipulering av veiskilt er en uttrykksform innen gatekunsten. Både piktogrammer og veiskilt er eksempler på visuell kommunikasjon som er en del av hverdagen, og som jeg regnet med at elevene hadde et forhold til. Figurene fra Super Mario var et litt tilfeldig valg som ble med for å vise at elementer fra dataspill var lov å bruke.

De fikk så oppgaven: *Bruk symbolene på arkene i permen og samarbeid to og to om å sette dem sammen eller manipulere dem så de kommuniserer noe nytt.* Elevene tegnet på ark i permen sin og skrev en kort forklaring på hva de ville kommunisere. På slutten av økta gjennomgikk jeg selve hovedoppgaven for prosjektet (figur 33).

Metaforers plass i læringsopplegget.

Selv om et av formålene med dette prosjektet er å undersøke ungdomsskoleelevers arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer, har jeg ikke brukt mye tid på eksplisitt opplæring i hva metaforer er, hverken verbale eller visuelle. Jeg har heller demonstrert det metaforbaserte gjennom de mange bildeeksemplene jeg har presentert for elevene. Jeg brukte begrepet *visuelle metaforer* da jeg omtalte en del av bildeeksemplene for elevene innledningsvis og i oppgaveteksten, men jeg har ikke spurt elevene i etterkant om elevene har forstått hva dette er, og om de kan forklare det med ord. Målet med opplegget har ikke vært å øke elevenes forståelse av hva metaforer er, men heller å se hvordan de mer eller mindre ubevisst utnytter denne ressursen.

Din mening i et bilde

I denne oppgaven skal du forsøke å uttrykke meningen din som et bilde ved hjelp av symboler, former, figurer, farger, kontraster og andre visuelle virkemidler. Disse skal du sette sammen så de formidler budskapet ditt. Målet er å forsøke å kommunisere med **visuelle metaforer**. Det ferdige bildet skal være et trykk.

Her er noen spørsmål for å få i gang tankene dine:

Hva vil du **endre** i verden?

Hva synes du er **urettferdig**?

Hva gjør deg **sint**? **Trist**?

Hva vil du at andre skal **bry seg om**?

Er det noe du synes bør få **mer oppmerksomhet**?

Hvordan kan du **uttrykke dette som et bilde**? Hvilke objekter, figurer, symboler, farger og liknende kan kobles til saken din? Hvordan kan du bruke dem til å kommunisere meningen din?

Bruk eksemplene vi som henger i klasserommet som inspirasjon.

Målgruppe: Hvem snakker du til?

Til alle?

Til foreldre?

Til lærere?

Til andre ungdommer?

Dette er viktig når du velger visuelle virkemidler til bildet ditt. Målet er at de du snakker til skal forstå hva du vil si.

Figur 36 - oppgavetekst.

I de tre siste øktene sto arbeid med skisser, arbeidstegninger, matriser og ferdige trykk på planen. Før elevene gikk i gang med å utforme sine visuelle ytringer, viste jeg min egen prosess med trykket «7000 liter – en bukse». Jeg viste steg for steg hvordan jeg hadde arbeidet fra skisse til matrise, hvordan jeg hadde laget tekstur på en av platene. På



Figur 37 - elev i arbeid med skisse.

forhånd hadde jeg satt inn to av matrisene med farge, og jeg demonstrerte for elevene hvordan jeg rullet farge på den siste. Så viste jeg selve trykkingen for gruppa. I mangel av en ordentlig trykkpresse, brukte vi en gammel klesrulle. Vi skulle egentlig låne verkstedet og grafikkpressa til kulturskolen, men dit fikk vi ikke komme på grunn av korona. Klesrulla fungerte imidlertid over all forventning. Klesrulla bidro til at fargen ble godt overført fra matrisene til papiret – sammenliknet med hva vi hadde fått til å overføre ved bruk av valser, hender eller andre redskaper hvor man bruker håndmakt.

Etter min gjennomgang, gikk elevene i gang med skisse/arbeidstegning på et skisseark som hadde samme format som arket de til slutt skulle trykke på. Når arbeidstegningen var ferdig, lagde de matriser ved å overføre formene fra arbeidstegningen til kartong med blåpapir. Hvilke deler de trengte til matrisene sine, hjalp jeg dem med å finne ut. Elevene skar eller klippte så ut matrisene sine. Vi klargjorde så matrisene for trykking ved å lakkere dem med vannbasert, blank lakk.



Figur 38 - elever i arbeid med matriser.

Neste gang jeg møtte klassen, var det klart for trykking. Jeg hadde på forhånd satt klart utstyr de trengte og blandet noen av de fargene jeg visste at de skulle bruke. Elevene brukte både ruller og svamper til å sette inn matrisene med farge. Når bildene skulle trykkes, ble de ulike delene puslet sammen på et underlag hvor jeg hadde markert hvor matrise og hvor papir skulle plasseres (figur 37). Planen var at alle skulle trykke to bilder hver, ikke alle rakk å bli ferdige med trykkene sine, så de måtte komme tilbake for en 60 minutters økt to dager seinere.



Figur 39 - bilde fra workshop.



Figur 40 - klart til trykking med klesrulle.

Bilder av elevenes visuelle ytringer

Etter endt læringsopplegg sitter jeg igjen med tretten visuelle ytringer som elevene har skapt. Som en innledning til analysen vil jeg vise bilder av alle trykkene. Sammen med bildene står elevenes egen forklaring på hva de ønsker å si med bildet sitt. Denne forklaringen er hentet fra gruppeintervjuet. Bildene er navngitt med de fiktive navnene jeg brukte i transkriberingen av intervjuene, og disse navnene vil jeg bruke videre i analysene som følger etter bildene, og når ytringene omtales i diskusjonen.



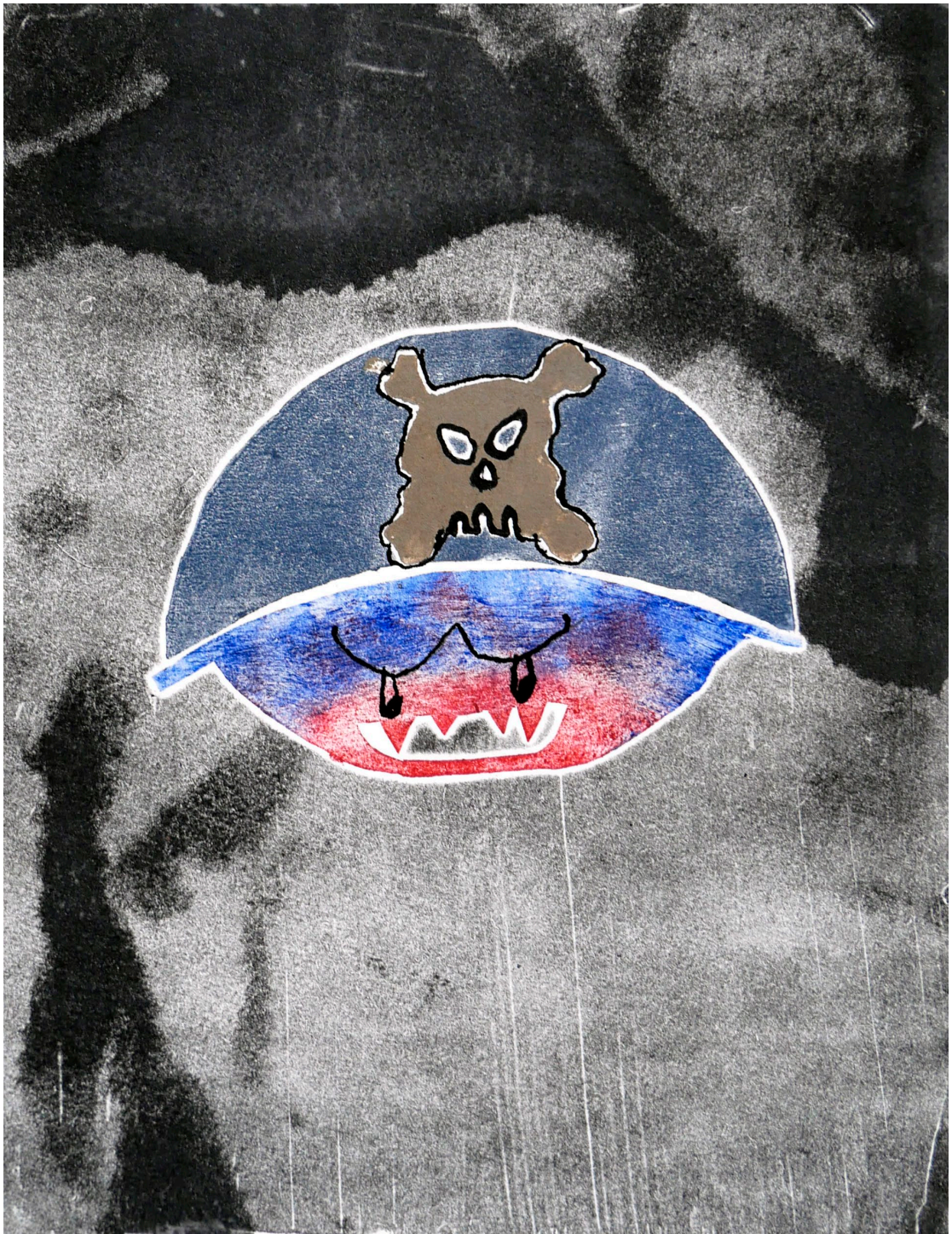
Figur 41 – Benny - *Hvis folk kunne velge, ville de velge penger framfor kjærlighet. Hvis de velger kjærlighet, så tenker de alltid på penger.*



Figur 42 - Billie - Mennesker som har det vanskelig har mange skjulte følelser inni seg, både positive og negative. De som har det vanskelig skal tørre å fortelle om det.



Figur 43 - Billies skisse. Tatt med fordi detaljene er lettere å se her, og ideen hans kommer tydeligere fram.



Figur 44 - Conny - Frykt og sinne.



Figur 45 - Daniele - Noen mennesker er uærlige og falske.



Figur 46 - Eddy - Mannlige fotballspillere tjener mer enn kvinnelige, og det er urettferdig.



Figur 47 - Ellis - Korona har påvirket fotball og annen idrett.



Figur 48 - Inge - Vi er lei av korona, og vil få det bort.



Figur 49 - Jo - Hold deg hjemme for å hindre korona-smitte



Figur 50 - Jone - Det er veldig mye fokus på hva jenter gjør og hvordan de ser ut.



Figur 51 - Kim - Hold avstand på grunn av korona.



Figur 52 – Kriss - Jenter må bli flinkere til å si fra hvis de opplever urett.



Figur 53 - Lou - En kul figur fra Super Mario.



Figur 54 - Olli - Miljøpartiet de grønne er noen dumme klovner.

Analyse av elevenes visuelle ytringer

Benny

Benny sier at hun ønsker å formidle at hvis folk kunne velge, ville de velge penger framfor kjærlighet. Hun sier også at hvis folk velger kjærlighet, så tenker de alltid på penger. For å formidle dette, har hun sammenstilt de visuelle elementene hjerte, pengesedler, menneskefigurer og jordkloden. At de to rektangulære objektene skal forestille pengesedler, synliggjøres ved fargevalgene og at hun har skrevet et beløp på dem på skissen sin.



Figur 55 - Benny

Benny bruker metonymi ved at jordkloden og menneskefigurene står for alle mennesker i hele verden, mens hjertet referer til kjærlighet. De stiliserte menneskefigurene er plassert på jordkloden for å vise at dette handler om alle mennesker på jorda. Det er fem mennesker som beveger seg mot pengesedlene, og bare to som går mot hjertet, for å vise at flere velger penger framfor kjærlighet. I menneskefigurenes bevegelse mot pengesedlene og hjertet kan man se bruk av veiskjemaet og den kognitive metaforen LIVET ER EN REISE da figurene er i bevegelse mot målet sitt: penger eller kjærlighet.

Benny har laget matrisene til dette trykket, men det er jeg som har trykket det siden hun ikke hadde mulighet til å være med i økta da trykkingen ble gjennomført. Fargene er valgt med utgangspunkt i skissen hennes, og at hun fortalte meg at den sirkulære formen er jordkloden.

Eddy

Eddy ønsker å si fra om at mannlige fotballspillere tjener mer enn kvinner og urettferdigheten i dette. Hun har tatt utgangspunkt i mann- og kvinnepiktogrammene og bruker endringskategorien *adjectio* når hun legger de visuelle elementene fotballer og dollarsedler til disse figurene. De stiliserte dollarsedlene kobles til penger og fotballene er også lette å kjenne igjen og koble til sporten. Dermed er metonymi synlig i dette bildet. Fotballene står for hele fotballsporten. Dollartegnet er et mye brukt symbol for penger. At pengesedlene har en klar grønnfarge er kjent fra både Donald Duck og LEGO.



Figur 56 - Eddy

Verdi er et abstrakt domene som Eddy konkretiserer med størrelse dollarseddelen. Dollarseddelen over mannen er større enn den over kvinnen, og hun viser på den måten at menn tjener mer. Her er skalaskjemaet synlig i den primære metaforen «MENGDE ER STØRRELSE/VOLUM». (Grady, 1997, s. 298). Den vertikale komposisjonen med pengeseddelen over hodet på personen og fotballen ved beina danner to enheter: den mannlige og den kvinnelige fotballspilleren, og størrelsesforskjellen på pengesedlene skiller de to ytterligere fra hverandre.

Inge

Inge kommenterer tiden vi lever i. Bildet hennes handler om korona. Hun i begynner å bli lei og vil vise at hun vil få korona bort. For å kommunisere det, har hun brukt piktogrammet for søppelkasse. I en av de innledende øktene viste jeg bilde av en stensil-graffiti-piece av søppelpiktogrammet hvor det er et hakekors som kastes i søpla. Det opprinnelige søppelpiktogrammet hvor søppel er illustrert med enkle kvadratiske former var også i heftet jeg delte ut til elevene. I min egen analyse antar jeg at Inge har latt seg inspirere av disse uttrykkene, og det bekrefter hun når jeg leser gjennom denne teksten sammen med henne. Av endringskategorier bruker eleven *immutatio*: I stedet for hakekors (eller



Figur 57 - Inge

søppelkvadrater), kaster denne personen koronavirus i søpla og visualiserer dermed det metaforiske uttrykket «korona er søppel». Hun overfører de negative assosiasjonene vi har til kildedomenet *søppel* over på måldomenet *korona*. Å omtale et fenomen vi misliker, og som plager oss som søppel og noe vi kan kvitte oss, med bygger på de primære metaforene VANSKELIGHETER ER BØRER OG DET SOM ER DÅRLIG LUKTER VONDT (Grady, 1997 s. 298-299) . Korona er noe vi alle sliter med, som griser til livene våre – noe vi vil bli kvitt. Man kan bli kvitt en bør ved å kaste den av seg, og Inge velger å kaste koronaviruset i søpla. Det grønne koronaviruset fungerer som et metonym for hele koronasituasjonen – den pågående pandemien. Koronaviruset er lysegrønt, og Inge sier hun forbinder fargen med sykdom. Den rosa bakgrunnen sier hun at er tilfeldig valgt.

Kim

Med bildet sitt, vil Kim si at det er viktig å holde avstand på grunn av korona. For å kommunisere det, har hun sammenstilt to emoji'er: emoji'en med munnbind og hånd-emoji'en som signaliserer stopp. På den måten viser hun gesten for å avvise/dytte bort. At emoji'en har munnbind, og ikke bare et surt fjes, er avgjørende for at vi skal forstå at det dreier seg om å holde avstand på grunn av korona. Munnbindet kobles til å hindre koronasmitte. Illustrasjonen er ganske konkret: en person som er opptatt av smittevern ber deg holde avstand.



Figur 58 - Kim

Kim viser en bevissthet rundt hvordan akkurat disse visuelle elementene kan kommunisere dette. Budskapet hadde for eksempel ikke vært like tydelig hvis emoji'en ikke hadde munnbind.

Lou

Lou har valgt en figur fra Super Mario som han syntes var kul. Han sier at han har valgt den sorte bakgrunnen fordi den får bildet til å se gammelt og slitt ut. Å skulle kommunisere mening med bilder er ikke like lett for alle, men det betyr ikke at de ikke kan få til å skape visuelle uttrykk av den grunn. Lou sier at han er fornøyd med bildet sitt. Han har valgt figuren helt selv, og gjennomført selve trykkeprosessen på lik linje med de andre i klassen.



Figur 59 - Lou

Olli

Ollis budskap er at det politiske partiet Miljøpartiet de grønne er klovner. At *et politisk parti er klovner*, er et eksempel på et metaforisk uttrykk, og dette uttrykket visualiserer Olli ved å plassere klovneemojien over MDGs logo. Han bruker da endringskategorien *adjectio*. Olli forteller at klovneemojien brukes om ting som er litt dumme. At den kan brukes som svar når noen sier noe dumt. Beskrivelsen stemmer med den man finner på

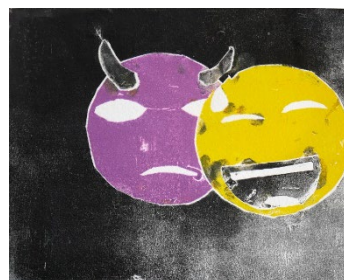


Figur 60 - Olli

Emojipedia (Emojipedia, u.å.) Å bli omtalt som en klovner, innebærer jo ofte at noen ser på deg som en som ikke kan tas alvorlig og Ollis metaforiske uttrykk blir da et resultat av den underliggende metaforen KLOVNER ER DUMME/NOEN MAN IKKE KAN TA PÅ ALVOR. De to visuelle elementene fungerer metonymisk: MDG-logoen, som står for til partiet og politikken deres og klovne-emojien som et bilde på noen som er dumme. Eleven har etterstrebet å gjenskape den grønnfargen MDG har på sin logo. Bakgrunnsfargen er lagt til fordi han fikk beskjed om at den trengtes for å ramme inn bildet.

Daniele

Daniele ønsker å fortelle at noen mennesker ikke er ærlige hele tiden. For å kommunisere det, har han sammenstilt to emoji, en som er glad og ler og en djevel-emoji som ser sur ut, og han skaper dermed en kontrast mellom disse. Han sier han er inspirert av et av mine bilder, det jeg har kalt «Maske med maske», hvor jeg



Figur 61 - Daniele

har sammenstilt to sure teatermasker med munnbind. Djevelen er plassert bak. Daniele sier selv at djevelen er valgt fordi den betyr misfornøyd eller sur. Etter intervjuet lurte jeg på om han kanskje hadde valgt djevel-emojien fordi den var nettopp en ond, slu djevel, men da jeg leste gjennom min analyse av bildet hans sammen med ham, bekreftet han at emojiene var valgt fordi den er sur, og ikke fordi den er en djevel.

I dette uttrykket kan man se beholderskjemaet, da det kan se ut som eleven har en tanke om en person som en beholder med en tilsynelatende glad og positiv personlighet på utsiden, men med en skjult sur person inni seg. Man kan også kjenne igjen det metaforiske uttrykket å *skjule noe under overflaten*. Daniele låner uttrykket og dermed også konnotasjonene fra det kjente symbolet for teateret – visualiseringen av tragedien og komedien. Fargene er valgt med utgangspunkt i de fargene emojiene har. Bakgrunnsfargen er tilfeldig valgt.

Billie

Billie vil minne oss på at mennesker som har det vanskelig har mange skjulte følelser inni seg, både positive og negative. Han vil at de som har det vanskelig skal tørre å fortelle om det. Billie har satt sammen fire forskjellige emojiene som jeg viser under. Dette er emojiene hentet fra arket elevene fikk utdelt:



Figur 62 - Billie



Figur 63 - Emojiene Billie har brukt.

På skissen er det litt lettere å se hva han har tenkt, derfor har jeg valgt å vise den også. Her kan man se at et det fremste hodet er satt sammen av djevel-emojien og pengesjefjes-emojien. Hodet som er plassert bak, er satt sammen av gråte-emojien og eksploderende hode -emojien eller «Mind Blown»-emojien som eleven kaller den. Mind-blown betyr i denne sammenhengen forbløffet eller overrasket og er et metaforisk uttrykk i seg selv. Denne ombyggingen og av emojiene er et eksempel på transmutatio. Bildet viser også bruk av beholderskjemaet i at Billie viser en oppfatning av en person som en beholder med mange ulike følelser i. Eleven har

brukt de fargene som emojiene har, men eksplosjonen har blitt rødorange. Bakgrunnsfargen var det jeg som foreslo.



Figur 64 - Ollis
"moodswings"-skisse.

Billie bilde har likheter med skissen på figur 61 som er tegnet av Olli. Olli har notert «Mood swings» (humørsvingninger) ved siden av skissen. Billie, Daniele og Olli satt ved siden av hverandre i timene, og det kan se ut som Billie har blitt litt inspirert av kompisene.

Jo

Jo sitt bilde er ment som en påminnelse om at man må holde seg hjemme for å hindre korona-smitte. Han har kombinert to emoji'er, en med munnbind og en trist emoji. Han har plassert grønne koronavirus over emoji'en. Jo viser en bevissthet rundt hvordan et trist fjes ser ut med lukkede øyne og nedoverpekende øyenbryn. Korona-virusene er plassert over emoji'en. I min analyse antar jeg at dette kan vise spor av den primære metaforen Å HA KONTROLL ER Å VÆRE ØVERST/OVER (Grady,



Figur 65 - Jo

1997 s. 297) fordi viruset har lagt seg over livene våre og har kontroll. Jo sier at han ikke kjenner seg helt igjen i det når jeg leser gjennom analysen med ham. Eleven forteller at han har slått sammen to emoji'er. Man kan da si at han til en viss grad har benyttet transmutatio ved at han har byttet ut et ansiktsuttrykk med en annen emoji's uttrykk. Jeg velger å beskrive at koronavirus er lagt til over emoji'en som et eksempel på adjectio fordi virusene tilfører mening og understreker at bildet handler om korona, og ikke for eksempel omgangssyke. Jo har valgt samme grønne farge på korona-viruset som Inge, men han sier at han valgte fargen selv, og ikke ble påvirket av henne.

Jone

Jone ønsker å si at det er veldig mye fokus på jenter; hva de gjør og hvordan de ser ut. Hun har plassert piktogrammet for kvinne i midten av bildet og rundt dette har hun plassert stirrende øyne-emojien i ulike størrelser. Alle øynene stirrer på kvinnen i midten. Eleven sier at hun tenkte på Luba Lukovas «Junia» - et av bildene som hang i klasserommet og som viser en kvinne er fanget inne i hodet på en mann. Kvinnen er farget rød for å «få figuren fram». Bakgrunnen er sort for å ikke være i fokus. Øynene har ulike farger, slik ulike menneskers øyne har.



Figur 66 - Jone

I dette bildet er metonymi tydelig ved at de stirrende øynene står for alle i samfunnet med dømmende blikk rettet mot kvinner og hva de foretar seg. Bruken av metonymi er her et eksempel på *objekt for handling* (Ingebretsen, 2013, s. 10) – og en visualisering av det metaforiske uttrykket å *ha alles øyne på seg*. Kvinnen er i *sentrum for oppmerksomheten*, et uttrykk som viser bruk av sentrum-periferi-skjemaet. Man kan også kjenne igjen den primære metaforen Å FORSTÅ/VITE ER Å SE (Grady, 1997, s. 303) I denne sammenhengen innebærer å forstå/vite å ha meninger om kvinner – å vite best hva de bør gjøre. I bildet kan man også se den primære metaforen OMSTENDIGHETER ER OMGIVELSER (Grady, 1997 s. 295) i at kvinnen er omgitt av disse stirrende blikkene.

Conny

Conny sier at han ønsker å formidle frykt og sinne med bildet sitt. For å få til det, har han kombinert to visuelle elementer: et spøkelse med et ondt glis med skarpe hoggtenner og skummelt blikk fra dataspillet Super Mario og en dødningskalle-emoji. Dødningskallen er et etablert symbol for fare, så det er ikke helt riktig å si at det hører til i emojienes verden. Benny, som ble intervjuet sammen med Conny, sier at hun kjenner symbolet igjen når hun spør: *Betyr ikke det at det er sånn farlig ting?* Man kan altså si at Conny bruker både metonymi og endringskategorien *adjectio* i sitt bilde når han plasserer dødningskallen i pannen på SuperMario-figuren. Conny sier selv at han har valgt fargene fordi det ser kult ut. Bakgrunnen er sort, og jeg vil anta at det at det sorte og

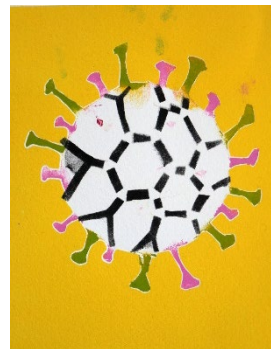


Figur 67 - Conny

mørke er ofte forbundet med noe skummelt også påvirker valget. I så fall spiller den primære metaforen DET GODE ER LYST/DET ONDE ER MØRKT inn her (Grady, 1997 s. 299). Spøkelset har fått blågrå farger og rødt blod rundt munnen. Conny synes bildet fungerer fordi det ser skummelt og litt «gammelt» ut. Conny uttrykker ikke noe samfunnskritisk med bildet sitt, men prøver heller å kommunisere en følelse. Hadde dette vært en reel skoleoppgave hvor målet var å skape en samfunnskritisk visuell ytring, hadde jeg nok veiledet eleven til å fokusere mer på det, men jeg syntes prosessen med bruk av visuelle elementer var såpass spennende at jeg lot eleven gjennomføre ideen sin.

Ellis

Ellis idé er å skape et bilde som forteller at korona har påvirket fotballsporten. Hun spiller selv fotball, og har i perioder ikke kunnet spille. Ellis har gitt en fotball det hun kaller koronantakler. I dette bildet er metonymi synlig ved at fotballen representerer alt som har med sporten å gjøre som en DEL FOR HELHET. Korona-tentaklene gjenkjennelige fra all nyhetsgrafikken vi har sett som omhandler covid-19 og fungerer også som en metonymisk referanse til hele koronasituasjonen slik det gjør i Inges og Jos bilde. Bildet kan



Figur 68 - Ellis

også ses som et eksempel på en hybrid visuell metafor, eller en synsmetafor siden eleven overlapper fotballen og korona-virusets like kuleform og fletter dem sammen til ett objekt. Av endringskategorier kan man se både *adjectio* ved at tentaklene er lagt til og dermed *transmutatio* ved at ballen transformeres til et koronavirus. Ellis sier at den gule bakgrunnsfargen er valgt fordi den passer sammen med grønn og rosa, og ikke fordi den har noen symbolsk betydning. De grønne og rosa fargene er valgt fordi hun forbinder dem med farge hun har sett på korona-virus.

Kriss

Kriss ønsker å si at jenter må bli flinkere til å si fra hvis de opplever at det skjer noe, siden det ofte er sånn at de ikke har noe å si. Jeg tolker det som hun mener «å si meningen sin når det skjer noe de er uenige i». Hun har sammenstilt to bildeelementer, piktogrammet for kvinne og snakkende hode-emojien. Ved å gjøre det vil hun si at *å rope ut er noe kvinner må gjøre*. Det er et tenkt likhetstegn mellom de to bildeelementene. Måten hun har satt elementene sammen på,



Figur 69 - Kriss

kan minne litt om hvordan man setter sammen en rebus. Kriss sier at bortsett fra den sorte fargen på kvinnepiktogrammet, som er valgt for å være tydelig, er valg av farger tatt med utgangspunkt i hva hun liker.

Når jeg ser på dette bildet, ser jeg at denne eleven kunne trengt litt veiledning, og noen spørsmål rundt hvordan bildet kommuniserer. Slik bildet ser ut nå, ser det ut som noen kjefter på en kvinne – altså at budskapet er «kvinner får mye kjeft». Antakelig trodde jeg at eleven tok for seg hatefulle kommentarer mot kvinner som tematikk mens hun holdt på med skissene sine, så jeg tenkte ikke på å spørre.

Erfaringer etter arbeid med grafikk i klasserommet

Jeg vil nå presentere den delen av gruppeintervjuene hvor jeg stilte spørsmål i plenum. Hoveddelen av dette intervjuet handler om hvordan elevene opplevde å skape visuelle ytringer i grafiske teknikker, men i det første spørsmålet spurte jeg elevene hva de tenkte da jeg presenterte prosjektet mitt for dem første gang. De fleste svarer at de fikk et positivt inntrykk og at det hørtes spennende ut. Noen var litt forvirra med tanke på hva de skulle gjøre og når, og en sier tydelig at han trodde det skulle bli kjedelig. I og med at dette er de elevene som har valgt å bli informanter, er det kanskje ikke så overraskende at de stort sett er positive til prosjektet.

Etter å ha stilt individuelle spørsmål, gikk jeg igjen over til spørsmål til gruppa. Jeg startet med å spørre elevene hvordan de synes det har vært å uttrykke meningen sin gjennom et bilde sammenliknet med for eksempel å skrive. De gir tydelig uttrykk for at de syntes det var morsommere å jobbe på denne måten. Det var interessant å gjøre noe praktisk, noe «litt annet» og å bruke bilder og farger. Samtidig poengterer

en at det er lettere å uttrykke seg presist skriftlig, fordi man ikke kan være sikker på om alle forstår hva man mener med et bilde.

Elevene er stort sett enige om at det var positivt å ha eksempler på uttrykk og visuelle elementer tilgjengelig, både de som hang på veggen i klasserommet, og de de fikk utdelt i permene sine. De sier at de hjalp dem å forstå hva de skulle gjøre, og at det gav dem ideer.

Bortsett fra én, som syntes det var veldig vanskelig, gir alle elevene uttrykk for at det var morsomt å jobbe med trykking når de hadde forstått hva de skulle gjøre. Inge sier om det ferdige uttrykket: *«Jeg synes det ble litt kulere. Enn om vi hadde bare fargelagt, liksom, man ser liksom at det er sånn, det blir liksom ikke helt perfekt på en måte.»* Elevene gir uttrykk for at det gikk greit å arbeide med skisser fram mot den ferdige ideen. De fikk utdelt skisseark med et definert mål på hvor stort bildet skulle være (16x20 cm), og de sier at det var greit å ha bestemte mål å forholde seg til. Elevene gir også uttrykk for at de er fornøyde med bildene sine og hvordan de kommuniserer.

I læringsopplegget har jeg brukt egne utprøvinger av visuelle ytringer som modeller. På spørsmål om hva de syntes om det, gir elevene uttrykk for at det at jeg viste at jeg hadde gjennomført oppgaven før dem, ga dem ideer til eget arbeid og tro på at de kunne få det til. Billie sier også at han fikk tillit til at jeg kunne hjelpe dem siden jeg hadde erfaring med oppgaven.

Noen av elevene hadde utfordringer med å realisere ideen sin i matrisene. Når det ble for mange små deler som skulle puslet sammen, ble det vanskelig å få alt til å ligge der det skulle. Billie har ikke fått fram alle detaljene han hadde på skissen sin, slik at den i utgangspunktet veldig gode og gjennomtenkte ideen ikke kommer så tydelig fram i trykket hans. Her gjorde elevene og jeg en erfaring sammen. Jeg hadde ikke laget trykke med så små løse biter av matrise i mitt ESA, og var derfor ikke forberedt på at det skulle bli så utfordrende. Opprinnelig hadde jeg tenkt at små detaljer skulle trykkes ved hjelp av sjablong, slik jeg gjorde på «7000 liter – en bukse», men da jeg så hvor lang tid Ellis og Jo brukte på skjære ut sine sjablonger, bestemte jeg at detaljer måtte tegnes på med tusj. Personlig synes jeg sjablong gir et mer riktig

grafisk uttrykk, men i denne sammenhengen var jeg mer opptatt av at elevene skulle rekke å lage et ferdig trykk de kunne være fornøyd med.

Mange av elevene har valgt emoji'er som visuelle elementer i bildene sine. Disse fargesterke, enkle figurene bestående av tydelige og presise former og flater, har egnet seg godt til dette. De er enkle fordi de skal være leselige i et veldig lite format, og det gjør dem lette å jobbe med i et større format.

Teknikken med å lage matriser av kartong, sette dem inn med farge individuelt og så pusle trykket sammen er delvis inspirert av Edvard Munchs måte å jobbe med tresnitt på. Erfaringen jeg sitter igjen med etter dette læringsopplegget, er at å jobbe med disse matrisene i lag – hvor man har en hel bakplate som settes inn med farge, og så å plassere de ulike bildeelementene oppå denne, er det som fungerer best. Å sette sammen delene som et puslespill, slik Billie og Daniele har gjort, kan være litt vanskelig, særlig hvis det er mange små deler. Kriss og Olli har limt fast noen av sine figurer på bakplaten. I Ollis tilfelle, med bokstaver, var nok dette et klokt valg, og med litt bedre teknikk med rulla hadde han unngått å få farge utenfor logoen. Når det gjelder klovnefjeset burde vi nok ha nøyd oss med å lime på de røde detaljene, og så tegne på de blå med tusj.

Kollografi er en teknikk som har mange flere muligheter enn det vi fikk utnyttet i dette opplegget. Vi rakk for eksempel ikke å jobbe med teksturer, eller med dyptrykk. Med litt bedre tid bør det absolutt la seg gjøre. I workshopen brukte vi sverte av god kvalitet og 300 grams grafikkpapiir. Det var viktig for meg at elevene skulle få jobbe med ordentlige materialer så langt det lot seg gjøre.

Jeg opplevde at det var god stemning i gruppa gjennom hele workshopen. Noe jeg bet meg spesielt merke i, var at da elevene hadde fått oppgaven med å lage sin visuelle ytring, gikk nesten alle rett i gang med å gjøre det. Det var ingen som uttrykte høylytt misnøye over at oppgaven var vanskelig og ikke ga mening, slik det ofte er når man setter i gang læringsaktiviteter i en 9. klasse. Når de til slutt blir spurt om de synes det er noen vits i å holde på med en slik oppgave, er elevene gjennomgående positive. «Benny» trekker fram noe viktig: at gjennom en slik oppgave kan man lære noe om hva andre mener.

Diskusjon

Denne avhandlingen gir et innblikk i prosessen fram til og resultatene av et arbeid med visuelle ytringer. I diskusjonsdelen vil jeg drøfte funn fra de to kasusstudiene opp mot relevant teori for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Jeg har forsøkt å finne ut på hvordan ungdomsskoleelevers visuelle kultur kan danne grunnlag for metaforbaserte visuelle ytringer, og hvilke problemstillinger og muligheter oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker.

Når man spør hvordan noe kan skje, og hvilke problemstillinger som oppstår, åpner man opp for mange svar. Denne avhandlingen inneholder ikke alle svar på spørsmålene, men noen som forhåpentligvis kan bidra og inspirere til arbeid med visuelle ytringer i skolen.

Det første jeg vil ta for meg i dette kapitlet, er visuell kultur som utgangspunkt for visuelle ytringer, så vil jeg drøfte funnene knyttet til metafor-teori og multimodalitet. Videre følger refleksjoner rundt erfaring med bruk av grafiske teknikker i klasserommet. Siden ideen for prosjektet springer ut fra det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, vil jeg se litt på hvordan arbeid med ytringer kan knyttes til et tverrfaglig samarbeid. Til slutt vil jeg reflektere kort rundt læringsfelleskapet jeg observerte i klasserommet.

Visuell kultur som utgangspunkt for visuelle ytringer

Med meg inn i prosjektet hadde jeg en oppfatning om at å kommunisere med bilder og visuelle elementer er noe som faller naturlig for dagens ungdommer, og at dette er noe som gir muligheter i kunst og håndverksfaget. Jeg hadde også en oppfatning av hva ungdommers visuelle kultur inneholder. I teorikapitlet defineres denne kulturen som visuell og multimodal. Ytringsformer som GIF, emoji og memes blir presentert. Gjennom spørreundersøkelsen jeg gjennomførte, fant jeg ut at mine informanter sjonglerer alle disse uttrykksmåtene i sin kommunikasjonshverdag. 10 av elevene svarte at de bruker emoji. Når vi ser på de visuelle ytringene de har skapt, er det tydelig at emoji er et språk de kjenner og lett tar i bruk. De viser at de knytter betydning til de ulike figurene, og er bevisste på hva de kommuniserer.

Som innledning til læringsopplegget ble elevene introdusert for et bredt utvalg av visuelle ytringer for å gi dem «*erfaring med et variert spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst*», slik læreplanen beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2020a) . Å se eksempler på hvordan samfunnskritikk kan uttrykkes visuelt tenker jeg er viktig for at elevene skal «*utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i*» (Utdanningsdirektoratet, 2020e), og gi dem inspirasjon til arbeid med visuelle ytringer. I tillegg til å presentere ulike kunstners ytringer, viste jeg hvordan jeg selv hadde forsøkt å uttrykke mening ved hjelp av ulike meningsbærende elementer fra vår felles, min egen og elevenes visuelle kultur.

Da jeg satt i gang dette prosjektet, hadde jeg et ønske om at elevene selv kanskje skulle oppdage at de har visuelle elementer i sin kultur som kan brukes som ressurser for å kommunisere en mening i et visuelt skapende arbeid. Jeg hadde et håp om at elevene skulle bringe flere meningsbærende visuelle elementer til bordet på egen hånd, for eksempel fra gaming. Jeg lagde selv ytringen «Motherlode» med et mål om å vise dem at nettopp det var mulig. «Motherlode» ble vist i en av de innledende øktene av læringsopplegget, og det var flere av elevene som oppfattet koblingen til dataspillet Sims. Jeg oppfordret flere ganger elevene til å bruke visuelle elementer utover dem de fikk utdelt, men det er det svært få som har gjort. Hvis de har blitt inspirert av mitt arbeid, er det nok heller av «Ikke snakk med hat i munnen».

Fra mine år med erfaring med aldersgruppa, vet jeg at de trenger eksempler og modeller for å forstå og klare å realisere en oppgave innen visuelt skapende arbeid. Hvis man ikke presenterer dem for flere ressurser de kan utnytte, blir – satt på spissen – jentene sittende og tegne hjerter, og guttene tegner logoen til Liverpool FC. Det var grunnen til at jeg valgte å la dem ha en del visuelle elementer tilgjengelig i permen de fikk utdelt. Jeg erfarte også selv i ESA at det var vanskelig å koble sammen visuelle elementer og sak på en måte som kommuniserte tydelig. Som tidligere nevnt inneholdt permen ark med emojis, figurer fra Super Mario, et ark med piktogrammer og et med veiskilt. Disse arkene var opprinnelig bare ment som et verktøy til den første idemyldringsoppgaven, men mange har valgt å bruke det de har funnet der videre. I intervjuet gir flere av elevene uttrykk for at det var nyttig å ha eksemplene på visuelle elementer tilgjengelig, og at det ga dem ideer.

Fire av elevene har brukt piktogrammer i ytringene sine. Tre av disse fire har brukt piktogrammene for mann og kvinne. Piktogrammet for kvinne kobles umiddelbart til kvinne, og man skjønner at det er snakk om alle kvinner. Det igjen bidrar til at disse elevenes ytringer kommuniserer ganske tydelig. Hadde de for eksempel brukt tid på å tegne en mer naturalistisk jente eller dame, er det ikke sikkert budskapet deres hadde kommet like tydelig fram. Piktogrammene egner seg også godt i den grafiske teknikken vi har brukt fordi de er satt sammen av enkle former og flater.

Jeg vil si at jeg har hatt litt større påvirkning enn jeg kanskje ønsket. Man kan på en måte si at elevene har benyttet seg av egen visuell kultur delvis definert av meg, hvis vi ser bort fra emojiene, som de oppgir selv at de bruker i spørreundersøkelsen. For å gjøre elevenes visuelle kultur mer synlig, tenker jeg at man kan bruke mer tid sammen med klassen i en idéfase hvor man snakker om hva det vil si å knytte betydning til en figur eller et annet visuelt element, for så å be dem finne fram eksempler de kjenner til. Ulike uttrykk fra den samfunnskritiske kunsten kan fungere som en inngang her, før man spiller ballen over til elevene. Sammen kan elever og lærere lage en verktøykasse av visuelle elementer som kan brukes til å skape ytringer.

Gjennom læringsopplegget har jeg, med den dobbelte didaktikk som bakgrunn forsøkt å flette sammen det Else Marie Halvorsen (2017) beskriver som min og elevenes *har*-kultur med elevenes *er i*-kultur. *Har*-kulturen er representert av ulike eksempler på samfunnskritiske visuelle ytringer fra kunsthistorien og kulturhistorien. Jeg vil si at elevenes *er i*-kultur kommer til syne i deres bruk av emojiene i ytringene sine, og bevisstheten de viser rundt hvordan disse kommuniserer. Emojiene er imidlertid ikke kun i bruk hos tenåringer, men brukes i alle aldersgrupper, så sånn sett er de en del av alles *er i*-kultur. Ytringene elevene har skapt, vitner om at de i stor grad evner å velge visuelle elementer som kommuniserer akkurat det de vil si.

Arbeid med mottakerbevissthet er naturlig å inkludere i et læringsopplegg hvor elevene skal produsere visuelle ytringer. Hvis elevene skal oppmuntres til å bruke visuelle elementer fra egen kultur, kan det hende at de som ikke kjenner til det dataspillet eller det internettfenomenet de henter elementet fra, ikke forstår hva elevene vil kommunisere. Der er ikke sikkert en kvinne på over 50 forstår budskapet

hvis du bruker visuelle elementer fra et meme, eller fra dataspillet FIFA. Elevene må reflektere over hvem de snakker til og hvem som er på innsiden av den visuelle kulturen de referer til. At elevene mine i hovedsak har valgt visuelle elementer som er i bruk i flere aldersgrupper bidrar til at ytringene deres kommuniserer til flere. Det er flere av dem som svarer *alle* når jeg spør hvem de snakker til med ytringen sin. Sakene de engasjerer seg i er har også ganske allmenn appell, men jeg har ikke grunnlag for å si om valg av visuelle elementer er tatt med bakgrunn i mottakerbevissthet.

Erfaringen jeg sitter igjen med er at vil hvis ungdommers visuelle kultur skal brukes som utgangspunkt som for visuelle ytringer, må både lærer og elever ta seg tid til å utforske hva visuell kultur er, hva ungdomskultur er og hvordan kommunikasjon skjer gjennom et visuelt og multimodalt språk. Elevene kan få til mye hvis de har en verktøykasse med visuelle, meningsbærende elementer.

Metaforer – hva og hvordan?

Før jeg gikk i gang med masteroppgaven, hadde jeg en oppfatning av hva metaforer var. Denne har endret seg ganske kraftig. Jeg har utvidet min oppfatning av metaforer fra å være kreative, språklige bilder, til en integrert del av hvordan vi kommuniserer og tenker om verden vi lever i. Jeg har begynt å se hvordan man kan kjenne igjen metaforer i bilder og hvordan de kan være en ressurs når man skal kommunisere mening i en visuell ytring både i eget arbeid og i elevers arbeid.

I spørreundersøkelsen spurte jeg elevene om de visste hva en metafor var. Jeg fikk tre svar, og alle tre viser at elevene har en forståelse av at metafor innebærer overføring av betydning. I læringsopplegget mitt introduserte jeg elevene for metaforbasert bildespråk gjennom bildeeksempler. Jeg brukte ikke tid på å eksplisitt forklare hva som var for eksempel en hybrid visuell metafor, eller hva de vil si å overføre fra et kildedomene til et måldomene. Jeg lot bildene tale for seg. Denne tilnærmingen springer ut fra egen erfaring av at gode eksempler og modeller ofte bidrar til større forståelse hos elevene enn teoretisk forklaring. Samtidig måtte jeg også ta hensyn til at dette ikke var et reelt undervisningsopplegg hvor elevene skulle

lære noe som senere skulle vurderes med karakter. Jeg var opptatt av at elevene skulle oppleve opplegget som praktisk og motiverende, og ønsket ikke å bruke mye tid på en teoretisk tilnærming med innføring av mange nye begreper. Når jeg studerer elevens arbeider, ser jeg allikevel flere eksempler på det jeg i teorikapitlet definerer som et metaforbasert bildespråk. Jeg vil videre diskutere elevenes ytringer knyttet opp mot ulike aspekter av metafor teorien.

Metaforer og forestillingsskjemaer

I kognitiv metafor teori er metaforen et tankekonsept som reflekteres i språket. De kognitive metaforene ligger i bevisstheten vår, og er synlige i metaforiske uttrykk. I følge Ingebretsen (2008) kan man observere disse også i visuelle uttrykk. En slik kognitiv metafor er LIVET ER EN REISE. De kognitive metaforene kan sorteres i forestillingsskjemaer, som springer ut fra vår erfaring av egen kropp og den i relasjon til omgivelsene. LIVET ER EN REISE kan knyttes til veiskjemaet.

Selv om man skal være forsiktig med å hevde dette for bastant, mener jeg å se spor av kognitive metaforer i flere av elevenes bilder i måten de har sammenstilt de visuelle elementene de bruker. Benny, som viser mennesker som beveger seg mot to forskjellige mål – penger eller kjærlighet – viser bruk av veiskjemaet og den kognitive metaforen LIVET ER EN REISE. Beholderskjemaet er synlig hos de elevene som sammenstiller flere emoji'er for å vise noens personlighet og følelser eller personlighet – de viser personene som beholdere fylt med følelser. Om dette er spor av ting de har sett knyttet til læringsopplegget, eller i andre sammenhenger, kan jeg ikke si sikkert, men det kan tyde på at de kognitive metaforene Grady (1997) og Lakoff og Johnson (1999) er en del av elevens måte å oppfatte verden på, og at det dermed blir en måte for dem å formidle et budskap visuelt. Dette stemmer i så fall med den kognitive metafor teoriens tanker om at metaforer er noe som gjennomsyrrer vårt daglige liv. I mitt eget arbeid observerer jeg ikke i like stor grad de primære metaforene. Unntaket er kanskje «Ikke snakk med hat i munnen», der Å HA KONTROLL ER Å VÆRE ØVERST er synlig.

Metaforiske uttrykk

Metaforiske uttrykk har basis i underliggende, kognitive metaforer. To av elevene illustrerer verbale metaforiske uttrykk hvor de overfører betydning fra et kildedomene til et måldomene: *korona er søppel* og *Miljøpartiet de grønne er dumme klover*. Slike uttrykk, hvor man overfører betydning for å billedliggjøre og konkretisere, er språket fullt av. Dette er noe jeg får lyst til å ta tak i videre. Min erfaring fra norskfaget, er at elever sliter med å få tak på hva metaforer er, og med å finne metaforer i litterære tekster. I kunst og håndverk har jeg av ulike årsaker ikke jobbet med en visuell tilnærming til metaforer tidligere. Å finne metaforiske uttrykk og visualisere disse, gir en bredere tilnærming til konseptet metafor, og kanskje en dypere forståelse av hva de innebærer og hvor viktige de er i språket.

Endringskategoriene

Berit Ingebretsen (2008) presenterer ulike grep man kan ta med de meningsbærende visuelle elementene for å endre dem, slik at et budskap formidles. I kapittelet om metaforer i visuell kommunikasjon presenterte jeg endringskategoriene: *Adjectio* – legge til; *Detractio* – trekke fra; *Immutatio* – bytte ut; *Transmutatio* – bygge/bytte om (Ingebretsen, 2008, s. 110).

Tre av disse endringskategoriene har jeg forsøkt å ta i bruk i eget skapende arbeid. I «Motherlode» har jeg brukt *adjectio* ved å legge til den orange krystallen over jordkloden. I «Moria brenner» har jeg brukt *immutatio* ved å bytte ut barnets øyne med pauseknapper. I «Maske med maske» har jeg brukt både *adjectio* og *transmutatio* ved å endre det opprinnelige uttrykket og legge til minnbind.

Endringskategoriene var noe av det første jeg leste om da jeg begynte å sette meg inn i metaforer knyttet til visuell kommunikasjon. Jeg har derfor vært bevisst dem i store deler av perioden jeg har arbeidet med visuelle ytringer. Etter hvert har jeg sett at de er et virkemiddel i verktøykassa man kan bruke for å kommunisere mening visuelt sammen med å spille på primære og kognitive metaforer, orienteringsskjemaer og synsmetaforer. Noe som er interessant, er at flere av elevene i mine øyne viser bruk av endringskategoriene, selv om de bare har sett

eksempler på bruk av dem. Vi har ikke snakket eksplisitt om dem i læringsopplegget. Endringskategoriene er synlig hos de som tar utgangspunkt i en figur, for eksempel et piktogram, og legger til andre meningsbærende elementer slik at man forstår hva de ønsker å si. En av elevene har også bygget om og slått sammen fire emoji'er til to, noe jeg ser som et eksempel på transmutatio.

Hvis man går mer systematisk til verks med å bevisstgjøre elevene hva bruk av endringskategoriene kan tilføre av mening, tror jeg det ligger et stort potensial her. Ikke at man nødvendigvis skal innføre bruk av begrepene, men gjennom visuelle eksempler kan man som lærer demonstrere hvordan visuelle ytringer er formulert gjennom endring av meningsbærende visuelle elementer, for så å la elevene utforske dette på egenhånd. Å se på Culture jamming, hvor man manipulerer for eksempel logoer og reklameannonser, kan være en fin tilnærming til å utforske hvordan endring og ombygging av kjente visuelle uttrykk kan være en måte å rette kritikk mot noen som fortjener det.

Metonymi som mulighet

I kapitlet om metafor-teori forklarte jeg at jeg metonymi innebærer å bruke et begrep fra et kildedomene til å aktivere et begrep i det samme domenet (Askeland & Agdestein, 2019 s. 36). Metonymi brukes til å dirigere oppmerksomhet til noe, til å skape referanse (Ingebretsen, 2008 s. 334). Visuelle elementer som knyttes til et fenomen fungerer som metonym. Jeg inkluderte bruk av visuelle symboler som eksempler på metonymi. Ulike slike visuelle metonym kan sammenstilles og endres, slik at de danner visuelle metaforiske uttrykk. Et eksempel på bruk av metonymi i mitt eget arbeid, er dongeristoffet jeg har trykket med i «7000 liter vann – en bukse». Her skal teksturen som stoffet skaper i den blå fargen skape en kobling til tekstiler og dermed tekstilindustrien. I «Motherlode» er metonymi brukt ved at jeg har lagt til den orange plumboben for å koble inn betydningen den har i dataspillet Sims.

Flere av elevene har brukt metonymi i sine arbeider. Olli har plassert klovne-emoji'en oppå logoen til Miljøpartiet de grønne og ved å sette sammen disse to disse to elementene sier han at «Miljøpartiet de grønne er dumme klovner» Jone lar et piktogram for kvinne blir beglodd av mange utgaver av øye-emoji'en og visualiserer

uttrykket «å ha alles øyne på seg» for å kommentere at så mange har meninger om hva kvinner gjør og er.

I løpet av 2020 har bildet av koronaviruset blitt et velkjent visuelt element som skaper en umiddelbar assosiasjon til den pågående pandemien. Tre av elevene benytter koronaviruset i bildene sine som et metonym for situasjonen de lever i. Jo har plassert koronaviruset over hodet på en trist emoji med munnbind. Ellis har overlappet fotballen og koronaviruset like kuleform og viser på den måten til både fotballsporten og koronasituasjonen. Inge bruker piktogrammet for søppelbløtte og ved å la personen i piktogrammet kaste koronaviruset i søppelbøtta, sier hun at «korona er søppel».

Berit Ingebretsen skriver at metonymi er en viktig mekanisme når man skal kommunisere mening visuelt (Ingebretsen, 2013). At såpass mange av elevene tar i bruk visuell metonymi på en så bevisst måte, viser at her ligger det mye potensiale i arbeid med visuelle ytringer. For at elevene skal klare å formidle sin mening gjennom et bilde, ser jeg det som avgjørende at de forstår hvordan de kan finne visuelle elementer som knyttes til budskapet deres. Hvis dette skjer i dialog mellom læreren og elevene, hvor læreren kommer med eksempler og lar elevene bidra med sine, tror jeg det kan bidra til at alle lærer noe om hva som skal til for å skape en tydelig referanse til saken de ønsker å belyse.

Metaforbaserte visuelle ytringer - oppsummert

Gjennom eget skapende arbeid erfarte jeg at å skape metaforbaserte, visuelle ytringer er krevende. For meg gjenkjennes en vellykket metaforbasert ytring av at de visuelle elementene som er sammenstilt, bidrar til at man umiddelbart oppfatter hva som kommenteres eller fortelles. Det oppleves nesten som en slags en åpenbaring. Man er avhengig av at man kjenner igjen de ulike visuelle elementene som er brukt, hvis ikke kommuniserer ikke ytringen. Det jeg kanskje har opplevd som mest krevende er den typen metaforbaserte ytringer som baseres på at man finner visuelle elementer med formlikhet og overlapper eller sammenstiller disse slik at ny mening uttrykkes. De metaforene som omtales som synsmetaforer (Ingebretsen, 2008). Jeg var så vidt innom det med et av de første trykkene jeg lagde: kombinasjonen av

hjerne og tre som jeg viste i innledningen som er et eksempel på hybrid visuell metafor. Antakelig er det en trenings- og erfarings sak å bli bevisst hvilke objekter som har formlikhet og som kan overlappes, men jeg vil tro at det av og til beror på tilfeldigheter. Når man skal kommunisere metaforbasert, er det fort gjort å ty til klisjeer. Jeg er ikke den første i verden som ser likheter mellom en hjerne og en trekrone, og som kobler mental utvikling til vekst. Men, klisjeer overlever av en grunn – det er fordi vi kjenner oss igjen i dem, og når man skal kommunisere mening med bilder med et mål om at andre skal forstå er man avhengig av denne gjenkjennelsen hos betrakteren.

Elevene har ikke hatt den samme teoretiske tilnærming til et metaforbasert bildespråk som meg. De har blitt presentert for mange bildeeksempler og de har fått utdelt noen visuelle ressurser som de fleste har valgt å bruke i bildene sine. Analysen min viser at det metaforiske er synlig i hvilke visuelle elementer elevene har valgt, hvordan de bearbeider dem og hvordan de har plassert dem sammen i ytringene sine. Antakelig har måten de komponerer bildene sine spor av uttrykk de har sett før. I så fall har de tatt denne kunnskapen med seg inn i eget uttrykk. Eksempler på det er hvordan Jone har plassert de stirrende øynene rundt kvinnepiktogrammet, og ved hjelp av veldig enkle virkemidler illustrerer metaforiske uttrykk som *å være i sentrum for oppmerksomheten* og *å ha alles øyne på seg*. Ellis har fått til noe av det jeg opplever som vanskelig, nemlig å lage en synsmetafor ved å overlappes et koronavirus og en fotball og dermed påpeke hvordan korona har påvirket fotballsporten.

Det kan se ut som at hvis elevene har en verktøykasse av visuelle, meningsbærende elementer tilgjengelig, er de i besittelse av kunnskap om hvordan de skal plassere dem sammen for å uttrykke det de vil si, og det er mulig at de kognitive metaforene spiller inn her.

Multimodalitet

I teorikapitlet definerte jeg med utgangspunkt i Thorsnes og Veum (2018) modaliteter som uttrykksform som brukes til å skape mening, som meningsbærende ressurser. Eksempler på modaliteter er eksempel bilder, farger, tekst og lyd.

Elevene har tatt i bruk flere modaliteter i uttrykkene sine. De har brukt emoji'er, piktogrammer og ulike stiliserte illustrasjoner som meningsbærende ressurser. En av elevene har brukt symbolet hjerte for kjærlighet, en har brukt dødningskalle som et symbol på noe skummelt og farlig og en har brukt en politisk logo.

De ulike ytringene er fargerike, men det er ikke alle som bevisst utnytter fargens potensiale som modalitet. Flere uttrykker at de har valgt fargen fordi den er fin, eller fordi jeg sa de burde velge den fargen. Jeg brukte ikke tid til å reflektere over farge som meningsbærende element med de elevene som ikke klarte å velge selv, men tipset dem nok om å bruke en kontrastfarge litt i forbifarten. Selv om ikke alle viser en bevisst bruk av farge, er det også de som gjør det. Eksempler er Jone som bruker en sterk rødfarge på sitt kvinnepiktogram for å sette den i fokus. Hun har også gitt øynene rundt ulike farger. Inge har gitt koronaviruset en grønn farge som hun forbinder med sykdom.

Benny hadde opprinnelig planer om å ha med teksten «Vil du ha penger, eller vil du ha kjærlighet?» i bildet sitt. Bortsett fra det, er det ingen som har inkludert modaliteten tekst i bildene sine. Jeg velger å se på MDG-logoen i Ollis bilde som en logo, og ikke som tekst. Jeg sa aldri noe om at det ikke var lov å inkludere tekst, og jeg viste eksempler hvor det var brukt, men det er altså ingen som har benyttet den muligheten. Kanskje de syntes det var deilig å slippe å bruke tekst for en gangs skyld?

En av elevene poengterer i intervjuet at når man skriver, kan man være mere sikker på at mottakeren forstår hva man mener. Tekst og meningsbærende visuelle elementer utgjør to ressurser når man skal skape en visuell ytring, og tekst kan bidra til å tydeliggjøre budskapet slik som i versjonen jeg har laget av «Ikke snakk med hat i munnen» hvor sitatet er tatt med. En tekst kan også bidra til at man blir oppmerksom på overlappingen av to visuelle elementer slik tilfellet er i Egil Storeides «Mardøla Blues». Hvis denne plakaten hadde inneholdt korsliknende høyspentmaster alene, hadde man antakelig ikke koblet uttrykket til vannkraftutbyggingens konsekvenser like lett.

Memes er ofte bilder som gjenbrukes sammen med ny tekst som kommenterer noe som passer til akkurat det memets innebygde konnotasjoner. Hvis man i undervisningssammenheng har som mål å skape ytringer hvor tekst og bilde kombineres, kan memes sett i sammenheng med for eksempel politiske propagandaplakater være en fin inngang.

Tekstur er en modalitet jeg har brukt, men som elevene ikke rakk å utforske. Som jeg skrev i avsnittet om metonymi bruker jeg I «700 liter vann – en bukse» dongeribuksestoff for å skape en kobling til tekstil og tekstilindustri. I det samme bildet lagde jeg tekstur på ørkenjorda med en grov overflate av kruskakli på matrisen. Denne tekturen vil jeg ikke si at er en modalitet i seg selv, da den bare er en måte å få en grov flate som skal minne om jord og sand, og da tenker jeg at sorterer under modaliteten farge.

Grafiske teknikker i klasserommet

Jeg valgte å la elevene skape visuelle ytringer i en grafisk teknikk fordi disse teknikkene har en lang tradisjon som demokratisk uttrykksmåte og som en måte å spre kunst til folket. I intervjuene gir elevene uttrykk for at de syntes det var gøy å jobbe med grafikk. Det var annerledes og noe nytt. Inge sier *«Jeg synes det ble litt kulere. Enn om vi hadde bare fargelagt, liksom, man ser liksom at det er sånn, det blir liksom ikke helt perfekt på en måte.»* Jeg tolker det som hun liker det litt røffe grafiske uttrykket. Det gjør ikke noe at det ikke er helt «perfekt».

Praktisk opplæring i grafiske teknikker – altså selve håndverket – har ikke vært hovedfokus i dette læringsopplegget, men det hadde jeg antakelig brukt mer tid på i en mer autentisk undervisningssituasjon. Mitt opplegg har gitt disse elevene en smakebit på hva grafikk er. Jeg ville at de skulle få kjennskap prinsippet med denne gamle formen for masseproduksjon. Kapittelet i læreplanens generelle del som omtaler skaperglede, engasjement og utforskertrang sier at *Kunst- og kulturuttrykk har en betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin*

tid i skolen» (Regjeringen, 2017a) I denne sammenhengen har jeg latt elevene møte et kunst- og kulturuttrykk gjennom praktisk arbeid.

Selv om det tekniske ikke var hovedfokuset, kunne vi ikke unngå å gjøre oss noen erfaringer. Elevene har produsert kraftfulle, fargesterke trykk, som selv om de ikke er så store, etter min mening er tydelige sin kommunikasjon. Jeg ble positivt overrasket over hvor greit elevene kom i gang med å skape uttrykk. Det var ingen som sa: «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre», eller «Jeg har ingen ideer». De gikk «rett på» oppgaven. Etter over 10 år som lærer vet jeg at dette er sjeldent når de skal i gang med noe de ikke har gjort før. Elevene fikk et skisseark med en definert ramme på 16x20 cm. Jeg viste også flere eksempler på egne uttrykk som var laget innenfor denne ramma. I intervjuet uttrykker elevene at det var fint å ha en definert ramme å forholde seg til.

Vi brukte en gammel klesrulle som trykkpresse. Jeg var opptatt av at vi skulle bruke en form for presse, blant annet fordi jeg opplevde at å ha en presse gjorde mye for det ferdige resultatet. Sverten blir presset mye hardere mot papiret, noe som gjør trykket skarpere og tydeligere enn hvis man hadde brukt håndverktøy. Jeg opplevde at elevene syntes det var spennende når trykket kom ut av «pressa» og vi kunne løfte på papiret og se resultatet. At vi brukte klesrulla til selve trykket, bidro kanskje også til at elevene fikk forståelse av hvor fort trykking kan gå når man har matrisene klare, ruller på sverte og kjører alt gjennom, men analog grafikk vil nok alltid for dem være en tidkrevende og langsom teknikk, sammenliknet med å for eksempel dele et meme på sosiale medier.

Å bearbeide eksisterende uttrykk slik elevene har gjort i denne oppgaven, kan være en måte å bevisstgjøre dem hva som er greit med tanke på å opphavsrett. I arbeid med bildene sine har de hentet visuelle elementer som andre har skapt, for så å bearbeide gjennom en annen teknikk. Som jeg nevnte i teorikapittelet, er det ikke definert hvor grensa mellom plagiering og tilstrekkelig bearbeidelse går, men jeg vil anta at de er på rett side av åndsverksloven med en slik oppgave, også utenfor klasserommet. At en slik oppgave bidrar til bevisstgjøring forutsetter naturligvis at man tar seg tid til å snakke med elevene om akkurat dette.

I min ytring «Moria brenner», har jeg tatt utgangspunkt i et bilde jeg fant på BBCs nettsider. Jeg kunne ikke bruke bildet som det er, i digital versjon og for eksempel lagt på tekst og lagt det ut på nett. Gjennom bearbeidelse har bildet blitt til et selvstendig uttrykk. Det samme gjelder bruken av plumboben fra Sims.

Tverrfaglighet - arbeid med ytringer i flere fag

Det var blant annet beskrivelsen av hva det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap innebærer for kunst og håndverksfaget som sparket i gang ideen til masterprosjektet mitt. Siden læreplan med tverrfaglige tema er noe nytt, hadde jeg et ønske om å utforske et læringsopplegg med dette som utgangspunkt. Slik læringsopplegget er gjennomført nå, er innholdet knyttet til det tverrfaglige temaet, men opplegget er ikke koblet til andre fag. Det har sin naturlige forklaring, da det er gjennomført som del av et masterprosjekt, og ikke som en autentisk undervisningssituasjon.

I kapitlet om tverrfaglighet viste jeg FIKS-prosjektets modell for nivåer av tverrfaglig arbeid (FIKS - Universitetet i Oslo, 2021). Nivåene som presenteres er: fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Slik mitt læringsopplegg er gjennomført i denne sammenhengen, befinner det seg på det laveste nivået som innebærer fagkobling. På dette nivået trekkes samme tema inn i fag, uten at fagene samordnes. Jeg vil si at opplegget har potensiale til å gjennomføres i en bredere tverrfaglig sammenheng, og kobles til flere fag slik de ulike nivåene i modellen beskrives. Videre vil jeg se på en tilnærming til hvordan det kan gjøres hvis målet er å jobbe med ytringer og ytringsfrihet i flere fag.

Et mål med tverrfaglig arbeid, er at elevene skal se sammenhenger på tvers av fag, og da må lærere kjenne til innholdet i læreplanene for de andre fagene (FIKS - Universitetet i Oslo, 2021). Det finnes flere tilnærminger til å starte et tverrfaglig arbeid. En måte er å ta utgangspunkt i et tema og de tverrfaglige temaene som er definert i læreplanen er i mine øyne et godt sted å starte. Jeg har sett på hva demokrati og medborgerskap innebærer i norsk, samfunnsfag og KRLE. I norsk

handler demokrati og medborgerskap blant annet om «å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Også her er det snakk om ytringer, men hva slags er ikke tydelig definert. Her kan kunst- og håndverksfagets visuelle ytringer trekkes inn for å gi ytringene form eller ved at elevene illustrerer en tekst de har skrevet.

Det kan være verdt å merke seg at i beskrivelsen av demokrati og medborgerskap i kunst og håndverk, er ikke aspektet ytringsansvar nevnt. Arbeid med ytringer krever refleksjon både hos lærer og elever rundt hva som er lov å si, og hva som kan være konsekvensene av en ytring. Ytringsfriheten står sterkt i Norge, men den er ikke ubegrenset. Ytringsfriheten er forankret i Grunnlovens § 100, men begrenses av straffeloven. Trusler, æreskrenkelser, privatlivskrenkelser, trakassering og grovt pornografiske, diskriminerende og hatefulle utsagn er ikke lov (Straffeloven, 2008). Beskrivelsen av hva demokrati og medborgerskap innebærer i samfunnsfag og KRLE har et tydeligere fokus på å sette egne meninger i perspektiv, og på konsekvenser av ekstreme holdninger. Gjennom arbeid med samfunnsfag «skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap». Faget «skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). I KRLE skal «elevane delta i etisk refleksjon og få øvelse i å innta ulike perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Disse utdragene viser at KRLE og samfunnsfag i større grad skal ta tak i viktigheten av å ta inn andre menneskers perspektiv og reflektere over i hvordan egne meninger påvirker andre. Å se beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i sammenheng, tenker jeg at kan bidra til at fagene utfyller hverandre og gi elevene en bredere forståelse av for eksempel ytringsfrihet.

Læring i felleskap

I læringsopplegget ble mitt eget arbeid med ESA brukt som eksempler og som modellering. Jeg viste elevene at jeg hadde gjennomført oppgaven før dem, og i intervjuet gir de uttrykk for at det ga dem ideer til eget arbeid og tro på at de kunne få det til. Billie sier også at han fikk tillit til at jeg kunne hjelpe dem siden jeg hadde erfaring med oppgaven. På min side fikk jeg tillit til at elevene kunne få det til, siden jeg kjente prosessen såpass godt. Det kan også være at siden jeg møtte elevene som student og ikke i like stor grad som læreren, gjorde at de opplevde at vi var litt med i samme båt. Erfaringen med å ta såpass stor del i elevenes læringsprosess med eget arbeid opplevdes som positiv, og den har jeg lyst til å ta med videre.

Et ledd i idefasen fram mot ferdig visuell ytring som hadde litt større innvirkning på det ferdige resultatet enn jeg hadde forutsett, var oppgaven hvor elevene fikk beskjed om å sette sammen ulike visuelle elementer fra arkene i permene de fikk for å formidle et budskap. I den sammenhengen tegnet Olli en sammenstilling av tre emoji'er som han har kalt «moodswings». Olli valgte ikke å gå videre med denne ideen i sitt endelige bilde, men Billie, som satt ved siden av, plukket den opp og lagde sin egen variant. Han har sammenstilt emoji'er for å illustrere at noen har mange følelser inni seg som det er viktig at de tør å fortelle om. Daniele har uttrykt i intervjuet at han syntes oppgaven var vanskelig, og at han slet med å komme opp med en idé. Allikevel har han skapt en visuell ytring som i mine øyne kommuniserer ganske tydelig. Han sier selv at han ble



Figur 70 - "Moodswings"

inspirert av mitt «maske med maske»-bilde. Å bli inspirert av andre, enten det er en medelev eller læreren har vært fruktbart for Billie og Daniele. De har ikke kopiert, men spilt videre på noen andres idé, og laget en egen versjon. Ifølge sosiokulturell læringsteori må læringen være sosial, og vi må interagerer med hverandre. Disse guttenes uformelle samarbeid om utvikling av ulike uttrykk er et bitte lite eksempel på hvor viktig det er at elever får være i dialog i en læringsprosess.

Å vise en modellprosess for at elevene skal forstå hva de skal gjøre i faget er ikke noe nytt, hverken i mine timer, eller i kunst og håndverksfaget generelt. Det som var litt spesielt for dette prosjektet, var at jeg i større grad eksponerte meg selv og mine

egne politiske meninger om ulike saker. Hvorvidt en lærer skal være eksplisitt politisk i klasserommet kan diskuteres, men jeg tenker at så lenge man viser stor grad av åpenhet for elevenes meninger og møter dem med den respekten man forventer at de skal møte hverandre med, er det greit at ulike meninger og holdninger kommer til syne. I innledningen viste jeg til Torunn Paulsen Dagsland som skriver at «*For å skape et flerstemmig klasserom og legge til rette for elevenes eget skapende arbeid innenfor kunstområdet som en del av et demokratiseringsprosjekt, bør oppgavene åpne opp for meningsskaping og mulighet for å ytre seg visuelt.*» (2013 s. 251). Det har jeg prøvd på med mitt læringsopplegg ved å være åpen om mine egne meninger og la elevene få uttrykke sine. Det er ikke alle elevene som har uttrykt seg samfunnskritisk, men også de som ikke har det, var stolte av bildene sine og fornøyde med resultatet, og hvis man ser bort fra det samfunnskritiske elementet har de skapt et uttrykk på lik linje med de andre.

Oppsummering

I problemstillingen min spurte jeg: Hvordan kan ungdomsskoleelevers visuelle kultur danne grunnlag for metaforbaserte visuelle ytringer?

Hvilke problemstillinger og muligheter oppstår i arbeid med metaforbaserte visuelle ytringer i grafiske teknikker?

Gjennom læringsopplegget jeg har gjennomført, har jeg latt elevene møte mange eksempler på samfunnskritiske kunstuttrykk. Jeg har undersøkt hvordan ungdommene klassen min bruker visuelle ytringsformer når de kommuniserer, og satt meg inn i hva disse ytringsformene innebærer. Resultatene fra grafikk-workshop viser at når elevene har meningsbærende elementer tilgjengelig som de kjenner godt, slik som emoji'er og piktogrammer, bruker de dem fleksibelt og bevisst og skaper visuelle ytringer som kommuniserer.

Når det gjelder det metaforbaserte, har jeg eksemplifisert dette for elevene gjennom bilder. Jeg opplever at det har vært en god tilnærming, men jeg vet ikke om mer teoretisk og analytisk opplæring hadde gitt et annet utslag. Måten de komponerer bildene sine på, viser spor av kognitive metaforer. Metaforteorien har for meg bidratt med å sette ord på fenomener og grep jeg har observert i ulik visuell kommunikasjon opp gjennom årene. Teorien har bidratt til en bevisstgjøring rundt hva jeg kan bruke i undervisning knyttet til visuelle ytringer

Bruk av metonymi har vist seg som et viktig verktøy med mye potensiale når elever skal skape visuelle ytringer. Å finne et visuelt element som viser til saken du ønsker å kommentere, for så å endre dette eller legge til andre visuelle elementer, gir ytringer som kommuniserer.

Den grafiske teknikken kollografi vil jeg si har egnet seg godt. Den er ikke for teknisk krevende for elevene, den er billig og den gir fleksibilitet med tanke på å trykke i flere farger. Elevene var positive i etter gjennomført læringsopplegg. Det noe paradoksalt i å jobbe med ytringer i en såpass omstendelig teknikk i en tid hvor samfunnsdebatten foregår i sanntid på internett. Målet er heller ikke å presentere

dette som et ideal, men å gjøre elevene kjent med muligheten, og å la dem møte den samfunnskritiske kunsthistorien på en praktisk måte.

Veien videre

I denne avhandlingen skraper jeg så vidt i overflaten av hva kunst og håndverk kan være i et tverrfaglig arbeid i skolen. Her står mye igjen å utforske. Læreplanen er bare i startgropa, og i årene framover vil flere og flere lærere gjøre seg erfaringer knyttet til hvordan man kan jobbe tverrfaglig. Etter hvert blir det forhåpentligvis mer å utforske med tanke på kunst og håndverksfagets rolle i tverrfaglig samarbeid.

En tematikk jeg ikke har tatt tak i i det hele tatt, er vurdering. Jeg kan se for meg at å vurdere om en visuell ytring er vellykket kan bli krevende.

Noe som også kan være interessant å se nærmere på er hvordan elevene opplever å jobbe med tradisjonelle teknikker sammenliknet med å jobbe digitalt.

Referanser og litteraturliste

Litteraturliste

Ahlin, A. K. (2021, april 7). *Hiphop* – Store norske leksikon. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/hiphop>

Askeland, N., & Agdestein, M. (2019). *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor?*

Universitetsforlaget.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919995985802202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Bergman, S. (2019). Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1), Article 1.

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>

Bosoni, J. G. (2020). Ideografi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ideografi>

Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. Akademis förlag Åbo Akademi University Press.

Danbolt, G. (2004). *Norsk kunsthistorie—Bilde og skulptur frå vikingtid til i dag* (2. utg.). Det norske samlaget.

Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære: Tendensar i norsk samtidskunst etter 1990*. Samlaget.

Darts, D. (2004). Visual Culture Jam: Art, Pedagogy, and Creative Resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313–327.

<https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651778>

Datatilsynet. (2019, juli 17). *Personopplysninger*. Datatilsynet.

<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>

- Del rett. (2020, desember 14). *Bilder og kunst*. Del rett - opphavsrett i undervisning.
<https://delrett.no/nb/artikler/bilder-og-kunst>
- Det Norske Akademis ordbok. (u.d.). *Emoji*. Det Norske Akademis ordbok.
<https://naob.no/ordbok/emoji>
- Emojipedia. (u.å.). *Emojipedia*. Clown Face. Hentet 1. mai 2021, fra
<https://emojipedia.org/clown-face/>
- Emojipedia. (u.d.). *Face with monocle*. Emojipedia.
- FIKS - Universitetet i Oslo. (2021, mars 10). *Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning?* - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/index.html>
- Forceville, C. (u.å.). *A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor—Lecture 2*. -
<http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville2.pdf>
- Gale, M. (2018). *'The Mothers', Käthe Kollwitz, 1921–2*. Tate.
<https://www.tate.org.uk/art/artworks/kollwitz-the-mothers-p82464>
- Gombrich, E. H. (2007). *Kunstens historie* (6. utg.). Gyldendal.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. eScholarship, University of California.
<https://escholarship.org/uc/item/3g9427m2>
- Grue, J. (2019). Metafor. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/metafor>
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Høyskoleforl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990706019684702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*.

Universitetsforl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919878102402202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Hammer, S. H. (2020, desember 2). Treffer en ny generasjon. *Klassekampen*.

Hannemyr, G. (u.å.). *Overdragelse av opphavsrett*. Trails.

https://hannemyr.com/faq/legal_dm04.shtml#derwk

Harvey, L., & Palese, E. (2018). Nevertheless Memes Persisted: Building Critical Memetic Literacy in the Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 259–270. <https://doi.org/10.1002/jaal.898>

Hennum, G. (2007). *Med kunst som våpen: Unge kunstnere i opprør 1960-1975*.

Schibsted.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990713284404702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Hjardemaal, F. R., & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Holm, A. (2020). The Sims. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/The_Sims

Ingebretsen, B. (2008). *Metaforbasert tegning: Undersøkt som et*

bildespråkssystem gjennom avistegninger av Finn Graff og Saul Steinberg med kognitiv metafor-teori som hovedredskap (Bd. 35). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Ingebretsen, B. (2013). Drawing with Metaphors. Mediating ideational content in drawing through metaphors. *Formakademisk*, 6(3).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.744>

- Klein, N. (2000). *No Logo—Taking aim at the brand bullies*. Vintage Canada.
- KORO. (2021). *Summer Blonde*. Newark 1967. KORO.
<https://koro.no/kunstverk/summer-blonde-newark-1967/>
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=khv01-02&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag—Fordypning—Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Stortingsmelding Nr. 28).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunsthall Trondheim. (2020). *Dea Trier Mørch—Inn i verden*.
<https://kunsthalltrondheim.no/no/utstillinger/dea-trier-morch-inn-i-verden>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Pax.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020*.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

- Munchmuseet. (2018). *Andy Warhol—After Munch*. Munchmuseet.
<https://www.munchmuseet.no/utstillinger/arkiv/2018/andy-warhol-after-munch/>
- Nasjonalmuseet. (u.d.). *Nixon Visions*. Nasjonalmuseet.
<https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/objekt/MS-03553-1993>
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- NRK. (2019). *Anna & Emma—"Kloden er syk"*. MGPjr.
<https://tv.nrk.no/serie/melodi-grand-prix-junior/2019/MSUB03000719>
- Ortiz, M. J. (2011). Primary metaphors and monomodal visual metaphors. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1568–1580.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.12.003>
- Ottosen, T. (2018). *Horfor bruker du den emoji'en der!?* Universitetet i Stavanger.
- Patel, C. R., & Ytreeide, M. O. (2012). *Påfugl*. Sony.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reed, M. (2021). *NuArt*. <http://www.nuartfestival.no/about-us>
- Regjeringen. (2017a). *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Regjeringen. (2017b). *1.6 Demokrati og medvirkning*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

- Regjeringen. (2017c). *2.2 Kompetanse i fagene*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Regjeringen. (2017d). *3.1 Et inkluderende læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Riis, K., & Groth, C. (2020). Navigating methodological perspectives in doctoral research through creative practice two examples of research in crafts. *Formakademisk*, 13(3), 1-. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3704>
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskapning i studentars arbeid med installasjonar*. UiT Noregs arktiske universitet, Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget.
- Store norske leksikon. (2018). Piktogram. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/piktogram>
- Store norske leksikon. (2020a). GIF. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/GIF>
- Store norske leksikon. (2020b). *Karikatur*. <https://snl.no/karikatur>
- Svendsen, L. F. H. (2021). Symbol. I *Store norske leksikon*.
- Svennevik, J. (2001). *Språklig samhandling—Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (6.). Cappelen forlag as.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990112068884702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Thorsnes, T., & Veum, A. (2013). Multimodale skapende praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk.

FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk, 6(1),

Article 1. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593>

Thorsnes, T., & Veum, A. (2018). *Multimodalitet i skapende arbeid: Arkitektur, kunst, design*. Galleberg forl.

Torjussen, S. (2020). Thalia – gudinne. I *Store norske leksikon*.

http://snl.no/Thalia_-_gudinne

Universitetet i Sørøst-Norge. (2021). *Klassifisering og lagringsområder (Ansatte)*.

USN Intranett. <https://min.usn.no/artikler-til-tjenesten-lagring/klassifisering-og-lagringsomrader-ansatte-article231444-35940.html>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 11). *Overordnet del—Verdiløftet i praksis*.

Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk.

[https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/)

[trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/lk20/khv01-](https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer)

[02/om-faget/kjerneelementer](https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer)

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål etter 10.trinn—Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv159>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Tverrfaglige temaer i overordnet del*.

Kompetansepakke for innføring av nye læreplaner.

<https://bibsyst.instructure.com/courses/360/pages/nb-4-dot-1-2-fellesmote->

bakgrunnen-for-de-tverrfaglige-temaene-aktivitet-%7Cse-4-dot-1-2-
oktasascoahkkin-fagaidrasttideaddji-fattaid-duogas-
aktivitet?module_item_id=23456

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Tverrfaglige temaer—Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Tverrfaglige temaer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Åndsverkloven. (2018). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv. (Åndsverkloven)—Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40#KAPITTEL_1

Aaserud, A. (1997). *Utvalg fra Francisco Goyas «Los caprichos», «Los desastres de la guerra», «La tauromaquia» og «Los proverbios»*. Nordnorsk kunstmuseum. <https://www.nb.no/items/37994a4df8875c5730fb1a9c3066b10b?page=33&searchText=>

Figurliste

Figur 1 - skisser (t.v.) og ferdig trykk (t.h.) "Mens vi skaper, skapes vi"	12
Figur 2 – Modell - forskningsdesign.	15
Figur 3 - Eksempler på visuelle ytringer.	16
Figur 4 - eksempler på tankekart (t.v.) og skisser (t.h.) - ESA.....	55
Figur 5 – Utsnitt fra refleksjonslogg i OneNote - ESA.....	56
Figur 6 - modell for arbeid med ESA.....	57
Figur 7 - tabell for analyse av elevarbeid og intervju.....	65
Figur 8 - eksempler på kollografimatriser og trykk.	72
Figur 9 - remser av ullpapp. Detalj trykket med plakatkartong	73
Figur 10 - trykket med matrise av kreppapir, ullpapp og eggekartong.....	73
Figur 11 - ulike nivåer av ullpapp.....	74

Figur 12 - passepartoupapp med trelim og perlesukker.....	74
Figur 13 - trekanter av melkekartong.....	74
Figur 14 - former klippet ut av bunnen på melkekartong.	75
Figur 15 - aluminiumsfolie, sandpapir, bølgepapp, relieff av kartong og grovt sandpapir.....	75
Figur 16 - kretskort trykket som dyptrykk (venstre) og relieff (høyre)	76
Figur 17 - "Motherlode"	77
Figur 18 - "Motherlode"	81
Figur 19 - "Moria brenner"	82
Figur 20 - symboler for avspilling av medier.	82
Figur 21 - skisser "Moria brenner".	82
Figur 22 - digital skisse - "Moria brenner"	83
Figur 23 - fra verkstedet.	83
Figur 24 - "Moria brenner"	84
Figur 25 – utgangspunkt og skisser - "Maske med maske".....	85
Figur 26 digital skisse, stempel med sverte, ferdig trykk - "Maske med maske	85
Figur 27 - Skisser til "Ikke snakk med hat i munnen".....	87
Figur 28b Dyptrykk/fargelagt dyptrykk "Ikke snakk med hat i munnen"	88
Figur 29 - mørk grønn farge rulles på matrisen.	88
Figur 30 - ferdig trykk "Ikke snakk med hat i munnen"	89
Figur 31 - "7000 liter vann - en bukse"	90
Figur 32 - skisse - "7000 liter vann - en bukse"	90
Figur 33 - skisse - vannforbruk i bomullsproduksjon.	90
Figur 34 - nærbilde - tekstur.....	91
Figur 35 - "7000 liter vann - en bukse" - matriser med tekstur av dongeristoff og kruskakli/lim. Sorte detaljer trykket med sjablong.	92
Figur 36 - oppgavetekst.....	102
Figur 37 - elev i arbeid med skisse.....	103
Figur 38 - elever i arbeid med matriser.	103
Figur 39 - bilde fra workshop.	104
Figur 40 - klart til trykking med klesrulle.....	104
Figur 41 – Benny - <i>Hvis folk kunne velge, ville de velge penger framfor kjærlighet. Hvis de velger kjærlighet, så tenker de alltid på penger.</i>	105

Figur 42 - Billie - Mennesker som har det vanskelig har mange skjulte følelser inni seg, både positive og negative. De som har det vanskelig skal tørre å fortelle om det.	106
Figur 43 - Billies skisse. Tatt med fordi detaljene er lettere å se her, og ideen hans kommer tydeligere fram.	106
Figur 44 - Conny - Frykt og sinne.....	107
Figur 45 - Daniele - Noen mennesker er uærlige og falske.	108
Figur 46 - Eddy - Mannlige fotballspillere tjener mer enn kvinnelige, og det er urettferdig.....	109
Figur 47 - Ellis - Korona har påvirket fotball og annen idrett.	110
Figur 48 - Inge - Vi er lei av korona, og vil få det bort.	111
Figur 49 - Jo - Hold deg hjemme for å hindre korona-smitte	112
Figur 50 - Jone - Det er veldig mye fokus på hva jenter gjør og hvordan de ser ut.	113
Figur 51 - Kim - Hold avstand på grunn av korona.	114
Figur 52 - Kriss - Jenter må bli flinkere til å si fra hvis de opplever urett.	115
Figur 53 - Lou - En kul figur fra Super Mario.	116
Figur 54 - Olli - Miljøpartiet de grønne er noen dumme klovner.	117
Figur 55 - Benny	119
Figur 56 - Eddy	120
Figur 57 - Inge	120
Figur 58 - Kim.....	121
Figur 59 - Lou	122
Figur 60 - Olli	122
Figur 61 - Daniele.....	122
Figur 62 - Billie	123
Figur 63 - Emojiene Billie har brukt.	123
Figur 64 - Ollis "moodswings"-skisse.	124
Figur 65 - Jo.....	124
Figur 66 - Jone.....	125
Figur 67 - Conny	125
Figur 68 - Ellis.....	126
Figur 69 - Kriss	127
Figur 70 - "Moodswings"	145

Tabeller

Tabell 1 - modell over nivåer av tverrfaglighet fra

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>
/..... 24

Tabell 2 - et utvalg troper fra klassisk metafor-teori hentet fra «Metaforer, hva, hvor og hvorfor? (Askeland & Agdestein, 2019). 33

Tabell 3 medier elevene ville brukt for å nå ut til andre. 96

Tabell 4 - frekvens i bruk av visuelle elementer. 97

Tabell 5 – eksempler på visuelle ytringer i klasserommet s. 99

Adbusters: Spoof Ads

<https://www.adbusters.org/spoof-ads> Hentet: 01.12.20

Banksy – «Armoured Peace Dove»

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Banksy_-_Armoured_Peace_Dove.jpg

Hentet: 01.10.20

Banksy «Flower thrower»

<https://www.flickr.com/photos/sameerhalai/17637937324> Hentet: 11.09.20

Drevisnki, Lex «Racism»

<http://www.lexdrewinski.com/home.html> Hentet: 17.10.21

«Elect a Clown – Expect a Circus»

<https://www.redbubble.com/i/poster/Elect-A-Clown-Expect-A-Circus-Funny-Anti-Trump-by-qualitytimes/31779618.LVTDI#&gid=1&pid=2> Hentet: 23.8.20

Kahlo, Frida «Den ødelagte søylen» (1944)

<https://www.dailyartmagazine.com/broken-column-frida-kahlo/> Hentet: 23.10.20

Lukova, Luba «Ecology»

<https://www.lukova.net/lukova-social-justice> Hentet: 01.10.20

Lukova, Luba «Junia»

<https://www.facebook.com/luba.lukova.studio/photos/juniaserigraphremembering-the-women-works-by-luba-lukovaon-view-at-clare-gallery/2969014879838724/>

Hentet: 1.10.20

Platou, Eivind Stoud «Rydd en strand»

<https://www.facebook.com/miljopartietdegronne/photos/a.437821382155.239580.46818767155/10152374882592156/?type=3> Hentet 01.12.20

Shell subvertisement

22.10.20

Bilder

Bilde 1 "Alta-Kautokeino" Hans Nordmann Dahl (1979)	9
Bilde 2 - Francisco De Goya - "Ingenting kan redde deg" (1810-11/1863) fra «Krigens grusomheter» etsning.	27
Bilde 3 - Kathe Kollwitz - "Mødrene" (1921-22) tresnitt.....	28
Bilde 4 - Morten Krogh -"Summer Blonde - Newark 1967" (1971) silketrykk.	28
Bilde 5 - Luba Lukova "Ecology" 2008 (fra Social Justice portfolio) silketrykk.....	29
Bilde 6 - Banksy - "Armoured Peace Dove".....	29
Bilde 7 - gatekunst - ukjent kunstner.	30
Bilde 8 - eksemper på culture jamming i såkalte "spoof ads" fra Adbusters.....	30
Bilde 9 - Lex Drevinski "Racism" (1992).....	37
Bilde 10 - Luba Lukova "Junia".....	37
Bilde 11 - Adbusters	38
Bilde 12 - kontekstuell visuell metafor, fra forsiden av The Economist (2020).....	39
Bilde 13 - Hybrid visuell metafor – plakat for Miljøpartiet de grønne av Eivind Stoud Platou.....	39
Bilde 14 - Visuell simile	40
Bilde 15 - Integreert visuell metafor. Egil Storeide "Mardøla blues (1970).....	40
Bilde 16 - Leszek Zenrowskis Plakat for "Romeo og Julie" som viser bruk av synsmetafor. Hjerter og revesaks overlapper og illustrerer hvor smertefull den forbudte kjærligheten kan være.	41
Bilde 17 - adjectio	42
Bilde 18 - detractio	42
Bilde 19 - Immutatio	42
Bilde 20 - Transmutatio	42
Bilde 21 - Emoji-bæsj.....	42
Bilde 22 - emoji - fjes med monokkel	46
Bilde 23 - Her vises et eksempel på et meme som har eksistert en stund. Originalt er bildet hentet fra filmen Ringenes Herre. Karakteren Boromir sier "One does not simply walk in to Mordor" som et svar på hvordan Frodo skal dra til Mordor for å bli	

kvitt ringen. Dette memet handler ofte til en slags humoristisk realitetsorientering –
frasen «One does not simply...» kobles til ulike handlinger som det er uhørt å tro at
man bare kan gjøre. I eksemplet til venstre er det korona og lockdown som
kommenteres, til høyre er det snakk om dataspillet Cyberpunk, og hvor dårlig gjort
det er å avsløre handlingen i det for de som ikke har rukket å spille ennå. 48
Bilde 24 - korona-memes – elevarbeid – gjengitt med elevenes tillatelse..... 49
Bilde 25 - tabell som viser betydning av fargene på en plumbob. 77
Bilde 26 - scene fra spillet Sims 4. 78
Bilde 27 - oppkast emoji - iPhone og Android. 86

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 2 – Meldeskjema NSD

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4 – Spørreskjema

Vedlegg 5 - Intervjuguide

Vedlegg 6 - Power Point fra læringsopplegg.

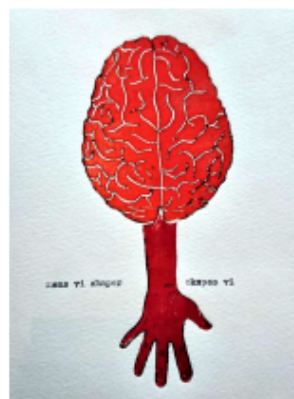
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv til elever og foresatte

Forespørsel om samtykke til å delta som informant til Guro Brudvik Dalenes masteroppgave *Visuelle ytringer i grafiske teknikker*

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta som informant til masteroppgaven min. Barn under 18 år må ha foresattes samtykke for å kunne være informanter. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn. Elevene får informasjon om prosjektet på skolen.

Formål

Skoleåret arbeider jeg med masteroppgaven min i design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge, og temaet for oppgaven min er hvordan ungdomsskoleelever kan uttrykke meningene sine ved hjelp av bilder. Oppgaven er knyttet opp mot den nye læreplanen LK20 – *Kunnskapsløftet* som innføres høsten 2020. Noe av det som er nytt i læreplanen, er tverrfaglige temaer, og et av disse temaene er *demokrati og medborgerskap*. I oppgaven min skal jeg blant annet se på hvordan man kan arbeide med dette temaet i kunst og håndverksfaget.



I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger. Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i.¹

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får eleven spørsmål om å delta?

Klasse 9a blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi jeg kjenner dem, og i dette prosjektet ser jeg det som en fordel.

Hva innebærer det å delta?

- Elevene vil få en introduksjon til oppgaven min hvor jeg forklarer hva jeg undersøker og hvordan jeg vil finne det ut.

¹<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>

- Elevene skal svare på en digital spørreundersøkelse hvor jeg kartlegger hva elevene tenker om å uttrykke sin mening og hvordan de bruker bilder i sin kommunikasjon.
- Jeg skal arrangere en workshop (undervisningsopplegg) for klassen over ca. 3 skoletimer på Kjølnes i timen arbeidslivsfag og en halv fredag på kulturskolen. I workshopen skal elevene jobbe med å utvikle et bilde som uttrykker deres mening om noe de er opptatt av. Vi skal jobbe med grafiske teknikker (trykking). Elevenes bilder blir en del av mitt datagrunnlag – det jeg henter informasjon til oppgaven fra.
- I etterkant av workshopen vil jeg gjennomføre gruppeintervju med elevene (grupper på 3-4 elever) på 20-30 minutter pr. gruppe, hvor vi snakker om bildene elevene har laget, og hva de ønsker å kommunisere, hvilke virkemidler de har brukt og hvordan de opplevde prosessen.

Hvis dere foresatte ønsker å se spørsmålene i spørreundersøkelsen eller intervjuet, har dere mulighet til det.

Det gis ikke karakter på oppgaven, og å være med påvirker ikke karakterer i andre fag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan hen når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis hen ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Jeg kommer til å samle klassen når materialet er ferdig analysert og presentere det for dem. Hvis noen ønsker å trekke seg, har de da anledning til det.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om elevene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg og mine veiledere Ingrid Holmbo Høybo og Jadwiga Podowska som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data». Dataene blir lagret på passordbeskyttet PC/server.
- Jeg bruker Nettskjema til å utforme spørreundersøkelsen og ta opptak av intervjuer. Denne tjenesten er godkjent av Universitetet i Sørøst-Norge.

Elevene vil ikke være identifiserbare i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2021. Opptak slettes så fort de er transkribert og transkripsjoner slettes når oppgaven er levert og vurdert, innen 01.08.2021.

Elevens rettigheter

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har hen rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om seg,
- å få slettet personopplysninger om seg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

Vi behandler opplysninger basert på elevens og foresattes samtykke. Eleven kan ikke delta uten foresattes samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge 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:

Universitet i Sørøst-Norge ved
Ingrid Holmbo Høibo (veileder) ingrid.h.hoibo@usn.no

eller meg Guro Brudvik Dalene guro.brudvik.dalene@porsgrunnskolen.no/98047353

USN sitt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Guro Brudvik Dalene og Ingrid Holmbo Høibo (veileder)

Samtykkeerklæring på neste side.

Samtykkeerklæring – signeres og leveres til Guro

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Visuelle ytringer i grafiske teknikker*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at _____ (fullt navn på barnet) får delta i prosjektet.

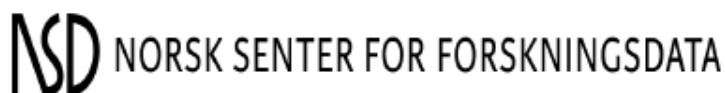
Dette innebærer:

- At mitt barn får delta i elektronisk *spørreundersøkelse*
- At mitt barn får delta på *workshop*
- At mitt barn får *delta i gruppeintervju*.
- At opplysninger gitt i spørreundersøkelse og intervju blir brukt som en del av datamaterialet i prosjektet.
- At mitt barns arbeid brukes som en del av datamaterialet i prosjektet

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signatur - prosjektdeltakers foresatt, dato)

Vedlegg 2 - Meldeskjema NSD



Meldeskjema 448568

Sist oppdatert

20.11.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du behandler andre opplysninger som vil kunne identifisere en person, beskriv hvilke

Lydopptak av intervjuer.

Transkriberte intervjuer.

Sporreskjema som kan kobles til navn.

Elevarbeid i kunst og håndverk: bilder elevene skal lage med illustrasjoner og tekst. I arbeidene vil elevenes personlige og kanskje politiske meninger komme fram.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

- Politisk oppfatning
- Filosofisk overbevisning

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Master i design, kunst og håndverk

Prosjektbeskrivelse

I masteroppgaven min skal jeg utforske grafiske teknikker som uttrykksmåte/medium i arbeid med det nye

tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen (ref?). Jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg i en 9. klasse i ungdomsskolen (alder 13-14 år), og bruke elevene som informanter. Undervisningsopplegget vil innebære at elevene skal uttrykke egne meninger gjennom grafisk uttrykk. Elevarbeidene er tenkt som en del av datamaterialet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg skal kartlegge hvordan informantene opplever å jobbe med å uttrykke meninger i kunst og håndverk. Oppgaven min tar blant annet utgangspunkt i den nye læreplanens tverrfaglige tema "demokrati og medborgerskap" som sier følgende om kunst og håndverk: "Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i." Jeg ønsker å snakke med elevene om hvordan de har opplevd prosessen, og disse samtalene vil jeg ta lydopptak av. Elevenes arbeider (bilder og skisser) i kunst og håndverk inngår også i datamaterialet. For å kunne bruke elevene som informanter, må jeg ha samtykke fra foresatte.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Brudvik Dalene, guroguro@gmail.com, tlf. 98047353

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sorøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Holmbo Hoibo, ingrid.h.hoibo@usn.no, tlf: 35026451

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever på 9. trinn.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Bekvemmelighetsutvalg. Elevene går på skolen hvor jeg jobber. Jeg skal selv presentere prosjektet for dem, og spørre om de ønsker å delta. De får med seg skriftlig informasjon hjem til foresatte som skal underskrives for de får være med.

Undervisningsopplegget gjennomføres for hele klassen, men det er bare de som samtykker til å være informanter som blir brukt i oppgaven. Jeg kommer til å fortelle elevene bakgrunnen for hvorfor jeg vil forske på dette, og at det er viktig at deres mening kommer fram, og at de står fritt til å uttrykke seg. Samtidig kommer jeg til å veilede dem som jeg ville gjort i en vanlig undervisningssituasjon - uten å gi dem noen fasit. Jeg kommer til å reflektere over min egen rolle og relasjon til elevene opp mot rollen som "forsker" i oppgaven.

Alder

13 - 15

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person
- Politisk oppfatning
- Filosofisk overbevisning

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Elektronisk spørreskjema

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Annet

Beskriv

Elevarbeider - skisser og bilder som elevene lager.

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Elevenes svar vil være idenfiserbare for meg gjennom hele prosjektet, og jeg vil kunne trekke deres svar ut av oppgaven.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Jeg planlegger å samle gruppa når jeg analysert materialet og gjennomgå og forklare funnene for dem. Deretter kan de ta stilling til om de fortsatt vil være med.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler
- Prosjektansvarlig

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Nettskjema
Microsoft

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

07.09.2020 - 01.08.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes
- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Retningslinjer for lagring:

<https://min.usn.no/artikler-til-tjenesten-lagring/klassifisering-og-lagringsomrader-studenter-article231441-35940.html>

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i design, kunst og håndverk

Referansenummer

448568

Registrert

09.10.2020 av Guro Brudvik Dalene - 105730@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Holmbo Hoibo, ingrid.h.hoibo@usn.no, tlf: 35026451

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Brudvik Dalene, guroguro@gmail.com, tlf: 98047353

Prosjektperiode

07.09.2020 - 01.08.2021

Status

20.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning og filosofisk overbevisning og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 – Spørreskjema

Spørreundersøkelse – visuelle ytringer i grafiske teknikker.

Hvis du kunne endret noe i samfunnet, hva skulle det vært? Svar kort.
Hvis det skjer noe i verden som provoserer deg og gjør deg sint, ønsker du å si hva du mener om det til andre?
Synes du at ungdommers meninger blir hørt? Hvem bryr seg om hva dere mener?

Utenom det som henger i klasserommet, har du sett kunst som kritiserer samfunnet? Hva har du sett?
Kunst kan være maleri, skulptur, film/tv-serier foto, graffiti, tegneserier og mye annet. Spør hvis du er usikker.

Kan du huske om du har sett for eksempel foto, film eller tegninger som uttrykte en samfunnskritisk mening? Hva er det som gjør at du husker det akkurat dette? Fikk det deg til å føle noe spesielt?

Eksempel: Noen du har sett på internett. Her kan du også bruke eksemplene som henger i klasserommet.

Kan du beskrive hvordan ungdommer kommuniserer med bilder i 2020?

Bilder kan for eksempel være vanlige bilder på sms, snapper, gifer, emojier, filmer eller andre måter som jeg ikke vet om.

Hvis du skulle uttrykke din mening på en måte som når ut til andre – hvilket medium ville du brukt?

Det er lov å kysse for flere alternativer.

- Sosiale medier
- Skrevet leserinnlegg til avisa
- Tagget på en vegg
- Skrevet et dikt
- Laget et bilde med politisk budskap
- Ingen av delene

Ville du brukt en annen metode enn de som er nevnt i forrige spørsmål?
Hva?

Bruker ungdommer bilder til å kommunisere med på en annen måte enn voksne? Hva er annerledes?

Hvilke av disse visuelle elementene bruker du når du kommuniserer med venner?

Det er lov å kysse for flere alternativer.

- Emojier
- GIF-er
- Bilder
- Filmer
- Ingen av delene

Bruker du noe annet enn det som er nevnt i spørsmålet over? Hva?

Hender det at du bruker emojier for å si noe annet enn det man skulle tro at emojiene betyr? Forklar.

Vet du hva en metafor er? Kan du prøve å forklare kort?

Vedlegg 5 - Intervjuguide – gruppeintervju

Etter workshop med elever

Innledende spørsmål til hele gruppa

Hva tenkte dere da jeg (lærer) presenterte dette prosjektet for dere?
Positivt/negativt?

Individuelle spørsmål til hver enkelt elev etter tur En og en elev får spørsmål til sitt bilde.

Fortell hva du ønsker å si med bildet ditt – hva er budskapet ditt?

Hvem «snakker du til» med bildet ditt? Hvem er mottaker?

Hvilke virkemidler har du brukt for å få fram budskapet ditt?
Farger - former - symbolikk - tekst - andre ting.
Hva betyr de ulike elementene du har brukt?

Synes du at du har lyktes med å få fram budskapet ditt?
Hvorfor? Hvorfor ikke?

Ble bildet ditt sånn som du hadde tenkt?
Hvorfor? Hvorfor ikke?

Spørsmål til hele gruppa i plenum

Hvordan har det vært å jobbe med å uttrykke mening med bilder på denne måten, sammenliknet med for eksempel å skrive?

Hvordan har det vært å jobbe med å uttrykke mening gjennom et bilde?

Var det utfordrende

Hva var utfordrende?

Hvordan har det vært å finne farger/symbolikk/form/motiver som skal uttrykke det du ville si?

9. Hvordan synes du det har vært å jobbe med trykketeknikk?

Hva var vanskelig?

Hva gikk greit?

Hvordan var det å jobbe med skisser i forkant?

Kan dere tenke dere en annen måte/teknikk vi kunne ha jobbet med for å uttrykke meninger i kunst og håndverk?

Digitalt?

Tegning?

Foto?

Tror dere det hadde fungerte bedre eller dårligere?

Hva er annerledes med å uttrykke egne meninger på denne måten i forhold til å ytre seg for eksempel på nettet?

Før dere satte i gang med å lage egne bilder, viste jeg dere en del eksempler på ulike uttrykk. Hvordan tenker dere at dette påvirket deres eget arbeid med bildene deres?

Synes dere det noen vits i å holde på med dette her? Hvorfor/hvorfor ikke?