

Mari Rorgemoen

## Kopiering av tradisjonskunst som læringsmetode

### **Samandrag**

*Artikkelen er skriven på bakgrunn av problematikk kring utvikling av ein forskingsbasert didaktikk for tekstilundervisninga på grunnstudiet ved Institutt for folkekultur, Høgskolen i Telemark. Delar av forskingsprosjektet tek difor utgangspunkt i eksisterande undervisningsverksemd ved dette studiet. Spørsmåla som det er søkt å få svar på her, er: Kva dialog og læring er framtreidande ved kopiering av ein tradisjonell tekstilgjenstand? og: Korleis har denne arbeidsmåten ein plass i ein forskingsbasert didaktikk? Kopiprosessen skjedd i ein avgrensa oppgaveperiode, utført med to studentgrupper i 2008/2009. Intervju var valt som metode saman med analyse av innhald i oppgaverapportar som var skrivne samtidig med kopiverksemda. I samband med utvikling av ein forskingsbasert didaktikk der kopiverksemd inngår, er drøftingane førte på grunnlag av sosiokulturell og sløydpedagogisk teori, saman med teori i møte med folkekunst. Kopiprosessen er relatert til ein verksemdsmodell for sløyd faget. Resultata er drøfta i høve til mål for oppgåva og gjeldande fagplan. Kopiering som læringsmetode har ein plass i ein forskingsbasert didaktikk når verksemda fører til erkjenning og integrert forståing, ikkje som rekonstruksjon av tradisjonar. Målet for ein forskingsbasert didaktikk er horisontsamansmelting som følgje av hermeneutiske samtaler som gjeld samspel, spatialitet, spelereglar og spelerom i tradisjonen.*

*Nykelord:* sløyd, folkekunst, broderi, kopiering, tradisjon, didaktikk

### **Innleing**

Som resultat av folkekunsthorsking er det semje om at levande folkekunsttradisjonar vart avslutta med det store hamskiftet. Då skjedd det ei oppløysing samtidig med at det vart ei tilpassing til eit meir moderne samfunn (Engen, 1999; Hoffmann, 1983, s. 22; Sveen, 2004). Husflidsrørsla og utdanningsinstitusjonar har stått for delar av vidareføringa av tekstile tradisjonar fram til i dag. Folkekunststudiet ved Institutt for folkekultur, Høgskolen i Telemark vart etablert i 1985 og er døme på offentleg satsing og etablering av utdanning på høgskolenivå. Studiet har som målsetjing å gje studentane kunnskap om og i norsk folkekunst. Utfordringa er på kva måte utdanninga kan gje studentar meiningsfylt kunnskap og forståing for fenomenet folkekunst, slik at særmerkje ved tradisjonen vert tekne vare på vidare, sjølv om føresetnadene er endra. Dei som vel å studere folkekunst i dag, er både norske og utanlandske personar og har ulik førforståing. Studentar kan ha folkekunsttradisjonar med seg som familiearv, men for dei fleste er det andre årsaker som gjer at dei vel å ta dette studiet. For den siste gruppa er folkekunst og tradisjonskunnskap noko dei vel som ein profil (Berkaak, 1997). Studiet i folkekunst har ei todelt målsetjing med både tradisjonsvern og tradisjonsfornyng (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). I studieoppgåver der målet er tradisjonsvern, er kopiering ofte vald som arbeidsmåte. Studentgruppa som arbeider med tekstil, skal bli kjend med norsk folkedrakt- og bunadtradisjon (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 6). Å kopiere tradisjonsmateriale er ein vanleg arbeidsmåte i miljø som arbeider med folkedrakt og bunad i dag (Norsk institutt for bunad og folkedrakt, 2010). Innføring i arbeidsmåten kan styrkje studentane i deira forståing for denne delen av tekstilarven og utvikle kompetanse for til dømes bunadnæringa.

Samfunnet legg opp til stor valfridom. Dette er også tilfelle i utdanningar og gjeld for studentar som studerer folkekunst i dag. Mannes (2006) har i masteroppgåva si samanlikna studentarbeid i metall som er produserte ved Institutt for folkekultur, med tradisjonell folkekunst som er produsert før 1850. Resultatet syner at produkta har endra seg mykje, i somme

høve er det lite tilknytning til eit tradisjonelt utgangspunkt. Ei utfordring for studiet i dag er å ikkje fjerne seg frå tradisjonen, men framleis halde fast ved tradisjonsaspektet, som er kjernen i folkekunsten. Kopi som arbeidsform kan kanskje vere med på å hente oss ”inn att”, dersom det er ynskjeleg. Slik praksisen er i dag, er det skilnad på status og bruk av kopiering som læringsmetode i utdanningar som arbeider med folkemusikk og folkekunst. Innom folkemusikk kan studentar som er gode kopistar, bli vurderte høgt på karakterskalaen for sine prestasjonar, medan for dei som arbeider med folkekunst eller tradisjonskunst, er kravet for å nå opp det originale personlege uttrykket. Ein kan undre seg over kvifor det er slik, men det har kanskje å gjere med at etablering av faget folkekunst i høgskolen har hatt nær kontakt med skolefaget forming, no kunst- og handverksfaget. Både fagpersonar som har utforma studieplanar, dei som har undervist, og sensorar som er nytta, har gjerne ei formingsfagleg eller kunstfagleg utdanning og er del av ein kultur der kopiering ikkje har hatt særleg høg status i moderne tid. I eit kollegium er det gjerne ulikt syn på verdien av kopi som læringsmetode og i kva grad ein skal leggje vekt på denne arbeidsforma i dag. Ei heilskapleg tradisjonsforståing skal liggje til grunn og vere utgangspunkt for studentane i deira eiga vidareføring og refleksjon kring praksisprosessar. Studie- og fagplanen (Høgskolen i Telemark, 2008) legg vekt på at studentane både skal få kulturhistorisk kunnskap, bli kjende med produksjonsprosessar og sjølve bli i stand til å utøve.

### **Referanse for problemområdet**

Med ulikt syn på verdien av kopiering som arbeidsmåte i eksisterande utdanning kjem behovet for å gå djupare inn i spørsmål som er knytte til bruk av arbeidsmåten i dag. At kopiering ikkje lenger er vanleg i norsk utdanning, er resultat av ei lang historie, frå at kopien var einaste arbeidsforma, til at det vart lagt meir vekt på individuelle kreative prosessar og egne uttrykk (Haabesland og Vavik, 1989; Kjosavik, 2001).

Brenne (2009) har gjennom si forskning synt at repeterande uttrykk som resultat av praksisprosessar i samband med utdanning sjeldan vert verdsette og omtalte positivt i dag. Det som er vurdert som eit godt formgjevingsobjekt, fell saman med egne og personlege uttrykk. Faget er moge for revisjon, meiner Brenne. Undersøkinga her har ikkje som intensjon å revidere faget i norsk skole, men inngår i eit arbeid med å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for faget tekstil folkekunst i eksisterande utdanning. Problemområdet her er å sjå på kva læring studentane oppfattar i sine kopiproessar som kjem til uttrykk i dialogar relaterte til denne verksemda. Spørsmåla som er stilte, er: *Kva dialog og læring er framtreddande ved kopiering av ein tradisjonell tekstilgjenstand? Og: Korleis har denne arbeidsmåten ein plass i ein forskingsbasert didaktikk?*

Faget folkekunst har ikkje ein eigen etablert forskningstradisjon når det gjeld den utøvande komponenten av faget. Som referanse og ramme for problemområda er sosio-kulturell og sløydpedagogisk teori saman med teori knytt til spel vald i denne artikkelen. Dette i eit forsøk på å søkje svar på spørsmåla som gjeld den plassen kopien har i ein forskingsbasert didaktikk.

### **Sosiokulturelt perspektiv på læring**

Den sosiokulturelle teorien har menneskeleg handling og aktivitet i sentrum for læring. Både samtale og interaksjon saman med bruk av *reiskap* i form av artefaktar inngår i aktiviteten (Vygotskij, 1978, 1986, 2001). Kulturell reiskap er ressursar som menneska har tilgang til, og som dei gjer bruk av i ulike samanhengar for å auke forståinga for omgjevnadene. I eit sosiokulturelt perspektiv er læring og kunnskap sett på som ein del av både historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2003, s. 34–42; Johansson, 2002; Säljö, 2001). Kommunikasjon, dialog og interaksjon er vesentlege faktorar for læring, og læring skjer både på individuelt og

på kollektivt nivå. Kunnskap som er resultat av ulike sosiale samanhengar, lèt seg ikkje skilje frå situasjonen.

I ulike møte med omgjevnader skaper menneska kunnskap, der både språklege og fysiske reiskapar inngår som viktige faktorar. Menneskelege handlingar er ikkje sett på som einseitig påverka av ytre stimuli frå omgjevnadene eller som resultat av dei indre kreftene i personen, men heller som samverknad av personlege og sosiale samanhengar. Ei slik sosial form for læring kan vere modell læring (Bandura, 1977, s. 22–29). Reiskap som omgrep er i sosiokulturell teori brukt om resultat av erfaring, som igjen kan vere uttrykt i form av artefaktar. Vygotskij (1978; 2001) tok i bruk omgrepet reiskap om både fysiske og psykiske ressursar som menneska gjer bruk av i ulike kulturelle samanhengar. Fysiske artefaktar er saman med språk reiskapar som medierer røyndomen, og er vesentlege faktorar i læresituasjonar (Säljö, 2000, s. 81). Reiskapar medierer verda (Dysthe, 2003, s. 34–42; Säljö, 2001). Og det er gjennom mediering at det skjer læring, ifølgje Vygotskij (1978). Språket er viktig i menneska sine aktivitetar, og språket er sosial reiskap eller verktøy for tankeprosessar og for å organisere erfaringane våre. Det skjer som ei form for indre tale der det handlar om å forstå endring og transformasjon. Språket er infiltrert i eit tolkingsfellesskap eller eit kulturelt kollektiv. Kulturell arv gjev premissar for å kunne gjere seg forstått. Språk er sett på som eit sosialt fenomen med dialog som essens. Meiningsnyansar vert utvikla i dialog mellom den som ytrar seg og den som høyrer. Referanseramme for dialog i læresituasjonar er forankra i dialogisk filosofi og er tolking av personar og av røyndom. Dialogen skjer mellom subjekt, ikkje mellom subjekt og objekt (Sjöberg, 2009, s. 73). Dialog er omtalt både som indre og ytre dialog. Den indre dialogen skjer med personen sjølv, den ytre skjer med utanforståande. Der språk er sett som dialog, er det ikkje berre eitt fasitsvar, men heller ei form for forhandlingsmiddel, ei form for skaparkraft, slik Merleau-Ponty omtalar det dialogiske feltet (Rommetveit, 1996, s. 93–103). Folkekunst inngår i eit sosiokulturelt læringsfellesskap, der dialog og kommunikasjon er vesentlege faktorar for å utvikle folkekunst som eit fagområde.

### ***Sløypedagogisk forskning***

Sløydforskning syner at læreprosessar knytte til faget skjer som dialog på både indre og ytre nivå og i relasjon til ulike verder som omsluttar verksemda. Sjöberg (2009) har gjort forsøk på å finne vitskapleg grunnlag for rettleiing i dialog, der dialog er ein lekk i å utvikle studenten si heilskaplege forståing for sløyd med fokus på formgjevingsaspektet. Illum (2004) ser kjernen i sløydprosessen der studenten er i dialog med materialet, og dette møtet introduserer han som prosessens dialog. Her er dialogen knytt til den kroppslege erfaringa i relasjon til ulike materialeegenskapar og funksjonar som verktøyet har, i fasen med gjennomføring av produktet. Johansson (2002) har med si forskning på elevar i svensk skole og deira sløydprosess synt at eleven løyser sine problem gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon i og utanom utdanningsinstitusjonen. Reitan (2007) har vist at tradisjonskunst, som i hennar forskingsprosjekt er ein levande tradisjon, skjer som improvisasjon og i ein stille dialog mellom utøveren og designsituasjonen. Reitan har i si forskning fokus på designprosessen, som skjer både ut frå eit kollektivt og eit individuelt repertoar.

Sløypedagogisk forskning er knytt til både sløyd, forming og kunst- og handverksfag. Forskinga starta på 1990-talet i Finland, der desse personane er sentrale: Anttila, Lindfors, Peltonen, Luutonen, Nygren-Landgårds, Porko-Hudd, Malmberg-Tulonen og Suojonen (Sjöberg, 2009, s. 2–6). Seinare forskning innom sløyd og nære fagområde byggjer ofte på finsk forskning. Lindfors (1991) har utvikla ein didaktikk for tekstilfaget, der ho plasserer den som utøver sløyd, i sentrum for verksemda. Personen er omslutta av ulike verder, som vedkomande vert påverka av, og som igjen påverkar verksemda. Dette er personens *eiga verd*, *teknologisk-estetisk verd*, *medverd* og *omverd*. Modellen som Lindfors har utvikla, kan ein sjå som allmenngyldig for ulike kontekstar, anten det er innom skole, kunstsloyd, kunstindustri

eller husflid, og den kan bli brukt ved både normativt og ikkje-normativt syn på ei verksemd (Malmberg, 1995, s. 24). Lindfors (1991, s.21–34) sin modell inneheld det ho kallar individrelaterte aspekt, der både sløydpsykologi og sløydestetikk inngår. Sløydestetikk femner om den affektive dimensjonen i både kunstutøving og i kunstvurdering. Den teknologiske og estetiske verda inneheld kva-dimensjonen i utøvinga og læreprosessen. Det handlar om produksjon av noko og inneheld både kunnskap om objektet og teknisk, økonomisk, ergonomisk og estetisk kunnskap.

Det situasjonsrelaterte aspektet (medverd) har å gjere med interaksjon og samvær mellom personar i klassesituasjonen. Sløydetikk er ein faktor i situasjonen som gjeld relasjonen mellom lærar og elev/student eller mellom studentar. Etikkk handlar om relasjonen mellom person, teknikk og omgjevnad. Det sosiologiske aspektet handlar om normer, roller og vurderingar som skjer i grupper innom situasjonen. Produkt kan vere del av det sosiale aspektet ved å ha ein sosial funksjon, som til dømes tekstilar i form av å vere klede. Dialog skjer som følge av interaksjon i og mellom dei ulike verdene. I sløydverksemd er det tekniske og estetiske feltet til utøvaren i interaksjon med både situasjonen og omgjevningen.

I sløydfaget har det vore vanleg å sjå ulike sider ved faget separat, skriv Borg (2001). Borg har med forskinga si forsøkt å nyansere polariseringa ved å sameine ulike sider som inngår i situasjonen, plassert i ein tredimensjonal pyramidefigur. Det praktiske, det teoretiske og det sosiale aspektet saman med det estetiske aspektet er plassert i kvar sin triangelspiss. Det praktiske aspektet er tilverking, konstruksjon og produksjon. Det estetiske aspektet er trong til å uttrykkje seg ved hjelp av ulike språklege uttrykk, der sløyden kan vere ei slik uttrykksform. Det teoretiske er undersøkjande refleksjon over eiga forståing av situasjonen. Den sosiale komponenten utgjer den fjerde triangelspissen og er identitetsutvikling, praksisfelleskap og kulturforståing. Borgs tredimensjonale modell er uttrykk for eit heilskapleg sløydfag, der dei fire komponentane inngår. Komponentane kan bli sett kvar for seg, men alltid på bakgrunn av dei tre andre.

### **Kopiering som metode**

Å kopiere føredøme er ein vanleg måte å lære på, men i skolen har læringsforma hatt vekslende status og prioritet. Alt i antikken var kunst oppfatta som etterlikning av handling, eller imitasjon. Den antikke forståinga av kunst som mimesis eller etterlikning, har utgangspunkt i spelet. Gadamer (2010, s. 144) ser på etterlikning som skildring av kunsten sitt spel, men berre dersom etterlikninga har verdi for erkjenninga. Den som etterliknar noko, lèt det han kjenner, vere til stades slik han kjenner det. Erkjenningensverdi ved mimesis er attkjenning. Attkjenning er ikkje å leggje vekt på det som alt er kjent som vert erkjent på nytt, det handlar om å bli erkjent som noko eller vesenserkjenning. Føredøme er ikkje sett på som nokon hemske for fri utfalding, men smeltar saman med verket på ein slik måte at føredøme inspirerer til etterfølging. Ei tolking er ei gjenskaping framstilt i samsvar med kva mening personen finn. Historieframstillingar er ikkje så trufaste som dei sjølv hevdar å vere, og ideen om rett framstilling har noko absurd ved seg. Verk er å sjå som samtidige med notida. Dei er samtidige med "sjølv", og det handlar om tolking av kunstverk i tida (Gadamer, 2010, s. 149–155). Hermeneutikk som ser forståing som gjenoppretting av det opphavlege, er å formidle død mening, det vert berre ei førestilling. Omgang med historia er ikkje å gjenopprette fortida, men tenksam formidling med det notidige livet. Her er tenkjande formidling sett på nivå med kunst som sanning (Gadamer, 2010, s. 200–202). Gjentakning eller kopiering er ikkje å føre noko attende til det som er opphavleg, då gjentakning er like opphavleg som verket sjølv. Å forstå overleveringar krev historisk horisont, som er eit vidsyn den forståande må ha. Det er ikkje tale om å underkaste seg den andre. For Gadamer (2010, s. 343–345) er forståing prosessar der sjølvstendige horisontar smeltar saman.

Kvar leik, eller spel, har sine egne reglar, ifølgje Huizinga (2004, s. 21). Huizinga brukar både spel og leik som omgrep, medan Gadamer (2010, s. 132–141) gjer bruk av omgrepet spel. Spel er rørsle fram og attende utan slutt mål, som fornyar seg i stadig gjentakning og går av seg sjølv. Subjekt i spelet er spelet sjølv. Huizinga (2004, s. 13–19) meiner at leik utspelar seg innom bestemte grenser i tid og rom og føreset ei avgrensing frå det vanlege livet. Grenser mot det frie rommet avgrensar spelrørsla. Spelrørsla er friviljug handling som vert følgd av glede og spenning (Huizinga, 2004, s. 41). Spel eksisterer fyrst og fremst ved gjentakning og skjer i eit syklisk tidsperspektiv. Spel føreset semje og felles *spelereglar*. Det er trong for definering av leikeplass eller *spelerom* der reglane gjeld, ifølgje Huizinga (2004, s. 20–24). All form for leik skjer innom spelerom som er avgrensa på førehand, og innom området er det ein spesiell orden. Leik eller spel føreset orden, samtidig som den har i seg element av spenning. Spelaren underkastar seg gjeldande spelereglar, spelet vert herre over dei som spelar. Ein spelar som motset seg reglane, innordnar seg ikkje leikfellesskap og må bort, slik Huizinga omtalar situasjonen (Huizinga, 2004, s. 21). I leik ser Huizinga (2004, s. 50–57) at kroppen har ei viktig rolle, både for mottakaren og utøvaren. Felles menneskelege opplevingar som rytme, harmoni, spenning og forløyning grip sterkt og etablerer opplevingsfellesskap. Dette er element som gjeld i leik eller spel, og som også høyrer inn under det estetiske området.

Imitering og tradisjon er sett på som utøving av makt. Tradisjonen er med på å påverke tolkingane våre. For Gadamer (2010) er møte mellom meister og lærling rekna som ein dialog som skjer innom føresetnader for tradisjonen. I ei slik form for dialog er det ope for endring der to ulike horisontar møtest og vert ein situasjon der ny kunnskap kan oppstå. Både meister og lærling er innstilt i tradisjonen, der meisteren kan ha føremon når det gjeld tolking av sanninga. For Gadamer er det ikkje tale om å underkaste seg tradisjonen, sjølv om me ikkje kan frigjere oss frå den makta som tradisjonen er. Det er å setje seg inn i ei sak i eit forsøk på å forstå henne frå innsida, samtidig med distansering og kritisk vurdering.

Kopiering var brukt som metode i sløydpedagogikken frå slutten av 1800-talet. Men på 1900-talet kom reformpedagogikken, og romantikken slo gjennom (Kjosavik, 2001; Myhre, 1996). Barnet skulle ikkje bli utsett for føredøme då det kunne verke skadeleg. Læraren måtte leggje til rette for det personlege uttrykket til eleven. På 1960- og 1970-talet fekk ein ”fri forming”, som førde til ei utvikling i mangel på pedagogisk leiing, meiner somme (Haabesland og Vavik, 1989, s. 39). Kulturformer kunne bli brukte til inspirasjon for egne arbeid, skriv Haabesland og Vaavik om studieplanen i forming som kom i 1980 (Haabesland og Vavik, 1989, s. 58). Men kulturformer vart ikkje nytta som modellar for eksakt etterlikning, det har nærmast vore som ”å banne i kyrkja”. Å bruke ein slik arbeidsmåte har vore sett på som hemmande i høve til å utvikle kreativ evne og kritisk tenking og tilhørde fyrst og fremst den tradisjonelle kunnskapsskulen, der det var lite rom for individuell og ekspressiv utfalding.

I læresituasjonen i empirien denne artikkelen byggjer på, handlar det om bruk av tekstil folkekunst som kulturell reiskap, som er resultat av erfaringane hjå eldre generasjonar. Ved å bruke kulturelle reiskapar er det mogleg å reflektere over eiga praktisk verksemd og kommunisere med andre. I forskingsarbeidet er det eit bestemt læringsfellesskap og bruk av ein bestemt arbeidsmåte som utgjer grunnlaget for kommunikasjon og dialog, og som gjer det mogleg å få innsyn i læring som resultat av denne verksemda. Hensikta med å velje referanseramme i den sosiokulturelle og sløydpedagogiske teorien saman med teori om kopi og kunstverk sett som spel, er forsøk på å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for tekstil folkekunst, der tradisjonar vert tekne vare på i framtida.

## Kopioppgåva

Studiet i folkekunst skal gje studenten kunnskap om gjenstandskulturen og røynsle i praktiske produksjonsprosessar, frå råmateriale fram til ferdig produkt. (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1–4). Dei skal bli kjende med estetisk praksis i folkekunsten, utvikle sansen for estetiske kvalitetar og bli medvetne om form, farge, dekor og materialar. I tillegg skal studentane arbeide med å visualisere eigne idear og tankar. Ifølgje fagplanen skal studentane bli i stand til å praktisere estetiske uttrykk i tekstilt materiale, lære å arbeide med estetiske verkemiddel og utvikle sans for estetiske kvalitetar. Dei skal reflektere både over tradisjonsmateriale og over eigne handlingar og seg sjølv i praksissituasjonen. I rapportar skal studentane dokumentere tileigning av kunnskap (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 9).

Å studere faget folkekunst handlar om det praktiske aspektet, som gjeld tilverking, konstruksjon og produksjon, og det estetiske aspektet; som er å meddele og uttrykkje seg. Det sosiale aspektet er eit tredje punkt som er sentralt i planen, og som handlar om å utvikle identitet og å få innsyn i kulturarv og praksisfellesskap. Det teoretiske aspektet er å undersøkje og reflektere over eiga læring. Desse fire aspekta er definerte av Borg som sløydfaget (Borg, 2001, s.187–193), men samsvarar også med komponentar i faget folkekunst, slik dette faget er omtalt i fagplanen.

Utgangspunktet for denne artikkelen er ei oppgåve presentert for to studentgrupper i 2008/09. Oppgåva var å kopiere ein tekstil, med målsetjing om å:

1. auke studentens individuelle kunnskapsnivå om ein lokal drakttradisjon frå ein avgrensa tidbolk
2. sjå lokal tradisjon i ein vidare drakthistorisk samanheng
3. auke kunnskap om formalestetiske og symbolske verkemiddel i tradisjonen
4. få erfaring i tradisjonelle teknikkar som farging, strikking, brodering
5. auke tekstil materialforståing

Arbeidsperioden varde i seks veker, der delar av tida var sjølvstendig arbeid. To utvalde grupper med tekstilgjenstandar vart presenterte for studentgruppene. Den eine gruppa var belteklutar, som er broderte bruretekstilar. Den andre gruppa med tekstilar var broderte stasvottar. Båe tekstilgruppene høyrer til drakttradisjonar for kvinne i Telemark, frå perioden 1770-talet opp til 1930-talet. Studentane valde sjølve sitt kopieringsobjekt ut frå ei av dei to gjenstandsgruppene.

## Empiri og metode

Føremålet med forskinga er å auke forståinga av kopi som arbeidsmåte i ein didaktikk som er vitskapleg forankra. Empirien for forskinga er ikkje dei broderte tekstilane, men korleis studenten opplever og lærer i kopiverksemda. Det empiriske materialet er intervju med sju studentar (student A, B, C, D, E, F, H) og sju rapportar (student A, B, D, E, F, G, H) som er skrivne under kopiprosessane. Tema for intervjuet er korleis tekstilstudenten opplever læring i situasjonen. Intervjuet har samtaleform med utgangspunkt i ei sjekkliste (Stukát, 2005). Intervjuet er utførte i etterkant av praksisperioden. Samtalane er tekne opp på lydband og transkriberte. Studentgruppa var samansett av personar med ulik fagleg bakgrunn, ulik alder og nasjonalitet. Med ulik fagleg bakgrunn har dei ulike føresetnader for å løyse utfordringar i kopiverksemda. Læring er resultat av relasjonen mellom studentgruppa og den verda som dei møter i ein bestemt studiesituasjon. Kunnskapen er dermed kontekstuell og difor ikkje nøytral og kan ikkje bli overført til kva som helst situasjon (Säljö, 2001).

## Analyse av empirien

Analyse av empirien er utført ved hjelp av N´vivo 8, eit program som eignar seg for ustrukturert datamateriale av kvalitativ karakter. Prosessen starta med å definere søkjekriterium. Ved samanfatning av empirien er *väsens-metoden* brukt (Eneroth, 1987, s. 154–159). Det fyrste steget er å avdekkje kva kvalitetar som viser seg i det empiriske materialet som er intervju (forkorta til ”i” i analyse), og rapportar (forkorta til ”r” i analyse) frå studieoppgåva. Kvalitetane som finst i det empiriske materialet, er: 1 Teknisk forståing (84 funn), 2 Estetisk forståing (85 funn), 3 Materialforståing (19 funn), 4 Tradisjonsforståing (85 funn), 5 Arbeidsprosess (131 funn) og, 6 Vidareføring av tradisjonen (59 funn). Kvalitetane er vidare sett i høve til Lindfors (1991, s. 22) modell, der sløyd er erstatta av kopiverksemd. Det individrelaterte aspektet er plassert omkring kopiverksemda. Kopiverksemda inneheld vidare tekniske, estetiske og materielle faktorar som vesentlege, der desse er i interaksjon med situasjonen og omgjevnaden.

### *Det individrelaterte aspektet*

Dei praktiske handlingane som skjer i ei sløydverksemd, inneheld både psykiske og sensomotoriske aspekt, ifølgje Lindfors (1991, s. 28–29). Fokuset her er retta mot kommunikasjon og dialog, som er resultat av studenten si kopiverksemd i eit individrelatert perspektiv. I kva grad kopiverksemda inneheld psykiske, sensomotoriske og estetiske aspekt i læreprosessen, og korleis desse kjem til uttrykk, er ein del av det ein søker å finne svar på ved å gjennomføre ein kvalitativ analyse av det empiriske materialet. Den estetiske faktoren er ein del av det individrelaterte aspektet og har både vekt på utøving og vurdering av kunst.

Den affektive dimensjonen er verksam i situasjonen, og ytringar som ”Kålhue, jeg var veldig irritert på henne ... jeg var veldig imponert” (A: i), eller ”ho kunne jo ikke gjøre det sånn på en måte” (B: i), tyder på at kjensler vart vekta som følgje av møte med historiske artefaktar. Fleire avdekkjer det dei kallar feil i utføringa, og reagerer på det (B: i, F: r, C: i, G: i). Ein student seier at det ”...var en prosess å akseptere det å skulle brodere ’feil’. Det var en komplisert øvelse å ta opp igjen det som etter normal målestokk var riktig, for så å brodere feil isteden” (F: r). Studentane har bestemte oppfatningar om korleis broderiet skal utførast, samtidig som det var vanskeleg å ikkje kunne gje sitt eige preg og uttrykkje si eiga mening om ”... hva som var pent og stygt. På en måte gjøre noe med broderiet da” (E: i). I prosessen har det skjedd noko med personen, og ein av studentane seier at ho har ”...lært meg sjølv å kjenna endå meir gjennom detta her, alle disse inntrykka ... fargar, kvalitetar og kjenne på, og det gjer noko med ein då, men det er vanskeleg å beskrive kva som skjer, bevisstheit, som ein ikkje skjønner” (D: i). Kopieringsoppgåva gjev innsyn i ”... andre sin tankeverden og andre sin kreativitet, syns det var morsomt ... å gå utover egen tankeverden, det gav mening” (F: i). Ein student har endra si oppfatning av kva tradisjon er, frå oppleving av det ho såg på som håplaust og stygt med ”... all usymmetrien, men etter hvert så likte jeg det godt. Det var jo morsomt” og ”... syns jeg har sett mye morsom stilblanding” (F: i). Arbeidsprosessen har engasjert og sett i sving ulike kjensler som sinne, vonbrot og irritasjon frå eit arbeid som fleire opplevde som utfordrande og krevjande (B: i, C: i, D: i, F: r). Resultatet viser både positive og negative kjensler som kjem til uttrykk som følgje av studentane sine vurderingar og dialog i møte med folkekunstobjekta.

Det individrelaterte aspektet inneheld estetiske faktorar i høve til eiga verksemd. Som kontrast til det å kopiere gjev studentar uttrykk for trong til å skape sjølv. Dei ser kopling til korleis dei kan bruke tradisjonskunnskapen frå kopiprosessen vidare i eigne produkt. Ein student seier: ”Eg tenkjer på det som inspirasjon til å skape eigne uttrykk, kopiering ... det kan ein gjera, men det er ikkje det eg har mest lyst til. Har lyst til å lære alle teknikkane som eg brukar til slikt. Men eg behøver ikkje nødvendigvis bruke dei til å kopiere. (...) Det kjem inn i systemet, så kjem det utatt som noko anna” (D: i). Student C seier: ” ... måtte vurdert om

det var symboler som jeg kunne brukt og som var riktig for meg ...” (C: i). ”Det jeg tar med meg videre, er vel det å leke med tradisjonen. (...) Videreføre elementer og sette det sammen på min måte” (B: i). Sitata speglar korleis kopiprosessen vekker kjensler, inspirerer og motiverer til eiga kreativ verksemd og lek med utgangspunkt i tradisjonen.

Nærleik til det historiske gjenstandsmaterialet er sett på som ein verdi for praksisprosessen. ”Det blir liksom litt mere nært, det blir ikke som å tegne en elefant når man ikke har sett en elefant, fordi du på en måte kjenner følelsen av det å kunne ta på det..., spesielt flossen, for det er spesielt den jeg har lagt min elsk på ..., visst jeg ikke hadde tatt på votten så hadde jeg ikke skjønt, man ser på en måte ikke dybden, altså hvor tykk egentlig sting er, ... hva volum det er på rosene” (E: i). Student A legg også vekt på verdien av å kjenne på tekstur, tjukkleik og stivleik i møte med tradisjonsobjektet, slik dei har fått høve til i kopiprosessen (A: i). Intervju og rapportar frå kopiprosessen syner at aspekt som Lindfors definerer inn under det individrelaterte området av affektiv og estetisk karakter, finst i empirien.

### ***Teknisk, estetisk og materialrelatert aspekt***

Den ontologiske sida ved folkekunst som eit fag i utdanning er forsøk på å oppnå ein produksjon innanfor kjernen og historia til faget. For kopiverksemda er det tekniske, estetiske og materialrelaterte aspektet i dei to nemnde tekstiltradisjonane som utgjør kjernen i verksemda, saman med tekstilane sin plass i lokal drakthistorie og i eit vidare drakthistorisk perspektiv. Student B har ei bestemt oppfatning og forståing av broderi og *det tekniske aspektet* som følgje av opplæringa i broderiteknikken frå tida i barnehagen. Studenten oppdaga at:

det går ikke ann å bare forholde seg til det rutearket. Det fant jeg ut etter hvert. Det var derfor jeg måtte rekke opp en del i starten. Fordi at da følte jeg så slavisk det mønsteret som jeg hadde tegna opp. For det at det er ikke, det er ikke 100 % symmetrisk da (B: i).

Den same studenten seier òg at tradisjonsutøveren ”syr og ikke teller tråder” (B: i). I høve til det tekniske aspektet på detaljnivå her har student F erfart og kommentert i sin rapport at:

det i dag er vanlig at den øverste tråden i korsstinget alltid går i samme retning, er det ikke slik i min original. Som en hovedregel følger her øverste sting motivets retning og tydeliggjør på den måten formens retning. Bare i muruspjeldet er det forholdsvis systematisk at det på annen hver rad er brodert med skiftende retning på øverste sting. Kanskje det skulle gjøre vernet mot mara enda sterkere?(F: r).



Figur 1 Belteklut BM. 1970 57A (venstre) og studenten sin kopi under arbeid (høgre). Foto: M.B. Tin



Ein annan student seier at ”det å lære teknikken, det er på en måte det jeg har lyst til”, samtidig seier ho at ”... jeg følte jeg fikk veldig teken, det var flott så lenge jeg fikk `freestyle` littegranne...” (E: i). Den tekniske måten ho har løyst oppgåva på, samsvarar med student B, som også valde ei friare syng som resultat av oppdagingar ho gjorde ved å studere originalen. ”Her har hun ikke trådreting eller noen ting” (A: i). Student E gjev uttrykk for at ho kanskje har bygd opp broderiet sitt vel fritt innom formatet til votten, og seier at ”... jeg ønsker at jeg hadde vært mer bunden til votten, men jeg føler jeg har lært veldig mye ved å jobbe på den måten jeg har gjort” (E: i). Når ho kom på innsida av tradisjonen, tillet ho seg meir fridom.

Oppdaging av at krosstinga på ein av originalane varierer frå å vere sydd over alt frå 5, 4 og 2 trådar i det same arbeidet, er ei overrasking (F: r). Denne oppdaginga er gjort i kopiering av belteklut BM.1970 57 A (figur 1) og er ny teknisk innsikt. Student B seier også at ”du måtte gjette deg litt til hvordan det var, for ting har jo blitt mer komprimert og går mye mer i hverandre” (B: i). Problematikk kring tolking av materialet er reflektert over:

Samtidig begynte vi å diskutere det med tolking... skal man kopiere ut fra det man ser, eller skal man kopiere ut fra det man tror at det kan ha vært. (...) Men jeg synes det er interessant refleksjon når vi drev og snakket om det da, at det også er noe ... å tenke på i forbindelse med å kopiere, for det hadde ikke jeg tenkt over før. I utgangspunktet følte jeg at det ble litt sånn galt og juksing da ... å tolke det på sin egen måte (H: i).

Den tekniske læreprosessen var opplevd som krevjande: ”Fyrst så følte eg ikkje at det jobba på lag med meg i det heile teke, ... Men etter kvart så følte eg at me hadde ein slags kontakt...”, og vidare seier ho at ”... etter kvart som ein greidde å få stinga til å legge seg den rette vegen og sånn, i desse fine bogane her, då kjende eg at det byrja bli eit lagspel” (D: i). Student C er kritisk til arbeidsmengda og seier at ho ville lært meir ved å ikkje skulle utføre eit så stort arbeid. Ho ville heller fått innføring i fleire teknikkar enn det som var mogleg ved å kopiere den valde beltekluten, figur 2 (C: i). Det tekniske aspektet har kravt sitt av studentane, og situasjonen vart uttrykt slik:

Denne oppgaven har vært en prøvelse, til tider en forbanning. Men sjelden har jeg blitt så glad over å ha mestret stinga innanfor et område på mindre enn 1 cm<sup>2</sup>. (...) Man jobber seg utover i noe som man ikke helt sikkert vet om blir vellykket. Et blad for langt kan gjøre en enorm forskyving på alt anna som venter (E: r).

Den tekniske framgangsmåten i originalane er vurdert som improvisasjon. ”Du må sammenligne hele tida da fordi ho improviserer. Da må du på en måte følge med på hva ho gjør hele veien i og med at det ikke er noe ordentlig system” (B: i). Student A ser også improvisering som måten arbeidet er utført på: ”Vet ikkje om det er tegnet eller om det bare er noe som blir til undervegs” (A: i). Erfaringa er at i beltekluttradisjonen er det større teknisk fridom enn i anna arbeid som studentane kjenner til frå før, utført i same broderiteknikkane. Teknisk erfaring frå kopiprosessen opnar for improvisering. Frigjering frå bruk av trådreting, plassering av sting og variering av stingretning på same formelement er døme på improvisering.

*Det estetiske* gjeld både det visuelle kunnskapsområdet og det artistiske aspektet (Lindfors 1991, s. 30). For folkekunst handlar estetisk kunnskap om formelement, estetiske verkemiddel og kompositoriske prinsipp. I møte med gruppa belteklutar vert det reflektert kring motiv som kan ha hatt symbolsk meining i tekstilane som fuglar og livstre. Ein av studentane seier: ”Fruktbarhet og kjærlighet, det er mye det det går på. Trekanten opp er det kvinnelige symbolet” (A: i). Ein annan student skriv at her er det:

symbolikk valgt med omhu av kommende brud. Åttebladrosen er et lykkebringende tegn, i livets tre signaliserer stammen familiefaren, og grenene barn og barnebarn. Sirklene symboliserer evig samhold, og de røde nellikene er symbol på ren kjærlighet. I hodnerosa kan den firkantede formen være et mannlig tegn mens rombeformen peker på det kvinnelige. Muruspjeld skulle verne mot den onde mara (F: r).

Fleire meiner at bruksområde for votten og belteklutane saman med motiv på belteklutane truleg har hatt symbolsk innhald (A: i, B: i, F: r, G: r, D: i). Student C seier at for henne er det viktig å sjå på symbol i høve til eigne arbeid, og ho uttalar at ho ville "... satt meg litt inn i hva de betød de symbolene som tidligere er brukt, for å finne ut hva jeg personlig kan uttrykke gjennom min belteklut, så kunne jeg lagd noen former ut frå det ..." (C: i). Student A omtalar komposisjon som to felt, der den eine delen har stramt komponerte bordar mot eit felt med vase og urner, som eit motsett formspråk. Formelement som er brukte, finst i mønsterbøker frå 1500-talet, og tulipanmotiva var vanleg i bruk på 1700-talet (A: i). Dialogane er kopla til formelement nytta som symbol i originaltekstilane og om deira bruk av symbol som estetisk verkemiddel i dag.

Materialforståing er i tillegg til estetisk og teknisk aspekt del av verksemda. I Lindfors sin modell er ikkje material omtalt som ein eigen faktor i den teknologiske og estetiske verda som handlar om produksjon og produksjonskunnskap. For folkekunst som eit utøvande fag vil materialkunnskap ha ein plass saman med tekniske og estetiske aspekt. Student F kjem inn på problematikken kring materialforståing: "Måtte jo forandre størrelsene, proporsjonene, ... og gå på akkord med det der" (F: i). Ein annan student er oppteken av at maskestorleiken på votten vart større enn utgangspunktet, og med det vart broderioperasjonen meir komplisert (H: i). Etter det at botnstoff var av grovare linkvalitet og brodergarnet av tynnare kvalitet enn originalen, måtte det løysast ved å auke stingtalet (F: r). Prosessen medførte fleire store materialtekniske utfordringar i høve til originalen både når det gjaldt tettleik, storleik og kombinasjon av komponentane. Fleire av belteklutane har dateringar frå siste del av 1700-talet og er prega av falming, skitt og slitasje som medfører vesentlege spørsmål som det er teke stilling til, når det gjeld materialar saman med det tekniske aspektet i kopieringsarbeidet. Ergonomi og økonomi er andre faktorar som Lindfors (1991, s. 30) definerer inn som komponentar her, men som det ikkje er reflektert over i samband med kopiverksemda.

### **Klassesituasjon**

Det situasjonsrelaterte aspektet handlar om interaksjon mellom menneske og inneheld både etikk og sosiologi (Lindfors, 1991, s. 31–32). I dette høvet handlar det om interaksjon mellom lærarar og ei gruppe studentar i ein verkstadsituasjon. Ein student uttrykkjer situasjonen slik: "Det var eit heilt anna samarbeid. (...) Det var eit fellesskap når me heldt på med det der" (D: i). Ein annan ser at den sosiale situasjonen hadde både fordelar og ulemper (H: i). Ein tredje student meiner at gruppa "... hauset hverandre opp på en måte, for det ble på en måte et slags gruppearbeid ..., men samtidig så har det med at jeg trekker meg gjerne litt sånn ut ... får litt sånn prestasjonsangst" (E: i). Student D er òg inne på at det å ha fasiten eller originalen framføre seg nettopp kunne skape prestasjonsangst (D: i). For somme er arbeidsprosessen positiv læring då fleire drog kvarande mot det same målet, medan det òg er døme på det motsette som kjem til uttrykk i prestasjonsangst ved at alle skulle utføre same arbeid, noko som gjer det mogleg å samanlikne resultat innoom gruppa. Studentane har lite fokus på situasjonen og relasjonar mellom personar i situasjonen. Situasjonen har gjort ein av studentane medveten om at "... genuiniteten i handverket syns jeg har blitt litt utvisket og kommunikasjonen foregår mer mellom de som lager og de som har lagd det, det er de som kan forstå det ..." (H: i). Studenten har gjort seg opp tankar om at ho gjennom kopiprosessen er del av eit fellesskap, og at innoom dette fellesskapet er det mogleg å føre ein dialog, då det er her kunnskap og forståing for tradisjonen finst.

Det etiske aspektet kan gjelde menneskelege relasjonar, men òg andre sider ved sløyd- vitskapen (Lindfors, 1991, s. 31). Frå kopisituasjonen har ein valt å sjå på bruk av tid ut frå eit etisk perspektiv. Mange tradisjonelle tekstile gjenstandar representerer stor arbeidsmengd, og brodering som teknikk er tidkrevjande.

Studentane opplevde ved kopiering av votten at ”det er veldig sånn luksus å bruke så mye tid. Er det forsvarlig ... jeg følte meg som en pen frue uten å ha den sosiale statusen da” (figur 2 og 3) (H: i). Ein annan student seier at ”Å komme så langt som jeg har gjort, har tatt altfor mye tid” (F: i). Innsatsen her er større enn det som var forventet av arbeidsinnsats og bruk av tid under farmasistudiet (F: i). Tidsfaktorar er vurderte og sett i høve til bruk av tid i andre studiesituasjonar, men òg ut frå sosial status og kven som kan tillate seg å gjere slikt arbeid i dag.



Figur 2 Original vott LB.3089 (venstre) og kopi utført av student (høgre) (Foto: privat eige)



Figur 3 Kopi av LB. 3089 under arbeid, utført av student (Foto: privat eige)

### **Omgjevnad**

Med omgrepet sløyd- etnologi plasserer Lindfors (1991, s. 32) faget ikkje berre innom eigen kultur, men òg i høve til andre kulturar. Folkekunst er ein del av etnologien og kulturarven. Mål for kopioppgåva var å gje studentane kunnskap om lokal drakttradisjon og dessutan å setje kopigjenstanden inn i eit vidare perspektiv. Telemark er av fleire studentar sett på som eit rikt område når det gjeld folkekunst, og nokre studentar har personleg tilknytning til området og gjenstandskulturen i regionen. Fleire seier at dei er komfortable med å kopiere ein tekstil frå ein avgrensa drakttradisjon (A: i, B: i, E: i, D: i, G: r). Ei er ”... veldig nysgjerrig på å gå i dybden på Telemark, for det er så forskjellig fra sted til sted. Det virker så veldig kreativt” (A: i). Ein student seier: ”Folkekunst er jo Rauland” (E: i), medan ein annan vel å plukke frå det som ho synest er bra utan å kople tradisjonen til eit bestemt geografisk område (D: i). Student H meiner at:

Vest-Telemark er overrepresentert, at det kanskje fremstiller tradisjonskunsten i Norge litt urettferdig da. At jeg kanskje har savnet littegranne, ja, representasjon fra andre steder òg fordi Norge er så variert. (...) Vil helst ikke velge, vil helst ha litt av alt egentlig (H: i).

Den same studenten har stor respekt for å gå inn i tradisjonar som ho ikkje kan identifisere seg med personleg: "... jeg ville nok vegret meg for å bruke en som var veldig lokal, ... fordi den føles ikke ut som min identitet. For eksempel så har ikke jeg bunaden som er fra faren min sin kommune, bare fordi jeg ikke føler meg vestlandsk nok ..." (H: i).

Votten som er kopiert, er omtalt som typisk nasjonalromantisk på grunn av fargehaldninga og skil seg frå andre innom same gjenstandsgruppa. Det same dømet på kopiobjekt har eit mindre personleg preg enn vottar frå tidlegare draktperiodar (E: i). Student D seier at for henne har "... interessa mi for folkekunsten har auka temmeleg mykje meir. Visste vel ikkje kva eg gjekk til, men det har vore så mykje inntrykk og så mykje å lære. Så eg ser på det som veldig inspirerende ...". Denne studenten er ikkje oppteken av det lokale aspektet "... eg tar frå alle plassar bare det tiltalar meg. Det vil eg gjera med det eg kjem til å skape..." (D: i).

Fleire ynskjer å skaffe seg kunnskap om tekstilar frå regionen som kopiobjekta representerer, og dei gjev uttrykk for å vere opptekne av det lokale aspektet. For andre har det ikkje noko å seie kva region lærestoffet representerer, dei vel å stå fritt i høve til val av lokale tradisjonar i eigne arbeid. Studentar vil velje fritt berre det har ein estetisk kvalitet som dei vert tiltalte av. Andre meiner regionen er overrepresentert i samband med undervisninga.

### **Oppsummering av dialog i kopiprosessen**

Målet med kopioppgåva var at studenten skulle erverve seg kunnskap i praktisk tradisjonskunnskap og auke kunnskapen om estetiske og sosiale aspekt som gjenstandsgruppene representerer. I forsøk på å kome nærmare ein felles kvalitet som resultat av kopieringsprosessen rapporterer studentane både om negative og positive opplevingar i læresituasjonen.

Essensen, eller det som kan summerast som felles kvalitet for læreprosessen til studentane, er rørsle og endring i haldning og innstilling til det å kopiere ein tekstil. Situasjonar blei opplevde som ikkje lystvekkjande, negative, umoglege og vanskelege, og det var opplevingar av glede, nytte, tryggleik, positiv og fin erfaring og kanskje den morosamaste oppgåva i løpet av studieåret. Det negative hadde å gjere med høg teknisk vanskegrad, prestasjonsangst, stor arbeidsmengd, at det ikkje alltid var systematikk i framgangsmåten i originalbroderiet og dermed vanskeleg å angripe. Det positive går ut på å få inngående dugleikskunnskap i ein tradisjon frå ei anna tid, forståing for rådande estetikk og for måten andre personar uttrykkjer mening på. I tillegg er positiv erfaring å forstå haldningar som har vore til handverket, oppdage arbeidsmåten som er brukt i tradisjonen, glede over eiga meistring og erfaring i utøving av handverk og estetiske læreprosessar. Den negative opplevinga som studentane rapporterer om, har relevans til situasjonen og prestasjonsangst innom gruppa og er kopla til både tekniske og estetiske aspekt.

Det tekniske i form av broderisting og broderikombinasjonar er komplisert og krevjande, då studentane opplever at dei tradisjonelle tekstilane ikkje har eit system som kan føreseiast. Vanleg tilnæringsmåte til fleire teknikkar er nedteikning av motiv på ruteark. Denne metoden fungerer ikkje her. Tradisjonen syner varierende måtar å utføre same typen sting på, variasjon gjeld proporsjonar og stingretning i same arbeidet, som er uvanleg praksis sett med vår tids tekstilblikk. Her vert frisaum teknisk løysing på krossting, som i utgangspunktet er definert som ein teljesaumsteknikk. For studentane D og E handlar læring om presisjon når det gjeld endring av formelementet linje. Å mestre nyanseskilnad når det gjeld plassering av sting i linjeføring, gjev student D oppleving av flyt og å vere i eitt med materialet. Det empiriske materialet syner også at kopiverksemd har påverka den estetiske forståinga hos studentane når det gjeld farge og symbolbruk (A: i, B: i, C: i, F: r). Votten er både

estetisk og teknisk meir i samsvar med det studentane er kjende med frå før, og utløyser ikkje kjensler i same grad som det belteklutane gjer.

Belteklut, figur 4, er døme på ein tekstil som er tolka til å ha formelement med symbolsk innhald som livstre og trekantformer (A: i). Formelement som er brukte i belteklutar, vert også omtalte ut frå eit stilhistorisk perspektiv (A: i, B: i, F: i). Estetiske verkemiddel som proporsjonar, kontrast og linje er verkemiddel som er problematiserte i læreprosessen (B: i, D: i, E: i). I høve til det tekniske aspektet er det særleg fokus på sting, stingretning, tekstur og proporsjonar. For fleire studentar er det korleis dei kan nytte tradisjonen i høve til vidareføring i eige kreativt arbeid, som fokuset er mest retta mot (B: i, D: i, C: i).



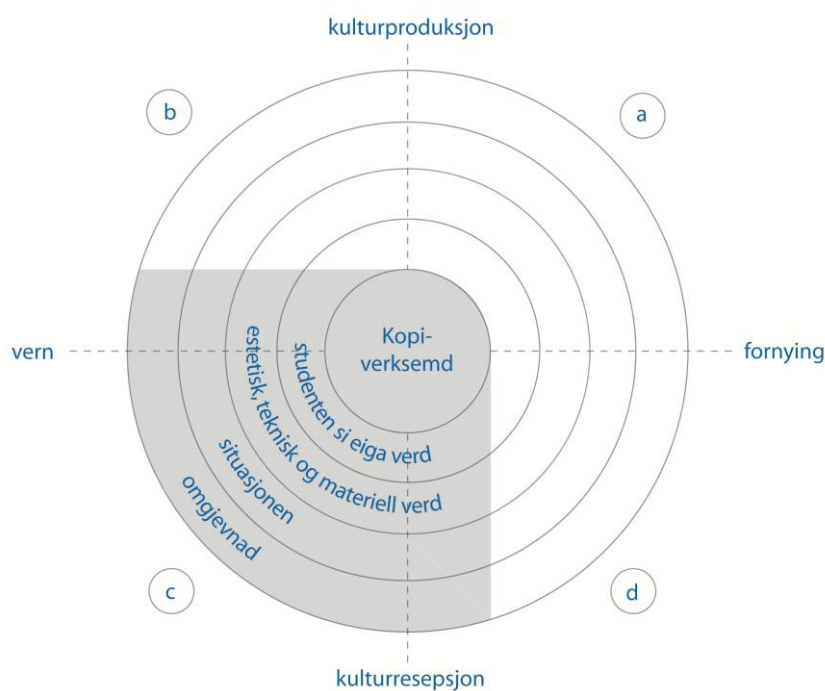
Figur 4 Kopi utført av student (venstre) og original belteklut ØB. 7427 (høgre) (Foto: M.B.Tin)

Improvisasjon er avdekt både i teknisk utforming og måten formale estetiske verkemiddel er brukte på (A: i, B: i, E: i). Oppleving av improvisering i arbeidsprosessen i originalgjenstandar gjer at studentar endrar haldning til korleis dei sjølve kan løyse kopiprosessen. For studentane E og B resulterer kopiprosessen i improvisering. I spennet mellom det faste i tradisjonen og måten individet forstår fridom på, skjer det ei improvisering, som igjen er følgje av sterke affektive individrelaterte opplevingar knytte til både estetisk og teknisk aspekt i møte med tradisjonsobjekta.

Kopiprosessen inneheld omtale av objektive formale faktorar som del av estetisk læring, men subjektive estetiske faktorar er mest framtrudande. Estetisk forståing og normer studentane har med seg inn i situasjonen, dominerer dialogane i møte med kopiobjekta og utløyser til dels sterke kjensler og styrer dialogar meir enn formale objektive kriterium. I sosiokulturell teori er estetisk læring resultat av sosiale relasjonar og kultur, fyrst etter det vert kunnskapen personleg (Vygotskij, 1978, s. 57). Kopiprosessen er eit sosialt samspel, og som følgje av situasjonen endrar studentar oppfatning når det gjeld både estetisk og teknisk forståing. Den estetiske faktoren er integrert og uskiljeleg frå den tekniske faktoren i kopiwerksemda. Dialogar som er relaterte til læresituasjonen, syner at det ikkje er samanlikning og vurdering ut frå dei tradisjonelle føredøma som skaper prestasjonsangst, men meir samanlikninga med resultatata til medstudentane (D: i, E: i). Samtidig opplever dei situasjonen som motiverande, då fleire trekkjer i same retning og kan hjelpe kvarandre.

I tillegg handlar dialogar om det sosiale aspektet. Her er det identitetsutvikling, praksisfellesskap og innføring i ein felles kultur. Studenten si eiga verd er ikkje isolert, men i

samspel med omgjevnaden som er ein lokal drakttradisjon. Dialogar viser at studentane har fått forståing for ein annleis praksiskultur enn den dei var kjende med frå før. Det er også reflektert over eigen identitet og over eigen identitet i relasjon til dei to tekstile tradisjonane. Studentane har reflektert over tilhørsle eller manglande tilhørsle til eigen lokal tradisjon. Folkekunstobjekta gjer det mogleg å kommunisere om tradisjonar på lokalt og nasjonalt nivå, og i tillegg på eit overnasjonalt nivå (Forelesing av Tin, Rauland, september 2010). Resultata her syner at dialogen i liten grad går ut over lokalt og nasjonalt nivå.



Figur 5 Modell for kopieringsprosessen i ein institusjonell didaktisk notidskontekst. Modellen er kopling av kulturprosessmodell (Halvorsen, 2001, s. 55) og modell for sløydprosess (Lindfors, 1991, s. 22). Kopiprosessen inneheld alle Lindfors "värder" i eit samspel.

Studentane avdekkjer funn i kopiverksemda som teknisk og formalt er på kollisjonskurs med etablerte normer i lokal tradisjon. Kunnskapen samsvarar heller ikkje med institusjonell opplæring (A: i, F: i, B: i). Skiljet mellom vern og fornyng som læringsmål er utviska i prosessen for fleire av studentane, då eiga skaping og improvisering har kome sterkt i fokus gjennom arbeidet med kopiane, figur 6. Kopieringsprosessen er også med på å avdekkje og endre forståing for spelereglar for vidareføring av tradisjonell lokal folkekunst i høve til slik praksis er i dag. Kunnskapen kan få følgjer ut over individnivået.

Ein student seier "... etter kvart som man bli kjent med det man driv med, så akkurat som personen tillet seg meir og meir" (E: i). Prosessen er utgangspunkt for vidare leik med tradisjonen (D: i). Og ein anna student seier at ho er "... ikkje så redd for å leike meg på en måte. At det ikkje er så skummelt, fordi at det gjorde de" (B: i). Resultatet syner at studentar går frå kopiering til ein intuitiv måte å praktisere tradisjonen på. Dei utøver skjønnsom er å sjå som ekspertise i situasjonen. Dei tek medvetne val og følgjer ikkje berre oppsette reglar.

Heilskapsmodellen til Lindfors for sløydverksemd er her brukt som utgangspunkt og støtte i analyse av empirien frå kopiverksemda. Kopiverksemda er rørsle og samspel mellom ulike verder, der kopiobjekta kontinuerleg vert relaterte til originalen som ein del av omgjevnaden i eit samspel med situasjonen og kvart enkelt individ. Dialogane er relaterte til den konkrete kopiprosessen, men også i høve til praksis tenkt i etterkant av kopioppgåva.



Kopiprosessen handlar om spørsmål og svar i møte med tradisjonsobjekt, som her er sett som kunstverk. Studentar går inn i tradisjonane som dei er presenterte for og spelar med.

### Samspel med tradisjonskunst

For at folkekunst skal overleve i nye tider, må det til ein interaksjon i eit fellesskap der det handlar om å akseptere *spelereglar*. Ei gruppe tradisjonelle tekstilar er brukt som lærestoff i eit sosiokulturelt læringsfellesskap. Tekstilane er komponentar frå folkedrakt og bunad-tradisjonen i eit avgrensa geografisk område og frå ein avgrensa tidbolck. Kopiprosessen var tolking av den fysiske gjenstanden ut frå ulike tekniske data, i tillegg til at belteklutane og votten er tekstilar som truleg er produserte ut frå ei hensikt om å kommunisere eit innhald ut over det å gje varme eller vere ein pyntegjenstand. Ein kopiprosess kan vere forsøk på å minske avstanden mellom teikn og tyding. Ved at gjenstandane her er tekne ut av sin opphavlege kontekst, kan kopien vere forsøk på å føre spora attende til ein samanheng dei opphavleg var del av, eller ein kan setje dei inn i samanhengen som fortolkaren er del av. I den hermeneutiske tradisjonen er det ulike måtar å stille seg til kunst på. Gadamer (2010, s. 197–202) omtalar to ulike syn, presentert av Schleiermacher og Hegel, som *rekonstruksjon* og *integrasjon*. Kunst mistar verdi når han vert teken ut av sin opphavlege samanheng, men ved historisk kunnskap kan det som er tapt, bli ført attende, ifølgje Schleiermacher. Ei slik forståing ser Hegel på som *meiningslaus*. Å atterreise det opphavlege er å vidareformidle død meining. For Gadamer er sanninga i samtida, der det handlar om stadig nye meiningssamanhengar. Ved å endre fokus frå at omgang med historia ikkje handlar om å atterreisa fortida eller er å sjå historia som ei førestilling, handlar det om *tenkjande formidling med det notidige livet*, og er ei formidling på nivå med sanning i kunsten.

Læraren avstod frå å korrigere når studenten gjekk ut over kopiprosessen og improviserte. Resultata frå kopiprosessane er vurderte som like opphavlege som tradisjonsobjekta, som var utgangspunkt for kopiverksemnda. Studentane gjekk inn i ulike tradisjonsfenomen og identifiserte seg med dei gjennom praksisen, dei improviserte og *var spelet* som følgje av erfaring dei fekk i kopiprosessane. For å tolke må ein setje seg sjølv på spel for å evne å møte andre tolkingar (Gustavsson, 2002, s. 113). Resultata er kjende att som del av den lokale tradisjonen, noko som føreset at betraktaren kjenner tradisjonen. Erkjenning i kopiprosessane er at eksakt kopi var uopnåeleg. Tolking vert gjenskaping i samsvar med meining som kvar enkelt finn ut frå sin historiske horisont. Studentane underkastar seg ikkje tradisjonen blindt, men prøver å forstå frå innsida, samtidig som dei distanserer seg og vurderer kritisk, ikkje berre dei historiske kopiobjekta, men òg sine egne resultat i relasjon til dei historiske objekta.

*Spelereglar* er tileigna gjennom kopiverksemnda og som resultat av dialogar i møte med dei to tradisjonelle tekstilane. Ved å delta i kopiverksemnda skjer *samspel* og dialog både i relasjon til situasjonen som er med andre studentar eller lærarar, og i relasjon til omgjevnaden og er i samsvar med ein sosiokulturell synsmåte (Säljö, 2001; Vygotskij, 1978; 2001). Det handlar om eit samspel i høve til dei to lokale tekstiltradisjonane, eit samspel som gjeld ikkje berre i høve til aktørar i fortid, men òg i samtida. Studentane sine uttrykk inngår i ein tradisjon som omfattar andre aktørar enn dei sjølve og uttrykka deira inngår i ein kontinuitet i eit langt tidsperspektiv. Student A uttalar: ”Når jeg ser min belteklut, så kjenner jeg igjen noe av følelsen ... Det var veldig sånn rolig mens jeg gjorde det da, samtidig som jeg var på en måte så bundet da. Så det var en merkelig tilstand”. ”... med å jobbe enda strengere har jeg frigjort meg ” (A: i). Møte med tradisjonskunst handlar her om samspel mellom fridom og tvang.

Vest-Telemark er eit område med andre reglar enn andre delar av fylket når det gjeld drakttradisjon. Belteklutane er del av ei gruppe med tradisjonell folkekunst, medan votten er ein rekonstruert gjenstand på tradisjonelt grunnlag. *Spatialitet* handlar om eit område der det gjeld andre reglar enn dei som finst utanom i det praktiske livet (Tin, 2010). Her er det skilnad

på spatalitet for kvar av dei to tekstilgruppene som er kopiert. Belteklutane tilhøyrrer ulike regionar i Telemark, og det er gjort forsøk på å skilje desse frå kvarandre ut frå formspråk og når dei er produserte, i eit lineært tidsperspektiv. I denne gruppa er få gjenstandar bevarte i kvar av regionane, og det er eit mangelfullt grunnlag for å generalisere kva som er spelereglar i tradisjonen.

Repetisjon av tradisjonar er ein sirkulær måte å bruke formelement, estetiske verkemiddel og komposisjonsprinsipp på. Slik har tradisjonskunst ein annan *temporalitet* enn det som kjenneteiknar akademisk kunst, der det er fornying som er intensjonen (Tin, 2010). Folkekunststudiet har i tillegg til vern ei målsetjing om fornying, men fornying skjer innom eit sett med reglar som utgjer tradisjonen. Både kopiering og fornying av ein tradisjon vil i praksis inngå i ei sirkulær rørsle. Votten frå 1930-talet representerer andre normer for teknisk utføring, fargehaldning og komposisjonsprinsipp enn gruppa tradisjonelle vottar gjer.

Læresituasjonen i møte med tekstile tradisjonar handlar om samspel, og som innom andre former for spel føreset også tradisjonen visse *spelereglar* (Huizinga, 2004, s. 15–56). For Huizinga er gjentakning ein viktig faktor ved leik, slik gjentakning også er det i ein tradisjon. Spelereglar finst i folkekunstenologien i ein bestemt kultur i eitt utviklingsperspektiv. Folkekunstenologien får innverknad på verksemda når det gjeld både tekniske, estetiske og materielle spelereglar innom dei to tekstile tradisjonane. Tradisjonane syner at det både er noko som er fast, og at det er variasjon over formelement og estetiske funksjonar innom avgrensa *spelerom*. Spelerom er dei formata som er til disposisjon i dei aktuelle tradisjonane. Det er mogleg å delta i spelet uavhengig av tid, men reglar som er avdekte i tradisjonar, styrer spelet i samtida. Å delta i spel er å innordne seg spelereglane i tradisjonen. Det er ein vesentleg del av denne læreprosessen. Dersom ein vel bort å innordne seg spelereglar, er det ikkje lenger tradisjon eller folkekunst det handlar om. Oppdaging av kreativitet og improvisering er resultat av kopiprosessen for fleire i studentgruppa. Kopiprosessen leier til improvisering i eige arbeid med tradisjonen. Leik på kommando er ikkje lenger leik, leik bør vere ei friviljug handling (Huizinga, 2004, s. 15). Her skjer leik eller spel som følgje av ein læresituasjon, der det ikkje er krav til studentane om kreativ utfalding, men det skjer som eit resultat av deira eiga erfaring av kva tradisjonen er.

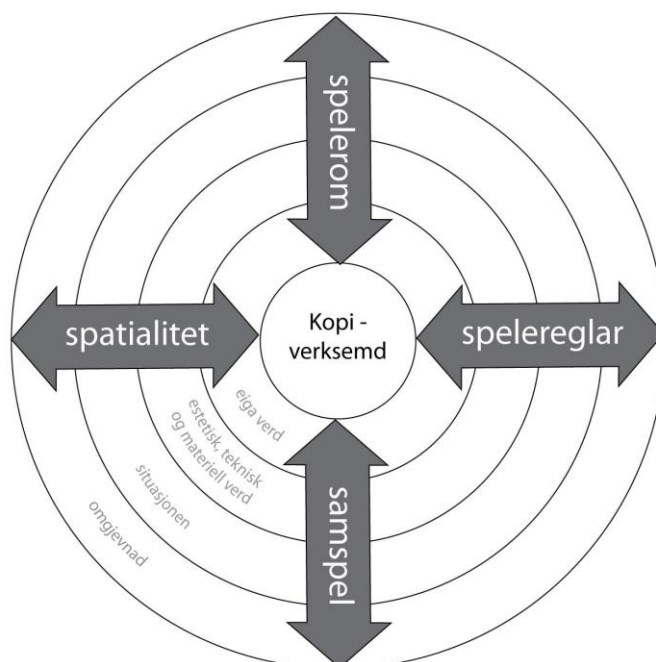
### Avsluttande refleksjon

For å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for faget folkekunst i utdanning skjer det her på grunnlag av undervisning der studentar og lærarar deltek i eit fellesskap. I sosiokulturell teori er det lagt vekt på utvikling av læring i kulturelle kontekstar der artefaktar inngår som resultat av erfaring, og er med som kulturell reiskap og gjer det mogleg å kommunisere og føre dialogar. Hensikta med kopioppgåva var at studentar skulle auke forståinga for tradisjonskunst, auke dugleiken i tekstil praksis og uttrykkje si læring. Som for sløydfaget handlar faget folkekunst om kommunikasjon og dialog knytt til verksemda, slik også dialog er sentralt ved tolking av kunstverk. Her er det to grupper med lokale tekstilar som er valde som utgangspunkt for dialogar som følgje av verksemda. I artikkelen er det reflektert over spørsmåla: ”Kva dialog og læring er framtreidande ved kopiering av ein tradisjonell tekstilgjenstand?” og: ”Korleis har denne arbeidsmåten ein plass i ein forskingsbasert didaktikk?” Resultatet er sett ut frå måla som er nedfelt i oppgåveteksten, og som har utgangspunkt i fag- og emneplanen for tekstilfaget i folkekunststudiet.

Kopiverksemda er todelt: Det handlar både om tolking av fysiske gjenstandar og *resepsjon* som grunnlag for eigen *produksjon*, figur 5. Ein forskingsbasert didaktikk for folkekunst som eit *utøvande fag i dag* handlar om å tolke historisk materiale og så å produsere sjølv. Tolking kan vere å rekonstruere så nært opp til originalen og ein kulturhistorisk kontekst som mogleg. Dette kopiprojektet handlar om *integrasjon* av ein tradisjon meir enn den eksakte *rekonstruksjonen*, då ein går inn i situasjonen vel vitande om at å rekonstruere dei



valde kopiobjekta er uoppnåeleg. I ein forskingsbasert didaktikk for tekstilfaget vil ikkje bruk av omgrepet rekonstruksjon vere eit tenleg omgrep lenger ut frå ei vitskapleg forståing for verksemda og for kva som er målet med kopiprosessen. Ein didaktikk med ei vitskapleg forankring må ha *integrasjon* som overordna mål både for kopiering og skapande prosessar som resultat av tolking av tradisjonsmateriale.



Figur 6 Didaktisk modell for kopiverksemd der målet er integrert tradisjonskunnskap.

Dialog frå kopiverksemda syner at situasjonen femner om meir enn teknisk handverkskunnskap og er meir enn ein mekanisk læreprosess. Studentar opnar opp for kunstverket og gjev det plass i samtidssituasjonen, sjølv om objekta dei møter, er annleis enn det dei kjenner til frå før. Forståing for tradisjonen skjer der horisontar smeltar saman. Målet for ein forskingsbasert didaktikk vil vere ei samansmelting av horisontar som følgje av hermeneutisk *samtale*, knytt til spelereglar, spatialitet, spelerom og samspel i individet si eiga verd og i relasjon til omgjevna. Tekniske, estetiske og materielle aspekt er integrerte i samspel, spelereglar, spatialitet og spelerom som modellen for kopiverksemd inneheld (figur 6). Kopi som arbeidsmåte har ein plass i ein forskingsbasert didaktikk i utdanninga når verksemda fører til erkjenning og integrert forståing for tradisjonar.

### Mari Rorgemoen

Fyrstelektor

Høgskolen i Telemark, Institutt for folkekultur

E-post: mari.rorgemoen@hit.no

## Referansar

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Berkaak, O.A. (1997). Om "norsk nerk" og "virtuelle selv". I E. Falk-Svensen (red.), *Folkekulturstudia på Rauland: festskrift 1997* (43–55). Rauland: Høgskolen i Telemark.
- Borg, K. (2001). *Slöjdammet: inntryck - uttryck - avtryck*. Linköping: Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och kultur.
- Engen, A. (1999). *Folkekunst*. Oslo: Norsk folkemuseum.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Halvorsen, E.M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoffmann, M. (1983). Folkekunst, hva menes med det? *Kunst og kultur*, 66(2), 66–79.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. Stockholm: Natur och kultur.
- Høgskolen i Telemark (2008). *Folkekunst, årsstudium*. Henta 20.10.2008, frå <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/11999>
- Haabesland, A.Å. og Vavik, R.E. (1989). *Forming – hva og hvorfor*. Rommetveit: Distribusjon: Eu/Fou-avdelingen, Stord lærarhøgskule.
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmessige og læring: processens dialog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdråttik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Lindfors, L., og Pedagogiska fakulteten, Å. a. (1991). *Slöjdværksamhetens grunddimensioner vid arbetsinlärning i ett slöjdpedagogiskt perspektiv*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi.
- Malmberg, E. (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext : en paradigmatvekkende ansats*. Åbo akademis förlag, Åbo.
- Mannes, M. (2006). *Det komplekse folkekunståbegrepet: vern, videreføring og fornying av folkekunst i studentarbeid ved Institutt for folkekultur, Høgskolen i Telemark, Rauland*. Bergen: Mannes.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Norsk institutt for bunad og folkedrakt (2010). Folkedrakt Henta 20.12 2010, frå <http://www.bunadraadet.no/index.php?parent=0&groupid=9&sidetittel=Folkedrakt>
- Reitan, J.B. (2007). *Improvisation in tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Rommetveit, R. (1996). Lærning gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88–104). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgiving i fokus. En studie om holistisk slöjd i lærarutbildningen*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveen, D. (2004). *Fra folkekunst til nasjonalt kunsthåndverk. Norsk treskjærning 1847 [i.e. 1849]-1879*. Oslo: Pax.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tin, M.B. (2010). Tradisjonen er mer enn meg: kravene i Øst-Telemark. [Høgskolen i Telemark]. Upublisert.
- Vygotskij, L.S. og Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, omsetjing). Cambridge, MA: MIT Press. (Original utgjeven 1934)
- Vygotskij, L.S. og Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.