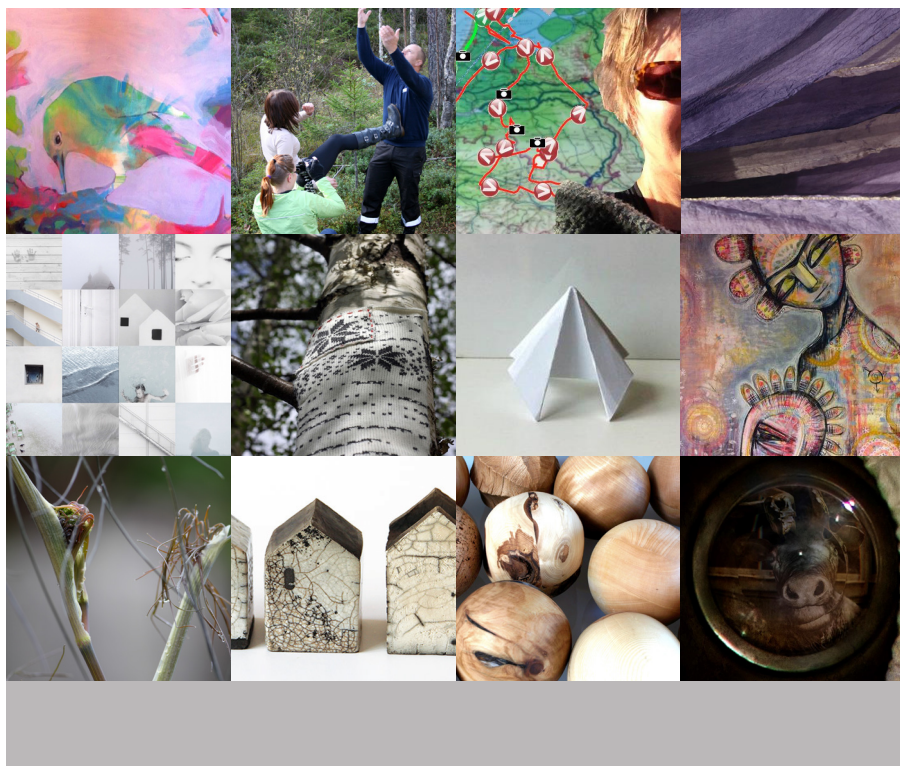


MASTER

Formgivning, kunst og håndverk

1/2014

Sammenfatning av masteroppgaver våren 2014
og andre tekster



Kjære leser,

Det er en ekstra stor glede for meg å kunne presentere første nummeret av et mastertidsskrift som er dedikert masterstudentenes oppgaver ved høgskolen i Telemark, Notodden. Dette første nummeret er en presentasjon av masteroppgavenes sammenfatning i formgivning, kunst og håndverk våren 2014.

Før den muntlige sluttprøven skal studentene levere denne sammenfatning av masteravhandlingen som en del av masteroppgaven. Vi håper at publiseringen skal kunne gi innblikk i disse mangeartede tilnærminger til et så komplekst fagområde. Det er ikke lett å lage enkle kategorier i dette mangfoldet.

Noen oppgaver tar utgangspunkt i det tredimensjonale og utforsker det gjennom materialenes egenskaper, teknikker, redskaper og materialenes egenart. Noen tar utgangspunkt i en todimensjonal bildeverden med malerier eller andre teknikker og unike prosesser. Vi har også eksempler på oppgaver som tar utgangspunkt i det bevegelige bilde med film og video eller oppgaver som er knyttet til det digitale feltet i kulturen: digitale bilder, sosiale medier, nettbrett og mobile medier. Vi mener at masterstudiet er et viktig bidrag til kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling i fagområdene formgivning, kunst og håndverk.

Masteroppgavene inneholder også en didaktisk komponent som inngår i oppgaven dersom ikke hele oppgaven har et didaktisk perspektiv. Disse oppgavenes særpreg er at teori og eget estetisk skapende arbeid gjensidig beriker hverandre gjennom en systematisk og forskningspreget prosess.

Alle innleggene er studentenes egne bidrag og er presentert uavkortet. Vi vil rette et stor takk til studentene som her har delt sine oppgaver med oss!

God lesing!

Med vennlig hilsen

Morteza Amari

INNHOOLD:

SAMMENFATNING AV MASTEROPPGVER VÅREN 2014:

Brit Iren Hetland Haavik: *Hundre hus* – En undersøkelse av interaksjonen mellom materiale og kropp i skapende prosesser. Side 4

Hanne-Ruth Eikill: *Designundervisning* - med fokus på idéfasen. Side 10

Hilde Hermansen: *Kjolen* - som membran for å uttrykke poetiske fortellinger. Side 16

Kari Helene Syversen Kullerud: *Mellom blod og blues* - En oppgave om kulturarvformidling. Side 22

Marie Neverdal: *Lys, lyd, kamera og ACTION!* - Når ide blir til film - en undersøkelse av filmprosessens faglige og didaktiske muligheter sett gjennom praktisk arbeid med actionfilm. Side 28

Susanne Kristensen: *Mapped* - Visualisering af stedsrelateret oppmerksomhet - Sociale medier i billedfaget. Side 34

Ulrike Niederberger: *Sanselig tre – når materialet taler* - En studie over trematerialets egenskaper og oppbygning formet som estetiske objekter. Side 40

Gitte Brochstedt: *3 ulike tilnæringer til billedlagning* - Å utvikle innsikt om eget bildearbeid gjennom ulike praksisformer. Side 49

Åse Karin Levinsen: *Levende skjønnhet*. Side 55

Liv Jorunn Helgestad: *«Kjempefint!»* - om dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og i eget skapende arbeid. Side 64

Bente Helen Skjelbred: *Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer* - En undersøkelse i eget billedskapende arbeid som utgangspunkt for undervisning i ungdomsskolen. Side 72

Kristine Norlander: *Mobilfotografiet* - en undersøkelse av smarttelefonen som skapende verktøy. Side 79

Thomas André Aarnes Timland: *Magisk realisme i fotomontasje* - En visualisering av ufortalte historier fra Hydroparken. Side 83

Forsideillustrasjon: Utsnitt av omslagsbilder fra masteravhandlingene

Layout og design: Morteza Amari

Trykk: LaserTrykk.no

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2014

Brit Iren Hetland Haavik

Hundre hus



En undersøkelse av interaksjonen mellom materiale og kropp i skapende prosesser

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sammendrag – Hundre hus

Bakgrunn og problemområde

Bakgrunnen for valg av temaet til masteroppgaven var et ønske om å vinne ny innsikt innen fagfeltet Formgivning, kunst og håndverk. Jeg har de siste årene hatt fokus på implementering av digitale verktøy i undervisningen. I et samfunn i stadig endring gjelder det å følge med i tiden, men like viktig er det å forstå essensen og fundamentet. Etter over tjue år som faglærer i formgivingsfag på videregående skole har jeg følt et behov for å kjenne på kroppen hva som er kjernen i fagfeltet.

Jeg startet innledningsvis med to begrep jeg hadde festet meg ved: *Skape* og *mening*. Studiene av disse store begrepene ledet meg videre til det estetiske feltet, som bar med seg tankegodsd som utfordret og fascinerte. Forståelsen jeg hadde av estetikk var i utgangspunktet noe snever; nemlig læren om det skjønne. Etter å ha lest meg opp på temaet, fant jeg veien som gjør at min oppgave bygger på en annen forståelse av begrepet. Selve ordet estetikk kommer fra det greske ordet *aisthesis*, og betyr den kunnskap som kommer gjennom sansene. Det jeg hadde fornemmet i min søking etter å forstå fagfeltet, var allerede etablert som vitenskapsområde. Min subjektive erfaring med omverden, måten å ta inn og bruke det jeg har av erfaring, kan forklares og befestes i et teoretisk rammeverk. Det var en avgjørende oppdagelse. Jeg bestemte meg for å prøve ”å skru av” mitt dualistiske verdensbilde og gi meg estetikken i vold.

Forskerspørsmål

Målet for undersøkelsen var todelt. Jeg ønsket for det første å undersøke estetiske prosesser. For det andre var det ønskelig at prosessen skulle avdekke erfaringer med didaktisk verdi som kunne utvikle videre undervisningspraksis. Med bakgrunn i disse tankerekkene utarbeidet jeg følgende forskerspørsmål:

- *Hva skjer i interaksjonen mellom materiale og kropp i skapende prosesser?*
- *Hvilke fagdidaktiske forståelser kan vokse ut av dette?*

Metode

Jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode. Det skapende arbeidet var sentralt fordi det genererte kunnskap om og erfaring med estetiske prosesser. Det var essensielt å gjennomleve og erfare den konkrete skapende prosessen fra et 1.personsperspektiv. Estetisk *erfaring* kunne jeg ikke lese meg til, det måtte kjennes på kroppen. Metoder fra både fenomenologi og hermeneutikk var verktøy som hjalp meg med å få både en nærhet og en distanse til materialet. For å få tak i et rikt og troverdig datamateriale brukte jeg fenomenologiske beskrivelser. I denne direkte interaksjonen mellom materialene og meg vokste empirien fram. Empirien ble i etterkant analysert og tolket for å finne en dypere mening i materialet. Erfaringen jeg tilegner meg i praksis, holdt jeg opp mot forskning og teori innen problemområdet i etterkant. Fenomenologisk teori argumenterer for at 1.personsopplevelsene kan gi en annen vitenskapelig adgang til bevisstheten enn det såkalte objektive 3.personsperspektivet.

Undersøkelse gjennom skapende arbeid

Hovedvekten i undersøkelsen var på praktisk skapende arbeidet der interaksjonen mellom materiale og kropp i en skapende prosess ble undersøkt. Arbeidet bestod av to hovedfaser:

Fase 1 Innledende arbeid (Hus nr 1-30): Her ble premissene og føringene for oppgaven lagt. Jeg startet helt åpent uten en plan eller bestemt formening hvor jeg skulle. Når jeg gikk bort fra tanken om et innhold eller en ide som base, oppstod et skifte i arbeidsmåten og tilnærmingen til stoffet. Erfaring ble basen, ikke ide. Det avgjørende var å aktiviseres og engasjeres for å bevege seg videre.

Jeg valgte en 3.dimensjonal husform som bestod av en kube med et saltak som vinkles 40° opp fra formen. Den ble rammen for materialutforskningen som jeg repeterte gjennom hele prosessen. Materialene og det som lå av muligheter i disse vekket nysgjerrigheten mer enn det rent tekniske. Jeg ble oppmerksom på at jeg foretrakk noen materialer framfor andre, og at jeg ikke valgte bare på grunnlag av formale kvaliteter. Jeg ante at materialene kunne representerer tankegods og dermed bety mer enn det jeg var oppmerksom på innledningsvis. Gjennom disse forholdene fant jeg kimen til et konsept som jeg utforsket videre i fase 2.

Fase 2 Med materiale i fokus (Hus nr 31 – 100): Produksjon av husene ble en lang og sammensatt prosess. Overflate, form, teknikk og materiale dannet en helhet i den fysiske bearbeidelsen. Fascinasjonen lå først og fremst i materialene og mulighetene de bar med seg. Preferansene i materialvalg, som i starten bare var en vag anelse om noe, ble avdekket i den pågående aktiviteten. I interaksjonen med materialene fant jeg min lacuna og bunnen for min skapertrang. Den skapende prosessen blir ikke bare en produksjon av husformer, en teknisk eller formal tilegnelse, men en transformativ prosess. Husformene ble et konkret resultat, et fysisk spor, som illustrerer dette.

De ulike materialene og bearbeidningen av disse, fikk meg til å minnes. Gjennom et aktiv og sanselig arbeid med de fysiske materialene ble minner hentet fram i bevisstheten, og jeg klarte å fange med tanken det som kroppen min husket. Jeg fikk tak i minner som hadde vært der hele tiden, men som jeg ikke hadde forstått hadde en betydning for prosessen. Minnene ga nærhet og mening til det skapende arbeidet.

Undersøkelsen videre ble å avdekke de prosessene som lå til grunn for, påvirket og initierte dette. Sansing er prosessen der sansene mottar informasjon fra omgivelsene. Aktiviteten, funksjonene og egenskapene til hver av de fire sansene, syn, lukt, berøring og hørsel, i møtet med materiale, ble synliggjort. Sansene spiller sammen, og bidrar til en bredere forståelse av sanseintrykkene.

Neste steg var å finne ut hvordan dette henger sammen med minneprosessen som oppstår i møtet med materialene. Egenkroppens varhet og bevisstgjøring gjennom persepsjonen var avgjørende. Sanseintrykkene fra interaksjonen med materialene tolkes i persepsjonen slik at mening i form av minner kunne framtre. Å huske er en aktiv prosess som handler mer om å rekonstruere enn å gjenta passivt tidligere inntrykk. Minnene er personlige og knyttes til mennesker, gjenstander, steder og hendelser. Når flere sanser involveres, syntetisering, trer minnene klarere frem. Fire faktorer er vesentlige for å få minnene fram: Aktivitet, tid, trening og bevisstgjøring.

Teoretisk undersøkelse av funn fra skapende del

Gjennom å forske via eget skapende arbeid forsøkte jeg å utvikle kunnskap i samspill mellom det praktiske og det teoretiske. Ved å se disse i relasjon til hverandre ble ny kunnskap og

forståelse utviklet. Mens naturvitenskaplig forskning søker etter å finne ut hvordan det som undersøkes fungerer, søker fenomenologisk forskning å forstå selve erfaringen.

Samfunnet vårt er tradisjonelt bygget på et syn som separerer tanke og kropp, såkalt dualisme. Estetisk teori beskriver en annen forståelse og vektlegger kroppens tilstedeværelse i verden. Alexander Baumgartens estetisk erkjennelse kan sees som en motvekt til dette. I stedet for å gå veien om det abstrakte, går en til det konkrete for å utvikle forståelse. Kroppen er ikke bare redusert til et redskap for tanken, men forent med den som en helhet. Det er kroppen som gjør at vi aktivt kan agere med våre omgivelser. Maurice Merleau-Pontys er den første som gir på kroppen forrang framfor bevisstheten. Sansene og kroppen legges som fundamentet for all vår erfaring *gjennom hele livet*.

Jeg identifiserte tre begrep: *Sanser, persepsjon og minner*, som forutsetninger for interaksjonen mellom kropp og materialer. De er koblet sammen og påvirker hverandre hele tiden. Det skapte en forståelsesramme som jeg brukte videre. Gjennom prosessen begynte jeg å forstå at måten sanser, persepsjon og minner henger sammen på, blir en basis for å forstå interaksjonen mellom kropp og materialer *som en estetisk erfaring*.

Perseptuell bevissthet vil si å være vår, bli bevisst på sansenes betydning i interaksjon med verden. Gjennom å utvikle vår sansemessige følsomhet for det som skjer rundt oss, evner vi å ta inn flere nyanser og har derfor mulighet til å forstå mer.

Fagdidaktiske perspektiv

Undersøkelsen var preget av en didaktisk tankegang der egen læreprosess ble brukt som grunnlag for refleksjoner rundt læring og undervisning. Det skapende arbeidet ga kunnskap om estetisk erfaring og innsikt i estetiske prosesser. Det å lære er en kontinuerlig prosess gjennom hele livet. Kroppen er basisinstrumentet for forståelse og læring. Det er i interaksjonen mellom egenkroppen og verden at vi lærer og utvikler oss. Et følsomt sanseapparat, perceptuell bevissthet, påvirker vår evne til å lære og å interagere med våre omgivelser. Behovet for å ta *alle* sansene på alvor i læringsarbeidet, integrere en større helhetsforståelse og etterstrebe mer tverrfaglighet tydeliggjøres. John Dewey og Lars Løvliens tanker om prosess og transformasjon løftes fram.

Våre fag blir gjerne kalt praktisk-estetiske fordi den nære tilknytningen til blant annet materialer, gjør at vi naturlig bruker sansene aktivt. Men det er *hensikten med*, og den overordnende *forståelsen for*

estetiske prosesser, som avgjør om vi faktisk utnytter denne muligheten. Konsekvensen av å ha et estetisk fokus vil få betydning på mange plan, både for synet på læring, planlegging av undervisning og relasjonen mellom elev og lærer. Videre skisseres tre av konsekvensene for undervisningen: *Perseptuell bevissthet, fokus på prosess og et helhetlig læringssyn*. I en kultur som stadig blir mer og mer preget av digitale møter med omverdenen, kan *erfaring med og kunnskap om estetiske læreprosesser* gi verdifulle innsikter og perspektiv.

Sluttord

Jeg har tydelig erfart betydningen av kroppen som basisinstrument for forståelse, læring og skapende arbeid. Ved å gå til det konkrete og nære fant jeg en ny vei inn i det å skape og det å lære. De hundre estetiske objektene er et synlig resultat av denne prosessen. Slik ble estetisk erfaring springbrettet til å forstå fagfeltet på en annen måte enn tidligere.

Litteratur

Dewey, J. (1934/ 1987). *Art as experience*. Vol. 10:1934. Southern Illinois: University Press.

Henshaw, J. M. (2012). *A Tour of the Senses: How Your Brain Interprets the World*, Johns Hopkins University Press

Johnson, M. (2007). 'The stone that was cast out shall become the cornerstone': the bodily aesthetics of human meaning', *Journal of Visual Art Practice* Volume 6 Numer 2, 89-103

Kjørup, S. (2006). *Another way of knowing*, Kunsthøgskolen i Bergen

Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring, *Nordisk pedagogikk, vol.10*, 1-18

Merleau-Ponty, M. (2012) *Kroppens fenomenologi*, Bokklubbens kulturbibliotek, Bokklubben

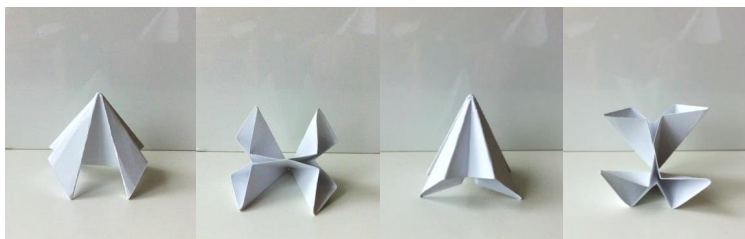
Tin, M.B. (2013). Making and the sense it makes. *FORMakademisk*, Vol 6:2, *Studies in Material Thinking*, Vol 9, and *Techne A Series*, Vol 20:2,

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2014

Hanne-Ruth Eikill

Designundervisning

- med fokus på idéfasen



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Designundervisning – med fokus på idéfasen

Innledning

I design står formgivning av gjenstander sentralt. Her videreføres håndverkstradisjonen i faget. Design omfatter både arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller. Utforming av ideer, arbeidstegninger, produkter og bruksformer står sentralt. Kjennskap til materialer, problemløsning og produksjon kan danne grunnlag for innovasjon og entreprenørskap.

(Utdrag fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, K-06)

Hvorfor er det interessant å sette fokus på idéfasen? Bakgrunnen for valg av tema er en opplevelse av den innledende idéfasen i elevenes arbeid med sine designoppgaver som en utfordring. Idéfasen som ideelt sett skal fungere som en oase som vi kan øse ideer fra i det videre arbeidet, kan av noen oppfattes som en akilleshæl som bremser og hemmer motivasjonen i det videre arbeidet. Hvorfor er det slik og hva kan gjøres for å legge til rette for at elevene skal kunne generere flest mulig idéer, og skape sin egen «oase»?

Mange elever har problemer med å kommunisere eller visualisere idéene sine både for seg selv og andre. Kanskje er det en av grunnene til at denne fasen blir så utfordrende for dem? Elevene trenger å øve opp kompetanse i å forstå og formidle tanker og idéer så vel visuelt som skriftlig og muntlig. Formålet med skolens undervisning er å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet de er en del av på flere måter. Stadig mer av kommunikasjonen i samfunnet foregår på det visuelle planet. Liv Merete Nielsen er en av dem som framhever at denne kompetansen er viktig for god deltakelse i samfunnet (Nielsen, 2004).

Problemstilling

Målet med denne studien har vært å få økt kunnskap om hva som fremmer konstruktiv idéutvikling i elevers designprosess og hvordan det kan legges til rette for dette. Den ble gjennomført som en kvalitativ undersøkelse i to deler. Første del ble utført blant faglærere i Kunst og håndverk på ungdomstrinnet og en designer som underviser studenter på et høyere nivå. Andre del ble utført med utgangspunkt i en egen skapende prosess. Undersøkelsen er forankret i følgende problemstillinger:

1. Hvilke faktorer blir vektlagt av faglærere og designer som virksomme i idéutviklingen i elevens designprosess?

2. Hvilke faktorer er virksomme i idéutviklingen i egen designprosess?

I problemstillingene er **faktorer** og **virksomme** sentrale begreper. *Faktorer* viser i denne sammenheng til konkrete eksempler på hva som påvirker arbeidet med idéutvikling på en positiv måte. Begrepet *virksomme* handler i sin tur om å påvirke på en slik måte at idéutviklingen drives videre og flere idéer genereres.

Teoretisk bakteppe

I tillegg til et historisk tilbakeblikk på læreplanene og fagplanene som kan gi et innblikk i hvordan undervisningen i kunst og håndverk har endret seg gjennom tidene og dermed gi en bedre forståelse av hvorfor fagplanene og undervisningen i faget er som den er i dag, har litteratur som representerer to ulike innfallsvinkler i forhold til designprosessen blitt brukt som teoretisk bakteppe for denne undersøkelsen. Den ene er en pedagogisk tilnærming hvor fokuset er på undervisning og læring og den andre er en profesjonell tilnærming sett med designerens blikk.

David Barlex og Donna Trebell setter i sin undersøkelse "Design without make"(2008) fokus på hvordan elevene jobber med designoppgaver når de ikke må lage det de designer kontra å følge hele prosessen fram til det ferdige produkt.

De engelske forskerne Richard Kimbell og Kay Stables, beskriver designprosessen som et virksomt pedagogisk verktøy, og framhever forholdet mellom det å forestille seg og det å lage, *imaging and modelling* som sentralt (Kimbell & Stables, 2008). Denne vekslingen mellom kognitive prosesser og den konkrete framstillingen av disse ved hjelp av notater, skisser, modeller og bilder, kaller de «designing».

To norske designere presenteres i oppgaven; Erik Lerdahl, med boka «Slagkraft – håndbok i idéutvikling»(2007) og Per Farstad, med boka «Industridesign»(2008). Farstad deltar også som informant i undersøkelsen. Begge har et sterkt engasjement med hensyn til undervisning og utdanning innen fagområdet og har ved flere anledninger uttalt seg i media om dette.¹

¹ http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kreativitet-ma-lares-7026112.html#U00wD_1_uSp
<http://www.tu.no/industri/2012/04/14/-norsk-design-er-for-lite-hardcore>

Metodevalg

I tillegg til den valgte kjernelitteraturen ble det innhentet data gjennom semistrukturerte intervjuer av faglærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet, og designer Per Farstad. I det innsamlede materialet ble det søkt etter svar på undersøkelsens første problemstilling. Deretter ble det gjennom en egen skapende prosess søkt etter svar på undersøkelsens andre problemstilling.

Intervjuene ga innblikk i informantenes tanker om arbeidet med designoppgaver i egne student- og elevgrupper. Deler av teksten fra intervjuene ble fortettet og tolket med utgangspunkt i den oppfattede meningen i det som ble sagt. I dette tolkningsarbeidet ble det forsøkt å trekke ut det informantene pekte på som kunne bidra til en god oppstart og idéfase for studenter og elever. Dette ble definert som virksomme faktorer vektlagt av faglærerne og av Farstad.

I min egen skapende prosess valgte jeg en tilnærming som kunne gi innblikk i elevenes perspektiv, og muligheten til å erfare hvordan det oppleves å arbeide med en idéfase innenfor rammene av en designprosess. Dette arbeidet ble dokumentert ved hjelp av skisser, modeller, foto og en arbeidslogg med refleksjoner over egen idéutvikling. Gjennom arbeidet med å fortette og tolke innholdet i loggen, ble det synlig hva jeg mer eller mindre ubevisst gjorde for å føre prosessen videre. Ved å bearbeide stoffet på denne måten ble det mulig for meg å definere flere virksomme faktorer.

Resultater og drøfting

Det viste seg å være samsvar mellom flere av de faktorene faglærerne og Farstad vektlegger som virksomme i elevenes/studentenes idéutvikling. De framhever faktorer som handler om å tilrettelegge ved å skape gode rammer om arbeidet med idéfasen. Det kan være ved å stille krav som kan hjelpe elevene med å se hva målet med arbeidet deres skal være og dermed hjelpe dem videre i prosessen, eller tilrettelegging i forhold til tilgang på informasjon og konkrete materialer. Gode rammer kan legge til rette for innlæring av ferdigheter, teknikker og metoder som kan fungere som verktøy i elevenes idéutvikling og sørge for at de lykkes i arbeidet og opplever at arbeidet har en verdi.

Eget skapende arbeid genererte også flere virksomme faktorer som syntes å handle om det samme som de faglærerne og Farstad vektla. I analysen av loggen fra dette arbeidet ble det tydelig at flere av faktorene handlet om å sette gode rammer for arbeidet. Å få et konkret oppdrag med definerte mål og krav, dannet en god ramme om idéfasen. Det ble dessuten spesielt tydelig hvor virksomt vekslingen mellom det å se for seg mulige løsninger og å lage modeller for å visualisere og prøve ut idéene var.

Å lage skisser og modeller kan styrke elevenes evne til å visualisere og forklare tanker og idéer og å tydeliggjøre idéen for andre og for seg selv, noe som kan bidra til å generere flere idéer og ved hjelp av refleksjon føre tankeprosessen og idéutviklingen stadig videre. Denne vekslingen mellom å forestille seg løsninger gjennom abstrakte tankeprosesser og konkret utprøving i et materiale fremheves av flere innen denne undersøkelsen som virksomt for idéutvikling.

Undersøkelsen stiller spørsmål ved hvilken betydning det har for idéutviklingen hvor langt designprosessen strekker seg. Er det gunstig at designprosessen stopper på skissestadiet som det hevdes i undersøkelsen design without make (Barlex og Trebell, 2008), eller genereres det flere idéer når designprosessen strekker seg helt fram til et ferdig produkt, eller en prototyp? Det defineres ikke et endelig svar på dette, men hevdes at elevenes møte med ulike materialer kan gjøre noe med deres oppfatning av seg selv og sin mulighet til å påvirke og forme omgivelsene. Noe som kan gi dem en forankring i en konkret virkelighet som i disse virtuelle tider kanskje er viktigere enn noen gang.

Fagplanens ambisjoner er store med hensyn til å bidra til å utvikle elevenes kreative evner, noe som i neste omgang kan generere innovasjon og entreprenørskap, og slik bidra til verdiskaping og vekst i landet vårt. Elevenes arbeid med idéfasen i en designprosess ser ut til å kunne være en arena for kreativ utvikling, utvikling av visuell kompetanse og egenutvikling i form av tro på egne evner og muligheter.

Denne undersøkelsen har vist til flere eksempler på hvordan det kan arbeides med idéutvikling i en designprosess og hvilket utbytte det kan gi. I et videre perspektiv vil den innsikten dette arbeidet har generert forhåpentligvis kunne bidra til refleksjon og økt bevissthet om elevenes idéutviklingsprosesser.

Barlex, D. M. T., D. (2008). Design-without-make: challenging the conventional approach to teaching and learning in a design and technology classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 18, 119 - 138.

Farstad, P. (2008). *Industridesign*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kimbell, R., & Stables, K. (2008). *Researching design learning: issues and findings from two decades of research and development*. [London]: Springer.

Lerdahl, E., & Finne, P. (2007). *Slagkraft: håndbok i idéutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

Nielsen, L. M. (2004). Design, innovasjon og demokrati: om framveksten av forskernettverket DesignDialog (S. 3-13). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kreativitet-ma-lares-7026112.html#.U00wD> | uSp
Lastet opp 15.04.2014

<http://www.tu.no/industri/2012/04/14/-norsk-design-er-for-lite-hardcore>
Lastet opp 15.04.2014

Hilde Hermansen

Kjolen som membran for å uttrykke poetiske fortellinger



Høgskolen i Telemark
Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Introduksjon

Klær er alltid usigelig meningsfulle, hevder kunst og drakthistoriker Elisabeth Wilson (2013, s. 9). Og kanskje er det nettopp meningspotensialet, som gjør at klær på ulike måter inkorporeres i samtidens kunstuttrykk? I denne undersøkelsen er klær begrenset til kjolen, som objekt, og som tittelen indikerer er det ikke bruksaspektet som fokuseres, men kjolen som membran for å uttrykke poetiske fortellinger, som undersøkes.

I didaktisk sammenheng har jeg, som lærer i videregående skole gjennom flere tiår, erfart elevenes fasinasjon for klærs symbolske funksjon. Jeg har sett hvordan ungdom bevisst anvender symbolikk knyttet til klær for å fortelle noe om seg selv, som en måte å kommunisere på, som en type språk.

Disse to aspektene, min egen undring i forhold til bruken av kjolen i kunstfeltet og erfaringer med elevenes fasinasjon for klær, som artefakter å uttrykke seg gjennom, danner utgangspunkt for undersøkelsen. På bakgrunn av de to aspektene undersøkes hva som kan aktualisere bruken av kjolen i samtidens kunst, eget skapende arbeid og i didaktisk sammenheng. Dette ses i lys av en poetisk fortellerkontekst, der Ricoeurs teori om fortelling, som grunnleggende for å finne mening og skape sammenheng i livet, er et viktig forankringspunkt.

Problemstilling

Hvordan kan kjolen fungere som membran for konfigurasjon av poetiske fortellinger?

Begrepet membran defineres som en hinne eller et filter. Begrepet anvendes både i direkte og metaforisk betydning. Konfigurasjon inngår som en krumtapp i Ricoeurs trefoldige mimesis og omfatter både det å skape og det konkret skapte. Begrepsparet poetiske fortellinger er brukt for å klargjøre at det er åpne, flertydige fortellinger som undersøkes.

Metodevalg

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen er narrativ konstruktivisme, noe som innebærer at vi konstruerer fortellinger for å skape mening og sammenheng i livet.

Sentralt i undersøkelsen er at det fokuseres på eget og andres skapende arbeid med kjole og fortelling. Forskersubjektets og ulike informanters livsverden står dermed i fokus, og en fenomenologisk innstilling til det som undersøkes inngår. Samtidig er fortolkning helt vesentlig i undersøkelsens ulike deler. En hermeneutisk tilnærming er derfor gjennomgående.

I en poetisk fortellerkontekst undersøkes hva det er ved kjolen, som aktualiserer bruken av den i samtidens kunst, eget skapende arbeid og i didaktisk sammenheng. Ved å ta ulike undersøkelsesmetoder i bruk belyses problemstillingen gjennom

- eget skapende arbeid
- intervju med tre kunstnere
- tre narrative verkanalyser

Teoretiske undersøkelser

Gjennom ulike teoretiske undersøkelser avdekkes et semiotisk perspektiv på læring og erkjennelse. Dette innebærer at alle typer ytringer, verbale, visuelle, taktile eller andre, betraktes som tegn, som kan gi mening i en kommunikasjonsammenheng.

Teoristoffet er strukturert i tre deler, der første del omhandler ulike aspekter ved kjolen, som objekt. Spørsmål om hvorvidt klær og kjole kan utgjøre et språk diskuteres med utgangspunkt i tekster av Lars Fr. H. Svendsen (2004) og Søren Kjörup (2011). Etter en avklaring som konkluderer med at kjolen kan oppfattes som semiotisk tegn, og dermed ha meningsinnhold, belyses noen aspekter ved kjole og mote. Det paradoksale i at motens tyranni aldri har vært større enn i vår tid, til tross for at individet tilbys stor frihet i forhold til å konstruere sin sosiale identitet (Hollander 1993), forteller noe om klærs symbolske kraft og motens innflytelse og makt. Slik bidrar også moten til å gjøre kjolen til et utfordrende utgangspunkt for kunstneriske uttrykk. Etter et kort kunsthistorisk blikk på kjolen, undersøkes sju verk, skapt i løpet av de siste 50 år, der kjolen på ulike måter inngår som meningsbærende element. Det oppsummeres med en skjematisk oversikt over ulike innholdsaspekter ved de sju verkene, der også materialene og det taktile trekkes frem som meningsbærende element.

I andre del utredes begrepet fortelling. Etter en diskusjon om språk der lingvistisk språkteori holdes opp mot bildesemiotikk (Karlsson 1996), oppsummeres teorien og relateres til et kunstverk. Bildeuttrykk betraktes ut fra gjennomgått teori som språk, ikke i streng semiotisk forstand, men i metaforisk forstand, ved at tanker og begreper kan formidles gjennom dem, og ved at en betrakter kan fortolke og tilegne seg innholdet ut fra sin forforståelse. Det redegjøres videre for ulike teorier knyttet til begrepet fortelling. Aristoteles er et utgangspunkt fra det lingvistiske området (Børtnes 1980, Bale 2009), mens Jerome Bruners teori om det narrative (Bruner 1997) trekker inn kulturen og det kognitive aspektet i større grad og supplerer Ricoeur. Ved hjelp av Kirsten M. Christensen (2000) og Berit Ingebretsen (2008) fra det bildespråklige feltet, belyses hvordan kjennetegn ved fortelling kan organiseres og forstås romlig og ikke lineært, som i en skrevet tekst. Videre redegjøres det for poesibegrepet og kjennetegn ved det poetiske uttrykket (Kittang 1998, Sjklovskij 1991, Jakobson 1960). Avslutningsvis utvikles kriterier for poetisk fortelling: Aktør, handling, tid og synsvinkel skal kunne lokaliseres eller redegjøres for. Tvetydighet, underliggjøring og bruk av metonymi og metafor vil også være vesentlige aspekter ved de åpne, poetiske fortellingene som undersøkes.

I tredje del redegjøres det for Ricoeurs filosofi om hvordan det enkelte mennesket anvender fortelling for å få en forståelse av seg selv i en levende historie (Ricoeur 2002). Selv om utgangspunktet for Ricoeur er en fenomenologisk subjektforståelse, ser han samtidig subjektet som fortolkende. Og nettopp kombinasjonen av fenomenologisk forforståelse og fortolkning gjennom hermeneutiske prosesser, er det som utgjør hovedprinsippet i hans tredelte mimesisbegrep. I det Ricoeur beskriver som en hermeneutisk spiral beveger vi oss fra uorden i temporale erfaringer til orden i de fortellingene vi konstruerer (Ricoeur 2002). Teoridelen oppsummeres ved at det utvikles en modell basert på Ricoeurs tredelte mimesis. Modellen følger med inn i de empiriske undersøkelsene for å belyse hvordan konfigurasjonen (mimesis 2) betinger både mimesis 1 og 3, og hvordan man som skaper og betrakter forholder seg til de ulike delene av Ricoeurs helhetlige mimesisbegrep.

Empiriske undersøkelser

Gjennom eget skapende arbeid, intervju med kunstnere og narrative verkanalyser, undersøkes hvordan kjolen kan fungere som membran for konfigurasjon av poetiske fortellinger.

I eget skapende arbeid rettes blikket mot jenters og kvinners liv og erfaringer. Det arbeides med blekkprint og broderi på tekstil, og taktile aspekt inngår både som formalestetiske kvaliteter og som semiotiske tegn. Tre ulike tilnæringsmåter, der fortellingene har ulik forankring til hverdagen, og intensjonen med bruken av kjolen er ulik fra prosess til prosess, gir rimelig forskjelligartede resultat. I *Livstykker I*, som består av to uferdige «barnekjoler», er det eksterne samfunnsforhold, formidlet gjennom media, som ligger til grunn for poetisk fortelling. Tydelig symbolbruk leder betrakterens fortolkning i bestemte retninger. I *Livstykker II* danner personlige minner utgangspunkt og formuleres til små skriftlige fortellinger om spesifikke personer. På bakgrunn av dette utarbeides fem tekstile tekstlapper og fire bildekomposisjoner, der fragmenter av kjole inngår. Her er intensjonen å tilsøre, snarere enn å avdekke. Fortellingene er mindre tilgjengelige og det er lagt få føringer for dialogen med betrakteren. *Livstykker III* består av seks kjoler i sparklet silkeorgansa og en haug med tekstile tekstlapper liggende på gulvet. Fra å arbeide med små individuelle fortellinger knyttet til spesifikke personer, generaliseres nå noen typer, og disse bindes sammen til en mer gjennomgripende fortelling om livet som *er* og tiden som *går*. I en retrospektiv kartlegging systematiseres og analyseres samtlige prosesser og resultat, og ses i lys av modellen utviklet på bakgrunn av Ricoeurs mimesisbegrep.

Ved å intervju tre kunstnere er intensjonen å finne ut mer om hva det er ved kjolen som gjør at den både kan være et utgangspunkt og et sentralt element i deres skapende arbeid. Informantene uttrykker seg på ulike måter gjennom fotocollage, relasjonelle kunstprosjekter og tekstile collager. Gjennom intervju kommer det fram at en av informantene i utgangspunktet bruker kjolen fordi den bringer henne i kontakt med noe fortidig i eget liv. En annen informant bruker kjolen fordi den er et sterkt symbol på identitet, mens kjolen hos en tredje informant anvendes fordi den er egnet som utkleddningsrekvisitt. I sine verk bruker en av informantene kjolen som membran for fortellinger, som har utgangspunkt i personlige hendelser, der et rikt følelsesregister er representert. En annen informant knytter bruken av kjolen til en samfunnshendelse, samtidig som kjolen blir en artefakt individet formulerer og fremviser deler av sin identitet gjennom, mens en tredje informant leker med ulike roller gjennom sine verk og utfordrer slik våre konvensjoner knyttet til kjønn.

Som en tredje måte å få innsikt i hvordan kjolen kan fungere som membran for konfigurasjon av poetiske fortellinger, plasserer jeg meg selv i betrakterens posisjon og gjør tre narrative verkanalyser. «Et værk baner vej for sine læsere og skaber således sit eget, subjektive møde», sier Ricoeur (Ricoeur 2002, s. 46). Det er derfor mitt eget direkte og subjektive møte med hvert enkelt verk, som danner utgangspunkt for beskrivelse av motiv og formel oppbygging, samt analyse og fortolkning. Ikke uventet peker også verkanalysene på at man gjennom kjolen kan uttrykke svært ulike fortellinger, som for eksempel kan omhandle emosjonelle tilstander, refleksjoner rundt kjønn og identitet og kvinners betydning i kunst og håndverkshistorien.

Kjole og fortelling i didaktisk perspektiv

Grunnlaget for det didaktiske perspektivet er den enkeltes behov for å forstå, forklare og skape mening i egne erfaringer gjennom språklig interaksjon med andre. I denne sammenhengen forstås språklig interaksjon som bildeuttrykk i to- eller tre dimensjoner, der kjolen er noe eleven, i konkret eller metaforisk forstand, kan uttrykke poetiske fortellinger gjennom. Kunnskapsløftet vektlegger da også språk i vid forstand gjennom grunnleggende ferdigheter, som det å kunne lese og det å kunne skrive. Den didaktiske referanserammen er videregående skole, og refleksjonene rundt kjole og fortelling retter seg spesifikt inn mot programområde for formgivingsfag, studieforberedende utdanningsprogram.

Etter å ha belyst fortelling i et sosiokulturelt perspektiv, der Bruners utdanningsteorier (Bruner 1997), utgjør det viktigste forankringspunktet, knyttes kjole og poetisk fortelling til praktisk didaktikk. Det diskuteres hvordan kjolen kan anvendes som betydningsbærende element i forhold til rollespill, iscenesettelse og identitet. Anthony Giddens (2011) og Thomas Ziehe (Illeris 2006) er aktuelle teoretikere her. Videre reflekteres det over kjole, materialitet og taktilitet og den betydningen «det å reflektere over virkeligheten gjennom fysiske handlinger» (Bull 2001, s.47), kan ha i en læringskontekst. Den didaktiske delen avsluttes med noen betraktninger rundt kjolen og elevenes møte med samtidens kunst. Når Susan Hinnum påpeker at det typiske for samtidsverk er at de perforerer grensene mellom kunstens sfære og det levende hverdagslivet (Hinnum 2000), tenker jeg at kjolen kan være det som gir tilknytning og dermed tilgang inn til kunstuttrykk, som elevene erfaringsmessig opplever som både spennende og utfordrende. Slik kan kjolen, anvendt i eget skapende arbeid eller i andres kunstuttrykk, tilby elevene et utgangspunkt, både for personlige fortellinger og fortolkninger og for felles samtaler og dialog.

Konklusjon

Målet med oppgaven har vært å undersøke hva som aktualiserer bruken av kjolen i samtidens kunst, i eget skapende arbeid og i didaktisk sammenheng. Dette ses i lys av en poetisk fortellerkontekst, der Ricoeurs teori om fortelling er et viktig forankringspunkt.

«Fordi vi er i verden og påvirkes af situationer, søger vi at orientere os i den igennem vores fatteevne, og vi har noget at sige, en erfaring at sette i sprog og dele med andre», sier Ricoeur (2002, s.109). Gjennom teoretiske og empiriske undersøkelser har kjolen vist seg som et interessant objekt i skapende fortellerkontekst. Som semiotisk tegn med potent meningsinnhold kan kjolen fungere som membran for å uttrykke poetiske fortellinger med en rekke forskjellige innholdsaspekter. En sammenfatning av det empiriske materialet viser ingen entydige funn, men avslører heller en bredde og rikdom i ulike årsaksforhold, tilnærminger og kunstnerisk bruk av kjolen i poetiske fortellinger. Sammenfatningen viser også at ett og samme verk peker mot ulike innholdsaspekt og innehar slik en stimulerende flertydighet, som gir rom for ulike tolkninger. Mulighetsmangfoldet som ligger i nettopp kjolen, som objekt og utgangspunkt for poetiske fortellinger, anses som svært relevant også i læringskontekster for elever i videregående skole.

Referanser

- Bale, K. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag AS
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oversatt av B. Christensen. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bull, K.A. (2011). Å sy virkeligheten sammen. I *Kunsthåndverk 2011*, 47-49. Oslo: Norske kunsthåndverkere
- Børtnes, J. (1980). *Aristoteles om diktekunsten*. Oslo: Solum forlag
- Christensen, K.M. (2000). *Billeders forankring i det narrative*. København: Center for Billedpædagogisk Forskning
- Giddens, A. (2011). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzers Forlag
- Hinum, S. (2000). Den virkelighetssøgende 90'erkunst. Serendipitet som nøglebegreb. I K. Arvedsen og H. Illeris (Red.), *Samtidskunst og undervisning* (s.70-87). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hollander, A. (2003). *Seeng through Clothes*. London: University of California Press
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. I U.P. Lundgren (Red.), *Uttrykk, intrykk, avtrykk. Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 81-93). Vetenskapsrådets rapportserie 4.06.
- Ingebretsen, B. (2008). *Metaforbasert tegning*. (Doktorgradsavhandling, Arkitektur og designhøgskolen i Oslo). Hentet fra: http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Ingebretsen_web.pdf
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. I T. A.Sebeok (Red.), *Style in Language* (s. 350- 377). Hentet fra: http://monoskop.org/images/8/84/Jakobson_Roman_1960_Closing_statement_Linguistics_and_Poetics.pdf
- Karlsson, K. (1996). Från Saussure till Ricoeur. I G.Z. Nordstrøm (Red.), *Rum, relation, retorik* (s. 91-124). Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Kittang, A. (1998). *Ord, bilde, tenkning*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag
- Kjørup, S. (2011). Hvordan ting taler. Ting som tegn og tekst. *Kunst og kultur*, nr. 4, (s. 190-197)
- Ricoeur, P. (2002). Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis. I M. Hermansen & J.D. Rendtorff (Red.), *En hermeneutisk brobygger - tekster av Paul Ricoeur* (s. 75-126). Århus: Forlaget Klim
- Sjkløvsj, V.B. (1998). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H.H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget
- Svendsen, L. Fr. H. (2004). *Mote. Et filosofisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wilson, E. (2013). *Adorned in Dreams: Fashion and Modernity*. London: I.B. Tauris & Co

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2014

Mellom blod og blues

En oppgave om kulturarvformidling



Kari Helene Syversen Kullerud

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Innledning

Oppgaven har sitt opphav i et stykke tropisk fargetre som ble tatt opp fra havets bunn i forbindelse med den marinarkeologiske utgravingen av slaveskipet Fredensborg. Jeg jobber som museumspedagog ved Aust-Agder kulturhistoriske senter (AAks) som er fylkesmuseum og fylkesarkiv i Arendal. Vi har normalt en utstilling om slaveskipet Fredensborg som inneholder gjenstander fra utgravingen og er en del av UNESCOs slaveruteprogram. Denne er mye besøkt av skoleklasser i distriktet. Jeg formidler vanligvis denne utstillingen til mange hundre skoleelever i året, men akkurat nå er utstillingen stengt som følge av at AAks holder på å bygge nytt.

Fredensborg forliste ved Tromøy utenfor Arendal i 1768, og ble gjenfunnet som vrak i 1974. Da det sank, var det på vei til København, på den siste etappen av en reise i triangelfart – en reise som hadde tatt ett og et halvt år. I forbindelse med forliset var mannskapet reddet, og med dem skipets loggbok, som forteller nærmest time for time hva som hendte på reisen. Turen gikk fra København, til Afrikas vestkyst, til Karibia, og så til slutt mot København via Norge. Da vraket ble funnet, ble også deler av lasten funnet. Deriblant var mahogniplanker, elfenben og stokker med tropisk fargetre. Hovedlasten, som var store mengder sukkertønner, var naturligvis blitt ødelagt i forliset.

Dykkerne som lokaliserte vraket fikk en god del av lasten i finnerlønn. En av disse dykkerne ga meg en bit fargetre fra sin finnerlønn «for å sette den til pynt på peishylla eller forske på den». Det er det jeg nå har gjort.

Problemstilling

- Hvordan har fargetre blitt brukt til tekstilfarging i tidligere tider?
- På hvilken måte kan bruken av konkreter og fortelling som didaktisk grep, sammen med praktisk fargearbeid, aktualisere historier om slaveskipet Fredensborg for elever?

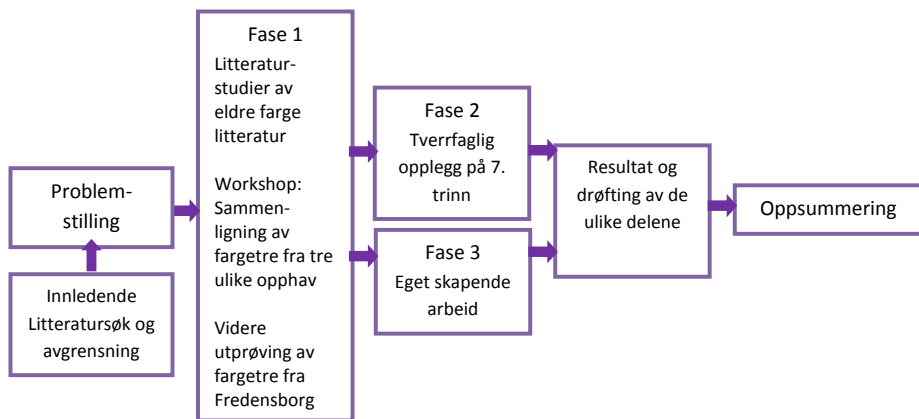
Som man kan se, er problemstillingen todelt. Den første delen hadde som mål å finne ut hvordan fargetreet har blitt brukt, basert på eldre litteratur, særlig om plantefarging. Litteraturen ga en base for utprøvinger. Deretter ble det gjort en rekke undersøkelser med fargetre som fargeemne.

Problemstillingens andre del ble forsøkt besvart gjennom et tverrfaglig opplegg på en barneskole, 7. trinn.

Oppgavens oppbygging og metode

Oppgaven er delt inn i flere faser, og kan visualiseres på denne måten.

Kari Helene Syversen Kullerud 2



Fase 1

Fase 1 tok utgangspunkt i allerede etablert kunnskap om plantefarging, og en nysgjerrighet om hvorfor fargetre aldri hadde vært et aktuelt fargeemne i alle de sammenhengene jeg hadde farget tidligere gjennom mer enn 30 år. Videre var det uklart om fargetreet fra Fredensborg var tenkt til hjemmefarging eller til profesjonell farging, ettersom jeg i opplæringen på museet bare hadde hørt at fargetreet skulle til København for å raspes i fengselet, det såkalte raspehuset. Det var også spørsmål om hvilket fargetre jeg hadde fått. Han som ga meg det kalte det brasiliatre, i andre sammenhenger var det omtalt som kampechetre, i loggboka til Fredensborg sto det noen ganger «fargetre» og noen ganger «kampechetre», så det var uklart om det refererte seg til ulike arter eller om de snakket om det samme med flere ulike navn. I tillegg hadde jeg fått tilgang på fargetre fra et nyere forlis som skulle være kampechetre.

En rekke eldre bøker om plantefarging ble derfor lest for å ha et grunnlag før en workshop med to andre fargere. Workshopen skulle sannsynliggjøre om det var samme art fra begge forlis, og om det var brasiliatre eller kampechetre. Dette ble sammenlignet med nytt kampechetre. Forsøkene ble utført på 6 ulike prøvestoffer: to slags silke, to slags ull, lin og bomull. Dessuten ble ulike typer garn farget i de samme badene. I etterkant av workshopen ble det utført en rekke forsøk med fargetre fra Fredensborg der ulike komponenter ble lagt til etter forbilder fra eldre fargelitteratur. Alt er utført på de samme 6 prøvestoffene og beskrevet i oppgaven.

Fase 2

Fase 2 var et tverrfaglig opplegg i historie og kunst- og håndverksfag for en 7. klasse. Opplegget var initiert av lærerne som ønsket hjelp til plantefarging til fargelæreundervisning i

Kari Helene Syversen Kullerud 3

kunst- og håndverkfaget. I to dager ble timeplanen brutt opp, og elevene jobbet bare med dette prosjektet. Den første dagen ble det farget med fargeemner man hadde i Norden før de store oppdagelsesreisene, den andre dagen med nye fargeemner som man hadde tilgang til etter oppdagelsen av Amerika. Elevene var med på det praktiske fargearbeidet, og så hvordan garnet endret seg fra å være hvitt og grått ullgarn, til å få «nesten en full fargesirkel» som det ble sagt av en elev under gjennomgangen to uker etter. Utprøvingen i fase 1 ga grunnlag for undervisningen i denne fasen.

Plantefarging er tidkrevende, ettersom garnet/stoffet skal koke lenge, etter først å ha blitt varmet opp over lang tid. Dette ga anledning til teoribolker med elevene i hver kokeperiode, og fargelære og fortellingen om Fredensborg ble tema i disse kokeøktene. Replika av slavelenker og andre konkrete, ble brukt for å sette stemningen, og som feste for blikket under fortellingen. Dagens ble dokumentert ved hjelp av notater og fotografier.

Fase 3

Fase 3 var mitt eget skapende arbeid. Også her var utprøvingen i fase 1 grunnlag for arbeidet. Stoffstykker ble farget med ulike fargeemner, og til dels overfarget med fargetre. Disse stoffene var tenkt brukt til tekstilcollager, og ga en erfaring av hvordan fargeemnene tok seg ut på ulike stoffer. Etter hvert ble det tatt et valg om å farge store stykker organzasilke, og de ble farget systematisk med mer og mer mett farge. De er tenkt hengt opp som en slags «refleksjonsportal» i etterkant av museets Fredensborgutstilling. Publikum, deriblant elever, skal «bade i farge» når de kommer ut, og få en opplevelse av den fiolette fargen som fargetreet gir når den opptrer på stoff.

Teoretisk bakgrunn

Å kjenne sin kulturarv er viktig for alle mennesker. Læreplanen generelle del legger vekt på å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon. (Kunnskapsdep.2006, generell del s.13) Som museumspedagog er dette naturlig ta tak i.

I de senere år har museene vært opptatt av å sikre den immaterielle kulturarven, og i 2007 ratifiserte Norge UNESCOs konvensjon om immateriell kulturarv. Det betyr at vi har forpliktet oss til å ta like godt vare på den immaterielle som den materielle kulturarven. Tradisjonelt håndverk er et av områdene innenfor immateriell kulturarv. (St. meld.nr. 49 (2008-2009) s. 153) Plantefarging er et av de tradisjonelle håndverkene som det er viktig å videreføre. Det å være med å farge gir elevene førstehåndskunnskap om hvordan garnet skal flyte i vannet, hva som er riktig temperatur og hvordan flokene som ble ved røringen blir ristet ut under «sentrifugeringen» til slutt. De får tilgang til tidligere erfaringer, både egne og andres. (Illum, 2009)

I denne oppgaven fokuseres det på den lokale historien, som er sterkt knyttet til yrker som på ulike måter har med sjøfart å gjøre. Forlis og berging av last var vanlige problemstillinger i dette området i mange hundre år. Som museumspedagog bruker jeg vanligvis artefakter som er i utstillingen når en historie skal fortelles. Ettersom museets Fredensborgutstilling ikke var

Kari Helene Syversen Kullerud 4

tilgjengelig da det tverrfaglige opplegget skulle gjennomføres, undersøkte jeg hvordan jeg kunne bruke fortelling som didaktisk grep samtidig som jeg tok i bruk forskjellige konkrete, som for eksempel replika av slavelenker og brennjern. I denne historien får vi sjansen til å fortelle den lokale historien sammen med den store verdenshistorien, som det dermed er lettere å skjønne at vi er en del av.

En transdisiplinær tilgang til stoffet har gjort det mulig å se fargingene ut fra flere faglige perspektiv: kunstnerisk, håndverksmessig, kjemisk og didaktisk, for å nevne de viktigste.

Funn

I den første fasen viste det seg at alle tre prøvene (fra forliset Fredensborg, fra forliset av Lyra og nytt kampechetre) var kampechetre. Det viste seg videre at kampechetre er nevnt i mange av bøkene under ulike navn, mens brasiliatre forekommer sjeldnere. Prøvene fra Fredensborg som har ligget i sjøvann i over 200 år var kraftigere enn de fra Lyra som bare hadde ligget ca. 50 år. Det kan komme av at Fredensborg har ligget beskyttet under slam, mens Lyra ble funnet på steinbunn. Prøvene ble blåere og gråere når de ble tilsatt pottaske på slutten av koketiden. Pottaske gjør badet mer basisk. En oppskrift på sortfarging med fargetre som ble forsøkt, viste også fargetreets verdi til sortfarging, noe som ellers har vært vanskelig å få til.

I den andre fasen opplevde jeg at det tverrfaglige opplegget, slik det er beskrevet over, fungerte etter hensikten. Elevene var ivrige og hjelpsomme med fargingene, og de var tilsynelatende interessert i bolkene med fargeteori og fortelling. De deltok med innlevelse i fortellingen om Fredensborg, både med innspill og spørsmål til selve historien og til å prøve slavelenker og halsklaver. Imidlertid hadde jeg god drahjelp av at lærerne selv hadde initiert det hele, og at klassen i utgangspunktet er en positiv klasse som lærerne uttrykker at det er hyggelig å finne på noe spesielt med.

I den tredje fasen erfarte jeg at det var mulig å få fram mange flere nyanser enn jeg hadde trodd med fargetre som fargeemne. Jeg erfarte at det er like enkelt å farge stoffer som å farge garn, forutsatt at størrelsen på kjelen står i forhold til mengden stoff. At det går like greit å farge på plantefiber som på dyrefiber var også nytt for meg. Det at silkeorganza er gjennomiktig ga mulighet til å henge lag på lag etter hverandre og få spennende og mystisk uttrykk som kan brukes til å «bade» i fargen og oppleve fargen på en ny måte.

Oppsummering

Ved hjelp av disse fasene har jeg kommet fram til noen måter jeg kan bruke fargetre som innfallsvinkel til min formidling av Fredensborgutstillingen på museet. Jeg skisserer blant annet mulige lærerkurs og opplegg gjennom Den Kulturelle Skolesekken.

Illum, B. o. J., Marléne. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolens slöjdpraktik. *FORMakademisk 2 (1)*, 69-82.

Kunnskapsdep. (2006) Kunnskapsløftet(K06)s.13

<http://WWW.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Stortingsmelding 49 (2008-2009) Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying. s.153

Kari Helene Syversen Kullerud 6

Lys, lyd, kamera og ACTION!

Når ide blir til film - en undersøkelse av filmprosessens faglige og didaktiske muligheter sett gjennom praktisk arbeid med actionfilm.

Introduksjon og bakgrunn

Fra jeg var liten har jeg latt meg fascinere og begeistre av film. Som ungdom fikk jeg interessen for actionfilm etter et møte med John Woos regissering av *Mission Impossible II* (Cruise, Wagner & Woo, 2000) og som følge av denne opplevelsen oppdaget jeg muligheten for å uttrykke egne tanker og ideer gjennom film. Dette resulterte i at jeg laget filmer på fritiden og i skolesammenheng benyttet jeg meg av film som oppgavebesvarelser.

Framgangsmåten for å utvikle en ide til film fulgte ingen bestemt metode og fokuset var kun rettet mot det som skulle sies, og ikke hvordan det skulle fanges på film. Å lage film i skolesammenheng foregikk på egenhånd. Selv om lærerne stilte seg positive til denne typen besvarelser, hevdet de selv at dette kunne de ingen ting om. Filmene på fritiden var gjennomført etter "stup og skyt" metoden (Lindrup & Marthinsen, 2001), en metode hvor man kaster seg ut i et filmarbeid så raskt en ide har oppstått. Det var først i en filmperiode på høgsolenivå at jeg fikk et innblikk i hva en filmprosess innebar. Etter denne perioden ønsket jeg å tilegne meg bedre forståelse for hvordan man utvikler en ide til film, og som faglærer i kunst og håndverk ville jeg undersøke hvilke faglige og didaktiske muligheter som kan finnes i en slik prosess. Oppgavens problemstillingen er som følger:

Problemstilling

Hvilke faglige og didaktiske muligheter kan finnes i en filmprosess sett gjennom praktisk arbeid med actionfilm?¹

¹ - *Actionfilm* er en filmsjanger hvor handling er den dominerende dimensjonen, og det er en sjanger som benytter seg av mange voldsomme effekter. I denne oppgaven fokuseres det på hvordan man kan skape opplevelsen av fart og spenning gjennom virkemidler som kamerabruk, lyd og redigering.

- *En filmprosess* er i denne sammenheng en betegnelse på utviklingen av en ide til ferdig redigert film. Prosessen omfatter også vurdering av egen kortfilm.

- *Faglige og didaktiske muligheter* er sett i forhold til faget kunst og håndverk på tiende trinn.

Oppgavens metode, struktur og innhold

Oppgavens problemstilling er belyst ut i fra et hermeneutisk fenomenologisk ståsted og er av kvalitativ karakter. Den er undersøkt gjennom litteratur og teori på feltet, eget skapende arbeid og gjennom besøk i en tiende klasse under et filmprosjekt.

Mediesamfunnet, skolen og ungdom

Barn og unge som vokser opp i dagens mediesamfunn er allerede fra tidlig alder godt fortrolige med ulike typer teknologisk og digitalt utstyr. Som en følge av denne fortroligheten til teknologi er de deltagere gjennom "en global populærkultur og en verdensomspennende informasjonsstrøm" (Aas & Terum, 2004, s. 3). Dette resulterer i at elevenes mediebruk er for avansert og omfattende i forhold til hva skolen kan tilby og elevene er gjerne så engasjerte og selvdrøve (Aas & Terum, 2004) "at skolens omgang med medier til sammenligning blir gammeldags" (Aas & Terum, 2004, s. 3). Denne utviklingen er med på å tydeliggjøre generasjonsforskjeller, og mange foreldre og lærere føler seg ekskludert. De nye mediene er med på å prege de unges identitet og vaner, men eldre generasjoner vil ikke preges i samme grad selv om de bruker mye tid på å sette seg inn de nye mediene (Aas & Terum, 2004).

En relevant skolehverdag

Samtidig opplever man i skolen at flere elever dropper ut eller at elevene ikke lenger er engasjerte eller motiverte i skolehverdagen. Mange av elevene opplever skolen som kjedelig, irrelevant og adskilt fra deres eget liv (Meld. St. 22, 2010 - 2011). De fleste elever i Norge trives godt i ungdomsskolen. Likevel er det elever som mister lærelysten, kjeder seg eller ikke lenger ser verdien av det de skal lære mot slutten av grunnskolen, og deres motivasjon "faller med alderen og er lavest på 10. trinn" (Meld. St. 22, 2010 - 2011, s. 5).

En mulig løsning

For flere av dagens ungdommer er det å lage videoer av stor betydning i deres hverdag. Fortroligheten til teknologi og den inneforståtte måten å omgå mediene på tydeliggjøres ved at "over 48 hours of video are uploaded to You Tube [every minute]. And every day, over three billion videos are viewed on that one channel alone." (Bahloul & Graham, 2012, s. ix). Som lærere, mentorer og foreldre er det viktig å vie denne utviklingen oppmerksomhet. For å kunne tilby en meningsfull, relevant og motiverende lærings situasjon og skolehverdag for elevene, er en mulig løsning å koble ungdommens lidenskap og engasjement for å uttrykke seg gjennom video med skolens pedagogiske mål (Bahloul & Graham, 2012).

Didaktisk relasjonstenkning og den didaktisk relasjonsmodellen

I didaktisk relasjonstenkning vektlegges samspillet mellom undervisningens sentrale faktorer og det tas sikte på at planleggingen av undervisningen er et åpent system som gir lærer og elever rom for skapende innsats (Bjørndal & Lieberg, 1978). Den didaktiske relasjonsmodellen fungerer som verktøy i planlegging av en bestemt didaktisk aktivitet og består av kategoriene mål, faginnhold, didaktiske forutsetninger, undervisningens læringsaktivitet og evaluering. Modellen gir mulighet for systematisk gjennomtenkning og de ulike kategoriene i modellen påvirker hverandre gjensidig. Om en faktor endres får dette følger for de andre kategoriene (Bjørndal & Lieberg, 1978). I oppgaven har jeg benyttet en variant av modellen, kalt FEM-IA med følgende kategorier; Forutsetning, Evaluering, Mål, Innhold og Arbeidsmåter (Røys, Gjørund & Huseby, 2002). FEM-IA modellen danner strukturen for oppgavens drøftingsdel.

Innblikk i et filmprosjekt på 10. trinn

Jeg besøkte en tiende klasse under et filmprosjekt, og snakket med en lærer som gjennom flere år har holdt filmprosjekt i kunst og håndverksfaget. Jeg var også tilstede i undervisningen. Gjennom samtalene med læreren fikk jeg et innblikk i hvordan et filmprosjekt i skolen kan arte seg og hvilke rammer, forutsetninger og utfordringer som påvirker praktisk filmarbeid i en undervisningssituasjon. Etter hver besøksdag noterte jeg faglige og didaktiske refleksjoner. Disse ligger til grunn for oppgavens drøftingsdel.

Eget skapende arbeid

For å svare på oppgavens problemstilling har jeg i eget skapende arbeid utviklet en ide til film, og sett dette gjennom praktisk arbeid med actionfilm. Actionfilmsjangeren er favoritt på grunn av opplevelsen av tempo, hurtighet, spenning og humor. Det er også en sjanger som byr på spennende bruk av virkemidler, men også noen ekstreme effekter. I eget arbeid retter jeg fokuset mot virkemidlene som kamerabruk, lyd og redigering og hvordan disse kan bidra til å skape opplevelsen av fart og spenning i egen kortfilm. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en filmsjanger som fascinerer og inspirerer slik at jeg kan utvikle egen kompetanse og kunnskap for praktisk filmarbeid og actionsjangeren.

Filmprosessen er strukturert etter metoden som er skissert i boka *Levende bilde 3.0* (Karlsen, P., Dahl, T. E., Tvedt, D., Uglem, G., Alfheim, J., & Fugleberg, S. G., 2007), men er tilpasset underveis ved å snu om på rekkefølger, legge til eller trekke fra steg som jeg opplever som naturlige grep sett fra mitt ståsted. Prosessen har jeg delt inn i fire faser hvor vurdering av

egen kortfilm er inkludert². Etter hver fase følger faglige og didaktiske tanker og refleksjoner jeg har gjort underveis og de vil ligge til grunn for drøftingen. Ved å gjennomføre prosessen selv har jeg fått en førstehåndserfaring med hvordan et slikt arbeid kan foregå. På den måten har jeg oppdaget noen av de muligheter en slik prosess kan åpne opp for sett i et kunst og håndverksfaglig perspektiv.

Oppsummering av funn

Elever skal i dag kunne uttrykke seg gjennom film i alle fag. Selv om de fleste elever er godt kjent med ulike typer teknologi og kan uttrykke seg gjennom diverse tjenester og applikasjoner er det behov for teoretisk tyngde, praktisk erfaring og utvikling av deres kritiske sans. Et av undersøkelsens viktigste funn er knyttet til hvilken unik posisjon dette gir kunst og håndverkfaget. Gjennom de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål for visuell kommunikasjon kan faget tilføre teoretisk tyngde og praktisk erfaring i arbeid med audiovisuell kommunikasjon. Arbeidsmåten gir elevene mulighet for å styrke og utvikle deres kompetanse og bevissthet, og gjør det mulig å legge til rette for refleksjon i møte og i arbeid med levende bilder. Elevene får også utvikle og oppøve kritisk sans og holdning i forhold til personvern, opphavsrett og kildekritikk.

I en filmprosess er det mulig å ta utgangspunkt i elevenes allerede eksisterende kompetanse på området og legge til rette for å styrke og utvikle faglig kunnskap og ferdigheter. Slik kan en gi elevene tillit til egne evner og gjøre de oppmerksomme på muligheter knyttet til egen kompetanse og evne til utvikling. I en filmprosess kan elevene oppdage ulike måter å uttrykke seg på da de i en filmprosess skal uttrykke en og samme ide gjennom varierte teknikker i løpet av prosessens ulike stadier. Arbeidsmåten er variert og skaper mulighet for å veksle mellom teori og praksis. Noe som kan virke motiverende i elevenes tilegnelse av kunnskap. Sett i en større kontekst kan filmarbeid fungere som en bro mellom å nå skolens pedagogiske mål og oppfylle elevenes ønske om en mer praktisk og relevant skolehverdag.

Problemstillingens åpne karakter har resultert i mange varierte funn. For å strukturere og presentere disse har jeg anvendt FEM-IA modellen og drøftet funnene ut i fra dens ulike kategorier. Siden modellens kategorier påvirker hverandre gjensidig og er relatert til

² Fase I - forarbeid: omhandler alt fra idéutvikling til planlegging av opptak.

Fase II - opptak: er knyttet til opptaksdagene og opptakssituasjoner.

Fase III - etterarbeid: omfatter sortering og systematisering av råmaterialet og redigeringsprosessen fra start til slutt i form av ferdig kortfilm.

Fase IV - vurdering: er en kort vurdering av ferdig produkt, slik at man får muligheten til å reflektere over valg som er tatt, se forbedringspotensialet og registrere progresjon i eget arbeid over tid.

hverandre har dette ført til at enkelte funn favner flere kategorier. Dette har gitt meg utfordringer i forhold til å skille dem fra hverandre. Som et resultat av dette er enkelte funn gjentatt, men de blir sett ut i fra den aktuelle kategorien og tilfører derfor ny innsikt og er med på å besvare oppgavens problemstilling.

I arbeid med denne oppgaven har jeg oppdaget flere faglige og didaktiske muligheter som en filmprosess kan åpne opp for. Det finnes også flere enn hva jeg har presentert. Kanskje kan undersøkelsen være et bidrag i å synliggjøre noen av de mulighetene en filmprosess åpner opp for. Den tydeliggjør hvordan prosessen kan gi elever mulighet til å tilegne seg og formidle fagstoff. Elevene får også mulighet til å uttrykke egne ideer og meninger gjennom en variert prosess som tilfører både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring. Dessuten bidrar prosessen til at elevene kan delta som aktive mottakere og produsenter i dagens mediasamfunn, framfor å innta en passiv holdning til de mange inntrykkene man blir utsatt for gjennom dagens ulike medier.

Litteraturliste

- Aas, N., K. & Terum, K. (2004). *Med film på timeplanen*. Oslo: Norsk filminstitutt.
- Bahloul, M. & Graham, C. (2012). *Lights! Camera! Action and the Brain. The Use of Film in Education*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H, Aschehoug & Co.
- Cruise, T., Wagner, P., & Woo, J. (2000). *Mission Imbossible II*. [film] Australia: Paramount Pictures.
- Karlsen, P., Dahl, T, E., Tvedt, D., Uglem, G., Alfheim, J., & Fugleberg, S, G. (2007). *Levende bilder 3.0*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Lindrup, M. & Marthinsen, T. (2001). *Skyt en film; praktisk filmarbeid*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Meld. St. 22 2010 - 2011. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Røys, H., Gjørund, P., & Huseby, R. (2002). *Sånn eller slik... En begynnerbok i didaktikk*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

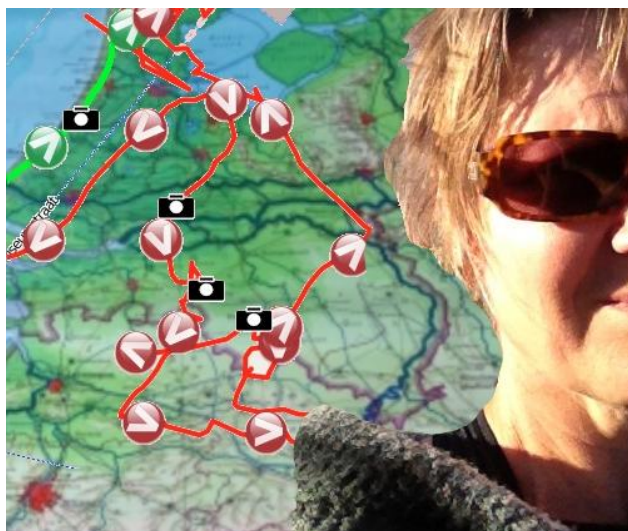
Sammendrag af masteropgave

i formgivning, kunst og håndværk 2014

Susanne Skou Kristensen

MAPPED

Visualisering af stedsrelateret opmærksomhed
Sociale medier i billedfaget



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetik fag, folkekultur og læreruddanning

Denne masteropgave *"Mapped" – En visualisering af stedsrelateret opmærksomhed*, har sin baggrund i en undren. Jeg har observeret, at både min og elevernes evne til fokuseret opmærksomhed har forandret sig i de 15 år, jeg har undervist i billedfaget og i min tid som IT-vejleder. Psykolog Mogens Hansen problematiserer skolens fokus på begrebet opmærksomhed, idet han fremhæver, der ikke fokuseres på begrebets positive sider i skolen, men kun de negative. Han siger om begrebet, at det næsten er *"usynligt i den almindelige pædagogik og dukker kun op, når børnene mangler opmærksomhed."* (Hansen, 2002, s. 11) Han pointerer, at opmærksomhed kan læres hele livet og fremhæver, at opmærksomhed er grundlaget for at lære. *"De, der ikke kan rette opmærksomheden derhen, hvor det sker, på det vigtige, det spændende, de andre og på mulighederne for oplevelser - og blive der, de bliver snydt for erfaringer."* (Hansen, 2002, s.9)

I billedkunstundervisningen ses forandringen i form af kortere vedholdenhed og fordybelsestid, og måske endda i manglende vilje til at ville være opmærksom på et objekt eller en begivenhed, hvilket kan resultere i, at sanseligheden og nuancerne let forsvinder. Dermed bliver vi snydt for den æstetiske oplevelse og –erfaring, der ligger i at være skabende tilstede i nuet. I forhold til brugen af internettet og sociale medier ses, at vi har en tendens til at multitask og lade os distrahere af udefrakommende forstyrrelser, hvorved vi let mister opmærksomheden på det, vi oprindeligt var i gang med. Disse to forhold har afstedkommet refleksioner over mulige handlemåder, hvorpå opmærksomheden kan skærpes eller fastholdes både på et personligt plan og i en didaktisk sammenhæng.

Birgitte Holm Sørensen, professor i it, medier og læring på Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet og formand for Medierådet for børn og unge, peger på at: *"It gør elever selvhjulpne og producerende"* og at *"web 2.0 udgør en udfordring og et forandringspotentiale for didaktisk tænkning og didaktisk design."* (Holm Sørensen, 2009) Hun påpeger, at IT også giver nye læringsmæssige muligheder i de kreative fag og mener, man ikke udnytter teknologiens potentiale.

Med baggrund i ovenstående undren og udfordringer, har jeg valgt at undersøge begrebet opmærksomhed i det omdiskuterede genstandsfelt *Visuel Kultur*, gennem dels en didaktisk billedkunstfaglig, og en personlig optik. Problemstillingen som undersøges i opgaven er:

- **Hvordan kan opmærksomhed visualiseres via mobilteknologi og sociale medier?**
Med det underordnede didaktiske spørgsmål:
- **Hvordan kan visualisering af opmærksomhed danne udgangspunkt for et undervisningsforløb i billedkunst?**

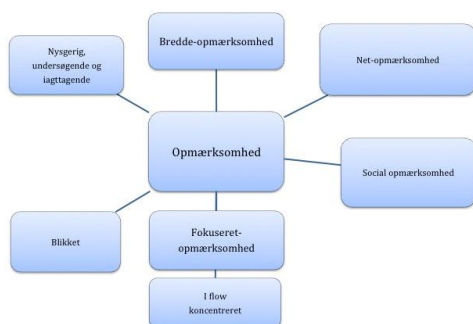
For at finde svar på problemstillingen har jeg lavet en undersøgelse på to forskellige arenaer, dels en didaktisk og dels en eksperimenterende etnografisk-inspireret undersøgelse.

Fælles for de to undersøgelser er metoden mapping, dvs. en kortlægning, som er brugt til at visualisere, det vi er opmærksomme på, hvorved begrebet opmærksomhed undersøges visuelt i praksis. Jeg har desuden valgt at studere begrebet teoretisk ud fra både et billedpædagogisk og et IT-didaktisk perspektiv.

Til den didaktiske undersøgelse er anvendt et didaktisk design, som er afprøvet i en 8. klasse. Den viden og erfaring, som dette undervisningsforløb affødte, er brugt som grundlag for egen eksperimenterende undersøgelse, i et forsøg på at erhverve mig yderligere viden om begrebet opmærksomhed og potentialerne ved at koble begrebet med en visualisering.

Teoretisk ramme for opgaven

For at få et overblik over begrebet opmærksomhed, har jeg på pragmatisk vis inddraget forskellige fagområdets syn på begrebet; En psykologisk, filosofisk og en kunsthistorisk forståelse, som præsenteres gennem nedenstående model. Begrebsafklaringen anvendes i den efterfølgende analyse af det visuelle datamateriale.



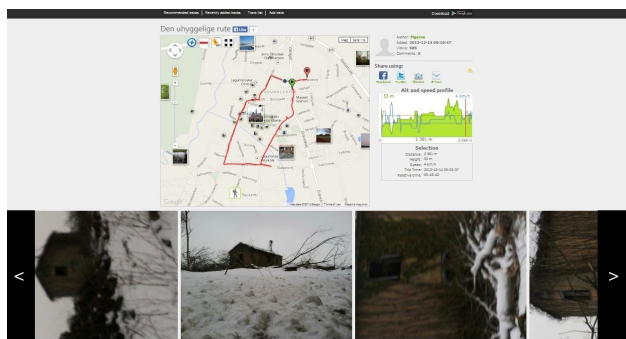
Som teoretisk hovedkilde inden for IKT og læring, har jeg valgt Arne Krokan professor ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Han undersøger i bogen *Smart Læring* Hvordan IKT og sociale medier ændrer læring. (Krokan 2012) Krokan mener, at de fremtidige læringsprocesser skal tilpasses de muligheder dagens samfund giver. Hvilket hænger sammen med, vi kan være ”på” hele tiden, via smartphones, tablets eller computere. Vi deler vores liv med andre via nettet, og den uformelle læring, som vi tilegner os bl.a. via de sociale medier, mener Arne Krokan, vi bør inddrage i det formelle læringsrum. Han påpeger, det er nødvendigt at tage udgangspunkt i det Howard Rheingold kalder *Social Media Literacy*, for at kunne matche de fremtidige kompetencekrav. (Krokan, 2012, s.141) Howard Rheingold opererer med 5 forskellige literacies, hvoraf den vigtigste er opmærksomhed.

I min forståelse af begrebet æstetik, lægger jeg mig op af professor Søren Kjørups forståelse af den tyske filosof Alexander G. Baumgartens teori om sensitiv erkendelse og æstetisk erfaring i det konkrete. Jeg bruger Martin Seels begreber om æstetisk iagttagelser og æstetiske erfaringer i relation til elevers og egne oplevelser. Et udvidet æstetikbegreb, som det ses i Richard Shustermans forståelse, bruges til at forholde mig til den forskønnelse af virkeligheden, vi udstiller på de sociale medier.

Den didaktiske undersøgelse

Efter indledende tekniske afprøvninger, undersøges, hvorvidt et tematiseret didaktisk design med fokus på visualisering, kan optimere elevernes opmærksomhed, dels på egne valg og dels på lokalområdet. Det didaktiske design lægger op til, at eleverne vælger, hvad de vil vise en fremmed ung, som kommer til byen. Eleverne afsøgte, hvordan de kan blive medskabere af lokal meningsdannelse, ved at dele deres kortlægninger på et socialt medie, et såkaldt *Gps-Based Social Network*, til det formål er anvendt en applikation til mobiltelefonen. Afprøvningen foregår i det uformelle læringsrum; Deres lokale område udenfor skolen. På den måde medtænkes billedfagets formålsparagraf stk. 3, hvor eleverne ses som: *"deltagere i og medskabere af kultur og som del af deres kreative udvikling og æstetiske dannelse udvikler eleverne deres kundskaber om kunstens og mediekulturens billedformer, som de fremstår i lokale og globale kulturer."* (Fælles Mål, 2009)

Jeg har i masteropgaven studeret to af elevernes eksemplariske kortlægninger, den ene med en narrativ, den anden med en kulturhistorisk tilgang til opgaveløsningen. Elevernes kortlægning af handlingen dannede efterfølgende grundlag for en billedfaglig dialog omkring, hvilke valg der lå til grund for deres positionering og blikattitude og i hvilken grad deres tematiserede visualisering havde indfanget intentionen. Undervisningsforløbet sluttede med en skriftlig evaluering af forløbet, som indgår i min vurdering af, hvordan en visualisering af elevernes opmærksomhed kan danne udgangspunkt for et undervisningsforløb i billedkunst.



Figur 1 Uddrag af narrativt track, hvor eleverne havde valgt blikattituden uhygge

Egen eksperimenterende undersøgelse

Med baggrund i erfaringerne fra det didaktiske forløb, valgte jeg at undersøge problemstillingen i et globalt perspektiv. Jeg valgte at sætte mig selv i spil, som fremmed, gennem en eksperimenterende etnografisk-inspireret feltundersøgelse i Benelux-landene, for derigennem at studere, hvorvidt en dialog i et socialt medie, kunne kvalificere min viden om opmærksomhed på egen opmærksomheds visuelle potentialer, og forøge mine didaktiske kompetencer. Dette skete i en meningsudveksling med aktører i et *gammelt* socialt netværk, den mellemfolkelige organisation Servas, hvor du bydes velkommen af en fremmed fra netværket i det land du besøger. Jeg gik i dialog med værterne, som henledte min opmærksomhed på deres nærmiljø, hvorefter jeg lavede en visualisering, som i det didaktiske undervisningsforløb. Samtidig med indsamling af visuelt data, i form af kortlægninger, fotos og små videoklip, har jeg undervejs i *begivenheden*, der varede 14 dage, været i daglig dialog med ”venner” fra det *nye* sociale netværk Facebook, via profilen *MAPPED*, som herefter fungerer som visuel hukommelse for min opmærksomhed. Ligeledes støttes min hukommelse af skriftlige optegnelser, som sammen med kortlægninger, fotos og små video udgør mit datamateriale.

Efterfølgende analyseres og sammenstilles fundene fra både det didaktiske forløb og min egen undersøgelse, med henblik på, at kvalificere fremtidige personlige og didaktiske handlemuligheder.

Det er min erfaring, at en begivenhed, (rejse) huskes fragmenteret. Med metoden mapping ses, at jeg har lavet et system til at fastholde en visuel opmærksomhed på ruten. Dermed bliver visualiseringen til en hukommelse, som gør at begivenheden huskes bedre. Efterfølgende bliver oplevelsen stærkere, når jeg ser på trackene og billederne.

Igennem min egen visualisering af begrebet opmærksomhed har jeg fået fokus på, vigtigheden af det metakognitive aspekt, at have opmærksomhed på sin opmærksomhed. Jeg har fået et bredere syn på handlemulighederne, forstået på den måde, at det ”noget” jeg har oplevet via min undersøgelse, har udvidet tematiseringsmulighederne i et didaktisk perspektiv. Jeg har fået fokus på bevidstheden om, at vi til en vis grad kan kontrollere vores opmærksomhed og dermed opnå en større æstetisk oplevelse via viljens kraft og derigennem forøge vore handlemuligheder.

Den vigtigste forandring knyttet til projektet er, at jeg via min undersøgelse, er gået fra udsagnet om, at jeg oplever ”den manglende opmærksomhed” som et problemområde, et område, hvor jeg ingen handlemuligheder så, til at være et område, hvor jeg har forskellige handlemuligheder, både personlige og didaktiske.

Referencer

Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*.

Kbh: Nordisk forlag.

Holm Sørensen, B. (2009) *EVA Seminar: Bedre udnyttelse af IT i folkeskolen*, pdf præsenteret på Hotel Frederik d. II, Slagelse. Pdf hentet fra <http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen/seminar/Birgitte%20Holm%20Soerensen.pdf>

Krokan, A. (2012). *Smart læring: hvordan IKT og sociale medier endrer læring*. Bergen, Fagbokforl. Vigmostad og Bjørke

Fælles Mål (2009). Billedkunst, Faghæfte 8. Hentet 30. april 2013 fra:

http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090713_billed_17.ashx

Ulrike Niederberger

Sanselig tre – når materialet taler

En studie over trematerialets egenskaper og oppbygning
formet som estetiske objekter



Innledning

Avhandlingen handler om materialet tre. Dette materialet har vært med menneskeheten helt fra begynnelsen av. Kunnskap og erfaring med materialet var avgjørende for å lage husrom, mat, jaktvåpen og simpelheten for å overleve. Tiden har forandret seg og kunnskap og erfaring med materialet minker. Mange bruksgjenstander i hus og hjem er i dag laget av ”nye” materialer med mineralolje som basisprodukt. Vår daglige kroppslige kontakt med materialet forsvinner sakte, men sikkert. Materialet tre er i motsetning til mineralolje og dermed til de ”nye” materialer en fornybar og miljøvennlig resurs. Det blir forsket på høyteknologisk nivå om nye bruksmuligheter for materialet og arkitekter har et fatt økende interesse i tre som byggemateriale. Jeg ser et voksende gap mellom det vanlige menneskets kontakt og erfaring med materialet og den ”akademiske” interessen for materialet. Ikke minst barn, unge og unge voksne har begrensede muligheter å komme i kroppslig, sanselig kontakt med materialet. I grunnskolens læreplan (LK06) blir materialet tre ikke nevnt en gang og offentlige videregående utdanningsløp innen trearbeidsfag blir færre. Det er vanskelig å forestille seg hvordan innovativ og bærekraftig utvikling med denne resursen skal foregå, når nærheten til materialet tar av. Selv har jeg en god del erfaring og forkunnskap med materialet og har fått inntrykk at de fleste føler seg på et vis forbundet med materialet, vil gjerne ta på ting i tre, men tørr ikke selv å satse på trearbeid. Masteravhandlingen ble avgrenset til å finne en annerledes måte å erfare, lære og formidle materialet på. Innføringen i materialkunnskap blir praktisert tilnærmet likt på skolene: Læreren kommer med en samling av trebiter i klasserommet. Det blir med verbal formidlet om treets oppbygning, vekst, materialeegenskaper og bruksområder. Lærer og elevene ser på trebitenes farge, tegning og styrke, og snakker sammen om hva treslagene kan brukes til. Trebitene bytter hånd fra den ene til den andre elev i ring. Utseende, utforming og antall materialprøver i samlingen med trebiter varierer. Det kan være en løs samling bestående av store og små, med bark og uten, høvlet, pusset eller oljet, eller en mer systematisert samling av like store trebiter med merking av treslag. Bildet nedenfor viser to varianter av trebiter til formidling for elever og studenter:



Vanligvis er det en pappekasse med diverse trebiter i diverse former



En mer velorganisert måte, systematisert etter treslag og med liste til å se etter

Figur 1 To klassiske eksempler å vise treslag

Problemstilling

Hvordan finne en didaktisk metode som er tilpasset vår tid for å erfare, lære og oppleve ulike trematerialer?

Problemstillingen førte til tre hovedpunkter for undersøkelsen:

- 1. En praktisk undersøkelse av trematerialets egenskaper ut fra en sanselig tilnærming*
- 2. En didaktisk utprøving med elever på videregående skole i forhold til erfaringer med teknikker og ferdigheter.*
- 3. Erfaringen fra de første to punktene blir videreført i en objektrekke med mål om:*
 - utfordring for egen utvikling*
 - refleksjon om formidling av den sanselige tilnærmingen til tre via selve objektrekken*

Teori og framgangsmåte

Avhandlingens framgangsmåte er basert på fenomenologien. Fenomenologene er interessert i erkjennelsens spesielle opplevelsesmessige strukturer og derfor er det mulig at forskersubjektet, altså meg, kan spille en viktig rolle i selve undersøkelsen.

Problemstillingen tar for seg de sanselige muligheter i fenomenet tre. Disse sanselige mulighetene er undersøkt ved mine aktive kroppslige- sanselige tilnærminger i samsvar med Merlau- Pontys teori om persepsjons fenomenologi. Jeg gikk inn i en praktisk skapende prosess med materiale og skisserer et undervisningsopplegg i design- og trearbeid på Vg2 nivå der jeg studerte andres praktisk skapende læringsprosess. Både i mitt eget arbeid og hos elevene oppsto det en dialog, ikke bare med ord, men også en taus dialog – et møte mellom menneske, verktøy og material som Bent Illum beskriver i artikkelen ”Processens dialog – læring i praksis”(Kragelund & Otto, 2005). Å være observant på dialogen mellom redskap, material og meg var en avgjørende del for å undersøke eget skapende virksomhet.

Mål og motivasjon i oppgaven er å trigge andres interesse for materialet. Tollef Thorsnes og Steinar Kjosavik har undersøkt læreplan- og læremiddel historien: hvordan trearbeid i skolen har oppstått, utviklet seg med tid og hvordan det står til i dag. Dette er teorigrunnlaget for å knytte undersøkelsen opp mot barn- og unge som er underlagt det norske utdanningssystemet. I tillegg er det anvendt fagteori om materialets oppbygning, egenskaper og bruksfunksjoner.

Undersøkelsen

Undersøkelsen besto av tre deler: egne praktiske utprøvinger i materialet, med hovedvekt på sanselige erfaringer under arbeid og med de ferdige objektene. Det er gjennomført og skissert et tre ukers undervisningsopplegg på videregående nivå som handler om elevenes læring av ferdigheter med teknikker og material. Erfaringene fra både egne praktiske utprøvinger og undervisningsopplegget på videregående skole, førte til refleksjoner og som ble tatt med videre til utarbeiding av en objektrekke.

Utprøvinger: Den praktisk skapende undersøkelsens mål var å åpne opp for mulighetene som ligger i selve materialet. Muligheter til å erfare tre på en sanselig måte. John Dewey

beskriver aktiv deltakelse i verden og persepsjon av deltakelsen som en nødvendig forutsetning for å gjøre en erfaring. Deretter ble det trukket ut erfaringer som kan anvendes av og for ungdom, barn og voksne. Utprøvingene er tredimensjonale objekter i selve materialet. Å selv få kroppslig nærhet og komme i det som Bent Illum kaller ”dialog i prosessen” var hovedmålet. Hvordan snakker materialet til meg, hvordan reagerer kroppen og sansene mine på verktøy og arbeidet. Utprøvingene er fokusert på hva man kan føle taktilt, lukte og høre i og med materialet. Den visuelle formen er det bevist lagt lite vekt på.

Funn i utprøvinger: Utprøvningsprosessen var veldig variert i bruk av treslag, egenskaper, oppbygning og ikke minst teknisk vanskelighetsgrad og utforming. Fra deltakerne av masterseminar 2 og andre som kom i kontakt med utprøvingene, kom det reaksjoner. Reaksjonene var utrykk for begeistring for å ta på ting i tre og forundring over hvordan man kan få det til. Gapet mellom folk flest og en med høy kunnskapsnivå i materialet kom igjen tydelig frem. Disse reaksjonene førte til at jeg begynte å tenke på forenkling. Hvor mye av min håndverksmessige forkunnskap kan jeg egentlig anvende for å lage objekter som inviterer andre til umiddelbar sanselig erfaring?

Undervisningsopplegg: Halvveis i masteroppgaven fikk jeg anledning til å undervise en VG 2 design- og håndverksklasse i en tre uker lang kursperiode. Mitt oppdrag var å gi klassen opplæring i trearbeidsmaskinbruk, enkel arbeidstegning og sammensettings-teknikker. Skolen var godt utstyrt med material, verktøy, maskiner og hadde faglært undervisningspersonale. Klassen ble spurt om de ville lage etter modell- eller utvikle individuelle produkter. Elevene var samstemte om å ville utvikle hver sitt individuelle produkt.

Funn etter undervisningsopplegget: Spranget fra innføring i sammensetting og maskinbruk til å utvikle og lage sitt eget produkt var for stort. Å overføre en skissert idé til arbeidstegning i målestokk er utfordrende for elevene, det var krevende å mobilisere til å gå i dybden. Å velge treslag for produktet syntes å være krevende. En løs samling av trebiter i forskjellig størrelse, form og overflate vekket ikke interesse for treslagene. Disse erkjennelser er grunnlag for følgende spørsmål: Hvordan kan man organisere læringen for at elevene kan lettere videreutvikle den nyervervede erfaringen fra både sammensettinger, maskinopplæring og materiallære? Kan det være til hjelp med færre valgmuligheter og

heller flere konkrete oppgaver? Hvordan får elevene nysgjerrige på treslag og medfølgende materialkunnskap? Spørsmålene tok jeg med videre i den skapende prosess av en objektrekke til formidling.

Objektrekke: Etter utprøvningsperioden og VG2 opplegget tok jeg følgende valg for den neste praktisk skapende prosess: **Forenkle og forene formen** til objektene: skape både visuell og formmessig enhet ved hjelp av en form og en størrelse for alle objektene. Valget falt på kule som form. Kuler er en form vi alle er vant til. Størrelsen falt på 140 mm i diameter. Kuler i slik størrelse har nok overflate til å kunne vise farge, glans, tekstur og årringer og mye annet, tydelig. 140 mm i diameter gir også et stor nok volum for å kunne føle vekten av de enkelte kulene. Vekten til materialet sier mye om densiteten og er vidt forskjellig på de ulike treslag. **Forenkle anvendte teknikker:** bruke bare en teknikk i form av tredreiing. Tredreiing på en elektrisk dreiebank er den beste muligheten for å få kuler runde. Jeg valgte en framgangsmåte til kuledreiing som ikke krever noe spesialverktøy, bare helt vanlige dreiejern. Dreiing som teknikk kunne jeg ikke fra før. Disse to valgene legger premissene til undersøkelsen: Å bli selv satt i en lærenes situasjon med material, redskap og teknikk, for å skifte vinkling eller perspektiv: å gjøre det kjente ukjent for meg. At jeg selv kan gå dypere inn i materialteorien istedenfor konstruksjon, teknikk, utformingen. Å tilrettelegge for at andre kan bryte ut av barrierene, tørre å ta i objektene og sanse materialet. Istedenfor å være fasinert og forundret ovenfor konstruksjon, teknikk. Skape rom for egen refleksjon i forhold til formidlingsmuligheter. Refleksjon over praktiske aspekter omkring objektrekken: kan den være overførbar til formidling på forskjellige steder, og hvordan kan den brukes til forskjellige målgrupper

Didaktiske muligheter med objektrekken: Samlingen av 24 like store, dreide kuler i ulike trematerialer kan utvides i det uendelige. Objektrekken kan brukes i kontekst av en "selvformidlende" utstilling, altså uten formidlingspersonale, eller med formidler. I begge tilfeller kan det materialfaglige nivå tilpasses de forskjellige målgrupper. Målgruppene kan være alt fra barnehagebarn til arkitekturstudenter.

Oppsummert svar på problemstillingen som ligger til grunn for avhandlingen:

Del 1: De ferdige utprøvinger som blir sanset med hendene, nesen, ørene og gjennom bevegelse utløser et mangfold av materialets egenskaper som kan erfares i sin helhet. Den

multimodale sansingen under selve arbeidet er kompleks og individuell. **Del 2:** Ord, tegninger og bilder appellerer til synet og intellektet, dessverre lite til kroppen. Erfaringen fra kursopplegget ga gode innspill fra uerfarne persons læring av teknikker og ferdigheter i trearbeidsfag. Erfaringen av at elever strever med utvikling av egne produkter og praktisk bruk av ny ervervet kunnskap er aktuelle tema i dagens diskusjoner om utdanningssystemet og læring. **Del 3:** Repeterende arbeid kan virke ensformet men åpner for holdningen å gjøre noe godt for dens eget skyld og for å bli inspirert til selvkritikk og justering av den praktiske prosessen. Kuleformen og kulenes små feil, eller ufullkommenhet skal bidra til at betrakteren tørr å sanse kroppslig uten å måtte spørre om lov. Betrakterne kan komme i flersanselig kontakt med objektrekken og dermed utløse interessen for trematerialer. Den visuelle, formmessige og tekniske forenklingen til kuleformen åpner opp for at andre på enkelt vis kan lage egne kuler og dermed bli kjent med materialet og teknikken. Med dette som utgangspunkt er det mulig at flere blir deltakende i erfaringsbaserte og problembaserte læringsprosesser ut fra den fornybare resursen som ligger i trevirke og håndverkstradisjonene.

Kildeliste for hele avhandlingen:

Bale, Kjersti. (2009). Estetik en innføring. Oslo: Pax forlag.

Bengtsson, Jan, & Løkken, Gunvor. (2004). Maurice Merleau-Ponty: kroppens verdslighet og verdens kroppslighet (pp. s. 556-570). Oslo: Universitetsforl.

Caprona, Yann C. de. (2013). Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet. Oslo: Kagge.

Ekspertgruppe for kunst og kultur, i opplæringen. (2014). Det muliges kunst. Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/KUDKD_det_muliges_kunst_F4398B_lenket.pdf.

Elvestad, John, Løvstad, Ådne, & Strømme, Linda M. (2004). Det skapende menneske: tegning, form, farge 2 : for tegning, form og farge VK1 og VK2. Oslo: Gyldendal undervisning.

Gallagher, Shaun, & Zahavi, Dan. (2010). Bevidsthedens fænomenologi: en indføring i bevidsthedsfilosofi og kognitionsforskning. [København]: Gyldendal.

Glas, Maximilian, & Spring, Anselm. (2005). Holz das fünfte Element. München: Frederking & Thaler Verlag.

Gotfredsen, Lise. (2004). Når ting bliver kunst (Vol. 2). København: Gads Forlag.

Halvorsen, Else Marie. (2007). Kunstfaglig og pedagogisk FoU : nærhet, distanse, dokumentasjon. Kristiansand: Høyskoleforl.

Kjosavik, Steinar. (2001). Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år. Vollen: Tell.

Kjosavik, Steinar. (2003). Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997. Porsgrunn: Høgskolen.

Kragelund, Minna, & Otto, Lene. (2005). Materialitet og dannelse: en studiebog. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kucera, Bohumil, & Næss, Ragnar M. (2010). Tre: naturens vakreste råstoff. Oslo: Tun.

Sennett, Richard. (2012). Handwerk (M. Bischoff, Trans. Vol. 4. Auflage). Berlin: Bloomsbury Verlag GmbH, Berlin.

Stortingsmelding, & DSS. Meld. St. 1 (2013 – 2014) Nasjonalbudsjettet 2014. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stmeld/2013-2014/meld-st-1-2013-2014/3/8.html?id=741759>.

Thorsen, Odd, Nybø, Kolbjørn N., & Marcher, Lajos. (2002). TreVisjoner. [Trondheim]: Institutt for byggekunst NTNU.

Thorsnes, Tollef. (2012). Tresløydhistorie. Oslo: Abstrakt forl.

Treindustrien, Treteknisk, Skogeierforbundet, & TreFokus. (2013). Treindustriens lille grønne.

Treteknisk håndbok. (2009). (Vol. nr. 4). Oslo: Norsk treteknisk institutt.

Utdanningsdirektoratet. (2007). Programområde for design og trearbeid - Læreplan i felles programfag Vg2. Retrieved from www.udir.no website: <http://www.udir.no/k106/DTR2-01/Hele/Formaal/>

Waterhouse, Ann-Hege Lorvik. (1997). Tekstur og uttrykk. Notodden: Institutt for form og formgivning, Høgskolen i Telemark.

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning,

Kunst og Håndverk 2014

Gitte Brochstedt



3 ulike tilnærminger til bildelaging

Å utvikle innsikt om eget bildearbeid gjennom ulike praksisformer

Bakgrunn for valg av problemstilling

Målet med masteroppgaven er å finne ut hvordan ulike praksisformer kan bidra til å utvikle innsikt i eget bildeskapende arbeid, fo å styrke meg selv som bildeskaper veileder for fremtidige studenter. Fra et didaktisk perspektiv i det bildeskapende feltet skal en kunne støtte studentene både i kollektive og individuelle prosesser. Studentene skal utvikle en forståelse for bildelagingens innholdsside så vel som uttrykksside. En skal integrere teori, kunsthistorie og formalestetisk kunnskap. Det mediespesifikkes betydning med kjennskap til materialiteter, medier, materialer og verktøy har også sin plass, ikke minst er kropp og sanseerfaring viktige aspekter. Med andre ord et relativt omfattende felt. Utfordringene dette kan by på er å finne rammer, strukturer og verktøy som er fruktbare, som favner om mye av det nevnte og som en langt på vei kan ane konsekvensene av. Som fagperson ønsker en at det virker meningsfylt for fremtidige studenter å bli presentert for en praksisform, ikke minst at studentene føler det har støttet og styrket deres evner til å uttrykke seg.

Undersøkelse av praksisformer for bildelaging.

I oppgaven undersøkes tre ulike praksisformer: «Undersøkende praksis», (heretter referert til som U.p) er utviklet av Erling Framgard og er en type tredeling av en bildepraksis som til dels er språkbasert, dels prosjektorientert og dels problemrettet. U.p baserer seg på at bilder er språklige og kommunikative, man ønsker å utvikle uttrykksiden ved hjelp av innholdssiden. En deler arbeidet inn i en breddeakse og en dybdeakse. I førstnevnte foregår en bred sirkling omkring en tematikk for å komme frem til et uttrykk. Breddeaksen tjener en viktig funksjon ved å utvikle innsikter for hvordan man som individ i en kultur og et samfunn kan bruke sine førstehåndserfaringer, fascinasjoner og kulturgrunnlag til å utvikle en intensjon en jobber med i i eget bildearbeid i prosessens dybdeakse.

Styrt Tilfeldighet er utviklet av bildekunster Peter Esdaile og formidles i workshopform, en kort intensiv læreøkt. Bilde arbeidet deles i 2 faser en Dionysisk & Apollinsk fase. Fra det abstrakte til det figurative. Kjennskap til spesifikk materialer, medier og verktøy er en forutsetning for imitasjon av Esdailes uttrykk og praksis. Konteksten byr på det en kan kalle mester/lærling forhold og modell/imitasjonslæring.

«Free to create» er en praksisform utviklet kunstner Jesse Reno som også formidles i workshopform. Her fokuserer det på det sanselige ved å være i prosess, direkte kontakt med materielaer og medier og en sikter hele tiden på å fri seg fra intensjon og forventinger. Prosessen er

også todelt der en først jobber med å skape interessante flater for så å avgrense naive og primitive figurer ut fra denne bakgrunnen.

Problemstilling

Hvordan kan ulike praksisformer bidra til å utvikle innsikt i eget bildeskapende arbeid?

- Didaktiske konsekvenser.

Metode

Undersøkelsene krevde et flertall av kvalitative metoder for å innhente og analysere data. Tilnæringsmåten har vært fenomenologisk- hermeneutisk. Deltakelse på workshop, observasjoner og refleksjoner er gjengitt i fenomenologiske beskrivelse, med tilhørende foto for å kunne visualisere på hensiktsmessig måte. I eget skapende arbeid er prosessen undersøkt og beskrevet på en så presis måte som mulig. Hermeneutisk tilnærming er anvendt ved å tolke tekst, intervju, bilde og video.

Teoretisk innramming

Opgavens teoretiske grunnlag gir leseren et kortfattet historisk tilbakeblikk på noe av tegnefagets formål, ulike pedagogiske grunnsyn og forbilder. Gjennom historien ser vi at imitasjonslæring har vært praktisert og vektlagt på ulikt vis og en får også en forståelse for hvordan lærerrollen har vært skiftende. Det historiske tilbakeblikket leder opp mot 1970 tallet da konsekvensene av utviklingspedagogikken hadde gjort seg gjeldene i tegnefaget og ble møtt med kritiske røster fra flere hold, blant annet Danmark. De danske impulsene fra Kristian Pedersen, Rolf & Hanne Køhlers pedagogiske nytenking var i sin helhet rettet mot barn og barns tegneutvikling og det var denne pedagogikken Framgards «Undersøkende praksis» tar utgangspunkt i og bygger på. Deretter presenteres ulike kunnskapssyn. Mimesis/ Imitering, å lære ved å imitere ble en viktig strategi i oppgavens eget skapende arbeid. Med utgangspunkt amerikanske psykolog og professor ved Stanford University, Albert Bandura(1925) modellæringsteori etableres en forståelse for hvordan denne læringsmåten kan knyttes til mester/lærling forholdet og prosessens dialog slik Bent Mynster Illum (født 1944), sløydlerer, cand.ped. & PH. D. i sløyd, tidligere ansatt som sløydlerer (lektor) på Dansk Sløydlererskole beskriver det. Taus kunnskap er også et viktig begrep tett knyttet til disse læringsformene og tar diskuteres ut fra den ungarske vitenskapsfilosofen Michael Polyani (1891-1976)

Eget skapende arbeid.

Det skapende arbeidet tar utgangspunkt i de undersøkelsene som er gjort av praksisformene. Ved alle praksisformene kan en si at det imiterende har en sentral plass. I eget skapende arbeid undersøkes og anvendes prinsipper fra praksisformene. Det fokuserer på hva som skjer underveis idet jeg agerer på ulikt vis i forhold til bildelaginga, i form av kropp, redskap og materialer. Ved å veksle mellom det skapende, førstehåndserfaringer og undersøkelse av hvilket teorigrunnlag de valgte praksisene kan støtte seg til, utvikles innsikt om eget bildearbeid.

Funn

Styrt Tilfeldighet vektlegger både kollektive og individuelle faser, forutsetningene for utvikling av kognitive strukturer og tankeprosesser var tilstede. Hovedvekten ligger på de individuelle faser, hvor en jobber tett inntil hverandre, tilsvarende det Lave & Wegners sidemannsopplæring. Polyani knytter den tause kunnskapen til mester/lærling situasjonen, der et flertall av kunnskapsområder overleveres. Praktiske ferdigheter, materialkjennskap, verktøysbruk, begrepsforståelse, tanker og strategier. Esdaile demonstrerte og veiledet på alle disse områdene. Ved å se Esdaile i arbeid fra ulike vinkler, hvilken energi og kraft han hadde i sin tilnærming, var det lettere å finne felles parametere for begrepsinnhold knyttet til handling. Gjennom kropp, sanser, observasjon og handling utviklet jeg innsikter for medienes kjemi og anvendelighet, temperaturens innvirkning, verktøyenes mulige bruksområder og teknikker for strøk og bearbeiding av flata. I oppgaven teorigrunnlag henvises det til amerikansk psykolog og professor ved Stanford University, Albert Banduras (1925) 4 betingelser for at modellæring/ imitasjonslæring kan skje. En workshop er intensiv, mye informasjon formidles på kort tid. Skiftende grad av oppmerksomhet viet det som ble demonstrert fikk konsekvenser for prosessering av informasjon og evne til å praktisere teknikken i ettertid, det understreket viktigheten av å ha fortrolighetskunnskap med verktøyets og medienes egenskaper. Bandura sier at statusen en tilegner modellen skaper bedre forutsetninger for at modell-læring kan fungere, modellen får mer oppmerksomhet og skaper større motivasjon hos studentene. Dette bekreftes, fra et subjektivt ståsted og gir innsikt i hvordan jeg motiveres i eget bildearbeid, videre hvordan studentenes mottagelighet kan vurderes i fremtidige undervisningopplegg. Jeg opplevde en kløft mellom det en kan forklare med Polyanis bruk av begrepene Proximal knowledge / Distal knowledge som sikter til at forholdet mellom den kunnskapen vi allerede besitter (proximal), som stadig mobiliseres i prosessen, må stå i et rimelig forhold til

den kunnskapen vi sikter mot (distale). Sett fra Vygotskys perspektiv om den *nærmeste utviklingszone*, var det etter hvert hensiktsmessig å sette delmål og rammer som lå midt imellom min *oppnådde kompetanse* og *min fremtidige kompetanse*.

Free to create:

Å tilegne seg en annen kunstners tause kunnskap ved å knytte observasjon av video, tekst og bildestudie opplevdes på mange måter vel så informativt som en fysisk tilstedeværelse. Prosessen bød på jeg vil kalle en taus dialog med kunstneren, en som må drives frem ved det jeg deler i to faser, der fase 1 er å observere/reflektere og fase 2 er å produsere /imitere. Vekslingen gjør at en stadig kan vurdere seg selv og egen måloppnåelse, jamfør instruksjoner ang. teknikk, materiale, kroppslig og mental tilnærming en har satt seg ut for å imitere. For å gjennomføre dette kreves en del indre motivasjon, det kan synes viktig slik Bandura sier, at en tillegger modellen en viss status for å styrke motivasjonen.¹ Prosessen opplevdes videre som en type virtuell «samhandling» som kan legge gode forutsetninger for å påvirke egen utvikling i form av kognitive strukturer og tankeprosesser, på samme måte som fysisk tilstedeværelse. Enkelte ting blir likevel utfordrende. Som Bandura sier må den som observerer en modell ha mulighet til å se modellen fra vinkelen han jobber fra.² Det er også vanskeligere å tilegne seg felles parametere for begrepsinnhold ettersom man ikke fysisk kan ta utgangspunkt i samme situasjon eller handling. I Free to Create søker man å komme i kontakt med det primitive og naive i oss, et uttrykk for noe genuint og eget. Den virker stimulerende på forestillingsevnen. Et overraskende aspekt praksisformen var utfordringen i å jobb uten en klar intensjon. Det var vanskelig å slippe kontroll, balansere det rå og primitive, forstå forhold mellom små og store flater, og samtidig ikke skulle fikse på et bilde eller et motiv. Kontakten med materialer og medier var lærerik, og ga verdifull trening i å observere *hva* og *hvordan* noe er gjort, og kunne gjenkjenne særegne kvaliteter ved de for å imitere uttrykket. Dette

Undersøkende Praksis

Vygotsky sier at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser, og kan derfor ikke forstås isolert fra disse omgivelsene. Opplevelser og erfaringer fra en vid søken ble etter refleksjon og bearbeiding en del av bildelaginga, dermed fikk bildene et mer meningsfylt innhold. Subjektivt opplevdes det som å vite at bildene bærer elementer av noe en har første-håndserfaringer med, at disse hentes fra egen livsverden og kan settes sammen for å uttrykk

¹ (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 43)

² (Skaalvik & Skaalvik, 2013, p. 41)

noe som har betydning for individet. Jeg tror breddefasen, slik den er intendert, kan ruste eleven til å si noe om mer om bildene sine og i større grad uttrykke seg billedlig ut fra en bevisst intensjon. Det opplevdes som å overføre strukturer og tankeprosesser fra et område over til et annet. Fra «*meg i verden*» til «*meg i bilde*». Polyani snakker om å avdekke et skjult kunnskapspotensiale, ved å mobilisere egen «proximal knowledge» eller taus kunnskap på vei mot og nå et mål, det distale. Den proximale kunnskapsbanken gir en masse gratis ressurser til nåværende prosjekter. U.p's prosessorienterte undersøkelse, drevet av en intensjon kastet nytt lys over ting man allerede bebor og gjorde det til materiale for egen bildelaging, det drev prosessen videre.

Litteraturliste

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning,
kunst og håndverk 2014

Levende skjønnhet



Åse Karin Levinsen

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Bakgrunn og problemområde

Levende skjønnhet er masteroppgavens tittel og den viser til en undersøkelse av skjønnhetsopplevelser og skjønnhetsbegrep i hagearbeid. Utgangspunktet for dette er av både personlig og faglig karakter. Det personlige ligger i min tilknytning til naturen og plantenes vekstprosess, hvor skjønnhetsopplevelser spiller en fremtredende rolle. Det faglige dreier seg om at jeg ønsker å utvikle en forståelse for skjønnhetsopplevelsene jeg har i hagen. En forståelse som er preget av meg som fagperson og som jeg kan uttrykke og anvende uanhengig av hagen, inn i fagfeltet for formgivingsfag. Jeg søker også å utvikle karakteristika ved skjønnhetsopplevelse og skjønnhetsbegrep som har relevans for fagfeltet formgivingsfag og for tverrfaglig undervisning i videregående skole.

Bakgrunn for valg av tema har i seg impulser fra økologisk tankegang og forholdet mellom menneske og natur. I den teoretiske tilnærmingen til problemområdet kobles skjønnhetsopplevelsene til kunstfaglig orientering og inspirasjon, naturfilosofi og aktuelle forståelser av estetikk. Det har vært nødvendig å undersøke ulike faglige innfallsvinkler for å få kunnskap og inspirasjon til å bestemme problemområdet og for å kunne tilføre skjønnhetsopplevelsene som undersøkes faglig relevans.

Teoretisk tilnærming

Sentralt i oppgaven ligger sanseerfaringene og opplevelsene som kan kalles estetiske eller skjønne. Jeg presenterer noen aktuelle forståelser av estetikk og holder fokus på skjønnhetsopplevelsens erkjennelsespotensiale. Dorthe Jørgensen sier dette om skjønnhet og erkjennelse:

Men det skønne overgår det smukke ved ikke kun at vække begæret, men også stimulere intellektet. Over for skønheden stanser vi derfor ikke bare op og stirrer. Den er derimod anledning til forundring; den får oss til å tænke og er således en vej til erkendelse (Jørgensen, 2006, s. 53).

Den tyske filosofen Gernot Böhme vil utvide estetikken i retning av en allmenn sanselære som inkluderer natur og design. Han tar til orde for en økologisk naturestetikk og sier blant annet at den naturvitenskapelige betraktningmåten av naturen åpenbart er for snever. Innenfor en økologisk spørsmålsstilling vekker naturen slik den angår mennesket, interesse umiddelbart. En slik type naturestetikk

viser tilbake til Alexander Baumgartens opprinnelige ansats om å utvikle estetikken som en teori om sanselig erkjennelse (Bø-Rygg, & Bale, 2008, s. 529). John Dewey sier at all estetisk erfaring er interaksjon mellom den levende verden og omgivelsen og at disse interaksjonene er nødvendige å ta med i estetisk forståelse. Det illustrerer Dewey på følgende måte:

Flowers can be enjoyed without knowing about the interaction of soil, air, moisture, and seed of which they are the result. But they cannot be *understood* without taking just these interactions into account – and theory is a matter of understanding (Dewey, 2005, s. 11).

Den teoretiske tilnærmingen inneholder også en undersøkelse av John Ruskin og hans konsept Vital Beauty som ble utarbeidet på 1800-tallet. Vital Beauty handler om de levende tingenes skjønnhet og involverer de levende formene for skjønnhet som vi finner i plantelivet. Ruskin mente man skulle leve med, knytte seg til og føle sympati for de levende formene.

Naturfilosofiske impulser blir belyst med et blick på Arne Næss sine tanker om menneskets opprinnelige naturdrift. Han mener at livene våre formes av naturens syklus og at vi ved å oppholde oss i naturen preges av den (Løken & Svagård, 2007, s. 53). Hans Kolstad fremhever nåtidens syn på naturen som underordnet mennesket, men sier at man i det 20 århundre har fått en naturtanke som er blitt videreført gjennom økologisk tenkning og forsøk på å finne en etikk for naturen. Dette er blitt del av en filosofisk dreining som blir kalt etisk vending, hvor man blant annet forsøker å innlemme naturfilosofi i den klassiske filosofien (Kolstad, 2007, s. 117).

Kunstfaglig inspirasjon består av at jeg presenterer verk fra tre samtidskunstnere, som jeg har valgt å undersøke. Kunstnerne anvender installasjon og iscenesettelse som uttrykksformer og i de presenterte verkene er levende planter materiale. Planter som de setter inn i forskjellige sammenhenger for å uttrykke noe om naturen. Og som kan fortelle noe om relasjonen mellom menneske og natur og skjønnhetsopplevelser.

Problemstilling

Hvilke karakteristika har skjønnhetsopplevelse og skjønnhetsbegrep i hagearbeid? Undersøkelser gjennom kunstrelatert feltarbeid som tverrfaglig potensial for formgivingsfag i videregående opplæring.

Det som undersøkes er skjønnhetsopplevelser av den arten jeg opplever i hagearbeid. Karakteristika kan forstås som kvaliteter eller kjennetegn ved noe. I problemstillingen står ordet sammen med skjønnhetsopplevelse og skjønnhetsbegrep, som begge er abstrakte begrep. Målet var å utvikle karakteristika i oppgaven på en slik måte at de ga innhold til de abstrakte begrepene. Det vil si at jeg gjennom egne erfaringer undersøkte skjønnhetsopplevelsene, i den hensikt å sette begrep på dem.

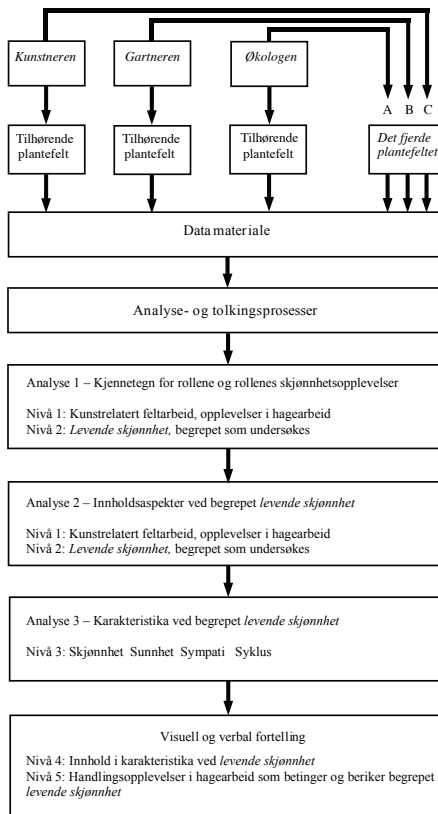
Gjennom undersøkelsen av samtidskunsteverk hvor jeg hadde fokus på relasjonen mellom menneske og natur og skjønnhetsopplevelse, ble jeg oppmerksom på oppgavens potensial for tverrfaglighet. Det, sammen med undersøkelsen av ulike faglige perspektiv på skjønnhet i vår tid, gjorde at jeg oppdaget en tydelige kobling til naturfag, økologi og filosofi. Ut fra denne koblingen kommer problemstillingens andre del: Undersøkelser gjennom kunstrelatert feltarbeid som tverrfaglig potensial for formgivingsfag i videregående opplæring. Det didaktiske perspektivet er rettet inn mot formgivingsfag i videregående skole, siden det er min aktuelle arbeidsplass.

Metode

Problemstillingen blir undersøkt gjennom eget skapende arbeid. Jeg brukte kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnæringsmåte hvor jeg iscenesatte et todelt kunstrelatert felt. Her kunne jeg gjøre systematiske erfaringer og undersøke dem. Hagen min ble brukt som arena for første del av undersøkelsen og en del av den ble operasjonalisert til formålet. Et av grepene jeg gjorde for å organisere feltet, og samtidig avgrense det og innskrenke variasjonsbredden, slik at det ble et studiefelt, var å skape en iscenesettelse som ga mulighet for tre perspektiv. Gjennom iscenesettelsen fikk jeg en situasjon hvor jeg kunne observere, handle og reflektere ved å anvende tre roller som hjelpemiddel i undersøkelsen av skjønnhetsopplevelsene. Rollene representerte ulike faglige blikk ved dyrkingen i hagen. Ved å veksle mellom rollenes blikk, opplevde jeg det iscenesatte feltet

gjennom den enkelte rollen. Rollenes erfaringer i det iscenesatte feltet ble dokumentert systematisk visuelt og verbalt. På den måten samlet jeg inn mye og sammensatt datamateriale. Et datamateriale som var utgangspunkt for et mer distansert blikk i form av analyser, tolkning og forståelse. I andre del av undersøkelsen er fokuset på eget skapende arbeid i en prosess hvor materiale fra undersøkelsens første del ble tolket og satt inn i en kunstrelatert kontekst. Her består iscenesettelsen av en situasjon hvor jeg arbeider mer som en fri kunstner.

Skapende arbeid del 1



Skapende arbeid består av to deler. Modellen over illustrerer hvordan jeg har arbeidet i skapende arbeid del 1. I iscenesettelsen av det kunstrelaterte feltet bruker jeg roller som hjelpemidler. Øverst på modellen vises hvordan de tre rollene dyrker og dokumenterer egne plantefelt. Pilene A, B og C viser til at rollene også forholder seg til et fjerde plantefelt. Men bare ved å observere og reflektere over det som skjer med det. Det innsamlede datamaterialet består av fotografi, video og tekst og er utgangspunkt for analyse- og tolkingsprosesser i flere trinn. Betegnelsen nivå viser til nye runder i analyse- og tolkingsprosessen som bygger på hverandre.

Funn

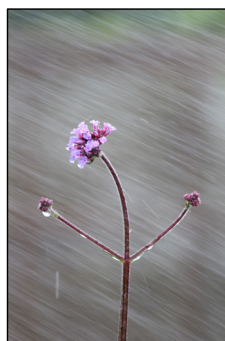
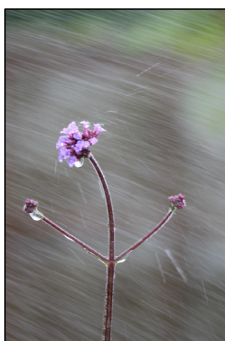
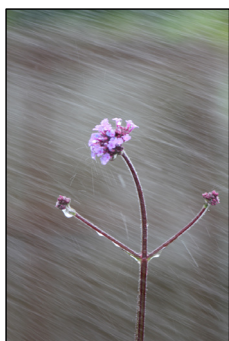
I analysene bearbeidet jeg datamaterialet på ulike måter. I analyse 1 og 2 var rollene viktige hjelpemidler i både struktureringen av tekst og fotografier og for å finne og velge ut meningsbærende utsagn som var knyttet til dem. I analyse 1 var momentene til rollene og deres skjønnhetsopplevelser utslagsgivende for funnet av begrepet *levende skjønnhet*. Analyse 2 med sin visuelle innfallsvinkel, bidro med innholdsaspekter til *levende skjønnhet*. Den språklige bearbeidingen som foregikk i analyse 1 og 2 var en forutsetning for en språklig bearbeiding i analyse 3. I denne analysen var fokuset rettet mot enkeltord som meningsbærende enheter. Prosessen ledet til funn av karakteristika ved *levende skjønnhet*: Skjønnhet, Sunnhet, Sympati og Syklus.

Visuell og verbal fortelling er et forsøk på å samle trådene i analyse- og tolkingsprosessen for å undersøke karakteristika ved *levende skjønnhet* nærmere. I bearbeidingen av visuell og verbal fortelling foretok jeg en gjennomgang av hele teksten i den hensikt å finne gode og beskrivende ord for innhold til karakteristika ved *levende skjønnhet*. Ordene, som kommer fram på nivå 4, betrakter jeg som funn. De skiller seg fra ordene i alle de foregående analysene ved at de i større grad er bekrivende på måter som ikke bare kan relateres til hagearbeid. Ord som for eksempel *bevegelighet* og *grenseoverskridende* som beskriver innhold i Skjønnhet, assosieres ikke umiddelbart med skjønnhetsopplevelser i hagen. Ordene kan, slik

jeg ser det, ha overføringsverdi til andre områder i fagfeltet for formgivingsfag og også ha et didaktisk potensial.

Skapende arbeid del 2

Målet for skapende arbeid del 2 var en installasjon med tema *levende skjønnhet*. Et installasjonstrykk som gir muligheter til å sette sammen tolkinger av karakteristika ved *levende skjønnhet* til en helhet. Skjønnhet, Sunnhet, Sympati og Syklus fikk uttrykk hvor jeg i større og mindre grad benyttet meg fotografi, video og tekst fra skapende arbeid del 1. Arbeidsprosessen fortsatte også etter at oppgaven var innlevert. Installasjonen skulle være en del av presentasjonen av masteroppgaven til eksamen. Jeg visste ikke hvilket rom eller hvilken utstillingsplass jeg ville få tildelt, noe jeg måtte ta i betraktning i arbeidet. Jeg kunne utføre arbeidet med materialene og objektene som er de enkelte elementene i installasjonstrykket. Det ga meg en mulighet til å se og forstå innholdet i oppgaven og begrepet *levende skjønnhet* fra et annet perspektiv. Ved å arbeide med de fire karakteristikaene i en iscenesettelse som kunstner, utvidet jeg min forståelse av karakteristikaene. Det skapende arbeidet med installasjonstrykket fikk fram andre sider ved begrepene som ikke kom fram i hagearbeidet eller i analysene. Den utvidede forståelsen var som en taus kunnskap som ble forløst gjennom arbeidet med installasjonen, slik som beskrevet her: "Gennem den æstetiske mediering av det usigelige kan taus viten blive tilgjengelig for refleksjon og kommunikasjon og dermed bidrage til erkendelse" (Austring & Sørensen, 2006, s. 93).



Didaktiske refleksjoner

Her reflekterer jeg over hvilke potensial og relevans mine erfaringer fra hele prosessen kan ha for undervisning i formgivingsfag i videregående skole. Funnene i undersøkelsen er viktige, men jeg ser at prosessen og fremgangsmåten har utvidet mine horisonter i forhold til didaktiske strategier. Hensikten med de didaktiske refleksjonene var å se på hvilke elementer fra prosessen som kan være aktuelle å reflektere over i forhold til didaktiske spørsmål. Tverrfaglighet er overordnet begrep i de didaktiske refleksjonene og ut fra erfaringene fra min prosess kaller jeg det tverrfaglig arbeidsmåte. I tillegg til didaktiske refleksjoner rundt egen prosess og anvendelse av egen prosess tilpasset skolens virksomhet, tar jeg opp to tema til. Det ene er forholdet mellom elev og natur sett i forhold til den generelle delen av læreplanen. Det andre er tverrfaglighet sett i forhold til rammeverk for skolen. Jeg undersøker både læreplanverket Kunnskapsløftets generelle del og læreplaner i felles programfag i studieforberedende utdanningsprogram, programområde for formgivingsfag, på jakt etter føringer for tverrfaglighet.

Sammenfatning

De sidene du bruker av deg selv i den type prosess jeg har gjennomført krever fordypning. Kunnskapen og erfaringene fra prosessen er ikke gitt, man tilegner seg dem gjennom de praktiske handlingene og refleksjonene. Prosessen gir rom for både undring og kreativitet. Og tar opp i seg læringen og erfaringens sanselige, kroppslige, emosjonelle og kognitive dimensjon. De fire karakteristika ved *levende skjønnhet*, har gitt meg nye innfallsvinkler som jeg opplever som en bro fra egne erfaringer over til fagområdet for formgivingsfag. Utviklingen av egne innholdsord for karakteristika og tolkningen av karakteristika i installasjonen er spesielt viktige for denne opplevelsen.

Erkjennelsene som ligger i *levende skjønnhet* og karakteristika for begrepet har gitt meg ny innsikt og skapt endringer i mitt forhold til naturen. Noe er ulikt fra da jeg startet. Og noe er det samme, men ses i en endret sammenheng. Gjennom prosessen har jeg oppdaget nye kvaliteter ved naturen, ikke minst ved å se på den med ulike

faglige blikk. Jeg har fått en mer nyansert og rikere tilnærming til naturen ved å koble inn andre fagområder. Jeg har styrket min tilknytning til naturen og ønsket om å redde kloden er ikke blitt mindre. Prosessen har fjernet meg enda mer fra den kommersielle hagedyrkingens trender for skjønnhet og i større grad åpnet øynene mine for styrken og skjønnheten i naturens egne prosesser. Jeg opplever at den relasjonen jeg har til naturen nå i større grad er integrert i læreren i meg og vil gjøre meg mer bevisst på å integrere naturen som tema i undervisningen. I den sammenhengen er opplevelsen av at prosessen min inneholder gode møter mellom teknologi og natur svært viktig. Teknologien tilbyr gode hjelpemidler som medier for dokumentasjon og kommunikasjon av naturen og skjønnheten i den.

Referanser

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bø-Rygg, A., & Bale, K. (red.) (2008). *Estetisk teori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, USA: The Penguin Group.
- Jørgensen, D. (2006). *Skønhed : en engel gik forbi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kolstad, H. (2007). *Besinnelse, naturfilosofiske essays*. Oslo: Humanist forlag.
- Løken, B., & Svagård, M. (2007). *Naturlig rik : om norsk naturfølelse med Arne Næss og utdrag av H.D. Thoreaus livsfilosofi*. [Oslo]: Tun.

Sammendrag av masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk,
Høgskolen i Telemark 2014

Liv Jorunn Helgestad

«Kjempefint!»

-om dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og i eget skapende arbeid



Innledning

Vurdering i skolesammenheng er et område som favner vidt. I det offentlige rom er det ofte den normative testkulturen innenfor vurderingspraksisen som synliggjøres gjennom henvisninger til Pisa-undersøkelser og Nasjonale prøver. Det er den normative vurderingen av elevenes resultater som presenteres gjennom disse undersøkelsene. Som nyutdannet lærer virket vurderingsfeltet uoversiktlig, hva rommer begrepet vurdering? Formativ vurdering, som vektlegger vurdering underveis i elevenes læring, syntes å være en interessant vei inn i problemområdet. For ytterligere å sirkle inn problemområdet ble det gjennomført en forundersøkelse i ungdomsskolen.¹ Resultatet fra forundersøkelsen viste at dialogen i undervisningssammenheng kunne danne utgangspunkt for nye undersøkelser innenfor formativ vurdering. Fra departementshold pekes det også på behovet for økt kunnskap knyttet til læringsfremmende vurdering (St.mld. nr. 31, 2007-2008).

I masterutdanningens pilotprosjekt² var utgangspunkt for eget skapende arbeid følgende problemstilling «Å utsette eget arbeid for andres øyne». Problemområdet ble belyst med utgangspunkt i maskinstrikking og synliggjøring av prosess og produkt via blogg-innlegg. Et ønske om å fortsette med maskinstrikking la grunnlaget for å undersøke hvordan dialogen påvirker det strikkede i eget skapende arbeid.

Problemstilling

I masteroppgaven avgrenses feltet vurdering til å omfatte den formative vurderingen i skolens vurderingspraksis. Dialogens potensiale for elevens læring undersøkes via den formative vurderingen som finner sted i klasserommet. Innen eget skapende arbeid undersøkes dialogen med utgangspunkt i masteroppgavens pilotprosjekt. En todelt problemstilling syntes hensiktsmessig for å belyse de to områdene:

1. *Hvordan kan dialogen innenfor formativ vurdering fremme elevens læring?*
2. *Hvordan påvirker dialogen eget skapende arbeid?*

Den første problemstillingen undersøkes i videregående opplæring og den andre problemstillingen undersøkes via kurs i maskinstrikking og hospitering ved en høyskole. Dialogen innenfor eget skapende arbeid har ikke formell vurdering som utgangspunkt, men søker å belyse hvordan dialogen kan nyttes som redskap i skapende prosesser.

¹ Denne undersøkelsen ble gjennomført i en undervisningsperiode hvor elevene jobbet med en oppgave i tre hvor de jobbet på treverkstedet.

² Problemformuleringen ble utarbeidet av masterteamet ved Høgskolen i Telemark.

Teoretisk tilnærming

Den formative vurderingen har som hovedhensikt å være et redskap i elevens læreprosess og være grunnlag for tilpasning av opplæringen, slik at eleven skal øke sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Undervegsvurderingen³ skal være systematisk og integrert i undervisningen. Arena for formativ vurdering beskrives å være den daglige kommunikasjon eleven har med lærer og medelever i klasserommet, samt deres egen refleksjon over læringen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Dialog krever interaksjon mellom to eller flere parter. Dette gir grunnlag for å se på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Læring finner sted gjennom et samspill mellom individ og den ytre verden (Imsen, 2005). Vygotsky beskriver hvordan elever kan hjelpes i sin læreprosess ved det han kaller *den proksimale utviklingszone*, via interaksjon med andre i et sosialt samspill. Johansson (2002) beskriver sløyd⁴ som et typisk kommunikativt område, hvor det å skape sees i en kontekst til miljøet rundt eleven. Kommunikasjon (Maltén, 2002) mellom elev/elev eller elev/lærer omfatter ikke bare verbal ytring men består også av skriftspråk, bildespråk og kroppsspråk. Alle disse sidene ved kommunikasjon bringes med inn i fellesskapet som finner sted i klasserommet. Gjennom dialog med andre settes den praktiserende i stand til å reflektere i/over handling i skapende prosesser (Schön, 2001). Refleksjon over egen handling og læreprosess som beskrevet av Schön kan føre den lærende over i en fase hvor eleven/den skapende oppnår et metakognitivt innsyn i egne læringsstrategier.

Metode og empiri

På bakgrunn av beskrevet problemområde ble det valgt en kvalitativ undersøkelsesform for å kunne belyse problemstillingene (Thagaard, 2009). Ved kvalitative undersøkelser kan forsker oppnå en nærhet til feltet det forskes på. Videre gjøres en hermeneutisk tilnærming til innsamlet data for å muliggjøre en dypere forståelse av dialogens potensiale innenfor formativ vurdering og i eget skapende arbeid (Hjardemaal, 2002). I undersøkelsen har forsker hatt ulike roller; a) læreren som gjennom dialogen veileder og vurderer elevenes prosess og arbeider, b) som den utøvende som gjennom eget skapende arbeid må ta stilling til dialogen og den sosiale konteksten hvor dialogen finner sted.

³ Undervegsvurdering er termens som nyttes i opplæringsloven, mens det i denne oppgaven nyttes termen som av Scriven betegnes som formativ vurdering.

⁴ Emneområdet sløyd i Sverige tilsvarer det vi i Norge betegner som kunst og håndverk.

Undersøkelsen i skolen er gjennomført innenfor programområde Design og håndverk i videregående opplæring. I oppgaveperioden har elevene jobbet med skrivebords-ordner⁵ laget i materialet bok-papp. Datainnsamling er gjennomført ved at det i undervisningen er innført to «Vurderingsstopp», den første underveis i oppgavejobbingen etter at elevene har tegnet skisser og gjort utprøvinger i materialet og den siste vurderingsstoppen ved innlevering av skisser, utprøvinger og ferdig produkt. «Vurderingsstopp» har vært gjennomført som en dialog mellom elev/elev og elev/lærer. To og to elever, sammen med lærer, har deltatt i denne undervegsvurderingen som har hatt et fastsatt oppsett for innhold. Skisser og utprøvinger elevene bringer med seg til vurderingsstopp danner utgangspunkt for samtalen. Avslutningsvis i denne samtalen skisserer eleven veien videre frem mot innlevering av ferdig produkt. «Vurderingsstopp 2» var et tilbakeblikk på oppgaveperioden og en vurdering av eget produkt; sterke og svake sider ved produktet, hva burde/kunne jeg gjort annerledes? Etter avsluttet oppgaveperiode foretok elevene en «Juryering» hvor elever fra to ulike klasser vurderte den andre klassens ferdige produkter, dette ble gjennomført som gruppearbeid med tre elever i hver gruppe. Utgangspunktet for juryeringen var at elevene skulle trene opp evne til dialog rundt vurdering av produktene, forhandling faguttrykk.

Dialogen innen eget skapende arbeid undersøkes med utgangspunkt i pilotprosjektets verk (-15)⁶. Dette valget ble gjort for å vise dialogens påvirkning av det maskinstrikkede i eget skapende arbeid. For å utsette eget arbeid for dialog gjøres en todelt undersøkelse. Første del er et kurs i maskinstrykking og andre del er en hospiteringsperiode ved en høgskole. Datainnsamling under kurset i maskinstrykking har bestått av egne notater og refleksjoner, mens hospiteringsperioden i tillegg til notater og refleksjoner har bestått av en ustrukturert samtale med studentene⁷.

Kjempefint! eller...

Resultatene viser at gjennomført vurderingsstopp har flere gunstige sider knyttet til elevens læringsprosess. Det sees at elevene i stor grad reflekterer og vurderer både egen og andres prosess og arbeider på en konstruktiv måte, de får også erfaring i å forholde seg til vurderinger gitt av medelever. Elevene får planlegge egen arbeidsprosess ved at de ved første vurderingsstopp lager en skisse for det videre arbeidet frem mot innlevering av ferdig produkt. Fra lærers side oppleves det positivt å kunne vise tilbake til samtalen for å motivere

⁵ Eksempel på elevarbeider fra perioden, se vedlegg, bilde 3.

⁶ Verket (-15), se vedlegg, bilde 1.

⁷ Utgangspunkt for samtalen var strikkede «bjørkebarker» fra hospiteringsperioden, se vedlegg bilde 2.

eleven for videre arbeid i oppgaveperioden, dialogen fra «Vurderingsstopp 1» lever videre i den resterende undervisningsperioden. Elever som vegrer seg for å delta i diskusjoner og andre aktiviteter i fellesøker i klasserommet, sees å være mere aktive under vurderingsstopp i liten gruppe. Gjennom vurderingsstopp dokumenteres elevens læringsprosess og lærer får innsikt i elevens faglige ståsted samtidig som lærer og elev sammen kan legge en plan for siste del av oppgaveperioden.

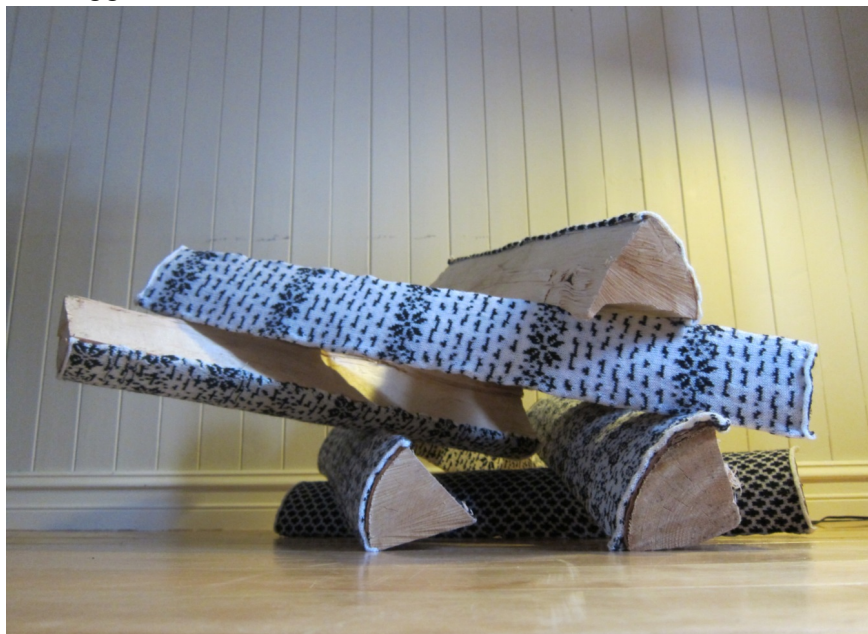
Felles for begge undersøkelsesområdene er det visuelle som utgangspunkt og støtte for dialogen. Det visuelle blir en felles referanseramme som danner utgangspunkt for dialogen som finner sted gjennom verbal og non-verbal interaksjon mellom deltagerne.

I eget skapende arbeid med maskinstrykking under kurs og hospitering sees det at dialogen er avhengig av praksisfellesskap for å være støttende i skapende prosesser. Under gjennomføring av kurs i maskinstrykking oppleves et praksisfellesskap knyttet til den tekniske siden av det utøvende. I hospiteringsperioden ved høgsolen opplevdes dette praksisfellesskapet å omfatte det estetiske, den tekniske delen her kan ikke betraktes som et praksisfellesskap. I undersøkelsesperioden var det frustrerende at det ikke var et praksisfellesskap som omhandlet både det maskintekniske og det estetiske samtidig. Ved å utsette seg for dialog i skapende prosesser oppleves det at det er vanskelig å frisetse seg fra dialogen. Dialogen førte til at det kunne komme kommentarer og innspill som opplevdes å være i strid med egen intensjon eller ønsket retning for den skapende prosessen. Dialogen fører til refleksjoner som igjen påvirker prosess og valg som gjøres underveis i arbeidet. Etter avsluttede undersøkelser oppleves dialogen å leve videre, den blir en driver for videre utforskning av det maskinstrykkede.

Referanser

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet 12.04, 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Unipub AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, M. (2002). *Sløjdpraktik i skolan : hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Vol. 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken: ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- St.mld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Udir-1-2010 - Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Hentet 02.03, 2013, fra http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker : en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg



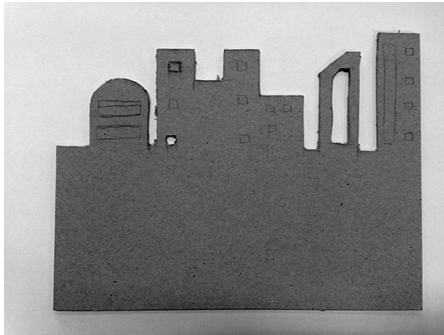
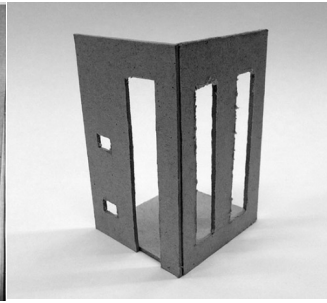
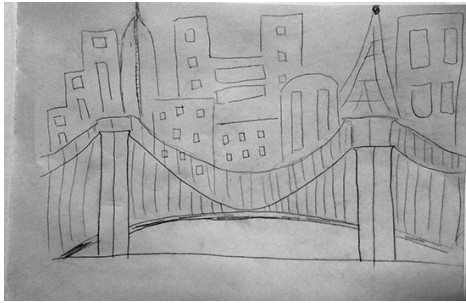
Bilde 1. Verket (-15) fra masteroppgavens pilotprosjekt.



Bilde 2. Strikkingen presentert for studentene under samtalen ved avslutningen av hospiteringsperioden ved høgsolen.

Liv Jorunn Helgestad
Sammendrag masteroppgave, Høgsolen i Telemark, våren 2014

7



Bilde 3. viser skisse, utprøvinger og ferdig produkt til en av elevene under arbeid med skrivebords-ordner fra undersøkelsesperioden i videregående skole.

Sammendrag mastergradsavhandling i formgivning, kunst
og håndverk 2014

Bente Helen Skjelbred

Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer

En undersøkelse i eget billedskapende arbeid som
utgangspunkt for undervisning i ungdomsskolen



Høgskolen i Telemark
Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sammendrag

Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer

Innledning

Tema for masteroppgaven er billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer.

Bakgrunnen for tema er opplevelsen av mye uttalt frustrasjon blant elever på ungdomskolen hvor jeg underviser i kunst og håndverk. Elevene er frustrert over manglende ferdigheter innen tegning og maling. Mange elever gir uttrykk for at de liker faget godt, men har stagnert innen billedskapende arbeid ett eller annet sted på veien. Dette opplever jeg som en pedagogisk utfordring. For å bekrefte aktualiteten til problemområdet har jeg støttet meg til Nina Scott Frisch (2003) sin forskning, der hun viser til opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne, og at barnas forventninger til egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom deres egne tegneferdigheter. Denne omtalte "tegnekrisen" var tidligere et ungdomsfenomen, men nyere forskning viser at i dag er dette fenomenet fremtredende allerede på småskoletrinnet. Å løse på knuten "tegnekrisen" er en utfordring for det pedagogiske kunst og håndverksfaglige miljøet i følge Frisch (Frisch, 2003 s. 20-23).

I likhet med elevene har jeg også stor glede av å jobbe med det billedskapende, men opplevde at resultatet av skapergleden ikke ble gjenspeilet i det ferdige resultatet. Jeg ønsket derfor å reflektere over billedprosessen for å utvikle denne og gjennom dette arbeidet forbedre egen undervisningspraksis å bidra til at elevene får en bedre mestringsopplevelse i billedskapende arbeid.

Målet med masteroppgaven er å forbedre egen undervisningspraksis gjennom å utvikle et fagdidaktisk undervisningsopplegg som bidrar til at elevene får en bedre mestringsopplevelse i billedskapende arbeid.

Problemstilling

Hvordan kan erfaringer fra eget billedskapende arbeid bidra til undervisningsplanlegging som styrker elevenes mestringsopplevelse i kunst og håndverk på 8.trinn?

Undersøkt gjennom:

- a) Eget skapende arbeid og refleksjoner
- b) Utvikling av et undervisningsopplegg
- c) Elevenes billedskapende arbeid og refleksjoner

Å lære gjennom refleksjon

Med mål om å kunne lære gjennom refleksjon, både i eget billedskapende arbeid og i undervisningen støttet jeg meg til Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker (1983). Schön ble valgt fordi hans teori kan gi kunnskaper om hvordan praktikerer reflekterer i møte med egen skapende prosess og hvordan praktikerer bygger sin kunnskap og kompetanse. Teori og begreper blir her brukt i forhold til å belyse hvordan jeg som praktiker tenker og arbeider i utøvelsen av eget skapende arbeid relatert til det å være lærer og pedagog. I boken *Den reflekterende praktiker*, viser Schön (1983) til at praktikerer ofte avslører en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen. I noen tilfeller bruker også praktikerer erfaringen til å håndtere unike og uvisse praksissituasjoner. Situasjonene som oppstår kan inneholde et mangfold av muligheter og løsninger og derfor er refleksjonen nødvendig. Hvis vi adskiller det å tenke fra det å gjøre og kun ser tanken som en forberedelse til handling og handling kun som en implementering av tanken, så vil det i følge Schön (1983) være lett å tro at når vi trer inn på tankens separate område vil vi fortapes i uendelige regredninger til å tenke over det å tenke.

Å endre undervisningspraksis – Aksjonsforskning

Forskning der en går åpent inn for bevisst å skape en positiv endring kalles gjerne aksjonsforskning og betegnelsen brukes ofte i forbindelse med klasseromsforskning. I undersøkelsen har jeg benyttet aksjonsforskning i forhold til klasseromsforskning i ungdomskolen for og aktivt forsøke og få en bedre forståelse av egen undervisningssituasjon og praksis, med sikte på å forbedre denne for å styrke elevenes mestringsopplevelse i billedskapende arbeid. Mette Høie (2001) retter i artikkelen, *Om å forske i egen eller andres praksis*, søkelyset på hva som kreves av tilrettelegging når profesjonsutøvere ikke kun skal være informanter i andres forskning, men bidra til kunnskapsutvikling gjennom forsknings- og utviklingsarbeid (Høie, 2001, s.49). Høie støtter seg på Kurt Lewin (1948) i sin redegjørelse av aksjonsforskning og viser til at Lewin var overbevist om at ikke bare er det umulig å forstå et sosialt system fra utsiden, men at det er umulig å forstå det uten å endre det. Hun hevder at utgangspunktet for utvikling er erfaringer og problemer i praksis, og nærheten er en forutsetning for å utforme tiltak, prøve ut og vurdere å videreføre resultater av endringsprosesser (Askerøi & Høie 1993, 1994). En forskningsprosess som involverer kritisk refleksjon over individuelle erfaringer i profesjonell praksis krever også evaluering av profesjonsrollen og rammene for denne. Derfor har det vært vesentlig å la andre få innsyn i

undersøkelsen og dele erfaringer og resultater fra dette arbeidet. På den måten fikk jeg hjelp til å utvikle et perspektiv på egen praksis. I undersøkelsen innebar dette fortløpende reflekterende samtaler med kollegaer i kunst og håndverk, og etter hvert refleksjoner i et faglærernes fagsamarbeid. Høie (2001) viser til det som er spesielt ved aksjonsforskning som en måte å undersøke virkeligheten på, er at den bruker erfaringen med å være forpliktet til å forbedre et eller annet aspekt ved en praktisk situasjon som et middel til å utvikle innsikt.

Masteroppgaven er delt opp i to undersøkelser. Aksjon 1 og Aksjon 2.

Aksjon 1; eget billedskapende arbeid

Ved hjelp av refleksjoner og logg, parallelt med billedskapende arbeid med akryl på lerret, og etter hvert med inspirasjon fra kunstnere, førte Aksjon 1 frem til en arbeidsmåte som fungerte og gav retning og innhold i arbeidet. I denne prosessen ble ”fuglen” valgt som tema. Temaet oppleves som rikt på tolkningsmuligheter, samtidig som det opplevdes viktig å holde seg til et bestemt tema for å kunne fokusere bedre på prosessen. Det billedskapende arbeidet ble delt inn i tre utviklingstrinn; utforskning, avgrensning og videreutvikling, og beskriver det som preget prosessen. Det var en trygghet i å dokumentere underveis fordi jeg da fikk noe konkret å se tilbake på som samtidig gav motivasjon. Arbeidsmåten opplevdes motiverende og fungerer ved at den gir rom for å improvisere og bruke fantasien underveis, samtidig som den gir en progresjon og retning i billedarbeidet. Gjennom refleksjonen i og over prosessen ble det tydelig at mye av motivasjonen i arbeidet kom av inspirasjonen ved de ulike måtene å skape i overgangen mellom det forestillende og ikke forestillende. Disse motsetningene virket utfordrende og appellerte til fantasi og skaperglede.

Motivasjonen økte etter inspirasjon fra arbeidene til kunstnerne Gerhard Richter og Henriette Emilie Finne. Å studere hvordan de på ulike måter jobbet i overgangen mellom det forestillende og ikke forestillende virket utfordrende på utforskningen av hvor langt abstraheringen av motivet går, før det oppløses og ble til noe annet. En spenning som stimulerte fantasien og skapergleden ved at fokuset flyttet seg fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Noe som erfartes som en befriende oppdagelse i forhold til eget skapende arbeid.

Resultat; Undervisningsopplegg for 8. trinn

Erfaringene fra egen skapende arbeid ble tatt med i undervisningsopplegget. Det skapende arbeidet blir dermed grunnlaget for det fagdidaktiske. I en billedverden som tangerer mellom

Bente Helen Skjelbred

det gjenkjennelige, forestillende og ikke forestillende ønsket jeg å motivere og utfordre elevene til å flytte fokuset fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Til å bruke forestillingsevnen til selv velge perspektiv i det de ser. Dette er en didaktisk vurdering jeg gjorde i forhold til Richters og Finnes arbeider. Ved å stimulere fantasien og skapergleden til elevene, gjerne i kombinasjon med inspirasjonsmateriell og hjelpemidler kunne undervisningsopplegget og arbeidsmåten bidra til at også elevene opplevde en styrket mestringfølelse i billedskapende arbeid. Gjennom å støtte meg til Vygotskijs bok *Fantasi og kreativitet i barndomen* (1995) fant jeg bekræftelse på fantasiens verdi og relevans i det skapende arbeidet. Elevene ble derfor oppmuntret til å bruke sin fantasi og kreative evner gjennom å være undersøkende og eksperimenterende i billedprosessen.

Undervisningsopplegget i kunst og håndverkfaget er utviklet for elever i ungdomskolen på 8.trinn og varte i en periode på 5 uker. Det vektlegger selve arbeidsmåten, men tar også hensyn til de andre faktorene i *Den didaktiske relasjonsmodellen* da disse henger sammen og er avhengig av hverandre for å sikre elevens læringsutbytte.

Aksjon 2; Undervisningsopplegg og undersøkelsen i skolen

Aksjon 2 strakk seg over 14 timer med undervisning, og oppleves å ha gitt verdifull erfaring i forhold til elevenes mestring i billedskapende arbeid.

I forhold til målet å forbedre egen undervisningspraksis i kunst og håndverksfaget som bidrar til å gi elevene en opplevelse av mestring i billedskapende arbeid, er min erfaring positiv. Denne opplevelsen blir også bekreftet i elevenes refleksjonsnotater.

Ved å vektlegge en systematisk prosess i undervisningen, der arbeidsmåten konkretiseres ved hjelp av en faseinndeling, kunne jeg følge utviklingen av elevenes arbeidsprosess. Kartlegging av elevenes forkunnskaper gjorde det mulig å sammenligne disse med elevenes vurdering av det ferdige resultatet. Dette er interessant fordi det gir erfaring i hvordan undervisningsopplegget har fungert med tanke på styrke elevenes mestring opplevelse i billedskapende arbeid.

Hele aksjonen var preget av god stemning og arbeidsglede blant elevene. Min egen begeistring over å ha kommet frem til en fungerende arbeidsmåte kan ha ”smittet” over på elevene i undervisningen. I begynnelsen av undersøkelsen syntes elevene det var rart å reflektere. Etter hvert ble de vant til det og var selv med på å beregne tid til å skrive

Bente Helen Skjelbred

refleksjoner. Ofte blir uttrykk som ”gøy” og ”veldig bra” benyttet til å beskrive hvordan deler av arbeidsmåten fungerte, at disse ordene blir brukt så hyppig kan tyde på at det var vanskelig for elevene å sette ord på det de følte. Jeg erfarte at billedprosessen ikke fullt ut kan planlegges på forhånd, og at det er viktig å lytte til eleven, for dermed bedre kunne legge til rette for skaperglede.

I Aksjon 2 økte behovet for å kommunisere med andre lærere. Spesielt nyttig var det å prøve ut tanker sammen med kollegaen som jeg delte undervisningsopplegget med. Denne kollegaen hadde en annen elevgruppe, men opplevde mye av det samme som jeg opplevde i min elevgruppe, og bekreftet opplevelsen i forbindelse med hvordan undervisningsopplegget fungerte. Erfaringer fra gjennomføringen av undervisningsopplegget er sammen med elevenes refleksjonsnotater med på å gi et helhetlig bilde av elevenes opplevelse av undervisningsopplegget, og har gitt meg en bedre forståelse av egen praksis i faget.

Oppsummering og refleksjon

Opplevelsen av hvor stor innvirkning arbeidsmåten synes å ha på uttrykket ”åpnet øynene” for verdien av en viss struktur i forhold til arbeidsprosess som jeg dro nytte av i eget arbeid og i undervisningssammenheng. Etter denne oppdagelsen ble det enklere å fokusere på innholdet i arbeidsmåten der en trinnvis inndeling av utviklingen i billedprosessen, og vektleggingen av å skape i spennet mellom det forestillende og ikke forestillende var vesentlig. Ved å legge til rette for en lekende og uredd arbeidsprosess, og appellere til fantasien og skaperglede hos elevene, erfarte jeg at undervisningsopplegget bidro til at elevenes fokus ble flyttet fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Dette var en viktig oppdagelse fordi jeg opplevde at det styrket elevens mestring i billedskapende arbeid. Samtidig krevde dette at jeg måtte gi fra meg noe av kontrollen i undervisningen. Jeg måtte våge å stole på elevenes individuelle tilnærming til oppgaven og samtidig støtte og hjelpe underveis. Utfordringen ved å gi fra seg noe av kontrollen krevde et mot som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Dette preget min tilnærming til elevene i retning av en mer dialogpreget undervisning. Gjennom denne erfaringen innså jeg at jeg måtte være villig til å gi eleven større frihet i det skapende arbeidet.

Det å fostre modige elever innebærer at læreren også må være modig. Erfaringen av å lytte til og stole på eleven i større grad enn tidligere, gav et nytt syn på egen undervisningspraksis som preger min tilnærming til elevene.

Bente Helen Skjelbred

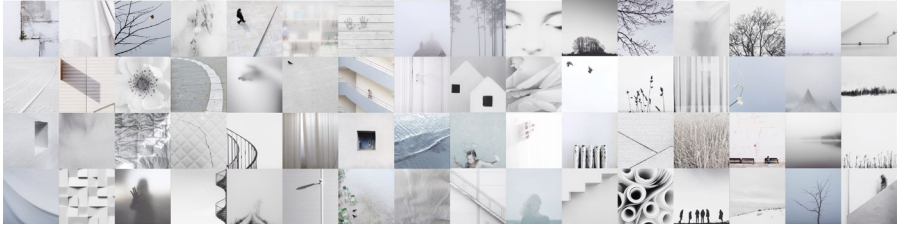
Referanseliste

Høie, M. (2001). *Om å forske i sin egen og andres praksis*, Nordisk pedagogikk 21. nr 4, s.263-277.

Schøn, D.(1983). *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus. Forlaget Klim.

Scott Frisch. (2003). *Å løsne på knuten "Tegnekrise"* Form 1, s. 20 – 23.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*.Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.



MOBILFOTOGRAFIET

- en undersøkelse av smarttelefonen som skapende verktøy

Innledning

Smarttelefonen og sosiale medier er en viktig del av dagens samfunn generelt og elevenes livsverden spesielt. Mobiltelefonens kamerafunksjon legger til rette for at det sosialt delte fotografiet preger vår måte å kommunisere på. En ny type visuell kommunikasjonsform vokser frem i det digitaliserte samfunnet der svært mange lever i grensesnittet mellom internettet og den fysiske verden. Faglig sett danner dette utgangspunktet for mitt problemområde. Min undersøkelse er et forsøk på å favne inn et fenomen i vår samtid, og å finne kunnskap om hvilke følger dette kan ha for undervisningspraksis innenfor de visuelle fagområdene i skolen. Jeg ønsker å finne ny, kommuniserbar kunnskap for både samfunn og undervisning.

Problemformulering:

Hva kjennetegner bruk av det sosialt delte mobilfotografiet som et verktøy for billedskapning?

Mobilfoto som forskningsfenomen

I første del av oppgaven beskriver jeg hvordan det lille, håndholdte produktet de fleste av oss eier kan danne et utgangspunkt for et forskningsprosjekt innen estetiske fag.

Gjennom eget, skapende arbeid erfarte jeg hvordan mobilkameraet påvirket holdningen til mine daglige omgivelsene. Mobiltelefonen var lettere å ta i bruk enn et digitalt speilreflekskamera; det var alltid med meg, og denne tilgjengeligheten påvirket mitt fotografiske blikk. Smarttelefonens tilgang til applikasjoner åpnet dessuten for et stort antall bilderedigeringsprogram som stimulerte til videre arbeid med bildeuttrykk basert på fotografiet. Mobiltelefonen blir dermed et verktøy for billedskapning som jeg fant interessant.

Fra egen undervisningshverdag så jeg hvordan sosiale billeddelingstjenester var noe som kjennetegnet mine elevers bruk av smarttelefonen. Instagram var den mest brukte tjenesten blant mine elever da oppgaven startet – en applikasjon samtlig av elevene brukte daglig til å dele egne mobilfotografi med. Av den grunn valgte jeg å bruke Instagram som case, og satte eget skapende arbeid med mobilfoto inn i en definert handlingskontekst.

Teoridel

Som teoretisk bakteppe vektlegges estetiske læringsprosesser. Eget skapende arbeid med det sosialt delte mobilfotografiet relateres til den estetiske erfaringen som lek, og kunsterfaringen som kommunikasjonsstiftelse (Gadamer). Den estetiske erfaringen som ligger i det å oversette egen persepsjon og inntrykk av verden rundt seg til fotografiske uttrykk bærer i seg en oversettelse av sanseintrykk (Baumgarten), og har en spesiell type emosjonell kvalitet som gjennomsyrer erfaringen - som en feiring av intense livsøyeblikk (Dewey). Jeg belyser også hvordan behovet for interaksjon, analyse og opplevelse (Hohr og Pedersen) ligger til grunn for den komplekse estetiske forståelsesform. Enhver skapende prosess er et subjektivt forarbeid som handler om hvordan man opplever verden.

Videre ser jeg på sosiokulturell læringsteori, og hvordan læring gjennom kommunikasjon er noe grunnleggende for oss. Her blir Deweys interaksjonisme og Vygotskijs proksimale utviklingssone sentrale tema. Jeg tar også for meg hvordan læringsprosessen i senere tid er blitt mer elevsentrert (Ziehe) , og hvilke konsekvenser den digitale revolusjonen har for hva som skaper god læring og relevante arbeidsprosesser (Hattie, Krokkan, m.fl.). Jeg velger også å løfte frem nyere teorier om læring som heutigogi og konnektivisme.

Visuell kultur i et digitalt kommunikasjonssamfunn er et annet sentralt felt. Jeg berører tema som literacy – evnen til å lese verden (Freire og Marcedo), medialisering av samfunnet (Hjarvand), og affordance-begrepet (Gibson) før jeg tar for meg smarttelefonen som kulturelt redskap (Säljö). Det kulturelle redskapets ulike artefakter (Wartofsky) blir også beskrevet.

Det siste punktet i teoridelen omhandler den fenomenologiske tilnærmingen jeg har hatt til fotografiet. Fotografiets indeksialitet (Sundbye) blir her sentralt, sammen med Barthes punctumbegrep og en eidetisk tilnærming til fotografiet basert på åtte innfallsvinkler (Purcell).

Metode

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt en fremgangsmåte der teoretiske undersøkelser går parallelt med det praktiske arbeidet.

Eget skapende arbeid har primært bestått i å bli kjent med fotografiet som medie, smarttelefonen som redskap og aktiv deltakelse i den sosiale billedelingstjenesten Instagram for å undersøke hvordan disse faktorene påvirker eget skapende arbeid.

For å sette eget arbeid i perspektiv, har jeg i tillegg valgt å samle inn data ved hjelp av e-post fra superbrukere (strategisk utvalgte informanter), - en gruppe engasjerte og kreative Instagrambrukere fra hele verden med en betydelig andel følgere som har vært aktive på Instagram i minst to år gjennom å poste bilder jevnlig.

Jeg har også testet ut egen erfaring i et pedagogisk opplegg gjennom deltakende observasjon i et undervisningspraksis-case. I etterkant av caset ble elevenes erfaring hentet inn ved hjelp av et spørreskjema.

For å få et fruktbart og relevant svar på problemstillingen har jeg på denne måten et metodetriangulert studie med en fenomenologisk-hermeneutisk innfallsvinkel.

Eget skapende arbeid

Gjennom en periode på ca 2 år postet jeg i gjennomsnitt fire bilder om dagen på min brukerkonto @kristinenor. Denne jevne bildeproduksjonen danner en kompleks prosess der jeg gjorde meg en rekke oppdagelser, og samlet sett danner dette arbeidet grunnlaget for min masteroppgave. For å formidle hoveddelene i arbeidsprosessen og de ulike nivåer av erkjennelse jeg kom til, har jeg tatt i bruk noen verktøy; *Barthes' punctumbegrep*, *Purcells eidetiske tilnærming til fotografiet* og etter hvert en *egen modell*. I egen modell setter jeg opp kategoeriene *å se*, *å redigere*, *å dele* og *å kommunisere* for å få frem en helhetlig forståelse av hva som kjennetegner min måte å bruke det sosialt delte mobilfotografiet som et verktøy for billedskapning.

Innhenting av data fra superbrukere

Gjennom engasjement på Instagram, hadde jeg skapt meg et nettverk som jeg til daglig hadde latt meg inspirere av. En ressursbank bestående av en rekke ulike visuelle stemmer. Personlighetene bak brukerne i nettverket kjente jeg lite til. Lite visste jeg også om deres holdning til og tanker rundt det å være skapende på et sosialt medie som Instagram. Dette siste punktet fant jeg svært relevant å hente inn data på. Med utgangspunkt i kategoriene *å se*, *å redigere*, *å dele* og *å kommunisere* fikk jeg samlet inn andre perspektiv enn mitt eget. Jeg samlet informasjon som jeg ikke fant dokumentert andre steder. En type informasjon som aktualiserte og satt min egen erfaring inn i en større kontekst, og gjorde at jeg kunne bekrefte og definere egne funn på en tydeligere og mer generell måte.

Utprøving og undersøkelse i skolen

En stor del av motivasjonen for studiet, var å finne ut hvordan min erfaring kunne anvendes i skolen. Jeg ønsket å prøve ut mobiltelefon som redskap og Instagram som læringsarena på den videregående skolen jeg til daglig jobber, og dermed få erfaring med hvilket utbytte elevene ville sitte igjen med etter denne måten å arbeide på.

Jeg gir i den didaktiske delen en beskrivelse av et undervisningsprosjekt som ble gjennomført over to perioder i en videregående skole. Jeg deler de viktigste erfaringene jeg gjorde underveis, og gir en konkret beskrivelse av hva elevene gjorde. Avslutningsvis gjør jeg rede for en analyse av elevenes egen vurdering av undervisningsopplegget, og noen refleksjoner rundt dette.

Oppsummering, refleksjon og konklusjon

Oppgavens siste del handler om de erkjennelser jeg sitter igjen med; om det å uttrykke seg gjennom fotografiet, drøfting av fotografiet som kulturell artefakt, deling og kommunikasjon som del av skapende arbeid og erfaringer med nyere læringsstrategier.

I konklusjonsdelen oppsummerer jeg sentrale funn; hvordan mobiltelefonen som redskap fungerte som en utvidet del av kroppen, en utvidelse av sanseapparatet som åpnet for en ny type tilstedeværelse som førte til at omgivelsene ble sett på med et nytt blikk.

Redigeringsapplikasjonene stimulerte videre til en lek og en forsterkning av billeduttrykk som igjen inspirerte til en personliggjøring av det fotografiske uttrykket. I dette handlingsrommet mener jeg det finnes et rikt læringspotensial ved å kunne bidra til å utvikle evnen til å beskrive, vurdere og å ha en kritisk holdning til ulike bildeuttrykk. Å kunne bruke Instagram som individuelt tilpasset inspirasjonsnettverk er også sentralt. Gjennom analyse og refleksjon over eget bildearbeid står man bedre rustet til å kunne ha en visuell våkenhet og kompetanse i møte med andres bildeuttrykk. Å kunne kommunisere med bilder handler også om å sette seg inn i andres måte å tenke på. Det sosialt delte mobilfotografiet åpnet for en levende kommunikasjonsform der man møter mennesker med en spesiell type følsomhet som jeg mener er viktig og sentral i et samfunn der visuell kommunikasjon overtar mye av det verbale. Denne type visuell våkenhet bør vårt fagområde ha som mål å stimulere fordi den rommer et potensial for konsentrasjon og faglig fokus midt i internettets bildemylder. Samlet sett beskriver dette egenskaper ved det sosialt delte mobilfotografiet som en skapt form og et resultat av interaksjon med omgivelsene.

Eget skapende arbeid: <http://instagram.com/kristinenor>

Elevarbeid: http://instagram.com/ig_nvgs

Sammendrag av Mastergradsavhandling i formgivning,
kunst og håndverk 2014

Thomas Andre' Aarnes Timland

Magisk realisme i fotomontasje

En visualisering av ufortalte historier fra Hydroparken



Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for forming og formgivning
Lærerskolevegen 40
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2014 Thomas Andre' Aarnes Timland

Innledning

Magisk realisme i fotomontasje er en masteroppgave skrevet av *Thomas Andre' Aarnes Timland*, i sammenheng med studiet Master i formgivning, kunst og håndverk. Bakgrunnen for denne masteroppgaven tar utgangspunkt i mine personlige interesser for arbeid med digital fotomontasje (*billedkomposisjon* bygd opp av fotografier eller deler av fotografier) og uttrykksformen Magisk realisme. Mye av inspirasjonen til mine fotomontasjer henter jeg fra virkelige hendelser og drømmer (ofte en kombinasjon) som jeg refererer til som *ufortalte historier*. Dette er «visualiseringer» som rasler gjennom hodet mitt når jeg er i en avslappet tilstand. Temaet for min masteroppgave er *Magisk realisme i fotomontasje med vekt på dens kjennetegn som billedlig uttrykksform*. Målet er å utarbeide en slags *veileder* med ulike kriterier for å utvikle en forståelse av Magisk realisme som billedlig uttrykksform. Den skal utgjøre et utgangspunkt for å bruke Magisk realisme i arbeid med digital fotomontasje. Problemstillingen for min oppgave er derfor:

Hvilke kriterier kan brukes for å skape og gjenkjenne Magisk realisme i fotomontasje?

Selve betegnelsen Magisk realisme ble formelt introdusert av kunstkritikeren Franz Roh i 1925 (Roh, 1925), og kan enkelt forklares som et begrep som brukes i billedkunst og litteratur. Den henviser til en situasjon eller et miljø hvor alt tilsynelatende virker ekte og troverdig, med unntak av ett eller flere elementer som gir et preg av usannsynlighet (Bowers, 2004). I følge artikkelen «Hva er Magisk realisme?» av Bjørn J. Berger (2005), har interessen for Magisk realisme har økt de siste årene, og den har blitt en vesentlig uttrykksform i mange dataspill og en rekke moderne filmer. Med tanke på at barn og ungdom ofte er interessert i og opptatt av disse områdene, vil Magisk realisme kunne representere et relevant tema for arbeid med digital billedskapning i skolen. Til tross for dette, synes det å råde en usikkerhet rundt hva som kjennetegner Magisk realisme som billedlig uttrykksform, og hva som skiller den fra nærliggende retninger som Fantasy og surrealisme. Derfor ser jeg også verdien i å studere og utarbeide en *veileder* med kriterier på Magisk realisme i arbeid med digital fotomontasje.

Metode og strategi

Gjennom en kvalitativ og fenomenologisk-hermeneutisk inspirert tilnærming til forskningsfeltet, brukte jeg *litteraturstudie, bildestudie, samtale med fagpersoner* (Per Helge Moen, billedkunstner og «Magisk realist»)(George Kremer, amatør fotograf og

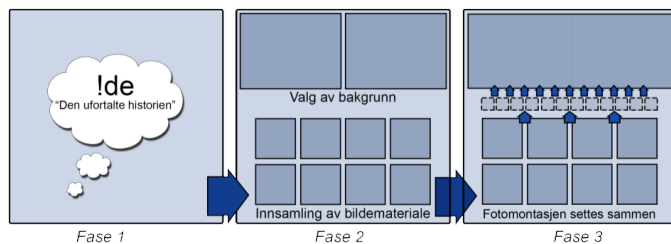
kunsthistoriker) og *eget skapende arbeid* for å søke kunnskap som ville belyse- og besvare min problemstilling. Egen bildeprosess ble bygd opp omkring vekslning mellom teoretiske og praktiske studier frem mot egen bevisstgjøring om Magisk realisme. Gjennom dette tilegnet jeg meg en rekke erfaringer og utviklet slik egen forståelse av hvordan Magisk realisme kan gjenkjennes, og brukes som utgangspunkt i bildeskapende arbeid med fotomontasje.

Undersøkelsens oppbygning

Gjennom den teoretiske studien, som representerer undersøkelsens første hoveddel, trekker jeg ut såkalte «basiskriterier» på Magisk realisme til veilederen. I den andre hoveddelen anvender jeg disse basiskriteriene gjennom egen bildeprosess. Dette går ut på å lage en fotomontasje ut ifra en ide. Jeg fotograferer/samler inn bildematerialet, og bruker Photoshop for å kombinere de ulike fotografiene (og deler av fotografiene) sammen til den resulterende fotomontasjen. I denne bildeprosessen tar jeg utgangspunkt i kjennetegn/kriterier på Magisk realisme som fungerer i forhold til å visualisere ideen gjennom fotomontasjen. Underveis i egen bildeprosess foretas nødvendige justeringer og korrigeringer av basiskriteriene. Nye kriterier utarbeides med bakgrunn i min økende kunnskap og bevisstgjøring om Magisk realisme. Sammen danner basiskriteriene og de nye kriteriene den endelige kriteriesamlingen. Denne utgjør grunnlaget for utvikling av *En Veileder Til Magisk Realisme i fotomontasje* (i oppgaven brukes kortversjonen veileder(en)).

Eget skapende arbeid og veilederen

Det viste seg at det å ha et tema og en ide å gå ut ifra, skapte en retning som gjorde det enklere å navigere og ta valg gjennom egen bildeprosess, både i henhold til å bruke Magisk realisme i arbeidet med å lage fotomontasjen, og det å utarbeide veiledende kriterier på Magisk realisme. Framgangsmåten for mitt praktiske arbeid kan illustreres gjennom *figur 1*.



Figur 1: Struktur over arbeidet med å lage fotomontasjen.

Inspirasjonen til temaet henter jeg fra «Stedet» og «historien». Stedet, som jeg har valgt som utgangspunkt og bakgrunn i fotomontasjen, ligger historisk plassert nederst i min hjemby Notodden: *Hydroparken* symboliserer starten på eventyret Norsk Hydro, og gjør Stedet sentralt i en unik og spennende historie. Hydroparken kan derfor sies å være et «landemerke» på Notodden som mange kjenner til, og kanskje blir noen overrasket når det gjøres forandring og skjer noe uventet i dette (kjente) landskapet?

Selve ideen om fotomontasjen er inspirert av minner og opplevelser fra eget liv, sammen med virkelige hendelser ifra Hydros historie. Minnene baserer seg på opplevelser- og fortellingene til min bestefar, som startet som visergutt på Hydro (Hydroparken) og jobbet der i 47 ½ år. Man kan si at jeg har «samlet» sammen ulike inntrykk og formet ideen. Fotomontasjen må forstås som en personlig og unik visualisering av ideen, som jeg refererer til som «*Den ufortalte historien*». Det bildeskapende arbeidet har resultert i fotomontasjen «*Den ukjente sabotøren*» (bakerst i sammendraget er det et bilde av fotomontasjen montert i utstillingssystemet). Samtidig med å lage fotomontasjen utviklet jeg en veileder med ulike kriterier. Veilederen er vist i *Figur 2* med tilhørende beskrivelse av dens funksjon(er):

Veileder(en): Betegner et fysisk «hjelpeverktøy» med et system bestående av en *kriteriesamling* og et *gradert poengsystem*. Hensikten med veilederen er å bruke den som; 1) utgangspunkt for å skape Magisk realisme i fotomontasje, 2) støtte gjennom en digital bildeskapende prosess, 3) for å gjenkjenne og vurdere den totale graden av Magisk realisme i fotomontasje.

Kriteriene er kategorisert etter stil og innhold, og de tar sikte på å vurdere fotomontasjen som et helhetlig visuelt uttrykk: - *Om et av kriteriene oppfylles/brukes, så inkluderer dette ett eller flere kriterier i systemet. Dette øker den totale graden av Magisk realisme i fotomontasjen.*

Kriteriene er rangert fra 1-10 for hvert av kriteriene, og hensikten med poengsystemet er å gi en såkalt «gradert vurdering» av Magisk realisme i fotomontasjen. Denne funksjonen har som mål å legge til rette for at brukeren på en enkel måte kan vurdere sine egne fotomontasjer, samt vurdere andres fotomontasjer. Poenggingningen bygger på brukerens egen tolkning og vurdering av i hvilke grad fotomontasjen oppfyller hvert av kriteriene.

I en kunst- og håndverksfaglig sammenheng handler dette om at eleven bruker kriteriene som utgangspunkt og støtte i sitt eget arbeid med å lage fotomontasjen, og underveis/i etterkant for å vurdere sin egen (egenvurdering) og andres (hverandrevurdering) fotomontasjer, der det gis poeng basert på graden av oppfylte kriterier på Magisk realisme. Læreren skal kunne bruke veilederen under vurderingen av bildearbeidene basert på hvor tydelig eleven har fått frem kjennetegn på Magisk realisme i fotomontasjen. I en slik sammenheng fungerer veilederen som et slags «vurderingsverktøy» i forhold til å vurdere egen skapende prosess og bildearbeid.

Figur 2: En Veileder Til Magisk Realisme i fotomontasje.

Som det fremkommer av veilederen (premissene), kan veilederen brukes for å gjenkjenne fotomontasjer som synes ligge i brytningen mellom realisme og surrealisme/Fantasy, gjennom å utelukke/skilte ut fotomontasjer som (tydelig) inneholder disse premissene.

Oppsummering og drøfting

Mine funn og erfaringer gjennom oppgaven tilsier at innfallsvinkelen for mange som kan høre inn under benevnelsen Magisk realisme, ofte baserer seg på intensjonen man bærer med seg i skapningsprosessen: En *undrende*¹ iakttagelse av virkeligheten, hvordan vi forholder oss til virkeligheten, hva vi er opplært til å se, og hva vi instinktivt opplever av verden rundt oss. Mye dreier seg om magesfølelse. Det å la det «magiske» i uttrykket komme av seg selv. Dette gjorde at enkelte av basiskriterierene ble justert og tilpasset underveis i egen bildeprosess. Disse basiskriteriene føltes *begrensende* i forhold til min ide, og for hva jeg ønsket å uttrykke gjennom fotomontasjen. Denne erfaringen var også viktig i forhold til mitt valg om å utvikle en veileder med et *gradert poengsystem*, slik at brukeren i større grad skulle få muligheten til selv å foreta sin egen tolkning og vurdering av fotomontasjen, med utgangspunkt i de ulike kriteriene. Om kriteriene hadde vært fastsatt uten muligheten til å gi en gradert poengskåre, så hadde det blitt en nærmest fasitlignende vurdering, noe jeg ikke ønsket. Av samme grunn valgte jeg å gi den benevnelsen: «*En Veileder Til Magisk Realisme i fotomontasje*».

Det er viktig å merke seg at dette baserer seg på mine egne vurderinger, derfor må også denne oppgaven forstås som et innspill i en diskusjon om kriterier på Magisk realisme. Siden Magisk realisme ikke opprettholder et ensartet visuelt språk, og spenner seg over et vidt spekter av uttrykksformer, gjør det vanskelig å gi den en klar og endelig definisjon. Jeg ønsker derimot at mitt utvalg av kriterier kan fungere som en fleksibel veiledning for den som ønsker og utforske denne uttrykksformen. Arbeid med fotomontasje er en tidkrevende prosess som innebærer store mengder etterarbeid. Valg av kriterier vil derfor være flytende, overlappende og mye baserer seg på skaperens intensjon, og hvor lagt man er villig til å «dra» det magiske. Kriteriene som jeg har plukket ut, er *indikatorer* på kjennetegn satt i system. Det er de jeg grovt sett forslår som de mest relevante, men dette er kun ment som forslag, og de er åpne for diskusjon og forandring. Veilederen jeg har laget, er derfor ment som en mulig vei inn til Magisk realisme, og kan brukes som plattform for videre utforskning av dens mange muligheter som billedlig uttrykksform.

¹ Det kan ha sammenheng med *underliggjøring* som virkemiddel (Viktor Sjklovskijs, 1916); å *endre* på måten vi oppfatter verden rundt oss. Dette er et sentralt virkemiddel i Magisk realisme. George Kremer påpeker; «(...)one of the key ingredients of Magic Realism is “the uncanny” (oversatt; «det underlige»)» (epost mottatt 18.9.2013).

Didaktiske refleksjoner

Didaktisk sett vil jeg trekke fram en viktig faktor som jeg mener har særlig overføringspotensiale til en kunst- og håndverksfaglig sammenheng. Dette er hovedsakelig erfaringer rundt: *Bruk av veilederen i egen bildeprosess.*

Om bruk av veilederen i egen bildeprosess

Siden hovedtyngden av min oppgave ligger i utforskningen av kriterier for å skape og gjenkjenne Magisk realisme i fotomontasje, vil jeg i det følgende trekke frem mine egne erfaringer rundt veilederens egenskaper som spesielt verdifulle i en kunst- og håndverksfaglig sammenheng. Å bruke veilederen i egen bildeprosess kan handle om:

- Å få erfaring med å bruke digitale verktøy, eksperimentere og prøve ulike teknikker og formalestetiske virkemidler i arbeid med fotomontasje.
- Å få grunnleggende erfaring med å studere og vurdere virkemidler i bilde (fotomontasje), gjenkjenne og reflektere over forskjeller og likheter mellom ulike uttrykksformer/stilretninger.
- Å bruke Magisk realisme som inspirasjon og utgangspunkt for eget bildeskapende arbeid.
- Å berike og utvikle våre indre forestillingsbilder² gjennom å gi dem et visuelt uttrykk.
- Å utvikle et fundament for eget visuelt uttrykk, og skaffe seg en grunnleggende forståelse for formidling knyttet til digital bildeskapning og visuell kommunikasjon.
- Å synliggjøre våre indre forestillingsbilder for andre.

I forhold til å generere forestillingsbilder, som kan settes i sammenheng med impuls/drivkraften i en skapende prosess (Austring & Sørensen, 2006, s. 155), representerer Magisk realisme et spennende utgangspunkt nettopp ved at den «lever» i grenselandet mellom det vi må forstå med fantasien, og det vi kan forstå ut ifra vår egen erfaringsverden. (MRVA, 2011; Zamora & Faris, 1995). I denne sammenheng vil fotomontasje kunne gi mange og gode muligheter for å realisere og synliggjøre våre indre forestillingsbilder (det vi ønsker å formidle med bildet).

² **Forestillingsbilder** menes det i denne sammenheng de *indre bilder* (visualiseringer) man ser for seg i sitt eget hode. De indre bildene vil kunne skapes på bakgrunn av en historie/fortelling, eller fra drømmer, minner, inntrykk og opplevelser (ofte en kombinasjon).

Ut ifra kunnskapsløftet sine målsetninger, ser jeg at bruk av veilederen i egen bildeprosess vil kunne gi muligheter for en tilpasset og variert undervisning, i kunst- og håndverksfaget. Ved å kombinere temaene *Magisk realisme og digital fotomontasje i en sammenhengende bildeprosess*, vil det, etter mine erfaringer, skapes gode forutsetninger for å kunne stimulere forestillingsevne og fantasi, og dermed også inspirere og motivere elevene når de selv skal i gang med sitt eget bildeskapende arbeid. I denne bildeprosessen vil man få øvelse i å bruke digitale verktøy, og mulighet til å prøve ut ulike teknikker og fremgangsmåter i arbeidet med å få frem kjennetegn på Magisk realisme i fotomontasjen. *Gjennom veksling mellom teori og eget skapende arbeid*, blir man bedre kjent med uttrykksformen Magisk realisme. Samtidig tilegner man seg ferdigheter i å bruke bildebehandlingsprogram og digitalt kamera, samt andre digitalt verktøy som projektor og skriver i forbindelse med utstilling. *Elevene vil gjennom dette kunne utvikle både spesielle og generelle erfaringer med bruk av digitalt verktøy og visuelle uttrykk*. Mine erfaringer viser at bruk av veilederen i bildeprosessen vil kunne gi erfaringer man kan få nytte av i faglige sammenhenger, men også i hverdagen og i arbeidslivet. Jeg vil også nevne at veilederen kan være et alternativt forslag til en måte å *vurdere bildearbeid*, som vil kunne brukes av både den enkelte elev/student og lærer/igangsetter.

Det er med bakgrunn i mine erfaringer og i Kunnskapsløftet sine føringer at jeg har kommet frem til svaret på hvilke kriterier som kan brukes for å skape og gjenkjenne Magisk realisme i fotomontasje, og hvordan dette vil kunne brukes i kunst- og håndverksfaget. Jeg vet ikke om mine funn vil samsvare med den reelle skolehverdagen, og hvordan bildeprosessen og veilederen vil fungere i praksis.

Videre utforskning

I videre utforskning vil det å anvende disse temaene i en undervisningssammenheng være interessant for å se om elevene utvikler sine ferdigheter og skaper et fundament for eget visuelt uttrykk. Det blir spennende å se om Magisk realisme appellerer og fanger elevens interesse. Vil kriterier på Magisk realisme kunne brukes som utgangspunkt for å skape og vurdere variasjoner innen Magisk realistiske uttrykk i arbeid med digital fotomontasje? I denne sammenhengen ville det ha vært interessant å se nærmere på hvordan elever og studenter fra ungdomsskolen, videregående skole og høyskolen faktisk bruker veilederen gjennom egen bildeprosess, og om læreren kan bruke veilederen for å vurdere bildearbeid/fotomontasjer. Her ville det også vært interessant å teste om veilederens system fungerer i arbeid med forskjellige teknikker i bildeskaping, samt ulike stilretninger. Ved å gjennomføre bildeprosessen i skolen, ville jeg fått mulighet til å se, utnytte og utvikle veilederens potensial.

kilder

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Berger, B. J. (2005). MAGISK REALISME: EN LEVENDE OG ORGANISK STILART. Lastet ned 12.02, 2013, fra http://phmoen.no/lenker/hva_er_magisk_realisme.html
- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) realism*. London: Routledge.
- Ebbestad, G., Grøstad, K., Lutnæs, E., Moe, E., Stave, A., & Egeland, G. (2009). Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet Veileder. *Oslo kommune Utdanningsetaten*.
- Kremer, G. (u.å.). What is Magic Realism Art. Lastet ned 03.02, 2013, fra <http://www.monograffi.com/magic.htm>
- Moen, P. H. (2007). TEMA: MAGISK REALISME I BILLEDKUNSTEN. Lastet ned 24.01, 2013, fra http://www.phmoen.no/index.html?/lenker/hva_er_magisk_realisme.html&main
- MRVA. (2011). Magic Realism in the Visual Arts. Lastet ned 17.10, 2013, fra <http://merexcursion.com/schoolwork/flash/MRVA.html>
- Roh, F. (1925). *Nach-Expressionismus: magischer Realismus : Probleme der neuesten europäischen Malerei*. Leipzig: Klinkhardt & Biermann.
- Zamora, L. P., & Faris, W. B. (1995). *Magical realism: theory, history, community*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Vedlegg: Fotomontasjen; «Den ukjente sabotøren»

I forbindelse med masterutstillingen, ble den ferdige fotomontasjen plottet ut på tekstilbanner i størrelse 450 x 150cm. Denne ble montert i et bannersystem, som bildet under viser:



Figur 3: Prøvemontering av bannersystemet (450 x 150cm), vestibylen på Notodden VGS.

Artikkelen "Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgiving kunst og håndverk" av Marte Sørebo Gulliksen og Finn Hjardemaal ble første gang publisert i *Acta Didactica Norge*.

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno>

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1052>

Hele artikkelen er republisert her med samtykke fra forfatterne!

Marte Sørebo Gulliksen

Førsteamanuensis, Høgskolen i Telemark

Finn Hjordemaal

*Førsteamanuensis, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Professor 2, Høgskolen i Telemark*

Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk

– en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer fase 1 i et større fagdidaktisk forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Artikkelen har som mål både å introdusere problematikken på et mer gjennomgripende nivå, og å utforske kvantitativt studentbesvarelser innhentet i forbindelse med StudDataundersøkelsen. Problemstillingene er "Hvilke arbeidsformer er representert i planverket for faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk?" og "Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen?". Analysene av materialet tyder på at fagplanene ser ut til å ha en vektlegging på studentenes individuelle kompetansebygging og et fokus på individuelle arbeidsformer. I utdanningen, derimot, står arbeidsformer som har et hovedfokus på det kollektive, sterkere, slik studentene rapporterer at de opplever det.

Nøkkelord: Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk, studentenes erfaring, kvantitativ studie, institusjonenes tilrettelegging av arbeidsformer

Innledning

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk møter i dag de samme krav om å være forskningsbasert som andre universitets- og høgskoleutdanninger (KD, 2005; Hjordemaal, 2009). Forskning på formgivning, kunst og håndverk har en kort tradisjon, men har blitt kraftig styrket de siste årene (Nielsen, 2007). Samtidig er det er lite forskningsbasert kunnskap tilgjengelig om selve høgskoleundervisningens praksis, innhold og arbeidsformer og hvordan denne tar i bruk denne kunnskapen. St.meld 30 2008/2009 *Klima for forskning*, bygger på dette når den presiserer behovet for mer forskning knyttet til profesjonsforskning (KD, 2008/2009). Vi ønsker med denne artikkelen å bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om faglærerutdanningsprofesjonen.

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er et treårig studium som gir bachelorgrad og kvalifiserer til å undervise i faget kunst og håndverk i hele grunnskolen og formgivingsfagene i den videregående skolen. I Norge finnes også en annen vei til å oppnå faglærerkvalifikasjon i disse fagene: ved å studere ved en av profesjonshøgskolene innenfor kunst og håndverksfagene og deretter ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Selve faglærerutdanningen tilbys bare ved to høyskoler i Norge: Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark.

I Norge er imidlertid en faglærerutdanning ingen nødvendighet for å undervise i kunst og håndverk i grunnskolen. Her skiller Norge seg fra flere europeiske land. I følge den europeiske undersøkelsen *Art and Cultural Education at School in Europe* er det relativt vanlig på verdensbasis å ikke ha fagutdannede lærere i småskolen, men det er uvanlig å ikke ha minimums utdanningskrav til lærere på ungdomskolen (AECEA, 2009; Bamford, 2006).

Faget Kunst og håndverk i grunnskolen styres av læreplanen Kunnskapsløftet. Faget har fire områder: kunst, design, arkitektur og visuell kommunikasjon, som alle har mange mål. Disse målene er innbyrdes divergerende og til dels selvmotsigende (Brønne, 2009; Digranes, 2009; Gulliksen, 2009). Dette har det norske faget felles med de andre europeiske fagene, og de andre kunstfagene (AECEA, 2009; Spord Borgen & Brandt, 2008), og dette er også et fellestrekk for lærerplansjangeren (Øzerk, 2006).

Kunst og håndverksfagene i Norden har to felles problem: stadige endringer både av navn på og innhold i fagene, og uklare definisjoner/intern uenighet i defineringen av begrepene som brukes i fagene (Gulliksen og Johansson, 2008; Ólafsson, 2008). Det å skulle håndtere denne kompleksiteten stiller store krav til læreren. Et islandsk forskningsprosjekt om hvordan lærere i kunst og håndverk (Hönnun og smíði) forstår sitt fag og fagplaner konkluderer med at islandske lærere "tend to see their curriculum identity as deeply rooted in their personal history, even in their family history" (Helgadóttir, 1997:iii; Lutnæs, 2006).

Brønne påpeker i sin doktorgradsstudie flere uklarheter i vurderingssituasjoner i faget i lærerutdanningen (Brønne, 2009). Hun antyder at det er mulig å se at disse uklarhetene ikke kommer av manglende kriterier for verdsetting, men av manglende enighet eller manglende bevissthet omkring hvilke kvalitetskriterier som skal være gjeldende i den enkelte verdsettingssituasjon (Brønne, 2009). Også Lutnæs (2006) har dokumentert en slik problematikk i forhold til vurdering. Det er igangsatt flere tiltak for å gjøre vurdering i Kunst og håndverk mer gjennomsliktig og objektiv. Blant annet har Oslo Kommune utviklet en veiledning til vurdering i faget (Ebbestad et al., 2009)

Slike diskrepanser gjør det viktig å undersøke hvilken utdanning disse lærerne har og får, noe som etterlyses på et europeisk nivå i dag (KEA, 2009; EUC, 2007). AECEA rapporten konkluderer "it is important to look at who teaches the arts subjects in the different European countries and how these

teachers are trained” (AECEA, 2009:65). Norge har en utfordring her, skriver Nielsen:

The challenge for the teacher training programmes is to build upon [...] research and thus make traditions visible for a critical discussion related to the educational aims.

(Nielsen, 2007:130)

”Integrert lærerutdanning” er et begrep som har blitt re-aktualisert i samband med den nye Grunnskolelærerutdanningen (GLU)(KD, 2009). Da er det viktig å ha kvalifisert kunnskap om hva man allerede har, slik at man kan møte disse utfordringene på en konstruktiv måte. For eksempel bør man vite hva det er som ligger i faglærerutdanningen som vi må ta vare på, og som for eksempel en profesjonsutdanning i et kunstfag pluss praktisk pedagogisk utdanning (PPU 60stp) ikke gir.

Problemfelt

Denne artikkelen presenterer første del av et større forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Det er en eksplorerende studie som i første rekke har som mål å dokumentere den aktiviteten som foregår i studiet og det innholdet som formidles. Sekundært har studien et teoribyggende mål ved å syntetisere kunnskap fra eksisterende forskning på området.

Denne første delen av forskningsprosjektet baseres på analyser av ramme-, fag- og emneplaner og kvantitativt materiale om faglærerutdanningen i kunst og håndverk innhentet som en del av den store StudData undersøkelsen til Senter for profesjonsforskning ved HiO. Det er gjort få studier i faglærerdelen av dette materialet. Så vidt vi kjenner til, er det per november 2010 gjort én studie som også inkluderer vårt materiale (Hatlevik, 2009). Fordi materialet er så vidt lite brukt, har det derfor vært ønskelig fra vår side å gå åpent inn og se hva det er mulig å finne der. Denne åpne, eksplorative innfallsvinkelen forventes å kunne generere noen problemstillinger som kan følges opp i neste fase av prosjektet.

Vårt perspektiv inn i materialet er didaktisk, med fokus på arbeidsformer eller arbeidsmåter (Gundem, 1998; Engelsen, 2006). Rammeplanene, fag- og emneplanene for studiene gir en kontekst til StudDatamaterialet. I den forbindelse blir Goodlads teori om læreplannivåer relevant som et systematiserende verktøy (Goodlad, 1979).

Vår tilnærming gjennom StudDatamaterialet er ikke uproblematisk, og gir metodologiske utfordringer knyttet til undersøkelsens validitet. Dette utdypes senere. Vår tilnærming burde likevel kunne gi oss indikasjoner på hvilke arbeidsformer som kan være til stede i institusjonenes opplæring og undervisning. Som vi vil se nedenfor har imidlertid vår del av StudDatamaterialet et forholdsvis lite omfang, derfor skal vi ikke trekke store, generaliserende konklusjoner om hvilke arbeidsformer som preger faglærerutdanningen. Derimot ønsker vi å løfte fram og drøfte noen data som kan være interessante ut

fra vårt perspektiv, og bruke dette til å stille mer presise spørsmål om innhold og arbeidsformer i faglærerutdanningen i neste del av forskningsprosjektet. Denne neste delen av forskningsprosjektet vil bli presentert i en senere artikkel. En tredje artikkel angående metodologiske betraktninger til fase to er skrevet (Gulliksen og Hjardemaal, 2010), og en siste artikkel som vil bidra med ytterligere teoretiske perspektiv, er under planlegging.

Teoretisk bakgrunn

Forskning på høgscoleutdanningspraksis innen lærerutdanning i kunst og håndverk forekommer foreløpig kun i to studier på doktornivå i Norge (Brønne, 2009; Gulliksen, 2006). Mens Brønnes studie var en fagdidaktisk studie om praktisering av et område innen kunst og håndverk i allmennlærerutdanning, var Gulliksens studie en studie av kommunikasjon om formkvaliteter mellom studenter og lærere i faglærerutdanningen. Gulliksen har også diskutert undervisning på lærerutdanningsnivå i kunst og håndverk i flere artikler senere (Gulliksen, 2008a, 2008b, 2009). I 2008 gjennomførte Lutnæs en undersøkelse av to kull tidligere faglærerstudenter ved HiO sin nåværende yrkespraksis (Lutnæs, 2008), mens Gulliksen i 2010 gjorde en tilsvarende undersøkelse av 10 årskull ved HiT (Gulliksen 2010). I retrospektive spørsmål om utdanningen kom det fram at studentene hadde ønsket seg en mer yrkesrelevant utdanning knyttet til de faglige utfordringene de møtte som nye lærere (Lutnæs, 2008:12). Ohnstads doktorgradsstudie som bygger på empirisk materiale fra intervjuer med praksislærere, kan også nevnes i denne sammenhengen (Ohnstad, 2008).

Det er adskillig mer forskning på faget som skolefag. Skolefaget Kunst og håndverk har tradisjonelt blitt påvirket av den oppfatning at fagkunnskapene læres gjennom egen handling. Det er derfor mulig å hevde at faget historisk og praktisk var og er et prosessfag (Kjosavik, 1998; Johansson, 2002; Gulliksen, 2006).

Prosesser i kunst og håndverksfaget har ofte et fokus på det individuelle: det er individet som lager noe, det er individet som utvikler seg selv og sine ferdigheter. Dette knyttes i forskningsprosjekter i kunst og håndverk ofte opp til kognitivistiske teorier. Historisk sett har fagets teoretiske og forskningsmessige tilknytning vært til pedagogikkfaget og derunder hovedsakelig psykologiske retninger (Nielsen, 2007; Aakre & Randers-Pehrson, 2008). Eksempler på dette er utbredte utviklingspsykologiske modeller som Lowenfeld og Brittain og Trageton, som alle er tydelig inspirert av Piaget og hans stadieteoretiske tenkning (Lowenfeld & Brittain, 1982; Trageton & Gullberg, 2007). Dette fremhevet den delen av fagets innhold som var preget av romantiske ideer om å uttrykke seg selv, en karismatisk holdning. Både Reitan og Brønne poengterer i sine avhandlinger at kunst og håndverksfaget historisk sett har hatt en fokusering på en personlig karismatisk tilnærming (Brønne, 2009; Reitan, 2007).

Parallelt med dette har faget også rommet andre mål og læringsidealer: et encyklopedisk dannelsesideal, teknikk og materialferdigheter, og formalestetisk oppdragelse (Brønne, 2009). Det er mulig å argumentere for at det i de siste årene har vært et stadig større fokus på den delen av fagets kunnskapsinnhold som skal sette barn i stand til å kunne delta i demokratiske prosesser, for eksempel ved å ha kunnskap om hvordan arkitekttegninger kan tolkes (Nielsen, 2000, 2007; Digranes, 2009). Denne retningen i faget kan til en viss grad sies å ha røtter i den kritiske billedpedagogikken. Denne holdningen til læring i faget tar utgangspunkt i at det skapende individet eksisterer i en sosial og kulturell kontekst. Eksempler på dette er Gerd Z. Nordström på 70-tallet og Brett og Marjorie Wilson med flere i dag (Nordström, 1975; Wilson, 2004). Disse bidragene reflekterer perspektiver på og tilnærminger til læring som står sentralt hos Vygotskij og andre representanter for den kulturhistoriske skole eller videreføring av denne, for eksempel Lave & Wenger (1991), Engeström (2000) og Säljö (2002).

Disse to tilnærmingene til læring viser at arbeidsformer i Kunst og håndverk som prosessfag kan være forskjellig. En funksjonell oppdeling kan altså være å skille mellom mer individualistiske og mer kollektivistiske former. Vi vil derfor bruke et slikt hovedskille i analysen av materialet.

Oppsummering og problemstilling

Valg av arbeidsformer er et grunnleggende trekk ved undervisning. Vi vet at både individualistiske og kollektivistiske arbeidsformer har sammenheng med utformingen av strategier for hvordan man som lærer kan gi en best mulig undervisning i kunst og håndverk på ulike trinn i utdanningssystemet.

Noen studier av konkret utdanningspraksis viser til eksempler på praktisering av både individuelle og kollektive arbeidsformer, men vi har ikke funnet forskning som har vært opptatt av dette som sådant. Vi vet altså lite om hvilke arbeidsformer som kjennetegner undervisningen i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk mer eksplisitt og i et mer helhetlig perspektiv.

På denne bakgrunnen har vi formulert følgende problemstillinger:

- 1) Hvilke arbeidsformer er representert i planverket for faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk?
- 2) Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen?

Design

Til sammen utgjør de to problemstillingene en helhet for studien som presenteres i denne artikkelen. Resultat fra undersøkelsene i de to problemstillingene drøftes i drøftingsdelen mot slutten av artikkelen, og konklusjonene

som trekkes knytter seg til denne helheten. Det er allikevel et noe større fokus på metodeproblematikk til problemstilling 2, da det, som nevnt over, er klare utfordringer med å gå inn i StudDatamaterialet med vårt perspektiv. Siden problemstilling 1 danner kontekst for problemstilling 2, er det ønskelig å begynne med å besvare denne før vi går inn i denne grundigere gjennomgangen av metodeproblematikken for problemstilling 2.

Når det legges opp til en læreplananalyse i problemstilling 1, er det nødvendig å understreke at motivet for denne analysen er å gi kontekst til problemstilling 2. Det betyr at vi har valgt en læreplananalyse som først og fremst gir en oversikt over hovedtrekk. En slik tilnærming gir oss mulighet til å se det faktiske innholdet i denne formelle læreplanen og diskutere i korte trekk hvordan vi oppfatter dette i forhold til vårt fokus på arbeidsformer, uten å komme for langt inn i dype tolkninger av bakgrunn for planene (den intenderte læreplan) eller å gå for langt i retning av å problematisere våre hermeneutiske forutsetninger for å forstå denne formelle læreplanen (den oppfattede læreplan). Dette bidrar etter vår mening til å holde fokus på studiens ambisjon: som introduksjon til, eller første fase av, en større studie av arbeidsformer i faglærerutdanningen.

Arbeidsformer i planverket

Faglærerutdanningen reguleres av *Rammeplanen i formgivning, kunst og håndverk* fra 2003 (UFD, 2003) med tilhørende forskrift. Rammeplanen følger samme oppbygging som de andre lærerutdanningsrammeplanene og har tre kapitler. Det første kapitlet er felles for alle lærerutdanninger, og introduserer læreryrket som yrke og fenomen i samfunnet. Det andre kapitlet introduserer faglærerutdanningen spesielt: formål og egenart, oppbygging og organisering, praksisopplæring og kort hvordan overgangen fra rammeplan til fagplan skal være.

Faglærerutdanningen har en obligatorisk del, bestående av pedagogikk (30 stp), grunnstudium i formgivning, kunst og håndverk (75 stp) og kunst og formkultur (15 stp). Inkludert i de to sistnevnte, skal det være til sammen 15 stp fagdidaktikk. I tillegg kommer 12-14 uker praksisopplæring som ikke studiepoengfestes. Faglærerutdanningen har også en valgfri del som skal være en 60 stp fordypning innenfor valgfri del av grunnstudiet. Denne valgfrie delen skal også ha innbakt 15 stp fagdidaktikk, og det skal også inneholde et utviklingsarbeid som tilsvarer 15 stp.

Tabell 1: Studiemodell for faglærerutdanningen i følge Rammeplanen

Studieår	Fag			
F3	Formgivning, kunst og håndverk - Fagdidaktikk (15 stp) - FoUprosjekt (20 stp)			Praksis
F2	Pedagogikk (15 stp)	Formgivning, kunst og håndverk (40 stp) - fagdidaktikk - utviklingsarbeid – fordypning	Kunst og formkultur (5 stp)	Praksis
F1	Pedagogikk (15 stp)	Formgivning, kunst og håndverk (35 stp) - fagdidaktikk	Kunst og formkultur (10 stp)	Praksis

I kapittel tre i rammeplanen presenteres formål og egenart og målområder for de tre fag og fagområdene. I pedagogikk er det tre målområder: "Læreren, eleven og opplæringen", "Læreren og eleven i organisasjonen" og "Læreren og eleven i samfunnet". I grunnstudiet er det også tre målområder: "Skapende arbeid", "Fagteori" og "Fagdidaktikk". I kunst og formkultur er det to målområder "Fagteori" og "Fagdidaktikk". Det er ikke utarbeidet målområder for den valgfrie fordypningsdelen.

Målområdene er utfylt med punktvisse målformuleringer av typen "Studentene skal...". Alle målene beskriver altså hva den enkelte student skal kunne/være i stand til/ha innsikt i/ha ferdighet i, og så videre. De retter seg altså mot individuelle mål. Rammeplanen beskriver ikke hvilke arbeidsformer som skal brukes i oppnåelsen av disse individuelle målene. Allikevel tas arbeidsformer opp på en annen måte siden flere av målområdene, i størst grad innen området pedagogikk og i målområdene fagdidaktikk i grunnstudiet og kunst og formkultur, retter seg mot studentenes kommende undervisningspraksis i læreryrket. Mange av målene, særlig i pedagogikkdelen, retter seg mot hvordan en som lærer skal få den enkelte elev til å lære, altså et individfokus her også. Samtidig understrekes det at denne individuelle læringen foregår i et fellesskap. Som for eksempel: "Kunne motivere og legge til rette for den enkeltes skapende utvikling og lede elevenes arbeidsfellesskap" (UFD, 2003:19).

Seks av sju målformuleringer innen grunnstudiets målområde "Skapende arbeid" er lange. De er sammensatt av (minimum) to setninger der første setning presenterer hva studenten selv skal få av praktisk ferdighet/erfaring med skapende arbeid, mens andre setning er et fagdidaktisk vedheng av typen "[...] og kunne lede slik virksomhet i pedagogisk sammenheng" og "[...] og kunne formidle denne på hensiktsmessige måter i møte med elever og deres skapende prosesser." (UFD, 2003:21). Denne helgarderingen finnes ikke i noen av de andre målområdene. Målområdene "Fagteori" i både Kunst og formkulturdelen og i grunnstudiumdelen er imidlertid bare fokusert rundt kunnskap og ferdigheter hos den enkelte student.

Hovedinntrykket Rammeplanen gir, er altså et fokus på studenten som individ og den kunnskap og læring studenten skal utvikle, noe som ikke er uvanlig i målformuleringer i et studium. En fagplantekst har som oppgave å være en kontrakt mellom studiested og student. Den skal per definisjon ha målbare kriterier for hva studentene skal kunne når de er ferdige. En kan allikevel stille spørsmål ved hvorfor det ikke presiseres tydeligere at studentene skal lære om de sosiale og kulturelle betingelsene for den individuelle og felles aktiviteten som foregår allerede i rammeplanen.

Det interessante blir dermed å se hvilke arbeidsformer som presenteres når de to høyskolene som tilbyr faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk utarbeider sine egne fagplaner på dette grunnlaget. Vi finner igjen rammeplanens målformuleringer i begge institusjonenes planer. Det som skiller de to faglærerutdanningsinstitusjonenes fagplaner fra hverandre, er hvordan de har organisert studiet. Kan et oversiktsblikk gi innsikt i hvilke arbeidsformer som er ment å skulle prege undervisningen på de to institusjonene?

Vi har hentet inn de fagplaner som var aktuelle for vårt kull med studenter (start h2004) fra de respektive institusjonenes digitale og offentlig tilgjengelige fagplanarkiv i januar 2010.

Begge utdanningsinstitusjonene har utarbeidet fagplaner i alle de tre fag og fagområdene. Det er imidlertid klart at fagplanene for kunst og formkultur (HiT, 2004b) og pedagogikk (HiT, 2004c) ved HiT imidlertid ikke er oppdatert etter den nye rammeplanen, men følger den forrige rammeplanen fra 1999 (KUF, 1999). HiO sine planer for disse fagområdene følger imidlertid den nye planen (HiO, 2004b, 2004c). På grunn av dette er det vanskelig for oss å skulle ta for oss hele helheten, siden dette fort hadde flyttet oppmerksomheten vekk fra vårt fokus og over til ulikhetene mellom de to Rammeplanene. Siden det er grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk som utgjør størsteparten av den obligatoriske delen av faglærerstudiet, velger vi kun å gå nærmere inn i fagplanen for denne.

HiT deler grunnstudiet opp i seks delemner: Grunnleggende fagdidaktiske og fagteoretiske emner, Bilde, Skulptur, Bruksform, Arkitektur og IKT (HiT, 2004a). HiO deler målområdet Skapende arbeid i grunnstudiet opp i 2-dimensjonal form (Tegning 1 og 2, Skrift 1 og 2, Maleri 1 og 2, Trykk 1 og 2 og Tekstil 1 og 2), 3-dimensjonal form (1.år: Harde materialer med hovedvekt på tre, metall og plast, 2. år: Plastiske materialer – keramikk) og 4-dimensjonal form: (IKT i skapende arbeid og visuell kommunikasjon 1 og 2) (HiO, 2004a). De andre målområdene deler HiO ikke opp.

HiT sin beskrivelse av organisering og arbeidsformer i fagplanen for grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk er en beskrivelse av et "vekselspill [...] mellom praktisk skapende arbeid, teoretisk orientering og didaktisk refleksjon. Dette krever organiseringsformer der de ulike delemnene dels studeres separat, og dels studeres slik at de utfyller hverandre og sees i sammenheng." Denne og tilsvarende formuleringer framstår i vår sammenheng

som abstrakte og lite konkrete når det gjelder hvordan dette vekselspillet faktisk skal foregå. Videre nedover nevnes ni lærings- og formidlingsformer. De introduseres slik: ”studentene [skal] få allsidige erfaringer med og kunnskaper om faglige lærings- og formidlingsformer som...” (HiT, 2004a: 8). Enhver kategorisering av disse vil være diskutabel, men ut fra planene som helhet (mål og evaluering), våre erfaringer og teori omkring arbeidsformer i fagfeltet, mener vi at den følgende kategorisering kan forsvares: Av disse ni arbeidsformene kan seks sies å ha hovedfokus på individet: ”Verkstedarbeid”, ”Forelesning”, ”Demonstrasjon”, ”Veiledning og vurdering”, ”Visuelle presentasjonsformer og formidling” og ”Ekskursjoner”; én som kan sies å ha hovedfokus på det kollektive: ”Klasse og kollokviearbeid”; mens ”Problemløsning individuelt/i gruppe” peker i begge retninger og ”Tema og prosjektarbeid” ikke gir klare signaler i den ene eller andre retningen. Videre i fagplanen presenteres dette ytterligere. Det meste av teksten henvender seg, slik vi ser det, til den enkelte studentens individuelle læring. Imidlertid finnes det en setning ”Betydning av nærvær, deltakelse i og ansvar for et aktivt skapende arbeidsmiljø er en viktig faktor for studieutbyttet.” (HiT, 2004a:6) som umiddelbart kan sies å ha et kollektivistisk fokus, men samtidig er det ikke presisert om dette studieutbyttet kommer som et resultat av individuelle eller kollektive arbeidsformer. Det vises senere til samarbeidsprosjekter på tvers av fag, men i disse er det det faglige innholdet som skal ses i sammenheng, ikke individets læring som skal foregå i et sosiokulturelt rom. Teksten som helhet forblir også i fortsettelsen på et relativt abstrakt nivå med stort rom for den enkelte høyskolelærers valg for undervisningen. Det som skal vurderes til slutt er den enkelte students individuelle måloppnåelse.

HiO skiller tydeligere mellom organisasjon og arbeidsformer i sin fagplan (HiO, 2004a). De begynner sin presentasjon av organisasjon i fagplanen for grunnstudiet mer formalistisk, med å forklare strukturen i faget. Deretter påpekes det: ”Undervisningsformen innen faglærerutdanningen er prosjekt- og samarbeidsbasert; et samarbeid som kan foregå både på interne og eksterne arenaer.” (HiO, 2004a:6) Videre presenteres organisering av fordypningsemner og moduler i forhold til progresjon (antagelig studentenes læringsprogresjon). De kulturelle referansene fremheves, det samme gjør styrking av fagområdet (i seg selv) på linje med videreutvikling av studentenes erfaringer og forankring i læreryrket gjennom teoretiske og metodiske problemstillinger. Først i siste setning av fjerde avsnitt nevnes studentenes praktiske arbeid som sak i seg selv, noe som følges opp med påpeking av betydningen av studentenes handlingskompetanse.

Når HiO sin fagplan går videre til å beskrive arbeidsformer, er de imidlertid også tydelige på at studentenes skapende arbeid står sentralt. Her påpekes på samme måte betydningen av individets individuelle læring som i HiT sin plan, men denne knyttes med en gang opp mot en sosial kontekst: ”Den faglige dialogen mellom lærer og student knyttes til sammenhenger mellom idé,

fagtekniske, praktiske prosesser og kunstfaglig teori og analyse. Studenter og lærere har et felles ansvar for å skape helhet i studiet, og se dette samarbeidet i forhold til læreryrket." (HiO, 2004a:6-7) Fem strekpunkter oppsummerer typer av arbeidsformer som "kan" være aktuelle (HiO, 2004a:7). Av disse mener vi at to i hovedsak kan sies å ha hovedfokus på det individuelle: "Forelesninger, seminarer og individuelt studium" og "Faglige innføringer, demonstrasjoner, verkstedarbeid"; to kan sies å ha hovedfokus på det kollektive: "Gruppearbeid" og "Prosjektarbeid og fellesstudier"; mens punktet "Varierte presentasjoner og dokumentasjonsformer" er vanskelig å kategorisere etter våre kriterier. HiO sin plan har en mer omfattende beskrivelse av vurdering enn HiT sin plan, men også denne går først og fremst på oppnåelsen av de individuelle læringsmålene.

Som en oppsummering i forhold til problemstilling 1, kan vi si at det er til dels store forskjeller mellom de to institusjonenes operasjonalisering av rammeplanen. Begge arbeidsformer er representert i ramme-, fag- og emneplanene. Allikevel er det, slik vi ser det, en tendens til en større vektning av individuelle enn kollektive arbeidsformer.

Arbeidsformer i undervisningen

Problemstilling 2 går nærmere inn på undervisningen i studiet: Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger, slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen? En slik empirisk undersøkelse fører med seg en rekke metodiske utfordringer.

Metode

Vårt materiale er hentet fra en omfattende database for studier og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving (StudData basen ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo). Hovedformålet med databasen er å danne grunnlag for panel- og forløpsstudier av 20 profesjoner/profesjonsutdanninger i Norge, inkludert ulike typer lærerutdanninger. Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er data fra spørreskjema distribuert til norske faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk (populasjon), nærmere bestemt ved høgskolene i Oslo og Telemark hvor man utdanner slike faglærere.

Det er åpenbare utfordringer ved å gå inn i et slikt materiale med forskningsspørsmål som ikke var tilstede da materialet ble samlet inn. For det første har vi ikke innvirkning på spørsmålsstillingen. Det fører med seg at spørsmål vi kanskje ville ønsket å ha fått svar på fra studentene ikke har blitt stilt. Dernest møter vi en utvalgsproblematikk i forhold til hvilke av de eksisterende spørsmål som kan være relevante å velge å ta med i vår analyse. Vi har heller ikke hatt innflytelse på responsen ved å eventuelt kunne bidratt med å purre på svar hvis de var viktige for oss. En konsekvens av dette kommer vi tilbake til nedenfor. I tillegg vil konteksten spørsmålene er stilt i, ha en påvirkning på hvordan respondentene har tolket spørsmålene og dermed svart. Dette har vi ingen

innvirkning på, men det kan legges til grunn for vår analyse av materialet. Derav også problemstillingens begrensingsformulering, ”slik det kan leses ut av deres responser”. Det viser seg også, som diskutert under, at spørsmålene vi har kunnet velge som aktuelle variabler, er tolkbare og utsatt for at studentene svarer ut fra sin egen erfaringsbakgrunn. Hadde vi hatt innflytelse på spørsmålenes utforming, hadde vi kunnet tatt hensyn til dette. I våre analyser og konklusjoner er det dermed behov for at vi tar slike begrensninger i betraktning.

Imidlertid anser vi allikevel det å gå inn i et slikt eksisterende materialet som viktig. Dette har flere årsaker: Materialet er først og fremst tilgjengelig, det er utviklet i en godt utredet kontekst, det har blitt gjort flere studier av materialet som nye studier kan bygge videre på funn og metoder fra. Som nevnt over er det få studier gjort i faglærerdelen av dette materialet, og det er viktig at vi får aktivisert dette materialet nå. I tillegg mener vi at det utvalget av variabler vi gjør nedenfor, vil gi oss en empirisk kunnskap som vil være fruktbare for den videre utviklingen av studien.

I StudDatamaterialet er det foretatt datainnsamling i to faser, henholdsvis etter ca. 6 måneders studium (våren 2005) og etter ca 2.5 års studium (våren 2007). Fase 2 inneholder kun data fra HiO.

Tabell 2: Svarprosent ved høyskolene

Høgskole/universitet og utdanning	Antall utsendte spørreskjema	Besvarte spørreskjema	Svarprosent
Fase 1: HiO	56	47	83,9
Fase 1: HiT	61	38	62,3
Total, fase 1	117	85	72,6
Fase 2: HiO	56	31	54,4

Svarprosenten fra fase 1 må kunne sies å være tilfredsstillende, mens bortfallet er betydelig i fase 2, ikke minst fordi studentene fra Høgskolen i Telemark av praktiske årsaker falt ut. Data fra denne fasen vil derfor bli brukt i begrenset grad og med forbehold.

Som det framgår ovenfor bygger vi våre analyser på sekundærdata. Det betyr at vi ikke har hatt mulighet for å stille informantene de spørsmålene vi måtte ønske i forhold til å få valide svar på vår problemstilling. Vi har imidlertid funnet spørsmål i spørreskjemaet som retter seg direkte mot hva slags arbeidsformer studentene mener at undervisningen preges av, og nærmere bestemt valgt ut følgende variabler som kan sies å beskrive arbeidsformer:

- ”Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter” (fase 1),
- ”Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper” (fase 1), og

- ”Undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker” (fase 2).

Den sistnevnte variabelen ble imidlertid bare besvart av 21 studenter, og vi velger derfor å ha hovedfokus på de to førstnevnte i den videre framstillingen og analysen. For å kunne utdype og nyansere informasjonen fra de to hovedvariablene ovenfor noe mer, har vi valgt å trekke inn variabler som sier noe om hvordan studentene opplever andre sider ved sin studiehverdag. Dette er variabler som dreier seg om det studentene opplever som karakteristiske trekk ved undervisningen, og relasjonene til lærerne og andre studenter. Disse variablene er: ”Undervisningen gir motivasjon til selvstudium”, ”studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen”, ”lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål”, ”lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning”, ”jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer”, ”studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider”, ”det er dårlig sosialt miljø blant studentene”, ”det er støttende klima blant oss studenter”, jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert”, og ”jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter.”

Vi har også valgt å ta med et utvalg av variabler som gjør det mulig for oss å sette studentenes oppfatninger om arbeidsformer inn i en videre kontekst. Fullstendig oversikt over bakgrunnsvariabler finnes i vedlegg. Dette utvalget kunne vært satt sammen på flere måter, men vi har prøvd å velge ut noen variabler som kan fungere som indikatorer på hvordan studentene vurderer:

- (1) Hvor fornøyde de er med studiesituasjonen og studieforholdene, belyst ved variablene ”Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?”, ”Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?”, ”Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte?” og om de ville ha valgt om igjen ”samme type utdanning?”, ”samme lærested?”
- (2) Hva de mener er viktig i yrket de forbereder seg til: ”evne til å jobbe selvstendig” og ”samarbeidsevner”.

I resultatpresentasjonsdelen har vi valgt å presentere hovedvariablene grafisk, fordi dette framhever dem som viktigst for undersøkelsen. Bakgrunnsvariablene presenteres kun i løpende tekst (jf. oversikten i vedleggstabell 1).

Resultatpresentasjon

I denne delen presenteres først noe mer utfyllende studentenes situasjon idet datainnsamlingen i fase 1 og 2 gjøres. Deretter presenteres noen data som beskriver studentenes studiekontekst før hovedtematikken, arbeidsformer, presenteres.

Introduksjonskontekst

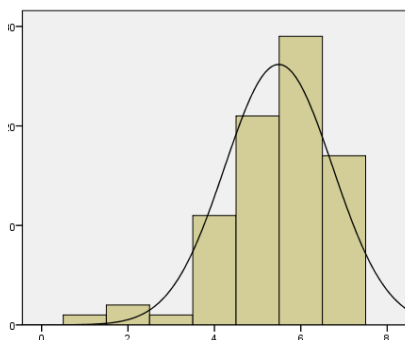
I første fase av undersøkelsen har studentene vært faglærerstudenter i omtrent et halvt år. Vi har data fra et fullt årskull. Studentene har på dette tidspunktet hatt undervisning i grunnleggende introduksjoner til fagstoffet i formgivning, kunst og håndverk og i pedagogikk, jf. fagplanen som er presentert tidligere. De har også vært noe ute i undervisningspraksis i grunnskolen. I fase to er studentene kommet i tredje og siste år av sin faglærerutdanning og altså i fordypningsdelen av studiet, jmfør Rammeplanen. Dataene er samlet inn omtrent halvveis i dette studieåret. Vi har data bare fra et halvt årskull i denne fasen, jf. kommentarene over.

Data viser at studentene skårer relativt høyt på indikatorvariabler for tilfredshet med studiet. Dette ser vi av fase 2-spørsmålene "Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?", "Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?", "Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte?", og på spørsmål om de igjen ville valgt "samme type utdanning?" og "Samme lærested?".

Når det gjelder egenskaper som er viktige i det arbeidet studentene forbereder seg til og som studiet bør vektlegge, ser vi at de anser både "Evne til å jobbe selvstendig" og "Samarbeidsevner" som meget viktige. De oppfatter likevel evne til å jobbe selvstendig som viktigere, noe som kan henge sammen med erfaringer de har både fra tidligere skolegang og praksis som viser at lærerens hverdag i stor grad kjennetegnes ved den enkelte lærers eniltværelse i klasserommet.

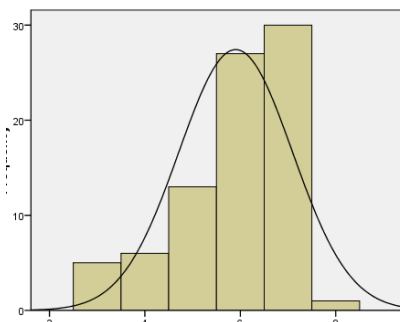
Arbeidsformer

Data fra fase 1 peker i retning av at undervisningen preges av arbeidsformer som legger vekt på sosial samhandling. Svarene på de to påstandene: "Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter" og "Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper" understøtter denne konklusjonen. De omhandler begge tilrettelegging/oppfordring til samarbeid, og de er moderat positivt korrelert med hverandre ($r=.37$, $p<.01$). Under følger grafisk framstilling av svarene på disse to spørsmålene. I figurene står x-aksen for hva studentene har svart på en skala med verdier fra 1-7, hvor 1 betyr "helt uenig" i påstanden mens 7 betyr "helt enig". Y-aksen står for antall svar på de enkelte verdiene.

**Figur 1:**

Fordeling i absolutte tall av faglærerstudentenes svar på påstanden "Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter". $M=5.5$, $s=1.3$, $n=82$

Figur 1 viser at hovedtyngden av studentene er enig eller langt på veg enig i at undervisningen er lagt opp slik at de lærer mye av sine medstudenter. Svært få er uenige eller tilnærmet uenige i dette.

**Figur 2:**

Fordeling i absolutte tall av faglærerstudenters svar på påstanden "Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper". $M=5.9$, $s=1.2$, $n=82$

Figur 2 viser at hovedtyngden av studentene i enda sterkere grad er enig eller langt på veg enig i at de får god anledning til å samarbeide i grupper.

Vi merker oss også at tendensene fra fig. 1 og 2 holder seg i fase 2, hvor gjennomsnittene for de to variablene er henholdsvis $M=6.0$ og $M=5.0$.

Faglærerstudentene sprer seg mer når de skal si seg enige eller uenige i at undervisningen stort sett er preget av at lærer snakker. Det aritmetiske gjennomsnittet ligger omtrent midt på skalaen ($M=3.7$, $s=1.6$)(samme skala som ovenfor). Det er ingen statistisk signifikant sammenheng mellom denne variabelen og de to hovedvariablene (jfr. vedleggstabell 2)

Ser vi de tre variablene i sammenheng, understøtter svarene på de to første at kollektive arbeidsformer står sterkt i den undervisningen studentene opplever. Svarene på den tredje variabelen (fase 2, relativt få studenter), kan vel sies verken å støtte eller svekke dette inntrykket i særlig grad.

Videre merker vi oss at det er en relativt klar (og man må også kunne si forventet) sammenheng mellom de to første variablene og bakgrunnsvariablene ”det er dårlig sosialt klima blant studentene” (henholdsvis $r = -.30$, $p < .01$, og $r = -.26$, $p < .01$) og ”det er et støttende klima blant oss studenter” (henholdsvis $r = .42$, $p < .01$, og $r = .46$, $p < .01$) (se vedleggstabell 2). Dette indikerer at de kollektive undervisningsformene foregår i en atmosfære hvor studentene er innstilt på å støtte opp om slike måter å drive undervisning på. Vi merker oss likevel at studentene i mindre grad organiserer sitt eget gruppearbeid ($M = 3.3$, $s = 1.9$). Våre data tyder også på at studentene opplever det som meget meningsfullt å diskutere faglige spørsmål med medstudenter ($M = 6.1$, $s = 1.2$). Denne variabelen er likevel ikke signifikant positivt korrelert med de to hovedvariablene. Dette kan muligens tyde på at en god del av den faglige meningsutvekslingen også foregår mer uformelt, kanskje på tomannshånd, og utenom organiserte grupper.

Flere av bakgrunnsvariablene belyser studentenes opplevelse av sin relasjon til lærerne. Her er også gjennomsnittstallene (M) gjennomgående høye, men noe varierende (jfr. vedleggstabell 2). Det generelle inntrykket er likevel at studentene opplever lærerne som åpne, støttende og faglig kompetente. Mer spesifikt merker vi oss at det er til dels klare sammenhenger mellom de to hovedvariablene våre og ”lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning” (henholdsvis $r = .42$, $p < .01$, og $r = .22$, $p < .05$), og ”lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål” (henholdsvis $r = .30$, $p < .01$ og $r = .31$, $p < .01$). Kanskje er det slik at studenter som er opptatt av å lære benytter seg av og interagerer med andre innenfor de arenaer der dette er mulig, det være seg gjennom gruppearbeid, i veiledningssammenhenger eller i undervisningen for øvrig. I vedleggstabell 3 finner man korrelasjoner mellom flere av bakgrunnsvariablene og hovedvariablene. Etter vår vurdering gir ikke disse analysene vesentlig mer informasjon, og de er følgelig ikke kommentert nærmere. Av gjennomsnittstallene merker vi oss likevel at studentene ser ut til å være noe mer tilbakeholdne med å oppsøke lærerne for å klargjøre faglige problemer ($M = 4.8$, $s = 1.4$). Det samme kan man si når de blir spurt om undervisningen gir motivasjon til selvstudium ($M = 4.9$, $s = 1.4$).

Drofting

Resultatene viser altså at de formelle læreplanene (Goodlad, 1979) vi har sett på, deler opp utdanningen i små segmenter. Disse har innbyrdes motsetninger, og planene gir ikke klare indikasjoner på hvilke av dem som skal være mest fremtredende. Allikevel mener vi at læreplanenes fokus på individuelle arbeidsformer er relativt tydelig.

Videre viser resultatene fra analysen av StudDatamaterialet at faglærerstudentene i kunst og håndverk mener at arbeidsformer som kan sies å ha hovedvekt på det kollektive, ser ut til å være mest framtreddende i den undervisningen de møter på høyskolene, i hvert fall slik vi kan lese ut av vårt datagrunnlag.

Studentene er i første fase av StudDataundersøkelsen helt i startfasen av studiet. De er utsatt for mange nye inntrykk både faglig og personlig som nye studenter på nytt studiested. De har fått undervisning i både pedagogikk, kunst og formkultur, begynt på det faglige grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk, og de har vært i førstegangs praksis. Selv om disse nye inntrykkene sannsynligvis ikke har hatt tid til å modnes eller struktureres inn i større helhet, har de allikevel fått såpass mye erfaring med studiet og studieopplegget at de har et rimelig godt grunnlag til å svare på spørsmålene. Selv om våre data delvis bygger på en begrenset gruppe (i fase 2) og et begrenset antall variabler, tyder resultatene våre på at faglærerstudentene er rimelig godt fornøyd med studiet og studiesituasjonen.

I resultatpresentasjonen skriver vi at studentene, i forhold til de variablene vi har sett på, har møtt arbeidsformer som kan tolkes til å legge vekt på sosial samhandling. De blir oppfordret til å samhandle for å lære. Studentenes svar (i fase 2) viser et lavere gjennomsnitt på variabelen ”undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker”. Alt i alt kan dette støtte et inntrykk av at studentene i stor grad møter gruppearbeid og i noen grad lærerstyrt undervisning. Så langt vårt materiale viser, mener vi å ha grunnlag for å hevde at kollektive arbeidsformer oppleves som fremtredende fra studentenes side, men det var som sagt mulig å stille spørsmål til om dette var noe læreren hadde organisert, eller om det var resultat av studentenes egne, uformelle organiseringer.

Det kan være grunnlag for å problematisere dette resultatet. Vår erfaring som lærere og sensorer innenfor formgivingsutdanninger antyder at det legges stor vekt på individuelt arbeid og individuell veiledning i slike utdanninger, jamfør diskusjonene ført over, støttet blant annet i Brønne (2009) og Reitan (2007). Lutnæs’ studie (2008) peker også i denne retning. Når noen av studentene, hvor halvparten av dem er de samme studentene som omfattes av vårt materiale i StudDataundersøkelsen, mener at ”utdanningen legger opp til at de skal utvikle seg som kunstnere ikke som fremtidige kunst- og håndverkslærere” (Lutnæs, 2008:9), kan dette bety at det er mer fokus på individuelle arbeidsformer og individuell læring enn kollektive arbeidsformer og fokus på lærerens rolle i slike kollektive prosesser.

Dette er muligens, som nevnt over, et metodologisk problem: StudDataundersøkelsen rommet ikke spørsmål som ”er det mye individuell veiledning” e.l. Vi vet ikke om svaret på et slikt spørsmål hadde vært positivt. Dette er derfor spørsmål som vil måtte belyses mer inngående i neste fase i forskningsprosjektet.

Vi kan foreløpig konstatere at det ikke er noen motsetning mellom det at kollektive arbeidsformer tillegges vekt i undervisningen og studentenes rapportering av tilfredshet med studiet. Dette kan bety at de oppfatter denne vekten på slike læringsformer som positivt, eventuelt at de ikke anser at disse tilretteleggingene er vesentlige/utslagsgivende faktorer for sin tilfredshet. Våre data gjør det ikke mulig å avklare dette nærmere.

Vi vet ikke noe om den oppfattede eller operasjonaliserte læreplanen. Vår empiri omfatter kun den formelle og de erfarte læreplanene. Nærmere bestemt den delen av studentenes erfarte læreplan som har blitt fanget opp av spørsmålene i StudDataundersøkelsen, jf. diskusjonene over.

Sammenligningen mellom formelle og erfarte læreplaner indikerer at mens planene er mer individentsentrert og rettet inn mot studentenes individuelle kompetansebygging, rapporterer studentene at undervisningen de har møtt preges av kollektive arbeidsformer.

En divergens mellom plan og praksis dokumenterer også Brønne (2009) i sin studie av kunst og håndverk i allmennlærerutdanningen. Hun finner dessuten at divergerende mål i fagplanen og divergens mellom ord og handling ikke virker problematisk for studentene og lærerne: ”aktørene [artikulerer] samansette og dels motsette eigenskapar ved formgjevinga, og samansetjinga verkar ikkje til å verta oppfatta problematisk eller kontrastfylt av aktørane sjølve” (Brønne, 2009:67).

Hvis det nå er slik at det er en forskjell mellom plan og opplevd undervisning, kan man spørre hvorfor det er slik. En analyse av hva som foregår på de to nivåene mellom formell og erfart læreplan (oppfattet og operasjonalisert nivå), ville kunne gjort dette klarere.

Læreplaner består ofte av mange og divergerende mål/foki (se også Øzker, 2006). Fagplanene er i stor grad skrevet av et utvalg av lærerne og godkjent av institusjonene, mens Rammeplanen har vært til høring hos de samme partene og er også skrevet av grupper bestående av faglærere. Hvilke stemmer som kommer frem i planene i forhold til hva som er representativt for faglærerne, er usikkert. Lærere kan følgelig ha det samme syn på innhold og arbeidsformer som det som står fram i planen, eller det kan være at deres syn bare delvis kommer fram. Videre kan lærerne ha et helt annet syn enn det som står i planen, eller det kan også være at lærerne ikke har et avklart forhold til dette. Endelig kan de mene at ulike arbeidsformer kan være relevante i forhold til de ulike målområdene. Vi trenger med andre ord en grundigere forståelse av hva som skjer i overgangsfasen mellom det formelle og det oppfattede læreplannivået. Aktuelle forhold å se nærmere på kan da være i hvilken grad institusjonene legger føringer på hvordan planene skal tolkes, i hvilken grad lærerne diskuterer dette seg i mellom, eller om dette i stor grad avgjøres av den enkelte lærer.

Forholdet mellom den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen bør også granskes nøyer. Ligger det noe i rammefaktorene som faktisk gjør at lærerne underviser annerledes enn det en egentlig hadde ønsket/tenkt?

Møter studentene oftere andre arbeidsformer enn det de hadde dersom læreren hadde fått gjennomslag for sine faglige vurderinger? Er det for eksempel mindre verkstedsarbeid, forelesning, demonstrasjon, veiledning og vurdering enn det læreren mener det bør være i henhold til sin tolkning av planen?

Vår diskusjon omkring arbeidsformer knyttes altså an til et større spørsmål. Dette dreier seg vel så mye om læringssyn, syn på faget og hva som i siste instans er fagets egentlige innhold. Er det planene som henger igjen i et foreldt syn på faget, som planmakerene egentlig ikke har tatt et oppgjør med? Eller er dette bevisste valg basert på hva man mener er fagets egentlige egenart og kjerne, men som blir modifiseres i møtet med de muligheter og rammer som "virkeligheten" byr på?

Man kan også stille spørsmål ved hvor problematisk en slik forskjell mellom formell og erfart plan egentlig er. Svaret vil i betydelig grad være avhengig av hvor styrende man mener fagplanen skal være for den undervisningen som studentene gis, og hvor kompetente faglæreren er i forhold til å takle en større grad av frihet. I teoridelen over viste vi til norske og europeiske forskningsmeldinger og rapporter som påpekte problematiske sider ved manglende lærerutdanning for lærere i fagområdet, og behov for mer forskningsbasert lærerutdanning hvor studentene og faglærerne i større grad utvikler profesjonell didaktisk kompetanse når planene som styrer undervisningen er stadig mer åpne (færre må-formuleringer og færre beskrivninger av arbeidsformer). Planene har i dag mindre til hensikt å styre enn det tidligere planer har hatt. Både fagplanene i grunnskolen, der det ikke står noen arbeidsformer, og i fagplanene for de ulike lærerutdanningene bærer preg av dette, jamfør presentasjonen over.

På den annen side kommer sterke signaler om en integrert lærerutdanning der det er et mål å etablere en god balanse og sammenheng mellom de ulike fag, mål og målområder. Gjennom faglærerutdanningen må de kommende lærere gjøres i stand til å selv etablere en god balanse når de senere skal undervise i skolen. Vi viser over til studier som sier at lærere ikke nødvendigvis gjør dette (Helgadóttir, 1997). For lite styring kan føre til tilfeldige og lite ønskelige variasjoner i hvordan man planlegger og gjennomfører undervisning. I siste instans handler dette igjen om hvilket syn man har på faget. Det er ulike fagtradisjoner i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk som står sterkt og klart opp mot hverandre, som for eksempel den romantiske karismatiske holdningen vs. kritisk pedagogikk (Nielsen 2007).

Konklusjon og perspektiver videre

Denne artikkelen presenterer fase 1 i et større fagdidaktisk forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Vi har studert ramme-, fag- og emneplaner, samt studentbesvarelser innhentet i forbindelse med StudDataundersøkelsen for å finne ut av hvilke

arbeidsformer som er tilstede i planer og i studentenes erfaringer av faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk.

Våre data og analyser av disse tyder på at arbeidsformer som har et hovedfokus på det kollektive, står sterkt i faglærerutdanningen slik studentene opplever det (den erfarte læreplanen). Fagplanene (den formelle læreplanen) ser ut til å ha en vektlegging på studentenes individuelle kompetansebygging, og følgelig et sterkere fokus på mer individuelle arbeidsformer. Mens faget i planene i stor grad er organisert i henhold til en modell vi kjenner igjen fra Piaget-tradisjonen og en kognitivistisk tenkning, virker det altså som at studentene i større grad møter en Vygotsky og sosiokulturelt orientert tradisjon i undervisningen.

Hvordan kan en slik divergens i vårt materiale forstås? Vi har kun data fra formelt og erfart nivå. Hadde vi hatt data fra de to mellomliggende nivåene (oppfattet og operasjonalisert nivå), kunne vi forstått noe mer av hvorfor en slik divergens oppstår. Vi ser dette som relevant som et utgangspunkt for videre undersøkelser senere. To sentrale tema i denne videreføringen kan være:

- *Institusjons og undervisningsutvikling:* Hvordan er det lærere tolker/oppfatter planer i kunst og håndverk? Dette kan knyttes til stikkord som læringssyn, ståsted, forforståelse, ideologier og så videre. Planene er som nevnt tidligere innbyrdes motsetningsfylte, noe som kan legitimere relativt ulike tolkninger fra lærernes side. Men hvordan foregår denne tolkningen/utvelgelsen? Skjer det bevisst eller ubevisst og har institusjonene noen formelle/uformelle føringer til dette utover fagplanene? Dette temaet antas å kunne knytte an til behovet for forskningsbasert undervisning på høyskoler/universitet.
- *Innhold i utdanningen:* Hva er egentlig innholdet og arbeidsformer i utdanningen? Hva er fagets viktigste innhold blant de mange divergerende og innbyrdes selvmotsigende målene? Har faget en eller flere kjerner? Hvordan operasjonaliserer lærere planer, og hvilke organisatoriske og praktiske faktorer (rammefaktorer) ligger til grunn? Er det for eksempel tilfelle at lærere gjerne skulle gitt mer individuell veiledning og undervisning, men at ressursene til undervisning eller tilgjengelighet til verksted/rom gjør at dette ikke er mulig, og at de i stedet legger opp til studentledede aktiviteter som gruppearbeid? Hvordan integreres fag og didaktikk? I hvilken grad vil andre tilnærminger støtte eller avkrefte de konklusjoner denne undersøkelsen har kommet fram til? Studier innenfor dette temafeltet antas å kunne avklare noe av forholdet mellom faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk vs. fagutdanning innen kunstfagene samt PPU.

Konteksten til en slik studie er fortsatt fagdidaktisk. Temaene kan slik med fordel sees opp mot ulike didaktiske kategorier som mål, stoffutvalg, arbeidsformer og så videre, og hvordan disse er innbyrdes relaterte til hverandre når man planlegger og gjennomfører undervisning i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk på ulike nivåer. Dette er tema som står sentralt i de føringer som er lagt for videreutvikling av lærerutdanning og lærerutdannings-

institusjoner de senere årene, jf. NOKUT (2006) og St.mld 11 2008/2009 (KD, 2008/2009). I denne neste delen av forskningsprosjektet vårt, vil det også være et mål å sammenstille tidligere gjennomført forskning på feltet, bygge videre på denne og gjøre den tilgjengelig for flere. For eksempel gjennom direkte interaksjon med lærere i faglærerutdanningen, slik at de kan spille sin egen praksis opp mot relevant forskningsbasert kunnskap og slik utvikle sin undervisningspraksis.

Litteraturliste

- AECEA, P9 Eurydice. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf
- Bamford, Anne. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Vol. PHDthesis 41). Oslo: AHO
http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne_Karen_0909.pdf
- Digranes, Ingvild. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/48/30>
- Ebbestad, Gro; Grøstad, Kjersti; Lutnæs, Eva; Moe, Eivind, et al. (2009). *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet - Veileder*. Oslo: Oslo Kommune Utdanningsetaten.
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Inter nett%20%28UDE%29/PED/VFL/Kunst_og_handverk_101109_final.pdf
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Engeström, Yrjö. (2000). *Udviklingsarbeidet som uddannelsesforskning: Ti års tilbakeblik og et blik ind i zonen for den nærmeste udvikling*. I Knud Illeris (Red): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- EUC. (2007). Conclusion of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union C 300, 12.12.2007*. Lastet ned 11.01, 2010, fra
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Gulliksen, Marte. (2006). *Constructing a Formbild - an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. (Vol. PhD). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
http://aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Gulliksen_avhandling.pdf
- Gulliksen, Marte Sorebø. (2008a). Researching the construction of a formbild. I D. Durling, C. Rust, L.-L. Chen, A. Phillipa & K. Friedman (Red), *Undisciplined! Proceedings of the Design Research Society Conference 2008*. Sheffield Hallam University: Sheffield Hallam University. <http://shura.shu.ac.uk/555/1/fulltext.pdf>

- Gulliksen, Marte Sørebo. (2008b). Teaching Form Quality to Teacher Training Students. I K. Jónsdóttir & U. Jóhannsdóttir (Red), *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: relasjonen mellom læreruddannelsen og skoleutviklingen*. Reykjavik: University of Iceland - School of Education.
http://yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/B8_Gulliksen.pdf
- Gulliksen, Marte Sørebo. (2009). Alternative theoretical and methodological approaches for exploring higher education in Arts and Craft. *FORMakademisk*, 2(2), 4-14.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/45/28>
- Gulliksen, Marte Sørebo. (2010). Livet etter studiene - hva gjør faglærer- og master/hovedfagstudentene etter endt utdanning? (*submitted to Uniped*).
- Gulliksen, Marte Sørebo, & Finn Hjordemaal. (2010). Fokusgruppeintervju - et hjelpemiddel til å utvikle undervisningen i lærerutdanningen. (*Submitted to Techne A*).
- Gulliksen og Johansson (Red) (2008). *Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. Techne B (Vol. 15/2008). Vasa: NordFo
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen. (2009). *Avgangsstudenten – Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning* (Vol. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
<http://www.hio.no/content/download/101128/762004/version/1/file/Avgangsstudenten-A4.pdf>
- Helgadóttir, Guðrún. (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity as Reflected in Life Histories*. Vancouver: The University of British Columbia.
https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/6694/ubc_1997-250679.pdf?sequence=1
- HiO. (2004a). *Fagplan for grunnstudium i formgivning, kunst og håndverk (75 studiepoeng) 2004/2005*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
<http://www.hio.no/content/download/28971/256050/file/FKHgrunnstud.pdf>
- HiO. (2004b). *Fagplan for kunst og formkultur (15 studiepoeng) 2004/2005*. Lastet ned 06.01 2010, fra http://www.hio.no/content/download/28977/256081/file/FKHkunst_formkult.pdf
- HiO. (2004c). *Fagplan for pedagogikk (30 studiepoeng) i formgivning, kunst og håndverk, 2004/2005*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
<http://www.hio.no/content/download/28976/256077/file/FKHped.pdf>
- HiT. (2004a). *Grunnstudiet formgivning, kunst og håndverk 75 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_02_Grunnstudiet_020704.pdf
- HiT. (2004b). *Kunst og Formkultur 15 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_03_Kunst_Formkultur_020704.pdf
- HiT. (2004c). *Pedagogikk 30 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_04_PedFKH_120304.pdf
- Hjordemaal, Finn. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen.. I E. L. Dale (Red), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansson, Marlène. (2002). *Slöjdpå praktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg, : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, Marlène, & Illum, Bent. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? - kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpå praktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69-82.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/31/26>

- KD. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitet og høyskoleloven). Lastet ned 07.01, 2010, fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-20050401-015.html>
- KD. (2008/2009). St.meld.nr 30, Klima for forskning. Lastet ned 07.01, 2010, fra <http://www.regjeringen.no/pages/2178785/PDFS/STM200820090030000DDDPDFS.pdf>
- KD. (2009). Forslag til forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Lastet ned 08.01.2010, fra http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf
- KEA, European Affairs. (2009). *The Impact of Culture on Creativity*. Brussels: European Commission (Directorate-General for Education and Culture). http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf
- Kjosavik, Steinar. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- KUF. (1999). *Rammeplan og forskrift for Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdf/v175123-faglarer_formgivning_kunst_handverk.pdf
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lowenfeld, Viktor, & Brittain, W. Lambert. (1982). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan
- Lutnæs, Eva. (2006). Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. I L. M. Nielsen & I. Digranes (Red), *DesignDialog - Kunnskapsløftet og visuell kompetanse* (Vol. 24, ss. 59-68). Oslo: HiO-rapport
- Lutnæs (2008). *Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Nielsen, Liv Merete. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school*. [Oslo]: Oslo School of Architecture
- Nielsen, Liv Merete. (2007). Art, design and environmental participation. Norwegian research in art and design education 1995-2006. I L. Lindström, H. Illeris, L. M. Nielsen & M. Räsänen (Red), *Nordic Visual Arts Education in Transition. A research Review*. Stockholm: Svenska Vetenskapsrådet
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Nordström, Gert Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet: den polariserande pedagogikens grunder*. [Stockholm]: Gidlund
- Ohnstad, Frøydis Oma. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere ilærerutdanningens praksisskoler*. [Oslo]: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Ólafsson, Brynjar. (2008). Hönnun og smíði (Design og håndverk). I M. S. Gulliksen & M. Johansson (Red), *Nuläge och framåtblickar - Om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. (Vol. 15/2008). Vasa: NordFo
- Reitan, Janne Beate. (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

- Spord Borgen, Jorunn, & Brandt, Synnøve Skjersli. (2008). *Rapport 51/2008 Architectural Education for Young People in Europe. A Comparative Study in Seven European Countries. Norway - Country Report*. Oslo: NIFU STEP.
<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2008/NIFU%20STEP%20Rapport%2051-2008.pdf>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Trageton, Arne, & Gullberg, Vivian Hernar. (2007). *Leik med materiale: konstruksjonsleik 1-7 år*. Oslo: Pensumtjeneste
- UFD. (2003). Rammeplan og forskrift for faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175790-2rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf
- Wilson, Brent. (2004). Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: National Art Education Association/Lawrence Erlbaum Associates
- Øzerk, Kamil Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Aakre, Bjørn Magne, & Randers-Pehrson, Anniken. (2008). Norge - Formgiving, kunst og håndverk. I M. S. Gulliksen & M. Johansson (Red), *Nuläge och framåtblickar - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Vol. B:15/2008). Vasa: NordFo

Vedlegg

Vedleggstabell 1: Bakgrunnsvariabler

Spørsmål	Skala	n	Mean	Standard Deviation
"Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?" (Fase 2)	skala: 1 svært misfornøyd – 5 svært fornøyd	n = 21	M=3.6	s=0.9
"Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?" (Fase 2)	skala: 1 svært misfornøyd – 5 svært fornøyd	n = 21	M=3.7	s=0.5
om de ville ha valgt om igjen "samme type utdanning?" (Fase 2)	skala: 1 svært lite sannsynlig – 5 svært sannsynlig	n = 21	M=4.3	s=0.9
"samme lærested?" (Fase 2)	"samme lærested?" skala: 1 svært lite sannsynlig – 5 svært	n = 21	M=3.7	s =1.2
"evne til å jobbe selvstendig" (Fase 1)	skala 1 svært stor grad – 5 Ikke i det hele tatt	n = 81	M=1.7	s=0.7
"samarbeidsevner" (Fase 1)	skala 1 svært stor grad – 5 Ikke i det hele tatt	n = 82	M=2.3	s=1.0
"Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte" (Fase 2)	skala: Ja, Nei	n = 21	71% nei	
"Det er dårlig sosialt miljø blant oss studenter" (Fase 1)	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 81	M=1.9	s=1.4
"Det er et støttende klima blant oss studenter(Fase 1)	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.7	s=1.3
"Studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.1	s=1.5
"Undervisningen gir motivasjon til selvstudium"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=4.9	s=1.4
"Læreren er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 81	M=4.8	s=1.6
"Lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.2	s=1.3
"Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=4.8	s=1.4
"Jeg får mye ut av å diskutere fag med mine medstudenter"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=6.1	s=1.1
"Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=3.3	s=1.9

Vedleggstabell 2: Korrelasjoner ($p < .05$ (*), $p < .01$ (**))

	"Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter"	"Studentene har god anledning til å samarbeide i grupper"
"Undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker" (Fase 2)	$r = .17$ $n = 30$	$r = -.21$ $n = 30$
"Det er dårlig sosialt miljø blant oss studenter"	$r = -.30^{**}$ $n = 81$	$r = -.26^{**}$ $n = 81$
"Det er et støttende klima blant oss studenter"	$r = .42^{**}$ $n = 82$	$r = .46^{**}$ $n = 82$
"Lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning"	$r = .42^{**}$ $n = 82$	$r = .22^*$ $n = 82$
"Læreren er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål"	$r = .30^{**}$ $n = 81$	$r = .31^{**}$ $n = 81$

Vedleggstabell 3: Andre korrelasjoner

	"Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter"	"Studentene har god anledning til å samarbeide i grupper"
"Studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen"	$r = .08$ $n = 82$	$r = .32^{**}$ $n = 82$
"Undervisningen gir motivasjon til selvstudium"	$r = .18$ $n = 82$	$r = .27^*$ $n = 82$
"Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider"	$r = .15$ $n = 82$	$r = .13$ $n = 82$
"Jeg får mye ut av å diskutere fag med mine medstudenter"	$r = .18$ $n = 82$	$r = .09$ $n = 82$
"Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert"	$r = .07$ $n = 82$	$r = .21$ $n = 82$



Høgskolen i Telemark

Master- og ph.d.-studier

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

Søknadsfrist: 15 april

www.hit.no/

