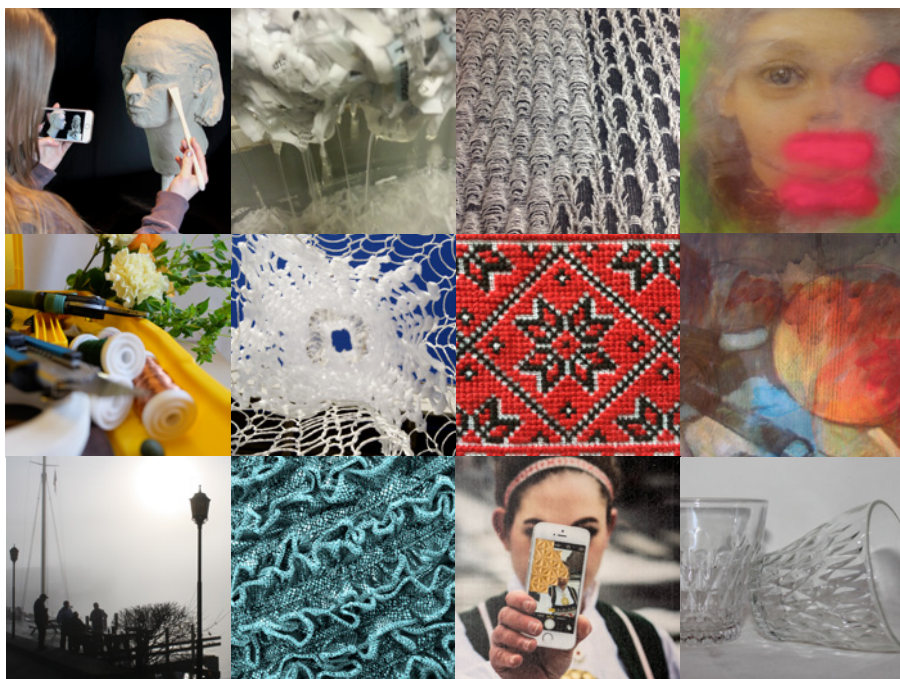


MASTER

Formgivning, kunst og håndverk

5/2016

Sammenfatning av masteroppgaver våren 2016
og fagartikkel



Kjære leser,

Artikkelen til Erling Framgard er et av bidragene til vitenskapelige artikler i Formakademisk. Bidragene i Formakademisk og Techne er viktige for fagutvikling og fagformidling innen design, designdidaktikk, kunst og håndverk og kunst- og håndverksdidaktikk.

Framgards undersøkelse er sterkt inspirert av den danske billedpedagogikken, især Flensborg & Holm Sørensen (1983), Köhler (1982) og Köhler & Pedersen (1978). Artikkelen gir god oversikt over bildepedagogikkens historie både innen individorienterte og disiplinsorienterte fagtradisjoner. Framgard presenterer den tredje vei i bildepedagogikken som en videreutvikling av tidligere tradisjoner.

Undersøkende praksis er forfatterens begrepskonstruksjon. Praksisen og artikkelen relateres til historiske bildepedagogiske fagtradisjoner. Undersøkende praksis er utviklet som prosjektmetodikk for studenter i bildeundervisningen ved Institutt for estetiske fag ved HSN. Drivkraften i Undersøkende praksis ligger i det interaktive spenningsfeltet mellom refleksjon og det praktiske bildearbeidet. Framgard finner også støtte i tankegangen til Illeris (2006) og Nielsen (1973). Undersøkende praksis arbeider systematisk mellom det produserende og det reflekterende. Bildeundersøkelsene er både analytiske og reflekterende, noe som vil øke bevisstheten mellom det som uttrykkes i bildene og måten dette uttrykkes på.

Artikkelen avslutter med å peke på at elever er kulturindivider. Her har Framgard sterke referanser til Estetiske læreprosesser (Kristian Pedersen), Bildepedagogiske kulturstudier (Buhl og Flensborg), det dobbelte kulturbegrepet (Halvorsen) og sosiokulturelle læringsteorier (Säljö). Selv om Undersøkende praksis skiller seg fra vekstfilosofien, står den i realiteten på skuldrene til generasjoner i en lang bildepedagogisk fagtradisjon.

Masteroppgavene som er presentert i denne utgaven er også unike og viktige bidrag til evolusjonen av dette fagfeltet. Oppgavene viser bredden i et kompleks fagområde som befinner seg mellom estetisk skapende arbeid, didaktiske undersøkelser og refleksjoner. Disse masterprosessene har slektskap med Framgards metodikk i billedskapende arbeid i Undersøkende praksis.

God lesing!

Med vennlig hilsen

Morteza Amari

INNHOOLD:

| | |
|--|-----|
| Stian Abrahamsen: <i>Bruk av video i arbeid med skulptur</i> - En studie i bruk av video som ressurs i arbeid med skulptur i kunst og håndverk 10. klasse | 7 |
| Eva Beate Aalmo Bertelsen: <i>Utvidet fotografi</i> | 15 |
| Ingunn Endrestøl: <i>Med sosialesemiotikk og multimodalitetsteori i verktøykassa</i> - En undersøkelse av skapende prosesser i blomsterdekoratørfaget..... | 23 |
| Gardi, i Annika: <i>Gamle mønstre, nye uttryk</i> | 33 |
| Hanne Haugen: <i>Å designe er å koble sammen</i> - En undersøkelse av egen designprosess sett fra et nymaterialistisk perspektiv | 43 |
| Katrine Hiis: <i>Skapende arbeid i utfordrende livssituasjoner</i> - Feltarbeid, et opphav til relasjonell kunst | 51 |
| Mirjam Karagöz: <i>Å strikke og binde sammen, eksperimenterende utprøvinger i samspill</i> - Hvordan kan eksperimentering med strikking, bidra til fornyelse av egen undervisningspraksis for å underbygge elevers læring?..... | 59 |
| Viktoria Mohn: <i>Bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole</i> - Studie av broderi i tradisjonelle drakter fra to land..... | 67 |
| Svetlana Nordvik: <i>Billedspråklig dialog mellom inspirasjonsbilde og billedskaperen</i> | 73 |
| Kristine Næss: <i>Hverdagsobjekt</i> - En oversettelse i porselen | 81 |
| Anne Thomassen: <i>Papir i transformasjon</i> - En undersøkelse av materialet papirmasse gjennom barnehagebarns og egne skapende interaksjoner. | 89 |
| Tina Tillung: <i>Tradisjon i fornying</i> - Ei undersøkelse av folkekunst mellom «er i»- og «har»-kultur | 99 |
| Artikkel | |
| Erling Framgard: <i>Undersøkende praksis</i> - tema- og prosjektorientert bildeundervisning | 108 |





Stian Abrahamsen

Bruk av video i arbeid med skulptur

En studie i bruk av video som ressurs i arbeid med skulptur i kunst og håndverk 10. klasse



Sammendrag av masteravhandling i formgivning, kunst og håndverk 2016

Stian Abrahamsen

Bruk av video i arbeid med skulptur.

En studie i bruk av video som ressurs i arbeid med skulptur i kunst og håndverk 10.klasse.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Bakgrunn og problemstilling for oppgaven

Temaet for masteravhandlingen er bruk av video som lærings-ressurs i skulpturarbeid med tema selvportrett i 10. klasse kunst og håndverk. I de siste årene har mine elever i 10. klasse hatt i oppgave å lage portretter i keramikk. Oppgaven er forankret i målene for kunst i gjeldende læreplan (LK06, 2016).

- Diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur
- Sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst

Som inspirasjon og støtte til skulpturarbeidet ble det brukt videoer på Youtube som omhandler skulptur. Læreren viste også skulpturteknikker i klasserommet på egen skulptur i opplæringen. Etter evaluering av undervisningsopplegget var tilbakemeldingene varierende. Undervisningen opplevdes spennende fordi læreren varierte undervisningsmetodene med bruk av Youtube videoer, demonstrasjoner av teknikker og tavleundervisning, parallelt med det praktiske arbeidet. De negative tilbakemeldingene gikk på at elevene følte at de ikke fikk nok tid til det praktiske arbeidet i timene. Det ble heller ikke nok tid til individuell veiledning og hjelp underveis. Etter egen refleksjon erkjente jeg at mye av den verdifulle tiden i klasserommet gikk til å se Youtube videoer og tradisjonell tavleundervisning. Det ble for lite tid til å gi gode veiledninger og fremovermeldinger til hver enkelt elev. Det var også vanskelig å finne frem til gode Youtube videoer for bruk i undervisningen innholdsmessig og visuelt. Med erfaringene og tilbakemeldingene fra undervisningsopplegget ønsket jeg å videreutvikle undervisningsopplegget, egen undervisningspraksis og kunnskaper i arbeide med klassisk skulptur. Med denne oppgaven ønsker jeg å utforske bruken av ressurs-video og metoden omvendt undervisning i kunst og håndverksfaget.

Problemformulering

- *Hvordan benytte video som ressurs i arbeid med skulptur i 10.klasse*

Metode

Min tilnærming til oppgavens problemområde og problemstilling vil vesentlig basere seg på aksjonslæring. For å undersøke problemstillingen benyttet jeg av kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke metoder innenfor den kvalitative forskningstradisjon fikk jeg i større grad tilgang til en dybdeforståelse av materialet.

Aksjonslæring defineres gjerne som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess, der intensjonen er å få gjort noe. Den grunnleggende tanken med aksjonslæring går ut på å utvikle og forandre virksomheten, men også å skaffe kunnskap om hvordan forandringen skjer. Et sentralt moment i aksjonslæring blir som praktiker å stille spørsmål til praksis, sette i gang en handling, følge prosessen og reflektere over hva som skjer (Postholm & Jacobsen, 2011, p. 17). I dette tilfellet er undervisningsopplegget gjenstand for en lærings og refleksjonsprosess både for læreren og eleven.

Åpen observasjon ble benyttet som metode for datainnsamling gjennom undervisningen. Med en fullstendig medlemskapsrolle (Postholm & Jacobsen, 2011, p. 54) gjør det seg vanskelig å trekke seg tilbake i klasserommet for kun å observere. Derfor ble feltnotater ført i timene i form av stikkord og korte setninger. Etter timen ble det ført mer systematisk logg og refleksjon av observasjonene. Elevene førte også logg og refleksjonsnotater etter timen.

En analyse ble gjennomført av elevenes og lærers logg og refleksjonsnotater. Denne ble analysert ut fra teorien som ble lest, Wengers praksisfelleskaper. Ved å benytte denne teorien som bakteppe vil man bedre kunne forstå hvordan man kan tilrettelegge for læring i klasserommet. Analysen ble utført ved å hente ut funn fra loggene og sette de i sammenheng med Wengers kjennetegn på praksisfelleskaper. Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger & Nake, 2004, p. 90).

En spørreundersøkelse¹ ble gjennomført i klasserommet med verktøyet Google forms. 69 av 74 respondenter svarte på undersøkelsen som en evaluering av undervisningsmetodene og opplevelsen av bruk av ressurs-video sammen med det praktiske arbeidet. Elevene svarte både på forhåndsbestemte svaralternativer og i skriftlige kommentarfelt. Undersøkelsen gir en indikasjon på hvordan svarene fordeler seg på spørsmålet som blir stilt. På denne måten får lærerforskeren en god antagelse på sine hypoteser.

Teori

Det sosiokulturelle synet på læring, ligger som en ramme for avhandlingen. Læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis (Vygotskij, 2001). Jeg skriver også om Lev Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone som representerer avstanden mellom elevenes mestringsnivå og det eleven kan mestre ved hjelp av andre mer kompetente.

¹ Oppsummering av spørreundersøkelsen <https://docs.google.com/forms>

Ludviksenutvalget (NOU, 2015) og stortingsmelding nr. 28 (Stortingsmeld, 2016) har også hatt innflytelse på oppgaven ettersom opplæringen i skulptur har fokus på dybdelæring og overføringsverdi til andre fag. Det er lagt til rette for sosial samhandling i klasserommet ved at elevene jobber sammen på langbord slik at de sosiale og emosjonelle kompetanser ved å vurdere, samarbeide, hjelpe hverandre og samtale rundt det de lager utvikles.

Wengers læringsteori om praksisfelleskaper bygger på ideen om at læring skjer mellom mennesker i et sosialt samspill. For å legge til rette for læring som sosial handling i et praksisfelleskap, nevner Wenger viktige sider å ta hensyn til ved både individet, felleskapet og virksomheten. Individet må engasjere seg i felleskapet for å lære. Felleskapet må arbeide for å forbedre dens praksis og innlemme nye medlemmer i felleskapet for at det skal opprettholdes. Virksomheten skal sørge for å opprettholde og vedlikeholde praksisfelleskapene slik at det oppleves verdifullt for individene.

Et praksisfelleskap eksisterer kun dersom alle de tre dimensjonene er representert, gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

Fremgangsmetodenes tre faser

I den forberedende fasen ble gjennomført en analyse av 17 Youtube videoer som omhandler modellering av portrett. Funn fra analysen viser at videoene har lav visuell kvalitet og liten vekt på opplæring. På dette grunnlaget har jeg skapt egne ressurs-videoer. I neste steg har jeg studert menneskets anatomi gjennom eget arbeid med kraniet, hodets muskler, og portrettstudie av levende modell. Gjennom denne prosessen har jeg øvet opp egne teknikker og forståelse av portrett og anatomi. Jeg har forsøkt å skape enkle metodiske og tekniske arbeidsmåter i arbeid med portrett tilpasset elever i 10. klasse.

I utviklingen av ressurs-videoer har jeg filmet min egen arbeidsprosess med selvportrett. Teknikkene og kunnskapen fra den forberedende fasen danner grunnlaget for ressurs-videoene. Prosessen er oppdelt i korte videoer som gir en oversiktlig og metodisk fremgangsmåte for arbeid med portrett. Dette gjør de også egnet for bruk med metoden «omvendt undervisning». Det er forsøkt å vise enkle teknikker med gode forklaringer på de handlingene som utføres i de 11 videoene. Videoene er publisert på egen Youtube kanal² slik at andre også kan benytte de. I videoene vises foto av forskjellige skulpturutrykk parallelt med

² Spilleliste med 11 ressurs-videoer <https://youtu.be>

handlingen. Fotoene er utvalgte skulpturer av kjente skulptører fra de forskjellige epokene i kunsthistorien.

Gjennomføring av undervisningsopplegg med ressurs-video og evaluering av dette.

Undervisningsopplegget pågikk over 18 uker med 2 timer i uken. Det var tre undervisningsgrupper med 13 elever i hver gruppe. Perioden startet med tegneøvelser og proporsjonslære. Elevene ble fotografert i forskjellige vinkler. Fotografiene ble brukt som hjelpemiddel sammen med speil i modelleringen av selvportrettene. Elevene så ressurs-video i hjemlekse før timen. Ved timens start ble det foretatt kontrollspørsmål fra videoen for å sikre at lekse ble gjort. Elevene gikk deretter direkte i gang med skulpturarbeidet. Ved at ressurs-videoene ble sett i forkant av timen var det ingen behov for tavleundervisning eller andre instruksjoner ved timens oppstart. Læreren brukte tiden i klasserommet på å veilede hver enkelt og gi fremovermeldinger på arbeidet. Elevene brukte mobiltelefonene sine aktivt ved å se videoene som støtte, og dersom de sto fast i skulpturarbeidet sitt. Elevene dokumenterte egen prosess med mobil fotografier. Logg og refleksjonsnotater ble skrevet i etterkant av timen.

Oppsummerende drøfting

I undervisning i klassisk skulptur, bør kunnskap om menneskets proporsjoner og anatomi ligge til grunn. Lærere har et felles ansvar for å tilegne seg denne kunnskapen. Kunnskapen bør tilegnes gjennom egne erfaringer med skulptur. Ressurs-videoene kan sånn sett bidra til å inspirere andre lærere til å utvikle seg og lære skulptur.

Ved å se video i forkant er eleven mentalt forberedt på det som skal gjøres, og har muligheten til å planlegge og tenke igjennom hvordan han eller hun kan utnytte metoder og teknikker til sin fordel i arbeid med skulpturen. Utbyttet elevene sitter igjen med ved å se ressurs-video, er at de får mere veiledningstid og mer tid til praktisk arbeid i timene. Den tradisjonelle tavleundervisningen i klasserommet er overflødig siden den er erstattet med omvendt undervisning der elevene mottar denne undervisningen hjemme i forkant av timen i stedet.

Læring gjennom et sosiokulturelt syn og fokus på de tre dimensjonene som kjennetegn på praksisfelleskaper kan være en viktig innfallsvinkel for å muliggjøre læring. For min undervisningspraksis har det lagt til rette for en større vekt på bruk av språket, læringsressursene, kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og elever i undervisningen.

Det kan også legges til rette for at elevene utvikler sine sosiale og emosjonelle kompetanser når de vurderer, samarbeider, hjelper hverandre og samtaler rundt det de lager. Disse kompetansene har også overføringsverdi til andre fag i skolen. Ved å legge til rette for et praksisfellesskap i kunst og håndverksundervisningen mener jeg at dette har stimulert til økt samhandling sosialt sett gjennom en blanding av formelle og uformelle metoder og lære på i faget.

Wengers læringsteori om praksisfellesskap kan også stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i kollegafellesskaper i og på tvers av skoler. Teorien beskriver hvilke faktorer som må være til stede for at elever og kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små og store praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring.

Kilder

- LK06. (2016). *Læreplan i kunst og håndverk - kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Kompetansemal?arst=98844765&kmsn=1654775316>.
- NOU. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. (9788258312397). Oslo: Ludvigsen, Sten
- Norge, Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Stortingsmeld. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Regjeringen Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfellesskaper : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.





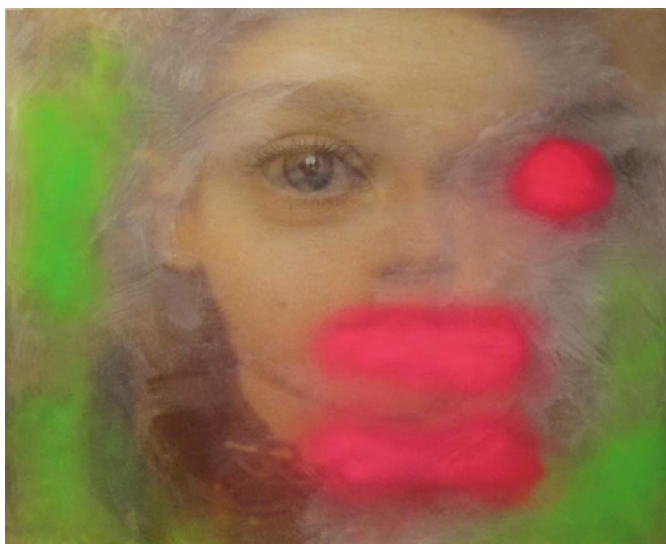
Eva Beate Aalmo Bertelsen

Utvidet fotografi



Eva Beate Aalmo Bertelsen

Utvidet fotografi



Høgskolen i Sørøst Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

”Kunstfotografiet er ikke dødt, men det blir hybridisert”

(Shore, 2013)

Bakgrunn og problemstilling

Utgangspunktet for mastergradsavhandlingen min var ideen om at fotografiet like gjerne som tegning kunne være utvidet, dette kom fra utstillingen i Tegnerforbundet *Extendet drawing* (Jortveit, 2011). Begrepet *utvidet fotografi* er mitt, selv om det er avledet både fra *utvidet tegning*, som igjen er avledet fra Rosalind Krauss’ essay *Skulpturen i det utvidet felt* (Krauss, 1979, oversatt 2002). Min fascinasjon for fotografiet utover det ”rene fotografiet” (Larsen & Lien, 2007, s. 284), begynte for lenge siden.

Problemstilling

Hva kjennetegner utvidet fotografi og hvordan kan disse kjennetegnene anvendes praktisk i mitt eget skapende- og didaktiske arbeid?

Målet med oppgaven

Målet med masteroppgaven var å få finne kjennetegn for *utvidet fotografi* og å kartlegge et komplekst, uoversiktlig område. Deretter se hva dette kunne tilføre av muligheter i praktisk skapende arbeid. Det var et mål å belyse problemstillingen både fra en teoretisk og praktisk vinkel.

Metode

Masteroppgaven er en utforskningsoppgave, hvor jeg søkte å samle og kategorisere informasjon, og utforske teknikker i skapende arbeid. Det var en kontinuerlig ikke-lineær læringsprosess, som i en hermeneutisk spiral, med å jobbe vekselvis mellom del og helhet. Jeg har lest litteratur, undersøkt på internett, skrevet og arbeidet med skapende arbeid, om hverandre.

Det å bruke fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven innebærer at jeg belyser fenomenet *utvidet fotografi* fra flere vinkler og i flere runder. Jeg har gått fra helhet til del og tilbake igjen, slik fremstår fenomenet mangefasettert, både med teori og med skapende arbeid.

Som en disposisjon for å undersøke området laget jeg en oversikt over oppgavearbeidet, hvor jeg delte oppgaven i to; litteraturstudie og skapende del. I oppgavens første del søker jeg svar på problemstillingens første del. Litteraturstudiet består av at jeg undersøkte i litteratur, utstillinger, videointervjuer og annet for å orientere meg i området, deretter kartla og kategoriserte jeg sjangre og kunstverk. Deretter, i oppgavens andre del, søker jeg å finne ut hvordan disse kjennetegnene kan anvendes i det skapende arbeidet, som er delt i mitt eget- og elevens skapende arbeid.

Historisk blikk på bearbeidet fotografi

Fotografiets fødselsår er satt til 1939. Fotografiet i seg selv er en magisk oppfinnelse som det tok lang tid å finne gåten til. Mange klarte å få frem et motiv på en metalplate eller andre medier, men ingen hadde funnet ut hvordan man kunne fikser bildet. Omtrent samtidig flere steder, ble dette oppdaget. Det tok ikke lang tid etter fotografiet var oppfunnet til kunstnere startet å eksperimentere og manipulere med det. Å manipulerer og bearbeidet fotografiet kan gjøres både analogt og digitalt. I 150 år var fototeknikken analog. I 1989 lanserte Fuji det første digitale kameraet. I 1990 fikk publikum tilgang til Adobe Photoshop. Det tok likevel flere år før dette var godt nok for profesjonelle kunstnere, men ”de siste tyve årene har fotografiet gjennomgått en større utvikling en de 130 årene før dette. Det har vært en evolusjon fra å være analogt, med bruk av film og mørkerom, til å bli digitalt” (Steward, 2011, min oversettelse).

Utvidet fotografi, litteratursøk

Begrepet jeg hadde bestemt meg for å bruke; *utvidet fotografi*, ble etter hvert utfordret, det var mange andre begrep jeg kunne brukt. Når jeg likevel valgte å holde fast på *utvidet fotografi* var det fordi jeg mente jeg kunne rydde opp i et uoversiktlig område og fordi jeg trodde jeg kunne kile meg inn i mellom de andre termene. Det viste seg etter hvert å stemme. All bruk av begrepet *utvidet* i kunst sammenheng, stammer antagelig fra Rosalind Krauss' kjente essay fra 70-tallet *Skulpturen i det utvidede felt* (Krauss, 1979, oversatt 2002). Det er mange som har brukt både begrepet og teorien senere, men slik hun beskriver *utvidet felt*, så var det ikke dette jeg var ute etter. Hun bruker det i en teoretisk og analytisk sammenheng, mens jeg var ute etter fysisk materialitet.

Litteratursøket inneholdt blant annet Robert Shore om *post-fotografiet* (Shore, 2014b) og forfatter Charlotte Cotton fra flere artikler i kunstmagasiner, både på nett og på papir, og

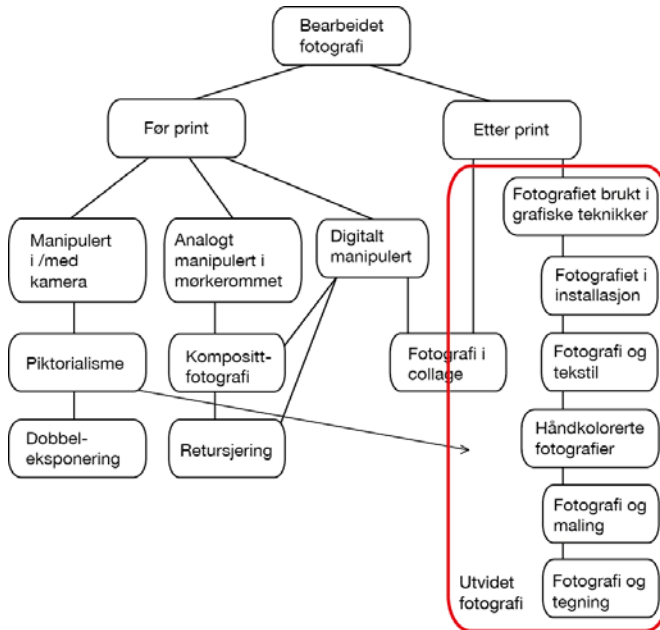
senest i hennes nye bok *Photography is Magic* (Cotton, 2015). Jeg har sett på kurator Sue Stewart i et intervju som ligger på YouTube.com (TroikaEditions, 2012). Disse tre ser ut til å være de internasjonale størrelsene som er opptatt av fotografisk praksis utover det ”rene fotografiet” (Larsen & Lien, 2007, s. 284). Av norske finner jeg tidligere direktør for Preus museum, Jonas Ekeberg, som også har skrevet om området. Kurator og kunstner Bjarne Bare er den som tar opp disse sakene i kunst-tidsskriftet *Objektiv*. Dog fant jeg ikke her helt det jeg var på jakt etter, og trekker derfor ut sitater fra dem og former egne kjennetegn for *utvidet fotografi*.

Kjennetegn

Litteraturstudiet hjalp meg til å forstå hva som kunne være *utvidet fotografi*, og å finne kjennetegn som jeg brukte i kategoriseringen. Kjennetegnene svarer på hva jeg legger i begrepet *utvidet fotografi*. Jeg fant fire kjennetegn som skulle beskrive *utvidet fotografi*, som fulgte meg inn i oppgaven.

1. Fotografiet er bearbeidet med andre medium og teknikker, med andre materialer og redskaper.
2. Fotografiet er omdannet og kan ekspandere i rommet (skulptur/installasjon).
3. Fotografiet er dekonstruert, forandret og omformet.
4. Det skjer en konvergens – sammensmelting av kategorier og teknikker.

Kategoriseringen og eksemplifiseringen ga meg ytterligere kjennskap til hva *utvidet fotografi* kan være. Jeg valgte ut en genre; fotografi og maling, og analysere fem kunstverk for å gir dybde til hvordan kjennetegnene for *utvidet fotografi* kunne brukes i praktisk skapende arbeid. Underveis oppdaget jeg at et av kjennetegnene måtte forandres slik at det skulle passe til det jeg var ute etter. Mye falt plass når jeg fant ut av dette. Det måtte tilføres ordet *fysiske* i kjennetegn nr. 1: Fotografiet er bearbeidet med andre *fysiske* medier og teknikker, med andre *fysiske* materialer og redskaper. Det kjennetegnet ble overordnet de andre, og måtte sjekkes først. Jeg kategoriserte ut i fra om fotografiet var bearbeidet før eller etter print – utskrift eller mørkeromskopi. Figur 1, viser hvor jeg endte opp med å definere hvor *utvidet fotografi* befinner seg; etter print. Fotografier som kun var datamanipulerte ble ikke med i *utvidet fotografi*, med mindre det blir brukt som utgangspunkt for å gjøre mer med det.



Figur 1: Kategorisering. Utvidet fotografi finnes innenfor den røde linjen.

Eget skapende arbeid

I mitt eget skapende arbeid undersøker jeg *utvidelser* i fotografiet ved å lage flere bilder, komposittfotografier, hvor jeg arbeider med digital bildebehandling. Jeg satt sammen portretter av mennesker som lever i dag, med fotografier av mennesker som levde for cirka 100 år siden. Deretter påførte jeg dem en ferniss med akryl maling. Neste utvidelse var neonfarget spraymaling, sprittusj, sammenkrølling og til slutt endte jeg opp med å lage en tredimensjonal form, kulen.

Didaktisk arbeid

Jeg ønsket å se hvordan kunnskapen om *utvidet fotografi* kunne brukes i en didaktisk oppgave med elever på skolen der jeg jobber. Elevene fikk i oppgave å jobbe med egne fotografier sammen med andre medier: maling, blyant, tråd og glitter. Perioden ble avrundet med et spørreskjema for å innhente elevenes synspunkter om oppgaven. Til avhandlingen la jeg vekt på de svarene elevene ga på hva de gjorde teknisk med bildene sine, hvorfor de har gjort det og hva de tenker dette tilfører bildene deres. Mestringsfølelse og utvikling av kreativitet, samt

et pustehull fra all bruk av datamaskin, er i svært korte trekk de viktigste funnene fra den didaktiske delen av arbeidet.

Oppsummering

Min definisjon av *utvidet fotografi* innebærer at det blir tilført noe fysisk til fotografiet etter print (utskrift/mørkeromskopi). Selv utvidet jeg et fotografi fra en utskrift til et tredimensjonalt verk. Det tredimensjonale verket er mer utvidet en det todimensjonale, men er det et mer *utvidet fotografi*? Jeg har ikke tatt stilling til om det er en glidende skala, men konstaterer at jo flere kjennetegn som oppfylles, dess mer fjerner verket seg fra originalfotografiet.

Å arbeide med maling på fotografier ga mange elever høy grad av mestringsfølelse, fordi det ikke var nødvendig med forkunnskaper om maling for å lage fine bilder. Elevene følte at de var kreative og laget unike bilder. Oppgaven ga elevene et pusterom fra datamaskinen og det de vanligvis jobber med. De følte de fikk leke og jobbe fritt, og dermed kjente de på skaperglede.

Litteratur

- Cotton, C. (2015). *Photography Is Magic*. New York: Aperture.
- Ekeberg, J. (2008). Fotografiets utvidede felt. I T. Bjorli, I. Jensen & K. Telste (Red.), *Tradisjon og fornyelse, Festskrift til Liv Hilde Boe*. Oslo: Norsk Folkemuseum.
- Jortveit, A. K. (2011). Extended Drawing. Hentet 10. januar, 2015, fra <http://www.tegnerforbundet.no/01-09-01-10-2011-extended-drawing/nggallery/slideshow>
- Krauss, R. (1979, oversatt 2002). *Skulpturen i det utvidete felt*. Oslo: Pax.
- Larsen, P., & Lien, S. (2007). *Norsk fotohistorie - Frå daguerreotypi til digitalisering*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Rosenblum, N. (1997). *A world history of Photography*. New York, USA: Abbeville Press.
- Shore, R. (2014). *Post-Photography The Artist with a Camera*. London: Laurence King Publishing Ltd.
- TroikaEditions. (2012). *The New Alchemists photography exhibition: interview with curator Sue Steward [video]*. fra <https://www.youtube.com/watch?v=oe2K6D8MOo8>





Ingunn Endrestøl

Med sosialemiotikk og multimodalitetsteori
i verktøykassa

En undersøkelse av skapende prosesser i blomsterdekoratorfaget

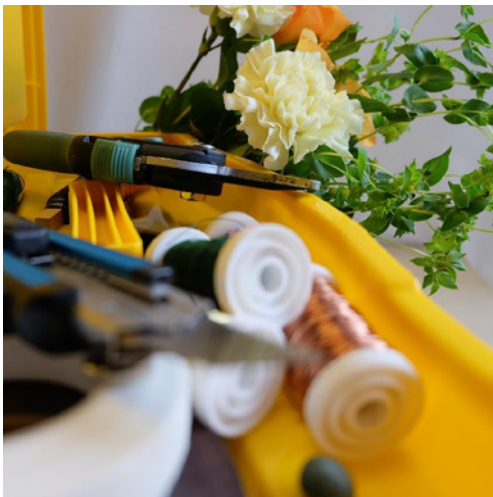


Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2016

Ingunn Endrestøl

Med sosialemiotikk og multimodalitetsteori i verktøykassa

En undersøkelse av skapende prosesser i
blomsterdekoratørfaget



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Problemområde

Fortellingene har fulgt mennesker til alle tider, i alle kulturer. Livets store og små nøkkelfortellinger kan være konstruksjonselementer i vår identitet. Historien viser at blomstene ofte knyttes opp mot disse livsfortellingene ved at de inngår i begivenheter der tradisjoner videreføres og nye fortellinger skapes, og her har blomsterdekoratøren en rolle:

Som romernes Glykera, den første blomsterbinder, binder dagens blomsterdekoratører historie og nåtid sammen i sine vakre arbeider med vår tids materialer. Blomsterdekoratøren er en viktig kunnskapsformidler og historieforteller, og gjennom dette også en formidler av vår kulturarv (Kristoffersen, 1996).

Rollen som formidler endres stadig. I dagens samfunn er vi omgitt av langt mer komplekse kommunikasjonsuttrykk enn for få år siden. En har gått fra en dominans av mer monomodale uttrykk til et mangfold av multimodalitet. Dette multimodale landskapet er stadig i endring og de sosiale og kulturelle praksiser blir mer og mer komplekse (Thorsnes & Veum, 2013). Det stiller nye krav til både avsender og mottaker for å beherske produksjon, avkodning og tolking. Et utvidet literacy-begrep som omfatter evnen til å bruke og tolke flere semiotiske modaliteter (Maagerø & Tønnesen, 2014), brukes også i beskrivelsen av 21st Century Skills. Her omfatter literacy de kompetanser, kunnskaper og ferdigheter man må ha for å kunne mestre de kommunikative utfordringene samfunnet gir. Det såkalte Ludvigsen-utvalget peker på behovet for fagfornyelse innen fire kompetanseområder: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape, og til sist kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2014:7, 2014). Blomsterdekoratørfagets opplæringskontor (BLOK) har tatt utfordringen ved å legge dette direkte inn i sine strategimål for 2016-2021. Det pågår et godt arbeid for å definere felles innhold i fagets egne termer, men kanskje trengs et utvidet verktøy for kommunikasjon i samhandling med andre aktører?

Min undring i forkant av denne oppgaven har kretset rundt spørsmål som på hvilken måte blomsterarbeider kan inngå i en multimodal skapende praksis, og om sosialsemiotikkens perspektiv kan bidra til et funksjonelt metaspråk for å dra en fagtradisjon inn i en ny tid. Hvordan skapes de nye fortellingene? Disse undringene førte meg frem til oppgavens problemstilling:

På hvilke måter kan sosialsemiotikk og multimodalitetsteori bidra til blomsterdekoratørens fagspråk?

Teoretisk perspektiv: sosialsemiotikk og multimodalitetsteori

Sosialsemiotikken er ikke en egen teori, men et perspektiv eller utvidet blikk, som kan omfatte mange tegnsystemer og mange tilnærminger for å forstå sammensatt kommunikasjon (Jewitt, 2009). Multimodalitet har blitt et tverrfaglig begrep som betegner meningssskaping gjennom kombinasjoner av to eller flere tegnsystemer. Sosialsemiotikken handler om tegn- og meningssskaping i samhandling med andre. Et viktig fokus er å kartlegge hvordan modaliteter og meningssskapende ressurser blir brukt av mennesker i en kommunikatív handling innenfor en sosial kontekst, altså tegnskaping som en sosial prosess (Jewitt, 2009). Å bruke sosialsemiotikken som et analyseverktøy er en form for undersøkelse som ikke gir fasitsvar, men tilbyr ideer for hvordan en kan stille spørsmålene og hvordan en kan lete etter svar (van Leuwen, 2005).

Günther Kress og Theo van Leuwen har gjennom sine analyser av visuell kommunikasjon videreført sosialsemiotikkens begreper til å kunne fungere som et utvidet metaspråk som kan brukes mer generelt på samtidens multimodale uttrykk. De sier at en kommunikatív handling ikke bare er begrenset til artikulasjonen, men at tolkningen også er en del av handlingen (Kress & van Leuwen, 2001).

Tollef Thorsnes og Aslaug Veum har gjort undersøkelser på hvordan sosialsemiotiske begreper kan operasjonaliseres i multimodale skapende prosesser og læreprosesser. Gjennom eget skapende arbeid og didaktiske refleksjoner rundt studentoppgaver har de funnet at sosialsemiotikkens begreper kan bidra til økt bevissthet og kritisk refleksjon, ikke bare i analyse av ferdig produkt, men gjennom hele den skapende prosessen (Thorsnes & Veum, 2013). Åsta Rimstad har i sin doktoravhandling forsøkt å operasjonalisere en samtidskunstnerisk literacy gjennom sosialsemiotikkens begreper. Intensjonen med hennes studie er å kunne sette ord på og utarbeide hensiktsmessige termer, og å bidra til å utvikle den faglige forståelsen omkring arbeid med sammensatte verk (Rimstad, 2014). Hvordan kan dette være overførbart til blomsterdekoratørfaget? For eksempel skal en brudebukett være et vakkert og teknisk godt arbeid i seg selv, men den skal også passe kjolen og brudens personlighet. Buketten er brudens smykke og presenteres sammen med henne. Den skal inngå i brudeparets fortelling. I denne oppgaven brukes blomsterarbeid som en del av et multimodalt uttrykk. Ved å operasjonalisere et metaspråk for denne type kommunikasjon i den skapende prosessen undersøkes om dette kan styrke dekoratørens literacy, i møte med kolleger, kunder og utøvere fra andre fagområder.

Strategi og metoder

Casestudier

For å kunne få svar på mitt forskningsspørsmål studerte jeg situasjoner der blomsterarbeider er en del av en sammensatt kommunikativ handling, altså et multimodalt uttrykk. Kvalitative casestudier ble valgt som strategi, de er steds- og tidsavhengige med et avgrenset fokusområde. For å kunne belyse problemet fra flere sider har jeg undersøkt tre ulike caser som til sammen skulle gi meg den nødvendige nærhet til praksisfeltet.

Deltagende observatør

I case 1 var jeg deltagende observatør i en prosess der læringer fra BLOK arbeidet med installasjoner i uterom, og hvor de måtte implementere andre modaliteter for å underbygge en idé eller et budskap i distribusjonsfasen. Sammen med flere kolleger var jeg veileder for læringene. Denne casen tilfører et blick utenfra-og-inn i en skapende prosess og den ga meg tanker om hvordan et metaspråk om multimodal kommunikasjon kan brukes didaktisk i blomsterdekoratørfaget.

Eget skapende arbeid

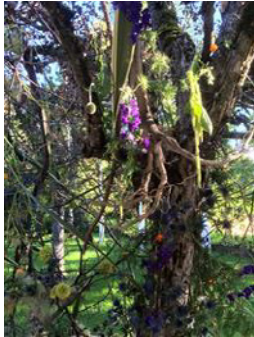
Case 2 og 3 omfatter eget arbeid i en multimodal skapende prosess. Mitt arbeid inngikk i en større sammenheng der flere aktører var sammen om formidling/distribusjon. Jeg forsøkte å operasjonalisere begreper fra sosialsemiotikken, og kaller dem for mine verktøy for å si noe om at de er anvendelige hjelpemidler i en skapende prosess.

Case 2 er en konsert der en kultursal med noe industrielt preg skulle forvandles til et skogsunivers. Denne casen tilfører et samarbeidsaspekt, fordi jeg jobbet sammen med flere aktører om å skape en helhetlig ramme rundt konserten. I case 3 skulle jeg lage en installasjon i Nittedal kirkestue i forbindelse med et foredrag/temakveld i med tittelen «Livsmot i mørke». Her jobbet jeg mye alene frem til distribusjons-fasen, og dermed gir denne casen et tredje aspekt på en multimodal skapende prosess.

Dokumentasjon

Arbeidet med de tre casene er dokumentert gjennom hver sine retrospektive rapporter. Dette er nedtegnelser gjort i etterkant av distribusjonen, og slik jeg husker det. I case 1 har jeg støtte i læringenenes logger, der jeg får innblikk i deres erfaringer med oppgaven de jobbet med. (Denne delen av prosjektet er rapportert til og godkjent av NSD).

Rapportene fra case 2 og 3 er strukturert etter fire praksisdomener for meningsskaping: Aktiv handlingsramme, design, produksjon og distribusjon.



Figur 1 Glimt fra case 1: Blomsterdekoratørlærlingers arbeid i uterom



Figur 2 Glimt fra case 2: Scenografi til konsert



Figur 3 Glimt fra case 3: Installasjon i rom til foredrag

Analysen

Analysene av rapportene er gjort ved å se på fremtredende modaliteter gjennom tre metafunksjoner for meningsskapning: referensiell, relasjonell og komposisjonell funksjon. Ved å trekke ut eksempler på hvordan fremtredende modaliteter og meningsskapende ressurser er brukt og hvilken funksjon de har, forsøker jeg å se mønster i hvordan kommunikasjonen er bygget opp, hvor forhandling om et tenkt meningspotensiale har funnet sted og hvilke konsekvenser det har fått for det som blir artikulert i møte med den impliserte deltager. Jeg søker altså etter hvilke grep som er gjort for å skape et meningspotensial underveis i de skapende prosessene og hvordan de ulike funksjonene realiseres i distribusjonsøyeblikket. I mine egne skapende prosesser har en slik analyse også skjedd underveis i arbeidet.

Funn

Ved å operasjonalisere begreper fra sosialsemiotikk og multimodalitetsteori gjennom arbeid med tre ulike caser har jeg kunnet sammenstille funn og trekke frem essenser av min erfaring.

Behov for et metaspråk

Rimstad og Thorsnes har begge forsket på hvordan sosialsemiotikkens begreper kan fungere som et fagoverbyggende metaspråk i multimodale skapende prosesser. I mitt arbeid med operasjonalisering av begrepene har jeg fått bekreftet deres utsagn om at det

eksisterende fagspråket i kunst og håndverk (i denne oppgaven overført til blomsterdekoratørfaget) blir utilstrekkelig i arbeid med multimodale skapende prosesser (Rimstad, 2014; Thorsnes, 2015). Jeg mener å ha erfart gjennom denne oppgavens studier at sosialsemiotikkens begreper kan være et verktøy for å bidra til en økt forståelse og bevissthet om arbeid med skapende prosesser i blomsterdekoratørfaget.

Styrking av egen fagforståelse og posisjon

Med ståsted i blomsterdekoratørens fagtradisjon mener jeg å se at kunnskap om og erfaring med et slikt metaspråk også kan styrke egen fagforståelse. Et eksempel var hvordan lærlingene fikk en større forståelse for anvendelsen begrepene for stilform og formanalyse når de måtte finne andre modaliteter for å forsterke sine ideer i en presentasjonssituasjon. Dette er bekreftet gjennom lærlingenes logger.

I eget arbeid med multimodale skapende prosesser jeg fant trygghet i et overbyggende metaspråk. Det kan kanskje høres banalt ut, men en forståelse av hvordan multimodal kommunikasjon fungerer og hvordan man i samarbeid kan tilrettelegge for mening, har gitt meg en større respekt for hva jeg som fagperson kan bidra med. Jeg har arbeidet med denne type kommunikasjon lenge, men har som lærlingene manglet et språk og dermed argumenter for valg. Det har vært lett å vurdere andres bidrag i en felles kommunikativ handling som viktigere enn mitt. Med min nye innsikt var det lettere å innta en posisjon, både i samarbeid og forhandling med andre aktører, istedenfor å stille seg i skyggen som en som bare skal komme og pynte litt.

Nytteverdi for andre

Jeg tenker at disse erfaringene og de funn som er trukket ut også er nyttige for andre som jobber i multimodale skapende praksiser. Det kan være andre deler av kunst- og håndverksfaget eller andre praktisk-estetiske fag.

Referanser/litteraturliste

- Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media for contemporary communication*. London: Hodder Education.
- Kristoffersen, R. (Ed.) (1996). *Blomsterdekorering og formgivning*. Oslo: Yrkesopplæringsans.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskapning i studenters arbeid med installasjoner*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Thorsnes, T. (2015). *Tresløyd og multimodal skapende praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thorsnes, T., & Veum, A. (2013). Multimodale skapende praksisar. *FORMakademisk, Vol 6*(Nr 1). Retrieved from <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/593/549>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing sosial semiotics*: Routledge.

Forsidebilde: Verktøykassa mi

Figur 1 Glimt fra case 1: Blomster- dekoratørlærings arbeid i uterom 5

Figur 2 Glimt fra case 2: Scenografi til konsert..... 5

Figur 3 Glimt fra case 3: Installasjon i rom til foredrag 5

(Egne fotografier)





Gardi, i Annika

Gamle mønstre, nye udtryk



Annika í Garði

Gamle mønstre, nye udtryk



Høgskolen i Sørøst – Norge

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Baggrund og problemstilling

Temaet i denne opgave, er traditionelle flademønstre, strikkes i andet materiale, og strikkes på strikkemaskine.

Da min baggrund er en opvækst på bygd på Færøerne, hvor der var almindeligt at forsyne sig selv med det som naturen gav, var ulden fra vores får en af de ting, som kunne give en lille indtægt til husholdningen.

Vi har på Færøerne en lang historie bag os, hvor vi har solgt strikkede varer, og byttet med fødevarer. Først var det strikning af lange hoser, der blev solgt til syd Europa. Denne handel holdt sig op til 1800-tallet, da der blev en stor efterspørgsel efter de groft strikkede gennemmønstrede trøjer. Færinger kalder denne trøje skipstrøje, men danskere kalder den islænder, helst fordi den blev fragtet med skib, som sejlede fra Island. Eksporten af disse trøjer, holdt sig helt op til 1970-årene, men dog med andre købere. Jeg har derfor også været en del af denne strikning, og har det været medvirkende til, at jeg har haft interesse i de mønstre, der blev brugt til disse trøjer, og som er et af vores nationale kendemærker.

Allerede i 1830 kom der et rundskriv fra F. Tillisch amtmænd (som var det danske overhoved på Færøerne) om hvordan køberne ville have at disse trøjer skulle være. Om mønstrene stod det, at jo flere jo bedre, men mønsterbugterne skulle ikke spænde over flere end 4 masker. Man var kreativ at tegne små mønstre, og disse mønstre blev samlet og udgivet i bog i 1932 ved navnet ”Føroysk bindingarmynstur”.

Ud fra denne samling, har jeg valgt tre mønstre ved navne **rossagronin** (hestemule), **sjóormurin** (søormen) og **gásareygað** (gåsøje), at arbejdet med i denne opgave. At jeg valgte strikkemaskinen som mit redskab, er et resultat af at jeg tit har tænkt på at bruge strikkemaskine i kunst og håndværk. Jeg har derfor i den didaktiske del, inddraget elever i min undersøgelse, til at strikke mønsterstrikk på strikkemaskine.

Min udfordring i denne opgave er at strikke med anderledes materialer, så som fiskesen, kobbertråd, smeltegarn, akryl m.m. som kan give disse gamle mønstre nye udtryk.

Med disse tanker om strikning i skolen, de historiske mønstre og materialeudfordringer på strikkemaskinen, har jeg valgt at arbejde ud fra denne problemstilling.

Hvordan kan man, ved hjælp af strikkemaskinen som redskab og ulige materialekombinationer, skabe nye udtryk med udgangspunkt i traditionelle strikkemønstre?

Hvem er gået forud

Jeg så på hvordan de færøske strikkedesignere har brugt de gamle mønstre i sit design, og hvad de har gjort for at tilføje noget nyt til strikketøjerne. To af de færøske designere, Guðrun&Guðrun og Steinum, har henholdsvis strikket naturfarvet mønster med tykke pinde, og den anden har brugt mønstrene som en slags hønsestrikk med mange farver.

De norske designere der har brugt de traditionelle norske mønstre i sit design, er Per Spook, der både har brugt de grafiske mønstre i sort og hvidt, og senere også i mange farver.

Solveig Hisdal kendt for Oliana trøjerne, har brugt både strik og vævemønstre fra museumstekstiler, og videreført dem fornyede i sine strikketøjer. Dem jeg her har nævnt, strikker vanlig flademønstre, for det meste i uldgarn.

Jeg har også ladet mig inspirere af Linde Rambøls opgave (Rambøl,1999), hvor hun finder frem til at strikke flademønstre som Lacemønster. Det vil sige at hun strikker et Fair Isle mønster, som vanligvis strikkes på F-knappen, på L-knappen på strikkemaskinen. Dette fund i hendes opgave, har jeg brugt og videreudviklet i denne opgave.

Metode

Da jeg var kommet frem til problemstillingen, valgte jeg at benytte mig af den kvalitative forskningsmetode. At tage udgangspunkt i den undersøgende processen, kan føre til nye overraskende sammenhænger. Jeg er den kreative skaber og samtidig den tolkende forsker. Det at jeg er kendt med og har en nærhed og erfaring med det fænomenet som jeg undersøger, nemlig strik, gør at denne metoden er vel egnet til min undersøgelse. Jeg sætter spørgsmål mens jeg arbejder, finder løsninger og kommer videre med nye svar. Man taler her om skiftet mellem nærhed og distance (Halvorsen, 2007).

Eget skabende arbejde: Prøverne

Efter at have sat mig grundigt ind i den historiske delen og siden gennemgået alle de traditionelle mønstrene, der står i bogen ” Føroysk Bindingarmynstur”, og set på hvad af mønstrene kunne strikkes på maskine og hvad ikke kunne, valgte jeg de tre mønstre ved navne **rossagronin** (hestemule), **sjóormurin** (søormen) og **gásareygað** (gåseøje), at arbejde med i denne opgave. Mit redskab er en elektronisk strikkemaskine, som er tilsluttet et computerprogram DK8. Jeg strikker med mange nye materialer, så som kobbertråd, fiskesen og garn som jeg har skaffet mig fra en dansk forening som har til formål at forbedre fundamentet, hvorpå tekstilkunst og design skabes med forskellige garn.(Garnindkøbsforeningen af 1998) For det meste har jeg den ene tråd uld og den anden tråd noget andet end uld. Jeg er lidt fاملende til at begynde med, strikker flere materialeprøver, for at blive mere bevist om hvad jeg egentlig søger efter.

Jeg deler undersøgelsen op i to slags strikkeprøver.

Bundfarven uld

Strikkeprøver nr.1

Disse prøver har alle uld som bundfarve + et andet materiale. Jeg strikker 10 forskellige variationer materialeprøver, men på alle tre mønstrene. Det som jeg er optaget af, er at undersøge hvad udtryk

de gamle mønstre kan give, ved at blive strikket i disse nye materialer. Jeg ser at uld strikket sammen med hør giver en taktil overflade. Uld strikket sammen med smeltegarn som mønstertråd, giver en glat overflade så man kan mærke med fingrene hvor mønsteret er. At strikke med usynlig tråd som mønstertråd giver en særlig virkning for det auditive, ved at man kan se igennem det strikkede. I disse prøver fik jeg udprøvet mange materialer, hvor jeg så valgte nogle ud til videre ud prøvninger.

Bundfarven ikke uld

Strikkeprøver nr.2

Her går jeg videre med nogle af de materialer, som jeg har afprøvet i strikkeprøver nr.1.

Jeg strikker smeltegarn og forsvindingsgarn sammen, og får et åbent mønster i en plastikflade.

Jeg strikker kunsttråd som bund og uldtråd som mønster og begynder at klippe mønsterbugterne og filte det strikkede.

Jeg går videre og skifter bundfarven ud med fiskesen, fordi jeg ønsker at have en gennemsigtig bund når jeg klipper løkkerne. For at komme af med bugterne som ikke bliver klippede, vælger jeg at gå over til at strikke Lace på L-knappen.

Til sidst forsætter jeg at strikke på L-knappen, men skifter fiskesen igen ud med superwash uld, og beholder filtbar uld som mønstertråd.

Jeg kommer til den erkendelse, at de fund jeg kommer frem til efter hvert, kunne jeg ikke have tænkt mig til, men jeg måtte igennem hele processen for at komme frem til de fund, som jeg nu kunne bruge til at videre udvikle.

Eget skabende arbejde: Videreudvikling af prøverne

Da jeg har været igennem strikkeprøver nr.1 og nr.2 havde jeg fundet så mange nye og udfordrende måder at strikke disse tre mønstrene på, at jeg havde svært ved at vælge, hvad jeg skulle gå videre

med, men jeg bestemte mig for at strikke beklædningsgenstande. Jeg valgte at bruge mine fund fra begge prøvegrupperne, og valget kom at være de materialer, som var behagelige og bløde nok til beklædning. Mit færdige arbejde blev til fire trøjer og et tørklæde. Valget er sammensat sådan, at de ting jeg har strikket viser et udvalg fra den proces jeg har været igennem med materialeprøverne. Processen har tilføjet de gamle mønstre nogle nye udtryk. Udviklingen er i gang, og den hermeneutiske spirelen tager ikke slut endnu.(Kleven, 2002)

Didaktiske tanker

Tider skifter, og det gør begrundelsen for indholdet i faget kunst og håndværk også. Vi er som lærere nødt til at omstille os til nye arbejdsformer, men faget er et fag hvor vi nok altid kommer at bruge hænderne og materialerne, og det er det grundlæggende i vores fag. Derfor er det nødvendigt at læreruddannelsen går foran med at kvalificere lærere ved at styrke håndværket, så respekten for et godt håndværk bliver lagt fra begyndelsen af (Tessfaye, 2013).

Strikning i skolen står også til forandring som tiderne skifter. I denne opgave er det strikning med maskine, sammen med de traditionelle mønstrene, der har været udfordringen. Jeg har afprøvet dette med nogle elever fra 5 og 7 klassetrin, og viste det sig, at dette med strikkemaskinen var noget der fangede interessen. Jeg så både håndværket og processen sammenlagt som noget der gav eleverne mod på at prøve nye farvesammensætninger, nye mønsterkonstruktioner og samarbejdes muligheder. Tanken med strikkemaskinen som redskab i kunst og håndværk, var at vække interessen og udfordre eleverne på en sådan måde, at de får lyst til selv at udforske og skabe.

Diskussion

Formålet med denne undersøgelse har været, at udforske de traditionelle mønstrene, for at finde frem nye udtryk og muligheder som ligger i den gamle mønstertradition. Dette har jeg gjort ved at strikke mønstrene i mange forskellige materialer, også materialer som man ellers ikke anbefaler til strikkemaskinen.

Jeg oplevede, at det at kunne begrænse forsknings området, var nødvendigt for mig at lære, og at jeg kunne have nøjes med at have valgt kun et mønster. Jeg har fået svar på mit spørgsmål. Mønstrene er en kilde man altid kan hent fra og ved at ændre på materialerne, kan man få mange nye udtryksformer frem.

Processen har været meget lærerig og jeg står tilbage med den følelse, at jeg fandt en masse nye udtryk og muligheder som jeg vil bruge videre i mit eget arbejde med strikning. Men selve den æstetiske læringsproces (Austring, 2006) som jeg lige pludselig oplevede at jeg selv stod i, var måske mere lærerig end selve mønstrene, og den vil jeg komme at bruge videre i min undervisning.

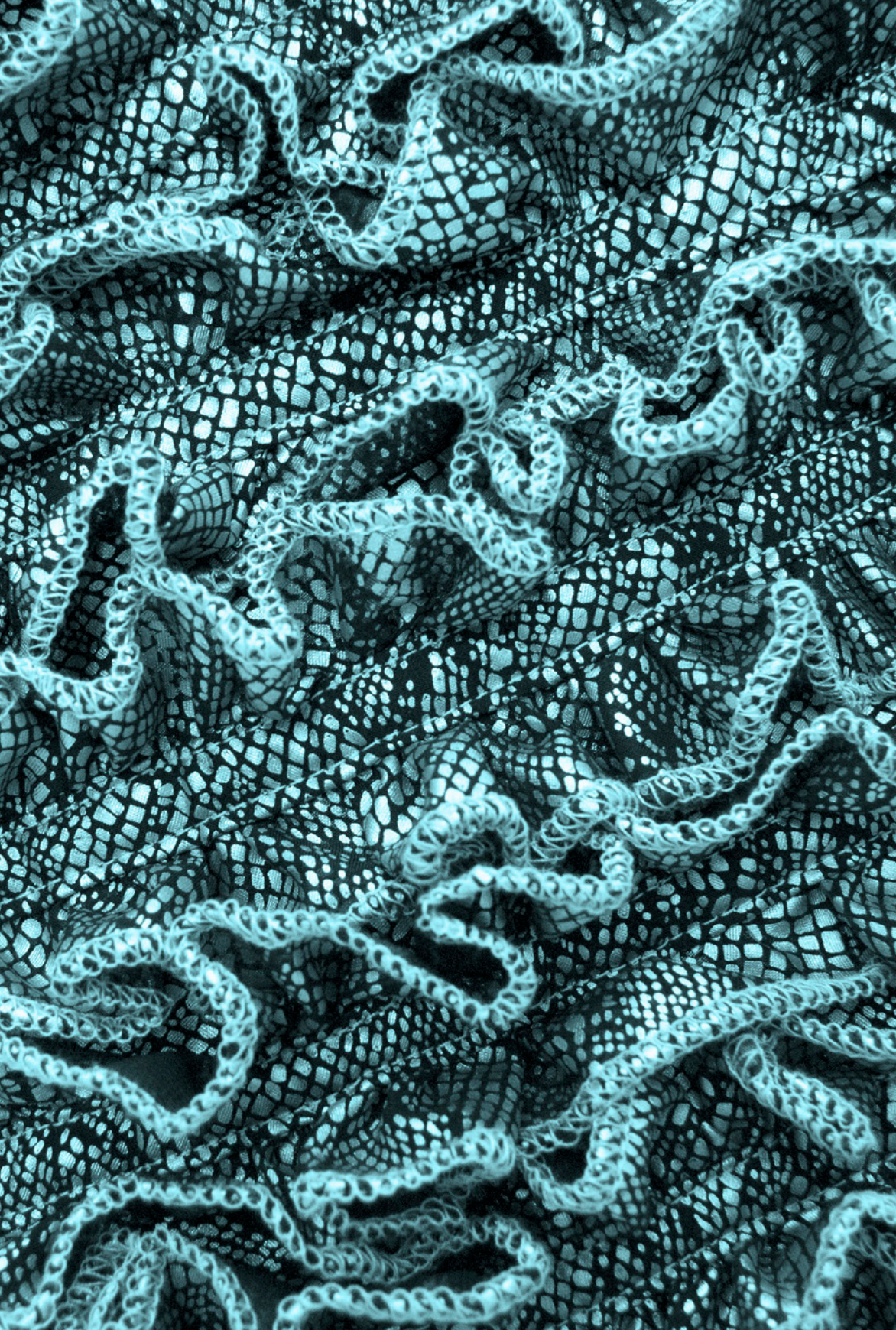
Kilder

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring grundbog om æstetiske læreprocesser*. 1122 København K: Hans Reizels Forlag, Sjæleboderne 2.

Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub

Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder- et forsvar for håndværk og faglighed*. Specialtrykkeriet Viborg: Gyldendal.





Hanne Haugen

Å designe er å koble sammen

En undersøkelse av egen designprosess sett fra et nymaterialistisk perspektiv



Sammendrag av mastergradsavhandling i formgivning, kunst og
håndverk 2016

Hanne Haugen

Å designe er å koble sammen

En undersøkelse av egen designprosess sett fra et
nymaterialistisk perspektiv



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Bakgrunn

Bakgrunn for denne oppgaven var et ønske om å få en bedre forståelse av hva det å designe innebærer. I LK 06 er design et viktig område i både naturfag og kunst og håndverk (LK06, 2013a, 2013b).

Lawson skriver at design er noe en lærer gjennom å gjøre (Lawson, 2004). Det er med andre ord en ferdighet. Ferdighetskunnskaper kan etter hvert som man får erfaring med en praksis, bli automatiserte og tause (Schön, 2001). Gjennom å praktisere design tilegner en seg en del ferdighetskunnskaper, som likevel kan være vanskelig å videreformidle om man ikke bevisstgjør dem.

I masteroppgaven ønsket jeg å undersøke egne designprosesser. Samtidig ønsket jeg å finne en teoretisk innfallsvinkel som kunne gi meg et nytt perspektiv på prosessen. Målet var å få en ny forståelse av hva designprosesser handler om, samt bevisstgjøre den ferdighetskunnskap jeg har tilegnet meg gjennom egen erfaring.

Problemstillingen var todelt, og var formulert på følgende måte:

Hvilken forståelse av designprosessen kan jeg få gjennom å undersøke egne designprosesser ut i fra et nymaterialistisk perspektiv?

På hvilken måte kan en slik forståelse føre til en bevisstgjøring av egne ferdighetskunnskaper i design?

Metode

Jeg undersøkte fem designprosesser der jeg utviklet klesdesign. Designprosesser er i denne sammenheng å forstå som utvikling av form til et funksjonelt produkt. Det innebar ideutviklingsprosessen, valg av materiale og produksjonen av en prototype.

Det er mange måter å arbeide med design/ formgivning av funksjonelle produkter. Som profesjonell forholder man seg som regel til en kunde eller klient. Men i skolesammenheng har man større frihet til også å la det kreative i prosessen være i fokus. I mine designprosesser har jeg hatt få rammer. Intensjonen for designprosessene var å starte med

materialet og deretter skape klær. Utover det kunne jeg gjøre som jeg selv ville. På den måten kunne designprosessene strukturere seg selv på en mer uavhengig måte.

Som datainnsamlingsmetode anvendte jeg fenomenologiske beskrivelser. Dette var fordi jeg ønsket å fange den umiddelbare erfaring av å være i den skapende prosessen.

Valget av teoretisk innfallsvinkel falt på nymaterialismen. Det er en metafysikk der man søker å forstå verden ut fra et monistisk perspektiv. Her ser man på materie og mening som sammenviklede fenomener med formål å krysse de dualistiske skiller mellom kropp og sjel, sinn og materie (Dolphijn & Tuin, 2012).

Teori

Valget av teoretisk innfallsvinkel falt på nymaterialismen. Jeg valgte meg ut to konsepter å fordype meg i. Det ene konseptet, assemblage, ble opprinnelig utviklet av Deleuze og Guattari. I min oppgave har jeg forholdt meg til nymaterialisten Manuel DeLanda sin tolkning av konseptet. Det andre konseptet kalles attraktor og stammer egentlig fra dynamisk system teori, men er også anvendt i nymaterialistisk tenkning.

Assemblage: Et assemblage er definert som en samling av deler som gjennom konstant interaksjon mellom delene, skaper en helhet med emergente egenskaper. Emergente egenskaper er egenskaper som ikke kan reduseres til delene, men oppstår på bakgrunn av denne interaksjonen mellom de spesifikke deler ("Manuel DeLanda. Assemblage Theory, Society, and Deleuze. 2011 [videoklipp] ", 2012). Et design kan forstås som et assemblage, da det er en sammenkobling av elementer og danner et emergent helhetsuttrykk (Nelson & Stolterman, 2012)

Attraktor: Konseptet er knyttet til ontologi. Det hevder at det grunnleggende ved verden ikke er entiteter. Entiteter er kun resultatet av prosesser. Mens prosesser igjen er påvirket av krefter som former og skaper struktur i prosessene. Disse krefter kalles attraktorer (DeLanda, 2002). Måten vi kognitivt behandler informasjon kan også sees på som en prosess, der tidligere erfaringer påvirker hvordan vi opplever det vi erfarer her og nå (Thelen & Smith, 1994). Attraktorer vil i en slik sammenheng være det som former de kognitive prosesser.

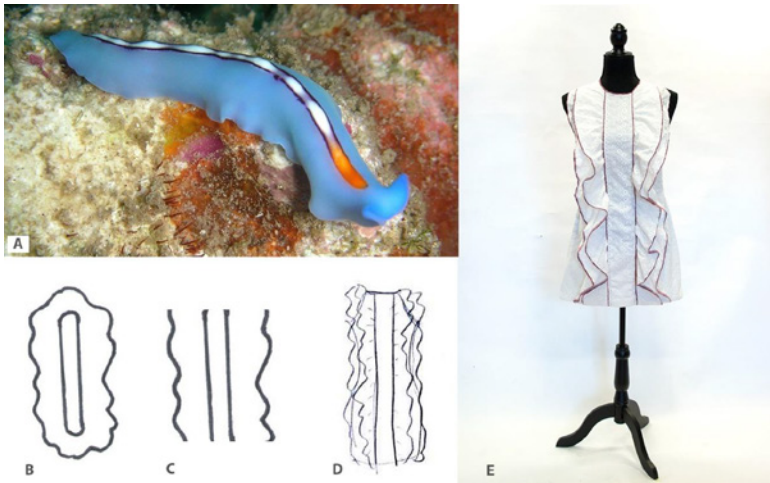
Resultat

Assemblage: Konseptet tilbyr en bestemt forståelse av designprosessen. Jeg skaper designforslag gjennom å relatere deler til hverandre for å skape en helhet. I min undersøkelse har jeg valgt å kalle de ulike deler for elementer og samtidig inkludere relasjoner mellom deler og emergente egenskaper som elementer. Det å designe kan da forstås som det å finne frem til elementer og finne frem til gode kombinasjoner av disse.

Elementene jeg benyttet meg av i egne designprosesser var følgende:

- Materialer
- Former
- Begreper
- Relasjoner
- Emergente egenskaper

Elementene ble introdusert underveis i prosessen. Blant annet gjennom assosiasjoner eller gjennom inspirasjonsmateriale. Jeg har valgt å trekke ut et eksempel på hvordan elementer hentet fra inspirasjonsmateriale førte frem til et klesdesign.



Figur 1: A. Inspirasjonskilden flatorm. B. En forenkling av flatormens form. C. En forenkling av B. der kun bølge- og stripeformen gjenstår. D. Skisse jeg tegnet i arbeid med masteroppgaven. E. Designprototype sydd etter skissen i punkt D.

Bildet i figur 1 viser en flatorm. Formen på flatormen består av linjen i midten omgitt av bølgete kanter. Bølgen og linjen er formelementer som kan hentes ut fra en slik inspirasjonskilde. Bølgen og linjen er relatert til hverandre på en bestemt måte. Formenes posisjon i forhold til hverandre er et relasjonselement som også kan brukes i et design. Samtidig kan man bytte ut elementer eller inkludere flere. Slik får man en fleksibel måte å anvende inspirasjonen på.

At begreper kan være elementer betyr at man kan jobbe med symbolikk når man designer. I en av designprosessene arbeidet jeg med et materiale som minnet meg om barndom. Dette kombinerte jeg med et materiale som minnet meg om det å være voksen. Slik kunne elementer kobles sammen gjennom begrepslige relasjoner.

Attraktorer: Assosiasjoner var en viktig inspirasjonskilde i designprosessene. De brakte inn nye elementer, ofte fra uventete kilder. Attraktorer er interessante i denne sammenheng. Konseptet gav en måte å forstå hvordan tvetydige sanselige inntrykk kunne føre til assosiasjoner. Vår erfaring er formet på bakgrunn av tidligere erfaringer. Det betyr at de assosiasjoner jeg får er avhengig av mine tidligere erfaringer. I en av designprosessene fikk jeg assosiasjoner til kronblad, fra en form som ikke lignet et typisk kronblad (se figur 2). Men i og med at jeg har vært opptatt av flora siden jeg var liten, har jeg mange ulike erfaringer med blomster. Også med blomster med mer uvanlige kronbladformer. Slik kunne assosiasjonen til kronblad vekkes.



Figur 2: Til venstre: En skisse jeg tegnet i arbeid med masteroppgaven. Skissen vekket assosiasjoner til kronblad. Til høyre: Et eksempel på en blomst der kronbladene har en form som minner om skissen til venstre. Figuren er ment å illustrere hvordan skissen kunne vekke assosiasjon til kronblad.

I denne undersøkelsen fant jeg at designprosessen blant annet handler om å kombinere elementer, samt å oppdage og anvende elementer fra ulike inspirasjonskilder. Jeg fant også at tvetydige sanselige inntrykk kan skape assosiasjoner, som igjen kan utnyttes som inspirasjonskilde. Dette kan kanskje vise seg nyttig i undervisning av design i skolen. En vei videre ville kunne være å utforme undervisningsopplegg med utgangspunkt i funn fra denne undersøkelsen, for å se hvorvidt det ville kunne hjelpe elevene å utvikle egne designferdigheter.

Referanser

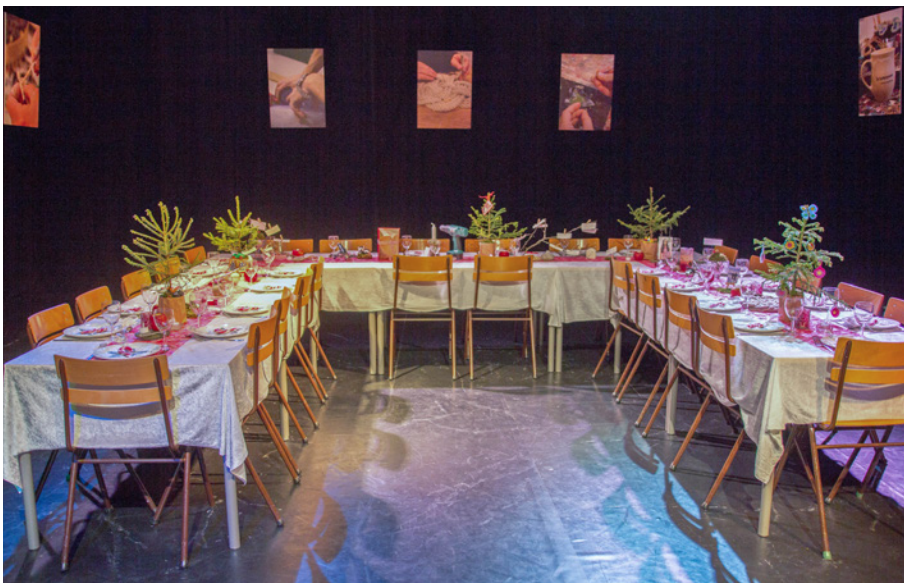
- DeLanda, M. (2002). *Intensive science and virtual philosophy*. London: Continuum.
- Dolphijn, R., & Tuin, I. v. d. (2012). *New materialism : interviews & cartographies* New metaphysics, Lawson, B. (2004). *What designers know*. Amsterdam: Elsevier.
- LK06. (2013a). Læreplan i kunst og håndverk: Khv 1-01. Retrieved 05.01.15, from <http://www.udir.no>
- LK06. (2013b). Læreplan i naturfag: Nat 1-03. Retrieved 05.01.15, from <http://www.udir.no>
- Manuel DeLanda. Assemblage Theory, Society, and Deleuze. 2011 [videoklipp] (2012). from <https://www.youtube.com/watch?v=J-15e7ixw78>
- Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2012). *Design Way : Intentional Change in an Unpredictable World* (2nd ed. ed.). Cambridge: MIT Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A Dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Mass: MIT Press.





Katrine Hiis

Skapende arbeid i utfordrende livssituasjoner
Feltarbeid, et opphav til relasjonell kunst



Katrine Hiis

Skapende arbeid i utfordrende livssituasjoner

Feltarbeid, et opphav til relasjonell kunst



Tema: Skapende arbeid i utfordrende livssituasjoner

For et drøyt år siden ble kjæresten min rammet av hjerneslag. Det var i en periode veldig skummelt. Jeg var i ferd med å ta fatt på pilotoppgaven ved siden av å være pårørende. Gjennom utendørsmaleri ville jeg fange lysets bevegelse, kjenne naturens puls, fargespill og liv. Det resulterte i mange bilder både fra vidda og ved kysten. Og det gjorde noe med meg. Kunsten fikk en ny og dypere mening, og jeg fikk «pustepauser» i en utfordrende hverdag. Nye rom for frihet ble åpnet, en mulighet og et språk jeg ikke hadde erfart så sterkt tidligere. Kunne dette inspirere meg videre inn i nye ideer? Jeg ble nysgjerrig på å høre andres historier. Sommeren 2015, snakket jeg med mennesker i ulike miljøer og tok opp tematikken med dem. Jeg samtalte med folk fra helsevesenet, skolesystemet, politiet, kunstnere, pårørende og psykisk -og fysisk syke. De viste alle en tro på at skapende arbeid kan ha positiv betydning for mennesker som står i ulike vanskeligheter i livet. Høsten 2015, fikk jeg mulighet til å følge hverdagen på Tilja Oppfølgingscenter i Skien. På Tilja, som er et dagsenter, tilbys i hovedsak tiltak for personer med bakgrunn i rusavhengighet og kriminalitet. En viktig del av hverdagen er kreative aktiviteter, som blant annet arbeid med keramikk, musikk eller snekring. Forholdet mellom didaktikk og samtidskunst har vært lite drøftet i fagområdet, kunst og håndverk. En interesse for nettopp dette og hvilke muligheter som ligger i samtidskunsten vokste frem gjennom min undersøkelse på Tilja.

Problemstilling

Masterstudiet gav meg en gylden mulighet til å bevege meg inn i et nytt felt, ut i feltet. Jeg ville undersøke betydningen av kunst og håndverksfaget gjennom møter med andre mennesker. Hovedtyngden i oppgaven ligger i empirien. Undersøkelsen er forankret i følgende to problemstillinger:

- Hvordan oppleves skapende arbeid for mennesker i utfordrende livssituasjoner?
- Hvordan kan erfaring fra feltarbeid komme til uttrykk i en relasjonell kunstinstallasjon?

Teoretisk forankring

Teoridelen i oppgaven min har først og fremst hatt den funksjon å støtte opp omkring feltarbeidet. Jeg valgte en teoretisk tilnærming til blant annet begrepet *identitet*, da mye av arbeidet omhandlet enkeltindividets opplevelser. Noe av det jeg har vært innom er: Abraham Maslows behovshierarki, som kan forklares som grunnleggende fellestrekk ved menneskers

atferd. Gunn Imsen (2010) skriver om samspill mellom personlighet og miljø. Erik Eriksons (1992) bok: *Identitet, ungdom og kriser*, har hatt betydning for arbeidet som har omhandlet mennesker i krise eller sårbare perioder. Jeg har vært opptatt av bakenforliggende faktorer for at vi er slik vi er og reagerer slik vi gjør, og spørsmål som omhandler hvem vi er. Jan Vincents Johannessen (2007) har tatt for seg ulike beskrivelser om det å være menneske på godt og vondt. Han skriver om det å velge å leve til det beste for seg og sine omgivelser, og ikke minst om det å kjenne seg selv. Even Ruud (1997) har også vært kilde til arbeidet, da hans bok omhandler identitet og hvordan vi kan beskrive oss selv. Stedsidentitet er noe jeg opplevde at de ansatte var opptatt av at deltagerne skulle være med å forme med «sin væren» i miljøet. «Tiljaånd», var det også snakk om. En deltager uttrykte at: «sammen er vi alle Tilja». Boken *Materialitet og dannelse*, av Minna Kragelund og Lene Otto (2005), er anvendt som støtte til mitt andre forskningsspørsmål, der jeg arbeidet med koblingen *ting* og *individ*. Selvet erkjennes i relasjon til det fremmede, som samtidig endres til å være noe bevisstheten gjenkjenner seg selv i. «Mennesker dannes som personer med en identitet og subjektivitet i et samspill med den materielle verden» (Kragelund & Otto, 2005:40). Undersøkelsen ble drevet fremover som en slags «etterforskning» etter egnet bruk av kunstform til mitt skapende arbeid. Tanker om - og en interesse for relasjonell estetikk vokste gradvis frem gjennom feltarbeidet. Kunstnere på slutten av 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet forsøkte på ulike måter å skape mer direkte relasjoner og faktiske møter mellom kunst og publikum, disse ble samlet under betegnelsen «relasjonell kunst» (Nicolas Bourriaud, referert i Venke Aure & Kristin Bergaust, 2015:37). Jeg tror at relasjonell kunst kan bidra til å samle mennesker til fellesskap, slik at det heseblesende tempoet vi stadig opprettholder i vår kultur kan legges til side for en liten stund. Gjennom relasjonell kunst kan man delta, sanse og være tilstede i en her-og-nå situasjon, som både er sosial og gir rom for refleksjon.

Fremgangsmåte og deltageres opplevelser

Gjennom deltagende observasjon ble strukturen på arbeidet til underveis. Sentrale metodetekster i mitt arbeid er i stor grad hentet fra boken *Deltagende observasjon*, av Katrine Fangen (2012). I min undersøkelse ville jeg komme nært innpå informantene for å ha mulighet for å tilegne meg forståelse for det jeg ønsket svar på. I tjuelfem dager var jeg deltagende observatør på Tilja Oppfølgingssenter. Jeg var mest delaktig inne på «kreativen» under mitt opphold. Her ble deltagerne veiledet i å lage bilder og julekranser, de jobbet også både med tre, keramikk, decopage og oppussing av gamle møbler. Jeg ønsket å holde på de nære øyeblikkene, så jeg tok en del bilder underveis. Jeg sørget for ikke å avbilde ansikter, for

å overholde anonymiteten. Bruken av loggbok har vært en viktig del av arbeidet hele veien. Den har vært til nytte i persepsjonen underveis og har på mange måter båret på et slags «skattkammer» av ideer, og ikke minst for forståelse. Under oppholdet mitt gav jeg jevnt over stort sett nokså kortfattet informasjon da jeg presenterte meg for deltagerne, men om noen spurte litt ekstra fortalte jeg litt mer. Jeg laget et informasjonsskriv som jeg delte ut når det passet seg til hver enkelt underveis. Skrivet fungerte også som en kontrakt der deltagerne kunne underskrive om de ville være informanter i mitt arbeid. Jeg måtte justere rollen min i ulike situasjoner ut fra hvilke reaksjoner deltagerne møtte meg med. Og jeg fikk nok etter hvert en fortrolig rolle overfor dem. Flere oppsøkte meg uoppfordret for å betro seg, gjerne om sensitive ting. Det tok jeg som et komplement og tegn på tillit. Etter en del dager bestemte jeg meg for å gå litt dypere til verks med noen av deltagerne. Jeg intervjuet tilsammen 6 informanter (hver for seg), tre av hvert kjønn i alderen 20-årene til 50/60 årene. Et viktig punkt i fra hvordan skapende arbeid oppleves for menneskene på Tilja, kan oppsummeres med denne setningen: **å bli bedre kjent med seg selv**. Dette ser jeg på som et uttrykk for å kjenne på en utvikling av sin egen identitet. Å se - og oppleve endring i positive retning i seg selv, er en svært tilfredsstillende følelse. At kunst -og håndverksaktiviteter kan bidra til bevissthet om positiv utvikling er en meningsfull oppdagelse synes jeg. Gjennom en ukentlig turdag, opplevde deltagerne å få energi gjennom fysisk aktivitet. Her ble de bedre kjent i en mer uformell setting enn inne på Tilja. Disse gode erfaringene tok de med videre inn i arbeidsrommene, der de opplevde **mestring** og **indre ro** i trygge rammer. Disse faktorene var også svært beskrivende som svar på første forskningsspørsmål. Mange deltagere fortalte at oppholdet på Tilja førte til flere positive ringvirkninger, som at det ble lettere å sosialisere seg, og å våge å forsøke nye ting.

Feltarbeid, et opphav til relasjonell kunst

Allerede den første dagen sammen med deltagerne, ble jeg spurt av den kreative veilederen om jeg ville delta på julebordet på Tilja i desember. Jeg ble også spurt om jeg kunne tenke meg og pynte bordet. Ut i fra denne muligheten til å sette preg i Tiljas lokaler med «min egen stemme», kom ideen etter hvert til å gjøre mitt skapende prosjekt nettopp på julebordet. For det var gjennom empirien jeg hadde funnet mye ny inspirasjon og drivkraft til å gjøre prosjektet. Mitt fokus eller tema i planleggingsprosessen gikk på begreper som: *individ/identitet, samhold, likeverd og felles opplevelser*. Gjennom søk i kunstteoretiske områder utenfor det jeg normalt sett har valgt tidligere i utdanningen, falt valget på å lage noe *sosialt og relasjonelt* i prosjektet. Jeg valgte å inkludere både ansatte, frivillige og deltagerne

fra Tilja med i noe av utviklingen underveis. Jeg beveget meg fra å være en *deltagende observatør*, til og i tillegg å ta rollen som «*prosjektleder*» for en kunstinstallasjon på undersøkelsesstedet. Jeg ønsket «å angripe» oppfølgingssenteret med «feel-good»-kunst, som en gave til dem, men samtidig som en utøvelse av svar på mine problemstillinger og temaområde. Bourriaud sier:

Samtidskunsten skaper frie rom, tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet. Den åpner for «en mellommenneskelig handel» som er forskjellig fra de «kommunikasjonssonene» som påvirker oss (2007:57).

Jeg ønsket å bringe kunst *til der deltagerne var*, samtidig som jeg ville vise at de kunne bidra i kunsten selv. Det jeg ønsket, var at kunst skulle kunne oppstå ut fra deltagerne - og ansattes stemmer, interesser og personligheter. Dette skulle få prege det jeg ville lage. Jeg ønsket at julebordet skulle bli et festmåltid, hvor hver enkelt skulle være hedersgjest. Jeg hadde en personlig driv og lyst i det jeg gjorde. I kraft av det, sprang kunstuttrykket frem og tok besruerne med på en sammensatt reise i møte med hverandre og meg som formidler. Deltagerne «møtte» man gjennom tekst, i form av sitater fra deltagerne, og artefakter. Artefaktene besto av gjenstander deltagerne tok med seg som symbol på hvem de er. Ting som lekebiler, steiner, elektrisk drill, sommerfugl, hjemmelagede ting og dikt er eksempler på artefaktene som ble satt opp. Sitatene og naturmaterialer plasserte jeg blant artefaktene på bordet. Julemiddagen, menneskene rundt bordet og bordet, ble selve kunstverket. Jeg mener at kunstprosjektet bidro til at «publikum» fikk anledning til å sanse Tilja på nye måter.

Didaktikk – en bro for læring

Å bidra til endrings- og utviklingskompetanse ser jeg på som en viktig oppgave innen alle fagfelt. Å være utforskende og nysgjerrig, utvide horisonten med innovative ideer for å utvikle en dypere forståelse av fagfeltet ser jeg på som et privilegium for oss masterstudenter. I min oppgave forsøkte jeg å hente kunnskap fra å undersøke en gruppe mennesker utenfor skolesammenheng, slik at jeg kunne belyse faget fra et annet perspektiv enn inne fra skolen. Det som skal læres i skolen skal speile samfunnet utenfor skolens fire vegger. Vi har mange utfordringer «der ute», og i min masteravhandling har jeg dykket inn i en liten del av det som finnes. Med lærdom derfra kan en styrke opplæringen og vektingen av faget kunst og håndverk inne i skolen. Vi ønsker å styrke barn og unge, og vi vil at de skal oppleve glede og mestring i skolehverdagen, for vi ønsker at de skal modne for å ta del og ansvar i samfunnet etter hvert som de blir eldre. Det jeg la som grunnlag for didaktikken i mitt skapende prosjekt,

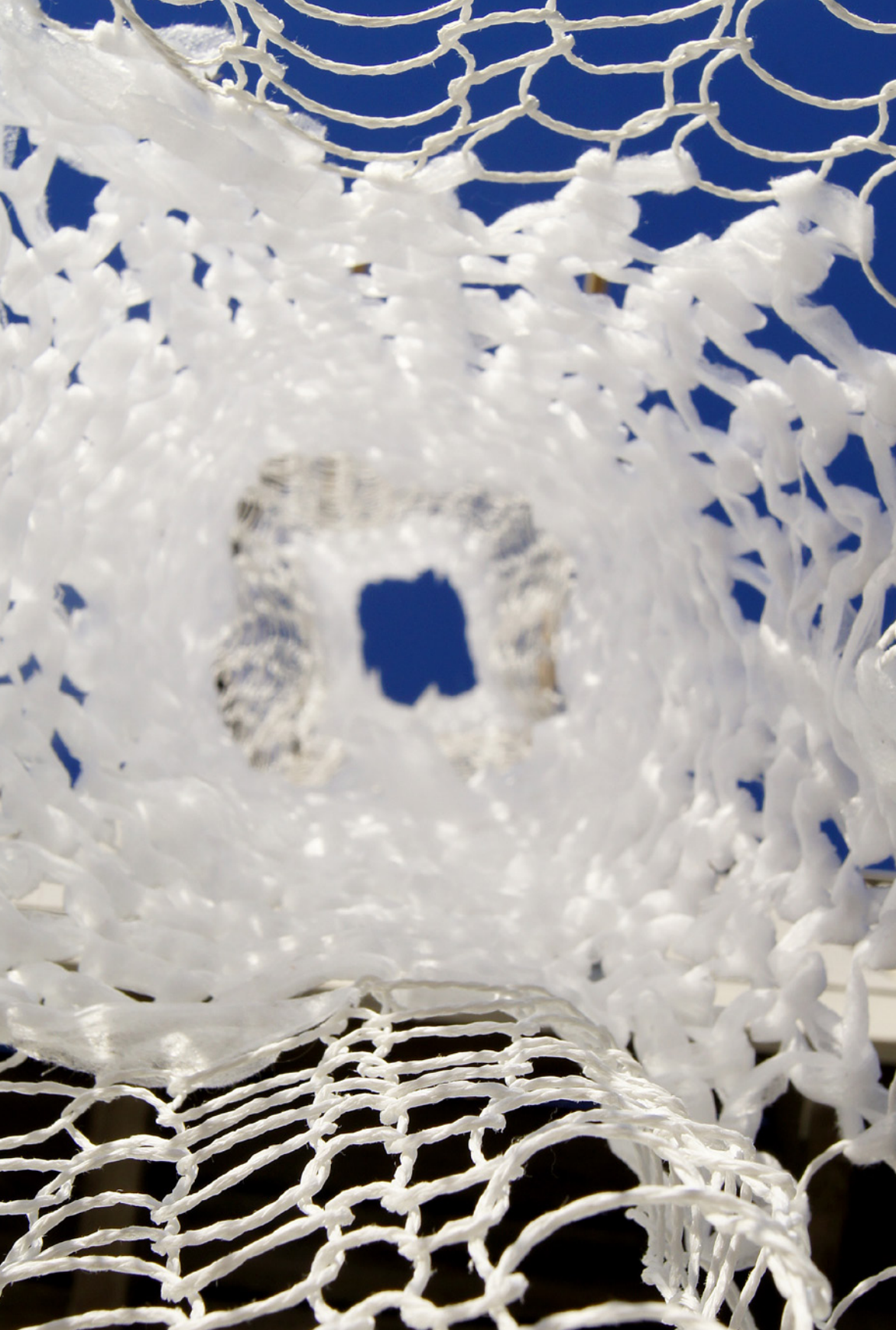
var at det var i fellesskapet at didaktikken oppsto. Når alle kan komme som de er, nettopp med hva de er, det er det som gjør et fag spennende og alltid i utvikling.

Sluttord

I samfunnet i dag ser jeg behov for bruken av kreativt skapende arbeid i mange situasjoner. Jeg tror faget kunst og håndverk vil kunne være nyttig for mange fler i mange ulike institusjoner og organisasjoner. Avhandlingen ble mer antropologisk enn antatt på forhånd, jeg opplevde å komme inn i miljøet og bli en naturlig del av det i perioden jeg oppholdt meg på Tilja. Kunst og håndverk er et fag som kan favne hele mennesket viser min oppgave. I utfordrende livssituasjoner kan det å lage/skape noe ha en betydning, og virke som primærbehov for overlevelse. Andre ganger kan det oppleves som en aktivitet øverst i behovssjiktet, som realisering av seg selv. Eller som utvikling og forståelse av seg selv, og som uttrykk for å vise hvem man er. Kreativt arbeid er en form for stemme, og en inngang til nye erkjennelser.

Referanser

- Aure, V. & Bergaust, K (red). (2015). *Estetikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourriaud, N. (2007). I *Kompendium: Det estetiske og skapende område*. Notodden: Høgskolen i Telemark
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet, ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels forlag A/S
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*.(4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, J. V. (2007). *Kunsten å leve*. (2. utg.). Oslo: Aschehoug
- Kragelund, M & Otto, L. (2005). *Materialitet og Dannelse. En studiebog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget





Mirjam Karagöz

Å strikke og binde sammen, eksperimentelle utprøvinger i samspill

Hvordan kan eksperimentering med strikking, bidra til fornyelse av egen undervisningspraksis for å underbygge elevers læring?



Mirjam Karagöz.

Å strikke og binde sammen, eksperimenterende utprøvinger i samspill

Hvordan kan eksperimentering med strikking, bidra til fornyelse av egen
undervisningspraksis for å underbygge elevers læring?



Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap. Fakultet for
estetiske fag.

Bakgrunn og problemstilling

Å velge strikking som en betydning for formgivning, kunst og håndverksfaget i skolen var å finne ut om et gammelt håndarbeid kan få ny aktualitet for meg. Faren for at strikking ikke fikk ny aktualitet som håndarbeid var relevant for egen del, og tendensen er den samme i skolen. Ny teknologi og utviklingen i kulturen kan være en trussel mot håndarbeid og nye uttrykksformer i faget tar over. Kan man strikke på nye måter og finne ny interesse for strikking? Avhandlingen bygger på tanken om at strikkehandlinger kan ha en fornyende utvikling og fremme læring. Hvordan dette kan gjennomføres i undervisningen ble utviklet i egen utforskning. Egen utforskning ble utfordret i didaktiske utprøvinger med strikking i videregående skole.

Tema for masteravhandlingen er: Å strikke og binde sammen, eksperimenterende utprøvinger i samspill. Forståelsen jeg hadde i dette feltet var altfor snever, det ble brukt samme undervisningsmåter gjentatte år, for å være i det trygge. Gjennom masterstudie har vi fått en grundig gjennomgang av estetiske skapende læreprosesser som ønskes undersøkt og praktisert. Utforskningen har vært en studie i egen og andre menneskers skapende læreprosesser i strikking og interaksjon i sosiale omgivelser. Mennesket samspiller med omgivelsene, temateksten viser et ønske om slike utprøvinger i klasserommet. På bakgrunn av tankene som var lagt til grunn, var følgende problemstilling valgt:

Hvordan kan eksperimentering med strikking, bidra til fornyelse av egen undervisningspraksis for å underbygge elevers læring?

Strikking i historie og samtid

Før egen eksperimentering skulle starte var det et behov for å sette meg inn i strikkingens historie og samtid. Strikking brukes blant annet i samtidskunsten på nye og utradisjonelle måter og har derfor fått en ny aktualitet. Jeg valgte å søke kunstnere som brukte uventede uttrykk i strikking for meg. Ved å søke i bøker og nettsider utvidet egen forståelsesverden. Til utforskningen ble utvalgte ideer tatt med videre. Egne strikkeerfaringer fra tidligere var preget av tradisjonell strikking av produkter til hverdagsbruk. Ideer fra samtidskunst utfordret egne tidligere erfaringer. For å utvide egen eksperimentering i strikking ble det åpnet for nye bruksområder i kunstuttrykk som installasjon, skulptur, møteplasser for å skape estetiske uttrykk sammen med andre, det ga muligheter i masteravhandlingen. Arbeidsmåter som å følge intuisjonen, lage gigantiske strikkevarer og fabulere og leke med strikkingens

muligheter var ukjente fremgangsmåter, men det ble verdifullt både personlig og i undervisningssammenheng. Den nye arbeidsmetoden var å arbeide instinktivt og stole på intuisjonen. Den lekende tilnærmingen blir en utfordring der tilfeldige hendelser kan skje som uhell, eller noe utvikler seg, men det kan sees på det som potensial og utvikling for forskningen.

Teori

Tidligere erfaringer i strikking er som erindring i kroppen, jeg viser til Mikkel B. Tin (2011) sin bok *Spilleregler og spillerom*. Hvor han presenterer hvordan tidligere erfaringer ligger i kroppen som synlige og usynlige tråder. Konkrete ferdigheter gir frihet, det skapes nye muligheter. Fortiden legges til grunn for bevegelse inn i fremtiden og utforskningen. Mellom den ytre sansbare verden og den indre oppfattelse av den ytre verden skjer det en bearbeidelse. John Dewey (1934), *Å gjøre en erfaring* beskrives samhandling mellom den ytre og indre verden som en del av selve livsprosessen og at påvirkningen virker begge veier. Utfordringen er i den estetiske erfaringen som fremkommer i kontakt med materialet og situasjoner at deltakere er nærværende med sanser, følelser og bevissthet Seel (2006). Den estetiske aktiviteten gir en frihet fra begrepslig tvang, leken bryr seg lite om logikk og motsigelser. Vi får muligheter til å eksperimentere, utforske, fornye og bevisstgjøre sansene.

Gjennomføring og resultat

Undersøkelsen er delt i to deler. Del 1 er utforskning i egen eksperimentering i strikking. Tidligere strikkeerfaring var å strikke bruksgjenstander etter oppskrift med strikkepinner og ullgarn. For å utfordre tidligere erfaringer ble det brukt tråd av ikke-tekstile materialer og armer og hender som redskap. Egen undersøkelse besto i Del 1 som var delt i Fenomen 1 og 2. Fenomen 1 startet med å utforske kroppens møte med ulike materialer. Gjennom fenomenologiske beskrivelser av erfaringene i strikking av sansing, persepsjon og erindring, finne essensen i strikke-erfaringene. Fenomen 2 fortsatte eksperimentering i strikking, men utforskningen foregår over en lengere tidsperiode og med noen få utvalgte materialer. Del 1 egne eksperimenteringer var en prosess som ga nye erfaringer.

Resultatene fra eget skapende arbeid i eksperimentering i strikking er delt i tre kategorier.

1. Berøre og bli berørt var erfaringer som oppsto i utforskningen. Det var i det øyeblikket jeg ble berørt av det jeg rørte ved at oppdagelser og forståelsen kom. Nye erfaringer kom gjennom å oppfatte gjennom sansning. Eksperimentering i strikking virket i den indre verden

på en slik måte at følelser kom fram. Den ytre verden virket på den indre verden slik at utløpet for følelser kom til uttrykk gjennom strikkingen, som et sted å uttrykke seg.

2. Å være oppmerksom var en erfaring som oppsto Nærvær og oppmerksomhet fremtrådte i erfaringene. Det var en måte å forholde seg konstruktivt til strikkingen. Den nye erfaringen var at det oppsto en fokusert og konsentrert oppmerksomhet i aktivitetene. Å lytte til seg selv og det som oppsto i strikkingen var en ny erfaring. Eget samspill med tråden fant stadig nye måter å samarbeide på og da ble teknikken bedre. Det var gjennom å erkjenne begrensningene i møte med materialenes egenskaper at nye teknikker fant sted. Det oppsto spenninger i møte med materialet, motstand i materialet skapte problemer. Det var ikke bare motstand i materialet, men også i meg. Nye erfaringer var at gjennom arbeidet fant kroppen selv handlingsmuligheter.
3. Å identifisere seg med det som ble strikket var nye erfaringer som oppsto gjennom egen eksperimentering i strikking. Det handlet om å kjenne seg igjen. Det som gjenkjentes var noe som allerede var i meg, men skjult. Erindre og gjenkjenne situasjoner beriket erfaringene med strikking. Eksperimenteringen hadde skapt en leken tilnærming, hvor det ble tatt sjanser. Det var eksempler på erfaringer med at materialet hjalp til å sette ord på hendelser som når maskene hoppet av tappene og løsning fantes på grunn av tidligere erfaring med lodd. Med nærvær i tilvirkningen av produktet skaptes en indre dialog med strikketøyet, det var en samhandling med materialet.

Erfaringene fra utforskningen danner grunnlag for undervisningsopplegg i videregående skole. Egne erfaringer bidro til fornyelse av egen undervisningspraksis. Hensikten med undervisningsopplegget var å bidra til å styrke elevenes læring i strikking gjennom å eksperimentere og utforske ulike ikke-tradisjonelle redskap og material, og fremme arbeidsmåter i samspill. I en strikkeverden hvor tradisjonelle strikkemåter med pinner og ullgarn til strikkemaskiners mangfoldige uttrykksformer florerer ønsket jeg å flytte fokuset til å eksperimentere. Å ha en leken og umiddelbar holdning til strikking og øve elevene i å flytte med de hendelser som fremtrer og se muligheter i problemer som oppstår.

Del 2 var gjennomføringen av undervisningsopplegget Fase 1 som et strikkeprosjekt i Design og håndverk, deretter Fase 2 et strikkeprosjekt i Studiespesialisering formgivning, utforskningen i klasserommet hadde særlig vekt på strikkede prosesser i samspill. Det som framtrådte som resultater i Del 1 ble nærmere undersøkt i Del 2. Tre punkter ble undersøkt i undervisningsopplegget i skolen: Hva skjer i nærvær mellom kropp og material, teknikk og redskap? Hvordan løser elever uforutsette utfordringer i strikkeprosessen? Hvordan fungerer

strikking med kroppen som redskap og strikkeredskapene som var utviklet i egen undersøkelse?

Resultater fra undersøkelse i videregående skole, Design og håndverk og Studieforbereende formgivning:

1. Berøre og bli berørt var erfaringer som oppsto. Eksperimentering i strikking virket på elevenes indre verden slik at de opplevde ulike følelser som glede og frustrasjoner. Elevene fikk et sted å uttrykke seg hvor andre var i samme situasjon. Strikkingen virket som et bindemiddel mellom elevene i deres arbeidsprosess, siden elevene kunne snakke sammen uten å måtte gi hele oppmerksomheten til arbeidsmåten. Elevene beskrev arbeidet som lystbetont.
2. Gjennom oppmerksomhet i eksperimentering i strikking. Elevenes møte med ukjente materialer og sosiale strikkeredskaper gjorde at oppmerksomhet og nærvær fremtrådte i strikke-erfaringene. Siden elevene ikke hadde strikkeerfaring med slike redskap måtte de føle seg fram og bruke sansene. De satt ved siden av hverandre og kunne se hvordan andre løste strikketeknikken med det nye strikkeredskapet, likevel fikk elevene ulike erfaringer.
3. Gjennom å identifisere seg med det som ble strikket. Elevene opplevde at å erindre og gjenkjenne situasjoner beriket strikkingen, som skled uten motstand for teknikken var ikke komplisert, den besto av enkle bevegelser som ble gjentatt for hver maske.

Drøfting

Da jeg slapp egen vane i strikking og valgte noe som var nytt som strikke med hender og utradisjonelle materialer, ble mine *strikke-vaner* satt ut av spill. Å erfare strikking på nye måter var å utfordre meg selv. Da mistet sansene sine vaner i strikkingen. Det var en situasjon som frigjorde meg fra tradisjonell strikking. Det ga muligheter og uforutsette erfaringer i lekende strikking, dette kan relateres til Hohr (2004) som beskriver at når eksperimentering er mulig, frigjøres vi fra handlingers vane, når sansningen mister kontrollen og i stedet begynner å leke, får vi muligheter til å eksperimentere med, utforske, fornye og bevisstgjøre sansningen.

Undervisningen var preget av samspill og interaksjon mellom elevene som skapte et godt felleskap med en god og munter atmosfære. Det kom fram i loggbøkene til elevene. Elevene ga inntrykk av at strikkeprosessen var uvanlig og engasjerende. I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som en sosial prosess. Kroppen som redskap og de sosiale redskapene og innhold i strikkingen som felles tema kan relateres til Säljö (2001) som skriver at gjennom kommunikasjon blir individet delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Det betyr blant annet at læring blir fremmet av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter. Elevene beskrev i loggen at de har hatt et godt samhold. Samarbeid og sosial interaksjon har vært et støttende og viktig potensial i læreprosessen.

Litteraturliste:

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gallagher S. og Zahavi D. & Gyldendal (2010). *Bevisthedens fenomenologi*. Viborg, Danmark: Spesial-trykkeriet.

Hohr, H. (2004). Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt I: *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. red. Steinsholt, K. & Løvlie, L. Oslo, Universitetsforlaget.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Schön, Donald A. (2009). *Den reflekterende praktiker, hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.

Sissons, J. (2010). *Basics Fashion design Knitwear*. London: AVA book production.

Steinsholt, Kjetil (2002). *Let som en leg?* Århus: Klim.

Tin, M. B. (2011). *Spilleregler og spillerom. Tradisjonens estetikk*. Oslo: Novus forlag.





Viktoria Mohn

Bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole

Studie av broderi i tradisjonelle drakter fra to land



Sammendrag av Masteravhandling i formgivning, kunst og håndverk
2016

Viktorija Mohn

Bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole

Studie av broderi i tradisjonelle drakter fra to land



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Introduksjon og problemområdet

Bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole. Studie av broderi i tradisjonelle drakter fra to land er en masteroppgave skrevet av *Viktoria Mohn* i forbindelse med studiet Master i formgivning, kunst og håndverk. Bakgrunnen for oppgaven er min personlige interesse for innholdet i Lærerenplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) som fremmer *bevisstgjøring om kulturarv* i et globalt perspektiv til en sentral side ved kunst og håndverk faget. Videre blir det i læreplanen utdypet at forståelsen for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kulturer, kan gi grunnlag for en videreutvikling i *vårt flerkulturelle samfunn*. Det blir derimot ikke konkretisert og presisert hva som ligger i begrepet kulturarv eller en flerkulturell skole. Intensjonen med denne oppgaven var å finne frem til hva som menes med kulturarv og en flerkulturell skole, og hvilke utfordringer som finnes i forbindelse med disse begrepene i en skolesammenheng. Dermed tenkte jeg over hva en faktisk kan undervise i, for å kunne tilfredsstillende kravene som lærerplanen stiller. Jeg valgte å studere broderi i tradisjonelle drakter fra Norge og Ukraina. Landene er valgt på grunn av min personlige tilknytning til begge. Jeg er født og vokste opp i Ukraina frem til jeg var 15 år, da flyttet jeg til Norge. Broderi ble valgt på grunn av min personlige interesse for håndverket. Jeg har alltid vært fasinert over eldre broderier, med utrolig små sting som viser til dyktigheten av den som utførte broderiet. Slike broderier forbinder jeg ofte med broderier i tradisjonelle drakter. Broderier i tradisjonelle drakter er unike, utført i mangfoldige sømteknikker, farger og motiver og viser til personenes tilhørighet. Broderi som et tradisjonelt håndverk er også en manglende aktivitet i ulike sosiale felleskap, deriblant skoler. Med utgangspunktet i denne oppgaven ønsket jeg å studere broderi nærmere i tradisjonelle drakter i Norge og Ukraina for videre å kunne bruke broderi som et tradisjonelt håndverk i en skolesammenheng. Og dermed vise til hvordan kjennskap til dette håndverket kan være med på å skape bevissthet om kulturarven i et flerkulturelt samfunn.

Problemstilling

På bakgrunn av ovenfor nevnt problemområde ble følgende problemstilling undersøkt i denne oppgaven: ***Kan man fremme bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole gjennom å studere broderi i tradisjonelle drakter fra to land?***

tradisjonelle drakter fra Mykolajiv regionen i Ukraina. Her blir de ulike delene av draktene, som inneholder broderte elementer nærmere studert, og seinere behandlet i et komparativt perspektiv. Fokuset blir rettet mot likheter, fremfor ulikheter mellom broderier i draktene. Jeg har valgt å fokusere på likheter for å danne en fellesskapsfølelse på trevs av kulturer, fremfor ulikheter som kan vise til fremmedgjøring av medlemmer i ulike kulturer. *Den andre tilnærmingen* er eget skapende arbeid med broderi. Broderiene er utført etter oppskrifter for tradisjonelle drakter fra Norge og Ukraina. Dette er gjort for å få kropps-, erfarings- og handlingsbårne kunnskaper i et håndverk og for å få en bedre forståelse for de materialene som ble brukt og som fortsatt brukes i utførelsen av broderier i tradisjonelle drakter. Jeg plasserer dette arbeidet innenfor teori som handler om spilleregler og spillerom som er gjeldene for tradisjonelt håndverk. På denne måten ønsker jeg å gjenoppta tradisjonen og å plassere meg selv innen visse regler som gjelder for håndverket.

Oppsummering av funn og resultatet av undersøkelsen

Etter å ha gjennomført arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen ”Kan man fremme bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole gjennom å studere broderi i tradisjonelle drakter fra to land?” Gjennom litteraturstudien og gjennom eget skapende arbeid kan jeg nå si at man *kan* fremme bevisstgjøring om kulturarv i en flerkulturell skole gjennom å studere broderi i tradisjonelle drakter fra to land. Men for at det skal være mulig må man først studere innholdet i de ulike begrepene, og videre rette fokuset mot hva slags bevisstgjøring en ønsker å oppnå.

Styringsdokumentene for skolens innhold har en normativt karakter, og beskriver hvordan skolehverdagen *bør* være, og sier lite om de reelle forholdene i skolen. Den kroppsbaserte kunnskapen, som er en gunstig måte å bli bevisstgjort kulturarven på, er ikke nevnt i læreplanen. Kropps- og erfaringsbaserte kunnskaper anser jeg som de viktigste forutsetninger for å bli bevisstgjort kulturarven. Både kunnskaper *om* og kunnskaper *i* den immaterielle kulturarven må være til stede i undervisningen for å kunne oppnå størst mulig bevisstgjøring om kulturarven til mennesker i ulike samfunn. Samtidig kan kunnskaper *om* kulturarven læres tverrfaglig i de fleste skolefag. Kunnskaper *i* kulturarven kan derimot først og fremst læres i faget kunst og håndverk, dersom faget er tilrettelagt for å arbeide praksis med ulike håndverk.

Valgfaget ”levende kulturarv” kan ses på som et fag som inneholder møtepunkter mellom kunnskaper *om* og kunnskaper *i* ulike kulturelle uttrykk, både blant minoritets- og majoritets

elever. Det flerkulturelle mangfoldet i dagens skole kan derfor med fordel brukes som en ressurs i undervisnings sammenheng. Ved å studere broderi i tradisjonelle drakter fra ulike land kan elevene i en klasse forbedre sine kunnskaper både om og i kulturarven, og vise til sin personlige identitet og tilhørighet til et større felleskap. Gjennom å lære om hverandres kulturer kan både minoritets- og majoritets elever få en større forståelse for hverandres kulturer, og dermed oppnå større åpenhet, respekt og toleranse ovenfor hverandre.

Veien videre

Jeg anser at resultater fra denne undersøkelsen kan bli brukt som et utgangspunkt for videre arbeid med didaktiske spørsmål som omtaler tradisjonelle håndverk og kulturarv i en flerkulturell skole. Jeg ønsker videre å gjennomføre et undervisningsopplegg som kan ha en tilnærmet lik fremgangsmåte som i undersøkelsen for denne oppgaven, der både kunnskaper om og kunnskaper i kulturarven kan læres, for å danne meg erfaringer om hvordan en slik fremgangsmåte faktisk kan fungere i praksis med elevene i en flerkulturell skole. Det vil også være interessant for meg å kunne gjennomføre lignende prosjekter tverrfaglig, i samarbeid med andre lærere og i kombinasjon med flere fag. Slik at arbeidet med både emnet kulturarv og en flerkulturell skole kan vise til aktualiteten av faget kunst og håndverk i dagens skole. Ikke minst kunne det være av interesse for meg å få kjennskap til hvilke betydninger andre lærere legger i begrepet kulturarv. Det hadde vært interessant å se om kulturarv begrepet kan ha en helt annen betydning i andre skolefag, og sett hvordan kulturarven blir fremmet her.

Jeg vil fortsette å fokusere videre på den flerkulturelle skolen. Nå finnes det ingen vei tilbake, det norske samfunnet har blitt flerkulturelt med et rikt mangfold av mennesker fra alle verdensdeler. Mitt mål videre er å synliggjøre det flerkulturelle mangfoldet på en positiv måte, og trekke frem de positive sidene ved ulike kulturer i undervisning som kan fremme de demokratiske verdiene.

Kilder brukt i sammendraget:

Tin, M, B. (2011). *Spilleregler og spillerom. Tradisjonens estetikk*. Oslo: Institutt for sammenlignende kulturforskning. Novus Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk. Formål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Formaal>





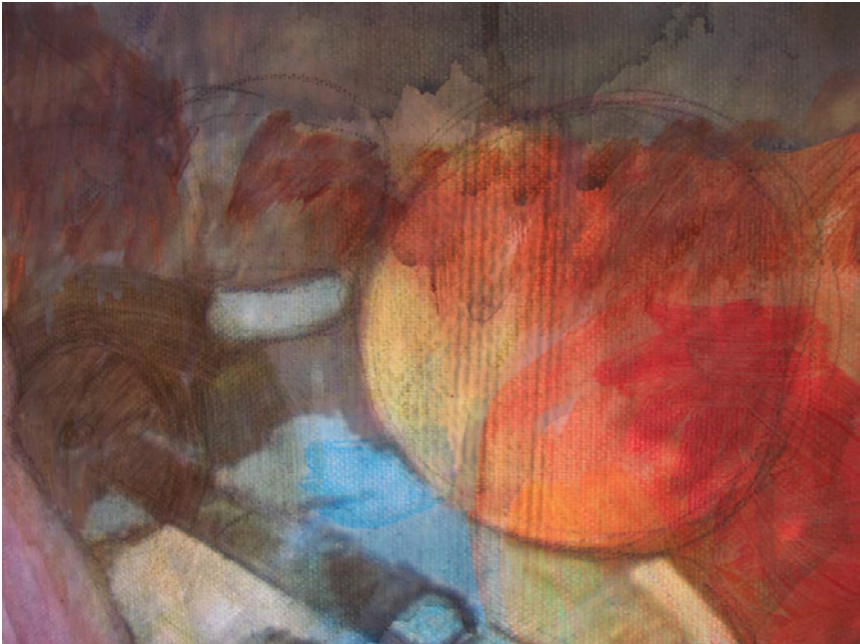
Svetlana Nordvik

Billedspråklig dialog mellom inspirasjonsbilde og billedskaperen



Svetlana Nordvik

Billedspråklig dialog mellom inspirasjonsbilde og billedskaperen.



Med tittelen «Billedspråklig dialog mellom inspirasjonsbilde og billedskaperen» ønsket jeg å oppsummere oppgaven og vise til den praktiske hoveddelen av den hvor ligget både det skapende og utforskende fokuset. Min skapende virksomhet gikk ut på å male egne bilder ut i fra inspirasjons bilde - maleriet til Gauguin «Kvinneportrett». I oppgaven min ønsket jeg å fordype meg i billedspråklig dialog med inspirasjons bildet. Grunnen til dette var at jeg har oppdaget nye for meg sider ved bilde og ved dialogen mellom bilde og billedskaperen. Disse sidene ble oppdaget gjennom egen erfaring med produksjon av bilder og gjennom erfaring med elevens produksjon av bilder i studiepraksis i videregående skole. Begge disse erfaringene hadde til felles det at arbeidet med produksjon av egne bilder gikk ut i fra forutbestemt konsept om hva bilder skal være til slutt: i mitt tilfelle var det mine egne ideer og ønsker som ligget til grunn og i situasjonen med elevene var det på forhånd oppsatte mål og vurderingskriterier. Min egen erfaring med produksjon av bilder viste om at samme innhold og uttrykk, som var tilsiktet i utgangspunktet, til slutt kunne også romme andre betydningslag enn det som var ment i starten; jeg fikk en reel erfaring med at bilde kunne gripe inn i og visualisere det underbeviste, at bilde kunne kommunisere gjennom billedskapende prosess rett foran øyene på billedskaperen hvor selve billedskaperen kunne være ubevisst dette da billedskaperen kunne ha vært opptatt av å oppnå de tilsiktede mål. Meg som billedskaperen i dette tilfellet ikke var helt i kontakten med bilde, billedskapende prosess og meg selv som billedskaperen. En slik forståelse gjorde meg også oppmerksom på mål-vurdering tilnærmingen i studiepraksis hvor disse var brukt til å bygge opp forutbestemt konsept for elevenes egne bilder som sluttresultat, noe som hadde innflytelse på elevenes kontakt med inspirasjons bildene og billedskapende prosess. Denne mål-vurdering tilnærmingen opplevdes enda mer negativt når vi, under vurderingen, har gitt et lavere karakter til en elev som hadde meget bra bilde men som ikke traff vurderings kriterier og et høyere karakter til en annen elev som traff vurderingskriteriene men som ikke hadde bilde med bedre kvaliteter likevel. Det var ubehagelig å undervurdere den eleven som kanskje uten mål og vurderingskriterier var i bedre kontakt med inspirasjons bilde, billedskapende prosess og seg selv som billedskaperen og premiere den andre eleven som kanskje ikke var det, men heller siktet etter å oppnå mål og vurderingskriteriene som var satt opp av andre. Den genuine kontakten mellom den enkelte eleven og bilde måtte vike for andres forutbestemte mål og vurderings kriterier i begge tilfeller likevel.

Denne tilnærmingen var også en verbalisert tilnærming som bruktes i dialogen med bilde som talte med billedspråk. Det så ut som om på denne måten en var i asymmetrisk maktposisjon i

relasjonen til bilde og førte en uavbalansert dialog med den. Noen uheldige konsekvenser ved dette var at en gikk sannsynligvis glipp av interessante og meningsfulle under dialogen, en ikke var helt mottakelig for kommunikasjonen fra bilde og billedskapende prosess og ikke var helt i kontakten med seg selv som billedskarpheten. Mål-vurdering tilnærmingen opplevdes nå som støy og forstyrning i elevenes egen kontakt med inspirasjons bilder, elevens egne bilder og bilde som et større fenomen. Selv om jeg opplevde mål-vurdering tilnærmingen fra negativ side ønsket jeg ikke å gå løs på den og å forkaste denne metode for billedskapende virksomhet, da den også har sin plass. Men denne opplevelsen viste meg om at det var behov for et annet praktisk erfaring med bilder gjennom en mer billedsensitiv tilnærming; det var behov for større forståelse av fenomenet bilde, dialogen med bilde og egen rolle i denne dialogen. Derfor i denne oppgaven valgte jeg å utforske fenomenet bilde og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen. Denne relasjonen virker til å være grunnleggende også for elevene og med brudd i denne relasjonen blir mål-vurdering tilnærmingen meningsløs. Jeg ikke ønsket å undersøke problematikken rundt mål-vurdering tilnærmingen direkte, men jeg valgte å få litt mer innblikk i den gjennom intervju med lærere i visuelle kunsthøgskolen.

I den praktiske delen av oppgaven valgte jeg å gå i en open-ended og utforskende billedskapende prosess og en billedspråklig dialog med bilde uten mål for hva jeg ønsket å uttrykke eller se i mine egne bilder til slutt, hvor billedprosessen kunne få utfolde seg underveis og maleriene kunne bli til under denne utfoldelsen. For å forminske påvirkningen fra min egen tankevirksomhet, ideer og ønsker valgte jeg å henvise meg til inspirasjons bilde og billedspråket som utgangspunktet for produksjon av egne malerier. Dette var en del av den billedsensitive tilnærmingen. Det andre var å satse på egne visuelle sanser og visuell persepsjon; være fra starten av mest i selve billedskapende prosessen, prøve å ikke reflektere for mye over arbeidet underveis for å ikke påvirke for mye utviklingen; gjennomføre refleksjonen etter at arbeidet med maleriene blir avsluttet; bruke imitasjonsteknikk til å male etter inspirasjons bilde med mitt billedspråk og på denne måten fortolke den billedspråklige dialogen. Overheadprojektoren var brukt som umiddelbar, visualiserende og billedskapende verktøy for å projisere inspirasjons bilde opp på mitt lerret/papir for å forsterke stemmen til inspirasjons bilde og minske mine analytiske/reflekterende prosesser i forhold til inspirasjons bilde; for å kunne se umiddelbart samspillet mellom to billedspråk og male ettersom samspillet og dialogen utvikler seg. Ved å gå i dialogen med bilde på bilde sine egne premisser og en mer billedsensitiv tilnærming håpet jeg på å stille meg bedre inn på fenomenet bilde sin egen frekvens, skape mulighet for bilde å komme frem og på denne

måten kanskje også få bedre innblikk i relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen. Når jeg ikke ønsket noe bestemt resultat ut av billedspråklige dialogen ønsket jeg bare å være i dialogen med inspirasjons bilde, oppdage meningen med forbindelsen mellom inspirasjons bilde og meg, kjenne etter hvordan det er å være i en slik dialog, se hvordan denne dialogen ville være og hva ville komme ut av denne dialogen. Meningen skulle fortolkes gjennom billedspråk og maleriene som skulle komme i prosessen.

Formålet med opplegget mitt var å bli mer bevisst fenomenet bildet og relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen gjennom en billedsensitiv tilnærming fra mitt individuell ståsted for å kunne få bedre innblikk i hva en slik relasjon kan kanskje handle om for elevene på deres individuelle nivå. Hele oppgaven var motivert av ønske om å kunne senere i undervisningssituasjoner skape mer avbalansert dynamikk mellom bilde-billedskapende prosess-eleven som billedskaperen og bruk av mål-vurdering tilnærmingen. Problemstillingen ble derfor: «Billedsensitiv tilnærming i billedspråklig dialog med Gauguin's maleri «Kvinneportrett» om utfoldelse av billedskapende prosess, tilblivelse av egne malerier og billedskaperen. Hvordan det er å være i en åpen, utforskende og skapende dialog og hva ville komme frem i denne dialogen? Didaktisk refleksjon etter erfaringen med denne dialogen.» Metoden i oppgaven min baserte seg på fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Men mye av inspirasjonen for opplegget og metoden var hentet fra Undersøkende praksis som var en billedskapende og samtidig utforskende metode utarbeidet ved høyskolen. Undersøkende praksis ga meg større forståelse for billedspråket og ga ideer for praktisk tilrettelegging for mitt eget opplegg i samspillet med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og ønske om å være i dialogen med bilde.

Resultatene av denne billedspråklige dialogen med billedsensitiv tilnærming var mangfoldige og varierende. Det var veldig moro å reflektere over den intuitive og uplanlagte billedskapende prosess og oppdage spennende symbolikk, sammenhenger og merkelige ting som foregikk i prosessen. Det å være i dialogen var rikt på opplevelser og erfaringer, det var interessant, krevende og lærerikt på det faglige og individuelle plan. Flyten i den billedspråklige dialogen varierte mellom det å være i flow og det å ikke være i stand til å male før andre prosesser var bearbeidet bevisst og underbevisst. En av merkelige funn var det at fargene kunne få meg til å bryte med egne etiske grenser uten at jeg lagt merke til det. Det var interessant å oppdage hvordan den billedskapende prosess strukturerte seg, utviklet seg på en naturlig måte gjennom arbeid med meningsutkastene frem til den entydige meningen i billedform og hvordan det viste seg etter hvert at den egentlige entydige meningen var større

enn det. Jeg har opplevd hvordan inspirasjons bilde klarte å gripe inn i underbevisste dybder av mine emosjonelle og psykologiske lag og gjorde meg bevisst de dyptgående intensjonene som ligget i bakgrunnen for denne oppgaven, som jeg ikke var klar over i utgangspunktet og som på en forunderlig måte førte til ting jeg ble oppmerksom på og fått meg til å sette i gang med opplegget mitt slik som jeg gjorde. Jeg har oppdaget at maleriet, som et ferdigstilt objekt, kan både være resultat av en meningsfortolkende prosess og samtidig kan være en form for en ny meningsfull prosess i det den oppnådde entydige meningen visualiseres. Billedskapende prosess kunne være en meningsfortolkende prosess på vei til en entydige mening i form av et produkt og samtidig kunne i seg selv være bærer av en annen entydige mening, hvor selve billedspråklige handlingen og gjennomføringen av billedskapende prosess var et produkt. Den billedskapende arbeidet og resultatene av den fortalte meg en del om meg selv som billedskaperen, om hvor kompleks og sammensatt relasjonen bilde-billedskapende prosess-billedskaperen kunne være, om hvor mye av denne relasjonen ligger på det underbevisste nivå, hvor meningsfull kunne være forbindelse og dialogen mellom bilde og billedskaperen.

Under intervju med lærere har de bekreftet å ha opplevd slike situasjoner i sin praksis som jeg opplevde i min studiepraksis. Lærere har kommet med mange forskjellige eksempler på hva som gjorde at elevene ikke traff målene og vurderingskriteriene eller hvorfor målene og vurderingskriteriene ikke traff elevene. Jeg har intervjuet seks lærere fra to forskjellige videregående skoler som ligger i forskjellige fylker og disse lærere var enig i at dagens skole med målstyrt læreplan og krav om vurdering blir alt for A4 i forhold til våre fag. Lærere kom med eksempler på hvordan de leker med mål og vurderingskriterier for å prøve å finne balanse mellom det som lærere er pålagt av systemet og de forskjellige elevene som er alle forskjellige individer og autonome billedskapere. Lærere mente at for mange og veldig detaljerte mål og vurderingskriterier kunne gå utover motivasjonen til elevene, følelsen av mestring og eierskap til eget arbeid. Lærere kommet også med eksempler på at noen ganger har de droppet i det hele tatt mål og vurderingskriterier og lott elevene jobbe fritt, lott elevene å finne de målene elevene selv ville jobbe ut i fra. Lærerne veiledet elevene ut i fra elevenes egne mål og ut i fra hvordan arbeidet utviklet seg underveis.

Jeg tror at resultatene av intervju og den praktiske delen har gitt meg litt bedre innblikk i hva det kunne innebære for elevene å være billedskapere i kontakt med bilder og dannet for meg noe grunnlag for å skape mer avbalansert dynamikk mellom bilde-billedskapende prosess-eleven som billedskaperen og mål-vurdering tilnærmingen.





Kristine Næss

Hverdagsobjekt

En oversettelse i porselen



Sammenfatning for mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2016

Kristine Næss

Hverdagsobjekt. En oversettelse i porselen.



Problemområde

I følge Miljøstatus i Norge blir det produsert mer husholdningsavfall i landet vårt enn i noe annet EU-land. De viktigste årsakene til de voksende avfallsmengdene er velferd og økonomisk vekst. (Miljødirektoratet:2015) Dette fører til økt produksjon og økt forbruk. Vi trenger ikke være like flinke til å ta vare på det vi har. Går ting i stykker eller blir gammelt og slitt, er det enkelt for oss å kvitte oss med det og gå til anskaffelse av nytt. Vi kaster ting, kjøper nye, og velger å bytte ut, fordi vi kan.. Kanskje gjør dette noe med holdningene våre? Vi lærer ungene våre at det er greit å bytte ut det vi ikke er fornøyde med, og at nytt stort sett er bedre. Vi trenger ikke alltid bytte ut fordi vi har et behov, men fordi vi har muligheten.

Dette tror jeg er holdninger som kan reverseres. Ved å øke bevisstheten rundt tingene vi omgir oss med, hva vi egentlig trenger og hva som kan ha en verdi for oss, kan vi igjen bli gode til å ta vare på det vi allerede har.

Ting opptar meg. Jeg elsker ting. Helst skal de være brukte, og de må gjerne være prega av at de er akkurat det. Jeg liker flekker, riper og synlig slitasje. For meg vitner det om liv, og at tingen faktisk har vært av betydning. Det at noe er brukt, og at jeg kan bruke det på ny gir meg en god følelse. Blant flere av tingene finnes de også de små hverdagsobjektene som vi kanskje får en liten følelse for utenfor nettopp bruksverdi, men som i seg selv har en egenverdi en kan knytte opp til opplevelser, minner, egen historie eller opplevelser. Denne gjenstanden har jeg valgt å finne, og søker etter den på bakgrunn av Jorunn Veitebergs utsagn om gjenstander, objekter som vi tar vare på. Hun skriver at det handler om preferanser, forskjellige følelser og øyet som ser. Verdien av en gjenstand er knyttet til egne historier, minner og identitet. (Veiteberg; 2011)

I oppgaven min har jeg hatt som mål å rette fokus på hverdagsobjektet og verdien av det. Som en motsats til trender og massekonsum, som kan fjerne oss fra nærhet til tingene, ønsket jeg å forske i dette fortrolige og tette. Jeg ønsket å formidle verdien av et objekt gjennom skapende arbeid, med mål om gjenkjennelse og fordring til gjenbruk.

Problemstilling

På hvilken måte kan jeg ta vare på et hverdagsobjekt ved å formidle dets verdi gjennom en oversettelse i porselen?

Det å *ta vare på* er et begrep jeg liker å bruke fordi det for meg ligger en dobbelthet i det. Uttrykket vitner om at det finnes en relasjon mellom objekt og eier. Relasjonen som finnes er sentral i min rolle som forsker og i den skapende prosessen. Samtidig var det viktig at selve objektet var kjent for andre enn meg, for at jeg skulle klare å formidle noe gjennom en spesifikk form må formen også vekke gjenkjenning hos den som ser. Derfor måtte det være et objekt, en ting vi omgir oss med som vi alle har i en eller annen versjon.

Ved å oversette måtte jeg bruke hele min fornemmelse av hva glasset er for meg, hva det er i mine minner, opplevelser og fortid, hvilken verdi det har for meg nå og hvordan det oppstår med sin væren i min fysiske verden. Hvordan kunne jeg puste liv i alt dette gjennom min oversettelse av glasset?

Metode og teori

Undersøkelsen har vært preget av flere parallelle prosesser, der arbeid i eget verksted, direkte i materiale, og søk i litteratur har vært de mest fremtredende. Forundersøkelsen, som besto i utvelgelse av objekt, var viktig for å klare å løfte oppgaven ut fra mitt lille rom og gi en opplevelse av nærvær til flere enn meg selv. Med utgangspunkt i det Tore Gulden sier om personlig tilknytning i forhold til produktdesign, noe som i dag blir sett på som brudd i måten å tenke design på. (Gulden: 2014) Det handler om at når vi lager noe nytt som kan gi en personlig tilknytning, påfører dette i seg selv objektet en ny og egen verdi. Tanken er at en opplevelse av nærvær og gjenkjenning til objektet vil kunne gi det en ny verdi, og kanskje gi de ny og lenger levetid. Med dette som utgangspunkt resulterte forundersøkelsen i en begrensning av et enkelt objekt som jeg tok utgangspunkt i.



Det er også denne tanken jeg har knyttet oppgaven opp til didaktisk, med mål om at jeg i min rolle som lærer kan få en bredere erfaring som gir grunnlag for et klart verdisyn som igjen kan komme til syne i egen undervisning.

Teoretisk bakgrunn for oppgaven har vært søk i faglitteratur knyttet til kunsthåndverk, spesielt norsk kunsthåndverk i dag, objektkunst samt teori rundt tingenes estetikk og betydning. Jeg har også gått på flere utstillinger knyttet til keramiske uttrykk.

Med forankring i fenomenologien, og forskning i egen praksis, har jeg brukt en kvalitativ metode i det skapende arbeidet, der egne virkemidler og tolkningene av disse førte til svar på min problemstilling.

I den praktiske delen av arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i to ulike arbeidsmetoder; lån og oppvinning. Mitt uttrykk ligger et sted mellom disse formene, slik jeg ser det. Ved å bruke en kjent form som mal, kan jeg kalle det et lån. Men det er likevel ikke et direkte lån. Det er låning av en form, omgjort til en større utgave, og oversatt til et annet materiale som en form for oppvinning.



Oppdagelser og veien videre

Opgaven har vært prosessorientert med ulike variabler av en konstant form. Å finne nærhet til formen gjennom arbeid i et annet materiale har vært fysisk manifesterende. I starten var jeg mest skuffet over måten jeg klarte å oversette på, resultatene av arbeidet mitt sto ikke til egne forventninger. Dette har nok gjort oppgaven litt tyngre enn jeg i utgangspunktet hadde trodd. De kroppslige erfaringene i materialet har vært utfordrende og har gitt meg ny kunnskap. Dette har igjen har gitt meg nye erkjennelser underveis, og jeg kan nå se at jeg jobbet meg ut av det. Håndverket i seg selv har gitt formen en ny verdi for meg.

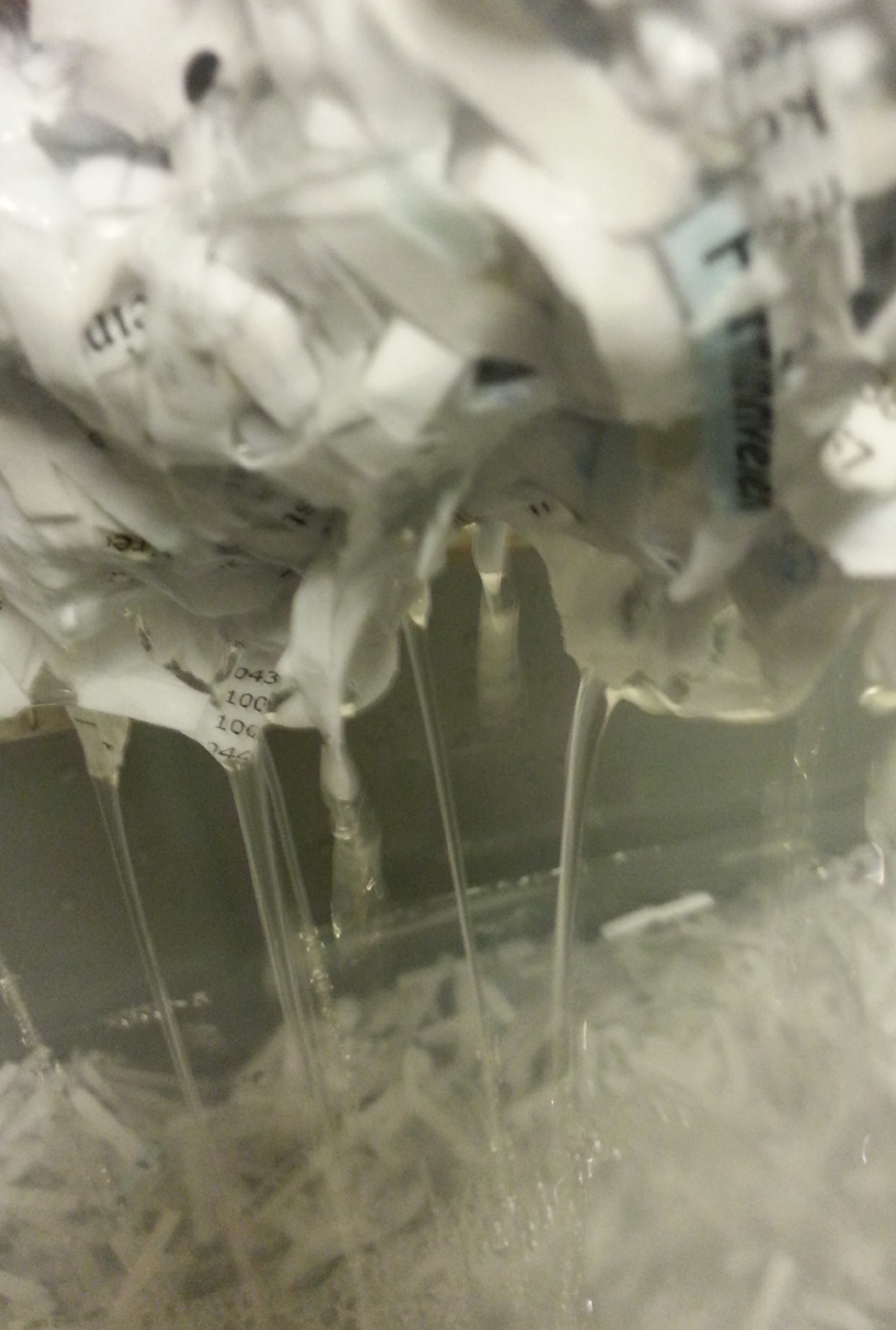
Opgaven har i sin helhet ikke som noe hensikt å fortelle *hvordan* jeg kan ta vare på et hverdagsobjekt, som et absolutt svar. Den viser heller til en alternativ måte å forstå og se ting på. For meg, som både lærer og skapende utøver har prosessen handlet mest om å forstå et objekt på gjennom et nytt materiale, i en skapende prosess.

Jeg ser at fraværet av nytteverdien i det nye objektet ikke nødvendigvis blir stående som en opposent mot det estetiske, men det estetiske vekker noe i oss som en nytteverdi ikke kan gi. Relasjoner, minner og historier blir tatt vare på. Fortsatt litt hverdagsmagi fra et lite glass.



Litteratur:

1. Jorunn Veiteberg: Ting Tang Trash – oppvinning i samtidskeramikken, *Kunsthøgskolen i Bergen i samarbeid med Kunstmuseene i Bergen*, Bergen 2011
2. Miljødirektoratet, 2015. Hentet fra: <http://www.miljostatus.no/Tema/Avfall/>
3. Forskning, 2014. Hentet fra: <http://forskning.no/miljovern-forbruk-materialteknologi/2014/01/affeksjon-kan-gi-miljogevinst>



043
100
106
146

F
F
F



Anne Thomassen

Papir i transformasjon

En undersøkelse av materialet papirmasse gjennom barnehagebarns og egne skapende interaksjoner.



Sammendrag av Mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk 2016



Papir i transformasjon

En undersøkelse av materialet papirmasse gjennom barnehagebarns og egne skapende interaksjoner.

Anne Thomassen

Høgskolen i Sørøst Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

Innledning

Barns muligheter for utforsking og skapende arbeid med materialer har vært mitt fokusområde i flere år i barnehagen. Rammeplan for barnehagen(Kunnskapsdepartementet, 2011) omtaler ikke hvilke materialtyper barn skal møte, eller hvordan dette skal skje. Hvilke materialtyper gir dem gode formingsmuligheter? Hvilke agenser spiller inn ved skapende interaksjoner? Mange spørsmål knyttet til disse områdene dannet utgangspunkt for masteroppgaven. Pilotprosjektet, ved en undersøkelse i egen barnehage ble et viktig forarbeid som gav erfaringer og nye spørsmål.

Problemområdet

«Hva er det materialet roper til deg?» ble grunnleggende for problemstillingen og hva jeg satte fokus på. Barns prosesser og deres skapende arbeid var viktig, men samtidig hvilken rolle materialet spilte i slike kontekster. Materialet papir og papirmasse ble valgt på bakgrunn av mange perspektiv. Det er et allsidig materiale med estetiske kvaliteter, utbredt i barnehager og ellers i samfunnet, lett formbart, bærekraftig ved gjenbruk og både kjønns og kulturnøytralt. Trageton(1997) kategoriserer materialet som 3 dimensjonalt, konstruktivt og fleksibelt. Jeg stilte spørsmål ved hvorfor dette materialet oftest ser ut til å brukes i 2 dimensjonale formingsaktiviteter i barnehagen, når det ser ut til å kunne brukes til så mye mer.

Problemstilling

«På hvilken måte kan materialet papirmasse invitere til skapende interaksjoner?»

Problemstillingen undersøkes gjennom:

- Litteratur og teori
- Deltagende observasjoner med barn
- Eget skapende arbeid

I dette tilfellet defineres papirmasse som allerede eksisterende papirfibre som løses opp, eller formes av vann. Fokus rettes mot hvordan materialet i seg selv kan invitere, innby til eller påvirke i skapende situasjoner.

Teoretisk forankring

Teoretisk fundament ble basert på Taguchi's intraaktive pedagogiske perspektiv(Lenz Taguchi, 2010). Denne teorien ble valgt da den dekker flere av områdene som undersøkes gjennom problemstillingen. Lenz-Taguchi omtaler hvordan et materiale kan ta agentskap i situasjoner. Gibson bruker begrepet affordancer som innebærer både egenskaper, kvaliteter og handlingspotensialet et materiale kan inneha(Gibson, 1986). Gjennom skapende interaksjoner kan handlingspotensialet oppdages og utnyttes. Materialet papir og papirmasse utdypes og det legges vekt på gjenbruksperspektivet. Odegard(2015) og Waterhouse (2013) relaterer seg til dette perspektivet. Waterhouse påpeker hvordan gjenbruksmaterialer ofte knyttes til verdi og kontekst, uavhengig av materialets egenskaper(Waterhouse, 2013, s. 86). Samtidig hvordan formingsprosesser for små barn handler om å bli kjent med materialets egenskaper. Odegard omtaler gjenbruksmaterialer som kreative materialer som kan omformes og skapes med som innehar rike affordancer. Thorbergesen(2009) beskriver hvordan barn kan få erfaringer og forståelse for gjenbruksprosesser ved aktiv deltakelse og utforskning av materialet. Fredriksen's funn omkring hvordan barn forhandler mening når de leker med materialer ble støtte omkring barnas skapende interaksjoner.(Fredriksen, 2013)

I Ross modell for skapende virksomhet(Ross & Bradnack, 1978) ble impulsen viktig, i forhold til hva som inspirerte barna og meg til de skapende handlingene.

Metode

Denne oppgaven er innenfor feltet kvalitativ forskning. Enkeltsituasjoner utforskes for å få mer forståelse og kunnskap. Hovedundersøkelsen gjennomføres ved deltagende observasjoner med barnegrupper, og får ved dette en didaktisk dimensjon. Denne metoden ble sett som relevant for å hente frem kunnskap, da den sikrer nærhet til materialet og kontekstene. I forhold til tilrettelegging for skapende interaksjoner kommer didaktiske metoder inn. Pedagogisk dokumentasjon ved Rinaldi's planleggingsspiral (Kolle, Larson, & Ulla, 2010), brukes i forundersøkelser. Didaktiske faktorer beskriver hvilke områder som kan påvirke i de skapende kontekstene. To tilnæringsperspektiv er sentrale i undersøkelsen. Det fenomenologiske perspektiv kommer frem ved hvordan jeg og barna utforsker materialet. Det sosiokulturelle perspektiv ved hvordan barna påvirkes av hverandre, og i eget skapende da jeg inspireres av barnas prosesser med materialet. Datamaterialet innhentes ved video opptak av kontekstene, og analyseres i etterkant. Tekstanalyser kan sies å være i tråd med A. Giorgis

metode som omtales i Halvorsen for å forenkle og fortette innhold i et kvalitativt materiale (Halvorsen, 2007).

Empiri og analyser

Det gjennomføres forundersøkelser av barnegrupper i uformelle grupper som utforsker materialet på ulike måter. Dette for å innhente kunnskap for å planlegge senere observasjoner. Funn fra dette brukes i tilretteleggingen av hovedundersøkelsen.

Tre deltagende observasjoner med til sammen 8 barn danner basis for hoved-datamaterialet. Observasjonene dokumenteres med videofilm, og presenteres i oppgaven ved stillbilder fra filmene, samt transkribert tekst som i utdraget under.

Tabell 1- dokumentasjon 1. observasjon

| Bilde- schreenshot | Beskrivelser: |
|--|--|
|  <p>0-1- bilde 1- tabell 3</p> | <p>Barna går rett til materialet i kassene.</p> <p>Emely: «Må vi ta med henda?»</p> <p>Cornelia: «Jeg vil ta med denna»</p> <p>De kjenner på massen med henda og bruker silene.</p> <p>Mari: «det er egentlig veldig bra at vi har hull, for da kan vi klemme ut vannet!»</p> |
|  <p>0-2- bilde 2- tabell 3</p> | <p>Alle fire barna tar samme type sil først. De henter papirmasse i silen, og klemmer ut vannet.</p> <p>Emely: «Jeg jobber her.»</p> <p>Dunker masse ut på bordet. De iakttar hverandre.</p> <p>De tar massen fra bordet opp i silen igjen, og lager på nytt.</p> <p>Mari: «Okei, Da skal jeg prøve å snu den»</p> |

Datamaterialet analyseres gjennom flere faser. Fase 1 hvor dokumentasjon, beskrivelser og refleksjoner sorteres og velges ut. Fase to er analyse over barnas handlinger med materialet i to trinn. Fase 3 viser analyser over materialets affordancer i situasjonene i to trinn.

Eget skapende

Eget skapende arbeid i masterprosjektet er utforskende arbeider, og vises i en prosessutstilling. Målet er å øke egen kompetanse både for materialets formingsegenskaper, og sette meg inn i barns tilnærmings og bruksmåter av materialet.

Som forarbeid ble papirkartlegginger og undersøkelse omkring ulike papirsorters evner til å resirkuleres gjennomført. Dette legger grunnlaget for valg av papirmateriale i videre undersøkelser. Brukt kopipapir ble valgt ut i fra at det inneholdt lite trykksverte og kjemikalier, samtidig som det var fargenøytralt og tilgjengeligheten var god.

I eget estetisk skapende arbeid hentet jeg inspirasjon fra barnas prosesser. Både fra hva barna uttalte verbalt, og deres interaksjoner med materialet. Egen utforskning dreide seg om tre områder;

- Form, størrelse, mengde. 3 faser
- Overflate-tekstur. 2 faser
- Fra fiber til fast. 2 faser.



0-1 utdrag fase 2- form, størrelse, mengde

Oppsummering og drøftinger

Resultatene fra analyser presenteres og drøftes mot teori. Undersøkelsen med barnehagebarn avdekker 7 av materialets egenskaper og kvaliteter som kan sies å invitere i de skapende interaksjonene. Forutsetninger for hovedegenskapen formbarhet er materialets substans og påvirkning av ytre krefter. Materialet i seg selv gir barna assosiasjoner og ideer til skapende handlinger. Barnas subjektive erfaringer og opplevelser samt samspill i lek påvirker hva som fremtrer for dem av invitasjoner fra materialet, og hva de skaper videre. Tilgjengelig utstyr, mestring av teknikk samt motstand i materialet ser ut til å motivere og inspirere barna til skapende handlinger. Det drøftes hvordan didaktiske faktorer påvirker i barnas skapende kontekster.

Min egen skapende prosess supplerer disse funnene ved utforskning av materialets affordanser. Materialet papirmasse har en rekke egenskaper og kvaliteter som på ulike måter inviterer barna og meg til skapende interaksjoner. Det er snakk om plastiske, konstruktive, fleksible og faste egenskaper. Den mest spesielle egenskapen kan sies å være evne til å omformes i en evig resirkuleringsprosess. Avhandlingen beskriver hvordan disse egenskapene inviterte og utfordret barna og meg selv, og hva slike invitasjoner førte til.

Avslutning

Materialet papirmasse viste seg å invitere på mange måter gjennom sine affordanser. Dette begrunnes i de situasjonene der det viser seg at ideer og assosiasjoner kommer fra materialets egenskaper og formuttrykk når barna gjør seg taktile, visuelle og fysiske erfaringer med materialet. Å få frem materialet papirmassens formbare egenskaper og muligheter var viktig for meg. Gjennom dette arbeidet kan det bedre begrunnes hvorfor materialet er godt egnet for formingsfaglige aktiviteter i barnehagen. Et materiale med et rikt spenn av fysiske egenskaper for utforskning og forming, samt nøytrale og gode estetiske kvaliteter vil være et godt valg av materiale for barnehagelærere. Gjenbruksmaterialer og perspektiv på å fremme en bærekraftig utvikling er i tiden, og ved å gi barn innsikt ved slik bruk av gjenbruksmaterialer får de viktige erfaringer.

Referanseliste

- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen : barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Halvorsen, E. M. (Red.). (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU* Høyskoleforlaget.
- Kolle, T., Larson, A. S., & Ulla, B. (Red.). (2010). *Pedagogisk dokumentasjon- Inspirasjon til bevegelige praksiser*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis : en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft : når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ross, M., & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Thorbergesen, E. (2009). *Barn og materialer : formingsteknikker for barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Trageton, A. (1997). *Leik med materiale : konstruksjonsleik 1-7 år*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforl.





Tina Tillung

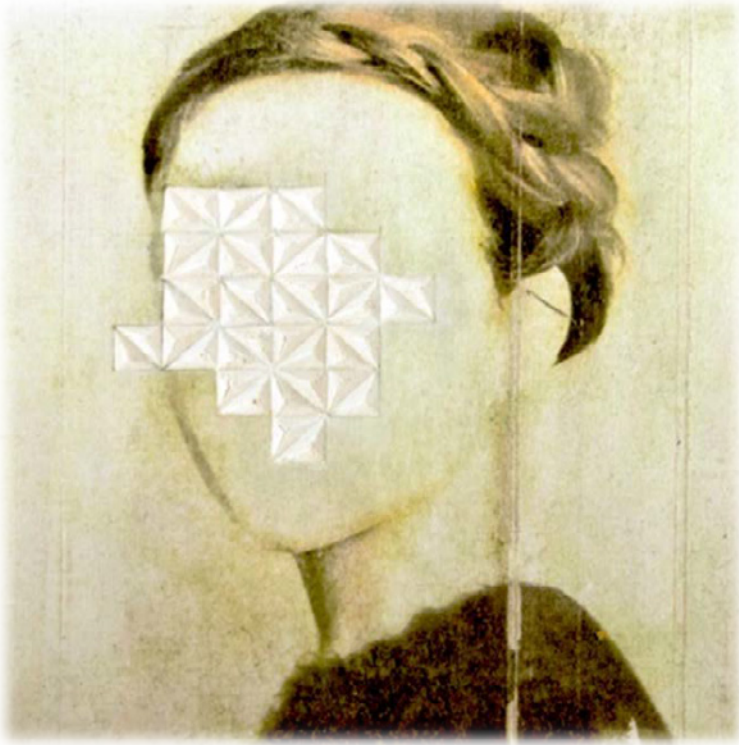
Tradisjon i fornying

Ei undersøking av folkekunst mellom «er i»- og «har»-kultur



Samanfatning av mastergradsavhandling,
formgjeving, kunst og handverk

2016



«Tradisjon i fornying»

Ei undersøking av folkekunst mellom «er i»- og «har»-kultur

Bakgrunn og problemstilling

Å bringa vidare ein tradisjon er noko som er med på å verna om kulturelle tradisjonar. For at desse ikkje skal stå i fare for å døy ut, er det viktig at kunnskapen om dei vert vidareformidla. Else Marie Halvorsen hevdar at i samband med kulturformidling, er mottakar arvtakar av «har»-kulturen (tradisjonen) og vert på denne måten oppfatta som ein kulturell ressurs.

Kunst og kultur har stor eigenverdi og betydning for både enkeltmennesket og samfunnet som heilheit. Skulen er ein sentral arena for barns møter, kommunikasjon og læring. Skulen fungerer både som kulturberar og –formidlar. Den er på denne måten ein dørøpnar til kunnskap og verdiar som er knytt til kunsten og kulturen si utvikling, vesen og stilling i samfunnet. Som ein del av ein breiare dannelses- og læringsprosess, vil skulen kunne leggje til rette for at elevane sin kulturelle kompetase vert utvikla (St. meld 39 (2002-2003, s. 9). Ein sentral del av skulen si rolle som kulturberar er knytt til formidling og vidareføring av etablerte kulturelle normer og verdiar. Skulen har i oppgåve å formidla kulturarv, allmenndanning, verdiar og kunnskap, og stimulera til meistring, utfalding, og sosial utvikling.

Det dobbelte didaktikkongrep, som er utarbeida av Else Marie Halvorsen, bygger på Fjord Jensen sitt dobbelte kulturomgrep. Dette rommar eit kulturdidaktisk perspektiv i samband med kulturoverføring. I ein didaktisk samanheng kan ein oppfatta «har»-kultur som eit dokumentert kulturinnhald som samfunnet ynskjer å overføra til ein ny generasjon. «Er i»-kulturen derimot representerer eleven sin integrerte kultur, som både er ei kulturell kjelde og ein resonansbotn for læring. Med dette meiner ein den livsverda me lever i og har rundt oss, og dels det som er integrert i individet. Halvorsen hevdar at det er i møte mellom desse to kulturformene at både kulturtileigning og -skapning skjer. Ho hevdar at det ideelle innhaldet ligg ein stad i mellomrommet mellom «har»- og «er i»-kulturen (Halvorsen 2001, s. 240-241).

Den praktiske undersøkinga tek utgangspunkt i Halvorsen sin kulturformidlingsdidaktikk. Med utgangspunkt i ei valt kunstform innanfor folkekunst, undersøkte eg forholdet mellom «har»- og «er i»-kultur i eige skapande arbeid. Ved å la tradisjonen inngå i eit samspel med det eg omgjev meg med, ynskja eg å synleggjera mine erfaringar i arbeid med kulturskapande verksemd. Hensikta var at dette skulle vera med på å utvikla ein djupare didaktisk kompetanse som kan opna opp for eit større rom for skapande prosessar i faget kunst og handverk. På grunnlag av dette formulerte eg fylgjande problemstilling:

Ei undersøking av folkekunst mellom tradisjon og fornying -

- 1. På kva måte kan karveskurd inngå i eit samspel med «har»- og «er i»-kultur i eige skapande arbeid?*
 - 2. Kva pedagogiske moglegheiter og kvalitetar kan skapas gjennom utforsking av «har»- og «er i»-kultur i arbeid med folkekunst?*
-

Metode

Eg ynskte primært å forska på eige skapande arbeid, som eg ville bruka som grunnlag for å drøfta eit didaktiske område. Med utgangspunkt i dette vart det formulert to problemstillingar, ei som tek utgangspunkt i eige skapande arbeid og ei som har ei didaktisk forankring.

Undersøkingområdet i denne avhandlinga består av ulike prosessar. Dette er delar som tilsaman utgjer ein heilskap, mastergradsavhandlinga. Kvar prosess er eit utgangspunkt og ein føresetnad for neste. Dersom ein tek dei ulike prosessane frå kvarandre fell undersøkingområdet frå einannan. Undersøkingområdet består av ei praktisk undersøking. For å skaffa meg kunnskap om dekorteknikken som skulle brukast i dette arbeidet, danna litteratur, historisk materiale og artefaktar grunnlag for granskinga. På denne måten er undersøkinga gjennom skapande arbeid tufta på kunnskap som eg har erverva meg gjennom dette forarbeidet.

Undersøking gjennom skapande arbeid fortøna seg som ulike fasar. På same måte som forarbeidet var ein føresetnad for den praktiske granskinga, er dei ulike fasane avhengige av den føregåande. For å kunne utføra det praktiske arbeidet var det ein føresetnad å beherska teknikken. Gjennom den innleiande fasen fekk eg konkret erfaring med kulturen sine kodar. Den eksplorerande undersøkinga i fase 2 består òg av ulike prosessar som kan sjåast i likskap med det som er forklart i det føregåande. Kvar utprøving har resultert i eit produkt som igjen har utløyst eit nytt. Gjennom gransking og refleksjon kring dei ulike arbeida har eg bevegde meg nærare og nærare ei løysing, ein framgangsmåte, som er utgangspunkt for neste fase.

Ved hjelp av intuitiv og analytisk tilnæringsmåte gjennom ei eksplorerande utforsking, søkte eg å finna ut korleis karveskurd kan inngå i eit samspel med «har»- og «er i»-kultur. Gjennom arbeid med systematiske utprøvingar, der eg påverkar resultatet i høve nokre

variablar, oppdaga eg kimen til eit konsept som eg ynskja å utforska vidare i fase 3. Farge, storleik og samansetjingar er variablane, medan materiale, teknikk og form er det konstante i utprøvingane.

Undersøking

Avhandlinga tek utgangspunkt i to problemstillingar. Ei som er direkte knytt til den praktiske undersøkinga og ei som har eit fagdidaktisk perspektiv. Problemstillinga *På kva måte kan karveskurd inngå i eit samspel med «har»- og «er i»-kultur i eigeskapande arbeid?*, fungerer som eit eige undersøkingsfelt, men er òg ein metode for å finna svar på den andre problemstillinga; *Kva pedagogiske moglegheiter og kvalitetar kan skapast gjennom utforsking av «har»- og «er i»-kultur i arbeide med folkekunst?*

Fase 1: Innleiande fase

Då eg byrja på studiet, hadde eg eit ynskje om å bruka treskjerjing som utgangspunkt for eige skapande arbeid. Trass i manglande erfaring med skjereteknikk, grunnprinsipp i oppbygging av mønster og handsaming av utstyr, hadde eg eit ynskje om å ta utgangspunkt i karveskurd i det skapande arbeidet. Før eg kunne gå i gang med eit praktisk arbeid knytt til denne teknikken, var det naudsynt å skaffa meg byggjesteinar gjennom kjennskap til kulturen sine kodar. Ved hjelp av eit treskjeringskurs fekk eg grunnleggjande erfaring i arbeid med karveskurd.

Fase 2: eksplorerande utforsking

Denne andre fasen har vore ei eksplorerande undersøking på søk etter ein måte å tilnærma meg eit uttrykk som eg ynskja å arbeida vidare med i eit sluttprodukt. Det var ei form for intensjon der bevisstheita er retta mot noko som eg på dette stadiet ikkje hadde grep om, men som eg likevel var medviten om å søka. Gjennom denne fasen har eg utarbeida eit felt beståande av ulike utprøvingar. Denne eksplorerande utforskinga har vore ei blanding av intuitiv og analytisk tilnærming. I arbeid med dei ulike utprøvingane er det medviten fokus på tradisjonen på den eine sida og min eigen livsverden på den andre sida, som har sett i gang ideprosessane. Refleksjon før, under og etter utført arbeid har ført meg frå det eine til det andre produktet. Små og store endringar er gjort, og har på denne måten danna ulike grupper. Form, materiale og teknikk er konstant, medan samansetjing, farge og storleik er variablane i undersøkinga. Utprøvingane har teke utgangspunkt i ulike tilnærmingar. Døme på dette er

taktilitet og reduksjon av form, oppbryting og skalaendring, gjenstående nedkutt, manipulasjon av proporsjonar, figurativitet og foto som verkemiddel.



Fase 3; sluttprodukt

Gjennom kunnskap som blei generert i den eksplorerande fasan fann eg kimen til eit konsept eg ynskja å arbeide vidare med. I arbeid med sluttprodukta valte eg å ta utgangspunkt i fotografi i arbeid med karveskurd. Intensjonen var å utarbeide ein biletserie. Gjennom bruk av karveskurd, erstatta eg delar av fotografiet med utskjering. Eg nytta moglegheita til å konstruera ei forteljing med forankring i meg sjølv og i mine førestillingar. Ved å iscenesetta meg sjølv i bileta, har eg leika med «har»-kulturen og «er i»-kulturen i eige skapande arbeid. Symbol og element frå baa kulturformene er nytta i ulike samanhengar. Eg valte å nytta fotografiet si uttrykksform til å problematisera omgrep som tradisjon og identitet. Ved å bruka dette i den skapande delen har eg vist korleis ein kan kombinera ein gamal dekorteknikk med ei uttrykksform som er aktuell i samtida.



Avsluttande drøfting

Den avsluttande drøftinga er knytt til problemstillinga; *Kva pedagogiske moglegheiter og kvalitetar kan skapas gjennom utforsking av «har»- og «er i»-kultur i arbeid med folkekunst?* Med eit ynskje om å få større forståing for kulturelle og psykologiske prosessar som oppstår i samband med ei kulturformidling, nytta eg den dobbelte didaktikkmodellen som utgangspunkt i eige skapande arbeid. Formålet med dette arbeidet var å få erfaring med utfordringar og moglegheiter, som ligg i møte mellom den som skapar og eit avgrensa kulturelt felt. Ved sjølv å vera inne i ein slik prosess og få konkret erfaring med denne måten å arbeid på, meiner eg har gjeve meg større forståing for korleis elevar møter eit kulturelt fagstoff i samband med skapande verksemd.

Som eg har vore inne på tidlegare, hevdar Else Marie Halvorsen at det er i møte mellom «har»- og «er i»-kulturen at både kulturtileining og kulturskaping er mogleg. Då eg gjekk inn i den skapande prosessen, møtte eg ein del utfordringar som verka til at eg ikkje klarte å integrera min «er i»-kultur. Desse utfordringane har gjeve meg erfaringar, som eg meiner eg kan dra nytte av i høve utveljingsfasen knytt til innhald i undervisning.

Når ein skal velje innhald i undervisninga, bør dette ligg ein stad mellom «har»- og «er i»-kultur. I nokre samanhengar vil innhaldet ligge nær «har»-kulturen. Ein kan då stå i fare for å representere noko framan, som ein må anstrenge seg maksimalt å nærme. I andre samanhengar kan utgangspunktet ligga nær eins eigen livsverd. Eg opplevde at ein skapande prosess kan finne stad i begge endar av desse ytterpunkta. Når eg held meg nær «har»-kulturen, tykte eg det var vanskeleg i implementera min «er i»-kultur. På den andre sida, meiner eg at dersom ein fjernar seg for mykje frå tradisjonen, kan den stå i fare for å verta ugjenkjenneleg. Jamvel om dette kan bli forstått som om eg meiner at det ideelle møtepunktet ligg i midtpunktet mellom kulturane, handlar dette for meg meir om meiningsinnhaldet. Det var fyrst når eg klarte å tillegga produkta ei mening som var meiningsfull for meg, at eg kunne sei at eg hadde kome fram til ei løysing. Gjennom bruk av fotografi fekk eg moglegheit til å konstruera forteljingar med utgangspunkt i meg sjølv. Det var ikkje lengre berre tradisjonen sine symbol som blei nytta til visualisera min «er i»-kultur, men eg kunne no bruka symbol frå mi livsverd. Arbeida byrja å bety noko og dei fekk mening for meg. Ved å iscenesette meg sjølv i bileta, kunne eg skapa historie og formidla eit bodskap. I tillegg fekk eg synleggjort mi omverd. I bileta brukte eg symbol som kan relaterast både til «har»- og «er i»-kulturen. Gjennom kombinasjon av dei ulike kulturformene, kunne eg leika med mine

eigne førestillingar. På denne måten fekk eg òg eigarskap til produkta. Det er ikkje berre noko som skal føra tankane bakover, men noko som kan føra teknikken inn i framtida.

«Er i»-kulturen er ikkje berre eit pedagogisk utgangspunkt for læring, men òg ei kjelde i ein kulturskapande prosess. Halvorsen hevdar at å gje «er i»-kulturen rom, er naudsynt dersom kulturoverføring skal lykkast. Eg støttar meg til dette og meiner at dersom kulturtileigning skal vera mogleg, må det kulturelle innhaldet ligge ein stad mellom «har»- og «er i»-kulturen. Eg trur at dersom eit kulturinnhald ikkje kan relaterast til elvane si omverd, kan det vera vanskeligare for dei å tileigna seg kunnskapen. Den dobbelte didaktikkmodellen gjev ikkje berre rom for «er i»-kulturen, men viser òg interesse for det elevane ber med seg. Modellen trekker ikkje berre veksling på eleven sine psykologiske føresetnadar, men tek utgangspunkt i deira sosiologiske og antropologiske basis.

Litteratur

Halvorsen, E. M. (2004): *Kultur og individ – kulturpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Halvorsen, E. M. (2007): *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Halvorsen, E. M. (2001): *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Stortingsmelding nr. 39 (2002-2003). (2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/707a7193ffcd44b4913dd807ff508747/no/pdfs/stm200220030039000dddpdfs.pdf>

Tin, M., B. (2011): *Spilleregler og spillerom. Tradisjonens estetikk*. Oslo: Novus Forlag.

Utdanningsdirektoratet (u.å.): *Læreplanverk for kunnskapsløftet*. Henta, 20.01.2015, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Erling Framgard
Undersøkende praksis
- tema- og prosjektorientert bildeundervisning

Artikkelen *Undersøkende praksis - tema- og prosjektorientert bildeundervisning* av Erling Framgard ble første gang publisert i *FORMakademisk* Vol 7, No 2 (2014), Art 5, 1-21.

<http://www.formakademisk.org/>

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

Hele artikkelen er republisert her med samtykke fra forfatteren!

Erling Framgard

Undersøkende praksis

- tema- og prosjektorientert bildeundervisning

Sammendrag

På basis av fagkritiske holdning og sterkt inspirert av dansk billedpedagogikk, har jeg utviklet det jeg kaller Undersøkende praksis (UP). UP er tema- og prosjektorientert bildeundervisning og kan kort karakteriseres som prosessuell og problemløsende, der bildearbeidet blir lagt i et betydningsleie, og der vi forholder oss til at bilder har betydning og fungerer kommunikativt. En vesentlig forståelse er at bildebetydningene framkommer gjennom måten bildet er laget på. I dette arbeidet tilstrebes derfor et bevisst forhold mellom det som uttrykkes i bildene og måten det er uttrykt på. UP forsøker å syntetisere individorientert og disiplinorientert bildepraksis. Denne syntesen knytter seg til en tredje tradisjon som jeg kaller 'Den tredje vei i bildepedagogikken'. UP inkluderer billedidaktikk, bildeteori og skapende bildepraksis. Som bildepedagogikk har Undersøkende praksis målsetting om å bidra til en ny eller fornyet pedagogisk bildepraksis.

Emneord: Undersøkende praksis, Den tredje vei i bildepedagogikken, lærerrolle, prosjektmetodikk, bildekommunikasjon, fagtradisjoner, intensjonalitet og bildespråklige virkemidler.

Innledning

Innen billedpedagogikkens historie finner vi både individorienterte og disiplinorienterte fagtradisjoner. Vekstpedagogikken, eksemplifisert ved Lowenfeld og Brittain (1971), er en elev- eller individorientert tradisjon, som tar utgangspunkt i individets vokster og utvikling; en biologisk individforståelse. I norsk kontekst utviklet denne seg i outrerte tilfeller til praksisformer der læring av kunnskaper og ferdigheter nærmest ble betraktet som suspekte; kanskje var disse mer i slekt med en romantiserende Rousseautradisjon (Myhre, 1972:209ff) enn f.eks. Lowenfeld og Brittain (1971). Jfr. Rousseaus Emile: Idealet om individets utvikling nærmest på utsiden av den kulturelle kontekst. Av disiplinorienterte tradisjoner kan nevnes vår tidligere tegning, sløyd og håndarbeidstradisjon. Et internasjonalt eksempel kan være Discipline Based Arts Education (DBAE), slik den framkommer i *The Quiet Evolution* (Wilson, 1997). I sistnevnte vektlegges særlig 'art history, art criticism, aesthetics og art making', der individaspektet vektlegges i mindre grad. En tredje tradisjon, som jeg benevner 'Den tredje vei i bildepedagogikken' (Den tredje vei), syntetiserer og videreutvikler de to andre tradisjonene. Den danske bildepedagogikk som jeg refererer til, mener jeg er eksempel på denne tradisjonen. UP er i stor grad utviklet på basis av dansk bildepedagogikk, og er mitt bidrag til Den tredje vei.

Når jeg nedenfor i Fig. 1, framstiller en metaforståelse av tradisjoner i bildepedagogikken som en dialektisk syntese, er det for å understreke at den Den tredje vei ikke framstår som kompromiss mellom tradisjoner, men som videreutvikling av de to øvrige tradisjonene.

Omdreiningspunktet i denne tradisjonen, dvs. det den pedagogiske virksomheten senterer omkring, er den praktiske skapende og reflekterende aktiviteten. Her må *individer* med nødvendighet være til stede. Individer er til vanlig ikke vokst opp i et sosialt vakuum, men er *sosialisert* inn i det samfunn og den kultur de er omgitt av, og kan på denne måten betraktes som *kulturindivider*. Disse trenger kultur- og disiplinorientering i form av faglige redskaper; kunnskaper, ferdigheter, innsikt i bildekonvensjoner, osv., til anvendelse i den praktiske og reflekterende virksomheten, dels for å oppøve og forbedre sine faglige uttryksmuligheter, dels for å få fram det de intenderer i bildene sine. Dette kan beskrives som interaksjon mellom

individ og fag i en dialogisk relasjon. Her er både individorientering og disiplinorientering inkorporert, men annerledes vektlagt enn i de foregående tradisjonene. Slik også i UP.

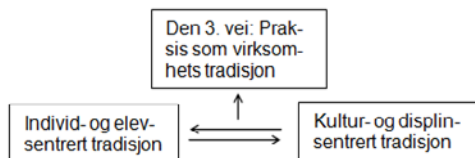


Fig.1. Tradisjoner i bildepedagogikken

Undersøkende praksis, nærmere betraktet.

Jeg skiller mellom praksis og det praktiske. Det praktiske anvendes om det en foretar seg rent praktisk i bildearbeidet, f.eks. å tegne og male. Begrepet praksis brukes som et relasjonsbegrep der samspeillet mellom det praktiske og reflekterende i en bildeprosess inngår. Anvendelsen av praksisbegrepet i UP, er en direkte følge av at omdreiningpunktet i den pedagogiske virksomheten er både praktisk og reflekterende virksomhet, der individ- og kulturorienterte tradisjoner er inkorporert. I vekselvirkningen mellom refleksjon og det praktiske bildearbeidet oppstår et oppmerksomhetsfelt. Det er i dette interaktive spenningsfeltet at mye av drivkraften i UP ligger (jfr. Fig. 2, 3 og 4) Se også Illeris, 2006; Nielsen, 1973). Dette praksisbegrepet innbefatter også didaktisk refleksjon, bildeteoretisk refleksjon og det praktisk skapende.

UP er som en ser ikke bare det å kikke på planter og dyr når en tegner, men knytter seg til alle undersøkelsene, alle tegneforsøkene og all problematisering en kommer til å foreta seg i oppmerksomhetsfeltet rundt temaet en arbeider med. En undersøker fordi en holder på å ta stilling til eller finne ut av noe. Sentralt i UP er å få fram det individene intenderer i bildene sine. I den systematiske vekslingen mellom det produserende og reflekterende (se Fig. 3) arbeider en både analytisk og intuitivt i bildeundersøkelsene. I den reseptive, analytiske posisjonen kan bildelageren øke innsikten i relasjonen – *hvordan* er bildene uttrykt og *hvilke* bildebetydninger har uttrykksmåten resultert i. Dette kan bidra til økt bevissthet mellom det som uttrykkes i bildene og måten dette uttrykkes på. Her kan forståelsen for og innsikt i egne fascinasjoner øke og dermed mulighet for å endre oppfatning av det tema en studerer. Slik er UP erkjennelsesorientert. Praksisformen kan beskrives som møte mellom fag og individ i dialogisk relasjon. Et siktemål er også å fremme en emansiperende dimensjon, noe som kan realiseres gjennom bildelagerens forsøk på selvstendigjøring produktivt og reseptivt, for derigjennom å oppnå større innsikt og bevissthet både om egne og bildekulturens bilder.

Navnet UP er lånt fra de danske referansene (f.eks. Köhler i Framgard, 1995:75; Hansen, 1997:31). Disse bruker imidlertid benevnelsen ‘– i en undersøkende praksis’, noe som selvsagt kan implisere flere praksisformer. Selv om dansk billedpedagogikk har vært en stor inspirasjonskilde, er ikke UP som sådan en dansk bildepraksis, men min konstruksjon. Dette har bl.a. med de særlige betingelsene UP er utviklet i forhold til.

Utviklingen av Undersøkende praksis

I arbeidet med utviklingen av UP har en problemstilling vært: Hvordan arter en bildepraksis seg der individinteressen (det å gripe individenes fascinasjoner og interesser; det som oppleves nært, viktig og vesentlig) og faginteressen (det at individene må kunne tilegne seg bildefaglige kunnskaper og ferdigheter for å uttrykke sine fascinasjoner og interesser) interagerer?

UP har flere utgangspunkt. Kjennskapet til dansk billedpedagogikk var den direkte utløsende faktoren for igangsettingen. Medløpende i utviklingen var for det første møtet med en sokratisk metode (Ness, 1974:1361) gjennom dialogpedagogikk (Dale, 1972; Schyl-

Bjerman & Strömberg-Lind, 1977), med vektlegging av et likeverdighets forhold, eller subjekt – subjektforhold elev og lærer; forstått som motsetningen til et objekt – subjektforhold, der læreren objektgjør eleven. For det andre i møte med *dialektisk metode* gjennom marxistiske studier (f.eks. Marx, 1867/1970; Marx & Engels, 1848/1984) forsto jeg etter hvert at den dialogiske pedagogikken kunne utvikles dialektisk til en tredje tradisjon som kunne syntetisere de to øvrige tradisjonene. En liknende syntese kan en finne i den såkalte funksjonsanalysen, en form for designmetodikk som så langt jeg vet, ikke er inspirert av dialektisk pedagogikk (f.eks. Braut, 1977). Dette var utgangspunktet for det første UP prosjektet, mitt hovedfagstudium (master) (Framgard, 1985). Videre er UP i alt vesentlig utviklet i klassen Tegning og bildekommunikasjon, 3. klasse ved faglærerutdanningen, Institutt for forming og formgivning, Høgskolen i Telemark, i perioden fra 1985–2014. I undervisningen er dette forsøkt utviklet som en prosjektmetode for bildeundervisning. En kan merke seg at i UP utvikles problemstilling eller intensjon underveis og ved hjelp av veksling mellom refleksjon og produksjon (se Fig. 3), mens det er mer vanlig i prosjektmetodikk at problemstilling utvikles først (Aakre, Scharning, & Rundereim, 2010; Johannessen & Olaisen, 1995). UP er beskrevet og eksemplifisert tidligere (Framgard, 1985, 1992, 1994, 1995). I dialogen mellom studentenes skapende bildepraksis, studiebesøk i Danmark og litteraturstudier, er UP utviklet i særlig grad som fagdidaktisk virksomhet. Virksomheten skal derfor være tilrettelagt for å oppfylle fagutdanningens målsetting som skal gi kompetanse innen fagområdet for undervisning i den videregående skolen. Utviklingen av UP og dermed overveielene i presentasjonen her, er altså i særlig grad erfaringsbasert.

Kompendiet: På veg mot en ny bildepedagogikk?

I utviklingen av UP, har jeg utarbeidet et kompendium, til anvendelse i undervisningen: *På veg mot en ny bildepedagogikk?* (Framgard, 1995). Ettersom dette så langt ikke har fått en offisiell utgivelse, men i stor utstrekning anvendes som referanse her, beskrives dette i kortfattet form: Kompendiet inneholder fire kortere studier.

Første studie. Dansk bildepedagogikk som inspirasjonskilde

Arbeidet i en fagkritisk gruppe, der Rolf Köhler var leder, resulterte i utstillingen *Børns billeder – børns verden* (1981) og utstillingskatalog med samme navn. Studiebesøk hos Hanne Köhler i dansk folkeskole dokumenteres. Etter at jeg kritiserte påstanden i boka *Børns billedproduksjon i en billedkultur* (Köhler & Pedersen, 1978) for at denne baserte seg på den dialektiske materialismen (les: marxismen), ble jeg en samtalepartner med Rolf Köhler. Rolf Köhler døde før han hadde rukket å skrive ned vesentlige sider av sine teoretiske og praktiske overveielser. Jeg hadde imidlertid tatt opp samtaler og mange av hans forelesninger på bånd. Det bør derfor framheves at studien inneholder vesentlig innsyn i hans studier og refleksjoner som ellers ikke finnes andre steder (Framgard, 1995, s.15-93).

Andre studie, Undersøkende praksis

Her redegjøres for arbeidsformer og pedagogiske prinsipper. Dessuten presenteres eksempler på studenters bildeprosesser som er tolket og relatert til disse arbeidsformene og prinsippene (Framgard, 1995, s.94-148).

Tredje studie, Bilde betraktet som språk

Utgangspunktet her er det jeg kaller 'Det manglende ledd' som betegner avstanden mellom verbalspråklig teori og bildespråklig teori. For å nærme meg en bildespråklig teori, studeres først bilde som fenomen og tegning som fenomen. Verbalspråklige kjennetegn og funksjoner blir videre drøftet og komparert med det bildespråklige. I en semiotisk tilnærming blir bildespråklig handling og betydningsrelasjoner drøftet. Dette eksemplifiseres også med egne

bildeframstillinger. Avslutnings-vis framstilles en billedspråklig grunnstruktur (Framgard, 1995, s.149-210).

Fjerde studie, På veg mot en ny bildepedagogikk?

Her innledes med ulike anskuelsermodeller som kan beskrive pedagogisk utvikling. Videre blir ulike fagdidaktiske syntesedannelser drøftet. UP forsøkes analysert og framstilt som en slik syntesedannelse. Andre beslektede paradigmer samt relasjonen til videregående skole blir også behandlet. Avslutningsvis drøftes målsettinger for en ny bildepedagogikk, og en bildepedagogisk grunnstruktur framsettes (Framgard, 1995, s.211-253).

Polariserende pedagogikk

Ettersom *bildespråklig tenkning* er sentral i UP, bør det nevnes at bilde som språk var sterkt framme i den faglige diskursen på 1970- og 80-tallet. I egen utdanning oppdaget jeg hvor sterkt opptatt noen var av at bilder slett ikke er en form for språk, mens andre var like engasjerte i det motsatte synspunkt. Reelt grunnnet nok uenigheten seg i politiske synspunkter, og var i høy grad relatert til den svenske 'Polariserende pedagogik' (Pol.ped), en sterkt politisert retning av bildepedagogikken (Nordström, 1976; Romilson & Nordström, 1978). Framtredende her er kritisk holdning til utviklingspsykologisk bildepedagogikk, og en marxistisk orientert politisk interesse i skolens bildepraksis, noe som var relativt utbredt innen venstre-radikale miljøer: Ettersom de samfunnsmessige bildeframstillinger er av språklig karakter, må en ha kunnskap om bildespråk, både for å kunne avsløre det borgerlige og kapitalistiske innholdet i bildemedier, og også selv makte å produsere bilder, gjerne motkulturelle bilder med polarisert innhold. Termen bildespråk kom derfor for mange til å reflektere en politisert pedagogikk.

Relatert til kategoriene individ- og disiplinorientering, kan Pol.ped karakteriseres som en disiplinorientert tradisjon (Pedersen, 1999b:279f). Nordström legger opp til en dialektisk pedagogikk (Nordström, 1976:14f), der fagstoffet, i en politisert kontekst, er omdreiningspunktet, men ut fra min oppfatning er barnet her objekt for det faglige innhold. Jeg oppfattet aldri denne form for politisert bildepraksis som tilfredsstillende, og tenker at skolen alltid vil stå i relasjon til samfunnet og dermed alltid vil fungere i en politisk kontekst. Selv om jeg ovenfor viser til det dialektiske i forståelsen av fagtradisjoner, er ikke UP som sådan marxistisk inspirert. UP har derfor heller ikke denne type politiske ambisjoner, selv om politiske problemstillinger selvsagt kan bli tatt opp i studenters bildetemaer og intensjoner. Det mest progressive vi etter min mening kan gjøre i enhver skolesituasjon i ethvert samfunn, er å forsøke å oppdra til selvstendig tenkende og handlende individer: Kritiske individer som på den ene siden alltid kunne være nyttige for makthavere i ethvert samfunn, men på den andre siden også i stand til å reise kritiske problemstillinger i forhold til ethvert samfunn.

Dansk bildepedagogikk som inspirasjonskilde

Framstillingen nedenfor er et resultat av litteraturstudier, studiebesøk, forelesninger og samtaler, og av en kontinuerlig komparering mellom de danske kollegers overveielser og mine, og over de danske kollegers praksiser og mine.

I Danmark bruktes også termen bildespråk, men uten at dette hadde politiske overtoner. Det pedagogiske ståsted jeg fant i Danmark, oppfattet jeg som mere avansert enn det jeg hadde erfart tidligere, fordi de etter min oppfatning makter, i motsetning til i vekstpedagogikken, å forstå barn som *samfunns- og kulturindivider*, og i motsetning til Pol.ped å sette *barnet og dets nære interesser og fascinasjoner i sentrum*, (Flensborg & Holm Sørensen, 1983; Köhler i Framgard, 1995:særlig 16-47 og 62-87; Köhler, 1982; Köhler & Pedersen, 1978). I tillegg presteres gangbar kritikk på den noe snevre psykologiseringen innen vekstpedagogikken, og en spesifikk *pedagogisk* opptatthet i motsetning til den politiserte interessen i Pol.ped. Dette var bakgrunn for at jeg umiddelbart ble fascinert av denne danske bildepedagogikk, der subjekt – subjektrelasjonen mellom lærer og elev var framtredende (Flensborg & Holm Sørensen, 1983;

Framgard, 1995; Köhler, 1984; Köhler & Pedersen, 1978). I deres interesse for barnebilder, billedkultur og billedsosialisering, er også en oppatthet av at individene må kunne beherske sine medier; todimensjonale bilder, skulptur og video (Buhl & Flensborg, 2011; Holm Sørensen, Buhl, & Meyer, 2005). For å kunne beherske mediene, må en selvsagt også ha kunnskaper og ferdigheter. Köhler vektla dette at bilder har betydning, og å legge bilde i betydningsleie (Köhler i *Børns billeder - børns verden: udstillingskatalog og særnrv. af df3 formning*, 1981:8-27; 1981). Dette grunnga han bl.a. med at bilder i vårt samfunn har en tendens til å fungere som dekorasjon og pynt. Vi finner innen denne danske billedpedagogikken en genuin interesse for barnet, barnet som kulturdeltaker og kulturprodusent. En av tekstene til Köhler, med samme tittel som utstillingen (Köhler, 1982:6f), omhandler barns bildesosialisering. Både undersøkelsen og teksten hadde stor betydning for opprettelsen av og forståelsen for UP. Det er koblingen mellom individinteresse og disiplininteresse som representerer en fornyet faglig orientering, som gjør at jeg har benevnt dette som Den tredje vei (Framgard, 1985, 1995). Pedersen kalte deres bildepedagogikk: 'Kritisk estetisk erfaringspedagogikk' (Pedersen, 1999a:281ff), mens Köhler vurderte betegnelsen 'Konfronterende pedagogikk' (fra samtale), en benevnelse som nok sto i opposisjon til Pol.ped. Innen den danske billedpedagogikk jeg viser til, er etterhvert gjort flere forskningsprosjekter (Flensborg, 1994; Holm Sørensen, 1998; Illeris, 2002; Nielsen, 1994; Pedersen, 2004).

Fagforståelse og fagmodell

Fagmodellen nedenfor (Fig. 2) finnes i mange utgaver (Framgard, 1995:68ff; Köhler, 1982:5; Pedersen, 2004:34). Modellen benevnes gjerne som 'Jellingeset' fordi Pedersen og Köhler utarbeidet modellen mens begge jobbet ved Jelling Statsseminarium, og er i følge Köhler (Köhler i Framgard, 1995:67) en bearbeidelse av fagmodeller i *Praksis og Kritik* av Bent Nielsen (1973, jfr. fig. 69). Modellen kan forklares slik: Venstre side av figuren representerer interessen for individet, en psykologisk orientering. Høgre side representerer interessen for kultur og samfunn, en kulturell orientering. Individene har forestillinger om konkret virkelighet, mens kulturen produserer forestillinger om denne virkeligheten. Kulturens forestillinger kan vi betrakte som sosiale konvensjoner og normer. Kulturen bruker bildespråklige konvensjoner når den produserer sine konvensjonaliserte forestillinger om virkeligheten. Individene kan også uttrykke sine forestillinger i bilder, og kan gjøre seg direkte erfaringer (førstehåndserfaringer) med virkeligheten. Når individene erfarer verden gjennom kulturens formidling, forstås dette som indirekte erfaringer. Undersøkelsen *Børns billeder - børns verden*, viser at barn overtar konvensjonelle og konvensjonaliserte bildeformer (Köhler, 1982; Pedersen, 1999a). Pedersen framhever at venstre side representeres ved utviklingspsykologien, mens høgresiden representeres av visuell kommunikasjon og Pol.ped. Begge sidene kan på sitt vis betraktes som noe ensidige og også som ekstremer. Vekstpedagogikken kritiseres for sin manglende sosiologiske interesse; barn er også samfunnsindivid. Mens praksisformer innen visuell kommunikasjon og Pol.ped (bl.a. Nordström, 1976; Romilson & Nordström, 1978) kritiseres for å interessere seg for lite for psykologien og individet (Framgard, 1995).

Språket er til før barnet. Barnet er tvunget til, som samfunnsborger, å tilegne seg dette språk, og det er bra, ellers kunne vi ikke forstå hverandre. Slik er det også i bildespråk; et system som barnet via sine fremstillinger tilegner seg. Barnet lærer først og fremst via sin kultur. Kulturen produserer uavbrutt forestillinger. I sine individuelle forestillinger om virkeligheten, utvikler barnet subjektivt språkbruk. Men individet utvikler bare språkbruk og forestillinger i relasjon til de eksisterende forestillinger i kulturen. 'Hvor er det individuelle i det kulturelle, og hvordan blir mennesket til i dette samfunn?', spør Köhler (Köhler i Framgard, 1995:73).

Vi ser her hvordan individinteressen relaterer seg til kulturinteressen. Modellen og forståelsen den representerer, har vært avgjørende i utviklingen av UP.

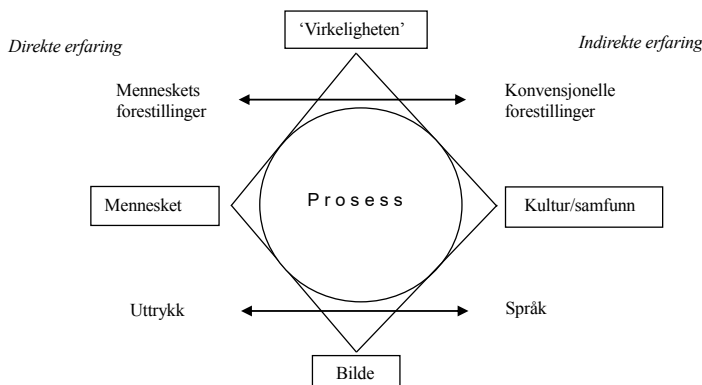


Fig. 2: Jellingesset: Modell for faglig analyse og forståelse

Undersøkende praksis; arbeidsformer og pedagogiske prinsipper.

Den danske bildepedagogikk og praksisformer som vises til her, er relatert til dansk folkeskole. UP har hentet inspirasjon fra disse praksisformer og faglige refleksjoner. Nedenfor vil jeg beskrive arbeidsformer og pedagogiske prinsipper i UP.

Aksene i Undersøkende praksis.

Bildeprosjektene deles inn i en innledende kollektiv fase og en etterfølgende individuell fase (jfr. fig. 4). Den *kollektive fasen utgjør en breddeakse*, der arbeidet først og fremst handler om å utfolde tema. Her arbeider vi oss fram til temaet for prosjektet via idémyldringer (brainstorming), diskusjoner og kategoriseringer. Stadig tilbakevendende problemstillinger i denne fasen er: Hva mer, og hva annet kan dette temaet handle om? Arbeidsformen er åpen og intuitiv; det er særlig vesentlig at en søker mot å finne ut hva tematikken kan inneholde, og mulighetene innenfor temaet. Den *individuelle fasen utgjør en dybdeakse*, der den enkelte forsøker å realisere sin tematisering: Etter hvert som en arbeider fram motiver, arbeider en med å finne ut av hvilke bilder som er vesentlige for tematikken, og dermed etter hvert hvordan disse motivene kan uttrykke det tematiske. Arbeidet er mer målrettet mot for det første å finne ut av hva den enkelte intenderer å uttrykke seg om, dernest også hvordan vedkommende kan få uttrykt dette i sine bilder. Köhler kalte disse fasene 'noe' og 'klar over noe' (Köhler i Framgard, 1995:94-148). 'Noe', fordi en ikke starter i det store intet med et tema; tilsvarer breddeaksen. 'Klar over noe', tilsvarer dybdeaksen, der en etter hvert kan bli mer 'klar over' hvilken retning prosjektet går i og hvordan dette kan uttrykkes.

Oppfølgende bildeprosesser

I enhver bildeprosess er det naturlig at en både reflekterer og arbeider produktivt. En sentral arbeidsform i UP er at denne vekslingen gjøres *systematisk*. Denne vekslingen kaller jeg 'Oppfølgende bildeprosesser' fordi den ene prosessen bygger på den andre slik Fig. 3 viser.

Erfaringsmessig har det vist seg viktig å skille praktiske arbeidsfaser og refleksjonsfaser, noe begge arbeidsformene tjener på, blir rikere og bedre ved at en ikke forsøker å gjøre begge deler samtidig. I refleksjonsvirksomheten problematiseres og

kategoriseres stoffet. Her kan aktiviteter som bildeanalytisk virksomhet finne sted. Men det å forfølge innskytelser, anelser, osv., kan også fungere godt. Slik kan en med fordel anvende både analyse og intuisjon. Selv om det er innlysende at ulike former for reflekterende virksomhet forekommer mens en arbeider praktisk, kan det å sette tankens sensurerende virkning tilside i en avgrenset periode, erfaringsmessig være nyttig. I refleksjonsfasen reflekterer en over bildene som er produsert, og det er ut fra dialogen mellom disse virksomhetsformene at ny produksjon finner sted.

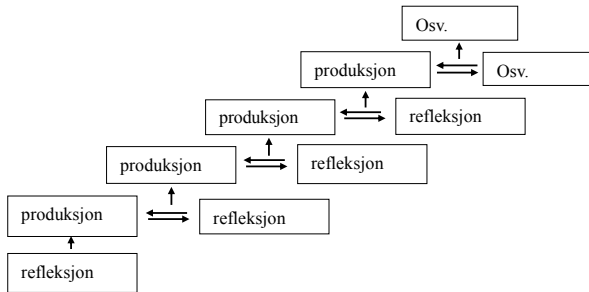


Fig.3: Oppfølgende prosesser i Undersøkende praksis

Det dialektiske og det dialogiske

Jeg skiller mellom det dialektiske og det dialogiske. I Fig.1 har jeg stilt individ- og disiplinorientert tradisjon overfor hverandre som tese og antitese, der den praksisorienterte tradisjonen framstår som syntese. Tese og antitese står her overfor hverandre som *motsetninger*. I UP inngår produksjons- og refleksjonsfasene i et *gjensidig samspill* eller dialog; et vekselspill der disse fasene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Vedrørende utviklingen i bildeprosjektene vil erfaringsmessig det intuitive være dominerende i det innledende bildearbeidet, men det mer analytiske, f.eks. gjennom bildeanalyse, tiltar avslutningsvis.

Direkte studier og imitasjon

Først et par generelle kommentarer: Imitasjonsbegrepet anvendes her som språkbruksbegrep, og må ikke forveksles med imitasjon brukt som det å avbilde virkelighet som her blir kalt direkte studie, jfr. mimesistradisjonen (f.eks. Cornell, 1985:237f; Flensburg & Holm Sørensen, 1983:72; Pedersen, 1997:18). Aksjonsformene, dvs. det praktisk handlende, er i UP hovedsakelig direkte studie og imitasjon. Forståelsen som Fig. 2 referer til, er brukt i utviklingen av disse aksjonsformene. Grunnene er flere. Forestillingstegning kan by på mange framstillingsvansker, der imitasjon og direkte studier rent praktisk kan være gode hjelpere. I arbeidet med å utvikle direkte studier og imitasjon som metode, har hypotesen at bilder, bildemotiver og også måten motivene blir behandlet på i en bildeproduksjon, i større grad kommer av erfaring med bilder enn konkret virkelighetserfaring, vært sentral. Denne hypotesen er en av Pedersen og Köhlers hovedantakelser og framkommer i mange av deres tekster (f.eks. Köhler, 1982; Köhler & Pedersen, 1978; Pedersen, 1990; Pedersen, 1999a; Pedersen, 1999b). Det essensielle her er at bildesosialiseringen og forestillinger fra bildekulturen i større grad ser ut til å være virksomme i selve bildelagingen enn konkrete virkelighetserfaringer. Hypotesen har sitt grunnlag i Gombrich, særlig framsatt i *Art and Illusion* (1972).

uskrevne blad. I de direkte tegneerfaringene er en ikke uholdt, men oppfatningene er kulturavhengige. Når vi står i en produksjonssituasjon, filtreres våre bildeoppfatninger gjennom den bildekulturen vi selv er en del av. Dette påvirker så i sin tur når vi innkoder våre bilder. Fra vi velger motiv, i motivbeskrivelsen, måten vi forholder oss både til bilde og det i omverden vi viser til, måten vi velger ut enheter på, slik den visuelle persepsjon fungerer, erfarer vi som sterkt kultur- og konvensjonsavhengig (Framgard, 2008:16ff; Gombrich, 1972). Rolf Köhler hevder f.eks. at når de lar barn bruke speil mens de tegner, er ikke speilet et middel til å tegne mer korrekt, men det kan fungere som en slags motivasjon som kan skjerpe barns oppmerksomhet, og dermed bidra til å danne et oppmerksomhetsfelt i prosessen. Selv om barna bare ser ansiktet i speilet, men likevel tegner seg selv i helfigur, synes han det er utmerket. Når barna på samme måte forsøker å finne fram til en ansiktsfarge, mener han å kunne konstatere at denne form for fargenyansering, skjer lenger nede i alderen i dag enn det Lowenfeldt ville hevde. Han mener dette bl.a. skyldes påvirkningen av hvordan den visuelle kultur fungerer (Köhler i Framgard, 1995:36). Han sier også:

Iaktakelsen er for meg det fundamentale prinsipp der undersøkelsen skal finne sted. Iaktta er altså ikke bare å iakta virkeligheten, men å interessere seg for verdens synlige og usynlige fenomener. Det iakttagende ligger i at jeg skaper et oppmerksomhetsfelt. Det jeg er interessert i, er å oppbygge dette rom hvor vi kan konsentrere vår oppmerksomhet omkring (Köhler i Framgard, 1995:75f).

Selv om bildesosialiseringen tilsier et nært slektskap mellom aksjonsformene, er de likevel vesensforskjellige, og kan ut fra vår erfaring, bidra på ulike måter i en bildetilvirkingsprosess.

Brudd og konstruksjon

Imitasjon og skildring er først og fremst hjelpemidler i konstruksjonen av bildeyttringer. Ut fra et ytringsbehov kan vi komme til å bryte med imitasjonen og det direkte iakttakbare; i framstillingsinteressen kan en ha behov for å lage nye sammenstillinger. Her kan forøvrig bildeframstillinger basert på forestilling være til god hjelp. I arbeidet med spesielle virkninger for å formidle det en ønsker å få fram i bildet, kan nye bildekonstruksjoner oppstå. Når vi bryter med imitasjonen, det iakttakbare eller våre tidligere billedframstillinger, representerer dette en selvstendig stillingstaken. Vi har erfaring for at disse bruddene kan representere en vesentlig selvstendiggjøring av språkb Bruken, slik at originalitet oppstår, ikke for originalitetens skyld, men som resultat av det oppståtte uttrykksbehov i den språklige handling (Framgard, 1995:107f). Flensburg og Sørensen (1983) snakker her om å bryte sitt bildemedium.

Problematisering

Problematiseringen knytter seg til den som er aktør i bildeprosessen og hvordan aktøren reflekterer seg gjennom tematikken, motivbearbeidingen og intensjonsbearbeidingen. I særlig grad gjelder dette spørsmålstillinger som: Hva formidler bildene? Hva vil bildene meg? Hva dreier dette temaet seg om? Hva har jeg oppnådd så langt? Hva må jeg foreta meg for å få bildene dit jeg vil? Osv. Denne form for problematisering og i det hele tatt det å problematisere bildene og bildeprosessen, har en begrunnelse i vår tids tendens til overflatisk omgang med og bruk av bilder. Den pedagogiske begrunnelse og forholds måte er derfor at en ønsker å gå den motsatte vei i bildepedagogikken; til det å arbeide med noe *nært, viktig og virkelig for aktøren* i bildeprosessen. Gjennom dette ønsker en at individet får muligheten til å bli berørt og også grepet av det tematiske. Et annet forhold her er også billedkulturens overflod av romantiske bilder. Ut fra tessen om at bilder kommer av erfaring med bilder, og i mindre grad av erfaring med konkret virkelighet, antas det som et nærliggende resultat at studentenes bilder også vil være preget av det romantiske bildeideal. Ut fra mine erfaringer, er det vanskeligere å lage gode bilder innen denne sjangeren, fordi en så lett havner i de gjengse klisjeene; i gjentakelsens

gjentakelser. Gjennom denne virksomheten ønsker en også at studentene skal få økt bevissthet om bilder, bildebetydninger, stilretninger og bildekategorier. Dessuten gjør vi oss forhåpninger om at studenter i større grad makter å transponere egne erfaringer til deres aktuelle undervisningsnivå som lærere, ved å ha erfart, så å si på kroppen og med eget engasjement, dette å gripe *egne* fascinasjoner. Videre at dette er en slags betingelse for at de selv makter å interessere seg for og å respektere sine elevers fascinasjoner.

Intensjonsbearbeidingen

Vi starter bildeprosjektet i breddefasen (se fig. 4) med å spørre hva det valgte emne kan inneholde av temaer og bildemotiver. Innledningsvis vet en gjerne ikke helt hva en ønsker å uttrykke seg om og heller ikke hvordan, selv om en tar utgangspunkt i egne fascinasjoner. Vi ønsker å bruke faget i det problemløsende arbeidet; problematisere gjennom bildene og bildearbeidet i bildeundersøkelsene. Spørsmålene kan gjerne være: Hvilke av bildene jeg har er viktige for det jeg er opptatt av? Hva ønsker jeg å meddele? Er bildene visualiserte konkretiseringer av det jeg ønsker å uttrykke? Hvordan samsvarer visualiseringene med det jeg i utgangspunktet ønsket å uttrykke? I denne prosjektarbeidsformen der en bruker bildearbeidet til å finne ut av intensjoner og problemstillinger, avklares gjerne ikke det intensjonale endelig før mot slutten av prosjektet. Selv om en er mest opptatt av hva bildene kommuniserer til andre, er denne kommunikasjonen med en selv nødvendig for at bildelageren skal få bildene dit vedkommende ønsker. Denne prosessen har vist seg som en god mulighet for å bevisstgjøre seg relasjonen mellom det en ønsker med bildene (det intensjonale), og det bildene uttrykker (resultatet av de anvendte bildespråklige virkemidler). I bearbeidingen av intensjonen fungerer dialogen med de konkrete visualiseringene som nødvendige samarbeidspartnere.

Bearbeidingen av intensjonen pågår fra det individuelle arbeidet starter og gjennom hele arbeidsprosessen fram til de ferdige bildene foreligger. Først når studentene har arbeidet seg ca. halvveis inn i prosjektet, bør de være kommet så langt at de kan formulere en skriftlig intensjon. Denne skriftlige formuleringen kan være mer eller mindre klart formulert ettersom hvor langt vedkommende har kommet i intensjonsarbeidet. Selv om de enda ikke kan formulere intensjonen særlig presist, er likevel erfaringen at dette fungerer intensjonalt bevisstgjørende. Det er imidlertid nødvendig i hele prosessen, at bildelageren holder fast ved problematiseringen av intensjonen, men det er gjerne først helt mot avslutningen at bildelageren kommer til klarhet i det intensjonale.

Språkbetraktningen i Undersøkende praksis

Betegnelsen bildespråk er anvendt ovenfor. Hva språk er, erfarer jeg som både interessant og komplekst. Hvorvidt bilder kan oppfattes som en språkform, er en gammel akademisk diskurs, noe jeg har drøftet tidligere (Framgard, 1985, 1995, 2008). Innen lingvistikken regnes bare det talte og skrevne språket som språk (Andersen, 1978:2f; Theil, Simonsen, & Sveen, 2000:10). I språkbetraktningen av UP, ligger det ikke med nødvendighet en påstand om at bilder er språk, men en pragmatisk vurdering av hva språkforståelsen kan brukes til i en pedagogisk kontekst. Av denne grunn anvendes helst termen 'språklig' og 'det språklige'. Nedenfor vil jeg trekke fram fem forhold vedrørende språkteoretiske studier og bildespråklige praksis, som på ulikt vis har vist seg funksjonelle i utviklingen av UP.

Dobbel artikulasjon

Innen språkfilosofisk litteratur, kan en merke seg en viss tilbakeholdenhet når det gjelder å forklare hva språk er. En interesserer seg heller for språklige funksjoner og kjennetegn (Hovdhaugen, 1978:13ff; Rommetveit, 1972:11ff). Spørsmålet om hva språk er og ikke er i den menneskelige kommunikasjon, kortes lingvistisk ofte ned til spørsmålet om dobbel artikulasjon (Brenner & Hjelmquist, 1977:19; Eco, 1971:219ff): I det verbale språk, kan f.eks. ordet hest

defineres både på ordnivå og på bokstav/lydnivå, fordi ordet er kjent og brukt, og at vi har et visst antall lyder og bokstaver. Bilde av en hest kan defineres tilsvarende ordet hest, men på nivået tilsvarende lyder/bokstaver, er antallet av de mulige strekene, fargetonene, valørene, flatekonstellasjonene, osv., uendelig; hvor begynner og hvor slutter streken i f.eks. konturtegningen av en hest? Etter mitt skjønn har bildet derfor ikke denne doble artikuleringen (Framgard, 1985:22f; 1995:175f). Min erfaring tilsier at denne forskjellen mellom verbalspråklige tegn og billedspråklige tegn, utgjør en markant forskjell mellom språkformene: En kan ikke når en lager billedspråklige utsagn, hente språklige tegn eller figurer fra et høyst begrenset antall enheter eller figurer, slik en kan i det verbalspråklige. I bildelaging må en i stedet gjennomarbeide og dermed *gjennomleve* tegn og figurer på en helt annen måte. For det første sier dette noe om vanskelighetsgraden ved å lage bilder i stedet for ord og setninger. For det andre kan denne gjennomlevelsen ha virkning for det erkjennelsesmessige vedrørende tematikken i bildelaging, noe som bør kunne være av stor pedagogisk interesse.

Kommunikasjonsformer

Språkpsykologer som Caroll (1971:12) og Vygotsky (1982:361-416), hevder at vi har to hovedkommunikasjonsformer. Den ene formen, *interkommunikasjon*, er den vi til vanlig oppfatter som kommunikasjon, dvs. mellom sender og mottaker. Den andre formen, *intrakommunikasjon*, er at vi bruker språket når vi tenker og handler. I vår produktive og pedagogiske kontekst har vi erfaringer for at intrakommunikasjon er interessant å studere; den mer innadvendte arbeidsmåte der en har behov for å gjennomleve noe i bildearbeidet, kan i en bildespråklig kontekst kalles bildespråklig handling. I denne handlingsaksen oppstår gjerne en form for kommunikasjon eller interaksjon mellom bildelager og bildet, noe jeg har valgt å kalle *selvkommunikasjon* (Framgard, 1985:14; 1995:174). Denne kan oppleves som konfrontasjon mellom bilde og bildelager.

Oversettelsen

Et fenomen i selvkommunikasjonsprosessen griper inn i, og kan fungere forklarende overfor, det en kan kalle artikuleringen i den bildespråklige handling. Fenomenet benevner jeg som 'oversettelsen': *Oversettelsen er det som foregår mellom den innadgående og den utadgående side i ei bildespråklig handling* (Framgard, 1985:15f og 148; 1995:177f). Begrepet oversettelse er valgt for å markere spranget mellom sansing og ytring. I dette begrepet ligger mangesidige og til dels kompliserte prosesser som omhandler noen av de mest sentrale sider av bilders tilbivelsesprosess. Moustgaard (1981:42) behandler dette forholdet: En iaktbar gjenstand vil gjennom sansemessig stimuli føre til perseptuelle (diskriminerende og kategoriserende) prosesser, som først leder til tankemessig identifikasjon, dernest til tankemessig verbalisering og endelig til uttrykksmotoriske prosesser. Det uttalte kaller han 'det materialiserte uttrykk'. I bildearbeid tilsier våre erfaringer at når en fester noe til papiret, dvs. 'materialiserer et uttrykk' i Moustgaards forstand, vil en i resiperingen av dette, komme til å vurdere, godta eller forkaste, korrigere, osv. Vi vil i bildelaging måtte føye til mange ledd i tillegg før vi kommer til 'det materialiserte uttrykk'. En kan derfor tenke seg lange kjeder av slike prosesser i oversettelsen før en kommer fram til et punkt der det visualiserte fungerer tilfredsstillende. Moustgaard går ut fra at vi har et etablert verbalspråklig uttrykksapparat som kan anvendes i beskrivelsesprosessen. Ved dårlig språkbeherskelse vil den uttrykksmessige prosessen bli vanskeligere, og vil gjelde i det billedspråklige så vel som i det verbalspråklige. Dersom det billedspråklige beskrivelsesapparat innen det valgte bildemedium er dårlig utviklet, vil uttrykksproblemene kanskje bli det mest sentrale i prosessen. Ulikhetene i de uttrykksmotoriske prosesser, vil erfaringsmessig, være vesensforskjellig fra det verbalspråklige. Dette fører til en antakelse om at billedmessig beskrivelse er langt mer komplisert enn det Moustgaard beskriver. Jeg vil hevde at disse ulikhetene peker tilbake på forskjellene i den doble artikulering, der

gjennomlevelsen i oversettelsesprosessen når en lager bilder, kan utgjøre et vesentlig bidrag til forståelsen av det erkjennelsesmessige i det tematiske arbeidet.

Innhold/uttrykk

Dualismen innhold/uttrykk relateres til Saussure. Hans språkteori kan være noe problematisk her fordi den ble utgangspunktet for strukturalismen innen lingvistikken. Strukturalismen har etter min oppfatning en faglig parallell i formalismen innen vårt fagområde, og er en integrert del av disiplinorienteringen (Framgard, 1995:215-219). Den dualistiske tegnforståelsen har imidlertid vært viktig i utviklingen av UP (Framgard, 1985: særlig 24ff, 49-141 og 143ff). Tegnet består av talen og språkssystemet eller artikulasjon og begrep: Når et ord uttales eller artikuleres, resulterer dette i et begrep eller en formidling (Saussure, 1970:91-98). Saussure brukte også begrepene uttrykk og innhold, der innholdet er selve medieringen; det som formidles, mens uttrykket er måten innholdet uttrykkes eller artikuleres. Dette kan framstille som følger: *Innholdet* er det som blir begrepsliggjort i et utsagn, mens *uttrykket* er selve formuleringen av utsagnet. Det innholdsmessige og det uttrykksmessige kan studeres hver for seg, men er som en ser her, intimt forbundet med hverandre i utsagn. Enheten av innhold og uttrykk kalles betydning og framkommer i formidlingen. Kommunikasjon forutsetter at en meddelelse oppfattes. Det meddelte framkommer gjennom bruk av uttrykksmidlene. En kan derfor si at i *en kommunikasjonsituasjon står uttrykket i innholdets tjeneste*. Ut fra en språklig betraktningssmåte har et bilde alltid innhold, uttrykk og betydning. En kan legge merke til at uttrykksbegrepet i Saussures terminologi, er mer spesifikt enn slik begrepet uttrykk til vanlig anvendes, der en med bildeuttrykk, eller bare 'uttrykket' noen ganger mener det bildet uttrykker, dvs. innholdet, andre ganger måten bildet er uttrykt på, dvs. uttrykket, eller også innholdet slik det er uttrykt, dvs. betydningen (jfr. Framgard, 2008:23ff). I en bildespråklig kontekst kan et bildeinnhold komme mer eller mindre tydelig fram, men et bilde kan ikke ha mer eller mindre innhold. I denne konteksten blir det meningsløst fordi alle former for bildespråklige virkemidler, de konkrete strekene eller fargeklattene på bildeflata, alltid vil formidle noe ut fra måten de har blitt til på. Denne begrepsforståelsen fører til at alle bilder og gjenstander formidler noe, gir uttrykk for noe eller kommuniserer noe – ut fra sin egenart. Oppfatningen har på flere måter hatt konsekvenser for sentrale sider i utarbeidelsen av UP. Distinksjonen innhold/uttrykk tilhører en reseptiv, dvs. mottakende posisjon. I UP arbeider vi både reseptivt og produktivt. Det produktive handler om det å lage bilder, mens det reseptive handler om interessen for det perseptuelle, kommunikasjon både med egne bilder i bildeprosessen og det billedkulturelle felt. Ved at disse verbalspråklige forståelsesformer er overført til det billedlige, kan det uttrykksmessige studeres gjennom *måten* bildet er uttrykt på. Innholdet eller det bildet uttrykker, kan studeres gjennom *det* bildet uttrykker. En konsekvens av den språkleteoretiske forståelse er innholdets forrang for uttrykket: Det uttrykksmessige blir redskap for det innholdsmessige.

Intensjonalitet og bruk av bildespråklige virkemidler

Ettersom vi i særlig grad arbeider produktivt, trenger vi produktive begrep. Som produktivt begrep er derfor innhold erstattet med *intensjon*; hvilket innhold ønsker bildeproduzenten å tematisere. Uttrykksbegrepet er erstattet med *bildespråklige virkemidler*, gjerne benevnt som virkemidler eller også virkemiddelbruk. Med virkemiddelbruk menes hele den *verktøykassen*

en kan ha bruk for i realiseringen av det intensjonale. Verbalspråklig artikulering følges gjerne av gester og kroppsspråk i måten å uttrykke seg på. I det billedspråklige representerer virkemiddelbruken selve anvendelsen av uttrykksmulighetene, de aktive en velger fra og en har til rådighet i en kommunikasjonssituasjon. Uttrykksapparatet inneholder mulighetsbetingelsene på det praktisk/tekniske område. I det å kunne formulere seg, få til å uttrykke seg i bilder, er språklige innsikter og kunnskaper nødvendige; f.eks. komposisjonsforhold som utsnitt, bildevinkel, format, rytme, bevegelse, osv. I denne språklige oppfatningen av faget er det selvfølgelig at en trenger kunnskaper om blyant, farger, pensler, papirkvaliteter, ferdigheter i å anvende redskaper, osv., fordi dette er selve *forutsetningene* når tegn og tegnkombinasjonene skal konstrueres (Framgard, 1992:21ff; Framgard, 1985:49-141; Framgard, 1995:Kap 4). Et resultat er at til viktigere det innholdsmessige er for billedlageren, til bedre må vedkommende beherske uttrykksapparatet.

Det billedkulturelle område

Når vi relaterer bildeproduksjon til det verbalspråklige, blir interessen for det bildekulturelle en nødvendighet: Biledspråket forefinnes i bildekulturen som bærer i seg tradisjoner, konvensjoner, uttrykksmåter, stilarter, gener, osv. På mange måter kan vi si at bildekulturens ytringsformer er biledspråket. Dette får virkning reseptivt og produktivt i måten bildekulturen betinger og styrer våre oppfatninger av bilder, og at vi dermed i det produktive kontinuerlig er knyttet til det billedkulturelle: Som bildelagere produserer vi kultur, og fungerer slik som kulturindivid. Dessuten må vi kontinuerlig forholde oss bevisst til de gener vi opererer innenfor, noe som fører til at kunsthistorien og hele det billedkulturelle felt blir aktiv del av bildearbeidet. En konsekvens her er å ta elevenes/studentenes kulturgrunnlag på alvor, fordi dette er den enkeltes utgangspunkt i enhver bildeprosess.

Uttrykksapparatet

Alle valg vi gjør i det biledspråklige arbeidet, vil formidle noe og dermed være bærere av betydning. Selv hvor lite vi foretar oss på en bildeflate, f. eks. setter en strek, vil denne gi uttrykk for noe; er den følsom, gir den uttrykk for kraft, styrke, osv. Det vi foretar oss vil alltid formidle noe til den som betrakter, slik også til oss selv mens vi arbeider.

På mange måter tilhører hele dette avsnittet om uttrykksapparatet det billedkulturelle området, fordi det er her biledspråket har oppstått, utvikler seg og stadig eksisterer. Dermed kan alle kategoriene som nevnes her, oppfattes som kulturprodukter. For å nansere, velger jeg likevel å framstille verktøykassen som nedenfor der billedkulturelle faktorer inngår:

Grunnelementer

Innen det formale apparat finnes ulike system og enheter. Punkt, linje, flate, farger, valører, m.m. regnes gjerne som grunnelementer (Mørch, 1994:58ff). Disse ikke-betydningsbærende elementer/figurer brukes til å danne tegn eller betydningsbærende elementer.

Material-, teknikk-, redskapsfaktorene (m/t/r)

Med materialer mener vi slikt som papirtyper, farge, osv. Teknikker kan være grafiske teknikker, maleteknikker, osv. Redskaper er f.eks. pensler, kullstifter, osv.

Framstillingsformene

Disse er nært knyttet til m/t/r-faktorene. Det som menes her, er *anvendelsen* av tegning, grafikk, maleri, osv. Framtredelsesformen er også å betrakte som et virkemiddel når en lager bilder, fordi de ulike tilvirkingsformene kan ha noe ulike funksjonsegenskaper som medier. Er f.eks. formen to- eller tredimensjonal? Disse områdene representerer selvsagt store faglige områder

der kunnskap og fortrolighet til disse er vesentlig. Praktisk og faktisk anvendelse av disse forhold er sentrale i undervisningen.

Bildekulturelle faktorer

Vi sosialiseres inn i en bildeverden. Når vi lager bilder, fungerer dette ubevisst som brillene vi ser verden gjennom. Men sosialiseringen kan også utnyttes bevisst i anvendelsen av verktøykassen: Hvilke stilarter skal vi velge: Det ekspressive, det romantiske, det realistiske, osv. Skal vi benytte det abstrakte eller figurative? Osv.

Estetiske faktorer

Dette feltet er nær beslektet med billedkulturelle faktorer. Sentralt innen det estetiske, regnes det formalestetiske, som gjerne knyttes til begreper som rytme, balanse, bevegelse, harmoni, proporsjon, kontrast, form, osv. (Mørch, 1994:61ff). Det finnes ulike systemer. Den formelle estetikk som især går tilbake til Bauhaus (Droste, 2007; Whitford, 1984), betraktes gjerne som relativt allmenngyldig i billedkunsten og billedkulturen. Denne, etter min mening, noe statisk oppfatningen, erfarer jeg er særlig framtreddende innen disiplinorientert bildepedagogikk, og jeg tenker at vi trenger et mer dynamisk begrep: Den visuelle estetikk knyttes gjerne til sanselighet og vår oppfattelse og opplevelse av det visuelle, eller også hvordan bilde framtrer for oss (Baumgarten, 2008ff; Gombrich, 1972; Hohr, 1996; Hohr & Pedersen, 1996). Ettersom måten vi sanser noe på kan variere bl.a. over tid og sted, er det en rimelig antakelse at det estetiske er tidsavhengig, og dermed også konvensjonsavhengig. Dette fører til en forståelse av estetikken som tids-, norm- og konvensjonsavhengig, og dermed ikke som allmenngyldig. Estetikkbegrepet her baserer seg derfor på at estetikk er kulturavhengig og at estetiske framtreddelsesformer har blitt og blir til i kulturen, i måten å bruke bildespråket på. Estetiske virkemidler representerer uttrykks- og komposisjonsmessige mulighetsbetingelser som kan anvendes i bildeproduksjonen. Ettersom dette ut fra min forståelse, er uløselig knyttet til hva som uttrykkes, kobles estetikken her til forholdet mellom innhold og uttrykk i måten betydningen framtrer på. Hvordan noe er uttrykt og måten dette er uttrykt på, blir dermed sentralt innen bildenes estetiske framtreddelse. Denne framtreddelse vil slik være betinget av vellykkethet i framstillingen. På denne måte framstår et slektskap mellom det estetiske og bildebetydninger. Dessuten kan vi merke oss at begrepet *form* her ikke framstår som et overordnet begrep, men som et blant flere innen systemet av estetiske virkemidler.

Språkbruk

Med språkbruk menes hvordan den enkelte bruker uttrykksapparatet, slikt som håndlag, framstillingsmåte og personliggjøring av uttrykksmåten. Mens språket er noe en blir født inn i, og dermed noe vi har felles, er måten å bruke språket på personlig.

Lærerrolla i Undersøkende praksis

Ut fra mine erfaringer som lærer, er lærerrolla i UP relativt krevende; hvordan opptrer læreren, hvilke spørsmål stilles, hvordan stilles spørsmålene, hvilken innvirkning har læreren på studentene og på bildene det arbeides med? (Jfr. Fig. 4). Denne lærerrolla søkes realisert gjennom en sokratisk tradisjon (Nielsen, 1977). Relasjonen til studentene er derfor en viktig premisse. Det er vedkommende student som har anelser, intensjoner, og som forsøker å få uttrykt det han/hun er opptatt av. I UP er det først når læreren vet noe om bildelagerens intensjoner at veiledning er mulig. I disiplinorienterte praksisformer kan læreren komme til å styre

bildeprosessen ut fra egen smak og erfaring, og dermed kan studentens bildeytringer i stor grad bli resultat av lærerens oppfatninger, bildesyn og bildeideer.

Der studentene innledningsvis forsøker å finne ut av sin tematiske orientering, kreves det en individorientert handlingskompetanse. Veiledningen her kan erfaringsvis være å hjelpe studentene i tematiseringen gjennom bildene de har laget så langt: Hvilke bilder har slektskap til studentens fascinasjoner? Læreren forsøker her å opptre særlig aksepterende. Aksepten ligger bl.a. i å godta andres uttrykksmåte. Sentrale spørsmål og problemstillinger i innledende faser der en undersøker mulighetene, kan være: Hva er det du er opptatt av, fascinert av? Hva vil du uttrykke? Hva vil du egentlig med bildene dine? Er det noe du ønsker andre skal oppfatte?

I mellomliggende faser, der en vekselvis arbeider med både innsnevring og utvidelser av tematikken, kan spørsmålene og problemstillingene være: Hvilke bilder er viktige for deg? Hvorhen i bildet syns du at du får sagt noe? Hvilke bilder fanger intensjonen? Hva må du foreta deg i bildet for å få sagt det du ønsker? Hva vil du egentlig fram til? Denne type problemstillinger oppfatter jeg som vesentlige i lærerrollen når lærer og student reflekterer sammen i samtaler og veiledning. Her får læreren bruk for alt han har av sensitivitet i forhold til studenten, og overfor bilder som studentene produserer. Det kan stilles store krav til vårhet, og om en kan si storhet. Vårhet overfor det personen er opptatt av og som vedkommende kretser rundt. Storhet i å øyne mulighetene i relativt beskjedne skisser blant mer bearbejdede ting. For å komme videre viser det seg ofte at læreren kan være nødvendig som en slag katalysator for å avklare bildeproblemer som studenten arbeider med.

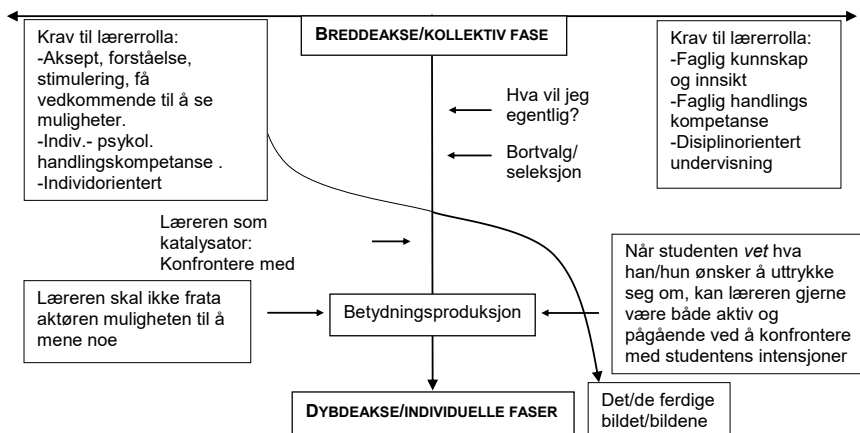


Fig. 4: Lærerrollen i Undersøkende praksis

I avsluttende faser, der bildelageren har kommet fram til de motivene som kan inneha potensialet vedkommende er på jakt etter, kreves faglig kompetanse og innsikt. Her kan spørsmålene og problemstillingene være: Hva vil du uttrykke deg om? Hvordan få fram det du vil uttrykke? Hvordan må du uttrykke deg for å få fram det du vil, – for å få bildet/-ene dit du ønsker? Hvilke uttrykksmuligheter har du? I interaksjonen student – bilde – lærer, der problemløsninger diskuteres, kan selvsagt læreren antyde forslag til problemløsninger: Men – det er studenten selv som har overveielser, som foretar sine valg og gjør undersøkelser. Når læreren vet mer om hva som intenderes i bildeytringen, kan og bør han i en helt annen grad

være både kritisk og konfronterende. Til større engasjement og til sterkere det intasjonale framtrer hos studenten, til mer kritisk og konfronterende kan læreren tillate seg å være. I veiledningene må læreren forsøke å gå via studentens intasjonler for å avklare hva vedkommende ønsker å uttrykke seg om. Dersom det er vanskelig å avklare det intasjonale, kan det være en god idé å analysere bildet/-er sammen med studentene. Det bildet/-ene da viser seg å formidle, fungerer konfronterende overfor studentene: Er det dette du ønsker å si? Det å konfrontere gjennom bildeanalyse, kan være en nødvendig hjelp for å avklare det intasjonale. Men det er ikke læreren som først og fremst skal finne ut av det intasjonale. Selv om læreren både kan og bør være pådriver i spørsmålstillingene, er det bare individet i bildeprosessen som bør ha interesse av å ta stilling. Konfrontasjonsprinsippet og kravstilling til intasjonbearbeidningen er sentrale ledd i denne pedagogiske virksomheten. Det kan dels handle om læreren som konfronterer studenten gjennom intasjonarbeidet, dels og ikke minst, blir studenten konfrontert av egne bilder slik de framtrer. Ved å bli konfrontert med sine kommunikative ønsker, må studenten arbeide bevisst med bildespråklige virkemidler for å få bildebetydningene i ønsket retning.

Når studentene tar opp emner som berører dem på et personlig plan, kan dette selvsagt by på problemer, og grensen til terapi kan oppleves problematisk. UP handler ikke om terapi, selv om bildematerialet kan ha terapeutisk potensiale. Om studentene tar opp problemer der de er nærgående med seg selv, er det imidlertid nødvendig at læreren må få et visst innblikk i hva tematikken handler om, for å få mulighet til å hjelpe vedkommende framover i bildearbeidet. Det vi imidlertid må kunne gå ut fra, er at dersom en student kommer inn på en form for følsom tematikk, arbeider også studenten med bilder som er nære, viktige og virkelige.

Undersøkende praksis som bidrag til ‘Den tredje vei i billedpedagogikken’

UP er utviklet som prosjektmetodikk for studenter i bildeundervisning. Dette adskiller seg fra praksisformer jeg har sett i Danmark. Som bildepedagogikk relateres det bildespråklige til det konkrete bildeskapende, noe som har fått klare konsekvenser for forståelsen av denne bildepedagogikken som syntese. UP er mitt bidrag til Den tredje vei.

Undersøkende praksis som syntese

Omdreiningpunktet i UP er en syntetiserende virksomhetsorientering der individorientering og disiplinorientering er gjensidig avhengig av hverandre. Individorienteringen tar utgangspunkt i noe som er nært, viktig og virkelig for studentene, deres engasjement, fascinasjoner og kulturgrunnlag. Faginteressen går enkelt ut på at individene må kunne tilegne seg faglige redskaper, i form av kunnskaper, ferdigheter, innsikt i konvensjoner osv., for å oppøve og å forbedre sine faglige uttrykksmuligheter, og for å få fram det de intenderer i bildene sine. Gjennom dialektisk tilnærming forsøkes på denne måten å inkludere faglig interesse og individinteresse, ikke ved å kompromisse mellom tradisjonene, men ved å reise en ny praksisform i interaksjonen individ og disiplin. UP har derfor intasjon om å kunne fungere som brobygger mellom faglige motsetninger (jfr. Framgard, 1985, 1995).

Det bildespråklige

I UP er den bildespråklige interessen først og fremst rettet mot studentenes bildeproduksjon, og hvordan en språklig forståelse kan ha innvirkning på det produktive aspekt og mulige didaktiske konsekvenser av dette. Erfaringsmessig fungerer arbeidet med intasjonaltitet og bruk av bildespråklige virkemidler klagjørende for forståelsen av virkemiddelbruk i betydningsproduksjon. Rent praktisk handler dette om *hva* en ønsker å uttrykke seg om – og *hvordan*, for å få ytret det en ønsker: Hvordan påvirke bildebetydningene ut fra et bevisst forhold til uttrykksapparatet.

Det metodiske

UP anvender bilder som undersøkelsesform der det problemløsende arbeid er sentralt, og en legger opp til at undersøkelsen skal kunne danne et oppmerksomhetsfelt som rammen for bildeyttringene. En arbeider systematisk i bredde-/dybdeaksjon (jfr. Fig 4), og i oppfølgende prosesser (jfr. Fig. 3). Denne form for dialogisk systematisering i arbeidet med virkemidler og intensjoner, fører erfaringsmessig til en faglig dynamikk som fungerer bevisstgjørende overfor både det intensjonale og bruk av bildespråklige virkemidler.

Undersøkende praksis og norske læreplaner

Aktualiteten til UP handler i stor grad om relasjonen og posisjonen til læreplaner i norsk skole. Generell del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, LK06) tar utgangspunkt i ulike mennesketyper eller menneskeidealer. Utviklingen av disse mennesketyper eller idealene skal realiseres gjennom undervisningen i de ulike fag i skolen. Ut fra min forståelse stiller Generell del opp et dynamisk kunnskapssyn der skolens virksomhet baseres på prosess og menings søking.

Formålet for faget Kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006) sier noe om både individorientering og disiplinorientering. Som grunnleggende ferdigheter er nevnt:

...refleksjon over og vurdering av opplevelser, estetiske virkemidler og sammenhenger/ ...uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler/ ...tolke tegn og symboler og å få inspirasjon til skapende arbeid/ ...arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer/ ...kunne søke informasjon og for selv å produsere informasjon i tekst og bilder (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 3-4).

Selv om en her kan finne eksempler på individorientering, ligger etter mitt skjønn hovedvekten på disiplinorientering. Kompetansemålene har etter min vurdering en utforming som i det alt vesentlige får disiplinorientert faginnretning. Når det gjelder læreplanene for den videregående skole; Studiespesialisering for formgivingsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006b), møter en et mer statisk kunnskapssyn, der mennesket skal dannes til noe; en skal reprodusere kunnskaper ut fra et gitt kunnskapsinnhold. Skolens virksomhet preges i stor utstrekning av teknisk og instrumentell tenkemåte. Ferdighets- og kunnskapsmål er nærmest enerådende, og kompetansemålene er rent disiplinorienterte.

De ulike planene for de enkelte fag skal fungere som redskaper til å virkeliggjøre Generell del av læreplanen, noe vi har erfart er problematisk. Den generelle og overordna læreplanen lar seg derfor ikke uten videre forene med de aktuelle læreplanene for fagene, og dermed er det utfordrende å oppnå at elevene gjennom det faglige arbeidet skal nå også de elevsentrerte og virksomhetsorienterte mål som er framsatt. Det kan virke som en må ta for gitt at når overordna målsettinger er opptatt av eleven, vil arbeidet med fagene uten videre realisere målsettingene. Planene skal riktignok sees i sammenheng, på den ene sida overordna og målsettende planer, og på den andre de konkrete læreplanene, men det er et kjent problem i læreplanarbeid at det byr på vanskeligheter å få en god sammenheng mellom overordna målsetningsnivå og det konkrete iverksettende nivå. Desto viktigere er det å lykkes i disse bestrebelsene, fordi det er planene for fagene som representerer det konkrete og iverksettende arbeidsredskap for læreren.

Appendiks

UP var slik jeg erfarte det, tidlig ute med forståelse for og interesse av elever/studerter som kulturindivider, noe som nettopp er framtrede i den danske bildepedagogikken jeg viser til. Denne er videreutviklet bl.a. som *Estetiske læreprosesser* (Austring & Sørensen, 2006; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Kristian Pedersen, 1999b), og *Bildepedagogiske kulturstudier* (Buhl & Flensborg, 2011; Buhl, Flensborg & Illeris, 2003). Som kulturindivid har individene kultur

og er en del av kulturen, noe som er sentralt i UP. I Norge er bl.a. pedagogen og didaktikeren Else Marie Halvorsen en sentral talsperson for denne forståelse. I hennes kontekst drøftes dette som *Det dobbelt kulturbegrep* (bl.a. Halvorsen, 1996, 2004). Når det gjelder relasjonen individ – kultur og slektskapsforhold med andre pedagogiske tradisjoner, er UP også nært beslektet med sosiokulturelle læringsteorier (Säljö, 2001).

Vekstfilosofien ville neppe blitt til uten stedet den utviklet seg fra. UP kunne heller ikke blitt til uten vekstfilosofien. I realiteten står vi på skuldrene til generasjonene før oss. Vi kommer ikke til syntesen uten antitesen. Det er ved å skjerpe kritikken vi kommer videre.

Erling Framgard

Høgskolelektor

Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Institutt for forming og formgivning

E-post: erling.framgard@hit.no

Litteratur

- Aakre, J., Scharning, H. S., & Rundereim, M. (2010). *Prosjekthåndboka: for kreative team*. Oslo: Universitetsforl.
- Andersen, E. (1978). *Temaer i anvendt lingvistik*. København: Akademisk Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750) (pp. 11-16). Oslo: Universitetsforl.
- Braut, T. (1977). *Funksjon*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Brenner, S.-O., & Hjelmquist, E. (1977). *Språkets psykologi : språk och tänkande i socialt samspel*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpedagogik*. København: Hans Reitzel.
- Buhl, M., Flensborg, I. & Illeris, H. (2003). Visuel kultur som ny pædagogisk faglighed. *Unge pædagoger*, (7/8), 2-57.
- Bull-Hansen, R. (1959). Formingsfagene i dagens skole. *Forming*, (3), 3-6.
- Børns billeder - børns verden : udstillingskatalog og særnr. af df3 formning*. (1981). Gedved: df3.
- Carroll, J. B. (1971). *Sprogets og tænkningens psykologi*. København: Reitzel.
- Cornell, P. (1985). *Bildanalys: teorier, metoder, begrepp*. [Stockholm]: Gidlunds.
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal.
- Droste, M. (2007). *Bauhaus 1919-1933: reform und avantgarde*. Köln: Taschen.
- Eco, U. (1971). *Den frånvarande strukturen : introduktion till den semiotiska forskningen*. Lund: Bo Cavefors bokförlag.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis*. Værlose: Billesø & Baltzer.
- Flensborg, I. (1994). *Rumopfattelser i børns billeder : relationer mellem rumlig orientering og visuel repræsentation: Danmarks lærerhøgskole*. Inst. for billedkunst, håndarbejde, musik og medicpædagogik CY - [København].
- Flensborg, I., & Holm Sørensen, B. (1983). *Temaer i billedpædagogik*. København: Gjellerup.
- Framgard, E. (1985). *Bilde - bærer av betydning*: Telemark lærerhøgskole.
- Framgard, E. (1992). Ideologi, fagkritikk og en ny praksis. *Forming i skolen*, (4), ?-?.
- Framgard, E. (1994). Reform 94 og Undersøkende praksis. *Forming i skolen*, (2), ?-?.
- Framgard, E. (1998). *På veg mot en ny bildepædagogikk? Undersøkende praksis : en språkbasert, prosjektorientert, problemrettet bildeundervisning*. [Notodden] Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag og folkekultur.
- Framgard, E. (2008). Det kommunikative, ytringer og det språklige *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser* (Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbeite inom utbildning i slöyd. ed., pp. 7-30). HiT, Notodden: NordFo.
- Gombrich, E. H. (1972). *Konst och illusion: en studie i bildframställningens psykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: en begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M. (1997). *Håndværkets skole: om undervisning og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hohr, H. (1996). Opplevelse som erkjennelsesform. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 280-288.

- Hohr, H., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. [København]: Dansk lærerforening.
- Holm Sørensen, B. (1998). *Det æstetiske i et dannelseperspektiv*. [København]: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holm Sørensen, B., Buhl, M., & Meyer, B. (2005). *Medier og IT - læringspotentialer*. København: Danmarks pædagogiske universitets forl.
- Hovdhaugen, E. (1978). *Språkvitenskap: en elementær innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billedet, pædagogikken og magten: positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Johannessen, J.-A., & Olaisen, J. (1995). *Prosjekt: hvordan planlegge, gjennomføre og presentere prosjektoppgaver, utredninger og forskning*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet Generell del*: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet*. Læreplan i kunst og håndverk. <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>
- Kunnskapsdepartementet *Læreplanverket i Kunnskapsløftet* (2013/2014). Studiespesialisering med formgivingsfag: <http://www.udir.no/kl06/STFOR1----/>
- Köhler, H. (1984). Fascinasjonsformer i 2. klasse. *Forming i skolen*(5 og 6), 59.
- Köhler, R. (1982). Børns bilder - børns verden, - et pædagogisk utviklingsprosjekt om børnebilleders sosialisasjon. *Forming i skolen*, 16(1), 4-9.
- Köhler, R., & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Bredsten (Ollerupvej 10, 7182): Ulrika.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1971). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Marx, K. (1867/1970). *Kapitalen* (Vol. 5-7). Oslo: Pax.
- Marx, K. & Engels, F. (1818-1883/1984). *Det kommunistiske manifest*. Oslo: Tiden
- Moustgaard, I. K. (1981). *Beskrivelse og kommunikation: kapitler af beskrivelsens psykologi* (Vol. 50:2). København: Kommissionær: Munksgaard.
- Myhre, R. (1972). *Pædagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius.
- Mørch, A. (1994). *Form og bilde*. (Nota bile nr. 2) Notodden: Telemark lærerhøgskole
- Ness, E. (1974). *Pædagogisk oppslagsbok*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, A. M. (1994). *Køn og symbolleg i børns bilder*. København: Danmarks lærerhøgskole.
- Nielsen, B. (1973). *Praksis og kritikk: om uddannelsesformål og deres gennemførelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Nielsen, F. (1977). *Pædagogisk teori og praksis*. S. I.: Borgen.
- Nordström, G. Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet: den polariserande pedagogikens grunder*.
- Pedersen, K. (1990). *Udvikling af billedpædagogikken. Nordisk pedagogikk*. (1-2).
- Pedersen, K. (1997). *Teorier og temaer i børnebilledforskning*. [København]: Dansk lærerforening.
- Pedersen, K. (1999a). *Bo's billedbog - en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Pedersen, K. (1999b). *Æstetiske lære- og billedprocesser: et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Pedersen, K. (2004). *Rekonstruktion af billedpædagogikken*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Romilson, C., & Nordström, G. Z. (1978). *Skolen, billedet, samfunnet*. Oslo: Pax.

- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik.* Oslo: Universitetsforl.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän lingvistik.* [Staffanstorpe]: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schyl-Bjurman, G., & Strömberg-Lind, K. (1977). *Dialogpedagogik.* [København]: Fremad.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Theil, R., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2000). *Innføring i lingvistik.* Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i kunst og håndverk.* Lastet ned 16.08.2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Studiespesialisering med formgivingsfag Vg1.* Lastet ned 16.08.2014 fra <http://www.udir.no/kl06/STFOR1---/>
- Vygotski, L. S. (1982). *Tænkning og sprog.* København: Reitzel.
- Whitford, F. (1984). *Bauhaus.* London: Thames and Hudson.
- Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: changing the face of arts education.* Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

Master- og ph.d.-studier

Master i design,, kunst og håndverk, campus/nett
Ph.d. i kulturstudiar

Søknadsfrist: 15 april

www.usn.no/

