

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

<http://www.usn.no>

© 2021 Tove Nordstokke
Studentnummer: 193860

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Forsidebilde er en ordsky laget på <https://wordart.com/> med alle ni elevers betraktninger om bilde til Joan Miró.

Sammendrag

Avhandlingen er en tilstandsrapport for hvordan elever på mellomtrinnet bruker den grunnleggende ferdigheten lesing til å forstå og tolke bilder i kunst og håndverk.

Gjennom ni intervjuer med elever på mellomtrinnet har jeg utforsket hvordan de leser, tolker og prøver å forstå. Jeg har tatt utgangspunkt i fire bilder, som både er abstrakte og konkrete. Gjennom intervjuene har elevene forklart hvordan de forstår bildene, og jeg har tolket intervjuene og sett på dem i lys av relevant teori på fagfeltet.

Undersøkelsene jeg har gjort gjennom eget skapende arbeid og intervjuer antyder flere ting, for det første at elever er veldig i nået. De tar med seg erfaringer fra det de nettopp har opplevd inn i møtet med spesielt abstrakt kunst. Den abstrakte kunsten jeg har brukt har få konkrete holdepunkter og kan tolkes i de fleste retninger. Elevene tolket denne abstrakte kunsten i retning av noe de nettopp har erfart. Det andre som har fått fokus i undersøkelsene er måten elevene forteller at de beveger blikket sitt i bildeflaten. De fleste leser enten fra midten og utover eller fra det ene til det andre spennende øyet ser. Det tredje og siste som antydes er at elever bruker den grunnleggende ferdigheten lesing når de tolker bildet, selv om en av elevene påpeker: «bilder kan ikke leses.» Fordi det er jo ingen ord å lese. Allikevel tolker alle elevene bildene og prøver å forstå hva som menes og legger betydninger i fargene. De er flinke til å gjenkjenne og avkode, men trenger mer øving på å reflektere kritisk over visuelle virkemidler og kulturelle referanser.

Utdanningsdirektoratet sier i læreplanen at elever skal kunne tolke, forstå og vurdere visuelle omgivelser etter endt skolegang. På mellomtrinnet er en på vei, men en må ikke tenke at dette kommer av seg selv. Det er noe en må jobbe med jevnt og trutt. Lesing er ikke bare det å lese bokstaver, å lese bilder er en del av det å lese.

Abstract

This paper considers reading as a wider concept than just text. The curriculum in arts and crafts states that reading also includes pictures, illustrations, symbols, and graphs. Therefore, this paper examines how students in middle school read visual art. How do they use their reading skill when they meet symbols not letters and words? Through nine qualitative interviews middle school students read pictures and interpreted them. The information they gave me, was analyzed with relevant theory in mind. The results implicate that students in middle school read pictures as they are, very specific. They have a grasp of the main terms but use day to day language when they read pictures. The students are also very present in the moment, and the abstract paintings show that when there are no visual precise clues, the students use their present situation as background. They take their most recent experiences with them when they read visual art. Most of the students I interviewed read pictures either from the middle and out, or from the most interesting thing to the next interesting thing. Most of the students I interviewed agree that you can read pictures and understand someone else's perspective. But some of the students were very particular about the fact that you cannot read, if there aren't any words. The results show that students in middle school read pictures very differently from one another. They are still kids, even though they are considered more adults and cognitively they can perceive more and think more abstractly. They are still young and need to learn. Teachers and other adults need to invite kids in and show them how art can have a lot of perspectives and communicate both good and bad.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	6
Forord	10
1 Innledning	11
1.1 Den enkelte læreres oppdrag	12
1.2 Mitt oppdrag for oppgaven	13
2 Problemstilling	14
2.1 Nøkkelbegreper	14
2.1.1 Bilde-leseferdighet	14
2.1.2 Å lese	14
2.1.3 Å lese bilder	15
2.1.4 Kommunikasjon	15
2.1.5 Estetisk kompetanse	15
2.2 Avgrensinger	16
2.3 Oppgavens oppbygning	16
3 Faglig forankring	18
3.1 Lese-, skrive- og muntlige ferdigheter i alle fag	18
3.2 Det taktile – å lese med hendene	22
3.3 Nasjonale prøver	22
3.4 Motivasjon og mestring	25
3.5 Bilde kompetanse i dagens samfunn	27
3.6 Bilde som en tekst	30
3.7 Bilder sammen med tekst	31
3.8 Faglig forankring sammenfattet	32
4 Teoretisk ramme	33
4.1 Hele eleven	33
4.2 Abstrakt og konkret tenkning	34
4.3 Forskjellige måter å forstå kunstverk	35
4.3.1 Imitasjonsteorien	36
4.3.2 Uttrykksteorien	36

4.3.3	Opplevelses- og resepsjonsteorien	37
4.3.4	Formalistisk teori	38
4.3.5	Bilder kan forstås i flere lag	39
4.4	Fargers virkning i bilder	39
4.5	Hva påvirker et bildeuttrykk?	40
4.5.1	Farger og lys	41
4.5.2	Tekstur og overfalte	41
4.5.3	Bevegelse.....	42
4.5.4	Balanse	42
4.5.5	Komposisjon	42
4.5.6	Betrakteren	43
4.6	Hvor i bildet fokuserer øyet?	43
4.7	Blikksporing	45
4.8	Teoretisk ramme sammenfattet.....	46
5	Metoder	47
5.1	Fenomenologi.....	47
5.2	Grounded theory	47
5.3	Kvalitativt intervju som metode	49
5.4	Undersøkelsens oppbygning	50
5.4.1	Valg av tema	50
5.4.2	Utvalg av informanter.....	50
5.4.3	Valg av bilder	51
5.4.4	Utarbeiding av intervjuguide	54
5.4.5	Intervjuene	56
5.4.6	Transkribering.....	57
5.4.7	Koding av Transkriberingen	57
5.5	Relabilitet og validitet.....	61
5.6	Mulige feilkilder	62
5.6.1	Mine feilkilder.....	63
5.7	Metode sammenfattet	64
6	Resultater	66
6.1	Bilde 1.....	66

6.2	Bilde 2.....	67
6.3	Bilde 3.....	69
6.4	Bilde 4.....	70
6.5	Leseretning.....	71
6.6	Egenvurdering og mestring	72
6.7	Tanker elevene hadde om bildene	72
6.8	Hvor bør en lære å lese bilder	73
6.9	Ord	73
6.10	Koding og tabeller	74
6.11	Mitt skapende arbeid	76
6.11.1	Proessen	76
6.11.2	Inspirasjon	81
6.11.3	Ferdig produkt	82
6.11.4	Elev 2	82
6.11.5	Elev 5	83
6.11.6	Elev 9	85
6.12	Resultater sammenfattet	86
7	Diskusjon	87
7.1	Å lese bilder.....	87
7.1.1	Regelløs - grammatikk	87
7.1.2	Didaktisk – fri fly	88
7.1.3	Abstrakt – konkret.....	88
7.1.4	Lett - vanskelig.....	89
7.1.5	Dissonans – Resonans i fager og mening.....	91
7.1.6	Vurdering - Mestring	91
7.2	Foreldres kunnskapskapital – Elevens frie mulighet.....	92
7.3	Bilde - Tekst	93
7.3.1	Ord er fattige – bilder er diffuse.....	93
7.4	Betrakterens påvirkning	94
7.4.1	Livserfaring - utvikling	94
7.4.2	Betrakteren blir påvirket	95
7.4.3	Kontekst	96

7.5	De forskjellige kunst-teoriene	96
7.6	De grunnleggende ferdighetene	99
7.6.1	Jobbes med alltid – må jobbes med aktivt	99
7.6.2	Lese for å hente informasjon – Lese for å forstå	99
7.7	Hvordan kan jeg bruke resultatene til å styrke faget kunst og håndverk i skolen?	100
7.8	Diskusjon sammenfattet.....	101
8	Avsluttende refleksjoner	103
9	Bibliografi	105
Vedlegg	111
	Vedlegg 1 - Intervjuguide	111
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	116
	Vedlegg 3 - Godkjenning fra Bono	119
	Vedlegg 4 – Kvittering på kjøpt fil.....	120

Forord

Takk til alle informantene, oppgaven hadde ikke være mulig uten dere. Takk til min familie, dere er mine beste støttespillere og har hjulpet i prosessen frem til endelig levering av master. Takk til kollokviegruppen og veilederne, dere har dratt og motivert meg. Takk til korrekturleserne og takk til kaffe og sjokolade! Og ikke minst takk til Bo Burnham, som satte alt i et perspektiv.

Avhandlingen krever ingen spesielle forkunnskaper, men kjennskap til fagfeltet er å foretrekke.

Stavanger, 14.05.2022

Tove Nordstokke

1 Innledning

Lesing er grunnsteinen for videre læring igjennom hele livet og veien inn i arbeidslivet ifølge FN (2020). FN har derfor satt det som sitt bærekraftsmål nummer 4 at alle gutter og jenter skal få fullføre gratis og likeverdig skolegang innen 2030, og at en skal oppnå universell tilgang til høyere utdanning med god kvalitet.

Kommunen jeg jobber i scorer jevnt over dårligere på lesing enn nærliggende kommuner. Lesing har derfor vært et satsingspunkt i flere år i kommunen, og de har blant annet foreslått å bruke leselærere som et styrknings tiltak. Jeg har derfor jobbet som leselærer et par år. En leselærer jobber med elever i små grupper og styrker deres lesekompetanse. For omtrent to år siden skjedde dette da jeg skulle lese leseleksen med en elev:

Elev: «Dagen etter begynte pappa på sommerprosjektet ...»

Meg: «vent, stopp en halv. Vi må snakke om bildene før vi begynner å lese»

Elev: «Men holder det ikke å lese teksten, må en lese bildet også?»

Denne replikkvekslingen satte i gang noe inni meg. Det var opplagt for meg, men ikke for eleven at også bildene er viktige for å forstå sammenhengen. Etter møte med eleven som stilte seg spørrende til å lese bilder, har jeg jobbet med at bilder er en del av teksten, eller kan være en tekst i seg selv. Jeg er av den oppfatning at å lese bilder er å tolke symboler i bildet, sette dette sammen til en helhet og prøve å forstå hva bildet prøver å formidle. Bilder har et innhold, symboler, linjer, farger og det kan tolkes. Forfatteren har en tolkning og det skapes en fortolkning i den som en ser. Et bilde er mer enn bare enkelt elementer. Til eleven jeg jobbet med på 4.trinn i fjor sa jeg noe i denne duren: «ja, bildet kan ha masse informasjon som bygger opp under teksten. De som skrev teksten, har tatt med bildet av en grunn. Fortell meg hva du ser, og hva du tror at det du ser betyr. En må lære seg å lese bilder også.»

Å lese er veien inn i kunnskap i følge (Rongved, 2020), og barn trenger å inviteres inn for å føle mestring der. Jenna Buckle (2020) sier at det er en 21st Century skill å kunne kommunisere bra. Kommunikasjonen som foregår både med tekst, ord og med bilder er noe elevene trenger å mestre, når de lever i en multimodal verden (Trilling & Fadel, 2012). Når de har mestret det tekniske ved å lese både tekst og bilder kan de lære alle

sjangrene og måtene å lese og forstå en tekst og bilde på. En elev vil bruke leseferdigheten sin til å lære seg ny kunnskap hele livet. Det å lære seg å lære er essensielt og nettopp derfor er lesing en av de grunnleggende ferdighetene i norsk skole.

Arbeidet som foregår i skolen styres av læreplanen. Læreplanene setter rammen for hva en kan, skal, og bør gjøre i undervisningstiden. LK20 som nå er i kraft er en kompetanseorientert læreplan. Det vil si at den har mål som dreier seg mer om kompetansen eleven sitter igjen med på slutten av løpet, enn innholdet eleven har vært innom. Det motsatte av en kompetanseorientert læreplan er en innholdsorientert læreplan, L97 var et godt eksempel en innholdsorientert læreplan. Den var i stor grad styrt hva tekster en skulle lese og hvilke kunstnere en skulle lære om (Andreasen, 2016). I løpet av min utdanning som faglærer i kunst og håndverk og mine 6 års undervisningstid i barneskolen har jeg selv arbeidet med LK06 og LK20, som begge er kompetanseorienterte læreplaner. LK06 innførte de grunnleggende ferdighetene som en del av kompetansen elevene skulle tilegne seg. De er: lese, regne, skrive, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse er ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag, i alt som gjøres i skolen. På de andre siden er det ikke slik at en må lese mens en springer 50 meter i gymmen for vektingen av de grunnleggende ferdighetene er forskjellig. I gymmen er det mer naturlig å lese kart. De forskjellige fagene i skolen har forskjellig vekting og legger ulike føringer for gjennomføring og kompetanseheving i de grunnleggende ferdighetene.

1.1 Den enkelte læreres oppdrag

Alle lærere er forskjellige. Noen lærere synes det er fantastisk med kompetanseorienterte læreplaner, fordi det gir friere rammer og lærere kan styre retningen så lenge de når frem til samme mål som alle de andre. Andre synes det blir for fritt. Det som er et faktum, er at alle lærere blir styrt av skolen sine planer og av læreplanene nasjonalt. Dette legger rammer for hva en praktisk og faktisk kan gjøre i klasserommet. De grunnleggende ferdighetene er den del av alle fag, selv om det forventes forskjellig fra fag til fag. Norsk er det faget hvor det i fagplanen står mest om

det å lære seg å lese, men når elevene kan lese, skal lesing inkluderes i alle fag slik at eleven kan utvikle ferdigheten, og med den bygge kunnskap videre hele livet.

De grunnleggende ferdighetene ble skrevet inn i læreplanene uten at en fjernet noe annet. Atle Skaftun (2019) sier at det var mange lærere som satt igjen med følelsen av at dette gjør vi jo allerede, så jeg forsetter slik som før. Andre tenkte at dette måtte de gjøre og finne ut av hvordan en kan gjøre dette bedre. I løpet av årene som har gått siden de grunnleggende ferdighetene ble implementert i læreplanene, har Udir (2020) laget en spesifisering over hva de legger i de grunnleggende ferdighetene i alle fag. For lesing i kunst og håndverk står det i overordnet del av faget at det «å kunne lese i kunst og håndverk er å tolke, forstå og vurdere visuelle og materielle omgivelser.» En elev skal altså kunne forstå både bilder og materialer som leire, tekstil, tre og papir. Dette er en livslang læring og elevene trenger derfor verktøy for å lære seg å lære. Det står altså i læreplanen at elevene skal lese bilder og forstå dem.

1.2 Mitt oppdrag for oppgaven

Lesing er et viktig verktøy for å lære, det er jeg ikke alene om å tenke. Når så mange har forsket på dette før, trenger jeg også å gjøre det? Jeg tenker at mitt perspektiv kommer inn fra en annen vinkel, og et annet fagfelt. Det å undersøke den grunnleggende ferdigheten lesing i kunst og håndverk og hvordan bilder kan være tekst er noe annet enn å lese en tekst. Jeg tenker at mitt bidrag er en liten bit av et hus. For et hus er bygget av mange deler, og denne masteren kan hjelpe andre til å se lesing fra et nytt perspektiv i sin forskning, enten det er kunst og håndverk eller et annet fagfelt. Min forskning på bilder og lesing kan være den lille spikeren som holder en annen planke fast.

2 Problemstilling

Hvordan leser elever på mellomtrinnet bilder?

Hvilke begreper bruker de og hvordan bruker de den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder?

2.1 Nøkkelbegreper

2.1.1 Bilde-leseferdighet

Når jeg bruker ordet bilde-leseferdighet knytter jeg det delvis til lesing, altså å forstå og kunne tolke skrift slik som ordboken definerer det. Jeg knytter det i tillegg opp mot bilder.

Det å bygge sin egen leseferdighet er en progresjon. En kan ikke lese en hel tekst før en har lært seg alle bokstavene. På samme måte er det med bilder, de er vanskelig å tolke et bilde uten å kunne de kulturelle symbolene fargene har, kunne meningen bak ikonene og å kunne forstå dette. Det å ha bilde-leseferdighet er mer enn å kunne se at det er bilde av den sol, men å forstå hva solen representerer og forstå hvorfor den er avbildet slik som den er med den fargen den har.

2.1.2 Å lese

Når jeg snakker om å lese i sammenheng med bilder, så har jeg den brede forståelsen av at lesing utvikler seg hele livet. Ingen er ferdig utlært med å lese når de går i 4 klasse eller 10.klasse for den saks skyld. Elevene går fra å være fonologiske lesere, det vil si lese lyd for lyd, S-O-L, til å lese stavelse for stavelse, eller småord for småord, som er ortografisk lesing. Men alle, støter av og til på nye ord, og da rykker vi tilbake og må lese ordene fonologisk, før vi kan automatisere dem og lese ortografisk.

Dette kan en også trekke inn i bilder. Første gang en ser et kors i et bilde kan det være vanskelig å tolke det dit hen at det betyr død. Etter å ha sett det et par ganger og i flere

nye settinger greier vi fortere å tolke ikonene til betydninger, og blir derfor etterhvert automatiserte lesere av bilder.

2.1.3 Å lese bilder

Det vil kunne argumenteres for at bilder ikke trenger å leses verbalt fordi det er en annen måte å forstå ting på. I denne oppgaven er det likevel nødvendig å lese bilder verbalt for å få et innblikk i barnas tanker, og vurderinger. Det som vektet her, er hvordan barna snakker om bildene og henter informasjon fra dem. Tenker de konkret eller abstrakt om bildene.

2.1.4 Kommunikasjon

I denne oppgaven favner jeg vidt om begrepet kommunikasjon. Jeg definerer det bredt som all kontakt mellom en eller flere med et budskap. Det vil si at et bilde er kommunikasjon, en tekst er kommunikasjon, en film er kommunikasjon, kroppsspråk er kommunikasjon, et materiale er kommunikasjon. Kommunikasjon er derfor i denne oppgaven mer enn bare det å prate sammen, men det favner også begrepene melding, formidling og budskap.

2.1.5 Estetisk kompetanse

I fagfeltet kunst og håndverk er det flere som mener noe om hva estetisk kompetanse er. Jeg har i denne oppgaven basert meg på Røed (2015) og Jakobsen (2017). De mener at det å ha estetisk kompetanse vil si at en kan ordene og uttrykkene i fagfeltet, en kan håndverksteknikker, kan sanse og føle materialene og lage et produkt med alt dette som bakgrunn. Når en har høy estetisk kompetanse mestrer en alt dette, og kan reflektere over sine egne valg.

2.2 Avgrensinger

Det er naturlig å sette visse avgrensninger for en master. Noen blir tekniske, andre blir praktiske. Jeg snakket i flere runder med lesesenteret i Stavanger for å låne blikksporingsutstyr. Det endelige valget ble uten blikksporing.

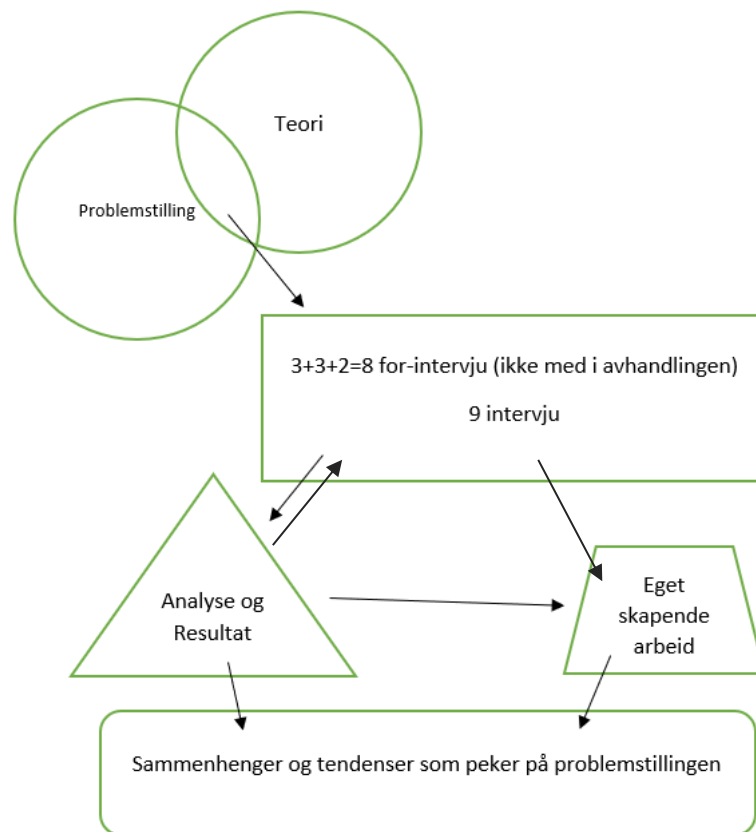
Jeg valgte å avgrense elevgruppen til mellomtrinnet og mer spesifikt 5.trinn. De er akkurat kommet opp på mellomtrinnet og er en god blanding faglig sett mellom småskolen og mellomtrinnet.

2.3 Oppgavens oppbygning

Figur 1 på neste side viser oppgavens oppbygning. Det er en modell som viser hvordan jeg gikk frem for å finne svar på problemstillingen. Modellen leses fra toppen og nedover slik:

- Problemstilling blir utarbeidet igjennom å lese teori og finne ut hvor i fagfeltet jeg skal arbeide. Dette for å finne støtte i andres arbeid.
- Når problemstillingen var klar startet prosessen med å utvikle intervjuguide. Jeg gjennomførte tre forintervjuer før jeg startet på hoved intervjuene. De tre første jeg pratet med var frivillige i målgruppen og reviderte intervjuguiden etter de svarene jeg fikk. Deretter tre nye intervjuer med omtrent lik målgruppe og reviderte intervjuguiden på nytt. Til slutt gjennomførte jeg intervjuene på to kollegaer på jobb som ga meg noen nye perspektiver, og jeg reviderte intervjuguden en siste gang.
- Deretter gjennomførte jeg de 9 intervjuene som denne oppgaven baserer seg på. De ble transkribert og analysert etter at de var gjennomført. Det vil si at jeg gjorde 2-3 intervjuer på en uke. Dette for å kunne gjør innsamling og koding parallelt.
- De 9 intervjuene ble tatt med inn i analyse og resultat og kvernet videre.
- Jeg bruke dataene jeg hadde samlet inn til mitt eget skapende arbeid.

- Resultatene fra mitt eget skapende arbeid og fra intervjuene ble samlet sammen og jeg satte sammenhenger og tendenser sammen som peker mot problemstillingen.



Figur 1 viser en billedlig forklaring av oppgavens oppbygning.

3 Faglig forankring

I dette kapittelet tar jeg for meg tidligere forskning i utdanningsfeltet som er gjort på lesing og på faget kunst og håndverk med fokus på lesing som en grunnleggende ferdighet. Jeg presenterer relevante forskere som jobber med relaterte tema som barnebøker, kunst, lesing i alle fag og de grunnleggende ferdighetene. Jeg starter denne delen med en grundig gjennomgang av de tre grunnleggende ferdighetene lesing skrivning og å være muntlig. Jeg kobler det taktile til lesing, og forklarer hvorfor det er viktig å tenke taktilt når en leser i kunst og håndverk. Deretter legger jeg ut om de nasjonale prøvene, og spesielt nasjonal prøve i lesing. Hvordan har disse prøvene testet elevenes leseferdigheter også den multimodale leseferdigheten, det å lese bilder. Avslutningsvis gir jeg en grundig gjennomgang av bildekompetanse i dagens samfunn, hvordan bilde og tekst kan jobbe sammen eller mot hverandre. Helt til slutt behandler jeg spørsmålet om hvordan et bilde kan ses på og forstås som en tekst i seg selv.

3.1 Lese-, skrive- og muntlige ferdigheter i alle fag

Fred Harald Nilssen (2021) sier at da de grunnleggende ferdighetene ble iverksatt med læreplanen kunnskapsløftet 2006 (LK06), for å sikre kvalitet i alle ledd av opplæringen. De grunnleggende ferdighetene ble implementert i alle fag, og med forskjellig vektning i de forskjellige fagene. Det ble satt fokus på det som var viktigst, å lese, å regne, å være muntlig, å skrive og å være digital. Skolen ble gitt nasjonale prøver slik at de kunne bruke dette til endring og utvikling av skolen og av kompetansen til elevene i de grunnleggende ferdighetene

Kari Anne Rødnes og Øystein Gilje (2018) har samlet sammen forskning rundt grunnleggende ferdigheter, fra starten av LK06 til og med starten av fagfornyelsen 2020. De stiller spørsmål til om ferdighetene er så klare som de burde. Noen av deres funn viser at det er delte meninger om hva det er å arbeide med grunnleggende ferdigheter. På den ene siden hevder blant annet Tollef Thorsnes (2014) at lesing er lesing av bokstaver. Altså er lesing i kunst og håndverk er å lese fagtekster eller instruksjonsmanualer som er relevante for faget. På den andre siden sier blant annet Christian Leborg (2004) at det visuelle språket også er et språk selv om det ikke har en

semantikk eller syntaks. Kunst og håndverk har en egen del av den grunnleggende ferdigheten lesing som er spesifikk for faget og som må læres i faget. Det er derfor to sider av samme sak, og dette hevder Rødnes og Gilje (2018) er mye av grunnen til forvirring rundt de grunnleggende ferdighetene. De sier at den grunnleggende ferdigheten å lese i kunst og håndverk er det å lese en tekst eller skrive en tekst. Men det er også å lese materialene med fingrene, altså kjenne på stoffet og deretter vite om det er mulig å sy det sammen med et annet stoff. Det å kunne begrensingene og potensialene til de forskjellige materialene er også å lese et materiale, som er en viktig del av den grunnleggende ferdigheten i faget kunst og håndverk. Dette kan virke uproblematisk, men i praksis kan det bli et problem. For om læreren tenker at disse elevene kan lese, for det lærte de i norsk, så jeg trenger ikke å arbeide videre med den grunnleggende ferdigheten lesing i kunst og håndverk, da stopper ting opp og eleven utvikler ikke ferdigheten sin. For forskning fra folkehelseinstituttet (FHI, 2015) viser at lesing trenes hele livet. En blir ikke ferdig utlært når en har lært seg alle bokstavene. Karianne Skovholt (2014) og Astrid Roe (2014) argumenterer for den andre leseopplæringen. Dette defineres som det som skjer etter at en har lært den tekniske biten med å gjenkjenne bokstaver og dra dem sammen til ord, å sette sammen til setninger og tekster. Her definerer de et skille, de leserne som overvåker sin egen lesing, har mer kontroll og oversikt over sine egne tankeprosesser og blir flinkere raskere. De sier derfor at det er viktig å lære barn å lære.

Utdanningsdirektoratet (2017 1) hevder at de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men har ulike vektinger og ulike roller i alle fag. Enkelte fag har større ansvar for enkelte ferdigheter enn andre. I kunst og håndverk skal elevene lære fagspesifikk lesing, skriving, digital kompetanse, regning og å være muntlig. Allikevel ligger ikke hovedfokuset på de grunnleggende ferdighetene, og de undervises ikke likt som i andre fag. I læreplanen definerer utdanningsdirektoratet lesing slik i kunst og håndverk:

Å kunne lese i kunst og håndverk er å tolke, forstå og vurdere visuelle og materielle omgivelser. Å kunne lese tekniske tegninger og anvisninger er sentralt i praktisk problemløsning og for å kunne vurdere form, funksjonalitet og holdbarhet. Utviklingen av å kunne lese i kunst og håndverk går fra å gjenkjenne

og avkode til å reflektere kritisk over visuelle virkemidler og kulturelle referanser. (Udir, 2020)

Det vil si at en leser på en annen måte i kunst og håndverk, enn i andre fag. I kunst og håndverk skal en lese tegninger, forstå former og vurdere funksjonalitet i materiale. Dette er noe annet enn å lære bokstaver. Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørving (2009) sier at kunst og håndverksfaget har en egenart som gjør at det å lese i kunst og håndverk kan sammenliknes med å lese i andre fag, men det er ikke det samme. Lesing handler i bunn og grunn om å kunne et sett med regler og kunne avkode de forskjellige symbolene. For lesing i kunst og håndverk handler det om å oppleve og lære. En må lese med flere sanser enn bare synssansen. Skal en for eksempel lese om det er et eget tremateriale må en vite hvilke kvaliteter en ser etter og hvordan å oppdage disse kvalitetene i materialet.

Det å kunne lese på en effektiv måte er selve målet med lesing. Det å tilegne seg gode avkodingsferdigheter er det som det må arbeides med (Skaftun, Å kunne lese - Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver, 2006). Det er mange måter å jobbe med lesing, både som et redskap for læring og presentasjon av læring. Men det viktigste er kanskje å tydeliggjøre at lesing er et verktøy ikke et produkt (Rødnes & Gilje, 2018). Rødnes og Gilje (2018) sier at muntlige ferdigheter henger sammen med lesing og skriftlige ferdigheter. Det er vanskelig å skrive noe, uten å kunne lese. Eller å kunne lese noe høyt uten å være muntlig. Det starter med muntlig aktivitet. Elever snakker før de leser eller skriver. Læreplanen i kunst og håndverk sier dette om muntlige ferdigheter:

Muntlige ferdigheter i kunst og håndverk er å kunne sette ord på og reflektere over estetiske opplevelser og skapende prosesser. Det innebærer å bruke fagbegreper i dialog, samtaler og muntlige presentasjoner. Utviklingen av muntlige ferdigheter i kunst og håndverk går fra å kunne fortelle om egne observasjoner og opplevelser til å kunne beskrive visuelle virkemidler, håndverk og kunst- og kulturhistoriske referanser. (Udir, 2020)

Muntlige ferdigheter i kunst og håndverk har mest fokus på å kunne nytte fagbegreper og fortelle om egne observasjoner. I tillegg legges det vekt på å kunne beskrive både kunsthåndverk, kunst og kulturhistoriske referanser. Det er altså mer enn å bare snakke. Å kunne skrive omtales slik:

Å kunne skrive i kunst og håndverk er å kommunisere visuelt gjennom tegn og symboler. Det innebærer også å kunne skrive tekster for å synliggjøre ideer, valg og meninger under det praktiske arbeidet. Videre omfatter det å kunne kombinere tekst og bilder i arbeid med layout og andre visuelle uttrykk. Utviklingen av å kunne skrive i kunst og håndverk går fra å kunne sette sammen tekst, tegn og symboler til å kunne øke lesbarhet, tilpasse tekst til formålet og gjøre kreative sammenstillinger av visuelle virkemidler. (Udir, 2020)

Å skrive i kunst og håndverk vil si at en kan bruke tegn og ikoner så vel som å skrive tekster for å formidle ideer. Krohg Plur (2011) har undersøkt elevers skriveferdigheter igjennom intervjuer med lærere og funnet at lærere i stor grad mener at skriving er skriving og ikke det å tegne eller lage en multimodal tekst. Lærerne opplever de grunnleggende ferdighetene som diffuse, og i 2011 var de nok ikke så implementerte eller hadde så stort fokus. Grethe Hegde (2013) har igjennom sin masteroppgave studert elevers leseferdigheter. Hun finner at når en jobber med det ene så jobber en også med de andre grunnleggende ferdighetene. Lesing, skriving og muntlige ferdigheter jobber godt sammen. Når en arbeider med en ting, forsterker en den andre. Anne Lise Kvelsvik (2011) skriver om bilder og retorikken til bildene i sin masteroppgave. Hvordan det å lese er en 21.century skill som gjør lesing i kunst og håndverk essensiell. Lesing er ikke en isolert kunnskap som bare foregår i et fag, men i alle fag. Hun skriver i sin master at elevene tydelig så nytten av å lese bilder, og hvordan bilder kan være med på å tilføre ny informasjon.

Traavik, Hallås & Ørving (2009) og Rødnes & Gilje (2018) kommer med det viktige poenget at de grunnleggende ferdighetene er tett knyttet til hverandre. Lesing skriving og muntlige ferdigheter er tre sider av samme sak. De går hånd i hånd, og en elev lærer seg bedre å lese ved å skrive og uttrykke seg muntlig. På samme måte kan en ikke lese

høyt for noen uten å utrykke seg muntlig. De grunnleggende ferdighetene bør foregå parallelt i lærings situasjoner i alle fag. Rødnes og Gilje (2018) ser på de grunnleggende ferdighetene som redskaper for læring og redskaper for presentasjon. En bruker dem for å lære og for å vise læring. Alle ferdighetene involverer hverandre, og det er vanskelig for en ferdighet å stå alene. Skal en utforske lesing vil en naturlig også komme innom skrivning og muntlige ferdighet.

3.2 Det taktile – å lese med hendene

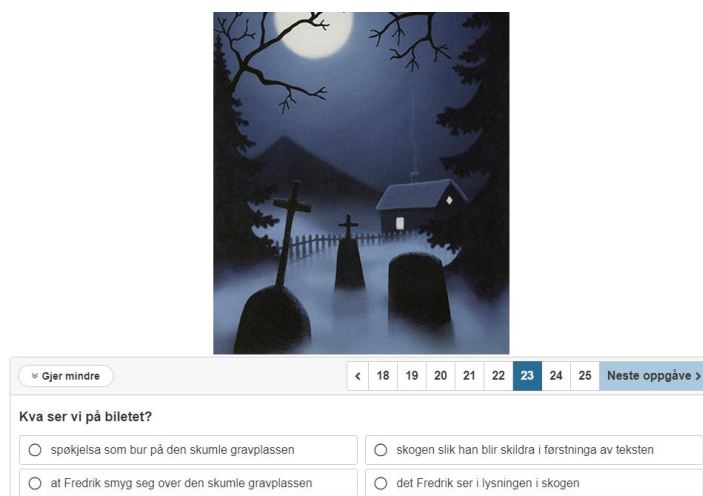
Erik Mørstad (2022) forklarer at det å forstå noe igjennom sansen: å berøre, er å være taktil. Ordet kommer fra det latinske ordet tactiles som betyr å berøre. Mørstad sier at alle er taktile, men at barn ofte bruker det mer enn voksne. Veldig små barn føler en trang til å ta på og føle på for å forstå overflate, materiale og bruk. Barna lager seg erfaringer som de husker resten av livet, denne erfaringsbyggingen skjer igjennom utprøving. Voksne husker hvordan overflater føles, og trenger derfor ikke berøre alt for å vite hvordan det føles. Kun om en voksen møter et nytt materiale vil en trenge å utnytte den taktile sansen. Kunst inviterer sjelden inn den taktile sansen, men når den gjør det kan det berike verket. Både skulpturer, installasjoner og bildekunst kan ha taktile elementer. Bilder, der malingen er lagt lag på lag, kan en ta og føle på hvordan bildet beveger seg. Skulpturer kan ha overflate som ser my ut, men kjennes hard.

Annelise Qvale (et al 2003) sier at kunst og håndverk er et perfekt fag til å utvikle sin taktile sans. Lære seg å forstå noe med hendene. Lese materialene og forstå hvordan å bruke materialene. Enten et og et eller å sette dem sammen. Faget legger opp til å kjenne, ta og føle på. Det gir en mulighet til å utforske i det taktile. Det er derfor viktig at lærere bruker denne taktile muligheten som faget gir.

3.3 Nasjonale prøver

Udir (2017 2) er klare på hvorfor de innførte nasjonale prøver. De kom inn i grunnskolen som et kvalitetsverktøy som lærerkollegiet kunne bruke for å teste at de lå der de skulle

med tanke på grunnleggende ferdigheter. Jeg har tidligere i oppgaven definert hva jeg legger i lesing, og jeg mener at det er mer enn å avkode bokstaver. Å lese handler også om å tolke bilder, og se sammenhenger mellom elementer og forstå grafer. Nasjonale prøver har svakheter og styrker med tanke på å se bilder inn i lesing. På den andre siden er nasjonale prøver et godt gjennomarbeidet verktøy som sier noe om elevene sin ferdighet. Den har også flere ganger testet elever på om de greier å lese multimodale tekster og bilder. Figur 2 under viser en skjermdump av en gammel nasjonal prøve der en tydelig spør etter hva en ser på bildet. Svaret er ikke et hus og en måne, men hva bildet representerer og formidler.

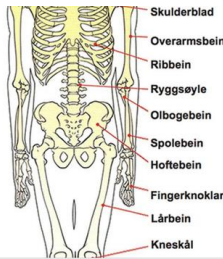


Figur 2 er et skjermbilde fra en eksempelprøve på nasjonale prøver i lesing. Hentet fra Udir, U.Å. (<https://pgsc.udir.no/kursweb/content?contentItemId=50185673&marketplaceId=624075&selectedLanguageId=1>)

I nasjonale prøver finner det også eksempler der eleven finner svaret i et bilde eller en tabell, og ikke i teksten. Under på figur 3, er det kun på selve teningen av skjelettet en finner svaret på noen av de spørsmålene en skal krysse av på. Dersom en ikke bruker bildet aktivt vil denne informasjonen gå tapt.

knokkelen bevege seg i éi retning. I hofta har du eit kuleledd. Det gjer at knokkelen kan bevege seg i mange retningar. Knoklane blir haldne saman av band som vi kallar sener. Mellom ledda ligg det ei væske som smør knoklane akkurat som olje.

Skjelettet hos ein vaksen består av 206 enkeltknoklar. Over halvparten av desse sit i hendene og fotene. Du har faktisk 54 bein i hendene dine og 52 i fotene. Kan du gjette kvifor det er så mange knoklar akkurat her?



Skjelettet hos ein vaksen består av 206 enkeltknoklar. Over halvparten av desse sit i hendene og fotene. Du har faktisk 54 bein i hendene dine og 52 i fotene. Kan du gjette kvifor det er så mange knoklar akkurat her?

Gjer mindre < 26 27 28 29 30 31 > Lever prøve

Trykk på rett eller feil for kvar av påstandane.

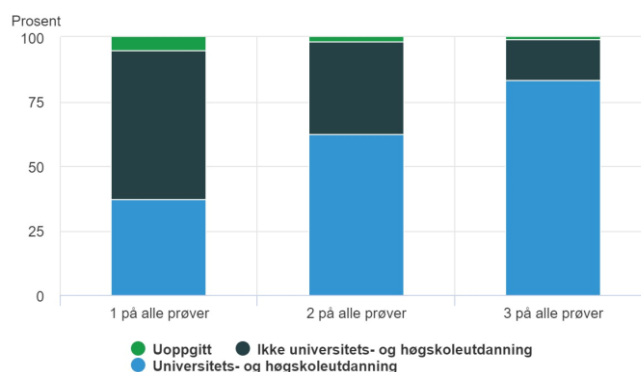
	rett	feil
Stigbøyelen er eit bein i foten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolebeinet er i foten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er fleire knoklar i handa enn i foten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dei fleste knoklane i skjelettet er ribbein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 3 er et skjermbilde fra en eksempelprøve på nasjonale prøver i lesing. Hentet fra Udir, U.Å. (<https://pgsc.udir.no/kursweb/content?contentItemId=50185673&marketplaceId=624075&selectedLanguageId=1>)

Disse to bildeeksemplene viser at kunnskapen om det å lese bilder og multimodale tekster i skolen er noe som trengs å øves på og som elevene forventes å mestre. Nasjonale prøver ble laget for at skolene skulle kunne teste seg selv og se hva de måtte bli bedre på.

Hennig Holgersen og Tatsiana Pekarskaya (2019) sier at mye tyder på at nasjonale prøver viser foreldrenes kunnskapskapital, altså hvor høyt utdannet foreldrene er. «Av de nesten 5 000 elevene som har mestringsnivå 3 av 3 på alle prøvene, har 84 prosent foreldre med høyere utdanning.» Tabellen under, figur 4, viser hvordan det fordeler seg på elever som har nivå 1, 2 og 3 på alle de nasjonale prøvene. Det er altså synkende antall foreldre som har høyere utdanning jo lavere nivå en presterer på. Holgersen og Pekarskaya konkluderer ingenting, men sier at det kan tyde på at foreldres bakgrunn er en viktig faktor i hvor godt eleven presterer på skolen.

Figur 1. Foreldrenes utdanningsnivå for utvalgte elever på 5. trinn



Kilde: Nasjonale prøver, Statistisk sentralbyrå.

Figur 3 er en tabell som viser foreldres utdanningsnivå for elever som skårer på beste nivå på 1,2 og 3 av 3 de nasjonale prøvene. Hentet fra SSB, 2019 (<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende>)

Dette kan virke demotiverende for lærere, det en gjør på skolen har det ingen effekt? (Federici & Skaalvik, 2015). Jo, men dette viser at foreldre er en faktor som er med i regnestykket, og to skoler som ender på samme sum kan ha lagt inn forskjellig innsats fordi elevene kom inn med forskjellig kunnskapskapital (SSB, 2017). Biljana Perlic og Rachel Ekren (2020) fastslår at det er flere faktorer enn foreldrene som spiller inn på om eleven mestrer skolen og scorer bra på prøven. De nevner lærerstabilitet, leksehjelp, fysisk aktivitet, variert skoledag, høy lærertetthet, trivsel, støtte fra lærer, faglige utfordringer, læringskultur, mestring og motivasjon. Det vil si at det er mange faktorer som påvirker en elev, og det som de fastslår er at dersom elevene ikke har motivasjon til å gjøre det har det lite å si hvor høy utdanning foreldrene har.

3.4 Motivasjon og mestring

Gunn Imsen (2010) sier at mestring i seg selv er en følelse av å få noe til, kjenne seg sterk og ha en tillit til seg selv. Mestring er en del av Maslows sin behovspyramide, som rangerer behov mennesket har ut i fra hvor essensielle behovene er. Denne er knyttet til motivasjon så en kan si at motivasjon og mestring henger sammen, og er viktig for mennesket. Imsen (2010) argumenterer for at motivasjon og mestring er det elever føler når de arbeider, lærer og holder læringsprosessen i gang selv. Hun sier videre at alle mennesker er forskjellige og at ikke kan forvente at noen andre reagerer likt som en selv. Motivasjon er sterkt knyttet til kultur og verdier fordi det er en subjektiv følelse.

Hva et individ ser på som vesentlig eller uvesentlig, godt eller vondt og overordnet eller underordnet påvirker valgene som tas. Kort sagt kan en si at det er tre dimensjoner som påvirker menneskets handlingsmønster. Det er følelsene våre, det er kognisjonen vår og motivasjonen som setter det ut i livet. Derfor finnes det ingen overordnet motivasjonsteori som sier noe om hvordan en kan motivere elever til å arbeide på skolen. Alle elever føler forskjellige ting, tar forskjellige beslutninger og har forskjellige planer for livet. Det er ikke en, men mange teorier om hvordan og hvorfor vi motiveres og føler mestring. De mest sentrale er ifølge Imsen (2010) behavioristisk, kognitiv, Humanistisk, behovsteorier samt indre og ytre motivasjon. *Det Behavioristiske perspektivet* på motivasjon er at belønning og straff er det som utfører handling. Her tenker en at mennesker vil ha det som er behagelig og velger derfor belønning fremfor straff. Belønningen eller straffen trenger ikke å være fysisk, den kan også være symbolsk. *Det kognitive perspektivet* (Piaget) på motivasjon er at det er tankene våre som styrer motivasjonen. Her tenker en at mennesket ikke liker å gå rundt og ikke forstå og derfor har en trang til å finne ut. Vi motiveres til arbeid fordi vi synes at det er spennende. *Det humanistiske perspektivet* (Maslow) på motivasjon legger vekt på mennesket som selvstendige og frihetssøkende. Her tenker en at mennesket er opphøyet og mer intelligent enn dyr. Mennesket er på søken etter svar og ønsker å være aktivt og til nytte for andre. Motivasjonen er knyttet til et behov som er medfødt og som gir mennesket en meningsfylt eksistens. *Den Indre og ytre motivasjonen* kan det av og til være krevende å skille imellom. Det kan være vanskelig å vite om det er det på grunn av ytre stimuli eller indre trang at en elev gjør en oppgave. Indre motivasjon er når elever selv har en drivkraft og interesse for det de jobber med. De synes det er kjekt, og de er inspirerte til å fortsette arbeidet. Ytre motivasjon er når elevene jobber godt for å få en god tilbakemelding eller en belønning. Karakterer er også en type ytre motivasjon. Imsen sier at det har vært hevdet at for mye ytre motivasjon kan svekke den indre motivasjonen. De behovsorienterte (Murray) teoriene forklarer at motivasjon er når mennesker har et grunnleggende behov. De sier at atferd oppstår som følge av personlige trekk og situasjonen en befinner seg i. Motivasjon er derfor varierende fra person til person og fra situasjon til situasjon. Motivasjon driver elevene og påvirker deres skolehverdag og prestasjoner.

3.5 Bilde kompetanse i dagens samfunn

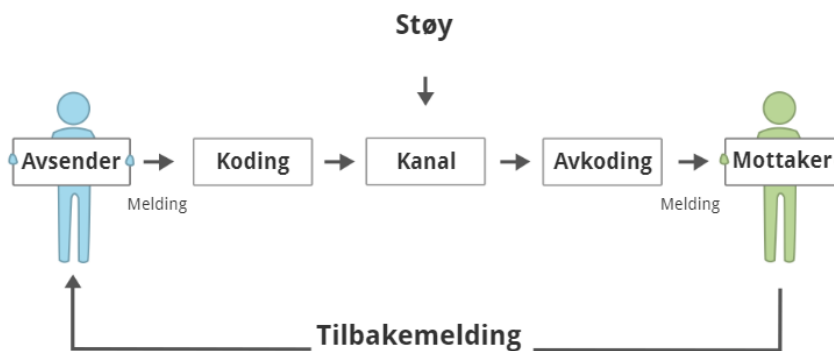
Aksel Kielland (2015) mener at de siste tiår er ikoner blitt en større del av livene våre. Fra å sende meldinger med «ok, den er grei» sender vi nå (tommel opp). Vi blir derfor flinkere på å lese bilder snarere enn å studere dem. Dette er fint og flott til bruk i den kommunikasjonen vi driver med på nettet, men når det er snakk om store kunstverk med komplekse baktanker trenger en mer tid. Da må en ta det med ro, snarere enn å skynde seg å lese. Kielland mener vi har det for travelt og at vi gradvis mister kompetansen til å lese bilder, siden alt skal simplifiseres og kortes ned. Petter Larsen og Sigrid Lien (2008) er enig med Kielland og sier at vi er på grensen til å bli visuelt immune. Vi lever med så mange bilder, i aviser, reklamer, på produkter og bilder på veggene at vi nesten ikke ser dem. Det er kun når de fjernes at vi merker at noe er annerledes. Vi lever i et bildemylder og selv når vi er i settinger der vi skal lese bilder, går øynene raskt videre fordi vi trenger å underholdes. Det er vanskelig å stoppe opp og se. Er vi blitt for travle til å lese bilder? Kielland og Larsen & Lien vil nok hevde det. Men Turid Marthinsen og Liv M. Nielsen (1984) ser det på et annet vis. De mener at vi er flinke på å lese bilder fordi vi befinner oss rundt dem hele tiden. Før var det kun de som laget kunst som kunne lese bilder, nå kan de fleste det og er veldig gode. De mener at for å forstå et bilde må en arbeide for det, men vi er blitt visuelt sterkere enn vi var før fordi vi omgås flere bilder.

Kjetil Røed (2015) og Siri Jakobsen (2017) forklarer godt hvordan det å ha kompetanse i estetikk fungerer. Med det menes det å være god til å lese kunstbilder, forstå dem og bruke det selv i sin egen kunst. Det å ha en god estetisk kompetanse er litt som å være god i et språk. Kan du ordene og uttrykkene og setningsoppbygging og kan lage gode tekster, da har du en adekvat eller profesjonell kompetanse. Røed er på sin side negativ til kompetanseaspektet i kunst og lurere på hvorfor en kunstopplevelse eller hvordan du lager din kunst, må måles og beregnes. Når en bruker kompetansebegrepet knyttes det fort opp til noe du kan eller behersker og er nært knyttet til prestasjon. Ting som er knyttet til kompetanse kan måles igjennom tester, og du kommer ut som en vinner eller en taper. Han mener at kompetanse må fjernes fra estetikk, for det handler om noe som er følt. Ingrid Holmboe Høibo (2017) sier på den andre siden at en lever i et så stort bildemylder at det å ikke trene barn i estetisk kompetanse i skolen er uansvarlig. Dette

ligger i mandatet til skolen. Lærerne må trene elevene i å lese og forstå alle bildene rundt dem. Det å lese bilder, skape bilder og forstå bilder, er en viktig del av elevers estetiske kompetanse. Lærerne må støtte elevene på veien, og vise dem at en ikke bare kan legge ting opp til tilfeldighetene. Anne Lise Kveldsvik (2011) er helt enig og sier at visuell kompetanse må bygges opp gradvis. Det er en viss utvikling og progresjon som starter med kognitiv kunnskap og ender i å kunne være kritisk og reflekterende. Det er akkurat som i lesing, en må lære seg å avkode ord før en kan stille seg kritisk til det som står skrevet. Kveldsvik skriver i sin master at bilder er en viktig kommunikasjonsform. En kan oppleve ting andre har opplevd igjennom foto, se situasjoner med andre øyne. En kan rett og slett lære noe nytt ved hjelp av bilder.

Underviseren i filmen til Edutopia (2019) snakker om kunst og betegner det som et universalt språk, som fanger opp alle og som alle forstår. En tekst kan i noen sammenhenger virke skummel og stor, spesielt for en nybegynner. Da kan kunst være som en bro som gir ting mening. Hver eneste lærer må undervise i lesing. Å lese kunst er ikke noe man kan, men noe man lærer seg. Akkurat som i tekst må en i bilder lære seg å trekke slutninger, visualisere hva som skjer og prøve å gjette hva som skjer videre. Dette må en trene på for å få til. Lindsay Moses (2015) er enig og sier at tospråklige elever vil dra god nytte av bilder i en kontekst der de skal lese. De vil bruke bildene til å støtte seg og i starten lese bilder aktivt for å innhente informasjon.

Berit Ingebrethsen (1990) forklarer hvordan en kan kommunisere et innhold visuelt. Hun sier at mottakeren og senderen må ha samme visuelle koder for at dette skal være mulig. Farger har for eksempel forskjellig betydning alt etter hvilken kultur en befinner seg i. Dette er ting som er essensielle for utenforstående å lære seg, men opplagt for de som kan det i sin egen kultur. Marthinsen og Nielsen (1984) sier at alt som leses har en avsender. Det starter hos avsenderen, hen har tenkt på et budskap, og sender budskapet igjennom en kanal, i denne kanalen kan det være støy. Det er en avkoding som skjer og mottaker mottar meldingen. Noen ganger er det en tilbakemelding, men det er ikke alltid denne er til avsender. Dette er den grunnleggende modellen for kommunikasjon.



Figur 4 2018, *kommunikasjonsmodellen*, viser hvordan informasjon prosesseres. <https://ndla.no/nb/subject:1:94dfe81f-9e11-45fc-ab5a-fba63784d48e/topic:2:81818/resource:1:62439>

Thomas Nupen, Ragna Marie Tørdal og Albertine Aaberge (2018) forklarer kommunikasjonsmodellen, figur 5 over viser hvordan avsender har en melding, sender den som en kode, gjennom en kanal, som blir avkodet av en mottaker. Kunst bruker også denne modellen. Kunstneren har en tanke og lager for eksempel et bilde, dette henges opp i et galleri som blir kanalen. Her kommer en mottaker og avkoder bildet. Ingebretsen (1990, s. 34) konkluderer i sin hovedfagsoppgave med at mottaker har mye makt i visuell kommunikasjon. Mange oppsøker ikke bilder på museer og omgås kun med reklame og andre bilder de møter på. Mottakerens identitet og interesse ser også ut til å være avgjørende for hvorvidt mottaker anstrenger seg for å hente ut det avsender ville kommunisere. Anne Løvland (2006) forklarer enkelt at alt er en type kommunikasjon, både musikk, kunst, filmer og tekster. Hver av disse mediene kalles modaliteter, og modalitetene har forskjellige mulighet til å kommunisere. Det er for eksempel lettere å skape rytme med musikk enn med et bilde. En viser på samme måte bedre fram et sted ved et bilde enn ved musikk. Hvor godt de forskjellige modalitetene kommuniserer kalles deres modale affordans. De romlige modalitetene kan ha større meningspotensial når en for eksempel skal vise en solnedgang, da ser en det bedre med bilder enn med tekst. Meningspotensialet blir utnyttet bedre i den modaliteten enn det ville i en annen modalitet. Ingebretsen (1990, s. 51) sier at elementer i et bilde kan for noen være kjente og meningsbærende, men for andre ikke. Dette er fordi vårt erfaringsarkiv er forskjellig. Videre sier hun at dette viser seg tydelig også mellom barn og voksne. Barn har derfor ikke samme mulighet til å få en meningsbærende betydning ut fra det samme bildet som en voksen gjør.

3.6 Bilde som en tekst

Terje Borgersen og Hein Ellingsen (2004) mener at bildet er på grensen til språk, at bilder er en slags flytende tekst. Når bilder oversettes til tekst er det akkurat som om noe mangler. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen (2006, s. 128) sier at elever hele tiden opplever historier igjennom tekst og bilde. Disse «oversetter» de imidlertid ofte over til tekst og har derfor kompetanse i å lese lyd, bilde og tekst. Dette vil helt klart variere fra elev til elev mener Maagerø og Tønnesen. De tenker at interesse og tidligere erfaring virker inn på hvor godt elever greier å nyttiggjøre seg den erfaringen de sitter inne med på bildefronten, når de jobber med tekst og lesing. Borgersen og Ellingsen (1992, s. 11) mener at bilder kan betraktes som en slags tekst som blir presentert i billedform. Kunstneren har et budskap og betrakteren tolker dette budskapet. Samuelsen (2013, s. 96) påpeker at det er visse forskjeller. Hvis en leser ordet skog så består det av 4 bokstaver satt sammen på en viss måte. De må stå i rekkefølge for at det skal gi mening, og det må leses i leseretning for at det skal bli riktig. I bilder er det annerledes her kan en begynne hvor enn en vil i bildet. En trenger kun en ansamling av trær for at det skal leses som skog, og det kan være grantrær eller bjørketrær. Det kan også være andre elementer inni bildet, med det leses allikevel som skog. Tekst har elementer av tvetydighet, men bilder har kanskje enda flere deler som kan tolkes og leses på forskjellige måter. Et bilde kan tolkes helt forskjellig av to personer alt etter deres erfaringer og holdninger. Samuelsen (2013) sier at når en tolker et bilde kan en først begynne med å lese det som en ser, altså det denotative. Deretter kan en tolke det en ser, da legger en til konnotasjoner. Dette er enten kjente konnotasjoner, som mannen med ljåen som betyr død, eller personlige konnotasjoner som at fugler er skumle. Konnotasjoner er kulturavhengige og avhenger av tid, sted og den som tolker bildet. Når en skal bruke bilder som tekst med elever påpeker Samuelsen (2013) at det er smart i småskolen å begynne med å bare ramse opp denotasjoner, og sammen gjøre en foranalyse, og sammen tenke på mulige konnotasjoner. En kan ikke forvente at en foranalyse eller konnotasjoner til et bilde kommer av seg selv, men det er overkommelig å lære sammen med noen andre. Lenger opp på mellomtrinnet og ungdomstrinnet kan en pushe elever mer til å tenke selv, for da har de en større hverdagserfaring og muligens også erfaring med å lese bilder. Dersom de ikke har erfaringer, er det viktig å legge nivået ned og sammen bygge grunnmuren opp. Christian

Leborg (2004) sier i sin bok om visuell grammatikk at det visuelle språket ikke har en semantikk eller syntaks, men de visuelle objektene kan klassifiseres. Han har laget et oppslagsverk av de objektene og det visuelle språket og samlet det i sin bok. Den skal være til støtte uansett fagområde eller nivå og kan hjelpe med å forstå hva som skjer i et bilde, planlegge hva en skal lage og beskrive det en har laget.

3.7 Bilder sammen med tekst

Elisabeth Rege (U.Å.) sier at bilde dersom det stilles sammen med en tekst spiller sammen med den. Rege sier at å lese bildebøker er en gylden mulighet til å lese bilder. Her er det ikke de voksne som sitter med svaret, men også barnas betraktninger som kan drive historien i en bildebok. Trude Hoel (2014) sier at barn har blikk for andre detaljer og nyanser i bildet enn voksne kan ha. Hun har jobbet med barnebøker uten tekst, og erfart at barn ikke ser det samme som voksne. Dybvik (2016) sier at bøker uten tekst gir stort rom for fortolkning. Det vil klart variere fra bok til bok, noen bøker kompenserer for at det ikke er tekst med og forenkler bilder, og bruker virkemidler for å lede øyet i historien. Andre lar det være store rom for tolkning. Dybvik sier også at tanken bak ordløse bøker er at alle skal oppleve mestring, enten de kan lese eller ikke. Hun kommer ikke med noen konklusjon på om dette er sant, men stiller seg spørrende til om alle bøker uten tekst nødvendigvis er lettere og gir barna mestringsfølelse. Det som er sikkert sier Dybvik er at bøkene gir motstand, det er i alle fall det hun opplever selv når hun leser. Hun sier at en må bruke tid på sidene for å få med seg alt. Det er nettopp det som kanskje er godt med ordløse bøker, da sitter ikke den voksne som leser boka med et svar, barn og voksen må undre seg begge to. Dybvik (2016) sier at ordløse bøker utfordrer vår oppfatning om hva lesing er, og at veien til lesekompetanse kanskje ikke er så rett fram som en før kanskje har trodd. Borgersen og Ellingsen (2004) mener at bilder uten tekst er en gylden mulighet i undervisningssammenheng. De skal ikke være til pynt, en skal bruke bilder og lære å se, analysere og vurdere dem. De er en viktig del av vår kommunikasjon.

3.8 Faglig forankring sammenfattet

I dette kapitlet har jeg samlet sammen de mest sentrale kildene som faller innenfor problemområdet til mine problemstillinger. Hvordan leser elever på mellomtrinnet bilder? Hvilke begreper bruker de, og hvordan bruker den den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder?

Jeg har skrevet mye om at lesing ikke bare er lesing. Lesing bør ses på som en bro over til kunnskap, spesielt for nybegynnere i lesing og for flerspråklige elever. Å lese bilder ses også på som å lese koder, og det er stor uenighet om samfunnet sin bildekompetanse er høy eller lav. Dette fordi det er uenighet om vi blir flinkere av å være omringet av så mange bilder, eller om vi bli immune eller stresset av det. Jeg har også trukket inn det taktile, og understreket viktigheten av å jobbe med og kjenne på materialer. Deretter la jeg ut om nasjonale prøver og deres rolle i skolen som et kvalitetssikrings verktøy. Den tester lesing i tradisjonell form, altså lesing av bokstaver, men har noen få ganger testet elevenes bildelesingskompetanse. Avslutningsvis er det flere som argumenter om det å lese bilder som en tekst, eller som ser på bilder som en tekst med flere lag. Flere argumenterer for at bilder bør ses på som en type tekst. Dette fordi i bilder har du det du ser, denotasjoner og så har du det du tenker om det du ser, konnotasjoner. En kan lese og forstå et bilde. Bak alt en leser ligger det et erfaringsarkiv, det er mye av grunnen til at bilder tolkes eller leses forskjellig. Alle har forskjellige erfaringer som de tar med seg ut i livet. Derfor vil forskjellige folk tolke elementer i bilder forskjellig alt etter hva en kan og ikke kan om det temaet som vises i bildet.

4 Teoretisk ramme

I dette kapittelet vil jeg fastsette den teoretiske rammen som denne oppgaven bygger på og som skal brukes til å besvare problemstillingene; Hvordan leser elever på mellomtrinnet bilder? Hvilke begreper bruker de, og hvordan bruker de den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder? Jeg innleder med Pedagogisk psykologi om elever og deres forutsetninger. Jeg nevner Imsen sin forståelse av hele eleven og Piaget sin teori om kognitiv utvikling. Om hvordan elevens utvikling kan påvirke hvordan de leser et bilde. Deretter presenterer jeg Danbolt sine 4 teorier om hvordan bilder historisk deles opp og kan forstås. Jeg knytter også inn Gotfredsen og hennes teori om at alle bilder kan forstås i flere lag. Jeg beskriver deretter fargeteori, fra Itten og Gombrich og hvordan farge kan påvirke et bilde. Avslutningsvis gir jeg flere faktorer som spiller inn på et bildeuttrykk, lys, tekstur, bevegelse, balanse og komposisjon. Hvordan betrakteren kan sees på som en faktor som påvirker bildeuttrykket. Helt til slutt skriver jeg om blikksparing og hvordan blikksparing har vært med på å utvikle forståelse for hvordan øyet beveger seg i flater.

4.1 Hele eleven

Imsen (2010) fastslår at alle elever er forskjellige. Hun samler teorier fra Gardner, Kulturteori, kognitiv læringsteori og motivasjonsteori og har laget denne modellen for hvordan en skal se elever, se figur 6. Imsen presiserer at en må ikke glemme den fysiske kroppen for også den er en del av oss mennesker.



Figur 5 Imsen, Gunn (2010) *En modell for tilpasset opplæring* Oslo: universitetsforlaget

For at læreren skal kunne favne om hele eleven har Imsen stilt disse åtte faktorene som viktige. Det første er å favne om elevene sin *kultur*. Denne vil variere fra person til person, og det som er selvsagt for noen er ikke det for noen andre. Det andre er at det er viktig å ikke stille eleven krav hen ikke kan oppfylle. Eleven skal jobbe etter *kognitiv evne*. Det tredje er det *faglige kunnskapsnivået* som en lærer må ta hensyn til, det vil si elevenes tidligere kunnskap i emne. Det fjerde er *motivasjon og interesse*. Det er sentralt fordi det vekkers elevens følelse av nysgjerrighet, interesse og spenning. Den femte er *fysiske forutsetningene* som finmotorikk og elevens selvbeherskelse på sin egen kropp. Hvor moden eleven er for alderen. Den sjette er *selvinnstikt* som elevene har, som gjør at de vet hvor langt de kan strekke seg og gjør sitt ytterste. Noen har dårligere selvoppfatning enn evner. Dette er det viktig at læreren har oversikt over. Den sjuende er sosial utvikling. Det vil si elvers egen oppfattelse av seg selv som et sosialt vesen, altså at de kan vurdere konsekvensene av sine egne handlinger. Dette vil påvirke elevens mulighet til å fungere i det sosiale læringsfellesskapet. Den åttende og siste er kunstneriske evner, som betyr at elevene må få utfolde seg i sitt spekter av kunnskap. Læreren er skolen må legge til rette for at eleven kan lære på den måten der eleven lærer best. Denne sammenstillingen sier Imsen (2010) er ment som en modell for å vise potensialet og forskjellene som finnes i skolen. Tiden endrer seg og elevene endrer seg. Det er viktig å møte fremtiden med det beste vi har, og hele eleven og alle elevene må da få plass og rom.

4.2 Abstrakt og konkret tenkning

Jean Piaget (1973, s. 23) skriver om sin kognitive utviklings teori for barn. Den er delt opp slik. Fra null til to år er den sensomotoriske perioden, da er barnets søkelys på det som er her og nå. Det som det ikke kan ta og føle på eksisterer ikke. Mye arbeid går med på å lære seg praktiske ting som brukes i hverdagen, men mot slutten av perioden begynner barnet å utvikle språket og da begynner det å gli over i den andre perioden, den preoperasjonelle perioden: Barna er fra to til sju år. I denne perioden jobber barnet mye med sine sensomotoriske evner. I denne perioden er barnet selvsentrert og greier ikke å sette seg inn i andres perspektiv. Det greier ikke å skille det fysiske fra det psykiske, eller det objektive fra det subjektive. Et barn i denne alderen tenker at hvis

noe er sant for meg, er det også slik for alle andre. Den tredje perioden den konkret operasjonelle perioden, da er fra barnet sju til elleve år. Barnet greier nå å tenke på et mer abstrakt plan, og kan konstruere tanker ut fra erfaring og kunnskap. Barnet trenger altså ikke å sanse det selv, og greier tydeligere å sette seg inn i andres ståsted, men det må ha sanset det før. Det greier ikke å sette seg inn i noe det ikke har opplevd selv. Den siste perioden er den formal operasjonelle perioden. Da er barnet mellom elleve og seksten år. Barnet kan nå tenke seg til ting som det ikke har opplevd og utvikle teorier om hvordan ting er. Det kan tenke abstrakt, og hjernen er utviklet ferdig. Barnet vil nå bare bli raskere og flinkere, ikke endre måten det tenker på. Under er det en skjematisk fremstilling av de fire stadiene i den kognitive utviklingsteorien til Piaget.

Den sensomotoriske perioden	0-2 år
Den preoperasjonelle perioden	2-7 år
Den konkret operasjonelle perioden	7-11 år
Formal operasjonell periode	11-16 år

Elevene jeg skal intervjuer i denne masteren er i alderen 9-10 år, det vil si at de ifølge Piaget sin teori skal være på et konkret operasjonelt nivå i sin tenkning.

4.3 Forskjellige måter å forstå kunstverk

Danbolt (1999) sier at når en skal lese og forstå kunst kan en ikke bare se på kunstverket, for det er ikke skapt i et vakuum. Kunstens endelige utfall påvirkes av mediet, kunstneren og dens egenskaper og erfaringer. Betrakteren vil i tillegg legge sine konnotasjoner på og lese det i den konteksten det befinner seg i. Alt dette; kunst, kunstner, betrakter og kontekst har mye å si for måten en leser og forstår et kunstverk på. Når jeg tolker og prøver å forstå mine intervjuobjekters tolkninger, skal jeg blant annet basere meg på Gunnar Danbolt (1999) sine fire grunnleggende kunstteorier. Det er: Imitasjonsteori, uttrykksteorien, også omtalt som ekspresjonsteori, opplevelses- og resepsjonsteori og til slutt det modernistiske eller også omtalt som formalistiske teorier. Jeg vil videre i oppgaven referere til dem som: Imitasjonsteorien, uttrykksteorien, opplevelses- og resepsjonsteorien og formalistiske teori.

4.3.1 Imitasjonsteorien

Danbolt (1999) sier at Imitasjonsteorien deles i to bolker, det før 1750 og etter 1750. Før 1750 tenkte en på bilder som en etterlikning av virkeligheten. Bilder ble malt etter en slags regel-estetikk, og ble sett på som bra alt etter hvor godt det etterlikner verden. Enten den fysiske eller den tenkte som himmelen og engler. Bildene skulle glede og behage mennesker som så på, og kunstnere var i større grad håndverkere, enn mennesker som hadde et budskap de ville kommunisere. Etter 1750 var det fremdeles slik at bilder skulle etterlikne virkeligheten, men nå var det begrenset kun til det kunstneren selv hadde sett og opplevd. I tillegg ble det satt et større søkelys på malemåten. Fokuset skiftet fra hva som ble malt til hvordan det ble malt. Epoker som faller inn under denne teorien er: realisme og modernisme.



Figur 6 Eksempelbilde på realismen. Maleriet «Albertine i politilægens venteværelse» av Christian Krohg ([https://snl.no/realisme - kunst](https://snl.no/realisme_-_kunst))



Figur 7 Eksempelbilde på modernismen. Maleriet «Adams skapelse» av Michelangelo. (https://snl.no/freske?no_redirect)

4.3.2 Uttrykksteorien

Danbolt (1999) sier at uttrykksteorien begynte å få grobunn på 1700-tallet. Menneskesynet endret seg, og det ble en mer individualistisk sentrert kunst og samfunn. Da ble menneskets følelser og opplevelser en sterk del av kunst, og det fikk en allmenn interesse. Kunstnerens følelser var i sentrum. Kunstneren måtte altså ikke kopiere eller la seg inspirere av andre, men finne inspirasjon i sitt indre og gi uttrykk for

disse følelsene igjennom kunst. Forholdet mellom kunstner og kunstverk endret seg derfor til å bli et uttrykk av kunstnerens identitet. Kunstneren skulle få betrakteren til å forstå og sprengre grenser. Kunst ble sett på som et uttrykk for følelser og opplevelser kunstneren hadde. Epoker som faller inn under denne teorien er: ekspresjonisme, fauvisme, abstrakt ekspresjonisme og surrealisme.



Figur 8 er et eksempelbilde på ekspresjonisme. Maleriet «*dyreskjebne*» er malt av Franz Marc i 1913 (<https://snl.no/ekspresjonisme>)



Figur 9 er et eksempelbilde på surrealisme. Maleriet «*clocks*» er malt av Salvador Dali. (<https://sites.google.com/site/elisescasa/uttrykkshistorie/surrealisme>)

4.3.3 Opplevelses- og resepsjonsteorien

Danbolt (1999) sier at opplevelses- og resepsjonsteorien går ut på forholdet mellom kunsten og betrakteren. Den deles vanligvis i to retninger. Der den ene legger stor vekt på den estetiske opplevelsen som kunst vekker i en betrakter. Dette kalles opplevelsesteori. Den andre er den som legger stor vekt på innsikt og erkjennelse som oppstår hos betrakteren, eller som vokser frem om en går dypt i dialog med verket. Denne delen kalles resepsjonsteori. I begge teoriene prates det om en deinteressert- estetikk, altså at du kan like noe og oppleve noe selv om det ikke er innenfor ditt interessefelt. Det ble også viktigere for kunstneren å nå frem til betrakteren. Epoker som faller inn under denne teorien er: minimalismen og kunst som er konseptuell eller installasjonskunst.



Figur 10 er et eksempel på minimalisme. Skulpturen «Still Blue Range» av Carl Andre (1989) <https://snl.no/minimalisme - kunst>



Figur 11 er et eksempel på installasjons kunst. Den heter «elephant» og er laget av Jeff Koons (<https://no.pinterest.com/pin/292874781993493716/>)

4.3.4 Formalistisk teori

Danbolt (1999) sier at formalismen oppstod på 1800-tallet og tar innover seg at mye kunst nå henger i gallerier og står på sokler. Kunst observeres med øynene og blir noe sansbart. Det var ikke så viktig hva som ble malt, men hvordan det ble malt. Derfor ble gamle regler for perspektiv lagt vekk, former begynte å flyte og det var meningen bak som var viktig, ikke at det var en realistisk gjenskapning. Det ble en særegen sansbar virkelighet. Epoker som faller inn under denne teorien er: Kubisme, syntetisk kubisme, collage, surrealisme, orfisme og abstrakt orfisme.



Figur 12 er et eksempelbilde på Orfisme. Maleriet «The joy of life» er malt av Robert Delaunay (<https://beautybellezzabeaute.wordpress.com/tag/orfisme/>)



Figur 13 er et eksempel på kubismen. Maleriet «sveitsisk fjellby» er malt av André Lhote. (<https://snl.no/kubisme>)

Disse 4 forskjellige måtene å forstå kunstverk på underbygger mine valg av bilder. Jeg velger et bilde fra hver teori, altså en epoke som falt innenfor hver teori. Dette fordi jeg ønsker en bredde og variasjon i bildene. Fra Imitasjonsteorien sin epoke realismen valgte jeg bilde av Christian Skredsvig. Fra uttrykksteorien og epoken abstrakt ekspresjonisme valgte jeg bildet malt av Jakob Weidemann. Fra opplevels- og resepsjonsteorien og en av epoken der som er minimalismen valgte jeg bildet til Jahn Groth. Fra formalistisk teori og epoken surrealisme valgte jeg bilde av Joan Miró. Disse fire er alle bilder. Jeg valgte aktivt å ikke ta med objekter eller skulpturer. Jeg vil når jeg intervjuer ha i bakhodet hvilken teori og epoke bildet er fra og se om de tolker blir slik som en forventer at det skal tolkes.

4.3.5 Bilder kan forstås i flere lag

Lise Gotfredsen (1998) legger ut om hvordan bilde kan forstås i flere lag. Hun deler det i fire lag. Den første graden er kun *å se hva som er avbildet* og leve seg inn i dette. Hvor vidt symbolene tolkes rett eller ei er ikke relevant, men det er naturlig å tenke seg en gradering innenfor dette første trinnet. Den andre graden er *å oppfatte budskapet* og reagere på det. Den tredje graden er *å forstå mekanismene* som styrer bildet sin tolkning. Det vil si at en oppfatter budskapet i bildet, kunstneren og den konteksten det ble til i. Den siste og fjerde er *å oppleve bildet som en erkjennelse*. Dette er individuelt, ikke målbart og ikke kontrollerbart. Den trer over i en annen bevissthetsterskel og er muligens mest aktuell med abstrakt kunst som vekker dyptliggende responser.

4.4 Fargers virkning i bilder

Johannes Itten (1995) sier at alle som skaper noe med farger har et dilemma når det kommer til den subjektive oppfattelsen av farger. Uansett hvordan du jobber med farger kommer du ikke unna det at fargene vil oppleves forskjellig. Han deler fargeforståelse inn i tre hovedgrupper; Impressiv, ekspressiv og konstruktiv. Impressiv fargebruk er når du skildrer akkurat det øyet ser, altså etterstreber deg å male ting akkurat slik de ser ut i virkeligheten. Ekspressiv fargebruk er når fargen blir et middel for

å formidle en følelse, stemning eller tilstand. Konstruktiv fargebruk er når fargene en bruker er kulturelt tillært og her kan de skje krasj eller informasjon kan gå tapt fra kultur til kultur.

Gotfredsen (1998) skriver også om farger og hun mener at farger har en sterk innflytelse på betrakteren. Kanskje mer enn betrakteren tenker selv. For fargene vi omgir oss med daglig på produkter, reklamer og bilder gir oss forskjellige sanseopplevelser. Endres fargen vil følelsen muligens vært en helt annen mener Gotfredsen. Videre skriver hun om fargers klang, og hvordan de klinger sammen. Hun viser til Ernst Hans Gombrich som har sett på harmoni, disharmoni, mørk klang og lys klang i bilder gjennom historien, og laget et skjematisk fremstilling (figur 9)

Følelse/Stemning	Temperatur	Syn	Hørsel	Vekt
Munter, oppstemt (også opphisset)	Varm	Gul, oransje, lys fylt rødt	Rask, høyt eventuelt skarp	Lett
Nøytral, avslappet	Lunken	Grønn, Grå	Mellomleiet	
Trist, melankolsk, «Mørk til sinns»	Kald	Blå fiolett, svart, mørkebrun	Dype toner	Tung

Figur 14 Gombrich sitt forenklete skjema over farger (Gotfredsen, 1998, s. 201)

Skjema viser hvordan farger oppleves, altså gul, oransje og rød føles som raske, skarpe og lette farger som gir en varm temperatur. De gir også en munter og oppstemt stemning, mens Blå, svart og mørkebrun gir en tung, kald og trist følelse.

4.5 Hva påvirker et bildeuttrykk?

Danbolt (1999) og Marthinsen og Nilsen (1984) forteller enkelt hvordan bilder kan leses. Det er litt som en setning, bare at i stedet for setningsanalyse kalles det å analysere

bilder for å gjøre en formanalyse. Dette er denotasjonsplanet i bildet. Hvilken synsvinkel har bildet, belysning på elementene i bildet, modellering i bildet (dybde), tekstur og overflate, rom, bevegelse, balanse, fargebruk og valører og komposisjon. Det andre planet er konnotasjonsplanet, her ligger betydningen bak bildet. Hvordan det er ment at vi skal forstå det. Her kommer det historiske aspektet inn og Gunnar Danbolt (2016) sier at kunst er både historiske dokumenter og estetiske objekter. De forteller om en svunnen tid og er i tillegg fine å se på. En må kjenne historien til bildet før en kan forstå bildet fullt ut.

4.5.1 Farger og lys

Forskjellig lys vil gi bildet forskjellige stemninger, bilde under illustrer hvordan samme element endrer seg ved at lyset endres. Slik er det også med farger, de kan endre stemningen og bære på forskjellige meningselementer. Fargene kan harmonere eller distansere seg fra hverandre. En kan ha både aktive og passive farger som spiller sine egne roller i bildet (Infoform, 2021) og (Danbolt, 1999).



Figur 15 Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen (1984) bildet viser hvordan lyssetting endrer bildets endelige uttrykk. Universitetsforlaget, Oslo

4.5.2 Tekstur og overfalte

En linje, en tekstur og en overflate kan være alt fra rufsete, til myk og hard og nesten usynlig. Hvilken tekstur elementene i bildet har, vil påvirke hvordan vi oppfatter dem. Bildet under som er laget av Saul Steinberg viser tydelig hvordan streken kan være med på å endre oppfatning. Bildet viser menneskers forskjellige personligheter, noen nesten usynlige. Andre store og med sterke harde farger. (Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen, 1984) og (Danbolt, 1999) .



Figur 16 Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen (1984) *Bildet laget av Steinberg viser hvordan streken i et bilde kan formidle forskjellige menneskers følelser*. Universitetsforlaget, Oslo

4.5.3 Bevegelse

I stillbilder kan kunstneren lede betrakterens øyne rundt i bildet, dette kalles bevegelse, det kan enten gjøres ved en elv som snor seg innover i bildet eller en kan stille elementer tett foran og ikke bygge bildet bakover. Da er det ingen bevegelse innover i bildet, men heller i flaten fremme (Danbolt, 1999).

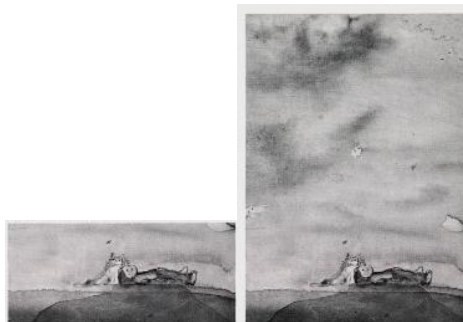
4.5.4 Balanse

Balanse i bildet diskuteres det ofte kun om når bildet ikke er balansert, om bildet tipper over. Det vil si at det er flere elementer på en side enn den andre siden. Det kan også være store elementer som ikke veies opp eller det kan være symmetrien i bildet som ikke stemmer overens (Danbolt, 1999).

4.5.5 Komposisjon

Komposisjonen i bildet påvirker hele uttrykket til bildet. Liggende formater er ofte mer harmoniske enn stående formater. Linjer og elementer en velger å ta med i bildet vil endre på komposisjonen bildet har. Komposisjonen påvirkes av alle de forestående elementene som balansen bildet skal ha, bevegelsen i bildet, tekstur og fargevalg. Komposisjonen er hvordan bildet er ordnet med de forskjellige elementene (Danbolt,

1999) og (Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen, 1984). Se forskjellen på bildene under, det er samme bilde bare at det ene er kuttet, allikevel endrer det seg drastisk. Det er mye mer spenning i bildet til høyre. (Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen, 1984).



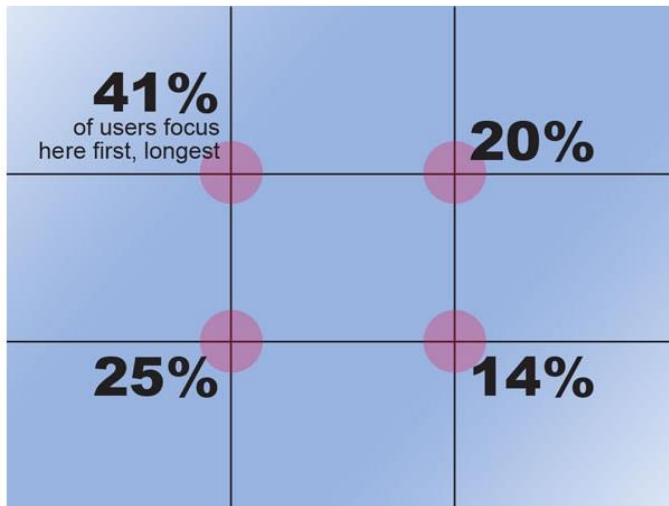
Figur 17 Marthinsen, Nielsen, Breitenstein, & Rasmussen (1984) *Bildet er laget av Tonje Strøm viser hvordan utsnittet kan endre komposisjonen*, Universitetsforlaget, Oslo

4.5.6 Betrakteren

Nicolas Bourriaud (1998) hevder at betrakteren har en veldig viktig rolle når et verk skapes. Kunsten blir til mellom betrakteren og verket. I stedet for at kunst skal ses på som noe autonomt og statisk så ser han på det som at kunsten skapes i dette mellomrommet. Det blir en slags mellommenneskelig relasjon som utvikler seg og presenterer seg. Et verk blir ikke noe uten en betrakter.

4.6 Hvor i bildet fokuserer øyet?

Det er gjort mye forskning på bilder angående hva som er behagelig å se på. Leonardo Fibonacci laget Fibonacci spiralen som sier noe om matematisk utforming av det skjønne. Det finnes også andre modeller som fotografer og designere bruker når de lager produkter og reklame. Du har det gyldne triangel, Symmetrilinjer og rule of thirds. Når en snakker om rule of thirds er det slik det settes opp på et bilde (fig 13). Her er det også lagt på viktig informasjon om hvor en ser først når en ser på et bilde, og hvor en ser lengst (Cousins, 2012)



Figur 18 er hentet fra Design modo. *Det viser hvor øyet treffer først i bildeflaten*
[\(https://designmodo.com/rule-thirds-grid-outline/\)](https://designmodo.com/rule-thirds-grid-outline/)

Brandon Jones (2012) legger ut om F-teorien. Dette er en teori som er grundig forankret i forskning og som forteller hvordan øyet ledes rundt på en nettside. Figuren under viser hvordan øyet starter på toppen og går mot høyre, deretter ned og til slutt et lite stykke ut. Det ligner på en F og derfor kalles det F-teorien.



Figur 19 Brandon Jones (2012) *Webdesign har laget figuren som viser hvor øyet ser på en nettside.* [\(https://webdesign.tutsplus.com/articles/understanding-the-f-layout-in-web-design--webdesign-687\)](https://webdesign.tutsplus.com/articles/understanding-the-f-layout-in-web-design--webdesign-687/)

Grunnen til at mange leser på denne metoden er fordi det føles komfortabelt. Der skriftspråket går fra venstre til høyre føles det helt naturlig, og en sitter igjen med en følelse av å ha fått med seg hele innholdet og lest hele nettsiden. Det gir en naturlig flyt. Men andre steder der en leser fra høyre til venstre eller fra topp til bunn er det ikke like naturlig at denne f-en oppstår.

4.7 Blikksporing

David Leggett (2010) legger ut om blikksporingens historie. Det første apparatet ble funnet opp i 1879, av en forsker som het Edmund Huey. Det er utviklet videre derfra og i dag finnes det en hel haug forskjellige modeller med forskjellig presisjon og pris. UiO har til og med egne studier der en lærer om de forskjellige typene utstyr som finnes, hvordan en setter opp en undersøkelse rundt blikksporingsutstyr og hvordan man analyserer resultatene en får ut. Blikksporing brukes i all hovedsak på tekst, men Zsofia K. Takacs og Adriana G. Bus (2018) er noen av dem som har brukt blikksporing på bilder. De skriver om forskningen de har gjort på barn i alderen 4-7 år. Barna får oppleve barnebøker der de kun ser bildene. Noen hadde koherens mellom bilde og tekst, andre hadde inkoherens. Det som var interessant var at om det var koherens brukte barna lenger tid på elementene som ble benevnt i teksten. Var det inkoherens så streifet øyet over hele bildet. Deres forskning konkluderer med at bildet er med på å støtte barnas forståelse av teksten. Nevnes et viktig element som ikke vises på bildet, leter barna etter elementet.

Dersom jeg hadde brukt blikksporing kunne jeg sett hvor elevene startet å se, hvor øyet fortsatte og hvor det så lengst. Det er godt mulig øyet bare hadde beveget seg over bildet slik som det gjorde for elevene i Takacs og Bus (2018) sin forskning når det var inkoherens mellom bilde og tekst. Jeg er derfor fornøyd med å kun spørre elevene hvor de ser først, og hvor øyet deretter beveger seg, med tanke på hvilket omfang denne oppgaven har. Spesielt med tanke på Takacs og Bus (2018) sin forskning i bakhodet.

4.8 Teoretisk ramme sammenfattet

I dette kapitlet har jeg skrevet om den teoretiske rammen som denne oppgaven bygger på. For å svare på problemstillingen støtter jeg meg i all hovedsak på Imsens forståelse av hele elven, den kognitive utviklingsteorien til Piaget, Danbolt sine inndelinger av kunst og Gotfredsen sin lagdeling av bildet. Imsen sier at det er viktig å ta hele elven med i betraktningen, det er mange elementer som spiller inn. Piaget sier at elever på mellomtrinnet er på et konkret operasjonelt plan, noe som betyr at de kan tenke abstrakt, men må ha opplevd noe for å kunne sette seg inn i dette. Det betyr at de ikke forstår ting de selv ikke har opplevd. Med dette som grunnlag har jeg skrevet om kunst og hvordan det ikke oppstår i et vakuum. Jeg støtter meg også på Danbolt som sier at kunst er påvirket av noe eller noen og at hans fire teorier, imitasjonsteorien, uttrykksteorien, opplevelses- og resepsjonsteorien og formalistiske teori, er med for å underbygge dette. Jeg støtter meg også på teorien til Gotfredsen om at bilde kan forstås i fire lag, det første der en bare ser hva som er, og de neste tre hvor en forstår mer om mer om hva bildet betyr. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg pekt på at det er mye som påvirket et bildeuttrykk. Det er kunstneren og betrakteren, det er fargen og komposisjonen. Det er mediet og mediumet. Det er linjer, former, utsnitt, bevegelse, balanse, tekstur, lys og overflate. Ikke alt dette fremtrer i hvert bilde, men jeg har merket de viktigste, og de mest kjente teoriene, det gyldne snitt, F-teorien og rule of thirds.

5 Metoder

I dette kapitlet presenteres metodene jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen. Hvordan leser elever på mellomtrinnet bilder? Hvilke begreper bruker de, og hvordan bruker de den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder? Jeg starter med å skive om fenomenologi, deretter tar jeg for meg grundig hvordan grounded theory, som er metodesettet jeg har brukt i denne oppgaven. Deretter er det en del om kvalitative intervju, før en mer spesifikk beskrivelse av min studie og hvordan jeg har bygget opp min undersøkelse og hvordan gjennomføringen var. Mot slutten beskriver jeg min reliabilitet i denne oppgaven. Helt avslutningsvis skriver jeg om feilkilder og nevner mine egne feilkilder.

5.1 Fenomenologi

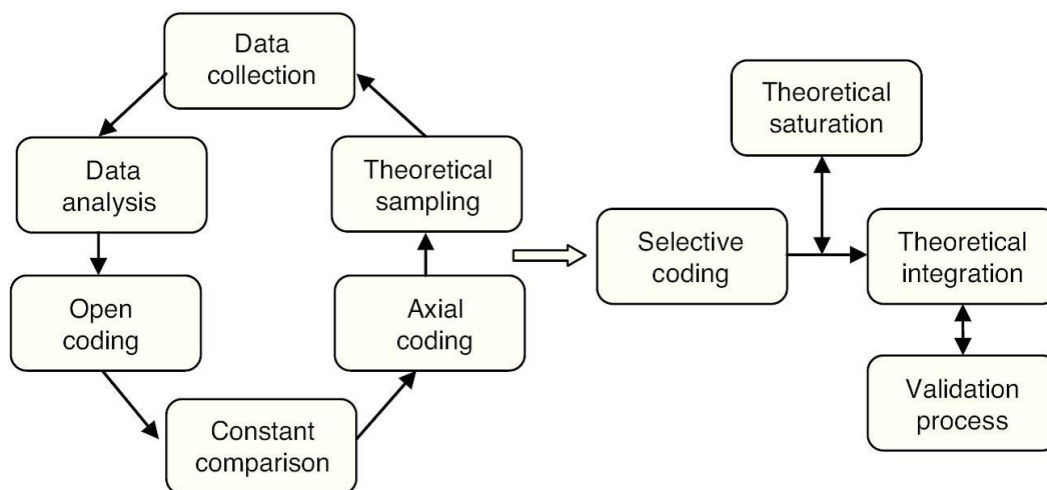
Jeg har hatt en fenomenologisk tankegang og tilnærming til problemstillingen. Edmund Husserl i Sokolowski (1999) sier at fenomenologi er relative beskrivelser av våre opplevelser, den maler et bilde av vår oppfatning og lar alt være akkurat slik det er. Fenomenologi er en studie av menneskelige opplevelser og hvordan ting fremstår for mennesker. Fenomenologien prøver å komme til sannheten om hvordan ting er for mennesker i en spesiell setting. Edmund Husserl i Tove Thagaard (2013) sier at fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen av et fenomen. Jeg-et blir derfor viktig i denne type metode. En tar utgangspunkt i denne opplevelsen og prøver å skape en dypere forståelse og en mening bak opplevelser og erfaringer. Videre sier Edmund Husserl i Thagaard at en som jobber fenomenologisk med intervju vil samle det som er felles for informantene og dette kan danne et grunnlag for å si noe generelt for andre i samme situasjon eller om liknende fenomen. Kvale og Brinkmann (2019) sier at det å jobbe fenomenologisk gjør at du i større grad forstår eller prøver å sette deg inn i livsverdenen til den du studerer.

5.2 Grounded theory

Jeg har brukt grounded theory i min tilnærming til problemstillingen. Ordet grounded betyr etymologisk forankret i bakken, og forklarer ganske godt hvordan denne teorien brukes. Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss (1967) utarbeidet grounded theory i et

forsøk på å minske gapet mellom teori og datainnsamling. Denne teorien tar utgangspunkt i at en samler inn data og ut ifra dataene lager seg en teori. En gjør altså innsamling og koding parallelt. Kodingen skal være åpen og gå på tvers. Det er også viktig at kodingen og tolking av data starter med en gang datainnsamlingen starter. Teorien skal oppstå fra dataene, en skal ikke gå og verifisere men la det komme frem i stede for å presse det fram.

Figur 21 under viser godt hvordan grounded theory er. En samler data og analyserer både åpent, med sammenlikning og aksialt i en sirkel rundt og rundt. Dette gjør en til dataene ikke gir mer informasjon og da går en over til selektiv koding, en gjør et utvalg av teori og innlemmer teorien i valideringsprosessen.



Figur 21 Redalyc (2016) en billedlig fremstilling av grounded theory som viser hvordan den som forsker må jobbe med data og koding samtidig og parallelt igjennom hele prosessen og deretter til slutt samler og teoretiserer. <https://www.redalyc.org/journal/395/39557549010/html/#f7>

Glaser & Strauss (1967) sier at data samles inn helt til dataene ikke lenger gir mer kunnskap, men kun gjentar det som allerede er funnet. Da kan sirkelen avsluttes og en teori utvikles. Det vil altså si i grounded theory at en teori utvikles for å forklare et fenomen som er forsket på kvalitativt.

5.3 Kvalitativt intervju som metode

Thagaard (2013) sier at intervju har grunnlag for å gi omfattende informasjon om menneskers livssituasjon, og å forstå deres erfaringer og de begivenheter de har deltatt på. De kan dele sine følelser og tanker slik at en som intervjuer kan få en følelse av å ha gjort eller opplevd dette selv. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) skriver om det kvalitative forskningsintervjuet og kommer med mange tanker og erfaringer om hva som gjør et intervju godt, og hvordan en kan bruke intervju som en forskningsmetode. Formålet med et intervju er å forstå intervjuobjektet og deres perspektiv. Derfor må en finne den intervjuformen som passer best til forskningsspørsmålet. Intervju deles inn i strukturert, semistrukturert og ustrukturert (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg skal gjennomføre et semistrukturert intervju, det vil si at jeg stiller de spørsmålene som er skrevet opp, og oppfølgingsspørsmål der det er naturlig. Dette gir nokså god fleksibilitet og en fast ramme å sammenlikne dataene jeg samler inn på. Ulempen er om det blir for mange oppfølgingsspørsmål, da blir det vanskelig å analysere dataene og sammenlikne på tvers av intervju.

Kvale og Brinkmann (2019) understreker at som forsker med intervju som metode er det flere hensyn som må tas. Man må innta en rolle der man kanskje er bevisst naiv og spørrende for å få frem det riktige svaret. Det er også viktig å huske på at begreper kan ha flere betydninger, derfor er det viktig å avklare tvetydige begreper. En bør derfor som forsker alltid oppmuntre intervjuobjektet til å beskrive og være spesifikke. Det som også kan være en fallgrop er at en som forsker tar med for mange tema slik at selve forskningsspørsmålet faller vekk fordi det blir så sprett. Det er også viktig å understreke at et intervju er en mellommenneskelig situasjon, forskeren skal sette en god tone og få til et godt samspill og en god dialog om det skal bli et bra intervju. Cato C. Wadel og Otto L. Fuglestad (2014) påpeker at dersom en skal forske i egen kultur eller egen praksis har en flere fordeler en kan spille på. En har forståelse for fagfeltet og for hvordan ting gjøres. I tillegg har en nærhet og kjennskap som vil gjøre det lettere å komme til kjernen av det som forskes på. På motsatt side så kan en også ha en blind flekk som en går glipp av, eller forskerrollen kommer i konflikt med fagfeltet.

5.4 Undersøkelsens oppbygning

Kvale og Brinkmann (2019) legger frem hvordan en prosess rundt et intervju bør være. Først finner en et tema, deretter må studien planlegges og det må utarbeides en intervjuguide. Deretter holdes intervjuene, som så transkriberes, så analyserer en funnene, deretter verifiseres dataene og til slutt rapporterer en funnene sine. Dette er hele prosessen fra start til slutt. Under følger min undersøkelses sin oppbygning.

5.4.1 Valg av tema

Det ligger naturlige rammer rundt oppgaven og jeg ble igjennom tre runder spisset inn på tema grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. Derfra valgte jeg å fokusere kun på ferdigheten å lese, og spisset dette inn mot å lese kunstbilder.

5.4.2 Utvalg av informanter

Problemstillingen min spisser seg inn på elever på mellomtrinnet og jeg måtte derfor finne informanter på mellomtrinnet. Det var ti elever som meldte interesse, og det ble gjennomført ni intervju, dette på grunn av sykdom hos elever og fordi tidsfristen for å samle inn data gikk ut. Jeg kunne gjerne ha intervjuet den siste eleven, men valgte å holde meg til de ni jeg hadde, da dette er en kvalitativ studie og ikke en kvantitativ studie. Jeg har intervjuet elever som jeg til daglig underviser i forskjellige fag. Dette kan være problematisk. Jeg har derfor tatt en del forhåndsregler. Disse tre ble anbefalt av SND sin rådgiver Henning Levold (2021):

1. For det første må det tydeliggjøres ovenfor foreldre og elever at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at det som skjer ikke er en del av undervisningen som sådan.
2. Videre bør en være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for hverken elever eller foreldre om de ikke ønsker å delta i prosjektet.
3. Et tredje forhold en bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som en har tilegnet seg om elevene fordi man er deres lærer. Det vil være viktig å skille mellom den

kunnskapen en allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene man innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene man konkret har innhentet som forsker en kan benytte i prosjektet, og en bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner en har fått kjennskap til fordi man er lærer.

Wadel og Fuglestad (2014) sier at forskere som forsker på egen kultur får et veldig bra innenfra blikk, som andre forskere ikke ville greid å opparbeide seg. Han ser derfor positivt på forskning i egen praksis.

5.4.3 Valg av bilder

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for å ikke ha for mange bilder, dette fordi jeg ikke ville overvelde elevene eller at elevene satt igjen med en dårlig opplevelse fordi de hadde svart vet ikke eller aner ikke på flere ti talls spørsmål. Jeg har deltatt på mange spørreundersøkelser og vet hvor dum en føler seg om en svarer vet ikke for mange ganger på rad. Jeg ønsker også å holde intervjuet nokså kort, omtrent på femten minutter. Jeg kom frem til at det burde være rundt fire bilder etter diskusjon med veiledere og kollokviegruppen. Disse fire bildene valgte jeg fra forskjellige historiske epoker for å få en variasjon i uttrykk og derfor også muligens få forskjellige svar. Jeg valgte også bevisst bilder jeg trodde de ikke hadde sett før, men valgte allikevel bilder som er malt av kjente kunstnere og innenfor epoker de skal lære om. Dette gjorde jeg for å at det ikke skulle virke helt irrelevant. Jeg var innom tanken å velge bilder med samme tema, f.eks. et abstrakt bilde om skog, et realistisk, et kubistisk og et nasjonalromantisk. Dette gikk jeg vekk fra da jeg følte at prøveintervjuene med dette gav så veldig like svar.

Under er de fire bildene som ble brukt i intervjuene. Når jeg intervjuet elevene, fikk de se bildene i god oppløsning på omtrent A4 størrelse. Bilde nummer 1, figur 22, er hentet fra surrealismen og er malt av Joan Miró. Det heter Le Carnaval d'Arlequin som betyr Harlekin-karnevalet på norsk.



Figur 22 viser bilde nummer 1 i intervjuet. Maleriet «*Le Carnaval d'Arlequin*» av Joan Miró.

(<https://www.fineart.no/kunstner/joan-miro>)

Bilde 2 som elevene ble vist, figur 23, er hentet fra realismen. Det er malt av Christian Skredsvig i 1895 og heter Ungdomsfest i Eggedal.



Figur 23 viser bilde nummer 2 i intervjuet. Maleriet «*ungdomsfest i Eggedalen* » er malt av Christian

Skredsvig (<https://www.norghistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1554-Norsk-kunst-realisme.html>)

Bilde 3 som elevene ble vist, figur 24, er hentet fra minimalismen og malt av Jan Groth, det heter tegn III.



Figur 24 viser bilde nummer 3 i intervjuet. Maleriet «*tegn III*» er malt av Jan Groth (<https://no.pinterest.com/hildethrquist/jan-groth-norwegian/>)

Det siste bilde elevene ble vist var bilde 4, figur 25. Dette bilde ble valgt ut fra epoken abstrakt kunst. Det er et bilde malt av Jakob Weidemann og heter Blomst i sne.



Figur 25 viser bilde nummer 4 i intervjuet. Maleriet «*blomst i sne*» er malt av Jakob Weidemann (<https://gwpa.no/nb/lots/11433>)

5.4.4 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden ligger i vedlegg, men jeg skal gå litt igjennom valgene jeg gjorde og grunnen til forskjellige formuleringer her. Jeg hadde åtte prøveintervju med kjente og bekjente som gav meg tilbakemeldinger og gjorde at jeg tok valg i forskjellige retninger. Marit Krogtuft og Jarle Sjøvoll (2018) sier at prøveintervju er veldig viktig for å kvalitetssikre intervjuet, og for å vurdere seg selv i intervjurollen. Jeg hadde intervju med barn som var på omtrent samme alder som målgruppen og med voksne som kunne mye og lite om kunst. Jeg hentet ikke inn samtykke for disse intervjuene og har derfor ikke med noe av data fra disse. Jeg drar kun med meg erfaringer, og det er dette jeg baserer valgene mine på i tillegg til faglitteratur om intervju, et av forintervjuene begynte jeg intervjuet med å selv vise hvordan jeg ville analysert et bilde. Dette gjorde at den som selv skulle analysere og lese bilder etterpå ble veldig usikker. Jeg opplevde at hen ble utålmodig i starten når hen satt og hørte på meg analysere. Jeg følte også at det la føringer for hva de svarte og det var ikke det jeg ønsket for mine intervjuer.

Da jeg startet hoved intervjuet valgte jeg å stille samme spørsmål til alle de fire bildene, og jeg har til slutt noen ekstra oppfølgingsspørsmål til alle bildene og til det å lese bilder. Hvert bilde starter med at jeg spør spørsmålet: Hvis jeg var blind, hvordan ville

du lest dette bilde for meg? Jeg stiller det på denne måten fordi jeg vil at de skal prøve å forklare til meg hva de ser. I et av forintervjuene jeg hadde så sa intervjuobjektet noe i retningen av: «Men du ser jo også bildet, så jeg trenger jo ikke å forklare så mye.» Jeg satt jo ved siden av og så på det samme bildet. Derfor tenkte jeg at det å si hvis jeg var blind, ville gi dem assosiasjonen at de måtte forklare godt, slik at også jeg kunne forstå. Jeg stilte meg litt på sidelinjen metaforisk og gav dem rattet til bilen slik at de følte at de hadde makten og satt inne med mest kunnskap.

Spørsmål 2 i intervjuet er: «kan du peke på det du så først i bildet?» Dette stilte jeg for å konkret få fatt i om de fulgte F-teorien, rule of thirds, eller om de fulgte et annet mønster.

Spørsmål 3 og 4 henger tett sammen. De er: «Hva tenker du på når du ser dette bildet?» og «hva tror du bildet betyr?» Disse bildene prøver å få frem hva elevene tolker ut av bildene, ikke bare det de ser, men hva de ser og hva de tror det betyr.

Spørsmålene prøver også å fange opp om elevene tenker at de selv tenker likt som kunstneren eller om kunstneren kanskje har tenkt noe annet enn dem.

Spørsmål 5 og 6 er koblet til farger, symboler og følelser. Her er spørsmålet: «Hva får bilde deg til å føle?» og «hvilke farger er det mest av?» Dette stilte jeg for å se om det var noen sammenheng mellom det de følte og fargene de mente det var mest av i bildet.

Spørsmål 7 spør spesifikt: «Hva tenkte kunstneren tror du?» Dette for å se om elevene tenker at kunstneren har en baktanke, eller om de tenker at kunstneren bare lager et eller annet uten å ville formidle noe.

Spørsmål 8 er todelt og spør først direkte «Likte du bildet?» Dette er muligens litt ledende, men jeg har prøvd å stille det spørrende og ikke bekræftende hver gang jeg har intervjuet. I tillegg er oppfølgingsspørsmålet med «Hvorfor?» med på å avdekke om de sier at det var fint fordi de vil svare rett eller om de sier det var fint fordi de likte fargene eller følelsen bildet ga dem.

Disse 8 spørsmålene stilte jeg til alle bildene, når jeg var ferdig med det stilte jeg deretter 6 spørsmål der det siste var om de hadde noe å legge til. Det første ekstraspørsmålet var: «Hvilket bilde de likte best av de som jeg har vist?» Dette var litt for å se om det kom frem noen spennende funn. Jeg hadde også et oppfølgingsspørsmål det jeg spurte om «Hvorfor?»

Spørsmål 2 og 3 henger sammen det ene er: «Hvilket bilde var enklest å lese?» Og «Hvorfor?» Det andre er «Hvilket var vanskelig å lese» og «Hvorfor?» Dette stilte jeg for å få fatt i hva de synes er vanskelig og hva som er lett. Dette er det underliggende jeg har spurt om i hele intervjuet, men her spør jeg eksplisitt om det.

Spørsmål 4 stiller jeg for å få en følelse av hvor gode de selv synes de er til å lese bilder. Jeg har jo forkunnskap om dem, men kan ikke bruke den. Derfor prøver jeg her å fange opp hvem som synes det er vanskelig slik at jeg kan sammenlikne med resten av elevene. Er dette en subjektiv følelse av å ikke mestre å lese bilder, eller greier eleven rett og slett ikke å forstå bildene?

Spørsmål 5 er: «Hva fag på skolen tenker du at du bør lære å lese bilder?» Dette spør jeg for å finne ut om de trekker tråder til kunst og håndverk og alle de andre fagene i skolen, eller om de tenker dette bør være en egen ting som egentlig ikke passer så godt inn i skolen.

5.4.5 Intervjuene

Intervjuene gikk godt, med noen små tekniske problemer. Jeg hadde under intervjuet lånt et grupperom. I de ni intervjuene jeg hadde ble jeg forstyrret to ganger, men de som forstyrret gikk heldigvis fort ut igjen. Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og video. Under intervjuet med elev 3, går kameraet tom for strøm. Jeg oppdager dette først når intervjuet er slutt, og må derfor hente eleven tilbake slik at jeg kan skrive notere ned for hånd de bildene hen synes var vanskelige og enkle å lese, i lydfilen sa han bare «Den». Jeg husket derfor å lade kamera godt opp og valgte å si svarene inn på båndopptakeren, «Ja, du synes bilde 3 var lett å lese». Videoen reddet meg når

båndopptakeren gikk tom for strøm midt i intervju med elev 7. Da kunne jeg transkribere fra lyden på video opptaket. Jeg har derfor en god opplevelse med å ha to medier som fanger opp lyden, og å sjekke at alt ble tatt opp mellom intervjuene. Jeg kommenterte også egne lydfiler om mine tanker rundt intervjuene. Disse var veldig nyttige mot slutten av kodingen og analysen da jeg nesten hadde glemt hva jeg tenkte og følte etter hvert intervju.

5.4.6 Transkribering

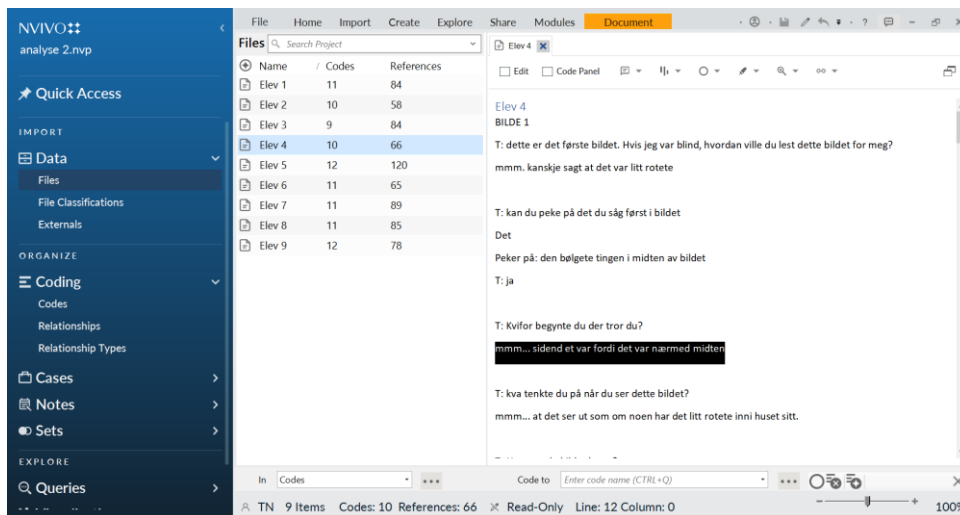
Jeg valgte å transkribere fortløpende, da jeg ikke kunne gjøre mer enn to til fem intervju av gangen. Dette gjorde at sluttjobben ikke ble så stor og at jeg holdt det gående i prosessen. Transkriberingen gjorde jeg selv ved å lytte til opptaket på 50% hastighet og skrive det selv direkte inn i Word-dokumenter. Da slapp jeg å stoppe båndopptakeren og huske hva elevene sa, jeg skrev bare direkte det elevene sa.

5.4.7 Koding av Transkriberingen

Thagaard (2013) sier at det å kode er å re-kontekstualisere, det vil si at en legger teorier til i tolkningen for å prøve å forstå de data en har samlet inn. Hun sier også at før en begynner med koding, må en være kjent med materialet og føle at det ligger under huden. Hvis en ikke kjenner sitt eget materiale, vil en ikke kunne dele det inn i kategorier som er nyttige. Hvordan en går i gang med kodingen vil ha innvirkning på hele resten av prosessen. Skal en være informantsentrert eller temasentrert? Er en forsker temasentrert så samles alt sammen, er en informantsentrert vil en se de forskjellige informantene opp mot hverandre. Jeg har jobbet informantsentrert.

Koder gjør at forskeren tydeligere kan identifisere tema som blir tatt opp og se mønstre i materialet. Under koding understreker Thargaard at det er viktig å ta på seg metabriller på sin egen forskning. Hvilke perspektiver er det jeg fremhever, og hva er det som går vekk? En forsker skal være tro mot sine informanter og ikke vri og vende på det de har sagt. Et sitat kan endre helt form satt opp mot et annet bakteppe, og det er ikke forskningsetisk rett.

Jeg brukte kodeprogrammet Nvivo for å kode mine intervjuer. Nvivo er et av mange programmer som gjør det mulig å kode og sammenstille intervjuer. Det er mange forskjellige måter å gjøre det på, jeg skal i korthet forklare hvilke funksjoner og deler jeg brukte. For å lettere kunne navigere i intervjuene delte jeg dem i ni dokumenter i stedet for et stort, dette ble også anbefalt av de jeg lærte Nvivo av på youtube (Hull Uni Library, 2020). Det å dele i ni dokumenter i stedet for et stort gjorde det lettere å se forskjellene mellom elevene. Noen elever snakket i 10 minutter mens noen snakket i 19 minutter. Noen mener det var lett å forklare, mens andre syntes det var vanskelig. I programmet Nvivo lastes all data opp, deretter markerer en og legger forskjellige noder (koder) på forskjellige deler av teksten. Figur 26, viser hvordan programmet Nvivo ser ut. Helt til venstre i det blå feltet er menylinjen som en bruker for å legge inn dokumenter inn. Den grå linjen øverst er også en menylinje som kan importere, men her er også kommandoer som bare er inni programmet. Når alle intervjuene er lastet inn ligger de i kolonne to. På figur 26 kan du se at elev 4 er markert med blå, det betyr at det er dette intervjuet som kodes. Ved siden av kan du også se at det er brukt 10 koder og det er 66 referanser til disse 10 kodene. I boksen helt til høyre er den transkriberte teksten til intervjuet og du kan se at det er markert svart, det vil si at det er det som kodes. Når teksten er markert presser en `ctrl + f2` og velger de nodene (kodene) en vil bruke. Figur 24, viser antall koder som er brukt på hver elev og hvor mange ganger kodene er referert. Det vil si at elev 8 har brukt elleve av de tolv kodene som er, og det er blitt referert til disse kodene åttifem ganger i hele intervjuet. Disse tallene viser en umiddelbar forskjell på de 9 intervjuene. Intervju med elev 5 har flere koder og er også et mye lengre intervju, enn for eksempel intervju med elev 2.



Figur 26 Skjerm bilde av programmet Nvivo

Da alle intervjuene var ferdig kodet, gav jeg det en liten pause så gikk jeg tilbake noen dager senere og så på det på nytt. Jeg startet med tjuetre, deretter ble det nitten koder, men endte til slutt opp med elleve koder etter å ha kodet og re-kodet i tre runder. Det står tolv koder på skjerm bildet, men denne ene koden ble slettet mot slutten, for den slo jeg sammen med en annen kode.

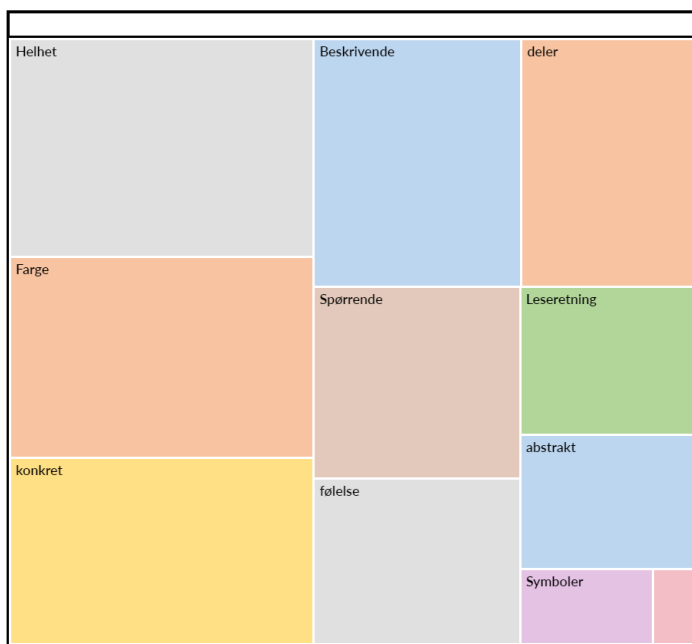
5.4.7.1 Forklaringer bak mine koder

Ikke alle kodene er like selvforklarende, under er derfor en liste over de elleve kodene som jeg har brukt, med eksempler og forklaringer.

- **Konkret.** Når elevene sa ting som: «Den kjolen likner på en bunad». Elevene snakker om konkrete ting de ser på bildet.
- **Del.** Nå elevene sa ting som: «De står oppå en stein». Denne likner veldig på koden konkret. I flere tilfeller kodet jeg teksten med både konkret og del, men ikke i alle. Siden kodene ikke overlapper helt, er de begge med. På koden del sa eleven ting som kun kunne kobles til en del av bildet, enten det var konkret eller abstrakt.
- **Helhet.** Når elevene sa ting som: «Bildet handler om 17.mai». Elevene snakker om hele bildet og kommenterer helheten bildet skaper.

- **Abstrakt.** Når elevene sa ting som: «Det ser ut som om bildet handler om liv og død.» Elevene snakker om det som en ikke kan se i bildet, men som en tolker ut fra bildet. De prater om det som kan være litt vanskelig å gripe om.
- **Farge.** Når eleven sa ting som: «Den delen av bildet er hvit og grå». Elevene snakker om fargene de ser, og tolkninger de gjør om farger.
- **Beskrivende.** Når elevene sa ting som «De springer rundt i ring, det er slå på ringen de har». Denne overlapper også med kodene del og helhet. Men har egne punkter den dekker som de ikke dekker. Beskrivende dekker det at de setter flere ord på det de forklarer, og ofte ser det fra flere sider.
- **Symboler.** Når elevene sa ting som: «Det er et kors, det betyr død». Elevene snakker om de billedlige symbolene de kan, og hva de betyr. Den ble lite brukt, men kunne ikke slås sammen med en annen kode.
- **Følelser.** Når elevene sa ting som: «Jeg føler at bildet handler om kjærlighet.» Eller «bildet gir meg en glad følelse». Elevene snakker om sine egne følelser, om det de ser i bildet, eller assosiasjoner bildet gir dem.
- **Leseretning.** Når elevene sa ting som: «Jeg begynner med å se midt i bildet». Elevene snakker om hvor de ser først og hvor øyet beveger seg etterpå.
- **Matematisk.** Når eleven sa ting som: «Det er omtrent fem centimeter mellom de to parallelle hvite strekene». Elevene bruker matematiske begreper og geometriske former for å forklare hvordan elementene var plassert i bildet.
- **Spørrende:** Når elevene sa ting som: «emm... jeg er usikker». Eleven uttrykker seg spørrende, og greier ikke å finne et svar på det jeg spør om.

Når jeg hadde jobbet meg igjennom kodene og var fornøyd med dem kunne jeg begynne å sammenlikne og sammenstille de forskjellige intervjuene. Det gjorde jeg med et og et intervju og med alle sammen samtidig. Figuren under, figur 27, viser en sammenstilling av alle kodene i intervjuet og hvilke koder som er mest brukt. Det viser at om en ser alle elevene under ett, så bruker de største delen av intervjuet på å snakke om helhet, farge og de konkrete elementene i bildet.



Figur 27 Billedlig fremstillingen av hvor mye de forskjellige kodene ble brukt

5.5 Relabilitet og validitet

Det er godt mulig at barna har forstått hva bildet formidler, men ikke har klart å sette ord på det. Dette er det vanskelig for meg å forstå og dokumentere uten at barna setter ord på dette selv. Men jeg må gå inn i dette med en klar forståelse for at bilder kan oppleves forskjellig ut ifra den verden en har vokst opp i og hvordan en føler seg når en leser det. Det vil si at det vil være mange riktige svar på hvordan et bilde leses. Kvale og Brinkmann (2019) sier at studiens troverdighet, styrke og overførbarhet bygges med hvert ord som skrives i en rapport. Det gjennomsyrrer hele arbeidet som gjøres, for ingen er nøytrale og den som intervjuer har makt. Den som forsker må derfor være sensitiv overfor sine egne fordommer og sin egen subjektivitet. Kvale og Brinkmann (2019) sier at det kan diskuteres om kunnskap som er produsert av intervju kan være objektivt. Det kommer i stor grad an på hva en legger i det å være objektiv. En av oppfatningene av objektivitet er frihet fra ensidighet, altså at all kunnskap er etterprøvd og kontrollert, uten å ha blitt farget av den som skriver det. Objektivitet med hensyn til forutsetninger altså å skrive eksplisitt når en føler at det trengs for å fram hva en mener og hvilke forutsetninger for objektivitet prosjektet innehar. Allikevel påpeker Thagaard

(2013) at det er vanskelig å jobbe med noe som dreier seg om subjektet uten å være subjektiv.

Udir (2022) skriver om kartlegging av elever via kartleggingsverktøy og hvordan en som lærer må være bevisst på de valgene kartleggingsverktøyene tar. Ved å definere hva som er «normalt» har en også definert hva som er utenfor, og dermed avvikende. Det kan hevdes å være uunngåelig ved etablerte standarder. Dette er det man kan kalle ikke-intenderte konsekvenser av studien. En må være bevisst på begge sider av studien, og et dynamisk resultat, som ikke er ferdig bearbeidet gir bedre svar når en arbeider med for eksempel elevers kunnskap som utvikles over tid. Jeg må derfor i min studie være bevisst på at elevene er under utvikling. Det er godt mulig at jeg kan sette opp en skala for hva som er normalt og hva som ikke er det, men om det er etisk rett å gjøre det er noe helt annet.

5.6 Mulige feilkilder

Kvale og Brinkmann (2019) sier at det er viktig som forsker å være klar over at det er mulige feilkilder som kan oppstå når en bruker intervju som metode. Noen er generelle for all intervjuforskning, andre er spesifikke for den typen intervju jeg skal gjennomføre. Et problem kan være *Dårlig lyd* på lydopptakeren eller at opptaket blir slettet før det er ferdig transkribert. Dette kan en gardere seg mot ved å ta lydtester før, og ved å dobbeltsjekke før et opptak blir slettet. Er det et viktig intervju kan en også ha en ekstra kopi, eller skrive det ned med en gang en er ferdig med intervjuet. Intervjuobjektet kan drive med *motkontroll*. Det vil si at intervjuobjektet stiller spørsmål som er på sidelinjen til forsker, svarer diffust med vilje eller nekter å svare på spørsmål. Dette kan en motvirke ved å jobbe med den menneskelige situasjonen og få intervjupersonen til å føle seg trygg. Andre ganger må bare intervjuet avbrytes. Noen ganger kan intervjuobjektet føle på en *trang til å svare riktig*. Spesielt om det er barn en intervjuer, og det som det spørres om er utenfor deres naturlige setting. Derfor er det viktig å understreke for intervjuobjektet at det ikke er noen rette eller gale svar, å ikke stille ledende spørsmål i det hele tatt. En må gi barnet tid til å svare, og undre seg. Unngå at intervjuet fylles med *småprat* om andre ting. Forskere elsker å snakke om faget sitt, så som forsker må du holde deg selv i selen slik at du ikke sitter igjen og må transkribere

en hel haug med småprat. Dette vil så klart variere fra forsker til forsker, men det er en feilkilde som det er lett å gjøre noe med. Det er også mulig at noen av spørsmålene er *uklare*, slik at intervjuobjektet ikke forstår spørsmålet. Dersom du merker det, bør det endres så fort som mulig eller gjøres en oppklaring slik at det ikke er uklart eller misforstås. Når intervjuet er ferdig, skal det transkriberes. Da kan det skje at den som skriver, *skriver feil*. Denne feilkilden er vanskelig å rette opp i når lydfilen er slettet. Det en kan gjøre for å minske risikoen for denne feilkilden er å høre på lydfilen samtidig som en lese seg igjennom intervjuet en siste gang før en er ferdig og sletter det. Når en transkriberer bør en bruke en form for symboler som indikerer forskjellige typer stemmeleier. Hvilket *stemmeleie* intervjuobjektet bruker, om det er umiddelbar respons eller mye tenking. Hvilket fjesutrykk som brukes kommer ikke til syne i lydfilen. Du som forsker må derfor notere dette ned rett etter intervjuet. Sarkasme er også noe som bør markeres, ellers kan resultatet bli noe annerledes enn det egentlig skal være.

5.6.1 Mine feilkilder

Jeg hadde en del problemer med lyden som kunne blitt problematisk for transkriberingen. Det var to ting som pekte seg ut. Det ene var at den båndopptakeren jeg hadde fått låne fanget opp så mye lyd at jeg som satt inne på et grupperom og hadde intervjuene i bakgrunnen kunne høre hva elever og lærere som går forbi sier på gangen. Dette var veldig forstyrrende og gjorde at det til tider var vanskelig å tyde hva noen av de mumlende elevene sa. Heldigvis kunne jeg støtte meg på lyden fra videofilene når det ble vanskelig å høre. Dette kunne blitt en stor feilkilde om jeg ikke greide å høre hva eleven sa og måtte gjette eller forkaste intervjuet. Det andre som skjedde med lydfilene var at SD kortet ble fullt i løpet av intervju 7. Da kuttet båndopptakeren og de resterende 4 minuttene av intervjuet ble ikke tatt opp. Heldigvis reddet videopptaket meg. Det ble ikke en feilkilde, men kunne fort blitt det.

I intervjuet med elev 2 slet jeg med å få eleven til å snakke. Om det var motkontroll eller bare oppgitthet er jeg usikker på. Men dette intervjuet bærer stort preg av: «vet ikke», «aner ikke», «tror ikke det» eller «det er bare et bilde». Dette gir lite informasjon. Jeg prøvde å grave dypere, men eleven låste seg og ville ikke svare noe annet.

På flere av elevene og spesielt elev 5 merket jeg en trang til å svare riktig. Hen hadde det lengste intervjuet og brukte veldig mye tid på å forklare. Men ville nok det skulle virke som om hen kunne masse om kunst. Elev 5 sa også flere ganger at hen likte kunst. Jeg prøvde å motvirke trangen eleven følte til å svare riktig med å understreke at det ikke er noe rett eller galt svar flere ganger i intervjuet. Jeg ville likevel ikke avbryte de lange betraktningene og de gode observasjonene eleven gjorde.

De fleste elevene svarte ja til at de likte bildene når jeg spurte, men mange hadde ingen forklaring på hvorfor de likte dem. Dette kan også tolkes som en trang til å svare riktig, selv om jeg prøvde å vise med kroppen og med ord at det ikke er noe rett svar. Det er godt mulig at dette ikke kom igjennom. Derfor har jeg valgt å ikke legge så mye tyngde på de svarene de gav på den delen av intervjuet, men heller legge vekt på det de sier på slutten av intervjuet når de sammenlikner bildene og sier hvilket de liker best og hvorfor.

Jeg noterte meg i parentes hvilket stemmeleie elevene brukte når det var fremtredende at det også var en del av svaret. Jeg noterte ting som (oppgitt), (forvirret/spørrende), (lystig/smilende/glad), (tenkende) eller (irritert). Jeg var likevel ikke konsekvent nok med hvilke ord jeg brukte, og måtte derfor gå tilbake og lytte på lydfilene på nytt. Hadde jeg slettet lydfilene kunne det blitt en stor feilkilde, og jeg kunne ha tolket svaret eleven gav feil. Jeg lagret lydfilene og videofilene på en harddisk som jeg låste inn i en skuff ved arbeidsplassen min. Dette var separat fra kodenøkkelen, der jeg hadde skrevet hvilken elev som var hvilket nummer.

5.7 Metode sammenfattet

I dette kapitlet har jeg beskrevet metoden, fremgangsmåten og validiteten til oppgaven. Innledningsvis startet jeg med å definere fenomenologi og perspektivet som fenomenologien beriker min oppgave med. Deretter beskriver jeg metoden grounded theory og hvordan det å ta utgangspunkt i dataene er viktig med denne metoden. Grounded theory tar utgangspunkt i at en koder og samler data samtidig. En bygger seg opp fra grunnen og finner en teori ut ifra dataene. En tar utgangspunkt i dataene. Mine data er intervju og det er hele fundamentet i denne oppgaven. Videre har jeg skrevet

om kvalitative intervju, både i før, under og etter fasen. Før intervjuene utarbeidet jeg en grundig intervjuguide som ble testet på elever og voksne før selve hovedintervjuene. Denne intervjuguiden med alle spørsmålene og kommentarene til meg selv ligger ved som vedlegg. I tillegg har jeg skrevet ned og begrunnet alle spørsmålene som jeg har med i intervjuet. Jeg har også sagt noe om hvorfor jeg valgte å stille dem. Det er viktig å være transparent som forsker. Jeg har også presentert mulige feilkilder og hvordan jeg ser at disse påvirket mine intervju.

6 Resultater

I denne delen blir resultatene fra intervjuet presentert. Først presenteres bildene i kronologisk rekkefølge. Det legges ut om hva farger elevene tenker det er mest av, om elevene tolker bildet abstrakt eller konkret, og retningen de leser bildet i, så viser jeg hvordan elevene samlet sett forstod bildene. Deretter legges det ut om elevenes egen vurdering og i hvilket fag elevene mener at det er viktig og best å lære å lese bilder. Mot slutten ser jeg på ordene som er brukt av elevene og på tabellene som kodingen i Nvivo ga meg. Helt til slutt skriver jeg om mitt eget skapende arbeid og prosessen.

6.1 Bilde 1

Bilde av Joan Miró ble tolket konkret av seks av de ni elevene. De nevnte ting de kjente igjen og koblet det til dette. Det er noe ulikt hva de mener at det forestiller, alt fra sirkus, Egypt, musikk til rotete rom. En av de ni som koblet det til abstrakte følelser, som kunstneren hadde hatt selv. En av ni mente at bildet var umulig å forstå.



Figur 28 viser bilde nummer 1 i intervjuet. Maleriet «*Le Carnaval d'Arlequin*» av Joan Miró.

<https://www.fineart.no/kunstner/joan-miro>

Sju av de ni elevene mener at bildet inneholder mest blått eller brunt. Dette er interessant fordi, disse elevene snakker også om bildet som tungt og vanskelig. Noen av dem nevner også at det handler om døden. Dette stemmer overens med det Ernst Hans

Gombrich mener om fargers virkning i et bildeuttrykk. Elev 8 nevner at det er mest gult og sier at det likner på et sirkus. Eleven kobler det til kjekke opplevelser, som gjør hen glad. Gult blir betegnet som en glad farge i tabellen til Ernst Hans Gombrich og det stemmer derfor også overens med eleven sine følelser. Elev 2 mener at det er mest hvitt, denne fargen er ikke nevnt, men eleven ser på bildet som umulig å lese og veldig forvirrende.

en av de ni elevene begynte i venstre hjørne og så deretter mot høyre. Fire av ni begynte på midten, og fire av ni begynte nede i høyre hjørne. Alle koblet hvor de begynte til en gjenstand, noen sa også at de begynte her fordi den var mest interessant.

Noen få elever tar med fortolkninger når de forklarer bildet, men de fleste prøver å forklare bildet, og hva det representerer. For eksempel:

Intervjuer: Hva tror du bildet betyr? Betyr det noe?

Elev 1: Liv eller død eller hva som skjer når du lever opp igjen.

Intervjuer: Hva tror du bildet betyr? Betyr det noe?

Elev 7: Emm.. tror det forestiller en utstilling der en kan komme og se noe

Det ser altså ut til at flertallet av elevene mener at bildet kobles til noe konkret, men flere elever poengterer at det er ikke en konkret avbildning av virkeligheten slik den fremstår.

6.2 Bilde 2

Bilde to av Christian Skredsvig ble tolket konkret av alle elevene. De mente det var forskjellige ting som 17.mai feiring og lek i naturen. Ingen av de ni tolket det som en abstrakt fremstilling av noe annet enn det som de så.

Intervjuer: Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bildet til meg?

Elev 2: mmmm.... Kanskje at du står i ring, også holde me i hender, også slår på ryggen, også den må springa, (lang pause) ein vei.

Åtte av de ni elevene mente at det var mest grønt i bildet, og mange mente at det var en glad stemning i bildet. Noen mente at det var helt nøytralt, bare en fremstilling av slik det var. Grønn tolkes som en mellomfarge som gir en nøytral følelse ifølge Ernst Hans Gombrich sin tolkning av farger i bilder.

Sju av ni elever begynte nede i venstre hjørne når de begynte å se på bildet. Dette fordi det var en jente som sprang her nede. 2 av 9 begynte på midten, dette begrunnet de med at de så hele ringen av folk først, eller at de alltid begynte på midten uansett hva de så på.

Intervjuer: Kan du peke på det som du så først i bildet?

Elev 6: jente i blå kjole som springer.

Intervjuer: Hvorfor tror du at du begynte der?

Elev 6: Fordi eg pleier å begynne her et sted. (Peker på venstre side av bildet)



Figur 29 viser bilde nummer 2 i intervjuet. Maleriet «*ungdomsfest i Eggedalen*» er malt av Christian Skredsvig (<https://www.norghistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1554-Norsk-kunst-realisme.html>)

6.3 Bilde 3

Bilde tre av Jahn Groth skaper stor forvirring hos alle de ni elevene. Det er tre som definitivt tolker bildet som bare konkret svart bakgrunn med hvite streker. De forestiller ikke noe, de er bare hvite streker på svart bakgrunn.

Elev 6: HÆ! Kva skal det liksom være

Intervjuer: Ja, sant... Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg?

Elev 6: eg veit ikkje kva det er ein gong!

Intervjuer: Nei, eg veit ikkje om kunstneren vet det heller.

Elev 6: det er mange streker

Intervjuer: Ja...

Elev 6: som eg trur har gått i rabbel

Intervjuer: Ja

Elev 6: eller ikkje heilt. De er ført rundt på et bilde. En hvit strek på en svart bakgrunn. Det trur eg.



Figur 30 viser bilde nummer 3 i intervjuet. Maleriet «tegn III» er malt av Jahn Groth

<https://no.pinterest.com/hildethrnuquist/jan-groth-norwegian/>

Mens seks tolker det som en simplifisering av noe konkret, her nevnes det i fleng som for eksempel omskjæring, spindellev, brennmanet, astronaut, grevling, fjes, hånd og fangenskap. Men det er ingen som sier det samme.

Elev 3: Eeee.....m... jeg ville sagt at det var ein..... tråd.... som blei hengt opp eller nei. At det var en edderkopptråd som hadde lagt masse ganger på en måte. Og så så det ut som et eller annet. Men jeg kommer ikke heilt på kva...

Elev 5: Det er noe som er helt svart, og midt i så er det en liten, en sånn halv strek på en måte som går litt bitte litt, sånn ca noen få cm. Eeee... 5 – 10 cm. Eller noe sånt. Og så er det noe på en måte en liten slags runding inni. Så er det en slags. Det ser ut som en slags arm. Bort til det hode. Og så en liten strek inn. Som ser ut som et bitte lite øye, med en bitte liten strek inn i ringen. Men den er ikke midt i liksom.

Alle elevene mener at det er en overvekt av svart i dette bildet, men det er kun en som kobler til følelsen å være trist og lei seg. I følge tabellen til Ernst Hans Gombrich så skal svart gi en tung og trist følelse.

Sju av ni elever begynte en plass mellom midten og toppen langs den øverste sirkelen. Det var liten forklaring hvorfor, men noen mente at det var mest detaljer der eller at de alltid begynte på toppen eller midten. To av ni elever begynte nederst og sa det var fordi det var et så stort felt med svart at det fanget øyet først.

6.4 Bilde 4

Bilde fire av Jackob Weidemann ble tolket både som en konkret avbildning av en gjenstand, og som en abstrakt fremstilling. De fire som tolket det konkret nevnte ting som for eksempel en svamp med farger, eller malingsstrøk. De fem som tenkte på bilde som en abstrakt fremstilling nevnte ting som følelser, eller ingenting bare maling spredd rundt for å teste og glede andre.

Intervjuer: Hva tror du bildet betyr?

Elev7: Glad, en følelse av glad. At folk skal bli glad av å se bildet

To av ni elever mente at det var umulig å si hvilken farge det var mest av fordi det var så mange farger. Tre av ni elever mente at det var mest grått, som plassers midt på tabellen til Ernst Hans Gombrich, grått er en nøytral farge som gir en nøytral og avslappet stemning i bildet. Fire av ni elever mente at det var mest blått som ligger nederst på tabellen til Ernst Hans Gombrich, og gir en tung, trist følelse i bildet. Her

stemmer det ikke helt overens, for bildet tolkes i stor grad som et bilde som gjør elevene glade.

Intervjuer: kva får bilde deg til å føle?

Elev 3: Eg føle meg ganske bra

Intervjuer: kva farger er det mest av

Elev 3: Blå

Det var et stort flertall av elevene som begynte midt i bildet når de så dette bildet, hele åtte av ni elever. De begrunnet det med sterke farger der, og med at de begynte der det var spennende først. Det var en av ni elever som begynte helt nede i venstre hjørne, og det var fordi det var en helt hvit prikk der som fanget elevens øye først, fordi den sto slik ut fra den grå bakgrunnen.



Figur 31 viser bilde nummer 4 i intervjuet. Maleriet «*blomst i sne*» er malt av Jakob Weidemann (<https://gwpa.no/nb/lots/11433>)

6.5 Leseretning

Elev 7 er den eleven som snakker tydeligst om leseretning. Hen forklarer at hen først starter på midten, deretter går øyet opp, så ned og så avslutter det mot høyre. Men hen begynner kun på midten om det mest interessante er der. Dersom det interessante ikke

er på midten begynner elev 7 på det mest interessante objektet i bildet først. Hen nevner også at størrelse kan ha noe å si for hvor en starter å lese et bilde. Her er elev 7 alene i sin betraktning. Det fleste elever mener er at de starter på midten eller rett fram som noen av dem sier. Elev 1, 2, 4, 8 og 9 mener at midten er starten i et bilde når en leser bildet. Elev 3 og elev 5 mener at det kan være interesse, bevegelse eller farge som gjør at en starter der dette befinner seg i et bilde. Elev 6 er veldig usikker på hvor en starter og hvor en stopper når en leser et bilde, og mener at en av vane starter rett ned eller rett fram på et bilde.

Elev 5, mener at det har noe å si hvilken vei en ser bildet for hva en ser på bildet. I alle fall når det er abstrakte bilder, for da kan en se nye ting om en snur på dem. Denne betraktningen kommer uprovosert fram, og det er derfor umulig å si om det er flere elever som tenker slik.

6.6 Egenvurdering og mestring

Alle elevene ble spurt om de selv kunne vurdere sin egen bilde-leseferdighet. Dette for å se om jeg var enig, ut ifra hvordan de bruke den grunnleggende ferdigheten lesing når de leste bildene i intervjuet. Elev 1, 2 og 6 er de som synes de gjør det best og setter seg selv på nivå 4 av 5. Elev 9 er usikker og setter seg selv mellom 4 og 3 av 5. Elev 3, 5 og 7 mener at de er litt over midt på treet på nivå 3 av 5. Elev 4 synes at hen leser bilder på nivå 2-3 av 5 nivåer, der 5 er best. Elev 8 synes selv at hen leser bilder på nivå 2,5 eller 3 der 5 er det høyeste nivået.

6.7 Tanker elevene hadde om bildene

Elev 1 synes at bilde 3 var det fineste og det letteste å lese, og begrunner det med at det var så få farger og fordi det må ha vært lett å lage. Eleven synes bilde 1 var det vanskelig å lese. Elev 2 likte best bilde 4 av Weidemann, men synes bilde 2 var lettest å lese, fordi det så ut som er fotografi. Hen synes at bilde 3 var det vanskeligste å lese fordi hen skjønnte ingenting av bildet. Elev 3 likte best bildet 4 til Weidemann og synes bilde 1 var lettest å lese. Bilde 3 var vanskeligst å lese. Elev 4 likte best bilde 4, fordi det

var fargerikt og fint. Hen synes at bilde 3 var lettest å lese, og bilde 1 var vanskeligst å lese. Eleven mener at kunst og håndverk er det beste faget til å lære å lese bilder i. Elev 5 likte best bilde 4 og synes også det var lettest å lese. Eleven synes bilde 3 og 1 var vanskeligst å lese. Elev 6 likte best bilde 4, uten tvil. Eleven synes bilde 3 var lettest å lese, fordi den hadde færrest elementer i seg. Bilde 1 var vanskeligst fordi den hadde mange ting i seg. Elev 7 likte best bilde 3, fordi det ville vært en fin plakat å ha på rommet. Hen synes at bilde 2 var enklest å lese fordi det var veldig konkret og det var lett å se hva de gjorde. Eleven synes bilde 1 var vanskeligst å lese fordi det var så mange blanda detaljer. Elev 8 likte best bilde 3 og 4, fordi de var så fine at de kunne hen hatt på veggen. Bilde 2 og 4 var de letteste å lese og bilde 3 var vanskeligst å lese. Elev 9 synes at bilde 2 var det fineste bildet, fordi det var det mest ekte og hen fikk en god følelse av det fordi menneskene så glade ut i bildet. Eleven synes bilde 4 og 3 var enklest å lese, fordi det var minst detaljer der.

6.8 Hvor bør en lære å lese bilder

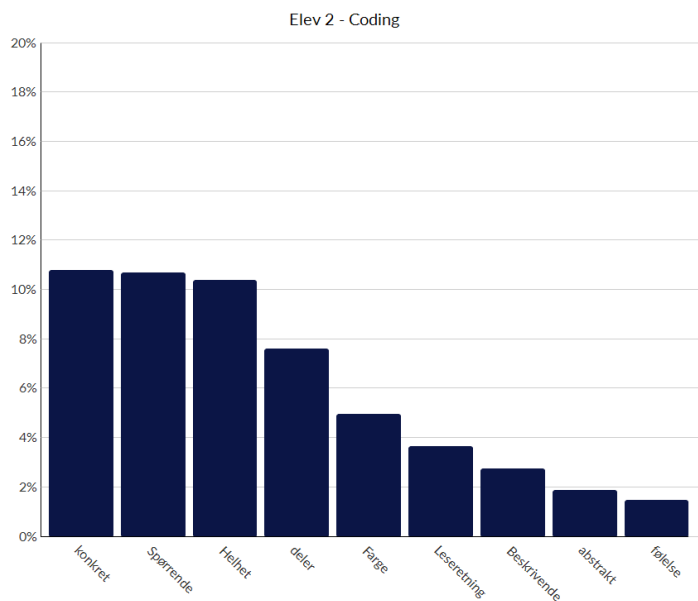
Elevene reflekterte også over hvor det kunne vært smart å lære mer om det å lese bilder. Fire av ni mente at kunst og håndverk nok var det mest naturlige faget å lære å lese bilder i. En elev mente at det ikke var nødvendig å lære på skolen, og en annen elev mente at vi burde ha et eget fag der vi kun lærte å lese bilder. Deretter nevnes de fleste fag; KRLE nevnes av en elev, naturfag nevnes av to, norsk nevnes av tre elever, sosialfag nevnes av en elev og gym av en elev.

Det var også en elev som mente at en måtte lære det i alle fag, fordi bilder kan gi mer informasjon og så forstår en kanskje litt mer

6.9 Ord

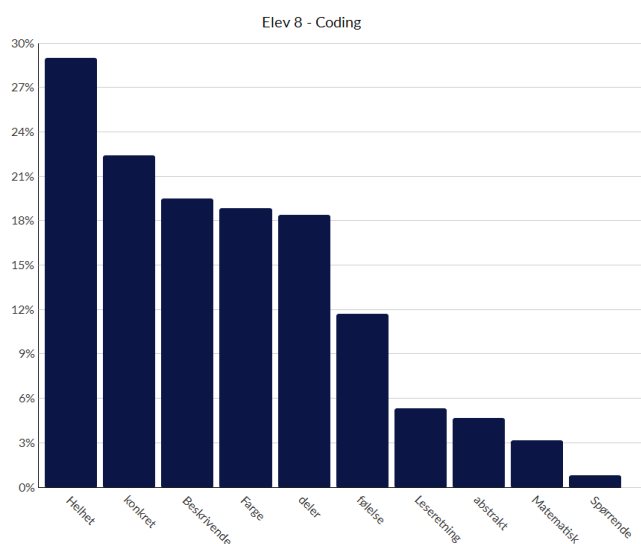
Jeg laget ordskyer av intervjuene i programmet Nvivo for å hente ut informasjon om ordene som ble brukt. Figur 32 viser elev 3 sin ordsky. Ordskyen ble skapt med kun de ordene som elevene hadde sagt, ikke selve spørsmålene jeg stilte. Denne ordskyen sier noe om hvilke ord som ble brukt mest. Det er stor overvekt av determinativer, altså ord

kun svar på direkte spørsmål om dette, at det kom opp som et tema. Hen snakker ingenting om symboler som hen ser i bildet og referer heller ikke til matematiske figurer som firkanter, sirkler eller snakker om ting i avstand til hverandre.



Figur 33 Kodene brukt i intervjuet til elev 2 med prosentvis hvor mye de er nevnt

Elev 8, figur 34, snakker veldig mye om helheten når hen forklarer bilder og veldig konkret. Eleven er også beskrivende i sine betraktninger og legger ut om detaljer som er små og store i hele bildet del for del. Hen er trygg i sine betraktninger og er derfor veldig lite spørrende.



Figur 34 Kodene brukt i intervjuet til elev 8 med prosentvis hvor mye de er nevnt

6.11 Mitt skapende arbeid

Mitt skapende arbeid er en visualisering av resultatet. Det skal være med på å tydeliggjøre mine funn, samtidig som det viser min tolkning av det som elevene forteller meg. Det er en fremstilling av intervjuresultatene slik de fremstår for meg.

6.11.1 Prosessen

Det var først etter at jeg var ferdig med intervjuene at jeg kunne starte med mitt eget skapende arbeid. Jeg hadde noterte en del underveis både på papir og i lydfiler etter intervjuene. Dette gikk jeg igjennom og laget tankekart over hva som kunne illustrere resultatene mine. Det som jeg satt igjen med var at det er så veldig store sprik i hvordan de forklarer, føler og leser bilder. Noen mener til og med at bilder ikke kan leses. Jeg begynte derfor en prosess på hvordan jeg kunne fremstille denne ulikheten. Thomas Helmo har laget bilder i kun to farger. Rødt og blått. Disse bildene kan en bruke blått filter med for å kun se det røde, og rødt filter til å kun se det blå. Se Helmo sine bilder under på figur 35. Dette vil vise at uten det rette filteret vil en ikke få med seg det en skal når en ser på et bilde. Ulike filter vil vise ulike ting, og denne dobbeltheten vil også kunne illustrere hvordan noen elever følte at alt bare var rot.



Figur 35. bildet "Fashion animals" laget av: Thomas Helmo

(<https://no.pinterest.com/pin/402087072990867867/>)

Jeg bestilte derfor blått og rødt filter for å selv kunne tegne bilder i blått og rødt. Dette ble ikke som tenkt og jeg la derfor ideen fra meg. Det ble ikke så konkret og tydelig som først tenkt. Jeg gikk derfor over på en ny idé om å klippe i bildene som jeg hadde brukt i intervjuene. Dette for å være tettere på resultatene og fange essensen i hvordan elever på mellomtrinnet leser bilder. Figur 36 under viser hvordan jeg begynte å klippe med saks og lime på nytt ark. Denne figuren tar ikke utgangspunkt i noe intervju, men samler elementene med farger i hver ende av arket.



Figur 36 *Egen skisse*. Elementer av bildet til Joan Miró klippet ut og limt på hvitt ark. Illustrerer elementer fra bildet sortert i farger fra gult til blått, rødt og svart.

Jeg laget også skisser som viste hvordan elevene forklarte at de hadde lest. Se figur 37 under. Her har elven forklart at hen begynner på midten og deretter sprer blikket seg utover mot hjørnene.



Figur 37 *Egen skisse*. Bildet til Joan Miró klippet for å vise hvordan elever leser bilder.

Jeg klippet også bildet opp i elementene elevene fortalte om bildene. Figur 38 viser resultatet. Først så jeg bordet, deretter så jeg dette, deretter dette. Jeg la det i leseretning slik at det skulle leses på samme måte som eleven hadde lest det.



Figur 38 *Egen skisse*, av hvordan elever leser bildet til Joan Miró, element for element.

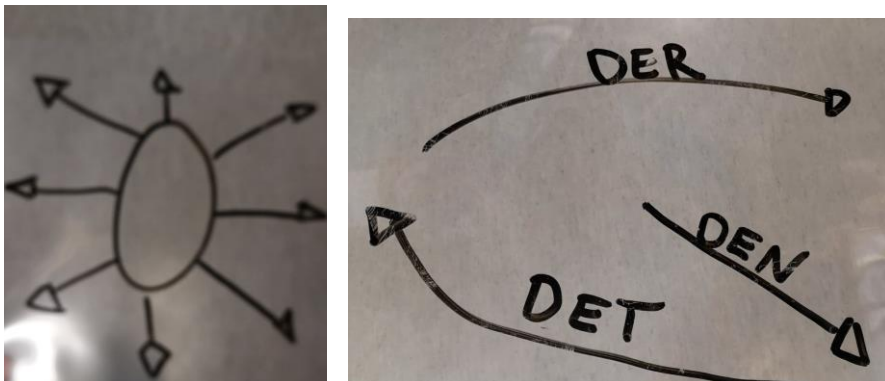
Deretter laget jeg ordskyer for å se om det kunne hjelpe meg å hente ut essensen. Det ga meg en forståelse for hva ord elevene brukte. Figur 39, viser det elev 1 sa i intervjuet, og ordene som ble brukt mest er de som er i midten og som er størst.



Figur 39 *Ordsky* generert av Nvivo. Ordskyen er laget kun av det eleven sa, ikke av de spørsmålene jeg stilte.

Jeg prøvde å lage andre ordskyer med andre fonter. Figur 40, viser forskjellige farger på ordene på svart bakgrunn. De største er de som er brukt mest. Figur 41, viser samme farge på ordene og inni en hjerteform. Her er det flere ord som er tatt med enn i figur, 40 som står over.

dette. Dette var en spennende effekt, men ikke helt veien jeg ønsket å gå med mitt skapende arbeid.

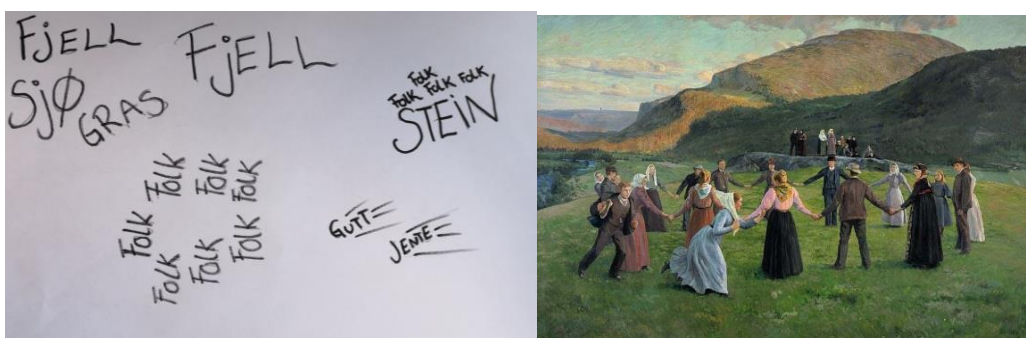


Figur 42 Egne skisser. Tusj på transparenter.

Jeg jobbet videre og tenkte at jeg kunne skrive bildene med kun ord. Jeg valgte derfor å prøve å illustrere bilde 2 av Christian Skredsvig. Jeg valgte dette da det i mine øyne var mer konkret. Under på figur 43 kan du på venstre side se det jeg tegnet og på høyre side se bildet slik det er. Det ga en effekt av at ord kan i noen kontekster bli fattige sammenliknet med bilder

Bildet ble forklart slik av elev 9:

Mange folk, kanskje slå på ringen. Og så er det mange folk som holder hender. På enden er det forlk som står på en svær stein og ser på. Så er det en gutt og en jente som springer. Og de skal sikkert, leke leken. Så er det, fjell bak dei, grass og sjø til venstre. Også er det høge fjell til høyre og i midten. Så er det skyer og blå himmel og ja.



Figur 43 sammenstilling av bilde jeg har laget og bildet til Christian Skredsvig, for å illustrere hvor fattige ord kan bli, når det er kun ordene som står alene og prøver å forklare.

6.11.2 Inspirasjon

Jeg har hentet ideer og inspirasjon fra mange kjente og mindre kjente kunstnere. Først og fremst fra kunstnere som jobber med digital kunst som er redigert. Fredrik Ödeman er en av dem. Jeg var på kurs med ham i 2010 da jeg var på folkehøyskole i Lofoten og studerte foto og fotokunst. Han limer sammen bilder for å skape en ny virkelighet, og bilde 44 under viser et av hans verk som er bilder fra Oslo. Her har han gått rundt og kun tatt bilder av ting som er pakket inn. Deretter har han limt alt sammen og lyssatt det slik at det virker som et helt vanlig bilde.



Bilde 44 bildet "oslo projekt" laget av: Fredrik Odeman (U.Å) <http://www.fredrikodman.com/new-gallery>

I tillegg er jeg blitt inspirert av Pascal Schonlau sine bilder, figur 45 under. De viser en enkelhet, men også kompleksitet. Det er makro bilder som nesten ser ut som malerier. Bildene er klare og alt som ikke er sentralt er fjernet. Dette har jeg prøvd å vise i mitt eget arbeid. Altså fjerne det som ikke er relevant og styrke det som er relevant.



Figur 45. Bildet «uten tittel». Laget av: Pascal Schonlau (U.Å)
(<https://www.pascalschonlau.com/hyperorganic>)

6.11.3 Ferdig produkt

Jeg har jobbet med redigeringsprogrammet Gimp 2 og i all hovedsak benytte meg av clone tool. Dette er et verktøy som bruker en liten bit av bildet og limer det oppå en annen del av bildet. På den måten kan en fjerne elementer i bildet. Jeg gjorde dette for å illustrere hva elevene forteller at de ser i bildet. Jeg har valgt bilde 1, av Joan Miró, le carnaval d'arlequin som utgangspunkt for mitt skapende arbeid. Det elevene sa om bildene var det et visst spenn i. Noen sa mye, noe litt mindre og andre sa lite. Jeg valgte derfor å ta en elev som sa mye om bildet, en som sa middels og en som sa lite. Dette gjorde jeg for å vise spennet i elevene jeg har intervjuet. Jeg valgte elev 2, elev 5 og elev 9. De er på hver sin ende av skalaen og i midten. Bildene som er redigert viser kun det elevene sa at de så. Det blir ganske tomt i bildene, men også ryddig. Bare det de prater om står igjen.

Jeg kjøpte en høyoppløselig fil til å redigere i slik at jeg kunne få en størrelse på bildene som kunne brukes i galleriet. Kvittering for kjøpet på filen ligger i vedlegg. Godkjenning til å bruke verket fra Bono ligger også i vedlegg.

6.11.4 Elev 2

Elev 2 er med fordi denne eleven som andre elever var usikker på hvordan å lese og tolke bildet. Hen var den som var mest usikker og ville prate minst om bildet. Hen sa derfor dette om bilde til Joan Miró, le carnaval d'arlequin:

Intervjuer: hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bildet til meg?

Elev 2: (tenker lenge)

Intervjuer: hva ser du på bildet?

Elev 2: Emm-..... ingen ting

Jeg redigerte meg derfor frem til dette bildet, se bilde 46 under. Jeg har fjernet alle elementene utenom bakgrunnen med veggen og gulvet. Det er nå ingenting i bildet.



Bilde 46 *Min fremstilling av det elev 2 forklarer at er i bildet.*

6.11.5 Elev 5

Elev 5 er med fordi hen var den som snakket mest og forklarte. Hen var også ekstremt detaljert slik at det er lett å forstå hva hen snakker om. Hen sa dette om bilde til Joan Miró, le carnaval d'arlequin:

Intervjuer: hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bildet til meg?

Elev 5: Hvis du var blind ... emm.... jeg ville jo forklart da at det hadde, det ser nesten ut som at det har sånn stein, det er mange ting på en måte, som ser ut som om det er inne i et steinhus på en måte. Emm. Og det er mange sånn ... for eksempel en liten runding. Som er halvt rød og halvt blå. Så med en liten firkant på den blå delen og en liten firkant på den røde delen som likner på to øyne. Så har den noen ting som stikker ut ... mange ting rundt seg liksom ... så er det en liten ting som likner på en sommerfugl som er gul, blå og med bittelitt rød på seg på vingene. Halve er rød og halve er gul. Eller liksom den ene delen er gul, og den andre delen er blå. Så har den gule liksom litt rød. Emm ... ja. Og så er det en slags ting. En lang stang på en måte som har et slags øye midt på toppen.

Intervjuer: ja... her oppe sant.

Elev 5: Og så er det noen sånne greier, litt sånn streker i den. Og sånn. Ja... så er det noe som likner på et øyre som er på den. Som er rød og grønn og gul, og så er det en ting som ser ut som om det holder på å bli et spøkelse. Som er kvit liksom. Som er kvit og bølgete ned...

Intervjuer: ja, ja!

Elev 5: Som ser ut som om det holder på å bli et spøkelse liksom. Så er det på en måte et lite vindu inni. Med en liten sånn svarte topp på en måte, som et fjell. Og så er det en rød greie på toppen av vinduet som er liksom oppver. Bølger oppover liksom. Så er det noe som likner på en sol, bare at den er svart. Og halve delen er hvit, liksom i midten og så er det noen svarte streker. 1,2,3,4,5,6,7. sju streker som stikker ut...

Jeg redigerte meg derfor frem til dette bildet, se bilde 47 under. Her er det flere elementer som er med, men det er også mange ting som er fjernet sammenlignet med hvordan bildet originalt er.



Bilde 47 Min fremstilling av det elev 5 forklarer at er i bildet.

6.11.6 Elev 9

Elev 9 er med fordi det er en ting midt mellom elev 2 og elev 5. Flere var slik som elev 9 og sa en del, men ikke mer enn de trengte. Elev 9 sa dette om bilde til Joan Miró, le carnaval d'arlequin:

Intervjuer: Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg?

Elev 9: Hvis du var blind?

Intervjuer: ja hvis jeg ikke kunne se.

Elev 9: Fargerikt, mange forskjellige figurer. Mange forskjellige sånn.. firkanter med trekkanter og sirkler. Natt og en måne. Også ... ja stige. Emm ... is. På en måte. Også fjell utenfor et vindu med mørk himmel. Og så en rød flamme på en måte. Også mange gitar og musikk greier. Så er det mange forskjellige figurer.

Jeg redigerte meg derfor frem til dette bildet, se figur 48 under. Det er en del elementer som er med, men også mange elementer som mangler fra originalbildet.



Bilde 48 Min fremstilling av det elev 9 forklarer at er i bildet.

6.12 Resultater sammenfattet

I denne delen har jeg presentert resultatene fra intervjuene med elevene. De er blitt presentert samlet sammen etter kategorier. Resultatene viser at elever leser bilder på et ganske konkret plan. De forteller det de ser, og noen forteller ikke alt, kun det de ser ved første øyekast. De fleste begynner på midten når de skal lese et bilde, men en del startet også på det mest spennende elementet til det nest spennende og så videre. De bruker korte beskrivende ord mest når de forklarer som den og det. Elevene tenker at norsk, naturfag og kunst og håndverk er de fagene som det er mest naturlig å lese bilder eller å lære å lese bilder.

Mitt eget skapende arbeid har vist meg at det å formidle resultater billedlig kan være utfordrende. For like mange grunner som det er utfordrende å lese og tolke bilder. Mitt endelig skapende arbeid skal stå sammen med den transkriberte teksten over hva elevene sa når de leste bildet til meg. Bildene er redigert slik at det er kun det elevene nevner som er igjen i bildet.

7 Diskusjon

I denne delen diskuterer jeg aktuelle deler av intervjuene mine opp mot teorien som jeg har støtte meg på og prøver å finne svar på problemstillingen for oppgaven: Hvordan leser elever på mellomtrinnet bilder? Hvilke begreper bruker de og hvordan bruker de den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder?

Jeg begynner med å diskutere hvordan teorien mener at bilder kan leses opp mot hvordan elevene i mine intervjuer mener at bilder leses. Deretter tar jeg opp tema med betrakteren av et bilde, både hvordan betrakteren påvirker et bilde og at betrakteren blir påvirket. Så ser jeg bildene opp mot forskjellige teorier som jeg har tatt med i oppgaven, og om elevene tok i bruk disse rammene. Jeg diskuterer hva det vil si å lese et bilde, og hvordan et bilde kan leses. Deretter ser jeg det hele opp mot de grunnleggende ferdighetene. Avslutningsvis kommer jeg med eksempler på hvordan jeg tenker at mine resultater kan brukes til å styrke fagfeltet kunst og håndverk.

7.1 Å lese bilder

7.1.1 Regelløs - grammatikk

Bilder domineres ikke av bokstaver og tekst, men av farger og former som skaper en mening. Selv om det ikke er bokstaver der så sier Leborg (2004) at det er en visuell grammatikk som en kan bruke når en lager bilder eller skal tolke bilder. Selv om bilder er uten bokstaver og tekst, betyr det ikke at de er språkløse eller at de er uten mening og budskap. Det er mange tolkninger en kan hente ut ifra et bilde. Intervjuene mine, Samuelsen (2013) og Borgersen & Ellingsen (1992) viser at bilder kan leses, men ikke fra venstre til høyre som en tekst. Intervjuene mine avdekker at elevene i liten eller ingen grad benytter seg av F-teorien (Brandon, 2012) når de leser bildene, og det er liten grad av samstilling mellom det elevene forteller at de ser, og rule of thirds (Cousins, 2012). Dette tenker jeg at betyr at disse teoriene i større grad passer til nettbaserte medier eller fotografier. Elevene forklarer samlet sett tre måter å lese bilder på. Den som flest forklarer er at de starter å lese i midten, og så beveger blikket seg utover derfra. Den andre mest brukte måten elevene forklarer er at oppmerksomheten deres fanges først, og så går det til de andre tingene som er interessante. Slik hopper øyet rundt i bildet fra

det som er mest interessant, helt ned til det som er minst interessant. Den siste som kun en elev forklarer, er at hen begynner på midten, går deretter opp, så ned og deretter til høyre. Jeg tenker at disse tre beskrivelsene av hvordan elever leser bilder er kun noen av de metodene som finnes. Selv har jeg prøvd å bruke disse metodene og ser at det som fanger øyet først er kanskje den jeg selv bruker mest, eller synes er lettest å bruke. Jeg tror dette kan ha sammenheng med reklamer, men vil ikke trekke noen konklusjoner da jeg ikke har grunnlag for å si noe om dette. Det jeg kan si er at de fleste elever jeg har intervjuet leser bilder enten fra midten og utover eller fra det mest interessante og videre til det neste interessante. Dette vil være relevant i en didaktisk sammenheng. Spesielt om en skal jobbe med bilder og billedtolking.

7.1.2 Didaktisk – fri fly

Kielland (2015) mener at alle leser bilder godt, men for fort. På den ene siden viser resultatene at alle elevene får til å si hva som er i bildet. De som sier mest, er også de som gir uttrykk for at de forstår bildene. På den andre siden er det få av dem som går stort dypt i sine betraktninger. Samuelsen (2013) mener at alle bør kunne si hva de ser, og mener at en må bygge derfra. Han sier at en kan forvente mer av elever på mellomtrinnet når det kommer til å lese bilder. Jeg er enig og tenker at en kan ikke ha like store forventninger til kunnskap fra elever i 1.klasse mot elever i 7.klasse. Jeg tenker at resultatene mine viser at elever i 5 klasse klart er gode på denotasjon, noen får til konnotasjon, men kun et fåtall av de jeg har intervjuet gjør det. Det at elevene kun tolker bildene denotativt bygger også på Piaget (1973) sin utviklingsteori, som sier at barn utvikler seg stegvist kognitivt, og kan ikke ta inn over seg abstrakte elementer før de er nærmere 12 år. Det vil si at mine elever som er 10 år og tenker abstrakt er kommet lengre enn det alderen kan forvente av dem.

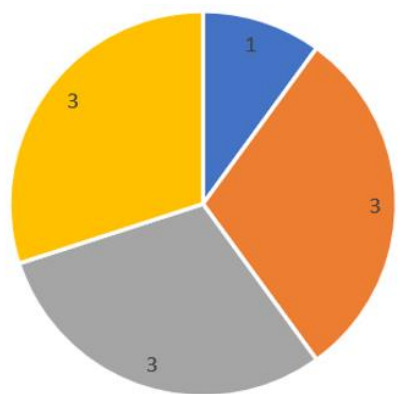
7.1.3 Abstrakt – konkret

Noen elever tenker at minimalistiske og abstrakte bilder, er bilder som kunstneren har brukt lite tid på, eller at kunstneren har laget ingenting. Andre elever tenker at kunstneren har laget noe, altså en krusedull, men mener noe annet. Eksempelvis bilde 3

av Jahn Groth. Her mener flere at det er noe mer enn bare kruseduller. Det kan virke for meg som konkrete bilder tolkes direkte til avbildning av hendelser, konkrete ting, mens abstrakte bilder i større grad tolkes til egne følelser og opplevelser. Det er Danbolt (1999) og Ingebretsen (1990) enig i, og mener at abstrakte bilder kan gi mer subjektive tolkninger. Subjektive tolkninger er ikke nødvendigvis feil, de kan gi rom for å sammenlikne og sammen prøve å se det den andre ser. For bilder er en formidlingsplattform der en kan se noe en aldri har opplevd, som krig eller verdensrommet, og det kan gi en dypere forståelse. Borgersen og Ellingsen (1992) mener at bilder er en type tekst. Jeg er enig med dem i deres deduksjon. Resultatene mine kan vise en viss sammenheng med dette, da elever forteller historier ut ifra bildene, legger mening i det de ser og tolker sammenhenger i bildet. Elev 6 påpeker at en ikke kan lese bilder, men hvis en absolutt må så er det noen bilder som er lettere å lese enn andre. Hen mener at bilder med få elementer er lettest å lese.

7.1.4 Lett - vanskelig

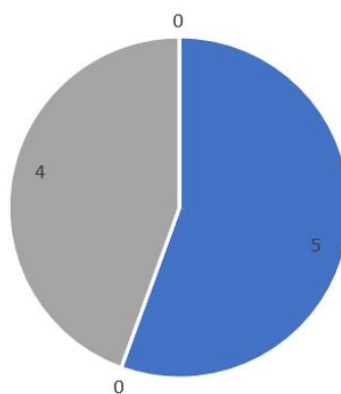
Etter at elevene har gjennomgått alle de fire bildene skulle de se på alle samtidig og vurdere dem opp mot hverandre. Spørsmålet om hvilket bilde som var lettest å lese var det stor uenighet om. Figur 49 under viser følgende: Bilde 1 er det en elev som synes at var lettest å lese. Når det gjelder bilde 2, 3 og 4 var det tre elever som syntes de var lette å lese. Grunnen til at det blir ti stemmer, er fordi en av de ni elevene ikke greide å bestemme seg for et bilde, men måtte velge to. Figur 50 viser hvilke bilder elevene synes det var vanskelig å lese. Her var det mer unisont, men det vipper mellom bilde 1 og bilde 3. Bilde 2 og 4 nevnes ikke en gang. Figurene 49 og 50 viser at det er relativt stor spredning på hva elever synes er lett, mens det er stor enighet om hva som er vanskelig å lese. Dette tenker jeg at det kan være flere grunner til.



■ bilde 1 ■ bilde 2 ■ bilde 3 ■ bilde 4



Figur 49 viser fordeling på bilder de synes det var lett å lese.



■ bilde 1 ■ bilde 2 ■ bilde 3 ■ bilde 4



Figur 50 viser fordelingen på hvilke bilder elevene synes det er vanskelig å lese.

Jeg tenker at det er stor spredning mellom hva som oppleves som lett fordi det ikke var noe soleklart lett bilde, og det kan det være veldig subjektivt hva som oppfattes som lett, for det som er lett for noen er ikke lett for alle andre. Elevene i intervjuene mine påpeker at det som er lett er det bildet som har minst elementer i seg altså bilde 3 til Jan Groth og bilde 4 til Jakob Weidemann. Noen andre elever tenker at det som er lettest å lese er det som er mest konkret for det er det lettere å forholde seg til, altså bilde 2 av Christian Skredsvik og bilde 1 til Joan Miró. Kveldsvik (2011) er helt enig i at det er subjektivt hva som er lett, og sier at det å lære å lese bilder må bygges opp gradvis, en må ta det skritt for skritt. Det er en viss utvikling og progresjon som starter med kognitiv kunnskap og ender i kritisk og reflekterende. Ingebretsen (1990, s. 34) konkluderer i sin hovedfagsoppgave med at mottaker har mye makt når hen leser et bilde. Hen kan velge å tolke det i sin retning enten det er slik det var tenkt eller ikke. Jeg tenker derfor at spredningen mellom hva som er lett, er fordi elevene er på ulikt nivå og fordi det som er lett for noen oppfattes som mer vanskelig for andre. Grunnen til at det er mer unisont hva som er vanskelig er fordi det er langt unna deres nivå og derfor lettere å sette fingeren på.

7.1.5 Dissonans – Resonans i farger og mening

Andre elementer som påvirker hvordan elevene leser bilder er farger. Når jeg prater med elevene om bildet så nevner alle elevene hvilke farger de ser i bildene. Noen nevner alle fargene de ser, andre elever nevner den de mener det er mest av. En av elevene setter følelse på fargen som nevnes, altså den var svart og trist. Disse fargetolkningene stemmer godt overens med Gombrich i Gotfredsens (1998). Det som er interessant blant fargebetraktningen elevene gjør er at den fargen de mener det er mest av, er også den fargen som gir følelse eller stemning til bildet. Eksempelvis bilde 1, av Joan Miró. De elevene som sier blå eller brun snakker om dette bildet som tungt eller vanskelig. Det er forvirrende, eller det handler om livet etter døden. På den andre siden er eleven som mener at det er mest gult. Hen knytter bildet til kjekke opplevelser på sirkus, med mange inntrykk og kjekke opplevelser. Fargen de mener det er mest av kan forklare hvorfor de tolker bildene så forskjellig.

7.1.6 Vurdering - Mestring

Da jeg intervjuet elevene så spurte jeg dem om de kunne vurdere sin egen bildeleseferdighet var det tre av ni elever som ga seg selv nivå 4 av 5. Det er kun to av de tre som jeg etter å ha lest og tolket intervjuene ville satt på nivå fire, men den tredje var ikke langt unna. Det var også to elever som satte seg selv på nivå 2 og 2,5 som jeg definitivt vil si at kunne lese og forstå bildene, og at de kanskje heller burde vurdert seg selv bedre. Dette viser at det å lese bilder handler mye om mestringsfølelse. Elev 5 er et godt eksempel på dette. Hen hadde troen på seg selv og følte sin egen mestring. Det at jeg i tillegg nikket, viste interesse og lyttet aktivt til det hen sa, gjorde at hen la ut i det lange og breie og tolket etter beste evne. Elev 5 har også det lengste og fyldigste intervjuet. Hen følte definitivt mestring selv, noe som ble forsterket av at jeg støttet eleven. Som Imsen (2010) og Perlic & Ekren (2020) fastslår, så har faktorer som støtte fra læreren, god læringskultur, trivsel og mestring og motivasjon stor innvirkning på elevens resultat. Dette er elev 5 et godt eksempel på. Elev 2 er også det, men den andre veien. Eleven fant ikke troen på seg selv i arbeid med å lese bilder. Hen svarte mye nei, og vet ikke, og siden jeg ikke skulle farge og veilede elevene for mye i intervjuet kunne jeg ikke hjelpe eleven mer enn jeg hjalp de andre elevene. Jeg undret meg sammen

med og nikket og bekreftet når hen prøvde seg frem. Derfor blir det en gradvis større mestringsfølelse, men den faller mot slutten når det bare er abstrakte bilder med få holdepunkt. Imsen (2010) fastslår at det er følelsene våre, kognisjonen vår og motivasjonen som avgjør hvordan vi gjennomfører et arbeid. Har vi ingen forståelse, følelsene våre er negative og motivasjonen ikke til stede er det nesten umulig å få til oppgaven. På den andre siden, om følelsene og motivasjonen er til stede så kan godt forståelsen/kognisjonen være fraværende om vi har noen som kan veilede oss. Slik var det i intervjuene. De elevene som var motiverte og til stede med sine positive følelser fikk mer ut av bildene enn de som ikke hadde det. Imsen (2010) fastslår at det er mange som har forsket på hva som motiverer, og en faktor som er viktig i det regnestykket er kultur og personlighet. For alle mennesker er forskjellige. Hvordan en ser på mennesket, er også avgjørende for hvordan en forstår motivasjon. Er mennesket en passiv spiller som bare må få påfyll eller er det en aktiv som henter det inn selv, fordi alle vil bidra. Imsen (2010) sier at det som er sikkert med motivasjon er at en kan se forskjell med og uten. Motivasjon er essensielt for mennesket det en følelse av å få noe til, ha en sterk tro på seg selv, og det er viktig i en lærings situasjon. Jeg vil argumentere for at den som ikke er motivert til å lese et bilde, vil heller ikke få det til. Men en lærer kan motivere og være en avgjørende faktor i om eleven lykkes.

7.2 Foreldres kunnskapskapital – Elevens frie mulighet

Udir (2017 2) har på den ene siden mange gode grunner for at nasjonale prøver ble innført og fremdeles drives. Det er et verktøy for lærere slik at de kan vurdere elevers kompetanse og fange opp elever som sliter. I tillegg er det et kvalitetsverktøy for skolen, slik at skolen kan vurdere seg selv og sine lærere. På den andre siden er det flere faktorer som påvirker og som kanskje peker i mot nasjonale prøver. Holgersen og Perkarskaya (2019) argumenterer med foreldres kunnskapskapital, og sier at det er mye som tyder på at de som scorer godt på nasjonale prøver er de som har foreldre med høyere utdanning. Dette kan tyde på at foreldre er en viktig faktor å ta med i regnestykket på hvorfor en elev scorer bra eller dårlig. SSB (2017) sier at foreldres kunnskapskapital bør legges ved i regnestykket om en i hele tatt skal kunne sammenlikne skoler på tvers av landet. Ellers blir det noen skoler som får en for stor

fordel. Imsen (2010) sier at det er likevel mulig for elever å gjøre det bra selv om foreldrene deres ikke gjorde det. Elevene har sine egne frie muligheter, og skolen løfter elever så høyt som de greier. Mestring og motivasjon henger sammen. Elevene i intervjuene som hadde troen på seg selv som elev 5, elev 3 og elev 9 hadde gode refleksjoner og kom med uttalelser som andre elever ikke kom med.

7.3 Bilde - Tekst

Tekst og bilde spiller sammen og mot hverandre. Borgersen og Ellingsen (2004) mener at bilde er en type tekst og Kielland (2015) er delvis enig. Bilder sier ikke alltid det samme som ord, om det er mer eller mindre, kommer an på bildet. Det Dybvik (2016) sier er at når en møter kun bilder, der det er vanlig å møte både tekst og bilder, som i en bildebok så utfordrer dette en erfaren leser. Det kan være tvetydige bilder, og en kan føle på en slags motstand i bildet som tekst. Mer uerfarne lesere kan oppleve bildebøker uten tekst som en befrielse eller som en bro over til teksten. Det som er sikkert, er at bildebøker uten tekst utfordrer den generelle oppfatningen av hva lesing er. Bilder er en såpass viktig del av vår kommunikasjon og Kielland (2015) påpeker at vi nå til dags kan kommunisere bare med bilder igjennom emojis.

Bilde og tekst er ikke motstandere i mine øyne. De hjelper hverandre på veien til det som er målet. Om det er en fasit mål eller ikke er ikke viktig, for ikke alle bilder har et svar på hvordan det skal leses. Det har heller ikke alle tekster. Det er slik det skal være, noe skal ikke ha en fasit svar.

7.3.1 Ord er fattige – bilder er diffuse

Mitt skapende arbeid er en billedliggjøring av intervjuet jeg hadde med elevene. I sin ferdige form er det satt sammen med intervjuet for å synliggjøre for mottaker hva budskapet er. Det er tydelig for meg at bilder kan stå alene, for de er små tekster i seg selv. Men de trenger ikke være det. Jeg mener at bilder må være veldig tydelige og med få elementer for at det ikke skal være rom for å tolke feil. Nettopp derfor mener jeg at bilder og tekst ikke er fiender, men samarbeidspartnere som sammen formidler et viktig

budskap. Derfor må elver lære seg å lese bilder for å få med seg hele budskapet. Ikke bare den skriftlige delen av budskapet.

I mitt eget skapende arbeid utforske jeg hvordan jeg kunne skape bilder bare med ord, i denne utforskningen synes jeg det kom frem hvor fattige ord kan bli. Du kan skrive blå, men det er mye mer virkningsfullt å tegne blå. Det gir også flere detaljer og avgrensninger hvor blå skal være. Jeg er enig i Borgersen og Ellingsen (2004) sin konklusjon om at bilder bør tolkes som en type tekst, og forstås som det ut ifra sin setting og sin kontekst. Løvland (2006) sier at ulike modaliteter har ulike styrker, det vil være dumt å lage en dans når en skal fremføre sine resultater på genforskning. Men om en skal forklare følelser kan dans være et mer egnet medium. Jeg tenker at slik er det med bilder også, noen trenger tekst andre er tekst i seg selv. Derfor er det viktig å kunne lese bilder også uten tekst til.

7.4 Betrakterens påvirkning

7.4.1 Livserfaring - utvikling

Bourriaud (1998) sier at bildet blir til i mellomrommet mellom betrakter og verket. Betrakteren er altså med i en viss forstand å skape verket. På nytt og på nytt oppfattes verket, og på den måten er betrakteren med å skape verket med sine opplevelser og erfaringer. Betrakteren har stor påvirkning på hvordan verket tolkes. Danbolt (1999) fastslår at både betrakter, kunst, kunstner og kontekst påvirker hvordan et bilde tolkes. Dette betyr ikke at det ikke er noen faste holdepunkter, men at det vil være nyanser av hvordan et bilde tolkes. Piaget (1973) underbygger dette, og sier at hans forskning vedkjenner at elver har en utvikling i hva de kan forstå og tolke. Han bekrefter at abstrakt tenkning først blir dominerende i alderen 12-15 år. Det vil si at det før dette er vanskelig å tenke abstrakt på situasjoner. De elevene jeg har intervjuet er ti år. Det vil si at de er under grensen for det Piaget mener at er mulig å kunne tenke abstrakt. Mine intervju viser på den andre siden at noen av elevene tenker mer enn bare konkret, men dette er jo klart et mindretall. Ingebretsen (1990) sier at våre erfaringsliv er forskjellige og at derfor er også våre billedlige betraktninger forskjellige. Hun sier at siden tolkninger er basert på erfaring og kunnskap kan mange komme til kort, og da spesielt barn. Dette

kommer frem også i mine intervjuer da elevene ikke greier å dra slutninger til Harlekin eller at de gjenkjenner bunadene, eller noenlunde stedet bildet er fra. Gotfredsen (1998) har samme argumentasjon som Ingebretsen, med at alder og erfaring spiller inn. Gotfredsen deler et bilde i fire lag, og det hun referer til stemmer godt overens med det elevene mine viser i intervjuene. De er stort sett på nivå en der de forteller hva de ser og lever seg inn i dette. Noen forstår budskapet, men det er kun et fåtall. Det er ingen av elevene jeg intervjuer som er på nivå tre der de forstår mekanismene i bildet. Det fjerde nivået er å oppleve bildet, dette er subjektivt og kan ikke etterprøves. Det var noen som levde seg inn i bildene og opplevde dem, men elevene jeg intervjuet så i stor grad bildene fra utsiden og levde seg inn i dem. Betrakteren påvirker derfor hvordan bilde blir tolket, og det er kanskje mye av grunnen til at de sammen bildene tolkes forskjellig av ulike elever.

7.4.2 Betrakteren blir påvirket

Kvale og Brinkmann (2019) sier at intervjuobjektet til tider kan føle en trang til å svare riktig, det vil si at forskeren uten å være klar over det kan påvirke hvilke svar hen får. Dette er spesielt fremtredende ved forskning på barn. Jeg som er forsker, og lærer, er i en dobbeltrolle. NSD ved Levold (2021) sier at en lærer med forskerrolle kan gjøre elevene usikre på om det å «svare feil» har innvirkning på vurderingen av dem i andre situasjoner. En kan ut fra dette trekke konklusjonen om at det er vanskelig å drive forskning på elever en kjenner eller underviser. Wadel og Fuglestad (2014) sier at som forsker på egen praksis eller i egen kultur, får en et innenfra perspektiv som andre ikke ville greid å opparbeide. En kjenner kulturen, som gir en automatisk rett tilgang fra starten. Samtidig vil en også kunne se seg blind, på noe som noen utenifra ville oppdage. Kvale og Brinkmann (2019) og NSD (2021) sier at for å motvirke elevers trang til å svare rett må en understreke muntlig og med kroppsspråket sitt at det ikke finnes noe feil svar. Jeg forsøkte å motvirke dette ved i starten å si, det er ikke noe som er galt eller rett. Dette gjentok jeg også hvis eleven tok lange tenkepauser og hvis eleven ble usikker. Jeg sa også: «det er ditt svar jeg vil ha, hva tenker du? Det finnes ikke noe fasit her.» Allikevel ser jeg at noen av svarene er farget av at de skal «være riktige», eller svarer slik som det er forventet. For eksempel på spørsmålet:

Intervjuer: Likte du bildet?

Elev 7: ja

Intervjuer: Hvorfor?

Elev 7: Vet ikke, det bare var fint.

Dette svarer elev 7 på alle bildene, og det som hen ikke liker sier hen at det var fint, men at hen ikke ville hatt det selv. I etterkant av intervjuene ser jeg dette tydelig. Det er kanskje også litt ledende, for det er lettere å svare ja, enn å svare nei. Kanskje jeg heller burde spurt: Fortell meg hva du likte med bildet. Og Fortell meg hva du ikke likte med bildet. Jeg har derfor valgt å ikke legge så mye vekt på disse svarene, men heller vekt på svarene de gir helt på slutten av intervjuet der jeg spør hvilket bilde de likte best og dårligst, og om de kan begrunne hvorfor.

7.4.3 Kontekst

Det kom frem fra intervjuene at elevene bygget sine betraktninger på ting de nettopp hadde arbeidet med. For eksempel var det eleven jeg hentet ut fra faget KRLE som nevnte at bildet til Jahn Groth minnet om omskjæring. Eleven som ble hentet rett fra friminuttet snakket om vennskap på samme bilde. Eleven jeg hentet ut av mattetimen valgte å forklare samme bilde med geometriske former og måleenheter. Konteksten og kulturen påvirker elevenes svar. Mellom to elever er dialogen en helt annen enn den er mellom en voksen og en elev. I et klasserom kontra en sløydsal er det en helt annen dialog mellom voksne og elever. Kulturen vil også påvirke elevenes svar, er de vokst opp i en kultur der det er respekt for de voksne og barn har lite de skulle sagt, er det kanskje vanskeligere for barna å nå uttrykke hva de selv mener. Hva eleven drar med seg inn i intervjuet påvirker hvordan intervjuet blir.

7.5 De forskjellige kunst-teoriene

De forskjellige kunst-teoriene til Danbolt (1999) viser hvordan kunst tolkes i fire teorier. Jeg valgte et bilde fra hver av de fire teoriene med et ønske om å skape en variasjon i bildetolkningene. På den ene siden kan en si at det fungerte veldig bra, på den andre

siden er det er overvekt av abstrakte bilder som både Danbolt (1999) og Ingebretsen (1990) sier kan gi mer subjektive tolkninger. Jeg vil nå gå kronologisk gjennom bildene og vurdere bilde og teori opp mot resultatene fra intervjuet.

Bilde 1, *Le Carnaval d'Arlequin* av Joan Miró faller inn under den formalistiske teori. Det vil si at fokuset ligger på meningen og formene, ikke på at det er en realistisk gjenskapning av virkeligheten. Kunsten betraktes som en særegen sansbar virkelighet hevder Danbolt (1999). På den ene siden viser intervjuene at det stemmer overens med Danbolt sin formalistiske teori. Det er kun en av de ni elevene som tenker at dette handler om kunstneren sine følelser. På den andre siden var det seks av de ni som mente det var konkrete ting som var satt sammen i et virvar, noe som ikke var en avbildning av virkeligheten slik den fremstod. På bildet så de konkrete ting som var satt sammen. En av de ni mente at bildet var helt umulig å forstå, og stilte seg spørrende til om bildet i det hele tatt formidlet noe som helst, hen forstod i alle fall ingenting. Det vil altså si at et flertall av elevene ikke var enige i at dette bildet var en egen sansbar virkelighet. De fleste elevene tolket derfor ikke bildet slik Danbolt mener at det burde tolkes. Dette kan bety at flertallet av elevene mener at bildet kobles til noe konkret, men beskriver noe abstrakt.

Bilde 2 av Christian Skredsvig er innenfor Imitasjonsteorien. Danbolt sier at det her er håndverksdelen av det å male som ble verdsatt. Bildet skulle glede og etterlikne virkeligheten så godt som mulig. Budskapet hadde mindre betydning. Her var elevene ganske unisone og bildet ble tolket som en konkret avbildning av virkeligheten. Det var noe uenighet om det var en historisk hendelse eller ikke, men det var ingen som la noe annet enn en avbildning i dette. Det vil altså si at elevene var enige med Danbolt og tolket bildet etter teorien hans.

Bilde 3, «tegn III» er malt av Jahn Groth og er et eksempel på opplevelses- og resepsjonsteorien. I denne teorien skal en vekke innsikt hos betrakteren. Det var ikke viktig at det var innenfor betrakterens interessefelt, men det skulle gi betrakterne en opplevelse og endret blikk. Intervjuene med de ni elevene kan deles i to grupper. Den gruppen som mente at det kun var hvit strek på svart ark og ikke noe annet. Den andre

gruppen på seks elever mente at det var en simplifisering av noe, men det var ingen som så noe av det samme. Jeg tenker at noen av elevene fikk en opplevelse og endret blikk for kunsten, men at de fikk ny innsikt, vil være å dra det litt langt. Dette bildet skapte stor forvirring blant alle elevene. Det som sa at de trodde det var noe, avsluttet med å si, tror jeg, eller nevnte flere ting enn en. Slik at de skulle ha mulighetene åpne og ikke låse seg. Derfor vil jeg si at et fåtall tolket det etter teorien, mens de fleste havnet utenfor.

Bilde 4 «blomst i sne» er malt av Jakob Weidemann og faller inn under uttrykksteorien. Denne teorien satte kunstnerens følelser i sentrum, og hver kunstner var et individ som ikke måtte la seg inspirere av andre. Kunsten skulle få betrakteren til å forstå noe mer og sprengre grenser. Det var en av de ni elevene som tok kunstnerens følelser i betraktning når hen forklarte bildet, og forklarte at kunstneren ville spre glede ved å male dette bildet. De andre åtte mente at kunstneren nok bare malte i et virvar eller ville teste ut fager. Det vil altså si at største delen av elevene ikke tolket bildet slik Danbolt mente at det skulle tolkes i sin teori.

Danbolt sine fire teorier stemmer derfor bare delvis med hvordan elever på mellomtrinnet leser og tolker bilder. De bruker noen av de samme begrepene som Danbolt sier at det er naturlig å bruke, men langt fra alle. Gotfredsen (1998) sin teori om at bilder tolkes i fire lag, stemmer mer overens med hvordan elevene jeg intervjuet tolker bilder. De tolker bilder i det første av fire lag. Dette laget defineres av Gotfredsen som det grunnleggende laget der en forteller hva en ser, og til en viss grad prøver å forklare hva det betyr. Her er det ikke viktig om det er rett eller ei, kun at en forteller og forklarer. Det er her de fleste elevene jeg intervjuet var, de forklarte hva de så, men la ingen føringer for hva det betydde eller tolket mønstrene i bildet og satte det i en større sammenheng. Samuelsen (2013) snakker om konnotasjoner og denotasjoner. Det å se hva som er i bildet og beskrive det, er denotasjon. Det å tolke det er ser er konnotasjon. Det er noen elever som bruker kjente konnotasjoner som, trekanten som de tolker til pyramider. Men de fleste elevene jeg intervjuer holder seg på et denotasjonsplan ved bildene. Altså jeg ser en stige, jeg ser fjell, jeg ser folk.

7.6 De grunnleggende ferdighetene

7.6.1 Jobbes med alltid – må jobbes med aktivt

Mange av de som er referert til i denne teksten vil påstå at de grunnleggende ferdighetene er viktige, men at de ikke får så stor plass som det var tenkt eller som de fortjener. Holmboe Høibo (2017), Krog Plur (2011) og Røed (2015) er blant de som mener at bilder og estetikk må få en større plass, en må lære å lese i kunst og håndverk også. Andre vil påpeke at det er vanskelig å gjøre noe i skolen uten at en bruker de grunnleggende ferdighetene fordi de er så grunnleggende i en læringsprosess. Skaftun (2006), Hegde (2013) og Rødnes & Gilje (2018) er blant dem som mener at grunnleggende ferdigheter er alt, så uansett hva en jobber med så jobber en med det. Moses (2015) og Edutopia (2019) sier begge at en må sette søkelyset på det å lære å lære det. En må ha det fremme hele tiden, og alle lærere må se på seg selv om leselærere uansett om de er gym, samfunnsfag, norsk eller kunst og håndverkslærere. Fagne og fagfeltene har alle sine spesifikke lesemetoder. Kielland (2015) mener at en må lære seg hva en skal se etter når en skal lese verk. Han tenker at ikoner også er lesing, og at vi i den verden vi lever i blir visuelt sterke. Marthinsen og Nielsen (1984) mener også at elever er visuelt sterke fordi de lever i en verden med konstant påvirkning fra bilder. Larsen og Lien (2008) mener på den andre siden at den konstante påvirkningen fra den digitale verden gjør alle visuelt immune og gjør at vi knapt greier å ta stilling til et bilde, med mindre det er veldig interessant i våre øyne. Jeg ser begge sider av saken og tenker at de nok begge har rett. Elever er nok mer visuelt sterke enn for 100 år siden, men de er nok også mer utålmodige og sliter med å studere et verk lenge om det ikke fanger interessen deres.

7.6.2 Lese for å hente informasjon – Lese for å forstå

De grunnleggende ferdighetene testes hvert år i skolen igjennom de nasjonale prøvene. Lesing har sin egen prøve og her testes veldig ofte den tradisjonelle lesingen av bokstaver. Dette er den som er lettest å teste og UDIR (2017 2) er tydelige på hvorfor de nasjonale prøvene er i skolen. Det er for å kvalitetssikre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Lesing er så grunnleggende for all læring. I tillegg til å være en av de grunnleggende ferdighetene er det bærekraftmål nummer 4 til FN. Jeg

mener at lesing har en stor plass i skolen, men jeg synes at lesing burde bli tydeligere i praktiske fag. Da mener jeg ikke at det skal leses flere strikkeoppskrifter i kunst og håndverk, men at elevene skal kunne bruke sin taktile sans til å lese garnet og finne ut om det er av god kvalitet. Jeg mener at elevene skal lære å lese hvordan et mønster er laget ved å se på et bilde. Jeg mener at lesing er mer enn lesing av bokstaver og at det også må inkluderes i lærerens oppfatning av den grunnleggende ferdigheten lesing i kunst og håndverk.

7.7 Hvordan kan jeg bruke resultatene til å styrke faget kunst og håndverk i skolen?

Jeg skriver at jeg vil styrke faget kunst og håndverk i skolen. Det sier jeg ikke fordi jeg mener at det er et svakt fag som ikke har plass eller mening i skolen. Det er fordi jeg ser en veldig teoretisk skole. Der det som ikke er av teoretisk relevans ryddes vekk, ikke blir satt av tid til. Derfor har jeg satt søkelyset på det teoretiske i faget kunst og håndverk, og den grunnleggende ferdigheten lesing. Dette for å styrke faget teoretisk, slik at det i øynene på de som tenker teori er bra, vil bli et mer relevant fag. Jeg som mange andre mener at egenarten til kunst og håndverk er det praktiske. Det praktiske ved faget har stor verdi både i faget og utover faget.

Borgersen & Ellingsen (2004) sier at bilder som brukes i undervisning skal analyseres og vurderes, de er ikke med for pynten sin del. Faget kunst og håndverk er også et fag som krever teori og fagtyngde. I samfunnet vi lever i er det flere jobber som forsvinner. Når elever går ut fra en tiårig lang grunnskole, så er det ikke sikkert at de samme jobbene er der som da de begynte sin skolegang. Derfor er de grunnleggende ferdighetene viktige, og det som også nevnes ofte i sammenheng med å utdanne for fremtiden er 21. century skills (Buckle, 2020). Dette er et sett med ferdigheter som skal ruste til et samfunn som det er usikkerhet rundt hvordan ser ut. Det vil altså si at vi som lærere skal gi elevene lyst på livet og evnen til å mestre det.

Mitt bidrag går i det store og det hele ut på å nå lærere eller de som utdanner lærere, og gi dem kunnskap om hvordan tilstanden er blant elevene. Hvordan de leser bilder?

Det gjør de på flere forskjellige måter, noen går fra det mest interessante til det neste, andre ser fra midten og utover, mens andre igjen ser fra midten til topp og bunn og deretter høyre og venstre. De fleste leser bilde i Gotfredsen (1998) sitt første lag, og få legger til konnotasjoner på sine tolkninger av bildene. De fire kunstteoriene til Danbolt (1999) blir brukt halvparten av tiden, og jeg ser mer på dem som et klassifiseringssystem eller et system erfarne kunstitolkere kan bruke for å forstå og tolke bildene sine.

Hvilke begreper bruker elevene, og hvordan bruker de den grunnleggende ferdigheten lesing i møte med bilder? De fleste elevene godtar at en leser bilder, men noen setter seg imot det og sier at bilder ikke kan leses for det er ikke tekst. De bruker ingen fagbegreper for disse er ikke automatisert hos dem, og de er enda i startgropen når det kommer til lesing og tolking av bilder. De bruker den grunnleggende ferdigheten lesing så godt de kan, og påpeker at en ikke leser fra venstre til høyre, for dette er en annen type lesing. Elevene tolker det de ser på et konkret nivå og bruker sin ferdighet som langt som den er kommet til å forstå bildene.

Dybvik (2016) sier at bilder er en viktig del av vår kommunikasjon. Holmboe Høibo (2017) mener at en bør lære elever å lese bilder. For en tekst uten bilder kan bli veldig fattig. Bilder kan også hjelpe svake lesere over i teksten og sammen kan tekst og bilde lage en dypere forståelse. Bildebøker er en vanlig plass å møte mye bilde og lite tekst. Det finnes også barnebøker der det er ingen tekst. Disse utfordrer og stadfester at bilde kan være en tekst i seg selv. Elevene jeg har intervjuet er til en viss grad enige i at bilde er tekst, men det er en annen type tekst.

7.8 Diskusjon sammenfattet

Elevene jeg har intervjuet leser bilder slik forskere og teori sier at de skal det. Det vil si at de tolker bilder konkret, de har få konnotasjoner i sine tolkninger. De har ikke erfart et helt liv enda, og vil derfor ha andre betraktninger enn voksne. Sist, men ikke minst så er det viktig å påpeke at de er individer, og derfor er det en subjektiv oppfatning av hva som er lett og hva som er vanskelig. Jeg brukte også en overvekt av abstrakte bilder noe som vil gi en mer subjektiv tolkning. Disse subjektive tolkningene ble i stor grad farget

av hva elevene nettopp hadde holdt på med. Intervjuene avdekket også at fleste elever leser bilder enten fra midten og ut eller fra det mest interessante til det neste interessante. Elevene brukte bare delvis teoriene til Danbolt (1999) om kunst, de brukte ikke F-teorien eller rule of thirds. Det som de brukte var Gotfredsen (1998) sin teori om at bilder tolkes i lag, og Piaget (1973) sin utviklingsteori stemte også ganske godt overens. Det vil si at elevene tolket alt veldig konkret.

Den forskningen jeg har gjort på elever på mellomtrinnet er gyldig forskning for de elevene jeg har undersøkt. Det er en slags «tilstandsrapport», som sier noe om hvordan det er, og er tenkt å brukes opp mot de som skal bli lærere eller de som er lærere for elever på mellomtrinnet og underviser i kunst og håndverk. Min rapport antyder at elever på mellomtrinnet leser bilder konkret. De kobler det til sine egne erfaringer og til sin egen situasjon. De bruker begreper som de selv er komfortable med, noen er fagspesifikke, men de fleste begrepene de bruker når de snakker om bilder er dagligdagse begreper. De bruker den grunnleggende ferdigheten lesing når de tolker bildet, prøver å forstå hva som menes og legger betydninger i fargene. De er flinke til å gjenkjenne og avkode, men trenger mer øving på å reflektere kritisk over visuelle virkemidler og kulturelle referanser.

8 Avsluttende refleksjoner

Da jeg startet dette prosjektet for litt over et år siden visste jeg en del om hva lærere tenker om grunnleggende ferdigheter, men lite om hva elever tenkte. Jeg har nå fått knyttet sammen mye informasjon og satt det opp mot annen forskning som er gjort på samme tema. Under her kommer en oppsummering og en pil for veien videre hvis noen ønsker å plukke opp tråden der jeg nå slipper den.

Det som er viktig å ha i bakhodet i denne sammenhengen er at elever er individer og i en utviklingsprosess. De har forskjellige ting de synes er spennende. De motiveres av ulike ting, og føler mestring på ulike arenaer. Elevene har tema de kan mye og andre de kan lite om. Det de ikke kan noe om, er det vanskelig å prate om. Det står klart for meg at når en skal tolke bilder med elever at det er viktig å ha et felles bakteppe, en type erfaringsarkiv som en kan hente informasjon fra. Dette må det være en del av det å lese bilder sammen, å forstå ting sammen.

Konteksten en leser og forstår et bilde i har innvirkning på hvordan et bilde tolkes. Men også den konteksten en kommer fra har innvirkning. Dette erfarte jeg i løpet av intervjuene. Hvis elevene følte seg komfortable og slappet av, så sa de mer og intervjuet varte lengere og ga mer informasjon. Om elevene var usikre ble intervjuet kortere og bar preg av ord som: «vet ikke», «forstår ikke», «det gir ikke mening». Den timen jeg lånte elevene fra, påvirket også hva de sa, spesielt på de abstrakte bildene. Abstrakte bilder vil ofte ha få elementer med meningsbærende potensiale. De abstrakte bildene jeg hadde valgt hadde ikke mange konkrete holdepunkter, det vil si at det kunne tolkes som nesten hva som helst. Da hentet elevene frem det som de nettopp hadde pratet om, de som kom inn fra KRLE snakket om omskjæring, og de som kom inn fra friminutt snakket om vennskap. Der elevene har vært, påvirker elevene.

Bildet har en egen visuell grammatikk som bør læres for å få en dypere forståelse for bildet. Hvilken synsvinkel bildet har påvirker hvordan det forstås. Er det lagt på tekstur slik at en skal få en annen opplevelse av bildet. Hvordan er det skapt rom på det flate, er det bygget innover eller flatt. Er det en bevegelse i bildet som er skapt mellom elementer eller er det en rolig komposisjon. Er det balanse eller ubalanse i bildet. Hvilke

farger er brukt og påvirker fagene selve komposisjonen. Alt dette kan si noe om bildet mer enn bare det du kan se med en gang. Når en tolker disse elementene er det som å lese mellom linjene på en tekst. Eller rett og slett å beskrive det alle kan se, men med ord. Beskrive relasjonen mellom elementene i et bilde og forklare hva effekten hadde vært med eller uten dem, altså hvor viktige små elementer kan være. Dette vil jeg argumentere for at er viktig for elevene å kunne for at de skal lese bilder på en adekvat måte.

Bilder kan være en viktig del av kommunikasjon, både fordi teknologien gir oss mulighet til det, men også fordi det visuelle tilfører noe som tekst ikke har. Det visuelle må etter min mening vektlegges mer i flere fag, og i flere settinger. Det samfunnet som vi lever i krever at vi er visuelt sterke. Bilde tolking bør derfor sees på som en type lesing og derfor være en del av FN sitt bærekraftsmål om at lesing er livslang læring og derfor viktig for alle.

Den grunnleggende ferdigheten lesing er blitt nøye gjennomgått i denne rapporten og av andre forskere. Det står klart for meg at den brukes hele tiden, men jeg stiller meg på den siden som mener at en må aktivt minne elever på at en bruker den, altså Meta-prate om at en bruker leseferdigheten. Det er ikke alt som bare kommer av seg selv.

Hvis en vil plukke opp tråden der jeg nå slipper den, vil det kunne være naturlig å ta resultatene med inn i klasserommet. Eller å teste elever med blikksporingsutstyr. Dette vil tilføre mer informasjon til det jeg allerede har funnet ut. Det kan også være aktuelt å teste resultatene på elever på andre alderstrinn eller å prøve dette i andre deler av landet. Andre bilder vil også gi andre resultat. Det kunne også vært interessant å sette det å lese et bilde opp mot å skrive (tegne) et bilde. For eksempel å tegne en tekst, og deretter skrive et bilde. Mulighetene for veien videre er mange, og jeg håper denne oppgaven kan lyse veien videre i en til tider mørk kunnskapsskog.

9 Bibliografi

(u.d.).

Andre, C. (u.d.). Still blue range. https://snl.no/minimalisme_-_kunst. CC BY SA 2.0.

Andreasen, S.-E. (2016). *docplayer*. Hentet fra <https://docplayer.me/105568348-Arbeid-med-laereplanforstaelse.html>

Borgersen, T., & Ellingsen, H. (1992). *Bildeanalyse: Didaktikk og metode*. Oslo: Cappelen Forlag.

Borgersen, T., & Ellingsen, H. (2004). *Flytende bilder, bildet i skriftkulturen. Analyse av teori og metode*. Cappelen Akademisk forlag.

Bourriaud, N. (1998). *Relational Aesthetics*. Les presses du réel.

Brandon, J. (2012, mars 7). *Envato tuts+*. Hentet fra Understanding the F-Layout in Web Design: <https://webdesign.tutsplus.com/articles/understanding-the-f-layout-in-web-design--webdesign-687>

Buckle, J. (2020). *Panoramaed*. Hentet fra <https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills>

Corbin, S. a. (2016). *Redalyc*. Hentet fra <https://www.redalyc.org/journal/395/39557549010/html/#f7>

Cousins, C. (2012, oktober 31). *Design modo*. Hentet fra using the rule of thirds as a grid outline: <https://designmodo.com/rule-thirds-grid-outline/>

Dalaunay, R. (u.d.). The joy of life.

<https://beautybellezzabeaute.wordpress.com/tag/orfisme/>.

Dali, S. (u.d.). Clocks.

<https://sites.google.com/site/elisescasa/utrykkshistorie/surrealisme>. Public Domain.

Danbolt, G. (1999). *Blikk for bilder*. Norsk kulturråd.

Danbolt, G. (2016, mai 6). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Kunsthistorie: <https://snl.no/kunsthistorie>

Dybvik, H. (2016, desember 20). *Barnebokkritikk*. Hentet fra Ordløst, men ikke språkløst: https://www.barnebokkritikk.no/ordlost-men-ikke-spraklost/#.YhTRmN_MI2w

Edutopia. (2019). *Art as Text: Bridging Literacy and the Arts*. Hentet fra <https://www.edutopia.org/video/art-text-bridging-literacy-and-arts>

- Eia, H. (2020). *NRK*. Hentet fra Sånn er Norge: <https://tv.nrk.no/serie/harald-eia-presenterer-saann-er-norge/sesong/2/episode/1/avspiller>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Lærer elev relasjonen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen--betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- FHI. (2015, juni 23). *Psykisk helse og oppvekst*. Hentet fra Fakta om leseferdigheter: <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>
- FN. (2020). *FNs Bærekraftsmål*. Hentet fra FNs Bærekraftsmål nummer 4: <https://www.fn.no/om-fn/fn-dager/kalender/internasjonaldag-for-lese-og-skriveferdighet>
- Glaser, G. B., & Strauss, L. A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*.
- Gotfredsen, L. (1998). *Bildets formapåk*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/76c259d66d1b105368e8634c7ce93dc4?index=1#207>
- Groth, J. (u.d.). Tegn III. <https://no.pinterest.com/hildethrnuist/jan-groth-norwegian/>.
- Gunn, I. (u.d.). *En modell for tilpasset opplæring*. Oslo: universitetsforlag.
- Hegde, G. (2013). *Duo.uio*. Hentet fra Hvordan kan en strukturert analysesamtale om ikonotekst styrke elevenes leseferdighet og gi nye leseopplevelser?: hentet 20.06.2021: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36719/Bildebokxixbrukxpxx7-DUOMaster.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Helmo, T. (u.d.). *Fashion Animals*. <https://no.pinterest.com/pin/402087072990867867/>.
- Hoel, T. (2014). 6- og 7- åringses muntlige fortellinger baser ei ei ordløs bildbok. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/225249>.
- Holgersen, H., & Pekarskaya, T. (2019, januar 29). *SSB*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende>
- Holmboe Høibo, I. (2017, September 29). *Morgenbladet*. Hentet fra <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2017/09/29/bildekunnskap-ma-inn-i-skolen/>

- Hull Uni Library. (2020). *Youtube*. Hentet fra Hull Uni Library:
https://www.youtube.com/watch?v=jWKO73Y4TJO&list=PLjCDy_BmhjHJsZnHXpMMC7OVUr7BcpgX8&index=24
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Infoform. (2021, ukjent ukjent). *Info form*. Hentet fra Fargeteori del 2:
<https://www.innoform.no/fargeteori-2>
- Ingebretsen, B. (1990). *Hvordan kan en tegner kommunisere innhold*.
Hovedfagsoppgave i forming ved Telemark lærerhøgskole.
- Itten, J. (1995). *Farvekunstensten og dens elementer*.
- Jakobsen, S. (2017). *Eстетisk kompetanse: En studie om forståelsen av estetisk kompetanse, hvordan vi kan legge til rette for å utvikle estetisk kompetanse og hvordan den kan synliggjøres i eget skapende arbeid*. USN -
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2467339>.
- Kielland, A. (2015, november). *Å lese er å se*. Hentet fra Kulturrådet hentet den 24.06.2021:
https://issuu.com/norsk_kulturrad/docs/kunstloftet_2_15_web_100dpi
- Koons, J. (u.d.). *Elephant*. <https://no.pinterest.com/pin/292874781993493716/>. Centre Pompidou, Paris, 2014.
- Krog, C. (u.d.). *Albertine i politilægens venteværelse*. <http://snl.no/realisme-kunst>.
Public Domain.
- Krog, C. (u.d.). *Ungdomsfest i Eggedalen*.
<https://www.norghistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1554-Norsk-kunst-realisme.html>.
- Krohg Plur, K. (2011). *Oda, Oslomet*. Hentet fra Fortelling i bilder. En studie i den grunnleggende ferdigheten "å kunne skrive": hentet 21.06.2021:
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/935/Plur_ChristineKrohg.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal 3. utgave.
- Kveldsvik, A. L. (2011). *USN open archive*. Hentet fra Hentet den 07.07.2021:
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/149229>

- Kveldsvik, A. L. (2011). *USN open archives*. Hentet fra Tre veier til visuelle tekster : visuell retorikk, resepsjonsteori og sosialsemiotikk som "bildeåpnere": hentet den 05.07.2021 <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/149229>
- Larsen, P., & Lien, S. (2008). *Kunsten å lese bilder*. Spartacus.
- Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Leggett, D. (2010). *Uxbooth*. Hentet fra a brief history of eye tracking: <https://www.uxbooth.com/articles/a-brief-history-of-eye-tracking/>
- Levold, H. (2021). ANbefalinger fra NSD for lærere som forsker på elever.
- Lhote, A. (u.d.). Sveitsisk fjellby. <https://snl.no/kubisme>. André Lhote/BONO/Nasjonalmuseet.
- Løvland, A. (2006). Samensatte fagtekster - en multimodal utfordring. I S. E. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 109-124). Universitetsforlaget.
- Marc, F. (u.d.). Dyreskjebne. <https://snl.no/ekspresjonisme>. Public Domain.
- Marit, K., & Jarle, S. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademiske.
- Marthinsen, T., Nielsen, M. L., Breitenstein, O., & Rasmussen, L. (1984). *Å lese bilder*. Universitetsforlaget.
- Michelangelo. (u.d.). Adams skapelse. https://snl.no/freske?no_redirect. Public Domain.
- Miro, J. (u.d.). Le carnaval d Arlequin. <https://www.fineart.no/kunstner/joan-miro>.
- Moses, L. (2015). The role(s) og image for young bilinguals reading multimodal informational texts. *Language and Literacy* 17 (3), ss. 82-99.
- Mørstad, E. (2022, april 28). *Taktil*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/taktil>
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, L. M. (u.d.). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071304038?page=53
- Nilssen, H. F. (2021, juni 21). *Store Norske Leksikon SNL*. Hentet fra Kunnskapsløftet: <https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>
- Nupen, T., Tørdal, R. M., & Halvorsen, S. (u.d.). Prosessmodellen. *Prosessmodellen*. NDLA, <https://ndla.no/nb/subject:1:94dfe81f-9e11-45fc-ab5a-fba63784d48e/topic:2:81818/resource:1:62439>.
- Odemann, F. (u.d.). Oslo. *Oslo project*. <http://www.fredrikodman.com/new-gallery>.

- Perlic, B., & Rachel, E. (2020). *SSB*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hva-kjennetegner-skoler-og-kommuner-som-bidrar-mer-eller-mindre-enn-forventet-til-elevenes-laering>
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Qvale, A., Brevik, K., Gjøstad, K., Jessen, E., & Torgersen, S. (2003). *Kunst og håndverk - i klasse med elev som*. STATPED SKRIFTSERIE NR 17.
- Rege, E. (U.Å.). *Språkløyper*. Hentet fra Å lese bilder:
<https://sprakloyper.uis.no/barnehage/sprakarbeid/lese-bilder/sprak-og-leseaktiviteter/lese-bilder>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2020). *Lesesenteret*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/lesesenterets-lesetips>
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). *Idunn*. Hentet fra hentet den 14.07.2021: https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_oghvorg
- Røed, K. (2015). *Hva er estetisk kompetanse?* Hentet fra Kulturrådet hentet 05.07.2021: https://issuu.com/norsk_kulturrad/docs/kunstloftet_2_15_web_100dpi/4
- Samuelsen, A. M. (2013). *formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schonlau, P. (u.d.). *uten tittel*. <https://www.pascalschonlau.com/hyperorganic>.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese - Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2019, november 25). *Blogg.forskning.no*. Hentet fra Lesesenteret-bloggen: <https://blogg.forskning.no/lesesenteret/a-tenke-sjael-og-mene--foran-fagfornyelsen/1598015>
- Skovholt, K. (2014). *innføring i grunnleggende ferdigheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sokolowski, R. (1999). *Introduction to phenomenology*. Cambridge university press.
- SSB. (2017, januar 19). *SSB*. Hentet fra SSB utdanning:
<https://www.ssb.no/utdanning/sporsmal-og-svar-om-skolebidragsindikator>
- Steinberg, S. (u.d.). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071304038?page=49

- strøm, T. (u.d.). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071304038?page=43
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2018, 10). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of experimental child psychology*, ss. Vol.174, p.1-12.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. fagbokforlaget.
- Thorsnes, T. (2014). Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. I K. Skovholt, *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (ss. 240-262). Cappelen Damm Akademisk.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21 century skills: learning for life in our time*.
- Traavik, H., Hallås, O., & Ørvig, A. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. (2012, januar 11). *Udir.no*. Hentet fra Basic skills: https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf
- Udir. (2017 1). *UDIR*. Hentet fra overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=khv01-02&lang=nob>
- Udir. (2017 2). *Udir*. Hentet fra Rammeverk for nasjonale prøver: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/>
- Udir. (2020). *UDIR*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk: <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Udir. (2022). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra SNO Uird: <https://kgn.udir.no/logg-inn>
- Udir eksempelprøvd i lesing*. (u.d.). Hentet fra <https://pgsc.udir.no/kursweb/content?contentItemId=50185673&marketplacelid=624075&selectedLanguagelid=1>
- Wadel, C. C., & Fuglestad, L. O. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Weidemann, J. (u.d.). Blomst i sne. <https://gwpa.no/nb/lots/11433>.

Vedlegg


Vedlegg 1 - Intervjuguide

Hugs før intervju:

- Slå på båndopptaker
- Slå på videokamera og sjekk at en kun ser hendene, teipe opp på pulten slik at bilde ikke kan være utenfor tapen
- Sjekk signert samtykke
- Minn om at INGEN svar er feil eller rett!

Info kun til intervjuer	Spørsmål	Bilde
Oppvarmings spørsmål, på vei fra klasserommet til grupperommet	Jeg har gleda meg sånn til å få intervju deg og høyre kva du tenker. Er det noe du lurar på før vi starter og jeg slår på alt? Er du klar?	
	Jeg skal vise deg bilder, og så vil jeg at du lesar bildene for meg. Si hva du tenker og alt som faller deg inn ved bildet. Ok?	

<p>Husk: å være et ekko, gjenta det de sa når de stopper opp.</p> <p>Spør om de kan spesifiserer enda litt til</p> <p>Rekapitulere, si at du ikke forstod alt, om de kan forklare en gang til litt grundigere.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg? 2. Kan du peke på det som du så først i bildet? - Hvorfor tror du at du begynte der? 3. Hva tenker du på når du ser dette bildet? 4. Hva tror du bildet betyr? 5. Hva får bildet deg til å føle? 6. Hvilke farger er det mest av? 7. Hva tenkte kunstneren på, tror du? 8. Likte du bildet? Hvorfor/hvorfor ikke? 	 <p>joan miro https://www.fineart.no/kunstner/joan-miro Surrealimen</p>
--	--	---

	<p>1. Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg?</p> <p>2. Kan du peke på det som du så først i bildet? - Hvorfor tror du at du begynte der?</p> <p>3. Hva tenker du på når du ser dette bildet?</p> <p>4. Hva tror du bildet betyr?</p> <p>5. Hva får bildet deg til å føle?</p> <p>6. Hvilke farger er det mest av?</p> <p>7. Hva tenkte kunstneren på, tror du?</p> <p>8. Likte du bildet? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	 <p>Christian Skredsvig: Ungdomsfest i Eggedal (1895) https://www.norgeshistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1554-Norsk-kunst-realisme.html</p> <p>Realisme</p>
--	---	---

1. Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg?

2. Kan du peke på det som du så først i bildet?

- Hvorfor tror du at du begynte der?

3. Hva tenker du på når du ser dette bildet?

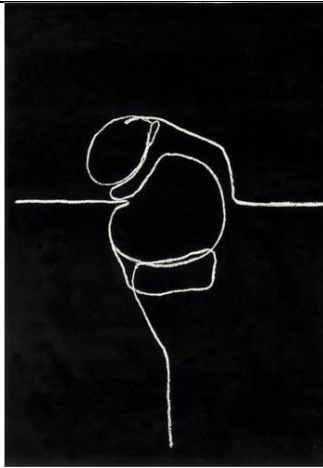
4. Hva tror du bildet betyr?

5. Hva får bildet deg til å føle?

6. Hvilke farger er det mest av?

7. Hva tenkte kunstneren på, tror du?


8. Likte du bildet? Hvorfor/hvorfor ikke?



Jan Groth

Minimalisme

<https://no.pinterest.com/hildethrnuist/jan-groth-norwegian/>

	<p>1. Hvis jeg var blind, hvordan ville du lest dette bilde for meg?</p> <p>2. Kan du peke på det som du så først i bildet? - Hvorfor tror du at du begynte der?</p> <p>3. Hva tenker du på når du ser dette bildet?</p> <p>4. Hva tror du bildet betyr?</p> <p>5. Hva får bildet deg til å føle?</p> <p>6. Hvilke farger er det mest av?</p> <p>7. Hva tenkte kunstneren på, tror du?</p> <p>8. Likte du bildet? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	 <p>Abstrakt Jakob weidemann</p>
--	---	--

	Hvilket bilde likte du best av de som jeg har vist deg? -Hvorfor det tror du?
	Hvilket bilde var enklest å lese? Hvorfor?
	Hvilket bilde var vanskeligst å lese? Hvorfor?
	På en scala fra 1-5 der 1 er: kjempe vanskelig og 5 er: kjempe lett. Hvor lett synes du det er å lese bilder?
	Kva fag på skolen tenker du at du bør lære om å lese bilder?
	Er det noe du vil legge til om det å lese bilder som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Å tolke, forstå og vurdere visuelt og materiale. Å lese i faget kunst og håndverk.

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om ditt barn ønsker å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i Design, kunst og håndverk. Formålet er å få innsikt i hvordan elever leser bilder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet leser bilder? Hvilke strategier bruker de for å tilegne seg kunnskap og forstå emner igjennom bilder? Er det noen bilder som er lettere å lese enn andre bilder? Prosjektet vil ha stor fokus på eleven og deres meninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at hun/han blir intervjuet av meg. Det vil ta ca. 10 minutter og vil foregå på onsdager i skoletiden. Intervjuet inneholder praktiske spørsmål rundt bilder og hva eleven tenker om bildene.

Elevene vil ha et kamera som filmer bildet og hendene deres, slik at jeg kan se hvor han/hun peker. Intervjuet vil også bli tatt opp på en lydfil, på en sikker enhet. Denne filen og videoen slettes så fort intervjuet er transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for ditt barn å delta i prosjektet. Hvis han/hun velger å delta, kan han/hun når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om han/hun vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt sitt forhold til skolen/læreren hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du som forelder ønsker å se over intervjuet før, ta kontakt med Tove Nordstokke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2022. Personopplysninger anonymiseres og lydopptak

slettes fortløpende i prosjektet. Alle personopplysninger slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du og de rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved:

- Silje Bergman (veileder/prosjektansvarlig),
e-post: silje.bergman@usn.no, telefon: 35 02 64 32
- Ingrid Holmboe Høibo (Veileder/prosjektansvarling),
e-post: ingrid.h.hoibo@usn.no, telefon: 35 02 64 51

- Tove Nordstokke (student),
e-post: tovenordstokke@yahoo.no , mobil: 995 39 519
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Silje Bergman, Ingrid Holmboe Høibo og Tove Nordstokke
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å tolke, forstå og vurdere visuelt og materiale. Å lese i faget kunst og håndverk.», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i intervju med lydopptak
- At mitt barn kan bli filmet (uten at ansikt vises) på intervjuet

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn kan behandles frem til prosjektet er avsluttet. Etter prosjektslutt slettes alle personopplysninger.

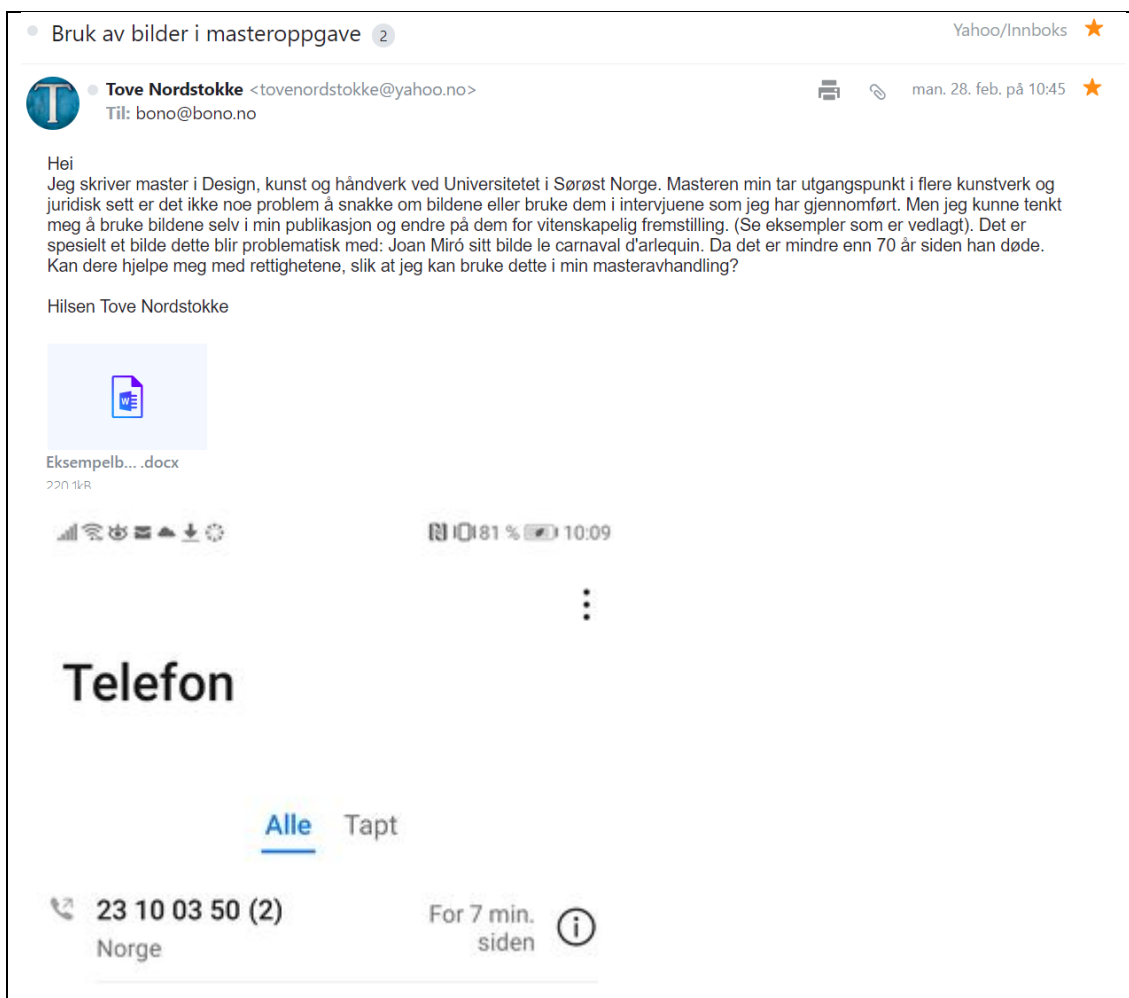
Navn på deltaker

(Signert av foresatt til deltaker, dato)

Vedlegg 3 - Godkjenning fra Bono

Jeg sendte e-post (28.02) og snakket på telefon med Bono (08.03). Hun jeg pratet med ga meg godkjenning til å bruke bildene med bakgrunn i at jeg skulle bruke dem for å illustrere problemstillingen min didaktisk. Jeg måtte også ha bildet i sin helhet slik det er med i avhandlingen og hun påpekte at selv om det hadde gått 70 år, måtte jeg hatt godkjenning for det går på det etiske.

Under ligger bilde av telefonloggen min der jeg pratet med BONO, e-posten jeg sendte og svaret jeg fikk skriftlig.





Kari Astrup <kari.astrup@bono.no>
Til: tovenordstokke@yahoo.no

tir. 22. mar. på 14:49

Hei Tove Nordstokke,

Takk for henvendelsen.

Mirós verk kan fritt gjengis i din masteroppgave.

Vi forstår det videre slik, at oppgavens tema er hvordan elever «leser» bilder, og at du derfor ønsker å vise utsnitt av verket for å illustrere nettopp dette.

Dette er i orden så lenge det kun gjøres i den utrekning som formålet betinger og verket også gjengis i sin helhet.

Vennlig hilsen

Kari Astrup

Seniorrådgiver

BONO BILLEDKUNST
OPPHAVSRETT I NORGE
NORWEGIAN VISUAL ARTISTS
COPYRIGHT SOCIETY

Vedlegg 4 – Kvittering på kjøpt fil

← → ↻ 🏠 alamy.com/Purchase/cust-order-summary.aspx

🌐 B19 Gradbøying av... 📌 Inspiration 📍 Kartlegging - Kartle... 📺 NVivo 12: Project m... 📅 Vekeplan - Klasser -... 🖼️ Bokr

Your order was successful

Your order reference: OY66478388

Your invoice number: IY02454083

[Print invoice](#) 🖨️

Has this purchase left you inspired?

[Continue shopping](#)

Download your images



Image ID: P9GN9E

Peter Barritt / Alamy Stock Photo