

Torunn Paulsen Dagsland

Eleven som aktør i dialog med kunst

Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole





Torunn Paulsen Dagsland

Dagsland har studert ved Høgskolen i Telemark fra 1981–1987: Hun har faglærerutdanning i forming, historie grunnfag og hovedfag i forming. I tillegg har hun utdanning innen vev, tekstilforming og tegning, form og farge. Fra Universitetet i Bergen har Dagsland examen philosophicum (1979) og kunsthistorie grunnfag (1998). I 2004 og 2006 tok hun ulike forskerutdanningskurs ved Åbo Akademi i Vasa. Dagsland har hatt en stipendiatstilling ved Høgskolen i Telemark, Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning fra 2007–2011. Fra høsten 2007 har hun vært student ved forskerutdanningen på Pedagogiska fakulteten under hovedemnet slöjdpedagogikk ved Åbo Akademi i Vasa, Finland.

I perioden 1987–1994 har Dagsland undervist i faget forming i grunnskolen i Stavanger. I 1994–95 var hun ansatt som atelierist ved en Reggio Emilia inspirert barnehage. Fra 1992 og frem til i dag har hun vært ansatt ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, hvor hun underviser i ulike praktisk-estetiske emner og fagdidaktikk i faget kunst og håndverk. Hun har erfaring fra ulike forskningsprosjekt i barnehage og skole.

Foto: Sigbjørn Dagsland

Cover foto: Torunn P. Dagsland. Foto fra prosess til skole 1. Foto 1 «David», Michelangelo, 1504, original finnes på Accademiagalleriet i Firenze.

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

ELEVEN SOM AKTØR I DIALOG MED KUNST



Eleven som aktør i dialog med kunst

Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole

Torunn Paulsen Dagsland

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2013

CIP Cataloguing in Publication

Dagsland, Torunn Paulsen.

Eleven som aktør i dialog med kunst :
ungdoms erfaring med kunstundervis-
ningens innhold og metode i faget
kunst og håndverk i norsk grunnskole /
Torunn Paulsen Dagsland. - Åbo :
Åbo Akademis förlag, 2013.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-684-9

ISBN 978-951-765-684-9

ISBN 978-951-765-685-6 (digital)

Painosalama Oy

Åbo 2013

Sammendrag

Avhandlingen har sitt utspring i mitt engasjement for elevers møte med kunst i grunnskolen i faget kunst og håndverk og mitt syn på ungdom som kompetente bidragsyttere til forskningen om fenomener som angår deres liv. Elevene er informanter til, eller aktører i, forskning på fenomenet dialog med kunst. Dialog med kunst er her definert som en helhetlig prosess som innlemmer alt fra elevenes møte med visuelle kunstverk til deres eget skapende arbeid. At avhandlingens fagdidaktiske problemområde er elevers praktisk skapende virksomhet, knytter undersøkelsen til sløjdpedagogisk forskning.

Avhandlingens overgripende hensikt er å bidra til utvikling av fagdidaktikken i kunst og håndverk med utgangspunkt i elevenes erfaringer med kunstundervisningens innhold og metode på ungdomsskoletrinnet. Studien består av kasusstudier på to ungdomsskoler. Data ble innsamlet igjennom intervjuer, deltakende observasjon, dokumenter, prosessbøker og foto av formingsprodukter. Ungdoms dialog med kunst i skolen blir analysert og fremstilt ut fra et erfart og et operasjonalisert perspektiv. Funnene speiles i ulike fagdidaktiske tendenser, det vil si ulike hovedoppfatninger i debatten om det moderne samfunn, og i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Resultatene fra undersøkelsen utfordrer oss til en fagdidaktisk nyorientering når det gjelder ungdoms møte med kunstverk i skolen, i retning av et mer ungdomskulturelt innhold og relasjonelle kunstmøter som er narrative, tolkningsorientert, opplevelsesorientert, dialogiske og flerstemmige. Undersøkelsen viser at elevene liker det praktisk skapende arbeidet, men at undervisningen i sterkere grad bør ta i bruk digital kunnskap og handle om hvordan kunst kan brukes som utgangspunkt for skapende arbeid, og den bør legge til rette for det læringspotensialet som ligger i dialogen elevene imellom. Elevene liker en undervisning som ikke bare handler om estetiske virkemidler, materialer og teknikker, men også om kommunikasjon og ytringsfrihet. Resultatene viser at det frie skapende arbeid består av tre likeverdige aspekter: det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Både funnene og avhandlingens virksomhetsteoretiske perspektiv kan bidra til diskursen om kreativitetsbegrepet og identitetskonstruksjon i vårt moderne samfunn. Virksomhetssystemet blir i denne avhandlingen utviklet til en teori for skapende arbeid i faget kunst og håndverk, et overgripende fagdidaktisk rammeverk for bild/bildkunst og sløjdfaget satt inn i et nordisk utdanningsperspektiv.

Søkeord: aktør, ungdom, elevperspektiv, dialog, kunst, kunst og håndverk, sløjdpedagogikk, fagdidaktikk, kasusstudie, virksomhetsteori, fritt skapende arbeid, identitetskonstruksjon

Abstract

The thesis has its origin in my interest in students' encounters with art in primary and lower secondary schools through the subject of art and crafts, and my view that young people are qualified to contribute to research into a phenomenon that has a bearing on their lives. The students are informants to, or participants in research into, the phenomenon of dialogue with art. Dialogue with art is defined here as an entire process, beginning with students' encounters with pieces of visual art, right up to their own creative work. The subject didactic problem area of students' practical creative activities links the study to research into Educational Sloyd.

The general objective of the thesis is to contribute to the development of the subject didactics of art and crafts, based on students' experiences of the content and method of art teaching at the lower secondary level. The study consists of case studies at two lower secondary schools. Data was collected through interviews, participatory observation, documents, workbooks and photographs of art and crafts products. Based on an experienced and operationalised perspective, young people's dialogue with art at school was analysed and presented. The findings are reflected in various subject didactic trends, seen in relation to main perceptions in the debate about the modern society and from an activity theoretical perspective. The results of the study call for a subject didactic reorientation relating to young people's encounter with art at school, towards contents that are more related to youth culture, and relational encounters with art that are narrative, interpretation-oriented, experience-oriented, dialogic and multi-voiced. The study shows that students like work that is practical and creative, but that education should focus more on digital skills, on how art can be used as a starting-point for creative work, and unlock the learning potential that lies in dialogue between students. Students like education that is not just about aesthetic activities, materials and techniques, but is about communication and freedom of expression. The results show that freely creative work is composed of three equal aspects: the individual, the cultural and the social. These findings and the activity theoretical perspective of the thesis may contribute to the discourse about the concept of creativity and the construction of identity in our modern society. In this thesis, the activity system is developed into a theory for creative work in the subject of art and crafts, a general subject-based didactic framework for art, graphic art and Educational Sloyd, seen in a Nordic educational context.

Search terms: participant, youth, pupil perspective, dialogue, art, art and crafts, Educational Sloyd, subject didactics, case study, activity theory, freely creative work, identityconstruction

Forord

Kunst er et vidt begrep. Kunst ser jeg på som det å uttrykke følelser. Kunst er noe du lager for å gi et budskap til andre eller for å vise hva du tenker til noen. Kunst skal få folk til å tenke. Kunst er å si ting på andre måter enn bare gjennom å si det rett ut med ord. Kunst kan være å male, å skrive litt kryptisk, manipulere bilder, lage statuer, lage sanger og musikk.

Elev 15 år

Først og fremst rettes en takk til Høgskolen i Telemark, fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, som ga meg en stipendiatstilling og dermed en mulighet til å utforske elevenes dialog med kunst i klasserommet. Varme tanker sendes til Høgskolen i Telemark med sine entusiastiske lærere der jeg studerte i seks år på 1980-tallet, dette har hatt svært stor betydning for mitt voksne liv og har gitt meg mine faglige røtter og mitt engasjement for faget kunst og håndverk.

Takk til Åbo Akademi for integrering av nordiske forskerstuderenter i studiemiljøet. Spesielt takk til Christina Nygren-Landgårds, Marléne Johansson og Mia Porko-Hudd for tilrettelegging av forskerkurs i Vasa, Stockholm og via Internett. Takk til Högskolestiftelsen som har muliggjort virksomheten ved det Slöjpedagogiska resurscentrat.

Takk til hovedveileder Christina Nygren-Landgårds og biveileder Marléne Johansson. En spesiell takk til hovedveileder som har fulgt meg og støttet meg gjennom en lang prosess med mange mulige veivalg. Takk for din åpne forskerånd og for tilrettelegging av veiledning i Vasa, Oslo, Notodden og via Skype. Tusen takk til Marléne Johansson for din klasseromsforskning som har vært en stor inspirasjonskilde for mitt forskningsprosjekt, og for konstruktiv veiledning i ulike faser av prosessen.

Jeg vil deretter rette stor takk til de skolene og spesielt de faglig engasjerte lærerne som åpnet opp klasserommet for mitt forskningsprosjekt og mottok prosjektet med åpne armer. Det rettes en spesiell takk til elevene på 8. og 10. årstrinn som lot meg følge deres prosess i dialog med kunst og ønsket meg velkommen inn i sin tankeverden om kunst i skolen. Dere har gitt meg ny fagdidaktisk kunnskap.

Uten økonomisk støtte fra Høgskolen i Telemark, NordFo, Åbo Akademi, Stiftelsen för Åbo Akademi forskningsinstitut, Högskolestiftelsen i Österbotten og Universitetet i Stavanger hadde dette prosjektet vært umulig. Takk for små og store bidrag!

Takk til Jostein Sandven for all inspirasjon, motivasjon og for din kunnskap om økonomiske støtteordninger. Takk for at du ba meg dra på forskerkonferanse i København 2003 i regi av NordFo, flere forskerspirer begynte å blomstre etter denne konferansen. Takk til mine norske og nordiske forskervenner tilknyttet Åbo Akademi. Det har vært en glede å følge nordisk forskning i faget kunst og håndverk. Takk til Else Marie Halvorsen som ga råd før jeg sendte min søknad inn til ulike universiteter med forespørsel om å bli tatt opp som doktorgradsstudent. Takk til kollegaer ved UiS for gode samtaler. Takk til biblioteket ved UiS for kurs, lån av bøker, deres gode service og ikke minst personlig hjelp med EndNote.

Proessen min ble noe lengre og tyngre enn planlagt fordi tre av dem som jeg var aller mest glad i, vandret bort i denne perioden. Takk til mamma som lærte meg å strikke det året jeg ble fem år, og som ga meg forståelsen for og troen på mennesket som aktør i eget liv. Takk til Odd og Else, min svigerfar og svigermor, som alltid viste interesse for og hadde tro på mine evner.

Takk til Sjur og Sturle som gjorde huset levende med egenprodusert musikk og sang. Takk til Sjur for hyggelige kommentarer som varmet i hverdagen. Takk til Sturle som gjennom sin musikkproduksjon iscenesatte seg selv og virkeliggjorde Dales ord om at «identitetsarbeidet er et prosjekt, et bilde man vil skissere, og en fremtid man vil virkeliggjøre». Takk til Sindre for diskusjoner om det refleksive moderne og om Bakhtin. Takk for at du lot meg ta del i din begeistring og engasjement for litteratur, forskning og små og store hendelser i livet.

Aller mest takk til Sigbjørn for din motivasjon, din tålmodighet, din tilstedeværelse, ditt gode humør og alle gode middager gjennom denne perioden. Jeg ser ut vinduet og skjønner at avhandlingsarbeidet har vært en lang prosess. Der ute i hagen står stabler på stabler med ved som du har hogd og kløyvd mens du ventet på at jeg bare skulle skrive ferdig en tekst eller to. Vi har nå ved og varme til vi blir over 90 år.

Vasa og Stavanger 2013

Torunn Paulsen Dagsland

Innhold

Del I: Introduksjon	1
1.0 Innledning.....	1
1.1 Faget kunst og håndverk.....	5
1.2 Hovedområdet kunst.....	5
1.2.1 Begrepet «elever i dialog med kunst».....	6
1.2.2 Ambivalensen i læreplanen.....	7
1.3 Avhandlingens overordnede hensikt og problemstilling	10
1.4 Teoretiske perspektiver.....	11
1.5 Avhandlingens tilknytning til vitenskapsområdet sløjdpedagogikk15	
1.6 Forskning på hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk	18
1.7 Avhandlingens disposisjon	25
Del II: Teoretiske perspektiver	27
2.0 Kunst i skolen	27
2.1 De mange positive konsekvensforhåpningene.....	28
2.2 Kunstens posisjon i skolens formelle læreplaner.....	33
2.3 Det frie skapende i en samtidskontekst.....	42
2.4 Fagdidaktiske tendenser i det moderne.....	48
2.4.1 En reaktualisering av det førmoderne	49
2.4.2 Det modernes redning	52
2.4.3 Den postmoderne hengivelsen	54
2.4.4 Det moderne som transformasjon	58
2.4.5 I spillet mellom kontraster og motsigelser.....	60
3.0 Dialog med kunst i et virksomhetsteoretisk perspektiv	61
3.1 Et virksomhetsteoretisk perspektiv på skapende arbeid	61
3.1.1 Virksomhetssystemet som fagdidaktisk rammeverk for dialog med kunst	70
3.2 Møte med kunst i det dialogiske klasserommet.....	76
3.2.1 Det dialogiske klasserommet	78
3.2.2 Estetisk iscenesettelse	80

3.2.3 Skapende arbeid – et ledd i en ytringskjede	82
3.2.4 Flerstemmige kunstmøter	83
3.2.5 Relasjonell estetisk erfaring – en transformativ teori	86
3.3 Et dialektisk teoriperspektiv på innholdet i undervisningen	89
3.3.1 Et dialektisk blikk på innholdet i undervisningen	89
3.3.2 Det ungdomskulturelle og ungdoms skapende virksomhet.....	92
Del III: Metodiske valg	99
4.0 Metode.....	99
4.1 Et kvalitativt forskningsprosjekt om undervisning.....	99
4.1.1 Undersøkelsens hensikt og problemstillinger	99
4.1.2 Kasusstudier	101
4.2 Validitet og reliabilitet.....	103
4.3 Valg av enheter.....	104
4.3.1 En skjematisk oppsummering av utvalgene	111
4.4 Datainnsamling.....	112
4.4.1 Primære tekster: innsamling av dokumenter	112
4.4.2 Sekundære tekster: observasjon.....	112
4.4.3 Tertiærtekster: intervjuer, artefakter og prosessbøker ..	116
4.5 Ungdom som forskningsdeltakere.....	120
4.6 Analysen av det innsamlete datamaterialet	122
4.7 Etske refleksjoner	125
Del IV: Elever i dialog med kunst.....	129
5.0 Elever i dialog med kunst – resultatfremstilling.....	129
A. Kunst som utgangspunkt	133
6.0 Dialog om og med skulptur og samtidskunst	133
6.1 Undervisningens innhold.....	133
6.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet.....	135
6.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet	141
6.1.3 Oppsummering	145
6.2 Undervisningens metode	146

6.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet	148
6.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet.....	152
6.2.3 Oppsummering.....	156
7.0 Et fugleperspektiv på resultatfremstillingen.....	157
B. Elevenes eget skapende arbeid	159
8.0 Dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer	159
8.1 Undervisningens innhold	159
8.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet	160
8.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet.....	162
8.1.3 Oppsummering.....	177
8.2 Undervisningens metode	179
8.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet	180
8.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet.....	182
8.2.3 Oppsummering.....	191
9.0 Dialog med materialer, redskaper og teknikker.....	192
9.1 Undervisningens innhold	192
9.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet	193
9.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet.....	195
9.1.3 Oppsummering.....	199
9.2 Undervisningens metode	199
9.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet	201
9.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet.....	205
9.2.3 Oppsummering.....	210
10.0 Dialog med det sosiale miljøet	211
10.1 Innhold og metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet	212
10.2 Innhold og metode ut fra det erfarte perspektivet.....	215
10.3 Oppsummering	218
11.0 Dialog med egne bilder og skulpturer.....	219
11.1 Undervisningens innhold	219
11.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet	220

11.1.2	Innholdet ut fra det erfarte perspektivet.....	220
11.1.3	Oppsummering	229
11.2	Undervisningsmetode	229
11.2.1	Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet	230
11.2.2	Metode ut fra det erfarte perspektivet.....	230
11.2.3	Oppsummering	233
12.0	Et fugleperspektiv på elevenes eget skapende arbeid.....	233
Del V:	Elevenes erfaringer i møte med fagdidaktiske tendenser ...	237
13.0	Et bidrag til å videreutvikle fagdidaktikken	237
13.1	Dialog om og med kunst i et moderne samfunn.....	237
13.1.1	Et ungdomskulturelt perspektiv.....	238
13.1.2	Et relasjonelt og narrativt perspektiv	240
13.1.3	Et opplevelsesorientert perspektiv	241
13.1.4	Et dialogisk og flerstemmig perspektiv	244
13.2	Helt konge, en fagdidaktikk med vekt på praktisk-estetisk virksomhet.....	245
13.2.1	Det individuelle aspektet	246
13.2.2	Det sosiale aspektet	249
13.2.3	Det kulturelle aspektet.....	253
13.3	Et fagdidaktisk metablick på elevenes dialog med kunst satt inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv	257
13.3.1	Virksomhetssystemet i en mer refleksiv skole	264
Del VI:	Tilbakeblikk og fremtidsperspektiv	269
14.0	Etterord.....	269
14.1	Forskningsbidrag	269
14.2	Med et kritisk blikk på undersøkelsen.....	273
14.3	Undersøkelsens generaliserbarhet	276
14.4	Et fremtidsperspektiv på forskning	277
English summary	280
Referanser	296
Vedlegg	310

Figurer

Figur 1: Avhandlingens teoretiske perspektiver.	12
Figur 2: Skapende arbeid / dialog med kunst i et virksomhetsteoretisk perspektiv.....	63
Figur 3: Helhetsmodell for sløjd og annen produktiv virksomhet forstått som et virksomhetssystem	64
Figur 4: Bildepedagogisk modell for forskning på barns bilderesepsjon og bildeproduksjon	65
Figur 5: Kulturskapingsmodell	66
Figur 6: Den brede forståelse av det å forme.	67
Figur 7: Virksomhetssystemet som grafisk modell.....	72
Figur 8: Ungdoms estetiske produksjon.....	97
Figur 9: Et vertikalt og horisontalt analyseredskap.	123
Figur 10: Analysemodell for hvert tema eller for hver dialog.	124
Figur 11: Resultatfremstilling – struktur.....	129
Figur 12: Resultatfremstilling som en vevnad.	131
Figur 13: Kategoriseringskart for undervisningsinnholdet knyttet til dialogen om og med kunst.....	134
Figur 14: Kategoriseringskart over metode der elevene er i dialog om og med skulptur og samtidskunst.....	147
Figur 15: Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet der elevene er i dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.....	160
Figur 16: Faginnholdet ut fra et erfart perspektiv. Elevenes beskrivelse i fasen dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.....	163
Figur 17: Elevenes meninger om innholdet knyttet til dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.	171
Figur 18: Kategoriseringskart av metode ut fra det operasjonaliserte og erfarte perspektivet med utgangspunkt i elevenes dialog med tanker, ideer og skisser.....	179
Figur 19: Metoder brukt for å skape dialog med ulike temaer og kunst (skole 1) sett fra det erfarte perspektivet.	186
Figur 20: Metoder brukt for å skape dialog med ulike temaer og kunst (skole 2) sett fra det erfarte perspektivet.	187
Figur 21: Kategoriseringskart over innholdet der elevene er i dialog med materialer, redskaper og teknikker.....	192

Figur 22: Kategoriseringskart over metodene der elevene er i dialog med materialer, redskaper og teknikker.	200
Figur 23: Kategoriseringskart over innhold og metode knyttet til temaet dialog med det sosiale miljøet.	211
Figur 24: Kategoriseringskart over innhold knyttet til dialogen med egne bilder og skulpturer.	219
Figur 25: Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet der elevene er i dialog med egne skulpturer og bilder.....	229
Figur 26: Tre aspekt ved dialog med kunst som fri skapende estetisk virksomhet	235
Figur 27: Fagdidaktisk rammeverk for elevenes dialog med kunst.	258
Figur 28: Det dialogiske prinsipp som meningsskapning og identitetsskaping.	265

Tabeller

Tabell 1: Deltakere i forskningsprosjektet, skole 1, 8. årstrinn.	109
Tabell 2: Deltakere i forskningsprosjektet, skole 2, 10. årstrinn.	110
Tabell 3: Elevperspektiver på valg av meningsbærende elementer: skole 1.	170
Tabell 4: Elevperspektiver på valg av meningsbærende elementer, skole 2.	170
Tabell 5: Et individuelt innhold. Fra dialog med materialer, redskaper og teknikker, skole 2.	194
Tabell 6: Elevenes valg av budskap, skole 2.	225
Tabell 7: Intervjuoversikt, skole 1.	319
Tabell 8: Intervjuoversikt, skole 2.	319
Tabell 9: Oppsummering av samtykkeskjema, skole 1.....	320
Tabell 10: Oppsummering av samtykkeskjema, skole 2.....	320

Bilder

Bilde 1: Skisse «I have a dream»	161
Bilde 2: Skisseutkast.....	181
Bilde 3: Dopa på kultur.	181
Bilde 4: Håndverk og teknikk.....	201
Bilde 5: Håndverk og teknikk.....	201
Bilde 6: En sanselig prosess, skole 1.....	203
Bilde 7: En sanselig prosess, skole 1.....	203
Bilde 8: En sanselig prosess, skole 1.....	203
Bilde 9: En sanselig prosess, skole 1.....	203
Bilde 10: Lek med materialer og komposisjon, skole 2.	204
Bilde 11: Lek med materialet gips, skole 1.	204
Bilde 12: Lek med materialet gips, skole 1	204
Bilde 13: Lek med materialet gips, skole 1	204
Bilde 14: Menneskeform	221
Bilde 15: Menneskeform	221
Bilde 16: Menneskeform	221
Bilde 17: Forelsket	222
Bilde 18: Hull i sjelen.....	222
Bilde 19: Under den hvite bro	223
Bilde 20: Eksos.....	224
Bilde 21: Oljekran	224
Bilde 22: Frustrert prostituert	225

Vedlegg

Vedlegg 1: 1(2) Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til skoler og lærere	310
Vedlegg 1: 2(2) Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til skoler og lærere	311
Vedlegg 2: 1(2) Informasjon og forespørsel til foresatte	312
Vedlegg 2: 2(2) Informasjon og forespørsel til foresatte	313
Vedlegg 3: Kunstverk skole 1	314
Vedlegg 4: Oppgavetekst skole 1	315
Vedlegg 5: Kunstverk skole 2	316
Vedlegg 6: 1(2) Oppgavetekst skole 2	317
Vedlegg 6: 2(2) Oppgavetekst skole 2	318
Vedlegg 7: Intervjuoversikt	319
Vedlegg 8: Innleverte samtykkeskjema	320
Vedlegg 9: Intervjuguide lærere	321

Del I: Introduksjon

1.0 Innledning

Det er bare en ting som kan avgi mål for hva en skole bør være, og den tingen er forståelse av det som er skolens hovedsak, nemlig barnet. Ikke «forståelse» i sentimental forstand, men i betydningen «innsikt» (Bjørneboe & Bjerke, 1976, s. 69).

Dette sitatet har fulgt meg som en rød tråd gjennom hele mitt voksne liv, gjennom faglærerutdanning, som faglærer i kunst og håndverk i grunnskolen og som lærer på høgskole/universitet, som forsker i ulike prosjekter i barnehage og skole og gjennom dette forskningsarbeidet. Bjørneboe ønsker å fortelle verden at *elevene er det viktigste i skolen*. Det er også med disse ordene, *elevene er det viktigste i skolen*, at Kunnskapsdepartementet (2008–2009) innleder sin stortingsmelding *Læreren: rollen og utdanning*. Innsikt i barnet er det som er skolens hovedsak, det er det viktigste for lærerrollen og for utdanning av lærere.

Det er foretatt to store nasjonale undersøkelser i Norge med vekt på elev- og lærerperspektivet på kunst og håndverksfaget (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003). Disse undersøkelsene, og rammeplanen for norsk lærerutdanning, etterspør og oppfordrer til forskning på det Goodlad (1979) kaller den operasjonaliserte læreplanen, det vil si den undervisningen som blir gitt, og den erfarte læreplanen, som vil si elevenes eller lærernes erfaringer og opplevelser av undervisningen. Elevenes erfaringer og opplevelser i skolen har ifølge Nordahl (2002) ikke fått særlig stor oppmerksomhet verken i forskningen generelt eller i debatter om pedagogisk virksomhet. Ifølge Erickson og Schultz (1992) er elevens stemme ofte fraværende i offentlig debatter og i skoleforskningen. En sentral utfordring til skoleforskningen må være å få kjennskap til elevenes egne personlige erfaringer fra skolen. Erickson og Schultz hevder videre at det først og fremst er elevprestasjoner det settes søkelys på når forskningen først viser interesse for elevenes erfaringer. Dette viser også Pisa-undersøkelser (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO, 2010) og den offentlige debatten om elevprestasjoner der det først og fremst er karakterene som står i fokus. Ifølge Nordahl (2002) er kjennskap til elevopplevelser og -erfaringer avgjørende for å forstå samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger. Gjennom å få en slik forståelse kan vi videreutvikle skolen og undervisningen slik at flest mulig elever får realisert sitt potensial for læring og utvikling.

FN-konvensjonen om barnets rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003) er tydelig, svært visjonær og vektlegger et radikalt barnesyn der barn blir oppfattet som subjekter i egne liv. Dette gir forskningsarbeidet i denne avhandlingen et overordnet perspektiv: Barn og ungdom er både kompetente og nødvendige bidragsyttere til forskning om fenomener som angår deres liv. Tittelen på avhandlingen er *Eleven som aktør i dialog med kunst*. Aktørbegrepet kommer opprinnelig fra latin og betyr *handlende person* (Guttu, 1998). På engelsk betyr *to act* «å handle» (Henriksen & Haslerud, 2001), og begrepet kan også knyttes til teaterverden der skuespilleren («the actor») *iscenesetter seg selv*. Dersom elevenes stemmer, opplevelser og erfaringer skal bli hørt, må elevene bli betraktet som aktører i eget liv. Barn er aktører som selv kan velge. «Barn er ikke totalt underlagt ytre betingelser og individuelle egenskaper som bestemmer deres liv og utvikling. De er ikke kun formbare objekter, de former også selv» (Nordahl, 2002, s. 25). Barn og ungdom ønsker å skape mening i sin tilværelse, de er handlende mennesker. At eleven forstås som en aktør (å anlegge et aktørperspektiv), innebærer at eleven ikke bare reproducerer skolens kunnskaper og oppfatninger, men at det er eleven selv som lærer og konstruerer sin kunnskap, erfarer og skaper mening i dialog med omverden. Den generelle delen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) og *Strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2007–2010) beskriver eleven som aktiv og handlende i sin egen læringsprosess. Det betyr at vi bør lytte til hva elevene er opptatt av og har erfaring med, for å legge til rette for gode lærings situasjoner.

Læreren blir i dagens forskning beskrevet som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring i skolen (Haug, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2008–2009). En lærer med solid fagkunnskap kombinert med evne til å formidle faget, lede undervisningsarbeidet og inngå i gode relasjoner med elevene fremmer elevenes læring. Sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevers læring er et tema som er blitt debattert og forsket mye på både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009; Nordenbo, 2008; OECD, 2005). Haug (2008) fremhever tre kompetanseområder en lærer bør ha: (i) elevkjennskap og sosial kompetanse, (ii) kompetanse til å planlegge og organisere og (iii) faglig og pedagogisk kompetanse. I denne avhandlingen der eleven blir sett på som aktør i dialog med kunst, er det spesielt punkt (i) som er interessant å løfte frem. Ifølge Haug (2008, s. 24) betyr det å ha elevkunnskap og sosial kompetanse at læreren må ha tilgang på, og være i stand til å dra nytte av, informasjon om elevene i deres læring og fremgang. I tillegg må læreren kunne omgås elevene på en god måte. I skjønnlitteratur finner vi mange eksempler på lærere som ikke ser verdien av elevkjennskap eller av det å ha gode relasjoner til elevene.

Jeg ber aldri til Gud om annet enn en ting.

Hva da?

At frøken Pangel må dø.

Anerkjennelsen drar over ansiktet til Goggen. Frøken Pangel er håndarbeidslærerinnen vår. Hun har svartfarget hår, linjalrett rygg og spydige setninger til alle som ikke skjønner hardangersøm og strikkeoppskrifter. – To rette og to vrange, er det for mye for den lille hjernen din? sier frøken Pangel mens hun retter opp strikketøyene mine som er så stramme og svette at de sitter fast på pinnen. [...] Det må være Gud som er på parti med håndarbeidsidioter.

(Nilsen, 1996, s. 60–61)

Frøken Pangel er et skrekkeksempel på en lærer som er totalt blind for det Haug (2008) betegner som elevkjennskap og sosial kompetanse. Hun er en lærer som bare bryr seg om fagkunnskapen, og som bruker spydige bemerkninger for å opprettholde sin egen makt i klasserommet uten tanke for at gode relasjoner fremmer læring. Dersom læreren forstår eleven som en aktør i skolen, kan det være med på å fremme elevens vekst og utvikling. Ifølge Bruner (1997) er det å forstå barns bevissthet, eller å få innsikt i hvordan barna erfarer undervisningen, en forutsetning for enhver forbedring innenfor pedagogikken.

Eleven som aktør er et tidsaktuelt forskningsemne også innen kunst- og kulturfeltet. Nyere forskning viser at det er behov for å styrke forskning og kompetanse innenfor feltet formidling av kunst og kultur til barn. For eksempel hevder Bamford (2008) med bakgrunn i et globalt forskningsprosjekt at på et internasjonalt plan er den kunstfaglige utdanningen et forholdsvis neglisjert område i undervisningsrelaterte undersøkelser, og at mangel på forskning kan ha negativ betydning for fremtiden til kunstfagene. Særlig må ny kunnskap om barn som aktører bli tillagt mer vekt og få konsekvenser for kunst- og kulturformidling (Samuelsen, 2003; Selmer-Olsen, 2003). Borgen (2002) mener at det å se barnet som en aktiv medskaper gir nye forutsetninger for samhandling. Samhandling mellom lærer og elev vil utvikle det Haug (2008) betegner som lærerens elevkunnskap og sosiale kompetanse. Evalueringsrapporten fra det treårige prosjektet *Pilotgallerier rettet mot barn og unge* (Aure, Hauge & Illeris, 1996) og rapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Borgen & Brandt, 2006) viser at elevene ønsker å være med på å prege kunstformidlingsprosessen. Nyere forskning på feltet knyttet til den pedagogiske praksisen vi finner på ulike kunstmuseer i Norden (Aure, 2011; Aure, Illeris & Örtengren, 2009), underbygger dette ved å vise at også barn og ungdom prioriterer å være deltakere i møte med kunst. Denne avhandlingen retter blikket mot den praksisen (elevens dialog med kunst) som finner sted i klasserommet.

I 2001 gjennomførte jeg et aksjonsforskningsprosjekt, *Nylund skole i arkitektonisk perspektiv* (Dagsland, 2005, 2006), som kan betraktes som et forprosjekt til denne avhandlingen, og som var en inspirasjonskilde til det å forske videre på barn som aktører i dialog med kunst. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom Nylund skole og Universitetet i Stavanger, der prosjekthandlingen/aksjonen foregikk i klasserommet sammen med en klasse fra 7. årstrinn i faget kunst og håndverk.

«Før da jeg gikk i byen, så jeg bare i butikkvinduer, nå ser jeg oppover langs bygningene, på dører, vinduer og tak», sa en gutt på 13 år som var deltaker i prosjektet. Uttalelsen til denne gutten forteller hva et møte med et arkitekturformidlingsprosjekt i skolen har betydd for ham personlig. Det å oppleve arkitektur, reflektere over arkitektur og skape i ulike materialer har hos ham medført en holdningsendring og en endring av måten han møter arkitekturen i lokalmiljøet på. Videre i intervjuet sier han: «Jeg likte godt å komme ut og ikke bare sitte ved pulten. Vi fikk vite noe om hvordan arkitektur er rett rundt oss, der vi bor.» En av jentene i samme klasse kom med følgende uttalelse: «Første dagen var ikke den jeg likte best, da var vi inne på skolen og hørte på teori. Men da vi gikk ut og tok bilder og tegnet arkitektur, var det kjempekjekt. Det aller kjekkeste var å arbeide med leire» (Dagsland, 2006, s. 130). Elevenes ytringer om undervisning i prosjektet *Nylund skole i arkitektonisk perspektiv* løftet altså frem en fagdidaktisk diskurs knyttet til det dialogiske, det pragmatiske og det narrative elementet i møtet mellom elevene og arkitekturen og i møtet mellom elevene og kunsten. Prosjektet var en spire til denne avhandlingen fordi intervjuer og samtaler med barn viste at barn har et reflektert forhold til undervisningens innhold og metode. Videre åpnet prosjektet øynene mine for at det ligger et potensial i å forske på barnas erfaringer med undervisningen, nærmere bestemt et potensial til å videreutvikle fagdidaktikken. Prosjektet ga meg ideen til, og var for meg en utfordring til, å forske på elevene som aktører i dialogen med kunst med det håp å kunne bidra til å videreutvikle fagdidaktikken i faget kunst og håndverk.

At jeg er opptatt av eleven som aktør i denne avhandlingen, får følger for forskningsarbeidet og medfører at blikket rettes mot elevene som deltakere i forskningsprosjektet på ulike plan: Jeg betrakter ungdommene først og fremst som kompetente bidragsytere til, eller meningsbærende aktører i, forskning som handler om undervisning i skolen. Aktørperspektivet medfører også at elevene blir betraktet som aktører i dialog med kunst i klasserommet.

1.1 Faget kunst og håndverk

Undersøkelsen ble gjennomført i den norske grunnskole samtidig som avhandlingen blir fremstilt ved Åbo Akademi, som er et svenskspråklig universitet i Finland, derfor er det hensiktsmessig å kort beskrive strukturen til faget kunst og håndverk i Norge slik det fremkommer i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129–136). Faget kunst og håndverk er et obligatorisk fag i grunnskolen og består i dag av fire hovedområder som følger de sentrale innholdscomponentene i faget. Hovedområdene er kunst, arkitektur, design og visuell kommunikasjon. Innenfor hvert av disse hovedområdene er det formulert kompetansemål som angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinnene. Kompetansemålene styrer innholdet i faget og er spesifisert etter andre, fjerde, syvende og tiende årstrinn. Grunnskolen er inndelt i barnetrinnet (1.–7. årstrinn) og ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn). Grunnleggende ferdigheter (å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy) skal være en integrert del av kompetansemålene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Denne undersøkelsen konsentrerer seg om *didaktikk* i faget kunst og håndverk og er avgrenset til *hovedområdet kunst* på ungdomsskoletrinnet (8.–10. årstrinn). Mitt engasjement for både kunst og fagdidaktikk i skolen ligger til grunn for denne avgrensningen. Drivkraften bak arbeidet er et ønske om at barn og ungdom skal få konstruktive, spennende og meningsfulle kunstmøter i skolen. Som faglærer på en grunnskolelærerutdanning i faget kunst og håndverk har jeg en mulighet til å påvirke de fremtidige lærerne i grunnskolen. Dialog med kunst i skolen er et felt der det er gjort relativt lite forskning, undersøkelsen vil derfor være et bidrag til å synliggjøre forskning på kunst i skolen og løfte frem eleven som aktør på feltet dialog med kunst.

1.2 Hovedområdet kunst

Begrepet kunst har ikke et entydig meningsinnhold. Adorno (1998) hevder at kunsten unndrar seg definisjoner fordi den kontinuerlig forandrer seg og følger historiens gang. Danbolt (1999, s. 7) beskriver kunst som et åpent begrep som rommer mange oppfatninger om hva kunst er. Han hevder at til hver av disse oppfatningene svarer det et spesielt blikk som åpner for visse aspekter ved kunstverket og lukker for andre. Ulike oppfatninger kan gi oss muligheten til å se verden på forskjellige måter. Ifølge Dale (1991, s. 92) fremstiller kunsten i skolen det som gjenfinnes i den foreliggende virkelighet – som menneskers handlinger, tanker, følelser, drømmer og fantasier – og sammen med farger,

toner, bilder og ord frigjøres disse elementene til nye kombinasjoner, nye former for liv.

I denne avhandlingen relateres begrepet kunst til grunnskolens og ungdoms dialog med kunst i faget kunst og håndverk, nærmere bestemt hovedområdet kunst. Mange skoler er involvert i Den kulturelle skolesekken for å realisere skolens læringsmål ved å innlemme kunst og kulturelle uttrykk. Den kulturelle skolesekken inngår ikke som tema for denne avhandlingen. Denne undersøkelsen er avgrenset til hovedområdet kunst slik det praktiseres i klasserommet ut fra læreplanen for kunst og håndverk. Hovedområdet kunst blir beskrevet slik i læreplanen:

Tradisjonene med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i dette hovedområdet. Inspirasjon fra kunsthistorie, fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn, danner utgangspunkt og referanse for elevenes fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129)

Beskrivelsen forteller noe om både undervisningsinnholdet og undervisningsmetoden fra 1.til 10. årstrinn. Sitatet fra fagplanen forteller at *undervisningsinnholdet* stort sett kan tas fra hele vår vestlige kunsthistorie (fra for eksempel helleristninger, antikken, renessansen og dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn). Kunst- og kulturinnholdet er svært generelt beskrevet, det er ikke detaljstyrt og inneholder ingen kunstnernavn. Inspirasjon fra kunsthistorien skal være utgangspunktet for elevenes eget skapende arbeid i ulike materialer. Ifølge beskrivelsen av hovedområdet kunst skal undervisningsmetoden bygge på tradisjonen med *fritt skapende arbeid*. Elevenes *eget skapende arbeid* der utgangspunktet eller inspirasjonen hentes fra kunsthistorien, er rammeverket for *undervisningsmetoden*. Dialog med kunst er, som vi ser av læreplanen, knyttet til skapende arbeid eller skapende estetisk virksomhet der kunsten skal danne utgangspunktet og referansen for elevenes fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer. I denne avhandlingen blir derfor skapende estetisk virksomhet betraktet som rammeverket for undervisningsmetoden i hovedområdet kunst, der elevene er i dialog med kunst.

1.2.1 Begrepet «elever i dialog med kunst»

Elever i dialog med kunst er et sentralt begrep i avhandlingen, derfor blir det viktig å rette søkelyset mot min forståelse av begrepet.

Barn og ungdoms dialog med kunst i skolen betegnes i flere sammenhenger som kunstformidling. Begrepet kunstformidling vil for noen innbefatte at barnet er en aktiv medskaper i læringsprosessen gjennom dialog og/eller praktisk skapende

arbeid, mens andre assosierer begrepet kunstformidling med formidlingsorientert undervisning der læreren dominerer med enveiskommunikasjon på bekostning av elevdeltakelse (Bø & Helle, 2002). Danbolt (1999, s. 9) beskriver kunstformidlingens oppgave som det å være brobygger mellom kunstverket og betrakteren der hensikten er å få betrakteren til å møte og åpne seg for kunstverket. Ifølge Borgen (2002) blir kunstformidling som begrep i norsk sammenheng brukt om aktiviteter som bidrar til kunstopplysning, kunstopplevelse og kunstresepsjon – dette er noe annet enn undervisning i kunst.

Sett i lys av fagplanen for kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129) skal elevenes dialog med kunst være noe annet enn bare kunstformidling, det skal være en prosess der elevenes *skapende arbeid* innenfor bilde- og skulpturområdet står sentralt. Ifølge fagplanen skal kunst danne utgangspunkt for elevenes eget skapende arbeid, og dette innebærer en sammensatt og holistisk prosess som integrerer kunstopplevelse, refleksjon og skapende arbeid i ulike materialer. Læreplanen for kunst og håndverk har et aktørperspektiv der det handlende og meningsskapende mennesket står i sentrum: Elevene skal ikke bare reprodusere vår kulturarv, men de skal være aktivt handlende mennesker som konstruerer kunnskaper, erfaringer og meninger som produsenter av ny kultur. De skal med andre ord være aktører i dialog med kunst i skolen. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i læreplanen for faget kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006) og definerer elevens dialog med kunst i klasserommet som *en sammensatt prosess der elevene møter kunst, bearbeider kunst, skaper skulpturer og bilder og kommuniserer gjennom egenproduserte produkter*. Elevens dialog med kunst i faget kunst og håndverk er med andre ord *en skapende prosess fra elevene møter visuelle kunstverk, til de skaper egne arbeider med ulike to- og tredimensjonale materialer*.

1.2.2 Ambivalensen i læreplanen

Fagplanen anskueliggjør et spenningsforhold mellom individ og kultur slik det fremkommer i møtet mellom fritt skapende arbeid på den ene siden og inspirasjon fra kunsthistorien på den andre (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129). Dette spenningsforholdet mellom individ og kultur finner vi også igjen i kompetansemålene. Etter 10. årstrinn i hovedområdet kunst skal elevene kunne:

diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid

sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 134–135)

På den ene siden skal elevene bli bevisstgjort kulturarven, diskutere, sammenligne, vurdere og samtale om kunst, og på den andre siden står det frie skapende arbeid, elevens fantasi og selve kunstopplevelsen sentralt. En undervisning der det å diskutere, samtale, sammenligne og vurdere kunst blir satt i høysetet, løfter ikke bare frem det kulturhistoriske innholdet, men gir også rom for ulike individuelle ytringer. Fagplanen består slik sett av et spenningsforhold mellom å gi elevene innføring i et bestemt kulturinnhold som samfunnet ønsker å overføre til en ny generasjon, og en oppdragelse som vektlegger individualitet, følelser og frihet.

Det kunsthistoriske innholdet er avgrenset til temaer som handler om mennesket i kunsten (portrett og skulptur), og ulike temaer innen foto, film og video samtidig som læreren har stor valgfrihet til å velge tema innenfor to- og tredimensjonal kunst.

Grunnleggende ferdigheter i faget (å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy) skal være en integrert del av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 131).

Som en oppsummering kan vi altså si at de nevnte grunnleggende ferdighetene, valgfrihet når det gjelder undervisningsinnholdet, og en tverrfaglighet på grunn av at det er lagt vekt på de grunnleggende ferdighetene, kjennetegner denne planen. Utover dette blir det opp til skolen eller den enkelte lærer å bestemme innholdet i kunst- og kulturstoffet.

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig studietilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.

(Kunnskapsdepartementet, 2003–2004, s. 25)

Vi står med andre ord foran en plan som vektlegger lokal handlefrihet, der den enkelte lærer eller skole skal ha stor frihet når det gjelder innholds- og metodevalg. Som vi har sett, er innholdet i hovedområdet kunst svært åpent og

kan stort sett tas fra hele vår vestlige kunsthistorie. Kompetansemålene med sitt fagstoff som elevene *skal kunne*, vil nok være styrende på det innholdet som læreren velger å gi undervisningen, fordi denne planen er definert som en forskrift. Kompetansemålene står slik sett i motsetning til den store lokale handlefriheten når det gjelder innhold og metode som stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003–2004, s. 25) legger opp til.

Selve elevperspektivet som et utgangspunkt for valg av undervisningens innhold er lite synliggjort i selve fagplanen, men valgfriheten muliggjør elevmedvirkning. Læreplanenes generelle del, læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4–20 og 31) og strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007–2010), bygger på dialektisk danningsteori som løfter frem elevperspektivet og elevmedvirkning. Dette kommer tydelig frem i læreplanen:

Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6)

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingstrinn, den enkelte elev og den sammensatte klasse.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10)

Skolen skal:

legge til rett for elevmedvirkning [...]

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 31)

Kunnskapsløftets generelle del har, som vi ser, et pedagogisk grunnsyn basert på en forståelse om at opplæringen skal møte barn og unge på deres egne premisser. Undervisningen skal baseres på en relasjon mellom fagstoffet og den enkelte eleven. *Det hele mennesket* står i fokus i den generelle delen, som har egne kapitler om det meningsøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4–20). Læreplanverket ønsker å ivareta et dobbelt innhold, både det individuelle og det kulturelle, samtidig som planen har ulike motstridende formål. Ambivalensen mellom det at elevene skal bli selvstendige individer i et samfunn, og det at eleven skal tilpasses samfunnet, er godt beskrevet i kapittelet om det integrerte menneske (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 20).

Ambivalensen vi finner i læreplanen som viser seg i todelingen kultur og individ, mellom å skulle bevisstgjøre elevene om kulturarven og på samme tid oppfordre til det frie skapende arbeid, mellom lokal handlefrihet når det gjelder metode og innhold på den ene siden, og en fagplan med kompetansemål som er

en forskrift på den andre, mellom å ha ett bestemt fagstoff, men samtidig skulle undervise basert på barn og unges egne premisser, medfører at læreren må ha et dobbelt blikk under planlegging og gjennomføring av undervisningen: Han/hun må ta hensyn til den generelle delen av læreplanen, som er opptatt av å ivareta *hele mennesket* og elevmedvirkning, og samtidig ta hensyn til fagplanen med sine kompetanse- og ferdighetsmål på hva elevene *skal kunne*.

Ambivalensen som finnes i læreplanen, skaper nysgjerrighet og er med på å utkrystallisere et problemområde for dette forskningsarbeidet. Følgelig legges vekten på elevenes erfaringer med innhold og metode i undervisning der elevene skal være i dialog med kunsten.

1.3 Avhandlingens overordnede hensikt og problemstilling

Hovedvekten i denne avhandlingen er først og fremst lagt på *elevenes erfaring* med undervisningens innhold og metode knyttet til dialog med kunst på ungdomsskoletrinnet i det norske faget kunst og håndverk og den *undervisning* som finner sted i klasserommet når ungdom er i dialog med kunst.

Avhandlingen bygger på Goodlad (1979) som bruker begrepet *den erfarte læreplanen* som handler om hvordan elever og andre oppfatter, opplever og vurderer undervisning, og begrepet *den operasjonaliserte læreplanen* som handler om den undervisning som blir gjennomført i klasserommet.

Dalen (2004) bruker begrepet å oppleve istedenfor å erfare. Å synliggjøre opplevelsesdimensjonen i forskning handler om «å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2004, s. 15). Husserls livsverdenbegrep (Dalen, 2004; Duesund, 2003; Kvale, 2007) blir i kvalitativ forskning benyttet for å belyse opplevelsesdimensjonen, og livsverdenbegrepet omfatter der personers opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til denne. Ifølge Duesund (2003, s. 25) er en livsverden «den konkrete, erfarbare virkeligheten som vi til daglig lever våre liv i». For denne studien innebærer opplevelsesdimensjonen at søkelyset blir rettet mot hvordan elevene opplever og forholder seg til den livsverden de befinner seg i når de er i dialog med kunst i klasserommet.

Elevenes stemmer blir i dette forskningsprosjektet et bidrag til den fagdidaktiske diskursen som handler om dialog med kunst i skolen. Intensjonen er å utvikle kunnskap om utøvelsen av faget i praksis ut fra et elevperspektiv, kunnskap om den erfarte læreplanen som kan være med på å videreutvikle og gi elevene muligheter for gode, meningsfulle og spennende kunstmøter i faget kunst og

håndverk. Å fange aktørperspektivet blir sentralt i undersøkelsen i den hensikt å utvikle fagdidaktikken i kunst og håndverk.

Ifølge Bjørdal og Lieberg (1978, s. 26) handler didaktikk om å reflektere over *hva* en skal undervise i (innhold og mål), *hvorfor* en skal undervise i hvert enkelte emne (teoretiske begrunnelser), og *hvordan* en skal undervise til elevenes beste (praktisk gjennomføring av undervisningen). Halvorsen (2008) tilføyer at fagdidaktikk også handler om *hvem* en skal undervise. I avhandlingen blir begrepet didaktikk oppfattet bredt ved at det omfatter alle disse momentene. Den empiriske undersøkelsen tar for seg elevenes erfaringer (hvem) av undervisningens innhold (hva) og metode (hvordan).

Avhandlingens overordnede hensikt er å bidra til en utvikling av fagdidaktikken i kunst og håndverk, da med utgangspunkt i elevenes erfaringer med undervisningens innhold og metode i området dialog med kunst på ungdomsskoletrinnet.

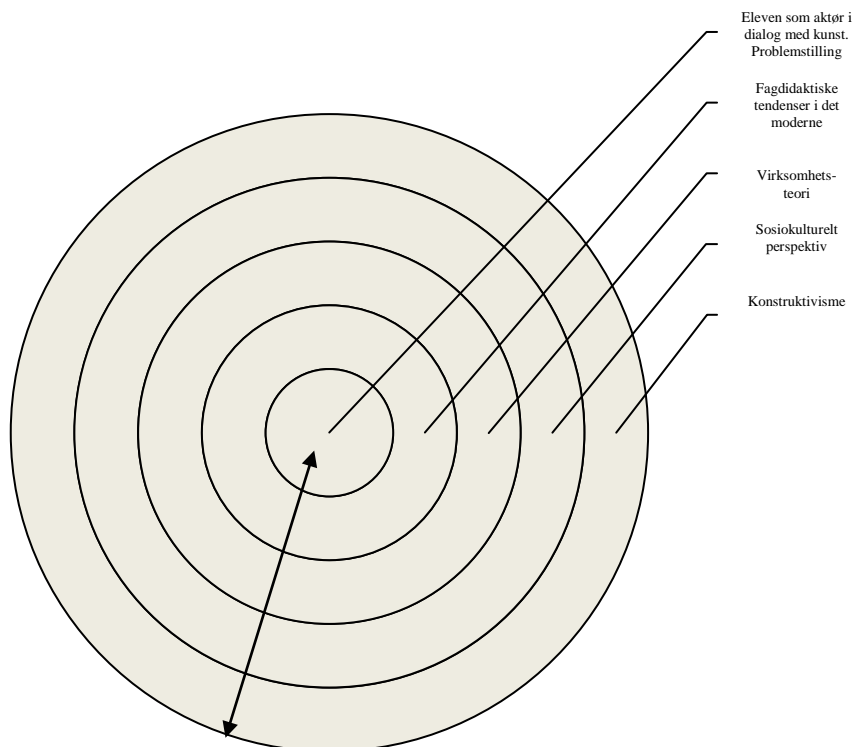
Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er:

Hvordan kan elevenes erfaringer fra dialog med kunst i faget kunst og håndverk på ungdomsskoletrinnet i møte med fagdidaktiske tendenser være med på å videreutvikle fagdidaktikken?

Problemstillingen som handler om hvordan fagdidaktikken på ungdomsskoletrinnet knyttet til ungdoms dialog med kunst i skolen kan videreutvikles, blir drøftet i avslutningen av avhandlingen ved at resultater fra den empiriske undersøkelsen blir sett i lys av teori fra avhandlingens teoretiske diskusjon. Avhandlingens teoretiske perspektiver løftes frem i neste punkt (1.4). Med fagdidaktiske tendenser menes her ulike idestrømninger eller retninger i dagens samfunnsdiskurs som er opptatt av innhold, metode og fagets begrunnelse i hovedområdet kunst og faget kunst og håndverk generelt

1.4 Teoretiske perspektiver

Undersøkelsens teoretiske perspektiver kan visualiseres ved hjelp av en figur



Figur 1: Avhandlingens teoretiske perspektiver.

Modellen i figur 1 er bygd opp av ulike sirkler som ligger inni hverandre. Sirklene omslutter problemstilling og tittel og visualiserer avhandlingens teoretiske perspektiver (konstruktivisme, sosiokulturelt perspektiv, virksomhetsteori og fagdidaktiske tendenser) slik jeg som forsker forstår og beskriver det undersøkte fenomenet. De teoriene som står nærmest problemstillingen, har et nært og konkret forhold til den empiriske undersøkelsen. De ytterste sirklene er å oppfatte som mer videre perspektiver eller et paradigme som omslutter og gjennomsyrrer alle de andre sirklene.

Forskningsarbeidet er grunnet på et konstruktivistisk teoriparadigme. Det konstruktivistiske synet på læring vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Ifølge Postholm (2005, s. 21–22) innebærer konstruktivisme at mennesket blir betraktet som et aktivt handlende og ansvarlig vesen, og at kunnskap forstås som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesket lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Kunnskap i denne avhandlingen blir

konstruert gjennom et samspill mellom elevene og forsker, mellom empiri og et sosiokulturelt perspektiv, virksomhetsteori og ulike fagdidaktiske tendenser knyttet til dialog med kunst i vårt moderne samfunn. Elevene blir sett på som aktive bidragsyttere eller aktører i kunnskapsutviklingen. Fagdidaktisk kunnskap blir i avhandlingen konstruert ut fra et valgt perspektiv- og verdigrunnlag. Dette fordrer en bevissthet om at en har konstruert en historie ut fra en valgt posisjon, og at den alltid kan fortelles annerledes ut fra en annen posisjon (Dreyer Hansen & Sehested, 2003).

Modellen i figur 1 viser videre at det sosiokulturelle perspektivet gir retning til problemområdet og gjennomsyrer forskningsarbeidet. Sett i lys av Kvale og Nielsen (1999) er læring en naturlig sosiokulturell prosess der all menneskelig praksis finner sted som situert deltakelse i og fra bestemte handlekontekster. Ifølge Lave og Wenger (2003) er læring ikke et isolert fenomen, men noe som er grunnlagt og fullstendig innebygd i sosiokulturelle kulturer bestående av kontekster, aktører, artefakter, situasjoner og aktiviteter, med andre ord kontekstplasserte eller situerte prosesser. Et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring legges til grunn for undersøkelsen, der ungdoms dialog med kunst i skolen blir sett på som en situert læringsprosess, der dialog med kunst i klasserommet er en del av en sosial praksis i en kontekst. Som forsker har jeg et sosiokulturelt perspektiv på elevenes dialog med kunst i klasserommet som kan sammenlignes med Säljös (2007) kulturbegrep.

Med kultur mener jeg dermed den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverden. I kulturen inngår også alle de fysiske redskapene – artefaktene – som vår hverdag er fylt av [...] Kulturen er altså både materiell og immateriell, og egentlig er det et intimt samspill mellom disse dimensjonene. Utvikling av materielle ressurser går hånd i hånd med utviklingen av ideer og intellektuelle redskaper [...]

I den betydning jeg bruker begrepet, innebærer det at kultur er noe som er skapt av mennesker, og som finnes mellom menneskene og omverdenen [...]

(Säljö, 2007, s. 30–31)

Definisjonen vektlegger mennesket som et kulturskapende vesen. I denne betydningen av kulturbegrepet er klasserommet en dynamisk arena der elevene ikke bare mottar og reproducerer et gitt kulturinnhold, men der kultur er noe eleven er med på å skape selv i interaksjon med omverden. Søkelyset er i sitatet over ikke bare rettet mot individet, men mot interaksjonen i verden. Denne sosiokulturelle definisjonen av kultur vektlegger samspillet mellom det materielle og det immaterielle. Den skapende prosessen er ut fra dette perspektivet ikke bare en materiell prosess, men også en prosess der utvikling av ideer og intellektuell kunnskap står sentralt. Mediering er et svært sentralt

begrep i et sosiokulturelt perspektiv. Mediering innebærer at vår tenkning og våre forestillinger er vokst frem av, og dermed er farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö, 2007, s. 83). Kultur er en samlebetegnelse på alle ressursene som finnes dels hos individet, dels i sosial interaksjon, og dels i den materielle omverden (Säljö, 2006). Svane (2004) bruker begrepet *det dynamiske kulturbegrep* som innebærer at kultur ikke først og fremst blir forstått som et system eller en struktur, men som et *åsted for endring*. Kultur er ikke noe en person har, men noe en person gjør gjeldende i det sosiale spillet som skjer i forholdet personen har til andre mennesker. Kultur er ikke noe gitt eller en fast størrelse, men noe som hele tiden endres og skapes på nytt av dem som deltar i kulturen. Kultur er alltid i bevegelse, og elevene er med på å skape og forandre kulturen. Ifølge Norsk ordbok kan *dynamikk* bety «kraft, energi, forandringskraft og utviklingskraft», og *dynamisk* kan bety «initiativrik, energisk og handlekraftig» (Guttu, 1998). Det er slik jeg som forsker ser på klasserommet der ungdom møter kunst, altså som et åsted for endring med handlekraftige elever eller aktører.

Den tredje sirkelen i figur 1 består av virksomhetsteori. Dette er et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at gjennom virksomhet endrer det enkelte mennesket seg selv, sin omverden og sine relasjoner til omverden (Hammerlin & Larsen, 1997; Leontjev, 2002). Det er et dialektisk teoriperspektiv der dialektikken mellom individet og omverden står sentralt. Som forsker inntar jeg et virksomhetsteoretisk perspektiv på elevenes dialog med kunst i klasserommet med utgangspunkt i virksomhetssystemet til Engeström (1987, 1999, 2000)¹. Engeström har utviklet virksomhetsteorien grafisk ved å visualisere den i et system som blir kalt for virksomhetssystemet. Sentralt i virksomhetssystemet står det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet som utgjør en kjerne for min forståelse av dialog med kunst i klasserommet. Virksomhetssystemet ligger også til grunn for mitt syn på didaktikk, der systemet blir sett på som et mulig redskap for å videreutvikle fagdidaktikken. Slik jeg oppfatter det, står aktørbegrepet og dialogbegrepet sentralt i virksomhetssystemet. Utvalgte momenter ved Bakhtins² (1991a, 2003a, 2003b, 2005) tekster vil være et teoretisk utgangspunkt som supplerer virksomhetssystemet og anskueliggjør møtet med kunst som en dialogisk prosess.

Videre viser modellen i figur 1 at forskningsarbeidet forholder seg til fagdidaktiske tendenser i vårt moderne samfunn. Dette innebærer at teorigrunnet blir sammensatt og fragmentert, og at det vil bestå av ulike fagdidaktiske diskurser som konstrueres i møtet med det empiriske materialet

1 Se punkt 3.1.1 Virksomhetssystemet som fagdidaktisk rammeverk for dialog med kunst.

2 I denne avhandlingen skrives Bakhtin med k som er vanlig i norske kilder. I litteraturlisten finnes også svenske og danske kilder der navnet skrives med c.

som løfter frem ulike elevperspektiver på undervisningens innhold og metode. Teorigrunnlaget tar utgangspunkt i det Rasmussen (1998) beskriver som fire ulike hovedoppfatninger i debatten om det moderne: reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon. Teorigrunnlaget er et konstruert hjelpemiddel for å kunne anskueliggjøre elevperspektivet og bidra til utvikling av fagdidaktikken.

Modellen i figur 1 viser avslutningsvis en pil som peker i to retninger, den symboliserer at det i avhandlingsarbeidet foregår en kontinuerlig interaksjon mellom induksjon og deduksjon, en prosess som ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) kan betegnes som abduksjon. Min førforståelse som forsker består av et sosiokulturelt virksomhetsteoretisk perspektiv som legger grunnlaget for et deduktivt møte med forskningsfeltet. Et virksomhetsteoretisk perspektiv åpner også opp for et induktivt møte med datamaterialet fordi deltakerperspektivet og det flerstemmige står sentralt i dette teoriperspektivet. Et grunnelement i virksomhetssystemet er nettopp det å beskrive et felt innenfra og løfte frem aktørenes meninger (Díaz-Kommonen, 2002). Et induktivt perspektiv utgår fra empirien. Ulike fagdidaktiske tendenser i det moderne samfunn er ved forskningsstart ikke navngitt, men blir konstruert i møte med det empiriske materialet. Denne induktive tilnærmingen medfører en åpenhet til at empirien ikke uten videre kan forstås ut fra det teorigrunnlaget som utgjør min førforståelse, men åpner opp for at søken etter nye teorier eller det å gå grundigere inn i kjent teori for å forstå og analysere elevenes erfaringer i dialog med kunst og utvikle fagdidaktikken kan være nødvendig.

1.5 Avhandlingens tilknytning til vitenskapsområdet sløjdpedagogikk

Denne avhandlingen blir avlagt ved Åbo Akademi i Finland, Pedagogiska fakulteten, under hovedemnet sløjdpedagogikk³ og står således i en nordisk kontekst.

3 I avhandlingen forekommer både det norske ordet sløyd og det svenske ordet slöjd. Det norske ordet sløyd brukes for å betegne faget sløyd slik vi finner det i norske skoleplaner før 1960. I avhandlingen velger jeg å bruke det svenske ordet slöjd fordi det norsk ordet sløyd forbindes med ferdighetsfaget sløyd for gutter slik det eksisterte i norske fagplaner fra slutten av 1880-tallet til 1960, et fag som ble praktisert i mange grunnskoler frem til Mønsterplanen av 1974 (Haabesland og Vavik, 2000). Det svenske ordet -slöjd brukes i avhandlingen som en samlebetegnelse for skolefagene tekniskslöjd og textilslöjd i dagens nordiske skole- og forskningskontekst. Begrepet slöjd viser til det som karakteriserer slöjd som virksomhet når elevene er i handling med materialer i et utdanningssystem. Se modell av Lindfors figur 3 i punkt 3.1. Avhandlingen er knyttet til vitenskapsområdet sløjdpedagogikk slik det eksisterer på Åbo Akademi i Finland.

Faget sløyd eksisterer ikke som fag i dagens norske grunnskole. Norge er det eneste landet i Norden som har slått sammen de gamle fagene fra slutten av 1800-tallet – tegning, håndarbeid og sløyd – til ett fag. I Sverige finner vi fagene bild og sløjd, i Danmark billedkunst, håndarbejde og sløjd og i Finland bildkonst, teknisksløjd og tekstilsløjd.⁴ I Danmark ble der i skoleåret 2012/13 satt i gang et utviklingsprosjekt i grunnskolen (dansk folkeskole) der de to fagene sløjd og håndarbejde er blitt kombinert til ett fag, håndværk og design. Et fag som fokuserer på designprosessen fra idè til ferdig produkt. Som lærer og forsker er jeg en del av en norsk tradisjon. Sløyd, håndarbeid og tegning ble slått sammen til ett fag – forming – og samlet under en felles målsetting i Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksrådet, 1960). En av hovedbegrunnelsene for sammenslåingen av de tre fagene var at selve skapingsprosessen var den samme både for tegning, håndarbeid og sløyd (Haabesland & Vavik, 2000, s. 52). I 1997 fikk grunnskolen i Norge en ny plan der faget endret navn fra forming til kunst og håndverk (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Her ble tanken om praktisk skapende arbeid som felles plattform for ulike hovedområder videreført. Læreplanen i faget kunst og håndverk hadde en felles struktur for hovedområdene: *Bilde – bildekunst* (todimensjonal form) og *Skulptur og bruksform* (tredimensjonal form). I planen kan vi lese at «Oppleve – uttrykke – og reflektere er overordnet fagstrukturen og skal prege opplæringen og arbeidet i faget» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 192). For nærmere beskrivelse av fagets utvikling henvises til Kjosaviks doktoravhandling (1998). Dagens grunnskoleplan består av de fire hovedområdene design, kunst, arkitektur og visuell kommunikasjon som bærer med seg ulike tradisjoner. For norske forskere som er knyttet til faget kunst og håndverk, kan derfor pedagogisk og fagdidaktisk forskning pendle mellom fagets fire hovedområder. Den røde tråden som binder disse hovedområdene sammen, er som vi kan lese av fagplanen:

Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget. Dette arbeidet omfatter bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129).

Fagplanen bruker ordet *skapende* for å benevne det at elevene *gir form* til opplevelser og utvikler produkter i konkrete materialer i de fire hovedområdene.

Denne undersøkelsen blir gjennomført på to ungdomsskoler i Norge og er knyttet til *kunst* – et av de fire hovedområdene i faget kunst og håndverk.

4 I denne avhandlingen blir skolefagenes navn skrevet på dansk eller svensk språk når jeg konkret henviser til fagene som eksisterer i grunnskolen i Danmark, Sverige eller Finland, en nordisk utdanningskontekst.

Avhandlingen handler om *elevenes dialog med kunst*, som innledningsvis ble definert som en skapende prosess fra elevenes møte med visuelle kunstverk til eget skapende arbeid med ulike to- og tredimensjonale materialer. Til tross for at elevene ikke produserer bruksting, men bilder og skulpturer i dette hovedområdet, ligger problemområdet for avhandlingen midt i kjernen av den teoretiske kunnskapsbasen om *sløjdpedagogisk virksomhet* som er utviklet på ved Åbo Akademiet, og som betegnes som en produksjonistisk teori (Lindfors, 2000, s. 24; Nygren-Landgårds, 2000, s. 51–60, 2004, s. 258). Begrepet *produksjonistisk* teori sikter til det som karakteriserer sløjd som virksomhet i et utdanningssystem og som undervisningsemne i lærerutdanningen. Utgangspunktet for teorien er *elevenes sløjdaktivitet* i en pedagogisk kontekst på ulike nivåer i utdanningssystemet (Nygren-Landgårds, 2004, s. 258). Forskning på *elevenes sløjdaktivitet* kan relateres til forskning på *elevenes dialog med kunst* fordi forskningen retter søkelys mot elevers *praktisk skapende virksomhet* i klasserommet. Denne avhandlingen vil ha et virksomhetsteoretisk perspektiv på elevenes dialog med kunst i klasserommet og har dermed en felles forståelsesramme med Lindfors (1991, 1992, 1999, 2000) som inntar et virksomhetsteoretisk perspektiv på sin beskrivelse av sløjdpedagogisk virksomhet.

I hovedområdet kunst står det estetiske aspektet sentralt der elevene både skal oppleve kunst og skape egne skulpturer og bilder med utgangspunkt i kunst. Det estetiske står også sentralt i sløjdvirksomheten. Dette underbygges av Borg (2001, s. 188–191) som ut fra sin forskning beskriver sløjdemnet gjennom fire aspekter: det teoretiske som handler om å være undersøkende og reflekterende, det praktiske som handler om konstruksjon og produksjon, det sosiale som handler om identitetsutvikling og kulturarven, og det estetiske som handler om det å uttrykke seg og kommunisere gjennom sløjdprodukter. Dette siste aspektet står også sentralt i forskningsarbeidet til Mäkelä (2011) der hensikten er å undersøke skolesløjd med det estetiske aspektet for øye.

Fagdidaktiske spørsmål knytter denne avhandlingen, som handler om dialog med kunst i skolen, til vitenskapsområdet sløjdpedagogikk. Ifølge informasjon fra Pedagogiska fakulteten (Åbo Akademi, 2007, s. 9) skal forskning på sløjdpedagogikk konsentrere seg om pedagogiske og didaktiske aspekter. Slik sett tar avhandlingen min for seg det viktigste forskningsområdet på vitenskapsområdet sløjdpedagogikk. Lindfors (1991, s. 24–25) hevder at didaktikken forener komponentene i lærerutdanningen, denne tanken kan videreføres og settes inn et nordisk fagperspektiv der vi kan hevde at didaktikken forener komponentene i nordisk forskning som omfatter alt fra sløjd og bild/bildkonst til kunst og håndverk. Nygren-Landgårds (2004, s. 260 og s. 271) viderefører Lindfors' (1991, 1999) forskning og har utarbeidet en modell

som visualiserer slöjdpedagogikk som forskningsfelt i et nordisk perspektiv der didaktikk og pedagogikk utgjør viktige bærebjelker i forskningsfeltet. Didaktisk og pedagogisk forskning på slöjdpedagogiske prosesser og slöjd som virksomhet ligger i spenningsfeltet mellom individ og samfunn/kultur. Sett i lys av Nygren-Landgårds (2004) handler forskningsområdet i denne avhandlingen om didaktikk knyttet til skapende pedagogiske prosesser og dialog med kunst som virksomhet i spennet mellom individ og samfunn/kultur.

I Norge var det ikke etablert noen egen ph.d.-utdanning i faget kunst og håndverk idet jeg startet min forskerutdanning. For meg var det nærliggende å søke opptak på Åbo Akademi fordi Pedagogiska fakulteten har et godt etablert doktorgradsmiljø som siden 1998 har hatt tilbud om doktorgrad innen slöjdpedagogikk (Nygren-Landgårds, 2004; Sjöberg, 2009). Jeg ønsket å være på et fakultet der pedagogisk og fagdidaktisk forskning sto i sentrum for virksomheten. Dessuten er nordisk forskningssamarbeid noe som kjennetegner Åbo Akademi, det pedagogiske fakultet har flere nordiske forskere som arbeider med et mangfold av problemstillinger både innen slöjd og kunst og håndverk tilknyttet doktorgradsstudiet i slöjdpedagogikk. I 2008 ble det også grunnlagt et nordisk ressurscenter i slöjdpedagogikk på Åbo Akademi (Johansson & Nygren-Landgårds, 2009, 2008) der en av hensiktene er å stimulere til nye innfallsvinkler, styrke og utvikle pågående forskning.

1.6 Forskning på hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk

Forskning på faget kunst og håndverk er et relativt nytt fenomen. Hovedfag i forming⁵ eller master i formgivning, kunst og håndverk ble etablert i 1976 i Norge, og en samlet oversikt over hovedfagsoppgavene viser at området inneholder mange spennende og viktige faglige problemstillinger (Melbye, 2003). En har erkjent at det er behov for betydelig forskningsinnsats for å øke det akademiske nivået innenfor formgivning, kunst og håndverk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001–2002). På bakgrunn av denne stortingsmeldingen, kalt *Rekrutteringsmeldingen* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001–2002), og fordi Norge nylig har etablert en egen ph.d.-utdanning tilknyttet faget kunst og håndverk, kan en konkludere med at dette forskningsområdet ikke i tilstrekkelig grad har blitt synliggjort og løftet frem i den offentlige debatten som det viktige bidraget til faglig utvikling og forskning som det er. Det var først i 1995 at Arkitektur- og designhøgskolen i

⁵ Faget kunst og håndverk i grunnskolen het forming fra 1960 til 1997 (Haabesland & Vavik, 2000). I dag eksisterer ikke hovedfag i forming, men master i formgivning, kunst og håndverk.

Oslo formelt åpnet sitt doktorprogram for lærere innen formgivning, kunst og håndverk (Nielsen, 2008a, 2008b). Før dette var det vanskelig å kvalifisere seg for forskning innen fagfeltet fordi forskning på doktorgradsnivå stort sett var en videreføring av universitetenes disiplinforskning. Tendenser i tiden viser at vi nå går inn i en viktig og spennende tidsepoke der forskning på kunst og håndverk i skolen vil bli mer vektlagt både i Norge og i Norden generelt. Det opprettes nå et doktorgradsstudium innen kulturproduksjon og estetisk praksis ved Høgskolen i Telemark.⁶ Flere høyskoler og universiteter har i de senere år lyst ut ulike stipendiatstillinger i fagområder tilknyttet kunst og håndverk, det betyr at flere forskningsprosjekter er underveis. Stipendiatene har blitt tilknyttet doktorgradsstudier i nærliggende disipliner på ulike universiteter/høgskoler, for eksempel Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie ved Universitetet i Bergen, Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet eller ved ulike nordiske universiteter. På høgskoler og universiteter har det også blitt etablert egne forskerskoler som ansatte i ulike fag kan knytte seg til for å erverve en formell forskerkompetanse. Det første forskningstidsskriftet i Norge innenfor design og designdidaktikk som er akkreditert, *FORMakademisk*, ble startet i 2008. Fagmiljøet er, som vi ser, inne i en spennende etableringsfase av et nasjonalt og nordisk forskningsmiljø.

Dette betyr at forskning på kunst i skolen er et fagfelt under etablering, og at det finnes forholdsvis lite tilgjengelig forskning på feltet. Illeris (2004) har samlet inn og registrert kunstpedagogisk forskning og formidling i hele Norden, som hun oppsummerer og systematiserer i en modell. Modellen plasserer materialet i et kontinuum der den ene delen utgjør praksis og den andre forskning. Mange publikasjoner og bøker beveger seg mellom de ulike nivåene, fra forskning til praksisbeskrivelser. Ulike nivåer finner vi også igjen i *Nordic Visual Arts Education in Transition*, som er en rapport fra Vetenskapsrådet i Sverige, der fem forskere fra de ulike nordiske landene presenterer nordisk didaktisk forskning på bildeområdet/kunstområdet (Lindström, 2008). I denne rapporten legger Lindström frem en modell som viser at kunnskapsgrunnlaget til bilde-/kunstdidaktikken befinner seg i møtet mellom kunst-/bildekunnskap og pedagogisk kunnskap. Det er utarbeidet en lignende modell for sløjdpedagogikk som vitenskapsområde, der sløjdpedagogikk står i relasjon til pedagogikk og sløjdvitenskap (Nygren-Landgårds, 2000, 2004; Sjöberg, 2009). Nygren-Landgårds (2004) har også laget en modell som visualiserer sløjdpedagogikk som et forskningsfelt mellom didaktikk og pedagogikk med problemstillinger som ligger i spenningsfeltet mellom todelingen individ og samfunn/kultur.

⁶ Doktorgradsprogram i kulturstudier starter studieåret 2012.

Bildefeltet befinner ifølge Illeris (2002) seg mellom kunstfeltet, håndverksfeltet, mediefeltet og det pedagogiske feltet. Forskning på hovedområdet kunst i skolen kan ut fra dette hente relevant kunnskap fra annen forskning for eksempel knyttet til kunst og håndverk, mediefeltet, det didaktiske og pedagogiske feltet.

Samuelson (2003) hevder at det er vanskelig å finne forskningsdokumentasjon av ulike sider av kunstformidlingsprosessen helt opp til dagens skolekontekst, og at undervisning som har kunst som innhold, tradisjonelt har fått lite oppmerksomhet i forskning. Illeris (2004) påstår at den nordiske forskningen på og formidlingen av kunstpedagogikk⁷ ikke er anerkjent som forskningsmessig satsingsområde verken nasjonalt eller på nordisk plan. Hun karakteriserer forskningsfeltet som «spredt, fragmenteret og afhængig af enkeltpersoners interesse og indsats» (Illeris, 2004, s. 12). Denne mangelfulle forskningen kan avspeile at kunstområdet har svake tradisjoner i skolen, men forteller også at forskning på praktiske fagfelt, som kunst og håndverk, har liten tradisjon. Dette vil uunngåelig prege min fremstilling av forskningsfeltet.

Det kan vises til noen enkeltstående doktoravhandlinger som dokumentasjon på forskningsfeltet barns møte med kunst i skolen. Samuelson (2003) setter sin forskning på formidlerrollen i kunstmuseum og skole inn i en overordnet sosiokulturell ramme og har en didaktisk relasjonsmodell som teoretisk plattform. Østbye (2005) har forsket på kunst som utgangspunkt for samtaler med barn. I sin forskning på møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen anvender Østbye et dialektisk danningsteoretisk utgangspunkt med vekt på tekster av Løvlie og Dewey og legger an et filosofisk blikk på møtene med utgangspunkt i tekster av Kant og Hegel. Avhandlingen beskriver og diskuterer ulike perspektiver på danning og presenterer en modell for å beskrive dannelsesrelevante prosesser. Begge disse avhandlingene er empiriske undersøkelser der møtet mellom barn og kunst i skole og/eller museum står sentralt, men søkelyset er ikke primært rettet mot barns møte med kunst som utgangspunkt for barnas egen skapende virksomhet.

Avhandlingen *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Johansson, 2002) omhandler ikke barns møte med kunst, men betraktes som relevant forskning i forbindelse med denne avhandlingen fordi hensikten til Johansson er å synliggjøre, analysere og beskrive slöjdvirksomheten i grunnskolen. Dette er kvalitativ forskning der video,

⁷ Illeris (2004, s. 18) definerer kunstpedagogikk som undervisning og andre former for pedagogisk aktivitet som har «reception af , og interaktion med, kunstværk som sit centrale indhold». Kunstpedagogikk knytter hun primært i snever forstand til noe som ivaretas av museumsansatte. Men denne rapporten inneholder også en oversikt over empirisk materiale knyttet til billedpedagogisk forskning. Billedpedagogikk anvendes om undervisning knyttet til fagene billedkunst (Danmark), bildkonst (Finland), kunst og håndverk (Norge) og bild (Sverige).

feltnotater, dagbøker fra elever og lærere og spørreskjemaer til foreldre er brukt for å samle inn data fra sløjdvirksomheten i grunnskolen. Avhandlingen er også relevant og viktig fordi den har et sosiokulturelt perspektiv på sløjdvirksomheten. Innenfor svensk forskning finner vi flere omfattende eksempler på undersøkelser som vektlegger elev- og lærerperspektivet, blant annet nasjonale undersøkelser som vurderer sløjd i grunnskolen (Johansson, 1994; Skolverket, 1993, 1994, 2005) som har et elevperspektiv gjennom blant annet å bruke elevenes dagbokskrivning som datainnsamlingsstrategi. Men disse undersøkelsene ser ikke på barns opplevelser og beskrivelser av undervisningen satt i sammenheng med en operasjonalisert undervisning.

Borg (2001) har i sin avhandling *Slöjddämne, intryck – uttryck – avtryck* til hensikt å undersøke hvordan elever opplever sløjdemnet, men her er intervjupersonene voksne som ser tilbake på sin sløjdundervisning i grunnskolen, og som forteller om minner med vekt på hva som har betydd noe for dem. Konklusjonen på undersøkelsen kan være relevant for min avhandling idet Borg diskuterer innholdet i undervisningen i lys av fire aspekter: det teoretiske, det estetiske, det praktiske og det sosiale.

Når barn skaper mening med tegning (Hopperstad, 2002) er også en interessant avhandling i denne sammenheng fordi studien bidrar til forståelsen av barns tegnevirksomhet ut fra et aktørperspektiv, studien forstår barn som handlende aktører. Hopperstad har studert barns tegninger i barnehagen med utgangspunkt i semiotisk analyse.

Flere avhandlinger kan anses som relevant forskning i en didaktisk forskningskontekst. Halvorsens avhandling (1996) *Kulturarv og kulturoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon: en begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (og hennes vitenskapelige bøker og artikler som er produsert i etterkant av avhandlingen) er et viktig bidrag til forskningen som omhandler kulturarv og didaktikk i skolen (Halvorsen 2001, 2004, 2007, 2008). *Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art* (Sederholm, 1998) er en studie av den performative samtidskunsten og dens historiske røtter. Med utgangspunkt i pragmatisk estetisk teori undersøkes begreper om estetisk opplevelse og erfaring. Det argumenteres for en kunst- og bildepedagogikk der deltakernes unike og situerte opplevelse settes i sentrum. *Let us learn to dream, gentlemen* (Ulvestad, 2001) er en undersøkelse om forholdet mellom visuelt skapende arbeid og potensialet for læring – en analyse av Oldenburgs kunstverk *Sykkelskulptur* med et teoretisk perspektiv basert på Poppers interaksjon mellom tre verdener – kropp, tanker/sinn og ideenes verden – og Vygotskijs begrepsdannelsesteori.

Forskning på kunstpedagogikkens historie generelt representerer også viktige bidrag til kunnskap om kunstundervisning i skolen. I *Billedet, pedagogikken og magten. Positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpedagogiske felt* (Illeris, 2002a) analyseres skolens bildeundervisning i spenningsfeltet mellom kunstfeltet, håndverksfeltet, mediefeltet og det pedagogiske feltet. Det teoretiske perspektivet er forankret i sosiologen Bourdieus teori om sosiale felt og filosofen Foucaults diskursteori og genealogiske studier av makt–vitenkonstruksjoner i det moderne samfunnet. Avhandlingen ser på bildepedagogikkens historie med et postmoderne blikk. Illeris velger å definere bildepedagogikkens felt som kunstfeltet, håndverksfeltet, mediefeltet og det pedagogiske feltet. I avhandlingen *Kunstpedagogikkens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier* (Lindberg, 1991) ses det spesifikt på formidling av kunst i museer og kunsthaller og de tanker som historisk sett ligger til grunn for praktiseringen av formidlingen. Lindberg gjennomgår en rekke av 1800-tallets viktigste teorier om kunstpedagogikk og moderne betingelser for kunstpedagogikk. Analysen baserer seg på sosiologene Bourdieu og Habermas. Kjosavik (1998) setter utviklingen av læreplanene og fagene inn i en sosiokulturell kontekst i avhandlingen *Fra ferdighetsfag til forming. Utvikling fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*.

Flere doktoravhandlinger som omhandler barn og unges møte med kunst, er i disse dager i støpeskjeene. I slutten av min avhandlingsprosess foreligger Aures (2011) avhandling *Kampen om blikket*, en empirisk basert undersøkelse blant ungdom avgrenset til visuell kunst som blir presentert på kunstgallerier og kunstmuseer. Resultatene fra denne undersøkelsen er relevant for min forskning knyttet til ungdoms dialog med kunstverk. Avhandlingen fremhever ungdom som medkonstruktører i sine møter med kunst, og det empiriske materialet blir sett i lys av det Aure kaller kunstdidaktisk grunnlagstenkning. Dette er en grunnlagstenkning som også fremkommer i artikkelen *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs* (Aure, 2005), som jeg bygger videre på i deler av mitt teorikapittel.

Ingen av disse avhandlingene tar for seg barns møte med kunst i skolen spesielt. Jeg vil derfor løfte frem et par norske forskningsartikler som viktige bidrag til kunnskap om barns møte med kunst i skolen.

I artiklene *Barn og kunstformidling – tradisjoner, begrunnelser og perspektiver* (Borgen, 2001) og *Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk* (Borgen, 2002) setter forfatteren kunstformidling inn i en teoretisk kontekst der moderniseringsprosessene i samfunnet står sentralt. Artikkelen *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs* (Aure,

2005) tar utgangspunkt i Bourdieus teori om det sosiale felt og habitusbegrepet og drøfter sammenhengen mellom didaktiske idéstrømninger og ulike syn på kunst, barn og formidling.

Dessuten finner jeg det viktig å synliggjøre noen rapporter som beveger seg mellom det å være forskningsnære rapporter til mer summariske evalueringer av pedagogiske prosjekter i spennet mellom skole og kunstmuseum, fordi forskningen undersøker barn som aktører i møte med kunst. Evalueringsrapporten om kulturformidlingsprosjekt for barn i Barnas hus i Bergen, *Når voksenkultur og barns kultur møtes* (Danbolt & Enerstvedt, 1995), setter kunst og kulturformidling til barn inn i et dialektisk forhold mellom et antropologisk og et klassisk humanistisk kulturbegrep. Rapporten tar opp dialektikken mellom barns kultur (det barna selv skaper) og kultur for barn (det som voksne lager for barn). Evalueringsrapporten fra det treårige nasjonale forsøksprosjektet i regi av Norsk Kulturråd *Pilotgallerier rettet mot barn og unge. Kunstformidling på tvers* (Aure, Hauge & Illeris 1996) er en omfattende rapport der forskningsresultatene viser at barn og unge har et ønske om å ikke bare være mottakere, men også være delaktige i møte med kunst. Barn og unge gir i denne sammenheng uttrykk for at de ønsker ulike egne aktiviteter i tilknytning til det å oppleve kunst. *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Borgen & Brandt, 2006) setter søkelys på ulike aktører og løfter frem elevenes erfaringer med Den kulturelle skolesekken. Den kulturelle skolesekken er et statlig prosjekt som har som mål å fremme barn og unges interesse for kunst og kultur gjennom møte med profesjonelle kunstnere. Rapporten argumenterer for at kunst- og kulturformidling i skolen har en demokratiserende funksjon. Skolen er den arenaen der alle barn og unge møtes, og den er et møtested som gir alle de samme referansene og virkemidlene. Skolen er en arena for samhandling. *Kunstaktiv ungdom på internett* (Borgen, 2005) er en rapport som evaluerer nettstedet www.Trafo.no, et fireårig utviklingsprosjekt med det formål å utvikle internettbaserte tjenester for ung kunst og unge kunstnere fra 16 til 22 år, initiert og finansiert av Norsk kulturråd. Ungdom blir her forstått som en kulturell kategori og som enkeltindivider med mange muligheter til å delta i den pågående samfunnskonstruksjonen gjennom kulturell samhandling og kunstaktiviteter. Rapporten løfter frem temaet sosialisering gjennom kunst og kunstaktiviteter og diskuterer den refleksive identitet i det senmoderne samfunn. *Forskningsblikk på BaKu* (Østbye, 2008) er en rapport fra en barnekunsthifestival som ble avholdt i Barnas hus i Bergen. Barn fra barnehager og skoler ble invitert med i et prosjekt ledet av en kunstner, der barna skulle være aktive medskapere i kunstneriske prosesser. Forskningsrapporten har et dialektisk dannelsesperspektiv med en estetisk erfaringsteoretisk tilnærming.

Flere internasjonale forskningsprosjekter har undersøkt kunstfagenes betydning for elevenes utvikling og læring. Rapporten *WOW faktor, globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (Bamford, 2008), et internasjonalt forskningsprosjekt i regi av UNESCO fra 2004, bygger på spørreundersøkelser om estetiske fag (kunst, håndverk, musikk, dans og drama) i mer enn 35 land. Rapporten skiller mellom utdanning i kunst og utdanning gjennom kunst. Utdanning i kunst har som mål å formidle kulturarven og sette barn og unge i stand til å skape et eget kunstnerisk språk. Utdanning gjennom kunst skiller seg ut ved at en bruker kunstneriske aktiviteter som metode eller hjelpemiddel til læring av andre typer innhold og for generelt utdanningsmessig utbytte. Dette er et internasjonalt forskningsprosjekt som har blitt presentert på ulike konferanser og har bidratt til å få kunstfagene⁸ inn på den politiske agendaen. Bamford konkluderer med at kunstundervisning har en direkte effekt på barns motivasjon og prestasjoner på andre fagområder. Dette er en konklusjon mange lytter til fordi den treffer skoledebatten som preger vår samtid, der Pisa-undersøkelser viser at norske elever ligger under OECD-gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO, 2010).

Forskningsrapporter fra England viser samme tendens. *Creative Partnership* (2008) er et kreativt nasjonalt læringsprogram som har fått økonomisk støtte fra regjeringen. Skoler over hele landet har inngått forpliktende partnerskap med kunstnere, artister og forskere, som slik blir en del av skolehverdagen. Prosjektene tar utgangspunkt i forskning som viser at kreativitet og kunst endrer undervisningen og åpner elevenes horisont og gir bedre muligheter for læring. Forskningsrapportene viser at de skoler som er involvert i programmet, «is having a positive impact on developing pupils' performance skills and enjoyment in learning» (Creative Partnerships, 2008, s. 29).

I USA har The Art Education Partnership (The Arts Education State Policy Database, 2009), som er en koalisjon mellom utdanningsdepartementet og nasjonale kunstfaglige organisasjoner og råd, etablert forskningssamarbeid som blant annet har som mål å forske på kunstfag og læring. Forskningsrapporten *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (Deasy, 2002) viser gjennom ulike prosjekter knyttet til kunst, drama, dans og musikk at læring i estetiske fag har en positiv effekt på læringsmotivasjon og prestasjoner på andre fagområder. I forskningsprogrammet

⁸ Musikk og kunst og håndverk er kunstfagene som er obligatoriske fag i grunnskolen i Norge. Men også drama og dans er en del av kunstfagene som er blitt diskutert i kjølvannet av rapporten. Bamford (2008, s. 17) har en vid definisjon på kunstfag. Kunstfag er utdanning som tjener til å utvikle barn og unges forhold til kulturarven og setter dem i stand til å skape sitt eget kunstneriske språk, noe som bidrar til deres helhetlige utvikling.

Champions of Change. The Impact of the Arts on Learning (Fiske, 2002) finner vi igjen både det Bamford (2008) betegner som utdanning i og som utdanning gjennom kunst. Det konkluderes blant annet med at kunstneriske opplevelser beriker våre liv og vår forståelse av verden, men også at slike opplevelser er en viktig faktor for læring generelt.

Erfaringene elevene gjør seg i dialogen med kunst, har ikke fått særlig stor oppmerksomhet innen forskning. Empirisk basert forskning på barn og unges dialog med kunst i skolen er, som vi ser, mangelfull, og det er behov for forskning på det Goodlad (1979) kaller den operasjonaliserte læreplanen, det vil si den undervisningen som blir gitt, og den erfarte læreplanen, det vil si elevens erfaringer med undervisningen. Med et sosiokulturelt virksomhetsperspektiv og et fagdidaktisk teoriperspektiv kan denne studien være et bidrag til innsikt i hvordan elevene opplever dialog med kunst i grunnskolen.

1.7 Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er inndelt i seks deler og består av fjorten kapitler.

Del I Introduksjon: I innledningen presenteres problemområdet, problemstillinger, hensikten med avhandlingen, avhandlingens tilknytning til vitenskapsområdet sløjdpedagogikk, en oversikt over teoriperspektivet og tidligere forskning på kunst i skolen. Dialog med kunst i faget kunst og håndverk blir innledningsvis definert som en prosess der elevenes eget skapende arbeid står sentralt.

Del II Teoretisk perspektiv: Del to er inndelt i to deler. Den første delen ser på kunst i skolen, som er det utvalgte hovedområdet fra faget kunst og håndverk undersøkelsen handler om. Innledningsvis belyses kunstens posisjon i skolen ved at det blir pekt på de mange positive konsekvensforholdninger skolen og samfunnet har til kunsten, og ved en gjennomgang av hvilken posisjon kunsten har hatt i de formelle læreplaner de siste 150 år. Deretter diskuteres begrepet *det frie skapende* som er et viktig begrep for undervisningens innhold og metode i hovedområdet kunst. Avslutningsvis drøftes fagdidaktiske tendenser i det moderne samfunn med utgangspunkt i fire ulike hovedoppfatninger av det moderne.

I andre del settes dialog med kunst inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv, der virksomhetssystemet blir drøftet som et mulig rammeverk for dialog med kunst i klasserommet og som fagdidaktisk rammeverk. Med utgangspunkt i et virksomhetsteoretisk perspektiv blir dialog med kunst i klasserommet satt inn i et dialogisk teoriperspektiv og til slutt drøftet med et dialektisk blikk på innholdet i undervisningen.

Del III Metodiske valg: I avhandlingens tredje del beskrives og diskuteres den empiriske undersøkelsen når det gjelder valg av metode, validitet, reliabilitet, utvalg av enheter, innsamling av data, ungdom som informanter, analysearbeidet og etikk.

Del IV Elever i dialog med kunst: Del fire består av resultatfremstilling som bygger på en deskriptiv analyse av den empiriske undersøkelsen av elevenes erfaring med innhold og metode i dialog med kunst i faget kunst og håndverk. Resultatfremstillingen er delt inn i åtte kapitler. Kapittel fem gir en oversikt over hele resultatfremstillingen. Fremstillingen er inndelt i to hovedtemaer: *Kunst som utgangspunkt* (kapittel 6–7) og *Elevenes eget skapende arbeid* (kapittel 8–12). Hver hoveddel avsluttes med et fugleperspektiv på resultatfremstillingen der det konstrueres ulike aspekter som blir utgangspunkt for en teoretisk analyse i femte del av avhandlingen.

Del V Elevenes erfaringer i møte med fagdidaktiske tendenser: I avhandlingens femte del blir det diskutert hvordan elevenes erfaringer slik de fremkommer i den empiriske undersøkelsen, i møte med fagdidaktiske tendenser i vårt moderne samfunn kan være et utgangspunkt for å videreutvikle fagdidaktikken knyttet til ungdoms dialog med kunst i skolen. Denne analysen av datamaterialet er teoretisk og baseres på avhandlingens teoretiske perspektiver, diskusjonen er inndelt i tre deler. I første del blir fagdidaktiske utviklingstendenser diskutert med utgangspunkt i forskningsresultatene fra elevenes dialog med kunstverk. I andre del legges forskningsresultatene fra elevenes eget skapende arbeid til grunn for diskusjonen. I tredje del ser jeg med et metablick på elevenes dialog med kunst i klasserommet og setter dialogene inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Fagdidaktiske utviklingsmuligheter blir diskutert ut fra virksomhetssystemet til Engeström (1987, 1999, 2000) som er en grafisk modell av virksomhetsteorien.

Del VI Tilbakeblikk og fremtidsperspektiv: I del seks reflekteres det over avhandlingens sentrale forskningsbidrag. Deretter blir undersøkelsen sett på med et kritisk blick. Videre settes spørsmålsteget ved undersøkelsens generaliserbarhet, og til slutt blir det presentert tanker om fremtidig forskning på fenomenet dialog med kunst.

Del II: Teoretiske perspektiver

2.0 Kunst i skolen

Dette kapittelet handler om kunst i skolen, som er det utvalgte hovedområdet fra faget kunst og håndverk den empiriske undersøkelsen er knyttet til. Kapittelet er strukturert i to hoveddeler. For å gi leseren en introduksjon til fenomenet dialog med kunst i skolen tar første del for seg de mange positive konsekvensforhåpninger som skolen og samfunnet har til kunsten, og kunstens posisjon i de formelle læreplanene de siste 150 år. Gjeldende fagplan for grunnskolen sier at fritt skapende arbeid skal videreføres og utvikles innenfor hovedområdet kunst. Det frie skapende arbeid har en sentral plass i hovedområdet kunst i dagens skole, det frie skapende er dermed et viktig fagdidaktisk begrep for undervisningens innhold og metode. Begrepet blir diskutert med utgangspunkt i en samtidskontekst. Første del avsluttes med å rette søkelyset mot noen didaktiske tendenser i det moderne. Ulike tidsaktuelle fagtekster blir satt i dialog med fire ulike oppfatninger av det moderne. Inndelingen i de fire ulike oppfatningene (reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon) bygger på debatten om det moderne slik det fremkommer hos Rasmussen (1998). Andre hoveddel av teorikapittelet setter dialog med kunst inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv med vekt på undervisningsmetode og innhold. Virksomhetssystemet til Engeström (1987, 1999, 2001, 2007) blir sett på som et mulig fagdidaktisk rammeverk for dialog med kunst i skolen. Med utgangspunkt i momenter ved tekster av Bakhtin (1991a, 2003a, 2003b, 2005) diskuteres møte med kunst i det dialogiske klasserommet. Deretter blir innholdet i undervisningen sett ut fra et dialektisk teoriperspektiv.

2.1 De mange positive konsekvensforhåpningene

Ta kunstnerens blikk fra et barn, ta formgleden fra det, og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade,

og se, det vil glemme sin lyst og gå under i skygge, og broer og byer og skib vil det ingengang bygge!

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive, og mister du evnen til lek, da mister du livet.

Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter» er formen som føler, er blikket som ser, er tonen som lytter [...]

(Bjerke i Bjerke & Jørgensen, 2004, s. 30–34)

«Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter» er formen som føler, er blikket som ser, er tonen som lytter [...]», skriver Bjerke i utdraget fra diktet *Kunstneren* og forteller på en poetisk måte om de mange positive forhåpninger skolen og samfunnet har til kunsten. Samtidig gir diktet uttrykk for en politisk kamp for å ivareta kunsten i samfunnet. Kultur i skolen-diskursen er dominert av intensjonene og de mange positive konsekvensforhåpningene for individet, samfunnet og skolen, hevder Trondman (1998). Dette kan vi gjenfinne hos Kunnskapsdepartementet (2007) som i en pressemelding der de legger frem en strategiplan for kunst og kultur i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007–2010), sier at god tilgang til og delaktighet i kunst og kultur kan bidra til at barn og unge bedre mestrer tilværelsen. Konsekvensforhåpningene til kunst- og kulturfagene er mange og omfattende og kommer til uttrykk gjennom målformuleringer, fagbegrunnelser og ulike diskusjoner om fagets plass i skolen og samfunnet.

Kunst i skolen har hatt forskjellige begrunnelser og mål alt etter hvilke sosiale, politiske og økonomiske sammenhenger disse begrunnelsene er formulert i. Allerede på begynnelsen av 1900-tallet hevdet Eng (1918) at for å forstå tidens kunstpedagogiske strømninger måtte en forstå de aller viktigste linjer i tidsbildet. Bamford (2008, s. 30) sier at den historiske konteksten er en del av meningsdannelsen, og understreker at konteksten er dynamisk og under stadig forvandling, noe som medfører at tolkning og mening endres. Eng (1918) tok utgangspunkt i industrialiseringen som oppløste jordbruksamfunnet, mens dagens forskere (Aure, 2005, 2011; Bamford, 2008; Dale, 2006; Illeris, 2002a, 2002b; Løvlie, 1990, 2000, 2003) tar utgangspunkt i en modernisering som oppløser konturene av industrisamfunnet, for å vise at estetisk oppdragelse er nødvendig. På 1900-tallet beskrev Eng (1918) kunstpedagogikken som en motkultur til det hun kalte for maskinkulturen, som ble kjennetegnet av materialistisk verdensoppfatning, egoisme, kulturelt forfall, fattigdom, klassemotsetninger, masseproduksjon av billige gjenstander, smakløshet,

falskhet og bedrag. I tråd med dette hevder Trondman (1998) at kultur i skolen er en av tidens strategiske muligheter i arbeidet med å håndtere et samfunn som er i forandring, samfunnsinstitusjoner i endring og individets personlige utvikling og interesse. Derfor må kultur i skolen være en del av hele skolens virksomhet og være et tilbud for alle barn og ungdommer. Ifølge Bamford (2008, s. 19) er kunsten⁹ av grunnleggende betydning for å kunne bruke utdanning som middel til å gi elevene sosial og intellektuell overlevelsessevne i en uforutsigbar fremtid. Kunsten er fremtidsrettet fordi den oppfordrer til kritisk tenkning, problemløsning og refleksjon.

Kunstpedagogikken som vokste frem på 1800- og 1900-tallet, gir et mangfoldig bilde av de mange forhåpninger og mål samfunnet har hatt til og for kunsten i skolen. Eng (1918), som innledet den kunstpedagogiske forskningen i Norge, og som var den første i Skandinavia som ga en oversikt over kunstpedagogiske strømninger, hevdet at det er vanskelig å få oversikten over den kunstpedagogiske bevegelse fordi den er mangeartet, og fordi den består av forskjellige oppfatninger av hvilken betydning det hun kalte *kunstoppdragelse* kan ha for individet og samfunnet.

Eng (1918, s. 124–150) delte kunstoppdragelsen inn etter fem hovedsynspunkter på hva den skulle omfatte, og hvilken funksjon den skulle ha: *oppdragelse til kunstnyttelse, oppdragelse til produktiv kunstnerisk virksomhet eller uttrykkskultur, psykologisk kunstoppdragelse, sosial kunstoppdragelse og kunst som alminnelig oppdragsesprinsipp*. Det første synspunktet, *oppdragelse til kunstnyttelse*, det å glede seg over kunst og oppfatte kunst, ble beskrevet som et grunnelement i oppdragelsen. Evnen til å nyte kunst kan ikke utvikles gjennom kunsthistorie og estetikk, men ved å fordype seg i selve kunstverket med åpne sanser og et åpent sinn. Oppdragelse av sansene der øyet blir fremhevet som det viktigste sanseorganet, ble dermed beskrevet som noe av det mest sentrale i kunstpedagogikken. Å utvikle evnen til å glede seg over det skjønne ble fremhevet som en viktig del ved livet ved å gi livsglede for alle, både fattig og rik. Det andre hovedsynspunktet var ifølge Eng (1918) *oppdragelse til produktiv kunstnerisk virksomhet eller uttrykkskultur*. Hun mente at kunstnyttelse kan være en aktiv prosess fordi betrakteren må skape kunstverket om igjen i sitt eget sinn. Ifølge Eng ble uttrykkskultur et slagord for pedagoger som hevdet at elevene må gi uttrykk for hva de ser, ved hjelp av blyant, pensler og fargestifter, og for pedagoger som var mer opptatt av at tegning skulle være uttrykk for personligheten eller en form for selvframstilling. *Psykologisk kunstoppdragelse* er det tredje hovedsynspunktet. Psykologisk kunstoppdragelse handlet om

⁹ Bamford (2008, s. 11) bruker begrepet kunstfag om ulike fag i skolen som kunst og håndverk, drama, musikk og dans.

utvikling av følelser og fantasi. Eng hevdet at fantasien er nødvendig for ethvert menneske i det daglige arbeidet, i det praktiske livet og i alt høyere åndsarbeid. Barnets fantasi måtte utvikles så den ble sterk, rik og levende, men oppdragelsen måtte også utvikle virkelighetssansen slik at den kritiske evne kunne holde fantasien innenfor de rette grensene. *Sosial kunstoppdragelse* representerer det fjerde hovedsynspunktet. Kunstnerisk oppdragelse av folket var her hovedmålet, en allmenn folkedannelse gjennom kunsten kunne være et hjelpemiddel til å løse det sosiale problem. Gjennom kunsten skulle hele folket heves til et høyere kulturnivå. Kunstoppdragelse kunne være med på å utsette forskjellen mellom samfunnsklasser og samle folket til en enhet. Folk flest hadde rett til å bli deltakere i den glede og utvikling kunst kunne gi. Oppdragelse i kunst ble også begrunnet med økonomisk fremgang eller som samfunnsmessig investering. Kunstoppdragelse ville styrke den nasjonale bevissthet og vekke gode følelser for hjemstedet og fedrelandet. Det var en oppdragelse som kunne utvikle menneskets estetiske interesse og få dem til å kreve skjønnhet i de ting som de brukte i sitt daglige arbeid. *Det alminnelige oppdragelsesprinsipp* er det femte hovedsynspunktet. Eng (1918) fremhevet at kunst måtte være det prinsipp som gjennomtrenger det oppdragende undervisningsområdet fra barneværelse til og med universitetet. Kunstens viktigste oppgave var i former og bilder å åpenbare for oss tilværelsens mening. Oppdragelse var kunst, og læreren måtte være en kunstpersonlighet som ga personlig liv til stoffet der det å danne og utvikle følelsene til elevene sto sentralt. Kunst som undervisningsprinsipp stimulerte til glede. Kunstpedagogikken hevdet at nåtidens liv er et dannelsesmiddel. (Eng, 1918, s. 124–150).

Disse hovedsynspunktene fra begynnelsen av 1900-tallet blir løftet frem i denne konteksten fordi det er synspunkter som har fulgt den kunstpedagogiske debatten gjennom hundre år, og som også representerer forhåpninger skolen og samfunnet har til kunsten i dag. Vi kan kjenne igjen Eng's synspunkter når Illeris (2009) hevder at forhåpningene til kunsten i en historisk sammenheng kan deles inn i fire målkategorier. Kunst i skolen har som mål å stimulere skjønnhetssansen, å gi kjennskap til kulturarven, å utvikle personligheten og trene kommunikativ og analytisk kompetanse. Eng (1918) berører mer eller mindre alle de tre første målkategoriene som Illeris trekker frem.

Spørsmålet om kunstens betydning for individet, skolen og samfunnet fikk ny aktualitet i mellom- og etterkrigstiden (Borgen, 2001, 2002). Read (1956) så potensialet i visuell kommunikasjon som et medium for å oppnå internasjonal forståelse. Han hevdet at kunsten utgjør et språk som kommuniserer mening på tvers av landegrenser, og var engasjert for å få frem betydningen moderne kunst har for å bygge et bedre samfunn. Mulighet for å skape internasjonal forståelse gjennom kunst ble diskutert på UNESCOs første møte i Mexico i 1947. På

bakgrunn av dette ble det i 1951 arrangert et internasjonalt symposium om utdanning og kunst i Bristol, der det ble diskutert hvordan undervisning i kunst kunne berike kulturen og bidra til økt internasjonal forståelse (Borgen, 2001, 2002). Forhåpningene til kunsten ble knyttet til frihet, fred, demokrati og bygging av et bedre samfunn. Read (1956) var en idealist som mente det var mulig å realisere kunstens positive konsekvensforhåpninger. Han skriver at «[...] idealismen skulle inte längre vara en verklighetsflykt, den skulle vara en enkel mänsklig reaktion på verkligheten» (1956, s. 310).

Etter hvert som samfunnet har utviklet global kommunikasjon via fjernsyn, datateknologi og verdensveven, har behovet for kommunikativ og analytisk kompetanse vokst. På 1970-tallet oppsto ulike kritiske bildepedagogiske retninger. Ifølge Nordström og Romilson (1978, s. 11) ble mennesket bombardert med bilder fra fjernsyn, kino, ukeblad og reklame, og denne samfunnsutviklingen sprengte rammen for det tradisjonelle tegnefaget. De utviklet en alternativ metodikk, kalt *polariserende metodikk*, for å sette «menneskets bevissthet som det fremste og fornemste mål i all undervisning» (Nordström & Romilson, 1978, s. 76–77). Å polarisere fagstoffet innebar at motsetninger og forskjeller mellom ulike måter å leve, handle og tenke på ble betont. Massemediabilder og vårt fysiske miljø ble betraktet som et visuelt språk som påvirket oss, som ga oss behov for å øke forbruket, og som formet våre oppfatninger og holdninger. Den polariserende metodikk besto av analyse, informasjon og produksjon. Gjennom å avsløre den passiviserende massekulturen og dens virkninger skulle læreren kunne åpne opp for en bredere interesse for den virkelige kultur. Kunsten kunne gjennom denne metoden gå fra å være et privilegium for et fåtall til å bli kunst for alle (Nordström & Romilson, 1978, s. 55). Målet var å høyne elevenes bevissthet om sin egen situasjon i samfunnet i den hensikt å gjøre det mulig å påvirke egne livsvilkår. I Danmark utviklet Köhler og Pedersen (1982a, 1982b; 1978; 1999a) en metodikk som ble kalt *undersøkende praksis*. Denne metodikken tok også utgangspunkt i kommunikasjonssamfunnet. Å bli bevisst bildets betydning og språkform i kulturen og i egne bilder var det primære målet for den undersøkende praksis. Å se og sanse virkeligheten var et annet mål for å kunne avsløre sider ved virkeligheten.

Wow-faktoren (Bamford, 2008), et globalt forskningsprosjekt om kunstfagenes betydning i utdanningen, er et bidrag til diskusjonen om intensjonene og de mange positive konsekvensforhåpningene knyttet til alle kunst- og kulturfagene i dagens skole. Wow gir uttrykk for informantenes begeistring for kunst i skolen, en faktor som ifølge forfatterne er vanskelig å si noe om, men de beskriver den som en potent kraft som holder lærere, elever og kunstnere i gang i kunstprogrammene. Bamford (2008) hevder at utdanning i kunsthøgskole har som mål

å formidle kulturarven til barn og unge, sette dem i stand til å skape sitt eget kunstneriske språk og bidra til deres helhetlige utvikling (emosjonelt og kognitivt). Videre hevdes det at i et samfunn der kommunikasjon og teknologi får voksende betydning, vil behovet for utdanning med vekt på kunst øke. Oppfinnsomhet, design og innovasjon er nødvendig for å overleve i dagens økonomi, hevder Bamford (2008). Kunsten har en enestående og iboende kvalitet som gjør at barn involverer seg, får følelse av fellesskap og blir oppmuntret til å lære. Kunsten bidrar direkte til positiv selvoppfatning og identitet, noe som er avgjørende for effektivt utdanningsresultat. Kunsten bidrar til kulturell bevissthet og aksept av en selv og av andre.

Bamford (2008, s. 21) lager et skille mellom utdanning *i* kunst og utdanning *gjennom* kunstfag. Utdanning gjennom kunstfag er kunstneriske aktiviteter som blir brukt som hjelpemiddel for læring av andre typer innhold og gir mer generelt utdanningsmessig utbytte. Utdanning gjennom kunst styrker elevenes evne til å prestere i andre fag. Utdanning gjennom kunstfag innehar ut fra denne innfallsvinkelen et potensial som har blitt svært aktuelt i dagens samfunn der Pisa-undersøkelser konkluderer med at norske elever ikke presterer godt nok i fag som norsk, matematikk og naturfag, og der en diskuterer hvordan skolen kan høyne prestasjonene til elevene i disse fagene (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO, 2010). Borgen (2009a) setter spørsmålsteget ved dette og sier at der er stor uenighet om arts-transfer-teorien som hevder at kunst og kultur styrker elevens evner til å lære i andre fag.

Gjeldende fagplan i kunst og håndverk setter forhåpningene til kunsten inn i både et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv: Kunst er «[...] en kilde til utvikling på flere nivå, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 129).

Disse to perspektivene, det individuelle og det samfunnsmessige perspektiv, kan avspeile det Borgen (2001) karakteriserer som en grunnleggende ambivalens i det moderne, spenningen mellom *oppdragelse* og *dannelse*. Oppdragelse har som mål å sosialisere barnet etter samfunnets behov, mens dannelsen er rettet inn mot individets vekst, frihet og følelser. Borgen setter motsetningene inn i en historisk kontekst knyttet til moderniseringsprosessen der spenningen handler om klasseforskjeller og makt. Dannelse med sine individuelle mål var rettet inn mot barn fra borgerskapet, mens oppdragelse med vekt på samfunnsbehov var rettet inn mot barn av arbeidsfolk. Borgen argumenterer for at kunsten reflekterer denne ambivalensen, og at kunst derfor har blitt viktig i oppdrags- og dannelsesprosjektet i det moderne. Barnet ble en viktig grunnhet i

moderniseringsprosessen der spenningen mellom individ og samfunn sto sentralt. (Borgen, 2001, 2002)

Løvlie (2000) bruker ordet *danning* istedenfor dannelse fordi det assosieres mer til pedagogisk virksomhet og kommunikative prosesser. Danningsbegrepet i dag må utvides, hevder Løvlie (2000, s. 211–226), fordi vi lever i en postmoderne tid. Han beskriver den postmoderne tid som flerkulturell og digital. Kunnskap, autoritet og pedagogiske målsettinger er ikke lenger entydige størrelser, men tvetydige størrelser preget av motsetninger og motsigelser. Det flerkulturelle er blant annet bevisstheten om at tradisjonen ikke lenger er den eneste autoritet eller eneste kilde til makt og vekst. Løvlie hevder videre at det digitale samfunn med sine hypertekster og sin retorikk skaper nye typer eksperimenter med personlig og kulturell identitet. Den lineære tenkning er forlatt i vårt postmoderne samfunn, barn og unge vokser opp i en datatid der det å forholde seg til lateral logikk er en selvfølgelighet. Det laterale er intuitivt og assosiativt og åpner opp for kommunikasjon mellom tekster og samarbeid mellom mennesker.

Dale (2006) bruker begrepet *estetisk oppdragelse*, noe jeg tolker i retning av at det estetiske er en viktig del av oppdragelsesbegrepet i det Dale betegner det refleksive moderne. Det estetiske blir satt inn i et samfunnsperspektiv der oppdragelsen har til mål å forme elevene slik at de kan bli fullverdige medlemmer av samfunnet. Estetikken blir dermed en viktig og uunnværlig brikke i dagens skole som vil få betydning for det å skape et fremtidig samfunn. Oppdragelsens hensikt er ifølge Dale å gjøre noe felles og har derfor kommunikasjon som uttrykksform.

De positive konsekvensforhåpningene til kunst- og kulturfagene i de siste hundre år, som vi ser, mange, og de er enda mer omfattende enn det som er løftet frem her. På bakgrunn av dette skulle en gjerne tro at kunsten i skolens formelle læreplaner hadde en lang tradisjon og solid posisjon. Neste del retter derfor søkelyset mot kunstens posisjon i de formelle læreplanene.

2.2 Kunstens posisjon i skolens formelle læreplaner

Skolen har et kunnskapstre uten røtter til estetikken, hevder Dale (2006) idet han kaster et kritisk blikk på skolehistorien. Halvorsen (1996, s. 93) hevder mye av det samme og sier at den estetiske arv har en marginal posisjon i skolen, og Samuelson (2003) slår fast at kunst som et selvstendig innhold i undervisningen har svake tradisjoner i norsk skole. Faghistorien gjennom 150 år viser at kunst og kulturformidling ikke er et hovedtrekk ved norske læreplaner (Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 1998, 2003).

Dale (1991, 2006) trekker trådene tilbake til 1700-tallet da allmueskolen ble etablert. Skolen utvikles i en kultur preget av å være «en krysning mellom kloster, bedehus og fabrikk, et ledd i en disiplinert avvisning av å gi seg hen til sanselige stemninger og følelser, til skjønnhet og kunst» (Dale, 1991, s. 22). Skolen har en historisk tilknytning til en kultur som var negativ til kunst og estetisk nytelse, og der pietistisk dannelse sto sentralt med lydighet og flid som dyder. Det historiske bakteppet var reformasjonen på 1500-tallet da protestantene i Nord-Europa rensket kirken for kunst, og estetisk nytelse ble suspekt (Gombrich, 1992).

Kunstens marginale posisjon kan også begrunnes som et utslag av folkeskoletradisjonen (Dale, 1991, 2006; Halvorsen, 1996). Tegning fikk innpass i mange skoler rundt 1870, men først ved *Folkeskoleloven av 1889* kom ferdighetsfagene tegning, håndarbeid og sløyd inn i skolens fagkrets (Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 2001). Tegneundervisningen var stort sett preget av ulike former for tegning etter modell og fortegninger der målet var å skjerpe elevenes iakttakelsesevne og trene opp nyttige håndbevegelser. Håndarbeid for jenter og sløydundervisning for gutter var også preget av modellrekker der siktemålet med kopiering og reproduksjon var å øve opp tekniske ferdigheter. Utvikling av praktiske ferdigheter hadde en nytteverdi i det praktiske liv (Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 2003). Borgen (1995, s. 44) beskriver dette som fagets filantropiske røtter, der nyttesynet som lå bak opplæringen i sløyd og håndarbeid, ble fulgt av en sosial og økonomisk funksjon. Dale (1991) hevder at disse fagene var komplementære størrelser til den pietistiske holdningen som vender seg *mot* estetisk nytelse og erfaring med overskridende skjønnhetsopplevelse. «Ferdighetsfagene er i slekt med pietistisk disiplinering til arbeid og ikke med innvielse i kunstens skjønnhet» (Dale, 2006, s. 144). Det pedagogiske målet var ifølge Dale (2006, s. 148) ikke en estetisk oppdragelse, men var relatert til det fysiologiske og det hygieniske. Konklusjonen er at i den første moderne tidsepoken inngikk ikke den estetiske oppdragelse og dannelse som del av kunnskapsområdet i skolen.

Ifølge Halvorsen (1996, s. 93) henger kunstens marginale posisjon i skolen også sammen med den progressive pedagogikken – en vekstpedagogikk som prioriterte opplevelse og skaping i estetiske fagområder mer enn møter med kulturarven. Rundt 1920-tallet ble formidlingspedagogikken stadig kritisert fordi barnets skaperglede og uttrykksbehov ikke var ivaretatt. I denne perioden var Bull-Hansen med på å utvikle en ny tegneplan for folkeskolen i Oslo med vekt på barns frie fortellende forestillingstegning. Modellsystemet var ennå ikke helt forlatt selv om tegning var på vei til å bli et uttrykksfag (Haabesland & Vavik, 2000). Disse reformpedagogiske tankene slo først gjennom i nasjonale læreplaner med *Normalplanen av 1939*. Det var først og fremst i planen for

tegning at de nye reformtankene slo rot, her ser vi konturer av en pedagogikk som vektlegger barnets egenaktivitet og skaperkraft. Det sentrale ble ikke å kopiere, men å utvikle evnen til å gi uttrykk for opplevelser og erfaringer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1962). *Normalplanen av 1939* brukte begrepet *fritt formende arbeid*. Tegneundervisningen skulle foregå på elevenes egne premisser ut fra individuelle og naturlige forutsetninger. Tegnearbeidet skulle drives «som fritt formende arbeid på grunnlag av barnas iakttagelser, opplevelser og erfaringer [...]» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1962, s. 168). *Normalplanen* var en plan som vektla barnets egenaktivitet og skapertrang. Faget var nå på vei fra å være et nyttig ferdighetsfag til å bli et uttrykksfag.

I 1960 fikk vi et nytt fag – *forming* – der alle de tre fagene sløyd, håndarbeid og tegning ble samlet under en felles målsetting. Hovedmålet var å utvikle og kultivere skapende krefter og estetisk følsomhet. Undervisningen tok blant annet sikte på å utvikle estetisk opplevelse ved å gjøre elevene kjent med og glade i kunstneriske verdier (Forsøksrådet, 1960, s. 288). Dette var et affektivt mål, men det kunne også inneholde kunnskapsmål som innbefatter vår kulturarv. Studerer vi de generelle merknadene til formingsfaget, presiseres det at læreren må «vise stor varsomhet i sine forsøk på å påvirke et barns oppleveling av et kunstverk. Det er evnen til personlig engasjement og vurdering som skal utvikles» (Forsøksrådet, 1960, s. 292). Kunnskap om kulturarven var, som vi ser, ikke hovedmålet, søkelyset var rettet mot barnets subjektive opplevelser. Kjosavik (2001, s. 153) konkluderer i en målanalyse av denne fagplanen at den nesten utelukkende har affektive mål.

Målsettingene i *Forsøksplanen* ble utviklet videre i *Mønsterplanen for grunnskolen av 1974* (forkortes heretter til M74). Denne planen satte det spontane og skaperglade barnet opp som mål, ideal og forutsetning for undervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Halvorsen (1996) hevder at den estetiske dimensjonen i denne planen i første rekke var knyttet til skapende arbeid. Gjennom skapende arbeid skulle elevene utvikle evner og anlegg der elevens følsomhet og varhet skulle stimuleres. Læreren skulle legge til rette for møte med kunst og formkultur, men det ideelle utgangspunktet for formingsvirksomhet var barnets egne spontane ideer og forslag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236–237). Barnet ble sett på som en plante; med gode vekstmuligheter og med gartnerens omsorgsfulle pleie ville planten vokse og trives (Haabesland & Vavik, 2000, s. 57). Med utgangspunkt i denne læreplanen hevder Dale (2006, s. 150–153) at målet for faget forming ikke var kunnskap, men å uttrykke indre opplevelser i forskjellige materialer og arbeidsmåter. Forming var et ledd i personlighetsutviklingen. Til grunn for læreplantenkningen ligger et skille

mellom teoretiske og praktiske fag, påstår Dale. De teoretiske fag «trenger lærerstyrt kunnskapsmeddelelse, mens praktiske fag åpner opp for en form for tilpasset opplæring der elevens fremgang er i fokus» (Dale, 2006, s. 152). Nielsen (2009) setter dette inn i en samtidskontekst som handler om forståelse av kunnskapsbegrepet, noe som var det store stridsspørsmålet i forkant av M74, der kunnskap ble definert svært smalt og var identisk med pugging.

I reformpedagogisk ånd ble den barnesentrerte tenkningen også holdt levende i neste plan, *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*¹⁰ (forkortes heretter til M87). Formelt sett var denne planen en revisjon av M74. Ifølge Halvorsens læreplananalyser (1996, s. 102) er det psykologiske aspektet fra M74 supplert med en mer kulturell og samfunnsmessig ramme med mer vekt på kulturens uttrykksformer. Ser vi på planens generelle del, vektlegger den estetisk oppdragelse sterkere enn noen tidligere læreplan. «Opplevelse av estiske verdier gjennom ulike former for kunst må være et fremtredende trekk i skolen både i hverdag og fest» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 15). Estetisk opplæring og oppdragelse ble ikke bare knyttet til noen spesifikke fag, men barn burde møte kunstneriske uttrykk i ulike fag. Planen har et eget kapittel om valg av lærestoff der *levendegjøring av kulturarven* er et av hovedkriteriene. Et sentralt punkt er at skolen skal fremme elevenes kulturbevissthet og gi dem del i en kulturarv (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 42). Planen var en retningsgivende rammeplan som skulle være et grunnlag for å utforme lokale læreplaner. Vektlegging av lokale læreplaner åpner slik sett opp for møte med lokal kunst og kultur. Ser vi på selve fagplanen for forming, presiseres det at faget har sitt utspring i kunnskap og erfaringer som gjennom tidene har nedfelt seg i kunst og formkultur, og i arbeid med å føre videre og formidle uttrykk på dette området. Lærestoffet fikk en noe klarere kulturforankring. Å forstå og vurdere bilder, skulpturer og bruksformer ble et eget hovedemne, der elevene skulle forstå og vurdere sitt eget arbeid og kunst, formkultur og massemediekultur (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 263–264). Til tross for at planen har en klarere kulturell og samfunnsmessig ramme, er den, som Borgen (2001) hevder, dominert av en utviklingspsykologisk pedagogikk og en karismatisk kunstnermyte. Gjennom å skape selv ut fra sine naturlige forutsetninger ville barn forstå kunsten og de kunstneriske prosesser. Erfaringen gjennom skapende prosesser skulle bidra til utvikling av det enkelte individet. Dale (2006, s. 153) stiller seg også kritisk til denne planen når det gjelder det estetiske, fordi planen la større vekt på opplevelsesdimensjonen enn estetisk iscenesettelse og språkliggjørelse av det estetiske. Han savner en relasjon mellom kunst, psykologisk fenomen og sosial betydning. Det estiske er til stede

10 Neste plan var egentlig Mønsterplan for grunnskolen, revidert og midlertidig utgave av 1985. Denne blir ikke omtalt fordi denne planen bare var en midlertidig plan.

for å ivareta opplevelsesdimensjonen, men estetikken er ikke blitt en integrert del av kunnskapsbegrepet. Marner (2005, s. 27) oppsummerer den metodiske utviklingen i denne perioden ved å si at *det frie skapende* satte den *individuelle kreativitet* i sentrum. Det samme finner vi hos Lysne (1976), som hevder at pedagogens viktigste oppgave er å stimulere og kultivere veksten av iboende og potensielle egenskaper hos barnet: «Det kan neppe bestrides at mål og metodikk for faget forming, bygger på romantikkens pedagogiske grunnsyn, og det gjelder i like høy grad Mønsterplanen som Forsøksplanen» (Lysne, 1976, s. 31).

1990-årene blir ofte kalt utdanningsreformens tiår, et tiår der hele det norske utdanningssystemet ble reformert (førskole, grunnskole, høgskole og universitet). I 1997 fikk Norge en ny læreplan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (forkortes heretter til L97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Denne planen fremhever i den generelle delen at grunnskolen har en sentral rolle som kulturoverfører i samfunnet. Den generelle delen var og er et overordnet styringsdokument som inneholder den verdi- og kunnskapsmessige og kulturelle overbygningen for grunnopplæringen. Denne delen ble også videreført til gjeldende læreplan, *Kunnskapsløftet 2006* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3–20). Formidling av kulturarven står sentralt i den generelle delen:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner [...]

(Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.19)

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstnerisk uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter.

(Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 23)

Kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner, møte med kunstneriske uttrykk og utfoldelse av egne skapende krefter blir satt i sammenheng med identitetsutvikling og utvikling av glede.

Fagplanen var gjennomsyret av kunst og kultur både gjennom skriftlige formuleringer, lay out og bilder. L97 fikk status som forskrift, noe som innebar at den juridisk sett var bindende for skolen og lærerne. I prinsippet betydde dette at skolen var forpliktet til å ta opp alle hovedmomenter i lærestoffet på ulike årstrinn. Faget forming endret nå navn til *kunst og håndverk* – en navneendring som skulle markere at faget hadde fått en ny innholdsprofilering, og som var et ledd i å heve statusen til og kvaliteten på faget. To områder ble nå løftet frem, kunsten og håndverket. Innledningen til fagplanen markerer at faget er et kunst- og kulturfag:

I et samfunn i stadig endring gir møtet med kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk og håndverk – fra fortid og nåtid, fra egen og andres kultur – viktige referanserammer for kulturell innsikt. Forankring i egen kultur gir grunnlag, identitet og respekt for nye og ukjente inntrykk og uttrykk.

(Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 190)

Innledningen følger opp den generelle delen og forteller hvor viktig kulturarven er for vår identitet. Kulturarvdimensjonen kommer også tydelig frem i første målformulering, som sier at opplæringen har som mål «at elevene utvikler identitet og forståelse for kulturarven gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 194). Målet består av to elementer. Det første elementet er knyttet til hva en skal utvikle: identitet og forståelse for kulturarven. Det andre elementet handler om hvordan dette målet skal oppnås, nemlig gjennom innsikt i egen og andres kunst og formkultur. Fagets struktur viser at kunst hadde fått en mer sentral plass. Planen er delt inn i to hovedområder/momentene som elevene skulle arbeide med: bilde og bildekunst på den ene siden og skulptur og bruksform på den andre. «Komponentene kunst og formkultur, form, farge og komposisjon og materialer, redskaper og teknikker som danner en helhet og skal inngå i alt arbeidet med faget» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 191). Tre viktige stikkord var overordnet fagstrukturen, «oppleve – uttrykke – reflektere», og skulle prege opplæringen og arbeidet i faget. Kulturarven skulle bringes videre både gjennom opplevelse og refleksjon og gjennom det å uttrykke seg ved hjelp av ulike materialer – en arbeidsmåte som skulle ivareta både kognitive, affektive og ferdighetsmål. Planen understreket at kunst og håndverk «har sin hovedtyngde knyttet til praktisk skapende arbeid med form og farge i ulike materiale» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 190). Fra 1. til 10. trinn er stoffmengden omfangsrik, detaljstyrt og eksemplifisert med 41 ulike kunstnernavn og bestemte kunstretninger. L97 har en fagplan i kunst og håndverk der det kunsthistoriske fagstoffet er løftet frem, og fagstoffet er et felles nasjonalt lærestoff. Oppmerksomheten som er rettet mot ulike kunstnernavn og kunstperioder, kan betraktes som en form for kanonisering. Kunstnernavnene i fagplanen skulle stå som representanter for vår felles kulturarv og være en del av elevenes allmenndanning. Et felles nasjonalt lærestoff skulle blant annet redusere forskjeller som skyldtes ulikheter i den sosiale bakgrunnen (Kunnskapsdepartementet, 1994–1995). Fagplanen gir, som vi har sett, sterke føringer for et nasjonalt lærestoff, men åpner også opp for lokalt lærestoff og individuell tilpassing. Store deler av det kunsthistoriske lærestoffet er formulert som eksempler og kan byttes ut og tilpasses lokale forhold. Sammenlignet med M87 var ikke bare navnet på faget endret, men vi

kan si at idegrunnlaget var forandret. «Faget forming hadde vært forankret i en vekstpedagogikk der hensikten var det Frøbel kalte en 'ytterliggjøring av det indre'» (Kjosavik, 2001, s. 251). Vi gikk fra et fag med hovedvekt på barns frie skapende arbeid til et fag med stor vekt på kulturformidling, kunnskaper og refleksjon. Ifølge Borgen (2001) er denne planen som andre planer preget av ambivalensen mellom opplevelse og opplæring. På den ene siden skal barn møte kunst og kunstnere, og på den andre siden skal de lære om teknikker, form, farge, kunst og kunsthistorie.

Allerede i 2006 får Norge en ny læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (forkortes heretter til K06) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den generelle delen fra L97 videreføres, men fagplanene endres. I *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003–2004) beskrives det hvorfor vi trenger et kunnskapsløft i skolen med utgangspunkt i samfunnsendringer. Utvikling mot et flerkulturelt samfunn har skutt fart, og dette må fanges opp av skolen. Vi lever i et kunnskapssamfunn der kunnskap og kreativitet er de viktigste drivkreftene for verdiskaping. I de siste årene er det blitt gjennomført en rekke nasjonale og internasjonale tester (PISA – Programme for International Student Assessment) som viser at norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag ligger under det internasjonale gjennomsnittet (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO, 2010). *Evaluering av Reform 97* (Norges forskningsråd, 2003) og *Kvalitetsutvalgets utredning* (Kunnskapsdepartementet, 2003) peker på to hovedområder for forbedring av datidens fagplaner: Visse sider av lærestoffet burde prioriteres og gis større oppmerksomhet, og læreplanene var for detaljerte. Som følge av at visse sider ved lærestoffet skulle prioriteres, fikk vi en radikal endring i alle planene, en innføring av fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Dale (2006) fremhever at vektleggingen av disse grunnleggende ferdighetene gir muligheter for å styrke estetikken som del av skolens moderne kunnskapstre. Å uttrykke seg er et estetisk fenomen og vil bidra til å språkliggjøre de estetiske opplevelsene og verdiene, hevder han.

Fagplanen i kunst og håndverk beskriver faget kunst og håndverk som et kunst- og kulturfag:

Den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer [...]

Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv utgjør sentrale sider ved faget [...] Forståelse for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kultur kan gi grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129)

I formålet til faget understrekes det at den estetiske dimensjonen står sentralt i barn og unges hverdag, og at opplevelse og bevisstgjøring av kulturarven er en viktig del av faget. Faget kunst og håndverk blir strukturert i fire hovedområder, visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Kunst blir med andre ord et eget hovedområde med egne kompetansemål. Læreplanene blir målstyrt med formulerte kompetansemål i det enkelte fag etter 2., 4., 7. og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129–135). K06 er en målstrukturert plan som beskriver hva elevene skal kunne etter endt utdanning, mens L97 beskriver undervisningens innhold. Den nye læreplanen har et mer generelt kunst- og kulturinnhold enn L97. Stoffmengden er ikke detaljstyrt og inneholder ingen kunstnernavn, men noen få kunstretninger. Det blir opp til den enkelte skole eller den enkelte lærer å bestemme innholdet i kunst- og kulturstoffet som strekker seg fra «helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 130). Lærerne står fritt når det gjelder valg av undervisningsmetode. Oppleve, uttrykke og reflektere er ikke lenger noe overordnet som skal styre opplæringen og arbeidet i faget. Denne lokale friheten kan karakteriseres som et systemskifte sammenlignet med L97. På 90-tallet understreket Hernes (daværende kirke-, utdannings- og forskningsminister) betydningen av å få med navn og personer (kunstnere) som kunne stå som representanter for kulturarven og styrke kulturdimensjonen i faget. Navn som utgjorde en nasjonal felles kulturarv, ble trukket frem i ulike fagplaner, en form for kanonisering. Dette ble en del av det nasjonale lærestoffet som skulle være en del av elevenes allmenndanning. K06 kan betraktes som et paradigmeskifte i synet på nasjonalt lærestoff kontra lokalt lærestoff.

Skolehistorisk sett har kunsten liten plass i læreplanene. Til tross for dette kan en hevde at kunstområdet i dag har en sentral plass i skolen fordi kunsten skal være en integrert del av skolesamfunnet, og fordi den generelle planen understreker at utvikling av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med kulturarven. Kunsten blir også løftet frem i formålet til kunst og håndverks-planen og utgjør et eget hovedområde med egne kunnskapsmål i en plan som er en forskrift. Planen åpner for lokal frihet når det gjelder valg av innhold og metode, men dette trenger ikke nødvendigvis være et kvalitetsstempel på barns møte med kunst. Fagplanen i kunst og håndverk skiller seg fra tidligere planer ved at

begrepet kulturarv ikke blir satt i direkte sammenheng med elevenes personlige identitetsutvikling. Begrepet identitet er ikke brukt i fagplanen. Dale (2006, s. 155) konkluderer med at selvets estetiske iscenesettelse ikke nevnes i planens formål, og etterlyser et sterkere søkelys på identitetskonstruksjon i hovedområdene. Identitetskonstruksjon er en viktig del av vårt moderne samfunn. Kunsten burde derfor få en tydeligere plass i gjeldende læreplan med vekt på visuell kommunikasjon, identitetsutvikling og elevenes skapende arbeid som visuelle ytringer. Det er mulig at språkliggjøringen hadde kommet klarere frem dersom hovedområdet visuell kommunikasjon hadde vært en integrert del av hovedområdene design, kunst og arkitektur.

Gjeldende læreplan (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, K06) bruker begrepet *fritt skapende arbeid* i tilknytning til hovedområdet kunst. «Tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i dette hovedområde» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 139). *Fritt skapende arbeid* er dermed et svært sentralt begrep for fagdidaktikken, som vil ha betydning for undervisningens innhold og metode. Lærerne som underviser, må ha en forståelse av hva dette begrepet innebærer i dagens skole og samfunnskontekst. Fritt skapende arbeid var i sin tid et viktig pedagogisk begrep som satte barnet i sentrum, en pedagogisk ide bygd på en ekspressiv teori der barnets natur og den subjektive skaperkraften ble satt i hovedsetet. Fritt skapende arbeid er et begrep som gir sterke assosiasjoner til en romantisk forståelse eller det Løvlie (1990, s. 3) beskriver som den ekspressive tradisjon der det *frie subjekt* strever mot å utfolde sine vesenskrefter – en privatisering av den estiske erfaring med vekt på at sentrum for estetisk erfaring og oppdragelse finnes i individets indre.

Fordi betegnelsen fritt skapende arbeid er sterkt forankret i dagens norske læreplan, og fordi undersøkelsen min finner sted i grunnskolen der denne læreplanen fungerer som en forskrift, finner jeg det viktig å se nærmere på benevnelsen. Det frie skapende kan med en metafor beskrives som et tre med historiske røtter til romantiske ideer, med en stamme av progressiv pedagogikk med greiner som vokser inn i vår samtid, og som strekker seg mot en stadig mer flerkulturell og globalisert fremtid. Dersom undervisningen skal lykkes med å gi barn og unge i dag gode og lærerike kunstmøter, må begrepet fritt skapende arbeid settes inn i vår samtidskontekst. Formålet er å forstå hva det kan innebære at fritt skapende arbeid i kunstområdet skal videreføres og utvikles i et moderne samfunn.

2.3 Det frie skapende i en samtidskontekst

Ifølge Marner (2005, s. 27) er tegne- og bildeemner i skolen inne i sin den tredje utviklingsfase når det gjelder kreativitetsproblematikken¹¹. Den første fasen går fra midten av 1800-tallet til begynnelsen av 1900-tallet der kreativitetsproblematikk ikke var en del av fagemnet. Den andre fasen, som går fra 1950-tallet, beskriver Marner som *den frie skapende* fasen der individuell kreativitet sto i fokus. Den tredje fasen har ifølge Marner et kulturelt og sosialt perspektiv i motsetning til tidligere psykologisering. Han hevder at et sosiokulturelt perspektiv på kreativiteten innebærer at det kan settes spørsmålsteget ved om individualiteten faktisk står i fokus. Til dels er jeg enig med Marner som løfter frem det sosiale og kulturelle perspektivet ved kreativiteten i vår samtid. Men når jeg lytter til kultur- og samfunnsanalytikere som beskriver vårt samfunn som refleksivt moderne, og hører på og betrakter ungdom i deres streben mot å skape sin identitet, tror jeg den subjektivt skapende prosessen satt inn i en sosial og kulturell kontekst blir viktigere og viktigere både for det enkelte individ og for samfunnet. Vi er nå inne i den fjerde fasen av kreativitetsproblematikken der det individuelle, det kulturelle og det sosiale er likeverdige aspekter ved skapende arbeid og er innvevd i hverandre. Disse tre aspektene ved kreativiteten bør bli diskutert i sammenheng med vår samtids- og fremtidskontekst og være likeverdige aspekter ved det frie skapende innenfor arbeid med bilde og skulptur i skolen.

Flere samfunns- og kulturanalytikere (Beck & Hviid Nielsen, 1997; Beck, Hviid Nielsen & Eriksen, 2003; Giddens, 1996, 1997; Rasmussen, 1998; Ziehe, Fornäs & Retzlaff, 1993; Ziehe & Stubenrauch, 1999) er opptatt av moderniteten og dens transformasjoner. Vi lever i en brytningstid der mennesket frisettes kulturelt. Det er en bred oppfatning om at det moderne samfunn for tiden beveger seg fra en tilstand til en annen, fra et fornuftsstyrt samfunn til et samfunn uten samlende fornuft, et postmoderne, postindustrielt risikosamfunn (Rasmussen, 1998, s. 7). Beck (1997) bruker begrepet *det refleksive moderne samfunn* for å betegne en ny samfunnsformasjon innenfor det moderne, en modernisering av det moderne, det andre moderne eller det refleksive moderne. Dale (2006, s. 10) hevder med utgangspunkt i Beck at det refleksive moderne samfunn øker individets spillerom når det gjelder opplevelser, avgjørelser og handlinger. Ziehe (1999) bruker betegnelsen kulturell frisetting. Det moderne mennesket settes fri fra en rekke normer, verdier og tradisjoner, noe som innebærer økte orienteringsproblemer og kaos, men det gir også mennesket

¹¹Kreativitetsproblematikken setter begrepet kreativitet eller skapende arbeid inn i en skolehistorisk kontekst og stiller spørsmål ved hva begrepet kreativitet kan og bør bety i dagens skole og samfunn.

frihet og økt fleksibilitet. Barn og unge i vår vestlige kultur lever i et samfunn som gir større frihet til å velge egen livsvei, livsstil og verdier enn hva tidligere generasjoner har hatt. Giddens (1996) hevder at ingen generasjon har opplevd en mer dramatisk samfunnsforandring enn de som er unge i dag. De har gjennomlevd overgangen fra det moderne til det Giddens kaller det senmoderne samfunn – en samtid som beskrives som kaotisk der «det eneste stabile er tilstanden av instabilitet» (Skårderud, 1998, s. 21). Penne (2001) bruker Giddens som støttepunkt når hun reflekterer over vårt moderne samfunn.

I det moderne samfunn er ritualene borte, og overgangene er blitt utydelige [...]. Ingen evig autoritet står over andre autoriteter med faste og ferdige løsninger. Alt er i endring. Ingen bare «blir» eller «er» – alle må «skape seg selv» på nytt og på nytt (Penne, 2001, s. 32).

Penne (2001) hevder videre at *identitet* er det nye nøkkelordet i det senmoderne samfunn. Identitet er det overordnede målet som har erstattet det omdiskuterte begrepet dannelse. Til tross for dette er begrepet identitet ikke nevnt i fagplanen for kunst og håndverk (K06) eller, som Dale (2006, s. 155) konstaterer, så er det vanskelig å få øye på at faget skal være en forutsetning for elevens identitetskonstruksjon, i planens områdebeskrivelser. Hovedområdet kunst er nettopp et kunnskapsområde der identitetskonstruksjon bør stå sentralt. Det frie skapende er, slik jeg ser det, en av brikkene i identitetskonstruksjonen. Dale (2006) fremhever at kunst kan brukes som et speil for egen identitetsdannelse i det refleksive moderne.

Det moderne individet «har» ingen identitet som skal avdekkes og letes frem slik som Peer Gynt satt med løken og forgjeves lette etter dens kjerne. Det moderne mennesket må skape sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer (Penne, 2001, s. 9).

Identitet erfares ikke lenger som noe som en overtar fra generasjonen før, men noe som en selv skaper. Tradisjonsstrømmen er brutt av det refleksive moderne. Beck (2003) snakker om tvangen til å ta avgjørelser og tvangen til individualisering og pluralisering mot en bakgrunn av produsert usikkerhet og uvisshet. Dale (2006) hevder at i det refleksive moderne må individet selv sikre biografisk mening i og med at det ikke gis en tradisjonell semantikk som sikrer sammenheng og mening i livet. Identitetsarbeidet er et prosjekt, «et bilde man vil skissere og en fremtid man vil virkeliggjøre» (Dale, 2006, s. 68).

Bak begrepet *det frie skapende* ligger en filosofi om tillit til barns skapende arbeid, der barn fritt skal få gi uttrykk for egne opplevelser og tanker. Witkin (1974) karakteriserer denne handlingen som *subjekt-refleksiv handling*, en handling som skal utvikle, modne og skape orden i følelseslivet, som Witkin betegner som en *intelligence of feeling*. Den refleksive handlingen resulterer i en

fornemmet form, som tilbakekaller sanseopplevelsen fra erindringen og tillater en å erkjenne hvem en er (Braanaas, 1985, s. 200). Det er en handling som arbeider seg igjennom følelsesstrukturene og resulterer i erkjennelse og at vi fremstår *som mer bevisste, som mer oss selv*. Det frie skapende i hovedområdet kunst kan ut fra denne forståelsen ivareta uttrykksdimensjonen ved faget kunst og håndverk. Å gi uttrykk for noe ved hjelp av det visuelle språket særpreges av en skapende handling ut fra menneskets tanker, følelser og erfaringer. Witkin (1974) fokuserer på den subjektive prosessen der han løfter frem det individuelle og det kulturelle aspektet som en del av den skapende prosessen, men det er vanskelig å få øye på det sosiale aspektet i hans teori om den skapende prosess. Marner (2005) hevder at kreativiteten i dagens samfunn forventes å ha et mottakerperspektiv og ikke bare et skaperperspektiv. Løvlie (1990, s. 2) stiller seg kritisk til ekspressive teorier som privatiserer estetisk erfaring og overser den sosiale og kulturelle konteksten. Han argumenterer mot estetisk subjektivism, mot tanken om at senteret for erfaring og oppdragelse finnes i individets indre verden og ikke i handlingen og fullbyrdelsen. Løvlie (1990) bruker begrepet selvrealisering der det som realiseres, er det komplekse forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren. Drotner (2006) bruker metaforen «at skabe sig selv» for å beskrive hvordan estetiske prosesser kan bidra til selvidentitet gjennom det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet.

Det frie skapende arbeidet med sin estetiske selvrealiseringsprosess er viktig i vårt moderne samfunn der mennesket selv må søke oppgaver, samarbeid og konstruere livets mening. Giddens (1996, 1997) kaller det moderne selvet *et refleksivt prosjekt*, der enhver stadig må ta stilling til hvem en skal være, hva en skal gjøre, og hvordan en skal handle. *Refleksiv* betyr ifølge *Norsk ordbok* «tilbakevirkende eller tilbakevisende» (Guttu, 1998). Ordet refleksjon ble opprinnelig anvendt innenfor læren om optikk for å beskrive hvordan lyset ble kastet tilbake fra en blank overflate eller speil. *Refleksjon* kan tolkes som en aktivitet som mennesket driver med for å gi mening til noe. Slik sett er refleksjonen en aktiv prosess der en selv må ta initiativ for å se noe og skape mening. Giddens (1997) skiller mellom refleksiv handlingsovervåking og modernitetens refleksivitet. Refleksiv handlingsovervåking er en nødvendig forutsetning for modernitetens refleksivitet. Refleksiv handlingsovervåking er det alle gjør når handlinger blir gjort til gjenstand for ettertanke. Modernitetens refleksivitet innebærer selvrefleksjon. Det refleksive innebærer slik jeg forstår det, å se seg selv utenfra, å betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner. Aagre (2003, s. 56) beskriver denne selvovervåkingsprosessen som å innta et fugleperspektiv på egne handlinger, rutiner og tenkemåter.

Å skape bilder, skulpturer eller andre visuelle uttrykk er en form for iscenesettelse i det offentlige rom der elevene kan reflektere over egen subjektivitet og tilværelse. Estetisk iscenesettelse uttrykker en relasjon mellom kunst, psykologiske fenomener og sosial betydning (Dale, 2006, s. 68). Drotner (2006) har en subjektiv innfallsvinkel til sin forskning på ungdom og estetiske fritidsaktiviteter fordi, som hun sier, subjektive opplevelser er avgjørende når en utfolder seg estetisk. Illeris (2002a, 2002b) løfter frem en polysentrisk tilgang der klasserommet kan være et rom der elevene kan prøve ut ulike posisjoner eller «fra gang til gang blive enige om hvilken optik, man vælger at lægge på fx receptionen av et kunstværk, en utstilling, en fjærnsynsudsending, egne bildeproduksjoner osv.» (Illeris, 2002b, s. 43). Det er en spennende metodikk for en samtids- og fremtidsskole i det Säljö (2006, s. 209) beskriver som en polyfon verden der et stort antall ulike tolkningsfelleskap vil hevde sin rett til å ha spesifikke tolkningspraksiser. Dale (2006, s. 153) gir uttrykk for at vi har behov for en kunnskapsskole med estetisk oppdragelse i det refleksive moderne samfunnet, en oppdragelse forbundet med kreativ selvframstilling, utfoldelse og forandring.

Menneskelivets subjektivitet kan også erfares gjennom kunstopplevelser.

Den erkjennelse som er karakteristisk for kunsten, er menneskets selverkjennelse. Temaet er nettopp menneskers lidenskaper, drifter, ønsker, håp, deres opplevelse av sorg og glede, av kjærlighet og hat. Vi taler om menneskelivets subjektivitet (Dale, 2006, s 138–139).

Dale ser på kunstverket som livsviktig kunnskapsformidling fordi kunstverket uttrykker erkjennelser i eksemplarisk betydning og åpenbarer den gitte sosiale virkeligheten som vanligvis fornektes.

Selvidentitet er ikke noe som bare kommer av seg selv eller i kraft av ting som skjer, men derimot noe som kontinuerlig må skapes og opprettholdes gjennom språket (Giddens, 1996, s. 68). Møte med kunst er en reflektiv handling der selvidentitet er noe som skapes og opprettholdes gjennom det visuelle språket. Det frie skapende innebærer kommunikasjon. *Kommunikasjon* kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr «å gjøre noe felles eller knytte sammen» (Aschehoug & Gyldendal, 1983). Det visuelle språket knytter sammen det individuelle, det sosiale og det kulturelle gjennom *det frie skapende*. Språket er nøkkelen til vår felles kulturarv, «[...] det er gjennom kommunikasjon med andre i vår egen utviklingszone at vi blir delaktig i samfunnets kollektive erfaringer» (Säljö, 2006, s. 211). Kommunikasjon er å gjøre noe felles. Språket kan være både vendt utover mot andre og innover mot en selv.

Nettopp metaforen «indre samtale» er i et sosiokulturelt perspektiv et tiltalende bilde av hvordan tenkningen vår fungerer. Den peker på at de redskapene vi

benytter når vi tenker, kommer fra samtaler og kollektive aktiviteter, men at samtalepartneren i dette tilfelle er personen selv (Säljö, 2006, s. 41).

Klausen (1992) hevder at dersom endringer går så fort og er så gjennomgripende at ingenting føres videre til den neste generasjonen, gir det ingen mening å snakke om kultur. Han stiller spørsmål ved om vi tør bringe videre til våre barn forestillingen om at alt er under forandring, og at ingen absolutter finnes. Som pedagog, forsker og tenåringsmor registrerer jeg at verden er i stadig endring og det kan være lett å se mørkt på fremtiden, men jeg velger å ha en positiv tro på mennesket, på barnet, på hver enkelt ungdom som et kulturskapende vesen. «Det er i dette samspillet mellom oss selv, de kulturelle redskapene og våre ulike læringsmiljøer at våre måter å lære på blir formet; det er der vi får nøkler til viktige deler av vår kollektive erfaringer» (Säljö, 2006, s. 226). Hovedpersonene i Loes (1996) roman *Naiv Super* er på jakt etter egen identitet og er fortvilet over tradisjonsbruddet i vårt moderne samfunn. «Det jeg har mest brukt for, er en eldre mann. En læremester. En som kunne ha fortalt meg hvordan alt henger sammen [...] Alt tyder på at jeg må klare meg selv» (Loe, 1996, s. 36 og 37). Hovedpersonen savner det Ziehe (1999) betegner som primærerfaringer, ansikt-til-ansikt-relasjoner. Mediesamfunnet medfører at stadig mer kunnskap stilles til rådighet for barn og voksne. Ziehe (1999) hevder at refleksiviteten i dag får karakter av å være en selvvrurdering der speilbildet ikke er primærerfaringer, men sekundærerfaringer gjennom mediene. Det frie skapende med sin refleksive handling uttrykt i materialer er en primærerfaring der eleven er i dialog med seg selv, i dialog med materialer og i dialog med andre mennesker. Et fritt skapende arbeid i skolen kan gi elevene trening i å tenke divergent¹² i en verden der tvilen er et gjennomgående trekk ved den moderne kritiske fornuft som Giddens (1996) hevder. Å kunne takle det moderne livet krever fleksibilitet, kreativitet og en språklig bevisstgjøring der selvet må skapes gjennom språket. Drotner (2006) hevder at den estetiske praksis styrker evnen til å leve med modernitetens ambivalens.

Bruner (1999) sier vi trenger språklige verktøy for å tolke kulturen. Mennesket er et tolkende vesen som søker mening gjennom å tolke. Den hermeneutiske sirkel, der deler tolkes i lys av en helhet, ligger til grunn for all meningsdanning, hevder Bruner. Den hermeneutiske prosess gir oss evnen til å tolke mening inn i våre liv. Säljö (2006, s. 211) inntar et sosiokulturelt perspektiv og fremholder at vi skaper mening eller innhold gjennom å benytte kulturelle redskaper som hjelper oss til å «perspektivere» omverden i tråd med ulike forutsetninger. Dale (2006) fastholder at estetisk utfoldelse i hverdagslivet gir mulighet til å skape

12 Divergent og konvergent tenkning blir nærmere definert i punkt 2.4.2 Det modernes redning.

betydning. Det frie skapende gir rom for meningsskaping gjennom handling i ulike materialer.

Det frie skapende er ikke bare noe personlig, men noe *intersubjektivt*. Forskning på barnetegninger viser at barns bildeutvikling ikke bare følger et utviklingspsykologisk skjema, men blir påvirket av de bilder som vi finner i samfunnet, og av andre barn og ungdoms bilder (Köhler, 1982a; Köhler & Pedersen, 1978; Pedersen, 1999a, 1999b). Det skapende arbeidet er ikke isolert fra andre mennesker eller løsrevet fra tid og rom. Som mennesker står vi i relasjon til hverandre og vår kultur. Kunnskap er noe som blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Vi skaper ikke i et vakuum, men i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). Det sosiale og det kulturelle gir næring til det å skape. Det frie skapende har i dagens kontekst ikke bare et skapende perspektiv med vekt på det individuelle, men også et kommunikasjonsperspektiv der det sosiale og det kulturelle aspektet er en del av den skapende prosessen.

Klasserommet er et rom der ulike stemmer fra nåtid og fortid møtes. Når stemmer møter på denne måten, kallet Bakhtin (2005) dette en uendelig kjede av ytringer gjennom historien, menneskehetens store dialog om livet og verden. Elevene ytrer seg i dialog med andres ytringer, i en kultursammenheng, og står således i relasjon til det som er uttrykt tidligere. Det som skapes, bærer med seg et ekko av andres visuelle bildeuttrykk, tanker, erfaringer og formspråk. Det frie skapende handler om å skape mening sammen med andre og i dialog med kulturen. Ethvert visuelt uttrykk er i dialog med andres ytringer og bærer med seg spor av andre stemmer. Møter med kunst, opplevelser og skapende prosesser er med på å utvikle elevene som aktører i et individuelt og et sosialt identitetsprosjekt. Vår identitet skapes gjennom samhandling med andre.

Nielsen (2009) fremholder at samfunnsperspektivet har kommet tydeligere inn i dagens læreplan. «Demokrati og citizenship handler ikke bare om å avgi stemme ved valg, men om å kunne gjøre sin stemme hørt i ulike sammenhenger» (Nielsen, 2009, s. 112). Utsagnet poengterer at faget kunst og håndverk er et kommunikasjonsfag, gjennom skapende arbeid kan elevene uttrykke tanker, erfaringer og følelser. Det er et fag som ikke bare vektlegger skaperaspektet, men også mottakeraspektet. Hovedområdet kunst kan være et møtested for meningsskaping. Klasserommet kan være et sted der ulike stemmer kan bli hørt, der barn og unge får muligheten til å ytre seg, bli sett, hørt og få svar. I dagens samfunnskontekst der barnekonvensjonen gir retning for vår holdning til barn og unge, står ytringsfriheten sentralt i undervisningen. Barn og unge har rett til å si sin mening, rett til ytringsfrihet, ikke bare gjennom det verbale språket, men også gjennom det visuelle språket. Dette blir spesielt viktig i et samfunn der

bildespråket gjennom film, dvd, Internett og digitale spill er en så sentral del av barn og unges oppvekst. Læreren må tilrettelegge slik at elevene både får ytringsmuligheter ved hjelp av og kunnskap i visuell kommunikasjon. Kunnskap om form, farge, teknikk og materialer er grunnleggende for å kunne lage uttrykk gjennom skapende arbeid og opparbeide seg mottakerkompetanse. Denne sammenkoblingen mellom estetikk og ytringsfrihet kommer også frem i den svenske utredningen om kulturens rolle i skolen, *Kultur och estetik i skolan* (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 12). I rapporten hevdes det at skolen i informasjons- og mediasamfunnet har forlatt sin gamle rolle som kunnskapsformidler. Det nye utdanningsoppdraget for skolen i et kulturelt heterogent samfunn er å være en demokratisk offentlighet (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 11). Skolen er en kulturell møteplass for alle barn og unge, noe som gir fritt skapende arbeid en viktig rolle i utviklingen av vårt demokrati.

Fritt skapende arbeid er et begrep som henspiller på eleven som et selvstendig tenkende og skapende menneske i et sosiokulturelt perspektiv. Elevene er ikke bare passive mottakere av kultur, men aktive medskapere av kultur. Det frie skapende gjør kultur til noe levende som er i bevegelse. Jeg oppfatter det frie skapende i dagens kontekst som et dynamisk kulturbegrep der eleven som aktør er skapende. Eleven er en aktør der estetisk kompetanse kan være en kilde til «personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129).

Fritt skapende arbeid må i dagens skole forstås ut fra både en individuell, sosial og kulturell sammenheng. Den kulturhistoriske virksomhetsteorien, en samfunnsvitenskapelig teori om menneskets utvikling gjennom virksomhet, kan fungere som et teoriperspektiv for fritt skapende arbeid i hovedområdet kunst og for forskning på skapende arbeid i klasserommet generelt (se kap. 3).

2.4 Fagdidaktiske tendenser i det moderne

I dag eksisterer det en utbredt oppfatning om at det moderne samfunn beveger seg fra en tilstand til en annen, fra et fornuftsstyrt samfunn til et samfunn uten samlende fornuft, et postmoderne, postindustrielt risikosamfunn (Rasmussen, 1998, s. 7). Rasmussen (1998, s. 13) mener vi kan finne fire ulike hovedoppfatninger i debatten om det moderne: reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon.¹³ Disse fire hovedoppfatningene vil her være et utgangspunkt for å løfte frem aktuelle fagdidaktiske tendenser knyttet til

¹³ Den fjerde oppfatningen betegner egentlig Rasmussens (1998) begrep det moderne som emergent orden. Se punkt 2.4.4.

hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk. Det kan være at det er glidende overganger mellom noen av de fire hovedoppfatningene, men de vil bli brukt som et konstruert hjelpemiddel for å kunne sjalte ut noen av de fagdidaktiske tendensene som rører seg i vår samtid. Fremstillingen tar ikke mål av seg til å gi en fullstendig fagdidaktisk oversikt, men antyder noen tendenser med utgangspunkt i utvalgte tidsaktuelle tekster samt forskning som gjør det mulig å se sammenhengen mellom fagdidaktikken og den moderne tid vi lever i.

2.4.1 En reaktualisering av det førmoderne

I debatten om det moderne finner vi det Rasmussen (1998, s. 14) betegner som en lengselsfull reaktualisering av førmoderne sikkerheter. Det moderne er i en krise, fellesverdier og felles kulturarv synes å gå i oppløsning. Å gi større rom for kulturarven i undervisningen og kanonisere fagstoff i skolen blir løftet frem som betydningsfullt for samfunnet og individet i denne oppfatningen av det moderne. Aure (2005) bruker begrepet *danningsteoretisk kunstdidaktikk* for å betegne en didaktisk idestrømning som vektlegger det å føre elevene inn i samfunnets kulturelt gitte verdigrunnlag.

Læreplanverket av 1997 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) er et godt eksempel på denne oppfatningen av det moderne. Planen inneholder nasjonale felleskrav og et felles nasjonalt lærestoff. I fagplanen for kunst og håndverk er det kunsthistoriske fagstoffet løftet frem, der vektleggingen av ulike kunstnernavn og kunstperioder kan betraktes som en form for kanonisering. Kunstnernavnene i fagplanen var mønstergyldige og skulle stå som representanter for vår felles kulturarv og være en del av elevenes allmenndanning. Denne eksemplariske fagkanonen skulle føre elevene inn i samfunnets visuelle kulturarv. Reaktualiseringen av den moderne sikkerheten i den gjeldende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) er ikke rettet mot kulturinnholdet, men mot felles nasjonale kunnskapsmål og grunnleggende ferdigheter. I disse tider der PISA viser at norske elever ligger under OECD-gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO, 2010), reaktualiseres ideen om utdanning gjennom kunstfag. Begrepet *utdanning gjennom kunstfag* blir brukt om utdanning der kunstnerisk aktivitet blir brukt som hjelpemiddel for å nå mål i andre fag. Bamford (2008, s. 12) har drevet et internasjonalt forskningsprosjekt om kunstfagenes betydning i utdanning og hevder at utdanning gjennom kunstfag kan øke den akademiske prestasjonen, redusere uviljen mot skolen og fremme positiv kognitiv overføring.

Rasmussen (1998) hevder at reaktualisering av det moderne tar form av at visse kunnskaper er viktige å videreformidle. Vi kan se Halvorsens (1996, 2001, 2004) forskning knyttet til kulturformidling i skolen i lys av denne oppfatningen

av det moderne. Hun beskriver læreren som den viktigste kulturformidleren i samfunnet. *Kulturarven oppfattes som et skattkammer* som gir grunnlag for å forstå samtiden og samtidig se både bakover og fremover (Halvorsen, 2001, s. 18). Skolens overføring av en gitt kulturarv blir ut fra dette synspunktet et sentralt ledd i det å bygge kultur. Høhr og Pedersen (1996) gir uttrykk for at kulturarven er viktig for barn og unge fordi den gir både næring og læring i identitetsprosessen.

Ifølge Dale (2006, s. 139–140) er et av poengene med en estetisk oppdragelse å gjøre elevene mottakelige for den virkelighet som bryter seg frem i kunstverket. Kunstverk blir beskrevet som bærere av *et betydningsmaterieell* som fremstiller det som kan gjenfinnes i den foreliggende virkelighet, som menneskers handlinger, tanker, følelser, drømmer og fantasier. Møter med kunst kan åpne opp for nye muligheter som innebærer en fornyet erkjennelse av virkeligheten. Kunstverket uttrykker eksistensielle dimensjoner i menneskelivet i eksemplarisk betydning og inneholder dermed viktig livskunnskap. Kunst kan meddele en innsikt som ikke kan meddeles i noe annet språk. Østbye (2007, s. 13) er inne på lignende tanker og påstår at å bevisst rette oppmerksomheten mot kunstoplevelser kan bidra til økt livsforståelse og styrket livsmestring. Hun har introdusert filosofering, der undring og fabulering er en viktig bestanddel, som en metode barna kan bruke i sine kunstmøter. Østbye (2008, s. 78) hevder at «undring og fabulering på opplevelsesbasert grunnlag fremstår som uttrykk for aktiviteter som er livsnødvendige for å opprettholde balansen i menneskenes liv». Skjønnhet er en kilde til undring, med skjønnhetserfaring følger ikke bare visshet, men også nye spørsmål, hevder Jørgensen (2006, s. 215) som har en skjønnhetsfilosofisk inngang til kunsten. Dale (2006, s. 192) fremholder at en av kunstens oppgaver i det refleksive moderne er å gjenskape livets skjønnhet, og han fastholder skjønnhet som en sentral kategori i en moderne estetikk. I det refleksive moderne kan kunst utøve magi, den kan trollbinde menneskene, sier Dale (2006, s. 140). Ziehe og Stubenrauch (1999) snakker om usedvanlige læreprosesser. Den eksistensielle tendensen vi ser hos Dale (2006) og Østbye (2008), kan vi også finne igjen i bildepedagogikken til Høhr og Pedersen (1996) som hevder at tematikken vi velger i bildeundervisningen, burde være av eksistensiell betydning for barn og unge i dag. Det kunsthistoriske innholdet bør fokusere på eksistensielle temaer som kan være utgangspunkt for læring og til inspirasjon (Høhr & Pedersen, 1996, s. 89). Illeris (2002, s. 201–202) kritiserer Pedersens eksistensielle tematikk i bildepedagogikken og sier at dette er en psykologisk orientert og erkjennelsesteoretisk virkelighetsforståelse som fastholder en essensialisme. Essensialisme er en virkelighetsforståelse som bygger på en forestilling om at der finnes noe annet, dypere og mer universelt bak fenomenenes fremtredelsesformer (Illeris, 2002b, s. 16). Skandinavisk

bildepedagogikk har ifølge Illeris (2002b, s. 216) blitt sperret inne i nye essensialistisk orienterte konstruksjoner. Lindberg (1991, s. 16) kaller dette «uppfostrarhållningen» som er forbundet med opplysningsdrømmen som vil hjelpe elevene til å ta imot kunstverket og «stiga mot ljuset».

*Kunstmøter er danningens topos*¹⁴, påstår Østbye (2007, s. 43) med utgangspunkt i sin forskning om barn, kunst og danning. Det betyr at danningen skjer på steder eller gjennom temaer eller i situasjoner der barn møter kunst. Kunstmøter gir muligheter for bevegelse, motstand og overskridende forandringer. Csikszentmihalyi (1999) bruker betegnelsen «flow». *Flow* er en tilstand der aktøren flyter med sin egen rytme og er mest mulig til stede i den aktuelle aktiviteten. Dale (2006, s. 187) viser til Vygotskij (1971) som sammenligner estetisk erfaring med miraklet i Bibelen der vann blir til vin. Vygotskij (1971) snakker om «miracle of art» der kunst frigjør psykisk energi ved å vise oss at det eksisterer urealistiske momenter i livet. Estetisk erfaring med kunst frigjør sterke lidenskaper som ikke finner uttrykk i det normale i hverdagslivet. Lindberg (1991, s. 16) beskriver dette som en karismatisk holdning som innebærer «idealtypisk en total subjektivering».

Ifølge Aure (2009) kan de fagdidaktiske tendensene nevnt over betraktes som et *opplevelsesorientert læringsyn* fordi søkelyset er rettet inn mot barnets opplevelse av undervisningsprosessen. Dette er en fagdidaktikk som blant annet kan knyttes til Dewey (1980, 1996b, 2008), Read (1956), Lowenfeld og Brittain (1976) og deres utviklingspsykologiske syn på barn, vektlegging av barnets møte med materialer og skapende arbeids betydning for den personlige utviklingen og kunstens sosialiseringsfunksjon. Pragmatisme (Dewey, 1980, 1996b, 2008) forstått som handlingsfilosofi der erkjennelse er en del av praksis, kan karakteriseres som opplevelsesorientert fagdidaktikk. Også en fagdidaktikk som bygger på Witkin (1974) og Ross (1978) som hevder at sansene står sentralt i undervisningen, eller at arbeid med kunstoffag er en sanselig erfaring, kan karakteriseres som en opplevelsesorientert fagdidaktikk. Ross (Ross & Bradnack, 1978, s. 65) hevder at vi gjennom sansene får inntrykk fra omgivelsene, vi får kunnskap om materialer, og det er avhengig av sansene om vi makter å føre en ekspressiv impuls frem til en sanselig fornemmet form. Merleau-Ponty (1999) inntar også et opplevelsesorientert syn på læring idet han hevder kroppen er basis for erfaring, der kroppen er vår primære forståelseshorisont. Opplevelse er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen. Duesund (2003, s. 24) hevder med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1999) kroppsfenomenologi at barn i vår samtid må få egne erfaringer og mulighet til å utforske verden på egen hånd. I den moderne rasjonalitetens navn kan vi

14 Topi kommer av det greske ordet som betyr «sted eller situasjoner».

«komme i skade for å presentere barnet for fortolkninger og analyser av erfaringer og opplevelser før barnet selv har fått anledning til å gjøre dem» (Duesund, 2003, s. 24). Faget kunst og håndverk bygger på et opplevelsorientert læringssyn der handling i materialer står sentralt for elevenes forståelse. I fagplanen kan vi lese at «[...] å gi form til opplevelser og utvikle produkter står sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129).

I en tidligere artikkel bruker Aure (2005) begrepet *dialogforankret kunstdidaktikk* for å betegne en retning som vektlegger elevenes individuelle forutsetninger og dialog som grunnlag for undervisning og læring. Dette er i tråd med Buber (1967) som også legger dialog til grunn for undervisning og fremhever et likeverdig forhold mellom lærer og elev.

2.4.2 Det modernes redning

Det modernes redning er en betegnelse på den andre av de fire ulike hovedoppfatningene i debatten om det moderne (reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon). Også her finner vi en bekymring over oppbrudd og oppløsning av verdier (Rasmussen, 1998, s. 16).

Rasmussen henviser til Negt (1987) som beskriver nedbrytingsprosessen i samfunnet ved å si at institusjonene, de subjektive innstillingene, verdisystemene og oppdragsmønstrene er utsatt for erosjon. Ifølge Rasmussen (1998) setter Negt (1987) denne tanken inn i en pedagogisk sammenheng der det legges vekt på elevens myndighet, autonomi og selvstendighet med den hensikt å styrke elevenes subjektive selvstendige læring som en motvekt til nedbrytingsprosessen i samfunnet. Elevene må styrkes ved å bli *kommunikativt kompetente eller handlingskompetente*. Dette synet medfører en fagdidaktikk som kan beskrives som en form for «formalretradisjonering» med vekt på det å lære og bruke det visuelle språket. Denne oppfatningen finner vi igjen hos Dale (2006, s. 46) idet han hevder at oppdragelsen har kommunikasjon som uttrykksform. En vesentlig begrunnelse for oppdragelse er å utvikle elevenes kompetanse og rasjonalitet. «Rasjonalitet utvikles ved at barna øves i handlemåter som gjør dem myndige innenfor de livsformer, de språkspill de vokser opp i. Rasjonalitet er her knyttet til handlingsdyktighet» (Dale, 2006, s. 46). Å styrke elevenes visuelle kompetanse både som mottaker og sender er derfor viktig for at eleven skal kunne være handlingsdyktig i et samfunn der det visuelle språket er en viktig del av hverdagen.

Dette kommer også til uttrykk i den fagplanen som gjelder i dag, som vektlegger at kunnskap om form, farge og komposisjon er «avgjørende for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2006,

s. 129). Kunst og håndverk er et kommunikasjonsfag der det visuelle språket står sentralt. Säljö (2006, s. 183) hevder at tekst og bilder er former for mediering som er beslektet fordi de utgjør eksternalisering av menneskelige ideer, forestillinger og informasjon. Språket er et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Det er bindeleddet mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Språket er et redskap for handling i kulturelle praksiser. Språket er broen mellom det ytre og det indre (Säljö, 2007, s. 89). Elevene skal ifølge grunnskolens fagplan «gi form til opplevelser og utvikle produkter» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 111), dette er en medierende prosess der elevene møter ulike artefakter. Språk, tanke og menneskelig virksomhet har et dialektisk møte gjennom skapende praksis.

Ziehe (1993, 1999) bruker begrepet *kulturell frisetting* for å beskrive den tiden vi lever i. Å være menneske i dag innebærer ikke bare vanskeligheter i form av økte orienteringsproblemer og kaos på grunn av manglende holdepunkter, vi har også større frihet og økt fleksibilitet enn før. Å gå inn i skapende prosesser, utvikle ideer og kommunisere gjennom det visuelle språket handler også om handlingsdyktighet der frihet og fleksibilitet er en del av prosessen mot et visuelt uttrykk som styrker elevenes subjektive selvstendige læring, en frihet der leken kan stå sentralt. Ulvestad (2001, s. 28) definerer med utgangspunkt i Guilfords (1967) teorier om divergent og konvergent tenkning kreativitet som evnen til å skape og vurdere det skapte. Det å skape er en divergent praksis som kjennetegnes av uorden, kaos og uforutsigbarhet, lek, assosiasjoner og det å produsere ideer uten at de bedømmes. Konvergent praksis er å analysere, sammenligne og bedømme og er således en mer målrettet virksomhet. Divergent tenkning kjennetegnes av originalitet, idériksomhet, fleksibilitet og spontanitet, mens konvergent tenkning som bygger på logiske argumenter, kjennetegnes av å være vurderende og reflekterende. Den konvergente tenkningen er fundamentet for divergent tenkning. Skapende prosesser, divergent og konvergent praksis, i faget kunst og håndverk kan være en læringsarena for dagens unge for å takle den økte friheten og fleksibiliteten i det moderne samfunn.

Dale (2006) løfter kommunikativ kompetanse opp fra et individuelt plan og setter den inn i et større samfunnsperspektiv. Kommunikasjon er å gjøre noe felles, og kommunikativ kompetanse handler om «å vekke og utvikle de fysiske, intellektuelle og moralske vaner som er nødvendig for å opprettholde et samfunn i betydning pluralitet av fellesskap» (2006, s. 46). Oppdragelsens hensikt er å gjøre noe felles og har derfor kommunikasjon som sin uttrykksform (Dale, 1980, s. 83). Kommunikativ kompetanse er vesentlig for å kunne bli fullverdige deltakere i det samfunnslivet. Dette kan vi også lese hos Borgen (2002, s. 194) som mener at barns møte med kunst bør få mer preg av å være et demokratiseringsprosjekt. Hun (2001, s. 15) hevder at didaktisk tenkning i

skolen er viktig fordi kunst forstått som kulturell praksis forutsetter en begrunnelse knyttet til demokratiseringsprosjektet i det moderne. Borgen (2001, s. 15) påstår at skolens kunstformidling primært er individ- og verkorientert. Kunstformidlingen i skolen har frem til i dag handlet om det subjektive og om individuelle prosesser hos barn og kunstnere. Dette fungerer hvis formålet er å konsentrere seg om opplevelsen, men hvis en vil bidra til læring og kunnskap om et område i samfunnet, krever det mindre vekt på det å være i opplevelsen. Borgen (2009b) hevder at faget kunst og håndverk i altfor stor grad befinner seg i en individuell skapende boble. En av utfordringene til faget er derfor å kobles til samfunnet og ikke bare være rettet mot individuell erfaring og individuelt ansvar. Faget legger for stor vekt på den karismatiske kunstnermyten med søkelys på den enkelte elev istedenfor gleden fellesskapet gir. Barn og unge blir innkapslet som helliggjorte kulturprodusenter i skolen, noe som på sikt vil skape et samfunnsproblem. Skolen har et ambivalent forhold til eleven som aktør fordi eleven skal være både deltaker og mottaker (Borgen, 2001). Ifølge Borgen (2009b) har barn og unge behov for å delta i den store kommunikasjonen gjennom kulturelle aktiviteter. Det må utvikles en didaktikk og undervisningsmetoder som styrker alle elevene. Thavenius (2004c, s. 219–235) hevder at kunsten og den kunstnerlige frihet kan være en hjelp til å forandre skolen – da i retning av en demokratisk offentlighet – fordi kunsten bærer på en radikal arv med en sprengkraft som først og fremst ligger i retten til ytre seg. Kunstens metode kjennetegnes av å være åpen, spørrende og kritisk.

2.4.3 Den postmoderne hengivelsen

Den tredje oppfatningen i debatten om det moderne har fått betegnelsen den postmoderne hengivelse. Her hevdes det at vi nå befinner oss i det postmoderne, en periode som ligger etter eller skiller seg ut fra det moderne (Rasmussen, 1998, s. 19).

Aure (2005) bruker betegnelsen *relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk* for å beskrive en didaktikk som har en postmodernistisk orientering. Modernismens verkinterne forståelse av et bilde der meningen med kunstverket ligger i verket, blir forkastet, og perspektivet rettes mot relasjonene mellom innholdet, det situasjonsbestemte og verkets evne til samspill med betrakteren. Bildeforståelsen ligger ikke realisert i bildet, men konstrueres etter ulike kontekster og fortolkningspraksiser. Dette er en didaktikk som bygger på *et relasjonsorientert læringsyn* der kjennskap til kunst utvikles gjennom åpne kommunikative, erkjennelsesmessige og fortolkende praksiser (Aure, Illeris & Ötregren, 2009).

Det relasjonelle elementet i denne didaktikken kan spores tilbake til Deweys (1980) pragmatisme. Pragmatisk estetikk er i vår postmoderne tid videreført av nypragmatikere som Shusterman og Rorty (Christensen, 2000). Pragmatismen

har et læringssyn som medfører at læreren utfordres til å skape en sammenheng mellom kunst og elevenes erfaringsverden. Dewey (1980) definerer da også kunstverket som en *interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket*. Videre knytter pragmatisk estetikk kunsten til livet: Kunstverket som objekt er ikke det interessante, kunstverket er det som oppstår i samspillet mellom verket og betrakteren, målet er en sanselig opplevelse der følelser og intellekt har like stor verdi. Et møte med kunst er således å være i aktivitet i og med kunsten. Opplevelsen blir til erfaring ved et dynamisk samspill mellom verket og betrakteren.

Tar vi en titt på moderne kunst fra 1990-årene, blir den beskrevet som relasjonell der verket fremkaller møter og gjør avtaler og styrer sin egen tidstilstand. Bourriaud (2007, s. 17) beskriver relasjonell kunst som en kunst som tar «sfæren av menneskelig samhandling og den sosiale sammenheng som teoretisk horisont». Kunst er ifølge Bourriaud en møtetilstand som ikke bare medfører visuell persepsjon, men som trekker inn hele betrakterens kropp, historie og atferd. Samtidskunst fordrer en pluralistisk og relasjonsorientert tilnærming for at betrakteren skal kunne gripe verkets egenart og funksjon. Borgen (2001, s. 11) konstaterer at å forholde seg til kunst er noe en i dag ikke bare gjør ved å se på kunst, men ved å forholde seg til kunsten gjennom språk, handlinger og kroppens posisjonering. Aure (2005) beskriver den relasjonell-pluralistiske didaktikken som dialogisk og henviser til Bakhtin (2003a, 2003b, 2005) som avviser den semiotiske avlesningstradisjonen fordi den oppfatter språket som en statisk størrelse fjernt fra ulike individers praktiske bruk, og som hevder at hele menneskets eksistens er dialogisk der forholdet mellom jeg og den andre er vesentlig. Bakhtin (1991a, 2003a) bruker begrepet *polyfoni* for å uttrykke sameksistensen av mange stemmer og den dialogiske interaksjonen mellom dem. Denne flerstemmigheten kommer, slik jeg ser det, frem i begrepet *pluralisme*, som ifølge ordboken betyr «filosofisk lære som anser virkeligheten som et samvirke mellom flere selvstendige prinsipper» (Guttu, 1998).

Deweys tanker er fortsatt levende og tidsaktuelle. Dale (2006, s. 59) anser Dewey for å være en grunnleggende kilde til tanker om oppdragelse i det postmoderne. Dewey (1980, 2008) argumenterer for at kunst og estetisk erfaring kan forstås ut fra hvordan vi erfarer generelt. Han skiller mellom erfaring og *en erfaring*, der *en erfaring* kjennetegnes av det vi erfarer for å nå frem til fullbyrdelsen, det han kaller en estetisk erfaring. Å erfare er som å puste, en tar inn og slipper ut. En erfaring består av faser der en gjennomgår noe slik at konsekvensen av tidligere aktivitet absorberes. Erfaring skapes i selve erfarings situasjonen i en gitt sosial og kulturell kontekst, det kontekstuelle og relasjonelle kjennetegner med andre ord erfaringen. Dewey (1996b) hevder at erfaring er noe vi gjør og gjennomgår. Erfaring har en aktiv side der det å gjøre

en erfaring er å forsøke eller eksperimentere, og en passiv side der en blir utsatt for inntrykk. I erfaringssituasjonen er det en relasjon mellom «kunst som produksjon på den ene siden og persepsjon og verdsetting som nytelse på den andre siden» (Dewey, 2008, s. 205). Dialog med kunst er en sammensatt prosess der det skapende, reseptive og kommunikative er knyttet sammen til en helhetlig estetisk erfaring.

Løvlie (1990) videreutvikler Deweys tanker gjennom det han betegner som den *transformative estetiske teori* som vektlegger at den estetiske erfaringen skapes i selve erfaringsprosessen.

Ifølge Løvlie (1990) kan vi skille mellom tre ulike teorier om estetisk erfaring: den mimetiske, den ekspressive og den transformative. Den mimetiske teorien ser på kunst som mimesis eller etterligning, den ser på verket som et vesen eller en autoritet. Den ekspressive teorien knytter estetisk erfaring til barnets natur, til en subjektiv indre skaperkraft. I motsetning til dette setter den transformative teorien estetisk erfaring inn i en sosial og kulturell kontekst som kjennetegnes av deltakelse og kommunikasjon. Den sosiale og kulturelle konteksten er sentral for barn og ungdoms dialog med kunst i klasserommet – en relasjonell prosess der erfaring ikke høyner seg i en spiss, men «den brer seg snarere i sirkler; livet er ingen himmelstige, men heller et kaleidoskop» (Løvlie, 1990, s. 10).

Illeris (2002b) bruker begrepet *en postmoderne optikk* på en relasjonelt orientert billedpedagogikk. En postmoderne optikk baserer seg ifølge Illeris (2002b, s. 217) på en forestilling om at det ikke eksisterer noe annet bak virkelighetens fremtredelsesformer. I bildeproduksjon og bildepersepsjon er det selve fremtredelsesformene, fortellingene, bildene, begrepene og de posisjoner som vi mennesker inntar i forskjellige relasjoner, som utgjør den virkeligheten vi må forholde oss til. Rasmussen (1998, s. 20) uttrykker at en slik forståelse bygger på en vantro overfor metafortellingen, og henviser til Lyotard (1996) som sier at de store fortellingene har mistet sin troverdighet. Ifølge Lyotard er dette en oppgivelse av platonske ideer om sannhet, objektivitet, fornuft og sikkerhet der den kulturelle produksjon oppløser seg i en rekke lokale fortellinger og språkspill. En optikk er ifølge Illeris (2002b, s. 13) et bevisst konstruert blikk på verden. En didaktikk som tar utgangspunkt i en postmoderne optikk, åpner opp for at elevene kan iscenesette seg selv ved å innta forskjellige optikker. Slik kan nye lokale fortellinger oppstå i relasjonen mellom mennesket og kunstverket. Gjennom å bevisst innta ulike optikker kan elevene reflektere over og bli «oppmerksom på hvorledes virkeligheten konstrueres» (Illeris, 2002b, s. 265). Identitetsspørsmålet er knyttet til iscenesettelse. Rasmussen (1998, s. 20) hevder at innenfor denne oppfatningen av det postmoderne kan spørsmålet om identitet sammenlignes med kameleonens evne til å skifte farge etter omgivelsene ved at i

en postmoderne optikk er identitet først og fremst noe en konstruerer og opplever i relasjoner. Illeris (2002b, s. 219) fremstiller det nærmest som et teaterstykke: «[H]vis jeg (spiller at jeg) gjør eller siger dette, hva gjør eller siger (spiller) du?» Illeris (2002b, s. 245) innlemmer det hun kaller en aktiv relasjonisme, i sitt syn på billedproduksjon. Billedproduksjon sett ut fra dette ståstedet er ikke noe en gjør for «at manifestere 'sig selv' eller for at representere den ydre verden, men for at være i relation – med billedet, med de andre (være sammen i relationen) – og med konteksten» (Illeris, 2002b, s. 245). Å skape bilder handler ifølge Illeris ikke først og fremst om å gi uttrykk for en indre verden, å imitere den ytre verden eller for å kommunisere i en bestemt hensikt. «Det er snarere for at relatere til billedets verden, som den tager sig ud i den konkrete visuelle begivenhed» (Illeris, 2002b, s. 245). Det er en antiessensialistisk optikk som arbeider med forestillingen om posisjoner og ikke om subjekt og objekter.

Det narrative aspektet trer frem i en fagdidaktikk som er relasjonell. I relasjonen mellom elevene og kunstverk fødes nye fortellinger. Bruner (1999) hevder at mening skapes i møter med verden i en narrativ form, der det narrative blir sett på som en mulighet mennesket har til å skape mening i tilværelsen. Det narrative blir middel til selvforståelse, sammenheng og tilværelsesforståelse. Giddens (1996) hevder at selvet skapes og gjenskapes gjennom fortellinger. Den narrative formen er velegnet til å formidle opplevelser og erfaringer på en måte som avspeiler den fortellendes bevissthet, og som dermed gir grunnlag for å skape ny mening. Å skape mening og sammenheng anser Hohn og Pedersen (1996, s. 25) som den mest grunnleggende funksjonen ved det estetiske. Det estetiske utgjør en særegen erfaringsform, «[d]et representerer helheden i oplevelsen af verden og gør, at den ikke smuldrer i usammenhengende fakta-bidder» (Hohn & Pedersen, 1996, s. 25). Bruner (1986) hevder at det å bevege seg bort fra hverdagsreferansene og inn i mulighetenes verden, det han kaller *possible worlds*, er viktig for meningsskapning. Vår virkelighet konstrueres gjennom symbolsystem som finnes tilgjengelig i vår kultur. Møter med kunst er identitetsskapning der en bruker både det verbale og det visuelle språket som verktøy til å fortolke, forstå og gi mening til livet. Meisner Christensen (2000) hevder med utgangspunkt i Bruner at når bildeskapende arbeid foregår i en kulturell kontekst, skapes det der grunnlag for danning av mening fordi det er i den kulturelle konteksten en har mulighet til å sammenligne det subjektive med det andre har fremstilt, og dermed se betydningen av det.

I tråd med en fagdidaktikk som vektlegger betydningen av et relasjonelt møte med kunstverk og det narrative aspektet i undervisningen, stiller Kjeldsen (2006) seg kritisk til bruk av PowerPoint, som han hevder er et av de vanligste hjelpemidlene i undervisningen fra grunnskole til universitetet. PowerPoint

bidrar til å gjøre undervisningen antinarrativ og antikonkretuell. «The software makes us think and speak in isolated blocks, instead of in coherent context, totalities, narratives or linear reasoning» (Kjeldsen, 2006, s. 4).

2.4.4 Det moderne som transformasjon

Den fjerde oppfatningen av det moderne samfunn betegner Rasmussen (1998, s. 22–24) som «emergent orden». Det er vanskelig å finne en god norsk oversettelse av emergent orden, men på bakgrunn av Rasmussen (1998, s. 13) som skriver at emergent orden bygger på en forståelse av det moderne samfunnet som «en orden som er under konstant transformasjon», har jeg valgt å kalle den fjerde oppfatningen av det moderne *som transformasjon*. Ifølge engelsk ordbok betyr *emergent* «å dukke opp, komme frem» eller «frembrytende» (Henriksen & Haslerud). Emergent orden kan forstås som ulike situasjonstegn som dukker opp og endrer seg eller transformeres i tråd med samfunnets utvikling. Samfunnet forklares ikke lenger ut fra et overordnet prinsipp eller ut fra en sannhet.

Rasmussen henviser til Luhmann (Luhmann i Rasmussen, 1998, s. 23) sin beskrivelse av samfunnet som senterløst med mange utsiktspunkter. I et slikt samfunn finnes et sterkt behov for refleksivitet som en erstatning for det modernes sikkerhet. Beck (2003) hevder at vi nå befinner oss i moderniseringen av det moderne, det han kaller det *refleksive moderne samfunn*. Den enkelte er overlatt til sine egne valg og henvist til refleksjon. Refleksivitet innebærer som sagt ifølge Giddens (1997, 1997) å se seg selv utenfra, å betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner, og identitet erfares ikke lenger som noe som en overtar fra forrige generasjon, men noe som en selv skaper. Tradisjonsstrømmen er brutt av det refleksive moderne. Beck (2003) snakker om tvangen til å ta ulike avgjørelser og tvangen til individualisering og pluralisering mot en bakgrunn av usikkerhet og uvisshet. Dale (2006) hevder at i det refleksive moderne må individet selv sikre seg biografisk mening fordi samfunnet i dag ikke gir oss en tradisjonell semantikk som sikrer sammenheng og mening i våre liv. *Identitetsarbeidet er et prosjekt*, «et bilde man vil skissere, og en fremtid man vil virkeliggjøre» (Dale, 2006, s. 68). Estetisk iscenesettelse av selvet blir det fagdidaktiske svaret Dale gir på hvordan en kan mestre usikkerheten på hvem man er eller skal være. Menneskets ekspressivitet manifesterer seg i kulturelle kunstprodukter.

Men Dale (2006, s. 70) understreker at det er viktig for estetisk oppdragelse i det refleksive moderne å svekke tendensen til å psykologisere estetikken. En bør altså unngå at estetikken bare skal tjene et psykisk formål. Løvlie (1990) argumenterer også mot en subjektivering der senteret i erfaringen og oppdragelsen finnes i individets indre verden. Identiteten har ingen indre kjerne.

Individet omdanner seg i en prosess der det ikke finner tilbake til noe egentlig selv, men «snarere objektiviserer seg i en utsatt og risikabel verden» (Løvlie, 1990, s. 7). I estetisk iscenesettelse blir presentasjonen et formidlingsledd mellom den sosiale betydningen av atferden og jegets subjektivitet. Selvfremstilling er handlinger mellom aktører som utgjør et publikum for hverandre. Denne sosiale og kommunikative dimensjonen fremheves også av Rasmussen (1998, s. 23) som hevder at refleksiviteten bare kan muliggjøres gjennom kommunikativt samspill med andre. Dale (2006, s. 71) argumenterer for at elevene møter ulike kunstverk i skolen fordi elevene gjennom slike møter kan bli seg bevisst stilegenskaper og estetiske uttrykk som kan brukes som en del av selvfremstillingen.

Rasmussen (1998, s. 23) bruker speilet som metafor for selvrefleksjon. Speilmetaforen gir et bilde av en aktiv prosess fordi en selv må ta initiativ for å se noe i speilet. Hva dette speilet består av, vil ha betydning for selvrefleksjonen. Dale (2006, s. 155) bruker på lignende vis metaforen speil idet han sier at i det refleksive moderne er kunst et speil for identitetsdannelsen. Speiling er en metafor også Østbye (2007, s. 53) tyr til for å sette ord på kunstmøter og identitetsdanning. Det skjer noe i møtet mellom kunstobjektet og betrakteren. Kunstuttrykket blir avhengig av den som stiller seg foran speilet. Speilmetaforen kan brukes i relasjonell didaktikk der bildeforståelsen ligger realisert i selve møtet mellom mennesket og kunsten. Dale og Østbye fokuserer på at å speile seg i kunst skaper muligheter for transformasjon. Møtet med kunst kan dermed være en viktig del av *det moderne samfunn som transformasjon*.

Løvlie (2003, s. 347) hevder at danning i klassisk tradisjon inneholdt to elementer: «[s]elvets kraft og uttrykk og kulturens makt og påvirkning». Men i vårt moderne samfunn har danning et tredje element, transformasjonen eller den poetiske «foredlingen av forholdet mellom selvet og kulturen». Danning i det postmoderne samfunn er teknokulturell danning, påstår Løvlie. Dagens teknologi utfordrer pedagogikken til å tenke på helt nye måter. Oppgaven blir å transformere det klassiske dannelsesbegrepets triade – som består av selvet, verden og forvandlingen – til «grensesnittet for teknologi og humanitet og for subjektet som distribuert og situert» (Løvlie, 2003, s. 371). Danningens dynamikk finnes i det Løvlie betegner som *grensesnittet*. Grensesnittet er der mennesket og maskinen møtes, eller der selvet og kulturen møtes (Løvlie, 2003, s. 348). Internett og mobiltelefon er en del av de unges hverdagskultur. Å reise på en gammeldags norsk hyttetur uten internettoppkobling der en ikke kan kommunisere via Facebook, er nærmest å betrakte som en livskrise for dem. Lærere i den videregående skole klager over at elevene ikke følger med i undervisningen fordi ungdommene henger på nettet i timene. Ungdom lever i grensesnittet, og de formes som personer samtidig som de former verden, sier

Løvlie. Teknokulturen er møtestedets kultur, og dette bør fagdidaktikken ta høyde for ved å finne nye steder for kommunikasjon. Grensesnittet er ifølge Løvlie (2003) med på å skape en eksistensiell uro som tvinger oss til å finne nye steder for kommunikasjon.

Foruten det digitale bruker Løvlie (2000) stikkordet *det flerkulturelle* for å beskrive den postmoderne tilstand – en tilstand der kunnskap, autoritet og pedagogiske målsettinger er tvetydige størrelser preget av motsetninger og motsigelser. Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, noe som utfordrer dannelsesbegrepet. Det flerkulturelle består blant annet av bevisstheten om at tradisjonen ikke lenger er den eneste autoriteten, i den opprinnelige betydningen av å være kilde til makt og vekst. Løvlie (2000, s. 213) hevder at det flerkulturelle utfordrer opplysningens idè om en universell fornuft og romantikkens idè om en autoritativ nasjonal kulturarv. Videre hevdes det at den postmoderne tid fordrer et utvidet dannelsesbegrep som inneholder tanken om forskjellighet, der «den dannede personen er hun som evner å leve på den grensen der motsetningene mellom enhet og flerhet spiller seg ut» (Løvlie, 2000, s. 213).

2.4.5 I spillet mellom kontraster og motsigelser

De fire hovedoppfatningene av det postmoderne viser oss at de fagdidaktiske tendensene er mange og består av motsigelser. Kulturarv, kulturell frigjøring, det flerkulturelle, differens, skjønnhet, antiessensialisme, opplevelsesorientert optikk, relasjonell, eksistensiell, undring, kommunikativ kompetanse, demokrati, ytring, polyfoni, meningsskaping, narrativ, kontekstuell, dialog, pragmatisk, refleksiv handlingskompetanse, selvstendighet, iscenesettelse, identitet som prosjekt, transformativ er et utdrag av de ord som blir brukt i dagens fagdidaktiske diskurs og gir i sin mangfoldighet et godt bilde på de didaktiske tendenser vi finner i vår samtid. «Refleksiv moderne estetisk oppdragelse vil bevege seg i spillet mellom kontraster, mellom motsigelser, mellom det 'antikke', det evige og den nye verden, 'Amerika'», sier Dale (2006, s. 219) og oppsummerer dermed de kunstdidaktiske tendensene i det moderne.

Rasmussen (1998) hevder at *konstruktivistisk læringsteori* er et fellestrekk for fagdidaktiske tendenser i vår samtid, og at det er økt interesse for konstruktivistiske læringsteorier på grunn av den sterke individualiseringen i det refleksive moderne samfunnet. Konstruktivistisk læringsteori bygger på en grunnleggende antakelse om at mennesket selv konstruerer sin måte å forstå seg selv og omverden på. Kunnskap er noe som bygges opp i interaksjonen mellom individer, det er ikke noe som statisk kan overføres fra lærer til elev (Dysthe, 1995, s. 48). I en artikkel om barn og kunstformidling skriver Borgen (2002, s. 191) at det i dag er konvensjonelt sant at kunnskap er tids- og

kontekstbegrenset, og at konsekvensen for pedagogikken er at læring er relasjonell og kontekstuell.

I møtet med gjeldende fagplan som til dels legger vekt på frihet i valg av undervisningens innhold og metode, og i møtet med fagdidaktiske tendenser i det moderne som kjennetegnes av motsigelser, kontraster og en blanding av gamle og nye tanker, står læreren foran store fagdidaktiske utfordringer i planleggingen av elevenes dialog med kunst. Neste kapittel handler om dialog med kunst sett i et virksomhetsteoretisk perspektiv, som kan være et mulig fagdidaktisk redskap i et refleksivt moderne samfunn.

3.0 Dialog med kunst i et virksomhetsteoretisk perspektiv

I dette kapitlet blir dialog med kunst i skolen sett i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Kapitlet er inndelt i tre deler. Første del (3.1) handler om skapende arbeid som undervisningsmetode i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Virksomhetssystemet til Engeström (1987, 1999, 2001, 2007) blir sett på som fagdidaktisk rammeverk for dialog med kunst i klasserommet. I andre del (3.2) suppleres virksomhetssystemet med utvalgte momenter fra tekster av Bakhtin (1991a, 2003a, 2003b, 2005) som utgangspunkt for en diskusjon om møter med kunst i det dialogiske klasserommet. I tredje del (3.3) blir innholdet i undervisningen sett ut fra et dialektisk teoriperspektiv. Til slutt rettes blikket mot om det ungdomskulturelle og ungdoms skapende virksomhet har et potensial som undervisningsinnhold i kunst og håndverk.

3.1 Et virksomhetsteoretisk perspektiv på skapende arbeid

Dialog med kunst i skolen i form av fritt skapende arbeid blir i dette forskningsprosjektet betraktet som en virksomhet, en virksomhet som er en del av skolens ordinære oppdragelseoppgave. Dale (2006, s. 49) beskriver oppdragelse i skolen som et utgangspunkt for bevisst målrettet virksomhet. Ifølge Vygotskij (1978) er virksomhet betegnelsen på en målrettet aktivitet der mennesket bruker verktøy av ulik karakter, materielle, men også immaterielle som språk, omgangsformer og teorier. Enerstvedt (1982, s. 38) tar utgangspunkt i Leontjev (2002) når han beskriver virksomhet som en spesifikk menneskelig aktivitet, en psykisk og fysisk aktivitet som blir styrt av bevisste mål. Det gjør også Lindfors (1991 s. 61, 1992, s 4–5) som beskriver sløjd som et virksomhetssystem, der virksomhetsbegrepet overordnet sett brukes som et

teoretisk utgangspunkt for å beskrive sløjdarbeidet. Skapende arbeid blir i avhandlingen betraktet som en virksomhet ut fra et teoretisk perspektiv som har sine røtter i den kulturhistoriske skoles virksomhetsbegrep, et sosiokulturelt perspektiv. Virksomhetsteorien er en samfunnsvitenskapelig teori om menneskets utvikling gjennom virksomhet (Broch, 1991; Enerstvedt, 1982; Hammerlin & Larsen, 1997; Knutagård, 2003). Virksomhetsteorien er ingen fagspesifikk teori og gjør det derfor mulig å skape en felles forståelsesramme og en felles begrepsbruk i tverrfaglige sammenhenger. Teorien blir brukt innen fagområder som pedagogikk, filosofi, sosiologi, ergoterapi og psykologi, men i vår sammenheng blir den relatert til skapende arbeid som er en viktig del av faget kunst og håndverk og hovedområdet kunst. Den kulturhistoriske virksomhetsteorien setter, som navnet antyder, menneskets utvikling inn i en kulturhistorisk sammenheng.

Det filosofiske grunnlaget for virksomhetsteorien kan føres tilbake til antikken. Heraklit påsto allerede 500 år f.Kr. at alt henger sammen, at alt er og er ikke fordi alt flyter, alt er i stadig forandring, blir til og foregår (Broch, 1991, s. 9). På midten av 1700-tallet hevdet Kant at kunnskap oppstår gjennom menneskers virksomhet. Hegel gjorde på begynnelsen av 1800-tallet virksomhetsbegrepet til et grunnleggende begrep idet han fremstilte verden som i uavbrutt bevegelse, forandring, omdanning og utvikling. I denne prosessen oppstår virksomheten der den særegne menneskelige ånd og psykiske aktivitet dannes (Broch, 1991; Knutagård, 2003). Marx utviklet dette videre og hevdet at mennesket skaper, forandrer og former sitt liv gjennom arbeidet. Han la grunnlaget for et viktig perspektiv for hele virksomhetsteorien, det at samfunnet påvirker mennesket samtidig som mennesket påvirker samfunnet. Marx hevdet videre at kommunikasjon står sentralt i virksomheten, ingen kommunikasjon uten virksomhet og ingen virksomhet uten kommunikasjon (Broch, 1991; Knutagård, 2003). Kommunikasjon er å gjøre noe felles, og oppdragelse har kommunikasjon som uttrykksform, hevder Dale (2006).

Vygotskij regnes som grunnleggeren av den kulturhistoriske skole som forstår den menneskelige bevissthet ut fra et historisk, kulturelt og samfunnsmessig perspektiv. På begynnelsen av 1900-tallet ble virksomhetsbegrepet videreutviklet av den kulturhistoriske skole representert av Rubinstein, Vygotskij, Leontjev og Luria (Broch, 1991; Hammerlin & Larsen, 1997). Teorien har siden spredt seg til en rekke land i verden og til nye vitenskapelige fag og praksisområder (Hammerlin & Larsen, 1997). Leontjev (2002) har bidratt vesentlig til utviklingen av virksomhetsbegrepet, og han sier menneskelig virksomhet er de prosessene som mennesket forandrer og utvikler seg gjennom, en dialektisk prosess der det foregår en konstant, gjensidig forandring og utvikling av mennesket og av omverden. Leontjev (2002) fremstilte forholdet

mellom individ og samfunn på en ny måte, ut fra et trefaktorsystem som kan illustreres gjennom en modell (figur 2).



Figur 2: Skapende arbeid / dialog med kunst i et virksomhetsteoretisk perspektiv (Hammerlin & Larsen, 1997, s. 137).

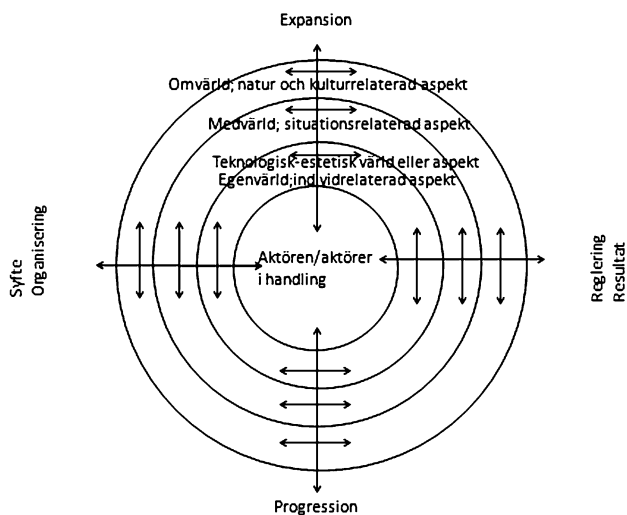
Modellen (figur 2) er her bearbejdet ved at skapende arbeid og dialog med kunst er satt inn i modellen og sidestilt med begrepet virksomhet for å gi et bilde av hvordan skapende arbeid eller dialog med kunst kan ses i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Modellen viser at relasjoner mellom mennesker og mellom mennesket og dets omverden ikke kan bli etablert og videreutviklet på en annen måte enn gjennom de virksomheter eller aktiviteter som mennesket gjennomfører. Gjennom sin menneskelige virksomhet – gjennom skapende arbeid eller dialog med kunst – skaper og endrer det enkelte mennesket seg selv, sin omverden og sine relasjoner til omverden. Pilene i modellen gir uttrykk for at denne prosessen er dynamisk og dialektisk. Virksomheten eller det skapende arbeid binder individet og omverden sammen. Modellen viser at det er gjennom virksomheten at hele mennesket, kropp, bevissthet (språk, erkjennelse og tenkning), følelser, behov/motiver utvikles og forandres. Mennesket former sin personlighet og utvikler seg fysisk, psykisk og sosialt gjennom ulike virksomheter. Det er den menneskelige virksomheten som kobler individets indre psykologiske virkelighet sammen med dets ytre sosiale og materielle virkelighet. Menneskets utvikling kan med andre ord forstås ved å ta utgangspunkt i dets virksomhet. For å forstå hvordan mennesket er knyttet til den sosiale verden, er det nødvendig å se på mening som noe mer enn konstruksjon skapt av individer: Den menneskelige natur befinner seg ikke i individet, men i samspillet mellom det ytre og det indre (Engeström i Postholm, 1999, s. 24).

Det skapende arbeidet eller elevens dialog med kunst blir i et virksomhetsteoretisk perspektiv satt inn i en individuell, en kulturell og en sosial sammenheng. Individet oppfattes ikke som separat fra og uavhengig av samfunnet, samfunnet oppfattes heller ikke som uavhengig og separat fra

individet. Elevenes bilder og skulpturer blir til i en dialektisk prosess mellom dem og omverden. Produktene kan fortelle om denne dialektikken: Menneskeskapte produkter får både kollektiv og individuell bruksverdi, mening og betydning gjennom menneskers virksomhet (Hammerlin & Larsen, 1997, s. 206). Mennesket formes og influeres av den verden vi er en del av (internalisering), samtidig som vi tenker og handler og er med på å skape vår verden (eksternalisering) (Vygotskij & Cole, 1978). Gjennom internalisering får elevene del i kulturarven, mens gjennom eksternalisering skapes nye kulturgjenstander. Internalisering og eksternalisering er to basisprosesser som opererer kontinuerlig på hvert nivå i den menneskelige aktiviteten (Postholm, 1999).

I et virksomhetsteoretisk perspektiv er kultur ikke en gitt fast størrelse, men noe som er i bevegelse, en endringsprosess som elevene er med på å skape. Det skapende arbeid eller dialog med kunst i skolen betraktet som virksomhet innebærer muligheter for grenseoverskridende læring og utvikling. Individet har mulighet til å sprengre grenser ved å skape nye artefakter. Ifølge Lindfors (1991, s. 61) medfører dette innlæringsaspektet i virksomheten at personligheten omformes samtidig som produktet utformes. *Fritt skapende arbeid* i hovedområdet kunst anses her i denne avhandlingen som en *grenseoverskridende virksomhet* som leder til læring og utvikling.

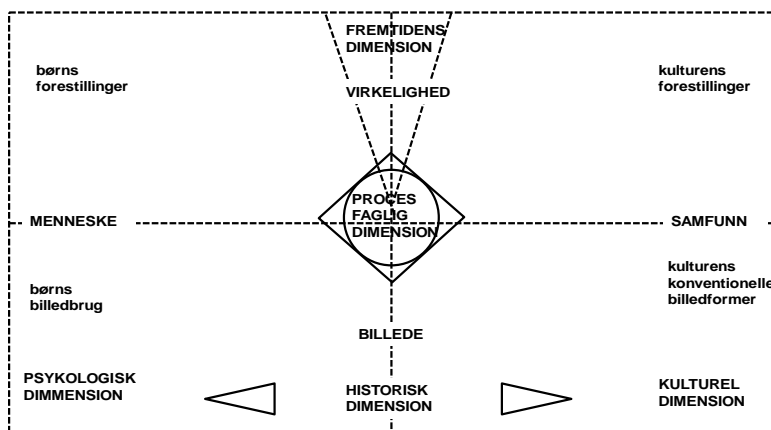
Lindfors (1999) har utarbeidet en modell for sløjd og andre produktive virksomheter basert på et virksomhetsteoretisk perspektiv.



Figur 3: Helhetsmodell for sløjd og annen produktiv virksomhet forstått som et virksomhetssystem (Lindfors, 1999, s. 25).

Modellen i figur 3 som ble utarbeidet av Lindfors på 1980-tallet (Lindfors, 1998), viser at aktørens handling, elevenes sløjdvirksomhet eller annen produktiv virksomhet, står sentralt i et helhetsorganisert virksomhetssystem. Virksomheten, det skapende arbeidet, står i relasjon til fire aspekter. Det første aspektet handler om elevens egen verden eller det individuelle aspektet. Det andre aspektet kaller Lindfors (1999, s. 24) den teknologisk-estetiske verden, artistiske prosesser knyttet til kognitive og emosjonelle faktorer. Virksomheten står videre i relasjon til det tredje aspektet, den sosiale situasjonen i undervisningen som hun kaller medverden eller interaksjonsfunksjoner, sosiale prosesser og kommunikasjonsprosesser mellom aktørene (Lindfors, 1998, s. 14). Det siste aspektet er omverden, det omgivende samfunnet, kulturen og naturen. Ifølge Lindfors (1999, s. 25) er virksomhetssystemet et helhetssystem som er dynamisk-evolusjonistisk i sin natur. «I virksomheten pågår både organiserende og reglerende prosesser som medverkar till att det sker en expansion och en progression i systemet» (Lindfors, 1999, s. 25).

Pedersen og Köhler (1999a) har utarbeidet en bildepedagogisk modell for forskning på barns bildersepsjon og bildeproduksjon med utgangspunkt i virksomhetsteorien. Teorien som ble utarbeidet, fikk navnet kritisk-estetisk erfaringspedagogikk og har røtter i pedagogikk (Klafki), psykologi (Lorenzer) og samfunns teori (Habermas). Modellen ble utarbeidet fra 1950- til 1980-tallet i en tidsperiode da det utviklingspedagogiske synet på barns tegninger dominerte det nordiske fagmiljøet (Pedersen, 1999a, s. 5).



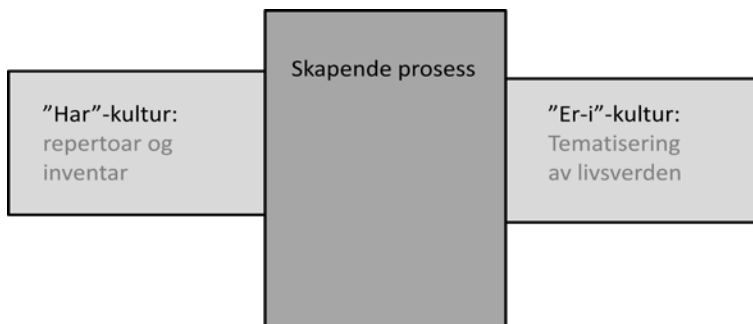
Figur 4: Bildepedagogisk modell for forskning på barns bildersepsjon og bildeproduksjon (Pedersen, 1999, s. 40).

Figur 4 viser en modell av barns bildersepsjon og bildeproduksjon. Barns bildeprosess og den faglige dimensjonen står i sentrum av modellen og omgis av fire dimensjoner, den psykologiske, den kulturelle, den historiske samt

fremtidsdimensjonen. Den faglige dimensjonen er erfaringsrelatert og utviklingsorientert i samspill med de øvrige dimensjonene. Modellen viser at barns bildeproduksjon og resepsjon, deres faglige billedvirksomhet, blir satt inn i en individuell, kulturell og sosial sammenheng. Barns billedvirksomhet forstås i modellen som mulighetsbetinget både av deres psykologiske forutsetninger og av de sosiologiske mulighetsbetingelser som den estetiske formkultur på et gitt tidspunkt og i en gitt historisk kultur rommer og gir anledning til (Pedersen, 1999a, s. 249). Barns bildemessige erfaringsprosess ansees å være en vekselvirkende prosess. Fremtidsdimensjonen tilsier at barn har innovasjonshensikter. Trekanten åpner seg mot fremtiden og viser at barn kan bidra til fornyelse av sitt billedspråk i et fremtidig utviklingsperspektiv (Pedersen, 1999a, s. 249). I brennpunktet beskrives det pedagogiskes lærings- og dannelsesprosjektet. Utviklingen finner sted som interaksjon mellom mennesker, kulturer og samfunn og som interaksjon mellom kulturbærende og kulturfornyende aktiviteter «idet enhver norm for form står for fald i den nye erkendelses tjeneste» (Pedersen, 1999a, s. 261). Modellen gir en forståelse av barns billedvirksomhet som billedspråk og kulturhistorisk virksomhet.

Modellen til Lindfors (figur 3) og modellen til Pedersen og Köhler (figur 4) bygger på et virksomhetsteoretisk perspektiv som anskueliggjør skapende arbeid, sløjdvirksomhet, bilderesepsjon og bildeproduksjon i skolen som et helhetssystem. Det virksomhetsteoretiske perspektiv kan muliggjøre en felles fagdidaktisk forståelsesramme og begrepsbruk for hele faget kunst og håndverk, for sløjd og bildekonst/bild.

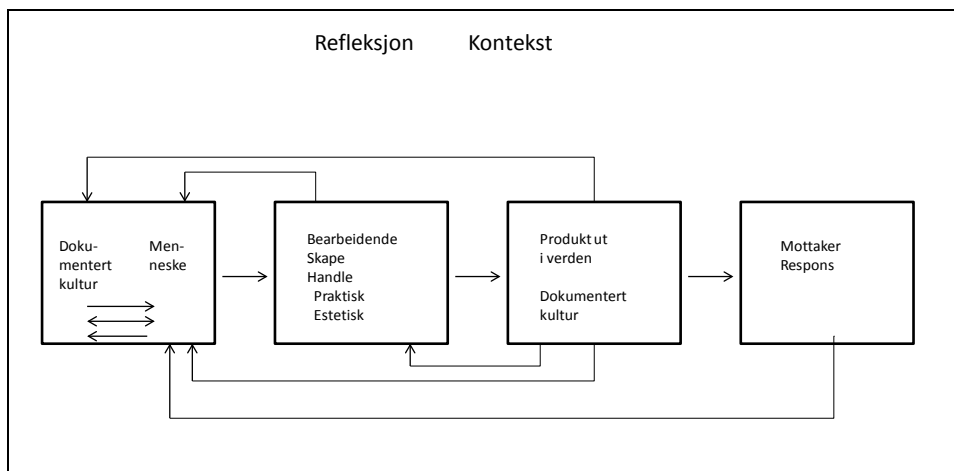
Halvorsen (2001, 2004) presenterer en kulturskapingmodell som ved første øyekast kan minne om Leontjevs dialektiske virksomhetsteori (se figur 2). Modellen er forankret i et sosiokulturelt perspektiv, der den skapende virksomheten står som et potensielt rom mellom individet og samfunnet. Modellen bygger på det Halvorsen (2001, 2004, 2008) betegner som den *dobbelte didaktikk*. Halvorsen beskriver mellomrommet mellom «har»- og «er i»-kulturen som et møtepunkt der selve kulturtilegnelsen finner sted.



Figur 5: Kulturskapingmodell (Halvorsen, 2004, s. 70).

Modellen i figur 5 viser at mellomrommet mellom «har»- og «er i»-kulturen kan være et rom for skapende virksomhet, et skapende kulturelt rom. «Har»-kulturen rommer de dokumenterte kulturproduktene, den kulturen som vi har, og som vi vurderer normativt. Uttrykket «har» viser til et dokumentert kulturinnhold som samfunnet ønsker å overføre til en ny generasjon. «Er i»-kulturen defineres som den kulturen eleven lever i og har rundt seg, og som er integrert i eleven. «Er i»-termen betegner både den integrerte kulturen i individet og den selvsagte livsverden vi er i (Halvorsen, 2001, s. 32). Det er en kulturskapingsmodell som kan anskueliggjøre den praksisen som finner sted i klasserommet når elevene skaper bilder, skulpturer og design. Det er i møte mellom disse to verdener at både kulturtilegnelse og kulturskaping skjer. Eleven oppfattes som en kulturell ressurs, samtidig som han er arvtaker av «har»-kulturen (Halvorsen, 2001, s. 241). Det er en individ- og kulturskapende tankemodell der en gjennom skapende virksomhet eller ved å forme både griper inn i og henter noe ut av og yter noe til begge kulturformene.

Melbye (2003, 2008) har laget en modell som visualiserer en bred forståelse av begrepet å forme og det å formidle, en modell som kan visualisere dialog med kunst som en helhetlig, sammensatt og dynamisk prosess. Mennesket er både mottaker av kultur, bearbejder/skaper av kultur og kommuniserer gjennom nye formingsprodukter. Modellen er dialektisk og en konkretisering av relasjonen mellom den ytre og indre verden.



Figur 6: Den brede forståelse av det å forme (Melbye, 2008, s. 92).

Pilene i modellen i figur 6 gir et bilde av en dynamisk prosess der kultur er noe som er i bevegelse. Kulturstoffet formidles til den som former, ved at det tolkes gjennom den aktive bruken. Kulturstoffet transformeres ved at et menneske

former sine erfaringer gjennom praktisk, estetisk skapende handling. Det oppstår noe nytt i kulturen, og det påvirker den som former. Mennesket erfarer noe om hvordan kultur skapes, skaper egne uttrykk og formidler kultur gjennom formingsprodukter. Å forme blir i modellen fremstilt som å bidra med noe inn i kulturen, til forståelsen av seg selv som menneske og av kultur. Modellen gir et bredt visuelt bilde av det å forme og det å formidle. Figuren viser at det å forme er en fortolkningsprosess (Melbye, 2003, 2008).

Alle modellene som er presentert i dette kapittelet, er både individ- og kulturkonstruktivistiske der dialektikken mellom individ og kultur står sentralt. Modellene er forankret i et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at kunnskaper, innsikter og ferdigheter er integrert i sosiale praksiser. Dysthe (2001) sier at læring i et sosiokulturelt perspektiv er situert, grunnleggende sosial og distribuert, og at læring er deltakelse i et praksisfellesskap. Ifølge Vygotskij (1995) er kreativitet eller det skapende ikke bare en personlig prosess, men også en intersubjektiv prosess.

Hur individualistisk en skabelse än är, så innehåller den ändå alltid en social koefficient. På så vis blir ingen uppfinning i sträng mening personlig, i den finns alltid bevarade rester av ett anonymt samarbete (Vygotskij, 1995, s. 37).

Elevene i skolen er i en kontekst der det sosiale aspektet er en viktig del av deres skapende arbeid. Det sosiale samværet og dialogen med andre elever og læreren er en sentral del av den skapende virksomheten. I tråd med dette erklærer Marnier (2005, s. 31) at vi ikke bare er faste personligheter, men vi forandres i relasjon til hverandre. Vygotskij (1978, s. 57) sier at «[...] every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level». På bakgrunn av dette hevder Säljö (2007, s. 9) at kunnskap først lever i samspill mellom mennesker, for deretter å bli en del av det enkelte individ og så komme tilbake i nye kommunikative sammenhenger og bygges inn i artefaktene. Elevenes skulpturer og bilder består i dette perspektivet av kunnskap. Elevene er en del av et praksisfellesskap og lærer gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre (Lave & Wenger, 2003).

Melbye skriver som kommentar til sin modell at «den som former, er [...] mottaker av eventuell respons, også underveis i prosessen. Både produkt og eventuell respons virker tilbake på den som former» (Melbye, 2008, s. 91). I et sosiokulturelt perspektiv handler skapende virksomhet i klasserommet ikke om *eventuell respons*, men om kontinuerlig respons. Dialog mellom elev og lærer og mellom elevene er en naturlig del av undervisningen i klasserommet og en viktig del av det skapende arbeidet / den skapende virksomheten som foregår i klasserommet. Skapende virksomhet i skolen foregår i et praksisfellesskap. Det sosiale aspektet ved det skapende arbeidet i klasserommet kommer tydelig frem i

Lindfors (1999) sin helhetsmodell der aktørens virksomhet står i relasjon til medverden som utgjør sosiale og kommunikative prosesser mellom aktørene i klasserommet (se figur 3). Johansson (2002), som har forsket på sløjdvirksomhet i skolen, konkluderer blant annet med at det forekommer en rik interaksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren under arbeidet. Problemene blir løst gjennom sosial interaksjon til tross for at elevene arbeider med egne sløjdprodukter. Kunnskap er distribuert mellom mennesker i et fellesskap. Melby (2003, 2008) har utarbeidet sin modell med utgangspunkt i forskning på hovedfags- eller masteroppgaver – en forskning som kanskje i for stor grad hittil nettopp har fokusert på det subjektive og på individuelle prosesser hos studentene. Borgen (2009b) mener at faget kunst og håndverk i altfor stor grad befinner seg i en individuell skapende boble, der en av utfordringene til faget er å kobles til samfunnet heller enn å bare rette søkelyset mot individuell erfaring og individuelt ansvar. Faget legger for stor vekt på den karismatiske kunstnermyten med oppmerksomheten rettet mot den enkelte elev istedenfor fellesskapsleden, hevder hun. Løvlie (1990) kritiserer den ekspressive teorien fordi den knytter den estetiske erfaringen til barnets natur og dermed overser den sosiale og kulturelle konteksten som erfaringen hører hjemme i. Melby (2003, 2008) skriver at hennes bruk av begrepet å forme innebærer en kritikk til vekstpedagogikkens psykologiske forståelse av faget og vektlegger særlig det kulturelle aspektet. Når modellen brukes i en skolekontekst, mener jeg at det sosiale perspektivet blir litt utydelig. Dette sosiale perspektivet hadde trolig kommet tydeligere frem dersom forskningen var knyttet til skapende prosesser i grunnskolen. Klasseromsforskning innenfor faget kunst og håndverk kan være et bidrag til faglige diskurser som legger vekt på både sosiale og kulturelle kontekster i skapende virksomhet. Denne forskningen og diskursen er viktig for å utvikle den fagdidaktikken som er en del av lærerutdanningen, og den fagdidaktikken som praktiseres i grunnskolen.

Et virksomhetsteoretisk ståsted kan sammenlignes med pragmatismen som har som mål å få kunst til å henge sammen med resten av livet og samfunnet (Dewey, 1980). Virksomhetsteorien er en transformativ teori som ifølge Løvlie (1990) hevder at estetisk erfaring skapes i selve erfaringsprosessen. Løvlie (1990) bygger på Dewey (1980) som sier at erfaring er resultatet av interaksjon mellom organisme og omgivelser. «Ved å bringes til sin fullstendighet transformeres interaksjon til deltakelse og kommunikasjon» (Dewey i Løvlie, 1990, s. 2). Løvlie hevder at erfaring er skaping, og at det moderne subjektet gripes ved deltakelse og kommunikasjon.

Ut fra et virksomhetsteoretisk perspektiv kan vi beskrive det skapende arbeid / den skapende virksomhet ut fra tre aspekter: *det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet*. Drotner (2006, s. 67) hevder at det individuelle, sosiale og

kulturelle aspektet åpner opp for at elevene kan eksperimentere med, reflektere over og kommunisere med seg selv, hverandre og omverden.

Alle modellene (figur 3–6) som er presentert, beskriver på hver sin måte det å forme som en kunst- og kulturformidlingsprosess, men dekker etter min mening likevel ikke den konkrete virksomheten som foregår i klasserommet når ungdom møter kunst i form av en skapende virksomhet. Den kulturhistoriske virksomhetsteorien er videreutviklet til en grafisk modell som har fått navnet *virksomhetssystemet*¹⁵ (Engeström, 1987), som kan være et mulig fagdidaktisk rammeverk for hele faget kunst og håndverk. Denne grafiske modellen (se figur 7) kan synliggjøre individuelle, kulturelle og sosiale forhold som er nødvendige for å forstå ungdoms dialog med kunst i form av fritt skapende arbeid i klasserommet. Dette systemet kan videreutvikles som et fagdidaktisk rammeverk for skapende arbeid i en klasseromskontekst og for forskning på skapende prosesser i klasserommet generelt.

3.1.1 Virksomhetssystemet som fagdidaktisk rammeverk for dialog med kunst

Virksomhetssystemet (Engeström, 1987, 1999, 2000, 2001, 2007) er en grunnleggende modell for all menneskelig aktivitet og kan dermed være en modell for den virksomheten som foregår i klasserommet når elever skaper bilder, skulpturer, installasjoner eller andre produkter (se figur 7). Systemet blir beskrevet som et filosofisk rammeverk for å studere ulike former for menneskelig praksis som utviklingsprosesser (Dysthe, 2001, s. 58). Det er en teori for utviklende forskning i arbeidslivet og et hjelpemiddel for å beskrive og analysere virksomhet, til bruk i endrings- og utviklingsprosjekter i ulike virksomheter, både offentlig og privat (Postholm, 2005). For forskere som ønsker å rette søkelys mot handlingspraksis og målrettet handling, er systemet et godt redskap. Jeg anser det skapende arbeid i grunnskolen som en målrettet handling. Dette er blitt forsterket gjennom *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) fordi læreplanverket er en forskrift som vektlegger kompetansemål som angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring. Flere pedagoger i ulike fag er også i ferd med å bearbeide virksomhetssystemet som et redskap til utvikling av og refleksjon over undervisning (Hauge, Lund & Vestøl, 2007; Vestøl, 2008).

¹⁵ I en del tekster brukes også begrepet aktivitetsteorien og aktivitetssystemet (Postholm, 1999, 2005). I USA har teorien fått navnet Activity Theory (Hammerlin & Larsen, 1997). Jeg har valgt begrepet virksomhet fordi begrepet aktivitet i noen kunst og håndverks-faglige sammenhenger assosieres med arbeid som ikke er målrettet og bærer preg av å være lite meningsfullt. Enerstvedt (1982, s. 3132), som er den i Norge som har arbeidet mest med virksomhetsbegrepet, er konsekvent i sitt valg av begrepet virksomhet. Begrepet har sitt utgangspunkt i Marx som brukte ordet Tätlichkeit.

Virksomhetssystemet kan bli omskapt til et fagdidaktisk redskap til bruk i faget kunst og håndverk. Som didaktisk modell kan virksomhetssystemet være et redskap som ikke bare konserverer forståelsen av praksis, men blir et refleksjonsredskap som kan utfordre praksisen i klasserommet, utfordre og videreutvikle ungdoms dialog med kunst i klasserommet.

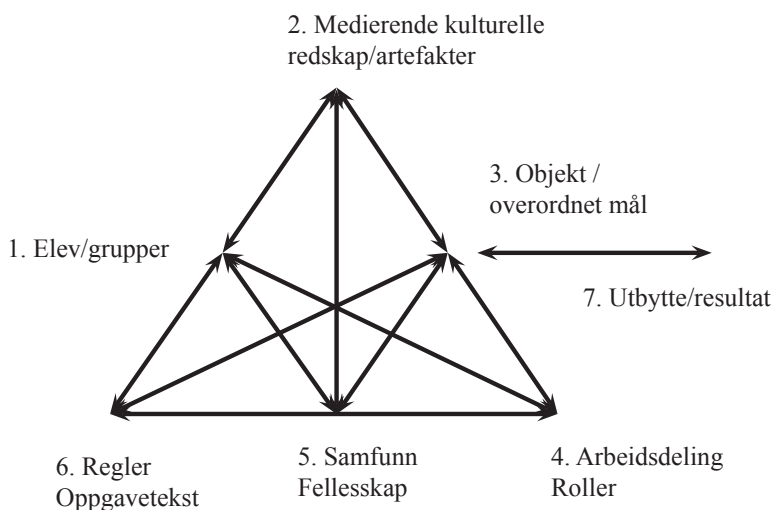
Herrera (1998) tar også utgangspunkt i Engeströms (1997) virksomhetsteori i sin avhandling der vekten er lagt på utvikling av cubansk sløjdundervisning. Men Herrera (1998) griper ikke tak i den grafiske modellen av virksomhetssystemet, men Engeströms (1997) handlingssyklus, en spiralmodell som illustrerer grenseoverskridende læring, og som egner seg godt til aksjonsforskning. Jeg har ikke valgt å gå nærmere inn på handlingssyklusen fordi jeg anser grenseoverskridende læring som en integrert del av virksomhetssystemet. Det henvises til Engeström (1997, 2001) og Herrera (1988) for nærmere beskrivelse av handlingssyklusen.

Virksomhetssystemet kan brukes både som et fagdidaktisk redskap for læreren som planlegger, og som ønsker å videreutvikle undervisning der skapende arbeid står sentralt, og i forskningssammenheng for å beskrive og analysere elevenes dialog med kunst.

Det skapende og handlende mennesket har en sentral rolle i virksomhetssystemet, rammeverket kan derfor være et forenklet grafisk bilde av den skapende prosess eller et forenklet bilde av elevenes dialog med kunst. Det grafiske bildet av virksomhetssystemet kan visualisere den skapende virksomheten som foregår i klasserommet generelt, men kan også løfte frem den enkelte elev som aktør i denne prosessen. Den skapende prosessen eller planleggingen og tilvirkningsprosessen blir av ulike teoretikere fremstilt som en dynamisk prosess som består av ulike faser (Wallas faseteori (Haabesland & Vavik, 2000; Wallas, 1945), Vygotskij's faser for skapende arbeid (Vygotskij, 1995), Anttilas (1993) sykliske modell for planlegging og tilvirkningsprosess, Lindfors' (1991) tredelte fasemodell av elevenes edukative sløjdprosess, Ross' sin modell for skapende arbeid (Ross & Bradnack, 1978), Paulsens (1987) modell for skapende arbeid og Melbys modell (2008) av det å forme). Ved hjelp av virksomhetssystemet kan en synliggjøre ulike faser av ungdoms dialog med kunst i undervisningen. De ulike fasene kan visualiseres ved hjelp av ulike virksomhetssystemer som til sammen utgjør helheten til den skapende prosessen eller dialogen med kunst. Lag på lag av ulike rammeverk eller faser utgjør totalt sett den skapende prosessen. Det foregår en stadig veksling mellom deler og helhet. Lag på lag av rammeverk inngår, slik jeg ser det, i en hermeneutisk spiral med meningskapende og meningsutviklende prosesser. Díaz-Kommonen (2002) beskriver virksomhetssystemet ved hjelp av metaforen prisme – et prisme

som stadig er i endring og reflekterer vår interaksjon med verden, både den indre og ytre prosessen. En kan velge å se på enkeltstående fasetter av det som foregår i kunst- og kulturformidlingsprosessen, eller en kan se på helheten av den skapende prosessen i klasserommet. Ulike systemer kan også representere ulike elever for å beskrive eller analysere relasjoner mellom elevene.

Virksomhetssystemet¹⁶ er interessant for dette forskningsprosjektet og for forskning i fagområdet kunst og håndverk generelt fordi det synliggjør både det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet ved den skapende virksomheten i klasserommet. Teorien setter den individuelle handlingen inn i et helhetsperspektiv, inn i en sammenheng med de sosiale og kulturelle faktorene i klasserommet. Klasserommet er en arena for barns kunstdialoger, en arena for læring gjennom sosial samhandling der elevene skaper kultur og får del i den kulturarven som skolen ønsker å bære videre til en ny generasjon. De ulike faktorene i virksomhetssystemet gjør det mulig å frembringe et komplekst og holistisk bilde av den studerte kulturen / dialogen med kunst i klasserommet.



Figur 7: Virksomhetssystemet som grafisk modell.
Fritt tegnet etter Engeström (1987, s. 78; 2001, s. 135).

¹⁶ Virksomhetssystemet har gjennomgått en utvikling gjennom tre generasjoner (Engeström, 2000, 2001). Systemet har røtter tilbake til Vygotskij og Leontjev. Vygotskij utviklet ideen om mediering, og Leontjev fortsatte arbeidet med vekt på virksomhet. På grunnlag av denne teorien utviklet Engeström (1987) en grafisk fremstilling av et virksomhetssystem. Engeström beskriver tre generasjoner av virksomhetsteorien. Tredje generasjons virksomhetsteori består av flere systemer som står i relasjon til hverandre. Systemene kan beskrives og analyseres i forhold til hverandre. En klasseromskontekst kan beskrives som ulike systemer som står i relasjon til hverandre. Et system utgjør en elev eller en gruppe elever som arbeider sammen for å skape bilder og skulpturer.

Figur 7 er en grafisk modell av virksomhetssystemet og viser hvilke faktorer som inngår i systemet. Figuren har syv ulike faktorer: subjekt (1) (som kan være både individ og gruppe), medierende kulturelle redskaper/artefakter (2), objekt / overordnede mål (3), arbeidsdeling/roller (4), samfunn/fellesskap (5), regler og oppgavetekst (6) og utbytte/resultat (7). Rammeverket viser et system som består av ulike trekanter der ulike faktorer står i relasjon til hverandre. Endres noen av faktorene, vil dette få betydning for hele systemet. Relasjonene mellom punktene går begge veier. De doble pilene betyr at der foregår en dialog mellom de ulike faktorene i systemet. Det er et dynamisk system i og med at det skjer en gjensidig påvirkning mellom alle faktorene i systemet, som visuelt sett er fremstilt ved at pilene peker i ulike retninger.

Triangelet på toppen av modellen i figur 7 (trekant 1, 2, 3) er utarbeidet med utgangspunkt i Vygotskij's grunnleggende medieringsfigur (Vygotskij & Cole, 1978). Mediering innebærer at mennesket samspiller med redskaper når det agerer i og registrerer omverden (Säljö, 2006, s. 26). Mediering er et sentralt stikkord for Vygotskij og en hjørnestein i virksomhetsteorien, «[...] mediation, as it is referred to, is one of the cornerstones of Activity Theory» (Díaz-Kommonen, 2002, s. 54). Modellen (figur 7) viser at all menneskelig handling er mediert av ulike redskaper eller tegn. Redskapene kan være av fysisk eller språklig karakter (intellektuelle, kommunikative, mentale og diskursive). Säljö (2006) bruker betegnelsen *kulturelle*¹⁷ redskaper, en betegnelse som kan være fruktbar i denne sammenhengen fordi den skapende prosess skjer ved at det kulturskapende mennesket ved hjelp av kulturelle ressurser forstår og handler i verden. Denne medieringstrekanten kaller Postholm (2005) handlingstrekanten. Som et handlende subjekt tar mennesket i bruk ulike medierende redskaper for å gi form til opplevelser og utvikle produkter gjennom skapende virksomhet. Medierende kulturelle redskaper bidrar til å sette verden i perspektiv for oss. Vi skaper mening og betydning ved hjelp av medierende redskaper som vi har tilegnet oss gjennom kulturelle erfaringer (Säljö, 2006, s. 27). Mediering innebærer at vår tenkning og vår forestillingsverden er vokst frem av og dermed er farget av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö, 2007, s. 83). Dialog med kunst i skolen er en medierende prosess der elevene samspiller med et mangfold av fysiske og språklige redskaper gjennom ulike faser, og den farger elevenes tenkning og forestillingsverden, gir ideer og inspirasjon til egne ytringer både verbalt og visuelt. Det er en prosess som engasjerer hele mennesket, både det intellektuelle, det psykomotoriske og det emosjonelle.

¹⁷ Engeström (2001) bruker begrepet medierende artefakter og Postholm (1999) medierende kulturgjenstander som spiller på medieringsbegrepet til Vygotskij. Postholm (2005) bruker senere begrepet kulturelle hjelpemidler.

Engeström (1999, s. 29) hevder at «[...] mediation by tools is not merely a psychological idea. It is an idea that breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and the society». Den nederste delen av virksomhetssystemet (figur 7) visualiserer både sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger som de individuelle handlingene inngår i, og gir dermed en avbildning av konteksten. Systemet av trekanter viser den tette, sammenvevde sammenhengen mellom aktivt handlende mennesker og konteksten. Elevenes dialog med kunst, det å skape bilder og skulpturer med utgangspunkt i kunst, er satt inn i en sosial samfunnskontekst, inn i det sosiale miljøet i klasserommet og inn i den samfunnskonteksten elevene er en del av. Dysthe (2001) bruker begrepet sosial mediering som viser til at individuell læring skjer i et sosialt og kulturelt deltakende fellesskap. Regler, som fagplan og elevenes oppgavetekster, gir retningslinjer og setter rammer for handlingene. Fellesskap/samfunn er alle personer og miljø som deler samme målsetting og for øvrig det fellesskap/samfunn som mennesket er en del av. Arbeidsdeling/roller utgjør de målrettede handlingene fordelt mellom de ulike menneskene som tilhører fellesskapet.

Modellen i figur 7 viser en sentral linje mellom subjektet (punkt 1) som arbeider mot et objekt (punkt 3) for å omforme det til et utkomme/mål (punkt 7). Det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet er en del av denne prosessen. Enhver aktivitet er rettet mot et objekt der hensikten er å transformere objektet til et resultat eller utkomme. Den opprinnelige modellen (Engeström, 1987, 2001) er her modifisert med en dobbel pil mellom resultat og trekanten. Den doble pilen i figur 7 markerer at resultatet også virker tilbake på individet og samfunnet/fellesskapet. Å skape kultur er ikke noe statisk, men noe som er i bevegelse. Produktene elevene lager, er visuelle ytringer som samspiller med andre. Med bruk av virksomhetssystemet som en sosiokulturell linse eller et forstørrelsesglass kan vi veksle mellom å fokusere på deler av eller helheten til ungdoms læringsprosesser i dialog med kunst. En linse som viser et mangfold av artefakter i ulike deler av kunst- og kulturformidlingsprosessen, synliggjør det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet og anskueliggjør den endringsprosessen som skjer i mediering.

Virksomhetssystemet består ifølge Engeström (2001) av fem bærende grunnelementer: *analyseenhet*, *flerstemmighet*, *historisk utvikling*, *indre spenninger* og *læring og utvikling*. Virksomhetssystemet er en *analyseenhet* for hele virksomheten, den enkelte aktøren som deltar i virksomheten, og for den enkelte aktør sett i relasjon til fellesskapets praksis eller virksomhet. Virksomhetssystemet kan skape en ramme for å analysere ulike former for praksis med utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom individuelle, kulturelle og sosiale mål. Det andre grunnelementet er *flerstemmighet*. I ethvert

virksomhetssystem finnes det flere stemmer, rammeverket kan være et redskap for å løfte frem ulike stemmer i klasserommet. Virksomhetsteorien blir fremstilt som en kryssdisiplinær metode (Díaz-Kommonen, 2002). Elev-, lærer- og forskerperspektivet kan representere ulike stemmer eller disipliner som til sammen kan fremskaffe ny kunnskap om møter med kunst. Systemet kan også være et rammeverk for kvalitativ forskning som ønsker å undersøke usynlige hverdagshandlinger og beskrive et felt innenfra. Enhver virksomhet er vokst frem som et resultat av den forutgående historiske utviklingen i både nær og fjern fortid (Engeström & Young, 2001). Vygotskij (1995, s. 17) hevder at den historiske utviklingen er en viktig del av den skapende prosess fordi all skaping av fantasi alltid er oppbygd av elementer som hentes ut av virkeligheten og inngår i menneskets tidligere erfaringer. Videre kjennetegnes virksomhetssystemet av *indre spenninger*. Indre spenninger kan bestå av problemer, ulike synspunkter og indre motsetninger mellom deltakerne i systemet. Virksomhetssystemet er en modell av en komplisert og motsetningsfull virkelighet, en modell som skaper mening i motsetninger. Å løfte frem indre spenninger i virksomhetssystemet kan være en unik mulighet til å endre praksis for å få en bedre undervisning. Interne motsetninger er drivkraften til endring og utvikling i virksomhetssystemet som kan muliggjøre det femte grunnelementet, *grenseoverskridende læring og utvikling* (Engeström, 1987). De to siste grunnelementene er i et forskningsmessig og i en fagdidaktisk sammenheng meget interessante fordi det i dem ligger et potensial for utvikling av skolen som læringsarena. Å lyssette spenningsfelt handler ikke bare om konflikter, men om den kraften som oppstår i dialogen mellom to eller flere faktorer i et virksomhetssystem. Ved å løfte frem elevenes stemmer, deres erfaringer, meninger og opplevelser i dialog med kunst og i dialog med de ulike faktorene i virksomhetssystemet kan en synliggjøre fagdidaktiske spenningsfelt i undervisningen som kan være med på å videreutvikle fagdidaktikken.

I tittelen på avhandlingen brukes begrepet *aktør*. I min forståelse av virksomhetssystemet står aktørbegrepet sentralt både for å beskrive elevenes skapende prosess eller virksomhet i klasserommet i faget kunst og håndverk og i forståelsen av virksomhetsteorien som redskap for fagdidaktisk utvikling og forskning. Hos Lindfors (1999, s. 24) står aktørbegrepet i sentrum for å forklare sløjdpedagogisk virksomhetsteori. I hennes modell (se figur 3) står *aktøren/aktører* i handlingene i midten av et helhetsorganisert sløjdvirksomhetssystem. Aktørbegrepet er her nært knyttet til ordene *i handling* som er essensielt for min forståelse av virksomhetssystemet. Elevene er aktører eller handlende mennesker i en skapende prosess eller virksomhet der elevene selv lærer og konstruerer sine kunnskaper, erfaringer og meninger i dialog med

omverden, en prosess der handling i materialer står sentralt og der aktøren samtidig er i dialog med ulike medierende kulturelle redskaper.

Flerstemmighet er et grunnelement i virksomhetsteorien (Engeström, 2001). Virksomhetsteorien kan brukes i forsknings- og utviklingsarbeid for å løfte frem ulike aktørperspektiver i den hensikt å konstruere kunnskap om skapende arbeid i klasserommet. I denne avhandlingen blir elevene sett på som aktører eller kompetente bidragsyttere til forskning som handler om deres dialog med kunst i klasserommet. Elevene er aktører i dialog med kunst i et forskningsperspektiv. De er informanter til forskning knyttet til hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk.

Dialogen mellom faktorene anser jeg som en rød tråd som binder virksomhetssystemet sammen og kjennetegner alle de fem grunnelementene: analyseenheten, flerstemmigheten, historisk utvikling, indre spenninger og læring og utvikling. Neste del av dette kapittelet skal handle om dialogen, nærmere bestemt *det dialogiske klasserommet*.

3.2 Møte med kunst i det dialogiske klasserommet

Virksomhetsteorien er blitt beskrevet som et teoretisk fundament for forskningsprosjektet, og virksomhetssystemet skal forstås som et konstruert grafisk bilde på klasserommet der ungdom er i dialog med kunst, der elevene møter kunstverk og skaper bilder og skulpturer. Slik jeg forstår det, står begrepet *dialog* sentralt i dette teoriperspektivet. Dysthe (1995) hevder dessuten at uten dialog kan en ikke skape en felles referanseramme for undervisningen. Hun påstår videre at forståelse og mening utvikler seg og blir konstruert i samspill mellom lærer, elev og stoff.

I vårt hverdagspråk bruker vi begrepet dialog om samtale mellom minst to mennesker og assosierer begrepet med verbal interaksjon og verbalspråket. Sokrates utviklet dialogen som en filosofisk metode, der undervisningen besto av en samtale mellom elev og lærer. Det var en utspørrende og muntlig dialog der Sokrates hele tiden stilte spørsmål, utviklet definisjoner og argumenter ved hjelp av spørsmål. Ved hjelp av denne metoden ble eleven stimulert til å bruke seg selv og sine egne evner til å dra slutninger. Sokrates la vekt på at det bare var gjennom den rasjonelle, forpliktende dialogen at mennesket kunne komme frem til innsikt om noe (Myhra, 1989; Svare, 1996). Dialogpedagogikk var et eget begrep på 1970-tallet, en periode som Løvlie (1984) betegner som dialogpedagogikkens tiår. Dialogpedagogikken er ingen entydig betegnelse, og jeg kommer ikke til å gå i dybden av dette begrepet. Dale (1992, s. 176) beskriver dialogpedagogikken som en arbeidsform der eleven og læreren har

likeverdighet. Gjennom dialog mellom jevnbyrdige parter utvikles nye kunnskaper og erfaringer. Freire (2003) setter dialog i sammenheng med kritisk tenkning, der hensikten ifølge Dale (1992, s. 180) er å utvikle elevenes evne til å være kritiske til oppfatningene av måten de eksisterer på i den verden de befinner seg i. Dysthe (1995, s. 75) kritiserer dialogpedagogikken på 1970-tallet fordi dialogen ble et mål i seg selv, mens den sokratiske dialogen hadde som forutsetning at sannheten fantes inne i hvert menneske. Dessuten hevder hun at dialogpedagogikken la for stor vekt på likeverdighet mellom elev og lærer. Forholdet mellom elev og lærer er ikke likeverdig, men dialogen i klasserommet bør kjennetegnes av to parter som er like mye verd. Motivasjon til dialog ligger i asymmetri mellom partenes kunnskapsnivå. Løvlie (1990) kritiserer også deler av dialogpedagogikken som sto for en romantisk basert uttrykkspedagogikk.

Det er ikke den sokratiske samtalen eller dialogpedagogikken denne delen av avhandlingen skal handle om. Dialog brukt i sammenheng med skapende arbeid kan forstås som et vidt begrep som også omfatter det visuelle språket og visuell kommunikasjon og kan knyttes til den skapende handling. De ulike faktorene i virksomhetssystemet (subjekt, kulturelle redskaper/artefakter, objekt / overordnede mål, utbytte/resultat, regler, samfunn/fellesskap, arbeidsdeling/roller) står, som vi har sett (se figur 7), i en dynamisk relasjon til hverandre som kan beskrives som *dialogisk*. Virksomhetssystemet anskueliggjør det skapende arbeid ut fra det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet. Disse tre aspektene kan knyttes sammen av begrepet *dialog*.

I denne delen av avhandlingen vil dialogbegrepet bli knyttet til litteraturteoretikeren, språkfilosofen og kulturteoretikeren Bakhtin (1991a, 2003a, 2003b, 2005). Utvalgte momenter ved Bakhtins dialogisme¹⁸ vil være et teoretisk fundament som supplerer virksomhetssystemet og anskueliggjør møte med kunst i skolen som en dialogisk prosess. Både Bakhtin og Engeström har, slik jeg ser det, et kultursyn som kan beskrive elevenes skapende arbeid / deres visuelle ytringer som et ledd i og gjennomvevd av sosiale og kulturelle dialoger samtidig som de er individuelle og unike. Dialogismen til Bakhtin er ingen pedagogisk eller didaktisk teori, men en språkfilosofisk tenkning som har konsekvenser for synet på hvordan mening blir skapt, og hvordan kunnskap oppstår og utvikler seg (Dysthe, 1995, s. 82). Bakhtin (1991a, 2003a) var opptatt av romanen som kunstform, men hans tanker om dialogen kan også knyttes til andre kunstformer. Utvalgte momenter ved Bakhtins språkfilosofiske tenkning blir i avhandlingen relatert til ikke bare det verbale språket, men til meningsbærende visuelle ytringer og elevers møte med visuell kunst i

¹⁸ Begrepet dialogisme blir ofte brukt om perspektiver som er inspirert av Bakhtins tanker om dialogen (Dysthe, 1995, s. 60). Dette er ikke en betegnelse som Bakhtin bruker om sitt arbeid.

klasserommet. Børtnes (2001, s. 95) fremholder at Bakhtin er opptatt av den dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytringer, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og livet rundt oss. For Bakhtin er dialog noe langt mer enn samtale mellom forskjellige mennesker, dialogen er et teoretisk grunnbegrep. «Att vara innebär att umgås dialogisk. Då dialogen upphör, upphör allt» (Bachtin, 1991a, s. 307). Bakhtin ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. Livet er dialogisk i sin natur.

Dialog i bakhtinsk forstand er, slik jeg ser det, en rød tråd som går igjennom de fem bærende grunnelementene (analyseenhet, flerstemmighet, historisk utvikling, indre spenninger, læring og utvikling) som ifølge Engeström (2001) karakteriserer virksomhetssystemet. *Dialog* er et sentralt begrep i prosesser der elever møter kunst og skaper bilder og skulpturer. Det skapende arbeidet i skolen er en virksomhet som foregår i et dialogisk klasserom.

Med utgangspunkt i utvalgte momenter i Bakhtins tekster, som blir sett på med et virksomhetsteoretisk blikk og satt inn i en fagdidaktisk kontekst, vil denne delen av avhandlingen ta for seg det dialogiske klasserommet, estetisk iscenesettelse, det relasjonelle møtet med elevenes produkter, flerstemmige kunstmøter, skapende arbeid som ledd i en ytringskjede og relasjonell estetikk.

3.2.1 Det dialogiske klasserommet

Selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere [...] Å være betyr å være for den andre, gjennom den andre, for seg selv [...] Jeg kan ikke greie meg uten den andre: [J]eg kan ikke bli meg selv uten den andre [...] (Bakhtin oversatt av Dysthe, 1995, s. 62)

Bakhtin definerer her selvet gjennom dialogisk relasjon til den andre. Hele den menneskelige eksistens er dialogisk, og forholdet mellom jeg og du er avgjørende. Å være betyr å kommunisere dialogisk. Dialog er menneskets grunnvilkår i tilværelsen, grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Ideen om viktigheten av den andre er det fundamentale prinsippet i Bakhtins menneskesyn. Mennesket blir definert i samspill med andre, mennesket bruker ikke først og fremst språket for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere, være i dialog. Ifølge Mead (1998) observerer vi ikke oss selv, det er andres reaksjoner på oss selv vi observerer. Selvoppfatningen er en sosial struktur som har fått navnet speilingsprosessen. Vi spiller oss i andres reaksjoner på oss selv, noe som Imsen (2005, s. 294) betegner som sosial speiling. Lignende tanker finner vi hos Dale (1992, s. 69) som hevder at det er først når jeg-et ser seg selv gjennom andres øyne at jeg-et erkjenner hvem det er. Selverkjennelse oppnås ved at jeg-et ser sin deltakelse i lys av den forståelseshorisont som det er situert

i. Buber (1967) hevder at mennesket blir et jeg i relasjon til et du. Et grunnleggende tema hos Vygotskij (1978) er at kommunikasjon og tenkning først eksisterer mellom mennesker for deretter å opptre hos individene som et redskap til å tenke med. En sosiokulturell forståelse vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid i en kulturell kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Säljö (2006, s. 80) henviser til forskning på dialogisme (Dysthe & Igland, 2001; Rommetveit, 1974) når han bruker begrepet *dialogisk prinsipp* om kommunikasjon mellom mennesker, fordi innholdet i det som blir sagt, bestemmes av samspillet mellom to parter og ikke bare av den som produserer tegnet. Rommetveit (2008, s. 97) sier at vår tenkning har en dialogisk forutsetning, og at språket ikke bare er jordmor for tanken. Den svenske sosialpsykologen Asplund (1987, s. 30) skriver at «[...] det er just i vår sociala responsivitet som vi utveklar vår individualitet». Dale (1992) hevder at jeg-et står i kommunikasjon med seg selv, det blir en indre sammenheng mellom jeg-ets handlinger og de sosiale kodene. «En fordypelse i den kulturelle tradisjonen som jeg'et er situert i, er samtidig en fordypelse i seg selv» (Dale, 2006, s. 69). Dialogen består både av en indre dialog og en ytre dialog. Den dialogiske relasjonen til den andre er, slik jeg ser det, en integrert del av virksomhetssystemet eller en integrert del av elevens dialog med kunst gjennom de ulike faktorene som i virksomhetssystemet er knyttet sammen i en relasjon (se figur 7). Selve oppfatningen konstrueres og eksisterer i virksomhetssystemet som samhandling, mediering og gjennom virksomhet.

Det frie skapende arbeidet / elevens møte med kunst i skolen foregår på en sosial arena der interaksjonen mellom elev og lærer og mellom elevene står sentralt. Dysthe (1995, s. 205) bruker begrepet *det dialogiske klasserommet* for å karakterisere en undervisning som vektlegger interaksjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene. Sjöberg (2009, s. 75–76) beskriver studentenes sløjdpedagogiske virksomhet i lærerutdanningen som både en indre og en ytre dialog. Den indre dialogen består av en taus dialog, en dialog mellom tekst og leser og mellom sløjdvirksomheten og «sløjderen». Dysthe (1995, s. 75) knytter begrepet det dialogiske klasserommet til den ytre dialogen og fremhever tre aspekter ved begrepet dialog i klasserommet: språket som grunnleggende betydning i læreprosessen, det sosiale aspektet som grunnleggende for læring og det at undervisning dreier seg om kommunikasjon. Min egen erfaring som mangeårig lærer tilsier at språket (det verbale og det visuelle), det sosiale og kommunikasjonen har en sentral plass i kunst- og håndverksundervisningen. Dialogen mellom læreren og elevene og mellom elevene har en naturlig plass i faget kunst og håndverk. Johanssons (2002) forskning på sløjd i skolen viser at sløjdvirksomheten kjennetegnes av en omfattende interaksjon både mellom elev og lærer og mellom elevene. Elevene og læreren kommuniserer både gjennom

verbale og ikke-verbale uttrykksformer. Under sløjdaktiviteten løser elevene problemer gjennom sosial interaksjon. Gjennom dialog gir elevene hverandre hjelp under læreprosessen. At interaksjonen mellom elevene og mellom elev og lærer står sentralt i sløjdprosessen, bekreftes også gjennom ulike nasjonale undersøkelser, for eksempel gjennom den svenske nasjonale skoleforskningen på sløjdfaget (Skolverket, 2005) og den norske nasjonale undersøkelsen av elev- og lærerperspektivet på formingsfaget (Carlsen & Streitlien, 1995). I den norske spørreundersøkelsen (Carlsen & Streitlien, 1995) sier elevene at de trives i undervisningen og opplever faget som mindre bundet til enveiskommunikasjon mellom lærer og elev enn det andre fag er. Dialogen mellom elevene og mellom elev og lærer utgjør et potensial for læring og utvikling. Dialogen kan gi rom for at elevene kan være meningsproduserende i samspill med hverandre og med læreren. Det er mulig at dialogen i klasserommet (spesielt dialogen mellom elevene) bare eksisterer eller mer eller mindre lever sitt eget liv som en del av den tradisjonelle verkstedundervisningen uten at læreren bevisst utnytter det læringspotensialet som ligger i dialogen.

Dysthes (1995) forskning på skriving viser at læringspotensialet øker gjennom bevisst dialogisk undervisning. Vygotskij (1978, s. 84) bruker begrepet *den proksimale utviklingssonen* eller den nærmeste utviklingssonen, en term som kan knyttes til dialogisk undervisning. Den proksimale utviklingssonen utgjør forskjellen mellom det barnet kan klare på egen hånd, og det barnet kan klare med hjelp, støtte og aktivt arbeid sammen med andre. Det sosiale fellesskapet og språket danner en grunnmur for utvikling og læring. Imsen (2005, s. 170) hevder at Bakhtin tilfører en ny dimensjon til Vygotskij's teori ved at de språklige redskapene må være tilpasset elevenes verden på en slik måte at elevens stemme er til stede i formidlingen.

3.2.2 Estetisk iscenesettelse

En ytring er alltid rettet mot noen. Bakhtin (2005, s. 43) kaller dette ytringens *adressivitet*. Slaattelid (Bakhtin & Slaattelid, 2005) beskriver adressiviteten som det sentrale hermeneutiske prinsippet i Bakhtin sin fortolkningsteori. Adressiviteten blir av Smidt (2004, s. 17) satt inn i en spennende didaktisk kontekst idet han betrakter klasserommet som en scene fordi ytringene bæres frem av noen for noen. På denne scenen kan elevene prøve ut roller, stemmer og posisjoneringer. Kulturarven består av et enormt forråd av historier og stemmer som en kan prøve ut og « snakke gjennom inn i sin egen tid » (Smidt, 2004, s. 293). Elevene kan med andre ord bruke scenen til å presentere sine egne tanker og sin egen forståelse av kulturarven. I kunst og håndverks-faget blir klasserommet et utstillingsrom eller et utstillingsvindu der elevene presenterer

visuelle ytringer for hverandre, et rom eller vindu som stadig kan vise til skiftende utstillinger.

Ziehe (1999) peker på hvordan barn og unge i vår tid mer enn noensinne prøver ut roller og identiteter foran hverandre og i de situasjoner de møter. Estetisk iscenesettelse av selvet og ens tilværelse ser Dale (2006, s. 68) på som et mulig svar på hvordan en skal mestre usikkerheten på hvem en er eller skal være i det moderne. Selvfremstilling beskriver han som handlinger mellom aktører som utgjør et publikum for hverandre. Selvfremstilling fremhever, etter min mening, det dialogiske og interaktive. Bakhtin (2005) sier at mening oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen. Mening er ikke noe som eksisterer i språket uavhengig av språkbrukeren. Mening er ikke skapt av individet alene, men den blir skapt i samspill mellom dem som kommuniserer. Bakhtin avviser dermed den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen der et budskap blir overført til en annen. Ny innsikt og forståelse oppstår i samspillet mellom den som ytrer seg, og den som mottar. Også Dale (2006, s. 69) er oppatt av samspillet mellom den som ytrer seg, og den som mottar, idet han skriver at det er presentasjonene som skaper subjektiviteten, og konstaterer at subjektiviteten ikke er det å leve ut en naturgitt vesensbestemt subjektivitet. Estetisk iscenesettelse består ifølge Dale av et forhold mellom personlig psykologi, kunst og sosial betydning. Han fastholder at et moderne samfunn med mobile og differensiert sosiale roller åpner opp for distanse mellom det sosiale liv og den indre subjektive verden. En kan spille med forskjellige forkledninger uten at en selv forsvinner som aktør.

Børtnes (2001) hevder at kunstverket i bakhtinsk forstand blir et subjekt, den andre. «Menneskets fysiske aktivitet kan forstås som handling, men det er ikke mulig å forstå en handling uten (at vi rekonstruerer) dens potensielle tegnuttrykk [...]» (Bakhtin oversatt av Børtnes, 2001, s. 99). Personligheten er med andre ord til stede i selve kunstverket. Elevenes formingsprodukter kan dermed ikke bare betraktes som objekter, men subjekter. Vi kan henvende oss dialogisk til produktene. Flerstemmigheten er en del av selve produktet. Betrakter vi kunstverket som den andre, kan vi se og høre oss selv gjennom kunstverket.

3.2.3 Skapende arbeid – et ledd i en ytringskjede

[...] alle som talar, er sjølve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som talar, ikkje den først som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar – sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller den andre måten [...]. Alle ytringar er ledd i et svært komplekst organisert ytringskjede. (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 11)

Bakhtin (2005) setter her våre ytringer inn i en større sammenheng, våre ytringer må sees i sammenheng med andres ytringer. Ytringene kan ikke isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenklang og gjenlyd av andres ytringer (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 35). Sett med bakhtinske briller inngår kunsthistoriske verk og elevenes skapende arbeid i en ytringskjede. Elevenes bilder og skulpturer er fylt av ytringer fra mange tider, de bærer med seg et ekko av andres tanker, ideer og formspråk. Her kan vi trekke paralleller til Engeström (2001) som hevder at enhver virksomhet er vokst frem som et resultat av den forutgående historiske utviklingen i både nær og fjern fortid.

Nyrnes, Lehmann og Tronshart (2008) har også satt søkelys på skapende arbeid, eller det som Tronshart (2008, s. 29) betegner som formende prosesser¹⁹ som del av en ytringskjede, i det de betegner som en retorisk kunstfagdidaktikk der mennesket både skaper og former språket. Retorisk fagdidaktikk har en topologisk inngang til læring som viser at det å skape form er å ha et forhold til konvensjoner slik disse reflekteres i ulike historiske former og stiler. Formede prosesser knyttes til et historisk arvet formregister. «Språket betraktes som et landskap av former, et kulturelt rom som man kan bevege seg rundt i og velge fra» (Tronshart, 2008, s. 29–30).

Bakhtin bruker begrepet *makrotid* som er et tidsrom der alle tekster og kulturer eksisterer samtidig (Børtnes, 2001, s. 100). I et kunstverk/formingsprodukt møtes tekster både fra fortid, nåtid og fremtid i dialogisk konfrontasjon i en kontinuerlig meningsutveksling. Smidt (2004, s. 17) har et bakhtinsk teoriperspektiv når han bruker metaforen resonansrom eller ekkorum for å beskrive klasserommet i faget norsk, et klasserom som er fylt av ytringer og stemmer fra mange tider. Det er en metafor som også kan kaste lys over elevers møte med kunst i skolen. Møte med kunst fyller klasserommet av visuelle ytringer som bærer med seg et ekko av andres visuelle uttrykk, tanker, ideer, erfaringer og formspråk fra ulike steder og ulike tidspunkter. Dette ekkoet består selvsagt ikke bare av visuelle kunstytringer, men alle ytringer som elevene

¹⁹ Tronshart (2008) bruker betegnelsen formende prosesser. Dette tolker jeg som en markering av at retorisk kunstdidaktikk er et bidrag til en ny fagdidaktikk som utfordrer kreativitetsbegrepet med utgangspunkt i elevenes personlighet, følelser, interesser, engasjement eller smak.

møter. Denne typen flerstemmighet som kommer fra ulike kilder og inn i klasserommet, beskriver Dysthe (1995, s. 213) som stemmer utenfra og fra andre tider som blander seg med elevstemmene. Elevene er ikke først og fremst kultur-mottakere, men kulturskapere. Enhver som ytrer seg i dialog, er med på å bidra til at kulturen forandres og er i bevegelse.

3.2.4 Flerstemmige kunstmøter

Flerstemmighet er, som vi har sett, et av grunnelementene i virksomhetssystemet. Bakhtin (1991a; Bakhtin & Mørch, 2003) bruker begrepet polyfoni som ikke bare gir uttrykk for sameksistensen av mange stemmer, men også for den dialogiske interaksjonen mellom dem. Dale (2006) fremholder at estetikk i det moderne samfunn betyr sans for lekende flertydighet og sans for betydningens polyvalens (Dale, 2006, s. 213). Bakhtin (2003a, 2003b) bruker også begrepet heteroglossia eller forskjelligspråklighet (Bakhtin, 2003a), en flerstemmighet som blir skapt av ulikheter mellom forskjellige språk (Bakhtin, 2003a, s. 46). Språk kan stilles opp mot hverandre, gjensidig utfylle hverandre, motsi hverandre og stå dialogisk i interaksjon med hverandre (Bakhtin & Mørch, 2003). Sameksistens av mange stemmer, forskjelligspråklighet og dialogen mellom ulike stemmer legger grunnlag for menings-skaping.

Engeström (2001) hevder at interne motsetninger er drivkraften til endring og utvikling i virksomhetssystemet som kan muliggjøre grenseoverskridende læring og utvikling. Ifølge Dysthe (1995, s. 212) er det i konfrontasjonen mellom ulike stemmer at hver og en har mulighet til å gjøre ordet til sitt eget eller til «det indre overbevisende ordet». Tekster av Engeström (1987, 2000, 2001, 2007), momenter fra Bakhtins tekster (1991a, 2003a, 2003b) og Dysthes (1995) tolkning av Bakhtin gir et teoretisk grunnlag for å oppdage det fagdidaktiske læringspotensialet som ligger i flerstemmighet når elevene er i dialog med kunst i klasserommet. Dysthe (1995) tar utgangspunkt i Bakhtins ideer om den polyfone roman og overfører dette begrepet til klasserommet som hun beskriver som flerstemmig. Ulike stemmer i klasserommet som står i interaksjon med hverandre, kan møtes, brytes og sammen utvikle ny innsikt (Dysthe, 1995, s. 230).

Virksomhetsteoriens flerstemmighet og Bakhtins polyfoni og heteroglossia kaster også lys over avhandlingens aktørbegrep og det valgte fragmenterte teorigrunnlaget (2.4 Fagdidaktiske tendenser i det moderne). Elevene i undersøkelsen er aktører eller aktive deltakere i forskningsprosjektet ved at deres ulike stemmer eller ytringer blir løftet frem i resultatfremstillingen og danner grunnlag for kunnskapsutvikling. Det fragmenterte teorigrunnlaget konstrueres i møte med empirien og løfter frem et flerstemmig elevperspektiv på undervisningens innhold og metode.

Qvortrup (1998) definerer vårt samfunn som polysentrisk, et samfunn som blant annet karakteriseres av at det ikke lenger finnes et sentrum som mennesket betrakter sin omverden fra, men derimot finnes det en rekke forskjellige iakttakelsesposisjoner. Ut fra denne kulturanalysen argumenterer Illeris (2002b, s. 21) for å innta et polysentrisk blikk i det bildepedagogiske feltet, der optikk er definert som et bevisst konstruert blikk på verden som forskere og andre anvender for å skape anvendelige beskrivelser av den. Å gå til et område med et polysentrisk blikk impliserer ifølge Illeris (2001, s. 43) at en i undervisningen fra gang til gang kan bli enig om hvilken optikk en velger å bruke på for eksempel resepsjonen av et kunstverk, en utstilling eller egen billedproduksjon i den hensikt å se hvilken betydning de forskjellige optikkene kaster av seg. Den polarisende metodikken som ble utarbeidet på 1970-tallet i Sverige slik den fremkommer i boken *Skolen, bilde og samfunnet* (Nordström & Romilson, 1978), vil jeg også beskrive som polysentrisk. Metodikken satte menneskets bevissthet i sentrum og la vekt på å polarisere fagstoffet innen tegnefaget «hvilket betyr at motsetninger og forskjeller mellom ulike måter å leve, handle og tenke på betones» (Nordström & Romilson, 1978, s. 75). Ved å betone motsetningene i et tema der utgangspunktet er vårt kommunikasjonssamfunn og det visuelle språket, fremkommer flerstemmigheten «[...] fagstoff og pedagogiske problemstillinger må polariseres. Hele sannheten må bearbeides. Motsetningene må analyseres» (Nordström & Romilson, 1978, s. 77). Paulsen (1987) argumenterer også for det jeg i dag vil betegne som en polysentrisk inngang til skapende arbeid. Å få mange inntrykk, opplevelser og ulik informasjon i tilknytning til et tema gir næring til det å gi uttrykk. Det er en innfallsvinkel som integrerer sanser, følelser og tanker der en får kjennskap til seg selv og sitt forhold til temaet ut fra ulike perspektiver. Säljö (2006, s. 208–209) ser for seg et fremtidssamfunn og en fremtidsskole som er polyfon fordi et stort antall tolkningsfellesskap vil hevde sin rett til spesifikke tolkningspraksiser. Dette er i tråd med Kress og Selander (i Säljö, 2006, s. 208–209) som konstaterer at vi lever i en verden der bilder og visuelle medier dominerer vår erfaringsverden på en helt ny måte som endrer menneskers meningsdanning på et grunnleggende sett. Læring blir en innovativ og personlig prosess der det å skape innhold og mening er det interessante. De hevder at dersom en ikke åpner for polyfone læringsmetoder, kan det medføre konflikter i skolesituasjoner. Skolen må innta et multimodalt perspektiv på læring der elevenes multimodale kommunikasjonserfaring blir en del av skolehverdagen (Selander & Kress, 2010).

Et flerstemmig klasserom er en nødvendighet, ikke bare for å lære å tenke selvstendig, men som en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn, fremholder Dysthe (1995). Ifølge Vaage (Dewey &

Vaage, 2000) kan Deweys viktigste bidrag til utdanningsfilosofien sammenfattes i formuleringen *utdanning og demokrati*. Dewey (1966, 2005) så på utdanning som grunnpilaren i det moderne demokratiet. Et demokratisk samfunn skapes og utvikles gjennom fellesskap og samvirke, der erfaringer deles gjennom kommunikasjon og nedfelles i offentlig meningsdanning. Arendt (1996, s. 71) hevder at en felles verden forsvinner når den bare blir betraktet fra én synsvinkel, den kan rett og slett bare eksistere i et mangfold av perspektiver. Vi trenger med andre ord mange stemmer som kan åpne verden klart og tydelig for ikke å bli sittende fast i våre egne begrensede forestillinger om den.

Smidt (2004, s. 22) har et bakhtinsk teoriperspektiv når han hevder at kultur er å skape mening sammen med andre, det handler om å delta i det offentlige rom, ytre seg og svare. Ytringsfrihet, offentlighet og demokrati er essensen av det Thavenius (2004a, 2004b, 2004c) betegner som kunstens radikale arv. Kunstens radikale arv definerer Thavenius (2004a, s. 98) som retten til ytre frihet og muligheten til indre frihet. Ifølge Thavenius henger ytre og indre frihet sammen. Ytre frihet handler om frihet til å uttrykke mening. Indre frihet eller tankefrihet handler om friheten til å skape mening i den verden vi lever i. Tankene er mindre verd om de ikke får anledning til å bli ytret. Ytringsfrihet er ingen riktig frihet dersom ulike saker bare kan tenkes og kjønes. I kunstens verden står både retten til å ytre seg og muligheten til å utvikle tenkbare måter å gi tilværelsen mening på sterkt. Mening skapes ikke bare gjennom hva vi sier, men også gjennom hvordan vi sier det. Kunsten skiller seg ut fra andre skolefag, fremholder Thavenius (2004c, s. 225–227), fordi den slipper frem det usikre, uferdige, motsetningsfulle og mangetydige i våre kunnskaper. Den utelater ikke det konfliktfylte og uforutsigbare, men utfordrer konvensjoner og vanetenkning. Kunstens styrke blir knyttet til nysgjerrighet, motsigelser og usikkerhet: Kunsten stiller ofte spørsmål istedenfor å gi bestemte svar. Thavenius (2004c, s. 227) mener at kunsten setter et reelt spørsmålstegn ved lærebokkunnskapens entydighet og forenkling innenfor ferdige og faste kunnskaper. Kunsten gir rom for følelser og stemninger, det personlige og subjektive og for konflikter og dilemmaer (Thavenius, 2004c, s. 226). Fantasi, følelser og intellekt er en integrert del av kunsten. Thavenius (2004c, s. 227) sier videre at dette ikke betyr at kunsten er overalt og alltid lever opp til sine egne normer. Men den finnes der som alltid nærværende muligheter og forventninger.

Bruker vi et analyserende blikk på læreplanen i faget kunst og håndverk, kan vi se at kunstens radikale arv er en integrert del av fagets formål. Planen konstaterer at «den estetiske dimensjon står sentralt i barn og unges hverdag og utgjør et grunnlag for deres valg og ytringer» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129). Å arbeide med innhold og formspråk er essensielt i en visuell skapende prosess. Planen fremhever kunnskap om form, farge og komposisjon som

avgjørende for å fremføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. «Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129). Kunsten og den kunstnerlige frihet kan være en hjelp til å forandre skolens retning mot en demokratisk offentlighet, påstår Thavenius (2004b). Borgen (2002, s. 194) hevder på sin side at kunsten i skolen må få mer preg av et demokratiseringsprosjekt. Kunst er ikke lenger bare utforsking av visuelle virkemidler som form, farger og rom, men utforsking av grenser og sammenhenger mellom individer og samfunn, det visuelle og språket, teori og handling, natur og kultur, det hellige og det profane (Borgen, 2001, s. 11).

Smidt (2004, s. 22) beskriver klasserommet som en offentlighet fordi elevene her møter rådende tanker og verdier i det samfunnet og den kulturen de lever i. Det er også en offentlighet fordi en her kan bli stilt til ansvar for sine ytringer. Å ytre seg visuelt handler også om etikk. Visuelle ytringer i det offentlige rom er et tema som er svært tidsaktuelt, brennbart og viktig internasjonalt. Det fikk hele verden erfare da *Jyllands-posten* trykket karikaturtegninger av profeten Muhammed i 2005. Tegningene ble senere også trykket i noen norske aviser. I flere muslimske land har tegningene ført til sterke reaksjoner fordi det strider mot sunnimuslimsk skikk å avbilde profeten Muhammed. Den danske tegneren Westergaard, som laget den mest kontroversielle fremstillingen av Muhammed, har levd i skjul fordi han har blitt truet på livet og utsatt for mordforsøk. Karikaturtegningene medførte konflikt med vestlige land i den muslimske verden. Her vil jeg bare nevne at det norske flagget ble brent i Gaza, og at den norske og den danske ambassaden i Syria ble stormet og brent ned av rasende og protesterende muslimer i 2006. Jeg trekker frem deler av denne saken for å vise at ytringsfrihet, etikk og blasfemi er et samfunnstema som ble diskutert med utgangspunkt i tegninger. Dette er et tema og en konflikt som involverer oss alle, fordi vi lever i en globalisert verden der vår visuelle og materielle kultur er knyttet til verdier og identitet.

Å gripe fatt i kunstens radikale arv, det flerstemmige, er en utfordring for undervisningen i kunst og håndverk og skolesamfunnet generelt. En undervisning som åpner opp for at elevene skal ytre seg, må også legge til rette for at elevene skal få kunnskaper om det visuelle språket.

3.2.5 Relasjonell estetisk erfaring – en transformativ teori

Dialogen står sentralt i modellen av virksomhetssystemet, og hvordan dialog inngår i modellen, kan på bakgrunn av teori som er diskutert i kapittel tre, oppsummeres slik: Modellen i figur 7 viser at de ulike faktorene som inngår i systemet, står i et relasjonsforhold som synliggjøres ved forbindelseslinjer. Linjene gir et visuelt bilde av dialogen i den skapende prosessen. Dialog med

kunst i form av en skapende prosess er en estetisk samtale mellom det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Mennesket blir til gjennom dialog mellom det subjektive og det kulturelle, mellom individet og ulike artefakter, mellom jeg og den andre, mellom subjektet og verden, mellom individet og produktet. Produktet fremstår som et subjekt der individet kan møte seg selv gjennom det skapte. Produktet er ledd i en ytringskjede. Enhver som ytrer seg, er i dialog og bidrar til at kultur forandrer seg og er i bevegelse. Det er ikke individet, men vi som skaper mening gjennom en skapende handling og de ulike dialogene. Det er tilbakemeldingen fra den andre som er det aktiverende prinsippet som skaper grunnlag for forståelse. Mening blir skapt som en ideologisk bro mellom dialogpartene. Mening blir skapt i samspill med den som kommuniserer. Mennesket både skaper seg selv og skapes i dialogen mellom det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Klasserommet består av mange stemmer fra fortid, nåtid og fremtid som står i dialog med hverandre. Virksomhetssystemet som didaktisk modell for skapende arbeid åpner opp for et flerstemmig klasserom. Spenningen mellom de mange stemmer og møtet mellom ulike divergerende perspektiver skaper ny mening, ny innsikt og forståelse.

Virksomhetssystemet forstått som en skapende prosess bygger på en holistisk og relasjonell forståelse av estetisk erfaring der *handling og dialog* står sentralt. I denne interaksjonen mellom individ og kultur og mellom meg og den andre omdannes både subjekt og objekt. Den estetiske erfaring skapes i selve prosessen. Virksomhetssystemet gir oss et visuelt bilde av det moderne mennesket som Penne (2001) hevder ikke har noen indre identitet som skal avdekkes, men som skaper sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer. Lignende tanker finner vi hos Løvlie (1990, s. 2) som sier at det ikke finnes noen menneskelig kjerne som venter på sin utfoldelse – det som finnes, er det som utarbeides og blir til under handlingens gang. Den skapende virksomheten er et refleksivt prosjekt som innebærer det å se seg selv utenfra, å betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner (Giddens, 1997) eller å ha et fugleperspektiv på egne handlinger, rutiner og tenkemåter (Aagre, 2003).

Den relasjonelle estetiske erfaringen som kjennetegner virksomhetssystemet kan forenes med det Løvlie (1990, s. 1–18) betegner som transformativ teori. Løvlie hevder at estetisk erfaring er skaping og bruker metonymien *deltakelse og kommunikasjon* som uttrykk for det moderne subjekt. Den estetiske erfaring er selvrealisering. Erfaring skapes i selve erfaringsprosessen, og erfaringer gjøres «mellom meg og stoffet og mellom meg og den andre» (Løvlie, 1990, s. 2). Estetisk erfaring består av helheten av den produktive, reseptive og kommunikative handling. Sagt på annet vis er det et treleddet forhold mellom skaper (subjekt), produkt (verket) og resepsjon (mottaker) som danner helheten i

den estetiske erfaring. Det handler om «å bestrebe seg på å oversette inntrykk til nye uttrykk og dermed bidra til sin egen dannelsingsprosess. Det skjer når deltakerne så å si skaper seg ved å ytre seg» (Østbye, 2007, s. 176).

Virksomhetssystemet (Engeström, 1987, 1999, 2000, 2007), dialogismen (Bachtin, 1991a; Bachtin & Mørch, 2003; Bakhtin & Slaattelid, 2005), transformativ teori (Løvlie, 1990; Østbye, 2005, 2007), klasseromsforskning (Carlsen & Streitlien, 1995; Dysthe, 1995; Johansson, 2002; Skolverket, 2005; Smidt, 2004) og mine egne erfaringer fra klasserommet utfordrer kreativitetsbegreper og ulike teorier om skapende prosesser som setter det subjektive og/eller det kulturelle i fokus. Løvlie (1990, s. 3) hevder at transformativ teori er en radikaliserings av tanken om den estetiske erfaring. Kreativitet er ikke bare noe som kan knyttes til det individuelle og det kulturelle. Den skapende prosess er noe mer enn å gi uttrykk for seg selv gjennom en skapende handling. Den er noe mer enn dialog med materialer, teknikker og estetiske virkemidler. Den er noe mer enn en sanselig erfaring. Den skapende prosess er en prosess der elevene skaper kultur, men den er noe mer enn en konstruksjon av ny kultur. Det frie skapende handler også om relasjonen til den andre, relasjonen til andres ytringer og relasjonen til visuelle ytringer gjennom historien. Den skapende prosess fører til estetisk erkjennelse og selvrealisering. «Det moderne subjekt kan ikke forklares ved romantisk utfolding eller behavioristisk påvirkning» (Løvlie, 1990, s. 2). Den andre spiller en hovedrolle i prosessen både gjennom dialog med kunstverk/kultur/artefakter fra ulike tider, direkte dialog med elever og lærere i klasserommet og gjennom dialog med produktet.

For vår identitet utvikles ikke i enerom, men i samspill med andre. Det er først når vi deler med andre, i formuleringen av erfaring, at det blir en erfaring. Forming som aktiv skapende prosess er fremadrettet og åpen, resultatet er ikke gitt på forhånd. I forhold til modernismens lukkethet, enkelhet og harmoni preges de postmoderne kunnskapsprosesser av kompleksitet og uforutsigbarhet. Dette er den postmoderne innsikt i forming. (Borgen, 1995, s. 56)

Den postmoderne tid med sin kompleksitet og uforutsigbarhet utfordrer fagdidaktikken. Virksomhetssystemet med dialog i fokus kan være et fagdidaktisk redskap i den postmoderne tid. Å ha et virksomhetsteoretisk perspektiv betyr at en lettere ser relasjonen mellom det individuelle, det sosiale og det kulturelle og den pedagogiske helheten som eleven inngår i.

3.3 Et dialektisk teoriperspektiv på innholdet i undervisningen

Denne delen av avhandlingen ser på innholdet i kunstområdet fra et dialektisk ståsted og spør hva innholdet i kunstområdet kan være. Først rettes (3.3.1) søkelyset mot ulike dialektiske teoriperspektiver på innholdet i undervisningen. Aktørene i prosjektet er ungdom, og vekten blir derfor i andre del (3.3.2) lagt på dialektikken mellom det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle. Avlutningsvis rettes her oppmerksomheten mot den visuelle meningsskapingen, nærmere bestemt ungdoms skapende virksomhet (estetisk produksjon, symbolsk kreativitet og bricolage) som vi finner i ungdomskulturen.

3.3.1 Et dialektisk blikk på innholdet i undervisningen

Å se på dialog med kunst fra et virksomhetsteoretisk perspektiv fører oss inn i et spennende og dynamisk problemfelt og en fagdidaktikk der dialektikken mellom mennesket og omverden står sentralt. Nygren (i Broch, 1991; i Nygren & Karlsen, 1995) skiller mellom to hovedgrupper av teorier som beskriver forholdet mellom individ og samfunn. Den ene utgår fra *individ og samfunn*. Individ og samfunn blir betraktet som motsetninger der påvirkning skjer fra samfunnet til individet eller omvendt. Den andre teorien utgår fra *individet i samfunnet og samfunnet i individet*. Denne teorien ser på mennesket og samfunnet som å ha et vekselvirkende dialektisk forhold, der individ og samfunn er forbundet med hverandre i en integrert helhet.

Danningsteorier som ivaretar dette dobbelte innholdet, kaller Dysthe (2001) dialektisk danningsteori.

Dewey (1938, 1996a) inntar et dialektisk teoriperspektiv idet han hevder at læring skjer i interaksjonen mellom individ og miljø. Undervisningens innhold bør være et stoff som eleven kan identifisere seg med. Det handler om å skape relasjoner mellom elevens erfaringsverden og undervisningsstoffet. Læring innebærer med andre ord samspill med omgivelsene. Læreren har en oppgave i å tilrettelegge for ekte erfaringsituasjoner som kan utvikle engasjerende problemer. Innholdet må være av en slik art at det «vekker en aktiv søken etter informasjon og fremstilling av nye tanker hos elevene» (Dewey, 1996a, s. 72; Dagsland, 2006, s.133).

Et lignende teoriperspektiv finner vi hos Klafki (1959) som skiller mellom to sider av dannelsesbegrepet: materiale teorier og formale teorier. Et undervisningsinnhold grunnet på materiale teorier innebærer at innholdet er samlet rundt det stoffet som finnes utenfor eleven. Innholdet velges ut på grunnlag av de mest verdifulle sidene ved kultur, vitenskap og åndsliv. Et

undervisningsinnhold med utgangspunkt i de formale teoriene medfører at søkelyset er rettet mot eleven. Ut fra dette perspektivet er en ikke så opptatt av selve innholdet, men de mulighetene ulike typer innhold gir for å utvikle eleven. «'Dannelse' er alltid en helhet, ikke sammenføring av 'del-dannelser'», sier Klafki (1959, s. 186) og har dermed utviklet en syntese av disse teoriene som han gir navnet *kategorial dannelse*. Denne syntesen krever åpenhet både fra eleven og fra kulturen: Kategorial dannelse fremstår som et ideal for valg av innhold fordi den ivaretar dannelsens dobbelte innhold, både det personlige og det kulturelle.

Halvorsen (1996, 2001, 2004, 2008) bruker begrepet *den dobbelte didaktikk* for å beskrive innholdet i undervisningen. Den dobbelte didaktikk bygger på Fjord Jensens (1988) dobbelte kulturbegrep og består av to komponenter: kultur som det vi «har», og kultur som det vi «er i». «Har»-kulturen rommer de dokumenterte kulturproduktene, den kulturen som vi har, og som vi legger normative vurderinger til, et dokumentert kulturinnhold som samfunnet ønsker å overføre til en ny generasjon. «Er i»-kulturen defineres som den kulturen eleven lever i og har rundt seg, og som er integrert i eleven. Innholdet i skolen bør være en avveining mellom den tematiserte «har»-kulturen og «er i»-kulturen. Det ideelle innholdet i undervisningen ligger et sted mellom «har»-kulturen og «er i»-kulturen (Halvorsen, 2001, s. 241). Elevens kulturelle bakgrunn blir viktig når innholdet i undervisningen skal velges, men intensjonen er å legge til rette for møtet mellom kulturstoff og individets «er i»-kultur.

Et dialektisk perspektiv på innholdet i undervisningen finner vi også hos Høhr og Pedersen (1996) idet de hevder at innholdet bør være en interaksjon mellom den lærende og læremidlene. Hovedområdet kunst ligger ifølge dem i relasjonen mellom det subjektive og det objektive, mellom det individuelle og det kollektive og mellom det tradisjonsbundne og nye oppdagelser.

Mellin-Olsen (1989) løfter frem en fagdidaktisk diskurs med utgangspunkt i virksomhetsteorien og dens spenningsforhold mellom individ og kultur. Motsigelsen mellom individ og samfunn ligger i kjernen av begrepet sosialisering, hevder han. På den ene siden skal elevene bli selvstendige individer i samfunnet, og på den andre siden skal barnet tilpasses samfunnet slik at det ikke bryter ut av det. Balansering for å oppnå en helhet blir en av lærerens viktigste fagdidaktiske oppgaver. Ifølge Mellin-Olsen (1989, s. 65–68) står tre ulike kontrollnivåer sentralt i undervisningen: kontroll over den målrettede didaktiske virksomheten, kontroll over utvelgelsen av redskaper og kontroll over bruken av redskaper i virksomheten. Innholdet i undervisningen vil variere etter om læreren velger å beholde kontrollen over alle nivåene, eller om det åpnes opp

for at elevene kan være med å bestemme over disse kontrollnivåene, noe som medfører at kunnskapen kan fristilles til elevene.

Kriteriene for valget av innhold bør ifølge Klafki (1959) ha både et nåtidig og et fremtidig perspektiv. Innholdet i undervisningen bestemmes i møte med elevens nåtidige livssituasjon. Den fortidige dimensjonen skal være et positivt bidrag til elevens nåtidige virkelighetsoppfatning. Dewey (1996a) er ikke bare opptatt av at innholdet bør bestemmes med utgangspunkt i elevens erfaringsverden i nåtiden. Han mener at fortiden er det eneste middelet til å forstå fremtiden: «[D]et sunne prinsippet at målene med læring ligger i fremtiden og dens umiddelbare materiale finnes i nåtiden, kan følges bare i den grad nåtidens erfaring så å si strekker seg bakover» (Dewey, 1996a, s. 70). Dette er en holistisk forståelse som vi finner igjen i virksomhetsteorien der vi alle er historiske vesener og fortiden er en del av vår nåtid og fremtid (se modellen i figur 2).

Klafki (1959) er også opptatt av innholdets eksistensielle dimensjon, innholdet skal bli en kategori i elevens åndelige liv.

[...] alt det som bare er «lagervare» med mindre betydning en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede har i sin nåtid kan oppleve som sin fremtid; alt det som bare er overlevert fortid, og som eleven ikke er i stand til å oppleve og gjennomskue som sin fortid i egen dannelsesprosess; alt det som ikke er relatert til elevens virkelighet og som altså ikke kan føres inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont; og som dermed heller ikke kan bli en kategori i hans eget åndelige liv; til syvende og sist alt som ikke gir elevene mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende kreftene i våre liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanning. (Klafki, 1959, s. 195)

Ifølge Klafki bør altså innholdet i undervisningen være tema som har eksistensiell betydning for elevene. Wartofsky (1979) kaller kunst tertiærartefakter fordi de kan hjelpe oss til å utvikle kunnskapene våre og stille eksistensielle spørsmål. Tertiærartefaktene åpner opp nye rom for meningsdannelse og kunnskapskonstruksjoner, ikke i kraft av sin egen eksistens, men i kraft av de aktiviteter de inngår i (Hauge, Lund & Vestøl, 2007, s. 27). Dialogen med kunst kan hjelpe oss å stille eksistensielle spørsmål som kan endre våre liv og gi ny mening til livet. Kunstverket med sitt visuelle språk kan danne et utgangspunkt for dialog om eksistensielle problemstillinger, erfaringer, holdninger, tanker, ideer, form, farge, teknikker og materialer i klasserommet. Dette er i tråd med Dale (2006), som hevder at kunst bør ha en sentral plass i skolen fordi kunstverk representerer livsviktig kunnskapsformidling. Gjennom dialog med kunst kan elevene erfare eksistensielle dimensjoner i en eksemplarisk betydning i menneskelivets særegne historie (Dale, 2006). Dette er

tanker som vi finner igjen hos Hohr og Pedersen (1996), som hevder at estetisk didaktikk bør forholde seg til temaer som er av eksistensiell betydning for barn og unge, samtidig som innholdet bør inkludere stoff fra kunsthistorien til læring og inspirasjon, eksistensielle temaer fra fortiden og nåtidens kunstnere. Kunstneriske arbeid er sanse-, følelses- og tankemessig i kontakt med de livstemaene som vedrører menneskets eksistensielle forhold til verden. Eksistensielle forhold til verden handler om det å være menneske, det å være i familie, det å etablere et sanselig forhold til naturen og etablere et forhold til aktuelle temaer i kulturen (Hohr & Pedersen, 1996, s. 40). Dette er en dialektisk forståelse av innholdskategorien som kan sammenlignes med den vi finner i virksomhetsteorien der dialektikken mellom mennesket og omverden står sentralt.

3.3.2 Det ungdomskulturelle og ungdoms skapende virksomhet

Det dialektiske blikket på undervisningsinnholdet finner vi også igjen innenfor feltet ungdomsforskning. Aagre (2003) skiller mellom allmennkultur og ungdomskultur og mener at skolen må arbeide faglig for å finne spennende møtepunkter i nært samarbeid med elevene. Han sammenligner allmennkultur med begrepet allmenndanning slik det formidles gjennom *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14), der kunnskap om mennesker, samfunn og natur er sentralt både for den enkelte og i den hensikt å binde oss sammen. Det ungdomskulturelle er ikke nødvendigvis en motsetning til det allmennkulturelle, men det ungdomskulturelle er først og fremst annerledes. Aagre (2003) gir ungdomskulturen følgende kjennetegn:

Ungdomskultur dreier seg om en form for meningsskaping overfor kulturelle ytringer i samtiden som ungdom aktivt utfører seg imellom, og hvor voksnes direkte innflytelse på prosessen er begrenset eller fraværende. Ungdomskultur kan handle om språklige uttrykksformer, om holdninger og smaksprosesser (om å verdsette noe fremfor noe annet) og om bevissthet når det gjelder for eksempel klær, musikksmak og stil. Ungdomskulturens egne uttrykksformer er ofte preget av den dagsorden som settes av populære media. Ungdomskulturen bearbeides og differensieres lokalt og danner ofte egne distinkte delkulturer innenfor ungdomssamfunnet. (Aagre, 2003, s. 117)

Som vi ser av definisjonen, henger ungdomskultur sammen med et ønske om å skape mening i den kulturelle samtiden. For å kalles ungdomskultur må denne meningsskapingen primært dannes i meningsfellesskap med andre unge, den er grunnleggende sosial der voksne i liten grad spiller noen rolle. Den er i sterk grad betinget av populære media, noe som gir en hurtighet og omskiftelighet i ungdomskulturen som står i kontrast til den mer konsistente allmennkulturen. Det ungdomskulturelle er en meningsskaping som endres kontinuerlig, og der

innholdet har en *flytende og foranderlig karakter* (Aagre, 2003, s. 121). Det allmennkulturelle beskrives av Aagre som en *langsom* kulturarv som læreren formidler til nye generasjoner gjennom det at han forvalter innholdet i fagplaner, lovverk og skolebøker. Definisjonen på ungdomskultur inneholder ikke den formen for meningsskaping der voksne har en sentral plass på det feltet meningsskapingen finner sted. Den mer individuelle formen for meningsskaping, unge menneskers subjektive søken etter mening og sammenheng i tilværelsen, er heller ikke en del av definisjonen. Det ungdomskulturelle er dermed kun en del av det Halvorsen (2001, 2004) betegner som «er i»-kulturen.

Drotner (2006) bruker begrepet *hverdagskultur* for å nærme seg essensen av hva det ungdomskulturelle er. «Hverdagskulturen er handlinger og genstande, hvorigennem vi uttrykker os og søger at skabe mening og sammenhæng i de møtsætninger og brud, moderniseringen medfører» (Drotner, 2006, s. 54). Hverdagskultur er her et deskriptivt begrep som beskriver kultur som en helhetlig prosess vi alle er en del av. Hverdagskultur er noe vi hele tiden skaper bevisst og ubevisst. Hverdagskulturen ligger i spenningsfeltet mellom individ og kultur. Hverdagskulturen oppstår når vi opplever at de erfaringer vi selv gjør, er i konflikt med overordnede strukturer og regler i samfunnet. Det er motsetninger som kontinuerlig oppstår fordi samfunnet er dynamisk og vi selv er foranderlige. Gjennom hverdagskulturen tolker vi de motsetninger vi møter hos oss selv og i verden omkring oss. Våre handlinger og de gjenstander vi gir omgir oss med, har derfor en betydning som rekker ut over seg selv – de er symbolske.

Drotner (2006) strukturerer unges hverdagskultur på to plan: kultur skapt av de unge selv og kultur skapt for unge av voksne. Ifølge Danbolt og Enerstvedt (1995) bør innholdet i kunst- og kulturformidling til barn stå i et dialektisk forhold mellom kultur for barn og barns kultur. De skiller mellom kultur skapt av barn selv, kultur for barn og kultur med barn. Kultur for barn er de kunstneriske og mediemessige tilbud voksne lager for barn. Kultur med barn er den arenaen der barn og voksne møtes og leker sammen, fritids- og aktivitetstilbud. Barns kultur er det barn skaper selv. Selmer-Olsen (1990, s. 9) definerer barns kultur som den kulturprosessen og de kulturproduktene barn har sammen uten vokseninnblanding, og som blir manifestert i de barnekulturelle ytringsformene.

Sentralt i den hverdagskulturen unge selv skaper, står estetisk produksjon, som er «den spesielle del af hverdagskulturen, vi tolker ved at give konkret form» (Drotner, 2006, s. 59). Willis (1990, s. 23) bruker begrepet *Grounded aesthetics* om den hverdageestetikk som ungdom skaper i fritiden sammen med jevnaldrende. Hverdageestetikk bidrar til å frigjøre de unges skaperkraft og

sørger for at de er i kontakt med seg selv. Dette mener også Aagre (2003) som hevder at ungdomskultur handler om å ta valg og skape mening i samtidens virvar av inntrykk og uttrykk.

For å forklare ungdoms estetiske praksis bruker Drotner (2006) begrepet *symbolsk kommunikasjon*, mens Willis (1990) bruker begrepet *symbolsk kreativitet*. Drotner (2006) sier at vår evne til å skape symboler er grunnlaget for all skapende virksomhet. Vi ser av Drotners begrep at kommunikasjon er en viktig del av ungdoms estetiske praksis. Symbolsk kreativitet danner grunnlag for kommunikasjon og fellesskap. Symbolsk kreativitet er en del av det å være ungdom (Willis, 1990). Det er en del av unges mangfoldige måte å være sammen på, deres evne til å skape mening i sine umiddelbare fysiske omgivelser og sine sosiale handlinger. Den estetiske prosessen kjennetegnes av det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet. Det individuelle gjør det mulig å eksperimentere med sin egen identitet. Det sosiale gjør det mulig å kommunisere med hverandre, mens det kulturelle setter individet i kommunikasjonen med omverden (Drotner, 2006, s. 67).

Willis (1990) trekker frem språk, kropp og drama som tre områder symbolsk kreativitet kan utformes på. Klesstil, musikk, graffiti eller dans er alt uttrykk for hverdagsestetikk. Symbolsk kreativitet har ofte utgangspunkt i ting produsert av massekulturindustrien. Film, klær, bilder, musikk og dans er ofte selve utgangspunktet for det aktive symbolarbeidet som ungdom er skapere av seg imellom. Drotner (2006) sier da også at den kultur unge skaper selv, henter næring fra tre hovedkilder: bildene, musikken og kroppen. Hun påstår at gjennom symbolsk kommunikasjon får ungdom opplevelser som strekker seg ut over ordet, den logiske tenkning og den rasjonelle argumentasjon. Bildene, musikken og formingen av kroppen står i motsetning til de evner og samværsformer som ellers blir lagt vekt på i unges hverdag, og i motsetning til de normene som vil styre deres fremtid (Drotner, 2006, s. 57).

*Bricollage*²⁰ er et annet begrep som brukes for å forstå den kreative praksis ungdom bruker for å skape mening. Bricollage (Ridderstrøm, 2005) er en form for improvisert kombinasjonskunst som består av sammenkomponerte prosesser der andres tegn og meningsyttringer brukes på en ny måte. Det kan betraktes som en kreativ prosess som ligger i spenningsfeltet mellom individ og kultur. Bricollage kan komme til uttrykk gjennom klær, kropp og digitale medier. Ungdommene er bricolører i grenselandet mellom å være plagiatorer og kunstnere, i grenselandet mellom å overta kultur og skape ny kultur. De skaper

20 Lévi-Strauss (2002) bruker begrepet bricolage i sin forskning om totemisme. Ordet er fransk og kommer av «vendinger, omveier, fram og tilbake, sikksakk». I dagligtale knyttes ordet på fransk til modellbygging, flikking, lapping, småbygging. Collage er også en teknikk innenfor kunst. Picasso var blant de første kunstnere som brukte teknikken i bildeuttrykk (Glambek, 1993).

betydningsforskyvninger ved hjelp av gjenbruk av sine forgjengeres meningsproduksjon, og de etablerer ny mening uten å oppløse den etablerte meningen, altså frembringer de en slags dobbeltmening som kan minne om ironi. Bricollage har ofte en samfunnskritisk funksjon idet egenproduserte og andres bilder og tekster settes sammen på en ny måte. (Ridderstrøm, 2005, s. 71–87).

Sampling er et annet uttrykk som minner om bricollage. Det stammer fra hiphop-kulturen som kjennetegnes av at en skaper nye musikkverk ved gjenbruk av eksisterende lydopptak. Bricollage og sampling kan kobles til Bakhtin (2005) ettersom han hevder at våre ytringer må sees i sammenheng med andres ytringer, ytringene kan ikke isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenklang og gjenlyd av andres ytringer.

Gjennom symbolsk kreativitet, estetisk produksjon og bricollage blir kulturindustriens produkter gjenstand for aktiv symbolsk meningsskapning. Dette er uttrykksformer som er preget av den dagsordenen som settes av populære medier. Dale (1991, s. 63) advarer mot det han kaller moderne sosialisering, der «[...] menneskets ønsker, håp og forestillinger, selve forståelsen av skjønnhet» blir knyttet til vareestetikken, kommunikasjon forbindes med forbruksvarer, og identitet har sammenheng med vareforbruk. Dale ser på massemedia som en ensretting av kulturen og hevder at dersom ikke skolen stiller opp med motbilder til media, betyr dette en kulturell forflatelse. Ifølge Danbolt (1989, s. 89) må kunstundervisningen være et motbilde, og undervisningen må tilrettelegges slik at elevene selv erkjenner at vareestetikken og kulturindustrien representerer éndimensjonale former for estetisk iscenesettelse. Drotner (2006) inntar et helt annet standpunkt og hevder at ved å se på tv, video og reklame får ungdom et mangfold av symboler og en trening i å tolke bilder som de omsetter når de selv går i gang med å lage bilder: «[D]en kultur, andre skaber, hænger sammen den kultur, vi selv skaber» (Drotner, 2006, s. 160). Ifølge Willis (1990) må forbruk og konsumisme forstås som en aktiv prosess, ikke en passiv prosess. Dette er en sosiokulturell innfallsvinkel til barn og unges skapende arbeid som kan sammenlignes med den sosiokulturelle forklaringsmåten av barns tegneutvikling. Den sosiokulturelle forståelsen beskriver barns tegninger som tidsavhengige, kulturavhengige og miljøavhengige.

Vi kan konstatere [...] at børn ikke lever i et vacuum som et folk «fra en helt anden verden»; men at deres bilder på kryds og tværs er genensyret af deres kulturs billedverden. Det er ikke kunstbilledet, men den massekulturelle «enhedskultur», der i vid udstrækning former deres erfaringer og forestillinger og danner deres sprog. (Köhler, 1982a, s. 16)

Köhler hevder her at det først og fremst er kulturens massemediabilde som preger barns bildeuttrykk. Dette kan vi sidestille med det Bakhtin (2005) sier om

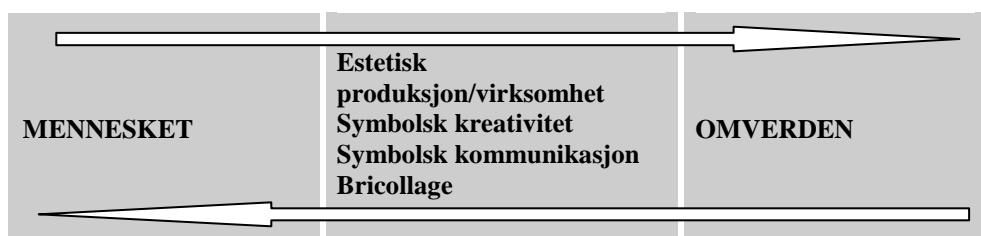
at våre ytringer må sees i sammenheng med andres ytringer. Ungdoms estetiske produksjon er en del av massemediakulturen, en virksomhet som skapes i møtepunktet mellom individet og en kultur som er «genemsyret af deres kulturs billedverden» (Köhler, 1982a, s. 16). Ifølge Høhr og Pedersen (1996, s. 66) bør barn og unge bringes i et interaktivt forhold til det kulturelle formspråk og den virkelighet som formspråket brukes i. Dette er uttrykksformer som er preget av den dagsordenen som settes av populære media, og kan være en del av innholdet i undervisningen for å lære mer om det visuelle språket og bli bevisst bildets kulturelle betydning. Disse tankene finner vi også igjen i undervisningsmetoder utviklet av både Wilsons (1977), Köhler og Pedersen (1978) og Nordstrøm og Romilson (1978). Et undervisningsinnhold med utgangspunkt i ungdoms estetiske produksjon kan også være svært motiverende for elevene fordi produksjonene ifølge Drotner (2006) kjennetegnes av at det er en lystbetont prosess der en skaper noe ut fra seg selv, deler det med andre og skaper noe nytt. Ungdoms estetiske produksjon er det Dewey (1938) betegner som en ekte erfaringssituasjon, eller det Klafki (1959) kaller elevens nåtidige livssituasjon. Ifølge Dewey har læreren oppgaven: å tilrettelegge for ekte erfaringssituasjoner som kan utvikle engasjerende problemer. Et innhold med utgangspunkt i ungdoms estetiske produksjon er av en slik art at det «vekker en aktiv søken etter informasjon og fremstilling av nye tanker hos elevene» (Dewey, 1996a, s. 72). Innholdet ligger dermed i det Klafki (1959) betegner som både et nåtidig og et fremtidig perspektiv. Ungdoms estetiske produksjon er et nåtidig undervisningsinnhold som kan vekke lysten til å vandre videre inn kunstens verden.

Symbolisk kreativitet, estetisk produksjon og bricolage setter det estetiske inn i en hverdagslig kontekst. Willis (1990) angriper den etablerte kunsten og dens institusjoner for deres bestrebelser på å opphøye kunst og estetikk til noe som ikke har med dagliglivet å gjøre. Symbolisk kreativitet, estetisk produksjon og bricolage er en naturlig del av ungdoms hverdagsliv – en hverdagsestetikk. Dette er en innfallsvinkel som harmonerer med Deweys (1980) pragmatisme som ønsker å få kunsten ned fra pidestallen og binde den sammen med livet. Denne estetikken er opptatt av å demokratisere kunsten ved å vektlegge kunstens instrumentelle verdi for den enkelte.

Tar vi et blikk på det gjeldende læreplanverket, kan vi se at det ungdomskulturelle blir fremstilt på en nedlatende måte. Ungdomskulturen blir i *Kunnskapsløftet* beskrevet som en «innadvent og selvbeskuende ungdomskultur, noe skolen bør demme opp for» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 16). Lærerne får gjennom den formelle læreplanen klare signaler om at skolen skal være en motkultur til ungdomskulturen. «Skolen må finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kulturen de unge selv

skaper» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 16). Dette står i kontrast til den positive holdningen til dialektikken mellom elev og lærestoff som vi finner andre steder i læreplanen. Læreplanen uttrykker altså et ambivalent forhold til tradisjonene for fritt skapende arbeid som skal videreføres i hovedområdet kunst. Målet om å skape motvekt til ungdomskulturen står i motsetning til at opplæringen skal møte unge på deres egne premisser og legge til rette for elevmedvirkning. Det står også i motsetning til at kjennskap til andre kulturer og tradisjoner både gir impulser og danner grunnlag for kritisk refleksjon, og det står i motsetning til hva læreplanen for kunst og håndverk uttrykker, der vi kan lese: «Forståelse for [...] andres kultur kan gi grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 129). Skolen har et ambivalent og uavklart syn på om eleven skal bli sett på som både aktør og mottaker.

Estetisk produksjon, symbolsk kreativitet og symbolsk kommunikasjon og bricolage er skapende virksomheter som kan oppsummeres ved hjelp av trefaktorsystemet i virksomhetsteorien.



Figur 8: Ungdoms estetiske produksjon.

Modellen i figur 8 er i denne avhandlingen en videreutvikling av figur 2 (Hammerlin & Larsen, 1997, s. 137). Figur 8 viser at meningsskaping gjennom estetisk produksjon, symbolsk kreativitet og bricolage er en dialektisk prosess som skjer i spenningsfeltet mellom individ og omverden. Estetisk produksjon, symbolsk kreativitet og bricolage er i et virksomhetsteoretisk perspektiv en ungdomskulturell virksomhet som ungdom forandrer og utvikler seg gjennom. Willis (1990) anser den symbolske kreativiteten som en livsnødvendig virksomhet. Dette finner vi også hos Aagre (2003) som hevder at ungdomskultur handler om å ta valg og skape mening i samtidens virvar av inntrykk og uttrykk. Spesielt i vår vestlige kultur formes ungdom i stor grad gjennom det meningsarbeidet de legger ned for å forstå den verden av ting, symboler og koder de er omgitt av.

Forskning på ungdomskultur viser, som vi har sett, at unge mennesker er aktive skapere av kultur, og denne kulturen bør bli en ressurs og en integrert del av kunst og håndverks-undervisningen i skolen. Estetisk produksjon, symbolsk

kreativitet og bricolage er en del av elevens erfaringsverden (Dewey, 1996a) eller «er i»-kultur (Halvorsen, 2001, 2004), men den er også en del av samfunnet.

Del III: Metodiske valg

4.0 Metode

I dette kapittelet beskriver og diskuterer jeg valg av metode, problemstillinger, validitet, reliabilitet, valg av enheter, innsamling av data, ungdom som informanter, analysearbeidet og etikk.

4.1 Et kvalitativt forskningsprosjekt om undervisning

Prosjektet kan beskrives som et kvalitativt forskningsprosjekt fordi hensikten er å forstå hvordan elevene opplever dialog med kunst i skolen. Å beskrive det emiske perspektivet, eller deltakernes forestillinger, er det viktigste formålet med all kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, der forskeren skal være åpen for hva deltakeren gjør og sier, og videre løfte frem deres perspektiv (Gudmundsdottir, 1998; Postholm, 2005). I tråd med tekster av Gudmundsdottir (1992, 1998) karakteriseres denne undersøkelsen som kvalitativ forskning på undervisning.

4.1.1 Undersøkelsens hensikt og problemstillinger

Ifølge Gudmundsdottir (1998, s. 104, 108–111) er undervisning tekst som består av primære, sekundære og tertiære tekster.²¹ Det hun beskriver som den primære teksten, består i første rekke av tekster som læreplanverk og fagplaner, men kan også bestå av tekster eller undervisningsmateriell som lærere har samlet på, som bilder, videoer, dvd-er og lignende. Den sekundære teksten er den sosiale teksten som *skapes i undervisningen* på bakgrunn av den primære teksten. Den tertiære teksten er den *erfaringen* elever og lærere sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster. Elevenes og lærernes forståelse av den primære teksten slik den gjenskapes i den sekundære teksten, utgjør den tertiære teksten.

Sett i lys av Gudmundsdottirs tekstinndeling (1998) er undersøkelsen en tolkning av sekundære og tertiære undervisningstekster. Studien handler først og fremst om å løfte frem den tertiære teksten slik den oppleves fra et elevperspektiv, eller å synliggjøre det elevene sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster om dialog med kunst på ungdomsskoletrinnet i

²¹ Gudmundsdottir (1998, s. 107) bygger tekstbegrepet på Ricoeur som betrakter sosiale handlinger som tekst. I tråd med dette hevder Bakhtin (1995, s. 46) at der det ikke er tekst, er det heller ingen forskningsobjekter og heller ingen objekter for tanken.

faget kunst og håndverk. Den tertiære teksten, elevenes erfaring med undervisningen, står i et nært forhold til den sekundære teksten, det vil si undervisningen som skapes i klasserommet. Studien handler derfor også om å synliggjøre den sekundære teksten – altså synliggjøre den sosiale teksten som skapes i undervisningen når elevene er i dialog med kunst, slik den oppfattes av meg som forsker. Studien er prosessorientert fordi den tertiære teksten står i et nært forhold til den sekundære undervisningsteksten der elevene er i en prosess hvor de skaper ulike produkter med utgangspunkt i kunst. Ifølge Gudmundsdottir (1998) er forskeren som oppholder seg i klasserommet, en fortolkende forsker som skal gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås, og dermed bidra til utvikling av praksis. Undersøkelsen retter blikket mot eleven som aktør i den kulturtilegnelsen og kulturskapingen som finner sted i kunst og håndverksundervisningen, i prosessen der dialog med kunstverk danner utgangspunkt for elevens eget skapende arbeid i ulike materialer.

Som sagt tidligere bruker Goodlad (1979) begrepene den operasjonaliserte læreplanen, som handler om undervisningen som blir gjennomført, og den erfarte læreplanen, som handler om hvordan elever og andre oppfatter, opplever og vurderer undervisningen. Hensikten med undersøkelsen er å studere dialog med kunst i klasserommet ut fra det operasjonaliserte og erfarte perspektivet. Det operasjonaliserte perspektivet innebærer at jeg som forsker beskriver den praksisen som finner sted i klasserommet. Det erfarte perspektivet er et opplevelsesperspektiv der elevene forteller om sine opplevelser eller om sin forståelse av innholdet og metodene i dialog med kunst.

To problemstillinger står dermed sentralt i den empiriske undersøkelsen:

Hvordan operasjonaliseres dialog med kunst i klasserommet med vekt på undervisningsinnhold og metode i faget kunst og håndverk på ungdomsskoletrinnet?

Hvilke erfaringer har elevene fra dialog med kunst med tanke på undervisningens innhold og metode?

Søkelyset i undersøkelsen er rettet inn mot undervisningens innhold (undervisningens hva) og undervisningens metode (undervisningens hvordan) i faget kunst og håndverk i hovedområdet kunst. Undersøkelsen ser på ungdoms dialog med kunst i skolen ut fra to perspektiver: det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet.

Den første problemstillingen handler om å synliggjøre den praksisen som finner sted i klasserommet når elever er i dialog med kunst, mens den andre

problemstillingen handler å synliggjøre elevenes opplevelse av undervisningens innhold og metode.

Hensikten med den empiriske undersøkelsen er å utvikle fagdidaktisk kunnskap om dialog med kunst fra et elevperspektiv. Resultatene av undersøkelsen vil bli satt i dialog med teori. Hensikten med dette er å løfte blikket mot hvordan eleverfaringene samlet inn i den empiriske undersøkelsen, i møte med fagdidaktiske tendenser i vårt moderne samfunn, kan være et utgangspunkt for å videreutvikle fagdidaktikken knyttet til ungdoms dialog med kunst i skolen.

4.1.2 Kasusstudier

Kasusstudier, eller *case studies*, blir brukt som en overordnet strategi i dette forskningsprosjektet. En kasusstudie er en undersøkelse av et *bundet system* (en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet), et system som er begrenset når det gjelder tid og sted. Aktivitetens lengde avgjør hvor lenge forskeren oppholder seg i forskningsfeltet (Moen, Nilssen & Postholm, 2005; Postholm, 1999, 2005; Yin, 2007). Yin (2007) definerer kasusstudier som utforskning av handlinger i hverdagslivet. Kasusstudier gir mulighet for å studere fenomener i sine naturlige/autentiske omgivelser. Her møtes kasusstudien og den etnografiske studien i noen fellestrekk. Kasusstudien kan sammenlignes med etnografiske metoder som kjennetegnes av feltarbeid der en kommer i nærkontakt med de fenomenene en studerer, og som innebærer at en lever i eller sammen med de menneskene en studerer (Tiller 1999). Etnografiske metoder prøver å beskrive og rekonstruere kulturen. Formålet med beskrivelsen er å forstå kulturens egenart, forstå det folk gjør, og hvorfor de gjør det (Tiller 1999). Innsamlingen av data kan være omfattende både i en kasusstudie og i en etnografisk studie og gjøres ofte med ulike datainnsamlingsstrategier (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2005; Yin, 2007).

Forskeren i en feltstudie oppholder seg vanligvis på forskningsstedet over en lengre periode, så lang tid at forskeren har mulighet til å forstå de handlingene som studeres, ut fra deltakernes perspektiv (Hammersley & Atkinson, 1996). Dette forskningsprosjektet har etnografiske trekk, men er avgrenset når det gjelder tid, sted og hendelser, og blir derfor karakterisert som en kasusstudie. Studien min består av to kasusstudier på to ulike ungdomsskoler som er avgrenset når det gjelder tid, sted og hendelser.

I en kasusstudie benytter en seg av ulike datainnsamlingsstrategier, for eksempel observasjon, intervju, innsamlete dokumenter og studier av kulturelle gjenstander (Gudmundsdóttir, 2004; Postholm, 2005; Yin, 2007). Grønmo (2004, s. 56) bruker betegnelsen metode- og datatriangulering om forskningsprosjekter som kombinerer ulike metodologier og datakilder for å

undersøke det samme fenomenet, der hensikten ikke er å bekrefte funn, men å få en utvidet og mer komplett forståelse av det fenomenet som det forskes på. I dette prosjektet benyttes observasjon, intervju og innsamling av dokumenter, prosessbøker og artefakter. Dette er en kombinasjon av ulike innsamlingsmetoder knyttet til undervisningen som skjer i klasserommet. Observasjon, ulike dokumenter, prosessbøker og artefakter er et datamateriale som i denne konteksten blir betraktet som et jordsmonn for intervjuet, opp fra datamaterialet gror det spørsmål, datamaterialet gir næring til samtalen med elevene og gir mulighet for en forståelse av elevperspektivet. Dette datamaterialet legger så grunnlaget for en analyse der dialektikken mellom det erfarte og det operasjonaliserte perspektiv kan lyssettes.

Kvale (2007, s. 17) sier at intervjuet er en grunnleggende del av kvalitativ forskning, og han bruker betegnelsen *kvalitativt forskningsintervju* om intervjuanalyser som forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Intervjuene med elevene vil stå helt sentralt i denne kasusstudien i den hensikt å synliggjøre elevenes erfaring fra dialog med kunst i klasserommet.

Denzin og Lincoln (1994) hevder at kvalitativ forskning er en situert aktivitet, noe som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig. Kvalitativ forskning er en undersøkelse av menneskelige/sosiale prosesser i sin naturlige setting, slike studier blir også kalt naturalistiske. Ifølge Gudmundsdottir (2004) kjennetegnes kasusstudier i skolen av problemstillinger som tar utgangspunkt i klassens virkelighet, det vil si undervisningen og læringsprosessene i det gitte klasserommet. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i den virkeligheten som elevene møter i hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk. Studien av handlingen i klasserommet – elevenes dialog med kunst – danner et rammeverk for å forstå elevperspektivet, for å synliggjøre elevenes holdninger, meninger og beskrivelser av dialog med kunst i klasserommet. Gudmundsdottir (1998) viser til uttrykket «skarpt er gjestens blick» for å beskrive den fortolkende forskeren som synliggjør det usynlige i klasserommet. Kjølrup (1996) kaller dette en hermeneutisk innfallsvinkel i samfunnsforskningen fordi forskeren forholder seg til fortolkning og forståelse av ulike typer handlinger og tekster. Den hermeneutiske sirkel eller spiral utgjør kjernen i meningsskapende og meningsutvekslende prosesser (Gudmundsdottir, 1997, s. 3), der forskeren skaper mening ved å fortolke den mening elevene uttrykker gjennom sine handlinger og uttalelser. Prosessen er dialektisk og utspiller seg mellom forskeren og de ulike tekstene (primær-, sekundær- og tertiærtekstene) i klasserommet, mellom tekstene og teorien og forskeren, mellom deler og helhet.

Teori spiller en sentral rolle i kasesstudien, forskeren innleder arbeidet med å formulere en teori som kobles til studiens tema (Postholm, 2005; Yin, 2007). Ifølge Postholm (2005) støtter alle kasesstudier seg på teori, men teorien blir brukt på ulike måter i forskningsløpet der hensikten med studien avgjør hvilken betydning teorien får i møtet med datamaterialet. Mitt teoriperspektiv og min førforståelse legger grunnlaget for et deduktivt møte med forskningsfeltet samtidig som hensikten med studien, det å løfte frem elevenes erfaring, legger grunnlag for et induktivt møte med forskningsfeltet (se pkt.1.4).

Meland (2011) henviser til Creswell (1998) når hun hevder at en innenfor en kasesstudie ikke trenger å belyse eller kartlegge hele kulturen eller hele det sosiale systemet, en kan velge ut ett eller flere forhold ved situasjonen som studeres i dybden. Kasesstudien kan med andre ord ta sikte på å belyse et avgrenset felt. Meland (2011) avgrenser sin kasesforskning til elevers og læreres erfaring, holdninger til og oppfatninger av fenomenet ansvar for egen læring. I tråd med denne forskningen defineres dette forskningsprosjektet som en kasesstudie med vekt på *elevers erfaring* med fenomenet dialog med kunst i klasserommet.

4.2 Validitet og reliabilitet

Dalen (2004) hevder at det innenfor kvalitativ forskning ikke finnes noen sann virkelighet eller universelle lover. Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette støttes av Kvale (2007) som hevder at validitet i vårt postmoderne samfunn handler om sosial konstruksjon. Han avviser ikke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, men hevder at verifiseringsproblematikken begynner i menneskenes livsverden og i deres daglige språk. Meningskonstruksjonen må sees i relasjon til den aktuelle situasjonen som informantene befinner seg i, men også den aktuelle debatten som foregår i samfunnet rundt det fenomenet som studeres (Dalen, 2004). Sann virkelighet i kvalitative studier handler ikke om søken etter absolutt sikker kunnskap, men om den kunnskapen som blir produsert, kan sies å være gyldig for de sosiale fenomener den hevder å representere. Søken etter absolutt, sikker kunnskap byttes ut med et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn (Kvale, 2007, s. 167). Postholm (2005) fremholder at forskerens oppgave blir å beskrive en setting så autentisk som mulig vel vitende om at beskrivelsen gjelder akkurat den utforskede settingen eller fenomenet i det tidsrommet forskningsarbeidet ble gjennomført. Dette forskningsprosjektet søker ikke sann kunnskap, men forsvarlige kunnskapsutsagn som må sees i forhold til den skolekonteksten elevene befinner seg i, og den fagdidaktiske debatten som foregår i samfunnet.

Dalen (2004, s. 103) tar med reliabilitetsbegrepet i drøftingen av validitet fordi hun mener at vi ikke kan stille samme krav til reliabilitet i kvalitative studier som kvantitativ forskning, der reliabilitet innebærer at fremgangsmåten ved innsamling og analyse skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I kvalitative studier er forskeren en viktig faktor ettersom forskerrollen utformes i samspill med informanter og forskningssituasjon. Denne tilnærmingen til validitetsbegrepet kan sammenlignes med Kvale (2007) som sier at han vil forsøke å avmystifisere validitetsbegrepet ved bringe det tilbake fra det filosofiske abstraksjonsnivået til forskningens hverdagslige språk. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i Dalen (2004) som hevder at validitetsdrøftingen må omhandle forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og tolkning og analytisk tilnærming. Validitetsdrøftingen blir en integrert del av dette metodekapittelet. En validitetsdrøfting kan ifølge Kvale (2007) bidra til å stille spørsmål om den samfunnsvitenskapelige kunnskapens gyldighet. Forskerrollen i forbindelse med observasjon og i intervjuer vil bli drøftet. Forskerrollen handler nødvendigvis også om forskerens teoriperspektiv og førforståelse. Min førforståelse og mitt teoriperspektiv ble presentert innledningsvis slik at leseren har en mulighet til å vurdere i hvilken grad dette har påvirket min tolkning av resultatene. Utvalget av informanter og forskningsmetoden vil bli drøftet. Det vil bli redegjort for utvalg av årstrinn, skoler, kunstdialoger, lærere og elever. Informasjon om utvalg kan være relevant for å avgjøre hvor anvendelig resultatene som fremkommer, er for lignende sosiale kontekster. Det blir gjort rede for den metodiske tilnærmingen, noe Kvale (2007) kaller den håndverksmessige kvaliteten. Deltakende observasjon og intervjuprosessen vil også bli drøftet. Videre vil søkelyset være rettet mot datamaterialet som består av observasjonsnotater, intervjuer, artefakter og dokumenter, en form for datatriangulering. Til slutt blir validitetsdrøftingen knyttet til den analytiske fremgangsmåten.

4.3 Valg av enheter

I kvalitative studier kan utvelgelsen av enheter avgjøres ut fra intensjonen med studien og den teoretiske bakgrunnen (Miles & Huberman, 1994). Det er med andre ord hensikten med studien som styrer valget av forskningssted. Nedenfor beskriver jeg hvordan jeg valgte ut skoler, årstrinn, kunstdialoger, lærere, klasser og elever til forskningsprosjektet.

Utvelgelse av skoler, årstrinn og kunstdialog

Med utgangspunkt i problemstillingen satte jeg opp to kriterier for valg av skoler, årstrinn og kunstdialoger: 1. ungdomsskoler, 8.–10. årstrinn, og 2. at

hovedområdet kunst måtte være timeplanlagt i det utvalgte semesteret slik at forskningsstudien kunne bygge på praksis i sin autentiske kontekst. Undervisningsopplegget på trinnet måtte innebære at elevene var i dialog med kunst som et utgangspunkt for skapende arbeid i ulike materialer. Dessuten ble det satt opp et tredje kriterium ut fra retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som innebærer at administrasjonen måtte samtykke i at jeg kunne gjennomføre mine studier slik de er beskrevet i informasjonsbrevet (vedlegg 1: Informasjon og forespørsel om deltakelse).

Hensikten med prosjektet er å synliggjøre hvordan dialog med kunst operasjonaliseres og erfares i klasserommet på ungdomsskoletrinnet. Det første kriteriet var derfor rettet mot et utvalg som besto av ungdomsskoler. I utgangspunktet var jeg åpen for et utvalg fra 8. til 10. årstrinn fordi hovedområdet kunst ifølge læreplanen har felles kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utvalget i undersøkelsen består av to skoler, skole 1 med elever fra 8. årstrinn og skole 2 med elever fra 10. årstrinn.

Det andre kriteriet var også nært knyttet til problemstillingen som avgrenser studien til hovedområdet kunst, elevers dialog med kunst i klasserommet. Det var ikke helt lett å finne skoler som tilfredsstilte dette kriteriet. Ungdomstrinnet har ifølge læreplanen kun 150 undervisningstimer i faget kunst og håndverk, noe som betyr fem undervisningstimer i uken fordelt på tre år i de fire hovedområdene. Jeg startet min leting etter skoler på skolenes nettsider. Svært få skoler hadde lagt ut semesterplaner i faget kunst og håndverk. Noen av skolene hadde lagt ut semesterplaner, men hovedområdet kunst var ikke synliggjort. Jeg tok kontakt med to av skolene som på daværende tidspunkt hadde lagt ut informasjon om kunst og håndverks-faget. Den ene skolen hadde lagt ut en semesterplan der hovedområdet kunst var timeplanlagt på 10. årstrinn i den perioden jeg ønsket å gjennomføre mitt feltarbeid. Denne skolen er skole 2 i min undersøkelse. Den andre skolen hadde en flott nettside med bilder fra undervisningen der elevene arbeidet med kunst. Jeg kunne utføre mitt forskningsarbeid ved denne skolen, men undervisningen i hovedområdet kunst hadde allerede startet. Det betydde at jeg ikke fikk mulighet til å observere hele prosessen.

Jeg tok deretter for meg en liste over ungdomsskoler i Rogaland og valgte å ringe til to av skolene. Her møtte jeg problem med kriterium tre, at administrasjonen måtte samtykke i at jeg kunne gjennomføre mine studier ved skolen. Ifølge administrasjonen hadde ingen av skolens lærere kompetanse i faget eller lærere som de kunne si var engasjerte og gode kunst og håndverkslærere. Skolen ønsket dermed ikke å gi samtykke til eller ville ikke anbefale å gjennomføre et forskningsarbeid på deres skole. Deretter brukte jeg den såkalte

snøballeffekten (Repstad, 2007). Jeg tok kontakt med noen jeg kjente som var faglærere i kunst og håndverk, og spurte om de hadde noen skoler eller navn på lærere som kunne karakteriseres som «engasjerte og gode lærere» i faget. Skole 1 er en skole som ble anbefalt. Denne skolen tilfredsstilte alle kriteriene jeg hadde satt opp. Hovedområdet kunst var timeplanlagt på 8. årstrinn. Følgende skoler ble med i undersøkelsen:

Skole 1 er nasjonalt sett en liten ungdomsskole, men med sine fire parallelle klasser på hvert trinn er den en stor skole sett i forhold til størrelsen på lokalmiljøet. Den ligger i en liten by med lang geografisk avstand til ulike kunstmuseer, men med offentlig kunst og private gallerier i nærheten. Studien er knyttet til 8. årstrinn.

Skole 2 er en stor ungdomsskole med åtte parallelle klasser på hvert trinn. Den ligger i en stor by med nærhet til ulike kunstmuseer og gallerier. Studien er knyttet til 10. årstrinn.

Denzin og Lincoln (1994) definerer, som fortalt, kvalitativ forskning som en undersøkelse av menneskelige/sosiale prosesser i sin naturlige setting. Studien min tar utgangspunkt i undervisning som skolen/lærerne hadde planlagt for akkurat denne utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Konteksten kan slik sett beskrives som autentisk. Nedenfor beskriver jeg undervisningsoppleggene i den utvalgte tidsperioden.

Skole 1: Skulptur

Elevene på skole 1 hadde *skulptur* som emne, nærmere bestemt *mennesket i bilde og skulptur*. Undervisningsperioden besto av to timer undervisning i fem uker (ti timer). I de første to timene fikk elevene oppleve skulptur fra antikken til våre dager ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon som faglærer hadde laget (vedlegg 3: Kunstverk skole 1). Elevene og læreren hadde en samtale om hva skulptur er, og hvordan ulike kunstnere har fremstilt mennesket skulpturelt i ulike tidsepoker. Med utgangspunkt i dette skulle elevene lage skisser til videre arbeid med skulptur. Materiale og teknikk ble begrenset til gips. Elevene fikk delta i en prosess fra det å lage gips, via støping av gipsblokk og bearbeiding av gipsblokk til ferdig skulptur. Oppgaven var individuell. I studietiden skulle elevene søke på nettet etter informasjon om Gustav Vigeland og Albert Giacometti. De skulle så skrive noen setninger eller tegne, der de skildret noe om hvordan kunstnerne fremstiller menneskekroppen. Dette skulle deretter legges i en arbeidsmappe (vedlegg 4: Oppgavetekst skole 1).

Skole 2: Samtidskunst

Elevene på skole 2 hadde *Samtidskunst* som kunstemne for denne undervisningsperioden, denne besto av to timer undervisning i fem uker (ti timer). I første undervisningsøkt fikk elevene møte kunstuttrykk fra antikken til i dag, med vekt på samtidskunst, ved hjelp av PowerPoint (vedlegg 5: Kunstverk skole 2). Med utgangspunkt i bildene hadde elevene og lærerne en samtale om disse spørsmålene: Hva er samtidskunst? Hvordan har ulike kunstnere uttrykt seg til ulike tider gjennom bilder, skulptur, foto, film og video? Deretter skulle elevene individuelt eller i gruppe lage sitt eget kunstverk, og de skulle uttrykke noe de syntes var viktig. Emnet var samtidskunst, og temaet var avgrenset til *Stavanger*. Teknikker, materialvalg og formuttrykk var valgfritt, men elevene skulle gi kunstverket en tittel. Elevene måtte lage en prosessbok underveis i prosessen, den skulle fortelle om hvilken kunstretning eller kunstner som hadde inspirert dem. På oppgavearket til elevene sto det:

Lag skisser, beskriv tankene deres, fortell hva du vil ha frem i arbeidet osv. Prosessboken skal også inneholde en egenvurdering om hva dere synes gikk bra, evt. mindre bra, og i hvilken grad dere synes produktet deres uttrykker det dere ville (vedlegg: 6: Oppgavetekst skole 2).

Lærerutvalget

Valget av lærere var viktig for prosjektet fordi læreren står ansvarlig for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Før prosjektet startet satte jeg opp noen kriterier for valg av lærere som kan deles inn i tre deler: 1. lærer som jeg ikke har noe personlig forhold til, 2. utdanningsbakgrunn og engasjement for faget og 3. samtykke til å bli med i prosjektet.

Jeg har arbeidet i grunnskolen og vært lærer i faget kunst og håndverk på Universitetet i Stavanger i mange år og har dermed kjennskap til en del lærere som arbeider i feltet. Et av kvalitetskravene til utvalget var at jeg ikke skulle ha et personlig forhold til informanten før forskningsstart, slik at dette ikke skulle påvirke min tolkning av og fremstilling av resultatene fra undersøkelsen.

Mangel på kompetanse i faget er et velkjent problem for flere skoler. Et av kriteriene for valg av lærere ble derfor at utdanningsbakgrunnen måtte bestå av minst 60 studiepoeng i kunst og håndverk eller tilsvarende. Dessuten ønsket jeg å ha kontakt med engasjerte lærere som liker å være lærer i faget. Jeg ønsket å utføre undersøkelsen på bakgrunn av en godt planlagt undervisning i den hensikt å synliggjøre fenomenet dialogen med kunst i klasserommet.

Det siste kriteriet handlet om samtykke. Læreren måtte samtykke i at jeg fikk følge undervisningen i en gitt tidsperiode, samtykke i at jeg snakket med elever underveis i prosessen, og at jeg tok feltnotater og foto. Læreren måtte også være

villig til å snakke om sin praksis, være villig til å la seg intervju og være åpen for samarbeid med meg under og etter datainnsamlingen.

Den første læreren jeg hadde kontakt med på skole 2, var etter noe betenkningstid ikke villig til å være informant. Vedkommende syntes derimot det var greit at jeg tok kontakt med en annen lærer på skolen. Av praktiske grunner har det vært greit å få muntlig samtykke fra læreren før valget ble formalisert og jeg fikk skriftlig samtykke av skolens rektor. Begge de utvalgte lærerne tilfredsstilte kriteriene som ble satt opp.

Min lærerinformant på skole 1 har allmennlærerutdanning med et års fordypning i faget og hovedansvar for kunst og håndverks-undervisningen på 8. årstrinn. Læreren på skole 2 har faglærerutdanning i kunst og håndverk og ansvaret, sammen med en kollega, for all kunst og håndverks-undervisning på skolen fra 8. til 10. årstrinn. Begge informantene er kvinner.

Valg av klasser og elever

A: Skole 1

Lærerinformanten på skole 1 foreslo to av skolens fire parallelle klasser der jeg kunne utføre mitt forskningsprosjekt. Da timeplanen til disse klassene kolliderte med avsluttende feltarbeid på skole 2, spurte jeg informanten om det var greit at jeg var med i noen andre klasser som passet bedre timeplanmessig. Informanten min svarte umiddelbart ja. Ved en senere anledning sa informanten at hun hadde reflektert noe over utvelgelsen av klasseenheter. En av klassene jeg skulle være i, ble ansett for å være noe mer *problematiske*. Informanten min hadde sagt ja fordi dette er en del av den norske skolehverdagen. Jeg var jo ute etter, som hun sa, «praksis i sin naturlige kontekst». Timeplanen til disse klassene på skole 1 ble utslagsgivende faktor for hvilke som ble med i utvalget. Jeg har valgt å kalle disse klassene 8A1, 8B1 (8 = 8. årstrinn, 1 = skole 1 og A, B = klasse A og klasse B).

Skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte (se vedlegg 2: Informasjon og forespørsel til foresatte) og lærerens inndeling i veiledningsgrupper har vært faktorer som har vært avgjørende for elevutvalget. 64 prosent av elevene i klasse 8A1 og 8B1 leverte inn samtykkeskjema (se vedlegg 8, tabell 9: Oppsummering av samtykkeskjema skole 1).

I andre undervisningsøkt ble hver klasse delt i to med 14 elever i hver veiledningsgruppe. Elevene var inndelt i faste grupper som også ble brukt i andre praktiske fag og/eller estetiske fag. Jeg fulgte prosessen til to grupper med de elevene som min informant hadde ansvar for. Alle elevene på skole 1 arbeidet individuelt da de skulle lage hver sin skulptur. Tabell 1 viser antallet elever som

var med i mitt forskningsprosjekt, og innlevering av samtykkeskjema. Elever uten samtykkeskjema ble ikke en del av elevutvalget som deltok i forskningsprosjektet.

Tabell 1: Deltakere i forskningsprosjektet, skole 1, 8. årstrinn.

Utvalgene i klasse 8A1 og 8B1				
Klasse	Individuell skulpturoppgave	Levert samtykkeerklæring	Kjønn G = gutter J = jenter	
8A1	14 elever	12	5 J	7 G
8B1	14 elever	8	4 J	4 G
SUM	28	20	9 J = 45 %	11 G = 55 %

Tabell 1 viser at 12 elever (5 jenter og 7 gutter) fra 8A1 og 8 elever (4 jenter og 4 gutter) fra 8B1 deltok i undersøkelsen. Totalt sett deltok 20 elever (9 jenter = 45 % og 11 gutter = 55 %) i mitt forskningsprosjekt på skole 1.

B: Skole 2

Min lærerinformant på skole 2 foreslo seks av åtte parallelle klasser der jeg kunne gjennomføre min undersøkelse. Timeplanen til disse klassene ble utslagsgivende faktor for valget av enheter. Fire klasser på 10. årstrinn var med i undersøkelsen. Jeg har valgt å kalle disse klassene 10A2, 10B2, 10C2, 10D2 (10 = årstrinn, A, B, C, D = ulike klasser, 2 = skole 2). Totalt sett utgjør dette en gruppe på 96 elever. To klasser hadde kunst og håndverk parallelt (43 elever). Gruppene har fått navnet A2B2 og C2D2.

På skole 2 har skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte (se vedlegg 2: Informasjon og forespørsel til foresatte), elevenes gruppevalg og lærerens inndeling i veiledningsgrupper vært faktorer som har vært avgjørende for elevutvalget. To klasser hadde kunst og håndverks-undervisning samtidig der eleven kunne velge å arbeide individuelt eller i grupper på tvers av klassene. Sammenlignet med skole 1 er dette en noe mer komplisert utvelgelse fordi elevene hadde mulighet til å arbeide i grupper som krevde en mer inngående beskrivelse.

52 prosent av elevene i fire klasser leverte inn samtykkeskjema (se vedlegg 8, tabell 10: Oppsummering av samtykkeskjema skole 2).

Elevene ble etter hvert (i tredje undervisningsøkt) fordelt på tre lærere (43/3 elever) i tre veiledningsgrupper som arbeidet i hvert sitt kunst og håndverks-rom som var i samme etasje. Jeg fulgte undervisningen til min lærerinformant som hadde hovedansvar for 15 elever i gruppe A2B2 og

16 elever i gruppe C2D2. Gruppen besto stort sett av elever som leverte inn skriftlig samtykkeskjema fra foresatte/foreldrene. Tabell 2 viser elevens gruppe eller om de løste oppgaven alene (markert med «individuell»), kjønn og innlevering av samtykkeskjema i gruppe A2B2 og C2D2. Elever uten samtykkeskjema og grupper med elever uten samtykkeskjema ble ikke en del av elevutvalget som deltok i forskningsprosjektet.

Tabell 2: Deltakere i forskningsprosjektet, skole 2, 10. årstrinn.

Elevutvalg på skole 2. Gruppe 10A2B2 og 10C2D2				
Klasse og elevantall	Gruppe/individuell	Kjønn G = gutter J = jenter	Samtykkeskjema	Utvalg
A2 B2 15 elever 10 J og 5 G	2 individuelle 4 grupper *1 gruppe	2 J 3 J, 3 G, 2 J, 3 J 2 G	2 levert 11 levert (1 levert *)	13 elever 10 J og 3 G
C2 D2 16 elever 8 J og 8 G	3 grupper 3 individuelle * individuell *1 gruppe	2 J og 1 G, 3 G, 3 J 2 J og 1 G 1 J 3 J	9 levert 3 levert (0 levert *) (1 levert *)	12 elever 4 J og 8 G
Sum		18 J, 13 G		25 elever 14 J og 11 G

Tabell 2 viser at gruppe A2B2 besto av 15 elever (10 jenter og 5 gutter). To elever valgte å arbeide individuelt. Tretten elever valgte å arbeide i gruppe. Gruppe markert med * inneholder elever der ikke alle har levert inn samtykkeskjema, denne gruppen ble ikke valgt ut som enhet i undersøkelsen. Dette medfører at 13 elever (10 jenter og 3 gutter) deltok i undersøkelsen. Forskningsprosjektet i gruppe A2B2 omfatter seks temaer fordelt på fire grupper og to individuelle prosjekter.

Tabell 2 viser videre at gruppen C2D2 besto av 16 elever (8 jenter og 8 gutter). Fire elever valgte å arbeide individuelt. Tolv elever valgte å arbeide i gruppe. Tre elever har ikke levert skriftlig samtykkeskjema. To av disse elevene tilhørte en gruppe. Gruppen markert med * inneholder elever der ikke alle har levert inn samtykkeskjema, denne gruppen, som besto av tre elever, ble ikke valgt ut som en enhet til undersøkelsen. Dette medfører at tolv elever (fire jenter og åtte gutter) deltok i forskningsprosjektet fra gruppe C2D2. Dette omfatter temaer fordelt på tre individuelle elever og tre grupper.

Totalt sett var det 25 elever (14 jenter og 11 gutter) som deltok i forskningsprosjektet fra skole 2. I denne enheten ble det arbeidet med tolv

samtidskunsttemaer fordelt på syv elevgrupper samt fem individuelle temaer. Gruppene var sammensatt av to til tre elever. (Tre grupper besto av tre gutter, to grupper besto av tre jenter, én gruppe av to jenter og én gruppe av to jenter og én gutt).

4.3.1 En skjematisk oppsummering av utvalgene

Nedenfor oppsummeres utvalgene på skole 1 og 2 skjematisk for å gi en samlet oversikt over skoler, lærere, elever og kunstmøter som deltok i forskningsprosjektet.

Utvalg av enheter	Skole 2	Skole 1
Skole: beliggenhet	Stor by. Nærhet til museer og gallerier.	Liten by. Geografisk langt fra museer. Noen gallerier i nærhet.
Skole: størrelse	Ungdomsskole. Stor. Åtte parallelle klasser på hvert trinn.	Ungdomsskole. Stor i liten by. Fire parallelle klasser på hvert trinn.
Lærerinformant /deltaker	Kvinne, faglærer i kunst og håndverk.	Kvinne, allmennlærer med 60 studiepoeng fordypning i kunst og håndverk.
Årstrinn og klasser	10. årstrinn Elever fra fire klasser	8. årstrinn Elever fra to klasser
Elevdeltakere/ informanter	25	20
Tema for kunstmøte	Samtidskunst Tema: Stavanger	Skulptur Tema: mennesket i bilde og skulptur
Tidsfaktor for oppgaven	2 timer x 5 ganger	2 timer x 5 ganger
Møte med kunstverk	Samtidskunst via PowerPoint og kunstdialog	Skulptur fra antikken til i dag via PowerPoint og kunstdialog. Internett.
Materialer	Valgfritt	Gips
Teknikk	Valgfritt	Støping av gipsblokk og utholing av skulptur
Redskaper	Valgfritt	Kniv, diverse slynger og sandpapir
Uttrykk	To- eller tredimensjonalt	Tredimensjonalt
Dokumentasjon	Prosessbok skriftlig og visuelt	Skisser og enkelte skriftlige oppgaver underveis

4.4 Datainnsamling

Gudmundsdottir (1998) beskriver som sagt undervisning som å bestå av tekst på tre ulike nivåer: primærteksten (lærebøker, læreplaner, oppgavetekster, ulike læremidler), sekundære tekster (den sosiale teksten som skapes i undervisningen) og tertiære tekster (den erfaringen elever og lærere sitter igjen med etter å ha erfart de primære og sekundære tekstene). Denne undersøkelsen er først og fremst rettet inn mot tertiærteksten, den erfaringen elevene sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster. Men undersøkelsen er også rettet inn mot hvordan dialog med kunst operasjonaliseres i klasserommet. Tertiærteksten står i et nært forhold til de primære og sekundære tekstene, den skapes i relasjon til de primære og sekundære tekstene. Sagt med utgangspunkt i Kvale og Nielsen (1999) finner elevenes dialog med kunst i skolen sted som situert deltakelse i og fra bestemte handlingskontekster. Datainnsamlingen består derfor både av primære, sekundære og tertiære tekster. Det innsamlede datamaterialet har ulik betydning for prosjektets hensikt.

4.4.1 Primære tekster: innsamling av dokumenter

I dette prosjektet består primærteksten av læreplan, semesterplaner, oppgavetekster og PowerPoint-presentasjoner. Læreplanen, semesterplaner og oppgavetekster inngår som et bakgrunnsmateriell for å forstå konteksten og som bakgrunnsinformasjon for å kunne analysere elevenes erfaringer og undervisningspraksisen i klasserommet. PowerPoint-presentasjonene inngår også som en del av analysen ut fra et operasjonalisert perspektiv fordi dette er et læremiddel som læreren har laget og brukt i undervisningen.

4.4.2 Sekundære tekster: observasjon

Undersøkelsen er rettet inn mot hvordan dialog med kunst operasjonaliseres i klasserommet med særlig vekt på undervisningens innhold og metode. Deltakende observasjon ble brukt som innsamlingsstrategi for å innhente den sekundære teksten, som ifølge Gudmundsdottir (1998) er den teksten som skapes i undervisningen. Den sekundære teksten eller den dialogen med kunst som skapes i klasserommet, blir betraktet som et rammeverk for å synliggjøre elevperspektivet og for å forstå konteksten.

Jeg vurderte å bruke video som innsamlingsteknikk, men valgte dette vekk på grunn av uoversiktlige rom- og gruppeforhold sett i sammenheng med at det bare var én forsker på feltet. Elevenes kunstmøter i skolen genrelt foregår som regel ikke bare i et lukket klasserom. Praksisen på skole 2 viser dette tydelig. Første undervisningsøkt foregikk på et vanlig klasserom med 45 elever til stede. Andre undervisningsøkt foregikk på tre ulike verksteder der elevene i starten av

timen var samlet og ble inndelt i tre grupper. Tredje undervisningsøkt endret denne inndelingen seg igjen på bakgrunn av en inndeling i mindre arbeidsgrupper basert på elevvalg, denne inndelingen var gjort på tvers av to klasser. Elevgruppen på 45 elever fra første undervisningsøkt ble inndelt i tre på bakgrunn av elevenes gruppevalg og om de hadde levert samtykkeskjema. Elevene arbeidet stort sett videre i tildelte verksteder, men vandret noe til andre verksteder på grunn av teknikk-, utstørs- og materialforhold. Noen av gruppene oppsøkte også nærmiljøet utenfor skolen som en del av arbeidsprosessen.

Begrepet *deltakende observasjon* brukes ofte synonymt med feltarbeid (Thagaard, 2010, s. 65). Det innebærer å være ute i feltet blant deltakere i situasjoner slik disse naturlig fremstår for deltakerne. Denne forskningsstrategien beskrives ofte som det å utføre to former for handling på samme tid, du involverer deg i samhandling med andre, og samtidig iakttar du hva de foretar seg (Fangen, 2004). Kunnskap og forståelse blir skapt i møtet mellom forsker og forskersted, forsker og forskningsdeltaker. Ved hjelp av deltakende observasjon fulgte jeg to elevgrupper på hver skole gjennom deres dialog med kunst. Tidsmessig var alle disse fire observasjonene avgrenset til to timer x fem undervisnings ganger.

Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av strukturert og åpen observasjon som metode. Den strukturerte observasjonen minnet meg på å være konsentrert om min agenda: eleven som aktør i dialog med kunst der søkelyset var rettet mot elevenes erfaring med undervisningens innhold og metode. Den åpne observasjonen ga rom for mer uventete hendelser. Observasjonsnotatene mine er sammensatt av skriftlige beskrivelser og foto. Målet med å bruke ulike notatteknikker er å fange ulike særtrekk og egenskaper som er relevante for problemstillingen. Foto blir betraktet som en visuell notatteknikk som kan være et meget godt hjelpemiddel i kontekster der skapende prosesser står sentralt. Den fortolkende forskers viktigste oppgave i klasserommet er å gjøre det usynlige synlig (Gudmundsdottir, 1998), slik sett kan foto være et hjelpemiddel for å synliggjøre visuelle erfaringer og opplevelser som vanskelig lar seg fange av skriftlige notater. Feltnotatene ble umiddelbart bearbeidet etter hver undervisningsbolk slik at skriftlige notater og foto ble satt sammen til en helhet på datamaskinen. I etterkant av observasjonen skrev jeg også ned refleksjoner og tanker om observasjonen.

Uttrykket *mellom nærhet og distanse* (Repstad, 2007) beskriver en av de store utfordringene i feltforskning der forskeren må veksle mellom å ha nærhet og å ha distanse til forskningsfeltet og aktørene. Flere forskere har prøvd å kartlegge de ulike rollene en forsker innehar i feltstudien. Jorgensen (1989, s. 55) sier at i deltakende observasjon strekker forskeren seg fra å være en *complete outsider* til

å være en *complete insider*, en begrepsbruk som kan sammenlignes med Repstads (2007) bruk av begrepene *nærhet* og *distanse*. Gold (i Hammersley & Atkinson, 2004, s. 132) deler forskerrollen inn i fire: *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør*. Jeg praktiserte en forskerrolle som beveget seg mellom å være fullstendig deltaker og fullstendig observatør. Som deltakende observatør befant jeg meg alltid i klasserommet, altså på arenaen der handlingen foregikk. Kvalitativ forskning er situert, og som forsker må jeg være på forskningsfeltet og gjøre denne virkeligheten synlig. Jeg har prøvd å ha et bevisst forhold til at forskerrollen innebærer at jeg både må være på innsiden og på utsiden av feltet. I visse tilfeller har det vært naturlig å gi en hjelpende hånd eller å bli en *complete insider* når det trengtes. Et godt eksempel kan tas fra skole 1. Klassen var i ferd med å lage gipsblokker, engasjementet og arbeidsinnsatsen var stor, og stemningen var god. Å lage gips er en spennende prosess der tidsfaktoren har stor betydning i støpeprosessen. Handlingen er preget av kamp og kommunikasjon med materialet gips fra pulver, via flytende masse, til støpte ferdige blokker. I denne prosessen var materialet gips i ferd med å dekke både klasserommet, elevene og læreren. At jeg ikke skulle ha hjulpet (og dermed ikke deltatt) i denne situasjonen, ville vært helt unaturlig. Det var nødvendig å miste forskerdistansen og utføre aktørens arbeidsoppgaver – å *ta i et tak* i en slik situasjon handler om å bygge opp tillit og nærhet mellom forskeren og aktørene. Å bli en *complete insider* gjorde meg enda mer oppmerksom på observatørens ulike roller. Jeg har prøvd å ha et bevisst forhold til forskerrollen slik at jeg ikke har blitt for opptatt av å utføre arbeid og glemte å observere og utføre feltarbeid. Med mange års erfaring som kunst og håndverks-lærer kunne det selvsagt være fristende å innta en lærerrolle. Jeg ønsket ikke at læreren (min informant) skulle oppfatte meg som en kollega i klasserommet, eller at elevene skulle oppfatte meg som en vanlig lærer. Lærer og elever var informert om min forskerrolle i klasserommet både skriftlig og muntlig. Etter å ha inntatt rollen som en *complete insider* i begynnelsen av feltstudien var det viktig for meg som forsker å opprette en balanse mellom nærhet og distanse (Repstad, 2007). Jeg snakket med elevene og læreren i begynnelsen av neste undervisningsøkt om hva jeg hadde tenkt å gjøre i klasserommet, slik at de forsto at jeg ikke var en vanlig lærer.

Ifølge Hammersley og Atkinson (2004) er forskeren med sin forståelsesbakgrunn det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsprosessen. Min forforståelse og min problemstilling påvirker også min forskerrolle. En kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet (Creswell, 1998). Forskerens subjektivitet vil også påvirke hva forskeren konsentrerer seg om, og hva han eller hun faktisk ser og fanger opp i observasjoner. Jeg sitter inne med mye kunnskap som kunne ha påvirket elevenes prosesser, produkter og

læringen generelt. Min lærerinformant har en travel hverdag i klasserommet der elevene trenger mye hjelp og venter tålmodig på lærerens veiledning. Elevene visste at jeg er faglærer i kunst og håndverk, og de ønsket råd og veiledning i prosessen så fort som mulig. Som deltakende observatør ble jeg godt kjent med den enkelte eleven og den sosiokulturelle konteksten og kom på innsiden av elevenes skapende prosesser der elevene brukte medierende redskaper. Spesielt synes jeg å balansere mellom å være på innsiden og utsiden var vanskelig på skole 2, som besto av mange bevisste 15-åringer og en oppgave som virkelig åpnet opp for en levende dialektikk mellom elev og kultur. Et eksempel på dette er at en av elevene hadde valgt å arbeide med temaet *Horevirkomheten i Nedre Strandgate*. Å lytte til og å forstå elevene var viktig for min rolle i denne prosessen. Dette medførte at jeg hjalp til med noen praktiske problemer, men prøvde å styre unna det å påvirke dialektikken mellom elev og kultur. Utgangspunktet for bildeprosessen i dette tilfellet var elevens tanker og følelser knyttet til prostitusjon i Stavanger, og hun hadde to inspirasjonskilder fra kunstens verden: Jackson Pollock og Pia Myrvoll. Dersom jeg hadde inntatt lærerrollen, ville det vært naturlig for meg å polarisere prostitusjon i dagens samfunn og prostitusjon som tema for kunst og samfunn i Kristiania på 1880-tallet. Dette er et eksempel på hvordan jeg i dialog med eleven kunne ha påvirket prosessen, men at jeg bevisst unnlot å gjøre det. Min rolle som forsker har vært å være åpen for det elevene sa og gjorde, for deretter å løfte frem deres perspektiv (det emiske perspektiv) i mitt forskningsarbeid. Forskningsprosessen må ha et samspill mellom det emiske og mitt forskerperspektiv (etic).

På begge skolene inntok jeg også rollen som fullstendig observatør. Første undervisningsøkt satt jeg på en stol i klasserommet og observerte. Jeg var på arenaen der undervisningen foregikk, men observerte fra sidelinjen. Dette var en naturlig rolle fordi undervisningen besto av visuell kunstpresentasjon og dialog mellom lærer og elever.

Kvalitative forskningsstudier kan aldri være helt fastlagt på forhånd på grunn av situasjonelle betingelser (Postholm, 2005). Min forskerrolle var heller ikke fastlagt på forhånd. Kvalitativ forskning er situert, og jeg måtte være åpen for å innta ulike roller alt etter undervisningskonteksten og min problemstilling. Klasseromsforskning har store likhetstrekk med etnografi:

Etnografen bør intellektuelt balansere mellom nærhet og fremmedhet, og ved åpen deltakende observasjon bør han eller hun vanligvis befinne seg et sted mellom det å være fremmed og venn (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 140).

Balansen mellom nærhet og distanse gjelder også overfor aktørene. Jeg har bevisst valgt skoler som består av informanter som jeg ikke hadde noe personlig

forhold til fra før av. Dialogen og kommunikasjonene er selvsagt viktig i kvalitativ forskning der blikket er rettet mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. For å løfte frem deltakerperspektivet måtte jeg som forsker komme på innsiden av feltet slik at læreren og elevene kunne få tillit til meg som forsker. Deltakende observasjon er en metode der du deltar, ikke bare som forsker, men også som menneske (Fangen, 2004), og Hammersley og Atkinson (2004) sier at forskeren bør forholde seg så marginalt som mulig med tanke på de mange roller en forsker kan måtte gå inn i for å få tilgang på deltakerperspektivet og minimere faren for overforbindelse.

4.4.3 Tertiærtekster: intervjuer, artefakter og prosessbøker

Tertiære tekster består av den erfaring elever og lærere sitter igjen med etter å ha erfart de primære og sekundære tekster (Gudmundsdottir, 1998). Intervjuer med elevene har vært den sentrale datainnsamlingsstrategien for å undersøke hvilke erfaringer elevene satt igjen med etter dialog med kunst i skolen, mens lærerintervjuet kun er å betrakte som en del av det å få en dypere forståelse av konteksten. Elevenes produkter/artefakter og prosessbøker kan også være et datamateriale som forteller om elevenes erfaring med dialog med kunst. I dette prosjektet har artefaktene og prosessbøkene primært blitt brukt som direkte støtte til elevintervjuene.

Intervju

Jeg har valgt å bruke det halvstruktureerte intervjuet som datainnsamlingsstrategi med den hensikt å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på tolkning senere (Kvale, 2007). Ifølge Dalen (2004, s. 15) omfatter livsverden en persons opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Formålet med det kvalitative intervjuet er med andre ord å forstå verden fra intervjupersonens side. Jeg ønsker primært å løfte frem elevenes erfaringer med og opplevelse ved dialog med kunst i skolen sett ut fra deres eget perspektiv. Intervju som metode har fenomenologiske trekk da vekten er lagt på elevenes livsverden. Det kvalitative intervjuet og fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Bengtsson, 1998; Kvale, 2007), og fenomenologien er en tilnærming der de subjektive opplevelser står i sentrum (Alvesson & Sköldberg, 2008). Hensikten med intervjuet som metode er å synliggjøre elevenes erfaring, avgrenset til undervisningens innhold og metode, med den konkrete hverdagslige virkeligheten elevene møter når det gjelder fenomenet dialog med kunst i klasserommet i faget kunst og håndverk.

Intervjuet blir beskrevet som utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse. Intervjuet er et sted for

kunnskapsproduksjon, der det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer kunnskap (Dalen, 2004; Kvale, 2007). Denne kunnskapsproduksjonen skjer i interaksjon mellom meg som forsker og to ulike intervjugrupper: elever og lærere.

Det ble utarbeidet to ulike halvstrukturerte intervjuguider (elevguide og lærerguide) som inneholdt en grov skisse over emner med forslag til noen spørsmål. Samtlige intervjuer ble tatt opp på bånd og transkribert. Avhandlingen konsentrerer seg om elevperspektivet. Læreren er en viktig del av kunstformidlingsprosessen og kan beskrive den fagdidaktiske rammen, slik at en kan få en helhetlig forståelse av eleven som aktør i dialog med kunst. Lærerintervjuene er kun å betrakte som et bakteppe for min forståelse av konteksten: dialog med kunst på den enkelte skole. I avhandlingen kommenteres kun elevintervjuene fordi lærerintervjuene ikke ble analysert og viderearbeidet med tanke på problemområdet. Lærerne fikk tilsendt en intervjuguide med tre temaer og stikkord for intervjuet via e-post (vedlegg 9).

Elevintervju

Elevintervjuene ble gjennomført i etterkant av den undervisningsperioden som handlet om kunst. Informasjonsskrivet, samtykkeskjemaet som ble sendt hjem til foreldrene før undervisningsperioden, beskrev kort hva intervjuet ville handle om (se vedlegg 2). I forkant av intervjuene gikk jeg muntlig gjennom intervjuetemaene og ba eleven ta med seg de ferdige formingsproduktene til intervjuet.

Samtalen startet med å gi elevene ekspertstatus på temaet. Jeg understreket at jeg ikke var ute etter et riktig svar, men at jeg var interessert i å lytte til deres opplevelser og erfaringer. I intervjuer med barn eller ungdom er det viktig at de får forståelse av at barnet eller ungdommen selv er eksperten (Tiller i Kjær Jensen, 1988). Dette kan også være med på å minimere maktforholdet mellom forsker som intervjuer og ungdommen som intervjudeltaker (Trost, 2005).

Jeg hadde laget følgende intervjuguide over temaene som skulle dekkes:

Tema 1: Produkt og prosess

Tema 2: Oppfatninger om undervisningsmetoder

Tema 3: Oppfatning om egen rolle som aktør i møte med kunst

Tema 4: Innhold i undervisningen

Tema 5: Dialog med kunst i skolen

Til hvert av temaene hadde jeg laget en del spørsmål som kunne være til hjelp under selve intervjuet. Ettersom intervjuet med hver elev ble definert som og

gjennomført som et refleksivt intervju, presenteres kun temaene her. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) kjennetegnes refleksive intervjuer av at forskerne ikke alltid «bestemmer [...] hva de vil spørre om, og stiller ikke identiske spørsmål til alle intervjuobjektene, selv om de vanligvis vil ha med seg en liste over temaer som skal dekkes» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 177). En viktig del av intervjuene var elevenes formingsprodukter, skisser og prosessbøker. Her vil jeg spesielt fremheve hvor viktige produktene var, fordi de ga elevene en annen rolle enn i et vanlig intervju. Intervjudeltakerne ble med sine egenproduserte artefakter delaktige i å sette dagsordenen for intervjuet ved at formingsproduktene de hadde skapt, ble et konkret utgangspunkt for innholdet i samtalen. Artefaktene bidro til å gi elevene trygghet i intervjusituasjonen og var med på å gi dem forståelse av at den enkelte eller gruppen selv var ekspert på sine opplevelser og erfaringer fra dialog med kunst. Intervjuet/samtalen tok utgangspunkt i artefakten som den enkelte hadde vært med å lage. Dette var et bevisst grep fordi de første spørsmålene i et intervju kan være avgjørende for hvordan resten av intervjuet kommer til å flyte (Dalen, 2004; Kvale, 2007; Trost, 2005). Elevene på skole 2 hadde også levert inn en prosessdokumentasjon som jeg hadde lest igjennom på forhånd. Prosessdokumentasjonen ga meg ideer til ulike samtaletemaer for møtet med den enkelte intervjudeltakeren. Jeg registrerte at elevene likte at jeg refererte til noe de hadde skrevet i mappen. Elevene opplevde det som positivt at en voksen forsker grep fatt i deres tanker og hadde en seriøs samtale basert på deres tanker og erfaringer.

Utgangspunktet mitt var at elevintervjuene skulle foregå i grupper eller enkeltvis, bestemt av hvordan elevene hadde besvart kunst og håndverksoppgaven. Dette ble gjennomført på en vellykket måte på skole 2. Jeg gjennomførte her fem individuelle intervjuer og syv gruppeintervjuer. Datamaterialet består av intervjuer med 24 elever, 11 gutter og 13 jenter. Hvert intervju varte fra 12 til 28 minutter. (Utgangspunktet var 25 elever, grunnet sykdom ble tallet redusert til 24.) (Vedlegg 7 gir en oversikt over antall elever som er intervjuet, gruppesammensetting (antall elever per intervju og kjønn) og tidsbruken på hvert intervju.)

På skole 1 hadde alle elevene en individuell oppgave, men jeg valgte å gjennomføre elevintervjuene i grupper bestående av to elever for å etablere en atmosfære der elevene følte seg trygge nok til å snakke om sine erfaringer. Elevene i denne gruppen var 13 år og virket mer usikre på relasjonen til meg som forsker enn elevene på skole 2 var (de var da også eldre, 15–16 år). Ulike grupper intervjupersoner krever ulike intervjumetoder (Kvale, 2007). Jeg ba faglæreren, som hadde førstehåndskjennskap til de enkelte elevene, om å sette sammen gruppene. Det ble foretatt ti intervjuer som tilsvarer 20 elever (11 gutter og 9 jenter). Fem grupper besto av én jente og én gutt, tre grupper av to gutter og

to grupper av to jenter. Hvert intervju varte fra 12 til 19 minutter. (Vedlegg 7 gir en oversikt over antall elever som er intervjuet, gruppesammensetting (antall elever per intervju og kjønn) og tidsbruken på hvert intervju.)

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Det ble gjort få notater underveis for at jeg under intervjuene skulle kunne være mest mulig aktivt lyttende og holde øyekontakten med intervjupersonene. Intervjuene foregikk på skolen. Faglærerne på begge skolene hadde bestilt et grupperom som sto til disposisjon. På skole 2 foregikk intervjuene mens elevene hadde undervisning i faget kunst og håndverk, tidspunktene for intervjuene var satt opp i samarbeid med faglærer med utgangspunkt i timeplanen. Læreren var behjelpelig med å minne elevene på intervjutidspunktene. På skole 1 var ikke faglæreren til stede på skolen mens intervjuene foregikk. Dette var ikke noe problem, alle lærerne på trinnet var informert om at jeg skulle gjennomføre intervjuer og var behjelpelige med alt fra å låse opp/igjen rom til å sende elevene på intervju etter oppsatt plan. Uavhengig av hvilket fag eller hvilken lærer elevene hadde, fungerte dette systemet meget godt.

Fra tale til tekst

Intervjuene ble som sagt tatt opp på lydbånd og deretter transkribert til skriftlig tekst. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv for å få mest mulig nærhet til mitt datamateriale.

Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale, 2007). Jeg har valgt å ikke bruke dialekt under transkriberingen av elevintervjuene, uttalelsene har fått en normert språkdrakt fordi avhandlingen vil være en del av en nordisk kontekst. Dette anser jeg ikke som noe problem fordi jeg selv snakker dialekt og skriver bokmål. Sannsynligheten for at noe av elevenes meninger går tapt, anser jeg som liten. Jeg støtter meg til Kvale (2007) som hevder at det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men en bør fokusere på hva som er en nyttig transkripsjon for den utvalgte forskningen.

Underveis i intervjuene prøvde jeg å stille fortolkende spørsmål som «Du mener altså at [...]?». Jeg ga med andre ord tolkninger av det som ble sagt mens intervjuet pågikk, som deretter kunne bekreftes eller avkreftes av elevene. Kvale (2007) hevder at det å legge frem tolkninger underveis er et kvalitetskriterium for intervjuer.

Artefakter

Elevenes artefakter (ferdige formingsprodukter) er en del av det innsamlede forskningsmaterialet. I dette forskningsprosjektet har artefaktene blitt brukt som

støttemateriell for elevenes beskrivelse av innholdet i undervisningen i den hensikt å synliggjøre elevperspektivet. Materialet består av 20 foto av skulpturer i gips fra skole 1 og tolv foto av bilder/relieffer i ulike teknikker fra skole 2.

Prosessbøker

Elevene på skole 2 laget individuelle prosessbøker som både besto av skriftlige og visuelle fremstillinger. Disse utgjør en del av det innsamlete forskningsmaterialet. Prosessbøkene (25 stykker) ble scannet inn på datamaskin. Prosessbøkene er i mindre grad enn antatt blitt brukt i analysen fordi innholdet stort sett er rettet mot elevenes kronologiske beskrivelse av handling og materialvalg og i mindre grad mot refleksjon over egen prosess eller mot elevenes opplevelser av undervisningens innhold og metode. Men noen unntak finnes, et lite utvalg er løftet frem i resultatfremstillingen. Stort sett har prosessbøkene som innsamlet datamateriale fungert som bakgrunnsinformasjon til intervjuet.

4.5 Ungdom som forskningsdeltakere

Innenfor nyere barne- og ungdomsforskning, i læreplaner og i det barnepolitiske feltet ser vi at barn og ungdom i dag forstås som aktive deltakere som selv bidrar til å forme sin hverdag i og utenfor skolen. Dette synet på barn kommer klart frem i FNs barnekonvensjon om barnets rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003). Konvensjonen er visjonær fordi den ser barns utvikling i en bred og sosial sammenheng, som stadfester at barn er selvstendige individer med rett til innflytelse og medvirkning (se artikkel 12). Konvensjonen har et dobbelt budskap og et radikalt barnesyn, barnet blir ikke bare betraktet som et objekt som trenger omsorg og beskyttelse, men det blir betraktet som et subjekt. Barn skal gis muligheter til å uttrykke egne meninger i alle forhold som berører dem. Barn skal betraktes som deltakere, de har rett til å delta i hverdagslivet med egen stemme (Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000). Det betyr også at konvensjonen gir oss voksne ansvar og en forpliktelse til å lytte til barn og respektere deres posisjon som subjekter. Ifølge Bae (2004) innebærer det å møte barn som subjekter å anerkjenne individets rettigheter når det gjelder egen opplevelsesverden. Barn er ifølge konvensjonen selvstendige individer med rett til innflytelse og medvirkning. Det er et etisk og juridisk normativt prinsipp. Ifølge FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003) er ethvert menneske under 18 år barn (se artikkel 1). Mine informanter er mellom 13 og 16 år. Mange av 16-åringene definerer seg selv som ungdom. I denne avhandlingen vil informantene derfor bli betegnet både som barn og ungdom.

Historisk sett var forskningen på barn som subjekter marginal frem til 1980-årene (Andersen & Heide Ottosen, 2002; Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000; Tiller, 1990). De siste 30 årene har vi sett en stigende interesse for å synliggjøre barn som selvstendige subjekter og barndommen som selvstendig kategori. Ariès' arbeid (1982) om barndommens historie, der barndom blir sett på som en sosial konstruksjon, blir ofte karakterisert som et viktig skritt på veien mot et nytt forskningsperspektiv (Andersen & Heide Ottosen, 2002; Tiller, 1990). Dette nye forskningsperspektivet som blomstret opp, blir i skandinavisk sammenheng kalt det nye barneperspektivet (Tiller, 1991; Åm, 1989). Begrepet *barneperspektiv* kan forstås på ulike måter. Tiller (1991) hevder at et barneperspektiv først og fremst handler om hvordan verden konkret ser ut for barn. Det er det barn ser, hører, opplever og kjenner, som er deres virkelighet. Thorne (1993) vil fange det han kaller *kids point of view and meaning*. Barneperspektivet handler slik sett om å se verden gjennom barns øyne, der barn selv gjør rede for hvordan de oppfatter verden. Søkelyset er for mange barneforskere rettet mot barnets levde hverdagsliv. Bronfenbrenner (1979) er opptatt av at det empiriske materialet hentes fra barnets *natural settings*. Mens andre forskere hevder at barneperspektivet er «de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv» (Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000, s. 25), en forståelse av barneperspektivet der den voksne setter seg inn i noe de ikke er en del av. Mitt forskningsarbeid vil ligge midt mellom disse posisjonene. På den ene siden består det innsamlete materialet av elevers egne ytringer om deres dialog med og om kunst i skolen, samtidig som jeg som forsker på den andre siden prøver å se og fortolke ungdoms handlinger og ytringer.

For å synliggjøre ungdoms erfaringer og holdninger er det viktig at ungdom er forskningsinformanter i saker som angår ungdom. De er eksperter på sitt eget liv og på det å være ungdom. Forskeren får en rolle som oversetter og tolker av ungdoms uttrykk, handlinger, erfaringer og opplevelser. Ungdom blir ut fra dette perspektivet sett på som kompetente sosiale aktører som bidrar til, ikke bare reproducerer, den kulturelle orden, men agerer med den og er med og utvikler og forandrer den. Elevene er aktører i dialog med kunst.

Fenomenet dialog med kunst i klasserommet er satt inn i en norsk sosial og kulturell skolekontekst. Vel vitende om at barn og ungdom ikke er en homogen gruppe, men en sammensatt gruppe når det gjelder alder, kjønn, etnisk bakgrunn, sosial bakgrunn, geografisk tilhørighet osv., inngår likevel ikke å finne ut av disse forskjellene som en del av hensikten med undersøkelsen.

4.6 Analysen av det innsamlete datamaterialet

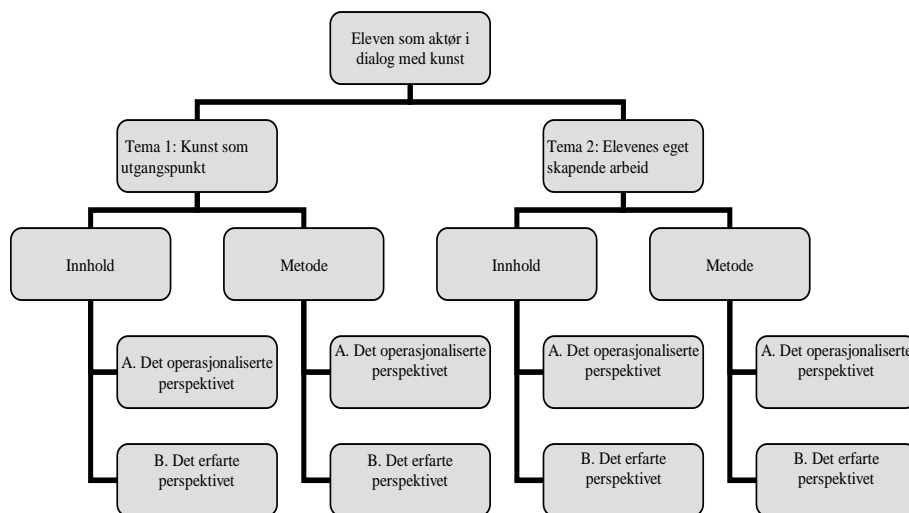
Analyseprosessen i kvalitativ forskning beskrives som en integrert del av hele forskningsprosessen (Gudmundsdóttir, 2004; Postholm, 2005). Dette underbygges av Hammersley og Atkinson (2004, s. 233) som sier at analysen i etnografiske studier foregår gjennom hele forskningsprosessen fra før feltarbeidet tar til, med formulering og definering av problemstillinger, og fortsetter frem til skrijving av rapporter. Denne delen av avhandlingen skal handle om analysen av det innsamlete datamaterialet.

Første fase i analysearbeidet med det innsamlete datamaterialet var en åpen fase der alt datamaterialet, tekst og bilder ble lest igjennom utallige ganger for å bli bedre kjent med helheten og de enkelte delene av materialet. Datamaterialet er sammensatt og består av ulike feltnotater (tekst og foto), intervjuer med elever, foto av elevprodukter (bilder og skulpturer) og prosessbøker. Det består av mange biter (primær-, sekundær- og tertiærtekster) som i en fase av forskningsprosjektet skulle settes sammen til en helhet der jeg som forsker fikk en rolle som bricoleur. I denne fasen ble datamaterialet strukturert i to deler – en inndeling som utkrystalliserte seg fra elevenes prosesser i dialog med kunst i klasserommet. Grovt sett var dette en todelt prosess der delene sto i et nært forhold til hverandre. I den første prosessen, *kunst som utgangspunkt*, møtte elevene kunst via en PowerPoint, og i den andre delen, *elevenes eget skapende arbeid*, skapte elevene egne produkter med utgangspunkt i eller med inspirasjon fra kunst.

Den andre fasen av analysearbeidet kan karakteriseres som en eksperimenteringsfase der det ble eksperimentert med ulike måter å analysere materialet på. Sætersdal ga meg kloke ord på veien inn i datamaterialet: «Du må legge øret til ditt eget materiale og lytte til hva det har å fortelle deg» (Sætersdal i Dalen, 2004, s. 76). Å lytte til og å være åpen overfor datamaterialet har vært sentralt i dette prosjektet der hensikten er å løfte frem elevperspektivet. Konklusjonen på den andre fasen var at jeg valgte en datagenerert kategorisering som tilnærming til analysen fordi jeg her så en mulighet for å løfte frem elevperspektivet.

Jeg gikk inn i den tredje fasen av analyseprosessen, en datagenerert kategoriseringsprosess. Postholm (2005, s. 91) kaller dette en deskriptiv innfallsvinkel som innebærer en koding og kategorisering av datamaterialet der en ser etter og oppdager mønster i datamaterialet. Det oppsto et behov for å få større oversikt og mer struktur på datamaterialet. I denne fasen utviklet det seg et vertikalt og horisontalt analyseredskap som sorterte det sammensatte datamaterialet og gjorde det mer oversiktlig og forståelig. Analyseredskapet vokste frem som følge av en interaksjon mellom problemstillingene og et

sammensatt datamaterial. En todelt problemstilling ga retning for analysen, forskerblikket var rettet mot det Goodlad (1979) kaller den operasjonaliserte læreplanen, som er den undervisningen som blir gitt, og den erfarte læreplanen, som er elevens erfaringer og opplevelse av undervisningen. Undervisningens innhold og metode ble i tråd med dette analysert ut fra to perspektiver, det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet.

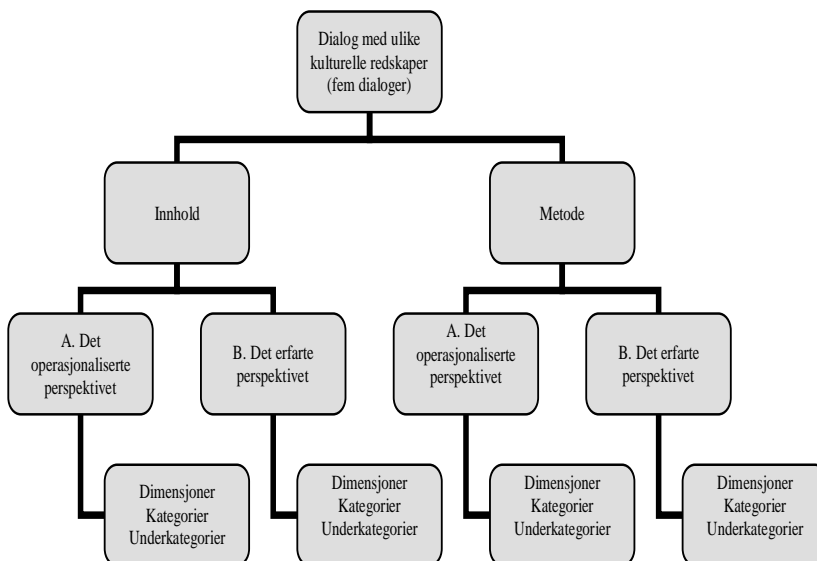


Figur 9: Et vertikalt og horisontalt analyseredskap.

Modellen i figur 9 gir et bilde av det vertikale og horisontale analyseredskapet som er blitt brukt i den videre analysen av datamaterialet. Figuren viser at analysen er delt inn i to hovedtemaer: *kunst som utgangspunkt* og *elevenes eget skapende arbeid*. Datamaterialet er inndelt i en *vertikal analyse* der innhold og metode går som to røde tråder gjennom hele analysen og påvirker kodingen og kategoriseringsprosessen. Analysearbeidet kan også beskrives som en *horisontalanalyse*. Figur 9 viser at innhold og metode blir analysert og fremstilt ut fra to perspektiver, det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet. Det operasjonaliserte perspektivet er en analyse som bygger på observasjon (feltnotater og foto) i klasserommet. Det erfarte perspektivet er en analyse som stort sett bygger på elevintervjuer, men også elevenes egenproduserte artefakter og prosessbøker.

Den fjerde analysefasen handlet om utvikling av kategorier ut fra datamaterialet. Til tross for ulikheter ved undervisningsopplegg og årstrinn er kategoriseringen utviklet på tvers av kasusene der det er mulig, fordi hensikten med studien er knyttet til ett felles fenomen: dialog med kunst i klasserommet. Dette harmonerer også med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) der 8. årstrinn og 10. årstrinn har felles kompetansemål for hovedområdet kunst. NVivo8 (QSR NVivo Version 8.0.335.OSP4) har blitt brukt som hjelpemiddel for å

systematisere materialet. Det er ikke dataprogrammet, men jeg som forsker som har stått sentralt i analysearbeidet fordi forskeren lytter til, koder og kategoriserer materialet. Dataprogrammet har vært til stor hjelp ved grovsorteringen av materialet i temaer og hovedkategorier og underkategorier, mens jeg som forsker har hatt en sentral rolle i utvelgelsen av de essensielle sitatene fra intervjuer og bilder eller tekst fra klasseromsobservasjoner knyttet til prosjektets overordnede problemstilling. Underveis i prosessen har jeg hatt et behov for å få en større nærhet til materialet. Kategoriseringen har derfor vært en blanding av en manuell og en digital prosess. Alle feltnotater, intervjuer og foto fra prosessen ligger inne i dataprogrammet samtidig som alt datamaterialet har vært tilgjengelig i papirutgave. Datamaterialet er gjennomgått en rekke ganger både med tanke på helhet og på enkeltdeler. Første del av kategoriseringen var en åpen fase der materialet ble kodet. Etter denne første kategoriseringsfasen ble analysen inndelt i mindre enheter eller temaer. Denne temaorganiseringen utkrystalliserte seg fra elevenes prosess i klasserommet, det foreliggende datamaterialet og ut fra den første kategoriseringen av materialet. Til tross for at jeg har valgt å utvikle kategorier med utgangspunkt i datagenerering, vil nok min analyse bli farget av min teoretiske førforståelse. Jeg nærmet meg datamaterialet med en førforståelse i form av et sosiokulturelt perspektiv der mediert handling og dialog står sentralt. Analysen er inndelt i fem dialoger med ulike kulturelle redskaper: *Dialog om og med skulptur og samtidskunst*, *Dialog med tanker, ideer, skisser, kunst, tema og ulike estetiske virkemidler*, *Dialog med materialer, redskaper og teknikker*, *Dialog med det sosiale miljøet* og *Dialog med egne skulpturer og bilder*. Dialogene representerer det Yin (2007) beskriver som kronologier, en tidsserieanalyse der en følger kasuser over tid.



Figur 10: Analysemodell for hvert tema eller for hver dialog.

Modellen i figur 10 viser at innhold og metode i hvert tema eller hver dialog ble analysert ut fra to perspektiver, det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet. Denne analysefasen var åpen, der alt datamaterialet relatert til innhold og metode ble inndelt i ulike kategorier og kodet. I neste fase begynte det å danne seg et mønster eller en oppfatning av hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre. Deler av datamaterialet kunne inndeles i ulike dimensjoner med kategorier og underkategorier. Denne tilnæringsmåten til intervjuanalyse beskriver Kvale (2007) som meningskategorisering. Elevenes opplevelse av innhold og metode i undervisningen ble inndelt i ulike kategorier av meninger basert på elevenes uttalelser. I slutfasen av min analyse, i oppsummeringen, møtes de ulike kategoriene fra det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet.

Innledningsvis ble det sagt at analyseprosessen var en del av hele forskningsprosessen, derfor fortsetter analyseprosessen ut i diskusjonsdelen. Postholm (2005) skiller mellom deskriptiv og teoretisk analyse. Den deskriptive analysen innebærer koding og kategorisering, mens teoretisk analyse tar i bruk teorier for å analysere deler av datamaterialet. Denne analysen er en blanding av deskriptiv og teoretisk analyse. Den grunnleggende delen av analysen er deskriptiv, der jeg som forsker prøver å legge mine egne subjektive teorier til side slik at datamaterialet får tale for seg selv. I den deskriptive analysedelen ble det utviklet kategorier for elevenes erfaringer fra dialog med kunst i den hensikt å løfte frem elevperspektivet. Hver hoveddel ble avsluttet med det jeg kaller et fugleperspektiv, på resultatfremstillingen, der det med utgangspunkt i den empiriske undersøkelsen ble konstruert elevperspektiver som deretter ble satt inn i en teoretisk sammenheng.

4.7 Ethiske refleksjoner

Forskningsarbeidet forholder seg til grunnleggende forskningsetiske krav som: frivillig, informert samtykke, anonymisering, konfidensialitet, taushetsplikt og de øvrige retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (forkortet til NSD) (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Meldeskjema ble sendt til personvernombudet, og prosjektet ble godkjent 30.11.2007 av NSD (NSD-godkjente informasjonsskriv til skole, lærere og foreldre/foresatte følger som vedlegg 1 og 2).

Ethiske refleksjoner og valg av perspektiver henger nøye sammen. Mitt overordnede perspektiv er at ungdommer er kompetente og nødvendige bidragsytere til forskning om fenomener og forhold som angår deres liv. Dette er en direkte følge av å anlegge et aktørperspektiv på forståelsen av ungdoms

handlinger. Barn har krav på samme beskyttelse som alle andre når de deltar i forskning, dessuten har barn til dels krav på særegen beskyttelse som følge av at de er barn (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006, s. 16). En generell regel i kvalitativ forskning er at en innhenter *frivillig, uttrykkelig og informert samtykke* fra de involverte med hensyn til hva de skal få innsyn i, og den konfidensielle bruken av data (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, 2007). Voksne antas per definisjon å ha kompetanse til å samtykke, mens barn må bevise at de har det. Ulike land har ulik lovgivning som styrer hvordan samtykke skal innhentes. Datatilsynet i Norge har fulgt den generelle praksisen at foresattes samtykke er en forutsetning til og med fylte 15 år, mens det er tilstrekkelig å informere foresatte når barna er mellom 16 og 18 år (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006).

Etter norske bestemmelser er det alltid nødvendig med tillatelse fra ulike portvakter eller døråpnere før det er mulig å få kontakt med barn for deltakelse i forskning (Backe-Hansen & Vestby, 1995). Skolens ledelse, lærere og foresatte var *portvakter* for å få kontakt med barn i min undersøkelse. Jeg tok kontakt med ledelsen og faglærere i kunst og håndverk ved ulike skoler for å få tillatelse til å involvere barn i forskningsprosjektet. I denne delen av prosjektet var det viktig med god informasjon. Rektor ble først informert muntlig per telefon. Deretter ble skriftlig informasjon og forespørsel sendt skolens ledelse og lærere. Jeg hadde videre møte med faglærer og direkte kontakt med rektor for ytterlig informasjon og samtale om forskningsetiske retningslinjer. Skolens rektor og involverte faglærere undertegnet en samtykkeerklæring.

Skolen godkjente også et brev med informasjon og forespørsel om deltakelse som ble sendt ut til de foresatte. Foresatte har den juridiske kompetanse til å samtykke til deltakelse i forskning på sine egne barns vegne (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Samtykket var med andre ord uttrykkelig, som betyr at den forespurte har gjort en aktiv handling ved å undertegne samtykkeskjemaet. Et av problemene med *frivillig, uttrykkelig og informert samtykke* i skolen er at spørsmålet ofte går gjennom flere ledd (rektor, lærere, foresatte, elev). På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål til om det egentlig vil foreligge et reelt samtykke fra elevene. Jeg anså det derfor som viktig å gi direkte informasjon til elevene om generelle forskningsetiske krav. Dette ble gjort i begynnelsen av feltforskningen til klassene som helhet og før hvert enkelt intervju. Jeg understreket at deltakelsen var frivillig, altså at eleven kunne nekte å delta i forskningen selv om foreldrene hadde samtykket. Ingen elever med samtykke fra foresatte nektet å delta i forskningen. Jeg opplevde en svært positiv innstilling fra elevene sin side, spesielt til det å bli intervjuet. Mange av elevene formidlet at de syntes det var

positivt at noen voksne ønsket å høre på deres syn. En av elevene sa: «Veldig bra at noen endelig gidder å intervju oss elever om skolen. Dette setter jeg pris på og gleder meg til». Flere ga uttrykk for at de gledet seg til intervjuet: «Yes, nå er det vår tur til å bli intervjuet! Dette har jeg gledet meg til! Jeg skal finne de andre i gruppen». Disse ytringene kan også tolkes i retning av at elevene opplevde å være til nytte for forskningen og en fremtidig utvikling av skolesamfunnet ved at deres erfaringer ble lyttet til. Elevene fikk status som eksperter og skulle meddele sin kunnskap til meg som forsker. Tiller (1988) beskriver barnet som ekspert på sin egen situasjon, som deltaker i forskningsprosessen er ikke eleven bare gjenstand for forskning (objekt), men bidragsyter til kunnskapsfremskaffelse (subjekt).

Som forsker har en taushetsplikt når det gjelder de opplysninger barn kommer med. Tiller (1988) fremhever hvor ødeleggende det kan være dersom barnet oppfatter intervjueren som en agent for foreldre, skole, lærer eller andre med ansvar for barn. Elevene på 10. årstrinn minnet meg på hvor viktig det er å overholde taushetsplikten når ungdom deltar i forskning. De var inne i en kunstperiode der prosesser og produkter skulle evalueres. Karakteren i denne arbeidsperioden påvirket den endelige karakteren som ville stå på vitnemålet. Flere elever spurte om jeg skulle være med på å sette karakter på mappen og produktet. For meg ble det derfor viktig å understreke at jeg ikke hadde noe med karaktersetting å gjøre. Det ble også viktig å forsikre elevene om at det som ble sagt i intervjuet, ikke ble rapportert til faglærer eller andre. Det de sa, kunne altså ikke påvirke karakteren på noen måte.

Ifølge NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, 2007) skal datamaterialet anonymiseres, og all informasjon skal behandles konfidensielt. Dette innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes, og at lydbåndopptak og fotografier av personer slettes ved prosjektslutt. I henhold til dette regelverket er intervjuutdrag og observasjonsutdrag omkodet i resultatfremstillingen, jeg har valgt å merke hvert utdrag fra datamaterialet kronologisk i teksten med nummer knyttet til hver enkelt skole. Dette systemet eller omkodingen er valgt i tråd med krav om at datamaterialet skal anonymiseres.

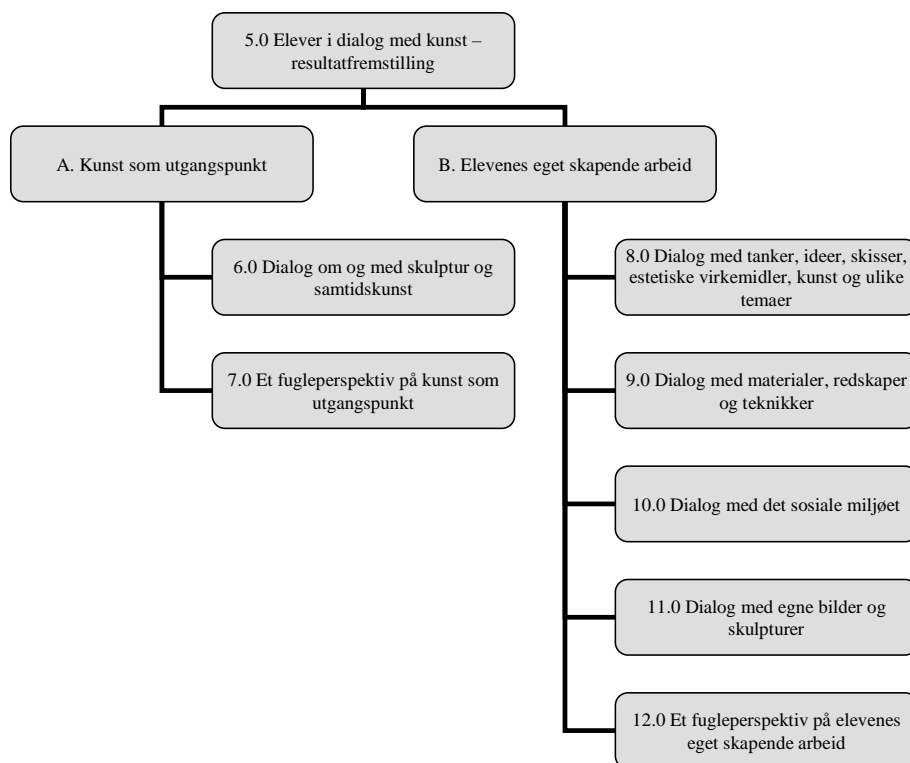
Å kunne bevare anonymiteten fullstendig anser jeg som problematisk når forskningen foregår i klasserommet der elevene vet hvem som deltar / ikke deltar i prosjektet. Det vil i tillegg være offentlig kjent at skolen har deltatt i dette prosjektet ved at informasjon er sendt ut til lærere og foresatte. Foresatte samtykket også i at forskeren kunne bruke foto av formingsprodukter til publisering og formidling. Foto av formingsproduktene vil kunne gjenkjennes av elever og lærere, men bildene knyttes ikke til navn på elever.

Del IV: Elever i dialog med kunst

5.0 Elever i dialog med kunst – resultatfremstilling

Den empiriske undersøkelsen på ungdomsskoletrinnet har først og fremst som hensikt å synliggjøre hvilke erfaringer elevene har med undervisningens innhold og metode i dialog med kunst i faget kunst og håndverk, og synliggjøre hvordan dialog med kunst operasjonaliseres i klasserommet med innhold og metode i fokus.

Resultatfremstillingen er kronologisk oppbygd med utgangspunkt i elevenes prosess. For å kunne presentere en oversiktlig resultatfremstilling av et sammensatt materiale er selve fremstillingen inndelt i syv kapitler fordelt på to hovedtemaer.



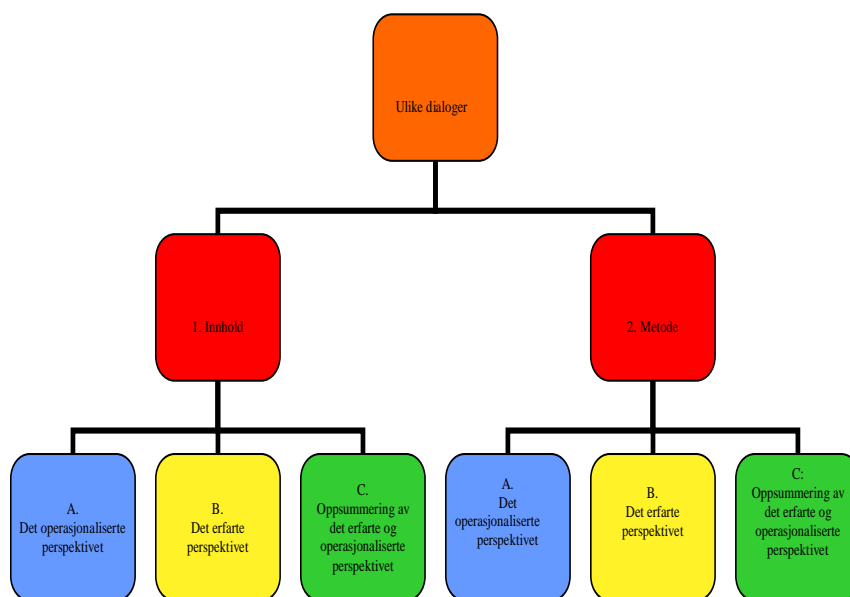
Figur 11: Resultatfremstilling – struktur.

Modellen i figur 11 viser at første del, A. *Kunst som utgangspunkt*, er inndelt i to kapitler: 6.0 *Dialog om og med skulptur og samtidskunst* og 7.0 *Et fugleperspektiv på kunst som utgangspunkt*. Dialog om og med skulptur og samtidskunst utgjør elevenes første fase i en skapende prosess. Kunst står sentralt som medierende redskap i denne virksomheten der målet for elevene er å

se og samtale om kunst (Utdanningsdirektoratet, 2006) og ifølge oppgavetekstene (vedlegg 4 og 6) bruke kunst som utgangspunkt for å skape egne skulpturer og bilder.

Modellen viser videre at andre del av resultatfremstillingen er strukturert i fem kapitler (kapittel 8–12). Her presenteres resultater fra *Elevenes eget skapende arbeid* gjennom ulike materialer. Kapitlene er: 8 *Dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer*, 9 *Dialog med materialer, redskaper og teknikker*, 10 *Dialog med det sosiale miljøet*, 11 *Dialog med egne bilder og skulpturer* og 12 *Et fugleperspektiv på elevenes eget skapende arbeid*. Denne delen utgjør tidsmessig den største undervisningsbolken i undersøkelsen (åtte av ti undervisningstimer). Fagplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) bruker også betegnelsen fritt skapende arbeid innenfor hovedområdet kunst. I hovedområdet kunst skal elevene skape skulpturer og bilder der kunsthistorie er inspirasjonskilden eller danner utgangspunktet for elevenes fantasi og det skapende arbeidet. Det frie skapende arbeidet eller elevens eget skapende arbeid står sentralt i prosessen med å forme skulpturer og bilder (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 130). Elevenes eget skapende arbeid er en prosess som er sammensatt av ulike faser som interagerer med hverandre, en rekke metoder og et mangfoldig innhold. Innhold og metode er nært knyttet sammen gjennom elevenes skapende arbeid. Dialogen med ulike medierende kulturelle redskaper går igjen som en rød tråd gjennom hele prosessen. I virkelighetens verden glir fasene over i hverandre, og elevene kan til dels veksle mellom ulike faser. *Dialogen med det sosiale miljøet* skiller seg ut fra denne tidsmessige organiseringen av materialet. *Det sosiale miljøet* gjennomsyrrer alle fasene og kan betraktes som en fellesnevner igjennom alle fasene av elevenes skapende arbeid i klasserommet.

Modellen viser at hvert hovedtema avrundes med et fugleperspektiv på resultatfremstillingen (kapittel 7 og 12) som peker fremover mot den teoretiske analysen i kapittel 13.



Figur 12: Resultatfremstilling som en vevnad.

Modellen i figur 12 viser at resultatfremstillingen er oppbygd som en vevnad og er en videreføring av analysen (se figur 9 og 10). Innhold og metode utgjør renningen, de går som to røde vertikale tråder gjennom hele resultatfremstillingen i alle dialogene eller kapitlene. Det operasjonaliserte perspektivet (blått) og det erfarte perspektivet (gult) er horisontale tråder eller innslag. Innhold og metode blir med andre ord fremstilt gjennom to perspektiver, det operasjonaliserte perspektivet (blått) og det erfarte perspektivet (gult). Hver del, hvert tema eller hver dialog avrundes med en oppsummering der resultatene fra det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet møtes (grønt).

Gjennom fremstillingen anvendes kortere eller lengre sitat fra intervjuene (betegnet som intervjuutdrag), feltnotater eller elevenes prosessbøker. Utdragene fra feltnotater, intervjuer og prosessbok er kronologisk nummerert i fremstillingen etter skole 1 og skole 2 (kan gjenfinnes i datamaterialet). Kvale (2007, s. 189) gir retning for utvelgelse av sitater idet han anbefaler at bare det beste, det mest omfattende, opplysende og velformulerte sitat brukes dersom to eller flere sitater illustrerer det samme poenget. I avhandlingen gjelder dette også utvelgelse av eksempler fra observasjonen i klasserommet og utvelgelse av elevenes produkter. Informantene er ungdom mellom 13 og 15 år, og de har egne meninger i tilknytning til temaene som blir tatt opp i intervjuet, men ikke alle elevene kommer med velformulerte og omfattende uttalelser. Sitatene som er valgt ut, får frem noe av essensen og fanger opp mange av elevenes erfaringer med innhold og metode i dialog med kunst. Datamaterialet er anonymisert ved at foto fra prosessen ikke inneholder konkrete bilder av elever, men av hender i

aksjon med ulike materialer, teknikker og redskaper. Fremstillingen inneholder heller ikke navn på skole, elever eller lærere. Hensikten med de utvalgte prosessbildene er å løfte frem viktige deler av elevens erfaringer i dialog med kunst og gjøre dette datamaterialet tilgjengelig for leseren. Fremstillingen omfatter ulike fagdidaktiske temaer fordi problemstillingen er knyttet opp til en prosess: fra elevenes dialog med kunstverk via skapende handling i ulike materialer frem til et ferdig produkt. Fremstillingen er altså sammensatt og avspeiler på denne måten elevenes prosess og elevenes erfaringer i dialog med kunst i klasserommet.

I hvert kapittel presenteres innledningsvis egne kart (figur 13–25) som gir visuelle nærbilder av kategoriseringen av innhold og metode. Kartene gir i stikkordsform en oversikt over de funnene som er gjort i den empiriske undersøkelsen, og er konstruert for å hjelpe leseren på veien gjennom resultatfremstillingen. Resultatfremstillingen trenger nødvendigvis ikke leses fra begynnelse til slutt. For den leser som ønsker en rask oversikt over resultatene eller ikke ønsker å lese alle detaljer, anbefales å studere kategoriseringskartene i sammenheng med oppsummeringen for hvert punkt. Deretter anbefales å lese avslutning på hver hoveddel, *Et fugleperspektiv på resultatfremstillingen*, som gir et overblikk og peker fremover mot den teoretiske analysen. (Se innholdsliste for å finne sidetall for resultatfremstilling av innhold, metode, oppsummeringer for hver enkel dialog.)

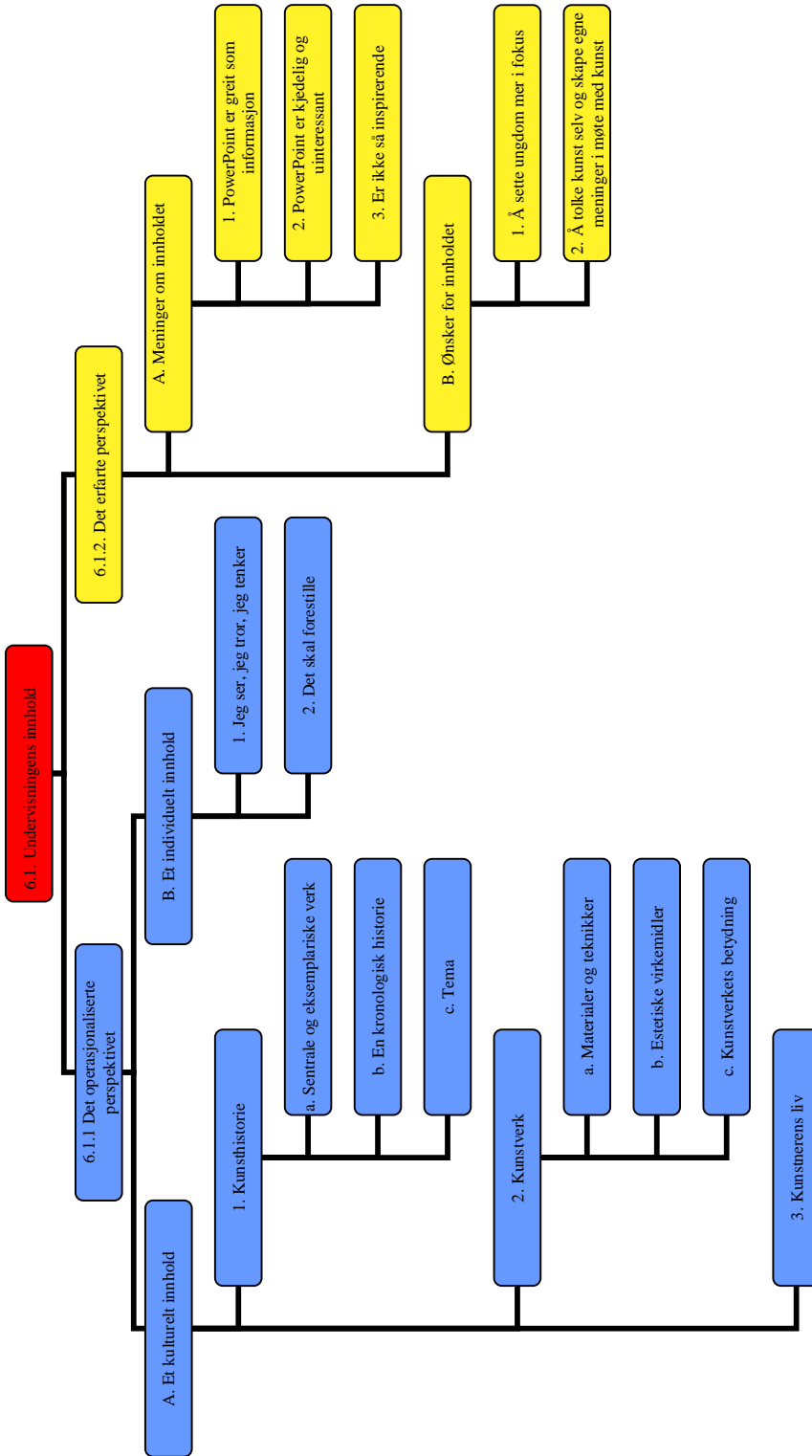
A. Kunst som utgangspunkt

6.0 Dialog om og med skulptur og samtidskunst

Dialog om og med kunst (skulptur av mennesket i ulike tidsepoker og samtidskunst) er det første møtet med et nytt tema i faget kunst og håndverk for elevene på 8. og 10. årstrinn. Målet for disse timene på skole 1, 8. årstrinn, er ifølge arbeidsplanen å se på og samtale om bilder som viser hvordan ulike kunstnere har fremstilt mennesket, og bruke dette som utgangspunkt for å lage skisser til videre arbeid i skulptur (se vedlegg 4 for oppgavetekst skole 1). Utgangspunktet for dialogen er en bildeserie som læreren har satt sammen av utvalgte skulpturer fra forhistorisk tid til vår samtid der temaet er menneskekroppen. På skole 2, 10. årstrinn, er målet for disse to skoletimene ifølge oppgaveteksten å samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom bilder, skulptur, foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid (se vedlegg 5 for oppgavetekst skole 2). Temaet er samtidskunst, og bildeserien består av utvalgte kunstverk fra renessansen til vår samtid.

6.1 Undervisningens innhold

Innledningsvis vil innholdet i undervisningen bli presentert ved hjelp av et kategoriseringskart (se figur 13) som gir et overblikk over alle de ulike dimensjonene og kategoriene, både ut fra det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet.



Figur 13: Kategoriseringskart for undervisningsinnholdet knyttet til dialogen om og med kunst.

Kartet i figur 13 gir et helhetsperspektiv på resultatfremstillingen av innholdet samtidig som det viser vei til detaljer ved kategoriseringen. Med utgangspunkt i figur 13 vil dimensjonene og kategoriene bli nærmere beskrevet i teksten under ut fra de to analyseperspektivene: det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet.

6.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Denne delen som er en resultatfremstilling av undervisningsinnholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet, kan som figur 13 viser, inndeles i to hoveddimensjoner. Dimensjon A har fått navnet *Et kulturelt innhold* og består av den erfaring elevene får med det kulturinnholdet som samfunnet ønsker å overføre til en ny generasjon gjennom skolen. Dimensjonen *B Et individuelt innhold* innebærer at innholdet i undervisningen handler om elevenes opplevelse av kunstverkene – hva elevene ser, tror, mener, opplever når de ser ulike kunstverk. Innholdet kan defineres som et personlig eller subjektivt innhold.

Dimensjon A: Et kulturelt innhold

Det kulturelle innholdet er som modellen i figur 13 viser, inndelt i tre kategorier, *Kunsthistorie*, *Kunstverk* og *Kunstnerens liv*.

Kategori A1: Kunsthistorie

Kategorien *Kunsthistorie* omfatter faktakunnskap, begreper, biografiske data og plassering i samfunnmessig og historisk sammenheng. Elevene på begge skolene møter kunst via en PowerPoint-presentasjon som inneholder mange kunstverk fra ulike tidsepoker. Kategorien er inndelt i underkategoriene: *Sentrale og eksemplariske verk*, *En kronologisk historie* og *Tema*.

Underkategoriene: A1a–A1c, Sentrale verk, En kronologisk historie og Tema

Elevene på skole 1 får se skulpturer fra forhistorisk tid, antikken, renessansen og nyere tid. Skulpturene representerer sentrale og eksemplariske verk fra europeisk kunsthistorie knyttet til temaet mennesket. Utgangspunkt for dialogen er en bildeserie som læreren har satt sammen av 14 utvalgte skulpturer fra forhistorisk tid til vår samtid der temaet er menneskekroppen. Bildeserien starter med den frodige kvinneskulpturen «Venus fra Willendorf» fra forhistorisk tid, deretter to skulpturer fra antikken, en tegning av Leonardo Da Vinci, en skulptur av Michelangelo, tre skulpturer av Vigeland, tre skulpturer av Giacometti, en skulptur av Mirò og tre skulpturer av Moore. Serien inneholder også bilder av kunstnerne Michelangelo, Vigeland, Giacometti, Mirò og Moore. Skulpturene er satt inn i en historisk og kronologisk kontekst der årstall viser i hvilken periode skulpturene er laget. (Vedlegg 3 gir en oversikt over kunstverkene.)

Elevene på skole 2 får erfaring med et kunsthistorisk innhold som strekker seg fra renessansen og frem til i dag, gjennom å se på en rekke kunstverk (29 stykker, se vedlegg 5 for detaljert bildeoversikt). Ti av samtidskunstverkene er laget mellom 1990 og 2003. Presentasjonen inneholder to- og tredimensjonale kunstverk av 25 ulike kunstnere fra ulike steder i verden. Bildene som er utgangspunkt for dialogen, er stort sett kronologisk fremstilt og temaorganisert. Hovedtemaet er samtidskunst og er videre inndelt i ulike undertemaer. Første undertema handler om kunst og virkelighet og starter med Rafaels «Skolen i Athen» (1508), deretter kommer seks bilder fra slutten av 1800-tallet og fra begynnelsen 1900-tallet. Så åpner dialogen seg mot spørsmålet om hva kunst kan være. Denne dialogen tar utgangspunkt i 23 bilder fra 1900-tallet frem til 2003. Bildene og dialogen er inndelt i ulike temaer: kunst og bevegelse, kunst og performance, kunst og kroppen, kunst og det politiske budskap, kunst og hverdagen, kunst og rommet, kunst og naturen, kunsten og det offentlige rommet, kroppen som material, kunst og kamera (det narrative, iscenesettelse, dokumentarisk, manipulering).

Feltnotatene fra skole 1 og skole 2 viser at den kunsthistoriske kategorien er gjennomgående i denne fasen av dialog med kunst ut fra det operasjonaliserte perspektivet. Utdraget er hentet fra skole 1 der elevene møter bilder av skulptur fra antikken:

Lærer: Grekerne ble inspirert av egypterne. Hvordan var skulpturene til egypterne?

Elev 1: Det var store skulpturer fordi de tenkte stort.

Lærer: Hvorfor var de store, og hva forestilte skulpturene?

Elev 2: Egypterne ville vise at de var mektige.

Elev 3: De forestilte faraoer, konger og guder.

Lærer: Hvordan ser skulpturen fra antikken ut?

Lærer tar utgangspunkt i bildet som vises på PowerPoint, og forteller om grekerne som laget skulpturer av den nakne menneskekroppen. Hun forteller om skulptører som studerte idrettsutøvere i den hensikt å fremstille idealproporsjoner. Hun henviser til tidligere undervisning hvor de har snakket om størrelsen på ulike kroppsdelene. Hun knytter skulpturene opp mot begrepet realisme og peker på hvordan detaljer og bevegelse er fremstilt. Læreren forteller videre om de store geografiske erobringene til romerne, romernes beundring av antikken og at romerne ville kopiere og videreutvikle den greske skulpturen.

Feltnotat 1, skole 1

Utdraget fra feltnotatet er et sitat som kan stå som eksempel på at alle bildene av skulpturene blir satt inn i en kulturhistorisk sammenheng. Bildeserien er kronologisk oppbygd. Dialogen om skulptur fra forhistorisk tid, antikken og renessansen domineres av temaer knyttet til kulturhistorisk kunnskap. Vi ser at læreren forteller faktakunnskap om skulpturene og setter dem inn en

samfunnsmessig og historisk kontekst samtidig som hun har en kulturhistorisk dialog med elevene. Læreren viser en skulptur fra antikken, setter skulpturen inn i en historisk kontekst ved å gå bakover og fremover i tid. Læreren har, som vi ser, en sentral rolle når det gjelder det å styre dialogen inn på hovedtemaet. Den kunsthistoriske kategorien dominerer også innholdet på skole 2 i denne fasen.

Kategori A2: Kunstverk

Kunstverket står sentralt i undervisningen. Elevene på skole 1 møter 15 utvalgte kunstverk (se vedlegg 3) knyttet til temaet mennesket og skulptur, mens elevene på skole 2 møter 29 ulike kunstverk som representerer samtidskunst (se vedlegg 4). Kunstverket står som representant for hvordan kunstnere til ulike tider har uttrykt seg gjennom to- og tredimensjonal form. Verkene blir, som vist over, satt inn i en større kunst- og kulturhistorisk kontekst, men innholdet i undervisningen knyttet til hvert kunstverk kan inndeles i underkategoriene materialer og teknikker, estetiske virkemidler og kunstverkets betydning.

Underkategori A2a: Materialer og teknikker

Læreren stanser opp ved hvert kunstverk som vises via PowerPoint-presentasjonen, og innholdet i undervisningen handler om kunstverkets materialer og teknikker.

Læreren viser et bilde av Moores skulptur «Reclining Figure», 1938.

Lærer: Hva er den skulpturen laget av?

Elev: Den ser treaktig ut.

Elev: Jeg ser årringer.

Lærer forteller om at noen materialer egner seg til å lage organiske former av, og om å finne ting i naturen som en kan lage skulptur av.

Feltnotat 2, skole 1

Utdraget fra skole 1 fanger opp en del av dialogen mellom lærer og elever når det gjelder det å betrakte kunstverket ut fra valg av materialer og teknikker. «Hva er denne skulpturen laget av?» er et åpent spørsmål som læreren gjentar både på skole 1 og skole 2 og stiller til alle kunstverkene.

Underkategori A2b: Estetiske virkemidler

Estetiske virkemidler er en innholdskategori som utkrystalliseres i feltstudien på skole 1. Datamaterialet på skole 2 inneholder kun få eksempler på at innholdet knyttes til kunstverkets estetiske virkemidler.

Lærer viser et bilde av «Venus fra Willendorf».

Lærer: Hva ser dere på bildet? Er dette en maskulin eller feminin skulptur?

Elev: Ser ut som ei dame med lange pupper.

Lærer forteller historien til disse kvinneskulpturene som ble skapt for 22 000 år siden.

Feltnotat 3, skole 1

I dette utdraget ser vi av at eleven blir tatt med i en dialog der læreren velger å polarisere maskulin og feminin skulptur. I tilknytning til dialog om skulpturens formale kvaliteter velger læreren å polarisere to- og tredimensjonal form, maskulin og feminin skulptur, figurativ og nonfigurativ form, organisk og geometrisk form, realistisk form kontra abstrahert eller forenklet form, skulptur som har kroppens idealproporsjoner, og skulptur som har mer frie proporsjoner, og stående og liggende skulptur.

Underkategori A2c: Kunstverkets betydning

Kunstverkets betydning står sentralt i undervisningsinnholdet både på skole 1 og 2.

Elev 1: Vigeland har laget en skulptur som ser helt syk ut. En slynge med folk som ligger i en røys.

Lærer: Jeg tror du tenker på den som heter «Monolitten»?

«Monolitten» blir vist på PowerPoint.

Elev 1: Ja, se en slynge med folk som ligger i en røys, helt sykt.

Lærer: Har noen vært i Vigelandsparken?

Flere elever rekker opp hånden. Læreren sier at hun ikke har vært der.

Lærer: Hva slags skulpturer finner vi der?

Elev 2: Mennesker, unge, gamle, familier.

Elev 3: Der er en skulptur som er grævlig sint.

Lærer: Ja, tenker du på «Sinnataggen»?

Læreren viser skulpturen av «Sinnataggen» og snakker om følelser og skulpturuttrykk. Deretter blir en ny skulptur av Vigeland vist.

Lærer: Hva skal dette forestille?

Elev 4: Det er en mann og ei dame.

Elev 5: Det er kjærlighet det skal forestille.

Elev 6: Det er vennskap, det skal forestille at de er venner.

Lærer: Hvor gamle er disse menneskene?

Elev 4: De er førti pluss, de er ikke unge, ikke gamle, ikke skrukkete.

Feltnotat 4, skole 1

Utdragene viser at læreren stiller spørsmål som «Hva ser vi her? Hva ser dere på bildet? Hva skal dette forestille?», spørsmål som åpner opp for en dialog som handler om elevenes egne assosiasjoner eller subjektive kunnskap om

skulpturens betydning. På skole 2 er også kunstverkets betydning en del av innholdet.

Kategori A3: Kunstnerens liv og virke

Det er kunsthistorie og kunstverket som dominerer innholdet i dimensjonen *Et kulturelt innhold*. Men innholdet som elevene får erfaring med, består også av kategorien *Kunstnerens liv og virke* som tar for seg kunstneren som person, hennes/hans liv og kunstproduksjon.

Læreren viser et foto av Gustav Vigeland og forteller om hvilken stor norsk kunstner han var. «Han gikk i treskjærrelære og bestemte seg for å bli kunstner allerede da han var på deres alder», sier læreren. Hun forteller om atelieret han fikk av Oslo kommune, og om avtalen han gjorde med kommunen om at de skulle få skulpturene hans.

Feltnotat 5, skole 1

Ved hjelp av PowerPoint blir alle kunstnerne på skole 1 presentert med bilde, fornavn, etternavn og årstall for fødsel og død. Dialogen går utenom dette ikke nevneverdig inn på kunstnerens liv. Feltnotatet (5, skole 1) er et unntak som viser at læreren stopper opp ved Gustav Vigeland og forteller om deler av livet hans og de mange kunstoppdragene. Men elevene har fått en ekstra oppgave som skal løses individuelt. De skal søke på nettet etter Gustav Vigeland og Alberto Giacometti og skrive noen setninger om hvem kunstnerne er, og hva de er kjent for. De skal søke etter bilder som viser kunstverk laget av disse kunstnerne. Kunstnerens liv og virke er også en kategori vi finner igjen på skole 2.

Læreren viser bildet «Beuys underviser» av Beuys fra 1972. Læreren forteller om kunstneren Beuys liv med vekt på krigsopplevelser og hans bruk av fett og filt i kunstverk. Læreren forteller videre om Beuys stilling som professor ved kunstakademiet i Düsseldorf.

Feltnotat 1, skole 2

Utdraget er et av flere eksempler på at læreren forteller om kunstnerens liv og virke i den hensikt at elevene skal forstå verkets betydning.

Dimensjon B: Et individuelt innhold

Dimensjonen *Et individuelt innhold* innebærer at innholdet i undervisningen handler om elevenes opplevelse av kunstverkene – hva elevene ser, tror, mener, tenker og opplever når de ser ulike kunstverk, et personlig eller subjektivt innhold. Kategoriseringskartet (figur 13) viser at det individuelle innholdet er inndelt i to kategorier: *Jeg ser, jeg tror, jeg tenker* og *Det skal forestille*.

Kategori B1: Jeg ser, jeg tror, jeg tenker

Deler av innholdet i undervisningen er av personlig karakter. Elevperspektivet blir løftet frem ved at læreren stiller spørsmål til elevene knyttet til de utvalgte kunstverkene. Elevene ser på kunstverkene og sier hva de tror og tenker om materialer, redskaper og estetiske virkemidler.

Læreren viser bilde av skulpturen «Self» av Marc Quinn fra 1991.

Lærer: Dette blir karakterisert som det optimale selvportrett. Hva slags materialer har kunstneren brukt?

Elev 1: Ser ut som rød gelé.

Elev 2: Tror det er malt gips.

Lærer: Hva tenker dere når jeg sier det optimale selvportrett?

Elev 3: Jeg tenker det er kroppsdeler og blod.

Læreren forteller om Marc Quinn som tappet 4–5 liter blod fra sin egen kropp over en lengre periode. Deretter brukte han eget blod til å lage en frossen avstøping av sitt eget hode. Det optimale selvportrett med komplett DNA-material.

Feltnotat 2, skole 2

Den personlige innholdskategorien fremkommer i dette feltnotatet ved at læreren går inn i en dialog med elevene om kunstverkene teknikk og materialer. Elevene ser på kunstverkene og får informasjon om tittelen på skulpturen og sier deretter hva de tenker og tror om materiale og teknikkbruk, deretter supplerer læreren med faktakunnskap knyttet til kunstverket. *Jeg ser, jeg tror, jeg tenker* er en innholdskategori som går som en rød tråd gjennom denne undervisningsfasen både på skole 1 og 2.

Kategori B2: Det skal forestille

Det personlige innholdet kommer også frem ved at elevene forteller om egne assosiasjoner rundt kunstverkene betydning.

Læreren viser et bilde av «Hukommelsens vedvarenhet», også kalt «Myke klokke», av Salvador Dalí fra 1931.

Lærer: Dette bildet er laget av Dalí, hva ser vi?

Elev 1: Det bildet er en metafor. Det betyr noe annet enn det vi ser.

Elev 2: Jeg tror Dalí var gal, det er det han vil uttrykke med bildet.

Elev 1: Jeg tror Dalí vil vise oss at tiden renner fra oss.

Elev 3: Hva er det som ligger der? En død ku?

Elev 4: Jeg var på et kjempestort kunstmuseum som viste surrealistisk kunst. Der var utstilt mange utgaver av bildet til Dalí og andre spennende bilder fra surrealismen.

Læreren fortsetter å snakke videre om surrealismen [...].

Feltnotat 3, skole 2

«Det bildet er en metafor. Det betyr noe annet enn det vi ser», sier en av elevene på skole 2. Dette kan tolkes som at undervisningsinnholdet ikke bare handler om det elevene ser, men om elevenes subjektive tanker, refleksjoner, følelser, assosiasjoner og fabuleringer i dialog med ulike kunstverk. Samtalen på skole 1 og skole 2 åpner opp for et undervisningsinnhold som består av elevenes subjektive assosiasjoner om kunstverkets betydning.

6.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet

Denne delen løfter frem innholdet i undervisningen ut fra elevenes opplevelse av den pedagogiske virksomheten, elevenes opplevelse av innholdet i dialog med kunst via en PowerPoint-presentasjon. Modellen i figur 13 viser at det erfarte perspektivet består av to dimensjoner: *Meninger om innholdet*, med ulike kategorier, og *Ønsker for innholdet*, med ulike kategorier.

Dimensjon A: Meninger om innholdet

Dimensjonen *Meninger om innholdet* rommer elevenes subjektive meninger og vurderinger av undervisningens innhold ut fra deres erfaringer med den pedagogiske praksisen i klasserommet. Dimensjonen inneholder tre kategorier: *PowerPoint er greit som informasjon*, *PowerPoint er kjedelig oppramsing* og *Er ikke så inspirerende*.

Kategori A1: PowerPoint er greit som informasjon

Denne kategorien gir uttrykk for elevenes opplevelse av PowerPoint-presentasjonen som god informasjon for oppgaveteksten.

Ja, det er greit med en PowerPoint, da får vi høre om hvordan oppgaven skal være, og lærerne forklarer oppgaven.

Intervjuutdrag 1, skole 1, elev 13 år

Elevene hevder at innholdet i PowerPoint-presentasjonen gir god informasjon i starten av en ny oppgave.

Kategori A2: PowerPoint er kjedelig og uinteressant

Den andre kategorien er henspiller på elevenes oppfatning av innholdet i PowerPoint-presentasjonen som et kjedelig kunsthistorisk foredrag.

PowerPoint er kjedelig.

Intervjuutdrag 2, skole 1, elev 13 år

En PowerPoint-presentasjon er bare en opprømsing. Her er et bilde av den og den og den, her er et bilde som den laget, det og det.

Intervjuutdrag 1, Skole 2, elev 15 år

Det er vanlig, litt kjedelig, uinteressant med PowerPoint som lærerne ikke er så flinke til å lage. Det er nokså kjedelige bilder over hva andre har gjort.

Intervjuutdrag 2, skole 2, elev 15 år

Elevene beskriver dialog med kunst via en PowerPoint som kjedelig og uinteressant fordi de opplever at dette møtet med kunst blir en opprømsing av kunstverk og kunstnere. Det blir et møte med mange kunstverk der søkelyset ikke er rettet mot eleven som betrakter, men mot en hel rekke kunstverk og kunstnere – et kunstorientert innhold. Innholdet blir ifølge eleven ikke så godt presentert, mange elever i dagens skole er også svært flinke med data og overgår læreren på dataområdet.

Kategori A3: Er ikke så inspirerende

Kategorien *Er ikke så inspirerende* gir et viktig signal til planleggingen av undervisningen fordi målet for dialog med kunst ifølge læreplanen er å få inspirasjon til eget skapende arbeid i ulike materialer.

Det var greit nok det, men det er jo klart at vi hadde ikke tenkt på alt det som samtidskunst før. Som inspirasjon var det ikke så mye å hente.

Intervjuutdrag 3, skole 2, elev 15 år

Innholdet i PowerPoint-presentasjonen oppleves, som vi har sett, som kjedelig opprømsing, og da blir det også vanskelig å bruke kunsten som inspirasjon til eget skapende arbeid.

Dimensjon B: Ønsker for innholdet

Denne dimensjonen forteller om elevenes ønsker for undervisningsinnholdet. Dimensjonen er inndelt i to kategorier: *Å sette ungdom mer i fokus* og *Å tolke kunst selv og skape egne meninger i møte med kunst*.

Kategori B1: Å sette ungdom mer i fokus

Kategorien *Å sette ungdom mer i fokus* utkrystalliserte seg fordi elevene etterspør kunstverk som er produsert i nåtiden, eller som kan representere den tidsperioden elevene lever i. Kunstverkene, kulturarven, som elevene kommer i dialog med i denne fasen, er valgt ut av læreren. Flere elever på skole 2 løfter

frem en fagdidaktisk debatt som handler om innholdet i undervisningen sett ut fra et ungdomskulturelt perspektiv.

Elev 1: Samtidskunst er den kunsten som blir skapt i nåtiden.

Elev 2: Vi lever i samtiden, samtidskunst er den kunsten som er «samtidig» med oss.

Elev 1: Det blir litt rart. Vi så på PowerPoint at samtidskunst for lærerne var kunst tilbake til 80-tallet. Vi har ikke levd på 80-tallet. For lærerne er samtidskunst noe som går litt lenger tilbake i tid. For oss, ungdom, er det litt mer begrenset i tid. For dem som er skikkelig gamle, er samtidskunst et ganske stort spekter som går lenger og lenger tilbake i tid.

Intervjuutdrag 4, skole 2, elev 15 år

Utdraget fra intervjuet kan settes inn i en diskurs som handler om valg av innholdet i undervisningen sett ut fra et allmennkulturelt eller ungdomskulturelt perspektiv. Innholdet i undervisningen bygger på en allmennkulturell forståelse av hva samtidskunst er, der bildepresentasjonen består av kunst fra renessansen til i dag. Elevene synes det er rart at samtidskunst skal handle om kunst fra 1980-tallet, som faktisk er lenge før de ble født. Samtidskunst for ungdom er kunst som er produsert i deres samtid, mener elevene. Utdragene kan tolkes som at elevene ønsker at innholdet i undervisningen, utvalget av kunstverk, skal ta utgangspunkt i deres erfaringsverden. Utdragene kan fortelle at elevene ønsker å være i dialog med kunst som blir skapt i nåtiden, og være medbestemmende i undervisningsinnholdet.

Det blir litt for mye nyromantisk i undervisningen. Ikke det at vi har laget så mange nyromantiske bilder. Vi kan godt lære om det i norsken. Men i kunst og håndverken bør de sette ungdom mer i fokus. Vi er faktisk ungdommer som går her fra 8. til 10. klasse. Det kan gi oss mer inspirasjon. Street art var noe hele klassen var veldig begeistret for.

Intervjuutdrag 5, skole 2, elev 15 år

Denne ytringen er tankevekkende idet eleven hevder at faget kunst og håndverk lever sitt eget nyromantiske liv langt fra virkeligheten der målgruppen for undervisningen er ungdom. Utdraget kan tolkes som at elevene mener at det må skapes en tettere relasjon mellom undervisningsinnholdet og elevenes erfaringsverden. Erfaringstilknytning kan skape inspirasjon for eget skapende arbeid. Elevene fremhever *Street art* som et tema hele klassen lar seg begeistre av, en kunstform som elevene har erfaring med både i og utenfor kunstinstitusjoner. Det er en kunstart som flere ungdommer er aktivt involvert i via utøvende virksomhet.

Elev 1: Så har vi vært på andre kunstutstillinger som mamma kunne ha likt bedre. Jeg husker ikke hva den heter. Jeg var i hvert fall ikke helt begeistret. Noen ganger blir de utstillingene vi ser, liksom litt for gammeldagse for oss som ungdom.

Elev 2: Det må være noe som er interessant for at vi skal se på det.

Intervjuutdrag 6, skole 2, elev 15 år

Ungdom og foreldregenerasjonen blir som eleven sier, ikke nødvendigvis begeistret for de samme kunstutstillingene. Ytringene kan tolkes som at elevene mener at innholdet i undervisningen bør være av en slik art at det kan skapes erfaringstilknytning mellom kunsten og elevene slik at elevene kan identifisere seg med temaet.

Kategori B2: Å tolke kunst selv og skape egne meninger i møte med kunst

Dette er en kategori som kan fortelle om og kan tolkes som at elevene har et ønske om og en lengsel etter et faginnhold som åpner opp for muligheten til å gjøre sine egne tanker i møte med kunst.

Når du ser kunst på en PowerPoint, er det vanskelig å gjøre sine egne tanker, det er noe helt annet å være på en utstilling hvor vi kan gå rundt og se.

Intervjuutdrag 7, skole 2, elev 15 år

Jeg lærte mye på kunstutstillingen. Jeg tror det er veldig bra med kunstutstillinger. Istedenfor at en lærer står og babler om hvordan det er, får en faktisk gå og se hvordan det er. Da kan en for eksempel lage sine egne ideer mens en er der, og vi får en helt annen vinkling på saken enn bare læreren sitt syn på det.

Intervjuutdrag 8, skole 2, elev 15 år

Læreren som formidler av kunst tar det meste av oppmerksomheten når elevene møter kunst via en PowerPoint-presentasjon «[...] lærer står og babler om hvordan det er [...]», sier eleven. Lærers valg av innhold og tolkning av kunsten tar så stor plass at det er vanskelig for elevene å skape sine egne tanker og ideer i møtet med kunst via PowerPoint. På en kunstutstilling kan elevene gå rundt og se, stanse opp ved utvalgte kunstverk og gi rom for egne tanker, undringer og tolkninger i dialog med kunst.

Jeg liker slike malerier som åpner for at vi kan tenke selv, når vi ser på det, er det mange måter å se, det er ikke noen feil eller noen rett måte å se bildet på. Jeg liker malerier som vi kan velge selv hva meningen er.

Intervjuutdrag 9, skole 2, elev 15 år

Meningsskaping står sentralt for om elevene liker eller ikke liker den kunsten de møter. De liker kunst som utfordrer dem til å tenke selv, åpner opp for undring og fantasier og gir rom for ulike tolkninger der de rette svar ikke finnes.

Elev 1: Nuart-utstillingen var tøff.

Elev 2: Den utstillingen var kul, den hadde en mening. Den var ikke en sånn vanlig bildeutstilling med kjedelige farger og bilde av et tre eller noe sånn. Kunst må ikke være for opplysende. Jeg synes ikke bilde av et tre er interessant. Har du sett de en gang, så vet du hva det er, og trenger ikke se på det mer. Jeg liker malerier som er noe mer enn bare et tre. Jeg husker spesielt den siste utstillingen som vi var på. Det var Pia Myrvoll-utstillingen. Det var interessant kunst fordi vi kunne tolke mye ut av bildene hennes.

Intervjuutdrag 10, skole 2, elever 15 år

Utdragene kan tolkes som at elevene ønsker å ha dialog med kunst som gir dem noe mer enn bare selve synsinntrykket, kunst som er noe mer enn fotografiske bilder av virkeligheten. Elevene liker kunst som utfordrer dem til å bruke fantasien, kunst som kan tolkes i ulike retninger. Kunst som utfordrer til personlig meningsskapning, karakteriseres som tøff, kul og interessant.

6.1.3 Oppsummering

Ut fra det operasjonaliserte perspektivet handler det kulturelle innholdet i undervisningen om kunstverk, kulturhistorie, kunstnere, materialer, teknikker, redskaper og estetiske virkemidler. Primærtetekstene, PowerPoint-presentasjonene, tar utgangspunkt i en felles kulturarv der kunstverket som eksemplarisk verk er bærer av kulturelle, formale og sosiale betydninger. Undervisningen har også et individuelt innhold, elevenes personlig meninger og tanker om kunst er til stede gjennom hele dialogen der kunst knyttes til materialer, redskaper, teknikk, estetiske virkemidler og kunstverkets betydning. Men det er ikke undringen, elevenes fantasier og det subjektive innholdet som dominerer undervisningen som helhet, men dette er en integrert del av dialogen om og med skulptur og samtidskunst i klasserommet.

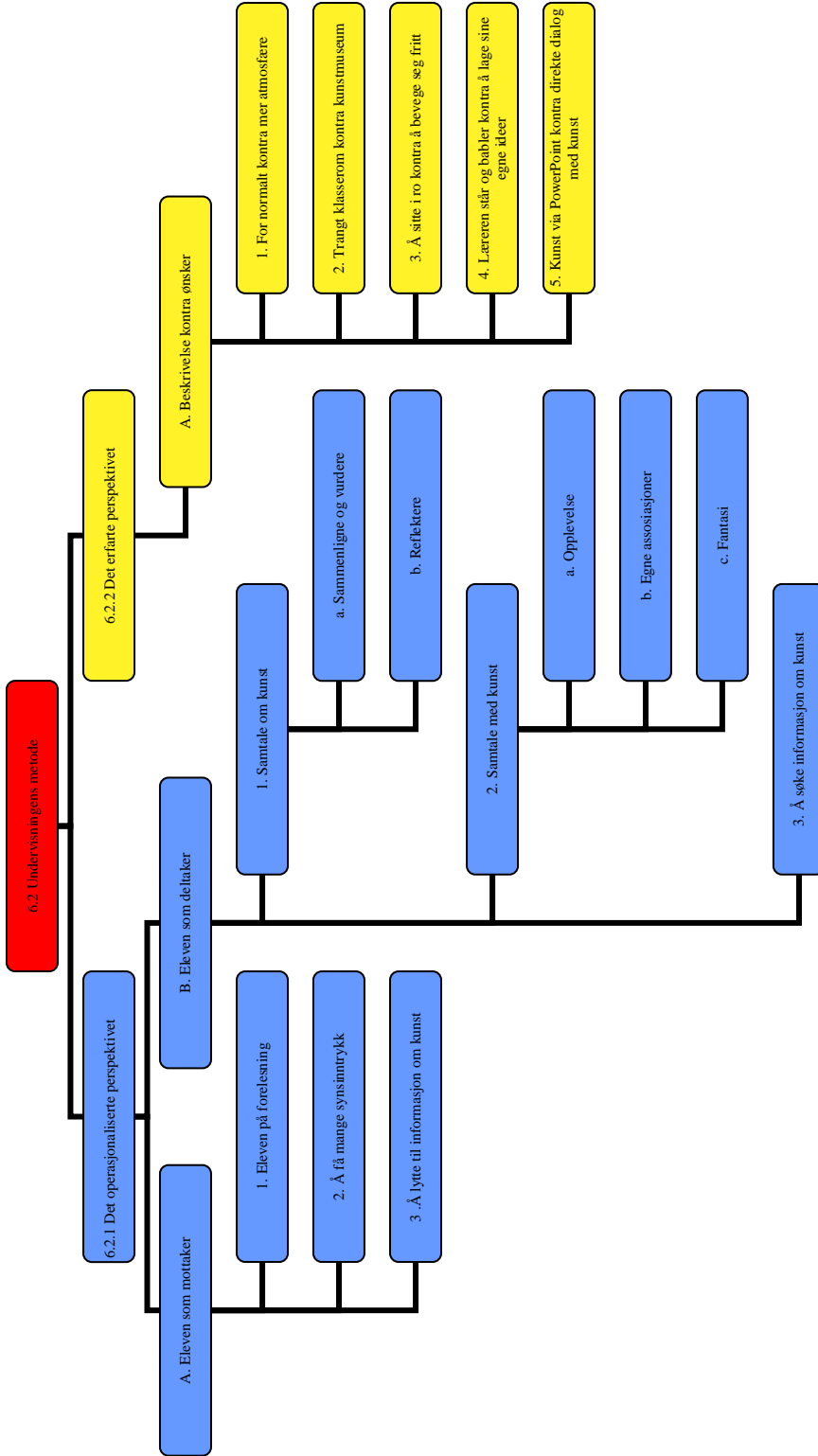
Elevene beskriver dialog med kunst via en PowerPoint som god informasjon som innledning til en ny oppgave. Men elevene synes innholdet er kjedelig og lite inspirerende. De kunne tenke seg et innhold med større vekt på et ungdomskulturelt perspektiv som besto av mer kunst fra nåtiden, og et innhold med større mulighet for å skape egne meninger og som åpner opp for deres tolkninger i dialog med kunstverk. Elevenes ytringer kan tolkes dithen at de ønsker å kunne identifisere seg med innholdet. De prioriterer temaer som knytter kunsten sammen med deres egen erfaringsverden.

Resultatfremstillingen viser med andre ord at det er et spenningsforhold mellom innholdet sett ut fra det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet. Dette spenningsforholdet består grovt sett av at operasjonaliseringen – selve undervisningspraksisen – blir dominert av et lærerstyrt innhold med vekt på kunstverk, kronologisk kunst og kulturhistorie og informasjon om ulike

kunstnere, og at dette står i motsetning til å ha et mer elevstyrt innhold. Et elevstyrt innhold ville i større grad gi rom for elevenes egne tolkninger av kunstverk, å ha med kunstverk som åpner opp for meningsskapning, og kunstverk som er skapt i elevenes egen samtid. Elevene erfarer PowerPoint-innholdet som kjedelig og lite inspirerende. Dette er i strid med hensikten med kunstdialogen som nettopp er å være en inspirasjonskilde for eget skapende arbeid.

6.2 Undervisningens metode

Elevene på begge skolene får erfaring med en arbeidsmåte eller metode som bygger på *indirekte* dialog med kunst. Det betyr at elevene ikke møter original kunst, men kopier av kunst. I dette prosjektet har elevene dialog med digitale bilder av ulike kunstverk via en PowerPoint. Elevenes indirekte dialog med kunst er målrettet, målet kan vi finne i primærtekstene, læreplanen og oppgaveteksten. Ifølge læreplanen er kunnskap om kunst og opplevelse av kunst en viktig del av hele den skapende prosessen i den hensikt å være en inspirasjonskilde, et utgangspunkt eller en referanse for elevenes fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer. Oppgavetekstene avspeiler læreplanens mål, elevene på skole 1 skal bruke kunst «som utgangspunkt for å lage skisser til viderearbeid med skulptur», mens oppgaveteksten på skole 1 siterer et av kompetansemålene i fagplanen som sier at elevene skal bruke samtale om opplevelse av kunst som utgangspunkt for eget arbeid. Kompetansemålene i læreplanen bruker verbene diskutere, samtale, sammenligne og vurdere når den beskriver målet for opplæringen i kunstområdet.



Figur 14: Kategoriseringskart over metode der elevene er i dialog om og med skulptur og samtidskunst.

Modellen i figur 14 er et kategoriseringskart over metodene i undervisningen sett ut fra det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet. Det operasjonaliserte perspektivet er inndelt i to dimensjoner *Eleven som mottaker* og *Eleven som deltaker* med tre kategorier hver. Flere av kategoriene har underkategorier som blir fremstilt senere i teksten. Det erfarte perspektivet er inndelt i dimensjonen *Beskrivelse kontra ønsker*, med fem kategorier. Med utgangspunkt i elevintervjuene inneholder alle kategoriene en beskrivelse av undervisningens faktiske metode og elevenes ønsker om metodebruk i dialog med kunst.

6.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Den erfaring elevene får med metodebruk gjennom indirekte dialog med kunst, kan, som modellen i figur 14 viser, deles inn i to dimensjoner, *Eleven som mottaker* og *Eleven som deltaker*. Dimensjonene blir presentert hver for seg. I virkelighetens verden, i selve undervisningen, glir dimensjonene over i hverandre. Det er dimensjonen *Eleven som mottaker* som dominerer undervisningen i denne fasen.

Dimensjon A: Elevene som mottaker

Elevenes erfaring med dialog om og med skulptur og samtidskunst kjennetegnes av at elevene inntar en mottakerrolle. Kunstverket og læreren tar stor plass i elevenes erfaring som mottaker. Undervisningen er kunstorientert der elevene mottar kunnskap knyttet til de kunstverk som blir vist gjennom PowerPoint-presentasjonen. I denne fasen har læreren en sentral rolle som overfører av kunnskap der søkelyset er rettet mot formidling av kunst som en del av samfunnets kulturarv. Denne dimensjonen er inndelt i tre kategorier: *Elevene på forelesning*, *Å få mange sanseinntrykk* og *Å lytte til informasjon om kunst*.

Kategori A1: Elevene på forelesning

Elevene møter fysiske omgivelser som er tilrettelagt for forelesning som metode.

Jeg møter læreren i klasserommet ca. 15 min før undervisningsstart. Pulter er flyttet ut av rommet, og stoler er stilt opp i en halvsirkel som i en forelesningssal. Datamaskin, kanon og lerret står klar med en PowerPoint kalt «Mennesket i skulptur». Elevene kommer inn puljevis til timen og finner plasser. To andre lærere er til stede. Noen av elevene er urolige, læreren starter med å omplassere noen elever. Et par gutter må bytte plass med noen jenter. Dialogen om skulptur kan starte. De fleste som deltar i samtalen, rekker opp hånden, et par elever rekker aldri opp hånden, men svarer likevel. Lærer prøver å utfordre ulike elever til å være med i dialogen.

Feltnotat 6, skole 1

Feltnotatene viser at elevene på skole 1 starter undervisningsopplegget i et rom som minner om en forelesningssal. Elevene bruker noe tid på å slå seg til ro i et kunst og håndverks-rom som har blitt ommøblert før dialogen om skulptur kan starte.

To klasser, 40–45 elever, er samlet i et klasserom på skolen for å snakke om samtidskunst med utgangspunkt i kunstbilder vist ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon. Rommet føles noe tett. Klasserommet er delvis mørklagt, noe lys faller inn fra et takvindu. Rommet er opprinnelig innredet til én klasse. Det betyr at halvparten av elevene sitter på stoler, de andre sitter på pulter eller gulvet. Vi ser et digitalt bilde av Rafaels kjente fresko «Skolen i Athen» fra 1500-tallet. En datafeil medfører at bildet flimrer, bildet blir svært urolig og skifter farge mellom gult og blått.

Læreren spør: Hva er samtidskunst?

Elev 1: Dette er samtidskunst, samtidskunst er multimedia. Vi ser jo at bildet beveger seg og skifter mellom ulike farger.

Elev 2: Rafaels sitt bilde er samtidskunst i den tiden det ble laget.

Lærer snakker videre om kunst i samtiden uten å kommentere ytringen til elev 1.

Feltnotat 4, skole 2

Klasserommet på skole 2 er overfylt, elevene sitter på pulter, stoler og gulv foran et stort lerret for å se en PowerPoint-presentasjon av samtidskunst. Problemer med datamaskinen medfører at «Skolen i Athen» blir forvandlet til et grafisk bilde som beveger seg, skifter farge og lager støy. Det er en tålmodighetsprøve for elevene. Fra et lærerperspektiv kan dette være et stressende øyeblikk der en lett ser for seg at hele undervisningsopplegget blir mislykket. Mens dataproblemet vedvarer, prøver læreren å sette i gang dialogen om hva samtidskunst kan være. En av elevene har nå i dette øyeblikk fått en erfaring og erkjennelse om hva samtidskunst er, og setter hele spørsmålet inn i et nåtidig perspektiv der hun ser et bilde som er i bevegelse og er akkompagnert av en merkelig lyd, og sier «det vi ser og hører nå, er samtidskunst, samtidskunst er multimedia». Det er en kjapp og genial elevkommentar som kunne blitt utgangspunktet for en interessant diskusjon om samtidskunst, men som blir

oversett fordi dataproblemet vedvarer noe og 45 ungdommer sitter i et mørkt, tett og lite rom og venter på at undervisningen skal starte. Dette er en forelesningserfaring de fleste av oss har med oss.

Kategorien forelesning har etter min mening sine røtter i lærerens tolkning av en fagplan som bruker verbene samtale, diskutere, sammenligne og vurdere for å beskrive kompetansemålene for opplæringen i hovedområdet kunst.

Kategori A2: Å få mange synsinntrykk

PowerPoint-presentasjonen består av ulike bilder av kunstverk (se vedlegg 3). Å bruke synssansen, å se kunst, er en viktig del av arbeidsmåten. Elevene ser mange kunstverk, på skole 1 ser elevene 16 kunstverk, mens elevene på skole 2 ser 29 kunstverk som læreren har valgt ut.

Kategori A3: Å lytte til informasjon om kunst

I store deler av denne fasen inntar elevene en lyttende rolle mens læreren inntar en kunstformidlerrolle. Elevene lytter til informasjon om kunst idet læreren formidler betraktninger om kunstverkene ut fra ulike innfallsvinkler. Elevene får erfaring med at læreren betrakter kunstverkene ut fra kunst- og kulturhistorie, kunstnerens liv og virke, materialer og teknikker, estetiske virkemidler og ut fra verkets betydning (se resultatfremstilling av innhold).

Dimensjon B: Eleven som deltaker

Elevene er ikke bare mottakere av kunst, men undervisningen åpner også opp for at elevene kan være deltakere i en samtale om kunst og med kunst. Dimensjonen er inndelt i tre kategorier: *Samtale om kunst*, *Samtale med kunst* og *Å søke informasjon om kunst*.

Kategori B1: Samtale om kunst

Denne kategorien innebærer at elevene er deltakere i en samtale om kunstverkene som blir presentert. Samtale om kunst er et sentralt kompetansemål for hovedområdet kunst. Eleven skal ifølge læreplanen diskutere, sammenligne og vurdere kunst.

Læreren viser bildet av kunstverket «Skrik» av Edvard Munch, 1893.

Lærer: Hva kalles den perioden som Munch laget dette maleriet?

Elev 1: Det kalles skrikperioden.

Elev 2: Det kalles ekspresjonisme.

Lærer forteller om ekspresjonismen som kunstperiode.

Utdraget viser at læreren stiller spørsmål til klassen som helhet, men læreren stiller også spørsmål til enkeltelever. Noen elever deltar ikke i samtalen, men lytter til hva de andre sier. Samtalen med kunst åpner også opp for elevenes refleksjoner.

Læreren viser et bilde av «Measures of Distance» av Mona Hatoum fra 1988.

Læreren setter bildet inn i en kulturhistorisk kontekst ved å knytte bildet opp mot politisk kunst samtidig som hun forteller at kunstneren kommer fra Libanon.

Lærer: Hva ser vi på bildet?

Elev: Vi ser arabisk skrift og ei avkledd dame. Jeg tror ikke kunstneren har lov til å lage dette bildet i et arabisk land. Kunstneren som har laget dette bildet, kan bli arrestert, steina, hengt og drept.

Feltnotat 6, skole 2

Elevenes opplevelse av bildet, kunstneren og samfunnskonteksten kunstverket er skapt i, åpner for refleksjoner og for at klasserommet blir en arena for å ytre seg om tanker og verdier i samfunnet.

Kategori B2: Samtale med kunst

Kategorien samtale med kunst innebærer at eleven går i dialog med kunstverket. Elevenes individuelle dialog med kunst blir tema for samtale i klasserommet. Dette er en opplevelsesorientert arbeidsmåte der elevenes subjektive tanker, følelser, assosiasjoner, fantasi og undring i møte med kunstverket løftes frem i klasserommet. Kunstverket skaper opplevelser som blir iscenesatt i klasserommet.

Læreren viser et bilde av skulpturen «Monument a la Dona», laget av Miró i 1972.

Lærer: Hva se dere her?

Elev 1: Jeg ser en ufo.

Elev 2: Jeg ser et menneske.

Lærer: Er det mann eller dame? Er den maskulin eller feminin?

Elev 3: Det er både en mann og en dame i samme skulptur.

Elev 1: Nei, det er ingen av delene.

Elev 4: Det er en maskulin skulptur fordi den har breie skuldre.

Elev 5: Det er en dame fordi kroppen går inn på midten.

Elev 6: Jeg ser et egg på toppen av kroppen.

Elev 7: Jeg ser en kropp med hull i. Jeg tror at det er et menneske som er tomt inni i seg.

Lærer: Hva er den laget av?

Elev 8: Metall.

Feltnotat 7, skole 1

Utdraget viser en samtale med kunst som løfter frem elevenes divergente tanker om skulpturen til Miró både når det gjelder estetiske virkemidler, materiale og

skulpturens betydning. Klasserommet blir en arena der elevene kan uttrykke personlige assosiasjoner rundt kunstverkets betydning. «Jeg tror at det er et menneske som er tomt inni seg», sier en av elevene og formidler sine tanker om skulpturens betydning basert på de estetiske virkemidlene kunstneren har brukt.

Kategori B3: Å søke informasjon om kunst

Oppgaveteksten på skole 1 forteller at elevene skal søke informasjon på nettet om kunstnerne Gustav Vigeland og Alberto Giacometti.

6.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet

Denne delen av resultatfremstillingen handler om undervisningsmetoden ut fra elevenes opplevelse av den pedagogiske virksomheten – elevenes opplevelse av dialog med kunst via PowerPoint som arbeidsmåte eller metode. Figur 14 viser at elevenes opplevelse av dialog med kunst via PowerPoint som metode er inndelt i én dimensjon, *Beskrivelse kontra ønsker*.

Dimensjon A: Beskrivelse kontra ønsker

Med utgangspunkt i elevintervjuene inneholder alle kategoriene i denne dimensjonen en beskrivelse av undervisningens metode kontra elevenes ønsker om metodebruk i dialog med kunst. Elevenes beskrivelser og ønsker er kategorisert i fem deler: *For normalt kontra mer atmosfære, Trangt klasserom kontra kunstmuseum, Å sitte i ro kontra å bevege seg fritt, Læreren står og babler kontra å lage sine egne ideer og Kunst via PowerPoint kontra direkte dialog med kunst*.

Kategori A1: For normalt kontra mer atmosfære

Den første kategorien, *For normalt kontra mer atmosfære*, rommer elevenes opplevelse av PowerPoint som en hverdagslig metode.

Vi ville selvfølgelig heller vært på en kunstutstilling. Det er bedre å starte en kunst og håndverks-oppgave på et kunstmuseum eller galleri for der er det mer atmosfære, der er det annerledes. Der kan vi gå rundt og se. PowerPoint har vi i nesten hvert fag på skolen, det blir nesten for normalt.

Intervjuutdrag 11, skole 2, elev 15 år

Utdraget kan tolkes som at eleven mener PowerPoint frarøver kunsten en dimensjon som handler om opplevelse og atmosfære. PowerPoint er blitt et vanlig redskap i skolen som læreren benytter i alle fag, og utdraget kan tolkes som at dialog med kunst blir redusert til kunstorientering der verket og formidler står i sentrum. Elevene ønsker heller å være på en kunstutstilling fordi hver enkelt elev her har en mulighet til å oppleve kunstverket på egen hånd og bli del

av noe som løfter kunsten opp fra det trivielle til noe som elevene beskriver som atmosfære og annerledes.

Kategori A2: Trangt klasserom kontra kunstmuseum

Den andre kategorien, *Trangt klasserom kontra kunstmuseum*, forteller om elevenes erfaring med klasserommet som fysisk arena for dialog med kunst og deres ønske om å møte kunst på kunstutstillinger.

Det er jo en bra måte å få oss elever engasjert på. Men, altså, når alle er i ett rom og ser på en PowerPoint, bare det der, du blir ikke så engasjert. Går du på et museum, er du litt mer oppvakt, føler jeg.

Intervjuutdrag 12, skole 2, elev 15 år

Det er mer interessant å gå og se på kunst enn å sitte i et trangt klasserom og se på en PowerPoint. Du får på en måte bedre kjennskap til kunsten.

Intervjuutdrag 13, skole 2, elev 15 år

Jeg fikk nesten ikke sett, jeg satt så langt bak.

Intervjuutdrag 3, skole 1, elev 13 år

Utdragene kan forstås konkret, klasserommet er trangt, og elevene sitter tett fordi to klasser er samlet for å se en PowerPoint-presentasjon. Elevene som sitter langt bak, har vanskelig for å se bildene som blir presentert. Dårlige fysiske omgivelser kan medføre at elevenes innstilling til PowerPoint-bruken er negativ. Utdraget kan også tolkes i retning av at eleven ønsker å ha en større kontakt med samfunnet i undervisningen, kontakt med kunstnere og kunstutstillinger. Klasserommet blir for trangt for kunstdialogen. Dette lyssetter fagdiskusjonen om en mer relasjonelt orientert og opplevelsesorientert kunstdialog der eleven står i direkte dialog med kunstverk – en fagdidaktikk som bygger på pragmatisk estetikk som knytter kunstdialogen til elevenes direkte erfaring med virkeligheten, det dynamiske samspillet mellom kunstverket og elevene som betrakter. Et direkte møte med kunst medfører at elevene blir «mer oppvakt» og en får «bedre kjennskap til kunsten».

Kategori A3: Å sitte i ro kontra å bevege seg fritt

Å sitte i ro kontra å bevege seg fritt er en kategori som forteller om elevens opplevelse av det å være deltaker på et kunsthistorisk foredrag.

Elev 1: PowerPoint-presentasjonen var kjedelig. Jeg liker ikke å sitte i ro.

Elev 2: Ja, det var litt kjedelig å sitte der.

Intervjuutdrag 4 skole 1, to elever 13 år

Jeg synes at det er viktig i all undervisning at vi kan bevege oss fritt.

Intervjuutdrag 14, skole 2, elev 15 år

Det er best å starte en kunst og håndverks-oppgave på en kunstutstilling. På en kunstutstilling får vi gå rundt omkring, da kan se vi alt på nært hold. Du kan stå rett foran og se på bildet. En PowerPoint består bare av små bilder [...]

Intervjuutdrag 15, skole 2, elev 15 år

Elevene opplever det å sitte i ro på et foredrag om kunst som kjedelig, ytringene kan tolkes som at elevene har et ønske om å være i aktivitet. De har et ønske om å bevege seg fritt slik at de selv kan få nærkontakt med kunstverkene og selv bestemme hvilke kunstverk de vil gå i relasjon med. Utdragene kan tolkes som at elevene ønsker at dialogen med kunst skal være et dynamisk møte der hver enkelt kan samspille med kunstverket og konstruere egne meninger om kunsten.

Kategori A4: Lærer står og babler kontra å lage sine egne ideer

Denne kategorien, *Lærer står og babler kontra å lage sine egne ideer*, handler om elevenes opplevelse av lærerens rolle og elevrollen.

Jeg har lært mye på kunstutstillinger. Jeg tror det er veldig bra med kunstutstillinger. I stedet for at en lærer står og babler om hvordan det er, får en faktisk gå og se selv hvordan det er. Da kan en for eksempel lage sine egne ideer mens en er der. På en utstilling får vi en helt annen vinkling på saken enn bare læreren sitt syn på det. Da kan vi trekke paralleller til slutt.

Intervjuutdrag 16 skole 2, elev 15 år

Utdraget forteller at elevene ikke ønsker at lærerne skal innta en ekspertrolle og produsere en etablert viten om kunst der eleven blir redusert til en mottaker. Eleytringen kan tolkes som at elevene ønsker å være i direkte relasjon med kunstverk der de kan være medskapende og reflektere selvstendig over verkets form og innhold slik at mening kan skapes i møte mellom eleven og kunstverket. Elevenes erfaring tilsier at direkte interaksjon med kunstverk åpner opp for samhandling og refleksjon.

Kategori A5: Kunst via PowerPoint kontra direkte dialog med kunst

Alle elevene i undersøkelsen har nylig hatt en oppgave i hovedområdet kunst der de fikk et indirekte møte med kunst via en PowerPoint. Resultatene fra undersøkelsen viser at dette ikke er den form for kunstmøter som elevene prioriterer.

Det hadde vært kjempeinspirerende å starte oppgaven på et kunstmuseum eller med en eller annen utstilling. Det å se på kunst i gallerier eller andre steder er en bedre måte å oppleve kunst på enn å se bilder av kunst på en PowerPoint.

Intervjuutdrag 17, skole 2, elev 15 år

Det er best å starte en kunst og håndverks-oppgave på en kunstutstilling. På en kunstutstilling kan vi gå rundt omkring, da kan vi se alt på nært hold.

Intervjuutdrag 18, skole 2, elev 15 år

Jeg ville vært på en utstilling der det er mange ting å se.

Intervjuutdrag 5, skole 1, elev 13 år

Elev 1: Jeg ville vært på verkstedet til en kunstner. Da kunne vi sett hva han hadde laget og blitt inspirert av det.

Elev 2: Ja, en kunstner kunne sagt hva han tenkte på når han lager tingene.

Intervjuutdrag 6, Skole 1, to elever 13 år

Gjennom en PowerPoint-presentasjon kan elevene få allmennkunnskap om kunst, mens et direkte møte med kunst er noe annet enn å høre om, se på eller tenke over kunst. Et direkte møte med kunst er et personlig møte der elevene må kjenne etter hvorvidt de forstår hva kunsten dreier seg om. Å ha kjennskap til kunst er noe annet enn å kunne reprodusere kunnskap om kunst. Kjennskap til kunst utvikles ikke i et trangt klasserom, men i et åpent rom der elevene kan innta en medkonstruerende rolle for å finne frem til kunstverkets ulike betydningsmuligheter. En direkte erfaring med kunst åpner opp for relasjonelle møter der elevenes personlige erfaringer og refleksjoner kan stå sentralt. Det skjer noe med elevene når de samspiller med originale kunstverk. Elevene bruker ord som motivasjon og inspirasjon for å forklare hva som skjer i dette møtet, og hvorfor de ønsker å få direkte kontakt med kunstverk. Motivasjon og inspirasjon er selvsagt viktige faktorer for hele virksomheten og for sluttresultatet.

Datamaterialet forteller at elevene ønsker et direkte møte med kunst. Kun to elever i undersøkelsen sier at de prioriterer å møte kunst i skolen via en PowerPoint. Mange av elevene sier at de ønsker å gå på kunstutstillinger (22 av 24 elever på skole 2 og 6 av 20 elever på skole 1) eller få besøk av kunstner eller gå på verkstedbesøk (12 av 20 elever på skole 1 og 1 av 24 elever på skole 2).

Elevene i intervjuet ble spurt om de hadde vært på kunstutstilling i regi av skolen. 7 av 20 elever (35 %) på skole 1 forteller at de har vært på kunstutstilling i regi av skolen, mens 13 av 20 elever (65 %) aldri har vært på utstilling i regi av skolen. Undersøkelsen ble gjort i slutten av vårsemesteret til 8. årstrinn. Undersøkelsen viser videre at alle elevene på 10. årstrinn har vært på kunstutstilling i regi av skolen. Elevene som har vært på utstilling i regi av

skolen, forteller i intervjuet at utstillingsbesøket ikke var knyttet til undervisningen i faget kunst og håndverk.

Vi var på en kunstutstilling på Tou og besøkte Kuben. Vi var sammen med hovedlæreren vår, ikke med kunst og håndverk.

Intervjuutdrag 7, skole 1, elev 13 år

Jo, vi har egentlig vært på en del utstillinger, men det har aldri vært direkte knyttet til faget kunst og håndverk. Hun læreren vår tar oss med på utstillinger hele veien. Hver gang vi har noe i norsk, går vi som regel på kunstmuseer og sånn. Jeg kan ikke telle, så mange ganger vi har vært der.

Intervju utdrag 19, skole 2, elev 15 år

Utdragene viser at også de elevene som har vært på mange utstillinger i regi av skolen, ikke har vært på kunstutstilling i tilknytning til undervisningen i faget kunst og håndverk. Ingen av utstillingsbesøkene er direkte knyttet til faget kunst og håndverk.

6.2.3 Oppsummering

Dialogen om og med skulptur og samtidskunst er en sammensatt dialog der elevene på begge skolene får indirekte erfaring med og opplevelse av kunst gjennom en PowerPoint-presentasjon. Ut fra det operasjonaliserte perspektivet består metoden både av en kunstorientert dialog der eleven er mottaker av kunst, og en opplevelsesorientert dialog der eleven er deltaker i dialog om og med kunst. Det er den kunstorienterte dialogen som dominerer, der læreren inntar en ekspertposisjon, og eleven ser og lytter til hva læreren forteller om kulturarven eller de utvalgte kunstverkene. Den opplevelsesorienterte dialogen er en integrert del av den kunstorienterte dialogen. Eleven er deltaker i en samtale om og med kunst der elevenes personlige opplevelse av kunstverkene løftes frem.

Resultatene fra det erfarte perspektivet viser at det også her finnes en spenning mellom det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet. Ut fra et erfart perspektiv er elevene positive til PowerPoint-presentasjonen som oppgaveinformasjon, men stiller spørsmål ved PowerPoint som metode for å oppleve kunst. Elevenes ytringer tolkes som at de ønsker en enda mer opplevelsesorientert og relasjonsorientert undervisning, der møtet mellom et konkret kunstverk og elevene blir viktig. Undersøkelsen viser at ingen av elevene har vært på kunstutstilling i tilknytning til faget kunst og håndverk. Elevene gir uttrykk for at de ønsker å ha direkte møter med kunst i tilknytning til faget kunst og håndverk. De ønsker en metode som knytter dialog med kunst til samfunnet – klasserommet er for trangt for kunstmøter. De ønsker å være aktive deltakere i møte med kunst, at lærerens rolle som kunstekspert reduseres, og at

de som betraktere får større mulighet til å være medskapende og tolkningsorientert i dialog med kunst.

7.0 Et fugleperspektiv på resultatfremstillingen

Sett i et fugleperspektiv karakteriseres denne delen av resultatfremstillingen, *Kunst som utgangspunkt*, av spenninger eller motsetninger mellom det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet både når det gjelder innhold og metode. Elevenes erfaringer slik det fremkommer i denne undersøkelsen, kan tolkes i retning av at elevene har et ønske om undervisningsendringer både når det gjelder innhold og metode. Hovedtrekkene i resultatfremstillingen kan grovt oppsummeres slik:

Det operasjonaliserte perspektivet	Elevenes beskrivelse av undervisningen	Elevens ønsker for undervisningen
Et lærerstyrt innhold med vekt på kunstverk, kunst- og kulturhistorisk kronologi, informasjon om kunstnere Verkorientert undervisning	Grei informasjon Kjedelig opprømsing Uinteressant Lite inspirerende	Å sette ungdom mer i fokus Mer medbestemmelse Tolkningsorientert undervisning Meningsskapning i dialog med kunst
A Eleven som mottaker av kunst via PowerPoint På forelesning Mange synsinntrykk Lytter til informasjon	For normalt Trangt klasserom Lite atmosfære	Opplevelsesorientert undervisning Mer dialog Relasjonsorientert undervisning, direkte møte med kunst
B Eleven som deltaker Samtale om og med kunst	Lærer står og babler Passivt Aldri på kunstutstillinger	Samhandling med kunstverk Aktivitet Å bruke ulike sanser Tolkningsorientert undervisning

Ut fra denne oppsummeringen av resultatfremstillingen konstrueres fire perspektiver med utgangspunkt i elevenes erfaringer:

et ungdomskulturelt perspektiv

et relasjonelt og narrativt perspektiv

et opplevelsesorientert perspektiv

et dialogisk og flerstemmig perspektiv

Det ungdomskulturelle perspektivet har utgangspunkt i elevenes beskrivelser av undervisningen som uinteressant og lite inspirerende og deres ytringer om mer medbestemmelse når det gjelder undervisningsinnholdet. Elevene etterspør møte med kunstverk som er produsert i nåtiden, og en tettere relasjon mellom undervisningsinnholdet og elevenes erfaringsverden som ungdom.

Det relasjonelle perspektivet formes ut fra elevenes opplevelser av undervisningen som kjedelig oppramsing og deres ønske om direkte møte med kunst istedenfor det indirekte møtet de får med kunst via PowerPoint. Det narrative perspektivet oppstår som følge av elevenes beskrivelser av en undervisning der elevene er for passive, og et ønske om en undervisning der de selv kan være med å tolke kunst.

Det opplevelsesorienterte perspektivet preges av elevenes beskrivelse av klasserommet som trangt med for lite atmosfære og bruken av PowerPoint som kommer i veien for (er «for normalt» for) kunstmøter. Elevene ønsker en undervisning der de kan være aktive og bruke ulike sanser i møte med kunstverk.

Det dialogiske og flerstemmige perspektivet formes av elevenes beskrivelse av undervisningen som kjedelig oppramsing og et ønske om en undervisning der de er mer delaktige i dialogen om kunst.

Disse fire perspektivene (ungdomskulturelt, relasjonelt og narrativt, opplevelsesorientert og dialogisk og flerstemmig) blir utgangspunktet for en teoretisk analyse i punkt 13.1 der intensjonen er å diskutere hvordan elevenes erfaringer, slik de viser seg i den empiriske undersøkelsen, kan være utgangspunkt for å videreutvikle fagdidaktikken knyttet til ungdoms møte med kunst i klasserommet.

B. Elevenes eget skapende arbeid

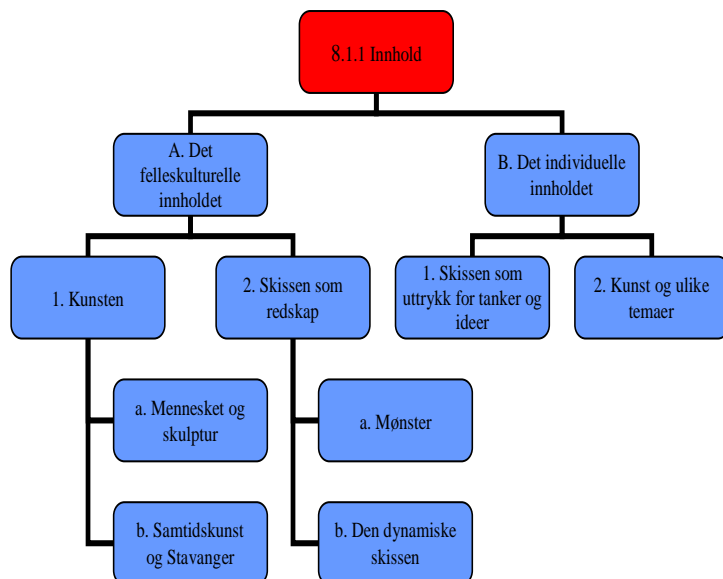
8.0 Dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer

Den første fasen av elevenes eget skapende arbeid er en periode av undervisningen der elevene planlegger skulpturene og bildene de skal lage. Denne fasen kjennetegnes av dialog med tanker og ideer som visualiseres gjennom skisser. Prosessen står i et nært forhold til dialogen med kunst og elevenes valg av tema. Primærteksten på skole 1 forteller at elevene med utgangspunkt i bilder av skulpturer som viser hvordan ulike kunstnere har fremstilt mennesket, skal lage egne skisser til videre arbeid i skulptur. På skole 2 skal elevene ifølge primærteksten lage skisser til sitt eget kunstverk etter å ha sett en bildeserie med samtidskunst. På skole 1 er planleggingsperioden kort, de fleste elevene har laget skisser i løpet av en undervisningstime. På skole 2 utgjør planleggingsfasen halvparten av de undervisningstidene som er avsatt til eget skapende arbeid.

8.1 Undervisningens innhold

Det operasjonaliserte og erfarte perspektivet blir presentert med egne kategoriseringskart fordi det erfarte perspektiv består av et stort antall ulike kategorier.

8.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet



Figur 15: Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet der elevene er i dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.

Modellen i figur 15 viser innholdet i undervisningen ut fra det operasjonaliserte perspektivet i fasen: *Dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer*. Innholdet er inndelt i to dimensjoner: *Det felleskulturelle innholdet* og *Det individuelle innholdet*, med ulike kategorier og underkategorier.

Dimensjon A: Det felleskulturelle innholdet

Det felleskulturelle innholdet er et lærerstyrt innhold som er felles for alle elevene, og består i denne fasen av to kategorier: *Kunsten* og *Skissen som redskap*.

Kategori A1: Kunsten

Feltstudien viser at kunsten som innhold både er lærerstyrt og elevstyrt. Det lærerstyrte innholdet består av at kunst skal være inspirasjonskilde eller utgangspunkt for det skapende arbeidet. Det elevstyrte innholdet blir omtalt i B2.

Underkategori A1a og A1b: Mennesket og skulptur, Samtidskunst og Stavanger

Det felleskulturelle innholdet på skole 1 er avgrenset til temaet *Mennesket og skulptur*, mens det felleskulturelle temaet på skole 2 er avgrenset til temaet *Samtidskunst og Stavanger*.

Kategori A2: Skissen som redskap

Feltstudien viser at læreren tilrettelegger for skissen som tema i denne fasen av prosessen. Elevene får erfaring med skissen som *Mønster* og *Den dynamiske skissen*.

Underkategori A2a: Mønster

Elevene på skole 1 får erfaring med å lage skisser som skal fungere som arbeidstegning eller et *mønster* som elevene skal forholde seg til når de lager skulpturen i gips. Skissen blir et *mønster* for skulpturen, en eksakt tegning for formgivning av skulpturen, når den blir kopiert over på gipsblokken.

Underkategori A2b: Den dynamiske skissen

Elevene på skole 2 får erfaring med *den dynamiske skissen*, skissen blir et redskap som stadig er i endring frem mot den visuelle ytringen. Skissen er ikke et *mønster* for det ferdige produktet, men en idè som i møte med materialer, nye ideer, tanker og mennesker endres mer eller mindre frem mot den endelige visuelle ytringen.

Dimensjon B: Det individuelle innholdet

Elevene får erfaring med skissen som undervisningsinnhold gjennom å lage skisser som visualiserer egne tanker og ideer. Læreren tilrettelegger for en skissefase som utvikler seg slik at undervisningsinnholdet blir farget av elevenes individuelle valg.

Kategori B1: Skissen som uttrykk for tanker og ideer

Målet for undervisningen er å lage skisser med *et individuelt innhold*, skisser som representerer elevenes tanker og ideer om en fremtidig skulptur eller et bilde. Dette elevstyrte innholdet består av et mangfold av visualiserte tanker og ideer.



Bilde 1: Skisse «I have a dream». (Elev 15 år)

Mitt kunstverk skal fortelle noe viktig om den materielle velstand i Stavanger, om kultur og om fattigdom og utnyttelse av barn. Skulpturen skal stå på torget. Vi ser et triumferende menneske og mange barnarbeidere. Det er en installasjon som viser kontraster. Det triumferende mennesket er oss, menneskene i Stavanger, som står på torget og jubler over vår velstand, men vi står på stein som kommer fra India. Stein som er laget av fattige barnarbeidere. Tittelen har jeg lånt fra en tale av Martin Luther King, «I have a dream».

Elev 15 år fra feltnotat 8, skole 2

Skissen (foto 1) er et godt eksempel på at skissene som elevene lager, ved første øyekast kan virke uforståelige for utenforstående, men skissene er viktige for den enkelte elev fordi de visualiserer et indre bilde av en idé. Når vi lytter til hva eleven har å fortelle om skissen, forstår vi at ideen er gjennomtenkt, eleven er samfunnsengasjert og bruker skissen for å visualisere egne ideer og tanker som senere kan videreføres til et formuttrykk i ulike materialer (se feltnotat 8). Dialog med tanker og ideer står sentralt for alle elevene i den skapende prosessen.

Innholdet i undervisningen er knyttet til elevenes eget skapende arbeid som består av et mangfold av visualiserte tanker og ideer. Klasserommet fylles opp av ulike skisser, hver elev lager i gjennomsnitt tre til fem skisser. Noen av skissene blir videreført til skulpturer i gips og bilder i ulike materialer.

Kategori B2: Kunst og ulike temaer

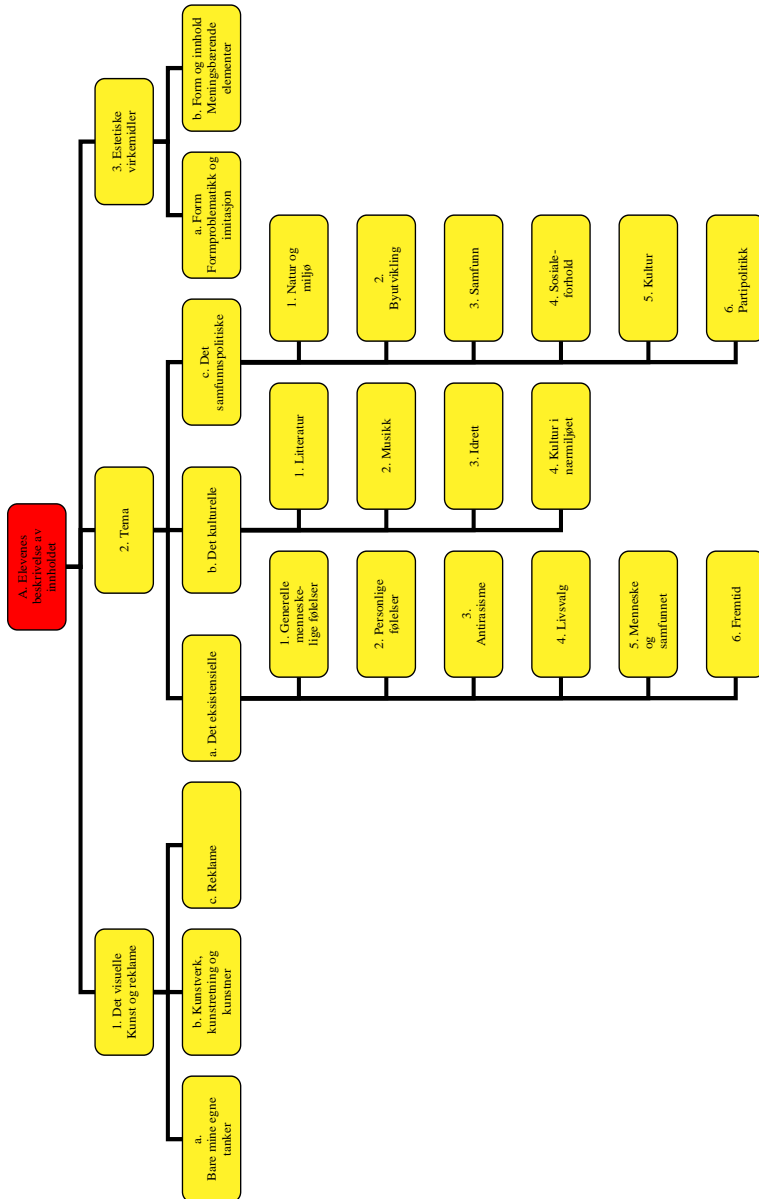
Den forrige undervisningsfasen der elevene hadde dialog om og med kunst via en PowerPoint, ligger som en grunnmur for det elevstyrte kunstinnholdet som elevene arbeider videre med gjennom eget skapende arbeid. Observasjon av undervisningspraksisen viser at kunsten som innhold ligger innbakt i det skapende arbeidet. Elevenes beskrivelse av innholdet vil senere synliggjøre hva dette innholdet konkret består av. Hver enkelt elev, eller hver enkelt gruppe med elever, arbeider med ulike selvstendig valgte temaer knyttet til oppgaven.

8.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet

Resultatfremstillingen av innholdet i undervisningen er ut fra det erfarte perspektivet inndelt i to hoveddimensjoner, *Elevenes beskrivelse av innholdet* (A) og *Elevenes meninger om innholdet* (B). Innholdet består av mange detaljer og blir derfor fremstilt gjennom to figurer.

Dimensjon A: Elevenes beskrivelse av innholdet

Denne delen av resultatfremstillingen bygger på intervjuer med elevene der de beskriver faginnholdet i eget skapende arbeid. De har med seg egenproduserte bilder og skulpturer når de blir intervjuet.



Figur 16: Faginnholdet ut fra et erfart perspektiv. Elevenes beskrivelse i fasen dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.

Modellen i figur 16 består av mange ulike kategorier på tre nivåer som har fått navnene hovedkategorier, kategorier og underkategorier. Modellen viser at dialogen med kunst er inndelt i tre hovedkategorier. Den første hovedkategorien er *Det visuelle. Kunst og reklame* og er inndelt i kategoriene *Bare mine egne tanker, Kunstverk, kunstretning og kunstner* og *Reklame*. Den andre hovedkategorien, *Tema*, er inndelt i kategoriene *Det eksistensielle, Det kulturelle* og *Det samfunnspolitiske* og har en rekke underkategorier. Den tredje hovedkategorien, *Eстетiske virkemidler*, er inndelt i to kategorier: *Form* og *Form og innhold*.

Hovedkategori A1: Det visuelle. Kunst og reklame

Det visuelle. Kunst og reklame er en kategori som fanger opp elevenes opplevelse eller beskrivelse av forholdet mellom det visuelle, kunst, reklame og deres eget skapende arbeid.

Kategori A1a: Bare mine egne tanker og ideer

Kategorien *Bare mine egne tanker og ideer* finner vi på skole 1.

Det er bare mine egne tanker og ideer.

Intervjuutdrag 7a, skole 1, elev 13 år

Dette utdraget representerer flertallet av elevene (minus to elever) som hevder at de ikke er blitt inspirert eller har tatt utgangspunkt i kunst eller noen andre kilder i eget skapende arbeid. Til tross for at majoriteten av elevene på skole 1 mener de ikke har fått inspirasjon fra andre kunstverk, kan vi som betraktere av skulpturene se at de har gjenklang av andre visuelle ytringer. Materialet med sin hvite farge minner om marmor og står i dialog med skulpturene fra antikken og romersk tid og folkevandringstiden. De geometriske, forenklede formene står i dialog med modernistisk kunst. Ytringene som er ekspressive, der form er brukt bevisst for å gi uttrykk for egne tanker og følelser, har i seg et ekko fra ekspresjonismen – som ikke var opptatt av å gjengi den sansbare virkelighet, men det indre landskapet. Alle skulpturene har gjenklang av andre visuelle ytringer. Men elevene har ikke bevisst tatt utgangspunkt i eller blitt inspirert av noen kunstverk. (Se foto i 11.0.)

Kategori A1b: Kunstverk, kunstretning eller kunstner

Denne kategorien omfatter et individuelt innhold der elevene har tatt utgangspunkt i, eller blitt inspirert av, visuell kultur: *et kunstverk, en kunstretning eller en kunstner*.

Kun to av mine informanter på skole 1 hevder å bruke et konkret kunstverk som utgangspunkt for det skapende arbeidet. Disse to elevene arbeider med formproblematikk.

Min skulptur har kropp uten armer, og kroppen har hull i midten. Jeg har blitt inspirert av Miró som laget en stor skulptur av jern med hull i.

Intervjuutdrag 8, skole 1, elev 13 år

Eleven i intervjuutdraget viser til en konkret kunstner, et konkret kunstverk og detaljer ved dette kunstverket som eleven har blitt inspirert av. Kun to av elevene på skole 1 viser til en visuell referanseramme til tross for at oppgaveteksten forteller at elevene skal bruke kunst som utgangspunkt for eget skapende arbeid.

Det er kun mine egne tanker, ideer og følelser.

Intervjuutdrag 9, skole 1, elev 13 år

Dette utdraget kan tolkes som at elevene vil fremstille skulpturene de har laget, som unike. Eller det kan tolkes som at elevene vil markere at de ikke har tatt utgangspunkt i en bestemt skulptur eller en bestemt kunstner eller kunstretning som er blitt presentert i undervisningssammenheng, men at det er temavalg og egne tanker som bestemmer hva elevene vil fremstille, og hvordan de vil fremstille skulpturen.

Alle elevene på skole 2 viser til en bestemt kunstner eller ulike kunstretninger når de forteller om sitt skapende arbeid.

Vi prøver å gjøre slik Hatoum gjorde, hun fikk folk til å tenke.

Intervjuutdrag 20, skole 2, elev 15 år

Dette sier en av elevene som har vært med på å lage et gruppebilde, og viser slik til en konkret kunstner som utgangspunkt for deres skapende prosess. Fire av ytringene knytter elevene til navngitte kunstnere og kunstverk som inspirasjonskilde til deres egne produkter. En elev sier at hun er inspirert av Myrvolls collager av klær og Pollocks aksjonsmaleri. Picassos collager er referanserammen til elevene som har laget et bilde med tittelen «Eksos». En annen elev som har laget en uro, viser til kunst av Calders og Thorstensen. Fire andre ytringer er knyttet til ulike kunstretninger. To elevgrupper viser til fotokunst, mens en annen elev sier at utgangspunktet var samtidskunst.

Vi er ikke inspirert av noen spesiell kunstner. I tilfelle må det være tagging. Ikke fin graffitikunst, men stygge tagginger på fine bygninger.

Intervjuutdrag 21, skole 2, elever 15 år

Disse elevene er inspirert av tagging som de finner på noen av byens bygninger.

Kategori A1c: Reklame

Denne kategorien omfatter et innhold med utgangspunkt i reklamebildet. Elevene som har laget et bilde med tittelen «Felleskap» (skole 2), skiller seg ut ved at de sier at reklamebilder er referanseramme.

Vi har fått inspirasjon fra Benetton-reklame. Reklamen forteller at vi er like inni selv om vi er forskjellige utenpå.

Intervjuutdrag 22, skole 2, elev 16 år

De velger å hente inspirasjon fra et reklamebilde som har et antirasistisk budskap, et budskap de identifiserer seg med og vil bruke som utgangspunkt for eget skapende arbeid.

Hovedkategori A2: Tema

Elevene som velger å uttrykke noe gjennom det skapende arbeidet, står fritt når det gjelder valg av tema. Temavalg kan fortelle noe om hva det individuelle innholdet består av. Fem av elevene på skole 1 ønsker å uttrykke noe mer med skulpturen enn det å lage en menneskeform.

Kategori A2a: Det eksistensielle

Kategorien *Det eksistensielle* rommer et innhold der elevene forteller at de arbeider med temaer som handler om menneskelige følelser eller eksistensielle spørsmål. På skole 1 handler det eksistensielle innholdet om *personlige følelser* og *generelle menneskelige følelser*. På skole 2 handler det eksistensielle om temaene *antirasisme, livsvalg, mennesket og samfunnet og fremtid*.

Underkategorier: A2a1–A2a6

For alle elevene på skole 1 dreier temaet seg om *menneskelige følelser* eller eksistensielle spørsmål. Skulpturtitlene som er gitt av elevene, forteller om temavalg: *stillhet og hull i sjelen, forelskelse og kjærlighet, eventyr og glede, glede og seier og ensomhet og sorg*. Alle temaene som elevene har valgt å arbeide med, er knyttet til menneskelige følelser generelt.

Tre av temaene på skole 1 gjelder mer *personlige følelser*. Ett tema er svært personlig og omhandler elevens følelse av det å være forelsket. En annen elev arbeider med temaer knyttet til en personlig følelse av glede over

idrettsprestasjoner i UEFA-cupen, mens eleven som har laget en skulptur med tittelen «Konge og prinsesse», knytter temaet glede til eventyr.

Et av temaene på skole 2 omhandler *antirasisme* eller det å leve i et fellesskap.

Et annet eksistensielt tema som vi finner på skole 2, omhandler ungdom og *livsvalg*. Elevene som har laget et bilde med tittelen «Another Brick in the wall», forteller at temaet omhandler forholdet mellom *samfunnet og den enkeltes identitet*.

Flere av temaene på skole 2 kan karakteriseres som *fremtidstemaer* idet de tar opp problemstillinger og stiller spørsmål om vår fremtid.

Kategori A2b: Det kulturelle

Det kulturelle er en kategori som samler innholdet der kulturelle opplevelser ligger til grunn for elevenes skapende arbeid. Visuell kunst er selvsagt også en kulturell opplevelse, men kunst danner en egen dimensjon. Det kulturelle er inndelt i fire underkategorier: *Litteratur, Musikk, Idrett og Kultur i nærmiljøet*.

Underkategori A2b1: Litteratur

Litteraturopplevelse ligger til grunn for denne kategorien, slik vi finner på skole 1 der én elev bruker litteratur som inspirasjon for eget skapende arbeid.

Eventyr er kult, og jeg liker konger, prinsesser og draker.

Intervjuutdrag 10, skole 1, elev 13 år

Eleven liker eventyr og har laget en skulptur kalt «Den glade konge og prinsesse».

Underkategori A2b2: Musikk

Vi finner to eksempler på at musikk er inspirasjon eller utgangspunkt for elevenes skapende arbeid.

Jeg tenkte på sangen «Under den hvite bro» når jeg laget den.

Intervjuutdrag 11, skole 1, elev 13 år

Eleven som laget en skulptur med tittelen «Ensomhet over den hvite bro», sier at en sangtekst danner et utgangspunkt for skulpturen. Eleven henter inspirasjon til tittel og form fra sangteksten. Sokkelen er formet som en bro der det står en skulptur som forestiller et menneske.

Sangen handler om at skolen gjør alle like, men jeg synes at uttrykket kan brukes om et samfunn som former alle slik at de blir like.

Intervjuutdrag 23, skole 2, elev 15 år

Dette sier en elev på skole 2 i gruppen som har laget bildet kalt «Another Brick in the Wall» og har hentet inspirasjon fra Pink Floyds musikk og tekst. Tittelen på bildet er den samme som en av Pink Floyds mest kjente låter.

Underkategori A2b3: Idrett

En elev i undersøkelsen viser til en idrettsopplevelse når vedkommende forteller om sin skulptur.

Det er på en måte de som vant UEFA-cupen, som har inspirert meg.

Intervjuutdrag 12, skole 1, elev 13 år

Eleven henter inspirasjon fra en fotballbegivenhet.

Underkategori A2b4: Kultur i nærmiljøet

Under denne kategorien finner vi en gruppe elever på skole 2 som bruker sin negative opplevelse av kulturåret i Stavanger som utgangspunkt for temavalg.

Elev 1: Vi vil kommunisere at det er 2008, et år der alt kultur blir presset på oss.

Elev 2: Vi vil fortelle at det blir for mye kultur.

Elev 1: Vi ser en som er dopa eller har fått en overdose kultur. Få med det.

Intervjuutdrag 24, skole 2, to elever 15 år

Elevene understreker at jeg må få med deres budskap som handler om det å få en overdose med kultur.

Kategori A2c: Det samfunnspolitiske

Denne kategorien, *Det samfunnspolitiske*, finner vi på skole 2. Innenfor denne kategorien finner vi en rekke politiske temaer: *Natur og miljø*, *Byutvikling*, *Samfunn*, *Sosiale forhold*, *Kultur* og *Partipolitikk*.

Underkategoriene a2c1–6: Natur og miljø, Byutvikling, Samfunn, Sosiale forhold, Kultur og Partipolitikk

Tre av de visuelle ytringene handler om natur og miljø. Ytringene med titlene «Forurensning» og «Eksos» omhandler forurensning av luften på grunn av eksos fra biler, mens den visuelle ytringen med tittelen «Elsker, elsker ikke» tar opp problematikk omkring søppel i byen. En av de visuelle ytringene kan karakteriseres som et sosialpolitisk tema og tar opp prostitusjon og horenes sosiale situasjon. Byutviklingspolitikk er et annet tema som to av ytringene handler om. En av disse ytringene omhandler arkitektur i bykjernen, og den

andre tar opp temaet torget som byrom. To av ytringene kan kategoriseres som næringspolitiske, der den ene er knyttet til oljevirkksomheten og den andre til Stavangers næringsvirksomhet sett i en historisk kontekst fra sild til olje. Bildet med tittelen «Dopa på kultur» kan sies å ha et kulturpolitisk tema fordi det er knyttet til kulturåret 2008. Elevene som ha laget bildet med tittelen «Elsker, elsker ikke», arbeider med temaer som omhandler forurensning samtidig som ytringen er en kommentar til Høyres partipolitiske program.

Hovedkategori A3: Estetiske virkemidler

Estetiske virkemidler er en hovedkategori som handler om det visuelle språket, og er inndelt i to kategorier: *Form* og *Form og innhold*.

Kategori A3a: Form. Formproblematikk og imitasjon av virkeligheten

Kategorien *Form* finner vi på skole 1 der majoriteten av elevene (15 av 20) arbeider med form som undervisningsinnhold. Disse elevene er ikke opptatt av å formidle et budskap, men å lage en skulptur i gips som forestiller et menneske.

Jeg ville bare ha den likt et menneske. Jeg har bare laget en forenklet menneskeform.

Intervjuutdrag 13, skole 1, elev 13 år

Intervjuutdraget forteller at innholdet i undervisningen ut fra et elevperspektiv handler om *formproblematikk*, *imitasjon av virkeligheten* og forenkling av form for å avbilde mennesket.

Kategori A3b: Form og innhold. Meningsbærende elementer

Den neste kategorien handler om *Form og innhold*. Alle elevene på 10. årstrinn og 5 av 20 elever på 8. årstrinn arbeider med form og innhold. De har et budskap som de vil formidle gjennom bilder og skulpturer. Det individuelle innholdet i undervisningen for eleven som velger å uttrykke noe gjennom skulpturene, handler om estetiske virkemidler som *meningsbærende elementer*. Elevene arbeider bevisst med ulike tegn eller estetiske virkemidler for å gi uttrykk for noe eller skape en bestemt mening. Alle elevene bruker estetiske virkemidler, men ikke alle elevene fremhever estetiske virkemidler som det viktigste meningsbærende elementet når de forteller om sine visuelle ytringer.

Tabell 3: Elevperspektiver på valg av meningsbærende elementer: skole 1.

Meningsbærende elementer			
Underkategori: Estetiske virkemidler og tegn			
Visuell ytring	Estetiske virkemidler		Tegn/symbol
	Form	Linjer	
Sum	2	2	5

Tabell 3 gir en oversikt over de viktigste meningsbærende elementene i skulpturene ut fra et elevperspektiv. Eleven som har laget «Hull i sjelen», beskriver form som det viktigste meningsbærende elementet. Skulpturen er firkantet uten armer og bein, noe som symboliserer stillhet. Eleven sier at hullene i kroppen symboliserer hull i sinnet, og at skulpturen er blitt skutt. Eleven som har laget en skulptur med tittelen «Glede og seier», forteller at skulpturen strekker armene mot himmelen for «å uttrykke glede». Eleven som har laget skulpturen av kongen og prinsessen, sier kongen er veldig glad, noe vi kan se på ansiktsuttrykket eller linjene i ansiktet. Eleven bruker linjer som estetisk virkemiddel for å uttrykke glede. Alle elevene bruker selvsagt estetiske virkemidler, men det er bare tre av elevene som fremhever dette som viktige meningsbærende elementer for skulpturene. Alle elevene bruker ordet symbolisere når de forteller om skulpturene sin. En av elevene bruker det kjente symbolet hjerte for å fortelle noe om kjærlighet og forelskelse. Flere elever bruker ikoner som meningsbærende elementer. Eleven som har laget en skulptur med tittelen «Forelsket», har laget en trekant til skjørt, noe som er et kjønnsstegn som forteller at dette mennesket er en kvinne. Klær som tegn er også brukt av eleven som har laget kongen og prinsessen, for å beskrive kongelighet. En av elevene bruker arkitektoniske former, bro og tårn, som meningsbærende elementer. Et høyt tårn speider ut over landskapet, noe som symboliserer ensomhet og savnet etter kjærlighet. Broen er et meningsbærende element for budskapet, under broen seiler kjærligheten, over broen står det ensomme tårnet.

Tabell 4: Elevperspektiver på valg av meningsbærende elementer, skole 2.

Meningsbærende elementer					
Estetiske virkemidler og tegn/symbol					
Visuell ytring	Estetiske virkemidler				Tegn/symbol
	Farge	Kontraster	Linjer	Form	
Sum	10	4	2	2	12

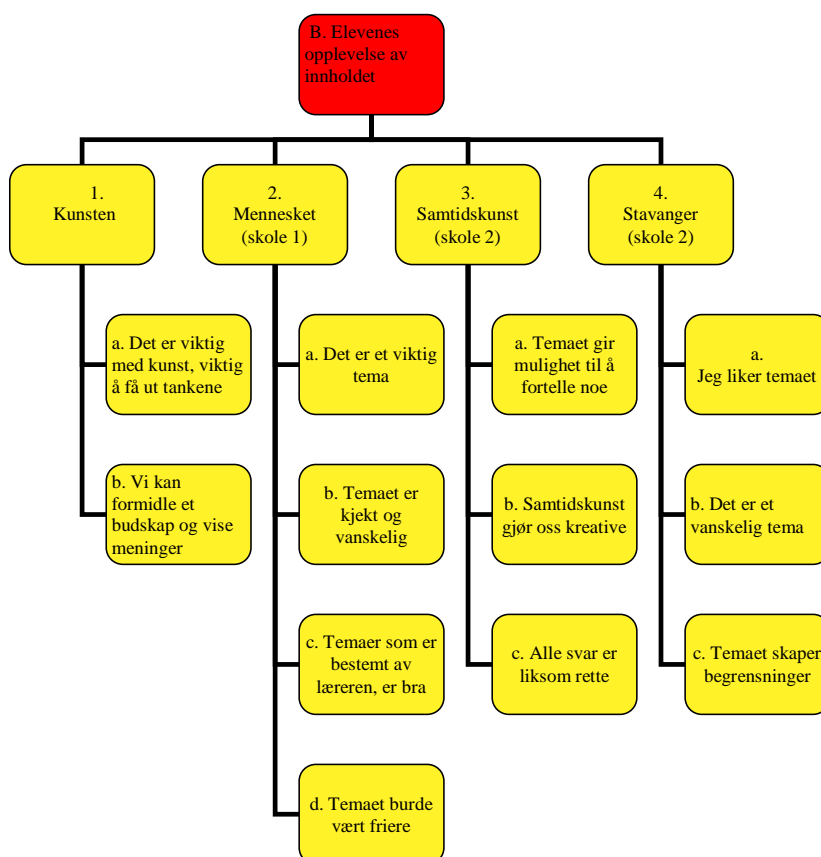
Tabell 4 viser at elevene på skole 2 fremhever estetiske virkemidler som et meningsbærende element i bildene. De fleste sier at de bevisst bruker farge for å fremheve budskapet. Oversikten viser at kontraster, linjer og gjentakelse av form også er estetiske virkemidler som elevene sier at de bruker for å fortelle noe.

Alle elevene bruker begrepet symbolisere om ulike elementer i bildet. I seks av ytringene bruker elevene klær eller ulike materielle ting som meningsbærende elementer. Bildet kalt «Valget» skiller seg helt ut fra de andre ytringene fordi lerretet er helt tomt. Fraværet av visuelle meningsbærende elementer er i seg selv meningsbærende for ideen og budskapet om at ungdom er blanke på hvilke valg de skal ta i livet.

Innholdet i undervisningen beskrevet ut fra et elevperspektiv har et faglig søkelys på det visuelle språket og handler om hvordan en kan bruke estetiske virkemidler og tegn/symboler for på gi uttrykk for et budskap.

Dimensjon B: Elevenes opplevelse av innholdet

Denne delen av resultatfremstillingen handler om elevenes meninger om innholdet i undervisningen.



Figur 17: Elevenes meninger om innholdet knyttet til dialog med tanker, ideer, skisser, estetiske virkemidler, kunst og ulike temaer.

Figur 17 viser at elevenes opplevelse av innholdet er inndelt i fire kategorier: *Kunsten*, *Mennesket*, *Samtidskunst* og *Stavanger* med ulike underkategorier.

Kategori 1: Kunsten

Kunsten er en kategori som forteller at elevene ser på kunst som noe som kan omhandle menneskets tanker og følelser, og at de har et budskap de vil fortelle til andre. Denne dimensjonen er inndelt i underkategoriene *Det er viktig med kunst, viktig å få ut tankene* og *Vi kan formidle et budskap og vise meninger*.

Underkategori B1a: Det er viktig med kunst, viktig å få ut tankene

Alle elevene hevder, som vi har sett tidligere i resultatfremstillingen, at egne tanker og ideer ligger til grunn for det skapende arbeidet. Denne kategorien, *Det er viktig med kunst, viktig å få ut tankene*, kan fortelle at de elevene som har et budskap de vil formidle, opplever dialogen med tanker og ideer som viktig for egen identitetsutvikling.

Kunst er å gjøre noe eller å lage noe ut ifra tankene. Det er viktig med kunst, det er viktig å få tankene ut, en kan lage noe ut ifra de tankene en har, og gjennom kunst kan en oppfylle tankene på en måte.

Intervjuutdrag 14, skole 1,13 år

Det er ikke noe fasit på en skulptur. Det er det du tenker ut selv, som blir skulpturen. Kunst er kanskje viktig fordi mennesket kan uttrykke følelser og tanker.

Intervjuutdrag 15, skole 1,13 år

Disse utdragene kan tolkes som at elevene ser på hovedområdet kunst som et uttrykksområde der deres subjektive tanker og følelser står sentralt i prosessen mot et foruttrykk, der deres skapende handling med utgangspunkt i en idè får uttrykk eller form i et materiale. Utdragene kan også tolkes i retning av at det personlige innholdet er viktig fordi det handler om elevenes identitet. Elevene sier at «en kan oppfylle tankene på en måte», og at en kan «uttrykke følelser og tanker». Det kan tolkes som at elevene ser på kunst som et fagområde der elevene kan iscenesette seg selv, der det visuelle språket og kommunikasjon står sentralt.

Underkategori B1b: Vi kan formidle et budskap og vise meninger

Ifølge elevene står kommunikasjon med andre sentralt i hovedområdet kunst.

Kunst ser jeg på som det å uttrykke følelser. Kunst er noe du lager for å gi et budskap til andre eller for å vise hva du tenker til noen. Kunst skal få folk til å tenke. Kunst er å si ting på andre måter enn bare gjennom å si det rett ut med ord.

Intervjuutdrag 25, skole 2, elev 15 år

Kunst er en uttrykksform. Kunst er ulike måter å vise sine meninger på.
Kunst er alt som det er en mening bak.

Intervjuutdrag 26, skole 2, elev 15 år

Utdragene viser at budskapet står sentralt for elevene, der det å fortelle noe til andre eller å vise hva en tenker til andre, er viktig.

Kategori B2: Mennesket

Kategorien *Mennesket* finner vi på skole 1. Elevenes opplevelse av dette temaet er som figur 17 viser, inndelt i fire underkategorier: *Det er et viktig tema, Temaet er kjekt og vanskelig, Tema som er bestemt av læreren, er bra og Temaet burde vært friere.*

Underkategori B2a: Det er et viktig tema

Denne kategorien innebærer at mange av elevene opplever temaet mennesket som *viktig*.

Alle mennesker er ikke det helt samme, derfor er det et viktig tema.

Intervjuutdrag 16, skole 1, elev 13 år

Det er [et] viktig tema fordi det handler om å utforske menneskekroppen. Det er viktig for vi lærer om oss selv.

Intervjuutdrag 17, skole 1, elev 13 år

Elevene har stort sett en positiv innstilling til temaet mennesket fordi de opplever temaet som interessant og aktuelt da temaet handler om eleven selv. Elevene har erfaring med å være menneske samtidig som de er nysgjerrige på å få vite mer om andre mennesker og seg selv. Innholdet ligger i spenningsfeltet mellom det allmennkulturelle og det ungdomskulturelle.

Underkategori B2b: Temaet er kjekt og vanskelig

Denne kategorien inneholder elevenes opplevelse av temaet mennesket både som *kjekt og vanskelig*.

Det var kjekt å jobbe med temaet mennesket. Det var vanskelig òg. Det er vanskelig å beskrive, en skulle liksom lage et menneske ut av en gipsblokk. Når jeg først hadde kommet frem til noen jeg ville jobbe med, var det enkelt.

Intervjuutdrag 18, skole 1, elev 13 år

Utdraget viser at elevene liker å arbeide med temaet mennesket til tross for at de opplever det som en utfordring å lage skisser eller å skape en form som de er fornøyde med.

Underkategori B2c: Temaer som er bestemt av læreren, er bra

Noen elever hevder at de liker best temaer som læreren har bestemt.

Jeg liker best de temaer som lærerne har bestemt, da er det lettere å komme i gang.

Intervjuutdrag 19, skole 1, elev 13 år

Flere elever har ikke noen formeninger om temaet mennesket, de forholder seg til det temaet som er bestemt av læreren. De liker ikke åpne temaer fordi elevene må bruke tid på å bestemme seg for tema, og frie valg kan medføre at det blir vanskelig å komme i gang med oppgaven.

Underkategori B2c: Temaet burde vært friere

En del elever opplever at temaet er for snevert.

Jeg liker de helt frie oppgavene der vi kan bestemme materialer og hva vi skal lage, selv. Da har vi ingen ting å holde oss til, og det kan bli alt mulig. Det kan bli alt fra en knyttet revolver til en uthogd stein. Det kunne gjerne vært et bestemt material, så kunne vi laget skulpturer ut av det. Poenget er at det skulle vært skulptur, så kunne temaet vært fritt. Målet kunne vært å få ut en skulptur. Det er ikke så viktig med materialet heller. Vi kunne laget denne skulpturen i tre, men det hadde vært mye arbeid.

Intervjuutdrag 20, skole 1, elev 13 år

I dette utdraget argumenterer eleven for et friere temavalg. Eleven gir uttrykk for et ønske om større innflytelse over innholdet i undervisningen ved å velge tema for skulpturoppgaven selv. Det viktigste faglige innholdet er ikke temaet, men det å lære noe om skulptur. Å gi elevene et friere temavalg vil gi større motivasjon for å lære noe om skulptur, som er det eleven oppfatter som kjernen i denne undervisningsfasen.

Flere elever argumenterer for et friere temavalg ut fra pedagogiske årsaker.

Det er jo litt viktig at temaene inneholder noe som vi ungdom er opptatt av, fordi jeg liker ikke å holde på med ting som ikke er gøy. Dersom vi ungdom liker temaet, ja, så blir det mer interessant, vi jobber bedre og lærer mer.

Intervjuutdrag 21, skole 1, elev 13 år

Denne eleven argumenterer for et fritt temavalg ut fra et ungdomskulturelt perspektiv. Eleven mener temaene bør ta utgangspunkt i elevenes erfaringsverden for å skape interesse og motivasjon for læring. Utdragene kan tolkes som at elevene liker den friheten og fleksibiliteten som ligger i mer prosjektrelatert arbeid.

Kategori B3: Samtidskunst

Denne delen av resultatfremstillingen tar for seg elevenes opplevelse av temaet *Samtidskunst* på skole 2. Figur 17 viser at elevenes meninger om samtidskunst er inndelt i tre underkategorier: *Temaet gir mulighet til å fortelle noe*, *Samtidskunst gjør oss kreative* og *Alle svar er liksom rette*.

Underkategori B3a: Temaet gir mulighet til å fortelle noe

Denne kategorien forteller at elevene liker samtidskunst som tema fordi temaet gir en mulighet for elevene å fortelle noe.

Jeg tror vi ungdom har et ønske om å si noe, et ønske om å få ut noe. Samtidskunst som tema gir mulighet for oss å fortelle noe.

Intervjuutdrag 27, skole 2, elev 15 år

Samtidskunst som tema fascinerer ungdom fordi klasserommet blir en arena der elevene kan ytre noe, der elevene kan presentere visuelle ytringer for hverandre. Det narrative blir sett på som en mulighet til å skape mening. Samtidskunst som tema åpner opp for ytringsfrihet og flerstemmighet. Elevene kan prøve ut roller og stemmer og kan innta ulike posisjoner – en form for selvframstilling der elevene er publikum for hverandre.

Underkategori B3b: Samtidskunst gjør oss kreative

Elevene hevder at samtidskunst som undervisningsinnhold gjør ungdom kreative.

Ja, jeg var veldig kreativ og hadde mange ideer. Det har vel med at jeg lever i nåtiden. Jeg lever nå, og dette handler om samtidskunst. Jeg lever nå og har mange tanker over det som er nå. Dette er på en helt annen måte, i og med at det dreier seg om det jeg opplever nå, er det lettere å komme med ideer.

Intervjuutdrag 28, skole 2, elev 15 år

Samtidskunst berører elevenes egen erfaringsverden og deres egen samtid. Engasjement og kjennskap til temaet skaper motivasjon og åpner opp for divergent tenkning.

Underkategori B3c: Alle svar er liksom rette

Elevene liker samtidskunst som tema fordi det åpner opp for et mangfold av oppgaveløsninger.

Det skulle bare være moderne kunst som var i Stavanger, utover det var det ganske fritt.

Intervjuutdrag 29, skole 2, elev 15 år

Alle svar var liksom rette selv om det ikke nødvendigvis var det svaret lærerne tenkte på når de laget oppgaven. Samtidskunst kan bli så mangt. De andre oppgavene er mer bindende.

Intervjuutdrag 30, skole 2, elev 15 år

Elevene opplever temaet som fritt og liker at det ikke er ett rett svar på oppgaven, men et mangfold av ulike løsninger. Elevene på 10. årstrinn liker oppgaver der de kan skape meninger gjennom bilder og skulpturer, og at temaet åpner opp for elevenes individuelle ideer og tanker.

Kategori B4: Stavanger

Denne kategorien handler om elevenes opplevelse av temaet *Stavanger* på skole 2. Elevene har delte meninger om dette temaet, noe som fremkommer gjennom kategoriene *Jeg liker temaet*, *Det er et vanskelig tema* og *Temaet skaper begrensninger*.

Underkategori B4a: Jeg liker temaet

Jeg likte det fordi det var et lokalt tema fra Stavanger.

Intervjuutdrag 31, skole 2, elev 15 år

Mange elever sier de liker temaet Stavanger fordi det handler om nærmiljøet. En av grunnene til dette kan være at elevene har frihet til å bruke nærmiljøet som del av oppgaven. Elevene som velger å bruke fotoapparatet, tar byrommet og nærmiljøet i bruk på jakt etter motiver. De fotograferer i sentrum av byen, i

kjernen rundt sentrum og i skolegården. Andre bruker nærmiljøet og bekjente for å skaffe materialer eller intervjuobjekter.

Underkategori B4b: Det er et vanskelig tema

Mange elever synes det er vanskelig å arbeide med et tema knyttet til nærmiljøet.

Jeg synes det ble litt vanskelig at tema var knyttet til Stavanger. Det er vanskelig å se de tingene som omgir oss, vi er så vant med det at det blir vanskelig å se. Det er vanskelig å være kritisk eller positiv når en har et nært forhold til ting. Det lettere å stille seg kritisk til ting som skjer i Afrika, stille seg utenfor og komme med forslag til løsninger på problem. Stiller vi oss kritisk til noe som skjer her, er der mer en forventning om vi gjør noe med det. Mange har ikke lyst til det.

Intervjuutdrag 32, skole 2, elev 15 år

Denne eleven løfter som flere andre frem at samtidskunst ikke burde vært knyttet til lokalmiljøet fordi samtidskunst handler om å sette problem under debatt. Det er lettere å gi et bilde av tiden vi lever i, når en har en geografisk avstand til problemene, enn å gi uttrykk for noe som handler om nære relasjoner. Eleven løfter frem et etisk problem når det gjelder det å ytre seg visuelt om problemer i nærmiljøet. Det er personlig krevende å sette et problem under debatt – ser en et problem i nærmiljøet, kan en ikke bare være passiv, men må bidra aktivt med å finne løsninger på problemet.

Underkategori B4c: Temaet skaper begrensninger

De elevene som er kritiske til temaet Stavanger, mener at temaet skaper begrensninger for innholdet i den visuelle ytringen.

Jeg kunne tenkt meg at oppgaven var enda mer åpen. Vi ble litt for begrenset når temaet var knyttet til Stavanger. Det er litt kjedelig å begrense seg hvis en har mange ideer.

Intervjuutdrag 33, skole 2, elev 15 år

Disse elevene har et ønske om å stå helt fritt når det gjelder hva de skal ytre noe om.

8.1.3 Oppsummering

Ut fra det operasjonaliserte perspektivet handler innholdet om et felleskulturelt og et individuelt innhold. Det felleskulturelle innholdet handler om skissen som redskap for å visualisere tanker og ideer og om kunsten som utgangspunkt eller inspirasjon for eget skapende arbeid. På skole 1 er temaet *Mennesket og skulptur*, mens på skole 2 er temaet *Samtidskunst og Stavanger*. Dialog med kunst via en PowerPoint danner utgangspunkt for tanker, ideer og skisser.

Innholdet i undervisningen fokuserer aldri på hvordan elevene kan bruke kunst som utgangspunkt for sitt arbeid. Det individuelle innholdet dominerer denne fasen av undervisningen, der elevene lager et mangfold av ulike skisser for å visualisere tanker og ideer.

Innholdet ut fra det erfarte perspektivet viser at de fleste elevene på skole 1 arbeider med et innhold som er knyttet til formproblematikk og imitasjon av virkeligheten. For 5 av 20 elever på skole 1 handler innholdet om personlige følelser, eksistensielle problemstillinger og kulturelle opplevelser. På skole 2 er politiske og eksistensielle problemstillinger en del av det frie innholdet i undervisningen.

Det individuelle faginnholdet i det skapende arbeidet er en interaksjon mellom et felleskulturelt og et mer personlig innhold. Det skapende arbeidet er et møtepunkt mellom på den ene siden kunst, reklame, samfunnspolitiske temaer, det visuelle språket og elevenes personlige tanker, ideer og følelser på den andre. De visuelle ytringene bærer med seg et ekko av andres visuelle uttrykk, tanker, ideer, erfaringer og formspråk fra ulike steder og ulike tidspunkter.

Elevene på 8. årstrinn i undersøkelsen hevder at tyngdepunktet ligger på det personlige innholdet, «bare mine egne tanker og ideer», mens elevene på 10. årstrinn hevder at innholdet i det skapende arbeidet er en interaksjon mellom et felleskulturelt innhold og et personlig innhold.

Ifølge elevene gir kunst en mulighet for å uttrykke tanker og følelser, en mulighet til å skape mening, utvikle sin egen identitet og fortelle et budskap til andre.

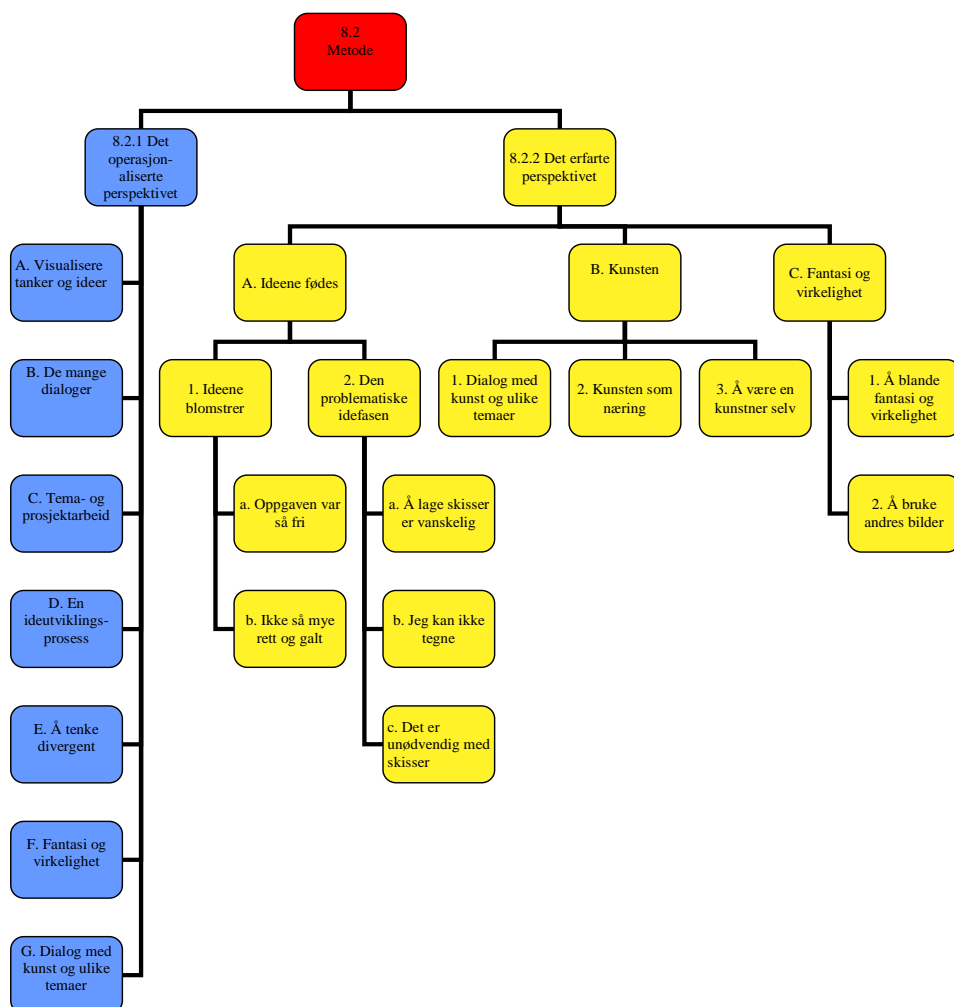
Resultatfremstillingen viser at mange av 8. klassingene i undersøkelsen opplever temaet mennesket som kjekt, interessant og viktig. Undersøkelsen viser videre at det er delte meninger om i hvor stor grad elevene bør ha innflytelse på temavalget. Resultatfremstillingen viser at flere elever setter spørsmålstegn ved temaet mennesket som læreren har bestemt ut fra læreplanen, og mener at temaet for det såkalte frie skapende arbeid bør åpne opp for elevenes egen erfaringsverden der elevene får være med på å bestemme tema for skulpturperioden.

Alle elevene som blir intervjuet på skole 2, har en positiv opplevelse av samtidskunst som tema. Samtidskunst åpner opp for et flerstemmig klasserom der det visuelle språket, det sosiale og kommunikasjonen har en sentral plass. Elevene liker at samtidskunst ikke bare handler om form og farge, men om det å skape egne meninger. Ut fra et elevperspektiv skaper samtidskunst engasjement og gjør elevene kreative fordi temaet handler om deres egen erfaringsverden. Elevene liker oppgaver som er åpne for individuelle løsninger.

Elevene i undersøkelsen har delte meninger om Stavanger som tema. Ut fra et elevperspektiv gir temaet Stavanger elevene en frihet til å bruke nærmiljøet i undervisningen samtidig som det begrenser friheten når det gjelder hva de kan uttrykke noe om.

8.2 Undervisningens metode

I *Dialog med tanke, ideer, skisser, kunst, estetiske virkemidler og ulike temaer* får elevene erfaring med ulike arbeidsmåter som glir over i hverandre, der elevene visualiserer egne ideer, tanker eller følelser først gjennom skisser og deretter gjennom skulpturer og bilder.



Figur 18: Kategoriseringskart av metode ut fra det operasjonliserte og erfarte perspektivet med utgangspunkt i elevenes dialog med tanker, ideer og skisser.

Modellen i figur 18 gir et visuelt bilde av hvordan metodedataene er kategorisert. Dataene er delt inn to perspektiver. Det operasjonaliserte perspektivet er inndelt i syv dimensjoner, *Å visualisere tanker og ideer, De mange dialoger, Tema- og prosjektarbeid, En ideutviklingsprosess, Å tenke divergent, Fantasi og virkelighet og Dialog med kunst og ulike temaer*. Det erfarte perspektivet er inndelt i tre dimensjoner: *Ideene fødes, Kunsten og Fantasi og virkelighet*.

8.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Se figur 18 for kart over de syv dimensjonene som det operasjonaliserte perspektivet er inndelt i.

Dimensjon A: Å visualisere tanker, ideer og eller følelser

Denne dimensjonen favner om ulike arbeidsmåter som elevene får erfaring med, sett fra det operasjonaliserte perspektivet. Elevene får prøve en metode der skissene blir et tankeredskap for elevene, et redskap som brukes for å synliggjøre og kommunisere egne tanker, følelser og ideer på veien mot det å skape skulpturer eller bilder.

Dimensjon B: De mange dialoger

Dialog med tanker, ideer og skisser er ikke en isolert fase i elevenes skapende arbeid. Det er en del av en prosess som står i kontinuerlig dialog med kunst, temavalg, materialer, teknikk, estetiske virkemidler og samfunn.

Dimensjon C: Tema- og prosjektarbeid

Arbeidsmåten på skole 1 kan karakteriseres som temaarbeid. Lærerne har avgrenset temaet til *Skulptur og mennesket*. Elevene skal lage hver sin skulptur i gips av en menneskeform. Elevene står fritt i valg av form. Arbeidsmåten på skole 2 er mer prosjektrelatert. Temaet er avgrenset til samtidskunst, innenfor denne rammen står elevene svært fritt. De definerer en problemstilling og driver oppsøkende virksomhet. Elevene velger om de vil arbeide i grupper eller individuelt. Arbeidet munner ut i en skriftlig rapport og et visuelt produkt.

Dimensjon D: Ideutviklingsprosess

Denne kategorien innebærer at elevene får erfaring, ikke bare med det å tegne en skisse, men med å utvikle ideen gjennom en prosess.

Først tenkte jeg som alle de andre og tegnet en skisse av en helt vanlig kvinnefigur. Men så kom jeg på en ny idè. Jeg laget en skisse med kjole og hjerte inni midten av

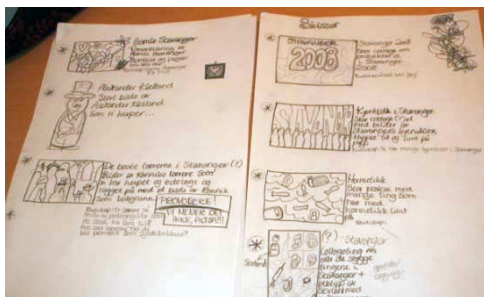
kjolen. Den skissen finner jeg ikke igjen. Så laget jeg en ny skisse med kjole og et hjerte til hode.

Feltnotat 8, skole 1, elev 13 år

Feltnotatet viser at eleven tegner flere skisser, og at ideen utvikler seg fra en skisse til en annen. Denne ideen utvikler seg fra å være en skisse av en figurativ skulptur til å bli en forenklet skisse av en skulptur som er bygd opp av ulike symboler, for deretter å bli en gipsskulptur. Elevene får erfaring med en prosess som mange kunstnere bruker i arbeid med bilde og skulptur.

Dimensjon E: Å tenke divergent

Elevene får erfaring med en prosess som består av divergent tenkning som kjennetegnes av originalitet, iderikdom og fleksibilitet.



Bilde 2: Skisseutkast.
(Elev 15 år, skole 2)

Foto 2 viser syv av skissene som en elev har tegnet. Elevene leter ikke etter et riktig svar, de lager mange skisser som kan være utgangspunkt for skulptur- eller bildearbeidet.

Dimensjon F: Fantasi og virkelighet

Metoden kjennetegnes av en kombinasjon av fantasi og virkelighet.



Bilde 3: Dopa på kultur.
(Elev 15 år, skole 2)

Foto 3 av skissen med tittelen «Dopa på kultur» er et eksempel der elevene kombinerer virkelighet og fantasi. I bakgrunnen ser vi en mann som forestiller en person fra virkelighetens verden. Personen har et kjede rundt halsen for å fortelle at dette er ordføreren i byen.

Vi ser en sprøyte står i armen for å symbolisere at personen går på dop. Denne personen er ikke en vanlig narkoman, men en mann som er dopa på kultur. Store noter danser rundt mannens hode og gjør ham svimmel og ør.

Feltnotat 9, skole 2, elev 15 år

Foran i bildet tegner elevene en fantasifigur som de forteller er en person som er dopa på kultur.

Dimensjon G: Dialog med kunst og ulike temaer

Feltstudien viser at elevene i klassen har en dialog med kunst og ulike temaer. Metoden er individuell og blir presentert under det erfarte perspektivet.

8.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet

Denne delen av resultatfremstillingen presenterer elevenes opplevelse av undervisningsmetodene. Figur 18 viser at elevenes erfaring med metode i dialog med tanker og ideer kan inndeles i dimensjonene *Ideene fødes*, *Å visualisere ideen* og *Fantasi og virkelighet*. Den første dimensjonen er inndelt i to kategorier: *Ideene blomstrer* og *Den problematiske idefasen*, med ulike underkategorier. Den andre dimensjonen, *Kunsten*, er inndelt i kategoriene *Dialogen*, *Kunst som næring* og *Å lære om kunst gjennom praktisk-estetisk virksomhet*. Den tredje dimensjonen er inndelt i to kategorier, *Å blande fantasi og virkelighet* og *Å bruke andres bilder*.

Dimensjon A: Ideene fødes

Ideene fødes er en dimensjon som samler elevenes negative og positive opplevelser i fasen der dialog med egne tanker og ideer står sentralt som metode.

Kategori A1: Ideene blomstrer

Den første kategorien fokuserer på *ideblomstring* og rommer elevenes opplevelse av å lykkes i ideutviklingsfasen. Elevenes erfaringer fra skole 2 står som representant for denne kategorien, ingen av mine informanter på skole 2 gir uttrykk for at de strever med å lage skisser eller komme på ideer. Men vi finner også denne kategorien på skole 1.

Underkategori A1a: Oppgaven var så fri

Jeg liker ikke så veldig godt sånne oppgaver som sier at sånn skal det være, gjør sånn. Lag en lue, det er ikke så veldig kreativt. Du skal lage en lue, liksom. Denne oppgaven var så fri. Jeg kunne gjøre sånn det passet meg. Vi har et tema, det er greit å holde seg innenfor noe. Jeg tenker på han fyren som satt et pissoar opp ned. I samtidskunst kan vi gjøre så mye. Det er det jeg synes er gøy, det som er mer fritt.

Intervjuutdrag 35, skole 2, elev 15 år

Vi likte denne oppgaven fordi den var så fri. Vi har egentlig aldri hatt den friheten før. Nå kunne vi ta aktuelle spørsmål og bruke det i kunst, det er jo litt interessant.

Intervjuutdrag 34, skole 2, elev 15 år

Opplevelsen av frihet er en erfaring som elevene løfter frem. Oppgaveteksten og temaet samtidskunst gir rom for ungdommenes egne tanker og stimulerer elevenes lærelyst. Elevene liker samfunnsrelaterte temaer der de kan skape mening gjennom visuelle ytringer. Klasserommet blir et rom som åpner opp for ytringsfrihet, et rom der ulike stemmer kan bli synliggjort gjennom elevenes visuelle ytringer.

Underkategori A1b: Ikke så mye rett og galt

Ikke så mye rett og galt innebærer en positiv opplevelse av en metode som vektlegger divergent tenkning.

Oppgaven besto ikke av så mye rett og galt, det var ikke slik at hvis vi ikke gjorde det, fikk vi feil. Vi kunne tenke litt friere.

Intervjuutdrag 36, skole 2, elev 15 år

Elevene liker oppgavetekster og temaer som åpner opp for divergent tenkning. Skissefasen blir en prosess der elevene ikke leter etter rette svar, men ser etter mange mulige løsninger som kan være utgangspunkt for den visuelle ytringen. Elevene erfarer at det frie skapende stimulerer idéfasen.

Kategori A2: Den problematiske idefasen

Den problematiske idefasen er en kategori som forteller om elevenes negative opplevelser i idefasen. Denne kategorien finner vi representert på skole 1.

Underkategori A2a: Å lage skisser er vanskelig

Vanskelig er et adjektiv som flere elever bruker for å beskrive skissefasen.

Å lage skisser er det vanskeligste i hele prosessen. Det er vanskelig fordi det er da vi må komme med ideen. Jeg er ikke så flink til å tegne. Det kjekkeste, det har vært å lage selve skulpturen.

Intervjuutdrag 22, skole 1, elev 13 år

Å lage skisser kan være vanskelig fordi det tar tid, og det krever hardt arbeid å være i en idefase. På skole 1 er nok denne prosessen ekstra krevende fordi en utvalgt skisse skal være et mønster for skulpturen. De elevene som har liten selvtillit når det gjelder å lage skisser, vil nok føle et større press på å prestere noe bra i skissefasen enn elevene på skole 2, der skissene er i utvikling hele tiden frem mot det ferdige produktet. Noen elever opplever denne fasen vanskelig fordi de har som mål komme på noen ideer som er unike.

Det var kjempevanskelig å komme på noe som ikke de andre hadde. Jeg ville ha en skulptur som ingen andre hadde. Det var vanskelig å komme på noe skikkelig, noe som var godt.

Intervjuutdrag 23, skole 1, elev 13 år

Denne eleven synes skissefasen er vanskelig fordi vedkommende vil lage en skulptur med utgangspunkt i en *skikkelig* god idè, en idè som skiller seg ut fra klassekameratene sine ideer. Flere av elevene bruker tid og strever med å lage en skisse som er original sett i forhold til de andres skisser.

Underkategori A2b: Jeg kan ikke tegne

Jeg kan ikke tegne, er en opplevelse som går igjen når elevene snakker om de problematiske skissene.

Jeg likte ikke å lage skisser. Jeg kan ikke tegne og forme og sånn.

Intervjuutdrag 24, skole 1, elev 13 år

Flere elever har liten selvtillit når det gjelder det å tegne. Noen synes det går greit å lage skisser, men har problemer med å tegne skulpturen sett fra ulike kanter.

Det gikk greit å lage skisser, men det tok ganske lang tid. Jeg ble vel aldri helt ferdig med skissen. Jeg fikk til å tegne skulpturen forfra. Ble ikke ferdig med den skissen som skulle vist skulpturen sett ovenfra. Det var vanskelig å se det for seg. Det er vanskelig å lage sånne skisser.

Intervjuutdrag 25, skole 1, elev 13 år

Eleven setter ord på et problem mange elever har i denne fasen, å tegne skisser av skulpturen sett fra siden eller ovenfra. Alle tegner skissen sett forfra og bakfra, men å tegne en tredimensjonal form fra siden eller ovenfra er vanskelig.

Underkategori A2c: Det er unødvendig med skisser

«Skisser er unødvendige», hevder noen elever og er dermed umotivert i skissefasen.

Det gikk greit nok, men vanskelig å lage skisser. Jeg synes det er best å begynne rett på materialet og se hvordan det blir. Jeg ser for meg sånn noenlunde hvordan det skal se ut til slutt.

Intervjuutdrag 26, skole 1, elev 13 år

Jeg liker ikke å tegne skisser. Jeg tegnet bare kjapt noen skisser. Jeg ser ikke så mye på skissen. Jeg bare jobber i vei. Nå har jeg i hvert fall ikke sett på skissen, jeg har mistet den. Det er som det er når jeg skriver eventyr. Når jeg skriver eventyr, har jeg ikke tankekart, det går bare videre og videre og videre.

Intervjuutdrag 27, skole 1, elev 13 år

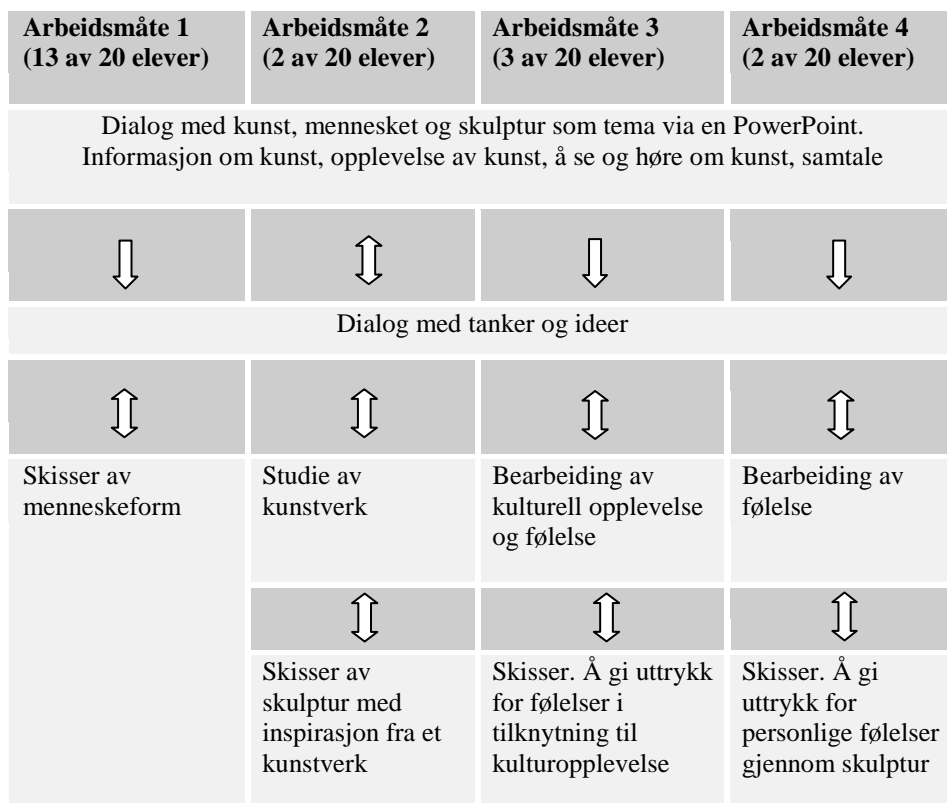
Begge elevene ser på skisser som unødvendige fordi ideen utvikler seg i møte med materialet. Eleven i utdrag 26 hevder å ha et indre bilde av skulpturen. Eleven sammenligner skisser med det å lage tankekart før en skriver et eventyr. Tankekart og skisser er helt unødvendige for denne eleven fordi det skjer noe i arbeidsprosessen når eleven møter materialet. Skulpturen blir til mens eleven arbeider, «det går bare videre og videre». Ideen skapes i dialog med materialene.

Dimensjon B: Kunsten

Dimensjonen *Kunsten* inneholder elevenes beskrivelse av arbeidsmåten i møte med kunst og ulike temaer. Dimensjonen inneholder som modellen i figur 18 viser, tre kategorier: *Dialog med kunst og ulike temaer*, *Kunsten som næring* og *Å være en kunstner selv*.

Kategori B1: Dialog med kunst og ulike temaer

Dialogen med kunst og ulike temaer er en arbeidsmåte som først og fremst finnes i andre del av elevenes skapende prosess. Denne dialogen er noe forskjellig på skole 1 og skole 2 og fremstilles derfor hver for seg. Figurene er oppbygd og resultatet blir fremstilt med utgangspunkt i elevenes egne beskrivelser.



Figur 19: Metoder brukt for å skape dialog med ulike temaer og kunst (skole 1) sett fra det erfarte perspektivet.

Modellen i figur 19 viser at dialogen med kunst og ulike temaer er del av en større prosess, og at elevene på skole 1 bruker fire ulike arbeidsmetoder. Modellen viser videre at undervisningen starter med en dialog om og med kunst i form av skulpturer knyttet til temaet mennesket. Alle elevene får se og oppleve kunst via en PowerPoint, får informasjon om kunst og kan være med i en samtale om kunst. Deretter går elevene inn i en åpen planleggingsfase, en individuell prosess, der elevene har en dialog med egne tanker og ideer om det å skape skulpturer. Elevene bruker ulike arbeidsmåter, dette er markert på figuren. Arbeidsmåte 1 viser at for de fleste elevene forblir kunstopplevelsene og kunstinformasjonen et felleskulturelt utgangspunkt som de ikke bevisst bruker videre i prosessen. Figur 19 viser at pilen fra dialog med kunst til planleggingsfasen/skissen er ensrettet, elevene går fra en fase til en ny fase. Arbeidsmåte 2 viser at kun to av elevene griper tak i et kunstverk fra inntrykksfasen, studerer kunstverkets form og henter inspirasjon til eget arbeid. Dette er markert på figuren med doble piler mellom de ulike fasene. Elevene er i en prosess der de enkelte fasene glir over i hverandre, der elevene går frem og tilbake i de ulike fasene i den hensikt å hente inspirasjon til egne skulpturer.

Arbeidsmåte 3 viser at tre elever bearbeider en kulturell opplevelse og følelser og bruker dette som utgangspunkt for å skape skulptur. Arbeidsmåte 4 viser at to elever bearbeider personlige følelser og gir uttrykk for følelser gjennom en menneskeform i gips. De doble pilene markerer at elevene veksler mellom ulike faser i den hensikt å lage skisser som kan videreføres til en skulptur. Til tross for at oppgaveteksten (vedlegg 4) til elevene forteller at de skal bruke kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for eget skapende arbeid og dermed legge opp til en dynamisk prosess der ulike faser står i relasjon til hverandre, hevder kun to av elevene i undersøkelsen at de bruker kunst som utgangspunkt eller inspirasjon. Jeg tolker dette som at elevene ikke har erfaring med hvordan en kan bruke kunst som utgangspunkt eller inspirasjon. Undervisningen vektlegger heller ikke konkret hvordan form, farge, teknikk, materialer, komposisjon eller temaer fra ulike kunstverk kan være utgangspunkt for eget skapende arbeid.



Figur 20: Metoder brukt for å skape dialog med ulike temaer og kunst (skole 2) sett fra det erfarte perspektivet.

Modellen i figur 20 viser metoden i dialog med kunst og ulike temaer på skole 2. Alle elevene arbeider etter samme metode. Modellen består av doble piler som viser at de ulike fasene går over i hverandre, og at elevene går frem og tilbake i de ulike fasene i den hensikt å hente inspirasjon til egne skulpturer. Inspirasjonen blir hentet fra PowerPoint-presentasjonen, egne tanker og ideer og

gjennom oppsøkende virksomhet. Den oppsøkende virksomheten er rettet mot det budskapet elevene vil formidle noe om. I denne fasen henter elevene informasjon fra Internett, bøker, kunstbilder, reklamebilde og musikk, og de oppsøker nærmiljøet i den hensikt å få kjennskap til temaområdet de har valgt å arbeide med. Dialog med kunst og ulike temaer slutter ikke ved skissefasen, slik det gjør på skole 1. Kunsten og temavalget står i et nært forhold til handlingen i ulike materialer. Elevene velger materialer, redskaper, teknikker og estetiske virkemidler med utgangspunkt i kunst de har fått kjennskap til, og temavalg. Elevene på 10. årstrinn viser forståelse for hva det betyr å ta utgangspunkt i kunst og bruke dette i eget skapende arbeid.

Kategori B2: Kunsten som næring

Alle elevene har en fase der de får informasjon om kunst og opplever kunst. Kategorien *Kunst som næring* fanger opp elevenes opplevelse av dialog med kunst som fruktbart for utvikling av tanker og ideer. Denne kategorien finner vi hos de elevene som bevisst har brukt kunst som utgangspunkt for eget skapende arbeid.

Det var ikke så vanskelig for meg. Jeg fikk ideen med en gang. Min er litt annerledes enn Miró sin skulptur. Min har litt lengre kropp. Miró sin skulptur har litt rundere og tjukkere kropp.

Intervjuutdrag 28, skole 1, elev 13 år

Eleven bygger opp nye ideer fra sin tidligere erfaring med kunst. Dialog med kunst gir næring til elevens tanker og ideer. Den hermeneutiske spiral står sentralt i elevenes eget skapende arbeid, det foregår en stadig dialog mellom deler og helhet.

Kategori B3: Å være en kunstner selv

Å være en kunstner selv er en kategori der elevene beskriver sin opplevelse av å lære om kunst gjennom praktisk-estetisk arbeid. Elevene fremhever læringspotensialet som ligger i det å arbeide med eget skapende arbeid.

Det hadde vært kjedelig med masse teori. Det er det praktiske arbeidet som har vært det mest spennende i denne oppgaven. Det er liksom sånn at istedenfor å lære om andre kunstnere kan en heller prøve å være en kunstner selv. Da får en vite bedre hvordan kunstnere jobber, hvordan de bruker materialer og teknikker.

Intervjuutdrag 36a, skole 2, elev 15 år

Ja, gjennom å jobbe med materialer og teknikker lærer vi mer om kunst og får vite hvordan kunstnere tenker [...]. Jeg tror at vi må høre litt om kunstnere og kunsthistorie, men jeg tror vi lærer veldig, veldig mye av å arbeide selv. Gjennom det

å lage dette bildet har vi måtte tenkt veldig igjennom hvilke virkemidler vi skal bruke for å få frem budskapet. Etter dette er det lettere for oss når vi ser på kunst på kunstmuseer eller på kunst andre steder. Nå kan vi se på hvilke virkemidler de har brukt, vi kan lettere finne ut hva kunstnere tenker.

Intervjuutdrag 37, skole 2, elev 15 år

Gjennom skapende arbeid lærer elevene om kunst. De lærer om ideutvikling, skisser, estetiske virkemidler, teknikker, materialer og redskaper.

I denne delen av fasen fremhever elevene ideutviklingsprosessen.

Vi har lært å utføre ideen. Vi har lært noe om å gå fra en ide til et ferdig bilde.

Intervjuutdrag 38, skole 2, elev 15 år

Vi har lært om ideutvikling og hvordan vi kan få frem det vi mener, på best mulig måte.

Intervjuutdrag 39, skole 2, elev 15 år

Gjennom eget skapende arbeid mener eleven at han lærer noe om å utvikle en ide frem mot et ferdig produkt. Det andre utdraget viser at ideutvikling henger sammen med kommunikasjon. Gjennom ideutviklingsprosessen hevder eleven at han lærer om hvordan en på best mulig måte kan visualisere sine meninger.

Dimensjon C: Fantasi og virkelighet

Dimensjonen *Fantasi og virkelighet* forteller om elevenes opplevelse av en metode der elevene kombinerer fantasi og virkelighet. Denne dimensjonen har to kategorier, *Å blande fantasi og virkelighet* og *Å bruke andres bilder*.

Kategori C1: Å blande fantasi og virkelighet

Elevene liker å arbeide med metoder der de kan kombinere fantasi og virkelighet. Elevene som arbeider med digital bildebehandling (fire grupper på skole 2), beskriver sine opplevelser av metoden *Fantasi og virkelighet*:

Det morsomme med fotomanipulering er at man kan blande fantasi og virkelighet, slik at man kan spille øyet et puss.

Utdrag fra prosessbok 1, skole 2, elev 15 år

Det å ta bilder og på en måte vrenge virkeligheten er jo litt kjekt i forhold til bare å tegne en tegning eller å male et bilde.

Intervjuutdrag 40, skole 2, elev 15 år

Elevene bruker ord som morsomt og kjekt når de forteller om sine opplevelser med å kombinere fantasi og virkelighet. Utdraget fra prosessboken viser at en elev har fått en erfaring der han bruker digital bildebehandling til å skape nye

bilder som består av fantasi og virkelighet. I utdraget fra intervjuet forteller eleven at han liker digital bildebehandling fordi en kan vrenge på virkeligheten.

Kategori C2: Å bruke andres bilder

Elevene bruker *bricollage* som metode for å skape sine visuelle ytringer, og teknikken digital bildebehandling blir et viktig medierende hjelpemiddel. Elevene som velger å jobbe med digital bildebehandling, har en leken holdning til arbeidet, de prøver raskt ut ulike effekter og reflekterer over om den valgte teknikken fremhever budskapet. Bricollage består av at elevenes produkter inneholder bilder som elevene overtar fra andre, og som blir en del av en ny ytring som elevene skaper. Dette finner igjen vi i seks av bildene som elevene har produsert på skole 2. Elevene som har laget bildet «Another brick in the Wall», bruker deler av en sangtekst laget av Pink Floyd som tittel og som inspirasjonskilde. De skaper *betydningsforskyvninger* ved gjenbruk av andres meningsproduksjon. Elevene som har produsert «Dopa på kultur», har hentet bilder fra nettet fra et dansekompani og kombinerer dette med foto som de selv tar.

Vi har klipt ut bilder fra et fransk dansekompani som ble leid inn til åpningen av Stavanger 2008. Kultur flyr rundt ørene på narkomanen i form av franske artister.

Utdrag fra prosessbok 2, skole 2, elev 15 år

Utdraget viser at elevene bruker egenproduserte og andres bilder som de finner på nettet, på en ny måte for å skape sin egen ytring. Ytringen «Elsker, elsker ikke» er også et godt eksempel på bricollage, der andres tegn og meningsytringer brukes på en ny måte.

Nei, vi fant absolutt ingen bilder av Sevland fra valgkampen med T-skjorte av en eller annen merkelig grunn. Jeg hadde sett over alt. Da tok jeg et annet bilde av Sevland og et bilde av en T-skjorte og skreiv på T-skjorta: Jeg elsker Stavanger. Jeg jobbet med dette på datamaskinen. Bildet ble printet ut og ble en del av collagen vår.

Utdrag fra intervju 41, skole 2, jente 15 år

Elevene henter bilder av ordføreren fra nettet og bruker disse bildene på en ny måte i collageteknikker. Metoden ligger i spenningsfeltet mellom individ og kultur. Elevene henter bilder fra samfunnet og bruker digital bildebehandling for, som en av elevene sier, «å vrenge på virkeligheten» der «fantasi og virkelighet blir blandet sammen». Bilder som andre har produsert, og egne foto forenes/sammenkomponeres i en ny visuell ytring der digital bildebehandling som medierende redskap står sentralt.

8.2.3 Oppsummering

Ut fra det operasjonaliserte perspektivet er dialogen med tanker, ideer og skisser en sammensatt prosess der elevene står i dialog med kunst, kultur, samfunn, materialer og estetiske virkemidler i den hensikt å lage en skisse til en skulptur eller et bilde. Metodene kjennetegnes av en pendling mellom det individuelle og det kulturelle og mellom fantasi og virkelighet. Det er en fase der kreativiteten og divergent tenkning står sentralt, en fase der elevene prøver å visualisere egne tanker og ideer gjennom skissene.

Flertallet av elevene i undersøkelsen har en positiv innstilling til metodene i denne fasen fordi ideene blomstrer. 10. klassingene er spesielt positive. Metoden vektlegger ikke bare en felles dialog om og med kunst, men oppsøkende virksomhet i forbindelse med et individuelt tema eller et gruppetema.

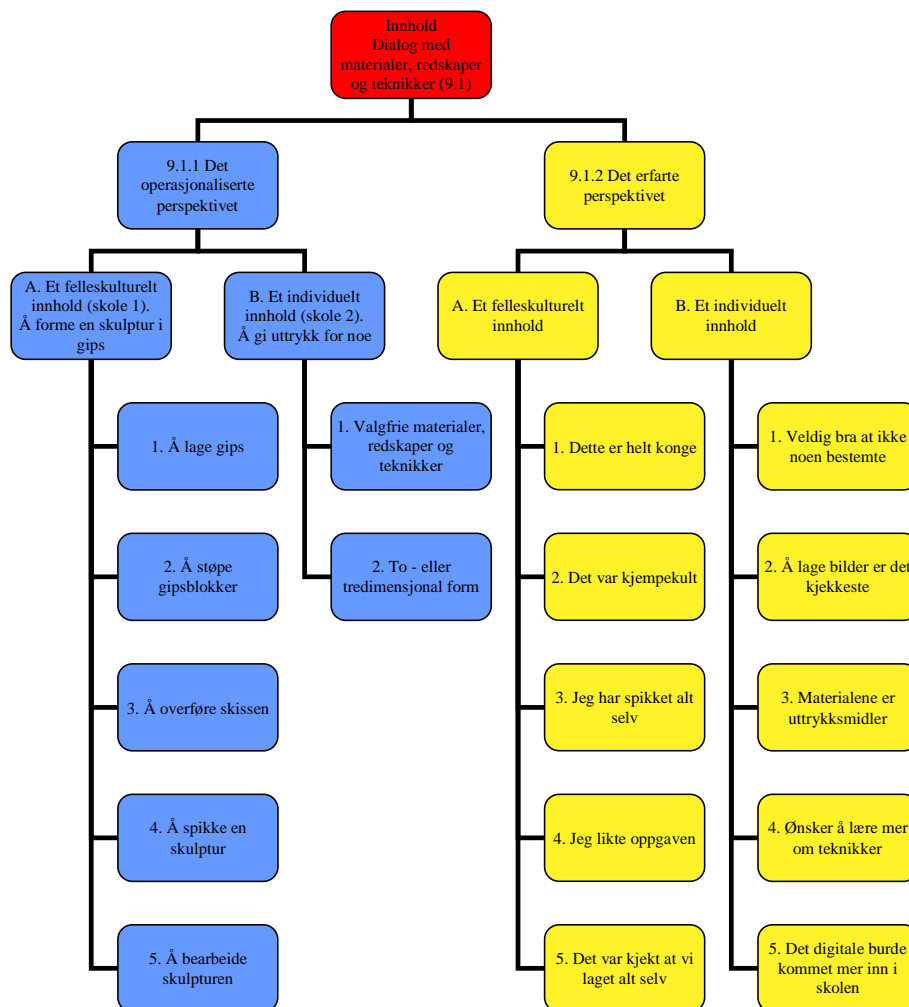
Elevene får mange inntrykk i tilknytning til et eget temavalg som påvirker kreativiteten. De er i en åpen fase som kjennetegnes av informasjon og opplevelse fra kunst, kultur, samfunn og eksistensielle erfaringer som de diskuterer med klassekameratene. Det individuelle, det sosiale og det kulturelle smelter sammen i denne fasen. 10. klassingene fremhever frihet i temavalget og frihet til å drive oppsøkende virksomhet som en viktig del av deres positive opplevelse av metoden. De liker metoder som åpner opp for meningsskapning og divergent tenkning. Elevene fremhever også det å kombinere fantasi og virkelighet som morsomt og kjekt, gjennom datateknikk blir elevene bevisstgjort hvordan de kombinerer fantasi og virkelighet i bildeskapende arbeid. Elevene bruker bricolage som metode. Andres tegn og ytringer blir brukt på nye måter, de skaper betydningsforskyvninger ved gjenbruk av andres meningsproduksjon.

Noen av 8. klassingene har problemer med skissefasen fordi de ikke kommer på noen ideer. Undersøkelsen viser også at de fleste av elevene her har et ubevisst forhold til inntrykksfasen innledningsvis der elevene fikk se og oppleve ulike kunst. Det virker som om elevene har liten erfaring med og liten forståelse for hvordan form, farge, teknikk, materialer, komposisjoner eller temaer fra ulike kunstverk kan være utgangspunktet for eget skapende arbeid. Elevene som bruker denne fasen bevisst som utgangspunkt for skulpturene, ser ikke ut til å få problemer i idefasen. De elevene som velger å arbeide med form og innhold, virker heller ikke som om de har problemer i skissefasen. Det kan tolkes som at dette problemet ikke bare kan henge sammen med deres forhold til inntrykksfasen, men at noen elever har liten selvtillit når det gjelder egne tegneferdigheter. Noen av elevene er også lite motivert for å lage skisser fordi de hevder at de har et indre bilde av skulpturen som vokser frem i møtet med ulike materialer.

9.0 Dialog med materialer, redskaper og teknikker

Det praktisk skapende arbeid der elevene er i dialog med materialer, redskaper, teknikker og estetiske virkemidler, står sentralt i hovedområdet kunst. (Resultatene knyttet til estetiske virkemidler er strukturert under kap. 8.)

9.1 Undervisningens innhold



Figur 21: Kategoriseringskart over innholdet der elevene er i dialog med materialer, redskaper og teknikker.

Figur 21 viser hvordan innholdet i undervisningen er kategorisert ut fra et operasjonalisert perspektiv og et erfart perspektiv når elevene er i dialog med materialer, redskaper og teknikker. Det operasjonaliserte perspektivet og det

erfarte perspektivet inneholder to dimensjoner: *Et felleskulturelt innhold* og *Et individuelt innhold*, med ulike kategorier.

9.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Figur 21 viser at innholdet på skole 1 er et *felleskulturelt innhold* som er styrt av læreren, mens innholdet på skole 2 er et *individuelt innhold*, et innhold bestemt av elevene. Det felleskulturelle innholdet er koblet til det å forme en skulptur i gips. Men det individuelle innholdet er forankret i det å gi uttrykk for noe gjennom valgfrie materialer og teknikker.

Dimensjon A: Et felleskulturelt innhold (skole 1)

Det felleskulturelle innholdet på skole 1 har læreren avgrenset til det å forme en skulptur i materialet gips og ulike redskaper og teknikker som er naturlige å bruke i denne prosessen. Kategoriseringskartet viser at *Det å forme i gips* er inndelt i fem ulike kategorier der målet er å forme en skulptur i gips.

Kategori A1–A5: Fra å lage gips til å bearbeide skulpturen

Kategorien *Å lage gips* forteller om et undervisningsinnhold der elevene lærer å lage gipsmasse. Elevene får erfaring med gipsmaterialet fra tørt pulver til våt gipsmasse. Det viktigste redskapet i denne prosessen er hendene. *Å støpe gipsblokker* er den neste kategorien av innholdet i undervisningen. Innholdet i undervisningen er knyttet til gipsmaterialets egenskaper, her får elevene erfaring med gips fra flytende form til fast form, også her er det viktigste redskapet hendene.

Neste kategori består av et innhold der elevene får erfaring med å overføre en skisse til en gipsblokk. Innholdet i undervisningen vektlegger skissen som mønster for skulpturen. Skissen blir kopiert over på blokken med blyant. Den fjerde delen av innholdet handler om å spikke ut en skulptur av en våt gipsblokk. Eleven får erfaring med å bruke kniv som redskap for å spikke en skulptur ut av en våt gipsblokk. I denne prosessen får også noen elever prøve boreverktøy. I den siste fasen er materialet gips blitt tørt, og elevene bearbeider skulpturen med filer, sandpapir og stålull.

Datamaterialet fra feltstudien viser at innholdet i undervisningen er en helhetlig prosess der elevene får erfaring med materialet gips fra gipspulver via gipsmasse til støpte former og fra støpte former til ferdige produkter. I denne undervisningen står kunnskap om materialer, redskaper og teknikker sentralt.

Dette underbygges også av oppgaveteksten som forteller at karakteren som elevene får på produktet, skal si noe om hvordan elevene har arbeidet håndverksmessig med skulpturen.

Dimensjon B: Et individuelt innhold (skole 2)

Det individuelle innholdet finner vi på skole 2, og det handler om at elevene skal uttrykke noe gjennom bildeskapende arbeid med stor frihet i valg av materialer, redskaper, teknikker og uttrykksform. Denne dimensjonen er inndelt i kategoriene *Valgfrie materialer, redskaper og teknikker* og *To- eller tredimensjonal form*.

Kategori B1: Valgfrie materialer, redskaper og teknikker

Elevene på skole 2 står helt fritt i valget av materialer, redskaper og teknikker. Tabell 2 gir en oversikt over innholdet i undervisningen, som er koblet til elevenes valg av materialer, redskaper og teknikker.

Tabell 5: Et individuelt innhold. Fra dialog med materialer, redskaper og teknikker, skole 2.

Ingen	Maling/ kull	Bricollage	Collage- teknikk	Digital collage- teknikk	Digitalt bilde	Datamaskin som redskap	Digital foto- grafering	Visuelle ytringer
1	2	7	6	3	4	10	8	12

Tabell 5 gir en oversikt over teknikkene elevene har valgt å bruke når de produserer bildene. I klassen blir det produsert tolv visuelle ytringer. I åtte ytringer har elevene valgt å bruke digitale foto, bilder som elevene selv tar med digitale kamera. I ti av ytringene bruker elevene foto som de henter fra nettet, eller foto som de selv har tatt og manipulert ved hjelp av datateknikk. Fire av ytringene er digitale bilder, tre av disse kan karakteriseres som digital collageteknikk, mens ett av bildene er et manipulert foto. Seks av ytringene er laget med tradisjonell collageteknikk der elevene klipper og limer sammen materialer. Kun to av ytringene består av male- eller kullteknikk, men da i kombinasjon med collageteknikk. Én av de visuelle ytringene skiller seg helt ut fordi eleven har valgt å ikke bruke noen teknikk – bildet er et tomt lerret. Syv av ytringene har fått betegnelsen bricolage der egenproduserte og andres bilder og tekst settes sammen på en ny måte. Elevene velger teknikker som de i mer eller mindre grad allerede behersker. Ut fra elevenes valg er innholdet i undervisningen stort sett knyttet til digital fotografering, databilder og collageteknikk.

Kategori B2: To- eller tredimensjonal form

Elevene på skole 2 står fritt til å arbeide med to- eller tredimensjonal form. Datamaterialet viser at én elev velger å lage en tredimensjonal uro, mens alle de andre velger å arbeide med bilde, i fire av bildene har elevene kombinert to- og tredimensjonale materialer.

9.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet

På figur 21 kan vi se at innholdet ut fra det erfarte perspektivet er inndelt i to dimensjoner: *Elevenes opplevelse av et felleskulturelt innhold* (skole 1) og *Elevenes opplevelse av et individuelt innhold* (skole 2).

Dimensjon A: Et felleskulturelt innhold (skole 1)

Denne dimensjonen rommer elevenes opplevelse av det felleskulturelle innholdet knyttet til dialogen med materialer, redskaper og teknikker på skole 1 og er inndelt i fem kategorier: *Dette er helt konge*, *Det var kjempekult*, *Jeg har spikket alt selv*, *Jeg likte oppgaven* og *Det var kjekt at vi laget alt selv*.

Kategori A1: Dette er helt konge

«Dette er helt konge» (feltnotat 9, skole 1, elev 13 år), sa en av elevene etter at han hadde vært med på å lage gipsblokker. Kategorien forteller mye om elevenes begeistring og glede over både innhold og metode i forbindelse med materialer, redskaper og teknikker.

Kategori A2: Det var kjempekult

Denne kategorien forteller om elevenes opplevelse av glede over et innhold som handler om materialet, det håndverksmessige og teknikken.

Det har vært kjempekjekt med gips fordi det var så mykt i starten da vi spikket med kniv. Det var kjempekult med kniv. Det var kjekkere når gipsen var bløt, kjekkere å spikke når du får så mye til på en gang. Det var veldig kjekt å spikke når det var sånn mykt og vanskeligere på en måte.

Intervjuutdrag 29, skole 1, elev 13 år

Det kjekkeste har vært å spikke i figuren. Det var litt vanskelig. Det tok litt tid. Jeg lærte hvordan jeg skulle holde en fil for å ikke treffe hånden. Jeg visste jo en del fra før av om redskaper, jeg har sett andre som har brukt fil. Men det er vel noe annet å prøve det selv enn bare å se på.

Intervjuutdrag 30, skole 1, elev 13 år

Begge disse elevene uttrykker glede over å få kjennskap til hva som særkjenner materialet gips, og glede over å overvinne materialmotstanden slik at de kan få realisert sine skulpturideer ved å forme gipsblokken. Utdraget viser også gleden

ved å beherske et håndverk og en teknikk for å kunne spikke en skulptur. Elevene har spesielt stor glede av å beherske kniven som redskap. Elevene bruker ordet *kult* for å beskrive sin opplevelse av hvordan det var å spikke med kniv i våt gips.

Kategori A3: Jeg har spikket alt selv

Elevene viser stolthet når de forteller om det å kunne beherske det håndverksmessige og teknikken.

Blokken var mye tjukkere i areal enn skulpturen er nå. Jeg har spikket alt selv, jeg har holdt på med dette ganske lenge. Jeg har ikke brukt maskiner, bare hendene og kniven. Det har vært ekstra kjekt uten maskiner fordi det er jeg som har gjort det.

Intervjuutdrag 31, skole 1, elev 13 år

Elevene er kjempefornøyde fordi de har lært å beherske enkle håndverktøy som sag og kniv. I utdragene forteller en stolt gutt at han har brukt lang tid og bare egne hender og kniv for å lage skulpturen. Han vektlegger hvor kjekt det har vært uten maskiner, og viser glede over å ha utført arbeidet selv med egne hender.

Kategori A4: Jeg likte oppgaven

Elevene opplever det motiverende å få kjennskap til materialet gips.

Jeg likte oppgaven fordi den var uvanlig. Vi har aldri hatt noe som dette før, vi har aldri laget noe med gips før. Før har vi strikket.

Intervjuutdrag 32, skole 1, elev 13 år

Utdraget viser at elevene opplever det spennende og motiverende å få kjennskap til et nytt material. En ny erfaring skaper engasjement og nysgjerrighet.

Kategori A5: Det var kjekt at vi laget alt selv

Elevene opplever innholdet som spennende og kjekt.

Det var kjekt at vi begynte helt fra begynnelsen av og støpte alt sånn selv. Det var kjekt at vi laget alt selv. Det var kjekt at vi laget gips, blokker og skulptur.

Intervjuutdrag 33, skole 1, elev 13 år

Utdraget viser at elevene synes det er spennende å få erfaring med gipsmaterialet fra pulver til bløt masse, så via gipsblokker til ferdige skulpturer. Utdraget viser at elevene opplever det som kjekt å få være med i en helhetlig prosess fra det å lage gips frem til ferdige skulpturer.

Dimensjon B: Et individuelt innhold (skole 2)

Figur 21 viser også kategoriseringen av det individuelle innholdet ut fra det erfarte perspektivet som vi finner på skole 2. Elevenes erfaringer er inndelt i fem kategorier. De tre første kategoriene, *Veldig bra at ikke noen bestemte*, *Å lage bilder er det kjekkeste* og *Materialene er uttrykksmidler*, forteller om elevenes positive opplevelse av innholdet. Kategoriene *Ønsker å lære mer om teknikker* og *Det digitale burde kommet mer inn i skolen* forteller om elevenes ønsker om innholdsendring når det gjelder materialer, redskaper og teknikker.

Kategori B1: Veldig bra at ikke noen bestemte

Kategorien *Veldig bra at ikke noen bestemte* forteller om en elevopplevelse av innholdet som er representativ for de fleste elevene på skole 2.

Det var veldig bra at ikke noen bestemte og sa at de materialene skal dere bruke og sånn skal det gjøres. Vi fikk en sjanse til å vise lærerne hva vi kan, og vise noe bra.

Intervjuutdrag 42, skole 2, elev 15 år

Jeg likte denne oppgaven fordi vi fikk stå ganske fritt. Vi fikk nesten gjøre hva vi ville både innenfor tema og teknikk.

Intervjuutdrag 43, skole 2, elev 15 år

Begge disse elevutdragene er representative for elevenes opplevelse av det individuelle elevstyrte innholdet. Ytringene tolkes som at elevene liker det å ha mulighet til selv å velge materialer, redskaper og teknikker. Valgfriheten medfører at mange elever er positive til og motivert for oppgaven. Et fritt valg av materialer, teknikker og redskaper medfører også at elevene føler de får faglig tillit og mulighet til å vise frem sine kunnskaper for læreren.

Kategori B2: Å lage bilder er det kjekkeste

Flere elever løfter frem dialogen med materialer, redskaper og teknikker som den kjekkeste delen av prosessen.

Å lage bilder er den kjekkeste del av prosessen. Det er det jeg liker, å lage ting.

Intervjuutdrag 44, skole 2, elev 15 år

Elevene liker at hovedområdet kunst er et innhold som er knyttet til handling i materialer.

Kategori B3: Materialene er uttrykksmidler

Gjennom kategorien *Materialene er uttrykksmidler* løfter elevene frem en ny innholdserfaring med materialene.

Jeg har lært å bruke materialer på nye måter. Jeg har ikke laget sånn bilder før [...].
Jeg har prøvd ut materialer på nye måter for å se om jeg fikk frem frustrasjon.

Intervjuutdrag 45, skole 2, elev 15 år

Elevene har fått en ny erfaring som ikke handler om det håndverksmessige, men som handler om å bruke materialene som uttrykksmiddel. Materialene blir brukt som symboler for å formidle et budskap.

Kategori B4: Ønsker å lære mer om teknikker

Til tross for at elevene ønsker å ha mulighet til å velge hvilke materialer, redskaper og teknikker de skal bruke, sier noen også at de generelt sett kunne tenkt seg en større vekt på det felleskulturelle innholdet der vekten var lagt på håndverk og teknikk.

Jeg skulle ønske vi fikk lært om teknikker [...]. Jeg har ikke vært til stede i timer der de sier: Nå skal vi øve oss i å bruke hjelpemidler. Altså, vi blir kasta inn i det og får hjelp underveis. Vi kunne først fått undervisning om hvordan vi skal lage et maleri. Først fått en introduksjon, deretter brukt det vi hadde lært om, i vårt eget arbeid.

Intervjuutdrag 46, skole 2, elev 15 år

Elevene løfter frem en diskusjon om forholdet mellom fornemmet form og håndverk og teknikk. Disse elevene ønsker mer vekt på det å beherske en teknikk før en kan gi uttrykk for noe. Det avgjørende for undervisningen blir å legge til rette for en sammenheng mellom en fornemmet form og håndverk og teknikk slik at elevene kan realisere sine ideer gjennom bildeskapende arbeid, det vil si å legge til rette for et innhold som sikrer elevene kontroll over mediene slik at de kan brukes til å uttrykke noe de synes er viktig.

Kategori B5: Det digitale burde kommet mer inn i skolen

Gjennom kategorien *Det digitale burde kommet mer inn i skolen* setter elevene ord på sin opplevelse av at skolen som helhet ikke makter å følge med i den digitale samfunnsutviklingen.

Egentlig er vi på vei inn i en digital verden. Det digitale burde kommet mer inn i skolen.

Intervjuutdrag 47, skole 2, elev 15 år

Elev 1: Når det gjelder datateknikk, har vi hatt litt i matten. Det hadde vært morsomt om vi som elever i denne tekniske verden òg kunne fått lære litt mer om det tekniske. Det hadde vært flott!

Elev 2: Vi lærte jo litt om digital bildebehandling på kunstmuseet.

Elev 1: Det var kun én gang, én time. Der var ikke læreren involvert i.

Intervjuutdrag 48, skole 2, elever 15 år

Mange av elevene har valgt et innhold i undervisningen som er knyttet til digital fotografering og databilder. Elevene i intervjuutdraget etterspør et felleskulturelt innhold med vekt på digitale verktøy i skapende og utforskende sammenheng og kritiserer skolen fordi den ikke følger med i den datatekniske utviklingen.

9.1.3 Oppsummering

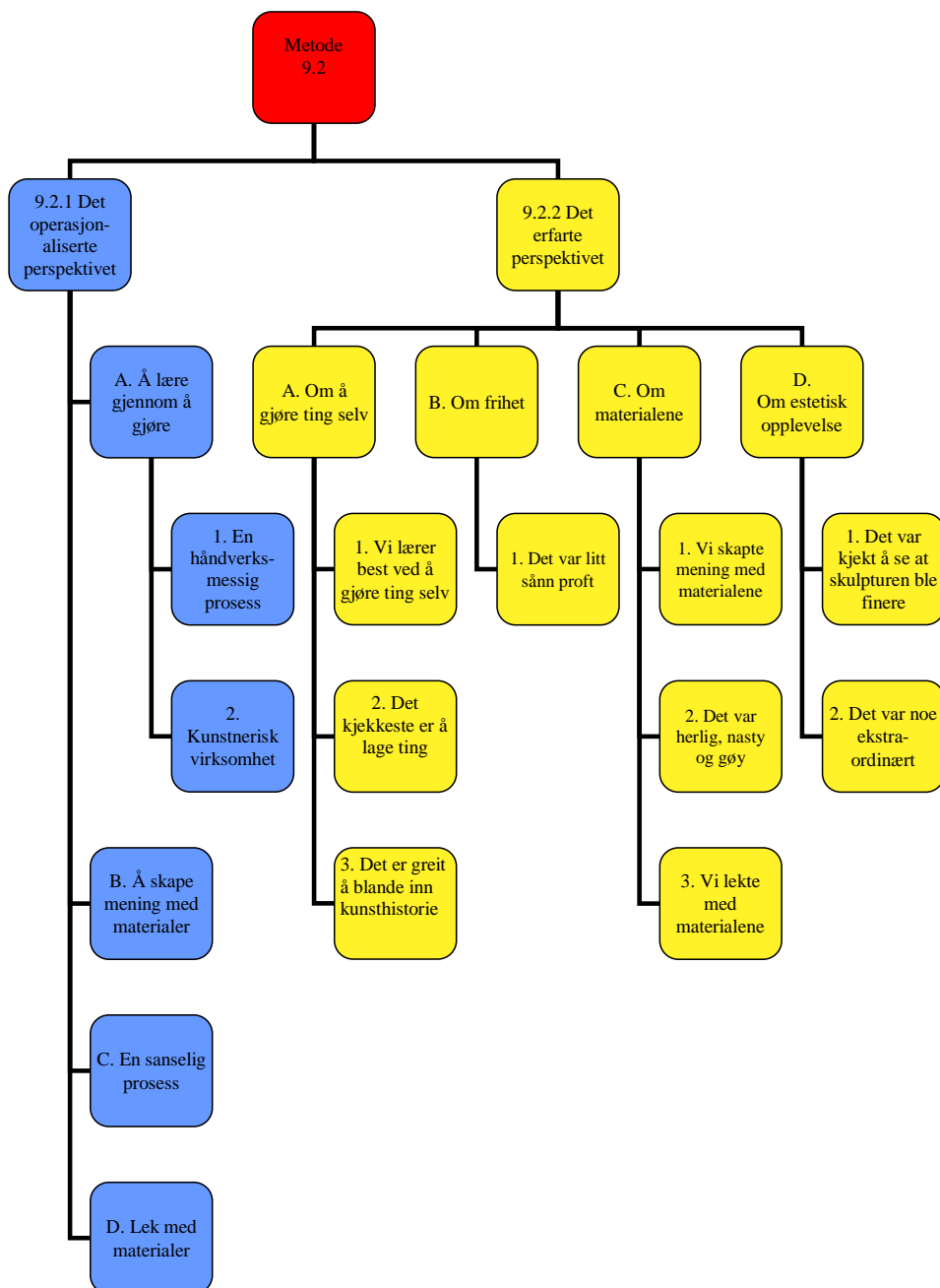
På skole 1 møter elevene et felleskulturelt innhold der læreren har bestemt at alle elevene skal arbeide med materialet gips og ulike redskaper og teknikker i tilknytning til en helhetlig prosess som består av å lage gipsmasse, å støpe blokker og så spikke en skulptur ut av en gipsblokk. De bruker ord som spennende og kjekt når de beskriver innholdet knyttet til denne prosessen. De uttrykker glede over å bli kjent med materialet gips, og de er stolte av å overvinne materialmotstanden og beherske ulike teknikker og redskaper.

Elevene på skole 2 får erfaring med et individuelt innhold. De gir uttrykk for at de liker å ha frihet i valget av materiale, redskaper, teknikker og tema, samtidig som noen elever etterspør et mer felleskulturelt innhold med mer vekt på materialer og teknikker.

Flere elever har et ønske om at innholdet i undervisningen i sterkere grad burde innføre digitale verktøy i faget kunst og håndverk, og mener at skolen ikke helt følger med i den digitale verden.

9.2 Undervisningens metode

Praktisk skapende arbeid står sentralt i elevenes dialog med materialer, redskaper og teknikker.



Figur 22: Kategoriseringskart over metodene der elevene er i dialog med materialer, redskaper og teknikker.

Kategoriseringskartet (figur 22) viser at metoden ut fra det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet er inndelt i fire dimensjoner som blir beskrevet i nedenforstående tekst.

9.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Figur 22 viser at metoden ut fra det operasjonaliserte perspektivet er inndelt i fire dimensjoner: *Å lære gjennom å gjøre*, *Å skape mening med materialer*, *En sanselig prosess* og *Lek med materialer*.

Dimensjon A: Å lære gjennom å gjøre

Feltstudien viser at elevenes eget skapende arbeid i ulike materialer er en prosess der elevene står i direkte kontakt med materialer, redskaper og teknikker. Elevene lærer om materialer, teknikker og redskaper og om kunsten ved å handle gjennom skapende arbeid.

Kategori A1: En håndverksmessig prosess

Det håndverksmessige står sentralt i prosessen frem mot en visuell ytring fordi elevene trenger en form for kontroll over mediene for å lage skulpturer og bilder / visuelle ytringer.

Datamaterialet fra skole 1 viser tydelig at elevene må *kunne* beherske det håndverksmessige for å lage en skulptur.



Bilde 4: Håndverk og teknikk.



Bilde 5: Håndverk og teknikk.

Foto 4 og 5 fra feltstudien viser elever som spikker og filer for å bearbeide en gipsblokk til en skulptur. Ingen av elevene har erfaring med materialet gips fra tidligere og må tilegne seg ulike teknikker for å løse oppgaven de har fått. På skole 1 står det håndverksmessige i sentrum i store deler av det skapende arbeidet. Elevene har laget et mønster som fungerer som en arbeidstegning for skulpturarbeidet. Elevene må kunne spikke med kniv og file for å forme gipsblokken til det skulpturuttrykket som er planlagt. Målet med å beherske håndverk og teknikk er først og fremst å skape den planlagte skulpturen. Deretter er det viktig å perfektionere håndverket fordi oppgaveteksten forteller at det håndverksmessige vil være viktig for karaktergrunnlaget.

På skole 2 står elevene fritt i valg av materialer, redskaper og teknikker. Det håndverksmessige er ikke en del av vurderingskriteriene. Men elevene må selvsagt beherske håndverk og teknikk for å få frem uttrykket i bildet. Det er uttrykket og ikke det håndverksmessige elevene er opptatt av i prosessen. Å beherske teknikken blir bare en naturlig del av det å skape visuelle ytringer. Teknikk og håndverk blir ikke nevnt i vurderingskriteriene i oppgaveteksten.

Kategori A2: Kunstnerisk virksomhet

Elevene får kunnskap om og kjennskap til kunst gjennom å gjøre. Gjennom dialog med materialer, teknikker og redskaper får elevene direkte erfaring med prosesser som kjennetegner kunstnerisk virksomhet og uttrykksmidler.

Dimensjon B: Å skape mening med materialer

For elevene på skole 2 handler valg av materialer og teknikk om å skape mening. Elevene har et bevisst forhold til materialvalg. De velger materialer som har en symbolsk verdi som er egnet til å formidle et uttrykk og forsterke elevenes budskap. Fantasien og kreativiteten har stått sentralt i elevenes jakt på materialer og bruk av hverdagsgjenstander som meningsskapende elementer i bildeuttrykket. Elevene på skole 2 får erfaring med at materialer kan være hva som helst og befinne seg hvor som helst. Men materialene skal være et virkemiddel som forsterker budskapet i ytringen og fanger betrakterens oppmerksomhet. Elevene driver oppsøkende virksomhet etter materialer i kjeller, loft, garasjen, ute på gata og på Internett. Elevene som laget «Oljekran», fikk en gammel avlagt kran fra et badekar fra loftet, hentet legomenn og bil fra barndommens lekekasse, printet ut penger og bilde av en oljeplattform fra datamaskinen og saget ut en treplate på skolens treverksted. Elevene som laget «Elsker, elsker ikke», plukket søppel på gaten, kjøpte et lerret i en butikk og printet ut bilder fra nettet. Eleven som laget «Havets sølv og det svarte gull», fant en gammel lampeskjerm og noen gamle sykkelstanger i farens verksted og kombinerte dette med papirstrimler og figurer klippet ut fra et gammelt aluminiumsfat. En pose med candy cars ble en viktig del av det verket elevene har kalt «Eksos».

Dimensjon C: En sanselig prosess

Deler av datamaterialet fra feltstudien viser at det skapende arbeid er en sanselig prosess. Elevene får direkte sanseerfaring i dialog med materialene. Dette kommer svært tydelig frem på skole 1 der elevene arbeider med gips.



Bilde 6: En sanselig prosess, skole 1.



Bilde 7: En sanselig prosess, skole 1.



Bilde 8: En sanselig prosess, skole 1.



Bilde 9: En sanselig prosess, skole 1.

Fotoene fra feltstudien (foto 6–9) viser at dialogen med materialet gips er en sanselig prosess. På foto 6 er eleven i ferd med å lage gipsmasse ved å ta tørt gipspulver med hendene oppi en bøtte med vann. På foto 7 ser vi en elev som rører i gipsmassen med hendene som redskap. Elevene tar i gipspulver med hendene, rører i våt og klisset gipsmasse med hendene, kjenner og ser at materialet endrer karakter, kjenner på temperaturendringer og føler når massen er klar for støping. I bakgrunnen på foto 8 ser vi en elev som bruker kniven som redskap for å skjære ut skulpturen. Eleven kjenner hvordan kniven skjærer seg igjennom myk gips, og vi ser spor av myke gipsspon. Foran i bildeflaten ser vi en myk og fuktig gipsblokk og gipsspon som er skåret av. Gipsblokken står oppå en skisse som er utgangspunktet for skulpturen. Det siste bildet viser en gipsskulptur som snart er ferdig, og materialet har blitt helt tørt og hvitt. Bildet viser støv fra bearbeidingsprosessen som ligger på pulten. En elev samler gipsstøvet i hendene og kjenner på det tørre, myke og varme pulveret. Elevene får kjennskap til materialet gjennom å se og føle på gips. Eleven tar på tørt gipspulver, våt gipsmasse, fuktig og kald gipsblokk, gipsspon, tørre og varme skulpturer og mykt gipsstøv. De ser at materialet endrer farge og blir helt kritthvitt. Elevene hører forskjell på verktøy i møte med tørr eller våt gips. Etter hvert kan de bruke øyet, følesansen eller øret for å avgjøre hvilke redskaper som egner seg til bearbeiding av gips. Den sanselige erfaringen er også en viktig del av det å skape skulpturene, elevene føler på skulpturen for å kjenne om den har en overflate som er god å ta i, og de ser på skulpturen, helheten og enkeltformer for å avgjøre om skulpturen har det rette uttrykket. Å se og føle er også en viktig del av opplevelsen av den ferdige skulpturen. Den sanselige erfaringen står også sentralt på skole 2, elevene får direkte kontakt med ulike materialer gjennom å se, føle og kjenne. Det sanselige er mer åpenbart til stede for forskeren og andre som befinner seg i klasserommet når elevene inntar rommet fysisk med ulike materialer. Flere grupper arbeider med digitale materialer, en sanselig prosess

der øyet står sentralt, men der prosessen foregår mellom eleven og datamaskinen.

Dimensjon D: Lek med materialer

I det frie skapende arbeidet står leken sentralt, elevene leker med ulike materialer og virkemidler. På skole 2 kommer denne kategorien frem når elevene komponerer bildene sine. De prøver ut ulike materialer og leker med materialene under arbeidet med komposisjonen.



Bilde 10: Lek med materialer og komposisjon, skole 2.

På foto 10 ser vi en elev som leker med ulike materialer når hun komponerer et bilde. Elevene prøver ut ulike materialer i den hensikt å få frem et budskap. På skole 1 er materialet avgrenset til gips, og elevenes komposisjon er bestemt i skissestadiet der skissen ble et mønster for skulpturen. Elevenes lek med materialer på skole 1 er ikke rettet mot komposisjonen eller skulpturens budskap, men leken er levende til stede i prosessen for lekens egen skyld.



Bilde 11: Lek med materialet gips, skole 1.



Bilde 12: Lek med materialet gips, skole 1



Bilde 13: Lek med materialet gips, skole 1

Etter at gipsblokken er klar til støping, er der noe gipsmasse igjen. Foto 11 viser to elever som leker med gips på hendene. De eksperimenterer med den våte gipsmassen, de ler og har det gøy. Foto 12 viser at gipspulveret legger seg som et hvitt støvlag over store deler av klasserommet og setter seg fast på klærne. Det hvite pulveret fascinerer elevene. De leker og eksperimenterer med pulveret. På foto 12 ser vi at en elev kjenner på pulveret med hendene og samler det i små

hauger. Elevene lager mønster av pulveret, skriver og tegner i pulveret som dekker pulten, de blåser i pulveret, noen klapper i hendene slik at støvet fyker, de smører pulver i ansiktet og tar pulver i håret på medelever. De tørre skulpturene lager lyd i møtet med slynger, en ubehagelig lyd. En av guttene lager ekstra mye lyd og nyter at noen opplever lyden som ubehagelig. Flere elever leker seg med lyden. En av dem sier at det er moderne musikk. «Se, jeg spiller fiolin med min skulptur» (feltnotat 10, skole 1, elev 13 år), sier en gutt som bruker filen som bue (se foto 13).

Datamaterialet viser at leken står sentralt i begge skolene, men på to ulike måter. Elevene på skole 2 bruker leken som metode for å komponere bildene eller som metode for å finne det materialet som formidler budskapet på best måte. Elevene på skole 1 leker med materialet først og fremst fordi det er gøy, og fordi de er fascinert av materialets egenskaper. Leken med materialet gir elevene kjennskap til materialets egenskaper, gir næring til klassemiljøet, motivasjon og glede til det skapende arbeidet.

9.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet

Kategoriseringskartet på figur 22 forteller om elevenes opplevelse av metoden i dialog med materialer, redskaper og teknikker. Opplevelsen er inndelt i fire dimensjoner: *Om å gjøre ting selv*, *Om frihet*, *Om materialene* og *Om estetisk opplevelse*.

Dimensjon A: Om å gjøre ting selv

Dimensjonen *Om å gjøre ting selv* forteller om elevenes opplevelse av faget og hovedområdet kunst som et praktisk fag/område der elevenes egen virksomhet står i sentrum.

Kategori A1: Vi lærer best ved å gjøre ting selv

Vi lærer mest av å gjøre ting selv. Jeg foretrekker å lære gjennom å gjøre noe praktisk. Gjennom det praktiske lærer vi teorien.

Intervjuutdrag 49, skole 2, elev 15 år

Eleven argumenterer for en metode der praktisk arbeid står sentralt. Gjennom praktisk arbeid lærer ikke bare elevene om håndverk og teknikk, men det åpner opp for å lære om teoretisk kunnskap. Gjennom praktisk-estetisk arbeid lærer elevene om kunst. Eleven berører en debatt som ikke bare handler om metodebruk i hovedområdet kunst, men om utdanning gjennom kunstoffaget der praktisk-estetisk arbeid kan være et hjelpemiddel for læring i ulike teoretiske fag.

Kategori A2: Det kjekkeste er å lage ting

Kategorien *Det kjekkeste er å lage ting* forteller at de fleste elevene liker best den delen av eget skapende arbeid som handler om å være i dialog med materialer, redskaper og teknikker.

Å lage noe er den kjekkeste del av prosessen. Det er det jeg liker, å lage ting.

Intervjuutdrag 34, skole1 elev 13 år

Elev 1: Det er kjekkere å jobbe selv enn å se på det andre har laget.

Elev 2: Kunst og håndverk skal ikke handle om å sitte og skrive og sånt, det handler om å lage sine egne verk. Det kjekkeste er å jobbe med materialene og redskapene. Vi har jobbet med sager og kniver. På barneskolen hadde de apparater for alle jobbene. Vi brukte mer maskiner da.

Intervjuutdrag 35, skole 1, elever 13 år

Utdragene representerer det de fleste elevene gir uttrykk for, nemlig at de har glede av å lage ting og glede av å beherske ulike redskaper. Ytringene tolkes som at elevene liker å være i dialog med materialer, redskaper og teknikker, og de anser det å lære gjennom å gjøre som den vesentligste metoden i faget kunst og håndverk.

Kategori A3: Det er greit å blande inn kunsthistorie

Kategorien *Det er greit å blande inn kunsthistorie* forteller at elevene oppfatter metoden både som praktisk skapende og som en prosess der de lærer om kunsthistorie.

Kunst og håndverk skal være et praktisk fag. Det er ganske ganske greit å blande inn litt kunsthistorie og relatere det til det vi jobber med, men faget skal være praktisk.

Intervjuutdrag 50, skole 2, elev 15 år

Ifølge elevene er det viktig at faget forblir et praktisk fag selv om de arbeider med kunsthistoriske temaer. Utdraget tolkes som at elevene liker at hovedområdet kunst er en syntese mellom det å arbeide praktisk og kunstteori, bare det praktiske dominerer.

Dimensjon B: Om frihet

Dimensjonen *Om frihet* innebærer at elevene på skole 2 opplever friheten i valg av materialer, redskaper, teknikker, temaer og bruk av fysiske omgivelser.

Kategori B1: Det var litt sånn proft

Jeg likte denne oppgaven fordi vi fikk stå ganske fritt. Vi fikk nesten gjøre hva vi ville innenfor tema og teknikk. Jeg følte det var litt sånn proft, litt stilig når vi holdt

på å ta bilder ute. Kjekt å bevege seg fritt og gjøre oppgaver som er frie. Jeg synes at det er viktig i all undervisning at vi får bevege oss fritt.

Intervjuutdrag 51, skole 2, elev er 15 år

Elevene på skole 2 arbeider etter en prosjektorientert metode der elevene har store valgmuligheter ikke bare når det gjelder innhold, men også de fysiske omgivelsene. Elevene opplever seg som profesjonelle kunstnere når de bruker nærmiljøet og sentrum som arena for å skape motiver til foto, intervju ulike mennesker og innhente materialer. Elevene gir uttrykk for at de liker oppsøkende virksomhet der de får tillit fra læreren til å bevege seg ut fra det ordinære klasserommet i den hensikt å gi uttrykk for noe viktig gjennom bildeskapende virksomhet.

Dimensjon C: Om materialer

Denne dimensjonen rommer elevenes opplevelse av materialer som meningsbærende elementer og kontakten med materialene som en sanselig erfaring.

Kategori C 1: Vi skapte mening med materialene

Kategorien *Vi skapte mening med materialene* finner vi på skole 2. Elevene er ikke primært opptatt av å få mest mulig kunnskap om håndverk og teknikk, men å bruke materialene og teknikkene for å fremheve et budskap.

Jeg har lært mye om virkemidler for å uttrykke frustrasjonen i bildet og synes jeg har fått det til. Jeg har prøvd ut materialer og teknikker, eller virkemidler, og satte dem på forskjellige måter for å se om jeg fikk frem frustrasjonen [...]

Intervjuutdrag 52, skole 2, elev 15 år

Tittelen på verket vårt er «Oljekran». Vi ser en treplate med et bilde av en oljeplattform. Ut fra oljeplattformen kommer en kran som er tredimensjonal, og ut av kranen kommer penger, en bil og legomenn. Legomenn symboliserer arbeidskraft eller arbeidere. Bilen går på bensin som er produsert av olje. Pengene forteller at Norge får sin rikdom fra oljevirkosomheten. Vi vil fortelle litt om hva vi får ut av oljen, og hvor farlig det er hvis oljen plutselig vil forsvinne. Vi vil fortelle hva som skjer hvis vi skrur av kranen. Oljen vil jo forsvinne en dag [...]. Vi monterte kranene slik fordi den ser ut som en del av plattformen. Det ble litt tøft når vi har brukte en skikkelig kran fra et badekar på bildet.

Intervjuutdrag 53, skole 2, elev 15 år

Intervjuutdragene viser at kommunikasjon står sentralt i metoden sett ut fra et elevperspektiv. De leter etter materialer og teknikker som de kan bruke for å

fortelle noe, få frem et spesielt budskap eller en følelse. Materialene og teknikkene blir meningsbærende elementer.

Kategori C2: Det var herlig, nasty og gøy

Herlig, nasty og gøy beskrivelser en opplevelse av en metode der det å arbeide med sansene står sentralt.

Elev 1: Det var kjekt i starten da vi laget gips.

[Begge to ler.]

Elev 2: Det var kjekt å ta på gips, vi fikk ta massen rundt hendene, det ble stivt rundt hendene, vi ble hvite på hendene, det var løye og herlig å kjenne gips mot huden. Det var kult.

Elev 1: Jeg syntes det var kult å se hvordan gips var. Løye å kjenne hvordan den ble varm og tørket. Den var først kald og deretter varm når den var oppi melkekartongen. Det føltes løye når vi tok hendene opp fra bøtten, da stivnet gipsen på hendene. Det var spennende å oppleve gips fra pulver til blokk. Vi forsto ikke helt i begynnelsen hvordan vi skulle få det til.

Intervjuutdrag 36, skole 1, elever 13 år

Det var ekkelt når det var vått og du skulle forme det. Litt nasty.

Intervjuutdrag 37, skole 1, elev 13 år

Elevene i det første utdraget ler når de forteller om det å lage gips, fordi de hadde det så gøy i denne prosessen. Elevene beskriver dialogen med gips som en sanselig erfaring som var «kjekk, kul, løye og spennende».

En av elevene syntes det var litt ekkelt eller «nasty» når materialet var vått. Elevene syntes det var kjekt å ta på gips, løye og kult å kjenne gips mot huden, løye å kjenne på temperatursvingninger og at gips stivnet på hendene, og det var spennende fordi de fikk oppleve en prosess fra gipspulver til ferdige gipsblokker der materialet forandrer egenskaper, og fordi elevene får være deltakere i en helhetlig prosess.

Kategori C3: Vi lekte med materialene

Den frie leken er til stede i klasserommet i møtet med gips.

Jeg koste meg med gipsmaterialet. Det var tøft å se materialet både som støv og i mer fast form. Gipspulveret lignet litt på stardust. Vi holdt på å tulle litt med det. Vi heiv det i håret, og de fikk grått hår. Vi lekte med gipspulveret. Det er viktig å gjøre det kjekkeste ut av alt. Det kjekkeste er ikke alltid det lureste. No waste no fun.

Intervjuutdrag 38, skole 1, elev 13 år

Utdraget viser at elevene leker med gips i den hensikt å bli kjent med materialeegenskapene, men også for å ha det gøy. Leken blir også et slags fristed

ved siden av skulpturarbeidet. Eleven forteller at de hadde det gøy og lekte med gipsstøvet, det lignet på stardust, som er et magisk pulver som kan endre verden. Leken medførte mye bruk av fantasien. Utdraget viser at noen elever fikk gipspulver i håret. Dette kunne ha utviklet seg i negativ retning ved at noen elever følte seg mobbet, men leken førte bare til trivsel og humor i klassen.

Dimensjon D: Om estetisk opplevelse

Denne dimensjonen knytter virksomheten med materialene til elevenes estiske opplevelse.

Kategori D1: Det var kjekt å se at skulpturen ble finere

Kategorien *Det var kjekt å se at skulpturen ble finere* forteller om at elevene ikke bare behersker en teknikk, men får en estetisk opplevelse gjennom å spikke.

Elev 1: Jeg likte denne oppgaven fordi det var kjekt å hogge skulpturen ut. Det har vært spennende å se at det går an å skjære ut en skulptur av en blokk.

Elev 2: Ja, det var kjekt å få spikke den ut og se at den ble finere og finere. Se at det kom en skulptur ut av blokken.

Intervjuutdrag 39, skole 1, elever 13 år

Utdraget viser at elevene får en estetisk opplevelse i møtet med materialer og teknikker. Elevene ser og kjenner at skulpturen blir finere og finere, og ut av en blokk stiger det frem en skulptur. Eleven har kontroll over kniven og makter å spikke ut en vakker form som er skapt av eleven.

Kategori D2: Det var noe ekstraordinært

Det var noe ekstraordinært er en kategori som forteller at arbeidet med materialer og redskaper er en prosess der estetisk opplevelse kan være en del av prosessen.

Det var vel et unikt utløp, jeg har aldri hatt den type utløp for andre oppgaver, det var noe spesielt denne gangen, alt bare kom, det var noe ekstraordinært som skjedde.

Intervjuutdrag 54, skole 2, elev 15 år

De fleste elevene på skole 2 viser gjennom sine mange skisser og i arbeidet frem mot et foruttrykk at de er inne i en kreativ fase der ideene blomstrer. Det er vanskelig for en forsker å beskrive hva som skjer i denne prosessen fra inntrykk til uttrykk når mange elever arbeider samtidig med å lage skulpturer og bilder i klasserommet. Eleven i intervjuutdrag 54 beskriver denne prosessen som et unikt utløp. Eleven har det jeg vil kalle en estetisk opplevelse, fordi det var noe spesielt denne gangen, der var som eleven sier, noe spesielt og ekstraordinært som skjedde i prosessen.

9.2.3 Oppsummering

Dialog med materialer, redskaper og teknikker er en del av en større prosess som bygger på planleggingsfasen der elevene er i dialog med tanker, ideer, skisser, kunst, kultur og samfunn. I dialogen med materialer, redskaper og teknikker står det praktisk-estetiske arbeidet sentralt. Metoden som blir brukt, kjennetegnes av at elevene lærer gjennom å gjøre. Elevene lærer om teknikker, materialer, redskaper og bildeskapende arbeid gjennom handling i materialer. De lærer om kunst ved å være i prosesser som kjennetegner det å skape skulpturer og bilder. For elevene på skole 2 er dette en meningsskapende prosess der materialenes symbolske verdi blir vektlagt i den hensikt å kommunisere gjennom bilder. Dialogen med materialer, redskaper og teknikker kjennetegnes av en metode der sanselig erfaring er en vesentlig del av prosessen. Dette ser vi klart på skole 1 der opplevelse av materialene utgjør en vesentlig del av en individuell prosess. Leken står sentralt som metode. På skole 2 viser datamaterialet at elevene leker med materialer for å skape bildekomposisjoner, mens elevene på skole 1 leker med materialer for å få kjennskap til materialets egenskaper og fordi det er gøy og fascinerende å leke med materialet gips.

Elevene inntar en pragmatisk holdning til faget der de fremhever at det å lære ved å gjøre er den sentrale metoden, ikke bare i hovedområdet kunst, men i faget kunst og håndverk generelt. Elevene hevder at faget skal være et praktisk fag. Elevene gir uttrykk for at de liker og har glede av å være i dialog med materialer, redskaper og teknikker. Denne gleden er ikke bare knyttet til det håndverksmessige, men til en estetisk opplevelse av det å se at skulpturer vokser frem av en gipsblokk, eller at eget skapende arbeid tar form. Elevene i 8. klasse i undersøkelsen gir klart uttrykk for at den skapende prosessen er en sanselig erfaring. Gjennom en individuell opplevelse av materialer, redskaper og teknikker gir elevene uttrykk for at de lærer om kunst gjennom sansene. Leken som metode virker som en viktig del av prosessen mot det å skape bilder og skulpturer. Leken gir glede til virksomheten, kunnskap om materialet og er et hjelpemiddel for å komponere bilder.

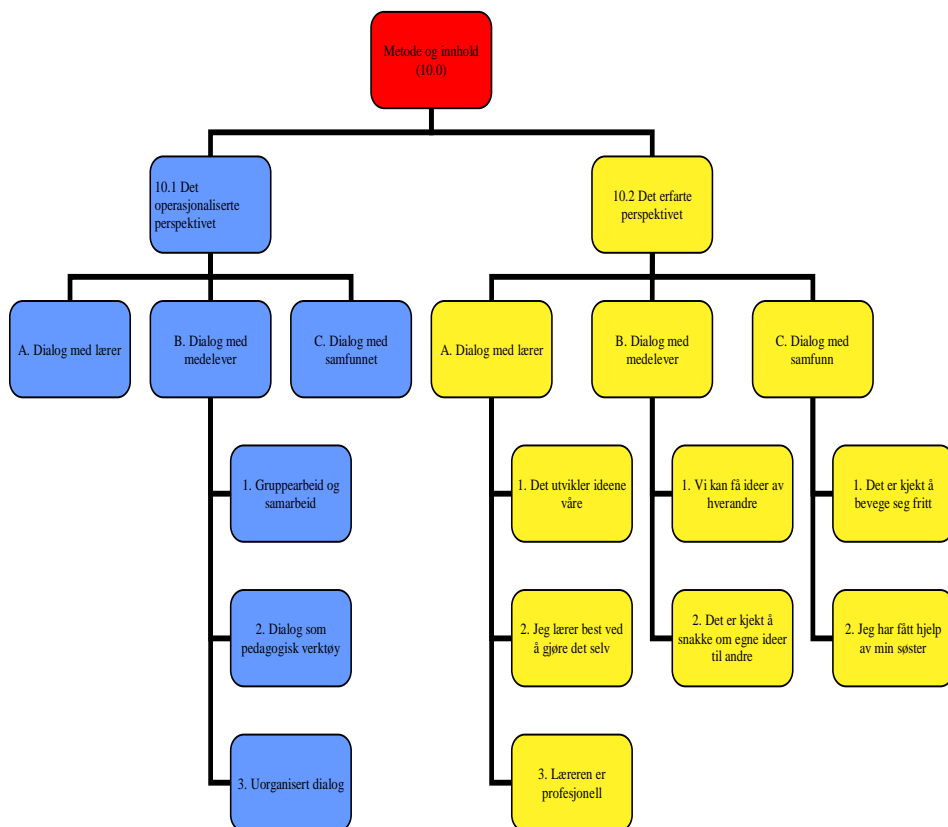
Elevene på 10. årstrinn i undersøkelsen er opptatt av metodens narrative aspekt. De beskriver en prosess der dialogen med materialer, redskaper og teknikker føder nye fortellinger. Kommunikasjon er et stikkord som kjennetegner dialogen med materialer, redskaper og teknikker ut fra dette elevperspektivet. Materialene og teknikkene blir sett på som betydningsbærere og blir sammen med resten av det visuelle språket brukt til å formidle et budskap. De ønsker å iscenesette seg selv gjennom skapende arbeid. Elevene ser på friheten i valg av materialer, redskaper, teknikker og valg av fysiske omgivelser som positivt for eget skapende arbeid. Frihet og fleksibilitet mener de er en viktig del av prosessen

frem til det å gi uttrykk for noe. En form for kulturell frisetting binder sammen det individuelle med samfunnssfæren.

Noen av elevene beskriver dialogen med materialer, redskaper og teknikker som en estetisk opplevelse. Elevene på skole 1 opplever at de skaper vakre og unike former og figurer fra en ordinær gipsblokk støpt i en melkekartong, en firkantet og til dels ru form som blir god å ta på. En av elevene på skole 2 beskriver sin egen prosess som unik, et unikt utløp der det har skjedd noe ekstraordinært.

10.0 Dialog med det sosiale miljøet

Datamaterialet viser at det tredje temaet, *Dialog med det sosiale miljøet*, står sentralt gjennom hele det skapende arbeidet som virksomhet i klasserommet. Denne dialogen går som en rød tråd gjennom den pedagogiske praksisen. Innhold og metode henger tett sammen når elevene er i dialog med det sosiale miljøet og blir derfor fremstilt samlet.



Figur 23: Kategoriseringskart over innhold og metode knyttet til temaet dialog med det sosiale miljøet.

Figur 23 er et kategoriseringskart over innhold og metode sett ut fra det operasjonaliserte og erfarte perspektivet. Begge perspektivene er inndelt i de tre dimensjonene *Dialog med lærer*, *Dialog med medelever* og *Dialog med samfunnet*.

10.1 Innhold og metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Dimensjon A: Dialog med lærer

Feltnotatene viser at dialog med læreren står sentralt i det skapende arbeidet. Læreren er i dialog med enkelt elever og grupper underveis i hele prosessen.

Rundt et bord sitter fire gutter, de er noe urolige og strever fælt med å få til noen skisser. Læreren hjelper hver enkelt elev videre i prosessen. «Jeg er inspirert av en skulptur jeg har sett, jeg vet ikke hva han heter, men den var av jern og hadde form som ett egg», sier eleven til læreren. Læreren gir meget god respons på denne ideen og hjelper eleven med å lage en skisse. Motivasjonen til denne eleven blir helt snudd etter at skissen og samtalen med læreren er ferdig. Han overfører skissen til gipsblokken og arbeider svært selvstendig og godt videre i prosessen. Når de andre guttene hører at han får positiv respons på sin idé, viser de frem sine skisser og ler av dem. Læreren gir positiv respons på skissene og sier at de geometriske menneskeformene de har tegnet, kan videreutvikles til en skisse som kan bli en bra skulptur. De ser på skissene som de andre har tegnet, og lytter til hva de andre elevene sier. Skissearbeidet løsner opp når elevene får respons av læreren og veiledning til å videreutvikle skisseideene som består av geometriske former.

Feltnotat 11, skole 1

Dette feltnotatet er fra skissefasen og viser at elever som strever på idé- og skissestadiet, kommer videre i prosessen og får tro på egne ideer etter en samtale med læreren. Guttene som hadde laget noen geometriske skisser, var usikre på egne tegneferdigheter og om de geometriske formene kunne stå som symbol på menneskekroppen. Etter samtale med læreren blir skissene noe redigert, skissene er klare for å overføres til gipsblokken, og elevene er motivert for å gå videre i prosessen.

En av elevene har laget en skisse som skal uttrykke glede og seier. «Skulpturen strekker armene oppover mot himmelen for å uttrykke glede», sier eleven. Elev og lærer har en dialog der skissen og ideen om glede og seier er tema for samtalen. Underveis i samtalen redigerer eleven skissen noe. Eleven bruker viskelæret og tegner nye armer på figuren. Armene strekkes enda mer opp mot himmelen for å få frem seieren og gleden i skulpturen.

Feltnotat 12, skole 1

Feltnotatet viser at eleven arbeider med estetiske virkemidler i skissefasen og diskuterer formuttrykket med lærer. Underveis i samtalen med lærer blir skissen noen endret slik at budskapet til eleven, glede og seier, kommer tydeligere frem. Dialogen med lærer påvirker det individuelle innholdet. Dialogen med læreren er sentral gjennom hele prosessen både når det gjelder ideer, skisser, redskaper, materialer og teknikker, i den hensikt å hjelpe elevene til å nå målet som er å lage skulpturer eller bilder. Læreren på begge skoler har flere dialoger med hver elev i løpet av en undervisningsøkt og er en samtalepartner som hjelper den enkelte elev eller gruppen i prosessen frem mot en visuell ytring.

Dimensjon B: Dialog med medelever

Dialogen med medelever i klasserommet varierer mellom å være en fri virksomhet og dialog organisert av læreren.

Kategori B1: Gruppearbeid og samarbeid

På skole 1 er første del av det skapende arbeidet organisert som gruppearbeid. Elevene skal lage gipsmasse og støpe gipsblokker i små grupper. Deretter skal hver enkelt elev lage egne skisser og skulpturer. På skole 2 velger elevene om de vil løse den praktisk-estetiske oppgaven i grupper eller individuelt. På skole 2 diskuterer gruppene hvordan og hvilke redskaper, teknikker og materialer de skal bruke for å få frem budskapet i den visuelle ytringen. Dialog og samarbeid med medelever står sentralt i gruppearbeidet og er en avgjørende faktor for det individuelle innholdet.

Kategori B2: Dialog som pedagogisk verktøy

På skole 2 bruker læreren dialogen mellom elevene som pedagogisk verktøy, alle elevene må ha en dialog om skisser og ideer med medelever. Idéfasen strekker seg over fire timer.

Kategori B3: Uorganisert dialog

Klasserommet er et verksted der elevene ser hva andre elever lager, og snakker med hverandre om prosessen. Kommunikasjon og samarbeid på tvers av grupperelasjoner blir godt synliggjort der elevene jobber med konkrete

materialer. Feltnotatene viser at elevene som arbeider i klasserommet med konkrete materialer, redskaper og teknikker, har kommunikasjon med andre medlever kontinuerlig. Eleven som har laget verket «Frustrert Prostituasjon», er et godt eksempel. Utover arbeidsbordet ligger kondomer, korsett, bh, truser, veske, leppestift og ulike ting som hun bruker for å komponere bildet. De andre elevene blir nysgjerrige på materialene og gjenstandene. De stanser opp og diskuterer materialbruk og komposisjon. Eleven får tilbakemelding fra de andre elevene.

Læreren på skole 1 har ikke lagt opp undervisningen slik at elevene bevisst skal gi respons på hverandres skisser, og skissestadiet er svært kort. Men det foregår en kontinuerlig dialog om ideer og skisser underveis i prosessen mellom elevene, en prosess der det å sanse ved hjelp øyet og ørene spiller en stor rolle. Elevene ser og registrerer andres ideer både gjennom skisser og skulpturer. Elevene lytter også til de samtaler læreren har med andre elever, og får kunnskap om hvordan ideer kan uttrykkes.

«Nå har dere noen forbilder. Hvis dere ikke har ideer, kan dere ta en titt på de skulpturene som allerede er laget», sier læreren og tar frem fem av skulpturene og viser muligheter for å forenkle og abstrahere menneskekroppen, å ha det figurative mennesket som forbilde, å lage liggende skulptur eller at der kan være hull gjennom skulpturformen. Arbeidet skrider frem, og hver elev velger ut en skisse som blir tegnet over på en gipsblokk.

Feltnotat 13, skole 1

Datamaterialet forteller at lærer på skole 1 bevisstgjør elevene om at alle elevskulpturene som står i klasserommet, kan være en inspirasjonskilde for egne skisser. De påbegynte skulpturene representerer ideer og tanker til medelever, å se på skulpturene blir som på ha en samtale med medelever om deres ideer og tanker.

Dimensjon C: Dialog med samfunnet

Å observere en dialog utenfor klasserommet er selvsagt vanskelig når en som forsker befinner seg i klasserommet. Mange elever vil nok diskutere oppgaven med foreldre, søsken og venner. På skole 2 er det å skape visuelle ytringer ikke fysisk begrenset til klasserommet. Elevene tar byrommet og nærmiljøet i bruk. Elevene har dialog med mennesker utenfor klasserommet om tema, motiv, komposisjon og materialer. Elevene står i dialog med ulike stemmer både innenfor og utenfor klasserommet. Et eksempel er elevene på skole 2 som har laget et bilde med tittelen «Var nå dette nødvendig?». De driver oppsøkende virksomhet utenfor skolen. De tar foto på torget, intervjuer torghandlere og søker etter debattinnlegg og foto i aviser og på nettet.

Dialog med det sosiale miljøet står sentralt gjennom hele det skapende arbeidet og påvirker det individuelle innholdet i det skapende arbeidet.

10.2 Innhold og metode ut fra det erfarte perspektivet

Modellen i figur 23 viser at elevenes erfaring med det sosiale miljø er delt i inn i dimensjonene *Dialog med lærer*, *Dialog med medelever* og *Dialog med samfunnet*, med ulike kategorier.

Dimensjon A: Dialog med lærer

Dialogen med lærere står sentralt og er inndelt i kategoriene *Det utvikler ideene våre*, *Jeg lærer best ved å gjøre det selv* og *Læreren er profesjonell*.

Kategori A1: Det utvikler ideene våre

Elevene ønsker å ha dialog med læreren underveis i prosessen og opplever dialogen som nyttig veiledning på vei mot et ferdig produkt.

Det er bra å ha samtaler med læreren i skissefasen. Det som jeg liker med det, er at vi kan diskutere med læreren for å utvikle ideen vår. Gjennom en samtale med læreren kan vi komme på bedre ideer. Det er bedre at lærerne veileder oss, enn at de sier akkurat hva vi skal gjøre.

Intervjuutdrag 55, skole 1, elev 15 år

Utdraget fra skole 2 viser at eleven fremhever dialog med læreren som sentralt for utvikling av ideen. Skissen danner her grunnlaget for samtalen mellom elev og lærer. Ny innsikt og forståelse oppstår i samspillet mellom læreren og eleven. Veiledning betyr for denne eleven at læreren griper fatt i elevens ideer og bygger videre på eleven sine tanker. Dette åpner for en samtale som bygger på divergent tenkning der løsningen på problemet ikke er definert på forhånd. Skissefasen er utfordrende for læreren som skal sette seg inn i alle de ulike ideene som florerer i klasserommet, og en viktig fase for eleven. Eleven skal få tro på egne ideer, veiledning i hvordan estetiske virkemidler kan være med på å underbygge ideen og gi motivasjon til å gå videre i prosessen med å visualisere egne skulpturer eller bilder.

Kategori A2: Jeg lærer best ved å gjøre det selv

Læreren forteller og viser hvordan elevene skal bruke ulike redskaper og løse tekniske problemer.

Elev 1: Det var vanskelig å komme inn i teknikken. Når en ikke har gjort det før, så må en lære det. Vi lærte det ved å øve. Lærerne prøvde å fortelle hvordan en skulle gjøre det.

Elev 2: Jeg lærte det best ved å prøve selv.

Intervjuutdrag 40, skole 1, elever 13 år

Verbaldialog som metode er ikke tilstrekkelig i den fasen der elevene arbeider med praktiske problemstillinger. Elevene i utdraget understreker at de lærer ved å gjøre det selv eller ved å være i dialog med materialer, teknikker og redskaper.

Kategori A3: Læreren er profesjonell

Elevene får faglig utbytte av dialogen med lærer og definerer veiledningen og læreren som profesjonell.

Det var annerledes enn det vi har gjort før. På barneskolen visste ikke lærerne hva de gjorde. Nå kan læreren hjelpe oss, og de vet hva de gjør. På barneskolen fikk vi en klump med leire og beskjed om å lage en skål. Læreren visste ikke hvordan vi skulle gjøre det eller noen ting. Det er kjekt å gjøre noe skikkelig og få skikkelig hjelp av læreren. Det er mer profesjonelt.

Intervjuutdrag 41, skole 1, elev 13 år

Elevene fremhever at de kan få god veiledning av lærere *som kan hjelpe og vet hva de gjør*. Utdraget tolkes som at eleven er kjempefornøyd med undervisningsopplegget fordi lærerne er profesjonelle og har faglig kompetanse.

Dimensjon B: Dialog med medelever

På skole 2 er dialogen mellom elever timeplanfestet som en del av ideutviklingsfasen. Alle elevene må gjennomføre en samtale med medelever om ideer og skisser.

Kategori B1: Vi kan få ideer av hverandre

Dialogen med medelever er fruktbar fordi nye ideer skapes i dialog med andre.

Jeg likte veldig godt å ha samtaler med medelever selv om jeg valgte å jobbe individuelt. Det er veldig bra å snakke med de andre elevene. Vi kan få ideer av hverandre. Du har en idé, og de har en idé, samtalen kan utvikle mine ideer. Det handler ikke om å ta andre sine ideer, men bli inspirert av måten de andre får frem ting på. Vi kan blande ideene og få en mye bedre idé.

Intervjuutdrag 56, skole 2, elev 15 år

Til tross for at denne eleven valgte å arbeide individuelt, ser eleven nytten av samtalen med medelever i idefasen. Feltnotatet viser at ideutviklingsfasen ikke bare er en individuell prosess, men en prosess der kommunikasjon med andre

står sentralt for å videreutvikle ideer som grunnlag for en visuell ytring. Nye ideer skapes i dialog med andre.

Det var greit å diskutere. Vi har kommet frem til mange måter som vi kunne vise frem budskapet på, men så var det dette vi valgte. Vi har forkastet mange ideer før vi kom frem til den ideen vi ville bruke. Da er det en fordel å være i gruppe.

Intervjuutdrag 57, skole 2, elev 15 år

Eleven hevder at det er en fordel å arbeide i gruppe fordi en kan diskutere ulike løsninger med andre før en velger ut hvilke ideer en vil videreføre. Også de gruppene som har arbeidet med tredimensjonale materialer, diskuterer hvilke andre materialer de skal bruke for å få frem budskapet, og hvordan de skal få tak i disse materialene. De legger opp en strategi for hvordan de kan få tak i disse materialene. Siste undervisningsøkt har alle elevene greid å få tak i de materialene som trengs til uttrykket. Dette er en prosess som krever kreativitet og samarbeid. Også de elevene som arbeider individuelt, samarbeider og kommuniserer med andre medelever underveis i prosessen.

Kategori B2: Det er kjekt å snakke om egne ideer til andre

Gjennom dialogen med medlever får elevene en mulighet til å iscenesette egne tanker og ideer for medelever.

Det er kjekt å få snakke om egne ideer til andre og få respons på dem, det er kjekt å få høre om andre sine ideer og få ideer fra andre.

Intervjuutdrag 58, skole 2, elev 15 år

Elevene opplever det som kjekt å få lov til å eksponere ideer til medelever og respondere på andre sine ideer. Klasserommet blir en arena der elevene kan iscenesette egne tanker og ideer. Elevene kan innta ulike posisjoner og prøve ut ulike roller i dialog med medelever. Elevene «får ideer fra andre», eller i møte med medelever skapes mening og ideer utvikles.

Dimensjon C: Dialog med samfunnet

Elevene er en del av et større samfunn der foreldre, søsken, nærmiljø, Internett og samfunnet for øvrig kan påvirke det individuelle innholdet.

Kategori C1: Det er kjekt å bevege seg fritt

Jeg følte jo at vi var litt sånt proffe, litt stilig når vi holdt på å ta bilder ute. Kjekt å bevege seg fritt og gjøre oppgaver som er frie. Jeg synes det er viktig i all undervisning at vi kan bevege oss fritt.

Intervjuutdrag 60, skole 2, elev 15 år

I dette utdraget ser vi at eleven beskriver det å ha muligheten til å ta bilder utenfor klasserommet som noe profesjonelt. Elevene får tillit fra læreren til å disponere tiden og kan som en profesjonell fotograf velge ut motivet selv. Elevene har mulighet *til å bevege seg fritt* eller velge ut de omgivelsene som kan være best egnet som motiv for den visuelle ytringen. Elevene står i dialog med samfunnet utenfor klasserommets fysiske begrensninger. Å skape visuelle ytringer er for elevene på skole 2 i denne perioden ikke fysisk begrenset til klasserommet. Elevene tar byrommet og nærmiljøet i bruk på jakt etter de rette motivene. Alle fotografiene er tatt utenfor klasserommet. Fire grupper fotograferer i sentrum av byen, tre grupper i kjernen rundt sentrum og to grupper i skolegården. Flere av elevene fremhever denne erfaringen som positiv.

Kategori C2: Jeg har fått hjelp av min søster

Jeg har fått hjelp av min søster med manipulering på datamaskinen.

Utdrag fra intervju 59, skole 2, elev 15 år

Denne eleven har fått datateknisk hjelp av søsteren, og utdraget viser også at personer utenfor klasserommet kan være med i prosessen frem mot et visuelt uttrykk.

10.3 Oppsummering

Det sosiale er en fellesnevner gjennom hele den skapende virksomheten. Det sosiale er en del av konteksten og et viktig aspekt ved metoden og står i et dynamisk forhold til det individuelle innholdet.

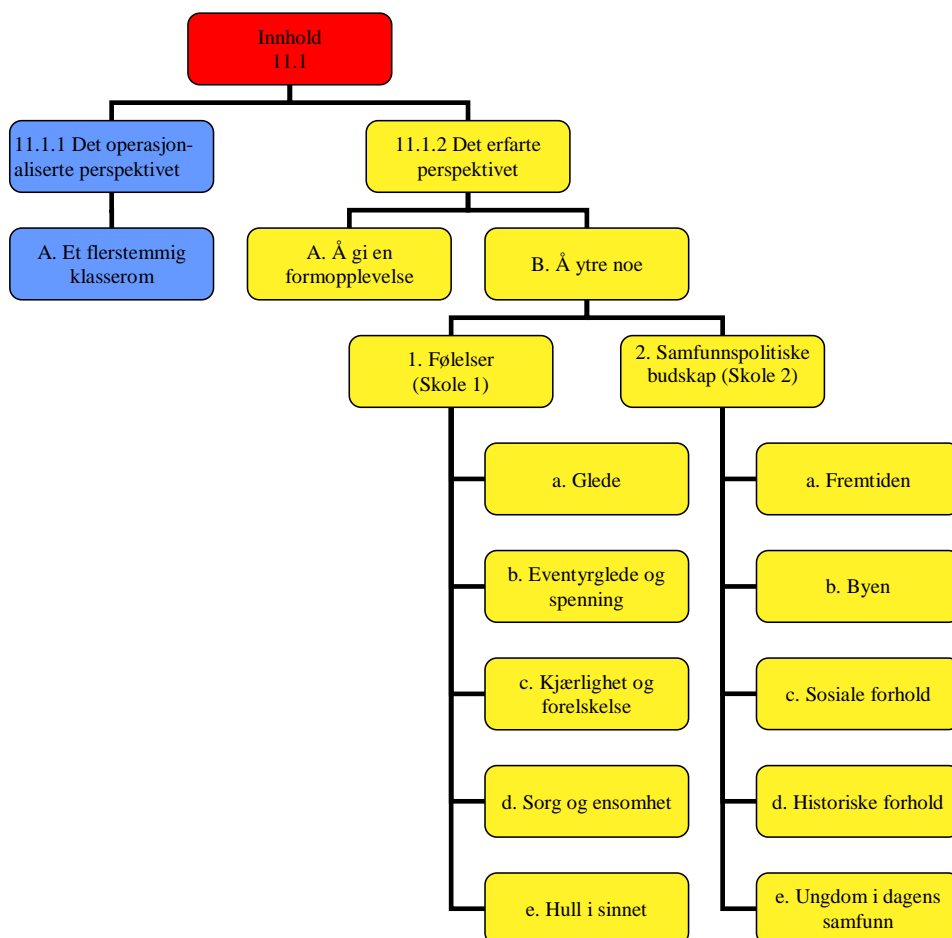
Elevene opplever at dialogen med lærer, medelever og samfunnet er med på å utvikle ideer eller utvikler det individuelle innholdet. På skole 2 er dialog med medelever timeplanlagt. Resultatfremstillingen viser at elevene liker å ha samtaler med medelever fordi dette gir en mulighet til å iscenesette egne ideer, lytte til andres ideer og utvikle egne ideer. Mening skapes i samspill med andre.

11.0 Dialog med egne bilder og skulpturer

Det skapende arbeidet innebærer også at elevene har en dialog med egne bilder og skulpturer. Gjennom produktene står elevene i dialog med ulike betraktere.

11.1 Undervisningens innhold

Når elevene er i dialog med egenproduserte skulpturer og bilder, handler undervisningsinnholdet om iscenesettelse av egne ideer, tanker, følelser og erfaringer gjennom de produktene elevene har produsert.



Figur 24: Kategoriseringskart over innhold knyttet til dialogen med egne bilder og skulpturer.

Figur 24 viser kategorisering av innholdet der elevene er i dialog med egenproduserte bilder og skulpturer. Det operasjonaliserte perspektivet består av én dimensjon, *Et flerstemmig klasserom*, en betegnelse som forteller om en dimensjon som rommer flere stemmer. Det erfarte perspektivet er inndelt i to

dimensjoner, *Å gi en formopplevelse* og *Å ytre noe*. *Å ytre noe* er inndelt i to kategorier, *Følelser* og *Samfunnspolitiske budskap*, med en rekke underkategorier.

11.1.1 Innholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Dimensjon A: Et flerstemmig klasserom

Feltstudien viser at klasserommet og skolen blir et utstillingsrom der elevene kan iscenesette ideer, tanker, meninger og følelser. Klasserommet blir en arena for å ytre seg gjennom skulpturer og bilder. Elevene på skole 2 og noen elever på skole 1 lager formuttrykk som har et budskap. Hovedområdet kunst åpner opp for et flerstemmig klasserom der ytringsfrihet står i sentrum.




Hver skulptur og hvert bilde representerer et innhold som elevene har arbeidet med i undervisningen. En nærmere beskrivelse av hva dette innholdet består av, kan vi få tak i ut fra et betrakterperspektiv gjennom å analysere bildene og skulpturene som elevene har laget. Denne resultatfremstillingen bygger i hovedsak på elevenes verbale utsagn knyttet til deres egenproduserte produkter.

11.1.2 Innholdet ut fra det erfarte perspektivet

Elevene har med seg skulpturene og bildene når de blir intervjuet, og forteller om innholdet. Innholdet er ut fra dette datamaterialet inndelt i to hovedkategorier: *Å gi en formopplevelse* og *Ytre noe*.

Dimensjon A: Å gi en formopplevelse

De fleste av elevene på skole 1 ønsker ikke å formidle et spesielt budskap. De hvite skulpturene står der på sine sokler og gir betrakteren en opplevelse av figurative og geometriske former som forestiller et menneske.

 <p>Bilde 14: Menneskeform</p>	 <p>Bilde 15: Menneskeform</p>	 <p>Bilde 16: Menneskeform</p>
<p>Jeg ville ikke ha en skulptur som var prikklik et menneske, jeg ville ha noe som var annerledes. Jeg liker godt rundinger, de betyr ikke noe. Jeg har bare laget en forenklet menneskeform.</p> <p>Intervjuutdrag 42, skole 1, elev 13 år</p>	<p>Skulpturen min har et stort hode. Vi ser armer, ben og hals. Det er en forenklet menneskeform. Det er ikke noe symbolsk.</p> <p>Intervjuutdrag 43, skole 1, elev 13 år</p>	<p>Den ser ut som en dame. Vi kan se at det er en dame fordi den har hofter og kvinnelige former. Min skulptur er bare et menneske.</p> <p>Intervjuutdrag 44, skole 1, elev 13 år</p>

Menneskeformene på foto 14, 15 og 16 står som representanter for de fleste skulpturene (totalt 15 av 20 stykker) som ble laget på skole 1. Elevene forteller at skulpturene ikke har noen betydning utover det å forestille en menneskeform. Elevene har forenklet menneskeformen og benytter seg av geometriske former når de fremstiller sine skulpturer. Skulpturene står der for å gi betrakteren en formopplevelse. Skulpturene henviser til temaet mennesket og til en virkelighet utenfor seg selv, en estetisk form. En av elevenes ytringer kan beskrive denne kategorien: «Skulptur er noe du lager som skal forestille en ting, du kan se hele figuren i alle retninger» (intervjuutdrag 45, skole 1, elev 13 år).

Dimensjon B: Å ytre noe

Den neste dimensjonen handler om å ytre noe gjennom bilder og skulpturer. Alle elevene på skole 2 og fem elever på skole 1 har et budskap som de vil formidle gjennom bilder og skulpturer. Figur 24 viser at budskapet elevene vil formidle, er inndelt i to ulike kategorier *Følelser* (skole 1) og *Samfunnspolitisk budskap* (skole 2).

Kategori 1: Følelser med ulike underkategorier (A1a–e)

Denne kategorien finner vi på skole 1, fem av tjue elever på skole 1 sier at de har laget en skulptur med tanke på det å formidle et budskap til andre eller for å vise hva du tenker til andre.

Budskapet som forteller hva elevene vil uttrykke, er nært knyttet til temavalg. Kategoriseringskartet (figur 24) viser at budskapet spenner over et stort følelsesregister, fra glede til sorg (*Glede, Eventyr glede og spenning, Kjærlighet og forelskelse, Sorg og ensomhet og Hull i sinnet*).



Bilde 17: Forelsket

Elev 1: De som ser på skulpturen, kan selv bestemme hva hjertet symboliserer. Jeg vet ikke helt hva jeg tenkte når jeg laget hjertet [...] [ler] [...]. Jeg er ikke blitt inspirert av andre skulpturer. Det er bare mine egne tanker og mine ideer. Hjerter og kjærlighet er liksom et tema som engasjerer meg.

Elev 2: Kjærlighet er viktig for alle sin fremtid. Det er viktig å finne en du er glad i for å leve et godt liv.

Elev 1: På den måten er kunst ganske bra, du kan vise følelser gjennom kunst. Ungdomsskolen er tiden for forelskelser. Ja, og så liker jeg en, jeg er forelsket. Det er det jeg har uttrykt i skulpturen min. Vi burde hatt temaet mennesket og kjærlighet i skulpturoppgaven. Kjærlighet er det viktigste temaet av alt.

Intervjuutdrag 46, skole 1, elever 13 år



Bilde 18: Hull i sjelen.

Menneskefiguren er stillestående. Den kan ikke bevege seg. Jeg synes at jeg fikk frem dette med stillhet veldig bra når den ikke hadde bein. Jeg har laget mange huller i min skulptur. Det symboliserer hull i sinnet og at han har blitt skutt. Det er ikke noe politisk. Hullene symboliserer at det er et menneske som har opplevd mye galt. At der ute i verden er det mennesker som har opplevd forferdelige ting.

Intervjuutdrag 47, skole 1, elev 13 år



Bilde 19: Under den hvite bro

Elev 1: Jeg tenkte på sangen «Under den hvite bro, seiler en båt med to». Det er ikke akkurat to personer oppå min hvite bro.

Elev 2: Det ser ut som en mann som står på en liten bro. Mannen står og tenker.

Elev 1: Kanskje symboliserer min skulptur litt sorg og ensomhet. Den står bare rett opp og ned oppå broen i kontrast til de to som seiler under den hvite bro.

Intervjuutdrag 48, skole 1, elev 13 år

De tre skulpturene (foto 17–19), titlene og utdragene fra intervjuet er representative eksempler på elevenes valg av budskap på skole 1.

Eleven som har laget skulpturen med tittelen «Forelsket», gir uttrykk for at hun er forelsket og bruker hjerte som symbol for å fortelle oss om det. Temaet er eksistensielt og angår oss alle. «Kjærlighet er det viktigste temaet av alt», sier den som har laget skulpturen. Den andre eleven i intervjuet hevder at kjærlighet er viktig for å leve et godt liv. Innholdet i undervisningen handler om et eksistensielt tema som ikke bare angår ungdommer som er forelsket, men et livsviktig tema for hele menneskeheten.

Tittelen på skulpturen «Hull i sjelen» er sterk og gir meg som betrakter mange eksistensielle tanker. Hullene symboliserer ifølge elevene et menneske som har opplevd mye galt, og at det eksisterer mennesker som har opplevd forferdelige ting. Tankene kan vandre til det å være menneske generelt, gjennom et liv opplever vi alle motgang som kan skape hull i sjelen. Elevene sier at det ikke er noe politisk, men for betrakteren kan den visuelle ytringen også settes inn i en internasjonal kontekst som handler om krig og fred. Eleven arbeider med et eksistensielt undervisningsinnhold og vil fortelle om følelser knyttet til hvor sårbart menneskelivet og sjelen vår er.

Eleven som har laget «Ensomhet over den hvite bro», henviser direkte til en sangtekst for å fortelle om den skulpturelle ytringen. Eleven bruker kontraster for å få frem ensomhet. I sangteksten seiler en båt med to under den hvite bro. I kontrast til denne teksten står en ensom mann oppå en hvit bro. Som et høyt tårn speider han over landskapet og registrerer båten med to som seiler under den hvite bro, og «kanskje symboliserer min skulptur litt sorg og ensomhet», sier eleven.

Eleven som har laget skulpturen «Forelsket», oppsummerer det erfarte perspektivet på skole 1 ved å si at «kunst er ganske bra, du kan vise følelser

gjennom kunst». Skulpturene og de verbale ytringene kan tolkes som at elevene ønsker å lage produkter for ytre noe om følelser eller eksistensielle temaer.

Kategori 2: Samfunnspolitiske budskap

Denne kategorien finner vi på skole 2. Kategoriseringskartet (figur 24) viser at elevenes budskap er inndelt i mange underkategorier: *Fremtiden, Byen, Sosiale forhold, Historiske forhold og Ungdom i dagens samfunn.*



Bilde 20: Eksos

Vi ser et bilde som vi har tatt av byen. Det vi tenkte å vise, er at Stavanger er i en situasjon der befolkningen øker og flere og flere kjører bil, og alt dette medfører at det blir mer og mer forurensning i byen vår. Flere familier har minst to biler, det er ikke særlig bra for samfunnet og for miljøet.

Vi har tatt kull ut over bildet, noe som skal symbolisere forurensning. Bildet viser også fabrikker som slipper ut svart røyk. Vi har limt på snopebiler over hele bildeflaten. Det er jo bilene som slipper ut forurensning for det meste. Godteribilene kommer i en stor pose og er vårt symbol på økende forurensning. Godteribilene smaker godt, og da vil alle ha. Bilene er gode, men ikke eksosen som de gir fra seg. Godteribilene gjenspeiler forbruket vårt, mange kjøper biler. Det gjenspeiler forbrukersamfunnet vårt.

Intervjuutdrag 61, skole 2, elev 15 år



Bilde 21: Oljekran

Vi vil fortelle litt om hva vi får ut av oljen, og hvor farlig det er hvis oljen plutselig vil forsvinne. Vi vil fortelle hva som skjer hvis vi skrur av kranen. Oljen vil jo forsvinne en dag.

Oljevirkksomheten er en del av hverdagen vår hele tiden. Mange fedre jobber i oljen. Vi tenker at dette kanskje blir vår fremtidige arbeidsplass. Vi som bor i Stavanger, er avhengig av oljevirkksomheten. Det er der vi får pengene våre fra. Det er der Stavanger får sin hovedinntekt fra. Det er der hovedressursen til landet vårt ligger. Hva skjer dersom oljen tar slutt en dag? Hva skjer med arbeidsplassene, drivstoffet og alle pengene vi er avhengig av? Stoppekranene symboliserer nettopp det, hva skjer når kranen skrur av?

Intervjuutdrag 62, skole 2, elev 15 år



Bilde 22: Frustrert prostituert

Det jeg vil ha frem, er at prostitusjon på en måte er et problem som ikke er et problem. Det er noe som vi har i vår by, som vi ikke legger sånn merke til, så for meg er det viktig å få frem at det ikke er bra at det foregår her i byen. Det har vært i media at i Nederland er det plasser der det er veldig mye horer. For å få vekk prostitusjon må vi ta opp det problemet som vi har i vår egen by. I vår egen by er der jenter som tjener penger på prostitusjon for å få mat. Føler dette er feil, at vi ikke ser problemet i vår egen by.

Intervjuutdrag 63, skole 1, elev 15 år

Disse utdragene og bildene av elevenes produkter på skole 2 viser at elevene velger å arbeide med samfunnspolitiske budskap. Utdragene og produktene kan tolkes som at elevene ønsker at betrakterne skal tenke over ulike problemstillinger i vårt moderne samfunn. «Vi vil få folk til å tenke» (intervjuutdrag 64, skole 2), sier en av elevene i intervjuet når elevinformanten forteller om bildet som gruppen har laget.

Tabell 6: Elevenes valg av budskap, skole 2.

Budskap					
Skole 2, 10. årstrinn					
Visuell ytring og budskap	Samfunnspolitisk			Historisk	Ungdom i dagens samfunn
	Fremtid	Byen	Sosiale forhold		
Tittel på produkt					
1. Another Brick in the Wall	x				x
2. Frustrert prostituert			x		
3. Dopa på kultur		x			
4. Oljekran	x				
5. Stavangerfremtid	x	x			
6. Forurensning	x	x			
7. Eksos	x	x			
8. Valget	x				x
9. Elsker, elsker ikke		x			
10. Fellesskap	x		x		x
11. Havets sølv og det svarte gull	x			x	
12. Var dette nødvendig?		x			
Sum	8	6	2	1	3

Tabell 6 viser at alle ytringene på skole 2 har et samfunnspolitisk budskap, og at elevene ønsker at betrakterne skal tenke over ulike problemstillinger i vårt moderne samfunn. Tabellen gir en oversikt over ulike underkategorier.

Underkategori A2a: Fremtiden

Åtte av ytringene er kategorisert som *fremtidsbudskap*. Elevene vil formidle at fremtiden vår er usikker, og vil ha oss til å tenke over hvordan vi i dag kan være med på å forme eller påvirke fremtiden.

Samfunnet vårt blir fremstilt som full av rutiner som styrer hverdagen vår, som medfører at identiteten til hver enkel blir visket ut.

Intervjuutdrag 65, skole 2, elev 15 år

Denne ytringen kommer fra en elev som har vært med på å lage «Another Brick in the Wall» (1), og kan tolkes som at eleven vil ha betrakterne til å tenke over forholdet mellom samfunnet og identitet. Bildet «Oljekran» (4) og uroen «Havets sølv og det svarte gull» (11) har et budskap som skal få oss til å tenke over hva som vil skje med Stavanger og Norge dersom oljevirkosomheten tar slutt.

Jeg vil fortelle at der er for mye forurensning, og hvis forurensningen fortsetter, vil bildet bli en realitet.

Intervjuutdrag 66, skole 2, elev 15 år

Denne ytringen kommer fra en elev som har laget bildet som har fått tittelen «Eksos» (7). Elevene som har laget «Eksos» (7) og «Forurensning» (6), vil kommunisere at luftkvaliteten blir svært dårlig dersom vi ikke begrenser bilbruken i byen vår.

Jeg ville laget 1000 eksemplar av dette bildet i postkortstørrelse og delt dem ut til folk i Stavanger. Jeg kunne sagt til folk: Se her hva som kan skje med Stavanger.

Prosessbok utdrag 3, skole 2, elev 15 år

Denne eleven («Stavangers fremtid», 5) vil provosere oss med sitt bilde av et Stavanger som i fremtiden er fylt av skyskraperne, og eleven vil at vi skal ivareta trehusbebyggelsen og begrense bygging av høyhus. En av elevene har et budskap som handler om at fremtiden til hver ungdom er usikker og åpen fordi de står foran så mange vanskelige valg («Valget», 8). Eleven sier:

Jeg ville fremstille valgets kval. Bildet mitt skal symbolisere hvordan vi ungdommer har det rett før videregående skole.

Intervjuutdrag 67, skole 2, elev 15 år

Elevene som har laget «Fellesskap» (10), sier at de ønsker å kommunisere at:

Verden bør være et fargerikt fellesskap av ulike mennesker.

Intervjuutdrag, 68, skole 2, elev 15 år

Underkategori A2b: Byen

Seks av ytringene er kategorisert som *bypolitiske budskap*. Tre av ytringene er knyttet direkte til tidsaktuelle bypolitiske vedtak (3, 9 og 12).

Vi vil kommunisere at 2008 er et år der alt kultur blir presset på oss.

Intervjuutdrag 68, skole 2, elev 15 år

Dette utdraget er hentet fra elevene som har laget et verk kalt «Dopa på kultur» (3), og er en kommentar til kulturbyåret der elevene ønsket at lokale kulturaktører burde ha fått en mer sentral rolle, og at en for stor dose av kultur kan medføre at vi mister bakkekontakten og blir ruset.

Stavanger er jo ikke akkurat Edens hage overalt. I Stavanger flyter det av søppel, rot, stygge bygninger, tagging og hærverk.

Prosessbok utdrag 4, elev 15 år

Denne eleven har vært med på å lage bildet «Elsker, elsker ikke» (9) og gir uttrykk for irritasjon over politikere som i valgkampen skryter uhemmet av byen, og som overser alt søppelet som flyter rundt omkring.

Budskapet vårt i dette bildet er å stille spørsmål med om det var nødvendig å forandre torget. Vi vil få folk til å tenke.

Prosessbokutdrag 5, skole 2, elev 15 år

Dette er en ytring knyttet til et bilde kalt «Var dette nødvendig?» (12). Det er en kommentar til en lang bypolitisk debatt etter restaureringen av torget i Stavanger og har et budskap om at vi må innta torget som en møteplass for mennesker. Bildene «Forurensning» (6) og «Eksos» (7) har et budskap om å få ren luftkvalitet i byen, mens eleven som har laget «Stavangers fremtid» (5S2), vil ivareta Stavanger som en by der trehusene blir ivaretatt.

Underkategori A2c: Sosiale forhold

To av ytringene er kategorisert som *sosiale budskap*. En av disse ytringene handler om prostitusjon («Frustrert prostituert», 2):

Jeg synes vi bør tenke mer på hvordan de prostituerte har det.

Prosessbokutdrag 6, skole 2

Eleven har et budskap som handler om synliggjøring av prostitusjon som en aktivitet som foregår i vår by. Eleven vil få oss til å tenke over denne virksomheten samtidig som hun retter et sosialt blikk på den prostituerte.

Vi vil fortelle at alle i Stavanger er et fellesskap selv om vi ser forskjellige ut. Vi er et fellesskap selv om vi går i forskjellige klær.

Intervjuutdrag 69, skole 2, elev 15 år

Elevene har et budskap som handler om antirasisme og antimobbing.

Underkategori A2d: Historiske forhold

«Havets sølv og det svarte gull» (11) er en visuell ytring der elevene vil fortelle om Stavangers historie knyttet til sild og olje. Eleven sier:

Uroen symboliserer hva Stavanger er bygd opp av. Silden var Stavangers første næring, og oljen kom senere.

Intervjuutdrag 70, skole 2, elev 15 år

Eleven bruker ulike visuelle virkemidler for å fortelle om Stavangers historie.

Underkategori A2e: Ungdom i dagens samfunn

Tre av ytringene er direkte knyttet til det å *være ungdom*. Dette kommer klarest frem i hos eleven som laget «Valget» (8), som skriver:

Bildet symboliserer livet mitt eller livet for oss ungdommer som skal til å velge noe avgjørende for første gang i vårt liv

Prosessbokutdrag 7, skole 2, elev 15 år

Eleven prøver å fortelle noe om alle de vanskelige valgene som ungdommer må ta etter at ungdomsskolen er ferdig, og når de nå skal velge studieretning på videregående skole.

«Fellesskap» (10) har et budskap som handler om at til tross for at ungdom ser forskjellige ut og liker forskjellige ting, så utgjør de til sammen et fargerikt fellesskap som hører sammen der hver enkelt er verdifull. «Another Brick in the Wall» (1) handler ikke bare om fremtiden, men om nåtiden. Ungdom bør ivareta sin egen identitet i møte med et samfunn som er rutinepreget, og som gjør alle til en grå masse.

De visuelle ytringene på skole 2 inneholder viktige samfunnspolitiske budskap hentet fra vår samtid, som kan ha stor betydning for vår fremtid. Følgende utdrag fra intervjuet med en av elevene kan oppsummere kategorien budskap:

Kunst er noe du lager for å gi et budskap til andre eller for å vise hva du tenker til noen. Kunst skal få folk til å tenke.

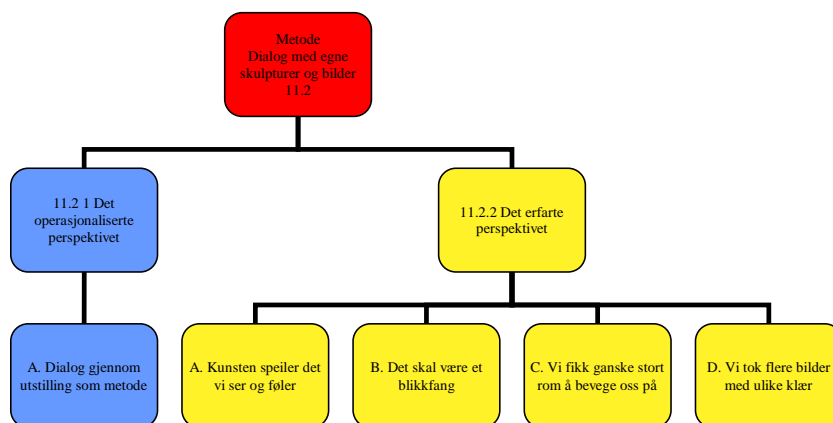
Intervjuutdrag 71, skole 2, elev 15 år

Elevene vil med sine visuelle ytringer få oss som betrakter til å tenke på temaer som ungdom anser for viktige for vår nåtid og fremtid.

11.1.3 Oppsummering

Resultatfremstillingen viser at klasserommet blir et flerstemmig klasserom der elevenes skulpturer og bilder representerer mange tanker, ideer og følelser. På skole 1 gir majoriteten av elevene betrakteren en opplevelse av figurative og geometriske former som forestiller et menneske. Til tross for at undervisningen og oppgaveteksten retter søkelyset mot formproblematikk, håndverk og teknikk, velger 5 av 20 elever på skole 1 å gi uttrykk for følelser som glede, kjærighet og sorg gjennom sine skulpturer. Dette tolkes dithen at eksistensielle problemstillinger som angår dem selv, er noe som opptar elevene på dette alderstrinnet. Alle elevene på skole 2 ønsker få folk til å tenke og formidler et budskap gjennom sine visuelle produkter. De velger samfunnspolitiske budskap der de vil fortelle noe de mener er viktig for fremtiden, byen vår, sosiale forhold, historie eller noe om det å være ungdom i dag. Elevene på skole 2 har hatt en samtale om både ekspressiv kunst, konseptuell kunst, popkunst og politisk kunst. Elevene gir uttrykk for at de liker kunst som kan fortelle noe om deres meninger, og fremhever et kunstsyn som handler om at kunst skal få folk til å tenke.

11.2 Undervisningsmetode



Figur 25: Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet der elevene er i dialog med egne skulpturer og bilder.

Figur 25 er et kategoriseringskart over metode ut fra det operasjonaliserte og erfarte perspektivet. Det operasjonaliserte perspektivet fremkommer gjennom dimensjonen *Dialog gjennom utstilling som metode*. Det erfarte perspektivet er inndelt i fire kategorier: *Kunsten speiler det vi ser og føler*, *Det skal være et blikkfang*, *Vi fikk ganske stort rom å bevege oss på* og *Vi tok flere bilder med ulike klær*.

11.2.1 Metode ut fra det operasjonaliserte perspektivet

Undervisningsmetoden handler om utstilling av elevenes produkter.

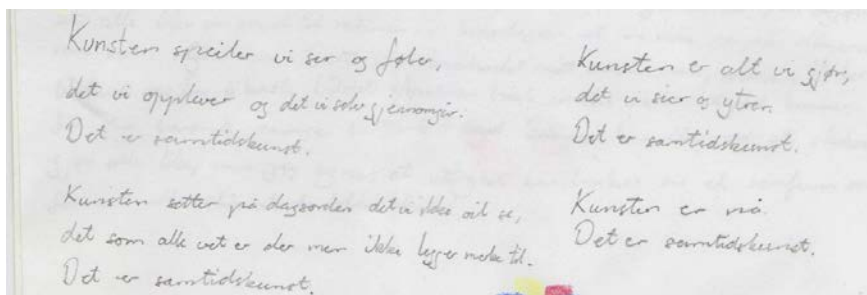
Dimensjon 1: Dialog gjennom utstilling som metode

Produktene på skole 1 og 2 blir underveis i prosessen stilt ut i kunst og håndverks-rommet. Utstillingen blir en del av metoden der produktene representerer elevenes tanker og ideer. Som avslutning på denne temaperioden blir produktene på skole 2 utstilt i en av korridorene slik at alle elevene, lærerne og andre som vandrer her, kan se elevenes produkter. Elevene på skole 1 stiller sine produkter ut i nærmiljøet, et sted og et tidspunkt som muliggjør en dialog med ulike aldersgrupper i lokalmiljøet. Utstillingene dokumenterer hva elevene har jobbet med i denne perioden. Utstillingen muliggjør at hver enkelt elev kan reflektere over egen prosess, egne ideer, tanker og handlinger. Men utstillingen er noe mer enn en dokumentasjon, det er også en form for visuell iscenesettelse av elevenes tanker, ideer og følelser. Produktene blir satt inn i en sosial kontekst der elevene gjennom bilder og skulpturer fremstiller seg selv og kommuniserer med andre. Elevene er i dialog med ulike betrakttere og har anledning til å speile seg i andres reaksjoner på det skapende arbeidet. Utstillingen viser at klasserommet gjennom det skapende arbeidet frem mot utstillingen er blitt et flerstemmig rom der ytringsfriheten står sentralt. Elevenes beskrivelse av innholdet viser også at flerstemmigheten består av at hver visuell ytring bærer med seg et ekko av andres visuelle uttrykk, tanker, ideer, erfaring og formspråk fra ulike steder og ulike tidspunkter.

11.2.2 Metode ut fra det erfarte perspektivet

Dialog med bilder og skulptur som metode er som sagt delt inn i fire dimensjoner ut fra det erfarte perspektivet.

Dimensjon A: Kunsten speiler det vi ser og føler



Prosessbokutdrag 8, skole 2, dikt skrevet av elev 15 år

Eleven skriver at kunst speiler det vi ser og føler, speiler det vi opplever, og speiler det vi som mennesker gjennomgår. Kunst setter på dagsordenen det vi ikke vil se, det som vi alle vet er der, men som vi ikke legger merke til. Kunst er alt vi gjør, det vi sier og ytrer. Kunst er nå.

Diktet forteller om elevens opplevelse av kunstområdet. Kunsten kan speile tanker, ideer og følelser og dermed være et speilbilde av mennesket, et speilbilde som kan sette oss i kommunikasjon med andre mennesker. Speilbildene, skulpturene og bildene som er skapt av elevene, stilles ut i klasserommet. Noen elever kommenterer denne utstillingen:

Vi så alle de andre sine bilder, og det var morsomt å se. Vi har lært noe om hva ungdommer mener om forskjellige saker og ting [...]. Ja, når alt er utstilt, får vi se helheten på det [...].

Intervjuutdrag 72, skole 2, elev 15 år

Det kjekkeste har vært å se helheten på alt, se produktene, se hva andre har gjort, se produktet vårt i forhold til helheten.

Intervjuutdrag 73, skole 2, elev 15 år

Elevene ser på utstillingen som en estetisk iscenesettelse av tanker, ideer, følelser og meninger. Det er et rom som kan fortelle «om hva ungdom mener om forskjellige ting». Utstillingen og det skapende arbeidet blir en brikke i et identitetsprosjekt der bildene og skulpturene forteller *hva alle i klassen har tenkt*. Som metode åpner utstillingen opp for refleksivitet, *se produktet vårt i forhold til helheten*, noe som innebærer å se seg selv utenfra, å betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner. Utstillingen blir også en form for selvframstilling der elevene kan være publikum for hverandre.

Dimensjon B: Det skal være et blikkfang

Det visuelle språket er viktig for elevene som vil formidle et budskap og være i dialog med ulike betraktere.

Mange reagerer på at jeg har brukt kondomer, og sier: «Å, kondomer liksom.» Det har jeg brukt for at folk skal legge merke til bildet. Først vil jeg at folk skal legge merke til bildet, så begynne å tenke over problemet. Tenke over hvorfor jeg har gjort det slik jeg har gjort. Kondomene er det sterkeste virkemiddel jeg har brukt. Måten jeg har brukt kondomene ved at de ligger åpne her og der, skal være et blikkfang som gjør at man stopper opp. Korsettet, det korte skjørtet, tangaen og bh-en, alt dette skal være litt på kanten. Jeg bruker dette på en klar og tydelig måte for å vise at det handler om prostitusjon.

Intervjuutdrag 74, skole 2, elev 15 år

Denne eleven beskriver materialene og teknikkene som er brukt, som *virkemidler* for å uttrykke frustrasjon. Eleven vil at folk, betrakteren, skal *legge merke* til den visuelle ytringen og *tenke over problemet* som handler om prostitusjon og frustrasjon. Materialene er bevisst valgt både for å *uttrykke en følelse, formidle et budskap og fange vårt blikk* som betraktere. Hun vil være i dialog og få oss til å tenke over prostitusjon som et samfunnsproblem og bruker materialene, redskapene og teknikken som virkemidler i denne dialogen.

Dimensjon C: Et stort rom å bevege oss på

Klasserommet som utstillingsrom åpner opp for mange ulike visuelle ytringer.

Jeg likte denne oppgaven fordi vi fikk jobbe ganske fritt, vi fikk ganske stort rom å bevege oss på. Det var ganske herlig.

Intervjuutdrag 75, skole 2, elev 15 år

Alle andre oppgaver har i løpet av de tre årene vært kjedelige og umotiverende. Skulle ønske det var litt sånn som det vi har nå, noe mer politisk, tema der vi kan bruke tankene og meningene våre.

Intervjuutdrag 76, skole 2, elev 15 år

Den første eleven sier at de fikk ganske stort rom å bevege seg på. Det store rommet eleven snakker om, kan henvise til det fysiske rommet som ble utvidet til å gjelde hele nærmiljøet. Det store rommet kan også tolkes i retning av stor frihet i valg av budskap. Elevene har en positiv opplevelse av klasserommet som et flerstemmig klasserom der elevene har fri mulighet til å ytre seg. Den andre eleven beskriver alle andre oppgaver som umotiverende og kjedelige. Denne oppgaven var bra fordi den gir anledning til å ytre seg eller, som eleven sier, «bruke tankene og meningene».

Dimensjon D: Vi tok flere bilder med ulike klær

Utstillingen som metode muliggjør å iscenesette egne tanker og ideer. Flere av elevene på skole 2 iscenesetter seg selv i dobbel forstand. Ved hjelp av foto iscenesetter de ikke bare egne tanker og ideer, men også seg selv og medelever fysisk.

Elev 1: Vi startet med å ta bilder ute i parken.

Elev 3: Narkomane og park, det hører vel egentlig sammen

Elev 1: På bildet ser vi en narkoman. Vi har bevisst valgt de hanskene. Hanskene ser litt sånn narko ut.

Elev 2: Ja, så har han på seg treningsdress, og han har et belte som han bruker for å –

Elev 1: Fremhever blodårene. Men det vises ikke på bildet. Vi tok flere bilder med ulike klær.

Intervjuutdrag 77, skole 2, elever 15 år

Utdraget viser hvordan elevene iscenesetter en medelev ute i en park for å lage et bilde av en narkoman person. Scenen og klærne er bevisst brukt for å gå inn i rollen som narkoman. Som i et teaterstykke går elevene inn i ulike roller, bruker kostymer og ulik scenografi. Omgivelsene blir en scene som elevene opptre på, og som de dokumenterer ved hjelp av fotoapparatet. Disse fotografiene eller dataredigerte utgaver blir en del av den visuelle ytringen.

11.2.3 Oppsummering

Det operasjonaliserte perspektivet viser at utstillingen som metode dokumenterer hva elevene har jobbet med i denne perioden, og videre at metoden muliggjør at elevene kan reflektere over egen prosess, egne ideer, tanker og handlinger. Utstillingene er en form for visuell iscenesettelse som ifølge elevene viser *hva alle har tenkt, og speiler det de ser, opplever og hva de mener*. Elevene kan fremstille seg selv og kommuniserer med andre. Gjennom denne dialogen med ulike betraktere har elevene anledning til å speile seg i andres reaksjoner på det skapende arbeidet. Utstillingen kan karakteriseres som et flerstemmig rom der ytringsfrihet står sentralt. Elevene sier at de liker oppgaver der de kan bruke tankene og meningene sine og ha mulighet til å se alle produktene på utstilling for å se hva alle i klassen tenker.

12.0 Et fugleperspektiv på elevenes eget skapende arbeid

Den empiriske undersøkelsen knyttet til elevenes eget skapende arbeid eller den praktisk-estetiske virksomheten viser i grove trekk at det store flertallet av elevene er positive til og fornøyde med innhold og metode i undervisningen.

Elevene liker et innhold som kjennetegnes av det å visualisere tanker og ideer ved hjelp av ulike materialer, der eleven bruker kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for å skape bilder og skulpturer. For de fleste elevene på skole 1 er innholdet knyttet til formproblematikk, håndverk og teknikk. For noen av elevene på skole 1 (5 av 20) og alle elevene på skole 2 handler

undervisningsinnholdet primært om form og innhold. De ønsker å fortelle noe og formidle et budskap til andre gjennom sine skulpturer og bilder. De velger å arbeide med ulike temaer som handler om personlige følelser, eksistensielle problemstillinger, kulturelle opplevelser og samfunnspolitikk. De er opptatt av hvordan de kan bruke det visuelle språket, materialer, redskaper og teknikker for å formidle et budskap og fortelle om sine tanker og ideer til andre. Klasserommet fremstår som et flerstemmig rom der ulike skulpturformer og visuelle ytringer blir iscenesatt, der elevenes produkter bærer med seg et ekko av andres visuelle ytringer fra ulike tider og ulike tidspunkter.

Elevene liker undervisningsmetodene som gir mulighet for ideutvikling, divergent tenkning, fleksibilitet, frihet, selvstendighet, autonomi, kreativitet, lek, handling gjennom materialer, sanseerfaring, meningsskaping, estetiske opplevelser, visuell kommunikasjon og flerstemmighet, og der dialog med lærer, medelever og samfunnet står sentralt.

Men elevene fremhever at innholdet i undervisningen i sterkere grad burde vært rettet inn mot digitale verktøy, og de mener at skolen ikke følger med i den digitale samfunnsutviklingen.

Dessuten strever flere elever på skole 1 i skissefasen, noe som kan ha mange ulike årsaker. Noen av disse elevene har lite selvtillit når det gjelder det å tegne, de sier at de ikke kan tegne, mens andre elever mener det er unødvendig med skisser fordi de har et indre bilde av skulpturen, eller fordi ideen skapes i møte med materialet og ikke på tegnearket. Undersøkelsen viser at det kan være en sammenheng mellom det at noen av elevene strever med skisser eller ideer, og hvordan disse elevene sier at de forholder seg til dialogen med kunstverk. De sier at de ikke bruker kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for sine skulpturer. For disse elevene forblir kunstopplevelsen og kunstinformasjon et felleskulturelt innhold som de ikke bevisst bruker videre i den skapende prosessen.

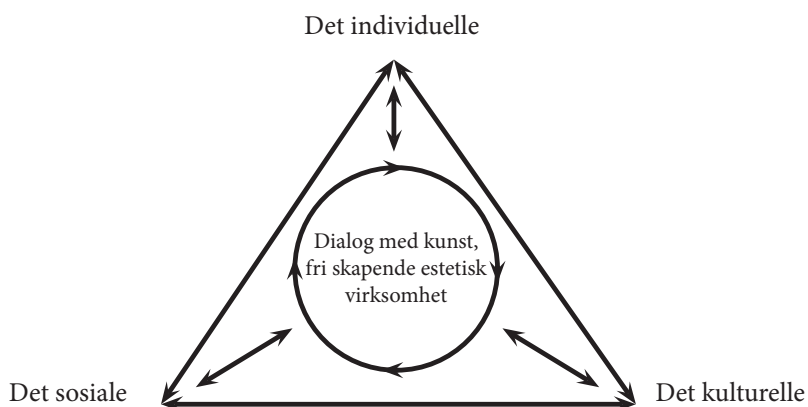
Flere elever understreker viktigheten av at temaene i hovedområdet kunst er åpne, slik at det ikke settes begrensninger for fantasi, mulighet for divergent tenkning og for ytringsfrihet.

Sett i et fugleperspektiv viser den empiriske undersøkelsen, både ut fra det operasjonaliserte perspektivet og det erfarte perspektivet, at elevenes dialog med kunst er en fri skapende virksomhet som er sammensatt av ulike aspekter som står i relasjon til hverandre: det individuelle aspektet, det kulturelle aspektet og det sosiale aspektet. Disse aspektene dannes ut fra dimensjonene og kategoriene som utkrystalliserte seg fra datamaterialet.

Det individuelle aspektet innbefatter at eleven gjennom handling i materialer må ta egne valg for å kunne visualisere tanker, ideer og følelser frem til et ferdig produkt.

Det sosiale aspektet innebærer at elevenes skapende arbeid foregår i en sosial kontekst der elevene er i dialog med lærer, medelever og samfunnet. Kommunikasjon og deltakelse står sentralt i det sosiale aspektet.

Det kulturelle aspektet innebærer at eleven er mottaker av kultur, bearbeider kultur og skaper kultur gjennom handling i materialer og kommuniserer med andre gjennom egenproduserte produkter.



Figur 26: Tre aspekter ved dialog med kunst som fri skapende estetisk virksomhet

Figur 26 visualiserer at dialog med kunst er en fri skapende estetisk virksomhet som inneholder tre ulike aspekter: det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Gjennom skapende estetisk virksomhet smelter disse aspektene sammen til en enhet. De doble pilene i figuren viser at dette er en dynamisk og dialektisk prosess. Det individuelle, det kulturelle og det sosiale står i relasjon til hverandre. Det skapende arbeid er en dynamisk prosess som stadig er i utvikling, elevene både mottar kultur, tolker kultur, skaper kultur og kommuniserer med egenproduserte bilder og skulpturer i relasjon til det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet.

I kapittel 13.2 vil disse aspektene bli satt i sammenheng med teori og diskutert som mulige bidrag til å videreutvikle fagdidaktikken knyttet til praktisk-estetisk virksomhet.

Del V: Elevenes erfaringer i møte med fagdidaktiske tendenser

13.0 Et bidrag til å videreutvikle fagdidaktikken

Intensjonen med dette kapittelet er å diskutere hvordan elevenes erfaringer slik de fremkommer i den empiriske undersøkelsen, i møte med fagdidaktiske tendenser i vårt moderne samfunn kan være et utgangspunkt for å videreutvikle fagdidaktikken knyttet til ungdoms dialog med kunst i skolen i faget kunst og håndverk. Diskusjonene baserer seg på teori fra kapittel 2 og 3. Kapittelet er inndelt i tre deler og har følgende struktur: *Dialog om og med kunst i et moderne samfunn*, *Helt konge – en fagdidaktikk med vekt på praktisk-estetisk virksomhet* og *Et fagdidaktisk metablikk på elevenes dialog med kunst sett i et virksomhetsteoretisk perspektiv*.

I første del blir fagdidaktiske utviklingstendenser diskutert med utgangspunkt i forskningsresultatene fra elevenes dialog med kunstverk. Forskningsresultatene fra elevenes eget skapende arbeid ligger til grunn for diskusjonen i andre del. I tredje del blir fagdidaktiske utviklingsmuligheter diskutert i møte mellom et metablikk på elevenes dialog med kunst i klasserommet (fra møte med kunstverk via skapende arbeid frem til elevenes egenproduserte bilder og skulpturer) og virksomhetsteori.

13.1 Dialog om og med kunst i et moderne samfunn

Et interessant funn i den empiriske undersøkelsen av elevenes dialog om og med kunst er motsetningen mellom den undervisningen som blir gjennomført i klasserommet, det operasjonaliserte perspektivet, og elevenes opplevelse eller vurdering av og ønsker for denne undervisningen, det erfarte perspektivet. Ifølge Engeström (2007, 2001) kan motsetninger karakteriseres som spenningsfelt som kan være med på å utvikle og endre ulike virksomheter. Å løfte frem motsetninger eller spenningsfelt kan med andre ord være med på å bidra til å videreutvikle fagdidaktikken. På bakgrunn av motsetninger i det empiriske materialet mellom det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet ble det i kapittel 7 konstruert fire perspektiver som kan brukes for å inkludere eleverfaringene med dialog om og med kunst i skolen i en diskusjon om fremtiden i faget:

et ungdomskulturelt perspektiv

et relasjonelt og narrativt perspektiv

et opplevelsesorientert perspektiv
et dialogisk og flerstemmig perspektiv

Disse fire perspektivene blir videre i teksten satt i dialog med teori der intensjonen er å diskutere fagdidaktiske utviklingsmuligheter.

13.1.1 Et ungdomskulturelt perspektiv

Den empiriske undersøkelsen viser at undervisningsinnholdet ut fra det operasjonaliserte perspektivet handler om kunstverk, kunsthistorie og kunstnere. Innholdet består av et felleskulturelt undervisningsinnhold der elevene får en innføring i et felles kunnskaps- og verdigrunnlag. Undervisningen er verkorientert ved at elevene møter en rekke kunstverk presentert kronologisk via en PowerPoint-presentasjon. Denne vektleggingen av et felleskulturelt innhold kan karakteriseres som en lengselsfull reaktualisering av det førmoderne, der kulturarven står sentralt i undervisningen som et grep mot oppløsningstendenser i det moderne samfunn. Undervisningen vektlegger det Klafki (1959) kaller materiale teorier, der valg av innhold tar utgangspunkt i det stoffet som finnes utenfor eleven, de kulturelle og vitenskapelige ideer: Sett i lys av Halvorsens ulike kulturformer (2001, 2004) består undervisnings innholdet av «har»-kultur, et dokumentert kulturinnhold som samfunnet ønsker å overføre til en ny generasjon. Med utgangspunkt i Aures tekst (2011) representerer resultatene fra det operasjonaliserte perspektivet en danningsteoretisk kunstdidaktikk med vekt på det å føre elevene inn i kulturarven og den bestående samfunnstenkning.

I motsetning til den danningsteoretiske undervisningen som finner sted i klasserommet, inntar elevene et annet fagdidaktisk perspektiv i sin vurdering av hva innholdet i undervisningen bør bestå av. Sett i lys av Borgen (2001) kan denne motsetningen mellom det faktiske undervisningsinnholdet og det ønskede undervisningsinnholdet beskrives som en ambivalens i det moderne, en ambivalens som består av spenningen mellom oppdragelse etter samfunnets behov og danning med vekt på individuelle mål. Elevene prioriterer temaer som knytter kunsten sammen med deres egen erfaringsverden. Halvorsen (1996, 2001) betegner dette som «er i»-kultur, den kulturen elevene lever i og har rundt seg, og som er integrert i elevene. Elevenes ytringer kan være med å løfte frem en fagdidaktisk diskurs som kan knyttes til de kunstdidaktiske tendensene vi finner i det moderne som transformasjon, det vil si de tendenser vi finner i et samfunn som utvikler seg og er i stadig endring med et sterkt behov for refleksivitet. Denne refleksiviteten innebærer for elevene å se seg selv utenfra, betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner. Identitet erfares her ikke som noe en overtar fra en generasjon, men noe som en selv skaper. Elevenes ytringer kan tolkes som om de ønsker at

undervisningsinnholdet skal være av en slik art at de kan identifisere seg med innholdet og være med på å skape egne meninger i møte med kunst.

Elevene på 10. årstrinn gir uttrykk for at de ønsker et kunstinhold som har et ungdomskulturelt perspektiv som handler om samtidskunst generelt og graffiti eller street art spesielt. De knytter dermed innholdet i undervisningen til den estetiske praksis flere ungdommer utøver i fritiden. Sett i lys av diskusjonen i kapittel 3 er graffiti en del av ungdoms hverdagesestetikk som frigjør skaperkraft og sørger for at ungdom kommer i kontakt med seg selv. Ut fra denne diskusjonen er graffiti symbolsk kommunikasjon, en estetisk produksjon der ungdom eksperimenterer med sin egen identitet, kommuniserer med hverandre og samfunnet. Elevenes ytringer kan relateres til Aagre (2003) som ser på ungdomskulturen og dens ytringsformer som en ressurs som kan skape mer aktive elever. Dersom ungdomskulturen tas på alvor av skolen, må elevene selv sette ord på ungdomskulturens verdier og dens bidrag til samtidskunsten og samfunnet. Å bevisst demme opp for det ungdomskulturelle kan virke mer drepende enn stimulerende på elevenes lærelyst og nysgjerrighet. Å bruke kultur skapt av ungdom som en positiv ressurs i undervisningen handler om det Borgen (2001) kaller å koble faget til samfunnsfæren, og det handler om å utvikle en fagdidaktikk som kan styrke elevene.

Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som kan speiles i det Aagre (2003) kaller en refleksiv skole, der skolen bør finne spennende møtepunkter mellom ungdomskulturen og det allmenne kunnskapsstoffet. Fagdidaktikken kan ifølge dette teoriperspektivet videreutvikles ved at innholdet baserer seg på dialektikken mellom individ og kultur, mellom det allmenkulturelle og det ungdomskulturelle, mellom elevenes erfaringsverden og det felleskulturelle innholdet eller mellom den tematiserte «har»-kulturen og «er i»-kulturen. Dette er tanker vi finner igjen i ulike dialektiske danningsteorier som ble presentert i kapittel 3. Fagdidaktikken har et utviklingspotensial i møtet mellom det felleskulturelle innholdet og elevenes erfaringsverden og i troen på at vi lever i et refleksivt samfunn der alt er i endring, og der alle må skape seg selv.

Utfordringen til læreren blir å skape et samspill mellom kunst fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn og den enkelte elevs erfaringsverden. Dette krever en dobbel kompetanse: kunstkompetanse og kompetanse om den kulturen de unge lever og skaper i. Det handler om at læreren må lytte til den erfaring elevene har i klasserommet, og til den kultur som påvirker unge generelt i vår samtid og unges symbolske kreativitet. Utfordringen for læreren blir å skape et møtepunkt mellom disse kulturene, slik at ungdom kan få meningsfulle møter med kunst.

13.1.2 Et relasjonelt og narrativt perspektiv

Elevene i denne undersøkelsen har som resultatfremstillingen viser, et indirekte møte med kunst via en PowerPoint-presentasjon der læreren har en sterk rolle som kunstformidler med søkelys på kunstverket. Her dominerer en kunstorientert dialog der læreren inntar en ekspertposisjon, og eleven ser og lytter til hva læreren forteller om kulturarven eller de utvalgte kunstverkene. Denne fagdidaktikken er beskrevet som danningsteoretisk og kan betegnes som en reaktualisering av det førmoderne.

Resultatene viser også at ingen av elevene som deltar i undersøkelsen, har vært på kunstutstillinger i kunst og håndverks-faget. Til og med for de elevene som i regi av skolen har vært på mange kunstutstillinger, og der skolen geografisk sett ligger i nærheten av mange gallerier og museer, har ingen av utstillingsbesøkene vært direkte knyttet til faget kunst og håndverk. Datamaterialet forteller videre at elevene har et ønske om en annen form for dialog med kunst enn via en PowerPoint. For elevene i undersøkelsen er samspillet med kunstverket viktig, de inntar gjennom intervjuet en fagdidaktisk holdning som best beskrives som en postmoderne hengivelse der en relasjonell kunstdidaktikk står sentralt (se kapittel 2). Resultatene viser at elevene har et ønske om et mer relasjonsorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og eleven er en viktig faktor for å få kjennskap og kunnskap om kunst. Elevene ønsker at undervisningen ikke bare foregår på skolen, men i samfunnet der de kan være i direkte interaksjon med kunst. De ønsker å møte kunst på utstillinger og møte kunstnere i og utenfor skolen. Elevenes holdning til kunst kan speiles i en relasjonell forståelse av kunst som vektlegger at bildeforståelsen ikke ligger realisert i selve verket, men konstrueres i ulike kontekster og fortolkningspraksiser. Elevene sier at et direkte møte med kunst er annerledes enn et møte med kunst via en PowerPoint fordi et direkte møte med kunst åpner opp for muligheter for elevene til å skape egne ideer, meninger, tolkninger, og fordi en får bedre kjennskap til kunsten. Elevenes utsagn kan tolkes i retning av at de inntar et relasjonelt didaktikkperspektiv som legger vekt på en åpen, kommunikativ og erkjennelsesmessig og fortolkende praksis. De viser til et innhold og en metode der elevene får en mulighet til å skape mening i dialog med kunst der ikke læreren inntar en ekspertrolle som innehaber av det rette svaret.

Det at elevene etterspør større muligheter for å skape egne meninger og ideer, kan også speiles i en fagdidaktikk som i større grad vektlegger det narrative aspekt der kunstdialogene åpner for mulighet til å skape egne fortellinger i møte med kunst (Bruner, 1986, 1999; Meisner Christensen, 2000). Elevene er her på linje med Aagre (2003) og Dale (2006) som ønsker en refleksiv skole som er en

dynamisk møteplass som oppmuntrer til meningsbryting. Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som har likhetstrekk med det moderne som transformasjon der refleksivitet og identitetsskaping er viktige begreper. En refleksiv skole er, som vi har sett, en skole der meningskaping og meningssøking står i fokus, der det narrative kan være en kilde til selvforståelse. Dale (2006) fremhever at kunst kan brukes som speil for egen identitetsdannelse i det refleksive moderne. Kunstmøtene kan være en arena der elevene kan trene seg på å møte det refleksive moderne, der individet selv må sikre biografisk mening. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved å tilrettelegge for at elevene får direkte møter med kunstverk, og at undervisningen generelt både ved indirekte og direkte kunstmøter gir rom for ungdom til å skape egne meninger og fortellinger i møte med kunst.

En relasjonell, tolkningsorientert og narrativ fagdidaktikk kan settes i sammenheng med det dynamiske kulturbegrep der kultur ikke er noe en har, men noe som skapes mellom mennesker. Ifølge Svane (2004) blir det dynamiske kulturbegrepet forstått som åsted for endring. Dersom det åpnes opp for meningskaping, det narrative aspekt og ulike tolkninger, kan kunstmøtene bli et åsted for endring og nyskaping eller en kilde til selvforståelse. Dialogen med kunst blir en prosess der elevene er viktige aktører, der elevene er med på å skape kultur og endringsprosesser – en prosess der deltakelse og kommunikasjon står sentralt. Ifølge Løvlie (1990) er deltakelse og kommunikasjon kjennetegnet som det moderne subjekt gripes ved, og er noe av kjernen i det han beskriver som transformativ teori.

13.1.3 Et opplevelsesorientert perspektiv

Elevene inntar også det som er blitt betegnet som en reaktualisering av det førmoderne med vekt på et opplevelsesorientert læringssyn. Elevenes beskrivelser av dialog med kunstverk via PowerPoint som kjedelig oppramsing, uinteressante bilder, for normalt og at det er kjedelig å bare sitte der, kan tolkes som et ønske om en mer opplevelsesorientert fagdidaktikk.

Elevene løfter her frem en viktig diskusjon som handler om hvilke muligheter og begrensninger PowerPoint har som pedagogisk redskap i undervisningen generelt og som redskap for kunstmøter spesielt. Elevene sier at PowerPoint nesten er «for normalt» kunstmøter, fordi det er et redskap som brukes i alle fag. Dette får støtte av forskningen til Kjeldsen (2006) som hevder at PowerPoint er det mest brukte verktøyet i undervisningen fra grunnskole til universitet. At elevene i begge kasusstudiene møter kunst via en PowerPoint, er et interessant og viktig forskningsresultat med tanke på det å videreutvikle fagdidaktikken. Dette er spesielt viktig fordi dette forskningsprosjektet er en undersøkelse av

menneskelige prosesser i sin naturlige setting. Undersøkelsen er knyttet til den undervisningen i hovedområdet kunst som skolen eller læreren hadde planlagt for akkurat denne utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Elevene hevder at når en ser på kunst via PowerPoint, er det vanskelig å gjøre sine egne tanker. Sett i lys av hva elevene sier, og forskningen til Kjeldsen bidrar PowerPoint-programmet til å gjøre kunstmøtene antinarrative og antikonkretualisert.

Elevene ønsker videre at kunstmøtene skal være noe mer enn bare kunstinformasjon, de inntar en danningsteoretisk innfallsvinkel med vekt på kunstopplevelser. Elevene sier at det er bedre å starte kunst og håndverksoppgaven på et kunstmuseum for der er det atmosfære, og der er det annerledes. Ifølge elevene er dialog med kunst via en PowerPoint i et trangt klasserom for normalt. Den danningsteoretiske kunstdidaktikken kjennetegnes av det Illeris (2002) beskriver som essensialisme, en virkelighetsforståelse med en tro på at det finnes noe dypere bak kunstverkene, i den tro på at kunstverket kan hjelpe barn til å stige mot lyset (Lindberg, 1991). Dale (2006) sier at kunsten i det reflekterende moderne kan trollbinde, utøve magi og gi fornyet erkjennelse av virkeligheten. I motsetning til dette beskriver elevene dialog med kunst via PowerPoint som noe kjedelig, uinteressant og lite engasjerende. De beskriver en opplevelse som ikke handler om å bli trollbundet eller å stige mot lyset. De beskriver heller ikke møte med kunst via PowerPoint som et sted eller en situasjon som gir mulighet for bevegelse, motstand eller overskridende forandring (Østbye, 2007). Beskrivelsen handler heller ikke om «flow» (Csikszentmihalyi, 1999) eller «the miracle of art» (Vygotskij, 1971).

Elevene sier altså at PowerPoint ikke er egnet til å skape engasjement og inspirasjon. Undervisningen kan også sees i et sosiokulturelt perspektiv der PowerPoint og kunst er medierende kulturelle redskaper. Elevenes yringer om PowerPoint som kjedelig, uinteressant og lite inspirerende kan forstås dithen at PowerPoint som redskap overskygger kunsten som medierende redskap. Elevene etterspør kunsten og de kvaliteter kunsten har som tertiærredskap, når de argumenterer for at dialog med kunst bør skje på et kunstmuseum. Ifølge elevene innebærer dialog med kunst på et kunstmuseum mer atmosfære: Det er annerledes, du blir mer oppvakt, du får bedre kjennskap til kunsten, får inspirasjon, blir motivert og kan se alt på nært hold. Disse utsagnene kan relateres til teoretikere som sier at tertiærartefaktene hjelper oss til å utvikle kunnskapene våre og stille eksistensielle spørsmål, og de kan åpne opp nye rom for meningsdannelse og kunnskapskonstruksjoner (Hauge, Lund og Vestøl 2007; Postholm, 2005; Säljö, 2006; Wartofsky, 1979). PowerPoint som digitalt redskap med sine antinarrative og antikonkretualiserte egenskaper frarøver eller skygger

for kunstens mulighet til å bli en tertiær medierende artefakt som kan åpne opp rom for meningsdannelser og kunnskapskonstruksjoner i klasserommet. PowerPoint og andre digitale hjelpemidler er selvsagt også en positiv ressurs for undervisningen fordi elevene kan bli kjent med og studere både internasjonal og nasjonal kunst i klasserommet. Skolehverdagen gir av tidsmessige og ressursmessige årsaker heller ikke mulighet for at alle oppgaver kan gjøres ved å møte originale kunstverk. Elevenes yringer utfordrer til forskning på hvordan undervisningen der PowerPoint brukes som hjelpemiddel i kunstmøter, kan være med å skape engasjement, inspirasjon og åpne opp for ungdoms tolkningsmuligheter og narrative fortellinger i møte med kunst.

Fra elevperspektivet handler en PowerPoint-presentasjon om å sitte i ro og være deltaker på et kunsthistorisk foredrag. Elevene ønsker et møte med kunst der de er i aktivitet og tar i bruk alle sansene og hele kroppen. Ut fra elevenes yringer forstår vi at de ikke liker å møte kunst bare som en visuell opplevelse, men også å møte den som en sanselig erfaring. Dette kan vi gjenkjenne i det virksomhetsteoretiske perspektivet som har et helhetlig syn på mennesket og samfunnet, noe som innebærer at hele mennesket er engasjert i virksomheten, både bevisstheten (språk, erkjennelse og tenkning), kroppen og følelsene. En mer sanselig orientert fagdidaktikk kan også få støtte fra et fenomenologisk perspektiv representert av Merleau-Ponty (1999) som setter kroppen i sentrum og hevder at kroppen er basis for erfaring og en meningssøkende enhet.

Dialogen med kunst er første fase av elevenes skapende arbeid, en dialog som ifølge oppgaveteksten skal være utgangspunkt eller være en inspirasjonskilde for elevenes skapende arbeid. Elevene opplever at det ikke er så mye inspirasjon å hente fra denne dialogen, og hevder at møte med kunst på museer og gallerier vil gi dem mer inspirasjon og motivasjon i starten av en oppgave. Den skapende prosess er da også en sanselig erfaring, slik Ross (1978) sier. Ross har fremsatt en teori som kan kaste lys over elevenes begeistring for sanselig erfaring som strategi for kunstmøter. Ross (Braanaas, 1985; Paulsen, 1987; Ross & Bradnack, 1978) hevder at sansearbeid er av grunnleggende betydning for den skapende prosess, sansene gir materiale til følelsesimpulsene, sansene oppfatter estetiske og emosjonelle betydninger i de formene som omverden presenterer for oss, gjennom sansene lærer vi å kjenne uttrykksmidlene, og sansene makter å føre den ekspressive impuls frem til en sanselig fornemmet form. Derfor blir det viktig å rette oppmerksomheten mot utvikling av sansene i en fagdidaktisk sammenheng når kunst skal være utgangspunkt eller inspirasjonskilde for elevenes eget skapende arbeid. En må stimulere til direkte sanseerfaring, observere, se, høre, lytte, berøre og få mange inntrykk som grunnlag for å gi uttrykk (Paulsen, 1987). Dette synet støttes også av Vygotskij (1995), som sier at

fantasiens skapende aktivitet er avhengig av rikdom og mangfold i menneskets tidligere erfaringer.

13.1.4 Et dialogisk og flerstemmig perspektiv

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene også er deltakere i en dialog om og med kunst i klasserommet. Ut fra det operasjonaliserte perspektivet har læreren en sentral rolle som kunstformidler der dialogen med elevene er en integrert del av elevenes møte med kunst i klasserommet. Men som oppsummeringen av den empiriske undersøkelsen viser, er det den kunstorienterte dialogen som dominerer, der læreren inntar en ekspertposisjon og eleven ser og lytter til hva læreren forteller om de utvalgte kunstverkene. Innslaget av dialogpedagogikk kan karakteriseres som en reaktualisering av det førmoderne, der læreren tar tak i de felles nasjonale kunnskapsmålene fra fagplanen som sier at elevene skal kunne diskutere, samtale om å vurdere og sammenligne kunst.

Elevenes ytringer kan tolkes som at de opplever dialogpedagogikken som mindre synlig, og at de ønsker å redusere lærerens rolle som kunstformidler. En videreutvikling av fagdidaktikken med utgangspunkt i elevperspektivet peker mot en lærerrolle som i større grad åpner opp for elevdeltakelse. Halvorsen (2001) bruker begrepet *læreren som kulturbygger*, noe som innebærer å legge til rette for dynamiske lærings- og skapelsessituasjoner. Å bruke PowerPoint-presentasjoner forsterker trolig det elevene opplever som en lærerstyrt rolle, fordi PowerPoint som redskap ifølge Kjeldsen (2006) styrer oppmerksomheten mer mot læreren og innholdet enn å invitere eleven inn som deltaker i en dialog.

Elevenes ønske om en mer medskapende rolle i dialog med kunst kan også speiles i betegnelsen det modernes redning der elevenes myndighet, autonomi og selvstendighet står sentralt. Dette er en oppfatning vi finner igjen hos Dale (2006) som vektlegger elevenes kommunikative kompetanse og handlingsdyktighet – en sosiokulturell innfallsvinkel til fagdidaktikken der språket blir et viktig medierende redskap (Säljö, 2002, 2006, 2007; Vygotskij, Lindqvist & Lindsten, 2001). Et klasserom med sterkere vekt på elevenes dialog om kunst kan karakteriseres som et dialogisk klasserom der elevene står i dialogisk relasjon til hverandre og til kunstverket (Bakhtin & Slaattelid, 2005; Dysthe, 1995, 2001). En slik sosiokulturell innfallsvinkel til fagdidaktikken vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid i en kulturell kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, 2006, 2007).

Et klasserom som åpner opp for elevenes medskapende rolle i dialog med kunst, kan også sees i lys av det Dysthe (1995) kaller et flerstemmig klasserom der ulike stemmer står i interaksjon med hverandre, der elevenes stemmer kan møtes

og brytes, og der stemmene sammen kan utvikle innsikt. Det er en bakhtinsk innfallsvinkel der polyfoni (1991a, 1991b, 2003b) er til stede i form av sameksistensen av de mange stemmene og den dialogiske interaksjonen mellom dem. Ifølge Aagre (2003) vil et slikt klasserom bli et rom der meninger brytes, og der uenighet er anerkjent – en pedagogikk som kan leve med det uferdige, uten endelige konklusjoner og entydige oppsummeringer.

13.2 Helt konge, en fagdidaktikk med vekt på praktisk-estetisk virksomhet

Den empiriske undersøkelsen knyttet til elevenes eget skapende arbeid eller den praktisk-estetiske virksomheten viser i grove trekk at det store flertallet av elevene er positive til og fornøyde med innhold og metode i undervisningen. Sett ut fra et elevperspektiv er denne undervisningen «helt konge». Det er en verbal elevytring som forteller om begeistring og glede over en undervisning der eget skapende arbeid i ulike materialer står sentralt. Elevene trives med praktisk-estetisk virksomhet som kjennetegnes av selvstendig arbeid med mulighet for å ta egne valg. Denne konklusjonen harmonerer med forskningsresultatene fra tre større nasjonale undersøkelser der formingsfaget eller kunst og håndverks-faget blir evaluert (Carlsen & Streitlien, 1995; Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2010; Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003).

Utviklingspotensialet for fagdidaktikken ble i første del diskutert med utgangspunkt i de motsetningene som ble synliggjort mellom det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet i elevenes dialog om og med ulike kunstverk. Resultatfremstillingen som omhandler elevenes eget skapende arbeid, viser som sagt at elevene gjennomgående er fornøyde med undervisningen. Datamaterialet inneholder kun få motsetninger mellom den undervisningen som blir gjennomført i klasserommet – det operasjonaliserte perspektivet – og elevenes opplevelse eller vurdering av og ønsker for denne undervisningen – det erfarte perspektivet. (Noen av motsetningene handlet om elevens opplevelse av kunst og temavalg som er diskutert i punkt 13.1.)

Til tross for at den gjennomgående tendensen i resultatene ikke er preget av store motsetninger mellom det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet, finnes det spenningsfelt i møtet mellom det empiriske materialet og teorien eller samfunnets fagdidaktiske diskurs som kan være viktig å løfte frem som et bidrag til videreutvikling av fagdidaktikken. Undervisningspraksisen bygger på en fagplan som vektlegger at tradisjonen med fritt skapende arbeid skal videreføres og utvikles i hovedområdet kunst (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 130). Det frie skapende er et begrep som fører til fagdidaktisk debatt, fordi *fritt skapende*

arbeid i en skolehistorisk kontekst er en pedagogisk idè som bygger på en ekspressiv teori som satte barnets natur og den subjektive skaperkraften i hovedsetet. Denne pedagogikken privatiserte ifølge Løvlie (1990) estetiske erfaring og overså den sosiale og kulturelle konteksten.

Den empiriske undersøkelsen viser at elevenes dialog med kunst som *fri skapende virksomhet* er sammensatt av ulike aspekter som står i relasjon til hverandre:

det individuelle aspektet

det sosiale aspektet

det kulturelle aspektet

Disse tre aspektene er mulige bidrag til å videreutvikle fagdidaktikken (se kapittel 12).

13.2.1 Det individuelle aspektet

Undersøkelsen viser at det individuelle aspektet er en sentral del av det frie skapende arbeidet. Ut fra det operasjonaliserte perspektivet legges det til rette for at alle elevene skal lage egne skisser som senere kan videreføres til skulpturer eller bilder i ulike materialer. Det er en ideutviklingsprosess der divergent tenkning aktiviseres, og der hver enkelt elev produserer et mangfold av skisser som visualiserer elevenes tanker, følelser og ideer, en prosess der elevene ikke leter etter et riktig svar, men de mange og de gode løsninger som kan være utgangspunkt for deres skulpturer eller bilder. Elevene liker denne prosessen som kjennetegnes av iderikdom, fleksibilitet og frihet til å gjøre egne valg. Alle elevene på 8. årstrinn lager hver sin skulptur, mens elevene på 10. årstrinn velger om de vil løse oppgaven individuelt eller sammen med andre elever. Elevene står videre fritt i valget av estetiske virkemidler. Elevene på 10. årstrinn kan også fritt velge materialer, teknikker og redskaper. Disse elevene har dessuten stor frihet i valget av fysiske omgivelser, de kan bruke ulike verksteder og oppsøke miljøer og personer utenfor skolen dersom dette gagnar problemstillingen. Elevene liker selvstendig arbeid med frihet til å ta egne valg når det gjelder teknikk og materialbruk, og sier at de føler seg som profesjonelle når de har mulighet til bevege seg fritt i nærmiljøet. Vi lever i en tidsperiode som ifølge Ziehe (1993, 1999) kjennetegnes av kulturell frisetting og fleksibilitet. Ut fra dette ståstedet blir det individuelle aspektet ved det frie skapende viktig fordi elevene øver seg i divergent tenkning og i det å takle samfunnets frihet og fleksibilitet samtidig som de arbeider målrettet mot det å skape egne produkter i ulike materialer.

Elevene arbeider med det visuelle språket og kommuniserer gjennom skulpturer og bilder. Ut fra det erfarte perspektivet viser undersøkelsen at de fleste produktene (15 av 20 produkt) på 8. årstrinn representerer elevenes tanker og ideer knyttet til formproblematikk. De fleste elevene i undersøkelsen (alle elevene på skole 2 og 5 av 20 elever på skole 1) lager produkter der de ønsker å ytre noe eller formidle et budskap. «Kunst er ganske bra fordi en kan vise følelser gjennom kunst», sier en av elevene på 8. årstrinn og oppsummerer elevenes budskap som har temaer knyttet til følelser som sorg, glede, kjærlighet, ensomhet, stillhet og hull i sjelen. Elevene på 10. årstrinn lager bilder for å ytre noe knyttet til ulike temaer, de har et budskap de vil formidle til andre. De arbeider med samfunnspolitiske, kulturelle og eksistensielle temaer og vil formidle noe om vår fremtid, byen, natur og miljø, rasisme, fremmedgjøring, livsvalg, historie eller noe om det å være ungdom i dag. Disse elevene ser på kunstrådet som en mulighet for å uttrykke tanker, følelser og holdninger. «Kunst speiler det vi ser og føler», hevder en av elevene, og utsagnet kan representere elevenes syn og undervisningspraksisen slik den fremkommer via det operasjonaliserte perspektivet der læreren legger til rette for det individuelle aspektet som en viktig del av det frie skapende arbeidet.

Det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet viser med andre ord at den individuelle siden ved det frie skapende arbeid bygger på en fagdidaktikk som kjennetegnes av fleksibilitet, selvstendighet, frihet, meningsskapning, det visuelle språk, kommunikasjon, deltakelse og handlingsdyktighet – en fagdidaktikk for vårt moderne samfunn sett i lys av det Rasmussen (1998) betegner som det modernes redning. I tråd med dette hevder Dale (2006) at oppdragelse i det moderne samfunn har kommunikasjon som uttrykksform, og at elevene bør trene på handlemåter som gir dem myndighet og handlingsdyktighet innenfor de livsformer eller de språkspill de vokser opp med. Gjennom å skape skulpturer og bilder øves elevene i å være handlingsdyktige i et samfunn der det visuelle språket blir en stadig større del av barn og unges hverdag. Fagdidaktikken kan videreutvikles gjennom en sterkere og mer bevisst vektlegging av utvikling av elevenes visuelle språklige kompetanse i undervisningen og ved at grunnskolen generelt og ungdomstrinnet spesielt får økt timetallet i faget slik at visuell kommunikasjon får den viktige plassen som den bør ha i skolehverdagen sett ut fra rådende samfunnsforhold.

Resultatene viser at elevene kan gi uttrykk for tanker, ideer og følelser gjennom skapende arbeid. Noen vil nok karakterisere dette som en ekspressiv fagdidaktikk som setter barnets natur og den subjektive skaperkraften i sentrum. Men elevene befinner seg ikke i en egen skapende boble, men i et levende klasserom der kommunikasjon og deltakelse står sentralt, og i en dynamisk

samfunnskontekst der samfunnet er i stadig endring. I lys av Rasmussen (1998) kan det subjektive aspektet som vektlegger elevenes tanker, ideer og følelser, innskriveres i det moderne samfunn som transformasjon fordi det er behov for refleksivitet. I dette samfunnet er ikke identitet noe en overtar fra den forrige generasjonen, men, som Dale (2006) sier, det er et prosjekt en selv må virkeliggjøre, eller et samfunn der alt er i endring, der ingen bare blir til eller er, alle må skape seg selv på nytt og på nytt (Penne, 2001)). Med Nordahl (2002) som bakteppe er elevene aktører som selv kan velge, de er ikke kun formbare objekter, de former også seg selv. Det frie skapende der eleven uttrykker tanker, ideer og følelser gjennom det visuelle språket, kan være en viktig brikke i en identitetskonstruksjon i vårt moderne samfunn. Det moderne mennesket må skape sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer (Penne, 2001). Giddens (1997) bruker begrepene refleksiv handlingsovervåking og modernitetens refleksivitet, mens Aagre (2003) bruker begrepet fugleperspektiv for å beskrive at identitet i det moderne innebærer å se seg selv utenfra, betrakte sine egne handlinger, sine egne tanker og sine egne relasjoner. Witkin (1974) karakteriserer den skapende handlingen som en subjektiv-refleksiv handling, en handling som utvikler, modner og skaper orden i følelseslivet – «intelligence of feeling». I klasserommet er ikke dette en privatisert handling, men en prosess som står i en sosial og kulturell kontekst. Den enkelte elev bestemmer selv hva han vil uttrykke, og hvordan han vil uttrykke tanker, ideer og følelser, men han gjør det i relasjon til det kulturelle og det sosiale. Den skapende prosessen og produktene blir en form for iscenesettelse av tanker, ideer, holdninger og følelser i klasserommet gjennom materialisert form med medelever og lærer som publikum. Drotner (2006) sier at estetiske prosesser kan bidra til dannelsen av selvidentitet gjennom det individuelle, det sosiale og det kulturelle. Elevene skaper seg selv gjennom prosessen der de arbeider med bilder og skulpturer. Det virksomhetsteoretiske perspektivet der bildene og skulpturene blir til gjennom en dialektisk prosess mellom individet og omverden, er en parallell (Enerstvedt, 1982; Engeström, 1987, 2007; Engeström, Punamäki-Gitai & Miettinen, 1999; Engeström & Young, 2001; Knutagård, 2003; Leontjev, 2002; Lindfors, 1998, 1999; Postholm, 1999). Denne skapende virksomheten beskriver Lindfors (1998, 1999) som et helhetssystem der de ulike delene står i relasjon til hverandre (se figur 3). Fagdidaktikken kan videreutvikles ved at elevene får oppgaver i hovedområdet kunst som åpner opp for deres muligheter til å gi uttrykk for tanker, ideer, erfaringer og følelser. Oppgavetekstene bør ikke bare handle om form, farge, teknikk, redskaper og materialer, men gripe tak i det potensialet som ligger i kunsten. Ifølge Thavenius (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2004) gir kunsten rom for følelser og stemninger, det personlige og subjektive og for konflikter og dilemmaer. Kunsten åpner opp for viktige og meningsfulle temaer

som angår mennesket i hverdagen. Undervisningen bør gi rom for temaer som tar utgangspunkt i barn og unges kulturbakgrunn og interesser, og samfunnsrelaterte temaer. Kunsten er en tertiærartefakt som kan være med på å utvikle kunnskapene våre, hjelpe oss til å stille eksistensielle spørsmål og åpne opp mye rom for meningsdanning og meningskonstruksjon (Dale, 2006; Hauge, Lund og Vestøl, 2007; Postholm, 1999; Wartofsky, 1979). Høhr & Pedersen (1996) ser på eksistensielle temaer som viktig for innholdet i undervisningen fordi det gir læring og inspirasjon.

Å arbeide med det Giddens (1996, 1997) kaller det moderne selvet som *et refleksivt prosjekt*, bør bli en naturlig del av undervisningen i hovedområdet kunst, noe som innebærer at en viktig del av den bildeskapende prosessen handler om å se seg selv utenfra, betrakte sine egne handlinger, sine egne tanker og sine egne relasjoner. For at faget kunst og håndverk skal bli et fag som bidrar til identitetsutvikling for alle elevene i grunnskolen, bør begrepet identitet bli nedfelt i læreplanen for kunst og håndverk fordi læreplanen i kraft av sin status som forskrift kan tydeliggjøre og beskrive identitetsutvikling som en del av hensikten med opplæringen i faget kunst og håndverk.

13.2.2 Det sosiale aspektet

Resultatene viser at elevenes eget skapende arbeid foregår i en sosial kontekst der elevene er i kontinuerlig dialog med lærer, medelever og samfunn. Dette forskningsresultatet harmonerer med Johanssons (2002) forskning på sløjdvirksomhet i skolen og kan relateres til Dysthe (1995) som bruker begrepet det dialogiske klasserommet for å karakterisere en undervisning som vektlegger interaksjonen mellom lærer og elever og mellom elevene. Resultatene kan også betraktes gjennom baktinske briller der hele den menneskelige eksistens er dialogisk, forholdet mellom jeg og du er avgjørende, det å være betyr å kommunisere og være for den andre (Bachtin 1991b, Bakhtin & Slaattelid, 2005). Dette er en sosiokulturell forståelse på læring som vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001; Säljö, 2002, 2006, 2007; Vygotskij & Cole, 1978). Med Rasmussen (1998) som bakteppe harmonerer dette med en oppfatning av det moderne samfunn som transformasjon, et samfunn med sterkt behov for refleksivitet, der refleksivitet bare kan muliggjøres gjennom kommunikativt samspill med andre.

Det operasjonaliserte perspektivet viser at dialogen med lærer står sentralt gjennom hele prosessen både når det gjelder ideer, skisser, materialer og teknikker. Elevene hevder at denne dialogen er nyttig, at elevene får tro på egne ideer og hjelp til å videreutvikle ideene gjennom samtalen med en profesjonell lærer. Elevene inntar et sosiokulturelt ståsted som kan sees i sammenheng med

Vygotskij (1978) og den proksimale utviklingssonen, der elevene ved støtte fra andre og i aktivt arbeid sammen med andre kan utvikle ideene og seg selv. Det operasjonaliserte perspektivet viser at elevene er i dialog med hverandre underveis i prosessen, og at denne dialogen blir bevisst brukt som pedagogisk verktøy av læreren på skole 2. Elevene gir uttrykk for at det er nyttig å ha samtaler med medelever fordi nye ideer skapes i dialog med andre. Dysthes (1995) forskning underbygger elevens utsagn idet hun hevder at læringspotensialet øker gjennom bevisst dialogisk undervisning. Ut fra dette praktiserer skole 2 en undervisning med bevisst bruk av dialog mellom elevene. Det er avsatt tid til at alle elevene får presentere ideer og skisser for hverandre, lytte og se på andres ideer og diskutere ideer og tanker med hverandre. En eksemplarisk undervisning som kan vise vei for videreutvikling av fagdidaktikken med det mål å øke læringspotensialet.

Resultatene forteller at det å være i en skapende prosess åpner opp for at elevene kan iscenesette tanker, ideer og følelser i klasserommet der de er publikum for hverandre. Elevene bruker estetiske virkemidler og materialer for å uttrykke noe og for å fange oppmerksomheten til ulike betrakere. Elevene har også samtaler med hverandre underveis i prosessen om hva de ønsker å fremstille, og om hvordan de skal klare å få frem sin idè i de materialene de arbeider med. På skole 2 har læreren timeplanfestet dialog om tanker og ideer, der alle elevene presenterer sine skisser og ideer for hverandre, lytter til og kommenterer andres ideer. For noen elever er det å iscenesette seg selv en dobbel prosess fordi de har valgt å bruke foto som metode og tar foto av seg selv mens de går inn i ulike roller som i et teaterstykke, der bildene av kroppen blir en del av det ferdige produktet. Til slutt blir bildene og skulpturene stilt ut i klasserommet eller i foajeen eller i et rom utenfor skolen. Elevene opplever utstillingen som viktig og morsomt fordi bildene og skulpturene kan være et speil for deres tanker, ideer, følelser og ytringer, og fordi de får se egne produkter eller egne ideer, tanker og følelser i relasjon til andres produkter, ideer, tanker og følelser. Å skape bilder og skulpturer er ikke bare en individuell prosess, men en prosess der det sosiale aspektet står sentralt, og der kommunikasjon blir et viktig nøkkelord. Å betrakte klasserommet som et sted der barn og unge kan iscenesette tanker, ideer, følelser og erfaringer gjennom det visuelle språket, kan sammenlignes med hvordan Smidt (2004) beskriver klasserommet som en scene der ytringer kan bæres frem av noe for noen. Denne fagdidaktiske innfallsvinkelen finner vi også hos Bakhtin (2005) som hevder at ytringen alltid har en adressivitet, og at mening oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen. Mening blir skapt av individet i samspill med den som kommuniserer, ny innsikt skapes i samspill mellom den som ytrer, og den som mottar. Dette er i tråd med Dale (2006) som hevder at det er presentasjonen som skaper subjektiviteten, og med Løvlie (1990) som hevder

at estetisk erfaring forstått som selvrealisering er relasjonelt bestemt. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved at alle elever får oppleve at utstilling er en naturlig del av den skapende prosessen, og ved å utnytte det potensialet som ligger i klasserommet som en scene for selvframstilling, deltakelse og kommunikasjon.

Resultatene viser at klasserommet fylles opp av ulike skisser, skulpturer og bilder. Alle elevene på skole 2 og fem av elevene på skole 1 ønsker å ytre noe, formidle et budskap til andre. Klasserommet fylles opp av ulike visuelle stemmer som står i interaksjon med hverandre. Basert på hva Rasmussen sier, kan dette karakteriseres som den postmoderne hengivelse, som ifølge Aure (2005) kjennetegnes av en pluralistisk kunstdidaktikk eller en fagdidaktikk som bygger på det Dysthe (1995) kaller et flerstemmig klasserom. Her kan vi trekke inn Bakhtins (1991a) bruk av begrepet polyfoni som ikke bare er uttrykk for sameksistensen av de mange stemmer, men også den dialogiske interaksjonen mellom dem. I et flerstemmig klasserom kan ulike stemmer møtes, brytes og sammen utvikle ny innsikt (Dysthe, 1995). Fagdidaktikken bygger på ideen om å åpne opp for et flerstemmig klasserom som kan utvikles videre i lys av virksomhetssystemet der flerstemmighet er et av grunnelementene, og der Engeström (2007, 2001) hevder at interne motsetninger i de mange stemmer kan muliggjøre grenseoverskridende læring og utvikling. Et flerstemmig klasserom kan også være en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn, hevder Dysthe (1995), og Arendt (1996) hevder videre at vår felles verden bare eksisterer i et mangfold av perspektiver. En fagdidaktikk som vektlegger det flerstemmige, tar høyde for at vi lever i et flerkulturelt samfunn og utfordrer dagens skole og dannelsesbegrepet. Ifølge Løvlie (2000) kjennetegnes den dannede person i det postmoderne samfunn av at hun evner å leve på grensen der motsetningen mellom enhet og flerhet spiller seg ut. De mange visuelle stemmene som resultatframstillingen synliggjør, fremhever noe av essensen ved kunstområdet. Thavenius (2004) bruker betegnelsen kunstens radikale arv som handler om ytringsfrihet, demokrati og offentlighet, og Borgen (2002) viser vei til en fremtidig fagdidaktikk for elevenes skapende arbeid i hovedområdet kunst når hun sier at kunsten i skolen må få mer preg av å være et demokratiseringsprosjekt. Kunstområdet må handle om noe mer enn utforskning av det visuelle språket som form, farge og rom. For å skape et flerstemmig klasserom og legge til rette for elevenes eget skapende arbeid innenfor kunstområdet som del av et demokratiseringsprosjekt bør oppgavetekstene åpne opp for meningsskaping og mulighet for å ytre seg visuelt. En av elevene på skole 2 sier at undervisningsinnholdet må være noe mer politisk, at det må handle om temaer der de kan bruke tankene og meningene sine. Oppmerksomheten bør også rettes mot det visuelle språket slik at elevene har

kunnskap om hvordan de kan bruke det visuelle språket som meningsbærende element. Resultatfremstillingen viser at elevene på skole 2 har en prosjektrelatert arbeidsmåte som kjennetegnes av oppsøkende virksomhet, og at elevene arbeider med mange ulike samfunnstemaer, for eksempel byutvikling, natur og miljø, rasisme, prostitusjon, fremmedgjøring og fremtiden generelt. Når elevene får mulighet til å møte rådende tanker og ideer i det samfunnet eller den kulturen de lever i, kan de mange ulike elevstemmene og kreativiteten blomstre. Virksomhetssystemet som er utarbeidet av Engeström (1987), kan fungere som et redskap for en fagdidaktikk som ønsker å relatere individuelle handlinger til en sosial og kulturell kontekst.

«Jeg tror vi ungdom har et ønske om å si noe, et ønske om å få noe ut», sa en av elevene. Dette kan tolkes som at eleven etterspør en narrativ fagdidaktikk som handler om meningsskaping. Samtidskunst gir ifølge elevene mulighet for å fortelle noe og åpner opp for et flerstemmig klasserom fordi samtidskunsten utfordrer til divergent tenkning og gir næring til kreativiteten og skaper engasjement med sin nærhet til elevenes egen erfaringsverden. Med bakgrunn i Høhr og Pedersen (1996) er det å skape mening og sammenhenger den mest grunnleggende funksjonen ved det estetiske. Dette underbygger også Bruner (1986, 1990, 1999) som hevder at mening skapes i møte med verden i en narrativ form, nærmere bestemt hevder han at det å bevege seg bort fra hverdagsreferanser og inn i mulighetenes verden er viktig for meningsskaping. Resultatfremstillingen viser at elevene beveger seg fra hverdagserfaringer og inn i mulighetenes verden ved å kombinere fantasi og virkelighet. Dette kommer klart til uttrykk i de prosjektene der elevene har brukt fotomanipulering. Bildene viser tydelig at elevene blander sammen fantasi og virkelighet. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved å åpne opp for det narrative der elevene får bruke fantasien som del av den skapende virksomheten. Elevene påpeker at fagdidaktikken bør videreutvikles med større vekt på et felleskulturelt innhold der elevene får lære om digitale verktøy i skapende og utforskende sammenheng. Dette elevperspektivet kan relateres til Løvlie (2003) som hevder at teknokulturen er møtestedets kultur, og at fagdidaktikken bør ta høyde for å finne nye steder for kommunikasjon.

Den praktisk-estetiske virksomheten i klasserommet kan videreutvikles gjennom en fagdidaktikk der dialogen, det narrative, flerstemmighet, kommunikasjon og deltakelse står sentralt. Skolen trenger mange og ulike rom der elevene kan ytre seg, ikke bare verbalt, men gjennom det visuelle språket i dialog med andre. Dialog med kunst i klasserommet kan være en viktig del av demokratiseringsprosessen i et samfunn der ungdom søker sin identitet.

13.2.3 Det kulturelle aspektet

Resultatfremstillingen av undervisningens innhold og metode ut fra det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet viser at elevene er mottakere av kultur, bearbeider kultur, skaper kultur og kommuniserer med andre gjennom egenproduserte skulpturer og bilder. Det kulturelle aspektet står sentralt gjennom hele den skapende virksomheten og kan relateres til Säljös (2007) definisjon av kultur der han beskriver kultur som en samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverden (se pkt.1.4). Dette er et sosiokulturelt ståsted som bygger på Vygotskijs (1978, 2001) grunnleggende medieringsbegrep, og som også er en hjørnestein i virksomhetsteorien. Den sosiokulturelle definisjonen av kultur vektlegger at kulturen både er materiell og immateriell og det intime samspillet mellom disse. Resultatfremstillingen viser at elevene samspiller både med fysiske og språklige kulturelle redskaper. De kulturelle redskapene i undersøkelsen består av kunst, elevens tanker, ideer og følelser, ulike formingsmaterialer, verktøy, det verbale og det visuelle språket. Elevene gir uttrykk for at de liker å arbeide med både fysiske redskaper og intellektuelle redskaper. Men elevene i undersøkelsen viser også vei til en fagdidaktikk med større vekt på digitale kulturelle hjelpemidler. De kritiserer skolen fordi den ikke makter å følge med i den digitale samfunnsutviklingen. Sett i lys av Løvlie (2003) etterspør elevene en teknokulturell danning. Danningens dynamikk i dagens samfunn finnes i grensesnittet der mennesket og maskinene møtes, ungdom lever i grensesnittet, og de formes som personer samtidig som de former verden. Med utgangspunkt i dagens teknologi og elevens ønsker bør skolen generelt og kunstområdet spesielt tilrettelegge for en undervisning der elevene kan lære om digitale verktøy i skapende sammenhenger.

Definisjonen til Säljö er dessuten med på å gi resultatene mening fordi mennesket her blir fremstilt som et kulturskapende vesen i interaksjon med omverden. I interaksjon med omverden skaper elevene nye ideer og tanker, nye skulpturer og bilder. Elevene blir gjennom den skapende prosessen delaktige i og kjent med den kollektive hukommelsen som er bygd opp i samfunnet gjennom generasjoner. Resultatfremstillingen viser at til tross for at de fleste elevene på skole 1 hevder at skulpturene deres kun bygger på egne tanker og ideer, har de ferdige skulpturene gjenklang av andres visuelle ytringer. Skulpturene og bildene er ikke bare elevenes egne tanker og ideer, men de står i en større kulturell sammenheng. Bakhtin (2005) sier da også at ytringer ikke kan isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenlyd av andres ytringer. Elevenes produkter er slik en del av en større ytringskjede og bærer med seg et ekko av fortid, nåtid og fremtid. Ekkoet av fortid, nåtid og fremtid blir videre av

Pedersen og Köhler (Pedersen, 1999a) beskrevet som den historiske dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og fremtidsdimensjonen. Köhler (1982a) sier at barns bilder på kryss og tvers er gjennomsyret av kulturens bildeverden. Smidt (2004) bruker metaforene resonansrom og ekkorom for å beskrive klasserommet som et rom fylt av ytringer og stemmer fra ulike steder og tidspunkt. Dysthe (1995) beskriver denne flerstemmigheten som stemmer utenfra og fra andre tider som blander seg med elevstemmene. Alle elevene på skole 2 setter sine produkter inn i en kulturell ytringskjede når de henviser til en bestemt kunstner eller kunstretning når de forteller om sitt eget skapende arbeid. Elevene er ikke bare mottakere av kultur, men de er kulturskapere. Elevene er i dialog med ulike ytringer og bidrar til at kultur endres og er i bevegelse. Også på skole 1, som legger stor vekt på det å gi elevene et felleskulturelt innhold ved å avgrense temavalg, avgrense materialvalg og ulike redskaper og avgrense oppgaven til at elevene skal lage skulpturer, ser vi at kultur ikke er noe statisk, men noe som beveger seg ved at nye ideer, tanker og skulpturer fødes. Noen av elevene på skole 1 mener at temavalget burde vært friere for å stimulere ideutviklingsprosessen. Elevene på skole 2 gir uttrykk for at nettopp frihet i valget av temaer, materialer og redskaper gjør dem mer kreative.

Flere av elevene på skole 2 bruker bricolage som teknikk, en teknikk som i kapittel 3 ble beskrevet som en kreativ praksis eller ytringsform som mange ungdommer bruker som del av sin hverdagskultur. Bricollage er en form for collageteknikk der andres tegn og meningsytringer brukes på en ny måte, og som ofte har et samfunnskritisk budskap. Flere av elevene på skole 2 benytter denne teknikken og skaper betydningsforskyvninger ved gjenbruk av andres meningsproduksjon. Andres ytringer, som musikk, tekster og bilder, kombineres med egne foto til nye visuelle ytringer der digital bildebehandling som medierende redskap står sentralt. Bricollage er en teknikk der dialogen mellom fortid, nåtid og fremtid er en del av bildeproduksjonen. Teknikken visualiserer Bakhtins (2005) teori om at ytringene ikke kan isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenklang og gjenlyd fra andres ytringer. Resultatfremstillingen viser at elevene som bruker bricolage, også har et samfunnspolitisk og kritisk budskap. Elevene viser vei til et ungdomskulturelt perspektiv på undervisningen der dialektikken mellom det kulturelle og det individuelle aspektet står sentralt. De viser vei til en fagdidaktikk der elevenes eget skapende arbeid er koblet til samfunnssfæren og blir en møteplass for meningsbryting og meningsskapning. Skolen bør ta bricolage som teknikk seriøst, også av etiske grunner, slik at elevene kan bli bevisstgjort hvordan de bruker andres meninger, og få kunnskap om det å analysere hva slags budskap andres tegn og meninger består av.

Ut fra et elevperspektiv er det å se det skapende arbeid i undervisningen som ledd i en ytringskjede av grunnleggende betydning for å kunne utvikle fagdidaktikken. Flere elever på skole 1 strever med å lage skisser og synes det er vanskelig å komme på en god skulpturidè. Elevene må bli fortrolige med hvordan kunst kan være et utgangspunkt for eller hvordan kunst kan brukes som inspirasjonskilde for egne ideer, og hvordan kunst kan være en hjelp i ideutviklingsfasen både for egen motivasjon og for kreativiteten. Dialog med kunstneriske uttrykk har betydning for elevenes eget skapende arbeid og gir næring til det å skape. De elevene som bevisst bruker kunst som utgangspunkt for eget skapende arbeid, hevder at dialogen med kunst er fruktbart for utvikling av tanker og ideer. Elevene på skole 2 har et bevisst forhold til ulike ytringer fordi de bruker informasjon fra Internett, bøker, kunstbilder, reklamebilder, musikk, intervjuer og andre opplevelser for å videreutvikle eget skapende arbeid. Å få mange inntrykk, opplevelser og informasjon er vesentlig for det å gi uttrykk fordi det skaper en personlig bevissthet (Paulsen, 1987). Dette finner vi også hos Vygotskij (1995) som sier at jo mer et barn har sett, hørt og opplevd, jo større mengde virkelighetslementer barn besitter i sin erfaring, jo mer betydningsfull og produktiv blir fantasien.

Resultatene viser at interaksjonen med omverden i den skapende prosessen også er en sanselig prosess. Det er en prosess hver enkelt elev står i direkte kontakt med den ytre materielle verden. Elevene får erfaring med en opplevelsesorientert fagdidaktikk der de er i direkte dialog med materialene. Elevene lærer å kjenne uttrykksmidlene gjennom å observere, se, føle, berøre og lytte til materialene. Ifølge Ross (1978) oppfatter sansene estetiske og emosjonelle betydninger i de former som omverden presenterer for oss. Säljö (2007) sier at det er i samspillet mellom oss selv og de kulturelle redskapene vår måte å lære på blir formet, og det er der vi får nøkler til deler av vårt samfunns kollektive erfaringer. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved å tilrettelegge for sanselig erfaring som del av den skapende prosessen.

Den opplevelsesorienterte fagdidaktikken er også til stede når elevene opplever at det å spikke handler om estetikk, at de selv er i ferd med å omskape en firkantet anonym form støpt i en melkekartong til en skulptur som blir finere og finere på grunnlag av egenproduserte skisser. Den er også til stede når elevene beskriver sin egen bildeskapende prosess som noe spesielt, noe ekstraordinært og unikt. Det er en kulturell opplevelse som kan åpne opp transformasjon (Løvlie, 1990), for bevegelse, motstand og overskridende forandringer (Østbye, 2007) eller «flow» (Csikszentmihalyi, 1999).

Elevene møter i denne delen av undersøkelsen kunst gjennom en skapende handling, de er i direkte kontakt med materialer, redskaper og estetiske

virkemidler. Det er en slags møtetilstand som involverer hele mennesket: det intellektuelle, det emosjonelle og det psykomotoriske. De lærer om kunst gjennom handling i ulike materialer. Dette kan sees i lys Aure (2005) som bruker betegnelsen relasjonell-pluralistisk for å beskrive en kunstdidaktikk i det postmoderne der perspektivet er rettet mot innhold, det situasjonsbestemte og verkets evne til samspill med betrakteren – en didaktikk der kjennskap til kunst utvikles gjennom en åpen kommunikatív, erkjennelsesmessig og fortolkende praksis. Ifølge Rasmussen (1998) er dette en postmoderne hengivelse.

Samtidig er elevene i en fortolkningsprosess der nye fortellinger skapes i møte med materialer, redskaper og estetiske virkemidler. Resultatene kan også sees på med bakgrunn i Svanes (2004) dynamisk kulturbegrep der endring står sentralt, og der klasserommet blir et åsted for endring. Kultur er ikke noe en person har, men noe som gjør seg gjeldende i det sosiale spillet med andre mennesker. Kultur er vår stadige nytolkning av situasjonen i møte med andre. En nytolkning er en personlig, subjektiv oppfatning av budskapet. Svane hevder at det er en prosess der *jeg* blir til i møte med andre. Dette kan sees i sammenheng med Melby (2003, 2008) som sier at det å forme er en fortolkningsprosess. Kulturstoffet formidles til den som former, ved at stoffet tolkes gjennom den aktive bruken av det. Det å forme er å bidra med noe inn i kulturen, til forståelse av seg selv som menneske og av kultur. Ifølge Säljö (2006) skaper vi mening og betydning ved hjelp av medierende redskaper som vi har tilegnet oss gjennom kulturell erfaring. Kunstverkene åpner opp nye rom for meningsdannelse og kunnskapsproduksjon.

Resultatene viser at dialog med kunst i vårt moderne samfunn er en fri skapende praktisk-estetisk virksomhet som kjennetegnes av tre aspekter: det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Elevene i undersøkelsen er fornøyde med innhold og metode i det skapende arbeidet. De liker en fagdidaktikk som kjennetegnes av praktisk-estetisk virksomhet, der fleksibilitet, selvstendighet, frihet, meningsskaping, det visuelle språk, kommunikasjon, deltakelse, handlingsdyktighet, sanseerfaring, aktivitet, refleksivitet, identitetsskaping, dialog, samspill, flerstemmighet og relasjonell estetikk står sentralt. Men elevene etterspør en mer teknokulturell undervisning der de kan lære mer om digitale hjelpemidler knyttet til skapende visuelt arbeid.

Fagdidaktikken i vårt moderne samfunn kan videreutvikles i møte med teori som integrerer det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet. Avslutningsvis ser vi derfor med et metablikk på elevenes dialog med kunst satt inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv.

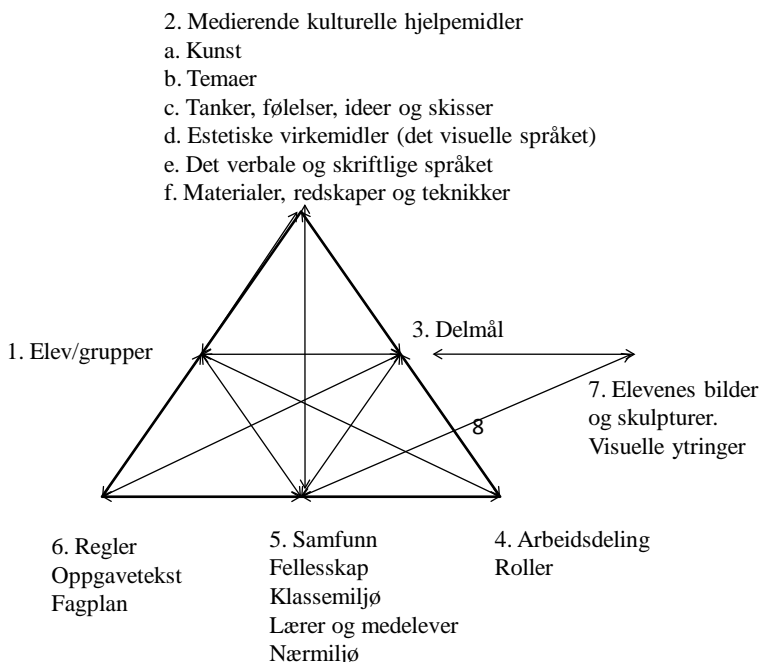
13.3 Et fagdidaktisk metablick på elevenes dialog med kunst satt inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv

Elevenes dialog med kunst i klasserommet er en sosial praksis eller virksomhet som finner sted i et moderne samfunn som kjennetegnes av raske sosiale, kulturelle og samfunnsmessige endringer. I et slikt samfunn har skolen behov for en dynamisk, utviklingsrettet og refleksjonsorientert fagdidaktikk. Virksomhetssystemet (Engeström, 1987, 1999, 2000, 2007) kan videreutvikles til en fagdidaktisk modell som kan bli et godt redskap for utvikling av og refleksjon over undervisning. Det kan bli et dynamisk redskap som kan være med på å utfordre og videreutvikle fagdidaktikken knyttet til ungdoms dialog med kunst i klasserommet, og kan være et fagdidaktisk redskap for faget kunst og håndverk generelt. Virksomhetssystemet har et iboende potensial til å bli et redskap som ikke bare konserverer praksis, men som kan utfordre praksisen i klasserommet i takt med de endringene som skjer i samfunnet. Virksomhetssystemet åpner opp for en prosess der læreren kan synliggjøre og reflektere over hvordan elevene opplever dialogen med kunst i en skapende virksomhet, fra møter med kunstverk og frem til egenproduserte produkter. Systemet kan bli et fagdidaktisk redskap som kan løfte frem elevperspektivet på undervisningens innhold og metode, og som gjør det mulig å legge til rette for fagdidaktisk utvikling av praksisen i klasserommet.

Det skapende og handlende mennesket står sentralt i virksomhetssystemet, rammeverket kan visualisere den skapende virksomheten som foregår i klasserommet, og kan gi et forenklet grafisk bilde av elevenes dialog med kunst.

Elevenes dialog med kunst kan betraktes med et virksomhetsteoretisk blick eller diskuteres i tilknytning til virksomhetssystemet fordi dialogen synliggjør både det individuelle, det sosiale og det kulturelle aspektet ved den skapende virksomheten som foregår i klasserommet. Teorien setter den individuelle handling eller elevenes frie skapende virksomhet inn i et helhetsperspektiv, i en sammenheng med de sosiale og kulturelle faktorene i klasserommet.

Elevenes dialog med kunst kan inndeles i ulike faser som kan visualiseres ved hjelp av ulike rammeverk. Lag på lag med ulike rammeverk utgjør totalt sett den skapende virksomheten eller elevenes dialog med kunst i klasserommet. De ulike rammeverkene inngår i en hermeneutisk spiral der det stadig foregår en veksling mellom deler og helhet. Et virksomhetssystem kan representere enkeltelever eller være et bilde av klassen som helhet. Ulike rammeverk kan også beskrive ulike elever i den hensikt å løfte frem relasjoner mellom elevene i læringsprosessen.



Figur 27: Fagdidaktisk rammeverk for elevenes dialog med kunst.

Modellen i figur 27 viser en skjematisk fremstilling av elevenes dialog med kunst satt inn i et virksomhetssystem der elevene henter inspirasjon fra kunsthistorien som «[...] danner utgangspunkt og referanse for elevenes fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 112). Modellen bygger på og er her i denne avhandlingen blitt videreutviklet utfra Engeströms modell (1987, s. 78; 2001, s. 135) som ble presentert i avhandlingens teoridel, figur 7. I denne avhandlingen er modellen til Engeström videreutviklet fra å være en grunnleggende modell for all menneskelig aktivitet til å bli et fagdidaktisk rammeverk for den virksomhet som skjer når elevene er i dialog med kunst i klasserommet.

Dette virksomhetssystemet (figur 27) viser hvordan ulike faktorer påvirker det som skjer i klasserommet under gjennomføringen av et undervisningsopplegg der skapende arbeid står sentralt. Rammeverkets ulike trekanten med ulike faktorer er knyttet sammen i et relasjonsforhold der helheten utgjør et rammeverk for elevens dialog med kunst. Dersom noen av faktorene endres, vil dette få betydning for hele systemet. De doble pilene viser at det er et dialektisk, dialogisk og dynamisk samspill mellom de ulike faktorene. Relasjonene mellom punktene går begge veier.

Modellen er laget med utgangspunkt i resultatfremstillingen og visualiserer at elevenes dialog med kunst i klasserommet er en sammensatt prosess der

begrepet dialog går som en rød tråd gjennom hele prosessen. Det foregår en dialog mellom de ulike faktorene i systemet. Elevene er i dialog med kunstverk, i dialog med ulike temaer (eksistensielle, samfunnspolitiske og kulturelle), i dialog med egne tanker, ideer, følelser og skisser, i dialog med det visuelle, verbale og skriftlige språket, i dialog med materialer, redskaper og teknikker, i dialog med lærer, medelever og andre personer utenfor klasserommet, i dialog med oppgaveteksten og i dialog med egne og medelevers bilder og skulpturer. Dialogen mellom faktorene er en rød tråd som binder virksomhetssystemet sammen. En synliggjøring av dialogen mellom faktorene kan være med på å videreutvikle fagdidaktikken.

Et utvalg av ulike trekanter og linjer i figuren vil bli beskrevet hver for seg i den hensikt å fremstille og åpne opp for en dypere forståelse av virksomhetssystemet som fagdidaktisk rammeverk for elevenes dialog med kunst. I realiteten utgjør de ulike trekanter og linjer en helhet som griper inn i hverandre. Teksten og den grafiske figuren er laget med utgangspunkt i et metablikk på elevenes dialog med kunst ut fra dette forskningsprosjektet, men kan også relateres til dialog med kunst i klasserommet generelt. Linje 8 og de doble piler mellom punkt 3 og punkt 7 er nye sammenlignet med Engestrøms opprinnelige modell. Linjene markerer dialektikken mellom produkt og samfunnet og mellom produkt og individ. Teksten beskriver elevenes dialog med kunst eller elevenes frie skapende arbeid i et virksomhetsteoretisk perspektiv og antyder utviklingsmuligheter for fagdidaktikken i dialogen mellom ulike faktorer som relateres til forskningsprosjektet.

Trekanten (1, 2, 3), eller handlingstrekanten, viser at elevene tar i bruk medierende kulturelle artefakter i dialog med kunst. Ulike faser av elevenes dialog med kunst domineres av ulike medierende kulturelle hjelpemidler. De medierende kulturelle hjelpemidlene (a. kunst, b. tema, c. tanker, følelser, ideer og skisser, d. estetiske virkemidler, det visuelle språket, e. det verbale og skriftlige språket og f. materialer, redskaper og teknikker) danner ulike rammeverk som til sammen utgjør elevenes dialog med kunst. Dialog med kunst i klasserommet er en hermeneutisk prosess der det foregår en stadig veksling mellom deler og helhet. Utgangspunktet for dialogen med kunst er det overbyggende temaet eller den problemstillingen som den enkelte elev eller gruppe arbeider med. Sentralt i handlingstrekanten står de kulturelle artefaktene som er bindeleddet mellom individet og omverden, mellom den indre og ytre verden. Eleven er et handlende subjekt som bruker ulike redskaper for å nå sitt mål. De kulturelle artefaktene endrer karakter i ulike faser av prosessen, redskapene kan være av fysisk eller språklig karakter. «Å gi form til opplevelser og utvikle produkter» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 111) er en prosess der

elevene møter ulike typer artefakter: primære, sekundære og tertiære artefakter. De kulturelle redskapene vil også variere fra elev til elev dersom oppgaven åpner opp for valg av ulike kunstverk, redskaper, materialer og estetiske virkemidler for å fremstille et produkt, for å ytre seg visuelt eller gi uttrykk for tanker og følelser gjennom skapende arbeid. De enkelte fasene kan også ha ulike kompetansemål (punkt 3). I en prosess har opplevelse av kunstverk andre delmål enn for eksempel den fasen der eleven arbeider med ideer til et produkt. Til sammen utgjør fasene en helhet der resultatet er ulike kompetansemål (punkt 3) og et eller flere produkter (punkt 7).

Videreutviklingspotensialet for fagdidaktikken ligger i dialogen mellom eleven, de kulturelle hjelpemidler og delmålene i ulike faser av den skapende prosessen. Virksomhetssystemet åpner opp for en prosess der læreren synliggjør og reflekterer over hvordan elevene opplever dialogen med ulike kulturelle hjelpemidler, som kunstverk, tanker, ideer, følelser, materialer, redskaper, teknikker og det visuelle språket. Spenningsfelt i denne dialogen kan være et utgangspunkt for refleksjon rundt fagdidaktiske problemstillinger og for videreutvikling av fagdidaktikken.

Sentrale spørsmål for videreutvikling av fagdidaktikken kan være: Hva slags kunst ønsker elevene å møte? Hvordan ønsker elevene å møte kunst i skolen? Hva slags tanker, ideer og følelser ønsker elevene å uttrykke? Hvordan tilrettelegge for ideutviklingsprosessen? Hva fremmer eller hemmer elevenes ideutviklingsprosess? Hvordan opplever elevene møtet med materialer, redskaper og teknikker? Hva slags materialer, redskaper og teknikker er viktig for eleven å kunne noe om i et moderne samfunn? Hvordan bruker elevene det visuelle språket, og har de tilstrekkelig kunnskap om estetiske virkemidler for å uttrykke seg og kommunisere slik de ønsker å kommunisere?

Trekanten (1, 6, 3) viser at regler i klassen, oppgaveteksten, semesterplanen, fagplanen og ulike stortingsmeldinger legger rammer for den enkelte elevs gjøremål, for undervisningsmål og dermed for dialogen med kunst. Fagplanen er en forskrift og setter med sine kompetansemål opp kriterier for hvordan læreren utformer oppgavetekster i faget. Oppgaveteksten kan hemme eller fremme elevenes kreativitet. Elevene kan få i oppgave å reprodusere en eksisterende kulturgjenstand, eller oppgaveteksten kan åpne opp for selvstendig skapende tenkning der eleven kan skape produkter ut fra egne ideer. Oppgaveteksten kan åpne opp for eller lukke igjen for eleven som aktør, for eleven som et skapende og handlende individ. Den kan legge til rette for divergent og/eller konvergent tenkning, og den kan muliggjøre vandringer inn i lekens, fantasiens og undringens verden. Den kan åpne opp for eksistensielle og samtidsorienterte temaer og/eller avgrense kunstområdet til å handle om form, farge, materialer og teknikk.

Oppgaveteksten kan gjøre klasserommet til et sted for flerstemmighet der elevenes visuelle ytringer ønskes velkommen som en del av klassemiljøet. Å se på utforming av oppgaveteksten og dialogen mellom oppgavetekst og elev er viktig for å kunne videreutvikle kunstområdet. Dialogen mellom oppgavetekst og elev får betydning for hva slags produkter elevene lager, og hva slags innhold vi ønsker at undervisningen i kunstområdet skal ha.

Av *trekanten (1, 3, 5)* fremgår det at det er relasjoner mellom eleven, det sosiale fellesskapet, målet og resultatet. Trekanten visualiserer resultatfremstillingen som viser at det sosiale samværet og dialogen med elever, læreren, foresatte og andre er en sentral del av den skapende prosessen. Eleven ytrer seg i dialog med andres ytringer. Denne trekanten kan vi se med bakhtinske briller (2005), der mening skapes i samspill mellom den som ytrer seg, og den som mottar. Våre ytringer kan ikke sees isolert fra andres ytringer og løsrevet fra tid og rom. Det er responsen, tilbakemeldingen, fra mottakeren som er det aktiverende prinsippet. Mottakeren kommer budskapet i møte med en aller annen form for reaksjon, og det er dette møtet som skaper mening og forståelse. Mening blir konstruert som en ideologisk bro mellom dialogpartnere. Linjen mellom 1 og 5 utgjør denne broen i det jeg vil betegne som den bakhtinske dialogtrekanten. Når vi tar til orde, er talen vår en del av en kjede av talekommunikasjon, den er full av andres ord. Produktet bærer med seg spor av andres stemmer, men også elevens egen stemme. Mennesket er både mottaker av kultur og bearbeider/skaper av kultur, og det kommuniserer gjennom nye produkter. Ingen ytring, ingen handling er mulig uten den andre. Klasserommet blir et sted der ytringer kan møtes og brytes, og der elevenes skapende arbeid til sammen kan utvikle ny innsikt.

Trekanten viser den sterke bevegende kraften i kulturbegrepet, elevene er med på å skape kultur. Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kunnskapene og ferdighetene ikke noe kommer innenfra individet, men de er blitt utviklet i samfunnet og mellom mennesker. Vi er ikke bare faste personligheter, men vi forandres i relasjon til hverandre. Klassen kan betraktes som et praksisfellesskap, og den enkelte elev er et vesen som hele tiden blir til i sosiale praksiser både som person og som et handlende subjekt. Den blir et praksisfellesskap med samtale, diskusjon og refleksjon om kunst og kultur og der visuelle og verbale/skriftlige ytringer står sentralt og vil påvirke individet og produktene. Sosial interaksjon er det sentrale elementet i læring og kunnskapsutvikling, og det er gjennom kommunikasjon med andre i vår egen utviklingszone at vi blir delaktige i samfunnets kollektive erfaringer.

Linje 8 forsterker og markerer at de visuelle ytringene, bildene og skulpturene som elevene har laget, ikke er statiske produkter, men visuelle ytringer som

stadig er i bevegelse. Bildene og skulpturene er visuelle ytringer som står i dialog med samfunnet og fellesskapet. Kommunikasjon er en dialogisk prosess både for den som skaper, og den som mottar en ytring. Den visuelle ytringen inngår i en større helhet som forholder seg til nåtid, fortid og fremtid. Bakhtin (2005) sier at ytringen har en adressivitet, den er rettet til noen og blir dermed et ledd i en fremtidig ytringskjede. (Linje 8 er ikke tegnet inn i Engeströms opprinnelige modell.)

Videreutvikling av fagdidaktikken kan skje ved bevisst å tilrettelegge for dialog med lærer, medelever og samfunnet og tilrettelegge for utstillingsvirksomhet der elevene kan ha dialog med andre gjennom egenproduserte produkter der mottakeren kan komme budskapet i møte med en aller annen form for reaksjon.

Trekanten (3,5,4) viser at målsettingen for og resultatet av det skapende arbeidet påvirkes av den valgte arbeidsformen: individuelt arbeid eller gruppearbeid. Hvordan elevene inndeles, har betydning for hvilken målsetting arbeidet kan ha, og målet har betydning for hvordan elevene fordeler arbeidet seg imellom. Avgjørende for om målet nås, er at alle som er involvert i virksomheten, tar ansvar for oppgaven de skal utføre i arbeidsfellesskapet. Dessuten har samfunnet, fellesskapet, klassemiljøet og hjemmemiljøet rundt elevene betydning for måloppnåelsen og det konkrete resultatet. Fellesskapet/samfunnet og arbeidsdelingen legger både premisser og eventuelle begrensninger for virksomheten.

Trekanten (1,2,5) viser at de medierende kulturgjenstandene står i et gjensidig påvirkningsforhold med fellesskap/samfunn. Klassemiljøet, skolemiljøet og nærmiljøet har betydning for hvordan eleven tar i bruk de kulturelle redskapene. Det overordnede temaet og elevens problemstillinger utformes ut fra de interessene og det miljøet elevene er en del av. Klassemiljøet vil gjennomsyre de prosessene som skjer i klasserommet. Økonomien til skolen kan være avgjørende for hvilke materialer og redskaper som er tilgjengelig for elevene, om skolen har ressurser til å dra på kunstutstillinger, galleri- og verkstedbesøk og invitere kunstnere til skolen. Nærmiljøet har betydning for hvordan læreren tar i bruk ulike medierende kulturgjenstander. Gåavstand til museer, gallerier og kunst og kultur i lokalmiljøet kan medføre at originalkunst blir et sentralt medierende kulturelt redskap i ulike faser av den skapende prosessen. Skolens generelle innstilling til estetiske fag vil også influere hvilke medierende kulturgjenstander som er aktuelle. En skoleledelse som tar det skapende mennesket i læreplanens generelle del seriøst, vil tilrettelegge for kunstmøter og skapende virksomhet både i og utenfor skolen. Kunst i nærmiljøet, besøk i ulike museer, gallerier og verksteder og møte med original kunst og kunstnere på skolen er en faktor som kan påvirke individet i en skapende prosess. Nærmiljøet

som opplevelseskilde og informasjonskilde kan sette sitt preg på den skapende prosessen. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved at elevene får relasjonelle møter med kunst.

Samfunnet generelt vil influere på de medierende kulturgjenstandene. Barn og unge er en del av den kulturen de vokser opp i, og det visuelle språket til ungdom blir påvirket av den bildekulturen som omgir dem. Ungdoms visuelle uttrykk er tidsavhengige, kulturavhengige og miljøavhengige. Ungdom i dagens vestlige samfunn er storforbrukere av bilder via tv, Internett, sosiale medier, dataspill, dvd og PlayStation. Barn og unge bruker kamera på mobilen til å kommunisere gjennom bilder og dokumentere hverdagshendelser. På fritiden arbeider mange med digitale bilder. Ungdom får ikke bare erfaringer fra et oversiktlig nærmiljø, men de lever i en globalisert verden der den digitale kommunikasjonsteknologien spiller en stor rolle i hverdagen. Mediebildet og kommunikasjonsteknologien former ungdoms erfaringer, forestillinger og språk. Språket som et kulturelt bindeledd mellom den indre og ytre verden er influert av den kulturen et barn vokser opp i. I en sosiokulturell forståelsesramme står den skapende prosessen og elevens visuelle uttrykk alltid i dialog med det kulturelle og sosiale aspektet. Fagdidaktikken må speiles i og videreutvikles i relasjon til det samfunnet elevene er en del av. Undervisningen må ta høyde for at elevene lever i en bildeverden der teknologiske får større og større betydning. Fagdidaktikken kan videreutvikles gjennom å legge mer vekt på det visuelle språket, gripe tak i elevenes multimodale erfaring og gi elevene kunnskaper som er knyttet til digital informasjonsteknologi.

Utdanningsbakgrunnen til læreren vil også påvirke undervisningens medierende kulturredskaper. Det er selvsagt viktig at skolen har kvalifiserte lærere for å kunne videreutvikle kunstoffet. Godt kvalifiserte lærere sitter inne med en kunnskap om faget, en kunnskap om den skapende prosess og om elevenes erfaringsverden som kan ha positiv innvirkning på innhold og metode i undervisningen. Fagdidaktikken kan videreutvikles ved at de enkelte kommunene ser verdien av faget kunst og håndverk i vårt samfunn, gir økonomiske ressurser til faglig oppdatering av lærere, og ved at skoleledelsen ved den enkelte skole ansetter lærere med utdanning innen faget kunst og håndverk.

Produktet (punkt 7), elevenes visuelle ytringer i form av skulpturer og bilder, er hovedmålet for elevenes dialog med kunst i klasserommet. De visuelle ytringene er en materialisert form for tenkning og språk. Eleven bygger sine ideer, erfaringer, tanker og/eller følelser inn i bilder, skulpturer eller andre former for visuelle ytringer i hovedområdet kunst. Men dette er ikke bare en individuell prosess, produktet står i dialog med alle faktorene i virksamhetssystemet (elev,

medierende kulturelle redskaper, mål, arbeidsdeling/roller, samfunn/fellesskap og regler/oppgavetekst). Det visuelle språket som elevene har valgt å bruke, er et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Det visuelle språket kan fungere som et bindeledd mellom det kulturelle, det sosiale og det individuelle. Språket er bindeleddet mellom det vi kan kalle det ytre (kommunikasjon) og det indre (tenkning). Språket gir muligheter til å bygge opp visuelle narrative fortellinger. Elevene overtar fortellinger fra kunsthistorien, fra den digitale verden og fra samfunnet generelt og bygger nye fortellinger gjennom å skape egne bilder. Det skapende arbeidet står i en historisk kontekst med mulighet for det Engeström (1987, 1999, 2000, 2007) kaller fornyende og ekspansiv funksjon.

Virksomhetssystemet kan brukes til å beskrive elevenes skapende eller praktiske virksomhet og som rammeverk for planlegging av undervisning. Men utviklingspotensialet for fagdidaktikken ligger, slik jeg ser det, i virksomhetssystemet som et rammeverk for refleksjon over undervisning. Videreutviklingspotensialet for fagdidaktikken ligger i dialogen mellom de ulike faktorene. Mellom ulike faktorer kan det oppstå spenningsforhold som gjennom refleksjon kan føre til endringer og utvikling av praksis. Ved å løfte frem elevenes stemmer, deres erfaringer, meninger og opplevelser i dialog med kunst i dialog med de ulike faktorene i virksomhetssystemet, kan en synliggjøre fagdidaktiske spenningsfelt i undervisningen som kan være med på å videreutvikle fagdidaktikken.

Min mening er at virksomhetssystemet kan være en overordnet teori for skapende arbeid i hele faget kunst og håndverk, et overgripende fagdidaktisk rammeverk (se figur 27) for bild/bildkonst og sløjdfaget satt inn i en nordisk utdanningskontekst.

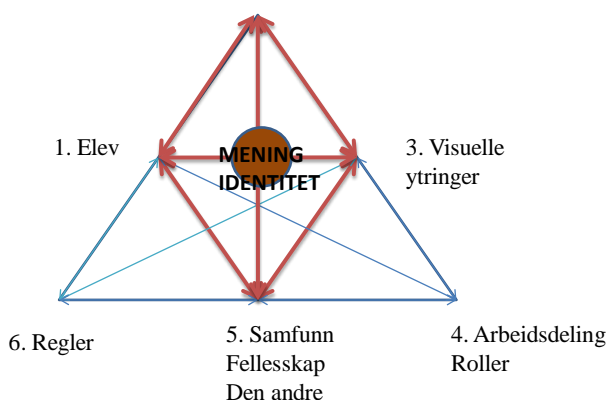
13.3.1 Virksomhetssystemet i en mer refleksiv skole

Flere samfunnsanalytikere og skoleforskere beskriver, som tidligere vist, det moderne samfunn som et refleksivt samfunn (se kapittel 2), et samfunn som kjennetegnes av tvangen til å ta avgjørelser, individualisering og pluralisering mot en bakgrunn av usikkerhet og uvissheter. Det moderne mennesket settes fri fra en rekke normer, verdier og tradisjoner, noe som innebærer økte orienteringsproblemer og kaos, men også frihet og økt fleksibilitet. Det moderne selvet er ifølge Giddens (1997) et refleksivt prosjekt der enhver stadig må ta stilling til hvem en skal være, hva en skal gjøre, og hvordan en skal handle. Sentralt i selvets refleksive prosjekt står meningssøking og meningsskaping i en sosial kontekst (Aagre, 2003). Ifølge Penne (2001) er identitet det nye nøkkelordet som erstatter begrepet dannelse i det senmoderne samfunn. Dale

(2006) sier at identitet blir et prosjekt, et bilde man en vil skissere, og en fremtid en vil virkeliggjøre.

Resultatene fra undersøkelsen viser at dialog med kunst nettopp er en skapende estetisk virksomhetsprosess der elevene kan arbeide med refleksivitet og identitet. Det er en prosess der kommunikasjon, meningskaping og meningssøking står sentralt, og som kan visualiseres ved hjelp av virksomhetssystemet.

2. Medierende redskaper, fysiske og intellektuelle



Figur 28: Det dialogiske prinsipp som meningskaping og identitetsskaping.

Modellen i figur 28 er i avhandlingen blitt videreutviklet ut fra modellen i figur 27. Modellen (figur 28) viser at meningskaping og identitetsskaping i et virksomhetsteoretisk perspektiv er en dialektisk prosess mellom ulike faktorer, mellom elev, medierende kulturelle redskaper, samfunnet / fellesskapet / den andre og elevenes produkter / visuelle ytringer. I møtetpunktet mellom disse faktorene, i selve virksomheten, produseres eller skapes mening av elevene gjennom en dynamisk prosess som bygger på det dialogiske prinsipp. I dette møtetpunktet kan elevene utvikle sin identitet, et møtetpunkt som muliggjør grenseoverskridende læring.

Figur 28 viser at tradisjonsstrømmen ikke er brutt i denne prosessen, de kulturelle hjelpemidlene står sentralt i elevenes dialog med kunst. Säljö (2006) sier at elevene er kulturskapende vesener som ved hjelp av kulturelle ressurser forstår og handler i verden. Elevene blir delaktige i og gjør seg kjent med den kollektive hukommelsen som er bygd opp i samfunnet gjennom generasjoner. Dialog med kunst i klasserommet er en prosess som ikke konserverer kultur, men en prosess som åpner opp for at elevene kan skape nye produkter i møte med kunstverk fra fortid og nåtid. Virksomhetssystemet synliggjør klasserommet

og ungdoms møte med kunst som et åsted for endringer der identitet ikke er en gitt fast størrelse, men noe som er i bevegelse, en endringsprosess som elevene er med på å skape.

Elevene må ta stilling til hva de skal uttrykke, hvem de skal være, hva de skal gjøre, og hvordan de skal handle. Produktet representerer elevenes tanker, ideer og følelser. Gjennom den skapende virksomheten og gjennom utstilling av produktet i klasserommet har elevene mulighet til å se seg selv utenfra, betrakte sine egne handlinger, sin egen tekning og sine egne relasjoner. Det virksomhetsteoretiske perspektivet kan sidestilles med det Løvlie (1990) kaller en transformativ teori. I transformativ teori hevdes det at den estetiske erfaring skapes i selve erfaringsprosessen, der det ikke er noen kjerne som venter på sin utfoldelse, det som finnes, er det som blir til under handlingens gang. Eleven skapes i selve erfarings situasjonene mellom eleven og de medierende kulturelle redskaper, mellom eleven og fellesskapet / samfunnet / den andre, mellom eleven og den visuelle ytringen. Modellen (figur 28) viser til en helhetlig virksomhet der både det produktive, det reseptive og det kommunikative er en del av en prosess som kjennetegnes av dialogen mellom det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet.

Resultatfremstillingen kan settes i lys av Dale (2006) som hevder at det er behov for en kunnskapsskole med estetisk oppdragelse i det refleksive moderne samfunn, en oppdragelse forbundet med kreativ selv fremstilling, utfoldelse og forandring. Drotner (2006) argumenterer for at det estetiske feltet er blitt mer nødvendig i et mangetydig og motsetningsfylt samfunn, fordi vi skaper oss selv gjennom estetisk praksis. Eller som en av elevene skriver: «Kunsten speiler det vi ser og føler, det vi opplever, og det vi selv gjennomgår. Kunsten er alt det vi gjør, det vi sier og ytrer. Kunsten er nå.» Dialog med kunst åpner med andre ord muligheten for å eksperimentere med, reflektere over og kommunisere med seg selv, hverandre og omverden.

En av konsekvensene av en refleksiv skole er ifølge Aagre (2003) at skolen i nært samarbeid med elevene arbeider faglig for å finne spennende møtepunkter mellom det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle. Virksomhetssystemet kan være et redskap i skolens faglige arbeid mot det å finne spennende møtepunkter mellom individ og samfunn, mellom det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle (Aagre, 2003), mellom elevenes «har-» og «er i»-kultur (Halvorsen, 2001, 2004), mellom elevenes erfaringsverden og undervisningsstoffet (Dewey, 1996a) eller mot en fagdidaktikk som bygger på kategorial dannelse (Klafki, 1959). En virksomhetsteoretisk fagdidaktikk har åpne rom for elevenes hverdagsestetikk eller den hverdagskultur unge selv

skaper gjennom estetisk produksjon, symbolsk kreativitet eller bricolage. Det er en fagdidaktikk som tar høyde for elevens erfaringer i en multimodal hverdag.

Å finne møtepunkter mellom individ og samfunn handler om å være en samtidsbevisst skole som lytter til elevenes ytringer, der meningsbrytinger er anerkjent, og som ser på det å løfte frem elevperspektivet som en ressurs for videreutvikling av skolen. Dialogen eller spenningsforholdet mellom ulike faktorer gjør virksomhetssystemet til et dynamisk og spennende fagdidaktisk redskap som kan utfordre og videreutvikle praksisen i klasserommet i et refleksivt moderne samfunn. Mellom ulike faktorer kan det oppstå et spenningsforhold som gjennom refleksjon kan føre til endringer og utvikling av praksis. Virksomhetssystemet kan være et fagdidaktisk redskap for å utvikle fagdidaktikken videre med utgangspunkt i det som er skolens hovedsak, «nemlig barnet» (Bjørneboe & Bjerke, 1976, s. 69).

Del VI: Tilbakeblikk og fremtidsperspektiv

14.0 Etterord

I etterordet tar jeg et tilbakeblikk på prosjektet *Eleven som aktør i dialog med kunst* og setter forskningsprosjektet inn i et fremtidsperspektiv. Innledningsvis reflekteres det over hva som er eller kan være avhandlingens forskningsbidrag. Deretter blir undersøkelsen sett på med et kritisk blikk, og videre settes det spørsmålsteget ved undersøkelsens generaliserbarhet. Til slutt blir det presentert noen tanker om forskning på fenomenet dialog med kunst i et fremtidsperspektiv.

14.1 Forskningsbidrag

Avhandlingen blir innledningsvis satt inn i et overordnet perspektiv der elevene blir betraktet som aktører i dialog med kunst. Dette perspektivet får følger for forskningsarbeidet og medfører at blikket i undersøkelsen rettes mot elevene som deltakere i forskningsprosjektet. Ungdom blir først og fremst betraktet som kompetente bidragsytere eller meningsbærende aktører til forskning som handler om undervisning i skolen. Elevene blir sett på som kompetente informanter og er en primær kunnskapskilde til forskning som handler om deres liv knyttet til fenomenet dialog med kunst i skolen. I interaksjonen mellom forsker og elevene konstrueres kunnskap om dialog med kunst i klasserommet. Forskningsprosjektets elevperspektiv anser jeg som avhandlingens viktigste bidrag til forskningsfeltet fordi kunnskap om elevenes meninger og holdninger til faget kunst og håndverk er lite synliggjort i forskningssammenheng, og fordi disse kunnskapene kan være med å videreutvikle fagdidaktikken. Elevenes ytringer eller meninger om undervisningen kan være et bidrag til en diskurs om fagdidaktiske problemstillinger knyttet til undervisningsinnhold og metode i faget kunst og håndverk.

Avhandlingen kan også bidra teoretisk til videreutvikling av en fagdidaktikk der elevperspektivet og skapende virksomhet står sentralt. Virksomhetssystemet til Engeström (1987, s. 78) er i denne avhandlingen videreutviklet fra å være en grunnleggende modell for all menneskelig aktivitet til et fagdidaktisk rammeverk for den virksomhet som skjer når elevene er i dialog med kunst i klasserommet. Virksomhetssystemet kan brukes til å beskrive elevenes skapende eller praktiske virksomhet fra møte med kunstverk frem til egenproduserte

produkter og kan være et rammeverk for planlegging av undervisning. Utviklingspotensialet for fagdidaktikken ligger i å betrakte virksomhetssystemet som et rammeverk for refleksjon over undervisning. Ved å løfte frem elevenes stemmer, deres erfaringer, meninger og opplevelser i dialog mellom ulike faktorer i virksomhetssystemet kan en synliggjøre fagdidaktiske spenningsfelt i undervisningen som i sin tur kan være med på å videreutvikle fagdidaktikken. Virksomhetssystemet blir i denne avhandlingen utviklet til en teori for skapende arbeid i hele faget kunst og håndverk og kan være et overordnet fagdidaktisk rammeverk for bild/bildkonst og sløjdfaget satt inn i et nordisk utdanningsperspektiv.

Et hovedfunn i undersøkelsen er at elevene i faget kunst og håndverk ikke går på kunstutstillinger og galleribesøk, men må nøye seg med å ha dialog med kunstverk via PowerPoint i klasserommet. Resultatene viser at elevene har et ønske om et mer relasjonsorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og elevene er en viktig faktor for å få kjennskap og kunnskap om kunst. Elevene ønsker at undervisningen ikke bare foregår på skolen, men i samfunnet der de kan være i direkte interaksjon med kunst. Resultatene viser videre at elevene ønsker en mer tolkningsorientert, dialogisk, aktiv, opplevelsesorientert, flerstemmig, narrativ og sanselig undervisning og et mer ungdomskulturelt perspektiv på deres møter med kunst. Disse resultatene stemmer overens med hva Aure (2011) fant i sitt forskningsprosjekt som tok utgangspunkt i visning av visuell kunst til ungdom, presentert i kunstgallerier og kunstmuseer. Resultatene fra undersøkelsen i denne avhandlingen utfordrer oss til og kan bidra til en fagdidaktisk nyorientering når det gjelder ungdoms møter med kunstverk i skolen.

Et viktig funn i andre del av undersøkelsen, elevenes eget skapende arbeid, er elevenes ønsker om større vekt på et undervisningsinnhold der de får lære om digitale verktøy. Elevene kritiserer skolen fordi den ikke makter å følge med i den digitale samfunnsutviklingen. Dette kan settes inn i et større undervisningsperspektiv og relateres til nyere forskning fra Norges universitets rapport, *Digital tilstand i høyere utdanning*, (2011) der halvparten av lærerstudentene mener at utdanningen ikke bidrar til å øke deres digitale kompetanse. Resultatene av undersøkelsen kan derfor være et bidrag til utvikling av fagdidaktikken slik at utdanning fra grunnskole til lærerutdanning tilrettelegger for en undervisning der elevene og studenter kan lære om digitale verktøy i skapende sammenhenger.

Dessuten strever flere elever i skissefasen, noe som kan ha mange ulike årsaker. I undersøkelsen *Kunst og håndverk i L97* (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003, s. 145) fremstilles det å tegne som det området i faget elevene

oftest henviser til når de skal beskrive noe som er vanskelig med faget. I denne avhandlingen viser undersøkelsen at det kan være en sammenheng mellom de elevene som strever med skisser eller ideer, og hvordan disse elevene sier at de forholder seg til dialogen med kunstverk. De sier at de ikke bruker kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for sine skulpturer. For disse elevene forblir kunstopplevelsen og kunstinformasjon et felleskulturelt innhold som de ikke bevisst bruker videre i den skapende prosessen. Det utfordres til en undervisning som i sterkere grad bevisstgjør elevene på hvordan kunst og ulike temaer kan brukes som utgangspunkt eller inspirasjon for eget skapende arbeid. Undersøkelsen viser også at planlagt dialogisk undervisning der det er avsatt tid til at alle elevene får presentere ideer og skisser for hverandre, lytte og se på andres ideer og diskutere ideer og tanker med hverandre, øker læringspotensialet og medfører at nye ideer skapes. Forskningsresultatene kan være et bidrag til en fagdidaktikk som utnytter det potensialet for læring som ligger i dialogen mellom elevene i klasserommet.

Undersøkelsen fra elevenes *frie skapende arbeid* viser i store trekk at elevene liker undervisningsinnholdet og de ulike undervisningsmetodene som er brukt i praktisk estetisk virksomhet. Tre nasjonale undersøkelser bekrefter dette funnet: *Elev- og lærerperspektivet på formingsfaget* (Carlsen & Streitlien, 1995), *Kunst og håndverk i L97* (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003) og *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning* (Espedal, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2010). Det interessante med undersøkelsen i denne avhandlingen er derfor ikke at elevene liker undervisningen, men hva dette frie skapende arbeidet består av.

Elevene liker en undervisning som kjennetegnes av praktisk-estetisk virksomhet, der fleksibilitet, selvstendighet, frihet, meningsskaping, det visuelle språk, kommunikasjon, deltakelse, handlingsdyktighet, sanseerfaring, aktivitet, refleksivitet, identitetsskaping, dialog, samspill, flerstemmighet og relasjonell estetikk står sentralt. Funnene kan bidra til en forståelse av at praktisk estetisk arbeid i skolen er en viktig brikke i vårt moderne samfunn fordi elevene får trening i å være handlingsdyktige ved å kommunisere visuelt og verbalt gjennom deltakelse i et fellesskap. Gjennom den skapende prosessen får elevene trening å takle frihet og fleksibilitet samtidig som elevene blir delaktige i vår kulturarv gjennom møte med kunst, materialer, teknikk, håndverk og det visuelle språket. Undersøkelsen viser at det frie skapende arbeid består av tre ulike likeverdige aspekter som står i relasjon til hverandre: det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Disse funnene og avhandlingens virksomhetsteoretiske perspektiv kan gi et bidrag til diskursen om kreativitetsbegrepet i dagens samfunn. Avhandlingen fremhever det individuelle, det kulturelle og det sosiale som er tre likeverdige

aspekter ved det frie skapende arbeid eller praktisk estetisk skapende arbeid i vår samtid.

Undersøkelsen viser at de fleste elevene ønsker å fortelle noe og formidle et budskap til andre gjennom sine skulpturer og bilder. De velger å arbeide med ulike temaer som personlige følelser, eksistensielle problemstillinger, kulturelle opplevelser og samfunnspolitikk. Funnene i undersøkelsen kan være et bidrag til en fremtidig fagdidaktikk der kunstmrådet ikke bare handler om estetiske virkemidler, materialer og teknikker, men om yringsfrihet og demokratisering, eller som en elev sa: «tema der vi kan bruke tankene og meningene våre». I denne sammenheng fremhever elevene samtidskunsten som tema for undervisningen fordi det «gir mulighet for oss å fortelle noe».

Klasserommet fremstår som et flerstemmig rom der ulike skulpturformer og visuelle ytringer blir iscenesatt, der elevenes produkter bærer med seg et ekko av andres visuelle ytringer fra ulike tider og ulike tidspunkter. Undersøkelsen viser at andres ytringer, som musikk, skriftlige tekster og bilder, blir en del av elevenes eget skapende arbeid. Funnene i undersøkelsen bør bidra til et søkelys på etikk i vårt multimodale samfunn, slik at elevene kan bli bevisstgjort hvordan de bruker andres meninger, og få kunnskap om det å analysere hva slags budskap andres tegn og meninger består av.

Undersøkelsen viser at dialog med kunst er en skapende estetisk virksomhetsprosess der elevene kan arbeide med refleksivitet og identitet. Det frie skapende der elevene uttrykker tanker, ideer og følelser gjennom det visuelle språket, kan være en viktig brikke i en identitetskonstruksjon i vårt moderne samfunn. I møtet mellom resultatene fra den empiriske undersøkelsen og virksomhetssystemet utarbeides en grafisk modell som viser at meningsskaping og identitetsskaping er en dialektisk prosess mellom ulike faktorer: mellom elev, medierende kulturelle redskaper, samfunnet / fellesskapet / den andre og elevenes produkter / visuelle ytringer. I møtet mellom disse faktorene, i selve virksomheten, produseres eller skapes mening av elevene gjennom en dynamisk prosess som bygger på det dialogiske prinsipp. I dette møtet kan elevene utvikle sin identitet, et møtepunkt som muliggjør grenseoverskridende læring. Avhandlingen kan være et bidrag til en teori som anskueliggjør identitetsutvikling og meningsskaping som sentralt ved den virksomheten som foregår i kunst- og håndverksundervisningen (og i bild/konst- og sløjdundervisningen). Forskningsresultatet oppfordrer om en revisjon av den norske læreplanen i kunst og håndverk ved å innskrive begrepet identitet i formålet ved faget fordi læreplanen i kraft av sin status som forskrift kan tydeliggjøre og beskrive identitetsutvikling som en del av hensikten med opplæringen i faget kunst og håndverk.

14.2 Med et kritisk blikk på undersøkelsen

Problemområdet for undersøkelsen er omfattende fordi det favner om både undervisningsinnhold og metode når det gjelder fenomenet dialog med kunst i klasserommet. Fenomenet dialog med kunst i klasserommet er en sammensatt prosess som handler om dialog med kunstverk, skisser, ideer, tanker, følelser, ulike temaer, estetiske virkemidler, materialer, redskaper, teknikker, det sosiale og elevenes dialog med egne skulpturer og bilder. Det er en prosess som handler om både kunstsepsjon, refleksjon, elevenes skapende virksomhet i ulike materialer og kommunikasjon. Her ligger avhandlingens svakhet og styrke. Problemområdet kunne vært mer avgrenset, for eksempel til innhold eller metode. Fenomenet dialog med kunst i klasserommet er en sammensatt prosess som kan deles opp i mindre enheter som kunne vært utgangspunkt for mange ulike problemstillinger til mange avhandlinger. En avgrensning kunne medført mer oppmerksomhet rettet mot ett enkelt fenomen og et dypere dykk ned i relevante teorier for å belyse dette. Til grunn for problemstillingen ligger en forståelse av elevenes dialog med kunst som en helhetlig og dynamisk prosess fra møte med kunstverk, via skapende arbeid i ulike materialer frem til et ferdig produkt. Hverdagen i klasserommet for elevene er sammensatt og kompleks og består av ulike prosesser som griper inn i hverandre, og som til sammen utgjør dialogen med kunst. Læreren som planlegger og gjennomfører undervisning, må forholde seg til en sammensatt prosess med vekt på både innhold og metode. Styrken i et vidt problemområde ligger i at undersøkelsen griper tak i et fenomen som utforsker handlinger og opplevelser av handlinger i klasserommet i sin autentiske form. En problemstilling som favner vidt om innhold og metode i dialog med kunst i klasserommet, kan være med på å generere kunnskap om fagdidaktikk knyttet til den prosessen som elevene opplever i hverdagen, og den prosessen lærerne må forholde seg til ved planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Teorien i avhandlingen som omhandler fagdidaktiske tendenser i det moderne, kan fremstå som fragmentert. Teorigrunnlag er konstruert i møte med det empiriske materialet og avspeiler at undersøkelsen er utført i en tidsperiode med ulike forståelser av moderniteten som kjennetegnes av pluralitet, og som rokker ved forestillingen om enhet og harmoni. Rasmussen (1998) deler, som vi har sett, det moderne inn i fire ulike oppfatninger: reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon. Dette kan åpne opp for en spennende fagdidaktikk som ikke bare betraktes ut fra et allerede bestemt teorigrunnlag, men som åpner opp for en fagdidaktikk som kan hente impulser fra ulike retninger for å møte det moderne samfunn. Virksomhetssystemet som fagdidaktisk rammeverk gir rom for ulike

fagdidaktiske tendenser og løfter frem elevperspektivet og dialog med kunst som en skapende prosess i spennet mellom det individuelle, det kulturelle og det sosiale.

I undersøkelsen deltar elever fra 8. og 10. årstrinn. Utvalget av forskningsenheter utgjør dermed et utvalg som kan være representativt for undervisningen på ungdomsskoletrinnet både når det gjelder alder og undervisningsopplegg. Hensikten med studien var å løfte frem elevenes erfaringer med dialog med kunst på ungdomsskoletrinnet. Intervjuet med elevene står sentralt i undersøkelsen, som har til hensikt å synliggjøre elevenes opplevelse og forståelse av innhold og metode i undervisningen. Sett ut fra dette perspektivet kunne undersøkelsen vært avgrenset til et utvalg som kun besto av elever fra 10. årstrinn, fordi disse elevene har lang erfaring fra faget kunst og håndverk og kan se tilbake på ulike dialoger med kunst gjennom hele ungdomsskoletrinnet. Erfaring fra intervjuene tilsier at der er en forskjell mellom intervjuene med elever som er 13 år og 15 år. Elevene på 15 år har lettere for å reflektere over undervisningens metode og innhold, elevene virker tryggere på egne meninger og på meg som forsker og samtalepartner. Dersom undersøkelsen var avgrenset til 10. årstrinn, kunne dette fått betydning for resultatene av undersøkelsen. Dette kommer tydeligst frem dersom vi ser nærmere på resultatfremstillingen av elevenes eget skapende arbeid. Det operasjonaliserte og det erfarte perspektivet synliggjør en undervisningspraksis og elevenes erfaringer med dialog med kunst på 8. årstrinn som i sterkere grad enn på 10. årstrinn er knyttet til et felleskulturelt innhold og en metode der elevene skal lære noe spesifikt om håndverk og teknikk – en metode der det håndverksmessige står sentralt, og som viser at det skapende arbeid er en sanselig prosess. Elevene på 8. årstrinn har også en mer leken holdning i dialog med materialene, og elevene som skaper skulpturer for å uttrykke noe, er opptatt av følelser. Disse dimensjonene hadde kanskje ikke kommet så klart frem dersom undersøkelsen var begrenset til 10. årstrinn.

Datamaterialet som er samlet inn, er sammensatt av dokumenter, planer, intervjuer, foto, observasjonsnotater, prosessbøker og foto av elevenes produkter. Elevenes produkter har fått en mindre rolle enn tiltenkt i startfasen av undersøkelsen. Produktene kunne blitt analysert med henblikk på undervisningens innhold, for eksempel gjennom en semiotisk analyse. Fuglestad (1997) definerer semiotikken som en teori om mening og meningsskapning, om hvordan mening oppstår og blir utvekslet med andre. Nordstrøm (1983) definerer semiotikken som vitenskapen om tegn, deres egenskap og funksjoner. Semiotisk teori handler ifølge Fuglestad (1997) om hvordan dette uttrykket eller tegnet får et meningsinnhold og blir til mentale forestillinger, og på hvilken måte

disse mentale forestillingene blir kommunisert til andre. Mest nærliggende i dette prosjektet hadde vært å analysere produktene ved hjelp av virksomhetssystemet som rammeverk ut fra et individuelt, kulturelt og et sosialt perspektiv. Produktene blir ikke gjort til gjenstand for analyse i denne avhandlingen fordi hovedvekten er lagt på *elevenes opplevelse av undervisningens innhold og metode*. Intervjuet utgjør det sentrale datamaterialet som i tråd med Kvale (2007) har som hensikt å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av det beskrevne fenomen. Elevenes produkter har en viktig rolle i intervjuene når elevene forteller om sine erfaringer med undervisningens innhold og metode. Produktene har også en sentral rolle igjennom observasjonen fordi produktene blir til underveis i prosessen.

Dersom prosessbøkene skulle hatt en større rolle i undersøkelsen, måtte elevene fått i oppgave å reflektere over undervisningens innhold og metode. Slik de fleste prosessbøkene fremstår, er innhold kun knyttet til den individuelle eller gruppens kronologiske prosess. De inneholder stort sett en fortelling om hvilke materialer og estetiske virkemidler de bruker for å skape sine skulpturer og bilder. Jeg har bevisst ikke påvirket innholdet i prosessbøkene fordi min hensikt var å studere dialog med kunst i sin autentiske kontekst. Prosessbøkene er en del av denne konteksten.

Det kan også settes spørsmålstejn ved om det egentlig var nødvendig med observasjon som metode for å få mulige svar på en problemstilling som handler om hvordan elevenes erfaringer fra undervisningen kan være med å videreutvikle fagdidaktikken. Jeg anser observasjon som en styrke for undersøkelsen fordi jeg som forsker fikk være sammen med elevene i deres dialog med kunst. Jeg fikk en dypere forståelse for elevperspektivet og kulturens egenart, en mulighet til å synliggjøre fenomenet dialog med kunst i skolen ut fra sin naturlige kontekst. Jeg støtter meg til Grønmo (2004, s. 56) som sier at det å kombinere ulike metodologier og datakilder for å undersøke det samme fenomenet er med å utvide og gi en mer komplett forståelse av det fenomenet som det forskes på. Min deltakelse som forsker i klasserommet gjorde at jeg ble kjent med elevene og deres skapende prosess, noe som ga elevene trygghet i intervjusituasjonen og meg som forsker ideer til ulike spørsmål.

Resultatfremstillingen med sine ulike dimensjoner og kategorier er omfattende. Fordelen med fremstillingen er at leseren kan få en nærhet til datamaterialet og får innsyn i forskerprosessen. Ulempen kan være at leseren går seg vill i ulike dimensjoner og kategorier. Hvert tema eller dialog innledes derfor med et kategoriseringskart som har som mål å være en hjelp for leseren gjennom resultatfremstillingen. Kartene gir i stikkordsform en oversikt over de funnene

som er gjort i den empiriske undersøkelsen. Stikkordene viser til hvilke erfaringer elevene har med undervisningen (det erfarte perspektivet) og hvordan dialog med kunst i klasserommet operasjonaliseres (det operasjonaliserte perspektivet) med tanke på undervisningens innhold og metode. Hver dialog blir oppsummert og hvert hovedtema avrundet med et fugleperspektiv over resultatene for å hjelpe leseren til å forstå og få en oversikt. En resultatfremstilling kan selvsagt gjøres på mange ulike måter. Denne resultatfremstillingen kunne kanskje blitt tydeligere dersom elevperspektivet var enda mer vektlagt. Resultatene kunne blitt fremstilt i en kombinasjon av en narrativ form (det operasjonaliserte perspektivet) og kategorisering (det erfarte perspektivet).

Det gjenstår å prøve ut virksomhetssystemet som analyseredskap for forskning på skapende prosesser. En konkret videreutvikling av dette prosjektet kan være å velge ut elevportretter og analysere innsamlet datamateriale med utgangspunkt i alle faktorene (også produktene) i rammeverket. Resultatfremstillingen kunne bestått av spenningsfelt i møte mellom de enkelte faktorene. Sentrale funn ved undersøkelsen hadde i et slikt perspektiv blitt utgangspunkt for resultatfremstillingen.

14.3 Undersøkelsens generaliserbarhet

Et viktig spørsmål i tilknytning til undersøkelsen er hvorvidt funn fra kun to skoler er generaliserbare i andre sammenhenger. Kvale (2007, s. 160–161) skiller mellom et positivistisk, et humanistisk og et postmoderne syn på søken etter den universelle kunnskap. Innenfor positivistisk samfunnsforskning er målet å finne lover som kan generaliseres og gjøres universelle, mens et humanistisk syn beskriver hver enkel situasjon som unik, og hvert fenomen har sin indre struktur og logikk. Postmodernistisk forskning vektlegger kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Som sagt i kapittel 4 søker ikke dette forskningsprosjektet absolutt sikker kunnskap, men forsvarlig kunnskap som må sees i forhold til den skolekontekst elevene befinner seg i, og i forhold til den fagdidaktiske debatt som foregår i samfunnet. Dette forskningsprosjektet ligger dermed mellom det Kvale (2007) beskriver som det humanistiske syn, og den postmoderne forskning. Denne avhandlingen inntar en posisjon som åpner opp for aktørperspektivet i spennet mellom det individuelle, det sosiale og det kulturelle. Det er en posisjon med rom for det mangfoldige, flertydige, relasjonelle og kontekstuelle.

Ifølge Denscombe (2009) hviler muligheten for generalisering på om studien ligner andre tilsvarende studier. Målet for denne avhandlingen har ikke vært å

finne sikker generaliserbar viten, men å utvikle perspektiver på det fenomenet som studeres. Denscombe (2009) hevder at det er opp til leseren å avgjøre om funnene i en undersøkelse har overføringsverdi. Ifølge Thagaard (2010, s. 209) kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse. Personer med erfaring fra de fenomener som studeres, som kan kjenne seg igjen i de tolkninger som studeres, har mulighet til å avgjøre om funnene har overføringsverdi. Dersom forskeren eller leseren skal avgjøre overføringsverdien, hevder Thagaard (2010) også at overførbarhet må knyttes til spesielle trekk ved utvalget. Ut fra dette ståstedet er der en mulighet for å generalisere til lignende kontekster på ungdomsskoletrinnet der elever er i dialog med kunst, eller der praktisk estetisk virksomhet står sentralt. Ut fra dette perspektivet blir det opp til leseren å avgjøre om funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde andre kontekster der elever er i dialog med kunst i klasserommet eller arbeider med praktisk-estetisk virksomhet innen områdene bilde, design, arkitektur, visuell kommunikasjon eller slöjd.

14.4 Et fremtidsperspektiv på forskning

Avhandlingens komplekse problemområde inviterer til videre forskning på elevenes dialog med kunst knyttet til resepsjon, produksjon, refleksjon og kommunikasjon. Det kunne også vært interessant å forske på undervisningens innhold og metode sett ut fra et lærerperspektiv. Utfordringene er mange i et forskningslandskap som er lite utforsket. Aktørperspektivet går som en rød tråd gjennom denne avhandlingen, jeg velger derfor å ta utgangspunkt i resultatfremstillingen og stiller meg spørsmål om hva som kan være interessant forskning ut fra et elevperspektiv.

Deler av resultatfremstillingen viser at elevene har ønsker om endring i undervisningen, dette viser seg spesielt med tanke på dialog med kunstverk og bruk av digitale hjelpemidler. Kvale (2007, s. 163) hevder med utgangspunkt i Gergen (1992) at et av potensialene i postmoderne forskning ligger i det å beskrive konstruksjonen av nye verdener. Utfordringen i forskning ligger ikke i å si det som er, men å si det slik det kan bli. Forskningen blir en måte å forandre kulturen på. Virksomhetssystemet som rammeverk for forskning har som tidligere sagt et potensial i seg til å fortelle noe om det som kan bli. Dersom virksomhetssystemet som teoretisk rammeverk for innsamling av data og analyse skal kunne muliggjøre det å forandre kulturen, bør det settes inn i en metodisk aksjonsforskningskontekst. Systemet egner seg godt for forskende partnerskap, der forsker og forskende praktikere samarbeider målrettet om utviklings- og læringsspørsmål. Det forskende partnerskap kan være mellom

forsker og lærere eller et forskende partnerskap der studenter fra universitetet blir en del av det forskende partnerskapet som er rettet inn mot praksisfeltet i grunnskolen.

Elevene på 10. årstrinn fremhever samtidskunst som et tema de liker svært godt fordi det åpner opp for en undervisning som er narrativ, flerstemmig og samtidsorientert, og som gjør dem kreative og muliggjør divergent tenkning. Et fremtidig forskningsprosjekt kan være å undersøke nærmere hvilken betydning samtidskunst som tema kan ha for den enkelte og for elevene som deltakere i et refleksivt samfunn.

Elevene har ønske om et mer ungdomskulturelt perspektiv på dialog med kunst. Dette utfordrer til fremtidig forskning med søkelys på problemstillinger som: Hva betyr ungdomskultur i dag med henblikk på estetisk produksjon? Hva er det som påvirker ungdoms symbolske kreativitet? Hvordan og hvorfor kan symbolsk kreativitet være viktig for fagdidaktikken i kunst og håndverk? Hva kan elevene fortelle om verdiene i ungdomskulturen og dens bidrag til samtidskulturen? Hvordan er forholdet mellom kulturbruk og elevenes egne skapende produkter? Hvilken betydning har det estetiske for ungdom i dagens samfunn? Hvordan kan kultur skapt av unge brukes som en positiv ressurs i undervisningen?

«Kunst speiler det vi ser og føler», sier en av elevene, noe som kan tolkes som at faget er en brikke i elevens identitetsdanning. Resultatene viser at dialog med kunst er en skapende estetisk virksomhetsprosess der meningsskaping og identitetsskaping står sentralt. Læreplanen for kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006) er uklar med tanke på fagets rolle som identitetsutvikler. Begrepet identitet er ikke nevnt i denne planen. Det utfordres derfor til videre forskning på hvordan og hvorfor elevenes praktisk-estetiske virksomhet er en forutsetning for elevenes identitetskonstruksjon i det refleksive moderne.

Elevene ønsker å ytre noe som handler om følelser og samfunnspolitiske temaer. Ut fra dette elevperspektivet kan et fremtidig forskningsprosjekt handle om hvordan klasserommet i faget kunst og håndverk kan bli et rom for ytringer, et rom for å iscenesette egne tanker og følelser og en del av et demokratiseringsprosjekt.

Elevene hevder at skolen ikke makter å følge med i den digitale utviklingen, noe som står i kontrast til Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) som krever at elevene tilegner seg grunnleggende digitale ferdigheter i alle fag. Her trengs en kartlegging av tilgjengelig utstyr og av lærernes kompetanse i hele utdanningssystemet fra grunnskole til lærerutdanning. Dessuten kunne det vært

interessant å forske på hvilken innflytelse multimodale tekster har på elevenes prosesser og produkter i kunst og håndverks-undervisningen.

Denne undersøkelsen viser at elevene møter kunst via PowerPoint. Dette utfordrer til en større nasjonal undersøkelse om elevers møte med kunst i skolen.

Elevene på skole 2 får erfaring med en metode der læreren bevisst bruker og timeplanlegger dialogen mellom elevene for å øke læringspotensialet. Undersøkelsen og min tidligere erfaring som lærer tilsier at dialog står sentralt i det frie skapende arbeidet. Men jeg tror dialogen mellom medelever er lite brukt som bevisst pedagogisk hjelpemiddel. Dette utfordrer til fremtidig forskning på hvordan dialogen mellom medelever kan øke læringspotensialet i faget kunst og håndverksfaget.

Elevene liker å være i dialog med kunst der de arbeider med praktisk-estetiske problemstillinger som innebærer at det individuelle, det kulturelle og det sosiale aspektet smelter sammen til en enhet gjennom virksomheten. Det utfordres til videre forskning på hva kunstmrådet og faget kunst og håndverk generelt kan bidra med inn i det refleksive moderne.

Kunst er å gjøre noe eller å lage noe ut ifra tankene. Det er viktig med kunst, det er viktig å få tankene ut, en kan lage noe ut ifra de tankene en har, og gjennom kunst kan en oppfylle tankene på en måte.

Elev 13 år

English summary

Introduction, objectives and issues of the thesis

The title of the thesis is ‘The student as a participant in the dialogue with art’. In this thesis, the concept of art is related to primary and lower secondary schools, and the dialogue of young people with art in the subject of arts and crafts, more specifically the main field of art. According to the curriculum, inspiration from art history should form the starting point for students’ imagination and own creative work in various materials (Norwegian Directorate for Education and Training, 2006, p 129). The thesis turns the focus onto the students’ process from start to finish, from their first encounter with visual pieces of art to their own creative work in various two and three dimensional materials. The thesis’s subject didactic problem area of the practical, creative activities of students links the study to research into Educational Sloyd²².

The thesis begins by examining an overall perspective, in which students are regarded as participants in the dialogue with art. Students are seen as qualified informants and are a primary source of knowledge for research that investigates how their lives relate to the phenomenon of dialogue with art at school. The interaction between researcher and students builds our knowledge about dialogue with art in the classroom

The general objective of the thesis is to contribute to the development of subject didactics in art and crafts, based on students’ experiences of the content and method of teaching in the dialogue with art at the lower secondary level. The general issue of the thesis is:

22 This thesis was prepared at the Pedagogic Faculty at the Åbo Akademi University in Finland, under the major heading of ‘Educational Sloyd’, and is thus set in a Scandinavian context. The subject designation ‘Sloyd’ (Handicraft) is not currently part of the curriculum in the Norwegian primary and lower secondary schools system. Norway is the only country in Scandinavia which has combined the traditional subjects of drawing, needlecraft and ‘sløyd’, which existed at the end of the 19th century, into a single subject. In Sweden we find the subjects ‘bild’ (painting) and ‘slöjd’ (handicraft), in Denmark ‘billedkunst’ (visual art), ‘håndarbejde’ (needlecraft) and ‘sløjd’ (handicraft), and in Finland ‘bildkonst’ (visual art), ‘teknisk slöjd’ (technical handicraft) and ‘textilslöjd’ (textile handicraft). In this summary, the term Sloyd is used as a collective term for the school subjects ‘teknisk slöjd’ (technical handicraft) and ‘textilslöjd/håndarbejd’ (textile handicraft/needlecraft) as we encounter them in modern Scandinavian educational and research contexts.

- *How can students' experiences of their dialogue with art on encountering trends in subject didactics during art and crafts education at lower secondary level, be part of the continuing development of subject didactics?*

The issue, which examines how subject didactics can be developed, is discussed in the conclusion of the thesis, when the results of the empirical study are reflected in the theory taken from the theoretical discussion presented earlier in the thesis.

Theoretical perspective

This part of the thesis is divided into two main sections. By way of an introduction to the understanding of the phenomenon of dialogue with art at school, the first section focuses on the many positive expectations and consequences that can be contributed by art towards the development of the individual, school and society. It then turns the focus onto the position of art in the formal curricula of the last 150 years. Work that is freely creative has a key place in the main field of art in modern schools, where freely creative is an important subject didactic concept that will be significant to the content and method of the teaching. The concept is discussed in this thesis, based on the fact that we live in a reflexive modern society, in which the construction of identity is key. It concludes that freely creative work in a modern school context must be put into individual, cultural and social contexts. Various up to date texts are then brought into dialogue with four different interpretations of the modern (the re-actualisation of the pre-modern, the deliverance of the modern, the postmodern devotion and the modern as an emergent order) as they appear in Rasmussen (1998).

The second main part covers an activity theoretical perspective on dialogue with art at school. Based on various theoreticians (Lindfors, 1991; Pedersen, 1999) it argues in favour of an activity theoretical perspective as a common subject didactic conceptual framework, and for the concept to be used by the entire discipline of art and crafts, Sloyd, art and graphic art. As a researcher, I hold an activity theoretical perspective on students' dialogue with art in the classroom that is based on Engeström's activity system (1987, p 7; 2001, p 135). The individual aspect, the cultural aspect and the social aspect are central elements of the activity system, and these form the nucleus of my interpretation of dialogue with art in the classroom. The creative and active person is essential for the activity system, and the framework can therefore be a simplified graphic image of the creative process or a simplified image of students' dialogue with art. The system can be seen as a possible instrument by which to develop the subject

didactics. Based on the activity system and selected aspects of Bakhtin's texts (1991a, 2003a, 2003b, 2005), this thesis discusses the dialogic classroom, aesthetic staging, the relational encounter with the students' products, multi-voiced encounters with art, creative work as a link in the chain of expression, and relational aesthetics. Seen from a dialectal activity theoretical viewpoint, it poses the question as to what the field of art should contain when the focus is on different dialectical education theories (Dewey, 1938, 1996a; Klafki, 1959; Halvorsen 1996, 2001, 2004, 2008, Mellin-Olsen, 1989). Based on youth research (Willis, 1990; Aagre, 2003; Drotner, 2003; Ridderstrøm, 2005) which shows that young people are active creators of culture, it argues that youth culture should become a resource and an integrated part of the field of art and crafts.

The study's issues and choice of methodology

The study looks at young people's dialogue with art at school from two perspectives: an experienced perspective and an operationalised perspective. The empirical study thereby contains two central issues:

1. *In the dialogue with art at the lower secondary level, what are students' experiences with the content and method of education in the subject of art and crafts?*
2. *How is the dialogue with art operationalised in the classroom, with an emphasis on the educational content and method?*

The first issue is about identifying students' experiences of educational content and method, while the second issue is about identifying the practice that takes place in the classroom when students are in dialogue with art.

In relation to Gudmundsdottir's texts (1992, 1998), this study is characterised as qualitative research into education. Case studies are used as the principal strategy. One case study is a study of a *fixed system* (one occurrence, one activity, one individual, one institution or one social unit), a system that is limited to time and place. (Moen, Nilssen & Postholm, 2005; Postholm, 1999, 2005; Yin, 2007). The study consists of two case studies at two different lower secondary schools, limited in terms of time, place and occurrence.

Dalen (2004) claims that within the field of qualitative research, there is no true reality or universal laws. The quest for absolute, certain knowledge is replaced by a desire for defensible knowledge claims (Kvale, 2007, p 167). This research project is not seeking true knowledge, but defensible knowledge claims that must be seen in relation to the context experienced by students at school, and society's subject didactic debate.

Dalen (2004, p 103) integrates the concept of reliability into the discussion of validity, because she feels that qualitative studies cannot impose the same reliability requirements as quantitative research, where reliability means that it must be possible for other researchers accurately to verify the method of collection and analysis. This thesis is based on Dalen (2004), who claims that the validity debate must discuss the researcher's role, research method, data, interpretation and analytical approach. In this thesis, the validity debate is an integrated part of the methodology section, linked to the selection of units, observations, interviews and the analytical method.

Gudmundsdottir (1998) describes education as a text on three different levels: the primary text (textbooks, curricula, written exercises, various teaching materials), secondary texts (the social text that is created by education) and tertiary texts (the experiences gained by students and teachers after they have experienced the primary and secondary texts). In this project, the primary texts form some of the background material necessary for understanding the context and analysing students' experiences and teaching practice in the classroom. Participatory observation was used as the collection strategy for collecting the secondary text. The secondary text is regarded as a framework for identifying the student perspective and gaining an understanding of the context. The observation notes are formed of written descriptions and photographs. Interviews with students form the central data collection strategy for the study of which experiences students gain from dialogue with art at school (the tertiary text). In view of Gudmundsdottir (1998), the study is an interpretation of secondary and tertiary educational texts.

The fundamental part of the analysis is descriptive, where I as a researcher try to put my own subjective theories aside and allow the data to speak for itself. The analysis section develops categories for the students' experiences within dialogue with art, with the aim of bringing the student perspective to the forefront. Each main part concludes with results presented in what I call a birds' eye perspective, in which the student perspective is constructed on the basis of the empirical study, and is then put into dialogue with theory.

The research work adheres to fundamental research ethical requirements such as: voluntary, informed consent, anonymisation, confidentiality, the duty of non-disclosure and other Norwegian Social Science Data Services guidelines.

Students in dialogue with art - presentation of results

Part A: Art as a starting point

From a birds' eye perspective, the first part of the presentation of results may be characterised by tensions or differences between the operationalised perspective and the experienced perspective, in terms of both content and method. From an operationalised perspective, the cultural content of the study is about pieces of art, cultural history, artists, materials, techniques, tools and aesthetic effects. The students at both schools receive indirect experience with and perceptions of art through a PowerPoint presentation. From an operationalised perspective, the method consists of an art-oriented dialogue in which the student is the recipient of art, and a perception-oriented dialogue in which the student is a participant in dialogue about and with art. It is the art-oriented dialogue that dominates, in which the teacher takes the position of expert, and the student watches and listens to what the teacher is saying about cultural heritage or about the selected pieces of art.

The students' experiences that are presented in this study may be interpreted as suggesting that students would like to see educational changes, both in terms of content and method. Based on the students' experiences, four perspectives are constructed that could be the starting point for a discussion about the development of subject didactics with regard to young people's encounters with art in the classroom. a youth culture perspective, a relational and narrative perspective, an experience-oriented perspective and a dialogic and multi-voiced perspective.

Part B: The students' own creative work

The empirical study related to the students' own creative work largely shows that the vast majority of the students are positive towards and satisfied with the content and method of this teaching. The students like a content that is characterised by the visualisation of thoughts and ideas using different materials, where the student uses art as a starting point or as inspiration from which to create images and sculptures. The students like this educational method, which allows the possibility of idea development, divergent thinking, flexibility, freedom, independence, autonomy, creativity, play, action through materials, sensory experience, the formation of opinions, aesthetic experiences, visual communication and multi-voicedness, where dialogue with the teacher, fellow students and society play central roles.

But the students emphasise that the content of this education should be much more directed towards digital tools, and they feel that school is not keeping up with digital developments in society. Several students at School 1 also work hard

at the sketch phase. Several students emphasise the importance of keeping the topics in the main field of art open, thereby not restricting them in terms of imagination, divergent thinking and freedom of expression.

From a birds' eye perspective, and based on an operationalised perspective and an experienced perspective, the empirical study shows that the students' dialogue with art is a freely creative activity that is made up of various aspects that stand in relation to each other: *the individual aspect, the cultural aspect and the social aspect*. In dialogue with theory, the aspects are discussed as possible contributions towards developing subject didactics that are related to practical-aesthetic activities.

Students' experiences of dialogue with theory

Part A: Art as a starting point

A youth culture perspective

The students prioritise topics that connect art to their own life experiences. The students' statements can be interpreted to mean that the educational content should be of a nature that allows the students to identify with that content and be involved in creating their own opinions in their encounter with art. The students in Year 10 state that they would like to see the content of art education to contain a youth culture perspective, to be about contemporary art in general, and graffiti or street art in particular. They thereby connect the educational content to the aesthetic practice in which many young people engage in their spare time. Youth research (Willis, 1990; Aagre, 2003; Drotner, 2006) tells us that graffiti is symbolic of communication, an aesthetic production in which young people experiment with their own identity and communicate with each other and society.

The students assume a subject didactic perspective that can be reflected in what Aagre (2003) calls a reflexive school, in which school should provide exciting points of exchange between youth culture and the general material of knowledge. According to the perspective of this theory, the subject didactics can be developed by basing its content on the dialectic between individual and culture, between general culture and youth culture, between students' life experiences and the common cultural content, or between the thematised 'has' culture and the 'is in' culture. This is a thinking that recurs in various dialectal educational theories (Dewey 1938, 1996a; Klafki 1959; Halvorsen 2001, 2004, 2008). Subject didactics has a development potential in the exchange between the common cultural content and students' life experiences. The teacher's challenge is to create an interplay between art and the individual student's life experiences. This requires two sets of expertise; expertise in art and expertise

about the culture in which young people live and create. It is about listening to what students experience in the classroom, and to the culture that influences contemporary young people and their symbolic creativity. The challenge is to create a place where these cultures can meet, so that young people can have meaningful encounters with art.

A relational and narrative perspective

The data tells us that the students would like to see a different form of dialogue with art than via a PowerPoint presentation. For the students in the study, the interplay with pieces of art is important; through the interview they assume a subject didactic attitude that can be described as a post-modern devotion in which relational art didactics is a central element. The students would like teaching to take place not only at school, but also in society, where they can be in direct interaction with art. They would like to encounter art at exhibitions and meet artists at school and outside school. The students say that a direct encounter with art is different to encountering art via a PowerPoint presentation, because a direct encounter provides them with an opportunity to create their own ideas, opinions and interpretations, and because they learn more about this art. The students' statement can be described as a perspective of relational didactics that emphasises an open, communicative, experience-based and interpretive practice (Dewey, 1980; Aure 2005; Borriaud, 2007; Illeris; 2002b).

The fact that the students are asking for more opportunities to form their own opinions and ideas can also be reflected in a form of subject didactics that puts more emphasis on the narrative aspect, and where art dialogues provide opportunities to create one's own narrative in encounters with art (Bruner; 1986, 1999; Meisner Christensen, 2000). On this point, the students are in line with Aagre (2003) and Dale (2006), who would like a reflexive school that provides a dynamic environment for encounters and encourages an exchange of opinions. The subject didactics can be developed by enabling students to have direct encounters with pieces of art and by ensuring that teaching in general, both in indirect and direct encounters with art, gives young people the space they need to develop their own opinions and narratives in encounters with art.

A relational, interpretation-oriented and narrative subject didactics may be put into context with the concept of cultural dynamics (Svane, 2004), in which culture is not something that people possess, but something that people create between them. The dialogue with art becomes a process in which students are important participants, if those students are involved in creating culture and processes of change. According to Løvlie (1990), participation and

communication form the metaphor grasped by the modern subject and are part of the nucleus of what he describes as transformative theory.

An experience-oriented perspective

The students bring up an important discussion about the options and limitations provided by PowerPoint as a pedagogic tool in education in general and as a tool for encounters with art in particular. The students say that PowerPoint is almost *too normal for encounters with art*, because it is a tool used by all subjects. This is supported by research by Kjeldsen (2006), who claims that PowerPoint is the most widely-used tool in teaching, from primary school to university. The students claim that when they see art via PowerPoint, it is difficult to form their own thoughts. In view of the students' claim and Kjeldsen's research, the PowerPoint program actually helps to make encounters with art anti-narrative and anti-contextualised. PowerPoint as a digital tool, with its anti-narrative and anti-contextualised qualities, prevents art from becoming a tertiary mediating artefact that can provide space for knowledge-building and the formation of opinions in the classroom. This can be related to theoreticians, who say that tertiary artefacts help us to develop our knowledge and ask existential questions (Hauge, Lund og Vestøl 2007; Postholm, 2005; Säljö, 2006; Wartofsky, 1979). The students' statements demonstrate a need for research into how education that uses PowerPoint as an aid in encounters with art can create enthusiasm and inspiration, and provide students with narrative and interpretive opportunities in their encounters with art.

The students would also like encounters with art to be about more than just information about art; they adopt a theoretical educational approach that emphasises art experiences. According to the students, dialogue with art via a PowerPoint presentation in a cramped classroom is too normal. The theoretical educational didactics of art is characterised by what Illeris (2002) describes as essentialism, a perception of reality accompanied by a belief that there is something deeper behind pieces of art, in the belief that the piece of art can help children to climb towards the light (Lindberg, 1991).

The students' statements can be interpreted to mean that they do not like to encounter art as a purely visual experience, but also as a sensory experience. Subject didactics that are more oriented towards the sensory can be reflected in an activity theoretical perspective that takes a global view of the individual and society, in which the entire individual is involved in an activity, in terms of their consciousness (speech, understanding, thinking), their body and their feelings, and in a phenomenological perspective presented by Merleau-Ponty (1999), who puts the body at the centre and claims that the body is the basis for experience

and is a unit that seeks meaning. The creative process is a sensory experience, says Ross (1978), putting forward a theory that could shed light on students' enthusiasm for sensory experience as a strategy for encounters with art. Ross (Braanaas, 1985; Paulsen, 1987; Ross & Bradnack, 1978) claims that sensory work is of fundamental importance to the creative process, the senses providing material for sensory impulses, perceiving the aesthetic and emotional significance in shapes provided by our surroundings; it is through our senses that we learn to recognise means of expression, and it is the senses that carry the expressive impulse forward into a sensorily perceptible form. It therefore becomes important to focus on developing the senses in a subject didactic context, where art should be the starting point or a source of inspiration for students' own creative work. Students' direct sensory experience must be stimulated, in order that they observe, see, hear, listen, touch and receive multiple impressions as a basis for expressing themselves (Paulsen, 1987). This is also supported by Vygotsky (1995), who says that the creative work of the imagination depends on the wealth and diversity of a person's previous experiences.

A dialogic and multi-voiced perspective

The students' statements can be interpreted to mean that they feel that dialogue-based teaching is less visible, and that they would like to reduce the teacher's role as an imparter of art. Developing subject didactics on the basis of the student perspective would lead to the teacher's role becoming more open to student participation. Halvorsen (2001) uses the concept *teacher as culture builder*, which means facilitating dynamic situations for learning and creating. PowerPoint presentations probably reinforce what the students perceive as a teacher-controlled role, since according to Kjeldsen (2006), PowerPoint as a tool focuses more on the teacher and the content than on the student as a participant in a dialogue.

The students' desire to see a more co-creative role in dialogue with art can also be reflected in the description of the deliverance of the modern, in which the students' authority, autonomy and independence are central elements. This is a view that we also see in Dale (2006), who emphasises students' communicative skills and ability to act – a socio-cultural approach to subject didactics in which language becomes an important mediation tool.

A classroom that provides students with an opportunity to have a co-creative role in art can also be seen in view of what Dysthe (1995) calls a multi-voiced classroom, in which different voices are in interaction with each other, in which students' voices can be encountered and exchanged, and in which the combined voices can generate insight. That is a Bakhtinian approach, in which polyphony

(1991a, 1991b; 2003b) is present in the form of the co-existence of many voices, and the dialogic interaction between them. According to Aagre (2003), such a classroom would be a space where opinions are exchanged, and where disagreement is acknowledged – a pedagogy that can live with the unfinished, without final conclusions and unambiguous summings-up.

Part B: The students' own creative work

Despite the fact that the general trend in the results of *'the students' own creative work'* is not marked by major contrasts between the operationalised and the experienced perspectives, there are areas between the interface of the empirical material and the theory or society's subject didactic discourse, that it may be important to put forward as a contribution towards the development of subject didactics. The practice of teaching is based on a curriculum that has its emphasis on the continuation and development of the tradition of freely creative work in the main field of art (Norwegian Directorate for Education and Training, 2006, p 130). The freely creative is a concept that leads to debate in the area of subject didactics, because *freely creative work* in the context of educational history is a pedagogic idea that is based on an expressive theory that put the child's nature and the subjective power of the creator into a central role. According to Løvlie (1990), this pedagogy privatised aesthetic experience and overlooked the social and cultural context. In this study, freely creative activity consists of three equal aspects: the individual aspect, the cultural aspect and the social aspect.

The individual aspect

The individual aspect is a central part of students' freely creative work. Students like this process, which is characterised by a wealth of ideas, flexibility and freedom to make their own choices. According to Ziehe (1993; 1999), we live in an age characterised by cultural liberation and flexibility. Seen from this viewpoint, the individual aspect of the freely creative becomes important, because students are practising divergent thinking and the skill of tackling the freedom and flexibility given to us by society, at the same time as they are working purposefully towards creating their own products from different materials.

The students work with the visual language and communicate through sculpture and images. 'Art is quite good because you can show your feelings through art', says one of the Year 8 students, summing up the students' subject matter, which covers feelings-related themes such as sorrow, joy, love, loneliness, quiet and the pierced soul. The Year 10 students work with socio-political, cultural and existential topics, and want to get across messages about our future, the city,

nature and the environment, racism, alienation, life choices, history or elements of what it is to be a young person today. Subject didactics could be developed by giving students tasks in the main field of art that allow them to express their thoughts, ideas, experiences and feelings. According to Thavenius (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2004), art provides space for feelings and moods, conflicts and dilemmas, and the personal and the subjective. Art allows us to explore serious, important and significant themes that have an effect on people in their everyday lives. Art teaching should provide a space for subjects rooted in children's and young people's cultural backgrounds and interests, and for subjects related to society.

In other words, the operationalised and the experienced perspective shows that the individual aspect of freely creative work is based on a subject didactics characterised by flexibility, independence, freedom, the formation of opinions, the visual language, communication, participation and the ability to act – a subject didactics for our modern society, seen in relation to what Rasmussen (1998) describes as the deliverance of the modern. In line with this, Dale (2006) claims that communication is a means of expression for those brought up in the modern society, and that students should practise forms of conduct that give them the authority and ability to act within their upbringing's way of life or language game. The subject didactics can be developed by enabling teaching to focus more consciously on the development of students' visual language skills, and by increasing the time spent on this subject in primary and particularly lower secondary schools, providing visual communication with the space in general education that social conditions have rendered essential.

The freely creative, in which students express their thoughts, ideas and feelings through visual language, can be an important building block in the construction of identity in our modern society. The modern person must create their own identity through the diverse expressions of language (Penne, 2001). Giddens (1996) uses the concept of the reflexive monitoring of actions, while Aagre (2003) uses the concept of the bird's eye perspective, which means seeing oneself from the outside and scrutinising one's own actions, thoughts and relations. The creative process and its products become a way in which thoughts, ideas, opinions and feelings can be put onto the stage in a materialised form in the classroom, with one's fellow students and the teacher as the audience. Reflexive monitoring of actions should become a natural part of teaching in the main field of art, meaning that an important part of the image creation process becomes about seeing oneself from outside, and scrutinising one's own actions, thoughts and relations.

The social aspect

The results show that the students' own creative work takes place in a social context, in which the students are in continuous dialogue with teachers, fellow students and society. The results of this research are consistent with Johansson's (2002) research into Sloyd activities at school. The results of the research can be related to Dysthe (1995), who uses the concept of the dialogic classroom to characterise teaching that puts the emphasis on interaction between teacher and student and on interaction between the student and their fellow students. The results can be viewed through Bakhtinian glasses, in which all of human existence is dialogic; the relationship between you and me is essential, and existing means communicating and being the I-for-the-other (Bakhtin 1991b, Bakhtin & Slaattelid, 2005). In view of Rasmussen, this is consistent with a perception of the modern society as an emergent order, a society with a strong need for reflexivity, in which this reflexivity can only be made possible through communicative interplay with others. The students state that it is useful to have discussions with their fellow students, because new ideas are created in dialogue with others. Dysthe's (1995) research supports the students' statement, claiming that the educational potential increases through conscious dialogic education. At School 2, time is set aside in which every student gets to present their ideas and sketches to the others, to look at and listen to the others' ideas, and to discuss ideas and thoughts with each other. This is exemplary teaching that may show the future of the subject didactics, with the aim of increasing learning potential.

The results show that being involved in a creative process allows students to stage their thoughts, ideas and feelings in a classroom in which they are the audience for their fellow students. This can be compared with the classroom that Smidt (2004) describes as a stage on which expressions can be presented by students to each other. This subject didactic approach can be related to Bakhtin (2005), who claims that the utterance always has an addressivity, and that opinion arises in the communication situation itself. Opinion is created by the individual in interaction with their interlocutor; new insight is created in interaction with the person making the utterance and the person receiving it. This is in line with Dale (2006), who claims that it is the presentation that creates subjectivity, and with Løvlie (1990), who claims that aesthetic experience interpreted as self-realisation is relationally determined. Subject didactics can be developed by allowing every student to experience exhibition to be a natural part of the creative process, and by maximising the potential of the classroom as a stage for self-representation, participation and communication.

The classroom becomes filled with different visual voices in interaction with each other. In view of Rasmussen, this can be characterised as the post-modern devotion, which according to Aure (2005) is characterised by a pluralistic art

didactics or as a subject didactics based on what Dysthe (1995) calls a multi-voiced classroom. Different voices can meet, exchange and develop new insight together in a multi-voiced classroom (Dysthe, 1995). The subject didactics is based on the idea of allowing a multi-voiced classroom that can continue developing in light of the activity system, in which multi-voicedness is one of the fundamental elements, and in which Engeström (2007, 2001) claims that internal differences between the many voices can enable learning and development to transcend boundaries. This can also be viewed in light of Arendt (1996), who claims that our common world can only exist in a plurality of perspectives. A subject didactics that emphasises the concept of the multi-voiced takes into account the fact that we live in a multi-cultural society, and challenges the school and the concept of education. According to Løvlie (2000), the educated person in post-modern society is characterised by one who manages to live at the boundary at which the difference between singular and plural is played out. Thavenius (2004) uses the designation 'radical inheritance of art', which is about freedom of expression, democracy and the public sphere. Borgen (2002) indicates the potential future of subject didactics for the creative work of students in the main field of art, when she says that art at school must more noticeably become a democratisation project. In order to create a multi-voiced classroom and improve the environment in which students create their own work within the field of art as part of a democratisation project, the assignment texts must encourage students to form their own opinions and allow them to express themselves visually. There should also be a focus on the visual language, so that students acquire knowledge about how they can use visual language as a meaningful element.

According to the students, contemporary art gives them an opportunity to impart something, and permits classroom to be multi-voiced, since contemporary art stimulates divergent thinking, feeds creativity and creates enthusiasm through its proximity to students' own life experiences. In view of Høhr and Pedersen (1996), forming opinions and connections is the most fundamental function of the aesthetic. This may be supported by Bruner (1986, 1990, 1999), who claims that opinion is formed in the encounter with the world in a narrative form. He also claims that moving away from everyday points of reference and into the world of possibilities is important for the formation of opinion. The subject didactics can be developed by allowing the possibility of the narrative, in which students are able to use their imagination as part of the activity of creation.

Practical-aesthetic activity in the classroom can be developed through a subject didactics in which dialogue, the narrative, multi-voicedness, communication and participation are central elements. Schools need multiple, different spaces where

students can express themselves, not only verbally, but also through the visual language in dialogue with others. Dialogue with art in the classroom can also be an important part of the democratisation process in a society in which young people are seeking their own identity.

The cultural aspect

The cultural is a central aspect throughout all creative activity, and can be related to a socio-cultural perspective on culture. The presentation of results can be reflected in Säljö's (2007) definition of culture, in which he describes culture as a collection of ideas, attitudes, knowledge and other resources that we inherit through interaction with our surroundings. This is a socio-cultural viewpoint based on Vygotsky's (1978, 2001) fundamental concept of mediation, and which is also a cornerstone of activity theory. The presentation of results shows that the students interact with tools that are both physical and linguistic. The cultural tools in this study consist of art, students' thoughts, ideas and feelings, different materials, physical tools, and the verbal and the visual language. Students state that they like to work both with physical and intellectual tools.

However, the students in this study also direct us to subject didactics that put a greater emphasis on digital cultural aids. They criticise the school because it is not managing to keep up with digital developments in society. In view of Løvlie (2003), the students are calling for a techno-cultural education. The dynamics of education in today's society can be found in the interface between man and machine; young people live in this interface, and they are shaped as people even as they themselves are shaping the world. On the basis of modern technology and students' wishes, the school in general and the field of art in particular should facilitate teaching in which students can learn about digital tools in creative contexts.

Several of the students at School 2 use bricolage, a type of collage technique in which the symbols and expressions of others are used in new ways, and which often have a socially critical message. The expressions of others, such as music, text and images, are combined with a student's own photos to form new expressions, in which image manipulation and mediating tools are a central element. The technique visualises Bakhtin's (2005) theory that utterances cannot be isolated from time and space, but resonate and reflect the utterances of others. The students direct us towards a youth culture perspective of teaching, in which the dialectic between the cultural aspect and the individual aspect is key. They direct us to a subject didactics in which students' own creative work is connected to the social sphere and becomes a meeting point where opinions can be formed and exchanged. The school should take bricolage seriously as a technique, partly for ethical reasons, enabling the students to become aware of

how they use other people's opinions, and learn the skill of analysing the messages conveyed by the symbols and opinions communicated by others.

Several students at School 1 are working on creating sketches, and feel that it is difficult to come up with good ideas for sculptures. The students must become familiar with how art can be used as a basis or source of inspiration for their own ideas, and how art can be of assistance in the ideas development phase, not just in terms of their creativity but also for their motivation.

The results show that interaction with our surroundings during the creative process is also a sensory process. Students get to know means of expression by observing, seeing, feeling, touching and listening to the materials. In view of Säljö (2007), it is in the interaction between ourselves and the cultural tools that our method of learning is formed, and it is there that we find keys to some of our society's collective experiences. The subject didactics could be developed by facilitating sensory experience as part of the creative process.

The subject didactics in our modern society can be developed in the encounter with the theory that integrates the individual, the cultural and the social aspects.

A subject didactics meta-view of students' dialogue with art, viewed from an activity theoretical perspective

Students' dialogue with art in the classroom is a social practice or activity that takes place in a modern society characterised by fast social, cultural and societal changes. In this kind of society, schools need subject didactics that are dynamic, development-oriented and reflection-oriented. In this thesis, and based on the results of the study, Engeström's (1987, p 78; 2001, p 135) model has developed from being a fundamental model for all human activity into a subject didactics framework for the activity that takes place when students are in dialogue with art in the classroom.

The main conclusion is that the activity system can be used to describe students' creative work, and form a framework for planning teaching activities. There is a development potential for subject didactics in the activity system as a framework for reflecting about teaching. Tensions can develop between various factors, and through reflection, this can lead to changes and development in practices. Bringing to the forefront students' voices, opinions and experiences in dialogue with art and in dialogue with the various factors in the activity system, can reveal a subject didactics transition in teaching that could help to develop this subject didactics. In this thesis, the activity system is developed into a theory for creative work in the subject of art and crafts as a whole, and could be described as a general subject didactic framework for art, graphic art and Educational Sloyd, set in a Nordic educational perspective.

The results of the study show that dialogue with art is a creative, aesthetic activity process in which students can work on reflexivity and identity. It is a process in which communication and the formation and seeking of opinions are central elements, and which can be visualised with the aid of the activity system. Students' opinions are produced or created in the encounter between the various factors in the system, and in the activity itself, through a dynamic process that is based on the dialogic principle. This encounter is where students can develop their identities, and it is an encounter that enables learning to transcend boundaries. The activity system reveals the classroom and young people's encounter with art to be a stage for changes, where identity is not fixed or specified, but is fluid, part of a change process in which the students themselves are involved. The activity theory perspective can be likened to what Løvlie (1990) calls a transformative theory. This transformative theory claims that the aesthetic experience is created in the experience process itself, in which there is no bud waiting to unfold; that which is found is what has been created during the process of actions. The student is created in the the actual situations of experience that arise between the student and the mediating cultural tools, between the student and the community/society/'the other', and between the student and the visual expression.

The results of the study may be viewed in light of Dale (2006), who claims that there is a need for a school of knowledge that focuses on an aesthetic upbringing in the reflexive modern society, an upbringing associated with creative self-representation, blossoming and change. Or, as one of the students writes: 'Art reflects what we see and feel, what we experience and what we really go through. Art is everything that we do, say and express. Art is now'. In other words, dialogue with art permits the opportunity to experiment with, reflect on and communicate with oneself, one's fellow students and the outside world.

Finding meeting points between the individual and society is about being a school that is in touch with the contemporary world, that listens to what students have to say, that acknowledges exchanges of opinions, and that regards the promotion of the student's perspective as a resource for the development of the school. The activity system can be a subject didactics tool that can be used to develop the subject didactics, based on what is the school's chief concern, 'namely the child' (Bjørneboe & Bjerke, 1976, p 69).

Referanser

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Adorno, T. W. (1998). *Estetisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, D. & Heide Ottosen, M. (2002). *Børn som respondenter: om børns medvirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Anttila, P. (1993). *Slöjdprocessen*. Lastet ned 12.12.2010, fra http://moodle.vasa.abo.fi/file.php?file=/2017/Sloejdprocessen_Anttila_1993.pdf
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag.
- Ariès, P. (1982). *Barndommens historie*. København: Arnold Busck.
- Art Education State Policy Database. (2009). *The Art Education Partnership*. Lastet ned 01.01.2009 fra <http://www.aep-arts.org/database/>
- Aschehoug & Gyldendal. (1983). *Store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik* (Rapport om utbildning, 9). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Aure, V. (2005). *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Lastet ned 20.06.06, fra <http://www.sebnet.dk/Venke%20Aure.htm>
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V., Hauge, J. & Illeris, H. (1996). *Pilotgallerier for barn og unge: Kunstformidling på tvers*. Stavanger: Rogalandsforskning.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtegren, H. (2009). *Konsten som læranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusjon på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bachtin, M. (1991a). *Dostojevskijs poetik*. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, M. (1991b). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, M. (2003a). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Bachtin, M. & Mørch, A. J. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Backe-Hansen, E. & Vestby, G. M. (1995). *Når barn bidrar i barneforskningen: etiske spørsmål*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Bakhtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. I L. B. Jensen (red.), *Kultur og klasse 79* (s. 43–69). København: Forlag Medusa.
- Bakhtin, M. & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. (M. Nymoen overs. og M. Espedal fagkonsulent). Oslo: Musikk i skolen.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (vedtatt 1989), ratifisert av Norge 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Beck, U. & Hviid Nielsen, T. (1997). *Risiko og frihet*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget.
- Beck, U., Hviid Nielsen, T. & Eriksen, A. (2003). *Globalisering og individualisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bjerke, A. & Jørgensen, K. (2004). *Kunstgleder*. Skien: Andresen & Butenschøn.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørneboe, J. & Bjerke, A. (1976). *Under en mykere himmel: brev og bud fra en Steinerskole*. Oslo: Gyldendal.
- Borg, K. (2001). *Slöjdamnet: intryck – uttryck – avtryck* (akademisk avhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronhart (red.), *Formingsfagets egenart* (s.44–62). Notodden: Telemarkforskning, Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J. S. (2001). Barn og kunstformidling – tradisjoner, begrunnelser og perspektiver. *Børne- og ungdomskultur*, 51, 109–131.
- Borgen, J. S. (2002). Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk. I S. Bjørkås (red.), *Kultur – produksjon, distribusjon og konsum* (s. 173–196). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Borgen, J. S. (2005). *Kunstaktiv ungdom på internett: evaluering av nettstedet www.Trafo.no*. Oslo: NIFU STEP.
- Borgen, J. S. (2009a). Blir man «skoleflinke» av musikk? Eller er noen elever flinke i alt? *Musikk i skolen*, 1, 12–17.
- Borgen, J. S. (2009b). *Barn og unges kompetanse. Foredrag på konferansen «Skapende læring» 30.03.09*. Arrangert av Musikk i skolen. Asker.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig?: evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir forlag.
- Broch, H. (1991). *Virksomhetsteorien: en innføring og eksempler*. Oslo: Falken.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner, J. S. & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 91–106). Oslo: Abstrakt forlag.
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforskning.
- Christensen, P. B. (2000). Pragmatisk æstetik og samtidskunst. I K. Arvedsen & H. Illeris (red.), *Samtidskunst og undervisning* (s. 133–156). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Creative Partnerships. (2008). *About Creative partnerships*. Lastet ned 01.10.2009, fra <http://www.creative-partnerships.com/data/files/cp-infobook-large-224.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Finna flow: den vardagliga entusiasmens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dagsland, T. P. (2005). Fra aksjonsforskning i grunnskolen til endring av undervisningspraksis i allmennlærerutdanningen. I M. Lea (red.), *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år. Tidvise Skrifter. Humaniora, kunst og estetikk*. Nr. 54 (s. 137–152). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Dagsland, T. P. (2006). Å lytte til barns erfaring i møte med kunst, arkitektur og design. I B. O. Nygren-Landgårds (red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Rapport nr. 21 (s. 130–144). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Dale, E. L. (1980). *Hva er oppdragelse?: en studie i sosialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, G. (1989). *Noen tanker om estetisk oppdragelse*. Bergen lærerhøgskoles skriftserie, 1, 70–90.

- Danbolt, G. (1999). *Blikk for bilder: formidling av billedkunst til barn og ungdom*. Oslo: Kulturrådet.
- Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Lobo grafisk.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company / The Free Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (1996a). Planmessig ordning av lærestoffet. I Dale E. L. (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 67–81). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b). Erfaring og tenkning (B. Christensen, overs.). I E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53–67). Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring (A. Øye, overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 196–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. & Vaage, S. (2000). *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Díaz-Kommonen, L. (2002). *Art, fact and artifact production: design research and multidisciplinary collaboration*. Helsingfors: University of Art and Design Helsinki.
- Dreyer Hansen, A. & Sehested, K. (2003). *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Drotner, K. (2006). *At skabe sig selv: ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Lärarutbildningen.

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73–91). Oslo: Abstrakt forlag.
- Enerstvedt, R. T. (1982). *Mennesket som virksomhet: innledning til en teori: grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tiden.
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsingfors: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 19–39). New York: Cambridge University.
- Engeström, Y. (2000). Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning: Ti års tilbakeblik og et blik ind i zonen for den nærmeste udvikling. I I. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 270–283). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1) 133–156.
- Engeström, Y. (2007). *Constructions and applications of activity theory*. Foredrag på konferanse om forskning på praksis i Trondheim (19.04.2007). Arrangert av lærerutdanningsmiljøet i Trøndelag, Norge.
- Engeström, Y., Punamäki-Gitai, R.-L. & Miettinen, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Young, M. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualisation*. London: University of London, Institute of Education.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1992). Student's experience of the curriculum. I P. Jackson (red.), *Handbook of research of curriculum* (s. 465–485). New York: Macmillian Library Reference.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2010). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høyskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiske, E. (2002). *Champions of Change. The Impact of The Arts on Learning*. E. Fiske (red.). Lastet ned 05.08.2009, fra <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf>
- Fjord Jensen, J. (1988). Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed. I H. Hauge & H. Horstbøll (red.), *Kulturbegrebets kulturhistorie* (s. 155–191). Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Forsøksrådet. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøksplanen 1960*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.

- Freire, P. & Berkaak, O. A. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Fuglestad, O. L. (1997). Et semiotisk perspektiv på forskningsprosessen og på forskerens rolle i feltet. I O. L. Fuglestad & T. H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 167–187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gergen, K. J. (1992). Toward a postmodern psykologi. I S. Kvale (red.), *Psychology and postmodernism* (s.17–30). London: Sage.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Gombrich, E. H. (1992). *Verdenskunsten*. Oslo: Aschehoug.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosess*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 5. Lastet ned 05.02.2009, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/kv alitat.html>
- Gudmundsdottir, S. (1997). *Narrativ forskning på pedagogisk praksis*. Lastet ned 29.01.1999, fra <http://www.ipt.ntnu.no/-sigrun/publikasjoner/pedpraksis.html>
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blick»: *Den fortolkende forsker i klasserommet*. Lastet ned 06.06.2010, fra <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/sk arpt.html>
- Gudmundsdottir, S. (2004). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet: et sosiokulturelt perspektiv. I Petterson & Postholm (red.), *Klasseledelse* (s. 21–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guttu, T. (1998). *Norsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: en begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haslerud, V. & Henriksen, P. (2001). *Engelsk blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Haug, P. (2008). *Klasseromsforskning*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Haug, P. (2011). Å være lærer. I M. B. Postholm (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1–7* (s. 19–39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, T. E., Lund, A. & Vestøl, J.M. (2007). *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Herrera, L. M. (1998). *Cuban Sloyd. An evolutionary approach: theoretical perspective and empirical contribution* (akademisk avhandling). Vasa: Åbo Akademi.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. København: Dansk lærerforening.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* (akademisk avhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Illeris, H. (2001). *Det billedpædagogiske felt og kunsten*. I K. Arvedsen & H. Illeris (red.), *Samtidkunst og undervisning* (s. 15–48). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Illeris, H. (2002a). *Billedet, pædagogikken og magten: positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt* (akademisk avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Illeris, H. (2002b). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2004). *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995–2004: rapport udarbejdet for Nordiska Akvarellmuseet i forbindelse med projektet Kunstpædagogik i Norden*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Illeris, H. (2009). *Skandinavisk blick på barn i kunsten*. Foredrag 07.12.2009 på Litteraturhuset i Oslo, arrangert av Seanse.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO. (2010). *Pisa*. Lastet ned 01.09.2009, fra <http://www.pisa.no/resultater/index.html>
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprosessen – Arbetet i slöjdsalen. Dagbokssanteckningar* (Forskningsrapport nr. 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, M. & Nygren-Landgårds, C. (2008). Slöjdpedagogiska utmaningar. I G. Björk (red.), *Samtid & Framtid. Fakultetsserien 26/2008* (s. 55–68). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Johansson, M. & Nygren-Landgårds C. (2009). *Det slöjdpedagogiska resurscentrat*. Lastet ned 21.01.2009, fra <http://moodle.vasa.abo.fi/mod/resource/view.php?id=53267>
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation. A Methodology for Human Studies*. USA: Saga publications.
- Jørgensen, D. (2006). *Skønhed: en engel gik forbi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1962). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen 1987 (M87)*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001–02). *St.melding nr. 35: Rekrutteringsmelding*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *The Rhetoric of PowerPoint*. Lastet ned 14.05.2011, fra http://seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, S. (2003). *Fra forming til kunst og håndverk: fagutvikling og skolepolitikk 1974–1997*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarksforsking.
- Kjær Jensen, M. (1988). *Interview med børn*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 167–205). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (1994–95). *St.meld. nr. 29: Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kvalitetsutvalgets utredning – «I første rekke»*. Lastet ned 06.10.2008, fra

- http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2003/kvalitetsutvalgets-utredning-faktaark.html?id=87998
- Kunnskapsdepartementet. (2003–2004). *St.meld. nr. 30: Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Vil styrke kunst og kultur i opplæringen*. Lastet ned 10.05.2009, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2007/vil-styrke-kunst-og-kultur-i-opplaringen-2.html?id=475291>
- Kunnskapsdepartementet. (2007–10). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008–2009). *St.melding nr. 11. Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Köhler, R. (1982a). Omkring udstillingens billeder – tre eksempler og nogle tanker. I *Børns bilder – børns verden. Udstillingskatalog Vejle kunstmuseum og særnummer af df3 forming* (s. 8–27). Århus: Werk's offset.
- Köhler, R. (1982b). Børns bilder – børns verden. *Forming i skolen, 1*, 4–9.
- Köhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Reizel.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: H. Reitzel.
- Lévi-Strauss, C. (2002). *Den ville tanke*. Oslo: Spartacus.
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier* (akademisk avhandling). Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik*. Loimaa: Finn Lectura.
- Lindfors, L. (1992). *Formgivning i slöjd: ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning*. Åbo: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1998). Att forska i slöjdpedagogik. Vasaparadigm i fokus. I L. Lindfors, J. Pelton & M. Porko (red), *Slöjdkompetens i Nordisk kultur del IV* (Techne B: 4 /1998, 5–34). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1999). Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. *An outline of a sloyd educational theory* (Vol. 4). Vasa: Åbo Akademi University, Department of Teacher Education.
- Lindfors, L. (2000). Nordisk slöjdforskning. Fakta och funderingar inför projektsamarbete. I U. Suojanen & M. Porko-Hudd (red.), *World-Wide Sloyd. Ideologi för framtidens samhälle. Dokumentasjon fra NordFo-symposium* (Techne B: 8/2000, 18–48). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Lindström, L. (2008). *Nordic visual arts education in transition* (Vetenskapsrådets rapportserie 14:2008). Stockholm. Lastet ned 01.09.2009, fra http://www.vr.se/download/18.44482f6612355bb5ee780003094/nordic_visual_arts_2009.pdf
- Loe, E. (1996). *Naiv, super: roman*. Oslo: Cappelen.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Lytard, J.-F. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmark.
- Lysne, A. (1976). *Forming i skolen: idé og mål*. Oslo: Fabritius.
- Løvlie, L. (1984). *Det pædagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, 1–2, 1–18.
- Løvlie, L. (2000). Mot et utvidet dannelsbegrep. I H. W. Andersen, S. Lie og M. Melhus (red.), *KULT – i kulturforskningens tegn: en antologi* (s. 211–228). Oslo: Pax.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Oslo: Pax.
- Marner, A. (2005). *Møten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Mead, G. H., Vaage, S. & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Meisner Christensen, K. (2000). *Billeders forankring i det narrative: et bidrag til sprogliggjørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring: intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole* (akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Melbye, E. (2003). *Hovedfagsoppgaver i forming Notodden 1976–1999: faglig innhold sett i lys av det å forme*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Melbye, E. (2008). Det å forme i spennet mellom individ og kultur. I J. Sandven (red.), *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser*. Techne serien A:12. Forskningsrapport, (s. 71–101). Notodden: NordFo. Nordisk Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd.
- Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling*. Bergen: John Grieg.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Moen, T., Nilssen, V. L. & Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Myhra, A. (1989). *Den sokratiske dialogen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for samfunnsvitenskap.
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv* (akademisk avhandling). Umeå universitet, Umeå. Lastet ned

- 10.10.2011, fra <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:441062>
- Negt, O. (1987). *Levande arbete, stulen tid: politiska och kulturella dimensioner i kampen om arbetstiden*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Nielsen, L. M. (2008a). *Designdidaktisk forskning i utvikling – en forskningsoversikt 1997–2007*. Formakademisk Nr. 1, 19–27. Lastet ned 01.01.2009, fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/issue/view/2/showToc>
- Nielsen, L. M. (2008b). Themes in Norwegian Studies 1995–2007. I L. Lindström (red.), *Nordic visual arts education in transition*, Vetenskapsrådets rapportserie 14: Stockholm, (s. 127–145). Lastet ned 01.09.2009, fra http://www.vr.se/download/18.44482f6612355bb5ee780003094/nordic_visual_arts_2009.pdf
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, T. (1996). *Skyskrapersommer: roman*. Oslo: Oktober.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Nordström, G. Z. & Romilson, C. (1978). *Skolen, bilde og samfunnet*. Oslo: Pax Forlag.
- Nordström, G. Z. (1983). *Bildespråk og bildeanalyse*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Norges forskningsråd. (2003). *Evaluering av reform 97*. Lastet ned 06.08.2008, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1231248838762&pagename=reform97%2FHovedsidemal>
- Norges universitetes rapport. (2011). Digital tilstand i høyere utdanning 2011. I *Utdanning nr. 19–20* (s. 14–117) av Ruud M., Vi har ikke lært nok om IKT. Oslo: Aktietrykkeriet.
- Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. (2007). *Personvernombudet for forskning*. Lastet 20.08.2007, fra www.nsd.uib.no/personvern
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi University press.
- Nygren-Landgårds, C. (2004). Utveckling av typologin om slöjdpedagogik som forskningsfält. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (red.), *Slöjdforskning. Artiklar från forskarutbildningskursen slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext* (s. 257–273). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Nygren, P. & Karlsen, R. (1995). *Profesjonelt barnevern som barneomsorg: fra teori til verktøy*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nyrnes, A. & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Paulsen, T. (1987). *Tematisering i billedskapende arbeid med lokal kvinnekulturhistorie som utgangspunkt* (hovedfagsoppgave). Notodden: Telemark lærarhøgskole, Formingslærarskolen.
- Pedersen, K. (1999a). *Bo's billedbog: en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, K. (1999b). *Æstetiske lære- og billedprocesser: et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (1999). *«Det her er vanskelig, altså»: en kasusstudie av prosjektarbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, J. (1998). *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Read, H. (1956). *Uppfostran genom konsten: med 48 planscher*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H. (2005). *Ungdommers kombinasjonskunst – bricolage for en ny tid*. Tidsskrift for ungdomsforskning nr. 5. Lastet ned 05.06.2009, fra <http://www.ungdomsforskning.no/Download/1-2005/Ridderstrom.pdf>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ross, M. & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Samuelsen, A. M. (2003). *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.
- Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education: study of ways to approach experimental and social modes of contemporary art* (akademisk avhandling). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

- Selmer-Olsen, I. (1990). *Barn imellom – og de voksne: en bok om barns egen kultur*. Oslo: Gyldendal.
- Selmer-Olsen, I. (2003). «beings» og «becomings». Lastet ned 01.07.2007, fra <http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/fou/Beingsandbecomings.pdf>
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus. En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen* (akademisk avhandling). Vasa: Åbo Akademi.
- Skolverket. (1993). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverketsrapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverketsrapport, nr. 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport til rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skårderud, F. (1998). *Uro: en reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svane, M. (2004). *Interkulturel dynamik i kulturmødet: en fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse* (akademisk avhandling). Ålborg: Aalborg Universitet.
- Svare, H. (1996). *I Sokrates' fotspor: filosofi- og vitenskapshistorie*. Oslo: Pax.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2007). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thavenius, J. (2004a). Den radikala estetiken. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97–125). Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (2004b). Yttrandefrihet och offentlighet. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 155–183). Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (2004c). Konstens arv. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 219–236). Lund: Studentlitteratur.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiller, P. O. (1988). Barn som sakkyndige informanter. I K. Jensen (red.), *Interview med børn* (s. 41–73). København: Institutt for Social forskning.
- Tiller, P. O. (1990). *Hverandre: en bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, P. O. (1991). Barneperspektivet: Om att se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? Barn nr. 1, 72–77.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trondman, M. (1998). Den kulturpolitiske brännpunkten – om behovet och konsten att studera kultur i skolan. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 3, 32–59.

- Tronshart, B. (2008). Den blå kjolen: En utstillingstopologi. I A. Nyrnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 27–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulvestad, H. A. (2001). *Let us learn to dream, gentlemen: en undersøkelse om forholdet mellom visuelt skapende arbeid og potensialet for læring* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vestøl, K. M. (2008). *Didaktiske modeller i lærerutdanningen*. ADNO, Acta Didactica Norge, vol.2, nr.1, art.4. Lastet ned 10.09.2009, fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/43/87>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Wallas, G. (1945). *The art of thought*. London: Watts & Co.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub.
- Willis, P. E. (1990). *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Inconoclastic View of the Imagery Sources of the drawing of Young People. *Art Education* 30 /1, 5–12.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Ziehe, T., Fornäs, J. & Retzlaff, J. (1993). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1999). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk revy.
- Østbye, G. L. (2005). *Barn, kunst, danning: møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forlag.
- Østbye, G. L. (2008). *Forskerblikk på BaKu. Barnas egen kunstfestival*. Lastet ned 20.01.10, fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00023/S__1_til_4__23491a.pdf
- Åbo Akademi. (2007). *Studiernas innehåll. Slöjdpedagogik*. Lastet ned 15.08.2007, fra <http://www.abo.fi/student/Content/Document/document/9883>
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: 1(2) Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til skoler og lærere

Torunn Paulsen Dagsland

Langøyveien 6

4026 Stavanger

Tlf. 51528299, mobil: 90985316

torunn.p.dagsland@uis.no

Til ledelse og lærere i kunst og håndverk ved skole Dato:

INFORMASJON OG FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I KLASSEROMSFORSKNING ” ELEVEN SOM AKTØR I DIALOG MED KUNST. ”

Jeg er fortiden permittert fra min stilling som kunst og håndverks lektor ved UiS ved avdeling for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk. Jeg innehar nå en treårig stipendiatstilling ved Høgskolen i Telemark, og er i ferd med å ta en doktorgrad ved Åbo Akademi i Vasa, Finland. Tittelen på mitt prosjekt er: ”Eleven som aktør i dialog med kunst”. I den anledning skal jeg gjøre en undersøkelse i grunnskolen. Fokuset i undersøkelsen er rettet mot eleven som aktør i den kulturtilegnelse og kulturskaping som finner sted i kunst og håndverks undervisningen. En undersøkelse om barns møte med kunst som estetisk opplevelse og møte med kunst som utgangspunkt for elevenes skapende arbeid i ulike materialer. En empirisk undersøkelse i grunnskolen om barns erfaringer og opplevelser i møte med kunst, og om hvordan læreren tilrettelegger for denne prosessen

Forespørselen vil bli sendt til noen skoler i Rogaland, deriblant ...skole, der jeg ber om å få gjennomføre min klasseromsforskning. Skoler som blir valgt ut må ha timeplanlagt hovedområdet kunst. Elevene må i denne perioden oppleve kunst og bruke kunst som utgangspunkt for elevenes skapende arbeid i ulike materialer. Undersøkelsene vil bli gjennomført vår semester 2007 eller skoleåret 2008–09.

Undersøkelsen innebærer at forsker følger deler av kunst og håndverksundervisningen som observatør og tar feltnotater og foto av elevenes formingsprosess. I etterkant av undervisningsperioden vil et utvalg av elevene bli intervjuet. Intervjuet vil handle om elevenes opplevelser og erfaringer i møte med kunst i skolen, om formingsprosessen og formingsproduktet. Intervjuet blir

Vedlegg 1: 2(2) Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til skoler og lærere

tatt opp på bånd. Dersom loggbok er en del av elevens oppgavebesvarelse vil denne bli en del av forskningsmaterialet. Forsker har taushetsplikt og innsamlede opplysninger blir behandlet konfidensielt. Skole, faglærere, foreldre og elever må samtykke om deltakelse. Foresatte må samtykke skriftlig om deltakelse på vegne av sine barn. Prosjektet skal avsluttes 1. august 2010 og alle innsamlede opplysninger vil anonymiseres, og lydbåndopptak og foto med personer vil slettes. Det vil bli tatt foto av formingsproduktene til elevene. Disse foto vil oppbevares etter prosjektslutt, og det søkes samtykke til publisering av disse foto og bruk av foto av produktene som del av formidling til lærere og studenter i forhold til temaet ”Eleven som aktør i møte med kunst”. Fotoene vil ikke kobles til navn og skole, og formingsproduktene vil kun kunne gjenkjennes av eleven selv, lærer og eventuelt klassekamerater. Det er søkt godkjenning av prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Det er gjort svært lite forskning på eleven som aktør i møte med kunst og på faget kunst og håndverk generelt. Jeg håper at ...skole vil svare positivt på min forespørsel. Dersom skolen er positiv til min forespørsel ber jeg skolen om å undertegne vedlagte samtykkeerklæring og sende til meg.

Hilsen Torunn P. Dagsland

SAMTYKKEERKLÆRING

...skole har mottatt informasjonskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet : ”Eleven som aktør i møte med kunst” . Skolen er villig til å delta i studien slik den er beskrevet i informasjonsbrevet.

Skolen samtykker i at forsker kan bruke foto av formingsprodukt til publisering og som del av formidling til lærere og studenter i forhold til temaet ”Eleven som aktør i møte med kunst”.

Dato :

Rektor:

Faglærere:

Vedlegg 2: 1(2) Informasjon og forespørsel til foresatte

Til foresatte ved

.....trinn ved XXXXX skole

Dato

INFORMASJON OG FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I KLASSEROMSFORSKNING ” ELEVEN SOM AKTØR I MØTE MED KUNST. ”

Xxxx skole har sagt ja til å være med i et forskningsprosjekt ”Eleven som aktør i møte med kunst” som skal gjennomføres av Torunn P. Dagsland. Hun er fortiden permittert fra sin stilling som kunst og håndverks lærer ved Universitetet i Stavanger ved avdeling for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, og innehar nå en stipendiatstilling ved Høgskolen i Telemark og er i ferd med å ta en doktorgrad ved Åbo Akademi i Vasa, Finland. I den anledning har vår skole sagt ja til å være med i et forskningsprosjekt. Fokuset i undersøkelsen er rettet mot eleven som aktør i den kulturtilegnelse og kulturskaping som finner sted i kunst og håndverks undervisningen. En undersøkelse om elevens møte med kunst som estetisk opplevelse og møte med kunst som utgangspunkt for elevens skapende arbeid i ulike materialer. En empirisk undersøkelse i grunnskolen om barns erfaringer og opplevelser i møte med kunst, og om hvordan læreren tilrettelegger for denne prosessen.

Undersøkelsen innebærer at forsker følger deler av kunst og håndverksundervisningen som observatør og tar feltnotater og foto av elevenes formingsprosess. I etterkant av undervisningsperioden vil et utvalg av elevene bli intervjuet. Intervjuet vil handle om elevenes opplevelser og erfaringer i møte med kunst i skolen, om formingsprosessen og formingsproduktet. Intervjuet blir tatt opp på bånd. Dersom loggbok er en del av elevens oppgavebesvarelse vil denne bli en del av forskningsmaterialet.. Forsker har taushetsplikt og innsamlede opplysninger blir behandlet konfidensielt. Foresatte må samtykke skriftlig om deltakelse på vegne av sine barn. Prosjektet skal avsluttes 1. august 2010 og alle innsamlede opplysninger vil anonymiseres, og lydbandopptak og foto med personer vil slettes. Det vil bli tatt foto av formingsproduktene til elevene. Disse foto vil oppbevares etter prosjektslutt, og det søkes samtykke til publisering av disse foto og bruk av foto av produktene som del av formidling til lærere og studenter i forhold til temaet ”Eleven som aktør i møte med kunst”. Fotoene vil ikke

Vedlegg 2: 2(2) Informasjon og forespørsel til foresatte

kobles til navn, og formingsproduktene vil kun kunne gjenkjennes av eleven selv og eventuelt klassekamerater. Det er søkt godkjenning av prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Det er gjort svært lite forskning på eleven som aktør i møte med kunst og på faget kunst og håndverk generelt. Vi håper at dere vil svare positivt på denne forespørsel.

Dersom foresatte samtykker i at eleven kan delta i dette forskningsprosjektet ber vi om at du /dere snarest undertegner vedlagt samtykkeerklæring og leverer inn til klasseleder.

Rektor:...

Stipendiat: ...

Ytterligere informasjon om prosjektet kan fås ved henvendelse til stipendiat Torunn.P. Dagsland, torunn.p.dagsland@uis.no

SAMTYKKEERKLÆRING FOR FORESATTE TIL

.....

Foresatte har mottatt informasjonskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: "Eleven som aktør i møte med kunst".

Vi samtykker i at eleven kan delta i forskningsprosjektet " Eleven som aktør i møte med kunst" slik det er beskrevet i informasjonsbrevet.

Vi samtykker i at forsker i kan bruker foto av formingsprodukt til publisering og som del av formidling til lærere og studenter i forhold til temaet "Eleven som aktør i møte med kunst".

Foresatte:

Vedlegg 3: Kunstverk skole 1

Kunsthistorisk oversikt, PowerPoint, skole 1

Tema: Mennesket og skulptur	Kunstverk	Kunstner eller tidsperiode
	1. «Venus fra Willendorf»	Forhistorisk tid
	2. «Spydbæreren»	Skulpturer fra antikken
	3. «Uten navn»	
	4. «Idealmannen». Tegning	Leonardo da Vinci
	5. «David»	En skulptur av Michelangelo
	6. «Monolitten», (1924–25)	Gustav Vigeland
	7. «Sinnataggen»	
	8. «Par»	
	9. «Striding man», 1960	Alberto Giacometti
	10. «Walking man», 1947	
	11. «Uten navn»	
	12. «Monument a la Dona» eller «Egget», 1972	Joan Mirò
	13. «Reclining Figur», 1929	Henry Moore
	14. «Reclining Figur», 1938	
	15. «Reclining Figur», 1951	

Vedlegg 4: Oppgavetekst skole 1

MENNESKET I BILDE OG SKULPTUR

OPPGAVE TEKST

Mål for arbeidet:

Kunst:

- Sjå på og samtala om bilete som syner korleis ulike kunstnarar har framstilt mennesket.
- Bruke dette som utgangspunkt for å lage skisser til vidare arbeid med skulptur.
- Få kjennskap til materialet gips.

Arbeid for alle:

Arbeid i timane:

Første time skal me sjå på ulike skulpturar og la oss inspirera til me sjølve skal skapa ein skulptur. Ta med ein tom 1,5 liters melkekartong. Denne skal me fylla med gips for å få ei gipsblokk. Når dette arbeidet er gjort, skal du laga skisser av ulike skulpturar. Tidlegare har du nok laga skulpturar der du har forma figuren ved å byggja på med leire eller kitt. Denne gongen vert det motsett. Nå skal me henta skulpturen ut frå gipsblokkane ved å fjerna materialet.

Arbeid i studietid:

1. Søk på nettet etter Gustav Vigeland. Skriv nokre setningar om kven han var og kva han er kjend for. Søk etter bilete som viser noko av arbeidet hans. Skriv nokre setningar /eller teikne der du skildrar korleis han framstiller menneskekroppen.
2. Søk på nettet etter Alberto Giacometti. Skriv nokre setningar om kven han var og kva han er kjend for. Søk etter bilete som viser noko av arbeidet hans. Skriv nokre setningar/ eller teikne der du skildrar korleis han framstiller menneskekroppen.

Legg arbeidet i mappa.

Karakteren vil seie noko om:

Kva grad skulpturen svarar til skissa/arbeidsteikningen din.

Kva grad du har arbeidd handverksmessig med skulpturen din

Vedlegg 5: Kunstverk skole 2

Kunsthistorisk oversikt, PowerPoint, skole 2

Tema: Samtidskunst	Bildeliste: Kunstner, tittel, årstall
Kunst og virkelighet	1. Rafael, «Skolen i Athen», 1508 2. Claude Monet, «Katedralen i Rouen», 1892 3. Detalj av det samme bildet som 2 4. Edvard Munch, «Skrik», 1893 5. Renè Magritte, «The Human Condition 1», 1934 6. Salvador Dalì, «The Persistence of Memory», 1931 7. Piet Mondrian, «Komposisjon i rødt, gult og blått», 1920
Hva kan kunst være?	
Kunsten og det store spørsmålet	8. Marcel Duchamp, «Fountain», 1917 9. Marcel Duchamp, «Reproduksjon av Mona Lisa med skjegg og bart påtegnet med blyant», 1919 10. Meret Oppenheim, «Object», 1936
Kunst og bevegelse Kunst og performance	11. Jackson Pollock, «Nr 1A», 1948
Kunst og kroppen	12. Joseph Beuys, «Beuys underviser», 1972
Kunst og det politiske budskapet	13. Mona Hatoum, «Measures of Distance», 1988
Kunsten og hverdagen	14. Andy Warhol, «Marilyn Monroe Diptyk», 1962 15. Adbuster, «Manipulert Freia-reklame», 1970
Kunsten og rommet	16. Walter de Maria, «The Earth Room», 1977
Kunsten og naturen	17. Walter de Maria, «Lightning Field, New Mexico», 1977 18. Richard Long, «A line made by walking», 1967 19. Richard Long, «Walking a line in Peru», 1972
Kunsten og det offentlige rommet	20. Felix Gonzales-Torres, «Untitled», 1991 21. Felix Gonzales-Torres, «Loverboy», 1991
Kroppen som materiale	22. Orlan, «This is my body, this is my software», 1996 23. Marc Quinn, «Self», 1991
Kunsten og kamera Narrativ Isenesetting Dokumentar Manipulering	24. Bill Viola, «Nantes Triptych», 1992 25. Cindy Sherman, «Untitled no 96», 1981 26. Kjersti Solberg Monsen, «Norsk, fjerde time», 2000 27. Gardar Eide Einarson, «South of Heaven», 2003 28. Kjersti Sundland, «Dora», 2002 29. Vibeke Tandberg, «Living together», 1996 30. Tony Oursler, «Submerged», 1996

Vedlegg 6: 1(2) Oppgavetekst skole 2

LAG DITT EGET KUNSTVERK - Tema: STAVANGER

I det siste har dere gått igjennom en del forskjellige kunstretninger og kunstnere fra samtiden (nåtiden).

Nå skal dere lage deres eget kunstverk! Dere skal være kunstnere. Derfor er denne oppgaven ganske fri. Poenget er at dere skal lage et arbeid som uttrykker noe dere synes er viktig. Dere skal lage noe dere synes er kunst.

Bruk oppsummeringen på baksiden når du jobber. Den kan hjelpe deg i gang! Husk at oppgaven er fri, du bestemmer hva du vil gjøre. Det betyr også at du står ansvarlig for det du gjør.

Kompetansemål:

Samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom bilder, skulptur, foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid.

Teknikk

Dere bestemmer selv hvilken teknikk dere bruker i arbeidet deres! Dere kan male, lage små installasjoner i esker, lage collager, evt. ta bilder og lignende. Dere kan bruke av de materialene som er tilgjengelig på skolen. Trenger dere noe utenom dette, får dere ta det med hjemmefra eller finne et alternativ.

Bruk prosessboka underveis; skriv hvilken retning eller kunstner som har inspirert dere. Skriv litt om retningen, kunstneren. Lag skisser, beskriv tankene deres, fortell hva du vil ha fram i arbeidet osv. Skriv også en evaluering tilslutt.

Vurderingskriterier

Prosessbok;

Herunder klar idé, beskrivelse, god forklaring på utvikling og lignende.

Husk at det skal være enkelt å forstå mest mulig av det dere har tenkt, opplevd, prøvd å få frem i arbeidet.

Produkt;

Ferdig arbeid; vurdering av form, farge og helhetsuttrykk og om sammenhengen mellom prosessbok og produkt er klar.

Egenevaluering;

At dere skriver en evaluering som forteller noe om hva dere synes gikk bra, evt. mindre bra, og i hvilken grad dere synes produktet deres uttrykker det dere ville.

*GI BILDENE/KUNSTVERKENE EN TITTEL!***Vedlegg 6: 2(2) Oppgavetekst skole 2**

NB! Alle må lage individuelle prosessbøker! (Ikke kopi av hverandre!!)

Kunstretninger:

*Det ekspresjonelle***Farge, form, følelse!!!**

Her kan dere uttrykke dere abstrakt eller figurativt i farge og form. Det er deres følelse og tolking av noe som er et vesentlige å uttrykke.

(Kunstnere å se på; Jackson Pollock, Edvard Munch)

Det konseptuelle

Her er det ideen som teller. Her vil prosessboka være spesielt viktig for karakteren. Det skal være enkelt å forstå prosessen og hva dere vil uttrykke/ha frem ut i fra prosessboka. Produktet er selvfølgelig også viktig. Det viktigste er at idé og produkt henger sammen.

(Kunstnere å se på; Marcel Duchamp, Oppenheim)

Det masseproduserte og popkulturelle

Her kan dere bruke referanser fra massekulturen; tegneserier, merkevarer (som colaflasker, klesmerker og lignende), TV program, musikk, masseproduserte gjenstander og lignende. Dere kan sette disse sammen igjen på deres måte slik at det får en ny betydning. Husk at det bør komme frem at dere hyller massekulturen eller om dere tar avstand fra den. Syns noe om massekulturen i visuelt arbeid!

(Kunstnere å se på ; Andy Warhol, Adbusters)

Det politiske

Her kan dere prøve å få fram en politisk mening i et arbeid.

(Kunstnere å se på; Joseph Beuys, Mona Hatoum)

Teknikker vi har gått igjennom:

Performance (Beuys, Hatoum, Orlan)

Ready Made, object (Duchamp, Oppenheim, Quinn)

Installasjon (de Maria, Ytterstad)

Land Art (de Maria, Long)

Kunst i det offentlige rom (Gonzalez-Torres)

Foto (Tandberg, Sherman)

Maleri (tegning) (Munch)

Vedlegg 7: Intervjuoversikt

Tabell 7: Intervjuoversikt, skole 1.

SKOLE 1: INTERVJUOVERSIKT 8. TRINN		
Gruppeintervju med to elever i hver gruppe		
Intervju nr. 1–6 i klasse A og B		
Intervju nr. 7–10 i klasse C og D		
Intervju nr.	Kjønn G = gutt, J = jente	Tidsoversikt i minutter
1	G + G	14,00
2	G + G	11,56
3	J + J	15,03
4	G + G	12,03
5	J + J	16,03
6	J + G	12,40
7	J + G	12,23
8	J + G	19,28
9	J + G	12,58
10	J + G	11,59
SUM	11 G og 9 J	136,73 min = 13,7 min per gruppe i gjennomsnitt

Tabell 8: Intervjuoversikt, skole 2.

SKOLE 2: INTERVJUOVERSIKT 10. TRINN			
Intervju nr.	Gruppe/individuell	Kjønn	Tidsoversikt i minutter
1	Individuell		17,45
2	Gruppe	G + G + G	28,02
3	Gruppe	G + J + (J)	14,24
4	Individuell	J	20,41
5	Gruppe	G + G + G	19,53
6	Individuell	J	13,54
7	Gruppe	J + J	22,23
8	Gruppe	J + J + J	19,03
9	Individuell	J	11,58
10	Individuell	G	12,00
11	Gruppe	G + J + J	16,40
12	Gruppe	G + G + G	15,43
SUM	Grupper = 7 Individuell = 5	23 elever intervjuet 12 gutter og 11 jenter () ikke undertegnet samtykkeskjema, derfor ikke med på intervju	209,9 min 17,5 min gjennomsnitt per intervju

Tabellene (8 og 9) forteller om gjennomføring av intervjuene med tanke på gruppesammensetting (antall elever per intervju og kjønn), antall elever som er blitt intervjuet, og tidsaspektet på hvert intervjuet.

Vedlegg 8: Innleverte samtykkeskjema

Tabell 9: Oppsummering av samtykkeskjema, skole 1.

Oppsummering av samtykkeskjema fra foresatte					
Klasse	Antall elever	Levert samtykkeerklæring	Prosent	Kjønn G = gutter J = jenter	
8A1	28	19	68 %	9 J	10 G
8B1	28	17	61 %	10 J	7 G
8A1, B1	56	36	64 %	19 J (53 %)	17 G (47 %)

Tabellen viser at 64 % av elevene i klasse 81A og 81B har levert inn samtykkeskjema. Av disse er følgende prosentfordeling på kjønn: gutter = 47 % og jenter = 53 %

Tabell 10: Oppsummering av samtykkeskjema, skole 2.

Oppsummering av samtykkeskjema fra foresatte Skole 2. Klasse 10. A2–D2					
Klasse	Antall elever G = gutter J = jenter	Levert samtykkeerklæring	Prosent	Kjønn G = gutter J = jenter	
10A2	24 (11 G, 13 J)	12		4 G	8 J
10B2	24 (11 G, 13 J)	15		6 G	9 J
10C2	25 (13 G, 12 J)	10		4 G	6 J
10D2	23 (12 G, 11 J)	13		9 G	4 J
A2–D2	96	50	52 %	23 G	27 J

Tabellen viser at 52 % av elevene i fire klasser har levert inn samtykkeskjema. Av disse er følgende prosentfordeling på kjønn: gutter = 46 % og jenter = 54 %.

Vedlegg 9: Intervjuguide lærere

Info til lærerne før intervjuet via e-post:

Intervjuet eller **samtalen** vil fokusere på tre tema der det viktige er å få frem **dine erfaringer og perspektiv**. Jeg har skrevet noen stikkord for hvert tema, men dine perspektiv kan også inneholde andre stikkord. Fokuset for samtalen er «Eleven som aktør i dialog med kunst».

Tema 1: Dine erfaringer med å være kunst og håndverks-lærer på ... skole

Stikkord: din utdanningsbakgrunn, dine erfaringer med å være kunst og håndverks-lærer på ungdomsskolen, utfordringer, organisering av faget, stillingsstørrelse og andre erfaringer.

Tema 2: Oppgaven: «Mennesket i bilde og skulptur» eller «Samtidskunst»

A. Dine erfaringer som lærer

Stikkord: planlegging, oppgaveformulering, kunsttema og utvalg av kunstnere/kunst, tilrettelegging, dialog med elevene, din rolle underveis i elevenes prosess, utfordringen for deg som lærer ...

B. Dine tanker/refleksjoner om elevenes prosess og produkt i møte med kunst

Stikkord: hva og hvordan har elevene lært?, møte med kunst, dialog med elevene, dialog mellom elevene, å skape i materialer, forholdet mellom kunstopplevelse og skapende prosess i materialer, selvstendighet ...

Hva forteller produktene (verk og prosessbok) om eleven som aktør?, kommunikasjon og budskap, kunst og produktene, temavalg, estetikk, håndverk og teknikk

Tema 3: Elevenes møte med kunst

Stikkord: semesterplanene for 8., 9. og 10 årstrinn med tanke på hovedområdet kunst, hva og hvordan møter elever kunst på ungdomsskolen, hva er viktig med elevens kunstmøter, å oppleve kunst og kunst som del av en skapende prosess, lokalmiljøet i undervisningssammenheng (utstillinger, gallerier, kunst i lokalmiljøet, kunstnerbesøk), Den kulturelle skolesekk, rammefaktorer og kunst i skolen, fagplanen i forhold til det som foregår i klasserommet, elevenes innvirkning på temavalg, elevens kunstengasjement, hva slags kunst er elevene opptatt av.

Hilsen Torunn

Torunn Paulsen Dagsland

Eleven som aktør i dialog med kunst

Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole

I denne avhandlingen er elever på ungdomskoletrinnet informanter, eller aktører, til forskning på fenomenet dialog med kunst i skolen. Dialog med kunst er her definert som en sammensatt prosess der elevene møter kunst, bearbeider kunst, skaper skulpturer og bilder og kommuniserer gjennom egenproduserte produkter. Avhandlingens overgripende hensikt er å bidra til utvikling av fagdidaktikken i kunst og håndverk med utgangspunkt i elevers erfaringer med kunstundervisningens innhold og metode på ungdomskoletrinnet.

Resultatene fra undersøkelsen utfordrer til en fagdidaktisk nyorientering når det gjelder ungdoms møter med kunstverk i skolen i retning av et mer ungdomskulturelt innhold og relasjonelle kunstmøter som er narrative, tolkningsorienterte, opplevelsesorienterte, dialogiske og flerstemmige. Undersøkelsen viser at elevene liker det praktisk skapende arbeidet, men at undervisningen i sterkere grad bør fokusere på digital kunnskap, på hvordan kunst kan brukes som utgangspunkt for skapende arbeid og legge til rette for det læringspotensialet som ligger i dialogen mellom elevene. Elevene liker en undervisning som ikke bare handler om estetiske virkemidler, materialer og teknikker, men om kommunikasjon og ytringsfrihet. Resultatene viser at det frie skapende arbeid består av tre likeverdige aspekt: det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Funnene i undersøkelsen og avhandlingens virksomhetsteoretiske perspektiv kan være et bidrag til diskursen om kreativitetsbegrepet og identitetskonstruksjon i vårt moderne samfunn. Virksomhetsteori blir i møte med empiri utviklet til en teori for skapende arbeid i faget kunst og håndverk, et overgripende fagdidaktisk rammeverk for bild/bildkunst og sløjdfaget satt inn i et nordisk utdanningsperspektiv.

Avhandlingen kan være interessant for lærere i grunnskolen, for lærerskolestudenter og for lærere på universiteter og høgskoler som underviser i og forsker på faget kunst og håndverk eller bild/bildkunst og sløjd. Avhandlingens elevperspektiv er et bidrag til skoleforskning generelt i den hensikt å videreutvikle skolen og undervisningen.



9 789517 656849 >