



Dagbok fra kulturskolen

En undersøkelse av undervisningspraksis i kulturskolen

Mari Møller Thorsen
Kandidatnummer 302

Dagbok fra kulturskolen

En undersøkelse av undervisningspraksis i kulturskolen

Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk

Høgskolen i Oslo og Akershus

2013

Forsidebilde: Fotografi av dreining under observasjon ved Hole Kulturskole

Takk til

Veiledere Venke Aure og Gunnhild Bakke, for all tid, og rettleiding underveis, informantene ved Hole kulturskole og Oslo musikk og kulturskole, mamma og Knut, pappa og Åse, og Gerhard for støtte, lesing og næringsrik, god mat i en hektisk periode.

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler kulturskolelærernes undervisningspraksis og hvordan dette kan belyse spørsmål knyttet til kulturskolens didaktiske grunnlagslagsforståelse innen fagfeltet visuelle kunsthøgskole. Jeg har gått inn i feltet med et ønske om å utvikle en bevissthet rundt kunst og kunnskapsteoretiske grunnlag, med en idé om at det ligger et didaktisk potensial i kulturskolens arbeidsform. Ved to ulike kulturskoler har jeg gått inn i undervisningspraksisen der jeg har anvendt observasjon for innsamling av empiri. Observasjonen har tidvis vært deltagende. Masteroppgaven har en hovedvinkling mot det fagdidaktiske og teoretiske.

Det praktisk-estetiske arbeidet har vært i en kontinuerlig dialog med undersøkelsen, og utgjør et arkiv over broderte motiver fra observasjonene, som en *Dagbok fra kulturskolen*. Det opptrer som et selvstendig verk. Broderiarbeidet står i et refleksivt forhold til undersøkelsen og sammen danner dette et drøftingsgrunnlag for problemområdet. Teori om undervisningsstrategi og lærekode er anvendt som et analyseverktøy i oppgaven, og har lagt grunnlag for tolkning og bearbeiding av tematikken jeg har valgt.

Summary

This thesis deals with arts teachers' teaching practices, and how this practice can shed light on issues related to the didactic foundation in culture schools, in the field of visual arts. I wish to develop an awareness of art and the epistemological basis, with the idea that there is a didactic potential in the approach found in culture schools. I have looked into the teaching practice at two different culture schools where I have used observation for collecting empirical data. In some of the observation I've had a participating part.

The thesis has a main approach on the didactic and theoretical part where the practical-aesthetic work has been in a continuous dialogue with the research, and forms an archive of embroidered motives from observations, as a *Diary of the culture schools*. It acts as an independent work. The embroidered works stand in a reflexive relation to my research, and together they form a basis for the thesis discussion. Theories of teaching strategies and codes is used as an analytical tool in the thesis, and have formed the basis for the interpretation and processing of the subject matter I have chosen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
2.0 Problemområde	9
2.1 Problemstilling	9
3.0 Teoretisk tilnærming	10
3.1 Teoretiske ståsted og forskningsrolle	10
3.2 Undersøkelsesfelt - Kulturskolen	11
3.2.1 Tidligere litteratur i fagfeltet	11
3.2.2 Kulturskolens etablering og virksomhet	12
3.2.3 Læringssyn	13
4.0 Begrepsavklaring	14
4.1 Fagområder i kulturskolen	14
4.2 Kunst og erfaring i lys av didaktikken	14
4.3 Undervisningsstrategi	15
4.4 Stenhouse undervisningsstrategier	16
4.5 Mesterlære	17
4.6 Lærekode	18
5.0 Metode	19
5.1 Observasjon	21
5.2 Informanter	22
6.0 Presentasjon av eget praktisk-estetisk arbeid	22
6.1 Broderiet i korte historiske trekk	24
6.2 Dokumentasjon; arkiv som kunstform	25
6.3 Dagbok som dokumentasjon	26
6.4 Broderi og fotografi som dokumentasjon og metode	26
6.4. 1 Appropriasjon	27
6.5 Visuell dagbok på nett	28
7.0 Introduksjon til masteroppgavens undersøkelse	29
7.1 Faktorer å se etter i undersøkelsen	29
7.2 Avgrensing av undersøkelsesarena	30
7.2.1 Hole kulturkole – keramikk og rakubrenning	30
7.2.2 Oslo musikk og kulturskole	30
7.3 Informantene	32
7.3.1 Lærerne	32
7.3.2 Elevene	33
8.0 En beskrivende og tolkende presentasjon av observasjonsmateriale	33
8.1 Keramikkurs hos lokal keramiker	34
8.2 Evaluering av Rakukurs	43
8.3 Observasjon av "Bildet av byen der du bor"	49
- Oslo musikk og kulturskole og Kunsthall Oslo.	49
8.4 Observasjon av Art camp	61

- Oslo musikk og kulturskole og Kunsthall Oslo	61
9.0 Drøfting av observasjonsmateriale	70
9.1 Innledning til kapittelet	70
9.2 Rollefordeling	70
9.3 Rammeplanen <i>På vei til mangfold</i> - sett i lys av en åpen og lukket lærekode	71
9.4 Lærekode i kulturskolens undervisningspraksis, med bakgrunn i Hole kulturskole og OMK	71
9.4.1 Produkt og prosess, åpen eller lukket lærekode?	72
9.4.2 Kunstpedagogen – en splittet lærekode	74
9.4.3 Keramikeren og kunsthøgskolen – ulike lærekoder, eller grader av samme?	75
9.5 Rammefaktorer som påvirker undervisningsstrategien	76
9.5.1 Foreldrenes forventninger	76
9.5.2 Læringsarena - Kunsthall Oslo, et avgrenset innholdselement	77
9.5.3 Læringsarena - keramikerverkstedet	78
9.5.4 Lærestoffets egenverdi – keramikkenes iboende egenskap	78
9.6 Undervisningsstrategier i kulturskolens virksomhet - med utgangspunkt i Hole kulturskole og OMK	79
9.6.1 Muntlig presentasjon – et fellestrekk	79
9.6.2 Ett undervisningsopplegg, flere strategier - Kunstpedagogen og "Bilde av byen der du bor"	79
9.6.3 Keramikkurs hos lokal keramikker – en mesterlærer og en spørrende kunsthøgskole	80
10.0 Drøfting av praktisk- estetisk arbeid	81
10.1 Innledning til kapittelet	81
10.2 Materiale og teknikk	82
10.3 Format	83
10.4 Den utbroderte koden - undersøkelse og refleksjon gjennom broderi	84
10.4.1 Strekbroderiene	84
10.4.2 Appropriasjon av eleverarbeider	85
10.4.3 Broderi i lys av et kodeteoretisk perspektiv	86
10.4.4 Broderiet i dialog med undersøkelsen	87
11.0 Oppsummering og sluttkommentar	89
KILDER	91
VEDLEGG	95

1.0 Innledning

I masteroppgaven ønsker jeg å gå inn i kulturskolens undervisningspraksis for å se nærmere på skolens didaktiske grunnlagsforståelse i et praktisk og kreativt fagfelt som visuell kunst. Lawrence Stenhouse teorier om undervisningsstrategier (Stenhouse, 1984), og Basil Bernsteins kodeteori utgjør til sammen et analyseverktøy for tolkning og drøfting av undersøkelsen (Arfwedson, 1984). Masteroppgavens praktisk-estetiske arbeid har dannet et visuelt refleksjonsgrunnlag for drøfting og utvikling av strategier og kodetenking rundt kulturskolens undervisningspraksis.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kulturskolen er en utdanningsinstitusjon og en arena for formidling av kunst og kultur. Dette skoleslaget representerer en suppleringsrolle til de estetiske fagene i grunnskolen og er et fritidstilbud som skal tilbys alle elever i hver kommune. Her er det nærliggende å tenke at en faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk kvalifiserer til arbeid innenfor denne institusjonen.

Etter en orientering i litteraturen på feltet så jeg at det forelå lite teori om kulturskolens formidling og undervisningspraksis. Rammeplanen for kulturskolen *På vei til mangfold* (2003) trekker imidlertid frem eksempler på praksis, som oppdagende undervisning, utøvende aktivitet, seminar, prosjektundervisning og mesterlæring. Sistnevnte beskrives som den mest tradisjonsrike. Av annen litteratur har Venke Aure i ”*Evaluering av kunstskoler for barn og unge*” (1993) og Wenche Waagen med boken *Kulturskole – profesjon og bærekraft* (2011) kommet inn på en drøfting av ulike arbeidsmåter og gjennomføring av undervisningen i kulturskolene. Waagen benytter et nokså vidt begrepsapparat, og snakker om læreprosesser og kunnskapssyn. Aure fører imidlertid inn begrepene åpen og lukket lærekode som analyseverktøy for å beskrive formidlingsformer i kunstskolen¹. På bakgrunn av dette vil jeg, med hovedfokus på lærerne, gå inn i kulturskolens praksis og se på hvordan undervisningen gjennomføres i ulike kurs og undervisningsopplegg innen visuelle kunstfag.

¹ Kunstskolene Venke Aure evaluerer er en forløper for de kommunale kulturskolene.

2.0 Problemområde

Med utgangspunkt i noen utvalgte undervisningsopplegg vil jeg forsøke å belyse kulturskolens undervisningspraksis gjennom observasjon og dokumentasjon. Dette vil utgjøre hoveddelen av empirigrunnlaget, både teoretisk og praktisk-estetisk. Litteratur på feltet, som jeg vil komme tilbake til i *kapittel 3.0*, har til hensikt å støtte opp under, sette i perspektiv og danne et tolknings- og drøftingsgrunnlag for oppgaven. Lawrence Stenhouse teorier om ulike undervisningsstrategier (Stenhouse, 1984), samt Basil Bernstein og Gerhard Arfwedsons kodeteori er anvendt for å belyse tematikken (Arfwedson, 1984). Det praktisk-estetiske arbeidet utgjør et refleksjonsverktøy som gir rom for tolkning og drøfting og fungerer som en dagbok og et arkiv fra mine besøk i kulturskolen, utført gjennom tekstil- og broderiteknikker. Her ville jeg brodere situasjoner og hendelser det har vært verdifullt å fremheve, huske eller utdype visuelt. Den tidkrevende dokumentasjonsformen jeg har valgt har gitt meg muligheten til å dvele og reflektere ved inntrykkene på en annen måte enn gjennom en observasjonsrapport eller skriftlig notater.

På bakgrunn av det problemfeltet jeg har skissert ovenfor har jeg kommet frem til følgende problemstilling.

2.1 Problemstilling

Hvordan kan en undersøkelse av undervisningspraksis i kulturskolen bidra til å belyse didaktiske grunnlagsforståelser innen visuelle kunsthøgskolefag?

Undervisningspraksis kan studeres på ulike måter og nivåer. Dette kan gjøres gjennom planer og styringsdokumenter, personalets arbeid ut i fra disse planene eller gjennom intervju av lærere/elever, for å nevne noe. Jeg har konsentrert meg om å se på lærerens handling i undervisningssituasjoner innenfor visuelle kunsthøgskolefag, der observasjon og deltagende observasjon har vært metoden for å innhente empiri. Med handling mener jeg både det som gjøres og sies i undervisningen.

Observasjonen har foregått ved Oslo musikk og kulturskole (OMK) i Oslo kommune og Hole kulturskole i Hole kommune. Her har jeg gjort et skjønnsmessig utvalg på bakgrunn av særegenheter ved de to skolene. Likhetstrekkene er korte undervisningsopplegg og

undervisningstilbud innenfor visuelle kunstfag, mens beliggenheten er svært ulik. OMK er en skole som ligger sentralt i Oslo med et bredt omfang av undervisningstilbud. Hole kulturskole er imidlertid lokalisert i en liten kommune der valget er basert på kjennskap til en praksis som har benyttet lokale aktører i undervisningen med stort hell. I observasjonsperiodene har jeg deltatt i samarbeidsprosjekter med kunstnere og kunstinstitusjoner, og observert tre forholdsvis korte undervisningsopplegg fordelt på de to nevnte institusjonene.

3.0 Teoretisk tilnærming

3.1 Teoretiske ståsted og forskningsrolle

Jeg plasserer meg i en sosialkonstruktivistisk tradisjon som tar utgangspunkt i et syn på begreper og kunnskapen om ulike teoretiske felt som konstruert (Postholm og Moen, 2009). Begrepet didaktisk grunnlagsforståelse, som jeg skriver i problemstillingen er et konstruert begrep, og det samme kan en si om fagfeltet formgivning, kunst og håndverk eller visuell kunst. Den forskningen og litteraturen som finnes om, og innenfor fagfeltet konstruerer og definerer det.

I tillegg til feltforståelse og valgt teori, vil forforståelse legger et grunnlag for min forsknings- og observasjonsrolle, samt drøftingen av problemområdet. Med forforståelse mener jeg erfaringsgrunnlaget jeg tar med meg inn i undersøkelsen. Den tyske filosofen Edmund Husserl [1859-1938] bruker begrepet forkunnskap, eller forhåndsantagelser om dette erfaringsgrunnlaget (Brinkkjær og Høyen, 2011). Jeg har tatt utgangspunkt i et situasjonsbestemt fortolkende perspektiv som kan plasseres innenfor et hermeneutisk syn, der det har vært viktig å gjøre tolkninger ut i fra den konteksten situasjon skjer i.

”Ordet ’hermeneutik’ betyr at fortolke, forklare, oversætte. [...] I hermeneutikken ønsker man at fortolke meningen med menneskeskabte ting i lyset af den historiske sammenhæng, de er frembragt i” (Brinkkjær og Høyen, 2011:98).

Her kommer vi inn på kontekst, som blant annet vil omfatte kulturskolens sosiale konstellasjon, forhistorien, og rammefaktorer, samt kulturskolelærerens kompetanse.

3.2 Undersøkelsesfelt - Kulturskolen

For å gi en bakgrunn for undersøkelsesfeltet og kulturskolens undervisningspraksis ser jeg behovet for å gi et innblikk i noe av den teorien og litteraturen som omtaler feltet, ordnet i et kronologisk perspektiv. Overskriftene indikerer faktorer som har påvirket eller sier noe om kulturskolens utvikling. Jeg har i hovedsak valgt litteratur som kan belyse kulturskolens opplæring og undervisning. Det er flere offentlige dokumenter som omhandler kulturskolen, ofte nevnt sammen med Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og grunnskolen. Her har jeg gjort prioriteringer etter utgivelsesår og relevans for undersøkelsen.

3.2.1 Tidligere litteratur i fagfeltet

De siste årene er det satt fokus på kvalitetssikring, kompetanseheving og betydningen av kunst og kultur i opplæringen. Planene og utgivelsene på feltet har dreid seg om undersøkelser og evalueringer, for å veilede videre i arbeidet mot god undervisningspraksis. Venke Aures rapport ”*Evaluering av kunstscoler for barn og unge*” fra 1993 er den tidligste studien av fagområdet. Den legger et grunnlag for å se på, og forstå nyere dokumentasjon fra samme fagfelt.

I perioden 1989 til 1992 ble det på initiativ fra Norsk kulturråd, Grunnskolerådet og Kommunal- og arbeidsdepartementet satt i gang et forsøksprosjekt med tittelen ”Kunstscoler for barn og unge”. Prosjektet ble fulgt opp av Rogalandsforskning og dokumentert i rapporten ”*Evaluering av kunstscoler for barn og unge*” (Aure, 1993).

Målformuleringen for forsøket lød:

”Kunstscolene skal stimulere barn og unges kreativitet og fantasi; samt deres bevissthet ovenfor kunstens betydning i samfunnet før og nå, ved:

- å utvide tilbudet til barn og unge innen visuell kunst og estetikk
- møte med profesjonelle kunstnere
- best mulig utnyttelse av profesjonelle kunstneres- og grunnskolens ressurser.”

(ibid, 1993:9)

Ut i fra begrepet *lærekoder* ble håndtering av virksomheten og hvordan disse kodene gjorde utslag i undervisningen analysert. Lærekodebegrepet forklares i sin helhet i *kapittel 4.6*.

Kunstskelevirksomheten synliggjorde svært ulike lærekoder, som igjen representerte forskjellige pedagogiske skillelinjer. I oppsummering og drøftingsdelen blir beskrivelsen av lærekodene trukket frem som utgangspunkt for en videre diskusjon om holdninger og syn på kunnskap i kunstskelesammenheng. På bakgrunn av problemområdet er ulike aktørers undervisningsstrategi et sentralt tema i masteroppgaven. I tråd med denne evalueringsrapporten mener jeg det bør settes ord på de kodene og strategiene, som opptrer i undervisningspraksis, for å forstå og drøfte kulturskolens didaktiske grunnlagsforståelse .

Musikkpedagog og forfatter av boken *Kulturskolen – profesjon og bærekraft* (2011) Wenche Waagen setter fokus på virksomheten, undervisningen og læreren som en essensiell ressurs ved kulturskolen som institusjon. Med en ambisjon om å løfte frem profesjonskunnskapen om kulturskolelærerne trekker hun frem høy faglig ekspertise, engasjement og arbeidsglede som de viktigste egenskapene for skoleslagets undervisningspraksis. Bokens innhold baserer seg på samtaler med kulturskolelærere og observasjoner, samt Waagens egen erfaring som lærer. Hun starter med et historisk og ideologisk perspektiv, for så å gjøre et dypere dykk i kulturskolens virksomhet. I et lite omskrevet fagfelt har denne boken dannet referanseramme og vært en sentral innfallsvinkel for å forstå kulturskolen i et mer helhetlig perspektiv.

3.2.2 Kulturskolens etablering og virksomhet

Kulturskolen blir av Norsk kulturråd definert som ”et offentlig undervisningstilbud i kunstfag til alle interesserte i kommunen” (Waagen, 2011:18). I kjølevannet av L97², fikk man et økt fokus på kreativitet og den estetiske dimensjonen i skolen. Dette førte til at de tidligere musikkskolene ble lovfestet og skulle videreutvikles til kulturskoler med utvidet tilbud. Kulturskolen kan derfor ses som en utvikling og utvidelse av kunstskolene, og i opplæringsloven fra 1997, § 13-6 kan vi lese;

«Alle kommuner skal, aleine eller i samarbeid med andre kommuner, ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleværket og kulturlivet ellers» (Skapende læring 2007:23).

² Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Kulturskolen er etablert på bakgrunn av et grunnleggende menneskesyn der musikalske og kreative evner er en del av vår totale menneskelighet. ”I dette ligger en stor anerkjennelse av et skoleslag som har vokst frem på basis av kunstnerisk ferdighet, idealistiske løft og forståelse for barn og unges uttrykksbehov” (Waagen, 2011:5-6). I 2003 kom rammeplanen for kulturskolen, *På vei til mangfold* presentert av Norsk kulturskoleråd og tar for seg musikk, teater, dans, visuell kunst og skapende skriving. Rammeplanen skulle gi inspirasjon til organisering av undervisning og innhold. Den skulle være ”et verktøy i arbeidet med å utvikle et bredspektret kunst- og kulturtilbud til barn og unge” (På vei til mangfold, 2003:7) og kan ses på som et bidrag til en legitimering av kulturskolen som undervisningsinstitusjon.

3.2.3 Læringssyn

På vei til mangfold (2003) skisserer opp en grunnlagsforståelse av kulturskolen og trekker frem *mennesket* som utgangspunkt, fokus og mål for all læring. Her blir det lagt vekt på tre aspekter ved skolens læringssyn; *oppdage* de kunstneriske uttrykksmidlene, *mestre* disse virkemidlene og *bruke* dem til egen skapende virksomhet (ibid, 2003). De kunstneriske uttrykksmidlene er metoder for å forstå seg selv, sin situasjon, forstå sammenhenger, tolke dem og påvirke dem (Waagen, 2011). Læringssynet sier noe om en didaktisk grunnlagsforståelse av undervisningspraksis og fordrer en forståelse hos kulturskolelæreren om at undervisningspraksis skal bygge på det samme synet. Er dette en gjengs oppfatning blant lærerne, eller vil en kunne finne helt andre oppfatninger?

Det påpekes at kulturskolen skal utvikle elevenes kunstneriske og skapende evner ut i fra den enkelte elevens forutsetninger, og fremme forståelse og opplevelse av kunst som allmennmenneskelig uttrykksform, både hos hver enkelt elev og i lokalmiljøet (På vei til mangfold, 2003). Kulturskolen skal også være en stimulerende fritidsaktivitet og en ressurs for skoleverket og kulturlivet, og gjennom dette legge til rette for tverrfaglige samarbeid. I hovedsak kan en si at dette utgjør kulturskolens virksomhet på det formelle plan.

4.0 Begrepsavklaring

4.1 Fagområder i kulturskolen

Som et samlebegrep kan vi betegne alle fagene i kulturskolen som kunst og kulturfag slik Waagen (2011) gjør. I oppgaven har jeg begrenset undersøkelsen til undervisningspraksis innenfor visuelle kunsthøgskole, og vil her komme med en begrepsavklaring. Begrepet kunsthøgskole blir i Strategiplanen *”Skapende læring – Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007 – 2010”* (2007) definert som et begrep som brukes i utøvende og skapende kunst- og kunsthøgskolepedagogiske utdanninger. Vi kan regne kulturskolen inn under dette. Veiledningsheftet *Kulturskolen – utvikling av de gode kulturskolene som gode lokale ressursentre* (2010) støtter seg til definisjonen i Skapende læring, og nevner fagene musikk, dans, teater, visuelle kunsthøgskole og skapende skriving.

Rammeplanen *På vei til mangfold* definerer *”visuelle kunsthøgskole”* som et fagområde der *”barns egen kultur og samfunnets kunst og formkultur har betydning for elevens opplevelse av tilhørighet”* (På vei til mangfold, 2003:40). Slik det blir beskrevet omfatter visuelle kunsthøgskole billedkunst, kunsthåndverk, digitale bilder og andre aktuelle uttrykksformer. Den vektlegger *”gleden ved å se, og oppdage farge og formnyanser i natur og omgivelser”* (ibid, 2003:40-41). Oslo musikk og kulturskole (OMK) har valgt å bruke begrepet visuelle kunsthøgskole som overordnet tittel for sine linjer billedkunst, animasjon, tegneseriekurs, tegnekurs, keramikk og redesign. Hole kulturskole har valgt betegnelsen Kunstmix. Andre kulturskoler har brukt navnvarianter av begrepet som Visuell kunst (Sandefjord kulturskole), Kunst (Kulturskolen øst i Agder) og Tegning/Maling/Skulptur/Design og Tegning/Maling/ Leire (Tønsberg kulturskole).

4.2 Kunst og erfaring i lys av didaktikken

Ut fra forståelsen om at kulturskolen er en formidler av kunst og kultur kan vi peke på noen likhetstrekk mellom dette skoleslaget og kunsthøgskolen. Her danner Hans Georg Gadamer og John Dewey en innfallsvinkel. I boken *Estetikk. En innføring* (2009) diskuterer Kjersti Bale begrepet kunst og trekker frem erfaringsaspektet ved kunsten som et fellestrekk ved disse filosofene. Enkelt forklart skriver Gadamer om estetikk og forsøker å definere begrepet kunst

gjennom begrepet estetiske erfaringer, mens Dewey ser erfaring, estetisk erfaring og kunst som flere sider av samme sak (Bale, 2009). Erfaringer er en sentral del av didaktikken og i ervervelse av kunnskap.

I følge Imsen er erfaring, ”en subjektiv opplevelse med en objektiv, ytre verden gjennom aktiv handling” (Imsen, 2003:234). Her anser jeg aktiv handling som noe mer enn kun å betrakte et kunstverk eller lytte til en presentasjon, og kommer over på et didaktisk syn der erfaring henger nøye sammen med elevaktivitet. ”Læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger. Modellere, lage noe, undersøke og eksperimentere” (ibid, 2003:71). At mennesket er aktivt i sin egen læringsprosess samsvarer med kognitiv læringsteori. ”Et kognitivt læringssyn forstår læring som en aktiv mental prosess som består i å erverve, huske og anvende kunnskap” (Woolfolk, 2004:164). Den mentale prosessen konstruerer en kunnskap, og kan plasseres innenfor et konstruktivistisk perspektiv.

4.3 Undervisningsstrategi

Det er flere begreper som kan si noe om arbeidsmåter og undervisningspraksis i kulturskolen. Begreper som undervisningsformer, undervisningsmetoder, formidlingsstrategi eller formidlingsmetode kunne være dekkende i denne sammenhengen. I undersøkelsen bruker jeg imidlertid analyseverktøyet og begrepet *undervisningsstrategi*, og vil nedenfor begrunne valg av begrepet.

Formidling er et begrepsalternativ til undervisning og er mye brukt i blant annet museum- og gallerisammenheng. Helene Illeris skriver, om kommunikasjon mellom fagpersonell og elever i museer, at ”formidlingsbegrebet, stik imod museernes intentioner, konnoterer en form for envejskommunikation, hvor ”nogen formidler noget til nogen”” (Aure, mf., 2009:17). Her er det gjerne en ekspert eller fagperson som framfører et fagstoff til en lyttende part. I motsetning til museet er kulturskolen i utgangspunktet bygget for elevene, med formål om opplæring innenfor kunst og kulturfag. Det er derfor nærliggende å tro at det for elevens del ligger en større grad av naturlig deltagelse og eierskap til kulturskolen som arena, og fordrer dermed en mer likestilt kommunikasjonsform. Hvis vi imidlertid ser på Bjørg B. Gundems forståelse av undervisningsbegrepet som en likeverdig relasjon mellom læreren, eleven og lærestoffet oppfatter jeg dette som en mer passende betegnelse med hensyn til kulturskolen

(Gundem, 1998). Her vektlegges lærer, elev, og lærestoff som viktige for at læring skal oppstå. Ut i fra Illeris forståelse av formidling oppfatter jeg begrepet som for snevert og enveisstyrt til at det er dekkende i denne sammenheng.

Når det gjelder begrepene strategi, former eller metode er dette ulike måter å se på undervisningspraksis på. Imsen bruker begrepet *undervisningsmetoder* når hun forklarer ”lærerens tiltak for å framstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet” (Imsen, 2003:266). Rammeplanen *På vei til mangfold* (2003) bruker begrepet *undervisnings- og arbeidsformer* og trekker frem mesterlæring som eksempel på en undervisningsform (mesterlære vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet). Begrepene former og metode kan knyttes til lærerens handling og didaktikkens ”hvordan”, og sier i hovedsak noe om aktiviteten, organiseringen og fremgangsmåten i undervisningen. Strategibegrepet kan imidlertid ses som et videre begrep, og omfatter mer enn bare handlingsaspektet. Jeg mener begrepet strategi kan baseres på didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Hans Örtengren påpeker at ”pedagogisk strategi kan ses som de tillvägagångssätt som respektive konstitution använder i sitt arbete med att erbjuda publiken verktyg för att ta del av museets verksamhet” (Aure, mf., 2009:226). Det vil si at strategier sier noe om de tilnærmingene en lærer, kunstinstitusjon eller undervisningsinstitusjon gjør for å gi elevene verktøy til å delta i læringsaktiviteten.

Stenhouse foretrekker også begrepet strategi fremfor metode i sammenheng med undervisning, og begrunner det med at strategi omfatter undervisningsplanlegging og læring i lys av valgte grunnprinsipper (Stenhouse, 1984). Her legges det vekt på lærerens dømmekraft, kunnskapssyn og arbeidsmønster. Min forståelse av begrepet undervisningsstrategi bygger på oppfatningen om at strategi dreier seg om det holdningsbaserte, det som tenkes, planlegges og diskuteres, ikke avgrenset til kun det som gjøres slik undervisningsmetode og undervisningsformer indikerer.

4.4 Stenhouse undervisningsstrategier

Læring er en intensjonell handling. Stenhouse legger vekt på at en som lærer må utvikle strategier basert på fagstoffets egenart, elevenes forkunnskap, og målet med undervisningen (Stenhouse, 1984). Undervisningsstrategier er midler for å lære bort fagstoffet. Han presenterer tre former for undervisningsstrategier;

Instruksjonsbasert undervisningsstrategi (Instruction-based teaching)

Denne strategien bygger i følge Stenhouse på læreren som en *master* som skal fortelle eller meddele sine kunnskaper og ferdigheter til elevene. Denne strategien er ofte sterkt styrt av læreren og har likhetstrekk med tradisjonell klasseromsundervisning der elevene i stor grad blir passive mottakere. I tillegg til den verbale formidlingen er demonstrasjoner eller andre former for enveisformidling vanlig.

Oppdagelsesbasert undervisningsstrategi (Discovery-based teaching)

Oppdagelsesbasert undervisning forklares med konkrete undervisningssituasjoner, ofte i klasserom, med et klart og tydelig definert mål som eleven skal komme frem til. Dette er en strategi som anvendes når lærestoffet og resultatet er likt for alle elevene.

Spørsmålsbasert undervisningsstrategi (Inquiry-based teaching)

Undervisning som ikke har til hensikt å komme frem til et entydig svar, og anvendes der det ikke finnes en korrekt løsning. Her kreves det en undersøkende og spørsmålsorientert strategi der refleksjon og diskusjon står sentralt. I en slik strategi er lærerrollen mindre styrende.

(Stenhouse, 1984, Gudem, 1998)

Disse undervisningsstrategiene utgjør et verktøy for videre tolkning og drøfting av undersøkelsen.

4.5 Mesterlære

Innenfor kunst og håndverksfag er mesterlære den mest utbredte og tradisjonsrike formen for undervisning (På vei til mangfold, 2003, Waagen 2011, Nielsen og Kvale, 1999). Ut fra min forståelse av begrepet undervisningsstrategi anser jeg mesterlære som en strategi på lik linje med de Stenhouse presenterer. Den tradisjonsrike strategien har noen fellestrekk med undervisningsstrategiene som presenteres ovenfor, men kan ikke plasseres innenfor en konkret strategi. I praktisk-estetiske fag er mesterlære god egnet der ulike aspekter av fagfeltet kan være vanskelig å verbalisere. Demonstrasjonsundervisning står sentralt og det blir lagt vekt på observasjon, identifikasjon, problemløsning og imitasjon (Waagen, 2011).

Læreren er ekspert i faget og en bærer av fagets tradisjon, verdier, og holdninger. Samtidig som elevene skal lære håndverket skal de også lære verdiene og holdningene som er knyttet til det. Dette kaller Nielsen og Kvale ”tilegnelse av faglig identitet” (Nielsen og Kvale, 1999:19). Her blir det viktig at læreren er bevisst på det som formidles og måten dette foregår på. Læringen skjer her i et fellesskap, og i visuelle kunstoffag er gruppeundervisning den vanligste formen for elevinnstilling. Denne formen for undervisningsstrategi knyttes til et sosiokulturelt læringssyn der det sosiale samspillet ses som premiss for individuell læring. En kan forstå dette som at observasjon og problemløsning skjer i samspill med læreren eller mesteren, mens identifikasjon av samme problem og en imitasjon av problemløsningen foregår på det individuelle plan.

4.6 Lærekode

Begrepet lærekode kan forstås som det kunnskaps- og undervisningssynet læreren baserer sin undervisning på. Basil Bernstein kom frem til begrepet *kode* og forklarte det som regulerende prinsipper som vi tilegner oss ubevisst og som påvirker vår oppfatning av virkeligheten (Riksaasen og Vigeland, 1994).

”Lærekodebegrepet sier noe om underliggende og bærende prinsipp som gir retning til undervisningen. Lærekoden må sluttes utifra [sic.] uttalte og uuttalte standpunkt, og tolkninger av koden må delvis gjøres utifra [sic.] pedagogisk praksis. Lærekoden forsøker å gripe personens *grunnlagsholdning* til sitt arbeid, og kan si oss noe om verdier, tradisjon, profesjon og regler” (Aure, 1993:45).

Som lærer utformer man funksjonsdyktige strategier og metoder for å håndtere problemstillinger og situasjoner som oppstår i undervisningen (Arfwedson, 1984). På bakgrunn av denne teorien kan vi knytte kodebegrepet til undervisningsstrategi, som ikke kan unngå å bli påvirket eller springe ut i fra av disse faktorene. Bernsteins kodeteori vil også trekkes inn i forbindelse med det praktisk-estetiske arbeidet, der funksjonsdyktige strategier og metoder er like vesentlig for å fremstille et visuelt uttrykk. Det skiller mellom to grader av begrepet, åpen lærekode (integrasjonskode) og lukket lærekode (kolleksjonskode) (Imsen, 2003a, Gundem, 1998). Disse vil aldri fremstå som absolutt. Kodebegrepet er et konstruert

analyseverktøy og jeg vil videre i oppgaven anvende åpen og lukket lærekode for å se nærmere på problemområdet (Arfwedson, 1984).

Åpen lærekode

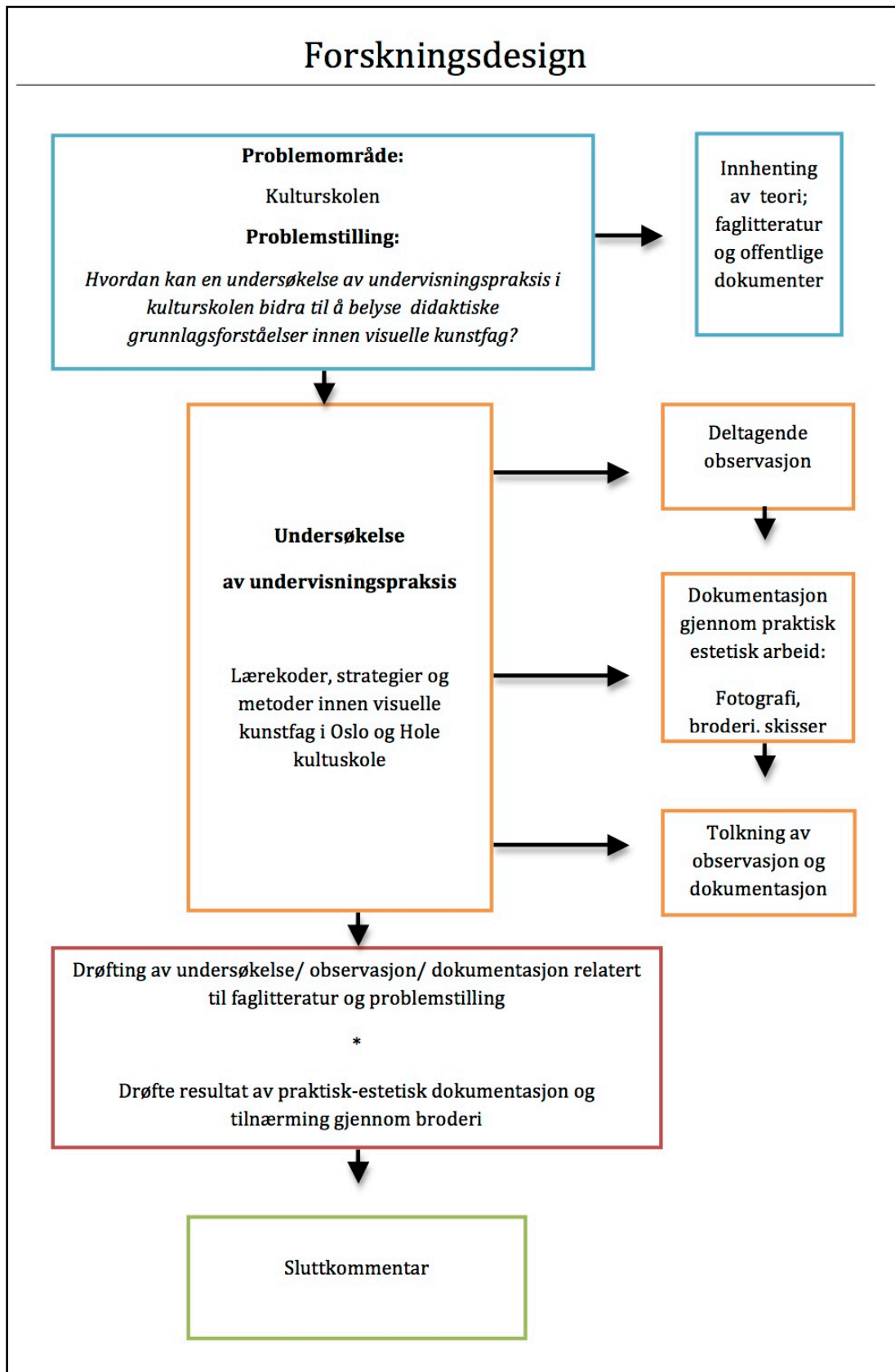
En åpen lærekode karakteriseres av en integrering og en relasjon mellom innholdselementene, eksempelvis elev, lærer og liv, der grensene overskrides. Denne lærekoden er preget av problemløsning og prosessorientert undervisning tilpasset elevenes ferdigheter, behov, interesser og kunnskaper (Aure, 1993). Prosjektarbeid er her en sentral arbeidsform der lærerens innflytelse reduseres, og elevens øker. Lærekoden vektlegger i mindre grad overføringen av spesifikke kunnskaper, men legger til rette for en kontekst der eleven skal utforske og styre aktiviteten selv (Riksaasen og Vigeland, 1994). Kriteriene for evalueringen og målresultatet vil ofte være lite styrende og man vil i større grad være opptatt av at eleven skal lære gjennom selve læringsprosessen (ibid, 1994).

Lukkede lærekode

En lukket lærekode beskrives som en autoritær og fagsentrert undervisningsform der kommunikasjonen ofte er enveis og lærebokstyrt (Imsen, 2003). Her overfører læreren spesifikke kunnskaper med vekt på resultat fremfor prosess (Riksaasen og Vigeland, 1994). Gitt utvalg, bestemt organisering, rekkefølge og tid danner en fast ramme rundt undervisningssituasjonen, samt faste kriterier for evalueringen av kunnskap (ibid, 1994). I motsetning til den åpne lærekoden beskrives de fagspesifikke innholdselementene her som klart avgrenset fra hverandre (Gundem, 1998).

5.0 Metode

Undersøkelsen startet med et relativt vidt fokus, der fleksibilitet og en eksplorerende tilnærming har vært sentral. Dette er i tråd med et kvalitativt forskningsdesign der en beveger seg frem og tilbake mellom de ulike fasene i observasjonen (Vedeler, 2009). For likevel å skape en viss oversikt over gangen i oppgaven så jeg det hensiktsmessig å lage et forskningsdesign som kunne visualisere prosessen (*figur 1*). I dette kapitlet vil jeg komme inn på de metodiske aspektene.



Figur 1: Forskningsdesign

5.1 Observasjon

Observasjon ble en velegnet metode i min undersøkelse der jeg tidvis har hatt en deltagende rolle. Jeg valgte en halvstrukturert og nokså åpen tilnærming, der forskningsdesignet utviklet seg underveis. Observasjon er en ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser” (Vedeler, 2009:9). Empiriinnsamlingen under observasjonen har jeg gjort i dagbøker med deskriptive notater fra hver undervisningsøkt. ”De viktigste observasjonsdata består av beskrivelser som kan være både kvalitative og kvantitative, og sitater og dialoger registrert i observasjonssituasjoner” (ibid, 2009:14). En viktig forutsetning er at enkeltpersoners handling, dialoger, og sitater forstås som en del av en kontekst, i dette tilfellet kulturskolen som undervisningsinstitusjon og de enkelte undervisningsoppleggene. Presise beskrivelser og forståelse for denne konteksten vil være nødvendig for videre tolkning av data.

Som deltagende observatør har jeg i enkelte tilfeller fungert som en hjelpende hånd for lærerne. Dette var et bevisst valg som ga meg større frihet med hensyn til å stille eventuelle utdypende spørsmål, til både elevene og lærerne. Deltagende observasjon har dermed bidratt til en konkretisering og mulighet for utdyping av handlingene som ble utført.

”I løpet av en undersøkelse vil man som regel bevege seg fram og tilbake [...] Kanskje vil man i en periode, for eksempel forut for datainnsamlingen, være hundre prosent deltaker for å gjøre seg kjent med deltakerne og med den sosiale, kulturelle og fysiske konteksten” (ibid, 2009:19)

Deltagende observasjon kan i følge Vedeler plasseres innenfor kvalitative strategier og det vil være svært vanskelig å gjennomføre observasjoner som fullstendig uavhengig, som en ”*flue på veggen*”- rolle for å bruke hennes uttrykk (ibid, 2009). I et forskningsprosjekt kan man ikke unngå å bli tatt i betraktning av informantene, og som deltagende observatør har man fordel av at man blir oppfattet som en del av personalet ovenfor elevene (ibid, 2009). Ved Hole kulturskole plasserte elevene meg imidlertid i relasjon til kunstlæreren som jeg er bekjent av, mens ved OMK ble jeg av elevene oppfattet som en del av personalet da det var ingen som kjente meg fra tidligere. Disse oppfatningene utgjorde imidlertid ingen markant forskjell for min observasjonsrolle og ble ingen utslagsgivende faktor.

5.2 Informanter

Jeg har gjort et skjønnsmessig utvalg av informanter basert på formålet med undersøkelsen.

Skjønnsmessig utvalg baserer seg på at en vurderer hvilke enheter som man vil ha med, mens med formålsutvalg er målet å finne informanter som kan tydeliggjøre det særegne eller et fenomen (Halvorsen, 2007).

Min utvelgelse er basert på;

- Beliggenhet, der OMK ligger sentralt i en storby, mens Hole kulturskole er lokalisert i en liten kommune.
- At undervisningsoppleggene var lagt opp i kortere perioder, det vil her si fra en uke til fire uker.
- At skolen har undervisningstilbud innen visuelle kunsthøgskole, som ligger nært opp til mitt eget fagområde formgivning, kunst og håndverk.
- Kjennskap til kulturskolene, og at innholdet i undervisningen viste ulike fagområder innenfor visuelle kunsthøgskole.

Utvalget i tråd med en kvalitativ forskningsmetode generaliserer ikke, men finner det særegne ved fenomenet der jeg kan si noe om undervisningspraksis innenfor visuelle kunsthøgskole.

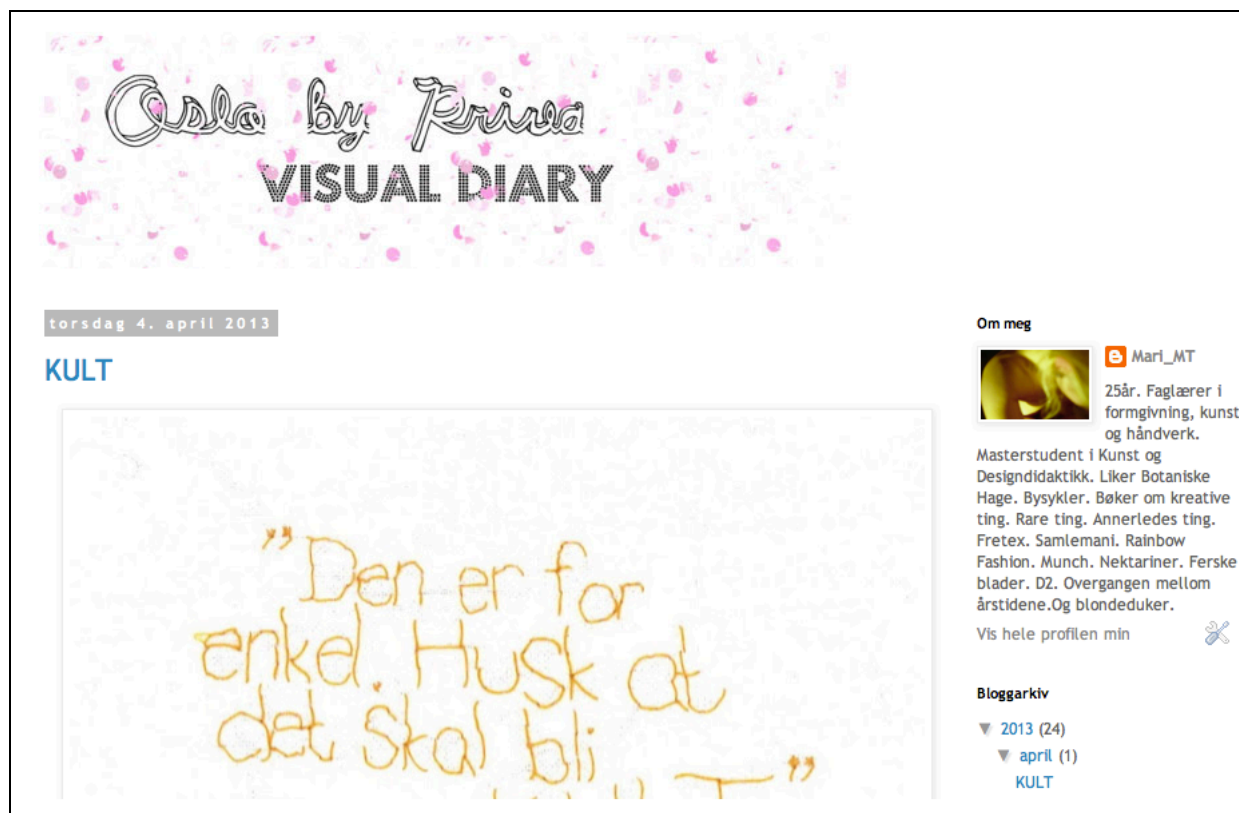
6.0 Presentasjon av eget praktisk-estetisk arbeid

Som nevnt innledningsvis står det praktisk-estetiske arbeidet i et dialogisk forhold til den teoretiske forskningsprosessen, og utgjør et brodert arkiv over undervisningspraksis i de observerte kulturskolene. Som en del av masteroppgaven har jeg opprettet en blogg³ der jeg har samlet inspirasjon, idéer, bilder av prosessen underveis og annet relevant materiale. Bloggen fremstår som en digital loggbok og er et verktøy for å holde orden på visuelle referanser og dokumentasjon underveis.

Gjennom en kontinuerlig fremstilling av broderte motiver fra observasjonene skaper jeg en fortelling, men i større grad et arkiv over undervisningspraksis i kulturskolen. Under besøkene

³ www.obpvisualdiary.blogspot.com

fra april 2012 startet jeg arbeidet med å dokumentere opplevelser, informasjon og utsagn gjennom broderi, som en form for skisseteknikk. En tidkrevende skisseteknikk. Teoretiseringen rundt den kinesiske samtidskunstneren Ai Weiweis⁴ arbeid har her gitt meg noen begreper for selv å sette ord på det praktisk-estetiske arbeidet. Der Weiwei i sine verk bruker fotografiapparatet og mobilkamera for å dokumentere situasjoner han er i, bruker jeg nål og tråd. Min prosess er forholdsvis åpen noe som krever planlegging og at jeg i forkant av undersøkelsen har tatt noen formale og praktiske valg, slik at broderiprosessen kan følge meg hele veien. Valgene omfatter teknikk, format, hvor ofte skal jeg brodere ol. Her har bloggens digitale oppsett og format dannet grunnlaget for å systematisere det broderte dokumentasjonsarbeidet, med datoer og overskrifter som vist under.



Figur 2: Utsnitt fra bloggen med dato og overskrift for hvert innlegg, www.obpvisualdiary.blogspot.com

Etter hvert besøk i Hole kulturskole og OMK broderte jeg et motiv som forklarte eller illustrerte dagen. Dette kunne være hendelser, detaljer eller motiver jeg oppfattet som interessante eller som sa noe om undervisningsstrategier og lærekoder i undervisningspraksis. Broderiarkivet omfatter også stingutprøvinger samt utforskning av teknikker underveis, og fungerer som en visuell dagbok i forkant av, underveis, og i etterkant av masteroppgavens

⁴ Kinesisk billedkunstner og opposisjonell, født i 1957 (www.sn1.no)

undersøkelse. Gjennom flere arbeidsperioder på faglærerutdanningen for formgivning, kunst og håndverk arbeidet jeg med tekstile uttrykk, og har etablert et godt kunnskapsgrunnlag å bygge videre på. Broderiets egenartede langsomme praksis tvinger meg inn i en tilstand av konsentrasjon og refleksjon, og blir en metode for å nærme seg problemstillingen. Det praktisk-estetiske arbeidet har i likhet med den teoretiske delen en kvalitativ tilnærming. Broderiarbeidet blir et refleksjonsverktøy der jeg er opptatt av at det innholdsmessige kan konkretisere og bidra til en utvikling og drøfting av problemstillingen. Som metode for refleksjon knyttes broderiet til en åpen kode med et prosessorientert fokus der elementer som opplevelse, motiv og utførelse står i et nært forhold til hverandre.

6.1 Broderiet i korte historiske trekk

Kort fortalt er broderi å dekorere bunnstoffet ved hjelp av nål og tråd, gjennom maskinbroderi, håndbroderi og applikasjon (Skjeggstad, 1996). I et historisk perspektiv har broderi vært en kvinnedominert teknikk som ble forbundet med det huslige og private, som uttrykk for dydighet og tidsfordriv (Bale, 2009). Broderiet skulle fylle og engasjere tiden, og fremstille den som broderte som flittig, en som ikke sitter med hendene i fanget. Som bakgrunn for broderiet ligger en dekorasjons- og forskjønningstanke, og det er ikke til å komme utenom at det er en omfattende teknikk med tanke på både tid og presisjon. Disse historiske beskrivelsene finner jeg nært knyttet til en foredlingstanke der tid, nøyaktighet og flid spiller inn, nesten til det "kjedsommelige". Jeg sikter her til det mønsterbundne, stramt oppbygde og feilfrie broderiet som på mange måter fremstår uten en synlig identitet. Slik vi finner det på møbler, interiørtekstiler eller masseproduserte klær, som en nesten ikke legger merke til. Det blir så vanlig og ordinært at det forsvinner inn i helheten.

På en annen side kan broderiet bære flere generasjoner i sine sirlige sting. Også utført med tradisjonsbundne, feilfrie sting, men dog i en mer personlig kontekst som dåpskjolen, familiemonogrammer ol. I slike tilfeller får det broderte en form for opphøyet verdi. En slik personlig kontekst kan også gjenfinnes i mitt arbeid.

6.2 Dokumentasjon; arkiv som kunstform

Dokumentasjon utmerker seg som en sentral del av undersøkelsen, i form av notater, skisser, fotografier og broderier. Jeg tar utgangspunkt i faktiske episoder og hendelser fra kulturskolens virksomhet, for deretter å bokstavelig talt utbrodere dette etter egen komposisjon og refleksjon. Dette vil forhåpentligvis tydeliggjøre noen tendenser i undervisningen. Forkunnskapen som trekkes frem i metodekapittelet vil også være en faktor som spiller inn på broderiets innhold, sammen med problemområde og tema for oppgaven.

I juni 2012 besøkte jeg Ai Weiweis utstilling ”*Interlacing*” på Kistefos- Museet i Ringerike kommune som omfattet en mengde fotografier av dokumenterende art, en veletablert og akseptert arbeidsform innenfor kunstfeltet. Fotograferingen strakk seg fra hans begynnende kunstnerkarriere og frem til i dag. Fra analoge svart/hvitt fotografier til bilder tatt med mobilkamera. I likhet med mitt arbeid er dokumentasjon sentralt. WeiWei arbeider med å dokumentere livet sitt og det som foregår rundt han, fra samfunnsrelaterte spørsmål til sitt eget kunstvirke. Han gjør utvelgelses av det han vil formidle videre. I katalogen som ble gitt ut i forbindelse med utstillingen blir arbeid beskrevet slik, ”det er dokumentasjon som en form for navngiving, som en krønike, som et arkiv over nåtiden” (Mørland m. f, 2012: 11).

Som *dokumentasjon*, er også *arkivet* et etablert fenomen i kunsten, og et begrep jeg velger å ta med meg videre i arbeidet. I forbindelse med utstillingen *Heterotopia – grafiske arkiver* ved Galleri Norske Grafikere i 2011 av Jan Freuchen, Ingrid Book og Carina Hedén, blir arkivet trukket frem som et spennende uttrykk for å nærme seg kunst, og tilgjengeliggjøring av informasjon⁵. Utstillingen viser arbeider av Freuchen og et samarbeidsprosjekt av Book og Hedén. Jeg har tatt for meg sistnevnte. Fotografiene i Book og Hedéns verk avbilder steiner i skogen med innhogde ord og navn, fra ordtak til kjente personligheter. Disse fotografiene fremstår som et arkiv over noe glemte, og av informasjon noen har valgt å ta vare på.

” I motsetning til arkiver flest skaper Freuchens og Book & Hedéns arkiver undring rundt hvordan vi opplever virkeligheten, hva vi ser på som sant og usant, og den historiske hukommelsen i dag. De utfordrer vår hverdagslige oppfatning av våre omgivelser [...] i en tid der ”fysiske” arkiver er i ferd med å bli erstattet av digitale arkiver, på internett, mobiltelefoner eller hjemmedatamaskiner.” (*footnote 5*)

⁵ www.norske-grafikere.no/freuchen-book-heden

Arkivet knyttes til vår hverdags erfaring. Som en ramme rundt det som til en hver tid fremstår som sant eller usant, slik jeg trekker med meg mine erfaringer fra kulturskolen gjennom broderi i et fysisk arkiv. Det broderte i mitt arbeid er det som er opplevd, erfart eller observert og fremstår dermed som en form for sannhet, i særlig grad for meg.

6.3 Dagbok som dokumentasjon

Jeg har anvendt *dagboken* svært aktivt til blant annet sitater og notater fra faglitteratur, skisser, idéer, og tanker rundt observasjonssituasjonene. Den har vært et sted for en empirinær og fri tankevirksomhet, og har vist seg å samle viktig data med hensyn til undersøkelsen. Dette kan jeg også si om den broderte dagboken. Postholm og Jacobsen presiserer verdien av å få ned på papiret den forståelsen en har av forskningsprosessen til enhver tid, som for meg vil si ned på stoffet.

”Notatene kan vise hvordan han eller hun opplever prosessen, lærerens reaksjoner og hvordan han eller hun vil forholde seg til aktiviteten videre” (Postholm og Jacobsen, 2011:113).

En slik brodert datainnsamling, og refleksjonen rundt det broderte er parallelle prosesser, som starter allerede når prosjektet starter og tar form som en visuell dagbok (ibid, 2011).

6.4 Broderi og fotografi som dokumentasjon og metode

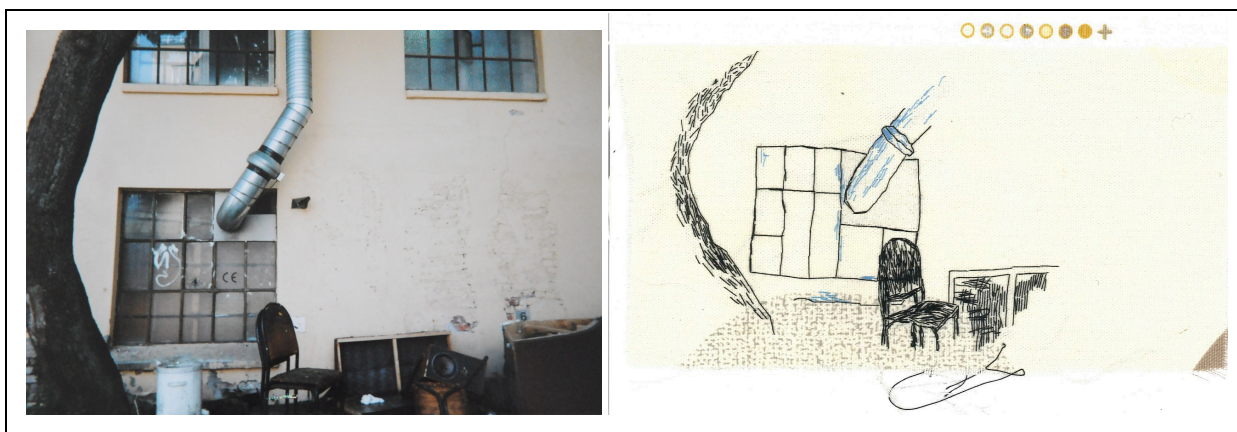
Som en del av observasjonene har fotografi vært sentralt i form av egne dokumenterende bilder. Fotografiene er visuell tekst som har et stort potensial for å bearbeide dette materialet på tekstile flater. Gjennom broderiet kan jeg fremheve og sette fokus på elementer som er relevant for problemområdet, eller velge å ta bort uvesentlige detaljer. Etter observasjonene satt jeg igjen med en mengde informasjon jeg hadde notert, fotografert, studert og gransket.

”Vi lever i en verden som akkumulerer uendelig mengder informasjon, men den informasjonen blir ikke nødvendigvis foredlet eller memorert så den blir lett å få tilgang til” (Mørland m. f, 2012: 12).

Broderiets meditative innvirkning gir meg tid til tankestrømmer, i motsetning til digitalfotografiet. Her dukker det opp refleksjoner over forskningsprosessen og det observerte, samt løsninger på eventuelle teoretiske problemer. Under broderingen har jeg valgt å ikke binde meg til faste konvensjonelle broderiteknikker, men heller forsøkt å variere og bruke ulike sting slik det er naturlig. Tråden varierer tykkelse der jeg bruker broderitråd eller sytråd som enten er splittet, brukt enkel eller dobbelt. Stoffbakgrunnen har jeg i hovedsak valgt å holde så nøytral som mulig der de fleste broderiene er utført på ulike hvite stofflapper, med noen unntak.

6.4. 1 Appropriasjon

I arbeidet anvender jeg inspirasjons- og konkretiseringsmateriale, samt elevarbeider i form av grafiske motiver eller fotografier. Ved å blant annet bruke elevenes verk som utgangspunkt for eget arbeid kan en i tillegg til dokumentasjon snakke om appropriasjon eller en form for reproduksjon. Enkelte av de approprierte motivene er grafiske trykk elevene har skåret ut og som jeg har trykket på stoff istedenfor papir. Andre motiver er brodert etter fotografier eller overført med transferpapir, et overføringsark der man printer motivet på arket for så å stryke det på et stoff.



Figur 3: Fotografi tatt av en elev under "Bilde av byen der du bor", til høyre har jeg brodert et utvalg fra fotografiet

Her viser jeg til elevens kreative prosess og produkt som et resultat av undervisningspraksis og de anvendte undervisningsstrategiene og kodene som utgjør kulturskolens virke. Som Walter Benjamin skriver om reproduksjon i sitt essay *Kunstverket i reproduksjonsalderen*

(1936-39), ”når reproduksjonen kommer mottageren i møte i hans aktuelle situasjon, aktualiseres det reproduserte” (Bale og Bø- Rygg, 2008:218). Dette mener jeg også gjelder appropriasjon, og er noe av bakgrunnen for det praktisk-estetiske arbeidet. Resultatet skal aktualisere deler av observasjonen jeg ser som beskrivende for undervisningspraksis og den didaktiske grunnlagsforståelsen i kulturskolen.

6.5 Visuell dagbok på nett

Som et digitalt alternativ til dagboken har jeg opprettet en blogg under navnet ”Oslo by priva – visual diary”⁶. Jeg oppfatter at bloggen og broderiene har en felles referanse og kan dra nytte av hverandre da begge tilfeller handler om å avbilde, merke seg, og vise frem noe som har gjort inntrykk. Innen tekstil vil denne fremvisningen presenteres på et stoffstykke, mens på en blogg laster man opp et innlegg i form av fotografi, tegning, og/eller kommentarer til en internettside. Vesentlige forskjeller er likevel tiden, graden av kommunikasjon og forgjengelighet. Et bilde kan være publisert på internett i løpet av få sekunder, mens avbildningen på et stoffstykket kan ta flere dager. Begge uttrykksformene kan imidlertid endres i etterkant ved enten å fjerne bilder og redigere bloggteksten, eller sprette opp tråder og brodere på nytt. En viktig faktor å være klar over er at det som publiseres på nett har en ikke kontroll over på samme måte som broderi. Selv om jeg sletter et innlegg betyr ikke det at det ikke eksisterer lenger. Bloggen er et massekommunikasjonsmiddel tilgjengelig for alle som har internettilgang når som helst, der informasjonen jeg legger ut kan lastes ned og brukes videre. Dette er en motsetning til broderiets forankring i det private og som kun er tilgjengelig i sin fulle taktile tilstand ved fysisk tilstedeværelse. Broderiet vil eksistere i lang tid, men kan i liten grad konkurrere med internettets bestandighet.

I broderiet skjer tankeprosessen mens en arbeider, og produktet kan endre seg underveis, der man sakte men sikkert broderer seg mot et resultat. Et blogginnlegg krever derimot at tankeprosessen er ferdig før innlegget publiseres, som i mitt tilfelle vil si utvelgelse av bilde, valg av størrelse, overskrift og eventuelt kommentar. På en blogg organiseres innleggene som en dagbok med datooverskrifter, mens det fysiske broderiet danner små uavhengige motiver som er knyttet til observasjonsdatoer. Bloggens måte å organisere innleggene på har inspirert

⁶ Bloggens navn ”Oslo by priva” ble etablert i 2009, da jeg opprettet min første blogg. Den nyetablerte bloggen som er tilknyttet masteroppgaven bærer samme navn, men spesifiserer tema med underoverskriften ”visual diary”, www.obpvisualdiary.blogspot.com.

meg til å anvende dette oppsettet på monteringen av de broderte observasjonsmotivene. Ved å bruke det digitalt utviklede oppsettet frembringer jeg en kontrast der bloggen trekkes inn i en mer intim sfære hvor den ikke er like tilgjengelig for massen.

7.0 Introduksjon til masteroppgavens undersøkelse

Jeg har observert tre ulike undervisningsopplegg på to ulike kulturskoler, Hole kulturskole og Oslo musikk og kulturskole (OMK). Undervisningsoppleggene har vært kortvarige og dreid seg om kurs eller workshopbasert undervisning der det lengste gikk over fem dager. OMK har arrangert oppleggene som et ekstratilbud uavhengig av skolens ordinære helårsundervisning. Hole kulturskole har derimot integrert opplegget i helårsundervisningen, men organisert det som et kurs over fire uker. Aldersgruppen har vært fra 9 til 13 år, i aldersblandede grupper. I forkant av observasjonen sendte jeg ut et informasjonsskriv om masteroppgavens fokus og tematikk, en beskrivelse over hva det ville være relevant å fokusere på under observasjonen og et godkjennesskjema til rektor og lærerne ved begge skolene (*vedlegg 1,2*). Jeg ble tatt svært åpent imot ved de to kulturskolene og møtte samarbeidsvillige lærere og eksterne aktører.

7.1 Faktorer å se etter i undersøkelsen

I forkant av observasjonen så jeg behov for å utforme noen sentrale spørsmål for å holde fokus på oppgavens tematikk underveis. Spørsmålene er i tråd med Postholm og Moens synspunkter der det legges vekt på nødvendigheten av en utvalgt og begrenset tematikk for å studere praksis på en systematisk måte (Postholm og Moen, 2009:31). Spørsmålene har vært med å begrense observasjonsdata til det jeg anså som relevant for undersøkelsen. De har i hovedsak dreid seg om å synliggjøre ulike faktorer som kan si noe om undervisningspraksis og didaktisk grunnlagsforståelse i kulturskolen. Spørsmålene vil ikke nevnes i denne formen senere i oppgaven eller besvares direkte, men blir en del av drøftings og tolkningsgrunnlaget.

1. Hva karakteriserer innholdet og aktiviteten i undervisningsoppleggene?
2. Hvilke lærekoder utpreger seg i undervisningen?
3. Hvilke undervisningsstrategier bruker læreren, og hvordan kan disse knyttes til lærekodeteori?
4. Hvordan påvirker de nevnte faktorene elevens idéutvikling og prosess?

7.2 Avgrensning av undersøkelsesarena

Jeg har valgt å observere kursbaserte undervisningsopplegg der observasjonsintervallene har variert fra hver dag til en uke mellom hver undervisningsøkt. På denne måten kunne jeg følge undervisningen fra start til slutt over forholdsvis kort tid og få et bilde av undervisningsoppleggets helhet.

7.2.1 Hole kulturkole – keramikk og rakubrenning

Siden 2006 har jeg vært innom skolen ved flere anledninger, både ved arrangementer de har holdt og i undervisningen. Skolen tilbyr undervisning i Kulturmix fra 2. til 5. trinn som består av musikk, teater og kunst. I 6. og 7. trinn velger elevene fordypning i et av fagområdene Musikk, Teatermix eller Kunstmix, der jeg har fulgt den sistnevnte. Høsten 2011 startet et samarbeid mellom kunstlæreren som underviser i Kunstmix og en lokal keramiker. Bakgrunnen for samarbeidet var at et familiemedlem av keramikeren var elev i Kunstmixklassen, og de fikk dermed en invitasjon om kurs i hans verksted. Det ble inngått en avtale med rektor ved kulturskolen som bevilget ekstra midler til prosjektet. Kurset ble sett på som svært vellykket fra begge sider, med et gjensidig ønske om gjentakelse. Jeg fulgte det andre kurset, våren 2012.

Kurset holdes i den ordinære undervisningstiden og går over 4 ganger, to timer hver gang. Hele sekvensen foregår i verkstedet til keramikeren og elevene må komme seg hit selv. I etterkant av kurset fikk jeg være med kunstlæreren og keramikeren på en evaluering av det gjennomførte undervisningsopplegget med tanke på videre samarbeid. Det kom frem holdninger og tanker rundt arbeidsprosessen og undervisningen som fungerte utfyllende for observasjonen av keramikerkurset. Evalueringen av keramikerkurset utgjør dermed en del av undersøkelsen og blir presentert på lik linje med undervisningsoppleggene.

7.2.2 Oslo musikk og kulturskole

Bakgrunnen for valg av OMK baserer seg på kulturskolens sentrale beliggenhet, og undervisningen de tilbyr. OMK består av 4 kulturstasjoner i Osloområdet med Grønland, Schous, Manglerud og Sinsen. Her har jeg vært tilknyttet Schous kulturstasjon på Grünerløkka. Kulturskolen tilbyr et bredt spekter av undervisning i kunst og kulturfag, med

ordinær helårsundervisningen og kortere undervisningsopplegg. Jeg har fulgt to opplegg innenfor visuelle kunstfag, en workshop med tittelen ”Bilde av byen der du bor” og ”Art Camp” med grafikkundervisning. OMK har samarbeidet med kunstgalleriet Kunsthall Oslo under begge undervisningsoppleggene med besøk i kunsthallens utstilling på det aktuelle tidspunktet.

Kunsthall Oslo

Kunsthall Oslo åpnet i september 2010 og beskriver seg selv som et ikke-kommersielt rom for kunst som viser internasjonal samtidskunst med vekt på nye produksjoner. Et av formålene er å stimulere til kunnskap om kunsthallens innhold gjennom omvisninger, besøk og læringsprogrammer⁷. I observasjonsperioden arrangerte Kunsthall Oslo en utstillingsserie med tittelen *Jeg ser ikke havet fra der jeg bor*, der en rekke kunstnere var invitert til å utforske byen som tema. Samarbeidet om ”Bilde av byen der du bor” er en del av dette arrangementet og ble knyttet sammen med utstillingen *Veikrysset i Gamlebyen* av Harald Østgaard Lund som var stilt ut i denne tidsperioden. Under undervisningsopplegget Art Camp ble elevene presentert for Ane Hjort Guttus utstilling *Byens lys*, som også var en del av utstillingsserien *Jeg ser ikke havet fra der jeg bor*.

”Bilde av byen der du bor”

Samarbeidsprosjektet ”Bilde av byen der du bor” mellom Kunsthall Oslo og OMK var lagt opp som en workshop en gang i uken i tre uker, ca. 3 timer hver gang. En representant fra hver institusjon var med og ledet opplegget, med OMKs representant som hovedansvarlig. Undervisningsopplegget ble avsluttet med en utstilling i Galleri 1857 på Grønland helgen etter at kurset var ferdig. Hovedteknikk var analogt fotografi og collage. Gjennom elevenes anvendelse av fotografiet kunne jeg observere deres tilnærming til byen, som inspirasjon og motiv for collageteknikken. Her fikk jeg et direkte innblikk i elevenes vurdering av motiv, omgivelser, utsnitt og utvelgelse.

⁷ <http://www.kunsthall oslo.no>

Art Camp, grafikk

Art Camp arrangeres som en sommerskole der undervisningen foregår hver dag på dagtid i en uke. Observasjonen av undervisningen ble her svært fortettet. Dagene var strukturert som en ordinær skolehverdag, med matpause midt på dagen og kortere pauser før og etter. Elevene fikk i løpet av denne uken en samlet og intens periode med undervisning i grafikk som kunstuttrykk. Her kunne jeg observere elevene i en setting der visuell kunst er organisert som en vanlig skolehverdag og er hovedaktiviteten gjennom en hel uke. Dette undervisningsopplegget med hyppige møter og lengre økter gir elevene en god mulighet til å bli kjent og bli forholdsvis trygge på læreren og hverandre.

7.3 Informantene

7.3.1 Lærerne

Kulturskolen er en institusjonen som ofte har ansatte med svært variert bakgrunn, enten med fartstid i skoleverket, som kunstnere eller andre yrkesgrupper. I *På vei til mangfold* (2003) heter et av kapitlene *lærer, utøver og rollemodell*, der noen viktige punkter ved lærergjerningen står nevnt. Læreren beskrives som kunstner og forbilde, arbeidsleder og veileder, omsorgsperson, medarbeider og kollega. En lærer er en sammensatt yrkesutøver og flere av disse sidene ved lærergjerningen kommer frem i observasjonene. Begrepene som er relevante vil bli tatt opp og drøftet der de utgjør en sentral faktor i forbindelse med problemområdet. Jeg har valgt å bruke begrepet lærer om de ansvarlige voksenpersoner som har ledet, eller vært en del av undervisningsoppleggene jeg har fulgt i kulturskolen.

De fire lærerne jeg har møtt har hatt bakgrunn fra ulike felt, og kun to av dem er ansatt ved kulturskolen. Jeg har valgt å tillegge lærerne ulike titler for lettere å skille mellom dem. For et mer variert språk og samtidig gi en viss anonymitet til de som blir observert har jeg brukt termene *hun* og *han* uten at disse nødvendigvis er korrekte. Titlene jeg har valgt er basert på utdanning og yrkesstatus;

Keramiker: Utdannet keramiker, samarbeidet med Hole kulturskole om keramikkurs i denne perioden.

Kunstlærer: Har arbeidet som selvstendig næringsdrivende innen dekormaleri og interiør, tilsatt ved Hole kulturskole og underviser i Kunstmix.

Kunstneren: Utdannet billedkunstner innen visuell kunst, representant for Kunsthall Oslo under workshopen "Bilde av byen der du bor", samarbeidet med OMK i denne perioden.

Kunstpedagog: Utdannet billedkunstner innen visuell kunst med PPU-utdanning, tilsatt ved OMK og leder "Bilde av byen der du bor" og Art Camp.

7.3.2 Elevene

Gruppene har variert i alder og antallet gutter og jenter har vært ulikt i alle de tre observasjonene. Jeg har ikke observert tydelig forskjeller mellom kjønnene når samtaler eller uttalelser har dreid seg om det kunstfaglige. Kjønn har derfor ikke kommet til uttrykk annet enn når det har vært tydelige forskjeller i interesser eller meninger.

Ved Hole kulturskole og Kunstmix kommer elevgruppen fra samme barneskole, og består av ni jenter i 6. og 7. trinn som har gått sammen på kulturskolen i 1 til 2 år. Elevene som deltok i OMKs workshop "Bildet av byen der du bor" består av åtte gutter og fire jenter i alderen 10 til 13 år. To av elevene har tidligere deltatt på helårsundervisningen ved OMK. En annen elev spiller gitar ved kulturskolen, og hadde gjennom dette fått med seg at det skulle arrangeres workshop i fotografi og collage. Art Camp besto av elleve elever i alderen 9 til 12 år, med en svak overvekt av jenter.

8.0 En beskrivende og tolkende presentasjon av observasjonsmateriale

Med bakgrunn i en empirinær tilnærming til problemområdet presenteres innsamlet observasjonsdata gjennom en beskrivende og tolkende bearbeiding. Steinar Kvaales begreper *meningskoding* og *meningsfortolkning* har vært utgangspunkt for organiseringen av temaene i observasjonene og tolkningene (Kvale og Brinkmann, 2009). Meningskoding vil si å knytte nøkkelord til teksten for å lettere kunne definere hovedkategorier og underkategorier. Eksempler på dette vil være *tid*, *veiledning*, *oppstart* m.m. som kan forklares som

meningsenheter (Halvorsen, 2007). Disse fungerer som overskrifter for å sortere enkelthendelser og systematisere innholdet. Ut fra eget teoretisk perspektiv forsøker jeg å finne strukturer og betydningsrelasjoner i den innsamlede empirien, altså en meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Underveis har jeg brukt direkte sitat for å få frem informantenes meninger og uttalelser på en realistisk og troverdig måte. Disse er essensielle for å fange elevenes og lærernes virkelighet, og bidrar til et *innenfraperspektiv* (Vedeler, 2009).

Undervisningsoppleggene presenteres ut fra et forholdsvis bredt perspektiv med hensikt å belyse undervisningspraksis. Underveis kommer jeg med tolkende og reflekterende uttalelser markert i innrammede bokser for at jeg i drøftingskapittelet lettere kan vise til konkrete eksempler. Disse er nummerert med B1, B2 osv. Karakteristikkene av de ulike undervisningsstrategiene og lærekodene i *kapittel 4.0* danner tolkningsgrunnlaget for observasjonen, uten at jeg bruker disse begrepene konkret. På denne måten vil ikke tolkningen fremstå konkluderende, men legge opp til en diskusjon i drøftingskapittelet.

8.1 Keramikkurs hos lokal keramiker

Elevene skal lære noen generelle modelleringsteknikker, dreining og rakubrenning⁸. Kurset ledes av en lokal keramiker og kunsthøyskolen fra Hole kulturskole, referert til som *keramikeren* og *kunsthøyskolen*.

Oppgavene

Det er lagt opp til tre oppgaver. I tillegg åpnes det for at elevene fritt kan forme etter eget ønske eller lage flere gjenstander enn det oppgavene tilsier. Gjenstandene skal først råbrennes i en keramikkovn, deretter dekorerer ved å risse inn eller male på motiver med begitning⁹ før de til slutt brennes i en rakuovn. Oppgavene blir presentert muntlig, og deles ikke ut i papirform eller noteres på en tavle. Det som vektlegges er hva elevene skal lage og hvordan.

⁸ Raku er en japansk brenneteknikk som brukes når keramikk-gjenstanden er ferdig utformet, råbrent og dekorert med begitning og glassur. Den kjennetegnes av sin svarte eller tomatrøde glasur og perforerte overflate (keramikerenes uttalelser).

⁹ Begitning vil si å legge farge på keramikken. Dette gjøres før man legger på glasur, og gir keramikken en blank glassaktig overflate.

Oppgave: Tekopper

Første kursdag skal elevene lage tekopper i to ulike modelleringsteknikker. Denne oppgaven er inspirert av brenneteknikken raku og keramikeren forteller om te-seremonier innenfor zen-buddismen. Kriteriene for koppen er at den skal ha jevn tykkelse, være tett og at elevene må tenke over hvordan de skal drikke av den på en behagelig måte.

Oppgave: Dyreskulptur

Oppgaven blir presentert på samme måte som tekoppoppgaven. Her blir det imidlertid lagt mer vekt på idéutvikling der elevene må lage en skisse av dyreskulpturen før de starter på utformingen. Kriteriene som legges frem er at skulpturen skal ha en viss størrelse uten at det blir presisert noen mål, og at den må være hul¹⁰. Dyreskulpturene skal gjennom samme brenneprosess som tekoppene.

Oppgave: Dreining

Denne oppgaven er tatt med for at elevene skal få erfaring med teknikken, mer enn å forme en spesifikk gjenstand. Her er det laget ferdig leireemner, i utgangspunktet en til hver, som elevene kan forme slik de ønsker. Disse gjenstandene skal kun råbrennes i keramikkovn, for deretter å dekores på kulturskolen med akrylmaling.

B1

Kriteriene som presenteres i forbindelse med oppgavene fremstår som relativt løse, og kan oppfattes mer som retningslinjer. Keramikeren starter med to forholdsvis enkle modelleringsmåter i utformingen av koppene, før dyreoppgaven, som er mer utfordrende, introduseres.

Læringsarena

Læringsarenaen ved denne anledningen er flyttet ut av skolens faste arbeidsrom og inn i verkstedet til keramikeren. Hole kulturskole har ikke rom tilpasset undervisning i keramiske teknikker og tilbyr derfor ikke dette som en del av sin ordinære kunstundervisning.

¹⁰ Keramikkskulpturen må uthules og det må lages en luftåpning slik at luft kan sive ut under brenneprosessen. Hvis ikke vil den innestenge luften utvide seg og føre til at keramikken sprekker.

Keramikkverkstedet består av 5 rom, samt en avgrenset hagefleck der keramikeren har bygget en rakuovn. Undervisningen foregikk i et arbeidsrom som i undervisningsperioden var innredet med et avlangt bord med plass til ca. 10 elever. Leiren er plassert på den ene kortsiden av arbeidsbordet der keramikeren demonstrerer og forklarer. Midt på bordet er det plassert ulike redskaper og hjelpemidler. Langs veggene er det hyller med glasur samt to dreiebenker.

B2

Innredningen og bruken av arbeidsrommet er lagt til rette for demonstrasjonsundervisning. Ved å samle elevene rundt et bord med læreren på den ene siden, sentreres elevenes blikk på det keramikeren viser, samtidig som de har materialene tilgjengelig for å prøve selv.

På veggene henger det plakater fra ulike utstillinger, inspirasjonsbilder, fotografier og idéskisser. *På vei til mangfold* (2003) vektlegger en læringsarena som skal gi inspirasjon, vekke nysgjerrighet, være spennende og innholdsrikt. Rett og slett et ”magisk rom” som den kaller det.

B3

Keramikkurset legger opp til en reell verkstedssituasjon som både gir de romlige forutsetningene man har behov for, og skaper en annerledes ramme rundt læringssituasjonen. Elevene arbeider med materialet leire utenfor flerbruksrommet, som arbeidsrommet ved kulturskolen er, og får på denne måten en mer virkelighetsnær oppfattelse av håndverket. Undervisningsrommet utgjør en svært viktig rammefaktor sammen med utstyr, gruppestørrelse, undervisningstid osv.

Introduksjon til fagområdet og igangsetting av elevene

Når elevene kommer inn i keramikkverkstedet tar keramikeren raskt regien og starter med å hilse på hver elev. Han forteller om kurset, og hver dag starter med en introduksjon av det de skal gjøre. Keramikeren bruker stort sett oppstartstiden til demonstrasjon. Elevene får en omvisning i verkstedet første dagen der keramikeren presenterer noen av arbeidene sine underveis. Han er opptatt av å tiltale elevene ved navn, og viser tydelig engasjement og

begeistring over å ha elevene på besøk. Han tillater elevene å sitte med skisseblokken eller keramikkjenstanden mens han forklarer, så lenge de følger med på det som blir sagt.

B4

Måten elevene blir tatt i mot viser at elevene blir sett og ønsket velkommen som enkeltindivider så vel som en gruppe. Under omvisningen fremstår keramikeren som en fagekspert som ønsker å formidle sin fagkunnskap videre. Ved å tillate at elevene arbeider med leire mens keramikeren forklarer, oppfatter jeg at han har en forståelse for elevens iver og nysgjerrighet.

Kurset skal avsluttes med en te-seremoni siste dagen der elevene skal bruke koppene de lager. Det er satt av 20 minutter til dette og kunstlæreren informerer om at hun skal ta med sjokoladecake. En elev utbryter, *"Kulturskolen er jo bare det beste!"*.

Keramikeren er opptatt av at elevene skal arbeide direkte i materialet så fort som mulig og deler ut leiremner ved oppstart. Elevene skal bruke utklemmingsteknikk¹¹ og pølseteknikk¹² til å forme koppene, og keramikeren demonstrerer et eksempel av hver mens han forklarer. Dyreskulpturoppgaven bygger på teknikkene elevene allerede har lært og blir demonstrert ved å vise en hovedteknikk for å lage kroppen og forslag til utforming av detaljer. Dreieing og rakubrenning blir introdusert på samme demonstrerende måte med elevene i en halvsirkel foran ham. Keramikeren former alltid i leira, viser med redskaper og forklarer trinn for trinn. Han trekker frem tålmodighet, være varsom og ikke *"kjøre for fort"* som det viktigste ved dreieteknikken. Ikke *"råkjøre"* som han sier.

¹¹ Den demonstrerte utklemmingsteknikken utføres ved å bruke tommelen til å klemme ut midten av leireklumpen. Derfra former man tekoppen fra innsiden, samtidig som man støtter opp på utsiden med innsiden av de andre fingrene. På denne måten kan du dra, forme og klemme skålen oppover og utover.

¹² Pølseteknikk vil si at koppen bygges opp av rullede pølser i leire som legges oppå hverandre i sirkler.

B5

Keramikeren gir tydelige konkretiseringer ved å selv arbeide i materialet og bygger på kunnskapen elevene allerede har tillært seg gjennom oppgavene. Ved å trekke inn uttrykk som elevene kjenner, eksempelvis ”kjøre for fort” gjør han lærestoffet lettere tilgjengelig, samtidig som han skaper en felles referanseramme i gruppa. Strategien hans er basert på at elevene observerer, og imiterer de teknikkene han demonstrerer.

Rakubrenningen er til en hver tid lærerstyrt på grunn av sikkerhet, og foregår under kontrollerte forhold. Keramikeren er imidlertid svært bevisst på at alle elevene skal se hele prosessen og at de som vil kan være med å hjelpe, noe de fleste elevene ønsker. De får være med å ta gjenstandene sine fra ovn, til sagflis, til vann¹³. Kunstlæreren kommer innimellom med utdypinger eller spørsmål til det keramikeren demonstrerer.

B6

Rakubrenningen bærer preg av en mer oppdagende form for læring, med keramikeren som faglig ekspert. Her er situasjonen og det elevene skal lære konkret og tydelig, og likt for alle. Elevens aktivitet er preget av oppdagelsen av teknikken og kunnskapen knyttet til den. Kunstlærerens utdypende spørsmål fungerer som ekstra utgreiinger for elevene og er med på å konkretisere og forenkle faginnholdet, samtidig som den senker terskelen for å stille spørsmål.

Teori og inspirasjonsmateriale

Keramikeren legger vekt på teknikkens historie når han forklarer rakubrenning og refererer til en bok om brennemethoden¹⁴. Her trekker keramikeren paralleller til ballett for å forklare nøyaktigheten og ”vitenskapen” som ligger i denne teknikken.

B7

Keramikeren ønsker å knytte ny kunnskap til noe som allerede er kjent for elevene, som *ballett* er et eksempel på. Gjennom referanser forsøker han å trekke lærestoffet ned på et nivå elevene har forutsetning for å forstå.

¹³ Dette er den rekkefølgen de keramiske gjenstandene ble flyttet etter at de har oppnådd riktig brennetemperatur.

¹⁴ Lynggaard, Finn. 1970. *Pottery: Raku Technique*. London: Van Nostrand Reinhold Company Ltd

Som eksempler på kopper og til inspirasjon viser keramikeren fra en bok¹⁵ om samtidskeramikk med store illustrasjoner av boller og kopper. Til dyreskulpturoppgaven viser han to bøker også innenfor samtidskeramikk, en om skulpturer¹⁶, og en om dyreskulpturer¹⁷. I tillegg til bøkene nevner han internett som inspirasjonskilde, og forteller at han søker opp ulike motiver på Google. Disse blir printet ut på A4 ark og samlet i et hefte. Kunstlæreren spør om elevene pleier å bruke internett som inspirasjon, og noen av elevene bekrefter det. Keramikeren uttrykker, *”Det med å se på internett er veldig morsomt [...] det er så enkelt at det er helt latterlig”*.

I dyreskulpturoppgaven er keramikeren og kunstlæreren opptatt av prosessen fra idé til produkt og det legges opp til at idé og skissearbeidet skal ende i en arbeidstegning. Som inspirasjon legger keramikeren frem sine egne idébøker med skisser og enkle strektegninger av dyr og andre objekter. Dette er en del av hans personlige kunstvirke. Motivene er skulpturer keramikeren har tenkt til å lage eller har laget. Her blir de som er ferdig vist frem.

B8

Inspirasjonsmateriale kan oppfattes forskjellig i kulturskolens arbeidsrom og i en reell verkstedssituasjon der en keramiker arbeider til vanlig. I kulturskolesammenheng er dette materialet ofte kjøpt inn med tanke på eleven, alder og kunnskapsnivå. I verkstedet får elevene tilgang på keramikerenes materialer som ikke er kjøpt inn på samme grunnlag. En kan oppfatte det som at elevene blir sett på som likeverdige skapende mennesker der de får hente inspirasjon fra samme kilde som keramikeren. Ved å vise elevene sin egen arbeidsprosess gjennom idéer og skisser konkretiseres prosessen.

Idéutvikling

Elevene blar i bøkene og kommenterer bildene seg i mellom, men det tar tid før de kommer i gang med skisseringen. Flere elever starter med en idé, men ombestemmer seg underveis. Keramikeren og kunstlæreren gir elevene god tid til selvstendig idéutvikling, og har ikke satt

¹⁵ Presset, Claude Albana (m. Flere). 2010. *”1001 mille et un bols – one thousand and one cups”*. Geneve: Dialouge Céramique

¹⁶ Tourtillott, Suzanne J.E. 2009. *500 ceramic sculptures contemporary practice singular works*. New York: An Imprint of Sterling Publishing co., Inc.

¹⁷ Tourtillott, Suzanne J.E. 2009. *500 ceramic animals contemporary practice singular works*. New York: An Imprint of Sterling Publishing co., Inc.

noen tidsbegrensning på forhånd. To elever velger å tegne dyr de har sett i inspirasjonsmaterialene, en kameleon og en løve. Kameleonen er hentet fra keramikerens googlebilder der han har samlet forskjellige bilder av kameleonen fra flere vinkler. Løven er hentet fra boken med keramiske dyreskulpturer (*footnote 16*), og er en del av en større dyreskulptur. Dyrene elevene har valgt er: elefant, hund, løve, rev, kameleon, tiger, firfirsle, skilpadde og katt.

Organisering

Elevene blir raskt satt i gang med modelleringen, som foregår ved arbeidsbordet. Fra tredje kursdag blir bordet også brukt som stasjon for begitning. Elevene har hele tiden ett hovedarbeidssted å forholde seg til. Når det gjelder forberedelser har keramikeren funnet frem alt av nødvendig utstyr og plassert dette på arbeidsbordet, slik at det er tilgjengelig når han selv demonstrerer, og for alle elevene som sitter rundt.

B9

I en gruppe vil ett hovedarbeidssted være med på å skape orden og ro rundt arbeidssituasjonen. Keramikerens forberedelser er også med på å bygge en ramme rundt undervisningssituasjonen som er basert på system og orden. Eleven vet hvor de finner ting, og hvor det skal plasseres etter bruk.

Veiledning

Flere av elevene synes det var vanskelig å få til utklemmingsteknikken for å lage tekoppene, veggene blir ujevne og tynne noen steder, eller veldig vide i drikkeåpningen. Under modelleringen er det flere av elevene som uttrykker at de ikke får det til, at det de lager blir stygt, eller at de trenger hjelp. Når disse situasjonene oppstår setter keramikeren seg ned ved siden av dem spør om de kan forklare problemet de opplever. Han bruker frasen *"hva har du tenkt?"* eller *"har du en plan?"* flere ganger i veiledningssituasjoner med elevene.

B10

Veiledningssituasjonen er tydelig preget av en spørrende og undersøkende strategi der ønsket er refleksjon og diskusjon rundt problemet. Keramikeren er interessert i å høre hva elevene selv tenker om arbeidet og veien videre, og bruker dette som utgangspunkt. Ved å stille åpne spørsmål i veiledning med elever, åpner keramikeren opp for selvrefleksjon rundt problemstillingen eleven opplever.

En elev som arbeider med en dyreskulptur formet som en kameleon blir til tider veldig frustrert. Halen skal festes på kroppen, men før leira er brent er kroppen for tung og to av beina faller av. Kunstlæreren veileder eleven og forholder seg rolig til elevens utbrudd. Hun tilbyr seg å holde kameleonen oppe mens eleven setter på halen. Eleven roer seg ned og forsøker en gang til, tydelig konsentrert. Da det gjenstår 45 minutter blir eleven ferdig og bruker resten av tiden på å lage enda en dyrefigur, men i betydelig mindre format.

B11

Opplevelsen av den vanskelige monteringen av kameleonen har ikke påvirket eleven negativt med tanke på videre modelleringsarbeid. At kunstlæreren setter seg ned og forholder seg rolig blir en viktig faktor for at eleven roer seg ned og arbeider videre. Oppmerksomheten eleven opplever virker som en motivasjonsfaktor, og gjør det lettere å fullføre oppgaven. Kunstlæreren velger å ta en nokså passiv rolle uten å hjelpe til for mye. Dette er kanskje noe kunstlæreren kan, men som hun ønsker at eleven skal lære på egenhånd. Eleven har fått en utfordring tilpasset sitt kunnskapsnivå, der hun med litt støtte fra kunstlæreren har opplevd å mestre oppgaven. Dette viser eleven ved å starte på enda en dyreskulptur etter at den første er ferdig.

Avslutning og elevenevaluering av keramikkurs

Elevene sitter ute i hagen og får servert te og kake, alle drikker av kopper som er laget under kurset. Kunstlæreren ønsker en felles evaluering av perioden og bruker tiden under te-seremonien til dette. Hun stiller elevene konkrete spørsmål.

Kunstlæreren:

- *Hvor mange hadde ikke dreid før?*
 - Fem elever har ikke dreid før. En av elevene som hadde prøvd dreining hadde gjort det på en kunstscole da familien bodde i utlandet. En annen hadde vært hos keramikeren tidligere.

- *Hvilken teknikk ville dere valgt igjen hvis dere kunne bestemme selv?*
 - Fem elever ville dreid. Dette var de samme som ikke hadde prøvd dreining før. En av elevene får spørsmål av kunstlæreren om hvor mange gjenstander eleven rakk å lage. Eleven dreide 3 skåler. Elevene som hadde gjort det flere ganger ville laget dyr. En elev uttaler; *"dreining var ganske lærerikt. Også var det ganske vanskelig på starten"*.

- *"Hva var det mest spennende?"*
 - En elev utbryter, *"å se hvordan det ble når man tok det ut av ovnen"*.

- *"Hva var vanskeligst?"*
 - Her har gruppen delte meninger. Noen svarer dreining, mens andre svarer at det var vanskeligst å lage dyreskulpturen.

- *"Hvordan var det å komme ut av kulturskolen og inn i et ordentlig verksted?"*
 - En elev mener at, *"på kulturskolen har jeg gått så mange år nå at det er bare godt å få en pause derfra"*.

B12

En kan tolke elevens uttalelse og begrepet "kulturskolen" som bygget og arbeidsrommet de har brukt fast, og en anerkjennelse av forandringen av læringsarena.

- Kunstlæreren spør til slutt; *"så dere synes [...] (keramikeren) lærte dere noe?"*
 - Elevene bekrefter dette. De begynner å blir utålmodig etter å se på dyrene sine som er i siste brenneprosess.

Kunstlæreren spør også om elevene kjente til noen av teknikkene de har vært igjennom i løpet av kurset fra før. Elevene har lært pølseteknikk, og laget skulptur på Vigelandsmuseet. Hun snakker videre om det å bli frustrert fordi man ikke får til noe første gang man prøver, for deretter å gyve løs på samme oppgave neste gang. Hun nevner en av elevene som eksempel, og hvordan denne eleven mestret oppgaven svært godt andre gangen. Denne ”ikke gi opp”-innstillingen trekker hun frem som en kjempenyttig egenskap.

B13

Gjennom å samle elevene, og bruke produkter de har laget, legger en til rette for at elevene opplever en nytteverdi ved prosessen og produktet. En får også i gang en reflekterende samtale rundt det de har gjort. Produktet settes inn i en kontekst som er kjent for eleven, sitte ved et bord, drikke te og spise kake. Det er synlig og forståelig at elevene liker dette, og det knyttes på denne måten positive assosiasjoner til perioden, prosessen og produktet. Prosessen blir konkretisert, produktet anerkjennes og eleven blir sett.

Mål

Det er ikke satt opp eksplisitte mål for oppgavene og perioden, men ut fra kursets innhold kan en forstå det som at de gitte oppgavene skal gjennomføres og elevene skal ha tatt del i rakubrenning. Et annet viktig mål er å forstå leireprosessen fra et leireemne til en ferdig brent gjenstand. Som en del av denne prosessen legges det vekt på idéutvikling og skissering.

8.2 Evaluering av Rakukurs

Kunstlæreren og keramikeren har et evalueringsmøte der de går igjennom keramikkurset som er gjennomført, og skal samtidig planlegge et nytt. Møtet har en forholdsvis ustrukturert form med en konklusjonsdel til slutt. Utsagnene er tematisert etter kategorier. *På vei til mangfold* (2003) trekker frem viktigheten av vurdering av virksomheten i et eget kapittel. Her skriver de at skolen må systematisere erfaringene og drive et kontinuerlig vurderingsarbeid for at opplæringa skal nå kulturskolens overordna mål.

Den keramiske skapelsesprosessen

Kunstlæreren ønsker en bevissthet rundt materiale og prosessen, og at elevene skal opparbeide det hun kaller *førlighet* med materiale. Dette fokuset vil hun legge inn når elevene sitter med leira i hånda og skal starte å forme tekoppen. Hun trekker frem dreieprosessen, og bruker dette som eksempel på at en leireprosess tar tid. Det er følelsen av å være i prosessen som skal være målet og setter det opp som en motvekt til produksjonssamfunnet.

Kunstlæreren:

- *”Si noe kort uten å bli for filosofisk-psykologisk om det med å faktisk bruke tid på å kjenne [...] det må ikke nødvendigvis gå så fort [...] her må du liksom bli kjent med fingertuppene dine”*
- *”Hva det betyr for mennesket nettopp den [...] førligheten på ting du jobber med, og det med kvalitet, altså å kjenne på ting og bli bevisst”*
- *”Det er du som er sjef over leira og du former den altså med henda dine. Akkurat som det er du som har blyanten i hånda og former streken”*

B14

Kunstlæreren trekker frem de grunnleggende verdiene og holdningene som ligger i fagfeltet, og som hun ønsker å formidle videre. Det fremstår av utsagnene at prosessen og elevenes opplevelse av materialet er det viktige.

Inspirasjon- og konkretiseringsmateriale

Kunstlæreren vil sette mer fokus på keramikeren og trekker frem hans eget arbeid med inspirasjonsmateriale, bøker og egne skisser. Keramikeren er enig i bruken av skissebøkene og at *”det gir en veldig god effekt”*, men at dette ikke bør ta så lang tid.

Kunstlæreren presiserer;

- *”Vi må øve hodet vårt ut i hendene”*
- *”Uten at vi skal drive å bla for mye i det, men de bøkene du hadde hvor du også henter noe inspirasjon [...]. Det gir noen sanne knagger til de, som er veldig tydelige, som er også gjenkjennbart. [...] Til og med du må hente inspirasjon, jobber og skisser”*

B15

Det er tydelig at kunslæreren ønsker å få frem nødvendigheten av en skisse- og inspirasjonsprosess ovenfor elevene, en sentral del av visuelle kunsthøgskole. At keramikeren også arbeider på denne måten er med på å understreke verdien i dette arbeidet.

Tid

Elevene bruker ulik tid på arbeidsprosessen og keramikeren kommenterer at dette med arbeidstid på hver gjenstand kan være problematisk. Noen elever ”skynder seg” med oppgaven for å komme videre, mens andre bruker veldig lang tid. Kunslæreren påpeker at det er viktig med ro rundt arbeidsprosessen og at elevene bruker tiden de har, men at de likevel må få arbeide i eget tempo.

Keramikeren:

- *”... det er så stor forskjell på dem. Noen er kjappe og utålmodige og de lager en kopp som er finere enn alle andres på to minutter, og hva skal vi si; du skal klemme på den et kvarter til eller... Da sier jeg, lag en kopp til. [...] mens noen taper seg helt bort og kan sitte mange timer”*
- *”I og med at det er så få ganger så må de få brukt tiden på å jobbe”*
- *”Noe av misjonen din (henvender seg til kunslæreren) blir på en måte å få dempa det ned (sikter til utålmodigheten etter å komme videre til neste oppgave)”*

Kunslæreren:

- *”Det gjør ikke noe at man bruker litt tid på ting. At ikke alt skal være (lager knipselyder med fingrene for å indikere kjappe bevegelser). For hverdagen deres er sånn, [...] det er sånn at det er så vidt du får i deg middagen før du skal videre på fotballtreninga eller du skal på håndball”*
- *”Jeg sier til elevene også på skolen (kulturskolen), at nå er vi her. Nå skal vi ha fokuset her. Det å være ett sted av gangen, det er jagggu en øvelse. For noen og enhver”*

B16

Keramikeren er opptatt av elevens individuelle måte å arbeide på, der eleven selv styrer arbeidsprosessen etter interesse og motivasjon. Kunslæreren trekker igjen frem verdien av å bruke tid på prosessen.

Elevene og gruppestørrelsen

Keramikeren forklarer at det er viktig å se an gruppen, og hvilke forutsetninger de har. Han er positiv til størrelsen på neste gruppe som kun er fem stykker. Kunstlæreren mener imidlertid det er en grense for hvor stor eller hvor liten en gruppe kan være. Når en gruppe er for liten kan den fort bli ”gjennomsiktig” som hun kaller det. Med få elever er det lettere å måle seg med hverandre eller kikke over på sidemannens idéer. Kunstlæreren påpeker også at god veiledning avhenger av størrelse. Blir antallet mellom 12 – 15 elever mener hun det er vanskelig å følge elevene ordentlig opp hver time. Her mener hun grensen ligger på rundt 10 elever pr. lærer.

Kunstlæreren:

- *”Noen ganger så kan det være sånn at det er fordel at ikke gruppa er for liten [...] det blir et sånn samspill mellom de som gjør at de [...] våger variasjonene fordi det er, de er flere, flere personligheter. At det er positivt”*

Keramikeren mener imidlertid:

- *”Det blir en veldig fin gruppe når det blir så få da, det blir litt eksklusivt”*
- *”Det blir veldig forskjell fra de som kommer, og jeg føler litt sånn behov for at man på en måte åpner opp, at de får bruke det de har behov for eller det beste av seg”*

B17

Keramikeren mener det er positivt at det er få elever, og en kan tenke seg at han sikter til oppmerksomheten og veiledningen hver enkelt vil få. I diskusjonen om antall elever viser kunstlæreren til tidligere erfaringer fra undervisningssituasjoner og mener at større gruppe kan føre til større frihet. Spørsmålet om en stor eller liten elevgruppe er best for læringsmiljøet vil i tillegg farges av elevpersonlighetene, oppgavens vanskelighetsgrad, behov for veiledning, samt en rekke andre rammefaktorer.

Arbeidsprosess - modellering av skulptur

Kunstlæreren snakker om dyreskulpturen de laget på kurset våren 2012, der jeg observerte og lurer på hvordan motivkategorien *dyr* påvirker elevene. Hun mener den kan oppfattes som et krav om å modellere noe som er realistisk og dermed setter for stramme rammer for

oppgaven. Keramikeren er enig og det blir konkludert med at skulpturen kan være et hvilket som helst vesen, fantasi- eller fabeldyr.

Keramikerens:

- *”De behøver ikke lage en hest, og hvordan ser en hest ut. De kan lage et monster”*
- *”Da er det liksom ikke noe som er riktig eller galt”*
- *”Det kan være litt viktig for oss å prøve å snakke litt formelt. At de lager det fabeldyret, at det får litt størrelse. At det liksom ikke blir en sånn liten en liksom, men at de skal liksom opp i noe ordentlig. Det er også morsommere med hensyn til å vise det fram etterpå”*

Kunstlæreren uttrykker at elevene synes det er skummelt når formatet blir større. Dette er en tendens hun ofte ser, og som påvirker elevenes utfoldelse, men hun er enig i en mer åpen motivkategori.

Kunstlæreren:

- *”Det er som vi sier til ungene, bruk hele arket når de tegner. [...] våg å bruk streken, bruk hele arket ”*
- *”Det med fantasidyr også, da er man ikke så låst [...] det fristiller de enda mer”*
- *”Det er så mye som er så $2+2=4$ og svaret skal være 4, og det å få lov til å fabulere og være litt friere da, for å oppøve fantasien”*
- *”Det som også er viktig er [...] det med uthulinga av kroppen ikke sant, det med hull, de helt basistingene må jo på plass her, som de kan jobbe videre med”*

B18

Ved å fjerne seg fra tydelige rammer gir de elevene spillerom for fantasi og kreativitet. Denne friheten kan slå begge veier, både i form av usikkerhet knyttet til utførelsen av produktet, men også at elevens kreativitet og fantasi blir tatt på alvor. Ønsket keramikeren har om å arbeide i større format er et eksempel som kan trekke eleven ut av komfortsonen og skape usikkerhet med hensyn til egen mestring.

Organisering av dagene

Omvisningen i verkstedet blir sett på som viktig og skal ikke endres. Et spørsmål er derimot om de skal legge opp til dreining allerede første dagen. Kunstlæreren mener det kan bli for mye aktivitet på en dag og foreslår at dreiningen kan legges inn andre kursdag for de som blir tidlig ferdig. Kunstlærer ønsker å forhindre at elevene skal føle opplegget som stressende.

- *”Det er så mektig for ungene tenker jeg, å komme bare hit. [...] ellers så spinner vi de opp. For da legger vi opp til den der veldige, action, action. Og det er det vi skal roe litt ned”*
- *”Veldig fort så er det sånn at hvis noen begynner å bli ferdig så skynder de andre seg og, for da vil de også [...] men sånn er det”*
- *”Jeg vil ikke bli for [...] stram i opplegget, men samtidig så er det noe med å skape en ro rundt det”*

Keramikeren:

- *”Det er jeg veldig for, men jeg har det bare litt sånn motsatt sjøl, litt sånn at jeg girer opp, istedenfor å gire ned.”*
- *”Da er det veldig greit hvis jeg får dreie litt for dem først [...] at jeg lager en to - tre demonstrasjonsting for dem”*
- *”Det er helt nødvendig å ha struktur på det altså for ellers så flyter det helt ut. Og noen produserer masse og har veldig forventninger om at alt skal brennes”*

B19

Både kunstlæreren og keramikeren ønsker struktur i opplegget og at dette skal bidra til å skape ro rundt arbeidsprosessen. Likevel er det et sprik mellom keramikeren mer ekspressive og impulsive måte å arbeide på og kunstlærerens erfaring med arbeidsprosessen i kulturskolen.

Oppsummering

Evalueringen avsluttes med en oppsummering av samtalen, der meningsutvekslingen konsentreres ned til noen sentrale punkter.

Kunstlæreren:

- *”Konklusjonen er jo at dette er helt fantastisk topp for ungene [...] alle liker dette. [...] altså du (keramikeren) er en god figur til å ta i mot unger. Du har en måte å være på som, hvor unger trives rundt deg”*
- *”Også blir det jo alltid variabler, og klart jo mindre gruppa er jo lettere er det å ha litt styring og struktur”*

Keramikeren:

- *”Da har vi en plan da [...] det er litt morsom det her [...] det er litt sånn, kommet frem til gjennom prøving og feiling, og en god del erfaring. Jeg føler ikke det er så mye feiling men det er mer det at vi har fått forbedret det og strammet inn og ser en struktur på det. Som er egentlig fordel både for ungene og for oss.”*
- *”Det har sikkert å gjøre med at jeg liker meg veldig godt rundt unger jeg og, det har vært sånn de gangene her i alle fall”*
- *”Det blir jo luksus med liten gruppe altså, og alle tjener jo på det”*

Erfaringsaspektet er utgangspunkt for utviklingen og forbedringen av keramikkurset. Kunstlæreren påpeker at det likevel vil oppstå variabler i undervisningen, og begge er bevisst på at elevantallet er en faktor som påvirker læringssituasjonen.

8.3 Observasjon av ”Bildet av byen der du bor”

- Oslo musikk og kulturskole og Kunsthall Oslo.

”Bildet av byen der du bor” er en workshop i fotocollage der opplegget ledes av en kunstpedagog fra OMK og en kunstner som representerer Kunsthall Oslo, heretter referert til som *kunstpedagogen* og *kunstneren*. Det er lagt inn et besøk ved Kunsthall Oslo, der Harald Østgaard Lund presenterer sin utstilling *Veikrysset i Gamlebyen*. Østgaard Lund blir videre presentert ved navn.

Oppgaven

Elevene skal ut fra temaet ”Bilde av byen der du bor” fotografere med engangskameraer under en byvandring på Østkanten i Oslo. Hensikten med vandringen, utover det å oppleve og fotografere byen, er å vise elevene veikrysset Oslogate/Bispegata. Dette krysset er

utgangspunkt for utstillingen *Veikryss i Gamlebyen* av Østgaard Lund, som en del av serien *Jeg ser ikke havet fra der jeg bor* ved Kunsthall Oslo¹⁸. OMK presenterer workshopen slik;

*”Hvordan ser det egentlig ut i byen din? Er den pen eller stygg, eller kanskje tøff? Med forskjellige typer kameraer tar vi bilder og prøver å se byen på en ny måte. Vi lager arbeider basert på det vi har fotografert, og kanskje lastet ned fra nettet.”*¹⁹

De fremkalte fotografiene skal brukes i fotocollager på 1x1.5m store sponplater. Dette gjøres ved å kopiere fotografiene svart/hvitt på hvite og fargede A4 ark for deretter å klippe ut og montere dem på platene. Elevene skal først montere på platen med tape slik at de har mulighet til å flytte dem rundt og teste ulike komposisjonsvarianter. Til slutt limes bildene med trelim. Elevene skal arbeide to og to.

Organisering

Det er kunstpedagogen som har hovedansvaret, men har med seg en assistent de to første dagene. Kunstneren er med på omvisningen i Kunsthall Oslo, siste dag med workshop, samt utstillingen. I undervisningsperioden er det alltid to voksne tilstede. Første dag består av presentasjon av teknikk og oppgave, byvandring og maling av sponplatene. Andre dagen er det lagt opp til omvisning i Kunsthall Oslo, kopiering og montering av de fremkalte bildene. Tredje kursdag brukes til å gjøre ferdig fotocollagene. Utstillingen holdes helgen etter der kunstpedagogen monterer og henger opp bildene.

B20

Undervisningsopplegget oppleves som strukturert med klare rammer. Det er kunstpedagogen som har det overordnede ansvaret og sammen med kunstneren utgjør de ekspertene.

Læringsarena

Hovedarbeidet foregår på Schous kulturstasjon, Grünerløkka, i et arbeidsrom tilpasset visuelle kunsthøgskole med store vindusflater. Her står et stort rektangulært arbeidsbord, og rundt bordet er det plassert staffelier. Det er god plass til de fem sponplatene som skal benyttes. Rommet har

¹⁸ <http://www.kunsthallaslo.no>

¹⁹ <http://www.oslokulturskole.no/no/fagtilbud/visuelle-kunsthøgskole/lyden-og-bilde-av-byen-der-du-bor.aspx>

imidlertid ikke tilgang på prosjektor og det brukes derfor et annet arbeidsrom i oppstarten for å kunne vise en digital presentasjon.

Byvandringen går fra Schaus plass via Urtegata, og Tøyengata gjennom Grønland til krysset Oslogate/Bispegata i Gamlebyen. Derfra går turen langs Bispegata gjennom Bjørvika. Her peker kunstpedagogen ut Kunsthall Oslo, før de fortsetter over gangbroen mot Annette Thommessens plass og tilbake til OMKs lokaler. Flere av elevene bruker plassene og stedene vi går forbi aktivt til både lek og fotografering. Guttene er særlig opptatt av å hoppe fra forhøyninger, og har en tydelig impulsstyrt nysgjerrighet. Jentene forholder seg roligere og går sammen og prater hele veien.

B21

Læringsarenaen består av arbeidsrommet, byen og Kunsthall Oslo, som danner tre forskjellige rammer rundt undervisningssituasjonen. Arbeidsrommet har tradisjonelle elementer som staffeli, mye lys, samt diverse kunstutstyr. Rommet vil for elevene oppfattes som en gjenkjennelig arena for kreativt arbeid. Byen derimot er en arena elevene ikke nødvendigvis forbinder med eget kreativt arbeid. De kan imidlertid være kjent med *byen* som tema på samme måte som *havet* eller *naturen*. Om elevene ser Kunsthall Oslo som et sted for kreativt arbeid, eller en kilde til inspirasjon vil være svært individuelt.

Kunsthall Oslo

Elevene får en omvisning i utstillingen der utvalgte verk blir presentert. Kunstpedagog og kunstneren som representerer kunsthallen er tilstede, i tillegg til kunstneren bak utstillingen, Harald Østgård Lund. Det er kun OMK som får omvisning på dette tidspunktet. Etterpå får elevene gå fritt rundt i lokalet og se på utstillingen.

Omvisning i utstillingen "Veikrysset i Gamlebyen" i Kunsthall Oslo

Lund starter med å håndhilse på elevene før han presenterer seg selv og utstillingen med de mangfoldige avbildningene av byen. Denne utstillingen kan forklares som "site specific" der kunstneren har konsentrert seg om et konkret sted og tatt en forskende rolle. Lund dokumenterte sine funn ved hjelp av analogt fotografi og video. Her snakker han om fastobjektiv og presiserer at "*zoom forklundrer, det viktigste er hvor du står*". Han stiller elevene spørsmål om kameraene de brukte, og mener fordelene med engangskamera er at de

ikke har zoom. Videre forklarer han bakgrunnen for valg av veikrysset, og hvorfor han synes dette er spennende²⁰.

I neste rom snakker han om området historie og fototeknikk. Her er det montert to lysbildefremvisere. Lund spør om elevene ser noen forskjell fra bildene og slik stedet ser ut nå, og noen av elevene påpeker at Barcode²¹ ikke står i bakgrunnen. Det blir også snakk om ruinene i Middelalderparken, som har en sentral plassering i det aktuelle området. Lund har flere fotografier som viser hvordan ruinene er bygget på i ettertid for å tydeliggjøre grunnmuren. En elev kommenterer at ruinene da ikke er ekte og uttaler at de ville fremstå mer realistisk hvis man kunne *”bygge den helt opp og rive den igjen?”*.

Etter omvisningen får elevene utdelt headsett og blir forklart hvordan det skal brukes. Disse inneholder kunstnerens forklaring av verkene i utstillingen. Alle elevene oppsøker og hører på kommentarene, selv om ikke alle hører hele sekvensen. Flere av elevene ler gjentatte ganger av det kunstneren kommenterer.

B22

Galleribesøket er lagt til andre kursdag. Elevene har da vært igjennom fotograferingen og det de blir presentert for vil dermed virke mer gjenkjennelig. De får imidlertid ikke anvendt den presenterte fototeorien under egen fotografering. I Lund sine forklaringer om valg av sted ligger det et potensial for eleven til å reflektere over sine egne motivvalg og hvilke steder de selv var opptatt av.

Oppstart

Oppstarten er lagt til arbeidsrommet der kunstpedagogen starter med å presentere seg selv, og introduserer workshopen; *”her er det lov å tygge tyggegummi og ha på caps, dette er ikke skole”*. Han innleder raskt en samtale med elevene om temaet *”å bo i byen”*. Kunstpedagogen spør hva som er typisk for Oslo og hva vi kan finne i den. Elevene sitter rundt arbeidsbordet og kunstpedagogen har satt seg ned på huk ved enden av det.

²⁰ Harald Østgård Lund beskriver veikrysset som, *”det største, viktigste, mest trafikkerte, og mest følsomme”* i Norge, bestående av 6 filer med ca 100 000 passerende transportmidler hvert døgn. Her møttes øst, vest, nord og syd (Kunstnerens egne uttalelser)

²¹ Barcode-rekken, også kalt *Opera-kvarteret*, høyhusrekken i utbyggingsområdet i Bjørvika i Oslo mellom sporområdene ved Oslo S og den nye Dronning Eufemias gate (www.snl.no).

Elevene uttaler;

- *”Det er mer sentralt i byen, det er lettere å finne butikkene og flere folk og trafikk”*
- *”Marienlyst skole”*
- *”Liten storby, at det er mange små bygninger”*
- *”Vi har det nordmenn regner for skyskraper”*

Kunstpedagogen bekrefter elevenes uttalelser og viser ved en utdyping av svarene hvorfor han synes dette var relevant til spørsmålet, eksempelvis at man nok kan regne skoler med store uteplasser for typisk Oslo. Andre ting som dukker opp er parker, kirker og brygger. Det snakkes videre om parker og en elev mener det er en regel at hvis man hugger ned ett tre, må man plante to nye. Kunstpedagogen forteller at Oslo blir kalt den grønne byen.

B23

Det fremstår av kommentaren i oppstarten at kunstpedagogen ønsker å markere et skille mellom kulturskolen og skolen, der kulturskolen skal oppfattes som friere. Dette gjør han ved å trekke frem typiske problemelementer som ikke er lov i skolen. Under gjennomgangen av oppgavetema setter kunstpedagogen seg på huk slik at han kommer ned på elevenes nivå og gir dermed en lite autoritativ fremtoning. Gjennom en spørsmålsbasert dialog der han gir rom for elevenes subjektive tolkninger av tema, avdekker han også elevenes interesser og erfaringsgrunnlag. I en slik samtale blir elevene ledet til å reflektere rundt egne opplevelser.

Det blir vist en digital presentasjon over fototeknikker og fotografering, deretter får elevene utdelt engangskamera som de skal ha med seg på byvandring. Antallet bilder som er på hvert kamera blir presisert, og elevene får kun ett kamera. Han informerer også om at alle elevene får med seg sine bilder hjem etter kurset.

Teori - digital presentasjon

Teorien presenteres inne på kulturskolen, slik at elevene skal kunne konsentrere seg om fotograferingen når de går ut i byen. Presentasjonen tar for seg den fototekniske delen av oppgaveintroduksjonen, samt noe fotohistorie. Presentasjonen består stort sett av bilder, men blir supplert av korte kommentarer og forklaringer underveis. Her bruker kunstpedagogen ord som komprimere, piksler, eksponering og oppløsning. Disse fagbegrepene blir i liten grad vektlagt eller forklart. Av fotografer viser han blant annet Michael Weselys ”MoMA” (2001 – 2003) og David Hockneys ”Pearblossom Highway” (1986). Sistnevnte er tatt med i

forbindelse med fotocollage og hans måte å bruke teknikken på. Her trekker kunstpedagogen inn de ulike vinklene og høyden man ser ting fra, og sammenligner høydeforskjellen når en voksen og et barn ser på samme motiv. Han forklarer forskjellen på froskeperspektiv, fugleperspektiv, og øyehøyde. Underveis i presentasjonen er det flere elever som mister konsentrasjonen eller fremstår som uengasjert, og kunstpedagogen uttaler at han *”bare går litt rask videre, så de kan komme seg ut å fotografere”*.

B24

Presentasjonen er preget av enveiskommunikasjon der kunstpedagogen er ekspert. Den utvalgte teorien er omfattende og fagsentrert, med lite rom for spørsmål og diskusjoner underveis. Her blir begrepene hengene i løse luften uten nærmere forklaring eller utdyping. Flere elever fremstår uengasjerte og mister konsentrasjonen underveis. Eksemplet David Hockney er imidlertid med på å skape forståelse rundt begrepet fotocollage og bidrar til en viss konkretisering. Det samme gjør forklaringene om vinkler og synshøyder. På bakgrunn av tempoet kunstpedagogen snakker i og uttalelsen han kommer med underveis får jeg inntrykk av at han ønsker å bli raskt ferdig med denne delen av oppstarten.

Etter presentasjonen spør kunstpedagogen om det er noen av elevene som har begynt å få idéer til fotocollagen. Ingen av elevene svarer og han kommenterer at, *”det alltid er en litt nervøs start, alle er litt nervøse”*. Han presiserer for elevene at det kan være lurt å bestemme seg for hva de vil fokusere på i collagen sin, og ut i fra det blir enige om hva de skal ta bilde av. En gruppe begynner å snakke om park og graffiti og fordeler temaene seg imellom. Før fotograferingen starter blir hver elev tatt bilde av med sitt kamera slik at de skal huske hvem som eier bildene når de kommer tilbake fra fremkalling.

Arbeidsprosess - Fotografering av byen

Under byvandringen var flere av elevenes fotografering i stor grad impulsstyrt, og motivene bar preg av mer eller mindre tilfeldige oppdagelser underveis. Elevene er ikke nølende med å trykke på utløseren, og de fleste har brukt opp filmen sin før vi har kommet halvveis på ruten. Jentene brukte imidlertid lengre tid fra de fant motivet, til de knipset. Det var kun gruppen som hadde en plan om å fokusere på park og graffiti som gikk etter helt konkrete motiver.

Etter byvandringen samlet kunstpedagogen igjen elevene rundt arbeidsbordet og spør hva byen betyr for dem etter fotograferingen, og hva de tok bilde av underveis. En elev utbryter;

"Masse random ting". Han forklarer videre at han egentlig hadde bestemt seg for et tema på forhånd, men da han kom ut tok han ikke bilde av dette likevel. Fem av tolv elever sier de tok bilde av det de hadde planlagt.

B25

Byvandringen var kun styrt med tanke på ruten som var lagt opp på forhånd og antall bilder elevene disponerte. Kunstpedagogen fremsto som en veiviser, og stoppet opp og ventet der elevene viste interesse. Han får en veiledende funksjon. En av påvirkningsfaktorene underveis vil imidlertid være medelevenes motivutvelgelser. Tilbake på kulturskolen ønsker kunstpedagogen en refleksjon rundt fotoopplevelsen og organiserer dette på samme måte som i oppstarten. Her er imidlertid elevene mindre aktive. En kan tenke at bakgrunnen for elevenes motivvalg, som hos de fleste fremsto som lite gjennomtenkt gjør det vanskelig å trekke ut konkrete svar. At oppgaven fremstår som fri kan også fremkalle usikkerhet med hensyn til om elevene oppfatter motivene som passende eller ikke.

Arbeidsprosess - Elevene i samtale om de fremkalte fotografiene

Når bildene er fremkalt legges de ut på arbeidsbordet slik at alle kan se, og bruke av hverandre. Noen av elevene spør hvorfor de må dele. To av elevene velger å ikke legge ut sine bilder, men samler dem i en bunke foran seg. Kunstpedagogen gir beskjed om at alle elevene likevel må legge dem utover. Elevene er ivrige etter å vise bildene til hverandre og kommentere hverandres. Det blir raskt poengtert uklare bilder og hvilke de ikke er fornøyd med. Kunstpedagogen forsøker etter hvert å sortere bildene etter kategorier slik at det blir lettere for elevene å finne motivene de trenger til collagen. Kategoriene er: graffiti, skilt, arkitektur, trær og park, mennesker, dyr, gater, bakke, refleksjoner i glass. Her kommer de frem til at det er flest horisontale bilder, og at det er flest motiver av ulike skilt og graffiti.

Elevene kommenterer bildene;

- *"Jeg tok bilde av meg selv som tok bilde, det ble uskarpt"*
- *"At bildene er uklare er bare kult"*
- *"Jeg er så god til å ta bilde med finger"*
- *"Jeg har så mange fingerbilder, [...] det viser amatørerne"*.

B26

At elevene ikke vil dele bildene sine kan oppfattes som at fotografiene er personlige uttrykk elevene har kommet frem til og som de ikke vil at andre skal bruke. Likevel ønsker de oppmerksomhet rundt bildene sine og vil gjerne vise dem frem for å få tilbakemeldinger. Her starter de raskt å vurdere de formale kvaliteten på bildene, men dette overskygges av iveren og gleden i å ha tatt egne bilder. Motivkategoriene er gjenkjennelige som er urbant gatemiljø.

Arbeidsprosess - Fotocollage

Kunstpedagogen ber elevene velge seks bilder hver som skal kopieres på hvitt A4-papir i første omgang. Elevene plukker stort sett fra sine egne bilder og flere av elevene ønsker å bruke bilder av seg selv. Dette er bilder som andre har tatt av dem, refleksjoner i glass og speil, eller fotografiet som ble tatt for å identifisere filmrullen. Et par av elevene gjemmer bilder som viser dem selv og vil ikke at andre skal bruke det. Kunstpedagogen presiserer at, *”det er veldig viktig at hvis dere bruker bilder av hverandre, må dere spørre om lov”*. En elev lurte på hva de skal gjøre hvis det ikke er greit, og foreslår selv; *”på utstillingen kan vi jo bare tegne bart over, eller skjegg”*. Kunstpedagogen svarer at hvis eleven ikke tillater det får en ikke gjort noe med det, og foreslår at man heller kan lime et annet bilde over.

B27

Elevenes valg av motiver ser ut til å være basert på i hvilken grad de liker motivet eller ikke. Gruppen som hadde bestemt seg for tema på forhånd ser ut til å velge bilder bevisst etter kategoriene sine. Når det kommer til bruken av personbilder, skaper kunstpedagogen gjennom sin uttalelse en trygghet for de elevene som ikke ønsker å vise eller bruke bildet sitt.

I arbeidet med collagen gjør flere elever vurderinger underveis og det oppstår ulike meninger i utformingene;

- *”Vet du, jeg likte den når den var opp ned [...] vi kan ha meg i midt i bildet”*.
- *”Jeg synes fortsatt vi skal bruke dette fengselet en plass”*. Den andre eleven på gruppa sier, *”Nei, kanskje ikke fengselet”*.
- *”Vi er nødt til å klippe sånn at det blir likt”*, den andre eleven svarer, *”det er ikke så farlig....å jo”*.
- *”Bak på trikken pleier det å stå sånne merkelige rim [...] jeg skjønner ikke meningen med de, men de er fine”*.

Kunstpedagogen går rundt og kommer med kommentarer og oppfordringer underveis uten at elevene har spurt om veiledningshjelp;

- *”Tenke litt på at store ting bør være bak”.*
- *”Flott det her! Fortsett sånn [...]og ikke lim over den her da, den er jo så fin”.*

B28

Elevene er aktive i utformingen av komposisjon og det oppstår uenigheter innimellom. Jeg oppfatter at størrelsen på sponplatene bidrar til kompromisser, og gir elevene god plass til å sette sitt eget preg på fotocollagen. Kunstpedagogens uoppfordrede formale råd og veiledninger på komposisjonene underveis bidrar i liten grad til refleksjon hos eleven da disse ikke er stilt i spørrende form.

Tid

Tid er en rammefaktor som kommer opp til stadighet. Under byvandringen er det tydelig at turen tar lengre tid enn tenkt, og elevene får flere ganger beskjed om å sette opp tempo. Kunstpedagogen mener dette kan skyldes at veien virket lang for noen, men at det viktigste likevel var at elevene fikk bruke turen til å oppleve byen og bli kjent med hverandre. Dette gikk ikke utover de planlagte oppgavene denne dagen. Tidsproblematikken kom opp andre dagen også på vei fra Kunsthall Oslo til kulturstasjonen. Her ble undervisningstiden litt mer knapp enn kunstpedagogen hadde regnet med og han blir overrasket over tiden som er igjen mot slutten av dagen. Også siste dagen kommer dette opp. Elevene slutter halv åtte, men siden dette er siste gangen håper kunstpedagogen at foreldrene kan vente litt slik at elevene kan gjøre seg ferdige. En av elevene er enig; *”jeg har ingenting imot å være her til 8”.*

B29

Kunstpedagogen er fleksibel med hensyn til elevenes eget tempo i arbeidsprosessen. Dette kan være et bevisst valg der han ønsker at elevene skal være med å legge premissene for opplegget.

Veiledning

I samtale med kunstpedagogen om collagen sin forklarer en av elevene plasseringen av en hund i bildet. *”Den skal liksom sveve her oppe”.* Eleven går ned for å kopiere og kunstpedagogen spør om han kan lime på det som allerede er montert på collagen.

I veiledning med elevene er kunstneren ivrig etter å få elevene videre, og kommer med forslag til komposisjon og plassering i et av bildene. Han foreslår en vei og tegner på platen med blyant for å vise. Elevene i gruppa kommer med et annet forslag til hvor veien skal ligge og denne blir tegnet opp i stedet. Kunstneren kommenterer; *”det som er morsomst er at det er en litt lang prosess”*.

B30

Det fremstår som om kunstneren ønsker å lede elevene til det han mener er en god komposisjon, eller vise dem hva han tenker. Han tar rollen som ekspert og demonstrerer sine kunnskaper ovenfor elevene.

Veiledningssituasjon – Sola

En gruppe har klippet ut en sol av helt gult papir, og tapet den opp på collagen sin. Kunstpedagogen foreslår at de heller kan klippe ut solen i et nøytralt fotografi printet på gult papir, for eksempel en eng med løvetann. *”Da får den mer struktur”*. Elevene gir inntrykk av at de liker idéen. Mens kunstpedagogen er ute og kopierer, endrer den ene eleven mening, og spør den andre eleven om de må forandre det.

Eleven svarer:

- *”Tror ikke det, men jeg tror [...] (kunstpedagogen) blir ganske lei seg hvis ikke”*

Det virker ikke som de blir helt enige. Eleven som allerede er i ferd med å klippe ut solen, fortsetter med collagen mens den andre blir sittende å se på. Etter en stund observerer kunstpedagogen at den ene eleven sitter å ser på og spør om ikke eleven skal hjelpe til på bildet. Eleven sier hun skal det, men har tydelig mistet noe av motivasjonen. Når den nye solen er ferdig og montert på fotocollagen utbryter kunstpedagogen til eleven som har klippet den ut, *”åå for en flott sol! [...] ser du at den sola er best på sånt arbeid”*. Kunstneren bekrefter også dette.

B31

Kunstpedagogen går inn i situasjonen uoppfordret og ønsker å veilede elevene til det han mener er et mer spennende uttrykk. Elevene reagerer forskjellig på kunstpedagogens forslag. En elev ser ut til å like forslaget, men føler også at hun må gjennomføre for å ikke såre læreren, den andre mistet helt motivasjonen. Kunstpedagogen bekrefter til slutt sitt eget forslag som den beste løsningen og tydeliggjør på denne måten sin ekspertrolle, og en avstand mellom elev og lærer.

Kunstneren og kunstpedagogen

Kunstneren har kopiert flere eksemplarer av utvalgte bilder. De er klippet ut på ulike måter og legges frem til elevene slik at de kan plukke de bildene de trenger. Han tar noen av motivene som er klippet ut og plasserer dem på lerretet til en gruppe som er nede og kopierer. Når den ene kommer opp kommenterer eleven forandringen. Kunstneren forklarer at han bare plasserte bildene der, så kunne elevene velge om de ville bruke dem eller ikke.

B32

Kunstneren tar en autoritativ rolle der han gjør utvelgelser blant fotografiene og klipper de ut, i tillegg til at han går inn i elevenes bilder med forslag til utførelse. Eleven blir plassert i en situasjon der de enten må godta de endringene kunstneren har gjort i bilde, eller forkaste hans forslag.

Kunstneren kommenterer til kunstpedagogen at han skal starte å lime på elevenes biter slik at de rekker å bli ferdig. De voksne er hele tiden til rådighet og elevene får ofte spørsmål om de trenger hjelp til å lime eller klippe. Kunstpedagogen spør kunstneren; *”Når du limer nå, starter du med det som er bakerst da eller?”*. Kunstneren bekrefter; *”Ja, det er larest det, det er derfor det er lurt å begynne før de kommer altfor langt”*.

Kunstpedagogen finner en utklippet hund på bordet og spør om noen av elevene vil ha den med i collagen sin. Ingen svarer, men en elev rekker ut hånda og indikerer at han vil se på den. Kunstneren skyter inn;

- *”Men det er jo den gruppa der som har den hundeparken, der må det jo fylles opp med hunder”*

B33

Samarbeidet mellom kunstpedagogen og kunstneren kan se ut til å være preget av de strategiene de bruker. Kunstneren viser til erfaring og råder kunstpedagogen til å følge dette. I spørsmålet om den utklippede hunden fremstår han her også som den som vet best, og setter terskelen for uenighet mellom lærer og elev forholdsvis høyt.

Avslutning

Mot slutten av siste dag er det flere av elevene som henvender seg til kunstpedagogen og spør om de er ferdige. Kunstneren og kunstpedagogen forsøker å motivere elevene til å tette tomme områder i collagen.

Kunstpedagogen

- *”Kan du ikke fylle inn litt mer der, hva er det på himmelen, skal dere ikke ha noe mer der?”.*

Kunstneren

- *”Det hadde kanskje vært litt fint med noen som gikk på gata di, eller en søppelkasse, elle noe i mellom der”*

En elev spør, tydelig litt oppgitt, om de må fylle hele lerretet, kunstneren svarer at det trenger de ikke. Etter litt spør elevene kunstpedagogen igjen om de er ferdig. Han spør dem tilbake *”føler dere at dere er ferdige?”*. Elevene bekrefter dette og får til svar, *”da er dere ferdig”*.

B34

Elevene har mot slutten av undervisningsopplegget mistet motivasjonen for å arbeide videre og en kan tolke holdningen som at de har innstilt seg på at collagen er ferdig. Kunstpedagogen ønsker å dra elevene litt lenger og åpner for en refleksjon der elevene må ta stilling til det ferdige resultatet. Han lar likevel elevene bestemme om de er ferdig eller ikke.

Mål

Det er ikke presisert tydelige mål for kurset, bortsett fra at bildet skal stilles ut i Galleri 1857 i Tøyenbekken. Hovedfokuset ligger imidlertid på teknikkene og prosessen elevene skal igjennom for å lage en fotocollage.

8.4 Observasjon av Art camp

- Oslo musikk og kulturskole og Kunsthall Oslo

Art Camp arrangeres ved Schous kulturstasjon over en uke og tilbyr undervisning i tre kunstretninger; grafikk, dans og teater. Jeg fulgte undervisningen i grafikk ledet av en kunstpedagog ved OMK. På kurset deltok 11 elever.

Oppgaven

Elevene skal i løpet av en uke gjennom et undervisningsopplegg i grafiske teknikker der de skal lære seg monotypikk²², linoleumstrykk²³ og koldnål²⁴. Det er lagt inn et galleribesøk ved Kunsthall Oslo og utstillingen *Byens lys* av Ane Hjort Guttu, som besto av blant annet grafiske teknikker. Uken ble avsluttet med en utstilling på kulturskolen av utvalgte verk de hadde laget.

B35

Undervisningsopplegget har ingen nedskrevet oppgavetekst. I hovedsak er det de tre nevnte teknikkene elevene skal lære. De står fritt til å velge tema og motiv, og kan i stor grad styre den kreative prosessen basert på ferdigheter, interesser og tidligere kunnskaper.

²² Monotypikk vil si at en i hovedsak bare kan ta ett avtrykk av bildet. Trykkfargen rulles på et glatt bunnmateriale, og motivet preges i fargen med en spiss gjenstand. Disse strekene danner motivet når trykket rulles gjennom en trykkpresse (kunstpedagogens uttalelser).

²³ Linoleumstrykk er en form for høytrykk der motivet skjæres ut av en linoleumsplate med treskjæreverktøy. Trykkfargen rulles på platen og legger seg kun på de feltene som ikke er skåret ut. Det er utskjæringene i platens overflate som danner motivet (kunstpedagogens uttalelser).

²⁴ Koldnål er en teknikk innenfor dyptrykk. Motivets er preget ned i platen ved hjelp av en nål med herdet stålsjiss. Trykkfargen gnis deretter utover platen og ned i det innrissede motivet før platens overflate tørkes helt fri for trykkfarge. Motivets dannes ved at fargen som ligger i innrissingen overføres til et fuktig trykkark gjennom en trykkpresse (kunstpedagogens uttalelser).

Læringsarena

Hovedarbeidet foregår i samme arbeidsrom som workshopen ”Bilde i byen der du bor” på Schous kulturstasjon, Grünerløkka. Dette arbeidsrommet er tilpasset visuelle kunstoffag og er i perioden utstyrt med to trykkpresser. I Kunsthall Oslo får elevene omvisning av kunstneren og er de eneste i utstillingslokalet.

Oppstart

Kunstpedagogen ønsker velkommen og forteller raskt om programmet for uka, før han går over til å fortelle om dagen. Kunstpedagogen har lagt opp til en ”bli kjent lek” og ønsker at elevene skal lære navnene til hverandre, og løse opp stemningen. Når de fleste elevene har lært navnene avsluttes leken og kunstpedagogen starter undervisningen. Oppgaveintroduksjonen er lagt opp som en digital presentasjon om grafikk.

B36

Kunstpedagogen ønsker at elevene skal bli kjent med hverandre og er selv med på leken. Gjennom lek skaper elevene relasjoner mellom hverandre og læreren. Dette kan bidra til å redusere en eventuell nervøs stemning i begynnelsen og gjøre elevene tryggere i læringssituasjonen og på hverandre.

Organisering

Den første teknikken er monotypikk, som det er satt av en dag til. Andre dagen starter elevene med linoleumssnitt, og skal også på besøk i Kunsthall Oslo. Tredje dag brukes også til linoleumstrykk, der elevene skal gjøre ferdig utskjæringene og trykke. Fjerde dag starter elevene på koldnål, før de trykker seg ferdig den femte og siste dagen.

Underveis i trykkeprosessen er det lagt opp til tre stasjoner som elevene sirkulerer mellom. De tre stasjonene utgjør arbeidsbordet der utskjæringen foregår og eventuelle korrigeringer underveis, et bord for påføring av trykkfarge, med glassplater og trykkroller, og to trykkpresser som står langs veggene. De kan velge mellom grønn, rød, blå, gul, svart og hvit trykkfarge på hvitt eller farget ark i A4 eller A3 format.

Teori – digital presentasjon

Den digitale presentasjonen er illustrert med bildeeksempler hentet fra både kjente kunstnere og elevarbeider og forklarer ulike trykketeknikker, deriblant de teknikkene elevene skal lære. Monotrykk forklares som plantrykk og Edvard Munchs grafikk trekkes frem her. Kunstpedagogen legger vekt på at det særegne med monotrykk er at motivet bare kan trykkes en gang. Under høytrykk trekker han også frem Edvard Munch, i tillegg til den afrikanske grafiker John Muafangejo. Alle teknikkene blir forklart. Pablo Picassos trykk illustrerer dyptrykk, og til slutt har kunstpedagogen tatt med silketrykk, en teknikk som er brukt på flere verk i utstillingen ved Kunsthall Oslo. Her viser han Andy Warhols verk.

Kunstpedagogen forteller også om trykkepapiret de skal bruke til koldnålsteknikken. En elev bemerker, *”jeg liker at man bruker sånn ordentlig papir, ikke sånn skolepapir”*, og refererer til kopiark som i mange tilfeller brukes som tegneark i vanlig skole. Kunstpedagogen forklarer at ett perfekt trykk vil si at det er riktig plassert på arket, helt rent og uten fingermerker. Koldnål er den mest omfattende teknikken elevene skal lære og krever ekstra gjennomgang av redskap og teknikk. Kunstpedagogen presiserer; *”Jeg vet det er fristende å ripe inn i møblene, men vær så snill, ikke gjør det”*.

Det blir forklart hvordan man får mørkere felter i motivet, og viser teknikken ved å krysskravere med blyant på ark. Han viser samtidig i bøker hvordan skravering endrer valøren i bildet; *”man kan hvis man vil, skisse litt først, eller begynne rett på plata”*.

B37

Kunstpedagogen bruker i hovedsak kjente kunstnere som eksempler på teknikkene. Her vil det være større sjanse for at elevene kan ha sett noen av bildene før og eventuelt trekke inn dette som referanse til arbeidet. Han gir elevene valgmuligheten til å skissere først, eller gå rett på utskjæringen og gir rom for at eleven kan velge den arbeidsmetoden som passer dem best. Kunstpedagogen er også føre var og forstår en eventuell trang til å ripe i bordet når en har et spisst redskap tilgjengelig.

Inspirasjon

Kunstpedagogen har samlet elevene ved arbeidsbordet og snakker om hvor man kan få inspirasjon fra. En elev svarer at vi får det fra bildene våres, en annen elev foreslår; ”Du spurte hvor vi kunne få inspirasjon fra. Naturen”. Kunstpedagogen bekrefter og viser frem bøker han har tatt med, ”Insekter”²⁵ (Sterry, 1998), ”Art forms in nature”²⁶ (Haeckel, 1998), ”Figure drawing for fashion design”²⁷ (Drudi og Paci, 2001), ”Art of the South African Townships”²⁸ (Younge, 1988) og et magasin med motiver for tatovering. Elevene får i tillegg spørsmål om det er spesielle motiver de kunne tenke seg å tegne etter slik at kunstpedagogen kan søke det opp på internett og printe ut motivet. En elev spør etter Kea eller Ara papegøye, en annen etter blomster. Kunstpedagogen oppfordrer elevene til å bruke bøkene og bilder å se etter til hver grafiske teknikk.

B38

Kunstpedagogen har tatt med et variert utvalg av bøker, og ønsker å møte elevenes interesse ved å printe ut motiver de måtte ønske.

Utstilling i Kunsthall Oslo

Utstillingen *Byens lys* av Ane Hjort Guttu i Kunsthall Oslo viser teknikkene silketrykk og grafiske avisillustrasjoner som en del av utstillingen. Omvisningen starter med en forklaring der Guttu snakker om inspirasjon, og spør elevene om de vet hva det er. En elev svarer; ”Jeg tror alle vet det, idéer og sånt”. Guttu er opptatt av hvilke teknikker elevene skal lære i undervisningsopplegget. Deretter snakker hun om hvilke teknikker hun selv har brukt. Hun viser grafiske illustrasjoner fra engelske aviser og en film om sollyset. En elev kommenterer at det er ”*mye rare bilder*” i utstillingen. I hovedrommet ser vi på silketrykk der ett av trykkene viser solen i Edvard Munchs Auladekorasjon *Den vitale sol*. Guttu spør om elevene kjenner igjen motivet, og en av elevene bekrefter; ”Jeg tror det er det som er på baksiden av 1000-lappen med Edvard Munch”.

²⁵ Sterry, Paul. (1998). *Insekter*. Oslo: Forsythia

²⁶ Haeckel, Ernst. (1998). *Art forms in nature*. London: Prestel

²⁷ Drudi, Elisabetta og Paci, Tiziana. (2001). *Figure drawing for fashion design*. Amsterdam: Pepin Press

²⁸ Younge, Gavin. (1988). *Art of the South African Townships*. London: Thames and Hudson Ltd.

B39

I og med at kunstpedagogen samme dag hadde snakket om inspirasjon, var dette et tema elevene var kjent med. Guttu forklarte i hovedsak om verkene sine og inspirasjonen bak, men tar ikke opp hvordan denne utstillingen kan bidra som inspirasjon for elevene. Jeg oppfatter at det er vanskelig for elevene å se likheten mellom Guttus kunstverk og sine egne grafiske bilder.

Veiledning – motivvalg

Tilbake på kulturstasjonen syns flere av elevene det er vanskelig å finne motiver de er fornøyd med, og mener de ikke har noen idéer. Kunstpedagogen forsøker å motivere ved å tekke frem hobbyer og finne ulike motiver i inspirasjonsbøkene; *"Hvis du ikke har noen idéer, hva skal man gjøre da? Jo da skriver du en liste over 10 ting du har lyst til å gjøre"*. Noen elever blir på denne måten sporet inn på fritidsinteressene sine og bruker det som utgangspunkt for motivene. I veiledning med en elev som sitter og skisserer bemerker kunstpedagogen, at *"den er for enkel, husk på at det skal bli kult"*. En annen elev sitter med et blankt ark foran seg og kunstpedagogen spør om hun skal skissere. Han anbefaler å velge noe som ikke er for vanskelig.

En elev påpeker at; *"Jeg har aldri kopiert før egentlig, [...] da blir det ikke helt min liksom"*, og at han har *"lyst til å skisse etter hodet"*. Kunstpedagogen kommenterer;

- *"Jeg har en veldig fin bok du kan se i"*
- *"Husker dere hvor mye finere det ble når dere tegna etter noe?"*.

B40

Kunstpedagogen forsøker å trekke inn elevenes interesser som motivvalg i tillegg til bøkene han har tatt med. Underveis kommenterer han at det ble *"finere"* når elevene tegner etter et motiv, noe som kan oppfattes som en motsetning til idéen om på å tegne etter fritidsinteresser. Kunstpedagogens kommentarer kan imidlertid være basert på vurderinger han gjør underveis på bakgrunn av hver enkelt elevs ferdigheter.

En elev spør en annen elev, *"hvorfør tegner du sånn?"*, hun svarer, *"fordi jeg vil"*. En tredje elev lurer på hva det skal bli, og eleven svarer at det skal bli en havfrue. Kunstpedagogen får ikke med seg samtalen og kommenterer motivet; *"Skal du kanskje... ha vinger på?"*. Eleven gjentar at det er en havfrue og sidemannen skyter inn; *"hun har tegnet den selv"*.

B41

De fleste elevene tegner etter motiver i inspirasjonsbøkene både på oppfordring fra kunstpedagogen og ut av egen motivasjon. Det er tydelig at elevene synes det er imponerende når noen tegner på frihånd.

Arbeidsprosess

Underveis går jeg rundt og tar bilder av elevene i arbeid. En av elevene kommenterer til meg, *"du kan godt ta bilde av den her først"*, og viser frem trykkplata si før den skal sendes gjennom trykkpressa. Motivene i monotrykk starter stort sett med enkle strektegninger av hjerter, øyer, flosshatte, snegler, fotball og sol som er risset inn i en malt overflate med baksiden av en pensel eller andre spisse redskaper. Etter hvert som elevene blir kjent med prosessen improviserer de mer. Her går de fra detaljerte strekmotiver til større fargeflater og fargekomposisjoner av mer abstrakt art. Flere av elevene legger på for mye trykkfarge og kunstpedagogen forklarer at det er grunnen til at motivet blir dratt utover når de trykker. Det virker ikke som det er så viktig, og elevene kommenterer; *"det gjør ikke noe"*, eller *"det kommer sikkert ikke til å gå, men jeg kan prøve"*.

En av elevene har bygget opp motivet sitt av flere store fargeflater som overlapper hverandre. På toppen drypper hun en rød strek sentrert midt på platen etter tilsynelatende tilfeldige bevegelser. Hun kjører motivet gjennom trykkpressen og får bekreftet at lagene med maling var for tykke da motivet bærer preg av å ha sklidd. Den røde streken har derimot beholdt formen fordi den var såpass tynn og eleven utbryter; *"det ble en fisk, jeg fikk en fisk, jeg fikk en fisk"*.

B42

Det er mange faktorer som påvirker motivet og gjør at det ikke alltid blir slik man planlegger, for eksempel malingsmengde, nøyaktighet m.m. Når elevene oppdager at resultatene ikke alltid blir slik de hadde tenkt fører dette til en mer eksperimentell holdning og en mer undersøkende tilnærming. Spenningen er knyttet til det øyeblikket trykket er kommet igjennom pressen og eleven løfter det opp. Resultatet fremstår mer spennende enn prosessen og det råder en holdning om at trykkeprosessen skal gjøres raskt, heller enn nøyaktig. Kunstpedagogen stiller seg ikke i veien for arbeidsmåten, men forklarer eventuelle grunner til at ting går galt.

En elev begynner bli ferdig og har inntatt en passiv holdning til trykkingen. Kunstpedagogen forsøker å motivere eleven til videre arbeid, og foreslår at han kan lage dobbeltrykk²⁹. Flere av elevene velger også å anvende denne metoden og bruker enkle symboler som stjerner, ying yang- symbolet og lyn. Noen av guttene henger seg opp i hvor mange farger og lag de kan sette sammen i ett trykk; *"du tar dobbelt, dobbeltrykk du!"*. Det neste blir dobbelt trippeltrykk sier en av guttene. Resultatet av for mange runder i trykkpressen blir et forholdsvis mørkt trykk der motivet så vidt er synlig.

Under trykkeprosessen har en elev problemer med å få fine trykk, men spør ikke om hjelp. Hun blir sittende lenge stille og prater med de andre. Kunstpedagogen spør etter en stund hvor mange trykk hun har laget, eleven har laget to. Han forsøker å motivere eleven med forslag til motiver, kontraster og farger på trykkene. Til slutt sier han at eleven skal lage 5 trykk og kunstpedagogen kommenterer til meg at det dessverre er resultater og måloppnåelse foreldre vil se. Etter en stund har eleven laget fem trykk.

B43

Kunstpedagogen forsøker å motivere elevene ved å demonstrere eller forklare teknikker. Dette fører til en videre utforskning av teknikken og en særlig interesse hos guttene som vil ha mange lag og farger. I ett av tilfellene setter han et konkret mål for en av elevene og tar her en forholdsvis autoritativ rolle. Konkrete arbeidsoppgaver kan virke trygt og forutsigbart for elevene og bidra til motivasjon for videre arbeid, som i dette tilfellet fungerte.

²⁹ Dobbeltrykk vil her si å trykke med to plater der motivet er skåret ut positivt og negativt på hver sin plate. Man trykker da en gang med hver plate og får et trykk med to farger.

Feil trykkfarge

Da elevene skulle i gang med selve trykkeprosessen for koldnål demonstrerer kunstpedagogen alle trinnene. Når resultatet kommer ut på andre siden av trykkpressen er det så vidt det er avtrykk av motivet på arket. Noe har ikke fungert. De første tingene som sjekkes er om arket er fuktig nok, at det er nok trykkfarge på platen, om trykkfargen er bløt nok og om pressen er stilt inn riktig. Elevene stiller spørsmål om hvorfor det ikke går, og om kunstpedagogen tror det går etter at det er gjort justeringer. Alle faktorene blir justert og testet uten at det gir resultater.

Kunstpedagogen oppdager senere at fargen som er kjøpt inn viser seg å være til linoleumstrykk, og fungerer derfor ikke på denne teknikken. Elevene får beskjed om å fortsette med å gjøre motivene sine ferdig, slik at de er helt klare til trykking neste dag. De får også mulighet til å trykke mer med linoleumsplatene. Dagen etter er elevene spente på å komme i gang med riktig trykkfarge, og ble svært positivt overrasket da trykkingen fungerte slik den skulle. Spesielt én elev som har vist lite engasjement satte i gang og viser frem trykkene sine til kunstpedagogen hver gang han hadde produsert et nytt.

B44

Opplevelsen av koldnålsteknikken skiller seg i utgangspunktet fra de andre. Motivene er mer detaljert og renere i uttrykket. Hendelsen med feil trykkfarge knytter også ekstra spenning til resultatet. Denne teknikken er omfattende og krever mer forarbeid enn de forrige, og det er tydelig at elevene opplever å mestre teknikken når motivene kommer ut av trykkpressen. Sammenlignet med monotyp og linoleumstrykk som var preget av mange farger og mye trykksverte er elevene nå mer nøyaktige og opptatt av å få rene og rette trykk.

Avslutning

Siste dagen etter første pause sier noen elever, *”vi orker ikke trykke mer, vi er slitne”*. Kunstpedagogen kommer med forslag om å bytte trykk seg imellom for å få et minne fra de andre elevene. Han bruker dette som motivasjon for at de skal trykke mer og nevner at trykkene også er fine julegaver, og at man får kjøpt billige rammer på IKEA. Flere av elevene, særlig jentene ønsker å byttelåne motiver. Elevene kan trykke så mange eksemplarer de vil.

Mål

Det er ikke satt ned noen konkrete mål for undervisningsperioden annet en at elevene skal ha vært igjennom de tre grafiske teknikkene, og at bildene skal vises i en utstilling for foreldrene siste dagen. Kunstpedagogen legger imidlertid vekt på at det viktigste under Art Camp for hans del er;

1. At elevene lærer noe
2. At elevene har det gøy
3. At elevene jobber når de er her
4. At elevene kommer hver dag
5. At foreldrene er fornøyd

Elevutstilling

Elevene presenterer bildene sine i to lange smale ganger utenfor arbeidsrommet. Flere av elevene lurer på hvor mange trykk de kan henge opp, og kunstpedagogen svarer at de kan henge opp så mange de ønsker så lenge det blir plass til alle. Noen elever er veldig systematiske når de henger opp og samler bildene sine avgrenset fra de andre i egne montasjer. Andre igjen monterer bildene mer som en lappeteknikk, så tett som mulig.

B45

Kunstpedagogen setter fokus på det grafiske produktet ved å foreslå trykkene som gaver, og at elevene kan produsere så mange trykk de vil. Elevene får også henge opp så mange grafiske trykk de ønsker i elevutstillingen. En kan sette dette opp mot det kunstpedagogen trekker frem som det viktigste ved undervisningsopplegget, at elevene skal lære noe der kvaliteten på arbeidet er det sentrale, ikke antall trykk.

9.0 Drøfting av observasjonsmateriale

9.1 Innledning til kapittelet

Under observasjonene ved Hole kulturskole og OMK så jeg at kulturskolelærerne hadde ulike tilnærming til undervisningspraksis, og at de valgte forskjellige strategier. Det ble synlig at det her eksisterte ulike lærekoder knyttet til undervisningen. Grunnlaget for kulturskolens virksomhet som er nedfelt i *På vei til mangfold* (2003) sier noe om læringssyn, arbeidsmåter og mål for undervisningen. Den sier også noe om hvordan lærerne bør forholde seg til undervisningen. Her har jeg sett det nødvendig å forstå rammeplanen ut i fra et kodeteoretisk perspektiv.

Teorien om åpen og lukket lærekode danner også grunnlag for å drøfte de ulike undervisningsstrategiene (*kapittel 4.0*) identifisert i undervisningsoppleggene ”*Keramikkurs hos lokal keramiker*”, ”*Bilde i byen der du bor*” og *Art Camp*. Her har jeg trukket inn ulike rammefaktorer som påvirkningsfaktorer for valg av strategi. Kapittelet starter med å identifisere og drøfte lærekoden for så å trekke frem de identifiserte undervisningsstrategiene. Dette danner igjen grunnlag for en drøfting av kulturskolens undervisningspraksis og didaktiske grunnlagsforståelse ut fra observasjonene. De konkrete hendelsene og eksemplene jeg refererer til fra undersøkelseskapittelet gjør jeg gjennom nummerering, B1, B2 osv.

9.2 Rollefordeling

Hver lærer har hatt ulike roller i de observerte undervisningsoppleggene. Under ”*Bilde av byen der du bor*” og ”*Keramikkurs hos lokal keramiker*” er det to lærere i undervisningssituasjonen og fordelingen mellom dem er gjort slik at en har hovedansvaret. Under ”*Bilde av byen der du bor*” er det kunstpedagogen som har den ledende rollen ovenfor elevene. Han kjenner lokalene og læringsarenaen best, og kunstneren, den eksterne aktøren, fungerer her som en veileder i arbeidet med fotocollagene. Ved Hole kulturskole er det imidlertid den eksterne aktøren som tar denne rollen. Undervisningen foregår utenfor kunsthøgskolens vante arena i keramikerens verksted der han har uvurderlig kjennskap til læringsarenaen og materialet. En kan tenke seg at lærernes relasjon til arenaen og materiale påvirker ansvarsforholdet mellom to lærere i samme undervisningsopplegg. Ved Hole

kulturskole er dette keramikeren på begge punkter. Hos OMK er det kunstpedagogen som kjenner kulturstasjonen best, mens kunstneren kjenner utføringen av fotocollagen like godt. At rollene fordeler seg forskjellig ser jeg som en naturlig konsekvens av ulike profesjonelle perspektiv.

9.3 Rammeplanen *På vei til mangfold* - sett i lys av en åpen og lukket lærekode

Ut fra læringssynet som blir beskrevet i rammeplanen er *mennesket* utgangspunkt, fokus og mål for all læring. Kulturskolen skal stimulere til oppdagelse, mestring og anvendelse av fagkunnskapen i egen skapende virksomhet. Det påpekes at elevens kunstneriske og skapende evner skal frembringes ut fra den enkelte elevs forutsetninger, og har til hensikt å fremme forståelse og opplevelse av kunst. Blant annet gjennom tverrfaglig samarbeid. Dette definerer en formell didaktisk grunnlagsforståelse i visuell kunst, så vel som resten av kulturskolens undervisning. I dette kapittelet vil jeg drøfte grunnlagsforståelsen opp mot åpen og lukket lærekodeteori.

Elevens oppdagelse av kunstneriske virkemidler, mestre disse og bruke dem i eget arbeid går ut på læring gjennom prosess og problemløsning der elevens interesse og kunnskap driver arbeidet fremover. Kulturskolen er drevet ut i fra et elevorientert syn, en parallell til svak lærerstyring. Dette karakteriserer en åpen lærekode. Her kan en også se rammeplanens verdi av det tverrfaglige som en likhet med integreringen mellom fag og innholdselementer som uttrykkes ved denne lærekoden. Rammeplanen skiller seg imidlertid fra en lukket lærekode gjennom flere punkter. Både resultatorientering kontra prosessorientering, og at faste evalueringskriterier danner motpoler til kulturskolens formelle læringssyn. Den autoritære og lærebokstyrte koden kan vanskelig kombineres med opplevelsens og oppdagelsens plass i undervisningen som presiseres i rammeplanen.

9.4 Lærekode i kulturskolens undervisningspraksis, med bakgrunn i Hole kulturskole og OMK

I samarbeidet mellom aktørene i Hole kulturskole og OMK oppfatter jeg at det eksisterer en felles forståelse for hensikten og målet med de tre undervisningsoppleggene, men at ulike koder likevel fremtrer. Her møter vi personer med variert profesjonell forankring, som i dette

tilfellet er keramiker, kunstlærer, kunstner og kunstpedagog. Ulikhetene i kunst og kunnskapssyn hos de enkelte kan ha bakgrunn i eksempelvis yrkesbakgrunn, arbeidsmåte, personlighet, kjennskap til læringsarenaen og kunnskap om fagområdet.

Det er flere faktorer ved de aktuelle lærernes undervisning som har pekt seg ut med tanke på en åpen eller lukket lærekode, slik vi eksempelvis ser hos kunstpedagogen under ”Bilde i byen der du bor” ved OMK. Under oppstart har han en åpen lærekode i form av spørsmålsbasert dialog med rom for elevenes subjektive tolkninger av tema (B23). Under den teoretiske presentasjonen fremstår imidlertid koden som lukket og fagsentrert (B24). Kunstpedagogens lærekode kan her forstås som splittet der det oppstår en konflikt eller motsetning mellom sentrale punkter i undervisningen. Når jeg setter Hole kulturskole og OMK opp mot hverandre er det eksempelvis ulike oppfattelser av hvordan produkt og prosess vektlegges. Særlig idé- og skisseprosessen ved Hole kulturskole (B15) og OMK (B40) opptrer forskjellig.

9.4.1 Produkt og prosess, åpen eller lukket lærekode?

En undervisningsperiode er oftest lagt opp med en form for arbeidsprosess som enten har verdi i seg selv, eller skal føre til et mål. Både keramikeren ved Hole kulturskole og kunstpedagogen under Art Camp ved OMK er opptatt av å legge frem inspirasjonsmateriale til oppgavene ved oppstart, og bruker bøker og bilder som er printet ut fra internett. I utgangspunktet viser dette en åpen lærekode der elevene har en rekke muligheter å arbeide ut i fra, på bakgrunn av interesser, behov eller ferdigheter. Hos keramikeren får dette materiale liten betydning og det er kun to av elevene som henter motiver herfra. Ved Art Camp ser vi derimot en helt annen anvendelse av inspirasjonsmateriale, der godt og vel alle velger å bruke bøker og bilder i utformingen av motivene (B40, B41). Under vil jeg forsøke å belyse den didaktiske grunnlagsforståelsen av produkt og prosess og faktorer som kan ha påvirket den ulike bruken av inspirasjonsmaterialet.

Keramikkurs hos lokal keramiker

Leire er et materiale en må lære å kjenne, med dens struktur, fasthet og fuktighet. Keramikeren er opptatt av at elevene skal arbeide så raskt som mulig i materialet der han innleder hver aktivitet med demonstrasjonsbasert introduksjon (B5). På denne måten inviterer han elevene til å gå inn i materialet og bli kjent med det samtidig som han demonstrerer.

Tekoppoppgaven som har en lite lærerstyrt arbeidsprosess, skal føre til et fungerende produkt som skal anvendes siste dagen under te-seremonien. Produktet blir her en eksplisitt del av prosessen, og for at eleven skulle føle at de hadde nådd målet på lik linje med sine medelever var det derfor viktig at produktet blir ferdig og oppfylte de kriteriene en kopp skal ha. Der hvor koppen enten ble skadet under brenneprosessen eller ikke ble ferdig måtte elevene låne en kopp av en annen elev, noe jeg oppfattet som mindre gledesfylt og givende for dem det gjaldt.

Til dyreskulpturen ble arbeidstegningen trukket frem som ett viktig ledd i prosessen mot et ferdig produkt og sammen med tekoppoppgaven blir både produkt og prosess vektlagt. Den keramiske prosessen blir imidlertid fremhevet som et mål i større grad enn produktene i seg selv. Jeg oppfatter et underliggende ønske fra kunslæreren om en utvikling hos elevene på et mer ideologisk nivå, som særlig kommer frem under evalueringen av keramikkurset (B14). Den kreative skapelsesprosessen, med det den innebærer av konsentrasjon, tid og forståelsen av materiale settes opp som en motvekt til produksjonssamfunnet og definerer en didaktisk grunnlagsforståelse. Hun trekker inn faktorer som stressende hverdager og fullt program på fritiden som motvekten til det elevene skal få oppleve på keramikkurset. Tid til å gå inn i og forstå prosessen, samt materialkunnskap og ervervelse av fingerførlighet trekkes frem som mål for perioden. Dette plasserer både keramikeren og kunslæreren innenfor en åpen lærekode. Undervisningen legger til rette for læring i en prosessorientert kontekst som er en viktig del av denne koden. Her står innholdselementene i et integrert forhold til hverandre, slik tekoppen og te-seremonien gjør.

Art Camp

Kunstpedagogen oppfordrer elevene til å bruke fritidsinteresser som utgangspunkt for skisseprosessen, i tillegg til inspirasjonsmateriale han har funnet frem (B40). Han legger til rette for individuell og selvstendig idéutvikling der elevene tar utgangspunkt i egne erfaringer og forestillinger. Under veiledningene kommenterer kunstpedagogen imidlertid at bildene blir ”finere” når elevene tegner av et motiv, eller at visse motiver er for enkle og ikke ”kule” nok (B40, B41). Disse uttalelsene oppfattes som styrende for hva som er rett og galt, og kunstpedagogens holdning fremstår vekslende mellom en åpen og en lukket lærekode. For mange elever kan avtegning være en enkel måte å få et fint resultat på, og når kunstpedagogen legitimerer denne arbeidsmåten er det noe de aller fleste elevene velger.

Under trykkeprosessen gir kunstpedagogen elevene frihet til å utforske teknikken og materialenes mulighet og det oppstår igjen en veksling i lærekoden. Her legges det lite føringer, og elevene får selv erfare hva som fungerer og ikke fungerer (B42). Motsetningen mellom selvstendig idéutvikling gjennom interesser og fri utforskning, kontra kunstpedagogens lærerstyrte uttalelser og vurdering av motivene, synliggjør en splittet lærekode og en sprikende grunnlagsforståelse. En kan spørre seg om skisseprosessen er et middel for at elevene skal forstå arbeidsprosessen mer utfyllende, eller en måte for læreren å forsikre seg om en viss kvalitet på produktet. Kunstpedagogens uttalelser underveis fremstår som klare idéer om hva som forventes av elevarbeidet, og hvordan resultatet skal bli, der han gir elevene tillatelse til å produsere så mange grafiske trykk de rekker (B45). En slik resultatorientering stiller seg i sterk kontrast til holdningen ved Hole kulturskole der keramikkurset skulle være en motvekt til produksjonssamfunnet.

9.4.2 Kunstpedagogen – en splittet lærekode

Kapittelet dreier seg om ”Bilde av byen der du bor” som kunstpedagogen også ledet. Undervisningsopplegget introduseres med, *”her er det lov å tygge tyggegummi og ha caps, dette er ikke skole”*, der kunstpedagogen ønsker å si noe om kulturskolen som undervisningsinstitusjon (B23). Slik jeg oppfatter uttalelsen er den et uttrykk for hans subjektive oppfatning av hvordan kulturskolen skal være. Et fritt sted for kreativt arbeid, uten tradisjonelle regler som karakteriserer grunnskolen. Han legger med dette opp til en åpen tilnærming til undervisningsopplegget. Innledningen til oppgaven er basert på dialog med elevene om hva byen er i deres øyne der kunstpedagogen stiller åpne spørsmål for å få elevene til å reflektere og dele erfaringer (B23). Hele introduksjonen til oppgaven er preget av en åpen lærekode, med elevens interesser i sentrum.

Digital presentasjon – kunnskap gjennom teori eller praksis

Under den digitale presentasjonen er tempoet raskt og kunstpedagogen bruker flere fototekniske begreper som ikke forklares eller begrunnes (B24). Han haster igjennom. Elevene viser tidvis en lite engasjerte holdning til fagstoffet og presentasjonen. Et resultat av at presentasjonen ikke er tilpasset elevene tilstrekkelig. Disse holdningene kan igjen være en påvirkende faktor til at kunstpedagogen velger å korte ned presentasjonen for å gå ut og fotografere slik han uttaler underveis.

I og med at kunstpedagogen har forberedt en presentasjon legger jeg til grunn at det teoretiske aspektet ved oppgaven blir sett på som en viktig komponent, og at dette skal gi elevene betydningsfull kunnskap. Likevel blir ikke stoffet grundig nok gjennomgått og det praktiske arbeidet prioriteres. En teoretisk presentasjon uten dialog og samtale, der innholdet er fagsentrert uten ordentlig begrepsforklaring (eksempelvis piksler, eksponering ol.) tilkjenner en lukket lærekode. Endringen kunstpedagogen etter hvert gjør, fra den teoretiske presentasjonen til praktisk arbeid kan imidlertid forstås ut fra rammeplanens læringssyn der praktisk arbeid er den foretrukne læringsformen. Dette viser en tilpassing av læringsaktiviteten etter elevenes interesser, der de går raskt over til problemløsning og skapende prosess gjennom fotograferingen av byen.

Fotografering og fotocollage

Fotograferingen har en svak lærerstyring og er tilpasset elevenes interesser (B25), noe som også er praksis når de skal gå igjennom bildene elevene har tatt. Dette viser en åpen lærekode. Her legges samtalen opp på samme måte som ved innledningen til oppgaven med dialog og refleksjon rundt tema (B26). Under veiledning oppstår det igjen et skifte i lærekoden. Veiledningen preges av forslag fra kunstpedagogen om endringer og utføring i komposisjonen, noe vi også ser hos kunstneren (B30, B31). Forslagene presenteres gjennom enveiskommunikasjon og fremstår som lærerstyrt, og karakteriserer dermed en lukket lærekode. Denne tydelige splittede lærekoden gjør seg utslag i undervisningsstrategien kunstpedagogen anvender, som jeg kommer inn på senere i drøftingen.

9.4.3 Keramikeren og kunstlæreren – ulike lærekoder, eller grader av samme?

Under evalueringen av keramikkurset kommer det frem ulike oppfatninger keramikeren og kunstlæreren har av undervisningsopplegget. Disse oppfatningene var vanskelig å registrere under kurset og blir første gang snakket om i denne samtalen. Det presiseres i hovedsak en åpen lærekode der grunnlagsforståelsen til hvordan opplegget skal gjennomføres baseres på få begrensninger. Det er ikke noe som er riktig eller galt og prosessen skal tilpasses elevens arbeidsmåte og interesser.

De elementene jeg oppfatter som ulike er knyttet til elevantall og arbeidsmetode. Keramikeren snakker om iveren etter å skape ut i fra et yrkesperspektiv som kunstner, mens

kunstlæreren forankrer sine vurderinger av iver og tempo i erfaringer fra undervisningssituasjoner (B19). Hun ønsker struktur og rammer rundt situasjonen for å skape ro og konsentrasjon. Elevantallet er også et tema. Keramikeren foretrekker færre elever og dermed mer plass til denne iveren. Kunstlæreren mener dette kan begrense tegne- og skaperfriheten til elevene og at en større gruppe gir elevene rom for variasjon (B17). Det er imidlertid ikke snakk om konflikter, eller motsetninger i form av en åpen eller lukket lærekode, men heller at keramikeren og kunstlæreren bruker ulike strategier for å sette i gang det skapende arbeidet.

9.5 Rammefaktorer som påvirker undervisningsstrategien

I den observerte undervisningen viste det seg at det var flere rammefaktorer som påvirket lærekoden, eller initierte en viss undervisningsstrategi, eksempelvis foreldrenes forventninger, læringsarena og materiale elevene skal arbeide med. Dette vil jeg gjøre rede for i det følgende.

9.5.1 Foreldrenes forventninger

Under Art Camp setter kunstpedagogen et konkret mål for en elev som mangler motivasjon om å lage fem grafiske trykk til (B43). Denne instruerte målpresiseringen blir i en sidekommentar til meg begrunnet med foreldres forventninger til produkter og at elevene kan vise til noe. Foreldrenes forventninger blir her en rammefaktor som spiller inn på kunstpedagogens valg av undervisningsstrategi. Et slikt krav kan imidlertid skape forutsigbarhet for eleven og gjøre arbeidsprosessen konkret, så lenge målet er oppnåelig slik det var i denne situasjonen.

Kulturskolen er avhengig av privat initiativ der foreldre betaler en gitt sum for at eleven skal tilegne seg spesifikk kunnskaper innenfor kunst og kultur. Dette kan til en viss grad forstås som et kommersielt kulturelt konsum. Som forbruker av et tilbud skapes det en forventning om at eleven skal vise til et resultat. En kan imidlertid tenke seg at lengden på det betalte kurset påvirker disse forventningene. Ved helårsundervisning er det nærliggende å tenke at forventningene spres over en lengre tidsperiode. Her har læreren bedre tid til å formidle kunnskapen det forventes at elevene blir introdusert for, og elevene har lengre tid til å tilegne seg dette og vise til resultater. Ved intensive kurs er forventningene mer konsentrert og

knyttet til et begrenset tidsrom. Som også gjelder formidlingen og tilegnelsen av fagkunnskapen. Foreldreforventninger vil forvaltes gjennom lærerens grunnlagsforståelse og tilnærming til undervisningen, og kommer til uttrykk i strategien. Kvaliteten på resultatet, enten det er et produkt eller en utstilling vil være den mest konkrete og nærliggende bekreftelsen på ervervet kunnskap. Ved Art Camp får den nevnte eleven et krav om å prestere etter et nivå kunstpedagogen har bestemt, og foreldrenes forventninger blir en rammefaktor som fremkaller en lærerstyrt kvalitetssikring av elevens prestasjoner og en lukket lærekode. Dette resulterer i en instruksjonsbasert undervisningsstrategi.

9.5.2 Læringsarena - Kunsthall Oslo, et avgrenset innholdselement

I Kunsthall Oslo skjer formidlingen på tradisjonelt vis med en omviser som meddeler sine kunnskaper til elevene. Det oppstår noe dialog og handling underveis, men læringsaktiviteten er i hovedsak lærerstyrt uten innflytelse og aktivitet fra elevene. Faktorer som tid, formidlingsmetode og refleksjon vil påvirke elevens evne til å identifisere seg med innholdet i utstillingen, og knytte det til eget skapende arbeid.

Elevenes opplevelse i Kunsthall Oslo er en ekte erfarings situasjon der jeg mener aktivitet er en forutsetning for at elevene ikke skal reduseres til passive mottaker gjennom enveiskommunikasjon. Jeg er klar over at elevene kan ledes inn i en indre virksomhet gjennom denne formen for formidling, men elevens aktive handling et viktig premiss for læring. Omviserens valg av undervisningsstrategi blir dermed en viktig faktor for å bryte ned, forståeliggjøre og konkretisere det utstilte. I både "Bilde av byen der du bor" og Art Camp blir besøket i utstillingene ved Kunsthall Oslo i liten grad bearbeidet og knyttet opp til den øvrige undervisningen. Ut fra forståelsen om at besøkene ved Kunsthall Oslo utgjør et innholdselement i undervisningen kan jeg ikke argumentere for at dette elementet er tilstrekkelig integrert i undervisningsoppleggene. Ekskursjonene blir et element uten direkte tilknytning til det videre skapende elevarbeidet. Den har forankring i en lukket lærekode og en instruksjonsbasert undervisningsstrategi.

9.5.3 Læringsarena - keramikkverkstedet

Når elevene tas ut av kulturskolens vanlige arbeidslokaler og kommer inn i et reelt keramikkverksted, skjer det en integrering mellom keramikkerens yrke, faget og eleven. Slik verkstedet er organisert (B2) legger keramikeren opp til en undervisningsstrategi basert på demonstrasjon der læringen skjer i samme situasjon som den skal anvendes.

9.5.4 Lærestoffets egenverdi – keramikkenes iboende egenskap

I utformingen av keramikkkoppene nevner keramikeren noen retningslinjer for modelleringen, som praktisk drikkeåpning, at den må være tett og at den bør ha høye kanter (B1). Dette er kjente karakteristikk for en kopp, og faktorer elevene kjenner til. Retningslinjene gir ingen reelle begrensninger for utformingen og oppgaven er svært åpen for subjektive tolkning. Leirens egenskaper vil derimot sette noen begrensninger. Keramiske teknikker har et kunnskapsparadigme som impliserer en viss strategi. Som Gudem skriver vil lærestoffets kvaliteter være med å forme og bestemme retningen, og dermed fremgangsmåten for arbeidet (Gudem, 1998). I dyreoppgaven må skulpturen være hul for ikke å sprekke under brenneprosessen og utgjør dermed et kunnskapselement som påvirker fremgangsmåten. Uthulingen av dyreskulpturen blir en nødvendig instruksjon der konsekvensen av å ikke følge dette blir at skulpturen sprekker.

Keramikeren er en formidler av materialets iboende egenskap og viderefører fagtradisjoner som en læremester. Han plasserer seg innenfor undervisningsstrategien mesterlære. I motsetning til en instruksjonsbasert undervisningsstrategi der eksperten forteller og elevene er passive, demonstrer keramikeren teknikken slik at elevene kan imitere handlingen. Som jeg har vært inne på er det imidlertid nødvendig å se undervisningsstrategi og lærekode i ett. Utfallet kunne vært annerledes hvis keramikeren hadde en lukket lærekode.

9.6 Undervisningsstrategier i kulturskolens virksomhet - med utgangspunkt i Hole kulturskole og OMK

Her vil jeg komme med eksempler på identifiserte undervisningsstrategier og hvordan disse opptrer i undervisningspraksis, for slik å si noe om den didaktiske grunnlagsforståelsen innenfor visuelle kunstfag. Underveis har jeg trukket paralleller til *På vei til mangfold* (2003) ut i fra forståelsen om at rammeplan karakteriseres av en åpen lærekode.

9.6.1 Muntlig presentasjon – et fellestrekk

En fellesnevner i samtlige observasjoner er den muntlige presentasjonsformen av oppgaven. Det er aktiviteten som blir beskrevet, mer enn en punktvis oppgave med tydelige mål. Presentasjonene fremstår mer som et hendelsesforløp med en oppdagende fremgangsmåte enn instruksjoner. Eleven skal komme frem til noen hovedprinsipper som de skal kunne forstå og anvende videre. Prinsippene i oppgavene er like for alle. Lærerne vet hva elevene skal lære, og legger til rette for at denne læringen skal finne sted, eksempelvis gjennom rekkefølgen på oppgavene. Dette ser vi i organiseringen av Raku- oppgavene. Læringsforløpet starter forholdsvis enkelt med kopper, for deretter å bygge videre på denne kunnskapen i dyreskulpturen (B1, B5). Jeg oppfatter at introduksjonen og oppstarten i de tre undervisningsoppleggene er i tråd med rammeplanens grunnlagsforståelse og læringssyn som vektlegger oppdagelse, mestring og anvendelse.

9.6. 2 Ett undervisningsopplegg, flere strategier - Kunstpedagogen og ”Bilde av byen der du bor”

Kunstpedagogens splittede lærekode, der den åpne og lukkede koden kommer til syne i ulike deler av undervisningspraksisen, utgjør en påvirkning for anvendt undervisningsstrategi. I ”Bilde av byen der du bor” endrer strategien seg i tråd med koden, fra aktivitet til aktivitet. I oppstarten bruker kunstpedagogen spørsmålsbasert undervisningsstrategi (B23). Gjennom dialogen kommer elevenes erfaringsgrunnlag fram og er med på å danne et felles forståelsesgrunnlag for temaet. Det skjer en integrering mellom erfaring og den kommende arbeidsprosessen på bakgrunn av egne forutsetninger. Dette er i tråd med rammeplanen.

Den digitale presentasjonen bærer imidlertid mer preg av en instruksjonsbasert undervisningsstrategi hvor kunstpedagogen formidler gjennom enveiskommunikasjon (B24).

Når han også velger å bruke fototekniske begreper som ikke forklares er dette en lite elevorientert strategi. Fotograferingen er imidlertid lagt opp slik at elevene kan oppdage byen ut fra kunstpedagogens valg av turløype. Turen og bildene elevene skal ta til fotocollagen blir et felles mål der elevene ledes gjennom oppgaven av en oppdagelsesbasert undervisningsstrategi. I følge rammeplanen er oppdagelse et av hovedmålene med undervisningen, som her skjer innenfor en konkret lærings situasjon, turen i byen.

Da elevene gikk i gang med fotocollagen opptrådte enda et skifte i strategien. Kunstpedagogens formale råd til elevene kan i flere tilfeller oppfattes som delvis styrende slik vi ser i eksemplet der to elever skal utforme en sol i fotocollage (B31). Kunstpedagogen gir lite rom for diskusjon rundt problemstillingen. Gjennom den instruksjonsbaserte undervisningsstrategien frembringer kunstpedagogen et forslag uten at det er forankret i en felles refleksjon mellom han og elevene. Forslaget presenteres som den eneste løsningen der elevenes egne tanker ikke får slippe til. Det oppfattes som en instruksjon som gir kunstpedagogen følelsesmessige reaksjoner hvis den ikke følges. Elevene blir passive mottakere av fagets innhold og kommunikasjonen går en vei, styrt av kunstpedagogens resultatorientering. Denne undervisningsstrategien er også tilstede hos kunstneren som går inn i bildene til elevene og gjør egne komposisjonelle endringer uten at eleven er tilstede (B32). Dette markerer en lærerstyrt holdning til elevens skapende arbeid der kunstnerens oppfatning og forslag blir ledende for elevens utforming.

Den minimale materialbegrensningen som ligger i teknikken kan føre til en etterstrebelse fra lærernes side om kontroll rettet mot utføring og resultat for å konstruere en ramme rundt undervisningssituasjonen. Hvis elevene oppfatter læreren som ekspert, med en kode preget av enveiskommunikasjon, ser jeg at dette gjøre det vanskelig for eleven å si seg uenig i lærernes forslag.

9.6.3 Keramikkurs hos lokal keramiker – en mesterlærer og en spørrende kunsthøyskolelærer

Keramikeren har en tydelig pedagogisk tilnærming der han leder demonstrasjoner i fagets teknikker og arbeidsmåte. Han tar en naturlig plass som fagekspert og kunsthøyskolelæreren blir mindre fremtredende i undervisningssammenhengen. Under evalueringen av keramikkurset

trekker kunstlæreren frem keramikerens formidling av fagets tradisjon, verdier og holdninger (B14). Hun peker med dette på fundamentale elementer i undervisningsstrategien mesterlære. Kunstlæreren velger imidlertid en spørrende tilnærming til undervisningen, og til keramikerens demonstrasjoner og forklaringer (B6). Hun bidrar til en forenkling og konkretisering av undervisningen og hennes lærerrolle fremstår som lite styrende. Når kunstlæreren anvender en spørsmålsbasert undervisningsstrategi, legger hun til rette for at dialog og undring er en del av prosessen. Dette bidrar til å skape et trygt læringsmiljø. Kunstlæreren har en åpen lærekode der hun sammen med elevene søker kunnskap i et likeverdig forhold.

Denne undersøkende og spørsmålsbasert tilnærmingen ser vi også i keramikerens egen arbeidsprosess. Han er preget av en ekspressiv og impulsiv holdning til materialet der han *”girer opp, istedenfor å gire ned”* (B19). Dette gjør at han tillater elevene å arbeide med leira mens han demonstrerer og gir elevene mulighet til å lage flere gjenstander i samme oppgave, istedenfor å *”klemme på den et kvarter til”*. Han viser forståelse for skapertrangen og elevenes undersøkende tilnærming til materialet. Denne tilnærmingen preger også veiledningssituasjonene der han setter seg ned i elevenes høyde og ønsker at de skal orientere han om problemet slik at de sammen kan komme frem til en løsning. Keramikerer legger opp til refleksjon ut i fra elevens egne erfaringer.

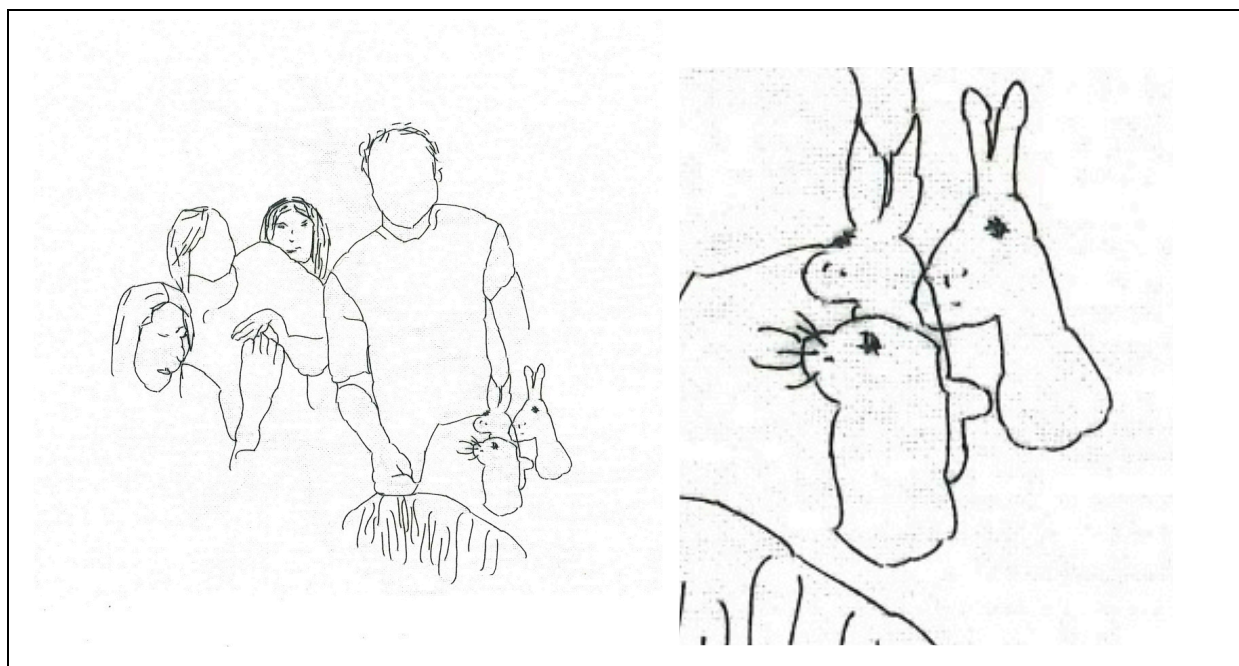
10.0 Drøfting av praktisk- estetisk arbeid

10.1 Innledning til kapitlet

Det praktisk-estetiske arbeid skal danne et arkiv over observert undervisningspraksis i kulturskolen og føre til en refleksjon rundt didaktisk grunnlagsforståelse i Hole kulturskole og OMK. Resultatet skal samtidig fungere som et selvstendig verk. Det broderte arkivet vil peke på noen av tendensene og funnene jeg kommer frem til i undersøkelsen og som belyses i sin helhet i *kapittel 9*. Dette kapitlet vil imidlertid knytte mer konkrete eksempler fra undersøkelse og drøfting til broderiet.

Som den teoretiske undersøkelsen er broderiene farget av min utvelgelse, forståelse og fortolkning av observasjonene. Her tar jeg en utøvende rolle der empirien kommer til syne i

en subjektiv tolkning av problemområdet. Det jeg velger å brodere, er det jeg ønsker å memorere eller tillegge ekstra verdi. Kapitlet tar først for seg formalestetiske valg i form av materialene og format. Deretter kommer jeg inn på en mer personlig drøfting av det praktiskeestetiske arbeidet knyttet til prosessen. Her plasserer jeg broderiet som refleksjonsverktøy og metode innenfor kodeteorien jeg anvender gjennom oppgaven.



Figur 4: Broderi av omvisning i keramikkverkstedet under "keramikkurs hos lokal keramiker", med detaljutsnitt.

10.2 Materiale og teknikk

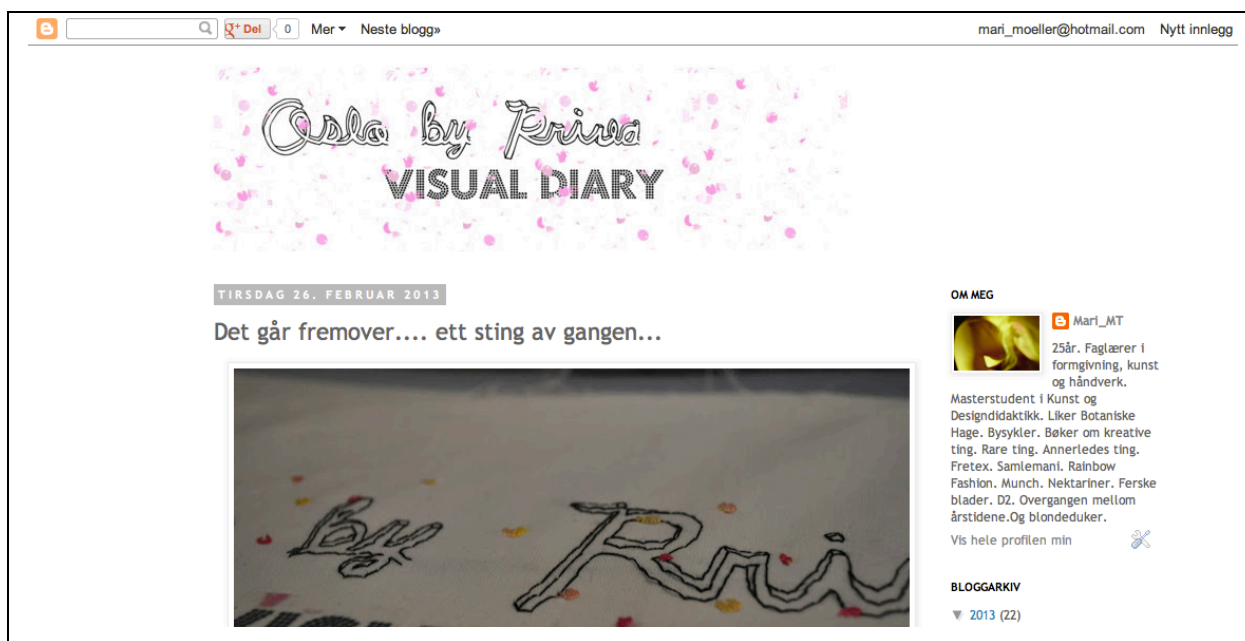
Broderiprosessen har vært refleksiv og arbeidet er preget av en eksperimentell enkelhet, der motivet er i sentrum. Broderiet bærer preg av en skisseaktig strek, der jeg anvender nål og tråd som et tegneverktøy. Broderistreken blir motivskaper og avbildningene fremstår som frihåndsbroderier etter egen erindring, nedtegninger, inspirasjon- og konkretiseringsmateriale, samt fotografier tatt av meg eller elevene. Fargevalgene springer ut i fra et ønske om en viss motivlighet. Det er også påvirket av skisseblyantens mørke strek og jeg har brukt sort sytråd på store deler av arbeidet. I de fleste tilfeller har jeg brodert med rette sting og varierer mellom holbeinsting og attersting. Disse anvendes i størst grad på konturarbeid, eller enkle "strekbroderier" som *figur 4* viser. Her gir sytråden det mest konsise uttrykket. Der utfylling og flatebroderi har vært formålet har korssting, kjedesting og sjattersøm vært de foretrukne broderiteknikkene. Korsstingene er utført med ulike variasjoner i avstand, lengde, bredde og

høyde. Dette gjelder også for sjattersømmen, mens kjedestingene i hovedsak er brodert tette, med lite variasjon.

I de grafiske uttrykkene fikk jeg tillatelse av elevene til å bearbeide motivene, legge til tekst, og presentere dem slik jeg oppfattet dagen eller situasjonen. Gjennom transferoverføring kunne jeg imidlertid vise detaljerte bilder av det observerte, og sette disse opp mot mine egne tolkninger av situasjonen gjennom broderi. I noen tilfeller har jeg vagt å kombinere de to teknikkene for å tydeliggjøre kontrasten mellom fotografi og broderi, som jeg trekker frem som to fundamentalt forskjellige måter å innhente data på.

10.3 Format

Ut i fra oppfatningen om at en todimensjonal blogg på internett ikke yter motivutvelgelsene eller broderiarbeidet nok rettferdighet, har jeg valgt en tredimensjonal fremstilling. Her kan jeg regulere størrelsen på formatet samtidig som jeg kan tilføre håndfaste, og taktile kvaliteter. Formatet er en stoffrull i hvit bomull i dobbelt lag, med en bredde på 75cm. Jeg har valgt å beholde formen den ble produsert i der stoffet er rullet på en plate. Rullen imiterer en internettside som kan være uendelig lang. Blogg og bloggformatet (*figur 5*) i alle dens variasjoner er godt etablert innenfor dagens formidlingskultur og det er ingen begrensninger, slik det heller ikke vil være med et stoffstykke som kan skjøtes.



Figur 5: www.obpvisualdiary.blogspot.com, øverst ser man et blogginnlegg med dato og selvvalgt overskrift.

10.4 Den utbroderte koden - undersøkelse og refleksjon gjennom broderi

Broderiet er som nevnt en metode for å dokumentere og reflektere over observasjonene samtidig som det skal fremstå som et selvstendig verk og bære en kvalitet i seg selv. På bakgrunn av broderiets egenskap i form av langsomme prosesser oppnår jeg en tilstedeværelse i handlinger og tendenser jeg møter som gir meg refleksjonsrom. Motivene omfatter elementer fra undervisningen jeg anså som mest relevante for oppgaven og problemområdet.

10.4.1 Strekbroderiene

Strekbroderiene er i likhet med strektegninger preget av et skisseuttrykk som en lite detaljert nedtegning. Der dette arbeidet utføres med blyant i motsetning til mitt nålarbeid, forbindes prosessen ofte med raske håndbevegelser. Blyanten farer fort over arket for å nedtegne så mye informasjon den rekker før situasjonen endrer seg, lyset er borte, eller elevene har gått videre. I mitt arbeid er det umulig å oppnå dette tempoet. Broderiet krever tid, og situasjonen endrer seg før jeg rekker å brodere all informasjon på stoffet. Her må jeg bruke erindring, foto eller notater for resten av arbeidet.

I den tiden jeg bruker på å brodere en hendelse skapes det et meditativt rom. Dette rommet fylles av refleksjoner knyttet til situasjonen, broderiet, teknikk, materiale, hvorfor situasjonen oppstod, hva situasjonen forteller, hva motivet viser ol. Når jeg mestrer broderiteknikken og hodet visualiserer motivet som skal broderes, oppstår det en konsentrasjon og flyt i arbeidet. Denne flytende tankeprosessen oppnår jeg ikke gjennom skissering med blyant. Der blir jeg opptatt av tempo og rask nedtegning og mister dermed den meditative reflekterende delen av arbeidet.

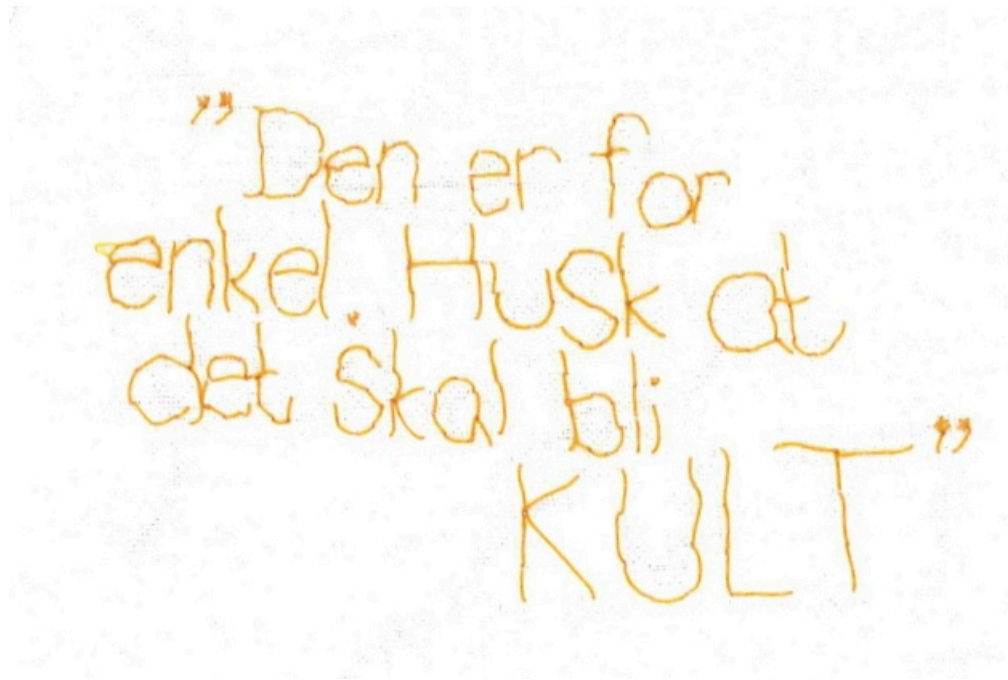
10.4.2 Appropriasjon av elevarbeider

Under Art Camp fikk jeg tillatelse av elevene til å trykke deres grafiske bilder på stoff, for deretter å brodere videre på dem. Gjennom appropriasjon av elevprodukter har jeg gitt meg selv refleksjonstid for å studere deres arbeider. Deres verk vil bli memorert som et uttrykk for undervisningen den dagen, og den perioden. Som jeg kommer inn på er vektleggingen på produkt og prosess et tema i undervisningsoppleggene, der lærerne har ulike oppfatninger. Kunstpedagogens undervisningsstrategi kommer til syne i de grafiske bildene elevene skjærer



Figur 6 Elevarbeider i grafikk under Art Camp, bilde til høyre inneholder elevutsagnet ”Du tar dobbelt, dobbelt trykk du” og henspeiler til hendelsen som er beskrevet i kapittel 8.4.9.

ut under Art Camp, der nesten samtlige motiver er kopiert fra bøker. Elevene ble oppfordret til å bruke inspirasjonsbøkene fordi det ble ”finere”, eller kulere. Motivvalgene fremstår som resultatorientert og lærerstyrt. Dette kommer frem i de bearbejdede broderimotivene.



Figur 7 Kommentar fra kunstpedagogen om et elevarbeid under Art Camp ved OMK

10.4.3 Broderi i lys av et kodeteoretisk perspektiv

Mine verdier, kunnskapssyn og grunnlagsforståelse utgjør det broderte uttrykket, slik disse faktorene også utgjør lærekoden i de observerte lærernes undervisningspraksis. Kodeteorien som analyseverktøy har bidratt til en forståeliggjøring av min egen prosess ut fra karakteristikken av en åpen og lukket lærekode. Som jeg har vært inne på legger rammeplanen opp til et elevorientert syn, med fokus på en undersøkende prosess. En spørrende tilnærming har vært gjennomgående for måten jeg forsøker å forstå situasjonene på gjennom broderi, så vel som observasjonene. Jeg har gjort en individuell utforskning som har ført til kunnskapservvelse gjennom problemløsning. Dette er viktige elementer i en åpen kode. Observasjonsmetoden gir nærhet til empirien og bidrar til en integrering av innholdselementene der de står i et åpent forhold til hverandre. Eksempel på innholdselementer kan være observasjon av en konkret elevsituasjon, og mine refleksjoner gjennom broderiet. Broderiet som refleksjonsverktøy kan med andre ord plasseres innenfor en åpen kode.

10.4.4 Broderiet i dialog med undersøkelsen

I sin helhet belyser broderiarkivet de resultatene som kommer frem i drøftingen av undersøkelsen. Her vil jeg imidlertid komme med noen eksemplifiseringer. Strekbroderiet i *figur 4* viser keramikeren der han gir elevene en omvisning i verkstedet og presenterer dem for arbeidene sine (B4). At elevene observerer er sentralt i hans undervisningsstrategi mesterlære, og hans åpne lærekode setter eleven i fokus. Den elevstyrte idè og skisseprosessen ved Hole kulturskole der verken kunsthøyskolen eller keramikeren kommer med innsigelser til motivvalg fremstår som en motsetning til fokuset på de grafiske arbeidene under Art Camp (*figur 6*). Grafikkundervisningens idè og skissearbeidet er preget av styrende kommentarer (B40) og prosessen er sterkt resultatorientert. Dette synliggjøres i kunstpedagogens uttalelse om et elevarbeid i *figur 7*, og viser, som jeg har vært inne på en instruksjonsbasert undervisningsstrategi.

Under samme undervisningsopplegg (Art Camp) broderte jeg en elev i trykkeprosessen (*figur 8*). I denne delen av undervisningen får elevene spillerom til å utforske teknikken og mulighetene den har. Begreper som undersøkende prosess og svak lærerstyring er dekkende her. Eleven utførte monotypikk der hun penslet på maling etter det som for meg fremsto som en tilfeldig komposisjon. Avslutningsvis drypper eleven rød maling i en tynn strek over trykkplaten som viste seg å bli en fisk.



Figur 8: En elev viser frem sitt monotypikk under Art Camp, der hun uttrykker "jeg fikk en fisk".

Broderiet er en form for diskursiv formidling der det som er avbildet er kommet frem gjennom refleksive prosesser, og flere mellomledd. Fra situasjonen eller hendelsen oppsto, gjennom notatene i boken min eller utsnittet i kamera, til broderinålen til slutt føres opp og ned i tøystykket. Arbeidet er en visuell handling som ytres med den intensjon å oppnå en effekt hos mottakeren og aktualisere kulturskolens undervisningspraksis og didaktiske grunnlagsforståelse. Her gir min nærhet til det broderte en autentisitet i arbeidet.



Figur 9 En elev har satt seg ned ved en vegg under fotograferingen i undervisningsopplegget "Bilde i byen der du bor".

11.0 Oppsummering og sluttcommentar

De observerte undervisningsstrategiene innenfor visuelle kunstoffag har belyst kulturskolens undervisningspraksis, og bidratt til en drøfting av den didaktiske grunnlagsforståelsen innenfor faget. I møte med svært ulike praksis, bearbeiding av empiri og fagteori har dette ført til en kunnskapservvelse innenfor de didaktiske grunnlagsforståelsene i feltet og den faktiske undervisningspraksisen. En lærekode fremstår aldri som absolutt og en undervisningssituasjon eksisterer ikke i et vakuum. Ytre forventinger som elevene og lærerne tar med seg inn i undervisningspraksisen er med å definere praksisen. Jeg har vist at det eksisterer en splittet lærekode i kulturskolen og at grunnlagsforståelsen varierer. Dette er faktorer som fører til veksling mellom ulike undervisningsstrategier.

Slik jeg definerer rammeplanens formelle didaktiske grunnlagsforståelse står eleven med sine forutsetninger og interesser i sentrum. Den åpne lærekoden er sentral og kulturskolen skal stimulere til oppdagelse, mestring og anvendelse av kunnskap i skapende virksomhet. Dette skal fremme opplevelsen og forståelsen av kunst og kultur. I den observerte undervisningspraksisen ser jeg imidlertid at dette ikke er gjennomgående. Jeg oppfatter at den største innvirkningen på praksis, og dermed strategiene som anvendes, er hva læreren vektlegger som vesentlig i en oppgave; produktet eller prosessen. I undervisningsoppleggene der læreren vektlegger produktet, ser jeg en tendens til at undervisningsstrategien ofte dreier seg mot en instruksjonsbasert strategi.

Ved OMK blir den instruksjonsbaserte strategien synlig gjennom kunstpedagogens resultatorienterte uttalelser om de grafiske motivene under Art Camp. Det samme gjelder de komposisjonelle retningslinjene som presiseres i fotocollagene under "Bilde av byen der du bor". Selv om ikke hele undervisningsopplegget er preget av denne strategien, er den likevel fremtredende. Kunstpedagogen og kunstnerens formale merknader under veiledning påpeker hva som fungerer, og ikke fungerer. Dette setter fokus på produktet. Enkelte deler av undervisningen ved OMK står dermed i kontrast til kulturskolens rammeplan og formelle didaktiske grunnlagsforståelse. Dette kan være et resultat av rammefaktorer i form av foreldreforventninger, fotocollagens ubegrensede muligheter, eller lærernes erfaringsgrunnlag.

I Hole kulturskole ligger fokuset på leirens egenskaper, og produktet blir et resultat av denne kunnskapservervelsen. Undervisningspraksis er her preget av en oppdagende- og spørsmålsbasert strategi der utforskning står sentralt. I veiledningssituasjonene inntar keramikeren en spørrende rolle og leder elevene til selvrefleksjon i stedet for å komme med konkluderende retningslinjer for det videre arbeidet. Slik holder han fokus på prosessen. Her bidrar også kunstlærerens åpne holdning og spørrende tilnærming til at rollen hennes fremstår mindre styrende, og skaper et elevorientert læringsmiljø. Hole kulturskole arbeider dermed mer i tråd med rammeplanens didaktiske grunnlagsforståelse og ivaretar i større grad fagets skapende egenart.

Hvis en ser bort fra læringssynet rammeplanen presenterer forekommer det få bestemmelser for innhold og organisering i kulturskolens formelle planer. Dette gir den enkelte lærer stort handlingsrom, og som Wenche Waagen (2009) skriver blir kulturskolelæreren en essensiell ressurs. For å gi elevene gode arbeidsforhold og bidra til en skapende utvikling, er en helt nødvendig egenskap hos lærerne bevissthet om egen grunnlagsforståelse, kunnskapssyn og de rammefaktorene som påvirker undervisningspraksisen. Det være seg hvilke elementer en vektlegger, holdninger en tar med seg og hvordan disse påvirker og bidrar til en kunnskapservervelse som bevarer fagets skapende egenart. Jeg ønsker at min utredning rundt problemområdet skal bidra til en videre refleksjon og en økt bevissthet blant lærere og fagdidaktikere.

KILDER

- Arfwedson, Gerhard. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?*. Oslo: Forlaget Tanum – Norli A/S
- Aure, Venke. (1993). *Evaluering av kunstskoler for barn og unge*. Stavanger: Rogalandsforskning
- Aure, Venke, Illeris, Helene, Örtegren, Hans. (2009). *Konsten som læranderesurs*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet
- Bale, Kjersti. (2009). *Estetikk - en innføring*. Oslo: Pax Forlag
- Bale, Kjersti og Bø- Rygg, Arnfinn. (2008). *Estetisk teori - en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Brinkkjær, Ulf og Høyen, Marianne. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, Else Marie. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Imsen, Gunn. (2003). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulturskolen – utvikling av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre*. (Rev. Utg. 2010). Norsk Kulturskoleråd og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Bodø: Høgskolen i Bodø
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Mørland, Gerd Elise, Olaussen, Elin Maria og Tandberg, Karen Christine. (2012). *Ai Weiwei Interlacing*. Ringerike: Kistefos-Museum

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Postholm, May Britt og Moen, Torill. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen – en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget

Rammeplan for kulturskolen. (2003). *På vei til mangfold*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd

Riksaasen, Rita og Vigeland, Bjørn. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir Forlag

Skapende læring – Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen. (2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Skjeggstad, Edith B. (1996). *Broder videre*. Vollen: Tell forlag a.s

Stenhouse, Lawrence. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd

Vedeler, Liv. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Waagen, Wenche. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Woolfolk, Anita. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Internettkilder

Kunsthall Oslo. www.kunsthall oslo.no, les dato 25.03.13

Norske Grafikere. www.norske-grafikere.no/freuchen-book-heden, les dato: 15.03.13

Oslo by priva – Visual diary. www.obpvisualdiary.blogspot.com, les dato: 10.04.13

Oslo musikk og kulturskole. www.oslokulturskole.no/no/fagtilbud/visuelle-kunstfag/lyden-og-bilde-av-byen-der-du-bor.aspx, les dato: 03.04. 13

Store Norske Leksikon. www.snl.no, les dato: 03.04.13

Bideliste

Figur 1: Forskningsdesign

Figur 2: Utsnitt fra bloggen med dato og overskrift for hvert innlegg,
www.obpvisualdiary.blogspot.com

Figur 3: Fotografi tatt av en elev under "Bilde av byen der du bor", til høyre har jeg brodert et utvalg fra fotografiet

Figur 4: Broderi av omvisning i keramikkverkstedet under ”keramikkurs hos lokal keramiker”, med detaljutsnitt.

Figur 5: www.obpvisualdiary.blogspot.com, øverst ser man et blogginnlegg med dato og selvvalgt overskrift.

Figur 6: Elevarbeider i grafikk under Art Camp, bilde til høyre inneholder elevutsagnet ”Du tar dobbelt, dobbelt trykk du” og henspiller til hendelsen som er beskrevet i kapittel 8.4.9.

Figur 7: Kommentar fra kunstpedagogen om et elevarbeid under Art Camp ved OMK

Figur 8: En elev viser frem sitt monotrykk under Art Camp, der hun uttrykker "jeg fikk en fisk".

Figur 9: En elev har satt seg ned ved en vegg under fotograferingen i undervisningsopplegget "Bilde i byen der du bor".

VEDLEGG

Vedlegg 1:

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Jeg er masterstudent i kunst og designdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Temaet for oppgaven er Kulturskolen. Masteroppgaven min dreier seg Kulturskolen som institusjon, dens mål og innhold, eksterne samarbeid og elevenes visuelle omgivelser i kulturskolekonteksten.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere og muligens stille noen spørsmål eller intervju elever, ansatte og eventuelt andre aktører som har eller er tilknyttet Kulturskolen. Eventuelle spørsmål vil dreie seg om kulturskolen som institusjon, faginnhold, prosjekter osv.

Under observasjon vil jeg bruke video og foto. Dette vil brukes til å innhente informasjon og dokumentere Kulturskolens aktivitet, elevene i prosess og produktene. Hvis det lar seg gjøre ønsker jeg muligheten til å anvende bilder eller video i avslutningsutstillingen i Rådhusgalleriet våren 2013. Utstillingen er åpen for alle og står i ca. 1 uke.

I samtale vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. Vi blir sammen enig om tid og sted for et eventuelt intervju. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, og sensureringen har falt. Innen utgangen av 2013

Hvis du kunne tenke deg å delta i mitt forskningsprosjektet, kan du gi ditt samtykke ved å krysse av i skjemaet på baksiden, og signere med navn og telefonnr. Skjemaet ønskes returnert til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på [REDACTED], eller sende en e-post til [REDACTED].

Du kan også kontakte min veileder [REDACTED] ved institutt for Estetiske fag på telefonnummer [REDACTED] ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og godkjenner:

___ at bilder/eventuelt video av meg er en del av masteroppgaven men **ikke vises i Rådhusgalleriet våren 2013**

___ at bilder/eventuelt video av **mitt ansikt** vises under avslutningseksamen i Rådhusgalleriet våren 2013

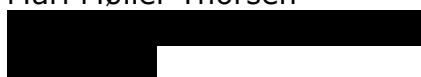
___ at bilder/eventuelt video av **det jeg holder på med i Kulturskolen** vises under avslutningseksamen i Rådhusgalleriet våren 2013

___ at bilder/eventuelt video av **mine produkter** vises under avslutningseksamen i Rådhusgalleriet våren 2013

Signatur Telefonnummer

Dato..... Sted.....

Med vennlig hilsen
Mari Møller Thorsen



Vedlegg 2:

Mari Møller Thorsen
[Redacted]

19.10.2011

Kulturskolen
[Redacted]

Forespørsel om observasjon i Hole Kulturskole i forbindelse med masteroppgave

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus ved masterprogrammet formgivning, kunst og håndverk og lurer på om det er mulig å få observere, delta, og knytte deler av forskningen i min masteroppgave til Hole kulturskole. I hovedsak vil det være snakk om fagene kunstmix og kulturmix, men også skolens posisjon lokalt og som kulturarena i kommunen.

Masteroppgaven vil være rettet mot Kulturskolen som institusjon, og da i særlig grad hvordan skolen anvender lokale resurser. Jeg er i hovedsak opptatt av det visuelle estetiske arbeidet og hvordan dette lar seg kombinere med lokalmiljø, undervisning, formidling, samarbeid og læringsutbytte. Etter tre år på bachelornivå ved samme institusjon har jeg faglærerkompetanse i formgivning, kunst og håndverk, og er dermed kvalifisert lærer på grunnskole og videregående opplæring, folkehøgskole og andre institusjoner som tilbyr undervisning og opplæring i praktisk estetiske fag.

Hole Kulturskole er valgt på bakgrunn av nær relasjon og kjennskap til flere av skolens ansatte og skolens lokalisering.

Det er fortsatt tidlig i løpet så det vil antagelig komme noen endringer underveis.

Med vennlig hilsen

Mari Møller Thorsen

Masterstudent v/Institutt for estetiske fag,
Fakultet for teknologi, kunst og design,
HiOA