

Maleundervisning i videregående skole

– Fagdidaktiske
ideologier
og
relasjonen til
samtidens
kunstfelt

Karoline Vatne Rottem

2014

Maleundervisning i videregående skole
-Fagdidaktiske ideologier og relasjonen til samtidens kunstfelt

Karoline Vatne Rottem

Kandidatnummer: 121

Masteroppgave i Kunst- og designdidaktikk

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

MEST5900

2014

Takk til

Mine to veiledere Venke Aure og Gunnhild Bakke, som har vært uvurderlige i form av deres faglige bidrag, engasjement og gode og konstruktive tilbakemeldinger. Veiledningene med dere har vært utrolig nyttige og lærerik.

Informantene som deltok i undersøkelsen, tok meg godt imot og viste entusiasme for faget, hjelp fra dere har gjort det mulig å gjennomføre denne masteroppgaven.

Mamma og pappa for god og nyttig støtte, korrekturlesing og omsorg i en hektisk periode.

Mine medstudenter på masterrommet for sosiale og faglige innspill, støtte og motivasjon. Dere har gjort masterstudiet til en god periode.

Kollektivet i PP38, og alle andre nære og kjære, for oppmuntrende og sosialt samhold, og muligheten til å koble av. Torbjørn for hjelp med det engelskspråklige i oppgaven.

Oslo, 19. april 2014

Karoline Vatne Rottem

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler maleundervisningens praksis innen et utvalg videregående skoler. Maleundervisning er en del av praksisen innen faget Visuelle Kunstfag, ved utdanningsprogrammet Studiespesialisering med formgivningsfag.

Selve undersøkelsen vil knytte seg til følgende hovedproblemstilling:

Hvordan kan en undersøkelse av faglæreres maleundervisning i videregående skole synliggjøre fagdidaktiske ideologier i faget Visuelle kunstfag?

På bakgrunn av erfaringer fra undersøkelsen, belyses og drøftes hvordan de fagdidaktiske ideologiene i *skolefeltet* relateres til samtidens *kunstfelt*.

Jeg har i undersøkelsen intervjuet syv lærere fra seks ulike videregående skoler, og anvendt observasjon hos fire av disse for innsamling av empiri. Oppgaven belyser hvordan disse malepraksisene synliggjør *fagdidaktiske ideologier* som del av det *kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet*. Ideologiene er teoretisk forankret i *tradisjoner* innen fagfeltet. Jeg har gått inn i disse problemstillingene med et ønske om å utvikle bevissthet rundt maleundervisningens rammer i skolen, og samtidig peke på det fagdidaktiske potensialet som teori og praksis innenfor samtidskunstmaleri representerer. Masteroppgaven har en hovedvinkling mot det fagdidaktiske og teoretiske.

Summary

This master thesis is concerned with practices in painting classes within a selection of upper secondary schools. Painting classes are a part of the practice within the subject Visual Arts (Visuelle kunstfag), in the education program "Studiespesialisering med formgivningsfag".

The survey is based around the following main research question:

How can a survey of lectures' practices in painting classes demonstrate educational ideologies in the subject of Visual Arts?

The relation of the educational ideologies in the school sector to the contemporary art sector is demonstrated and discussed in light of the experiences made in the survey.

In the survey I have interviewed seven teachers from six different upper secondary schools, and applied observation on four of these, for the collection of empirical data. The thesis illustrates how the different practices in painting classes highlight educational ideologies as part of the Arts and Crafts educational field. The ideologies are theoretically rooted in traditions within the field of study. I have approached the research questions with a desire to develop awareness of the framework around the practices in painting classes in schools, while giving attention to the educational potential that theory and practice within contemporary painting represents. The thesis has a major educational and theoretic bias.

Innholdsliste

1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet.....	3
Innledning.....	3
Bakgrunn for valg av tema.....	3
Problemområde og problemformulering.....	5
Relevans for fagfeltet.....	6
Forskningsdesign.....	8
2 Teoretisk tilnærming.....	11
Teoretisk ståsted og forskningsrolle.....	11
Fagdidaktisk posisjon.....	12
Den videregående skole.....	13
Fagdidaktiske tradisjoner med kunst som innvirkning.....	14
Kunstpedagogikkens todelte ideologigrunnlag.....	15
Malerkunst i tilknytning til kunstpedagogikken.....	18
En postmoderne ”reaksjon” på kunstpedagogikken.....	20
Malerkunst i tilknytning til en relasjonell fagdidaktikk.....	21
Samtidskunst.....	24
3 Metode og introduksjon til undersøkelsen.....	27
Kvalitativ tilnærming.....	27
Intervju.....	27
Faktorer å se etter i intervjuene.....	28
Intervjusituasjon.....	29
Utvalg av informanter.....	29
Observasjon.....	30
Metodetriangulering.....	30
Faktorer å se etter i observasjonene.....	31
Observasjonssituasjon.....	31
Introduksjon til de observerte maleoppgavene.....	31
”Dekorative komposisjoner” (lærer Therese).....	32
”Grunnleggende fargeerfaringer” (lærer Erik).....	32
”Maleri med stilleben” (lærerne Oda og Lars).....	33
4 En beskrivende og tolkende presentasjon av undersøkelsesmaterialet.....	35
Intervju.....	35
Tema 1: Kopiering av maleri som metode for læring.....	36
Tema 2: Vektlegging av ferdigheter mot eget uttrykk.....	37
Tema 3: Kunst eller håndverk?	39
Tema 4: Språkbruk – kopi og eget uttrykk.....	41
Tema 5: Samtidskunstens praktiske potensiale.....	42
Tema 6: Formale virkemidler og vurdering.....	44
Tema 7: Møtet med kunstinstitusjonene og samtidskunst.....	45
Tema 8: Samtidskunstens praktiske potensiale.....	48
Tema 9: Åpne – lukkede oppgaver.....	49
Tema 10: Grunnleggende ferdigheter og evnen til å skape et eget uttrykk....	51
Tema 11: Den lekne og opplevelsesbaserte didaktikken.....	52
Tema 12: Overordnet innhold i maleundervisningen.....	54
Tema 13: Formidling og veiledning.....	56
Observasjon.....	60
Tema 14: Maleperioden ”Grunnleggende fargeerfaringer”.....	60

Tema 15: Maleperioden "Maleri av stilleben".....	63
Tema 16: Maleperioden "Dekorative komposisjoner".....	66
5 Drøfting av undersøkelsesmaterialet.....	69
Det formalestetiske håndverksmessige.....	70
Oppgavetekstenes formalistiske og "kopierende" karakter.....	71
Vurdering.....	72
Sier og gjør – en tolkende motsetning.....	73
Veiledning.....	74
Oppsummering.....	74
Det personlige uttrykk.....	75
"Originalitet – det beste for individet".....	75
Håndverk vs. kunst.....	76
Eget uttrykk og kreativitet.....	76
Eleven som følende subjekt og "åpne" oppgaver.....	78
Veiledning og elevens "eget".....	78
Oppsummering.....	79
"En fot i hver leir".....	80
Kopiering som verktøy for eget uttrykk.....	80
En verkintern vurdering.....	81
En avhengende dualitet.....	83
Oppsummering.....	83
Det samfunnsspeilende innhold.....	84
Samtidskunstens praktiske "område" i maleundervisningen.....	84
Kompetansemål og egen utdanningsbakgrunn.....	85
Samtidskunstens eksponering og potensiale.....	86
Oppsummering.....	87
Skole og kunst – ulike feltperspektiv?	87
Samtidskunstens nær(fjern)het i maleundervisningen.....	88
Kompetansemål i Visuelle kunstfag.....	89
Samtidskunstens didaktiske potensiale.....	89
Avslutning.....	91
6 Praktisk-estetisk dialog med masteroppgavens tekst.....	93
Egne maleerfaringer.....	93
Praktisk-estetiske arbeidet.....	95
Samtidens portrett – en "selfie".....	97
En sosial og kulturell identitetsforståelse.....	98
Et performativt utgangspunkt.....	100
Litteraturliste.....	101
Bideliste.....	105

Vedlegg

1 Introduksjon til undersøkelsesfeltet

Innledning

I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke læreres undervisningspraksis innenfor *maling* i Visuelle kunstoffag på videregående skoler. Visuelle kunstoffag er ett av to programfag innen studieprogrammet *Studiespesialisering med formgivningsfag*. Jeg vil se nærmere på hvilke undervisnings- og kunnskapssyn ulike faglærere som underviser i maling praktiserer, og legitimeringen av dette. Intensjonen er å synliggjøre fagdidaktiske rammer og ideologier i maleundervisningen. Lærere som underviser innenfor maling vil være informanter, og undersøkelsen reflekteres derfor gjennom et lærerperspektiv. Tolkning og drøfting av det empiriske undersøkelsesmaterialet vil belyses ut fra ulike tradisjoner beskrevet innen det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet¹. Jeg vil stille spørsmål om hvilke fagdidaktiske ideologier som ligger til grunn for maleundervisningen som praktiseres, og videre reflektere over hvilket kunstsyn praksisen representerer. Ved siden av å synliggjøre fagdidaktiske ideologier ønsker jeg å drøfte hvilke perspektiv som kan løftes frem på grunnlag av undersøkelsesmaterialet når det gjelder skole- og kunstfeltets syn på maleri. Refleksjoner knyttet til masteroppgavens innholds- og drøftingsaspekt vil belyses visuelt innenfor det praktisk-estetiske arbeidet.

Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av masteroppgavens undersøkelsestema er mange. Første år på masteren ble jeg gjennom tekster og forelesninger presentert for ulike fagdidaktiske tradisjoner som har preget det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet gjennom ulike tider, og den dag i dag. Fagfeltets historie viser til en variert vektlegging av innhold og metoder i undervisningen. Brønnes artikkel *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* (2011) hevder Brønne at deler av det kunst- og designdidaktiske fagfellesskapet har dyrket en kunstig og foreldet kontrovers mellom kunstpedagogikk og håndverkstradisjoner. Ved siden av å beskrive ulike fagideologiske perspektiver, trekker Brønne frem en egen erfaring der hun holdt et innlegg på

¹ Det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet er ment å betegne det skandinaviske didaktikkfeltet relatert til fagområdene kunst og/eller håndverk i skolen. Maleundervisningen i Visuelle kunstoffag er en del av dette området. Det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet belyses gjennom fagdidaktiske tradisjoner, utviklet som teoretiske perspektiver på området. Noe av det anvendte teorigrunnlaget er først og fremst utviklet i forhold til kunstfeltet, men brukes også som grunnlag for å drøfte fagdidaktiske tradisjoner innen skolen som institusjon.

et fagseminar. Hun snakket om fagets kunnskapsdimensjon, og hvordan barn kunne miste motivasjon dersom utfordringer var fraværende og læringsinnholdet var preget av såkalte ”frie oppgaver”. Etter presentasjonen fikk hun ulik respons fra faglærerne i Kunst og håndverk/formgivningsfag. Hun tolket uttalelsene som delt i ulike leire, hvor den ”kreative dimensjonen” stod i kontrast til et ”kunnskapsrikt faginnhold”, to holdepunkter som verbalt virket uforenelig blant lærerne (Brønne, 2011, s. 105). Brønne hevder imidlertid at det ene standpunktet ikke utelukker det andre, og stiller spørsmål om det var hennes ordvalg og holdepunkter som ikke var akseptert innen denne fagkonteksten (ibid). Likevel belyser dette, og aktualiserer en diskurs innenfor et fagdidaktisk perspektiv, hvor ulike meninger for valg av innhold og metode, og argumentasjonen for disse, er med på å synliggjøre ulike ideologiske og fagdidaktiske standpunkt hos lærere. Dette komplementerer annen forskning gjort i praksis innenfor fagfeltet, hvor undersøkelser viser til ulike fagdidaktiske ideologier hos lærere (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011; Omtveit, 2011). Hovedvekten av forskningen er gjort innen grunnskole, og høyskoleutdanning.

Egne erfaringer fra videregående opplæring hvor jeg gikk *Tegning, form og farge*, og nysgjerrigheten om eventuelt ulike kunnskaps- og undervisningssyn også eksisterer innenfor dette utdanningsløpet, gjorde det naturlig for meg å velge denne undersøkelsesarenaen. Interessen for maling har jeg hatt lenge, og den ble forsterket under en maleperiode og fordypningseksamener i bachelorutdanningen *Faglærer i formgivning, kunst og håndverk* på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg ser det som at mediet maling, som del av faget, ikke i veldig stor grad har blitt forsket på. En forklaring på dette kan være at denne disiplinen historisk ikke alltid har vært like godt representert i undervisningen, som for eksempel tegning.

Anne Bamford skriver i rapporten *Arts and Education in Norway* at rektorer og lærere har betydelig kontroll over undervisningsopplegget, når hun tar for seg de estetiske fagene i læreplanen for Kunnskapsløftet (Bamford, 2012, s. 14). Hun trekker frem at den norske skolen generelt har et prinsipp om metodefrihet, i betydningen at lærerne står fritt til å velge undervisningsform (Bamford, 2012). Med metodefrihet kreves det mer av den enkelte læreren, både kunnskapsmessig og fagdidaktisk, noe som kan fremme undervisning av god kvalitet. Metodefrihet i form av åpne kompetansemål, gir den enkelte læreren større muligheter i å velge både medium og teknikker knyttet til kompetansemålene. Dette understreker muligheten for at lærere kan tolke og bruke kompetansemålene etter eget

kunnskaps- og undervisningssyn, der også vektleggingen av maling som del av undervisningen kan variere. Som en konsekvens av dette kan faglærere innen maling praktisere og vektlegge innholdet ulikt. Disse valgmulighetene aktualiserer spørsmålet om maling som teknikk ses på som viktig i skolen, og eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke.

Problemområde og problemformulering

Med utgangspunkt i en undersøkelse ved noen utvalgte videregående skoler vil jeg belyse faglæreres praksis og begrunnelse for denne i maleundervisningen. Et av hovedområdene innen Visuelle kunstfag er navngitt *kunst og kultur*, og kan dermed også indirekte knyttes til mediet maling. Empirigrunnlaget vil bestå av intervju, observasjon, oppgavetekster og elevarbeid. Teori som utdypes i *kapittel 2*, vil danne grunnlag for de spørsmål som reises og drøftingen som foretas ut ifra det empiriske undersøkelsesmaterialet. Her vil teori om fagdidaktiske tradisjoner innen det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet danne et grunnlag for å drøfte skole- og kunstfeltets forhold til maleri.

På grunnlag av problemområdet og de spørsmål jeg ønsker å belyse, har jeg valgt følgende hovedproblemformulering knyttet til selve undersøkelsen:

Hvordan kan en undersøkelse av faglæreres maleundervisning i videregående skole synliggjøre fagdidaktiske ideologier innen faget Visuelle kunstfag?

På bakgrunn av erfaringer fra undersøkelsen viste det seg imidlertid å bli viktig å belyse og drøfte hvordan de fagdidaktiske ideologiene i skolefeltet relateres til samtidens kunstfelt.

Med *faglærere* menes det faglærte lærere med relevant kompetanse og utdanning for å kunne undervise innen formgivningsfag, på videregående nivå. Alle mine informanter i undersøkelsen er kvalifiserte faglærere, med over fem år relevant utdanning, men i masteroppgaven vil jeg kun bruke ordet *lærere* for enkelthetens skyld.

Med *maleundervisning* menes det undervisning innenfor maling i faget Visuelle kunstfag. Maling er ikke et eget fag, men kan gå innunder og brukes i alle tre hovedområdene Tegning og Farge, Form og Materiale og Kunst og Kultur i Visuelle kunstfag.

Begrepet *fagdidaktikk* vil utdypes i kapittel 2, men betegner kort sagt maleundervisningens innhold, metodiske valg og kunnskapsverdier.

Begrepet *ideologi* beskriver et verdigrunnlag knyttet til grunnleggende idéer om hvordan undervisningen i kunst- og håndverksrelaterte fag styres og praktiseres. Begrepet ideologi sees i relasjon til fagdidaktiske ideal som fremkommer i undersøkelsen av maleundervisningen, gjennom et lærerperspektiv, og knyttes opp mot ideologiske strømninger i form av fagdidaktiske tradisjoner innen det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet. Begrepet har blitt brukt av John I. Goodlad (1979) gjennom læreplannivået ”ideological curricula”. Dette er med på å synliggjøre relevansen til begrepet ideologi innenfor en utdanningskontekst, betegnende for et bredt spekter av ideologiske problemstillinger knyttet til skolens læreplaner og praksis.

Ved bruk av termen *fagdidaktiske ideologier* knytter jeg disse to begrepene sammen, og betegner fagdidaktiske ideologiske tendenser som synliggjøres gjennom undersøkelsen av maleundervisningen i skolen.

Skolefeltet betegner maleundervisningen i Visuelle kunstfag, knyttet opp mot det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet. *Kunstfeltet* betegner maling/maleri i kunstfeltet, og relateres til ulike formspråk og samtidskunsten i dag.

Relevans for fagfeltet

Informasjonen som fremkommer i undersøkelsesmaterialet bidrar til å belyse hvilke kunnskapsverdier og metoder som verdsettes og legitimeres i maleundervisningen i dag. Gjennom dette vil materialet gi et utgangspunkt for å synliggjøre fagdidaktiske ideologier innen maleundervisningen i Visuelle kunstfag, gjennom tolkning og drøfting av undersøkelsens empiri. Denne fagdidaktiske problemstillingen aktualiseres gjennom annen forskning, hvor en problematisering av ulike fagdidaktiske diskurser belyses.

I doktoravhandlingen *Standpunktvurdering i grunnskolefaget kunst og håndverk* (KH) undersøker Eva Lutnæs (2011) lærernes vurdering av elevarbeid i KH i grunnskolen. Hun bringer opp spørsmål som hva elevene skal lære gjennom arbeid med KH, hva ved elevarbeidene som tillegges faglig verdi og hvordan KH-lærere legitimerer elevenes standpunktvurderinger. Bearbeiding av undersøkelsens empiri, bestående av intervju og observasjon av lærere samt elevarbeider, oppgavetekster og vurderingsskjema, viser til ulike idealer innenfor lærernes vurdering av elevarbeid. Innunder dette tar hun opp to komplekse dualiteter; kopiert/originalt og visuelt/verbalt, motsetningspar som KH-lærere konfronteres med i praksis. Empirien karakteriserer et noe ulikt syn på vektleggingen av disse dualitetene, som en konsekvens av enkeltlærernes ideologi i form av kunnskapsverdier og legitimering. Lutnæs tolker empirien dit hen at ”kopiering”, i form av identisk reproduksjon, er brukt i en negativ forstand, mens ”originalitet”, i form av en selvstendig tenkende elev, er idealet blant lærerne i intervjusammenheng (ibid). Videre henviser Lutnæs til sitater som gir uttrykk for samtidens ambivalente mellomposisjon, hvor idealet om det originale uttrykk lever videre parallelt med undervisningshverdagens ”redesignpraktisering” (Lutnæs, 2011, s.197). Begrepet redesignpraktisering henter Lutnæs fra Karen Brønne, og kobles opp mot noe imiterende i form av ”slektskap”, mellom studentenes formgivningsobjekt, mellom formgivningsobjekt og konkretiseringer fra lærere (Brønne, 2009, s. 144).

I doktoravhandlingen *Mellom ord og handling*, en forskning innenfor kunst og håndverksfaget i allmennutdanning, oppdager Brønne et språk mellom ord og handling hvor informantene (lærere og elever) verbaliserer noe annet enn hva de gjør, uten at de artikulere denne kontroversen (Brønne, 2009). I informantenes verbale formuleringer dominerer det Brønne navngir ”originalitetsintensjonar”, mens det i studentens verkstedsarbeid er ”redesignpraktisering” som har en dominerende representasjon. Diskursen ”originalitetsintensjonar” betegner verdsatte originalitets- og autonomiaspekt ved formgivning, knyttet til det personlige uttrykket, det egne og originale (Brønne, 2009, s. 143). Diskursen ”redesignpraktisering” er forklart i avsnittet ovenfor. Brønne tolker det ideale kriteriet som beskrivende for det originale og personlige uttrykket, mens det i praksis er tydelige koblinger til andre og eksterne formideal, betegnet gjennom en re-designpraktisering (Brønne, 2009).

Dualiteten mellom det originale og imiterte/kopierte belyst ovenfor er interessant med tanke på Bibbi Omtveits resultater i sin masterundersøkelse om tegning innenfor Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk (Omtveit, 2011). Undersøkelsen viser

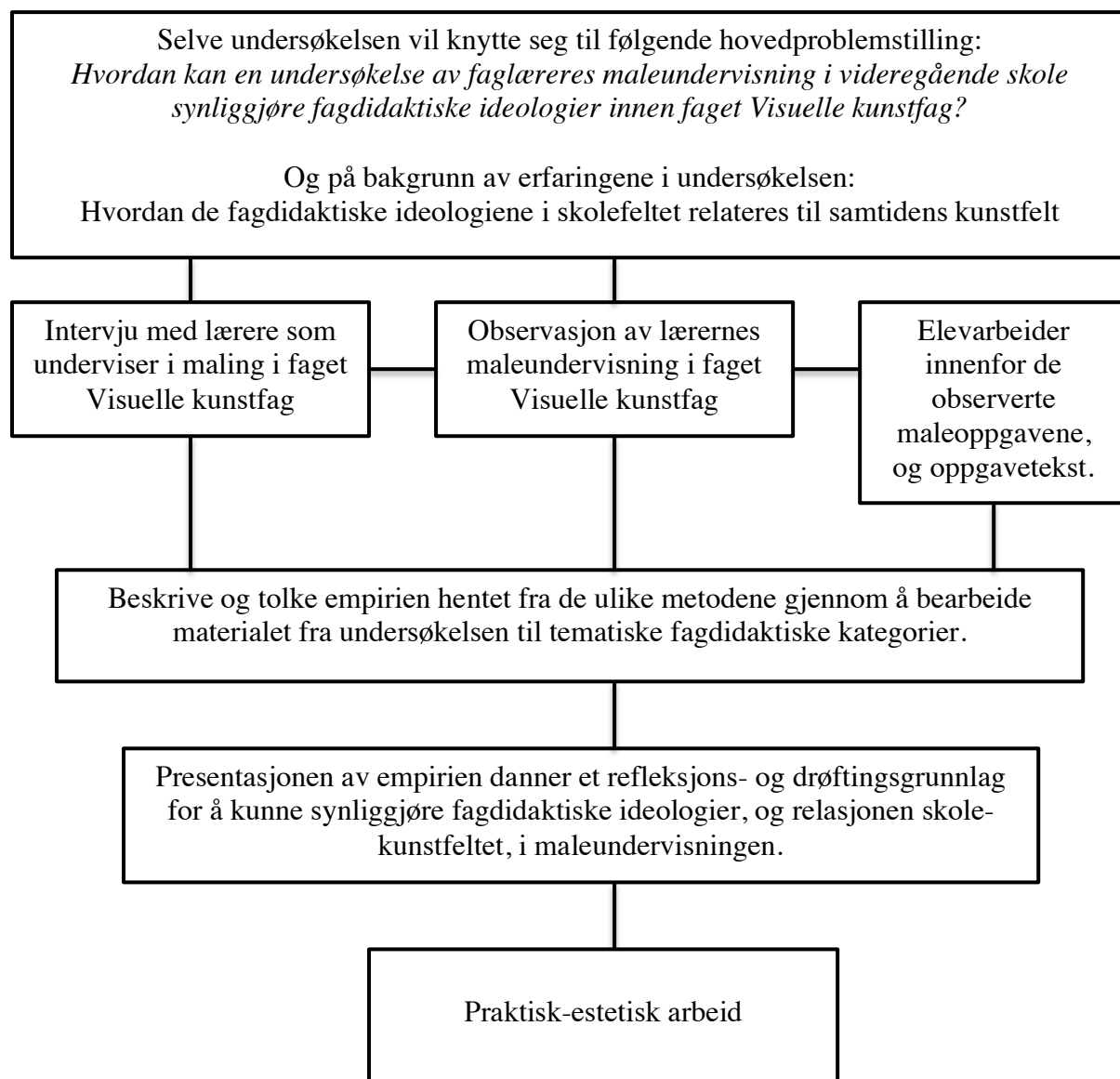
til at "observasjonstegning" i større grad var vektlagt i tegneundervisningen enn "fantasitegning" (ibid). "Observasjonstegning" kan knyttes opp mot Brønne og Lutnæs' begrep "redesignpraktisering", i form av det imiterende som observasjonstegning fører. Omtveit intervjuet lærere, hvor de *verbale* uttalelsene samsvarer noe med hva Brønne observerte i *praksis*. De verbale uttalelsene hos Omtveit, som domineres av observasjonstening, viser derimot en omvendt ideologi knyttet til hovedrepresentasjonen under de verbale uttalelsene hos Brønne og Lutnæs, omhandlet det originale aspektet.

Problematismen utdypet i forskningen ovenfor belyser et ambivalent forhold mellom det originale og imiterte/kopierte, og motsetninger mellom det verbale og observerte/visualiserte, innenfor kunst- og håndverksrelaterte fag i ulike utdanningsløp. Alle forfekter et fagdidaktisk perspektiv og er med på å aktualisere masteroppgavens problemområde. De nevnte tekstene problematiserer i tillegg en avstand mellom det som sies i intervju, og observeres i praksis.

Undersøkelsen av maleundervisningen i videregående skole, vil kunne bidra til å sette søkelyset på den fagdidaktiske praksisen innenfor et dette utdanningsløpet, innen mediet maling som disiplin i skolen. Jeg ønsker å fremholde mulige utviklingsaspekt ved å knytte ideologiene som synliggjøres i bearbeidingen av undersøkelsen til de fagdidaktiske potensialer jeg mener ligger i samtidens kunstfelt.

Forskningsdesign

For å få belyst maleundervisningens teori og praksis, vil jeg intervju og observere lærere som underviser innen maling i Visuelle kunsthøgskolen. Ved siden av intervju og observasjon, vil også de observerte maleperiodenes oppgavetekster og visuelle elevarbeider bli brukt som konkretiseringsmateriale. Hva karakteriserer maleundervisningen i forhold til et kunstporspektiv? Relaterer maleundervisningen til samtidskunsten i dag? Det praktisk-estetiske arbeidet har som formål å være i dialog med masteroppgaven, i den forstand at refleksjons- og drøftingsperspektivet dannet utfra det empiriske undersøkelsesmaterialet vil bearbeides gjennom utforskning av portrettmaleriets billedspråk.



Forskningsdesign

2 Teoretisk tilnærming

Innenfor dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket presenteres. Kapittelet starter med en presentasjon av undersøkelsens vitenskapelige ståsted. Vitenskapsteoretisk kunnskap er selve forutsetningen for å kunne presentere og synliggjøre fagdidaktiske ideologier i undersøkelsen. Videre presenteres relevante tradisjoner innenfor det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet med et fagdidaktisk henblikk, knyttet opp mot kunstfeltets ulike formspråk, tilnærming og innhold. Tradisjonene, med relasjon til kunstfeltet, danner grunnlag for å bedre kunne synliggjøre ideologiske fagdidaktiske tendenser i undersøkelsesmaterialet, hvor disse kobles inn i drøftingen av mitt empiriske rammeverk. Det vil legges vekt på beskrivelser som indirekte eller direkte berører mediet maling. Gjennom kapittelet vil også sentrale begrep brukt i oppgaven defineres. For å kunne se undersøkelsen i forhold til disse tradisjonene vil jeg gi en kort oppsummering av den historiske utviklingen av linjen som i dag heter *Studiespesialisering med formgivningsfag* i den videregående skole, for å gi leseren et bedre innblikk i forandringene som har skjedd innholdsmessig, strukturelt og formelt frem til i dag.

Teoretisk ståsted og forskningsrolle

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv innebærer et epistemologisk utgangspunkt som forholder seg til at virkeligheten, vår forståelse av verden, er sosialt konstruert (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 23). Sosialkonstruktivismen kan beskrives ved at våre erkjennelser er sosialt konstruert, ved at våre erkjennelser alltid erverves gjennom ”linser”, som et erkjennelsesmessig produkt av vår kulturelle og historiske kontekst (Rendtorff, 2003, s. 99). Sosialkonstruktivismen arbeider med hvordan menneskelige fellesskap i gjensidig interaksjon former og skaper viten og institusjoner, og slik får karakter av intersubjektiv virkelighet (ibid).

Beskrivelsene ovenfor markerer at forståelsen; vår erkjennelse av verden som produkt av vår kulturelle eller historiske plassering, er sosialt konstruert. Ved at forståelsen er sosialt konstruert, innreflekteres også egen forforståelse i arbeidet med forskningen, noe som er essensielt innenfor en *aletisk hermeneutikk*. Aletisk hermeneutikk innebærer en tolkning som tydeliggjør sannsynlige sammenhenger, og skiller seg fra den objektiverende hermeneutikken som snarere er en korrespondanse mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 200). Innen den aletiske hermeneutikken vektlegges

forskersubjektets forforståelse som del av forståelsesgrunnlaget. Målet er ikke å utvikle en objektiv sannhet, men komme frem til overførbare erfaringer ut ifra undersøkelsesmaterialet. Dette innebærer undersøkelsens empirinære tilnærming, hvor denne systematisk bidrar til å gjøre teori og metode transparent. Bearbeidningen av undersøkelsens empiri førte til en tematisering av materialet. Ut ifra gjennomgående mønster fremtrådte fagdidaktiske ideologier innen maleundervisningen i Visuelle kunstfag.

Fagdidaktisk posisjon

Fagdidaktikk er et relativt ungt begrep, hvor utviklingen av fagdidaktikk som område i Norge begynte rundt 1970 tallet (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 30). Fagdidaktikk var tidligere begrenset mot å omhandle metoder for undervisning, men utvikles senere til å ikke bare omgå metoder, men også valg av innhold og legitimering av faget (Nielsen, 2009, s. 26). Fagdidaktikkens rolle er på den ene siden knyttet til den faglige sammenheng, og på den andre til den praktiske undervisningsvirkelighet, plassert i spenningsfeltet mellom teori og praksis (Gundem, 1998, s. 41).

Selve definisjonene og avgrensningene av fagdidaktikk er mange og ulike, men jeg vil anvende en forståelse av fagdidaktikk ved hjelp av to ulike beskrivelser. Den første beskrivelsen tar utgangspunkt i en tradisjonell beskrivelse der fagdidaktikk omfatter metode for undervisning, fagets begrunnelse og innhold (Gundem, 1998; Hiim, Hippe, & Keeping, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2007; Nielsen, 2009). Fagdidaktikken knyttes i disse tekstene til nøkkelbegrepene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* vedrørende drøfting av fag og undervisning. *Hva* omhandler lærers mål og innhold i undervisningen, *hvordan* er tilrettelegging og gjennomføringen av undervisningen, og *hvorfor* er begrunnelsen av utvalgt faglig innhold og metode (hva og hvordan). Liv Merete Nielsen skriver at fagdidaktikken omfatter fagenes historiske utvikling i skoleverket, fagenes filosofi og legitimering og refleksjoner rundt innhold og læreplaner i et samfunnsperspektiv (Nielsen, 2009, s. 26).

Den andre beskrivelsen jeg tar utgangspunkt i er Laila Aases noe romsligere definisjon av begrepet fagdidaktikk: "Fagdidaktikk er alle refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles" (Lorentzen, Streitlien, & Tarrou, 1998, s. 7; Ongstad, 2006, s. 20). Målet med

denne masteroppgaven er nettopp å kartlegge hvordan mediet maling innen Visuelle kunsthøgskole *læres og undervises*, og hvor denne kunnskapen kan fremholde mulige *utviklingsaspekter* bygget på de empiriske erfaringene gjort i undersøkelsen.

Fagdidaktikken er knyttet til et bestemt fag eller fagområde, og er i denne oppgaven knyttet til faget Visuelle Kunstfag, og spesielt rettet mot maleundervisningen. Faget Visuelle Kunstfag innen studieretningen *Studiespesialiserende med formgivning* er en del av et kunst- og håndverksdidaktisk fagområde, og det er dette fagfeltet jeg ønsker å beskrive under neste delkapittel.

Den videregående skole

Det var ikke før i 1976 at husflidskole, yrkesskole og gymnas ble samlet i én felles struktur for videregående opplæring. Før den nye læreplanen kom i 1976 hadde materialer, teknikker og nyttefunksjon stått sentralt innenfor husflids- og håndverksfagene, og hvor læring gjennom en mester-lærling konstruksjon var essensielt innenfor yrkesskolenes praksis og identitet (Nielsen, 2010). Husflidskolene ble nå lagt under *Studieretning for husflids- og estetiske fag*, også kalt "husflidslinja". Overgangen fra husflidskoler til "husflidslinja" hadde innvirkning på det faglige innholdet. Grunnkurset vektla nå mer tegning, form og farge, i kontrast til den tekstile og kvinnedominerte husflidstradisjonen. Planene og den metodiske veiledningen innen "husflidslinja" vektla "egen uttrykksevne" og emnelista var oppdelt i; linje, flate, tekstur, valør, farge, form og volum, romskapende midler, komposisjon og til slutt materialer og teknikker. Kunst- og designverdenen fikk en større plass på grunnkurset, og utstillinger av eleverarbeider viste stort spenn fra vektlegging av husflidstradisjonenes håndverksprofil til en tydelig kunstprofil med vekt på stilleben og akttegninger. Lærerne med husflidsbakgrunn bar på en tekstiltradisjon som sto i stor kontrast til tegnelærernes ideer og fagfeltets mål og innhold, og hvor blant annet den Bauhaus-inspirerte designtradisjonen utviklet en praksis med stor vekt på ekspressive uttrykk (Nielsen, 2010). Den tidligere "husflidslinja" ble under Reform 94 plassert innen den yrkesfaglige studieretningen *Formgivningsfag*. Her ble yrkestradisjonene og husflidstradisjonene samlet under samme grunnkurs med én felles læreplan. Grunnkurset besto av studieretningsfagene Tegning Form og Farge, og Kunst- og kulturhistorie, med mulighet for generell studiekompetanse etter tre år hvis elevene gikk

videre på VK1 Tegning, form og farge (TFF) og VK2TFF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993; 1995).

I 2006 kom Kunnskapsløftet med en tilsvarende linje ved navn *Studiespesialisering med Formgivningsfag*, med generell studiekompetanse etter tre år. Utdanningsprogrammet består av to programfag: Design og arkitektur og Visuelle Kunstfag. Hovedområdene innen Visuelle kunstfag er tegning og farge, form og materiale, og kunst og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006d). Under ”prinsipper for utforminger av læreplaner” i Stortingsmelding ”Kultur for læring”, hvor føringer for Kunnskapsløftet presenteres, står det skrevet at videregående opplæring ikke stiller krav om bruk av enkelte pedagogiske metoder (St.meld nr. 30 (2003-2004), 2003).

Fagdidaktiske tradisjoner med kunst som innvirkning

Jeg ønsker her å kartlegge karakteristikker av ulike tradisjoner innenfor det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet, ut ifra at forskning viser til at det historiske aspektet har relevans for dagens fagdidaktiske problemstillinger (Brønne, 2011; Lutnæs, 2011). Begrepet *tradisjon* brukes her som en samlebetegnelse for en overordnet fagdidaktisk ideologisk strømning i fagfeltet. Beskrivelsene av hver tradisjon representerer teoretiske konstruksjoner av det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet. Min intensjon er å belyse tradisjonene ut ifra flere innfallsvinkler. Beskrivelsene presenterer mer generelle syn på undervisning og kunnskap innen fagfeltet. Jeg vil imidlertid legge vekt på beskrivelser med overføringsverdi til mediet maling, selv om maling historisk sett ikke har hatt like stor plass i undervisningen som for eksempel tegning. Videre kobles maleri i kunstfeltet opp mot tradisjonene med intensjonen å belyse hvordan kunstens ulike formspråk og innhold kan relateres til ulike tradisjoner med henblikk på maleundervisning.

Vektleggingen av fagområdets ulike posisjoner åpner opp for muligheten til å se på skole- og kunstinstitusjonene ut ifra et feltperspektiv. Jeg knytter her an til Venke Aures (2011) tolkning av Pierre Bourdieus begrep felt og doxa. Med grunnlag i Bourdieu (1995) skriver Aure at et *felt* er en arena for strid mellom posisjoner, verdier og praksiser, der de dominerende meninger konstituerer feltets struktur og vedtatte praksis. Begrepet *doxa* beskriver et felts dominerende posisjoner og diskurser (Aure, 2011, s. 43). Jeg finner Aures

tolkning av Bourdieus begreper som nyttig et utgangspunkt for å beskrive de historiske og motstridende tradisjonene fagfeltet har gjennomgått og er en del av, og hvordan maleundervisningen kan sies å være relatert til dette.

Kunstpedagogikkens todelte ideologigrunnlag

Kunstpedagogikken i den nordiske skolen fikk sitt gjennombrudd i modernismen, og inneholdt flere tradisjoner. Jeg vil i hovedsak gå inn på to fremtredende tradisjoner innen kunstdidaktikken. Grunnen til dette er at jeg ønsker å legge vekt på de større åpenbare forskjellene de to tradisjonene besitter, for å tydeliggjøre de mest fremtredende og ulike fagdidaktiske ideologiene i fagfeltet. Disse vil refereres til som første og andre tradisjon.

Det formalestetiske og imiterende

Den første tradisjonen i kunstpedagogikken beskrives her under overskriften det formalestetiske og imiterende. I lys av andre teoretikere, som vil utdypes nedenfor, mener jeg beskrivelser av den første tradisjonen i noen grad kan kobles opp mot håndverkstradisjonen Brønne (2011) navngir for *encyklopedisk danningsideal*. Brønnes benevnelse av dette perspektivet beskrev tradisjonen i perioden før kunstpedagogikken. Kort skissert var denne håndverkstradisjonen av en moralsk, disiplinert og objektiviserende karakter, hvor lærerens faglige autoritet sto høyt. Her var det praktiske arbeidsidealet å imitere virkeligheten, ofte med modellrekker som metode, samt en sterk verdsetting av material- og teknikkferdigheter (Brønne, 2011). En gjengivelse var også i fokus under første tradisjon i kunstpedagogikken, men måtte i større grad knyttes til barnets nivå og interesser (Borgen, 1995, s. 45). Tradisjonen bryter også med den forrigegående ved at kunsten får en større plass i skolen, faget skal ikke være teknisk, men vekke elevens "skjønnhetssans" (ibid). Beskrivelsene ovenfor kan ses i relasjon til Anne Lena Lindbergs (1988) benevnelse av *uppförstrårhållningen*, en holdning som beskrev første tradisjon innenfor det hun kaller "kunstpedagogens dilemma". Hun skriver at denne holdningen:

[...] objektiviserar den mottagaren, som förvandlas till ett tomt kärl, vilket skal fyllas på med kunskaper och färdigheter som instruktören antas besitta. Det är idealtypiskt inte fråga om någon process som samarbetar med mottagarens särskilda resurser (Lindberg, 1988, s. 16)

Her påpeker Lindberg det objektive synet på elevens rolle i undervisningen, hvor overføringen av kunnskaper skjer "opp ifra og ned", og fremhever et statisk syn på kunnskap,

forståelse og læring (ibid). Aures (2011) betegnelse *formalestetisk kunstdidaktikk* kan knyttes opp mot første tradisjon i kunstpedagogikken, slik hun her fremhever at det formalestetiske som hovedinnhold gir didaktiske føringer. Aure hevder at tradisjonens basis var disiplinorienterte og presiserte målbeskrivelser som utgangspunkt for en didaktisk rasjonalitet, der elevens rolle ble redusert til å motta på forhånd *gitte* kunnskapselement i form av mål-middel-modellens entydige didaktiske sammenhenger (Aure, 2011, s. 207). Disse forholdene kan også knyttes til formalestetiske prinsipper som form, farge, balanse, harmoni, helhet etc. (Borgen, 1995). Teknikk- og materialferdigheter ble ansett som viktig kunnskap i en eventuell maleundervisning sammen med en tradisjonell avbildning.

Ut ifra et vitenskapelig perspektiv plasseres også den første tradisjonen i kunstpedagogikken under forskjellige kunnskapsteoretiske posisjoner. Aure (2011) knytter den *formalestetiske kunstdidaktikken* under det hun navngir ”lovmessighetens paradigme²”, koblet opp mot troen på at naturen kunne kontrolleres og troen på menneskets rasjonelle tenkeevne, som et grunnlag for utviklingen av den objektiverende naturvitenskap, positivisme og epokens empirisme (Aure, 2011, s. 114). Dette trekker linjer til positivismen som hevder at ”mennesket tilegner seg kunnskaper ved kartlegging av observerbare data og lovmessige sammenhenger, og var basert på objektivisme, logikk og streng rasjonalitet” (Hiim & Hippe, 1998, s. 16-17). Aures *formalestetiske kunstdidaktikk* kan på denne måten forankres i naturvitenskapens kunnskapssyn, ved at lærerens oppgave er å styre læring i ønsket retning ut ifra at all kunnskap i prinsippet gjøres observerbar, målbar og kontrollerbar (ibid, s. 18). Brønne (2011) navngir sitt andre perspektiv for *formalestetisk oppseding*, relatert til første tradisjon innenfor kunstpedagogikken. I dette perspektivet referer hun til blant annet John Ruskin, plassert innen en idealistisk diskurs, basert på forestillingen av ”det gode barn”:

Idealistane argumenterer for at barnet skulle nærme seg naturen for å verte eitt med Verdanden, det gode og Gud, og byggjer såleis på eit anna grunnlag enn det til dømes meir naturvitenskapeleg orienterte pedagogar argumenterar for (Brønne, 2011, s. 99)

Her plasseres Ruskin i en åndelig dimensjon innen den *formalestetiske oppsedingen*, med hans skjønnhetsnormer og den ”gode” kunsten, og skiller dermed Aures (2011) benevnelse ovenfor, forankret i naturvitenskapen.

² Begrepet *paradigme* betegnes som ”når aktørene i et fagfelt har en felles idé som de bygger sin fagforståelse på, er dette et gjeldende *paradigme*” (Nielsen, 2009, s. 28). Fagfeltet relateres i denne oppgaven å handle om det kunst- og håndverksdidaktiske.

Det ekspressive og individuelle

Med Viktor Lowenfeld i spissen danner andre, og motsetningsfylte tradisjonen i kunstpedagogikken en ekspressiv retning hvor kreativ selvuttrykk stod sentralt (Brønne, 2011). Denne ekspressive retningen beskrives av Brønne (2011) innen perspektivet, med bakgrunn i Lindbergs (1988) begrepsbruk, *karismatisk haldning*. Her referer hun blant annet til tegnelæreren Rolf Bull Hansen, og hans fremstilling av tegning, bygget på barnets egne naturlige premisser. Disse forestillingstegningene; barnets opplevelse og erfaring av et objekt, ble fremhevet som et uttrykk skapt i samsvar med barnet selv (Brønne, 2011). ”Skapende krefter og estetisk følsomhet” skaper kjernen i formgivningsfagets hovedmål i Forsøksplanen i 1960, og betegnes som et høydepunkt i dannelsesidealet, hvor tyngdepunktet ble flyttet fra en tenkende fornuft til en følende fornuft (Borgen, 1995, s. 52). Disse holdningene videreutvikles og blomstrer for fullt i Mønsterplanen fra 1974 og 1987 hvor ord som fantasi, opplevelse, skapende arbeid, kreativ utfoldelse, ansvar for egen læring, trivsel fremfor læring og personlig engasjement blir brukt (Nielsen, 2009). Paralleller til denne tradisjonen kan knyttes opp mot Aure (2011) betegnelse *dialogforankret kunstdidaktikk*. Aure refererer til Martin Buber (1992) innen denne betegnelsen, gjennom fremhevingen av et likeverdig forhold mellom lærer og elevsubjekter (subjekt-subjekt-forhold) som en forutsetning for læring og danning. Trekket dette perspektivet ut i en ytterliggående posisjon, bygger formidlingssynet på et dynamisk kunnskapssyn, hvor selve målene er åpne og elevene trekkes inn som medskapende i egen læringsprosess (Aure, 2011, s. 209-210). Karakteriseringen av tradisjonen skissert ovenfor kan kobles til Lindbergs beskrivelser av den *karismatiske hållningen*, bygget på en romantisk ideologi hvor kunstopplevelsen har med følelsene å gjøre, ikke fornuften (Lindberg, 1988, s. 16).

Andre tradisjon i kunstpedagogikken karakteriseres med et dynamisk kunnskapssyn og hvor selve læringsprosessen ble vektlagt. Den forankres i åndsvitenskapen, hvor filosofen Wilhelm Dilthey mente at det i åndsvitenskapens oppgave, er rettet mot å forstå, kontra naturvitenskapens oppgave som er å forklare (Hiim & Hippe, 1998, s. 18). Tradisjonen plasseres av Aure ”fortolkningens paradigme³”, skilt fra kunstpedagogikkens første tradisjon, plassert i lovmessighetens paradigme (Aure, 2011, s. 220).

³ I fortolkende paradigmet konstituerer den aletiske hermeneutikken en viktig del slik den tok utgangspunkt i fortolkningen av tekster, kunstverk og handlinger, rammet inn av den historisk-sosiale virkeligheten ut ifra begrep som mening og forståelse (Aure, 2011, s. 120-121)

Malerkunst i tilknytning til kunstpedagogikken

Første tradisjon i kunstpedagogikken i skolen mener jeg bærer preg av den historiske og klassiske avbildningen basert på mimesis i billedkunsten, ofte forbundet med de «gamle mesterne» og stilepoker som realismen. Aure hevder at det i renessansen vokste frem en sterkere vektlegging av menneskets særegne erkjennelsesprosesser (Aure, 2011, s. 114). Hun skriver at «disse strømningene er for kunstfeltet eksemplifisert på den ene side ved det realistisk orienterte mimesisidealet, der ytre forhold skulle gjengis så eksakt som mulig, på den andre side ved det idealistiske mimesisidealet, der menneskelige følelser skulle gjenskapes» (ibid). Aure begrunner så hvorfor hun har valgt å vektlegge disse vesensforskjellige epistemologiske forankringene, med at de danner grunnlaget for motsetningsfylte paradigmer som videreføres innen kunnskaps- og kunstfeltet under modernismen. Hos det Aure kaller det *realistisk orienterte mimesisidealet* trekker jeg paralleller til kunstpedagogikkens første tradisjon, beskrevet under det formalestetiske og imiterende. Et visuelt eksempel på dette kan være den norske maleren Christian Krohg (1852-1925). Krohgs maleri "Syk pike" skildrer en ung pike som må gi tapt for tuberkulose. Maleriet speiler en beherskelse av material- og teknikkferdigheter knyttet opp mot en virkelighetsnær avbildning.

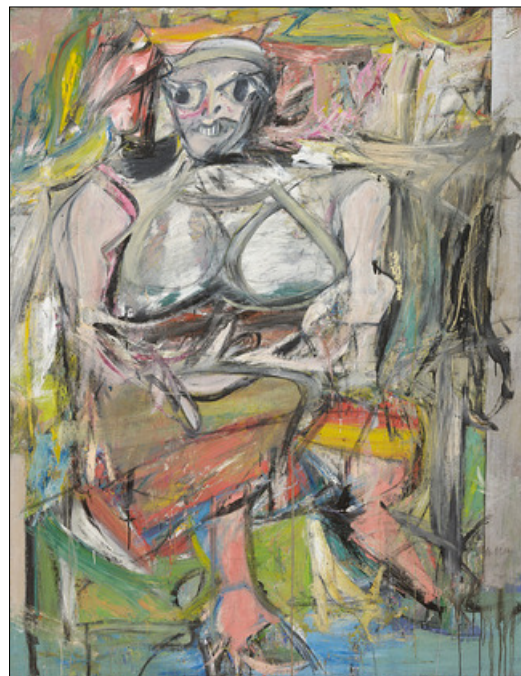
Det *idealistiske mimesisidealet* knytter jeg til kunstpedagogikkens andre tradisjon, beskrevet under det ekspressive og individuelle. En fornyelse av de formale virkemidlene, innbakt i uttrykk og teknisk utførelse, er betegnende for modernistisk billedkunst. Her skal det formale nå ut over seg selv og fungere som et redskap for å understreke et uttrykksfullt innhold (Aure, 2011). Mimesis, som før var forutsetning for "er kunst" ble avvist som en tilstrekkelig forutsetning for kunsten da fotografiet ble oppfunnet, og mistet raskt status som nødvendig forutsetning (Danto, 2008, s. 300). Med rot i impresjonismen, pointillismen og kubismen, utviklet formspråket seg gradvis mer og mer bort fra det imiterende og figurative. Fra Monet og impresjonismens kontrastsvake, uklare og fremhevede flate, til postimpresjonismen og pointillismens Van Gogh og Seurats rene farger i små punkter, skapte blant andre disse, grobunn for tidlig ekspresjonistisk formspråk, frontet av Kandinsky. Denne retningen representeres blant annet av den tyske kunstnergruppen *Der Blaue Reiter*, grunnlagt i 1911 av Kandinsky og Marc (Veizin & Veizin, 1992, s. 10). De fremholder en visjon som grunnleggende baserte seg på begynnende abstraksjon og realismen, av Rousseau, mellom den afrikanske og bayerske kunsten, og de siste billedverkene innen den europeiske avantgardekunsten (ibid). Videreføringen av dette utviklet senere til abstrakt ekspresjonisme,

en retning som utrykker personlig karakter og følelser, tydelig representert i for eksempel ”The New York School” bevegelsen rundt 1900-1960 tallet (Greenberg, Thorkildsen, & Øye, 2004).

Det var flatheten, fargebruk som fremhevet todimensjonaliteten, billedkunsten lot seg kritisere og definere seg selv i modernismen. Dette bar med seg en tilsidesettelse av ting som skyggelegging og modellering, alt som synes å konnotere med skulptur og økt optisk virking (ibid). Kunstkritiker Clement Greenberg (2004) hevder abstrakt ekspresjonisme ikke er et brudd på fortiden, men en fortsettelse av avantgardekunsten, brukt i nye formale løsninger. Han understreker den modernistiske kunstartens ulikhet og særpreg, hvor en blanding av disse ville hindre til ”høyverdig kunst” (ibid). Som eksempel på den abstrakte ekspresjonismen i billedkunsten finner man maleren Willem de Kooning (1904-1997). De Kooning sier at når det ”abstrakte” dukker opp i maleriet slutter det å være noe som er skrevet. ”Den endrer seg til en følelse som sannsynligvis kunne forklares med ord” (de Kooning, 1993, s. 113). I de ulike utgavene av maleriene ”Woman” kan man se at de Kooning tar i bruk de klassiske abstrakte, ekspresjonistiske og ”maleriske” teknikkene. Hans rene fargeflater og konturlinjer hyller modernismens særegenhet; lerretets fysiske form, en villet todimensjonalitet.



Bilde 1: Christian Krohg, *Syk pike* (1880-1881), Olje på lerret.



Bilde 2: Willem de Kooning, *Woman I* (1950-1952), Olje på lerret.

Strømningene nevnt ovenfor, med særlig vekt på ekspresjonismen innen kunstfeltet, har skapt noe av grunnlaget for verdsettingen av billeduttrykket innen den ekspressive tradisjonen i kunstpedagogikken (Brønne, 2011). Fra en virkelighetsnær gjengivelse til forestilling og personlig uttrykk i sentrum. Elevens *opplevelse* av sitt valgte objekt skal reflekteres i arbeidet, og fremtre som et uttrykk for eleven selv (ibid). I likhet med den ekspressive billedkunsten er *uttrykk* nøkkelordet innen denne undervisningstradisjonen.

En postmoderne ”reaksjon” på kunstpedagogikken

Etter den kunstpedagogiske perioden i skolen vokste det frem teorier som problematiserte de tradisjonsbundne kunstpedagogiske kunnskapsgrunnlag og metoder. Dette vil utdypes nedenfor med et fagdidaktisk henblikk, for så å knyttes opp mot postmoderne malerkunst.

Det Relasjonelle og kommunikative

Med et postmodernistisk utgangspunkt for kunstformidling ble nye ideologier vektlagt, der relasjonene mellom innhold, det situasjonsbestemte og verkets samspill med betrakterne fikk betydning (Aure, 2011, s. 213). Aure (2011) betegner denne tradisjonen som *relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk*, hvilket i en skolekontekst blant annet ville gi elevene en mer medskapende rolle i undervisningen. Relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk betegner samtidskunstens sammensatte karakter og tilstreber å forankre kunsten i samtidens virkelighetsfortellinger, hvor idealet er et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner og tolkninger. Tilnærmingen til kunnskap er basert på åpne kommunikative koder som gir rom for nye tolkninger og refleksjoner (Aure, 2011, s. 214). Brønnes avhandling fra 2009 benevner det postmodernistiske perspektivet som *kritisk biletpedagogikk*, tydelig inspirert av Helene Illeris (2002). Brønne nevner under dette et erfaringsbasert kollektiv læringsperspektiv, som synliggjør fagets relasjon til samfunnsskapte visuelle ytringer (Brønne, 2009, s. 129). Denne beskrivelsen kan kobles opp mot Aures benevnelse relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk, gjennom dens skildring av en kontekstuell eller situasjonistisk dimensjon (Aure, 2011).

Malerkunst i tilknytning til en relasjonell fagdidaktikk

I den postmodernistiske kunsten, som kan sies fortsatt å pågå i dag, oppstår nye og blandede teknikker/stiler, mange påvirket av den teknologiske utviklingen. Greenberg (2004) benevner noen av disse grenene som *Novelty Art* (performance, video, installasjon, pop- og konseptkunst osv.). Disse brøt med avantgardekunsten, og med rendyrkning av medier og Greenbergs definisjon av ”kvalitet”. Aure (2011) skriver at bildeforståelsen under den relasjonell-pluralistiske kunstdidaktikken, kjennetegnende i postmodernismen, ikke ligger ”realisert” i bildet, men konstrueres i forhold til ulike kontekster og fortolkningspraksiser.

Symboler og kontekst er i mange av de postmodernistiske kunstneriske praksisene en viktigere del av verket, det tilfører ny mening ved å kreve en refleksiv handling av betrakteren. Refleksjonen fullbyrder verket og blir en del av dets faktiske innhold (Bull, 2007). Som nevnt, kommuniserer samtidspraksisen via et meningsinnhold i verket. Meningen oppstår innen betrakterens egne referanserammer og erfaringer som kan relateres til innholdet. Denne visuelle kommunikasjonen reflekterer en interaktivitet, i form av kontekstuelle eller situasjonistiske betydninger. Dette fremhever verkets pluralistiske og relasjonelle karakter ved at det symboliserte innholdet understrekes gjennom meningen maleriet gir den enkelte betrakter. Innenfor malekunsten, og også innen andre disipliner, fordrer ofte denne kunstpraksisen en refleksivitet, enten om den er hybrid, kulturelt, kjønnnet, performativ etc. (Aure, 2011). En kan si at samtidskunsten, som en postmoderne praksis, forsøker å utviske grensene mellom kunst og virkelighet i blant annet form av ”sosial kunst”, hvor kunsten bevisst trekker inn det omgivende samfunn, enten ved å etablere ”virkeligheten” i kunstens rom eller bringe verkene direkte ut i en sosial kontekst (Arvedsen, 2001, s 119). Sistnevnte fremhever en stedsspesifikk arbeidsmetodikk, beskrivende for samtidskunsten, ofte gjennom en prosessorientert tilnærming. Som eksempler på samtidskunst, et begrep jeg vil gå nærmere inn på i neste delkapittel, ønsker jeg å referere til noen enkeltkunstnere.

Bjarne Melgaard er en av våre norske mest kjente samtidsmalere. Han iscenesetter ofte fiktive hendelser og problemstillinger som han inviterer folk inn i. Selv sier han at han heller forteller en interessant historie, enn en kjedelig sannhet; ”det vakre og pene interesserer meg ikke” (Torstensen, 2013a, s. 21). Han tematiserer ofte vold, sex og homofili. Melgaards malerier refereres til hans egen forståelse av virkeligheten, gjennom blant annet sitatet; ”det er så mye grusomt i verden, samfunnet er voldsinfisert” (ibid). Hans ”tagginger” er ofte av dyreaktige

figurer, overdimensjonerte peniser og tekstlige dagbokutdrag. I utstillingen "Jealous" i 2010 er det fotorealistiske utgangspunktet malt av Melgaards egne assistenter, hvor det er Melgaards signaturtagging og de påskrevne små historiene han deler som gir maleriene følsomhet og intimitet (Iversen, 2010). "Uten tittel" (bilde 3 og 4), forteller om den fiktive elskereren Jean Claude. Denne personen, blant andre, går igjen av flere Melgaards malerier, også gjennom tekstlige påførte dagbokutdrag. Melgaards insistering på å snakke tilbake til beskueren i form av fortelling og tekst på maleriene, er der for å unnsnippe objektivering (ibid). Dette står som eksempel på hvordan det meningsbærende i verket overgår dets fysiske form og medium.



Bilde 3 (t.v.): Bjarne Melgaard, *Uten tittel* (udatert), Olje på lerret. Bilde 4 (t.h.): Utsnitt av bilde 3. Egne fotoer fra utstillingen "Bjarne Melgaard i Astrup Fearnley Samlingen" på Astrup Fearnley Museet, perioden 20.11.2013 – 16.02.2014

Andre samtidskunstnere som reflekterer over samfunnsstilte problemstillinger er blant andre de norske malerne Håkon Gullvåg, Håkon Bleken og Markus Brendmoe, og den engelske maleren Jenny Saville. Blekens maleri "Uten tittel" (bilde 7), utstilt i Galleri Brandstrup i 2012 reflekterer kunstnerens bearbeiding av terroraksjonen 22. Juli 2011, og kan vise til den følelsen av trussel og angst som oppstod (Torstensen, 2012). Med utstillingen "Hellig jord" i

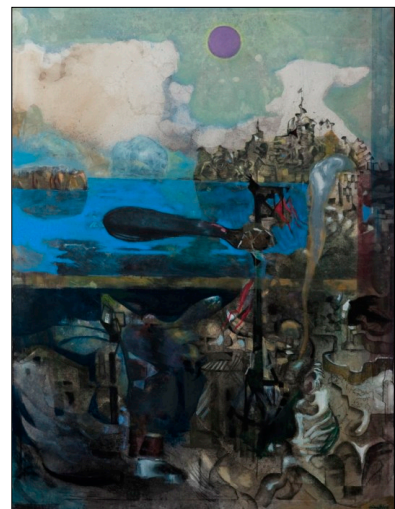
Trondheims kunstmuseum i 2009 viser Gullvåg sitt engasjement for ofrene i Gaza. Gjennom maleriene gir han Israels overgrep et ansikt, og avskyreaksjoner et uttrykk. En større del av utstillingen er direkte relatert til Israels krigføring i Gaza, vist både gjennom motivvalg og symbolbruk i maleriene. Gullvågs egne erfaringer kan oppleves i maleriene, gjennom at han selv har vært i Palestina og kjenner folket som ble rammet av krigen (Elton, 2010). Denne utstillingen er nært knyttet til en pågående konflikt, og fordrer politiske og samfunnsrelaterte engasjement som betrakteren blir konfrontert med. Savilles maleri "Prop", og flere av hennes malerier, oppfordrer til en refleksjon over kjønn gjennom å problematisere samfunnets syn på kvinnekroppen, der hun maler frem "ikke idealet", i form av store kvinner (Aure, 2011, s. 165). I separatutstillingen "Munch etc." på Stenersenmuseet i 2011 viste Brendmoe sine Munch variasjoner. Han tok utgangspunkt i Munchs Selvportrett med sigarett fra 1895 som omdreiningspunkt for å utforske seg selv gjennom sine mange maleriske uttrykk (Torstensen, 2013b, s. 44). Med dette spesifikke maleriet fra Munch som forankringspunkt, sier Brendmoe at dette prosjektet handler om "[...] mine emosjoner, mitt alvor og mitt maleri" (ibid, s. 46). Gjennom å ha undersøkt Munchmaleriet hver dag har han tatt utgangspunkt i "hvordan ser dette bildet i dag?". Han har prøvd å fjerne seg fra dette portrettet, se hvor langt han kan løse det opp uten å miste Munch. Han sier det kan leses som en rapport om det å leve i slagskyggen av bautaen Munch (ibid).



Bilde 5: Jenny Saville, *Prop* (1993), Olje på lerret.



Bilde 6: Markus Brendmoe, *Self portrait with cigarette* (2011), Akryl på lerret.



Bilde 7: Håkon Bleken, *Uten tittel* (udatert), Olje på lerret.

Samtidskunstnerne som er nevnt ovenfor er med på å bidra med en ny form for kommunikasjon og formidling, hvor kunsten ikke alene kan forklares ut ifra det som formalt og verkinternt viser, men ut ifra betydningsinnhold bygget på kunstnerens og betrakterens egne referanser og erfaringer ut ifra et samfunnsperspektiv. Malerier i tilknytning til samfunnsrelaterte problemstillinger *alene* er derimot ikke noe nytt formidlingsaspekt oppstått i samtidskunsten. Som eksempel belyste kunstnerne Francisco de Goya med maleriet "The Third day of May 1808 in Madrid: the executions on Principe Pio hill" (1814), og Pablo Picasso med maleriet "Guernica" (1937), samfunnspolitiske og historiske skildringer i maleriene. Likevel skiller samtidskunsten seg ut ved at kunsten ikke alltid kan forklares ut ifra hva den viser, men ut ifra et betydningsinnhold som forstås gjennom kontekstuelle og relasjonelle tilnærminger til kunst (Aure, 2011, s. 128). Modernismens gitte bildeforståelse og refleksjoner basert på form- og innholdskonvensjoner viker for kontekstuelle forståelser av eksistensielle temaer (ibid, s. 161).

Samtidskunst

Jeg ser det nødvendig å forklare hvordan begrepet "samtidskunst" brukes i denne oppgaven og hva jeg legger i det her. I likhet med "moderne" kunst, kan "samtidskunst" forveksles med kunst innenfor en temporal betydning. Slik kan disse begrepene knyttes opp mot all historisk kunst ved at; *daværende* kunst var, i sin samtid, *nåværende*, og slik kan også "samtidskunst" og "moderne kunst" tolkes direkte. En slik betydning er derimot ikke betegnende for min anvendelse av begrepene, hvor disse heller beskriver spesifikke kunsthistoriske epoker. Arthur C. Danto (1997) skriver i boken *After the End of Art* at "moderne" og "samtidskunst" ikke bare er temporale konsepter eller termer, i form av hva som skjer på et nåværende tidspunkt. Danto knytter "moderne" til en spesifikk stil og periode, slik jeg har beskrevet denne perioden i avsnittet om modernistisk billedkunst ovenfor. Han skriver videre at "samtid" utpeker seg som noe mer en bare kunst i det nåværende tidspunkt, og mer en stil av å bruke stiler, knyttet opp mot kunst produsert i postmodernismen:

We could capitalize the word "contemporary" to cover whatever the disjunction of postmodernisms was intended to cover, but then again we would be left with the sense that we have no identifiable style, that there is nothing that does not fit. But that in fact *is* the mark of the visual arts since the end of modernism, that as a period it is defined by the lack of a stylistic unity [...] (Danto, 1997, s. 12)

Danto betegner, ut ifra dette sitatet, begrepet "samtidskunst" (contemporary) som kunst laget i postmodernismen, hvor all kunst *i dag* er en del av dette, på grunn av dens udefinerte stiler og regler. Innenfor denne betydningen, laget i ettertid av kunsthistorikere, skiller "samtidskunsten" seg dermed fra modernismen og tidligere kunstepoker, der disse hadde klarere kriterier for hva som falt innenfor den spesifikke stilprofilen. Danto skriver videre at samtidskunst er for pluralistisk i intensjonen og realiseringen til å kunne bli fanget sammen i en enkelt dimensjon. Frigjøringen fra kunstens kjente kategorier vakte en selvbevissthet, hvor kunstnerne frigjorde seg fra den historiske byrden, fri til å lage kunst på hvilken som helst måte, for ethvert formål de ønsket, eller uten formål i det hele tatt (Danto, 1997).

Jeg ønsker så å koble Nicolas Bourriauds (2007) beskrivelse av begrepet "relasjonell kunst" opp mot "samtidskunsten", her definert som kunst i postmodernismen. Hvor Danto mer generelt uttrykker at all kunst i postmodernismen er samtidskunst, og innenfor dette poengterer dens pluralistiske tilnærming, søker jeg å klarere definere innholdsmessige trekk for samtidskunsten. Bourriaud skriver at relasjonell kunst er "kunstneriske praksiser som tar mellommenneskelige relasjoner og dens sosiale kontekst som teoretisk og praktisk utgangspunkt, heller enn et autonomt og privat rom" (Bourriaud, 2007, s. 165). "Autonomt" og "privat rom", mener jeg her kan siktes til modernismens gitte bildeforståelse basert på form- og innholdskonvensjoner (Aure, 2011, s. 161). Med utgangspunkt i ulike formmessige tilnærminger sees kunstverkene nå mer ut fra de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller (Bourriaud, 2007). Aure (2011) navngir ulike reflekssive typologier⁴ innenfor det relasjonelle paradigmet i postmodernismen, hvor disse er med på å vise bredden av tilnærminger den relasjonelle kunsten innebærer. Som også Danto nevner utvikles det en selvbevissthet hos kunstnerne, og dette mener jeg kan kobles opp mot Aures typologier som fordret en utpreget grad av refleksjon knyttet til produksjon og resepsjon av kunst.

Med beskrivelsene ovenfor har intensjonen vært å koble den pluralistiske og relasjonelle kunsten opp mot begrepet samtidskunst, definert i postmodernismen, og disse utgjør tilsammen betydningen av begrepet *samtidskunst* i masteroppgaven.

⁴ Aures relasjonelle typologier er; hybrid-, kjønnet-, kroppsbasert-, kulturell-, narrativ- performativ-, intervensjons- og formalestetisk refleksivitet (Aure, 2011).

3 Metode og introduksjon til undersøkelsen

Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning har som formål å klargjøre et ”fenomens” karakter eller egenskap(er), og stiller seg innholdssøkende i forskningen (Widerberg, 2001, s. 15). Utgangspunktet for min undersøkelse er en empirinær tilnærming for å forstå maleundervisningens praksis og ideologiske grunnlag i videregående skole. Undersøkelsesmaterialet består av primært intervju og observasjon, men i tillegg til dette vil også oppgavetekster og elevarbeider knyttet til den observerte maleperioden inkluderes. Jeg har som intensjon å tydeliggjøre fagdidaktiske beskrivelser knyttet til maleundervisning hos lærerne. Med hovedfokus på metode og innhold, og begrunnelsen for disse i formidlingen og i det praktisk-estetiske arbeidet, bearbeides empirien og det utledes konkrete temaer. Denne empirinære, kvalitative tilnærmingen baserer seg på grundige beskrivelser fra et begrenset antall informanter. Ved å gå i dybden hos noen enkeltlærere, er dette med på å beskrive den kvalitative forskningens egenart, som handler om å synliggjøre særegenheter ved fenomen. Innenfor kvalitativ forskning er det viktig å presisere at erfaringen og kunnskap forsker og forskerdeltagerne formidler, ikke er et bilde av virkeligheten, men et systematisk arbeid for å finne sammenhenger som viser til relevant og overførbar kunnskap for et fagfelt. På denne bakgrunn kan intensjonen sies å være at forsker og forskerdeltagerne sammen konstruerer en intersubjektiv fortelling (Postholm, 2010).

Intervju

Jeg har valgt å foreta kvalitative intervju av et utvalg lærere som underviser i maling i Visuelle kunstoffag. Intervju er hensiktsmessig i forhold til å belyse problemstillingen, der lærernes opplysninger, fortellinger og forståelse rundt temaet fagdidaktikk gir et nødvendig empirinært materiale for senere bearbeiding og tolkning (Widerberg, 2001, s. 16). Kvalitativt intervju er et ustrukturert eller halvstrukturert intervju, hvor jo mindre strukturert intervjuet er, jo større innflytelse har intervjuerens valg i selve intervjusituasjonen på resultatene (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011, s. 39). Jeg har valgt et halvstrukturert intervju, karakterisert som en middelvei mellom en åpen samtale og lukket spørreskjemasamtale, utført i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn temaet, og inneholder forslag til spørsmål (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 47). I denne noe åpne formen for intervju har jeg som intervjuer større mulighet til å følge opp det informanten tar opp, noe

som kan kaste lys over vedkommendes forståelse av det aktuelle temaet, og på denne måten synliggjøre fagdidaktiske ideologier. Jeg ønsker ved hjelp av intervjuguiden og i interaksjonen med lærerne under intervjuene, å bevisst innhente sammensatt informasjon som beskrivelser av motsetninger, begreper, sammenfall av meninger og synliggjøre eventuelle nøkkelbegrep knyttet til lærernes forståelser av maleundervisningen.

Faktorer å se etter i intervjuene

Jeg har i intervjuguiden noen overordnede temaspørsmål, med flere underliggende spørsmålsforslag. Spørsmålsforslagene er mer spesifikke og kan brukes som hjelpemiddel til å få samtalen i gang, og som eventuelle utdypende spørsmål etter som hva de svarer eller ikke svarer. På denne måten følger jeg et oppsett ment for å kunne belyse aktuelle spørsmål knyttet til problemstillingen, samtidig som jeg har muligheten til å improvisere og bearbeide de svarene jeg får etter som hva som viser seg å være interessant.

Intervjuguiden består av 7 hovedtemaer, formulert både som spørsmål og som en type veiledning til innholdets avgrensning innenfor de øvrige og mer spesifiserte spørsmålsforslagene:

- Generell informasjon (alder, utdanning, erfaring og rammefaktorer)
- Hvordan undervisningen innen maling blir lagt opp
- Hvilke kilder som brukes i undervisningen innen maling
- Hva som legges vekt på i maleundervisningen som foregår i verkstedet
- Hvilken undervisningsmetode som brukes i perioden innenfor maling
- Oppgavenes karakteristikk
- Personlige betydninger (legitimering, motsetninger og begreper)

Punktene ovenfor representerer hovedtemaer som ikke alltid ble stilt direkte. De karakteriserer derimot innholdet i hva jeg søkte å få innblikk i under intervjuene. Jeg anså at lærernes begrunnelse for svarene ville ha relevans for å kunne avdekke undervisningens underliggende fagdidaktiske ideologi, og jeg har derfor kontinuerlig underveis i intervjuene stilt spørsmålet "hvorfors" som tilleggsspørsmål til svarene som ble gitt. For å få en full oversikt over intervjuguidens over- og underordnede spørsmål, se vedlegg 1.

Intervjusituasjon

Lærerne ble intervjuet individuelt med båndopptak, i et lukket rom på den skolen den enkelte læreren jobbet på. De ble intervjuet hver for seg fordi jeg ønsket å få en god dialog og et større fokus på den enkelte læreren hvor jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål der det viste seg å være relevant. Intervjuguiden var ganske omfattende, og jeg brukte fra en halvtime til en time til hvert intervju. Alt materiale fra intervjuene ble transkribert, og er bearbeidet med hensikt å tematisere og drøfte det materialet som fremstod som interessant og relevant i forhold til problemstillingen.

Utvalg av informanter

Jeg har begrenset utvalget av informanter til å bestå av syv lærere fra seks forskjellige skoler som fører linjen *Studiespesialiserende med formgivning* i fylkene Oslo og Akershus. Syv lærere intervjues, og fire ble observert. Siden maling er kun ett av mange medier benyttet i faget Visuelle Kunstfag, ble de lærerne som planla å ha en maleoppgave innen tidsrammen jeg kunne observere, valgt. Ved å velge lærere fra flere skoler i en konsentrert del av landet, og i dette antallet, vil også materialet kunne si noe om de fagdidaktiske ideologiene er forskjellige fra skole til skole og fra lærer til lærer innen et ganske tett geografisk område. En annen grunn, ved siden av det rent praktiske, er at lærere fra Oslo og Akershus også har unike muligheter til å omfavne de ulike kunstinstitusjonenes perspektiver som ligger så lokalt i nærmiljøet. Det er interessant å se på eventuelt hvilke, og hvordan kunstinstitusjonenes bidragspotensiale trekkes inn i maleundervisningen i både formidling og i elevenes praktisk-estetisk arbeid.

Både lærerne og skolene de jobber på er i denne oppgaven anonymisert. Lærerne er tildelt fiktive navn. Kjønn og utdanning vil være synlig, da det kan vise seg å ha relevans. Alle lærerne tok svært godt imot meg, og viste engasjement og samarbeidsiver i forhold til spørsmålene som ble stilt. Lærerne skrev under på samtykkeerklæring, godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige database (NSD). Alle de intervjuede lærerne underviser innenfor maling i faget Visuelle Kunstfag, hvor flere har fordypet seg innen maling i egen utdanning. Utdanningsbakgrunnen for lærerne som går igjen er ulike kunstakademier, Kunst og Håndverksskolen, fagskoler innenfor tegning og maling og kunsthistorie. Alle lærerne har over femårig relevant utdanning, pedagogikk inkludert. De intervjuede lærerne er to menn og

fem kvinner, og alle har jobbet innenfor kunstrettede fag i skolen i minst tretten år. To av lærerne er fra samme videregående skole. Jeg valgte å intervjuer begge siden de samarbeidet tett og hadde felles maleundervisning. Her ble klassene fysisk slått sammen og lærerne jobbet parallelt. Dette viser en annen undervisningsmetodikk, og det var interessant å undersøke om denne maleundervisningen ga særegne erfaringer.

Observasjon

I tillegg til intervjuene ønsket jeg å observere noen av de intervjuede lærernes praksis, innenfor et opplegg de hadde med elevene i maling. Observasjon innebar at jeg registrerte og tolket lærernes språklige og kroppslige uttrykk og handlinger (Widerberg, 2001, s. 16). Hensikten ved observasjonen var å se på blant annet sammenhengen mellom det lærerne sa i intervjuene, og hva de gjorde i praksis. Jeg benyttet meg av en halvstrukturert observasjon, fordi denne tilnærmingen gjorde det mulig å endre fokus underveis i observasjonen etter hva som viste seg å være interessant å følge opp i relasjon til mine forskningsspørsmål (Kleven et al., 2011, s. 41). Observasjonene er i denne undersøkelsen derimot ikke like omfattende og plasskrevende som materialet fra intervjuene, men representerer en metodetriangulering med hensikten å belyse og komplementere empirien fra intervjuene.

Metodetriangulering

Ved å bruke ulike metoder, hovedsakelig fra intervju og observasjon, men også tolkning av oppgavetekst og elevarbeider, er innhenting av data i denne undersøkelsen bygget på metodetriangulering. Dette metodeprinsippet går ut på å belyse samme problemstilling, men ved hjelp av forskjellige data og metoder. Denne metodiske kombinasjonen innebærer en utvidet empiri, studert ut fra ulike synspunkter og synsvinkler. Dette gir videre et sammensatt grunnlag for tolkning og drøfting av ulike fagdidaktiske ideologier innen maleundervisning i Visuelle kunstoffag (Grønmo, 2004, s. 55). Ulike metodiske tilnærminger vil også være med på å styrke undersøkelsen og resultatenes pålitelighet og gyldighet. En bredde i det empiriske undersøkelsesmaterialet bidrar til å kunne få innblikk i fagdidaktiske ideologier, gjennom såkalte ”tykke beskrivelser”. Clifford Geertz fremhever betydningen av ”tykke beskrivelser” i kvalitative tekster, som en forutsetning for ”tykke fortolkninger” (Denzin & Lincoln, 2000). ”Tykke beskrivelser” fordrer en empirinær tilnærming til undersøkelsesmaterialet, hvor

metodetriangulering, i form av kontekstuelle beskrivelser, bidrar til et slikt fortolkningsgrunnlag.

Faktorer å se etter i observasjonene

Under observasjonene ser jeg på hva lærerne gjør og sier i interaksjonen med elevene i maleundervisningen. Med et fagdidaktisk utgangspunkt, vil dette i hovedsak dreie seg om *hvordan* og *hva* de formidler både kollektivt og i enkeltveiledninger. Siden intervjuene er gjort på forhånd vil jeg også sitte med en forforståelse for hvordan jeg tror de kommer til være, og alt som syntes å konnotere med dette, i form av motsetninger eller likheter, vil derfor være spesielt interessant. Selve maleoppgaven lærerne har med elevene under observasjonen vil også være interessant innholdsmessig og visuelt, da dette også kan gi indikasjoner på hva de vektlegger av kunnskaper og ferdigheter, og rundt selve strukturen og karakteristikken i oppgaven.

Observasjonssituasjon

Jeg har observert fire av de syv intervjuede lærerne på tre forskjellige skoler. To av lærerne jeg observerte samarbeider i undervisningen og har felles oppgaver og åpne klasser. Jeg valgte derfor å observere de samtidig. Jeg har ikke vært en deltagende aktør i maleundervisningen når jeg observerer. Jeg har enten beveget meg rundt i klasserommet for å kunne bedre få med meg enkeltveiledninger mellom lærer og elev, eller sittet på et sted hvor jeg hadde god oversikt over hele klasserommet. Notatene har blitt gjort for hånd uten lydopptak. Læreren og elevene har blitt informert om at jeg observerer de, hvor hovedfokuset har vært å følge og se på hva læreren gjør og sier i formidlingen og i veiledningen med elevene. Jeg har ikke observert i alle timene fra start til slutt innenfor hver maleoppgave, men har der det har vært mulig, observert innenfor noen ulike faser som for eksempel oppstart, prosess og i avslutningen av elevenes arbeider. Flere av maleoppgavene tok i bruk ulike redskaper og hjelpemidler i prosessen som kamera (foto), bilderedigeringsprogram osv., men jeg har hovedsakelig konsentrert meg om å observere de timene elevene jobbet med maling/maleri.

Introduksjon til de observerte maleoppgavene

Her vil jeg oppsummere og gi en karakteristikk av de ulike maleoppgavene jeg observerte i praksis. Beskrivelsene er hovedsakelig hentet fra oppgavetekstene.

”Dekorative komposisjoner” (lærer Therese)

Denne maleoppgaven har overskriften ”Dekorative komposisjoner” og er for tredje trinn. Elevene skal her arbeide med komposisjon, form og volum, samt med det dekorative for å tilføre egne uttrykk og noe som er særegent eller vakkert. Elevene skal arbeide med dekorasjon i tegning og maling, hvor de skal ta utgangspunkt i modelltegning og elementer fra planteverden. Elevene skal komme frem til et uttrykk satt sammen av elementer fra planter/blomster/dyr og menneskekroppen. Gjennom arbeid med ulike tegninger, skisser og studier av levende aktmodell, samt skisser og studier av plantelementer skal elevene bearbeide, forenkle og sette sammen dette til en helhetlig komposisjon. Den valgte komposisjonen skal overføres på lerret og males ferdig med valgte farger fra enten en 3-klang eller 4-klang, der fargene også kan blandes med hvitt og komplementærfarger for å oppnå en større og rikere variasjon i uttrykket. Blomster og plantelementer skal elevene lete etter på internett, der tegning er forelegg for maleriet. Både skisseprosess og ferdig produkt skal leveres inn. Vurderingskriteriene for måloppnåelse er;

- variasjon av former, flater, farger i komposisjonen
- valg av utsnitt/komposisjon
- forenkling av komposisjonen, spenst i linjer og flateformer
- bruk av farge, sammensetninger og fargefordeling i formater
- presisjon i fargearbeidet
- helhet og arbeidsinnsats
- proporsjoner i menneskekroppen
- utvalg av skisser og tegninger

”Grunnleggende fargeerfaringer” (lærer Erik)

Denne maleoppgaven har overskriften ”Grunnleggende fargeerfaringer”. Det er den første maleoppgaven elevene har på første trinn og den tar sikte på å gi grunnleggende erfaringer i arbeid med farger og maling. Oppgaven stiller krav til å skape, sammenligne, velge, analysere og tolke farger, ut fra gitte kriterier. Elevene skal erfare at sammenhengen fargen står i, avgjør vår opplevelse og tolkning, og at farger alltid er relative. Materialer i oppgaven er akrylfarger i gul, rød, grønn, sort og hvit, pensler, palett og A3 maleark. Oppgaven består av en praktisk og en skriftlig del. Den praktiske delen går ut på at elevene skal blande to eller flere farger på paletten til en ønsket fargetone, for å så male denne fargetonen to steder på arket på størrelse med en ”5-krone mynt”. Disse ”fargetvillingene” kan elevene bare male en gang for så å male

nye fargetvillinger til arket er fylt. Elevene skal så tegne linjer mellom noen av fargeprikkene slik at det oppstår flere rom i bakgrunnen. Hvert rom skal males i en ny fargetone, noe som skal gjøre at opplevelsene av fargeprikkene endrer karakter etter fargen i bakgrunnen. I den skriftlige delen skal elevene sette subjektive og personlige navn på fargeprikkene. Elevene skal så lete etter fargetvillingene og beskrive hvordan de opplever forskjellen ettersom de står i to ulike fargebakgrunner, for å så lage skalaer på åtte trinn der de skal gruppere fargene etter kriterier som eks. lys/mørk, trist/glad og sur/søt. Elevene skal så analysere fargene etter hvordan blandingsforholdene kommer frem, beskrive fargenes romdannende virkning, for å så søke etter utsnitt med farger som kan danne utgangspunkt for en fargekomposisjon. Tre av utsnittene skal så laseres over med henholdsvis rød, gul og blå farge. Kompetansemålene for denne oppgaven er å ”bruke ulike maleteknikker på ulike underlag” og ”bruke fagterminologi i vurdering av fargekontraster”. Vurderingskriteriene for måloppnåelse er;

- fargevariasjon
- utførelse
- fargeteori
- tolkning og analyse

”Maleri av stilleben” (lærerne Oda og Lars)

Denne maleoppgaven har overskriften ”Maleri av stilleben” og er for tredje trinn. Lærerne lager her en komposisjon av ulike grønnsaker, hvor elevene skal fotografere dette stillebenet fra forskjellige vinkler og zoomingsgrader. Elevene skal så velge et utsnitt av fotoet i Photoshop og velge 5 av disse som skal bearbeides. Elevene skal så printe ut det valgte utsnittet og overføre dette på en papplatt på ca. 1x1m ved hjelp av øyemål. Ved å bruke det printede fotoet som hjelpemiddel, skal elevene så blande farger og male utsnittet på papplatten. Prosessen skal dokumenteres fra idé til ferdig produkt via Power Point. Her skal også refleksjonsnotat om ”formale virkemidler”, ”fargeteori/symbolikk”, ”komposisjonsteorier” i forhold til ”utsnitt og virkemidler” samt hvilken innholdsteori elevene har brukt, være integrert. De praktiske vurderingskriteriene for måloppnåelse inngår i denne oppgaven faget Visuelle Kunstfag. De skriftlige vurderingskriteriene går innenfor faget Design og Arkitektur, og tar for seg billedokumentasjon, utprøvinger i Photoshop, refleksjonsnotat og layout i Powerpoint. Undersøkelsen tar derimot for seg maleundervisningen innenfor Visuelle kunstfag, og det vil derfor legges vekt på

vurderingskriteriene under dette faget i drøftingen. Vurderingskriteriene for måloppnåelse i

Visuelle Kunstfag er;

- tekstur/overflate
- lys/skygge
- volum
- fargebruk
- komposisjon
- likhet med print

4 En beskrivende og tolkende presentasjon av undersøkelsesmaterialet

Som nevnt, tar jeg utgangspunkt i en empirinær tilnæringsmåte, der temaer hentes ut ifra undersøkelsesmaterialet bestående av intervju, observasjon, oppgavetekster og elevenes visuelle arbeid. Denne utvelgelsen bidrar til å kunne konstruere fagdidaktiske ideologier i drøftingen. Mitt teoretiske interessefelt legges på materialet, for å se på hva som kan gis et empirisk innhold, men også for å få øye på ”tausheten”, det materialet ikke forteller, noe som kan være likeså viktig. Jeg søker å fortolke meningen som ligger implisitt i lærernes uttalelser og handlinger ut ifra forhåndskunnskaper om tekstens tema. Med dette knytter jeg til meg Kvale og Brinkmanns (2009) begrep *hermeneutisk meningsfortolkning*. I presentasjonen av undersøkelsen fortolkes meningsinnholdet i materialet mot den hensikt å synliggjøre underliggende fagdidaktiske ideologiske tendenser som reflekterer maleundervisningen. Med utgangspunkt i egen forståelse av teksten som helhet, fortolkes dens forskjellige deler kategorisert tematisk, og ut i fra disse fortolkningene settes delene i ny relasjon til helheten (ibid). Dette samsvarer med en aletisk hermeneutikk, som tar for seg en mer undersøkende tilnærming bygget på en korrespondanse mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet.

Intervjuene og observasjonene presenteres separat. Det empiriske materialet fra intervjuene vil være hovedundersøkelsen, og observasjonene av de utvalgte lærerne vil kort presenteres sett opp mot sammenhengen i hva de sier og hva de gjør. Her vil Nielsens (2009) to av fem⁵ nivåer; *tolket nivå* og *gjennomført nivå* være til hjelp for struktureringen av arbeidet.

Intervju

Det empiriske materialet kategoriseres i temaer hvor overskriftene indikerer innholdet belyst under hvert tema. Teksten skal ikke bare beskrive men også fortolke de fenomenene som presenteres. I tillegg til å beskrive hva som faktisk skjer, skal teksten inneholde et meningsaspekt bygget på forskerens forforståelse og fortolkning gjennom kontekstuelle beskrivelser. Under hvert tema vil jeg derfor skille mellom det deskriptive og min forståelse av empirien. Sammen med beskrivelsene av hva lærerne har sagt under hvert tema viser jeg

⁵ Inspirert og bygget på Goodlads fem læreplannivåer (1979), er Nielsens fem nivåer; ideologisk nivå, vedtatt læreplan, tolkningsnivå, gjennomført nivå og erfart nivå (Nielsen, 2009, s. 27)

også til direkte sitat for å tydeligere få frem lærernes meninger og uttalelser på en realistisk og troverdig måte. Hvert tema avsluttes med en tolkning av beskrivelsene og de direkte sitatene. Lærernes uttalelser blir satt opp mot hverandre under hvert tema, der disse har vært relevante, for å tydeliggjøre fagdidaktiske posisjoner. Lærernes direkte sitat vil i presentasjonen av undersøkelsen utheves i anførselstegn, og en ytterlige gjengivelse av disse markeres i *kursiv*. Lærerne presenteres under navnene Therese, Mari, Oda, Marthe, Nina, Erik og Lars.

Tema 1: Kopiering av maleri som metode for læring

Et av de omhandlende temaene i intervjuene var hvor vidt ”herming” eller ”kopiering” av kunsthistoriske verk ble brukt som metode og innhold under det praktiske arbeidet i maleundervisningen. Mari og Therese uttrykte ulik anvendelse og synspunkt når det gjelder dette temaet. Mari sier at det hemmer elevens utvikling hvis du skal bli ”presset” til å herme etter andre malerier. Hun sier videre at man i andre klasse kanskje kan ”sjele” litt til for eksempel hvordan barokkens portrett så ut, i form av komposisjon eller fargebruk, ”[...] men å herme er forbudt fordi det setter så mange barrierer foran egen utvikling”. Therese ser derimot på denne metoden som et stort læringspotensiale og anvender denne i maleundervisningen:

[...] elevene valgte seg et maleri fra Cézanne, og så skulle de analysere det og prøve å gjengi det, rett og slett en kopiering. Og det er kjempe mye læring i det fordi det har jeg gjort mye av selv da jeg gikk på akademiet, det å kopiere andre kunstnere, med fargenyanser, strøk... (Therese)

Læringen Therese henviser til, med bruk av denne kopieringsmetoden, spesifiserer hun senere i intervjuet ved at ”[...] da går det mest på teknikk, utførelse, blanding av fargene, så da blir det mer det formale”. Therese ser så disse kvalifikasjonene som nødvendige for å skape eget uttrykk ved å si at ”for å kunne uttrykke ditt uttrykk er du nødt til å kunne noe om å se, og å kunne gjengi, hvis ikke kan du heller ikke uttrykke dine innerste følelser og tanker heller”.

Tolkning

Det kan tolkes som at Mari mener at om elevene skal bli *presset* å til herme etter maleri kan dette virke hemmende for elever, mer enn læringen elevene kanskje ville ha fått ut av det. Selve læringen elevene oppnår med denne metoden går mer på de tekniske ferdighetene, ved bruk av observasjon for reproduksjon. Dette samstemmer kanskje heller ikke med det Mari

ser på som det viktigste for elevene å lære og mindre forenlig med *egen utvikling*, der dette kan skape *barrierer*. Therese uttrykker derimot at denne kopieringsmetoden skaper læring innenfor formale og tekniske ferdigheter, og ser på denne metoden som en nødvendig forutsetning for *eget uttrykk*. Paul Cézanne er en postimpresjonistisk maler med et figurativt uttrykk, noe som også indikerer hvilke kunnskaper som vektlegges gjennom denne oppgaven. Siden elevene allerede har et gitt innhold ved at de skal kopiere Cézannes maleri, utelater også denne oppgaven rom for egne tolkninger, teknikker og formspråk som kanskje Mari sikter til kan inngå i *egen utvikling*. Therese antyder også at det å kunne se og gjengi er en slags plattform mot et større formål, å tilegne seg et eget uttrykk, og nevner under dette *dine innerste følelser og tanker*. Dette kan knyttes opp mot en mer romantisk tanke om eleven, hvor det emosjonelle og individuelle uttrykket kobles inn som medvirkende faktor i det praktisk estetiske arbeidet. Therese refererer også til egen utdanningsbakgrunn for valg av denne kopieringsmetoden, noe som indikerer at dette har en påvirkningskraft for egen maleundervisning senere.

Tema 2: Vektlegging av ferdigheter mot et eget uttrykk

Lærerne ble i intervjuet spurt om hva de legger vekt på i maleundervisningen, i form av innhold og det praktisk-estetiske arbeidet. Innenfor dette temaet spurte jeg mer konkret om hensikten ofte var at elevene skal skape et eget personlig uttrykk, i form av fantasi eller egen teknikk, eller om de skal øve seg på å gjengi gitte former med fokus på å utvikle tekniske maleferdigheter. Flere av lærerne svarer at begge aspektene er viktige, og at de i den forstand er avhengige av hverandre. Dog er det noen lærere som i sine uttalelser vektlegger det ene mer en det andre, og på den måten implisitt uttrykker hva de mener er viktig å videreføre av kunnskaper og ferdigheter i maleundervisningen:

[...] i maleri så legger jeg ikke vekt på den realistiske gjengivelsen. Da er det mer det kreative og forenklete, det stiliserte, det maleriske som er det viktigste, og ikke liksom det tegnede realistiske, nei (Nina)

[...] det å så lære på en måte håndverket. Og det å lære på en måte teoriene, det aller viktigste, altså det håndverksmessige er det aller viktigste altså. Kunnskap (Erik)

Nina begrunner hvorfor hun ikke legger vekt på den *realistiske gjengivelsen* fordi hun vet at det er veldig få elever som behersker dette, og at timene er for få. Hun har derfor valgt å ikke ha en ”sånn klassisk tegne- maleundervisning”, og sier videre at da har hun heller valgt å ”ha det gøy”. Hun forklarer hvorfor hun legger mer vekt på det *kreative og forenklete, stiliserte og maleriske* ved at hun vet at elevene kan få til dette i større grad, og fordi de da også kan få uttrykke noe av seg selv, ”om ikke dypt personlig”. Erik vektlegger *håndverket*, og forteller tidligere i intervjuet hvor viktig det er å lære de ulike måtene å se på og tolke synsinntrykk ut ifra hvilke intensjoner. Erik refererer til tegneoppgaver, og forteller at om man ikke er sikker på hva man ser kan man heller ikke gjengi det. På oppfølgingsspørsmål fra meg om man kanskje begynner med håndverket, lære å se og gjengi gitte former, for senere å bruke de referansene til noe eget, bekrefter Erik dette. Han sier at hvis elevene ikke har disse tingene inne, så har de heller ikke noen verktøy for å jobbe med sine egne ”fantasier” eller ”fabuleringer”.

Senere i intervjuet kobler også Nina begrepet håndverket opp mot det å gjengi. Hun bruker ordene ”etterligning” og ”male en kopi”, hvor hun sier at hensikten da kanskje er å oppøve en ferdighet i å blande farger og få det til å ligne mest mulig. Hun tilføyer å sier at ”da er det mer et håndverk”.

Tolkning

Hos Erik kobles blant annet *håndverket* med det å kunne se og gjengi ut i fra å tolke synsinntrykk, som en form for *kunnskap* og ferdighetsgrunnlag som må beherskes for senere å kunne bruke dette i eget arbeid, knyttet til *fantasier* eller *fabuleringer*. I motsetning til Erik legger ikke Nina noen vekt på den *realistiske gjengivelsen* i hennes maleundervisning. Nina konsentrerer seg mer mot det abstrakte og ekspressive, det hun mener elevene kan få til i *større grad*. Nina bruker også ordet *kreativitet* i forbindelse med det *maleriske, forenklete og stiliserte*, og i motsetning til den *realistiske gjengivelsen*, assosiert her oss begge med begrepet *håndverket*. Nina sier at det *kreative, forenklete, stiliserte og maleriske* er det viktigste i maleundervisningen. Dette tolker jeg som vekt på et mer modernistisk formspråk, der det ekspressive også kommer frem i form av at elevene skal uttrykke noe av seg selv, koblet opp mot de siterte ordene *kreativitet, ha det gøy og om ikke dypt personlig*. Utsagnene her viser at begrepet håndverk kobles opp mot gjengivelsens betydning i maleundervisningen, her ulikt vektlagt, men at begge trekker mot det *personlige* og/eller *fantasier og fabuleringer* i form av eget uttrykk.

Tema 3: Kunst eller håndverk?

Lærerne ble spurt om de ser på elevenes arbeid som kunst. Ved å spørre lærerne om de ser på elevenes arbeid som kunst, gir ikke dette et direkte svar på lærernes praktiserende maleundervisning. Men kunst er derimot noe som idealiseres, begrepet signaliserer verdi og kvalitet, og har en opphevet status i samfunnet. Hva kunst er og hvilke kriterier forbundet med dette er forskjellige fra person til person, sammenfallet med egen estetisk smak og grunnforståelse. Kriteriene for hva lærerne ser på som kunst kan påpeke kunnskaps- og ferdighetsverdier samt ønsket utvikling og resultater hos elevarbeid i maleundervisningen.

Noen av lærerne svarer at de ser på elevarbeider som utprøvinger og ikke kunst, eller en utvikling til noe som kan bli kunst. En lærer sier at hun i dag tenker at alt er kunst, og eksemplifiserer dette ved å nevne at selv når noen bygger en bro er dette kunst. Andre lærere kom med litt mer spesifikke krav til hva de ser på som kunst hos elevarbeidene:

I det øyeblikket de klarer å skape noe eget så er det det. Er det bare herming og kopiering så er det herming og kopiering. Men det øyeblikket de klarer å frigjøre seg og skape noe nytt så kan det godt være kunst på ganske høyt nivå (Mari)

Mari bruker ordet herming, der dette hos henne også gjelder hvis man maler naturalistisk etter et egenprodusert foto. Hun sier at "[...] hvis du sitter og prøver å få en naturalistisk herming, så er det fremdeles herming". For at det skal gå over til kunst, så sier hun at da må man frigjøre seg og skape noe nytt. Hun forteller videre at det må skje en refleksjonsprosess, en bearbeidelse og en bevissthet i hva man vil med det, da kommer kreativiteten og skaperevnen inn. Videre sier hun at hun tror originalitet er det beste for individet. Hun eksemplifiserer herming ved å fortelle om tenåringsjenter som sitter å tegner popstjerner, veldig detaljert og nydelig. Men at det da ikke er deres, men en ren teknisk øvelse, hvor det "skjer ingenting i hodet". Det er et håndverk og så stopper det der, "[...] det forlater ikke håndverket og går over til kunst".

Therese og Erik retter de formale- og tekniske virkemidlene opp mot kunst i elevenes arbeider:

[...] når jeg ser at noen har løst en komposisjon i et format og når jeg opplever, hvis jeg får en opplevelse av det så er det kunst for meg. [...] det handler om disse virkemidlene og komposisjonen, du kommer aldri utenom det. (Therese)

Når jeg ser noe som er så rikt på uttrykk og mangfoldig [...]. Men ellers så teller, om ting er kunstneriske eller ikke altså, så egentlig så teller det ikke så mye, det det er snakk om er på en måte å få inn det faglige håndverksmessige formale, at det på en måte, for å få inn håndverket helt. (Erik)

Therese sier her at hun må få en *opplevelse*, hvor komposisjonen og de formale virkemidlene alltid er en del av den. Erik sier at kunst er noe som er *rikt på uttrykk* og *mangfoldig*, men hvor disse *kunstneriske* kriteriene er underdanig det *faglige håndverksmessige formale* i det praktisk estetiske arbeidet i maleundervisningen.

Tolkning

Mari knytter herming til håndverket og tekniske ferdigheter, hvor disse eksplisitt ikke betegnes som kunst. Kunst forbindes med kreativitet, originalitet og det å skape noe nytt. Satt i kontekst med resten av intervjuet i sin helhet tolker jeg det som at det er disse egenskapene og ferdighetene Mari verdsetter høyest og ønsker at elevene skal oppnå, forbundet med eget uttrykk i det praktisk-estetiske arbeidet i maleundervisningen. Disse kriteriene knyttes opp mot hva Mari legger i ordet kunst, og kan dermed også indikere et ideal. I noen karakteristikk kan man trekke Maris sitat opp mot kunstpedagogene Lowenfield og Cizec som i modernismen praktiserte og teoretiserte begrepet ”barnekunst”. De så på barnas strek og tegninger som det frie, spontane og kreative, og hvor en realistisk avbildning og instruksjon hemmet og ødela barnets rene og upåvirkede uttrykk (Wilson, 2004). Hvor ”barnekunst” ikke er dekkende for den formspråklige utviklingen og institusjonelle påvirkningen elevene på videregående besitter, ligger denne ekspressive retningen noe underliggende i Maris sitat i form av det frie og kreative ved å skape, satt i motsetning til *herming* og *håndverket*, eksemplifisert her med elevers innholdsmessige påvirkning av popkulturen.

Håndverket er hos Erik den styrende delen, hvor dette nevnt tidligere i presentasjonen assosierte blant annet mot det å kunne se og gjengi, og kan derfor sees i sammenheng med hva Mari legger i ordet *herming* og *håndverket*. Mari og Erik uttrykker her et ulikt syn på begrepet kunst, hvor Erik trekker inn håndverket, og hvor Mari utelater håndverket (i forstand av ren herming). Jeg tolker det som at Erik skiller det *kunstneriske* og det *faglige håndverksmessige formale* hvor sistnevnte har en større tyngde i maleundervisningen. I

Thereses beskrivelse av hva som er kunst for henne, og i Eriks understrekning av det *håndverksmessige formale* knytter begge to nesten utlukkende formalestetiske kvaliteter koblet til det fysiske arbeidet i deres uttalelser.

Tema 4: Språkbruk - kopi og eget uttrykk

I temaene overfor har *kopi* og *eget uttrykk* blitt flittig brukt i lærernes uttalelser i intervjuene. Under dette temaet ønsker jeg å fokusere på språket, begrep som forbinder eller utelukker hverandre i lærernes uttalelser. Jeg ønsker å fremheve hvilke begrep som blir brukt om hverandre, synonymt, hva disse begrepene forbindes med av lærerne, og hva de mener elevene lærer gjennom disse ”metodene” som begrepene er besittere av.

Hos flere av lærerne forbindes begrepet håndverk mot den virkelighetsnære avbildningen av gitte former, utdypet i temaene ovenfor. Ordet kopiering er foruten én brukt av alle lærerne, hvor også ord som *herming*, *naturalistisk*, *gjengi*, *realistiske gjengivelsen*, *linjert tegnede realistiske*, *etterligning*, *fotografisk gjengivelse* og *konkret* er noe synonymt brukt. Jeg velger å bruke *kopi* her som det sammenfallende begrepet for alle disse assosierte ordene, hvor dette hovedsakelig dreier seg om en virkelighetsnær avbildning av foto eller maleri i eget malearbeid.

Kopi etter bilde er en metode Marthe ikke liker å bruke, fordi hun mener at man får ”et dødere uttrykk”. Hun sier videre at uttrykket blir mer teknisk og hvor du ”mister litt sjelen i det”. Nina forbinder kopi med en ”klassisk tradisjon” innenfor tegne- og maleundervisningen, og Oda forbinder det med ”de gamle teknikkene”. Nina bruker ordet ”juks” hvis man maler en kopi, men der hensikten da vil være å oppøve mer grunnleggende ferdigheter i å blande farger, teknikker, samt læringen man får ut av at det skal ligne. Som nevnt tidligere trekker Erik frem det ”håndverksmessige” og ”kunnskap” i forbindelse med blant annet kopiering. Therese sier at man får mye læring av å kopiere, hvor hun nevner fargenyanser, strøk, teknikk, utførelse, blanding av farge og det formale. Teknikk blir oftest nevnt av lærerne.

Eget uttrykk i elevenes praktisk-estetiske arbeid forbindes hos noen av lærerne med beskrivelsene ”personlig”, ”fantasier og fabuleringer” og ”innerste følelser og tanker”. Nina sier at de gjennom det *kreative, forenklete, stiliserte og maleriske* gir elevene muligheten til å

uttrykke noe av seg selv i arbeidet. Mari knytter eget uttrykk med det å skape og frigjøre seg, der dette fremmer en *refleksjonsprosess, bevissthet, kreativitet og originalitet*.

Tolkning

Her er det ulike kriterier som beskriver begrepene kopi og eget uttrykk. Marthe sier at ved bruk av kopi får man et *dødere uttrykk*, og viser en motsetning til et ønsket eller godt uttrykk. I forbindelse med kopi dukker den mer tradisjonelle og klassiske maleundervisningen opp, som tyder på at dette forbindes med en ”gammeldags” måte å gjøre det på. Læringen innenfor kopi handler om tekniske og grunnleggende ferdigheter, med et klarere fasitsvar på hva som er bra eller ikke i form av grad av gjengivelse. Eget uttrykk kobles opp mot det *kreative, skapene og frigjørende*, og taler til *følelsene og fantasier*. Nina kobler også mer direkte den modernistiske kunstneriske måten å male på, med det *forenklede og maleriske*. Dermed skilles disse to uttrykkene til to ulike formspråk, hvor kopi går mot det naturalistiske, og eget uttrykk mot det ekspressive og abstrakte. Kopi var også det ordet som hadde flest negativt ladde utsagn som *juks, dødere uttrykk*, og de *gamle teknikkene*, selv om denne metoden brukes og ses på som viktige hos noen av lærerne. Uttalelsene skiller lærernes metodiske og kunnskaps- og ferdighetsforståelse, hvilket her er ulikt vektlagt. Det var også begrepet kopi som hadde flest synonyme ord av lærerne.

Tema 5: Samtidskunstens praktiske potensiale

Et av temaene i intervjuet handlet om hvilken rolle samtidskunsten eventuelt har innenfor lærernes maleundervisning, formidlingen og i de praktisk-estetiske arbeidene. Mer spesifikt ble de spurt om de trakk samfunns- og politiske problemstillinger, mer samtidsrettet kunst, inn i maleoppgaver, der man har en mening eller budskap som begrunnelse for verket.

Noen av lærerne refererte her til kompetansemålet på tredje trinn; ”skape selvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendinger lokalt, nasjonalt eller internasjonalt” (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Nina fortalte at en tidligere kollega av henne hadde brukt dette kompetansemålet i en praktisk oppgave, rettet mot samtidskunst (men ikke hun selv). Oda fortalte at de med dette kompetansemålet som utgangspunkt, hadde laget en praktisk oppgave hvor elevene skulle velge seg et tema innenfor det som hadde skjedd i løpet av noen måneders tid, knyttet til *aktuelle hendelser*. Elevene fikk selv velge teknikk. Hun

fortalte om en elev som i denne oppgaven hadde brukt portrettene av Obama og Bush fra et ukeblad, klippet ut i lange smale strimler. Eleven flettet så disse sammen slik at hun fikk et ansikt som var halvparten Obama og halvparten Bush, hvor midtparten var ”litt sånn kaos”. Dette var på den tiden Obama tok over som president for Bush. Eleven brukte så en spesiell fargeklang, hvor hun malte en ”ramme” rundt dette portrettet. Oda synes dette var en veldig spennende oppgave, hvor elevene gjorde veldig mye forskjellig. Hun sier at ”[...] de var veldig opptatt av det som de selv var opptatt av. Det var alt mellom himmel og jord. Fra politikk til nærområder”. Oda sier videre at elevene var veldig politisk engasjerte, men at dette ikke er tilfellet hos alle kull, ”[...] så da må vi finne en annen måte å løse det på”.

Andre lærere svarte dette, på spørsmålet om de trakk samtidskunstperspektivet inn i det praktisk estetiske arbeidet i maleundervisningen:

Jeg tror ikke vi kanskje gjør det veldig direkte [...] det blir nok mer når vi jobber med prosjekt der vi bygger, la oss si at vi skal bygge et møbel til et kjent bygg eller til et rom eller noe sånt. Eller en fasade som finnes, da føler jeg at de har muligheten til å trekke inn sin måte å så se den moderne verden på (Therese)

Hvis en elev gjerne vil uttrykke seg og bruke, å skape noe som er slående, kraftig, så... [...] (Mari)

Kritikk eller et eller annet sånt samfunnsgrerier ja. Det kommer liksom litt an på hvor man er hen i samfunnet, hva som skjer rundt en liksom [...] Da er det mer sånn at vi kanskje jobber sånn plakatmessig eller at man jobber med en coverside til et blad eller, ikke sant (Lars)

Både Oda og Nina trekker inn ett spesifikt kompetansemål som egnet for samtidskunstens praktiske potensiale i maleundervisningen. Oda refererer til en oppgave hvor hun brukte dette kompetansemålet og hvor elevene skulle velge tema etter *aktuelle hendelser*. Det kom frem at elevene var *veldig opptatt av det de selv var opptatt av, fra politikk til nærområder*. Therese retter det praktiske potensialet i samtidskunsten mot arkitektur og design, og Lars knytter det mot illustrasjon i form av *plakat* og *coverside*.

Tolkning

Oda viser, i form av hennes eksempel på oppgave de har hatt med elevene på tredje trinn, en forståelse av samtidskunstens fagdidaktiske potensiale i det praktisk-estetiske arbeidet i maleundervisningen. Her er teknikk og form bestemt ut fra tema og innhold elevene velger,

noe som indikerer oppgavens åpne karakter hvor elevene selv får velge noe av det *de selv var opptatt av*. Her trekkes samfunnsspørsmål i presens inn i maleundervisningen, og kontekstualiserer det praktisk-estetiske arbeidet i form av innhold, symbolikk og teknikk, knyttet til *aktuelle hendelser*. Therese knytter spørsmålet til prosjektarbeid innen møbel eller fasade rettet mer mot design og arkitektur, hvor de da *har muligheten til å trekke inn sin måte å se den moderne verden på*. Mari retter det mot om noen har lyst til å skape noe som er *slående og kraftig*, uten å spesifisere dette nærmere. Lars retter *kritikk og samfunnsgreier* mot illustrasjonsarbeid, noe som har et potensiale i maleundervisningen. Disse sjangerne ovenfor snevrer samtidskunsten inn i kategorier, hvor det hos Lars også er avhengig av *hvor man er i samfunnet*, og *hva som skjer rundt en*. Sitatet til Mari og Lars, samt det at Oda sier at hvis elevene ikke er politiske engasjerte så må vi finne *en annen måte å løse det på* tolker jeg som noe passivt, hvor lærerne flytter deler av ansvaret og aktualiteten av dette perspektivet i maleundervisningen over på elevene og hva som skjer i samfunnet.

Tema 6: Formale virkemidler og vurdering

I noen av intervjuene snakket lærerne om hva de ser og legger vekt på i vurderingen av elevarbeidene i maleundervisningen. Formale virkemidler, kopi og uttrykk ble også her trukket inn i forbindelse med temaet.

Therese sier at elevene har forskjellige måter å uttrykke seg på, der noen er innadvendt og andre er ekspressiv. Hun sier at man lærer seg å se kvalitetene på de forskjellige, "[...] skjelettet ligger under, oppbygningen i bildet, komposisjonen, virkemidlene, altså hvis du klarer å tenke det, så kan du se på hvilket som helst arbeid og prøve å få det beste ut av det". Oda forteller at idéutvikling er viktig for at elevene skal få et godt resultat, "[...] og så hvis det er bra da så er det jo det maletekniske som også i tillegg til komposisjon gjør at det kan bli et godt resultat. Vi kan godt male helt forskjellig og få to seksere, ikke sant". Oda sier senere i intervjuet at det er viktig at bildet har en form for nerve, at de snakker til deg. Hun sier at noen elever er veldig flinke til å tegne og klarer å få til et naturalistisk budskap, men at hun synes det er "allright" med de abstrakte bildene i forhold til fargevalg og hvordan de kan snakke til deg. Hun sier videre at hun ikke skiller så mye at det ene er bedre enn det andre, men at det er de formale virkemidlene og at produktet må ha litt mer å gi enn bare akkurat en fotografisk gjengivelse, der dette bare er en "kopi".

Tolkning

Therese og Oda snakker konkret om kvaliteten på de formale virkemidlene som ligger fysisk i verket, uavhengig av stil og uttrykk når de ser og vurderer et elevarbeid innenfor maling. Oda eksemplifiserer naturalistisk og abstrakt som to stilgrener, hvor hun personlig foretrekker det abstrakte ved at den har en *form for nerve*, og at de *snakker til deg*. Dette er mer en bare en fotografisk gjengivelse, brukt synonymt med *kopi*. Therese bruker ordene *innadvendt* og *ekspressiv* som tegn for ulike uttrykk, men at det er *skjelettet*, *oppbygningen*, *komposisjonen* og *virkemidlene* hun lærer å se kvaliteten på.

Tema 7: Møtet med kunstinstitusjonene og samtidskunst

På spørsmål om lærerne går på utstillinger i museum og gallerier med elevene, knyttet til faget Visuelle Kunstfag og innen maling, svarte alle lærerne at det var noe de gjorde. Navnene som gikk igjen var Nasjonalmuseet, Munchmuseet, Høstutstillingen, Samtidskunstmuseet, Astrup Fearnley, men også Trafo Kunsthall, Henie Onstad, Landsforeningen for norske malere, og andre kunstforeninger og gallerier ble nevnt. Kunstinstitusjoner som formidler samtidskunst, som Høstutstillingen, Samtidskunstmuseet og Astrup Fearnley var nevnt hos de fleste, og jeg ble da nysgjerrig på hvilket forhold de hadde til samtidskunst, opplevelsen rundt kunstbesøket, eventuelt hvilken verdi de anså at dette kunne bringe inn i faget og maleundervisningen, og hvordan de eventuelt brukte disse referansene i praktisk estetiske oppgaver med elevene.

På spørsmålet om samtidskunstperspektivet tas i bruk i maleundervisningen, både formidling og i praktisk-estetisk arbeid, svarte Mari at læreplanen sier at elevene skal jobbe med å fremstille ”abstrakte verk”, hvor man må se dette og ”[...] skjønne hva bakgrunnen ligger”. Hun fortalte at hun hadde en liten samtale med andreklasse hvor de sammenlignet renessansekunsten opp mot vår moderne kunst. ”At det er kunst for den som har kunnskap. De må vite noe om kunsten for å kunne få noe ut av det”. Mari sier derfor at det er kjempeviktig å gå på utstilling og snakke med elevene, så de får en forståelse av tenkningen bak verkene.

Oda sier at når hun går på høstutstillingen med elevene så skal de ikke ha en oppgave, men en opplevelse. Hun forteller at hun er åpen for at de kan ”[...] tolke litt ettersom de føler”, hvor de skal gå å finne noe som er for eksempel ”rart”, ”sprøtt”, noe som man ”liker” eller

”avskyr”. De går så sammen og snakker om dette, deres opplevelse, fordi hun mener bilder er så forskjellige for forskjellige mennesker. De lærer en analysemodell, men hun sier at man må være åpen, særlig når det gjelder egne arbeider, ved at de får lov til å bestemme litt hvordan de ønsker å ha uttrykket sitt.

Marthe sier at maleriet har forsvunnet ut av kunsten, og at det ikke lenger er så mye maleri. Hun forklarer at de har om samtidskunst nå, hvor de starter med nasjonalisme og opp til i dag, hvor maleriet blir ”litt borte”. De skal gå på høstutstillingen og se ”hva som kommer nå”. Hun trekker referanser til realismen, og generelt til alle kunstepoker, hvordan disse speilet samfunnet, og bringer med dette tankesettet inn i samtidskunstformidlingen. “[...] tenke liksom hva er det vi driver på med, hva er det vi speiler, hva er det som skjer”. Hun trekker videre egne erfaringer til hvordan hennes egen utdanning adskilte skolen og kunstverdenen, hvor også kunsthistorien ble veldig adskilt fra det praktiske arbeidet. Hun sier at hun alltid lurte på hvorfor de gjorde det, og det svaret kom aldri. Ved å trekke disse områdene sammen, noe hun påpeker er ”kjempeviktig”, mener hun at man får en mer overordnet forståelse av hvordan vi tenkte og tenker, og ”hvorfor vi gjør dette her”. Erik sier noe av det samme, gjennom at han presiserer viktigheten med å mate elevene med de referansene som verkene ble skapt under. Han nevner kubisme og popart, amerikanske og frem til samtidskunst, og hvordan samfunnet var under disse stilartene, og at dette var et svar på noe som lå i tiden, der ingenting er skapt i et tomrom. ”Det er skapt i forbindelse med noe, alt står i forbindelse med noe annet”.

Marthe refererer også til egenopplevde reaksjoner på høstutstillingen:

Det er jo mange som drar på høstutstillingen og føler seg frustrerte, mange som bare er irritert fordi de ikke forstår noe ikke sant. Og det kan jeg godt forstå egentlig, men med en gang en klarer på en måte å gå inn å se det i forskjellige perspektiv så begynner det å bli ganske interessant (Marthe)

Tolkning

Mari refererer til *abstrakte verk* i forbindelse med samtidskunst. Samtidskunst kan i meningsinnholdet være abstrakt, men jeg tolker det som at Mari forbinder dette ordet med det fysiske formspråket i maleriet. Mari poengterer likevel viktigheten av bakgrunnen og forståelsen av verkene, men om Mari her mener et ”fasitsvar” om tenkningen bak verket, eller om elevene kan diskutere og tolke det individuelt, er jeg derimot ikke sikker på. Mari sier

videre at den moderne kunsten er *kunst for den som har kunnskap*. Denne tematikken bringer Karsten Arvedsen (2000) opp i antologien *Samtidskunst og undervisning*. Arvedsen spør om samtidskunsten som sosialt system er blitt for selvreferensiell, i den betydningen at visse henseender i for høy grad er blitt bundet opp på sin egen indre logikk og sine egne spilleregler. Han stiller spørsmål til om at man på den måten isolerer seg i forhold til alt annet enn i virkeligheten en ganske liten gruppe mennesker, som kan inngå i den samme interne logikken. Han trekker opp det tradisjonelle avantgardesynspunktet, der man ikke trenger å interessere seg for kommunikasjonssiden, men hvor man produserer for seg selv eller eventuelt sine kollegaer (Arvedsen, 2001, s. 127). Som Mari poengterer må man *vite noe om kunsten*, men om Mari hentyder mot det enkelte verk og hva det symboliserer eller mot selve samtidskunsten som sådan, er usikkert. Men som Arvedsen skriver kan samtidskunsten virke selvrefererende, hvor ”utenforstående” mangler kunnskap for å kunne forstå verkets mening og formspråk. Uten eksponering av samtidskunst og dens kontekstuelle innholds- og formrelasjonelle betydning, kan dette begrenses til *kunst til den som har kunnskap*.

Oda trekker *opplevelsen* frem i forbindelse med elevbesøk på Høstutstillingen. Hun er åpen for at elevene kan tolke verkene *litt ettersom hva de føler*, der de snakker om disse opplevelsene kollektivt i etterhånd. Opplevelsene frembringer reaksjoner og følelser, hvor også referanser til hvordan samfunnet var da disse verkene ble skapt blir presisert av noen av lærerne som viktige i en formidling av moderne- og samtidskunst. Marthes uttalelse om at maleriet i dag er *litt borte*, kan kanskje forklares ved at samtidskunsten har utvidet mediene til flere grener og stiler, ofte mikset sammen og der innholdet i verket har betydning for den fysiske formen, uten at maleriet har forsvunnet som medium. Marthe knytter også reflekterende spørsmål til bakgrunnen for et verk gjennom *hva er det vi driver med, hva speiler vi, hva er det som skjer, hvorfor gjør vi dette*. Jeg kobler disse eksistensielle spørsmålene til et mer sosiologisk og psykologisk perspektiv, hvor dette aspektet også kan være relevant, og være ett av flere perspektiver innenfor samtidskunsten. Marthes mening om å knytte kunstverden, skolen og kunsthistorie sammen i det praktisk estetiske arbeidet, vitner om et ønske om å forstå bedre hvordan vi *tenkte og tenker*, og kan refereres til hennes sitat om at samtidskunsten blir ganske interessant med en gang man ser den fra *forskjellige perspektiv*. Forskjellige perspektiv kan derimot bety mye, og forstås som et noe vagt uttrykt. Jeg knytter også Marthes utdanningsbakgrunn, som en erfaringsbasert referanse, ut ifra ønsket om å koble de ulike områdene sammen i det praktiske-estetiske arbeidet, samt de mer sosiologiske spørsmålene knyttet til verket og samtiden disse ble skapt under, områder Marthe også har

studert innenfor. Erik poengterer også at det er viktig å mate elevene med de referansene verkene ble skapt under, alt er skapt i forbindelse med noe, og påpeker samfunnets innvirkning. Marthe nevner at folk kan bli frustrerte og irriterte fordi de ikke forstår samtidskunsten, og jeg trekker her paralleller til Maris tidligere sitat om at *kunst er for den som har kunnskap*.

Tema 8: Samtidskunstens didaktiske potensiale

Innenfor temaet samtidskunst, spurte jeg noen av lærerne hvilket didaktisk potensiale dette perspektivet eventuelt kunne ha i maleundervisningen.

Jeg synes det er mange måter å nærme seg den på. Man kan gå inn og så bare se på fargebruk, man kan se på det håndverksmessige, men man kan også bruke det i litt større refleksjonsoppgaver faktisk (Mari)

Therese nevnte at de brukte å gå på Samtidskunstmuseet, og jeg spurte da om de henter inspirasjon fra disse besøkene, ved å prøve å tenke litt på samme måte selv, at elevene ønsker å gi et budskap eller lignende i det praktisk-estetiske arbeidet. Therese svarte ved å si at de ikke går så veldig ofte på utstillinger på grunn av liten tid, men at de viser kunst fra ”rundt omkring”, noe de kan gjøre på lysbilder. Hun uttrykker samtidig et gap mellom elevene og ”den moderne kunsten”:

[...] mye av den moderne kunsten er egentlig ganske, har stor avstand fra den moderne kunsten til elevene som går her. Jeg har tenkt at det har litt med alder å gjøre også, at de er litt unge enda til å synes at det har noen betydning. Det jeg ofte ser, er at de er veldig opptatt av mye kunst de har sett før eller det figurative, noe som er lettkjennelig.

[...] mange måter å jobbe med figurasjon på. Så de er på den. Og jeg kan tenke meg at når den sitter så er det lettere å så absorbere den litt mer moderne rundt seg. [...] Men hva de får ut av det vet jeg ikke [...] (Therese)

Mari beskriver elevenes møte med samtidskunst på utstillinger ved at ”[...] de aller, aller fleste har en liten opplevelse med noe som treffer”.

Tolkning

På spørsmålet om hvilket didaktisk potensiale samtidskunsten kunne ha i maleundervisningen svarer Mari ved å nevne *fargebruk, det håndverksmessige og litt større refleksjonsoppgaver*

faktisk. Det kan tolkes som at Mari ser på samtidskunst med ”tradisjonelle analytiske briller”, ved at hun hovedsakelig nevner de fysiske kvalitetene i arbeidet. I samtidskunsten trenger det derimot ikke være en direkte kobling mellom innhold og form. Tidligere stilformer som realismen og helt frem til den avantgardistiske og konseptuelle tradisjonen begynte, ble formen utgangspunktet for innholdet, mens det i samtidskunsten er innholdet som er utgangspunktet for formen (Arvedsen, 2001, s. 111).

Mari sier de *aller, aller* fleste av elevene har en *liten opplevelse* av noe som treffer når de går på utstilling og ser på samtidskunst. Therese uttrykker at samtidskunsten har en liten betydning, og begrunner dette med alder (for ung). Hun sier at elevene er *veldig opptatte av mye kunst de har sett før eller det figurative, noe som er lettkjennelig*. Dette vil med andre ord si at de kanskje har blitt lite eksponert for ”moderne kunst”, tolket her som samtidskunst, og at de jobber mer med figurasjon. Therese tror også at det er lettere å absorbere det *mer moderne rundt seg* etter de har jobbet med det figurative. Det kan kanskje være enklere å jobbe mer rettet mot samtidskunst etter å ha behersket det figurative, ved at man eventuelt kan male det man ønsker å formidle når man har lært seg disse tekniske ferdighetene. Men selve tilnærmingen til, og det formspråket samtidskunsten besitter kan være fundamentalt annerledes, og kan være vanskelig å forstå etter å ha blitt oppdratt innen et tradisjonelt figurativt formspråk. Therese er ikke så optimistisk til hva elevene som jobber figurativt og lettkjennelig, får ut av samtidskunsten. Mari bruker ord som *faktisk* og at de fleste elevene har en *liten opplevelse* med *noe som treffer* når de går å ser på samtidskunst. I forbindelse med det *moderne* sier Therese *men hva de får ut av det vet jeg ikke*. Mari og Thereses tolkninger av elevens møte med samtidskunst tolkes i disse uttalelsene som mindre utslagsgivende og begeistrende. Uttalelsene fremhever en defensiv holdning blant disse lærerne, hvor de ikke virker overbevist om at møtet med samtidskunsten kan gi elevene utbytte.

Tema 9: Åpne – lukkede oppgaver

Flere av lærerne sier at de veksler på når det gjelder hvor åpne eller lukkede de praktisk-estetiske oppgavene i maleundervisningen er, i form av presise kriterier. Therese sier at de ofte har en flerdelt oppgave der de jobber med ulike medier, der maling er én av flere, som tegning, tusj, kull og lignende. Hun presiserer at de også har rene maleoppgaver. Hun sier at man slipper elevene litt løs, for å så stramme inn igjen, i en vekselvirkning. Therese nevner at

når elevene kommer opp i klassetrinnet får de ganske frie tøyler angående utgangspunktet for maleriet, men hun er selv veldig opptatt av at de skal jobbe med stilleben. Erik sier noe av det samme, han veksler mellom det å ”fabulere”, der elevene setter målene selv, og oppgaver med en strengere ramme der elevene skal følge oppgaven. Erik sier ut ifra egen erfaring at innen de litt friere oppgavene går elevene fortere i stå, fordi de har få referanser. Han tilføyer at han har veldig bestemte rammer for hvordan han skriver oppgaver, men bruker ofte en ”rådkasteoppgave”, hvor elevene får innflytelse og medvirkning på oppgaven. Oda sier noe av det samme, oppgavene hennes forvalter veldig klare og tydelige mål, ”[...] har aldri såne fritt frem oppgaver altså fordi det er bare lammende for kreativiteten, jo strammere jo bedre ofte”. Oda sier derimot at elevene kan gå litt utenfor oppgaven hvis idéen er god og den kan tilpasses i forhold til kompetansemålene i oppgaven. Oda og Lars samarbeider i mange av oppgavene, og forteller at de bruker å ha elevmedvirkningstime med representanter fra hver klasse en gang i måneden. Elevene får medvirke på både hvordan de skal jobbe med neste tema og på hvilke måter de vil bli vurdert. Lars sier at han lager oppgaver som gir veldig mye rom, noe han mener elevene opplever som problematisk i form av at de ikke vet hva de skal gjøre og at det er vanskelig å komme i gang. Han presiserer likevel at dette også er viktig, fordi det kommer godt med senere i livet, hvor man må ”kjøre litt på egenhånd”. Mari sier at oppgavene er veldig åpne, hvor det handler om å ivareta elevens måte å tenke på slik at eleven får være seg selv og uttrykke seg på sin måte, koblet opp mot det de skal lære;

Jeg synes vi ender opp alltid med noe helt annet enn det vi hadde tenkt. Og det er jo om å være åpen og så se det da. Alt skapes i klasserommet, så egentlig så burde man bare hatt et åpent skjema (Mari)

Marthe sier at oppgavene aldri er helt åpne, det er rammer med valgfriheter innenfor de rammene. Om det er rom for forandringer i oppgavene svarer hun at det er litt forskjellig. Hun sier at hun kan si til elevene at ”du kan gjøre sånn nå, men husk hadde dette vært en eksamensoppgave så kunne du ikke ha gjort det [...]”. Hun forklarer at da hadde karakteren blitt dårligere. Både Nina og Oda nevner også at de har hatt tverrfaglige oppgaver der de har koblet maling (og andre teknikker) med norskfaget knyttet til illustrasjon av en tolket tekst og i forbindelse med modernismen hvor de besøkte Munch og Astrup Fearnley museet.

Tolkning

Alle lærerne har en eller annen form for elevmedvirkning i noen av maleoppgavene, der flere uttrykker at dette har hatt en positiv innvirkning ved at elevene får muligheten til å delta med

å bestemme mer ut i fra eget ønske. Dette skaper motivasjon, og lærerne uttrykker at elevene ofte tenker likt som det de selv gjør. Lars og Erik nevner at det er mer utfordrende for elevene med åpnere oppgaver fordi de ikke har nok referanser inne, og dette gjør at det tar lengere tid før de kommer i gang med oppgaven. Oda sier at åpne oppgaver lammer kreativiteten, noe som kan kobles opp mot det Lars og Erik sier. Mari skiller seg ut ved å si at oppgavene er veldig åpne, på grunnlag av det hun mener er elevens beste. Hun sier også at *alt skapes i klasserommet*, og hvor ting alltid ender opp med noe helt annet enn de hadde tenkt. På grunnlag av dette så sier hun at de egentlig burde bare hatt et *åpen skjema*. Nina og Odas eksempler på tverrfaglighet i deres samarbeid med norskfaget vitner om et ønske om å knytte flere fagområder og perspektiver inn i oppgaver, noe som kan skape en større historisk sammenheng og helhet.

Tema 10: Grunnleggende ferdigheter og evnen til å skape et eget uttrykk

Jeg spurte lærerne om hva de legger vekt på i maleundervisningen som foregår i arbeidsrommet, i form av innhold og det praktisk-estetiske arbeidet. Jeg spurte også hva de mener er det viktigste elevene lærer i maleundervisningen ved formidling og praktisk-estetisk arbeid. Disse spørsmålene kan være noe overlappende, men de kan også gi en bedre og mer utdypet forståelse av lærernes fagdidaktikk.

Mari sier at det er viktig at man tørr å eksperimentere og teste ut hvis oppgaven er åpen for det, og elevene kan bruke andre materialer og redskaper enn pensel for å få til det. Hun sier at maling er viktig i skolen på grunn av "[...] det taktile og den muligheten til å stenge verden ute og være i din egen lille tenkeboks". Erik sier at det håndverksmessige, teoriene og kunnskapen er noe han vektlegger i maleundervisningen. Han sier at det viktigste med maleundervisningen er oppmerksomhet og det å ta valg.

Den gode komposisjonen, det er vi veldig opptatte av. Og så for eksempel med farge da, det blir jo å fordele fargene i formatet, det går på utførelse, variasjon av teknikk, det går på alle de tingene der. Så det er det vi jobber mest med hele tiden føler jeg. Det slutter nesten aldri, uansett hva du gjør så handler det om det (Therese)

Therese trekker frem *komposisjonen, teknikk og utførelsen* som noe hun hele tiden legger vekt på i elevenes praktisk-estetiske arbeider. Hun sier også at hun prøver å inspirere, å gjøre elevene nysgjerrig på kunst og det å skape, hvor de ikke skal se etter de enkleste løsningene

med en gang, men at de skal klare å gå inn i en fordypning og forskning på det de gjør. Oda legger blant annet vekt på teknikk, farger og komposisjon. Hun sier at det ligger mye læring i å blande farger, og de jobber med klanger og kontraster. Innenfor det hun mener er noe av det viktigste elevene lærer nevner hun også det tekniske og utførelsen, hvor elevene kan være røff eller nøyaktig i sin stil. Marthe sier det er viktig å være ”litt innom alt”, men hvis de blir god i de grunnleggende ferdighetene som å blande farger, drar elevene med seg dette hele veien. Nina mener det er viktig at elevene ”kaster seg litt utpå” og prøver ut nye ting, og legger vekt på at maleri er en prosess. Hun sier videre at teknikken maling er nødvendig å ha i skolen fordi maling taler veldig til følelsene. Hun synes også det er viktig at elevene opplever at de kan få til et eget uttrykk, samtidig som de har fått med seg noen grunnleggende ferdigheter rent teknisk, teoretisk og at de vet litt om hvorfor, ”[...] hvorfor fungerer dette maleriet her”. Lars svarer på spørsmålet ved å si at det er læreplanmålene som styrer; ”[...] så noe kan være naturalisme [...]”, eller noe kan være ”[...] bruk fargeklang”. Han sier også at det handler om kvalitet og problemløsning, der elevene ikke kan gi opp fordi svaret er ikke gitt.

Tolkning

I beskrivelsene ovenfor nevner de fleste av lærerne vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene, i form av formale virkemidler, sammen med materiale, redskaper, eksperimentering og det tekniske, som viktige. Både Therese, Mari, Erik, Nina og Lars nevner hver *skape, prosessen, problemløsning, tenkeboks* og det å *ta valg* knyttet til de praktisk-estetiske arbeidene, noe som understreker maleriets utforskningspotensiale og det individuelle uttrykket, i form av at det ikke finnes fasitsvar. Therese sier det alltid handler om *komposisjon, teknikk* og *utførelse*, hva enn man gjør, og kan i denne sammenhengen tolkes som noe kontrastfylt mot Ninas utsagn om malingens evne til å *tale til følelsene*. Therese og Nina er begge opptatte av prosessen, av det å utforske. Mens Therese i sterkere grad poengterer formale virkemidler i verket, uttrykker Nina en mer romantisk tanke om malingens innvirkning. Denne romantiske tanken synliggjøres også i Maris utsagn om prosessens mulighet for å *stenge verden ute og være i din egen lille tenkeboks*. Lars henviser til læreplanmålene i vektleggingen og eksemplene *naturalisme* og *fargeklang*.

Tema 11: Den lekne og opplevelsesbaserte fagdidaktikken

Her ønsker jeg å belyse Therese og Ninas beskrivelser av hva de ønsker, og hva som legges vekt på, i form av fremgangsmåte og ferdigheter de praktiserer og formidler til elevene i det

praktisk-estetiske arbeidet. Therese sier at hun kjører på ”det såkalte litt gammeldage”, ved at elevene skal kunne lære seg å se objektene. De bruker ofte å tegne opp objektene på underlaget før de maler over.

[...] min drøm er at en elev skal kunne oppleve en kjedelig kaffekopp til en sånn nærmest opplevelse, sånn ”wow” ikke sant, du kan tegne den igjen og igjen og igjen, og at det blir like nydelig hver gang. Fordi at du ser formen... så det helt basale som jeg synes er kjempe viktig (Therese)

Jeg spurte Nina om hun legger en bestemt fagdidaktikk til grunn for maleundervisningen:

ja, da er det den lekne didaktikken, altså den, ikke den veldig strengt dogmatiske... hva skal jeg si for noe... klassisk tradisjonelle, nei, ja... og det gjør jeg av ulike årsaker, altså av at jeg ser at elevene kan få til noe gjennom det, og jeg ser at vi klarer ikke å bygge opp en slags klassisk tradisjon her, altså at man kunne tenke mer at de grunnleggende skulle jobbe både med tegning og maling integrert for at de skal bli gode, dyktige til å gjengi virkeligheten rundt seg (Nina)

Disse to sitatene viser et ulikt fokus på ferdigheter innen maling (og tegning) i undervisningen. Therese nevner her at hun ønsker at elevene skal få en *opplevelse* av å kunne gjengi en kaffekopp, og at hun bruker den *såkalte litt gammeldage* metoden og kunnskapssynet. Nina nevner den *lekne didaktikken*, som i motsetning til Therese fokuserer mindre på det *klassisk tradisjonelle*; det *grunnleggende* og ferdigheten å kunne *gjengi virkeligheten rundt seg*. Likevel er det flere likheter i hvordan Nina og Therese beskriver prosessen frem til det ferdige produktet:

[...] det der å være kreativ handler om å våge å være i en prosess, våge at kaos kommer, våge å forkaste noe, våge å gjøre noe dumt og feil... (Therese)

[...] for å få elevene på gli, for å liksom minske en eller annen angst for det hvite lerretet så prøver jeg å bruke noen teknikker som er litt lekne da, som kan kanskje virke i utgangspunktet litt sånn kaotisk og utprøvende, og så har jeg en sånn idé om at det skal gå fra kaos og så til et kosmos da, en slags ordnet, en slags orden i bildet. Og da... ja så det er en idé, eller en slags filosofi jeg har fordi jeg ser at mange av de elevene vi har er liksom litt bundet da, og tørr ikke slippe seg løs og... og da er det også viktig å poengtere at det er en fase hvor man prøver ut ting, hvor man ikke skal, hvor det ikke foregår noen formell vurdering for eksempel. [...] Så tulle litt rett og slett og prøve å få folk til å få frem en slags kreativitet som er der, som mange kanskje ikke tror de har eller... det ser jeg på som veldig, veldig viktig (Nina)

Nina poengterer videre at det er viktig at elevene i starten av en oppgave får prøve ut, ved å ha en åpen prosess til å begynne med, for å så kunne snevre inn ved at elevene for eksempel velger å jobbe med bare akryl eller gouache. Dette trakk Therese også frem tidligere i intervjuet, der hun sier at det er viktig at elevene først får prøve ut litt løst, for så å kunne stramme inn, hvor dette er en kontinuerlig vekselvirkning.

Tolkning

Disse sitatene og beskrivelsene både motsetter og komplementerer hverandre. Det kan tolkes som at Therese ser på hennes egen metode og ferdighetsfokus på noe som har vært tradisjonen tidligere i skolen, *det såkalte litt gammeldagse*. Hun presiserer tidligere i intervjuet at dette må til, som et redskap, for å senere kunne eksperimentere og utvikle eget uttrykk. Denne metoden i form av å kunne gjengi et objekt, forbindes også hos Nina med det *klassiske tradisjonelle*. Med et forskjellig innhold, ønsker Therese at elevene skal få en *opplevelse*, eksemplifisert ved å gjengi en kaffekopp, mens Nina praktiserer den *lekne didaktikken* opp mot det stiliserte, maleriske og forenklete, beskrevet tidligere i analysen. Begge har derimot en noe samstemt forståelse av hva de forbinder med *kreativitet*, i forbindelse med den metodiske vektleggingen av at prosessen skal være *åpen, utforskende og kaotisk* for at elevene skal *våge og slippe seg løs*.

Tema 12: Overordnet innhold i maleundervisningen

For å få en oversikt over hvordan lærerne legger opp oppgavene og innholdet i maleundervisningen, spurte jeg om hva de mer generelt legger vekt på å formidle og jobbe med i de ulike trinnene, fra første til tredje trinn. Jeg ønsket ved dette å få en mer overordnet forståelse over det essensielle i hvert trinn, hva som karakteriserer disse, og de eventuelle forskjellene.

Første trinn

Flere av lærerne sier at de i første trinn fokuserer på grunnleggende teknikker og virkemidler, der elevene jobber med fargelære, blanding av farge, materialer og eksperimentering. Lars sier at det kan være greit å begynne med å gjenskape for å skape rom, volum og lys og skygge. Han sier at elevene skal komme igjennom alt som har med teknikker å gjøre, fra det helt konkrete til det abstrakte. Mari sier at man i første trinn forteller elevene at det ikke

finnes en fasit innenfor maleri, elevene skal bli kjent med materialet og lære å bruke farge for å bøye form. Mari sier også at de har oppgaver hvor elevene skal jobbe abstrakt:

[...] vi har også rene øvelser med første klasse hvor vi setter på musikk, og så er det ikke lov å bruke primærfarger for eksempel, og ikke lov til å lage noe som ser ut som noe. Det skal være helt abstrakt, bare følge musikken, og tenke farger og form (Mari)

Mari sier også at det å skape et abstrahert uttrykk kommer inn litt hele tiden, uavhengig av klassetrinn. Therese sier at hun slipper elevene ”litt løs” i første klasse for å se hva de kan fra før, og lar de male fritt. Etter dette begynner hun å snakke om visuelle virkemidler og det formale. De har øvelser der elevene blant annet jobber med valør presist i form av en kule. Hun sier at det er viktig å la elevene jobbe litt løst i begynnelsen, for så å stramme inn og slippe de løs igjen. Lars nevner også at det er strammere rammer i første trinn, og at de begynner med grunnleggende teknikker.

Andre trinn

Mari sier at de i andre trinn fokuserer mer på eget uttrykk. Therese sier at ”da fordypet vi oss i maleriets vesen”, og nevner en oppgave fra andre klasse hvor elevene tok utgangspunkt i en kunstner, laget tegninger og fornyet komposisjonen på et stort format. De brukte først kull, og så fikk de velge seg en farge sammen; blå. Elevene måtte jobbe med nyansene i blåfargen i hele maleriet. Erik sier at de først i andre klasse skal lage flere forslag eller utkast til fargesetting. ”At man forlater de naturalistiske fargegjengivelsene og se at nå skal du kunne lage en komposisjon ut ifra farger”. Lars sier at han i andre klasse ”slipper litt opp”, men at han fortsatt setter opp hovedkriterier i form av valgte teknikker.

Tredje trinn

Flere av lærerne sier at det er friere rammer for elevene i tredje trinn, gjennom at de ofte kan velge teknikk selv ettersom hvordan de ønsker å løse oppgaven. Lars sier at elevene er mer selvdrevne og fordypet seg litt selv, fordi de da har en referansebakgrunn. Erik sier at elevene kan ta utsnitt av andre bilder, og at de kan ta i bruk ord og andre uttrykk for å integrere dette sammen med maleri. Therese sier at de i tredje klasse jobber veldig mye med å forenkle og abstrahere naturalistiske uttrykk; ”Så abstraherer du det over kanskje ofte i flate former, og så jobber du med farger da. Så kan du si at det blir et slags maleri ut av det”. Lars sier også at de jobber mer abstrakt i tredje trinn. De tar i bruk ulike redskaper, teknikker for å skape et eget

uttrykk. Han sier at de jobber mye med collage, der elevene blander maleri, collageteknikk og ikonmaling, og eksemplifiserer at de kan bruke bladgull. Mari poengterer at tematikken ofte er å kunne lage et uttrykk, hvor det viktigste er at eleven får være seg selv og uttrykke seg på sin måte.

Tolkning

Den utgjørende karakteristikken første året er fokuset på å innføre elevene i grunnleggende teknikker og virkemidler, samt eksperimentering med redskaper, materialer, fargelære og en forståelse av hva maleri er. Det er strammere rammer, men hvor elevene også ”slippes litt løs” i begynnelsen. Mari sier blant annet at de jobber med abstraherte uttrykk. Dette sitatet ovenfor tolkes dithen at Mari ønsker at elevene skal jobbe med egen intuisjon, følelser og fantasier, der musikken kanskje skal være med på å skape en stemning og inspirasjon til dette arbeidet. Mari sier også under tredje trinn at *det viktigste er at eleven får være seg selv og uttrykke seg på sin måte*, og at det ikke finnes noen fasitsvar innenfor maleri. Dette forsterker inntrykket om hennes ønske at elevene skal gå egne veier, og gjøre det som er naturlig og best for de. Hun setter den enkelte eleven i sentrum, og dens behov, og virker mindre styrende på hva de konkret skal igjennom, der kanskje abstraksjon ligger hjerte nærmest. Andre lærere nevner at abstraksjon kommer sterkere inn andre året, og Erik sier at de da forlater de *naturalistiske fargegjengivelsene*. Dette komplementeres i Thereses utsagn ved at de jobber med maleri med utgangspunkt i ulike fargevalører fra én farge. Det blir mer fokus på *eget uttrykk* og fordypning av *maleriets vesen*, og oppgavene er litt mer åpne. I tredje trinn har elevene større valgmuligheter og maleriet kan kombineres med andre teknikker og virkemidler. Det blir i den forstand mindre mediespesifikt gjennom muligheten til å trekke inn andre materialer. Også her kommer abstraksjon inn opp mot eget uttrykk. Innen disse trinnene nevnes både det å skape et naturalistisk og abstrahert uttrykk av lærerne.

Tema 13: Formidling og veiledning

Her ønsker jeg å trekke frem beskrivelser av hvordan lærerne selv sier de formidler og veileder elevene, gjennom et praktisk-estetisk opplegg i maling. Dette gjør jeg for å kunne bedre tydeliggjøre lærernes karakteristiske formidlings- og veiledningsmetoder, i form av hvordan og hva de veileder elevene i, samt deres formidlingsfaser gjennom oppgavene, og hva disse grovt sett består av.

Mari sier at det er viktig å støtte opp under elevene, det er lov å være seg selv og ha et eget uttrykk. Hun sier at det er fantastisk å kunne utfolde seg uten at det skal ligge et ytre press om at det skal ligne noe, men kunne oppdage noe nytt underveis. Som mange andre lærere også sier, starter hun en oppgave med å vise noe felles for hele klassen. Har de for eksempel om stilleben, så viser hun stilleben gjennom tidene, fra de første og til i dag, gjennom å vise til ulike uttrykk. Lærerne vektlegger ulikt integreringen av hovedområdet kunst og kultur inn i de praktisk estetiske arbeidene, men alle er samstemte i at elevene selv må få tolke kunsthistoriske maleri etter egen opplevelse. Mari sier at selv om kunsthistoriepensumet sier at ”det bildet har den betydningen”, må den nye generasjonen få lov til å tenke annerledes. Erik sier det er interessant å se og tolke kunst etter hvordan man oppfatter ting ut i fra ulike referanser og erfaringer, ”hva ser man kunsten med, gjennom hvilke briller ser man [...]”.

Etter å ha vist referanser fra de ulike måtene stilleben kan uttrykkes på, snakker Mari videre om de formelle kravene til oppgavene, “[...] hva som er lov og hva som ikke er lov”. Det er individuell veiledning til oppgaven er ferdig, og hun nevner at det viktigste er å forholde seg til det elevene gjør, slik at det er deres avgjørelser. ”Det verste man kan gjøre er å så gå inn å si at det der må du rette opp. Det blir feil”. Hun begrunner dette med at eleven som jobber med et bilde er veldig sårbar, ”det er hjertet som henger på lerretet”. Hun sier at helt siden hun selv var student har hun vært redd for den dominerende læreren. ”Fordi jeg brukte så lang tid selv på å frigjøre meg fra en dominerende lærer, og tørre å finne frem til mitt eget”. Dette sier hun har påvirket henne veldig med å ikke være den som bestemmer hvordan ting skal bli. Hun nevner at det å ha ydmykhet for den som er i læresituasjon nesten er det viktigste.

Mari forteller videre at når oppgaven er ferdig, skal alle maleriene opp på veggen og ses i fellesskap. Da tar man gjerne egenvurderingen kollektivt, i form av uttrykk, fargevalg og lignende, og elevene har muligheten til å se sitt maleri opp i mot andres. Det er ikke lov å gi kritikk, men snakker om hvordan maleriet er skapt. Flere av lærerne sier noe av det samme, gjennom at de har en introduksjon til oppgaven i fellesskap, viser eksempler, inspirasjon og noe teoretisk innføring, samt en lignende avslutning, med både kollektiv og individuell tilbakemelding.

Lars og Oda samarbeider i oppgavene og samler begge klassene til en felles intro. De åpner skyveveggene mellom klasserommene slik at det blir ett stort rom. Her veileder de egne og hverandres elever. Oda sier at hun opplever det som sunt for elevene å få veiledning fra to

forskjellige lærere, da de lærer å vurdere og se på ting med et kritisk blikk, "[...] hva som er best for meg og mitt bilde [...]"

[...] har vi sånne kick off's, så har vi gjerne "bangbangbang", og så kan man ta dialogen eventuelt etterpå. Men så kan vi også vise bilder, og så snakker vi om bildene, og viser komposisjonen ikke sant, hva er det her? Hvordan er dette laget? Da har vi jo hele tiden en dialog, at man spør elevene, og får stort sett svar (Oda)

Som Mari også sier, har Oda og Lars en introduksjon til oppgaven hvor de viser flere eksempler på hvordan ting er gjort, ved enten å lage en powerpoint eller bildecollage. Hun nevner at de ofte bruker musikk "så det hoier etter", for å få litt "fres i systemet". Hun sier at de prøver å integrere teorien i det praktiske arbeidet. Innenfor veiledning sier hun at hun gir personlig veiledning hver dag, og at hun alltid prøver å stille åpne spørsmål til elevene, slik at de selv kan komme på tanken med å svare. "Jeg liker ikke å tegne eller male inn i andres bilder. Jeg husker jeg selv hadde en lærer som var sånn "dundundun", og det var det verste jeg visste". Lars sier at han går rundt og er aktivt på elevene hele tiden, og kan også demonstrere direkte på elevens arbeid. "Og da ta penselen eller blyanten eller hva det måtte være og vise de, hvis du gjør sånn og sånn, åå, ikke sant, og da er det veldig ofte at verden åpner seg igjen da". Han sier at han bruker metoden "learning by doing", hvor han som lærer tror det er viktig å være litt personlig, fordi det fanger elevenes oppmerksomhet, vilje og lyst hvis man gir av seg selv.

Innenfor veiledning sier Erik at han i førsteklasse prøver å se hvor elevens styrker og svakheter ligger, og da er det bare individuell "korrektur". Hvordan han gir "korrektur" sier han er veldig individuelt. Therese sier at når elevene jobber med det praktisk-estetiske arbeidet er de alltid to lærere, og går rundt til hver elev og har en god samtale. Hun nevner en spesifikk illustrasjonsoppgave og sier at "[...] vi får høre hva slags tekst de skal jobbe ut ifra og hva slags tanker de har foreløpig, og så er det kanskje noen som sitter litt fast, så prøver vi å hjelpe de å tenke eller kanskje vise de noen bilder eller noe sånt, bøker". Hun nevner også at når elevene er i gang så snakker de mye om skisseprosess, og at elevene ikke skal finne løsningen med en gang, men at de skal prøve ut forskjellige ting.

Tolkning

Mange av lærerne har et noe likt opplegg i hvordan de steg for steg går igjennom en oppgave, fra intro til personlig veiledning og avslutning. Jeg tolker også alle lærerne som ganske åpne for elevers nye tolkninger av kunstverk, og lar seg ikke alene binde seg til hva som står i lærebøkene. Dette viser at lærerne er åpne for ulike oppfatninger og refleksjoner knyttet til kunst.

Therese nevner at formidlingen av prosess og utforskning i elevenes praktisk-estetiske arbeid er viktige, og at hun i veiledningen først ønsker å lytte til elevene om deres tanker rundt arbeidet, for å så eventuelt *hjelp de å tenke*. Mari nevner at det er viktig å støtte opp under elevene om at det er lov å *være seg selv* og ha et *eget uttrykk*, og at de er *veldig sårbar* i denne situasjonen, det er *hjertet som henger på lerretet*. Som også understreket tidligere i analysen, konsentrerer Mari seg, og tar innover seg elevens perspektiv, over hvor følsomt og utleverende eget arbeid innen maleri kan være. Mari ønsker ikke å være en dominerende lærer, og jeg tolker det som at Mari og Oda har et noe likt syn på hvordan de ønsker å veilede og fremstå for elevene. De stiller åpne spørsmål og tolkes mer som forsiktig i fremtoningen, som "hjelpere" på veien gjennom å stille spørrende spørsmål, for at elevene selv skal finne ut av problemet. Begge trekker opplevelser og erfaringer fra egen utdanningsbakgrunn, til noe som har påvirket de i å ikke være så dominante og direkte, eksemplifisert ved at de selv ikke ønsker å fysisk rette på elevens arbeid. Jeg tolker Lars som mer dominant ved at han selv sier at han kan gå fysisk inn å demonstrere hva som må eller kan gjøres i maleriet, selv om han alltid først spør elevene om lov. Han har en annen opplevelse av dette enn Mari og Oda, og kan også tolkes som mer direkte i sin fremtoning. Erik bruker ordet "korrektur" når han snakker om veiledning, noe som gir meg assosiasjoner til at han går og korrigerer elevens arbeid ut ifra et "fasitsvar" på om noe er rett eller galt, og kan forbindes med noe av hva Lars beskriver. Er det et kjønnskille her, at de mannlige er mer dominante og gir et tydeligere og mer direkte svar? Eller er ord og uttrykk brukt her feiltolket og signaliserer egentlig noe helt annet enn hva de i virkeligheten gjør og oppleves? Elever er også ulike, hvor metode og fremtoning fungerer forskjellig fra elev til elev. Disse spørsmålene ønsker jeg å undersøke nærmere i observasjonen av noen utvalgte lærere fra intervjuene i maleundervisningen.

Observasjon

Her presenteres beskrivelser og tanker jeg har gjort meg under observasjonene i praksis. Observasjonene er gjort *etter* intervjuene, med et henblikk på hva lærerne har sagt i intervjuet, og hva de gjør i praksis. Observasjonene mener jeg vil være med på å gi en mer pålitelig og bredere forståelse av lærernes kunnskaps- og undervisningssyn innenfor maling, og hvor maleoppgavens formuleringer kan gi en indikasjon på faglig vektlegging. Jeg har observert tre ulike undervisningsopplegg. Disse er Erik med maleoppgaven ”Grunnleggende fargeerfaringer”, Oda og Lars med maleoppgaven ”Maleri med stilleben” og Therese med maleoppgaven ”Dekorative komposisjoner”. Presentasjonen av observasjonen vil konsentreres om å først beskrive, så tolke lærernes formidlinger og veiledninger med elevene. Videre vil det gjøres en beskrivelse og tolkning av maleoppgavens faglige innhold ut fra observasjon. I tolkningen vil det også tidvis henvises til empiri fra intervju og oppgavetekst. De observerte maleperiodene presenteres adskilt i temaer. Noen av elevenes arbeider vil visualiseres under hvert tema, for å gi et bedre blikk på hvilke kunnskapsverdier som vektlegges i maleoppgavene. Elevarbeidene kan også være et godt supplement i form av å tydeliggjøre beskrivelser innhentet under de andre empiriske metodene; intervju, observasjon og oppgavetekst.

Tema 14: Maleperioden ”Grunnleggende fargeerfaringer”

Observasjonen hos Erik skiller seg fra de andre ved at jeg fikk muligheten til å observere den første timen elevene hadde i maleoppgaven. Gjennomsnittlig er det ca. ti elever tilstede i klasserommet. Erik begynner timen med å forklare i plenum hva maleoppgaven handler om: farge og dens betydning. Erik presiserer at oppgaven er løs, uten fasitsvar, og sier til elevene at her skal man leke og oppleve fargenes betydning. Ved siden av en kollektiv introduksjon i oppstarten, har også Erik to andre definerte forelesninger under den praktisk-estetiske prosessen. I tredje økt leverer Erik oppgaveteksten, og forklarer og går igjennom denne i plenum. Her presiserer Erik at oppgaven ikke bare handler om å blande farger, men om å analysere og tolke observasjonene. I fjerde økt gir han en grundigere gjennomgang av fargeteori. Han bruker aktivt tavlen til å illustrere det han prater om, og gir stikkord i form av tekst. Erik prater og elevene lytter, det er en enveiskommunikasjon. Forelesningen varer i 45 minutter, spørsmål stilles i etterkant, kun én gang under formidlingen. Når elevene har begynt den praktiske oppgaven, går han hele tiden og veileder den enkelte elev. Erik gir praktiske

råd, komplimenter, og er spørrende i interaksjonen med elevene under veiledningen. Eksempler på dette er ”du burde ha større pensel, så blir det lettere” og ”hva er det du tenker på når du ser den fargen?”. I veiledningen bøyer Erik seg ned til elevens høydenivå. I stedet for å gi direkte svar på spørsmålene elevene stiller Erik, spør han ofte spørsmålet tilbake til eleven, så han eller hun kan reflektere, og i mange tilfeller resonerer elevene seg frem til løsningen. Har elevene problemer med å svare, eller er det noe Erik ser som han har lyst å påpeke, sier han dette og gir forslag til løsninger. Maleoppgaven består av flere stadier, men Erik forklarer bare hva de skal gjøre denne aktuelle timen. Når elevene er ferdige med det ene stadiet, dette skjer i ulikt tempo, forklarer han individuelt neste steg i oppgaven. Han demonstrerer også visuelt på tavlen mens han forklarer.

Tolkning

Ved å ofte ikke direkte svare på spørsmålene elevene stiller Erik i veiledningen, men gir dem anledning til å tenke over og svare selv, viser Erik trygghet og tillitt til elevenes kompetanse til å reflektere over faglige problemstillinger. Dette kan være med på å styrke enkelte elevers selvtillit i det han i denne posisjonen legger ansvar og ”makt” på eleven selv. I veiledningen styrkes også hans utsagn om at det ikke finnes fasitsvar. Elevenes meninger og refleksjoner tas på alvor. Han gir veiledning og forklaring på neste steg i oppgaven individuelt, der han som regel bøyer seg ned til elevens høydenivå, og sammen med en forsiktig, oppmuntrende og rolig stemme virker ikke Erik overstyrende og autoritær. Jeg tolker det som at han ønsker å knytte personlig kontakt med hver enkelt. Dette viser en annen ”virkelighet” enn hva jeg så for meg når Erik i intervjuet sa at han går rundt til hver enkelt elev i veiledningen og gir *korrektur*. Korrektur assosierer jeg med å følge en ”fasit” på rett og galt, der elevene blir veiledet opp mot denne, men det viser seg i observasjonen å beskrive noe ganske annet.

Faglig innhold

I denne oppgaven er *farge* stikkordet og hovedfokus. Erik går grundig gjennom fargeteori og fargeblanding i plenum, noe som også er forståelig siden dette er den første oppgaven elevene har med farge innen mediet maling. Han har ved tre ulike anledninger formidlet kollektivt om farge. På det rent fargeteoretiske er han inne på bølgelengder, lys som en del av sansingen, kosmoslys, elektromagnetisk stråling, fargens historie fra den greske antikken til utviklingen og teknologien i dag, og farger som maling og pigmenter. Han snakker om Goethes-, Ittens- og NCS' fargesystemer, hvor han sier at elevene skal ta utgangspunkt i Itten. Han forklarer kvalitets-, lys/mørk, komplementær- og simultankontraster, og begrepet komposisjon. Ved

siden av dette presiserer han vår evne til å oppfatte og bruke farger. Han er opptatt av å formidle at farger er personlige og at de er en sanseopplevelse. Elevene skal skrive egenrevisering gjennom stikkordene *skape, analysere, tolke, sammenligne ut fra kriterier, og i ulike sammenhenger*, som Erik fører opp på tavlen. Eriks engasjement og fasinasjon rundt farge er tydelig, han sier at ”farger er aldri kjedelig”. I denne noe grunnleggende oppgaven knytter han det rent farge-teoretiske opp mot det ”personlig analyserende og tolkende”, noe som også bekreftes i oppgaveteksten. Elevene skal gi personlige assosierende navn på fargene de blander seg til, hvor disse går på sanseopplevelser og følelser, noe som også bekreftes i veiledningen. Fargene blir satt i ulike kontekster og lys (fargebakgrunn, lasering). Denne fokuseringen og innføringen av grunnleggende fargekunnskap er noe Erik også presiserer i intervjuet. Når jeg spurte han om hva han legger vekt på i maleundervisningen, svarte han blant annet i intervjuet *teoriene og kunnskapen*. Han sa også *hvor viktig det er å lære de ulike måtene å se på og tolke synsinntrykk ut ifra hvilke intensjoner*, noe som direkte kan kobles opp mot fokuset i denne oppgaven.



Bilde 8 og 9: Utdrag av elevarbeider innen maleoppgaven ”Grunnleggende fargeerfaringer”. Gjengitt med tillatelse.

Tema 15: Maleperioden "Maleri av stilleben"

Hos Oda og Lars observerte jeg tre økter der de fleste elevene hadde begynt på maleprosessen. Fotografering og redigering i Photoshop var for det meste unnagjort. Oda og Lars har spleiset klassene ved å skyve bort skilleveggene og underviste sammen for en dobbel klasse. Gjennomsnittlig er det ca. 30 elever tilstede. Elevene begynner på det praktiske-estetiske arbeidet med en gang timen begynner. Oda og Lars går rundt i klasserommet og gir veiledninger til elevene i alle øktene jeg observerte. Lars holder høyt tempo, og får veiledet mange elever. Han kommenterer hva som er bra, og hva eleven kan forandre på i maleriet. Elevene får blant annet spesifikke tilbakemeldinger som "den litt mer i fokus, i stedet for blurry", "ta bort den, visk den ut i Photoshop, det ville jeg ha gjort", "den er kjempe fin da, og kanskje litt mer av gresskaret her", "bruk oransje, bare for å være litt gæren, det er kult mot lilla". Lars ser blant annet en elev som har tegnet opp en av hovedformene på papplaten i feil proporsjon i forhold til forelegget (fotografiet). Lars tegner selv opp hvor formen skal gå på papplaten og viser. Han hjelper også en elev ved å bruke penselen og male på bildet, samtidig som han forklarer hva han gjør og hvorfor. Oda bruker litt lengere tid på hver elev når hun veileder. Eksempler på dette kan være "har du bestemt deg for hvordan du vil male?", "har du prøvd svamp?" og "er den litt høy?". Hun sier også til en elev at han/hun må hele tiden tenke lys og skygge, og peker på spesielle ting i maleriet.

Tolkning

Det virker som elevene i begynnelsen av hver økt vet hva de skal gjøre, de er engasjert i å komme i gang. Lars er veldig direkte og konkret i interaksjonen med elevene under veiledninger. Mange veiledningsdialoger er like de som er eksemplifisert ovenfor, hvor Lars oppfordret eller uoppfordret sier hva han mener elevene burde gjøre eller forandre på, i en mer spesifikk betydning enn Oda. Elevene får ofte svaret "rett i hånda", noe som kan føre til at de ikke reflekterer i like stor grad, som hvis de hadde tatt mer selvstendige avgjørelser, kanskje utfra en mer spørrende dialog. I refleksjonsnotatene til oppgaven skal elevene også begrunne valg de gjorde i prosessen og hvorfor, og her kan Lars' direkte råd få en indirekte påvirkning, hvor disse mindre blir elevens selvstendige avgjørelser. Som Lars også sier i intervjuet, kan han tegne og male direkte på elevens fysiske arbeid, som en visuell forklaring. Her samstemmer den verbale uttalelsen i intervjuet med handlingen i praksis. Jeg tolker det som elevene respekterer Lars, hvor hans kunnskap blir sett opp til. Han har en god og avslappet tone i dialogen med elevene, der humor og ironi kommer godt frem. Elevene gjør gode progresjoner i arbeidet, og veiledningsformen er nok en medvirkende årsak. Han ser og

hjelper mange, noe som effektiviserer elevenes arbeid ved at de jevnlig aktiviseres gjennom veiledning. Selv om han kan virke dominant i tilnærmingen, har han en vennskapelig, uhøytidelig og oppmuntrende tone og man kan se at han brenner for området og vil at elevene skal få frem sitt potensiale. Lars sier også i intervjuet at det er viktig å *gi av seg selv* og være *litt personlig*, og at han *går rundt og er aktivt på elevene hele tiden*. Dette mener jeg samstemmer med det jeg har sett i praksis, i form av hans humor, effektivitet, og veiledningsuttalelser der han ofte bruker ”det ville jeg ha gjort”, som noen eksempler. Oda er ikke like styrende i veiledningen og bruker lengere tid på å forklare og snakke med hver enkelt elev. Hun prøver kanskje i større grad å få elevene til å reflektere selv, og i den forstand gi elevene mer eierskap til arbeidet. Oda sier i intervjuet at hun alltid prøver å *stille åpne spørsmål til elevene, slik at de kan komme på tanken med å svare*. Dette mener jeg reflekteres i hennes praktiske veiledning, ved at hun har en spørrende dialog. Hun plukker opp det eleven sier og gir forslag til løsninger, ofte spørrende formulert, og er mer forsiktig i sin fremtoning. Lærerne kontrasterer hverandre i tilnærmingen, men de balanserer også hverandre, hvor elevene kanskje, som Oda sier i intervjuet, *lærer å vurdere og se på ting med et kritisk blikk*.

Faglig innhold

Gjennom fotografering av stilleben, bearbeidet i Photoshop, utgjør dette fotoet forelegget for maleriet i oppgaven. Oppgaven involverer fargeredigering, utsnitt og komposisjon i bilderedigeringsprogram, form, overføring av foto til papplatt (på øyemål), fargeteori, fargeblanding og teknikk. Et av vurderingskriteriene er ”likhet med print”, og indikerer på den måten, en virkelighetsnær avbildning. Dette gjør at selv om elevene bruker ulike teknikker, eks. svamp og penselstrøk i fremstillingen, utelukker denne oppgaven egen tolkning. Her er det å se og gjengi i fokus, knyttet til et naturalistisk formspråk. Alle elevene har en sort bakgrunn som utgangspunkt, hvor det er store kontraster i maleriet i form av høylys, mellomtoner og skygger. Dette gjør at maleriene får et sterkt og ”dramatisk” uttrykk, og jeg assosierer bruken av den sterke lys- og skyggekontrasten som ”renessansepreget”. Denne kontrasten er også med på å skape dybde i bildet, sammen med nyanser i fargene. Oda sier i intervjuet at det er *det maletekniske som også i tillegg til en komposisjon gjør at det kan bli et godt resultat*. Hun sier senere i intervjuet at *de formale virkemidlene og at produktet må ha litt mer å gi enn bare akkurat en fotografisk gjengivelse, det er bare en ”kopi”*, og nevner abstrakte bilders *fargevalg og hvordan de kan snakke til deg*. Denne maleoppgaven legger vekt på det maletekniske og på komposisjon. Men oppgaven fører også an en virkelighetsnær

avbildning i form av vurderingskriteriet ”likhet med print”. Nå er dette bare én maleoppgave av flere andre som kan ha et annet fokus, men i denne situasjonen kontrasterer dette Odas ønske om at produktet må ha litt mer å gi enn en fotografisk gjengivelse. Elevenes arbeid har ikke en ren fotografisk gjengivelse, gjennom at man både kan se penselstrøk og variasjoner, men ligger fortsatt innen den realistiske leiren.



Bilde 10, 11, 12 og 13: Utdrag av elevarbeider innen maleoppgaven ”Maleri med stilleben”. Gjengitt med tillatelse.

Tema 16: Maleperioden "Dekorative komposisjoner"

Hos Therese observerte jeg tre økter der elevene i den første økten var ferdig med skisser og tegninger med aktmodell. De jobbet nå enten med fargeutprøvinger, bearbeidet aktegningene eller "googlet" dekorative elementer. Deretter observerte jeg deler av prosessen frem til det ferdige maleriet. I klasserommet var det gjennomsnittlig litt over 20 elever. I de fleste timene var det også en ekstra lærer som delte på ansvaret og var med på å veilede elevene, noe som også Therese nevnte i intervjuet. De går rundt i klasserommet og veileder én etter én. Therese åpner ofte veiledningen med å spørre eleven "hvor er du?". Eleven forklarer og Therese lytter og kommer med forslag eller svar på det eleven eventuelt spør om. Hun kommer også med konkrete oppfordringer som "du burde gjøre noe med den flaten her" og forklarer hvorfor på bakgrunn av form- og fargespråk. Som eksempel sier Therese i en veiledning med en elev "har du tenkt å bearbeide den kanskje eller?". Eleven svarer ved å si "ja greit". Therese spør så "ja hva gjør du da?" og lyttet til hva eleven sier om fargeklang. Therese gir så forslag til hva eleven kan gjøre (på et mer generelt grunnlag). I en situasjon viser hun også til fargesirkelen i læreboken. Therese kommer med komplimenter som "det var en spennende komposisjon".

Tolkning

Therese er spørrende i fremtoningen under veiledningen, og stiller spørsmålene hva og hvorfor, men ikke alltid hvordan, når hun kommer med tilbakemelding. Hun legger på denne måten ansvar på eleven ved at de ofte selv må finne ut av "problemet", etter at dette er påpekt og begrunnet. Hun gir eleven rom til å reflektere og gjøre vurderinger selv, men hvor også forslag gis. Hun begynner nesten alltid veiledningen ved å spørre eleven "hvor er du?". Dette utgangspunktet kobler jeg opp mot hva Therese sier i intervjuet om at hun vil høre hva de skal *jobbe ut ifra, og hva slags tanker de har foreløpig*. Hun sier også i intervjuet at om noen elever *sitter litt fast, prøver vi å hjelpe de å tenke eller kanskje vise de noen bilder eller noe sånt, bøker*. Dette mener jeg også samstemmer med det jeg observerer under veiledninger i praksis, hvor hun også har brukt bilde av fargesirkelen i læreboka som et visuelt hjelpemiddel. Hun bruker ord som *kanskje, eller og burde*, og sier aldri noe bastant som at dette er "feil". Dette er med på å gjøre at Therese ikke fremstår som veldig styrende og dominerende, men mer forsiktig i fremtoningen. Det virker som hun har en lett og vennskapelig relasjon til elevene.

Faglig innhold

Therese legger vekt på prosessen, hvor elevene jobber grundig med å prøve ut ulike fargeklanger og nyanser på papir. Elevene har hatt flere stadier i oppgaven, og skal bearbeide menneskekroppen (ut ifra aktskissene) og elementer som planter, blomster og dyr. Disse skal kombineres, og males ut ifra en valgt tre- eller firklang fra fargesirkelen. På denne måten jobber elevene direkte med fargeteori også i det praktisk-estetiske arbeidet. "Utvalg av skisser og tegninger" er ett av vurderingskriteriene i oppgaveteksten og tydeliggjør vektleggingen av prosessen. Dette fremhever også Therese i intervjuet ved at hun sier at de snakker mye om *skisseprosess, og at elevene ikke skal finne løsningen med en gang, men at de prøver ut forskjellige ting*. Therese sier også i intervjuet at det ligger mye læring i å *lære seg å se objektene*, og å gjengi. Dette avspeiles i tegnstadiet av oppgaven, hvor elevene skal tegne etter aktmodell. Vurderingskriteriet "presisjon i fargearbeidet" tolker jeg til om hvorvidt fargene samstemmer med den valgte tre- eller firklangen, og "proporsjoner i menneskekroppen" indikerer et figurativt formspråk.

Selve tittelen på oppgaven, samt vurderingskriteriet "valg av utsnitt/komposisjon" og mine observasjoner av veiledninger, reflekterer noe av hva som også fremheves i Thereses intervju; *komposisjonen*. Som eksempel sier Therese i intervjuet at *det handler om disse virkemidlene og komposisjonen, du kommer aldri utenom det, og den gode komposisjonen, det er vi veldig opptatte av*. Dette ser jeg tydelig vektleggingen av i oppgaven, hvor de ulike elementene skal komponeres sammen og danne en helhetlig og forenklet dekorativ komposisjon. Therese sier også at elevene ofte skal tegne opp objektene på underlaget før de maler over, noe de også *gjør* i denne oppgaven. Mange av elevene tegner veldig detaljert og bruker tid på dette. Dette kan også være årsaken til at noen av elevene "tegner med maling". Kanskje blir noen veldig bundet til tegningen og det å male innenfor strekene, noe som gir en veldig nøyaktig og "illustrasjonsaktig" stil, mer enn malerisk. Observasjonen viser at elevene er veldig dyktige i å tegne og male virkelighetsnært, samtidig som oppgaven også fordrer en mer fantasifull og eventyrisk side, ved at elementene innrammes av dekorative elementer, ofte mot en udefinert bakgrunn.



Bilde 14 og 15: Utdrag av elevarbeider innen maleoppgaven "Dekorative komposisjoner". Gjengitt med tillatelse.

5 Drøfting av undersøkelsesmaterialet

Intensjonen bak masteroppgavens undersøkelse har vært å belyse lærernes ulike kunnskaps- og undervisningssyn, og begrunnelsen for disse, gjennom fagdidaktiske nøkkelbegrep som *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i maleundervisningen. Hva karakteriserer lærernes faglige innhold og metoder i maleundervisningen? Hvordan legitimerer lærerne bruk av deres fagdidaktikk? Hvilke fagdidaktiske ideologier er utledet av dette? Jeg ønsker i dette kapitlet å drøfte koblingen mellom det teoretiske utgangspunktet og det empiriske materialet undersøkelsen resulterte i. Undersøkelsesmaterialet har bidratt til en drøfting der fagdidaktiske ideologier i maleundervisningen og relasjonen mellom skole- og kunstfeltet innen maling blir belyst. Lærernes uttalelser og beskrivelser fra intervju og observasjon vil i drøftingen henvises til i parentes, relatert til det konkrete temanummeret fra det presenterte undersøkelsesmaterialet i kapittel 4.

For å forankre det fagdidaktiske egenartede som fremkom gjennom undersøkelsesmaterialet, vil jeg sette dette i relasjon til ulike fagdidaktiske tradisjoner presentert i kapittel 2. Kategoriene og begrepene jeg anvender i dette arbeidet har som intensjon å tydeliggjøre fagdidaktiske posisjoner som læreruttalelsene representerte.

Følgende tre begrepsformuleringer er valgt for å betegne de fagdidaktiske ideologiene som kan utledes ut ifra undersøkelsesmaterialet:

1) Det formalestetiske håndverksmessige

Det formalestetiske håndverksmessige forankres teoretisk til kunstpedagogikkens første fagdidaktiske tradisjon. Denne tradisjonen vektlegger blant annet formalestetiske prinsipper og teknikk- og materialferdigheter, knyttet opp mot en tradisjonell avbildning.

2) Det personlige uttrykk

Det personlige uttrykk forankres teoretisk til kunstpedagogikkens andre fagdidaktiske tradisjon. Denne tradisjonen vektlegger blant annet elevenes personlige uttrykk, basert på et fritt, ekspressivt og kreativt skapende arbeid.

3) Det samfunnsspeilende innhold

Det samfunnsspeilende innhold forankres teoretisk til postmodernismens fagdidaktiske relasjonelle tradisjon. Denne tradisjonen vektlegger blant annet et mer kontekstuet og situasjonsbestemt meningsinnhold i det praktiske arbeidet, og gir rom for nye tolkninger og refleksjoner basert på åpne kommunikative koder.

Begrepene vil knyttes til empiri fra undersøkelsesmaterialet, og sees opp mot beskrivelser innen ulike fagdidaktiske tradisjoner presentert i kapittel 2. Disse fagdidaktiske tradisjonene danner en utdypende referanseramme tilknyttet undersøkelsesmaterialet.

Det formalestetiske håndverksmessige

Under intervju og observasjon fremkommer det flere beskrivelser fra lærerne som kan betegnes ved begrepet *det formalestetiske håndverksmessige*. Undersøkelsesmaterialet fra intervju, observasjon, oppgavetekst og elevarbeider viser til noen av lærernes tydelige vektlegging av formalestetiske prinsipper, ofte kombinert med en virkelighetsnær avbildning i maleundervisningen. Avbildningen betegnes ofte av lærerne som ”kopi”, men dette er bare ett av flere synonyme begrep brukt i uttalelsene (4). Flere av lærerne setter også likhetstegn mellom kopibegrepene og håndverksbegrepet, ved at begge relateres til en gjengivelse. Dette kan eksemplifiseres ved Maris uttalelse hvor hun sier at ”herming” er en ren teknisk øvelse, det stopper ved håndverket, og eksplisitt betegnes dette ikke som kunst (3). Mari omtaler denne formen for innhold og metode som noe negativt for eleven fordi det skaper en barriere for egen utvikling (1). Therese refererer derimot til en maleoppgave hun har med elevene, hvor de skal analysere og gjengi et maleri av Cézanne, gjennom det jeg har navngitt som ”kopieringsmetoden”. Hun mener dette fremmer et læringspotensiale i form av ferdigheter innen teknikk, utførelse, fargeblanding, det hun karakteriserer som ”det mer formale” (1). Therese trekker ved ulike anledninger i intervjuet også frem komposisjonen, sammen med andre tekniske ferdigheter, som noe hun alltid legger vekt på i det praktisk-estetiske arbeidet i maleundervisningen. Denne vektleggingen mener jeg også synliggjøres spesielt i to av oppgavetekstene til de observerte maleperiodene, og vil presenteres under neste avsnitt.

Oppgavetekstenes formalistiske og ”kopierende” karakter

Under dette avsnittet ønsker jeg å trekke frem noen av vurderingskriteriene i to av oppgavetekstene fra maleperiodene jeg observerte i undersøkelsen. Disse to er ”Maleri av stilleben”, hos lærerne Oda og Lars, og ”Dekorative komposisjoner” hos lærer Therese. Vurderingskriteriene er med på å beskrive maleoppgavens innhold og målsetting, og vil ses i lys av noen av lærernes assosiasjoner til ”kopibegrepene” omtalt under intervjuene, knyttet til *det formalestetiske håndverksmessige*. En helhetlig fremvisning av vurderingskriteriene står skrevet i kapittel 3.

Innenfor Thereses maleoppgave ”Dekorative komposisjoner” er det tre ulike vurderingskriterier i oppgaveteksten som inkluderer komposisjonen. Bruk av farge, presisjon av fargearbeid og proposisjoner av menneskekroppen er også en del av vurderingskriteriene. Her fremheves formale virkemidler, tekniske ferdigheter og det figurative, gjennom evnen til å kunne se og gjengi aktmodell. Innenfor Lars og Odas maleoppgave ”Maleri av stilleben” viser oppgaveteksten til vurderingskriterier som lys/skygge, volum, fargebruk, komposisjon og likhet med print, innenfor Visuelle Kunstfag. Denne maleoppgaven fremhever en formalestetisk og maleteknisk ferdighet gjennom en virkelighetsnær avbildning. Dette kan relateres til Thereses ”kopieringsmetode”, nevnt under intervju, men med unntak av at denne maleoppgaven bruker elevens egenkomponerte foto som forelegg. ”Kopieringsmetoden”, vurderingskriteriene ”proporsjoner av menneskekroppen” og ”likhet med print” mener jeg er med på å synliggjøre kopiering, i form av gjengivelse, som en del av praksisen i maleundervisningen. Vektleggingen av denne formen for gjengivelse, reflekterer perspektivet Brønne navngir for encyklopedisk dannelsesideal, en håndverkstradisjon hvor det praktiske arbeidets ideal var å imitere ”virkeligheten” (Brønne, 2011). Sammen med læringen Therese fremhever at elevene utvikler gjennom ”kopieringsmetoden”, og lærernes håndverksbegreper uttalt i intervju, tydeliggjør disse vurderingskriteriene betegnelsen *det formalestetiske håndverksmessige*.

Vektleggingen av *det formalestetiske håndverksmessige* ovenfor viser en motsetning til Lutnæs’ (2011) forskning, hvor intervju med lærere fremhevet en større vektlegging på ønsket om ”en endring”, noe originalt hos elevarbeider i K&H faget. ”Originalt” knytter Lutnæs til noe nyskapende, ved at læreren forventer at få særtrekk fra tilgjengelige inspirasjonskilder skal gjenkjennes i elevenes produkter (Lutnæs, 2011, s. 177). Vurderingskriteriet ”likhet med print” og ”kopieringsmetoden” fremhever det motsatte av ”en endring”, hvor maleriene skal

være mest mulig lik forelegget. Til tross for dette, er det en likhet mellom noen av lærernes uttalelser i mitt undersøkelsesmateriale, og lærernes uttalelser i Lutnæs' undersøkelsesmateriale, i form av assosiasjoner til kopibegreper. Lutnæs tolker lærernes uttalelser om kopi som negativt ladet pol (ibid). Refereringen til en negativt ladet pol samstemmer med noen av uttalelsene fra lærerne i mitt undersøkelsesmateriale, hvor kopieringsbegrepene ble omtalt i forbindelse med "juks", "dødere uttrykk" og "mister litt sjelen i det" (4). Uttalelsene kom fra lærere som sa de enten ikke likte å bruke, eller ikke brukte "kopieringsmetoden" i maleundervisningen. Ord de også forbant med dette var "klassisk tradisjon", "de gamle teknikkene" og "det såkalte litt gammeldagse", brukt i en negativ og positiv forstand blant ulike lærere. Relasjonene til kopieringsbegrepene viser at lærerne forbinder denne vektleggingen og metoden som noe historisk lagt vekt på, og kanskje på samme tid refereres til noe utdatert.

Vurdering

Noen av lærernes uttalelser i intervjuet mener jeg gir en indikasjon på hva som vektlegges i vurderingen av elevarbeider i maleundervisningen. Therese sier at "[...] skjelettet ligger under, oppbygningen i bildet, komposisjonen, virkemidlene, altså hvis du klarer å tenke det, så kan du se på hvilket som helst bilde og prøve å få det beste ut av det". Oda forteller at idéutvikling er viktig for at elevene skal få et godt resultat; "Og så hvis det er bra da så er det jo det maletekniske som også i tillegg til komposisjonen som gjør at man kan få et godt resultat" (6). Disse uttalelsene peker nesten utlukkende på formale virkemidler som kan vurderes ut i fra det verkinterne i maleriene. Men Oda nevner også idéutvikling, noe som kan indikere "en endring", forklart i avsnittet ovenfor. Jeg mener vurderingen som eksemplifiseres her komplementerer Brønnes karakteristikk av perspektivet hun kalte for *formalestetisk oppseding*, kan relateres til den første tradisjonen under kunstpedagogikken (2009). Innunder dette perspektivet tar hun opp Eflands (1996) fremstilling av Ruskin og hans "skjønnhetssans" som dannelsesprosjekt (Brønne, 2009, s. 119). Ut ifra Efland (1996) og Lønnås (2002) tolkninger skulle den åndelige og gudegitte kunsten få den fremtredende plassen som kunnskapen til da hadde hatt i skolen (Brønne, 2009). Brønne poengterer imidlertid at uttalelsene som fremkom i hennes undersøkelsesmateriale heller farges av autonome formalestetiske prinsipper, og nesten uten eksplisitte preferanser til andre kunst- og kulturuttrykk. Hun skriver at individ og materiale ble fremmet, der studentene skulle finne en god komposisjon, og erfaring med volum, rom og linje (Brønne, 2009, s. 119). Også Jorunn Spord Borgen (1995) påpeker denne tradisjonens formalistiske karakter, her knyttet til

vurdering av elevarbeider; "[...] form, linje, farger, balanse, harmoni, helhet, variasjon etc. har vært tilstrekkelige nøkkelbegrep i kvalitetsvurdering av kunst, i kunst- og formingsundervisningen, og i vurderingen av elevenes arbeider" (Borgen, 1995, s. 55). Vurderingen baseres på formalestetiske virkemidler implisert i verket, hvor kunstverket forstås gjennom dens kvaliteter. Gjennom beskrivelsene ovenfor mener jeg at denne vurderingen kan relatere til uttalelsene av Oda og Therese, og er betegnende for *det formalestetiske håndverksmessige*.

Sier og gjør – en tolkende motsetning

Brønnes empiri fra doktoravhandlingen viser til en forskjell mellom hva lærerne sier verbalt i intervjuene og hva formgivningsobjektene i verkstedsobservasjonen visualiserer (Brønne, 2009, s. 143-144). Verkstedsobservasjonen avdekker to fremtredende og ulike diskurser hun navngir "originalitetsintensjoner" og "re-designpraktisering", forklart i kapittel 1. Brønne mener undersøkelsesmaterialet forteller at den verbaliserte originalitetsdiskursen har en sterk verdsettingsform. Ved analysen av verkstedsobservasjonene finner hun derimot tydelige koblinger til en "re-designpraktisering" i studentenes verkstedsarbeid, der dette dominerer representasjonen (ibid). På grunnlag av dette har et av mine forsknings spørsmål vært om jeg vil finne et sprik mellom intervju og observasjon. Vil observasjonene komplementere lærernes uttalelser innenfor kjennetegn av det formalestetiske håndverksmessige? Intensjonen med observasjonene var å belyse de fagdidaktiske spørsmålene hva og hvordan, i forbindelse med lærernes formidling og veiledning, og maleoppgavens faglige og visuelle innhold. Observasjonsmaterialet viser at det lærerne fortalte i intervju i stor grad samstemte med hva de gjorde i praksis. Likevel var det noen ord lærerne brukte i intervjuet som var tolket misvisende. Et eksempel på dette er Eriks ordbruk "korrektur" i forbindelse med veiledningen av elevene. Under intervju ble dette korrekturbegrepet tolket som et statisk syn på kunnskap, hvor elevene rettes opp mot lærernes mal for hva som er bra eller dårlig (13). Denne objektiveringen kan assosieres til Aures (2011) betegnelse av "lovmessighetens paradigme" innunder det hun navngir for den formalestetiske kunstdidaktikken. Dette paradigmet forankres i en naturvitenskapelig rasjonalitet, hvor læring styres gjennom en observerbar, målbar og kontrollerbar form for kunnskap (Aure, 2011; Hiim & Hippe, 1998). Men som observasjonen i undersøkelsesmaterialet viser, fremholdt korrekturbegrepet en annen virkelighet som ikke beskriver dette "rett/galt" synet på kunnskap, men fremholdt en spørrende og åpen dialog, hvor hovedfokus lå på elevens egen opplevelse og erfaringer (1).

En kan spørre seg om Erik heller er bærer av ”korrekturbegrepet”, i form av at dette har vært et tradisjonelt begrep innen kunstundervisning.

Veiledning

I dette avsnittet vil jeg forsøke å tydeliggjøre *det formalestetiske håndverksmessige* gjennom Lars’ veiledninger innenfor den observerte maleoppgaven ”Maleri med stilleben”. Som tolkningen av det observerte undersøkelsesmaterialet viser, er Lars veldig direkte i veiledningen med elevene under det praktisk-estetiske arbeidet. Han gir klare svar eller oppfordringer til hva han mener elevene burde gjøre i arbeidet med maleriet (14). Som Lars også sier i intervju, viser observasjonen at han fysisk demonstrerer direkte med pensel eller svamp på noen av elevarbeidene under veiledning. Denne tilnærmingen mener jeg fremhever Lars’ posisjon, ved at han som lærer forteller eller viser elevene direkte hva de kan eller burde gjøre. Uttalelser under veiledninger i observasjonen mener jeg også belyser vektleggingen av formale virkemidler og tekniske ferdigheter, og kan relateres til vurderingskriteriene i oppgaven, som for eksempel ”likhet med print”. Innholdet og metoden denne veiledningen foregår i mener jeg kan kobles opp mot Aures betegnelse *formalestetisk kunstdidaktikk*, gjennom at det formalestetiske som hovedinnhold gir fagdidaktiske konsekvenser (2011). Aure mener blant annet at denne tradisjonen gjorde seg avhengig av presiserte målbeskrivelser, hvor elevens rolle ble redusert til å motta på forhånd gitte kunnskapselement (ibid, s. 207). Også Lindbergs benevnelse av *oppfostrarhållningen* fremhever parallelle betydninger, der hun påpeker at eleven skal fylles på med kunnskaper og ferdigheter læreren antas å besitte, gjennom et ”opp ifra og ned” syn på læring (Lindberg, 1988, s. 16). Selv om jeg mener disse benevnelsene, knyttet til første tradisjon i kunstpedagogikken, er besittere av et mer objektivt og statisk syn på kunnskap, kan jeg se noen likhetstrekk mellom tradisjonenes formalestetiske karakter og ”mester-lærling” konstruksjon, og Lars’ tilnærming og innhold i veiledningen beskrevet ovenfor. Lars kan fremstå som dominerende, hvor denne type veiledning kan fremheve en læring ”opp ifra og ned”, ved at Lars som lærer sitter med kunnskapen og ”fasiten”. Lars fremstilles på papir veldig autoritær med hans direkte formuleringer, men jeg mener observasjonen av han nyanserer dette bildet på mange måter.

Oppsummering

Beskrivelsene under dette delkapittelet har hatt intensjonen å belyse det jeg betegner for *det formalestetiske håndverksmessige*, en fagdidaktisk ideologi som fremheves hos lærerne gjennom intervju, observasjon, oppgavetekst og elevarbeider i maleundervisningen. Denne

fagdidaktiske ideologien har blitt knyttet opp mot kunstpedagogikkens første fagdidaktiske tradisjon, og en håndverkstradisjon gjennom lærernes vektlegging av formalestetiske prinsipper og virkelighetsnær gjengivelse. Men hos flere av lærerne tjener denne vektleggingen et større formål, og det er dette ”formålet” jeg ønsker å belyse i neste delkapittel.

Det personlige uttrykk

Lærernes uttalelser som kan betegnes ved begrepet *det personlige uttrykk* reflekterer et ønske om at elevene skal skape et eget uttrykk under det praktisk-estetiske arbeidet i maleundervisningen. Undersøkelsesmaterialet fra intervju, observasjon, oppgavetekst og elevarbeid viser til noen av lærernes tydelige vektlegging av eget personlig uttrykk, forbundet med ord som det kreative, kunstneriske, frigjørende og ekspressive. Det er disse betegnende beskrivelsene jeg ønsker å belyse i dette delkapittelet.

”Originalitet – det beste for individet”

I dette avsnittet vil Maris tydelige vektlegging av *det personlige uttrykk* i uttalelser bli belyst, som en kontrast av *det formalestetiske håndverksmessige* i form av ”kopieringsmetoden”. Mari setter opp motsetninger mellom å ”kopiere og herme” og det å ”skape noe nytt” i intervjuet. Hun mener det å skape noe nytt krever en frigjøring fra ”bare herming og kopiering” (3). Kopiering og herming mener Mari er hemmende, og skaper barrierer for elevens utvikling. Denne metoden er ”forbudt” i hennes maleundervisning (1). Innenfor intervjutemaets begrepssetting om av hva som er kunst, uttrykker Mari at for at elevens arbeid skal kunne være ”kunst”, må det skje en bevissthet, refleksjon og en bearbeidelse. Hun mener det er gjennom dette at kreativiteten og skaperevnen kommer inn (3). Hun sier også at hun tror originalitet er det beste for individet. Disse uttalelsene fremhever vektleggingen av det personlige uttrykket, som fagdidaktisk ideologi i maleundervisningen. Maris syn på originalitet, og beskrivelser relatert til dette begrepet, mener jeg komplementerer Lutnæs’ undersøkelsesmateriale, hvor lærerne så på originalitet som en positiv kvalitet (2011). En kan også trekke paralleller mellom Maris uttalelser ovenfor og til Brønnes konklusjon, på bakgrunn av informantenes uttalelser i hennes forskning, hvor ”originalitetsintensjonene” dominerer:

Aktørane verkar overtydde om at det personlige uttrykket, det eigne og originale er eit essensielt aspekt ved formgjevingsprosessen og formgjevingsobjektet, og fremjar sjeldan det imiterande, repeterande eller ”lånte” (Brønne, 2009, s. 143)

Dette sitatet fremhever informantenes ideale kriteria, omhandlet det ”originale” og personlige uttrykket. Dette mener jeg også fremkommer hos Mari, eksemplifisert ovenfor, hvor de assosierte betegnelse for eget personlige uttrykk vektlegges, og settes i en motsetning til ”kopiering og herming”.

Håndverk vs. kunst

I flere av uttalelsene skiller noen lærere mellom begrepene ”håndverk” og ”kunst” i maleundervisningen. Håndverket blir hos mange lærere assosiert med det å se og gjengi gitte former, samt teknikk og materialferdigheter. Kunst blir oftere assosiert med det å skape noe nytt i form av eget uttrykk. Men undersøkelsesmaterialet fra intervjuene viser også til at disse blir vektlagt i ulik grad i maleundervisningen. Eksempler på beskrivelser som kan betegne det ”kunstneriske” og ”håndverksmessige” hos lærernes uttalelser, velger jeg å referere til Mari og Erik. Mari sier i intervjuet at kopiering og herming *bare* er en ren teknisk øvelse, et *håndverk* hvor det ”skjer ingenting i hodet” (3). Som nevnt i avsnittet ovenfor fremhever Mari kreativiteten og skaperevnen, gjennom frigjøringen av det å skape ”noe nytt”, i forbindelse med hva hun betegner som kunst i elevenes malarbeider. Hun skiller håndverksbegrepet, i form av ren gjengivelse, og kunstbegrepet, i form av å skape noe nytt. Dette motsetningsparet mener jeg også synliggjøres innenfor Eriks uttalelse, gjennom fremkomsten av at det ”kunstneriske”, beskrevet som rikt på uttrykk og mangfold, er underdanig det ”håndverksmessige formale”, beskrevet blant annet gjennom å se og gjengi gitte former (3). Disse uttalelsene påpeker et skille mellom begrepet ”håndverk” og ”kunst”, i form av de ulike kvalitetene hvert begrep besitter, og hvor disse vektlegges ulikt i maleundervisningen. Slik begrepet ”kunst” blir fremstilt her, mener jeg berører betegnelsen *det personlige uttrykk*, gjennom at det er nettopp eget uttrykk som gjennom blant annet bearbeidelse, kreativitet og skaperevne, skal føre til ”en endring”, et uttrykk Lutnæs (2011) symboliserer med noe originalt i elevenes arbeider.

Eget uttrykk og kreativitet

I intervjuene kobles begrepet *eget uttrykk* opp mot ord som ”personlig”, ”fantasier og fabuleringer”, ”ekspressiv” og ”innerste følelser og tanker” hos ulike lærere. Marthe mener at

hvis uttrykkene blir for tekniske, mister man "litt sjelen i det" (4). I intervjuet sier også Oda at hun synes det er "allright" med de abstrakte bildene i forhold til fargevalg og hvordan de kan "snakke til deg" i en form av "nerve" (6). Dette slektskapet, inkludert beskrivelsene i avsnittene ovenfor, viser til at lærerne verdsetter *eget uttrykk* i retning av det personlige, kreative, abstrakte, ekspressive, frie, kunstneriske, fantasifulle, reflekterende, bearbeidende, bevisste, skapende, og nerve, følelser og tanker. Jeg mener disse beskrivelsene representerer, og er betegnende, for *det personlige uttrykket* i maleundervisningen. Utsagnene kan relateres til andre tradisjon i kunstpedagogikken, gjennom Brønnes (2011) perspektiv *karismatisk haldning*. Hun knytter blant annet den ekspressive retningen til dette perspektivet, med fokus på elevenes kreative selvuttrykk og skaperevne, eksemplifisert gjennom "forestillings-tegninger" (Brønne, 2011). Dette forteller at kunnskaper og ferdigheter innen teknikk og materiale, ikke alene skulle være gjeldende for bra eller dårlig i undervisningen, det skal også uttrykke noe skapt i samsvar med seg selv. Teknikk- og materialeferdigheter mener jeg kan fremheve "et godt håndverk", og vektleggingen av elevenes kreative selvuttrykk fremhever et eget personlig uttrykk. Gjennom beskrivelsene fra intervju viser dette til at flere av lærerne ønsker mer enn bare en "kopiering", og retter i større grad vektleggingen av *det personlige uttrykket*, tilknyttet det kreative, følelsesmessige og individualiserende i maleundervisningen.

Sitatene fra avsnittene ovenfor viser til at Mari bruker begrepet kreativitet i forbindelse med å "skape noe nytt", betegnet innenfor *det personlige uttrykk*. En interessant kobling mot det personlige uttrykket er Ninas vektlegging av innhold og metode i maleundervisningen. I intervjuet kommer det frem at Nina ikke legger noen vekt på den realistiske gjengivelsen sin i maleundervisning. Som en motsetning til dette vektlegger hun det mer kreative, forenklete, stiliserte og maleriske, som hun ser på som det viktigste. Hun legitimerer dette ved at elevene da får uttrykke noe av seg selv, "om ikke dypt personlig", og nevner at maling taler veldig til følelsene (2). Ninas teknikk for å få elevene i gang og minske "en eller annen angst" kaller hun for den "lekne didaktikken". Her vektlegger hun en utprøvende og åpen prosess fra "kaos til kosmos", og dette kan også samsvare med Thereses beskrivelse og vektlegging av prosessen (11). Therese sier at det å være kreativ handler om å våge å være i en prosess. Igjen kobles begrepet "kreativ" til det personlige, følelsesmessige, abstraherte og mindre tekniske og håndverksmessige, hvor også prosessen understrekes. Jeg tolker det som at lærerne bruker begrepet "kreativ" som noe positivt ladet, i forbindelse med *det personlige uttrykket*. Beskrivelsene er med på å synliggjøre en ekspressiv og individualistisk ideologi, forankret i kunstpedagogikkens andre tradisjon (Aure, 2011; Brønne, 2009; Lindberg, 1988).

Eleven som følende subjekt og ”åpne” oppgaver

Mari sier i intervjuet at det er viktig å støtte opp under elevene, hvor det er lov å være seg selv og ha et eget uttrykk (13). Hun eksemplifiserer en metode hun bruker i første trinn med elevene. Her skal elevene jobbe abstrakt, og bare høre og følge musikken uten å lage noe som ser ut som noe, bare tenke farge og form (12). Denne metoden, ”bare høre og følge musikken”, kan knyttes opp mot hennes tidligere utsagn om at elevene gjennom maling kan ”[...] stenge verden ute og være i din egen lille tenkeboks” (10). Maris beskrivelser er her med på å fremheve en romantisk tanke om eleven, hvor eget uttrykk og kunstopplevelsen har med følelser å gjøre (Lindberg, 1988). Dette frie, spontane og kreative synet på elevene, kjennetegnes blant annet under betegnelsen ”barnekunst” knyttet til kunstpedagogikkens andre tradisjon (Wilson, 2004).

Mari sier også at maleoppgavene alltid er ”åpne”, og som en visuell forklaring på en ”åpen oppgave” henviser Mari til en oppgavetekst innen maling i intervjuet. Oppgavetekstens formuleringer sier blant annet at elevene skal velge et utsnitt av stilleben, og gjennom frihånd tegne dette opp på akvarellark ved å bruke feil hånd for å skape en friere strek uten for mange detaljer. Elevene skal også legge vekt på å overdrive eller underdrive de eksisterende fargene fra forelegget for å skape form eller volum. Oppgaveteksten viser til bestemte kompetansemål og teknikk (akvarell), samt retningslinjer for prosess og utførelse. Oppgaveteksten gir derimot eleven valgfrihet i form av utsnitt og fargebruk, og det kan tolkes som at det er dette som karakteriserer en ”åpen oppgave”. Oppgaveteksten tegnes av bestemte rammer og føringer. Som nevnt ovenfor, hvor elevene skal ”følge” musikken og jobbe abstrakt, fremhever også denne oppgaveteksten et ekspressivt og forenklet formspråk. Oppgaveteksten fordrer ”en endring” (Lutnæs, 2011) fra forelegg til eget malearbeid, gjennom en abstraherende ”friere strek”, og underdrivelse/overdrivelse av de eksisterende fargene. Men hva denne oppgaveteksten, innholdsmessig og strukturert visualiserer, mener jeg er ganske lik noen av oppgavetekstene fra de observerte maleperiodene, ved at det er klare rammer på hva eleven skal gjøre, samt en synliggjøring av vurderingskriterier som går ut på det verkinterne i maleriene.

Veiledning og elevens ”eget”

Mari og Oda sier i intervjuet at de ikke liker å fysisk rette på elevarbeidene. Mari sier at hun ikke vil ”bestemme så mye”, og at man må ha ydmykhet for eleven i læresituasjon, fordi det er ”hjertet som henger på lerretet”. Hun sier det er viktigst å forholde seg til det elevene gjør,

slik at det er *deres avgjørelse*. Også Oda fremhever elevens egen avgjørelse ved å si at elevene må selv vurdere "hva som er best for meg og mitt bilde" (13). I relasjon til kunsthistoriske maleri sier også flere av lærerne at elevene må få tolke etter egen opplevelse. Her overføres noe av kompetansen til elevene, med fellesnevneren " eget". Både Mari og Oda refererer til egen utdanningsbakgrunn med en dominerende lærer, og ut ifra egne negative erfaringer med dette, ønsker de ikke å fremstå slik. Dette viste seg å stemme med observasjonen hos Oda, hvor jeg tolket henne som spørrende og "forsiktig" i fremtoningen under veiledningene. Beskrivelsene understreker et mindre tydelig maktskille mellom lærer og elev, og kan på grunnlag av dette kobles opp mot Aures (2011) betegnelse *dialogforankrede kunstdidaktikk*, knyttet til andre tradisjon i kunstpedagogikken. Henvist til Martin Buber (1992), skriver Aure at denne tradisjonen fremhevet et likeverdig forhold mellom lærer og elevsubjekter, som en forutsetning for læring og dannelse (Aure, 2011, s. 209). Dette mener jeg komplementerer Oda og Maris tilnærming i veiledninger ovenfor, hvor eleven fremstilles og sentraliseres i maleundervisningen som subjektive og følelsesmessige individ. Dette skaper fagdidaktiske følger gjennom vektleggingen av elevens " eget" i maleundervisningen.

Dette " eget" sees også i relasjon til Eriks observerte maleoppgave "Grunnleggende fargeoppgaver". Sammen med en grunnleggende teoretisk innføring i fargeteori, skulle elevene analysere og tolke farger etter egne referanser, eksemplifisert i oppgaveteksten som sur/søt, trist/glad osv. Elevene skal også selv sette navn på fargene ut ifra egen opplevelse og tolkning, hvor fargene kobles til personlige assosiasjoner. Her fremtrer det følelsesbaserte og personlige aspektet, bygget på elevens *egen* tolkning.

Oppsummering

Beskrivelsene under dette delkapittelet har hatt intensjonen å belyse det jeg betegner for *det personlige uttrykk*, en fagdidaktisk ideologi som fremheves hos lærerne i undersøkelsen. Denne fagdidaktiske ideologien har blitt knyttet opp mot kunstpedagogikkens andre fagdidaktiske tradisjon, gjennom lærernes vektlegging på betegnelse " eget", og " eget uttrykk". Disse begrepene fremhever elevene som individuelle subjekter, assosiert med blant annet det personlige, følelsesmessige, kreative, maleriske, forenklete, ekspressive, reflekterende og bearbeidende. Kort sagt ønsket om "en endring", i form av en originalitet og personlig uttrykk i elevenes arbeider. Men undersøkelsesmaterialet viser også at *det personlige uttrykket* er i forskjellig grad vektlagt og nyansert blant lærerne, og kan heller ikke ses alene

som én fagdidaktisk ideologi. Og det er denne dualiteten, mellom *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykket* jeg ønsker å se i relasjon til hverandre, og drøfte i neste delkapittel.

”En fot i hver leir”

I delkapitlene ovenfor har jeg drøftet to ulike fremtredende fagdidaktiske ideologier i maleundervisningen, synliggjort gjennom hva lærere har sagt, gjort, oppgavetekster og elevarbeider. Disse er betegnet *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykk*, og har blitt presentert adskilt. I undersøkelsesmaterialet fremtrer derimot disse begrepene i samspill med hverandre, og det er denne forbindelsen jeg ønsker å synliggjøre innenfor dette delkapittelet.

Kopiering som verktøy for eget uttrykk

Thereses ”kopieringsmetode” ble drøftet under *det formalestetiske håndverksmessige*. Denne metoden fremhever formale og tekniske ferdigheter med maleri som forelegg, og utelater rom for elevenes egne tolkninger, teknikker og formspråk. Men som også Therese forklarer i intervjuet, mener hun at kvalifikasjonene elevene lærer gjennom ”kopieringsmetoden” forvalter nødvendig kunnskap for å senere kunne ”uttrykke ditt uttrykk”. Hun sier at elevene er *nødt* til å kunne noe om å se og gjengi, for hvis ikke kan de heller ikke uttrykke sine ”innerste følelser og tanker” (1). Ved at Therese kobler ”se og gjengi” som et funksjonelt verktøy for ”ditt uttrykk”, kan det tolkes som at ”ditt uttrykk” skal gjenspeile det formale formspråket implisert i maleriet. Hun nevner uttrykket i forbindelse med elevens ”innerste følelser og tanker”, og kan på dette grunnlaget kobles opp mot et mer ekspressivt formspråk.

Uttrykksaspektet synliggjøres også hos Erik. Han forteller at hvis ikke elevene har det håndverksmessige, se og tolke synsinntrykk, så har heller ikke elevene noen verktøy til å jobbe med sine egne ”fantasier” eller ”fabuleringer” (2). Disse uttalelsene viser at håndverket, i form av gjengivelse og formale- og tekniske ferdigheter, på mange måter er et grunnleggende verktøy mot et større, og mer individualiserende formål. Her mener jeg noen av lærerne viderefører *det formalestetiske håndverksmessige* opp mot å tjene *det personlige uttrykk*. Dette viser at selv om betegnelsene av disse to ulike begrepene fokuserer på ulike læringsmål, lever disse parallelt og er også avhengige av hverandre i maleundervisningen.

Andre lærere poengterer det samme, ved å gi svaret at begge disse aspektene er viktige i maleundervisningen. Selv om flere av lærerne viser en større vektlegging av *det formalestetiske håndverksmessige* eller *det personlige uttrykk*, lever ikke disse ideologiene adskilt og alene i maleundervisningens praksis. Selv om ”kopieringsmetoden” utelater det personlige uttrykket, kan andre oppgaver i maleundervisningen tilføre dette. Dette mener jeg synliggjøres innenfor elevenes praktiske arbeid innenfor den observerte maleoppgaven hos Therese (2). ”Dekorative komposisjoner” fremmer et formalestetisk og håndverksmessig innhold, i form av en naturtro teknikk, og et figurativt uttrykk med et detaljert og ”illustrert” forminnhold. Samtidig skal elevene selv dekorere og komponere elementene i maleriet. Bildene av de ferdige maleriene mener jeg fordrer et fantasiaspekt, ved at de dekorative komponentene, og den ”svevende” bakgrunnen er udefinerbar. Jeg får assosiasjoner til art nouveau, og maleriene visualiserer elevens egen tolkning av oppgaven, innenfor gitte rammer, og tilfører et personlig uttrykk.

En verkintern vurdering

Oda og Thereses uttalelser innenfor vurdering av elevenes malearbeid viser til at de ser på formale virkemidler, teknikk og formspråk. Therese sier at elevene har forskjellige måter å uttrykke seg innen maling. Hun eksemplifiserer elevens ulike uttrykksmåter ved å referere til ulike formspråk og teknikker som ”innadvent”, ”ekspressiv”, ”nøyaktig” eller ”røff” (6, 10). Therese sier at man lærer seg å se kvalitetene på de forskjellige uttrykksmåtene, og refererer til formale virkemidler. Oda sier også at elevene kan male ”helt forskjellig” og få to seksere, og at hun ikke skiller så mye at det ene er bedre enn det andre. Hun nevner de formale virkemidlene og at produktet må ha litt mer å gi enn bare en fotografisk gjengivelse (6). Men ved at Oda sier at produktet må ha *litt mer* enn en *fotografisk gjengivelse*, mener hun da i form av et fotorealistisk uttrykk, eller mener hun at det ikke må være en fotografisk gjengivelse fra forelegg til eget maleriarbeid? Observasjonen fra Lars og Odas maleoppgave ”Maleri med stilleben” fremhever at elevene skal jobbe naturalistisk, gjennom blant annet hva elevarbeidene visualiserer. Det skjer derimot en bearbeidelse fra fotografiet av stillebenet til forelegget, ved at elevene skal jobbe i Photoshop; velge utsnitt og justere fargetoner. Men som et av vurderingskriteriene påpeker, vurderes maleriene ut ifra ”likhet med print”, og dermed fordrer en ”fotografisk” gjengivelse fra forelegg. Dette mener jeg er noe kontrasterende med Odas utsagn i intervju, hvis ikke henvisning til det *litt mer* betyr de maleriske penselstrøkene som synliggjøres i maleriene, og på denne måten skiller fotografiet. Uttalelsene ovenfor viser til at noen av lærerne ikke har en mal for hva som er ”bra eller

dårlig” i form av ulike uttrykk i formspråket, men at vurderingen speiles gjennom formale og verkinterne kriterier som ligger autonomt i det fysiske arbeidet.

Aure skriver i artikkelen *Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis* at den empiriske analytiske forskningstradisjonen under modernismen vektla kunstutøvelse og refleksjon over denne, rettet først og fremst mot formalestetiske problemstillinger (Aure, 2013, s. 18). Aure kobler Arnfinn Bø-Ryggs beskrivelser av denne tradisjonen i *Kunsten, avantgarden og fremskrittet* (1994), når han skriver at konsekvent arbeid med kunstmidlene fremstod som en form for erkjennelse:

Men det er en erkjennelse som ikke så mye ytrer seg som en innholdsmessig behandling av emner, men i første rekke som erkjennelse og kritikk *qua* den estetiske form selv. Det er dette som med alvor slår gjennom med det estetisk moderne og gjør at modernismens utvikling kan betraktes som en tiltagende materialbeherskelse, som fremfor alt innebærer tiltagende formalisering, abstraksjon, konstruksjon (Bø-Rygg, 1994, s. 67)

Sitatet ovenfor reflekterer kunstfeltets lovmessige, objektiverte og allmenne standarder for formal kunstøvelse, hvor en videreføring av mimesisidealet knyttet til den realistiske gjengivelsestradisjonen dannet grunnlag for utøvelse og vurdering av kunst (Aure, 2011, s. 116). Kunsttradisjonen kan refereres til beskrivelser under *det formalestetiske håndverksmessige*, gjennom blant annet ”kopieringsmetoden” som fremholder material- og teknikkferdigheter med vektlegging av formale virkemidler. Modernismens kunsttradisjon kan ses i sammenheng med uttalelsene hos lærerne innenfor vurdering, eksemplifisert ovenfor. Kunnskaps- og ferdighetsinnholdet foregår i dag under andre metoder, kontekster og formidlingssyn, så jeg ønsker ikke å si at denne fremholder en strengt objektivert og lovmessig standard. Likevel er det kritikk *qua* den estetiske form selv som fremheves her. Uttalelsene av Oda og Therese viser til at teknikk og formspråket kan uttrykkes ulikt. Men det er de formale virkemidlene implisert i verket, og eksperimentering gjennom materialer og redskaper, som fremheves i mange av utsagnene. Innholdets meningsbetydning blir ikke i like stor grad presisert. Men Oda presiserer at det er viktig at et maleri har en form av ”nerve”, og at det kan ”snakke til deg”, og forbinder dette med abstrakt maleri. Hun nevner også at det er på grunn av fargevalg. Kobles ”nerven” gjennom bruk av de formale virkemidlene, formspråk og teknikk? Eller er det en ”nerve” gjennom hva innholdet betyr? Innholdet mener jeg bearbeides konkret i form av å lage en komposisjon/utsnitt og fargevalg, og ikke like mye gjennom en innholdsmessig behandling, i form av mening som går ut over det formale i

maleriene. Jeg kobler dette til Aures beskrivelse av modernismens bærer av lukkede kunstdidaktiske koder, der ”riktige” tolkninger kunne gjøres ut fra kunstverkets formale-, danningspotensiale- eller dialogpregede aspekt (Aure, 2011, s. 212).

En avhengende dualitet

Sammen med fokus på prosess, eksperimentering, elevmedvirkning, og en variasjon mellom åpne og lukkede maleoppgaver, viser beskrivelsene ovenfor til en dualitet mellom *det håndverksmessige formale* og *det personlige uttrykk* som kommuniserer og samarbeider med hverandre i maleundervisningen. Her lever det gjengivende, tekniske og de grunnleggende ferdighetene i relasjon og utvikling til eget uttrykk. Dualiteten som fremkommer i undersøkelsesmaterialet underbygger Brønnes påstand om at deler av fagfellesskapet har dyrket en ”konstruert kontrovers” mellom håndverkstradisjoner og kunstpedagogikken (Brønne, 2011). Som vist, finner jeg at disse hos flere av lærerne ligger side om side i maleundervisningen i dag. Både Lutnæs og Brønne viser til at lærers dominerende ideal omhandler ”originale” under de verbale uttalelsene i deres forskning (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Dette originalitetsaspektet, betegnende for *det personlige uttrykket*, fremheves spesielt hos Nina og Mari, men ser man helhetlig på alle intervjuene, mener jeg uttalelsene heller farges av en mer balansert dualitet. *Det personlige uttrykket* betegner derimot flere positive assosiasjoner hos lærerne. Men under observasjonene av maleoppgavene ”Dekorative komposisjoner” og ”Maleri med stilleben” mener jeg *det formalestetiske håndverksmessige* dominerer elevenes maleriarbeider, i form av en ”re-designpraktisering” (Brønne, 2009) hvor maleriene visualiserer et slektskap; en viss gjengivelse av foreleggene. Beskrivelsene komplementerer det Lutnæs henviser til som ”samtidens ambivalente mellomposisjon”, hvor idealet om det originale uttrykk lever videre parallelt med undervisningshverdagens re-designpraktisering (Lutnæs, 2011).

Oppsummering

Beskrivelsene under dette delkapittelet har hatt intensjonen å belyse lærernes dualitet mellom *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykk* i maleundervisningen. Mange av lærerne uttrykker i intervjuet at elevene først må opparbeide grunnleggende ferdigheter i form, farge, teknikk og materialet, ofte gjennom en ”kopieringsmetode”, som plattform for å senere kunne uttrykke et eget uttrykk. Dette viser at *det formalestetiske håndverksmessige* lever parallelt knyttet til *det personlige uttrykk* hos mange av lærerne i maleundervisningen. Men som undersøkelsesmaterialet også viser, er denne dualiteten ulikt vektlagt og nyansert

mellom lærerne. Dualiteten betegner en fagdidaktisk ideologi som forankres teoretisk innenfor kunstpedagogikkens to tradisjoner, understreket i modernismen, gjennom lærernes vektlegging og vurdering av verkinterne kriterier i maleundervisningen.

Det samfunnsspeilende innhold

Jeg har i intervjuene også spurt lærerne hvilket fagdidaktisk potensiale eventuelt samtidskunsten kan ha i maleundervisningen, og innenfor elevenes praktisk-estetiske arbeid. Ett av forskningsspørsmålene har derfor vært om lærerne knytter maleundervisningen til kunstfeltet. Beskrivelser som omhandler betegnelsen *det samfunnsspeilende innhold* vil belyses under dette delkapittelet, hentet hovedsakelig fra undersøkelsens intervjuer med lærerne.

Samtidskunstens praktiske ”område” i maleundervisningen

Kompetansemålet ”skape sjølvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendinger lokalt, nasjonalt eller internasjonalt”, refereres til av noen lærere (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Oda nevner en oppgave som baserte seg på dette kompetansemålet. Hun forteller om en elevs tolkning av oppgaven, her gjengitt ”Bush og Obama” (5). Under denne oppgaven fikk elevene bestemme teknikk ut fra innhold. Dette er karakteristisk for samtidskunstens tilnærming, hvor elevarbeidet er begrunnet i en underliggende idé, og fremtredelsesformen velges som en konsekvens av denne idéen (Hansen, 2001, s. 193). Elevarbeidet ”Bush og Obama” vitner om en innholdsmessig relasjon til et samfunnsmessig og situasjonsbestemt forhold, med utgangspunkt i ”aktuelle hendinger”. Dette elevarbeidet fordrer politiske problemstillinger, hvor det innholdsmessige ikke karakteriserer det rent formale og verkinterne, men gjennom innholdets mening og relasjon til den enkelte betrakter.

Lars forbinder samtidskunsten og maleundervisningen med blant annet ”kritikk” eller ”samfunnsgreier” i forbindelse med ”hva som skjer rundt en”. Han henviser da til at elevene kanskje jobber plakatmessig eller med en coverside (5). Her snevres samtidskunstens potensiale i maleundervisningen til ett område; illustrasjonsarbeid. Therese knytter det opp mot et annet; design og arkitektur. Therese sier at hun ikke direkte knytter samtidskunstperspektivet inn i det praktiske-estetiske arbeidet i maleundervisningen, men

nevner at når de jobber med et prosjekt, bygge møbel til et kjent bygg eller en fasade som finnes, "[...] da føler jeg at de har muligheten til å trekke inn sin måte å så se den moderne verden på" (5). Therese bruker begrepet *moderne* i forbindelse med samtidskunst, noe også Mari gjør i intervjuet. På spørsmål om samtidskunstperspektivet tas i bruk i maleundervisningen, svarte blant annet Mari at læreplanen sier at elevene skal jobbe med å fremstille "abstrakte verk" (7). Det kan tolkes som at Mari her, gjennom bruk av ordet *abstrakt*, refererer mer til modernismens formspråk. Den abstrakte stilperioden uttrykkes gjennom autonome og verkinterne innhold, og kan på denne måten ikke relateres til samtidskunstens relasjonelle innhold, forankret i postmodernismen, og postpostmodernismen. Mari relaterer også til samtidskunstens potensiale i maleundervisningen hvis elevene vil skape noe som er "slående, kraftig" (5).

Uttalelsene ovenfor fremstår som lite utdypende i forhold til samtidskunstens kvaliteter og potensiale i maleundervisningen. Noen lærere konkretiserer samtidskunstens potensiale til spesifikke områder, bruker vage uttrykk som "slående, kraftig", og forveksler samtidskunsten med ord som *moderne* og *abstrakt*. Lærerne nevner aldri samtidskunstens mer relasjonelle og pluralistiske meningsinnhold (Aure, 2011). Som nevnt tidligere i drøftingen skriver Brønne (2011) i artikkelen *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers* hvordan deler av fagfellesskapet har dyrket en kunstig og foreldet kontrovers mellom håndverkstradisjoner og kunstpedagogikk. Hun problematiserer ikke her det relasjonelle og kommunikative jeg betegner som en fagdidaktisk tradisjon oppstått i postmodernismen (kapittel 2). Er dette fordi denne ideologien ikke vises å eksistere i praksis? Viser undersøkelsesmaterialet her et gap mellom hva som praktiseres i maleundervisningen og hva som skjer i kunstfeltet i dag? Noen lærere refererer også bare til ett kompetansemål innenfor denne retningen, knyttet til "aktuelle hendingar". Hva forteller dette om kompetansemålene i Kunnskapsløftet?

Kompetansemål og egen utdanningsbakgrunn

Som nevnt ovenfor, refererer et par lærere til kompetansemålet "skape sjølvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendingar lokalt, nasjonalt eller internasjonalt", plassert under hovedområdet "Form og materiale" på tredje trinn i Visuelle kunstoffag (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Dette kompetansemålet trekker inn samfunnsrelaterte problemstillinger gjennom "aktuelle hendingar", og kan på denne måten fordre et relasjonelt og kontekstuellet uttrykk. Etter å ha lest og undersøkt Kunnskapsløftets læreplan innenfor programfaget Visuelle kunstoffag, ser jeg derimot ikke et stort spekter av kompetansemål som

direkte kan knyttes opp mot samtidskunstens relasjonelle tilnærming. Lærene speiler på mange måter Kunnskapsløftet, siden det er disse kompetansemålene som er med på å bestemme innholdet i blant annet maleundervisningen. Viser dette at skolen som institusjon ikke forholder seg til kunstfeltets virkelighet i dag? Likevel er kompetansemålene åpne med metodefrihet, som gir rom for egne sammensetninger og tolkninger. Flere av lærerne i intervjuet refererer til egen utdanningsbakgrunn og erfaringer, hvor disse enten har påvirket de til å gjøre det samme selv, eller motsatt (1, 13). Dette er både innenfor beskrivelser jeg betegner som *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykket*. Men på spørsmål om samtidskunstens potensiale i maleundervisningen er svarene mer passive, mistolkende eller manglende. Er dette fordi de selv under egen utdanning ikke har blitt undervist og jobbet praktisk innenfor den mer relasjonelle kunstdidaktikken? Marthe trekker erfaringer til hvordan hennes egen utdanning adskilte skolen og kunstverdenen, hvor også kunsthistorien ble adskilt fra det praktiske arbeidet (7). Hun mener derimot at det er ”kjempet viktig” å samle disse områdene for å kunne få en mer overordnet forståelse ”hvordan vi tenker og tenkte”, og hvordan kunstformer ”speilet samfunnet”. Flere av lærerne reflekterer over viktigheten av å kunne skjønne bakgrunnen og forståelsen av verkene. Se samtidskunsten fra ”forskjellige perspektiv”, ”tolke litt ettersom de føler” og at ”alt er skapt i en forbindelse med noe annet” blir nevnt (7). At elevene skal vurdere ”hva som er best for meg og mitt bilde”, og har muligheten til å tolke kunsthistoriske maleri etter ”egen opplevelse” konkretiseres (13). Disse beskrivelsene henviser til en mer modernistisk og romantisk tankegang, hvor det individuelle ”eget” fremheves, og bakgrunnsforståelsen skal sette verket i et større historisk samfunnsmessig sammenheng, gjennom blant annet sosialpsykologiske perspektiv.

Samtidskunstens eksponering og potensiale

Alle lærerne i intervjuet forteller at de går på museum og gallerier med elevene som utstiller samtidskunst. Intervjumaterialet viser dermed at elevene blir eksponert for samtidskunst i Visuelle Kunstfag. På spørsmål om hvilket didaktisk potensiale samtidskunst eventuelt kunne ha i maleundervisningen svarer Mari at ”[...] man kan gå inn og så bare se på fargebruk, man kan se på det håndverksmessige, men man kan også bruke det i litt større refleksjonsoppgaver faktisk” (8). Foruten *refleksjonsoppgaver*, som kan inneholde et relasjonelt aspekt, nevner Mari *fargebruk* og *det håndverksmessige*, to kvaliteter som kan vurderes og tolkes ut fra verkinterne kriterier. Dette sitatet mener jeg komplementerer noen av lærernes beskrivelser jeg har underlagt *det håndverksmessige formale* og *det personlige uttrykket*. Uttalelsene stopper ved den moderne kunsten, gjennom hva man kan vurdere ut ifra de formale

virkemidlene implisert i elevarbeidene (3, 6). Samtidskunsten kan derimot ikke sees gjennom ”tradisjonelle analytiske briller”, tilpasset modernismens (og forut) autonomi, hvor selve *formen* er innholdet. Samtidens formspråk og formidling utelukkes i form av at det kontekstuelle og symbolske i verket ofte går ut over det formale og over til mening hos betrakteren. Maleriets betydning (mening) oppstår i mellomrommet mellom innhold og formspråk, og medfører at beskueren må gå i dialog med verket, og i den forstand er en aktiv medskaper av maleriets innhold (Hansen, 2001, s. 196).

Oppsummering

Beskrivelsene under dette delkapittelet har hatt intensjonen å belyse hvordan samtidskunsten fagdidaktiske potensiale har blitt praktisert hos lærerne i maleundervisningen. Som forklart, blir elevene eksponert for samtidskunst. Flere av lærerne poengterer hvordan møte med kunstverk også kan reflektere kontekst og samtid, gjennom utsagn som ”hvordan disse spilte samfunnet” og å se samtidskunsten ut ifra ”forskjellige perspektiv”. Ønsket om å samle skole, kunstverden og kunsthistorien blir påpekt. Gjennom det refererte kompetansemålet spisset til ”aktuelle hendelser”, og eksempelet på elevarbeidet ”Bush og Obama”, er disse, og beskrivelsene ovenfor, med på å betegne den fagdidaktiske ideologien *det samfunnsspeilende innhold*. Likevel viser undersøkelsesmaterialet, hovedsakelig fra intervju, at lærerne begrenser samtidskunstens didaktiske potensiale til spesifikke områder, og har mistolkede assosiasjoner til samtidskunsten, gjennom bruk av og referering til modernismens verkinterne kriterier når det gjelder forståelsen av samtidens mer åpne kunstformer.

Skole og kunst – ulike feltperspektiv?

Skolefeltet betegner maleundervisningen i Visuelle kunstfag, knyttet opp mot det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet. *Kunstfeltet* betegner maling/maleri i kunstfeltet, og relateres til ulike formspråk og samtidens kunst. Innen samtidskunsten opptrer ulike malingsmedium, og verkene kan bestå av ren maling, eller i en sammensetning med andre materialer og medier. Som drøftingsperspektiv ønsker jeg å bruke Aures tolkning av Bourdieus (1995) begrep *felt*, som betegner en arena for strid mellom posisjoner, verdier og praksiser, der de dominerende meninger konstituerer feltets struktur og vedtatte praksis (Aure, 2011, s. 43). Undersøkelsesmaterialet viser ikke til en ”strid” mellom malepraksisen jeg betegner for *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykk*, men understreker at det er disse

to fagdidaktiske ideologiene, samspilt, som dominerer maleundervisningen i Visuelle kunsthøgskolen. For det meste er det et figurativt, naturalistisk, ekspressivt eller abstrakt formspråk, med et verkinternt innhold som understrekes i uttalelser, og visualiseres i elevarbeidene. Som jeg har argumentert for, er det også disse to fagdidaktiske ideologiene som dominerer diskursene innen forskning i det kunst- og håndverksdidaktiske fagfeltet, og utgjør gjennom dette skolefeltets *doxa*, det vil si de rådende ideologiene som preger feltet. I det videre vil jeg drøfte hvordan skolefeltets *doxa* forholder seg til samtidskunstens *doxa*.

Samtidskunstens nær(fjern)het i maleundervisningen

Beskrivelser som er gjort med utgangspunkt i undersøkelsesmaterialet betegnet som *det samfunnsspeilende innhold*, viser til at samtidskunstens relasjonelle og pluralistiske tilnærming i mindre grad vektlegges i maleundervisningen. Uttalelsene fra noen av lærerne synliggjør også en manglende forståelse av det jeg har hevdet samtidskunsten representerer som fagdidaktisk potensiale. Therese poengterer direkte denne ”fjernheten” mellom samtidskunsten og maleundervisningen i skolen. Hun sier at den moderne kunsten (tolket som samtidskunst ut fra kontekst) har ganske stor avstand til elevene som går ”her” (8). Begrunnelsen gir hun ved at elevene er ”litt unge enda” til å synes at det har noen betydning. Hun sier så at de er veldig opptatt med kunst de har sett før eller det figurative, noe som er lettkjennelig. Det at Therese sier at elevene er veldig opptatt av kunst de har *sett før* forsterker neglisjeringen av samtidskunsten i maleundervisningen, hvor hun eksemplifiserer det figurative og lettkjennelige. Men *er* elevene for unge til å forstå samtidskunstens relasjonelle tilnærming? Eller er det fordi de i for liten grad har blitt eksponert for denne typen kunst til at det kan *få* en betydning? Marthe kommenterer i intervjuet at samtidskunst er ”kunst for den som har kunnskap” (7). Mangler lærerne ”denne” kunnskapen? Flere lærere bruker ord som ”liten opplevelse”, ”noe som treffer” og ”men hva de får ut av det vet jeg ikke” i forbindelse med samtidskunst (8). Dette gjør at lærerne fremstår som mindre overbevist og fremhever en defensiv holdning til hva samtidskunsten kan tilføre i maleundervisningen.

Det er interessant å se hva samtidens forskning sier om relasjonen skole- og kunstfelt. I Lisbet Skregelids masteroppgave om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomselever, viser empirien til at ungdomsskoleelevers møte med samtidskunst på utstillinger førte til positive overraskelser (Skregelid, 2005). Skregelid skriver at kunstbesøk hos noen av elevene ble antatt som ”kjedelige”, og elevene hadde erfaringer med å gå og se på naturalistiske malerier. Under en utstilling av samtidskunst erfarte elevene noe nytt. Hovedpunktene for den positive

opplevelsen var at verkene var interaktive, som førte til at elevene fysisk kunne delta i noen av dem. Også stemnings- og følelsesaspektet, fasinasjonen for ”avanserte teknikker” og det at formspråket var annerledes, var noe av det som interesserte elevene (Skregelid, 2005). Aures doktoravhandling viser også at de bildene som elevene ungdomskulturelt kunne relatere seg til var de som ble fremhevet som mest interessante. (Aure, 2011). Disse undersøkelsene motsier Thereses utsagn om at hun tror elevene er ”litt unge enda” for at samtidskunst skal ha noen betydning, og viser til tilknytningspunkter mellom samtidskunst og positive eleverfaringer.

Kompetansemål i Visuelle kunsthøgskolefag

Som referert til tidligere er det ett kompetansemål innenfor det praktisk-estetiske arbeidet i Visuelle kunsthøgskolefag som gir direkte antydninger til et relasjonelt innhold, gjengitt her som ”aktuelle hendinger” (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Læreplanens beskrivelser innenfor hovedområdet ”kunst og kultur” understreker blant annet at billedkunst fra kunsthøgskolefaget skal implementeres i det praktisk-estetiske arbeidet, gjennom ”studier av kunst og kultur er utgangspunkt for eige skapende arbeid og sjølstendige tolkninger av kunstnarlege uttrykk” (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Men hvor ”aktuelle hendinger” kompetansemålet står skrevet under *tredje trinn* i hovedområdet ”form og materiale”, står kompetansemålene i hovedområdet ”kunst og kultur” som for seg billedkunstnere og ulike epoker, nasjonalt og internasjonalt fra 1900-tallet og frem til i dag, under *første trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2006b). ”1900-tallet og frem til i dag”, inkluderer altså samtidskunsten. Her er det et trinnskilte mellom det ene praktiske kompetansemålet som skildrer en relasjonell tilnærming, og kompetansemålene som tar for seg kunsthøgskolefaget i samtiden. Dette kan gjøre det problematisk for lærerne å naturlig knytte maleundervisningens praktisk-estetiske arbeid med samtids kunst og kultur, hvor disse sammen er med på å knytte skole- og kunsthøgskolefaget, gjennom forståelse og arbeid med et relasjonelt innhold.

Samtidskunstens didaktiske potensiale

Ulike teoretiske perspektiv underbygger at karakteristika ved samtidskunsten kan tilføre et nytt og bredere aspekt i undervisningen som setter elevens erfaring inn i en sosial og kulturell sammenheng kjennetegnet av deltagelse og kommunikasjon. Elliot Eisner skriver at kvaliteten på kunstopplevelsen *berikes* når kunsten erfares innen en kontekst av ideer som er relevante for elevene (Eisner, 1998). Her fremheves den relasjonelle nytteverdien, hvor tilnærmingen muliggjør elevene til å ta utgangspunkt i hva som opptar ens egen virkelighet og hverdag,

knyttet til meningsinnholdet i det praktisk-estetiske arbeidet. Prosessen og produksjonen arbeides ut ifra en tematisk innholdsmessig innfallsvinkel, basert på mellommenneskelige relasjoner og elevens sosiale kontekst som teoretisk og praktisk utgangspunkt (Bourriaud, 2007, s. 165). Problemstillinger som speiler samfunnet i relasjon til eleven, blir en direkte ”inspirator”, og forfekter et mer kontekstualisert og situasjonsbasert uttrykksmiddel. Her blir også betrakterens medskapende rolle i forhold til verkets ulike betydningspotensiale, fordret til en interaktivitet, hvor bildeforståelsen ligger ikke ”realisert” i bildet, men konstrueres i forhold til ulike kontekster og fortolkningspraksis (Aure, 2011, s. 214). Dette markerer samtidskunstens mer åpne og kommuniktive aspekt. Jeg mener at disse aspektene også vil kunne være gyldige for maleundervisningen i skolen. Spørsmålet blir, hvordan kan en slik strategi gjennomføres i faget visuelle kunstfag, hvor læreplanene må følges?

Den canadiske kunstpedagogen Roger Clark skriver at ”learning starts with the lived experiences of the students” (Clark, 1998, s. 9). Dette kan relateres til Deweys pedagogiske filosofi, gjennom at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringskrets og utvide denne. Her fremmes samtidskunstens fagdidaktiske potensiale, ved å skape relasjoner mellom elevenes erfaringsverden og undervisningsstoffet (Christensen, 2001, s. 137). Det er denne kunsten som karakteriserer samtiden og er aktuell. En neglisjering av dette perspektivet, kan skape en større avstand mellom virkeligheten i skolefeltet, spisset til maleundervisningen, og virkeligheten som praktiseres innenfor maling i kunstfeltet. Som annen forskning også viser, er det de to ulike diskursene mellom det jeg betegner som *det håndverksmessige formale* og *det personlige uttrykket* som vektlegges (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Brønne nevner at hun i analysen av verkstedsobservasjonen finner at formgivningsobjektene ble til med tydelige koblinger til andre og *eksterne* formideal. En del av dette formidealet faller innenfor den omtalte re-designpraktiseringen. Men det *eksterne* tolker jeg som også omfattende for det Brønne beskriver som den ”ikke vedkjente re-designpraktiseringen”, koblet opp mot et erfaringsbasert kollektivt læringsperspektiv. Perspektivet synliggjør fagets relasjon til samfunns skapte visuelle ytringer fremfor en ensidig virkeliggjøring av selvet (Brønne, 2009, s. 129). Dette er knyttet opp mot Brønnes perspektiv *kritisk billedpedagogikk*, og kan sies å karakterisere en postmodernistisk arbeidsmetode. Brønne skriver at dette perspektivet nærmest uteble i både den lokale fagplanen, oppgavetekstene og i det lærerne og studentene ytrer i intervjuene (ibid). Hun indikerer at det kritiske billedpedagogiske i den norske fagkonteksten har vært mer kontroversielt og fått svakere feste (ibid, s. 139). Brønnes undersøkelsesmateriale er med på å synliggjøre fraværet av den mer relasjonelle tilnærmingen

i studentenes arbeid. Disse forholdene ble også svært tydelige i egen empirisk undersøkelse der det innhentede materialet representerer hovedsakelig *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykk*. Jeg mener dette viser et viktig spørsmål angående skolefeltets kunstinteresse og kompetanse vedrørende sammenhenger mellom tradisjonell fagdidaktikk og samtidskunstens fagdidaktiske potensiale.

Avslutning

Jeg har i det siste delkapittelet forsøkt å starte en argumentasjon for at samtidskunsten skal få en plass i maleundervisningen, og jeg peker på at skolefeltet ikke må bli hengende etter i det som karakteriserer samtidskunstens didaktiske potensialer. Lærernes kompetanse som fremkommer gjennom undersøkelsesmaterialet, synliggjør verdifulle kunnskaps- og erfaringsaspekt som er høyst legitimt å bringe med seg i maleundervisningen. Jeg mener i midlertid *også* at samtidskunstens refleksjonsgrunnlag og sammensatte malepraksis burde innlemmes i skolens maleundervisning. Dette er nødvendig for at skole- og kunstfeltet ikke forblir adskilt og motstridende når det gjelder samtidsens maleteori og praksis.

Videre mener jeg at den ungdomskulturelle og sosiale kulturen, det som opptar og kan relateres til elevenes egne erfaringer, er et viktig aspekt å trekke inn i maleundervisningen, både gjennom formidling og i praktisk-estetisk arbeid. Jeg har her også vist til teoretikere som fremhever et samtidssyn på kunstrettede utdanninger, der samtidskunsten tilfører et viktig kommunikasjons- og meningsaspekt, som kan være identifiserende og dannende for elevene. En brobygging mellom skole- og kunstfeltet mener jeg vil kunne bidra til å skape en aktuell, samfunnsrelatert og inkluderende maleundervisning. Jeg mener også erfaringene fra min undersøkelse har en mer generell relevans for å kunne drøfte kunst- og håndverksdidaktiske perspektiv i skolen.

6 Praktisk-estetisk dialog med masteroppgavens tekst

Jeg ønsker i eget praktisk-estetisk arbeid å belyse problemstillingen som er teoretisk drøftet i masteroppgaven. Problemstillingen handler om å belyse fagdidaktiske ideologier innen maleundervisningen i Visuelle kunsthøgskole på bakgrunn av undersøkelsen, og med dette grunnlag reflektere over hvordan disse forholder seg til kunstfeltets teori og praksis. Sistnevnte har blitt knyttet opp mot samtidskunsten, betegnende for kunstfeltets doxa, med intensjonen å belyse hvilke fagdidaktiske potensialer samtidskunstens tilnærming kan ha i maleundervisningen. På bakgrunn av undersøkelsen, er det vist til ulikheter mellom det jeg betegner som skolefeltets doxa og kunstfeltets doxa. Idégrunnet for det praktisk-estetiske arbeidet er å jobbe mot en tilnærming mellom disse to feltdoxaene.

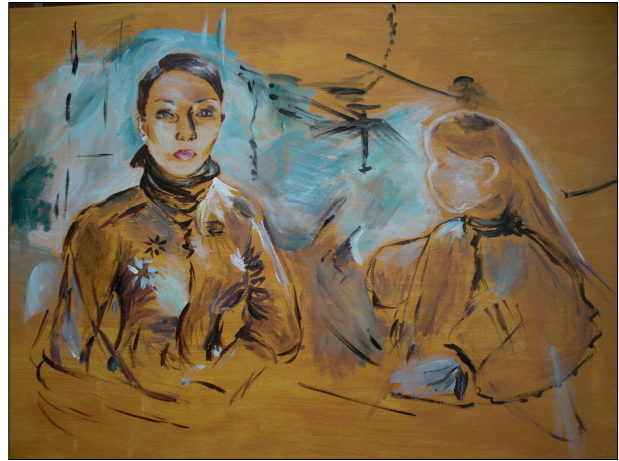
Egne maleerfaringer

Tidligere maleerfaring har jeg blant annet fra maleundervisning da jeg selv gikk på videregående skole, ved *Studieretning for formgivningsfag* (Tegning, form og farge). Studieretningen kan relateres til dagens utdanningsprogram; *Studiespesialisering med formgivningsfag*, men med noen strukturelle, formelle og innholdsmessige endringer, som følge av Kunnskapsløftet i 2006. Ved siden av å anvende Ittens fargeteori og kontraster i ulike modeller, var en av maleoppgavene på videregående skole å velge et selvportrett av kunstner, og reprodusere dette. Vi skulle velge et selvportrettsmaleri av en kunstner, og gjengi dette maleriet så eksakt som mulig, bortsett fra at kunstnerens ansikt skulle byttes ut med vårt eget ansikt. Jeg valgte maleriet *Selvportrett med Julie*, av Berthe Morisot. Læringen jeg erfarte gjennom denne maleoppgaven var å analysere maleriet til Morisot, se og gjengi formene og fargene, og eget ansikt i maleriet. Med Morisots maleri som forelegg, skapte dette utfordringer i form av å male med en ledig og skissepreget penselføring. I en annen maleperiode skulle vi i forbindelse med kubismen velge et dyr fra foto, og abstrahere formene i eget arbeid. Læringen jeg erfarte gjennom denne maleoppgaven var å finne retningslinjer ut fra formene i fotoet, og forenkle og stramme opp disse, tilsiktet et ”kubistisk uttrykk”.

Disse erfaringene fra maleperiodene på videregående skole belyser begge en hovedvinkling på material- og teknikkferdigheter, anvendt fargeteori, samt ”en endring”, ut i fra et *gitt* utgangspunkt, ved enten å plassere noe ”eget” i maleriet, i form av eget selvportrett, eller en abstrahering av formelementer. Jeg velger å vise bilder av maleoppgaven som inkluderte Morisot, for å gi leseren en visuell forståelse av læringen og erfaringen dette medbrakte.



Bilde 16: Berthe Morisot, *Selvportrett med Julie* (1885), olje på lerret.



Bilde 17: Eget maleri (2007) fra maleoppgave på videregående skole, med bilde 16 som forelegg.

Annen maleerfaring har jeg fra to undervisningsperioder andre år på bachelorutdanningen Faglærer i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I første maleperiode skulle et valgt privat foto med menneske(r) som motiv fungere som forelegg for maleri. Maleoppgaven fordret grunnleggende teknikk- og materialferdigheter og anvendt farge teori, knyttet til en figurativ og realistisk gjengivelse. Denne maleerfaringen ga et stort læringsutbytte, både praktisk og teoretisk, gjennom måter å se på, beherskelse av utstyr, og det å øve opp selve penselføringen. I andre maleperiode, med ny lærer, lå fokuset på et abstrakt formspråk, hvor eksperimentering og ”en endring” i form av fargevalg og forenkling av form fra forelegg til maleri, var vektlagt. Begge maleperiodene ga utfordringer på hver sine måter. I to eksamensperioder valgte jeg å gå videre med portrettet, formidlet gjennom et figurativt og mer realistisk formspråk. Begge eksamener handlet om å utvikle tekniske og formalestetiske ferdigheter, gjennom penselføring, komposisjon og bruk av farge.

Jeg nevner disse tidligere maleerfaringene fra egen utdanning fordi vekten lå på en verkintern tilnærming, der uttrykket ligger implisitt gjennom de formale virkemidlene i maleriene, og der teknikk- og materialferdigheter er sentrale. Medregnet maleoppgavene fra videregående, kan de to ulike maleperiodene jeg erfarte i bachelorutdanningen refereres til dualiteten mellom betegnelsene *det formalestetiske håndverksmessige* og *det personlige uttrykk*; fagdidaktiske ideologier som ble synliggjort og tydeligst vektlagt i maleundervisningen, utfra bearbeidingen av undersøkelses materialet.



Bilde 18 (ø.t.v.): *Karoline og Sondre på hytta* (2010), Akryl på lerret. Eget maleri fra første maleperiode under bachelorutdanningen. Bilde 19 (ø.t.h.): *Seattle skyline* (2011), Akryl på lerret. Eget maleri fra andre maleperiode under bachelorutdanningen. Bilde 20 (n.t.v.): *Selyportrett* (2011), Akryl på lerret. Eget maleri fra eksamen andre år på bachelorutdanningen. Bilde 21 (n.t.h.): *Robert III* (2012), Akryl på lerret. Eget maleri fra bacheloroppgaven tredje år.

Praktisk-estetiske arbeidet

Samtidskunst var for meg personlig noe veldig fjernt og fremmed før jeg begynte på masterstudiet. Bakgrunnen kan være at jeg ikke kjente til og behersket et refleksjons- og analyseverktøy for å nærme meg samtidsmaleriet. Jeg hadde selv blitt undervist i, og jobbet praktisk innenfor en klassisk verkintern tilnærming, og manglet teoretiske og praktiske kunnskaper om en mer relasjonell og pluralistisk tilnærming til kunst. Jeg mener derfor mine erfaringer fra maleundervisning under egen utdanning, er med på å komplementere masteroppgavens synliggjøring av fagdidaktiske ideologier, gjennom at samtidspraksisen, bygget på utvidede premisser, her var utelatt.

Gjennom masterstudiet og arbeidet med denne masteroppgaven er jeg blitt mer fortrolig med, og nysgjerrig på samtidskunsten, og på hvilket fagdidaktisk potensiale dette kan gi i en undervisningssammenheng innenfor maling. Som bærer av en kunstpedagogisk tradisjon, ønsker jeg å gi meg selv en utfordring, og ta steget nærmere samtidskunstens relasjonelle og innholdsmessige tilnærming. Hvilke utviklings- og læringspotensialer vil denne praksisen kunne tilføre? Dette aspektet har blitt drøftet i oppgaven, og jeg vil søke å undersøke det nærmere visuelt. Utfordringer vil være å tilegne et ”nytt” tankesett, som forbigår selve formen i maleriet, og skal gjenspeile mening gjennom egne tanker og refleksjoner knyttet til et samfunnsrelasjonelt innhold. Jeg ønsker å prøve ut, og nærme meg nye visuelle muligheter innen portrettfremstilling.

I løpet av skriveprosessen med denne masteroppgaven har jeg tidvis malt utprøvinger, mest fokusert på å opprettholde ferdigheter, men også med et ønske om å videreutvikle teknikk, formspråk og eget perspektiv. Jeg søker å tilnærme meg et meningsinnhold i maleriene basert på egne erfaringer - i relasjon til samfunnet, gjennom et tema som interesserer meg. Jeg ønsker å bruke meg selv i forhold til maleriets potensiale som utforskningsmiddel, som kan generere ny innsikt i portrettmaleriets muligheter.



Bilde 22 og 23: Egne utprøvinger gjort i masteroppgaveperioden. Fokusert på å opprettholde ferdigheter, og utvikling mot en røffere teknikk gjennom blant annet markerte penselføringer.

Samtidens selvportrett – en ”selfie”

Fremstillingen av maleriportretter reflekterer samfunnsutviklingen. Kort fortalt har portrettmaleriet gått fra å portrettere viktige skikkelser i samfunnet, gjennom et naturalistisk og forskjønnnet formspråk, til en ny refleksjon av individet gjennom en mer symbolsk og ekspressiv uttrykksform. Kunstnere har helt siden oppfinnelsen av speilet malt selvportretter. I dag har hverdagsportretter gjennom mobilkameraets teknologi, i kombinasjon med sosiale medier, skapt et nytt et billedspråk for hvordan individer representerer og formidler seg selv i det sosiale og kulturelle samfunnet. Begrepet ”selfie”, som betegner et bilde av en selv med seg selv som fotograf, ble innført i Oxford dictionary i 2012, og ble gjennom begrepets økning med 17000% i 2013, utnevnt til ”word of the year” (Heller, 2014). Jeg mener dette er med på å gi uttrykk for samtidens selvfokusering, hvor ”selfier” eksponert i sosiale medier som Facebook, Instagram, Twitter og Snapchat er blitt en vesentlig del av den visuelle kulturen i samfunnet. Denne sjangeren av hverdagsselvportretter har utbredt så stor oppmerksomhet at museer og utstillinger internasjonalt tematiserer ”selfien”. Et hjemlig eksempel på dette er ”Se(e) me(g)”, et billedkunstprosjekt fra den kulturelle skolesekken i 2005. Prosjektet tok for seg mobilfotografering som samtidestetikk og hvordan populærteknologien flytter etablerte kulturelle grenser og samtidig skaper et nytt billedspråk, samt ungdommens forhold til teknologi og deres selvforståelse i møtet med denne. Prosjektet som ble utstilt i Fotogalleriet i 2013, viste hver elevs fire fotografier som visualiserte; ett selvportrett, elevens interesse, mat og hjem (Se(e) me(g), 2011).

I London 2013 genererte den årlige messen for samtidsvideokunst, *Moving Image*, utstillingen National #Selfie Portrait Gallery. Utstillingen presenterte en installasjon av 19 kunstnere som har laget korte videosnutter av seg selv, med seg selv som filmfotograf (Moving Image, 2014). I 2014 fikk også #MuseumSelfie en egen dag på Twitter; 22. Januar, der museumsbesøkere, kuratorer, ledere og maskoter fra hele verden deltok i denne ”#MuseumSelfie day”. Twitterprosjektet var rettet mot å øke bevisstheten av store kolleksjoner gjestet av nasjonale og regionale museum over hele globen (Caines, 2014). Galleri Neuf i Oslo utstilte i 2014 ”Prosjekt: selfie”, hvor alle som tok en ”selfie” og publiserte dette på Instagram, med hashtaggen⁶ #Gallerineufselfie, utgjorde utstillingen.

⁶ Hashtag er ordet for tegnet #. Dette tegnet settes ofte foran ”selfie”, og andre beskrivende ord for bildets innhold eller betydninger, i sosiale medier. Med en hashtag foran det enkelte ord, kan en bruker enkelt spore opp andre brukeres bilder, hashtagget under samme ord, tilknyttet til det enkelte sosiale medium. På denne måten synliggjøres bildene for et betydelig mangfold, og ofte fra deler av hele verden.

Nasjonalgalleriet på NRK laget en egen episode om selvportrettet, historisk og frem til i dag med problematisering av ”selfie” bølgen (Nasjonalgalleriet, 2014). Dette sier noe om utbredelsen av ”selfie” som det nye hverdagsportrettet i samfunnet, og hvordan vi representerer oss selv gjennom dette. Forfatteren Cecilie Malm Brundtland sier at ”selfiene” er et bilde på det private og intime rommet, som åpnes for all verden. Videre sier hun at man i dag er svært individuelt orientert og opptatt av sitt eget jeg. Kunsten har blitt demokratisert i den forstand at individer fra hele verden kan meddele seg gjennom foto og video på sosiale medier. Studiet av ”jeget”, fokuseringen av iscenesettelser av seg selv, mener hun er sentralt og naturlig i forbindelse med alle de teknologiske verktøyene som er så umiddelbart tilgjengelige (Borud, 2014, s. 17).



Bilde 24: Eget foto av utstillingen ”Prosjekt: Selfie” på Galleri Neuf.

En sosial og kulturell identitetsforståelse

Eksposeringen og fokuseringen på *hvordan* vi representerer, og kanskje overrepresenterer oss selv gjennom sosiale medier og i kunstfeltet, har interessert meg når det gjelder hvordan dette reflekterer vår egen identitetsforståelse. I forbindelse med ”Prosjekt: selfie” utstillingen, skriver Katie Heller at ut ifra de flere hundre ”selfiene” som ble sent inn, kunne man trekke ut fire subsjangere: det flatterende, det emosjonelle, det personlige og det artistiske (Heller, 2014). Psykiateren og forfatteren Finn Skårderud formidler i tv programmet Nasjonalgalleriet at ”selfien” sier noe om at vi er ganske selvsentrerte, der man skaper et rollespill, strukket etter hva man tror andre vil ha. Han mener at vår kultur i samfunnet har blitt mer overfladisk, der blant annet ”selfies” er med på å skape mye presentasjonsangst og ikke bare

prestasjonsangst (Nasjonalgalleriet, 2014). På samme tid forfekter teknologien, gjennom blant annet mobilkameraet og sosiale medier, mer demokrati og rettferdighet ved at alle har tilgang til massebekreftelse. ”Selfien” belyser her både en selvsentring og ønsket om bekreftelse fra andre. Hvordan reflekterer dette samfunnet i dag? Viser det samfunnets strev om det ”perfekte”? Professor i kunsthistorie, Gunnar Danbolt, sier til Aftenbladet at kroppen mildt sagt er meget sterkt fokusert i populærkulturen, og at det på dette grunnlag ikke er merkelig at samtidskunsten er opptatt av kroppen (Borud, 2014, s. 16). Han påpeker at man må se til dype endringer i sentrale samfunnsstrukturer for å forstå hvorfor samtidskunst og kropp henger sammen. Nasjonale, religiøse og politiske oppfatninger som tidligere kunne gi mange mennesker identitet, har mindre betydning i dag; ”Og da blir kroppen det eneste vi har igjen – en kropp som sjelden er god nok i seg selv, den trenger oppussing (make up-industrien), bearbeidelse (plastikk-kirurgien) eller tildekking (klesindustrien)” (ibid). Kroppsidentitet kan knyttes til kunstneren Mari Slaattelids bilde *Protective 1/4*, et foto av datteren med ansiktsmaske. Hva er budskapet? Kanskje skal sminken og kunsten forskjønne virkeligheten, dekke over og forfalske? Danbolt mener samtidskunst handler om å stille spørsmål, og forsøke å forstå forholdet mellom kunst og samfunn (ibid).



Bilde 25: Mari Slaattelid, *Protective 1/4* (2000), fotografi.

Jeg ønsker å problematisere samfunnets visuelle forståelse av identitet fremstilt i samtidens selvportrettering, blant annet belyst gjennom ”selfies”, som inspirasjon og generator for refleksjoner i eget praktisk-estetisk arbeid. Hvordan reflekterer billedspråket i maleriene egen identitetsforståelse og erfaringer? Ved å jobbe prosessorientert søker jeg å nærme meg en identitetsforståelse, forsøkt visualisert i maleriene gjennom et meningsinnhold som kommuniserer med betrakterne.

Et performativt utgangspunkt

Jeg ønsker å bruke meg selv som utgangspunkt i portrettmaleriene. Gjennom å utprøve ulike iscenesettelser av meg selv, vil jeg jobbe mot å finne frem til egen identitetsforståelse, med bevisstheten om tematikken ”selfie” som massekultur, og hvordan dette blant annet påvirker subjektiviteten. Som nevnt i avslutningen, mener jeg at *det formalestetiske håndverksmessige, det personlig uttrykk* og det didaktiske potensialet samtidskunstens teori og praksis kan tilføre, burde inkluderes, og samarbeide med hverandre i maleundervisningen. Jeg ønsker også i eget praktisk-estetisk arbeid å belyse dette. Ved bruk av teknisk utforskning og malerisk tilnærming, der tidligere verkinterne maleerfaringer ligger til grunn, forsøker jeg å prøve ut ulike måter å performativt ytre egen identitetsforståelse. Refleksjonene knyttet til dette vil kunne være med på å skape et relasjonelt og kontekstuell meningsinnhold. Denne idémessige tilnærmingen, her knyttet til selfie tematikken og identitetsforståelse, kunne vært et eksempel på et undervisningsopplegg innen maling. Ved å appellere og ta tak i der ungdommen befinner seg; egne interesser og erfaringer fra egen hverdag, kan dette være en viktig inngang for samtidskunsten. På denne måten vil praksisen i maleundervisningen, og samtidskunsten, ikke være helt adskilt fra elevenes virkelighet.

Bildet nedenfor viser et utdrag av ulike idéskisser jeg har gjort meg. I skrivende stund har jeg landet, men jeg jobber med utprøvinger av maleri, også i grenseland mot installasjon. Jeg ”leker” med et utvidet maleribegrep, der jeg interesserer meg for å utvide rammene for maleri, og hva eventuelt dette tilfører.



Bilde 26: Utdrag fra egen skissebok. Lek med idéer

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Arvedsen, K. (2001). Om at arbejde med flere (modstridende) kunstoppfattelser i undervisningen og om forskellige problemer samtidskunsten stiller os overfor i en formidlingssituation. In K. Arvedsen & H. Illeris (Eds.), *Samtidskunst og undervisning: en antologi* (pp. 111-132). København: Center for Billedpædagogisk Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (Vol. 10). Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation*, 2(1).
- Bamford, C. H. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. In T. Bjørg (Ed.), *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling* (pp. 44-61): Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag og folkekultur, avd. for lærerutdanning CY - [Notodden].
- Borud, H. (2014, 13. april). Kunsten å vite hva kunst er. *Aftenposten, del 2*, pp. 16-17.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., Barth, T., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Trans.). Oslo: Pax.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Vol. nr. 41). [Oslo]: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers. *Form Akademisk*, 4(2), 95-108.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Trans.). [Oslo]: Cappelen.
- Bull, K. A. (2007). *En ny diskurs for kunsthåndverket: en bok om det nye konseptuelle kunsthåndverket*. Oslo: Akademisk publisering.
- Bø-Rygg, A. (1994). Kunsten, avantgarden og fremskrittet. In S. Meyer (Ed.), *Fra estetikk til vitenskap - fra vitenskap til estetikk* (pp. s. 55-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caines, M. (2014). Museum Selfie day - in pictures. Retrieved 24.03.2014, from <http://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/gallery/2014/jan/22/museum-selfie-day-in-pictures>

- Christensen, P. B. (2001). Pragmatisk æstetik og samtidskunst i undervisningen. In K. Arvedsen & H. Illeris (Eds.), *Samtidskunst og undervisning* (pp. 133-155). København: Center for Billedpædagogisk Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Clark, R. (1998). *Constructing the postmodernist classroom: Fra det amerikanske tidsskrift Art Education*, november 1998.
- Danto, A. C. (1997). *After the end of art: contemporary art and the pale of history* (Vol. 35:44). Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Danto, A. C. (2008). Kunstverden. In K. Bale & A. Bø-Rygg (Eds.), *Estetisk teori: en antologi* (pp. 299-312). Oslo: Universitetsforl.
- de Kooning, W. (1993). Hva abstrakt kunst betyr for meg (I. J. Galtung-Døsvig, Trans.). In S. Grøgaard (Ed.), *Kunstnere om kunst: fra Henri Matisse til Barbara Kruger* (pp. 113-119). Oslo: Oktober.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston VA: National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education*, 51(1), 7-15.
- Elton, L. (2010). Anmeldelse utstilling - Håkon Gullvåg. *Fineart*. Retrieved 05.04.2014, from http://www.fineart.no/doc/03_anmeldelse_gullvag
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greenberg, C., Thorkildsen, Å., & Øye, A. (2004). *Den modernistiske kunsten*. Oslo: Pax.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hansen, I. B. (2001). Samtidskunstens erkendelsespotensiale - om tegnet, betydningene og valget. In K. Arvedsen & H. Illeris (Eds.), *Samtidskunst og undervisning - en antologi* (pp. 190-211). København: Center for Billedpædagogisk Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Heller, K. (2014). Selfie as Art: Bridging the Gap within Pop-Culture. Retrieved 02.04.2014, from <http://gallerineuf.no/2014/03/17/selfies-as-art-bridging-the-gap-within-popular-culture/>
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., Hippe, E., & Keeping, D. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Iversen, T. S. (2010). Melgaards kamp. *Kunstkritikk*. Retrieved 05.04.2014, from <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/melgaards-kamp/?d=no>

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for videregående opplæring - Studieretning for formgivningsfag: Studieretningsfagene i grunnkurs formgivningsfag*. Oslo: KUD.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Læreplan for videregående opplæring - Studieretning for formgivningsfag: Studieretningsfagene i videregående kurs II tegning, form og farge*. Oslo: KUD.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindberg, A. L. (1988). *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier* (Vol. 2). Lund: Lund University Press.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., & Tarrou, A.-L. H. A. A. L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar* (Vol. 52). [Oslo]: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lønnå, E. (2002). *Helga Eng: psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforl.
- Moving Image (2014). *National #Selfie Portrait Gallery*. Retrived 17.04.2014, from <http://www.moving-image.info/national-selfie-portrait-gallery/>
- Nasjonalgalleriet. (2014). Nasjonalgalleriet 17.02.2014. Retrieved 03.03.2014, from <http://tv.nrk.no/serie/nasjonalgalleriet/mkftf03000314/17-02-2014>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, L. M. (2010). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *Form Akademisk*, 3(2), 97-110.
- Omtveit, B. (2011). Teikning: hand og tanke: ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga. Retrieved 07.11.2012, from <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/916>
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rendtorff, J. D. (2003). Socialkonstruktivisme og hermeneutikk. In A. Dreyer Hansen & K. Sehested (Eds.), *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (pp. s. 99-131). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Se(e) me(g) (2011). Se(e) me(g) prosjektbeskrivelse. Retrieved 03.14.2014, from <http://www.seemeg.no/> - prosjektbeskrivelse
- Skregelid, L. (2005). *"Det var ganske gøy faktisk": en undersøkelse om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomskoleelever* (Vol. 2005 nr 9). Oslo: Høgskolen i Oslo.

- St. meld. nr. 30 (2003-2004).2003. *Kultur for læring*. Retrived 11.02.2014, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4.html?id=404455>
- Torstensen, M. D. (2012). Kunsten etter 22. juli. *Kunst*, 59(4), 36-40.
- Torstensen, M. D. (2013a). Den andre Melgaard. *Kunst*, 60(1), 18-27.
- Torstensen, M. D. (2013b). Skrik i neon på haugar. *Kunst*, 60(3), 44-46.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplan i visuelle kunsthøgskolefag - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag: Hovedområder. Retrieved 03.02.2013, from <http://www.udir.no/kl06/FOR1-01/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i visuelle kunsthøgskolefag - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag - kompetansemål: Visuelle kunsthøgskolefag 1. Retrieved 08.02.2013, from <http://www.udir.no/kl06/FOR1-01/Kompetansemaal/?arst=-82458785&kmsn=-82458785>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). Læreplan i visuelle kunsthøgskolefag - felles programfag i studieførebuande utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag - kompetansemål: Visuelle kunsthøgskolefag 3. Retrieved 08.02.2013, from <http://www.udir.no/kl06/FOR1-01/Kompetansemaal/?arst=1395140605&kmsn=1395140605>
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). Studiespesialisering med formgivningsfag: studiekompetanse. Retrieved 24.03.2013, from <http://www.udir.no/kl06/ST2>
- Vein, A., & Vein, L. (1992). *Kandinsky and Der Blaue Reiter*. Paris: Terrail.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (K. Bolstad, Trans.). Oslo: Universitetsforl.
- Wilson, B. (2004). Child Art After Modernism : Visual Culture and New Narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299-328). Mahwah, N.J. SN - 0-8058-4971-8: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.

Bildeliste

- Bilde 1:** Christian Krohg, *Syk pike* (1880-1881). Hentet 12.04.2014 fra <http://harriet.nasjonalmuseet.no/ukenskunstverk/index.php?showimage=5>
- Bilde 2:** Willem de Kooning, *Woman I* (1950-1952). BONO 2014. Hentet 16.04.2014 fra http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=79810
- Bilde 3:** Bjarne Melgaard, *Uten tittel* (udatert). BONO 2014. Eget foto [lastet: februar 2014].
- Bilde 4:** Bjarne Melgaard, *Uten tittel* (udatert). BONO 2014. Eget foto [lastet: februar 2014].
- Bilde 5:** Jenny Saville, *Prop* (1993). BONO 2014. Hentet 19.04.2014 fra http://www.saatchigallery.com/aipe/jenny_saville.htm
- Bilde 6:** Markus Brendmoe, *Self portrait with cigarette* (2011). BONO 2014. Hentet 09.04.14 fra <http://markusbrendmoe.blogspot.no/p/markus-brendmoe-munch-etc-stenersen.html>
- Bilde 7:** Håkon Bleken, *Uten tittel* (udatert). BONO 2014. Hentet 19.04.2014 fra <http://brandstrup.no/wp-content/uploads/2012/09/Invitasjonsbilde-Bleken.jpg>
- Bilde 8 og 9:** Elevarbeider. Egne fotoer [lastet: oktober 2013]. Gjengitt med tillatelse.
- Bilde 10-13:** Elevarbeider. Egne fotoer [lastet: november 2013]. Gjengitt med tillatelse.
- Bilde 14 og 15:** Elevarbeider. Egne fotoer [lastet: februar 2014]. Gjengitt med tillatelse.
- Bilde 16:** Berthe Morisot, *Selvportrett med Julie* (1885). Hentet fra "Billedspor 2", 1997, s.136. Tell forlag a.s.
- Bilde 17:** Eget maleri fra videregående skole. Eget foto [lastet: august 2008].
- Bilde 18-21:** Egne malerier fra Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Egne fotoer [lastet: 2010, 2011, 2012].
- Bilde 22 og 23:** Maleutprøvinger fra eget praktisk-estetisk arbeid. Egne fotoer [lastet: april 2014].
- Bilde 24:** Bilde fra utstillingen "Prosjekt: Selfie". Eget foto [lastet: mars 2014].
- Bilde 25:** Mari Slaattelid, *Protective 1/4* (2000). BONO 2014. Hentet 19.04.2014 fra <http://www.marislaattelid.com/works/>
- Bilde 26:** Utdrag fra egen skissebok i forbindelse med eget praktisk-estetisk arbeid. Eget foto [lastet: april 2014].

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE for intervju med lærere

Spørsmålene nedenfor er ment som en guide til emne for en samtale, diskusjon rundt undervisningen i tema og teknikken maling/maleri i faget Visuelle Kunstfag på den videregående skole. Formålet med intervjuet er å høre lærernes refleksjoner og opplevelse rundt den gjennomførte maleundervisningen.

- Lyddopptakeren vil brukes som et hjelpemiddel for å transkribere intervjuet, hvor både du og skolen vil være anonym i oppgaven. Har du noen spørsmål før vi begynner? Først noen enkle opplysningsspørsmål.

- 1) **Alder?**
- 2) **Hvilken utdanning har du?**
- 3) **Hvor lenge har du jobbet som faglærer? Hvor lenge har du undervist i maling?**
- 4) **Rammefaktorer: ressurser/utstyr; malerom, materialer, hvilke årstrinn er det**

5) **Hvordan blir undervisningen innenfor maling lagt opp?**

- hvilket klassetrinn underviser du i maling?
- hvor mange oppgaver/forelesninger har du som er rettet mot maling? (undervisningsopplegg og varighet)
- antall timer (generelt gjennom ett eller de årene det undervises)
- Hvilke emner? (eks portrettmaleri) -er maling ofte én del av en større oppgave, eller et mål i seg selv?
- samarbeider du med andre lærere som underviser i det samme? (fellesoppgaver? Evt. tverrfaglighet?)
- Ofte prosjektbasert (elevene jobber sammen i grupper) eller én og én?

6) **Hvilke kilder (litteratur/referanser) bruker du i undervisningen om maleri/maling?**

- Lærebøker
- Andre oppslagsverk (eks blader, tidsskrift, internett)
- Museum/galleribesøk i nærområdet

a. **Litteraturens innhold (hva av kunnskaper formidles)**

- Formale virkemidler (eks fargeteori, komposisjon, utsnitt, symboler, penselføring/teknikk)
- Kunsthistoriske verk og stilepoker, hvilke? Eksempler?
- Museum/gallerier; hvilke? Samtidskunst? Eksempler?

b. **Litteratur/referanser som inspirasjons og idemateriale (hvordan)**

- Bruker du litteratur/referanser som inspirasjon- idemateriale? På hvilken måte? Hva?

7) **Hva legger du vekt på i maleundervisningen som foregår i verkstedet? (innhold og aktivitet: praktisk-estetisk arbeid)**

- Bruk av formale virkemidler (form, teknikk, farge, komposisjon, format, innhold osv)
- Utforskning og eksperimentering av redskap, teknikker og materialer
- Er hensikten ofte at elevene skal skape eget personlig uttrykk, i form av fantasi og egen teknikk, eller at de skal øve seg på å se og gjengi gitte former, altså at det skal være mer virkelighetslikt? (utvikle maleferdigheter)
 - o Abstrakt? Realistisk? Hva er det mest av, begge dele?
- Refleksjon og bruk av referanser og teoretisk kunnskap (pensumlitteratur), at de bruker dette aktivt i eget praktisk-estetisk arbeid?
- Ideutvikling/prosess kontra ferdig produkt (hva fokuseres det mest på)
- Er det fokus på maleriets innhold når dere begynner på en oppgave? Hvordan/ På hvilken måte?
- Hva er utgangspunktet for maleriet? (eks: observasjon, foto, tegning, bilder på nett, bilderedigeringsprogram. Overføring: rutenett?)
- Trekkessamfunns og politiske problemstillinger/temaer inn i det praktiske arbeidet? (mer samtidsrettet kunst) Hvor elevene for eksempel skal ta utgangspunkt i egne erfaringer, hendelser, ønske om å si noe med verket. Uttrykke seg
- Mediespesifikt eller blanding av materialer o.l. (mixed media), eller områder? Eks?

8) Hvilken undervisningsmetode bruker du i perioden med maling/maleri? Formidling. (intro: oppgaven, teori og inspirasjon – prosess – veiledning – ferdig resultat – drøfting/presentasjon/utstilling)

- Undervisning/formidling
 - o Er det rom for nye tolkninger og refleksjoner i formidlingen av teorier/kunstverk? (er det didaktisk tenkning på kunstens premisser).
 - o Hvordan er dialogen med elevene? (Er det en spørrende og åpen dialog med elevene?)
- Veiledning i praktisk-estetisk arbeid (fra ide/prosess)
 - o Hva veileder du elevene dine på, og hvordan?
 - o Er det viktig at de følger kriteriene i oppgaven eller er det rom for nye tolkninger/vri på oppgaven etter elevens ide og ønske?
- Relasjon mellom lærer – elev (hvilket forhold har dere?)
 - o Hvordan er maktfordelingen i klasserommet? (autoritær – mer likevekt?)
 - o Hvilken rolle har elevene i undervisningen? (inkluderende, medskapende og deltagende? rom for forandring, innspill, eller en giver av gitte kriterier)
 - o

9) Hvordan er oppgaven(es) karakter?

- Mer generell: Er oppgaven(e) åpen eller lukket (gitte rammeverk eller åpen med spillingsrom for endringer/forskyvinger)?
 - o Hvor detaljert er oppgaven(e) (utseende), levert i papirform?
- Et undervisningsopplegg eks: kompetansemål/læringsmål som tar del i oppgaven(e)
 - o Kriterier elevene vurderes ut ifra.

10) Personlig plan: Beskrivelser, legitimering, motsetninger, begreper, fortolkninger

- Ser du på elevens arbeid som kunst?

- Hva er din definisjon/assosiasjon på begrepet «kreativitet», «originalitet» (med tanke på praktisk-estetisk arbeid i undervisningen?)
 - o «originalitet» og/eller «imitering» (hva er bra med de? Ser du på de som motsetninger?)
 - o Originale og personlige uttrykk kontra virkelighetsnært (materialtekniske ferdigheter), hvem har høyest verdi? Begge viktige?
 - o Er det viktig at «det ligner»?

- Erfarte hendelser, beskrivelser som eksempler
 - o Eksempler på elevarbeider?

- Legger du en bestemt fagdidaktikk til grunn for maleundervisningen? Eller?

- Kanon eller repertoar? Hvilke erfaringer har du? (f.h.t. andre lærere/syn på hva maleundervisningen skal inneholde, formidles)

- Tolkning av læreplanen: hva synes du om læreplanen?
 - o Struktur, innhold, kompetansemål, åpen/lukket, mangler/overrepresentert, noe for lite/mye vekt på maling
 - o Konsekvensen av metodefrihet? (bra, mindre bra, erfaringer?)
 - o Har kunnskapsløftet (andre stortingsmeld/forandringer) vært med på å forandre maleundervisningen i dag? (hva har forandret seg, bedre, dårligere?)
 - o Mer eller mindre maling/maleri undervisning etter Kunnskapsløftet?

- Hvilket syn har du på samtidskunst (innen maling)? Hva assosierer du med den? Hva er kunst i dag? (tas dette synet på kunst med i undervisningen, oppgaver?)
 - o Hvor viktig synes du det er å trekke inn samtidskunsten i undervisningen? (Trekker du den inn, i form av formidlingsmetode, kunstformidling og praktisk-estetisk arbeid? Hvis, på hvilken måte/hvorfor ikke?)
 - o (Hvilket didaktisk potensiale har samtidskunst i undervisningen?)

- Hvorfor/er du interessert i å jobbe med maleri/maling? (Viktigheten? Motivasjonen?)
 - o Er teknikken maling nødvendig i skolen?» (mer-mindre viktig?) Hva er det du mener er det viktigste elevene lærer i maleundervisningen?

Avslutning:

- Har du noen spørsmål
- Noe du vil tilføye
- Noe du lurer på
- Hvordan synes du det har gått (har spørsmålene vært greie)

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

Formål med masterprosjektet

Jeg er masterstudent i kunst- og designdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Emne for prosjektet mitt er tema og teknikken maling/maleri, hvor jeg ønsker å undersøke hvordan maleundervisningen i praksis blir gjennomført i faget Visuelle Kunstfag, Studiespesialisering med formgivningsfag vg1/Formgivningsfag vg2 og vg3 på den videregående skolen. Formålet med prosjektet er å utvikle ny kunnskap om maleundervisning, både fagdidaktisk og i praktisk- estetisk arbeid.

Utvalg

Undersøkelsen vil bli konsentrert rundt studieretningen Studiespesialisering med formgivningsfag, innen faget Visuelle Kunstfag hos noen utvalgte videregående skoler i Oslo og i nærliggende fylke(r).

Metoder i undersøkelsen

Jeg vil i undersøkelsen benytte meg av kvalitativ intervju av lærere som underviser i maling innen faget Visuelle Kunstfag. Jeg ønsker å intervju fra 5-8 faglærere, hvor et utvalg av disse (de jeg finner mest interessante i forhold til de spørsmål jeg stiller) vil bli videre undersøkt ved bruk av ustrukturert observasjon i maleundervisningen.

Intervju

Jeg vil gjennomføre separate intervjuer med lærere på de aktuelle institusjonene. Jeg vil intervju lærere som underviser i maling. Hovedfokus i intervjuet med lærere vil bli den gjennomførte maleundervisningen. Her vil fagdidaktikk og praktisk arbeid bli diskutert i intervju med lærere.

I intervjuene vil jeg ta i bruk bandopptaker og ta notat. Intervjuene vil ta rundt en halv time, og tid og sted blir vi enige om sammen. Jeg forplikter meg til å oppbevare intervju- og observasjonsmaterialet forsvarlig, slik at uvedkommende ikke kan få tilgang til materialet fra undersøkelsen. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig våren 2014.

Det er frivilling å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte grunngi dette nærmere. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner som ikke ønsker det, vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Du vil også få muligheten til å lese igjennom transkribert intervju, eventuelt gjøre tilføyninger før dette blir analysert og drøftet.

Om det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon: 91559334. Du kan også kontakte veilederne mine Venke Aure, tlf. 48 25 38 11 eller Gunnhild Bakke, tlf. 99 01 88 50.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen
Karoline Vatne Rottem
Pilestredet Park 38
0176 Oslo

Samtykkeerklæring - lærer

Jeg har lest informasjonsskrivet over, og gir med dette godkjenning til Karoline Vatne Rottens undersøkelse.

Underskrift Dato.....