

# Fortelling i bilder

En studie i den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i  
Formgivningsfag, med utgangspunkt i tegning og animasjon



Christine Krohg Plur  
Kandidat nr. 402

Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk

Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo

2011

## Sammendrag

Denne studiens hovedfokus er kommunikasjon med bilde, og det å utvikle kunnskap og ferdigheter i å lese og uttrykke seg gjennom det visuelle språket som benyttes i samfunnet rundt oss, for å kunne delta bevisst i denne kommunikasjonen. Med reformen Kunnskapsløftet i 2006, ble det innført grunnleggende ferdigheter i alle fag. Den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag på videregående skole, som innebærer å bruke tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk. er her utgangspunkt for to kvalitative undersøkelser, én i Visuelle kunstoffag på videregående skole, og én i eget praktiskeestetisk arbeid. Undersøkelsen i skolen ble gjort med intervju av fem lærere, og problemstillingen spørsmålene dreiet seg rundt var deres tolkning av hva det innebærer ”å skrive” som grunnleggende ferdighet i faget, og hvordan de sier at de tilrettelegger for dette i undervisningen. Lærerne oppfattet de grunnleggende ferdighetene som innebygd i faget, men *skriftilighet* ble fortsatt sett på som å skrive tekst, og ikke i sammenheng med utvikling av visuell kompetanse og fagets kommunikasjonsaspekt. Det blir lagt stor vekt på utviklingen av faglig kompetanse gjennom kunnskaper og ferdigheter i grunnleggende fagteori og tekniske ferdigheter. Det blir lagt liten vekt på utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon, men idéutviklingsteknikker blir brukt som utgangspunkt for utvikling av elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier. Innholdet i læreplanens formulering av den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag oppleves som diffus, og det var store forskjeller i tolkning av begrepet ”tegn” i visuelle fag.

Undersøkelsen i eget praktiskeestetisk arbeid ble gjort i forhold til å se hvilke vesentlige momenter det er i historiefortelling med tegning og animasjon som kan fremme utvikling av kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon med bilde. Det utkrystalliserte seg syv faser gjennom analysen av arbeidsprosessen, der de alle er avhengig av hverandre, og viser hvordan arbeidet med historiefortelling, tegning og animasjon kan gi en progressiv utvikling av kunnskap og ferdigheter i å kommunisere visuelt. Dette området har et potensial som bør utnyttes i flere sammenhenger, da for eksempel det å benytte teknikker som får eleven til å tenke nytt og bryte tillærte mønstre, åpner for ny kunnskap gjennom erfaringer og læring. Animasjon som uttrykksform er en aktuell måte å kommunisere et budskap på, og det å løfte fram kommunikasjonsaspektet ved formgivningsfag i videregående skole, kan med fordel vektlegges i større grad. Lærebøkene i faget har mye stoff som kan være utgangspunkt for å videreutvikle bruken av tegning og animasjon i visuell kommunikasjon.

## Summary

The main focus of this study is communication with picture, and development of knowledge and skills in reading and expression through the visual language that is used by the society around us, thus to be able to participate consciously in this communication. With the educational reform Kunnskapsløftet (The raise of knowledge) in 2006, basic skills were introduced in all subjects. The basic skill “to write” in art training at high school, which implies to use sign, picture and symbol in visual expression is here the basis for two qualitative studies, one in Visual art training at high school level, and one in personal practical esthetic work. The study in the school was done through the interviews of five teachers, and the approach to the problem was their interpretation of what is implied by “to write” as a basic skill of the subject, and how they say that they put this into practice in their teaching. The teachers understood the basic skills as something built into the subject itself, but *writing skills* was still looked upon as writing text, and not viewed in connection with development of visual competence and the communication aspect of the subject. Main focus was put on development of professional competence through knowledge and skills in basic professional theory and technical skills. Little emphasis was put on the students’ knowledge and skills in visual communication, but techniques for forming ideas were used as a starting point for developing the students’ ability to communicate own ideas and values. The content of the teaching plans formulation of the basic skill “to write” in art training is experienced as diffuse, and there were great differences in the interpretation of “sign” in visual subjects.

The study of the personal practical esthetic work was done in order to see what important aspects to be found in storytelling with drawing and animation that can promote the development of knowledge and skills in communication with picture. Seven phases were crystallized through the analysis of the working process, where all are dependent on each other, and show how the work with storytelling, drawing and animation can give a progressive development of knowledge and skills in visual communication. This area has a potential that should be used in different connections, as e g the use of techniques that make the student think new thoughts and change old patterns, open up for new knowledge through experience and learning. Animation as a means of expression in art training at high school can profitably be given greater emphasis. The text books of the Art training have much material that can be the starting point to develop the use of drawing and animation in visual communication.

## **Forord**

Arbeidet med denne studien har vært lærerik og utfordrende men også inspirerende og gledesfylt. Jeg ønsker å takke de lærerne som har stilt opp til intervjuer og gitt meg tid i deres hektiske skolehverdag, og bidratt til oppgavens undersøkelse.

Varme tanker og stor takk til Randi-Helene Koch for vennlig og innsiktsfull veiledning gjennom den skriftlige oppgaven, og til Gunnhild Bakke for klare og inspirerende tilbakemeldinger på det praktiskeestetiske arbeidet. Mange takk til Sven-Erik Ellund for hjelp til gjennomlesing og korrektur.

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Billedskaping og kommunikasjon som felt .....	7
1.1.1 Billedkommunikasjon i samfunnet og i skolen .....	7
1.1.2 Ny struktur og nytt innhold i videregående skole.....	8
1.1.3 Overgang til Kunnskapsløftet i 2006.....	9
1.1.4 Tegning i skolen .....	11
1.1.5 Hvorfor er tegning viktig? .....	13
1.1.6 Historiefortelling og animasjon .....	15
<b>2. Mål og problemstillinger</b> .....	<b>18</b>
2.1 Undersøkellesmål .....	18
2.2 Bakgrunn for problemstillinger .....	18
2.3 Problemstilling 1, for undersøkelse i skolen .....	19
2.3.1 Begreper i problemstilling 1 .....	19
2.3.2 Avgrensninger i undersøkelsen i skolen.....	19
2.4 Problemstilling 2. for praktiskeestetisk arbeid .....	20
2.4.1 Begreper i 2. problemstilling .....	20
2.4.2 Avgrensninger i det praktiskeestetiske arbeidet.....	20
<b>3. Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Undersøkelsen i skolen .....	21
3.1.1 Kvalitativt intervju.....	21
3.1.2 Utvalg .....	23
3.1.3 Analyse av intervjuer.....	23
3.1.4 Validitet og reliabilitet.....	23
3.2 Undersøkelsen i eget praktisk arbeid .....	24
3.2.1 Kvalitativ undersøkelse i eget estetisk arbeid.....	24
3.2.2 Innsamling av materiale .....	24
3.2.3 Analyse av innsamlet materiale .....	25
3.2.4 Validitet og reliabilitet.....	25
<b>4. Presentasjon og analyse av intervju med fem lærere i Visuelle kunstoffag</b> .....	<b>26</b>
4.1 Tema 1. Tolkning/oppfatning .....	27
4.1.1 Lærernes tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive” i Visuelle kunstoffag .....	27
4.1.2 Hva læreren legger i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse” .....	27

4.1.3	Hva læreren legger i ”tegn i visuelle fag” fra formuleringen i læreplansstatet.....	28
4.1.4	Lærernes tanker rundt hvorvidt bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt.....	29
4.1.5	Hvor klare er læreplanens kompetansemål sett i forhold til grunnleggende ferdigheter.....	29
4.1.6	Svar på ekstraspørsmål. Tanker om innføringen av de grunnleggende ferdighetene i faget (fra tilleggsspørsmål).....	30
4.2	Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis.....	31
4.2.1	Spørsmål om hvordan lærerne jobber med utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon i undervisningen.....	31
4.2.2	Tilrettelegging for den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i undervisningen.....	31
4.2.3	Bruk av teori i tilknytning til ”skriftlighet” i bilde.....	31
4.2.4	Vektlegging i undervisningen av å utvikle elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier.....	32
4.2.5	Tilleggsspørsmål.....	33
4.2.6	Hva er det å uttrykke seg visuelt?.....	33
4.2.7	Hva er essensielt å lære i Visuelle kunstfag?.....	33
<b>5.</b>	<b>Presentasjon og analyse av praktiskeestetisk arbeid, 7 faser.....</b>	<b>34</b>
5.1	Fase 1, Målgruppe: Hvem henvender du deg til?.....	34
5.2	Fase2 Idéutvikling: Hva vil du si og hvordan vil du si det?.....	36
5.2.1	Tema: å miste et barn.....	36
5.2.2	Idéutvikling.....	36
5.2.3	Dikt, historier og egne assosiasjoner med stikkord for scener.....	38
5.3	Fase3 Historiefortelling: På hvilken måte vil du si det?.....	39
5.3.1	Storyline.....	39
5.3.2	Karakterutvikling.....	40
5.3.3	Synopsis.....	41
5.3.4	Storyboard.....	41
5.4	Fase 4 Bruk av redskaper: Hva slags redskaper trenger du, og hvordan bruker du dem?.....	43
5.5	Fase 5 Gjennomføringen av tegning og animasjon.....	44
5.5.1	Tegning og timing.....	44
5.5.2	Skisser til scener med spesielle utfordringer.....	46
5.6	Tegne- og opptaksprosessen.....	47
5.7	Fase 6 Redigering.....	50
5.7.1	Timing, sammenheng og dynamikk.....	50
5.7.2	Klipping.....	50

5.7.3	Pauser, overganger og repetisjon.....	50
5.7.4	Rulletekst.....	53
5.7.5	Lyd.....	53
5.8	Fase 7 Ferdigstilling .....	54
5.8.1	Eksportering og formater.....	54
<b>6.</b>	<b>Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsene.....</b>	<b>55</b>
6.1	Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsene .....	55
6.2	Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet, hva er det? .....	55
6.2.1	Hvorfor ble grunnleggende ferdigheter integrert i Kunnskapsløftet?.....	57
6.3	Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsen i skolen .....	60
6.3.1	Forskningsrapporter og evaluering av Kunnskapsløftet .....	60
6.3.2	Tanker rundt resultater fra undersøkelsen i skolen.....	62
6.3.3	Å se og la passere .....	65
6.4	Refleksjoner rundt historiefortelling med bilder .....	66
6.4.1	Å forstå og bli forstått.....	66
6.4.2	Kommunikasjon gjennom tegning og animasjon .....	66
6.4.3	Idéutvikling og kreativitet .....	68
6.4.4	Utvikling av historiefortelling .....	71
6.4.5	Bruk av digitale verktøy i kombinasjon med tegning for hånd .....	72
<b>7.</b>	<b>Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>73</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>78</b>
	<b>Bideliste .....</b>	<b>80</b>
<b>8.</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>82</b>
8.1	Intervju av fem lærere i Visuelle kunstoffag .....	82
8.2	CD-rom animasjonsfilmen ”Barnet” .....	82

# 1. Innledning

## 1.1 Billedskaping og kommunikasjon som felt

Feltet som skal belyses er kommunikasjon med bilde, og de sentrale spørsmålene er hvordan man kan kommunisere med bilde, og hvilke elementer som spiller inn i en slik kommunikasjon. Selv om det er den delen av kommunikasjonen som handler om å *uttrykke* seg det dreier seg om her, henger dette uløselig sammen med å *lese* eller å *tolke* det som blir kommunisert, og denne kompetansen utvikles parallelt. Med utgangspunkt i den amerikanske filosofen og pedagogen John Deweys teorier om estetisk erfaring og refleksjon, og i kommunikasjonsteori og semiotikk, der møtepunktet mellom den som formidler et ”budskap” og den som mottar det, er i det uttrykte ”verket”. Det er utvikling av en form for poetisk kommunikasjon jeg vil se på, den visuelle kommunikasjonen som engasjerer oss gjennom følelsene, og som gir muligheter for en estetisk erfaring som kan utvide vår horisont og gi ny innsikt og kunnskap.

### 1.1.1 Billedkommunikasjon i samfunnet og i skolen

Vi lever i et samfunn som preges av visuell kommunikasjon gjennom bilde, og vi utvikler en evne til å sortere hva vi ”slipper inn” av informasjon, men for å utvikle en visuell kompetanse trenger en også kunnskap om estetisk kommunikasjon. Hvilke grupper vi når, og i hvilken grad vi oppnår kommunikasjon, er avhengig av hvor godt vi kjenner den kulturen vi henvender oss til, eller hvor allment språk vi bruker. Gjennom tv, kino og sosiale media ser vi at bruken av forskjellige former for animasjon er blitt en del av det visuelle språket i vår kultur. Bruk av animerte tegninger har vært økende de siste årene, både i reklame og informasjonsfilmer der tegning og animasjon, gjerne i kombinasjon med ”naturalistisk” film og bruk av symboler som spiller på assosiasjoner, men det er også en stadig større gruppe kunstnere som benytter tegning og animasjon som en uttrykksform.

Skolen er det stedet der elevene legger grunnlaget for en livslang læringsprosess, og det handler også om å utvikle kunnskap og ferdigheter som gir mulighet til å delta på alle livets områder. I læreplanens generelle del sies det at:

*Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (Hagness, 1997).*

Det å lære å lese og kommunisere med det visuelle språket som benyttes i samfunnet rundt oss bør være en del av opplæringen, så vi er rustet til en bevisst deltagelse i denne kommunikasjonen på alle livets områder.



### 1.1.2 Ny struktur og nytt innhold i videregående skole

Da det i 1994 kom en ny reform for videregående skole, var det et ønske om å ha mer sentral styring av innholdet i læreplanene, Gudmund Hernes, som da var kirke-, utdannings- og forskningsminister, begrunnet dette med at landet ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningens talent. Kunnskaper og læringskapasitet ble vektlagt i Reform -94. Hernes ønsket mer vekt på struktur, arbeidsdisiplin og konsentrasjon, mestring og flid. Det skulle være et felles nasjonalt lærestoff som vektla kulturarv og felles verdigrunnlag for å utjevne forskjeller i elevenes sosiale bakgrunn. Det var klare krav til mål og hovedmomenter, samtidig som det også skulle være rom for lokal tilpassing. I R94 og i L97, ble kulturarv, kunst og formkultur vektlagt, sammen med utvikling av ferdigheter, skaperglede, observasjonsevne og estetisk sans. Elevene skulle utvikle sin evne til visuell kommunikasjon gjennom praktisk arbeid med idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling (Rapport: Nasjonal vurdering av kunst og håndverk i L97, s. 34 (Kjosavik, Koch, Skjeggstad, & Aakre, 2003)). Gjennom praktisk arbeid skulle eleven også bli oppmerksom på hvordan økologi, miljøvern og vårt estetiske miljø er viktig for vår livskvalitet.

Faget skiftet også navn fra Forming til Kunst og håndverk i grunnskolen, og vi fikk Grunnkurs i Formgivning, med Tegning, form og farge på videregående trinn. Dette var et ettårig felles grunnkurs for de som senere skulle ta Tegning, form og farge med studiekompetanse, og håndverksfagene som senere skulle ta avsluttende eksamen med svennebrev. Den generelle læreplanen ble utviklet for å markere sammenhengen i utdanningsløpet, og hovedtemaene fra formålsparagrafene i lovene for de forskjellige utdanningsløpene utdypes og presiseres i denne planen. *Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Utdanningsdepartementet, 1994).*

Endringene som ble gjort ved innføringen av den siste reformen i 2006, Kunnskapsløftet, har fått alvorlige konsekvenser for formgivningsfaget på videregående skole, med lave søkertall og nedleggelse av faget på mange skoler. At faget kan stå i fare for å forsvinne fra videregående trinn, er én bakgrunn for å gjøre denne studien, da faget har unike egenskaper i forhold til å fremme en helhetlig utvikling og dannelse av mennesket, og utvikling av evnen til refleksjon og kommunikasjon.

### 1.1.3 Overgang til Kunnskapsløftet i 2006

Den generelle læreplanen ble videreført ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Ellers har det vært store endringer i faget, både når det gjelder redusert timetall og at det nå er lagt inn under studiespesialiserende utdanningsprogram.

På Utdanningsdirektoratets side "Skolenett" beskrives bakgrunnen for kunnskapsløftet (Udir). Etter evaluering av Reform 94 og Reform 97, pekte Kvalitetsutvalget på to hovedområder for forbedring av læreplanene, det første var prioritering av enkelte sider av innholdet, og begrepet "basiskompetanse" ble innført, det andre var å gjøre læreplanene klarere og mindre detaljerte og omfattende. Begrepet "basiskompetanse" kan romme en rekke ferdigheter, men departementet mente de mest sentrale grunnleggende ferdighetene var å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene skulle så tilpasses hvert fag.

Det er den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i dette faget som undersøkes i denne studien, da dette har fått en betydning som krever at vi ser på *skriftlighet* i visuelle fag som noe mer enn den tradisjonelle formen; å formulere tanker og refleksjoner med bokstaver, og å beskrive arbeidsprosesser med ord i notater. Og disse ferdighetene skal prege studiearbeid på alle nivåer i skoleverket (Retvik, 2009). Det å uttrykke seg *skriftlig* gjennom de grunnleggende ferdighetene i Visuelle kunstoffag beskrevet som:

*"Å kunne uttrykke seg skriftlig i formgivningsfag innebærer å bruke tegn, bilde og symboler i visuelle uttrykk. Skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir omsatt til tegn"* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I tilknytning til formuleringen ovenfor er det nødvendig å se nærmere på begrepene *tegn, bilde, symboler, skriftlighet* og *visuell kompetanse*, og hvilke elementer i læreplanene som belyser området *visuell kompetanse* og *visuell kommunikasjon*. Jeg ønsker også å se hvordan noen lærere i faget tolker dette, og hvordan det kan arbeides med praktisk gjennom denne oppgavens estetiske arbeid.

Det å bruke tegning som visuell kommunikasjonsform er noe de fleste mennesker gjør, ofte uten å tenke over det, og dette er en av grunnene til at tegning er valgt som fokus i denne studien.

Det er mange former for tegning, og mange situasjoner der tegning blir brukt som middel til kommunikasjon. Det kan være teknisk tegning, konstruksjonstegning eller arkitekten som skisserer og forklarer i planlegging, tegninger til teater med scenografi og kostymer, designeren som skaper nye former og fasonger. Vi tegner for å forklare, forstå, lære og løse problemer. Vi kan bruke tegning som refleksjon over inntrykk og erfaringer, tanker og følelser, og som middel til utvikling av nye tanker og idéer. Tegning kan også være et mål i seg selv, som et kunstnerisk uttrykk.

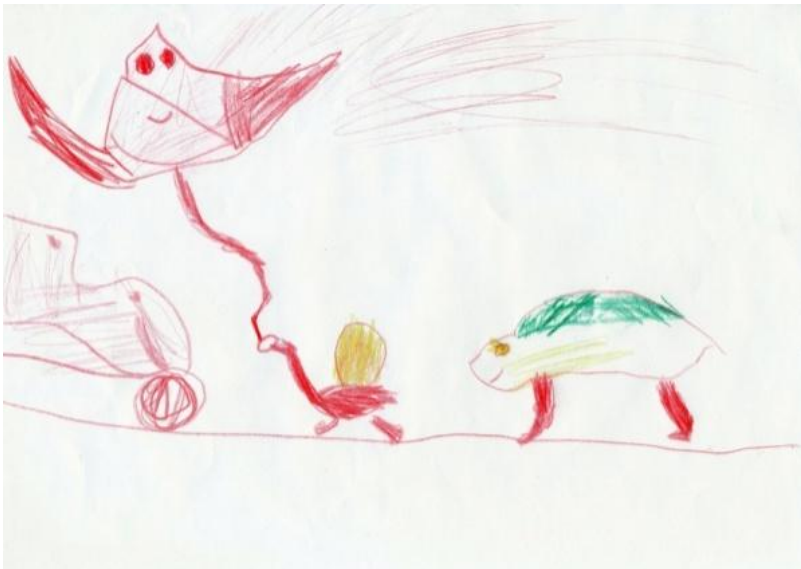
I tegneundervisningen i Visuelle kunsthøgskole på videregående skole, lærer elevene at å tegne er å sette spor, å tegne er å se, at det å tegne krever øvelse i å ta valg, og at tegning er:

*... Å tegne er å sette spor etter bevegelse med et redskap mot et underlag ... En tegning er en bildeframstilling laget for hånd, gjerne med et enkelt redskap. En tegning består av streker og valører. Det er spor eller merker som blir påført en overflate. (Elvestad, Løvstad, & Strømme, 2006).*

Lærebøkene som brukes i Visuelle kunsthøgskole gir en kort introduksjon i innledningen om det å kommunisere med bilder og form, å kommunisere på tvers av språk, samt en enkel kommunikasjonsmodell. I tegning og farge vektlegges komposisjon i forhold til å fortelle en historie med bilder; her introduseres tre begreper som er kjent fra film og animasjon i forhold til utsnitt *totalbilde, nær og ultranær*. Ellers er det utvikling av ferdigheter i-, og forståelse for virkemidler i tegning, og tegneteknikker og teknikker. Elevene skal arbeide med motiver og tema, utvikle evnen til å kommunisere egne tanker og verdier, og de skal arbeide med farge og fargekommunikasjon. (Skolenett).

### 1.1.4 Tegning i skolen

Tegning har vært et fag i skolen i mer enn 130 år, og ble innført fordi det hadde nytteverdi i utvikling av praktiske ferdigheter i det praktiske liv. Undervisningen handlet om å *tegne gjenstander, kopiere mønstre og gjennom nøyaktighet og flid oppøve koordinasjon mellom øyet og hånden* (Nielsen, 2009). Faget har gjennomgått store forandringer fram til i dag. På 1900-tallet dreiet oppmerksomheten seg mot en barnesentrert – kultursentrert pedagogikk. Helga Eng, professor i barnepsykologi, arbeidet for å få kunsten inn i skolen. Hun ønsket at vi skulle få en ”kunstoppdragelse”, og at dette skulle føre til en kunstnerisk kultur. *I 1918 ble boken ”Kunstpedagogikk” utgitt, og med publikasjonen ”Barnetegning” i 1926 ble hun internasjonalt kjent* (Haabesland & Vavik, 2004).

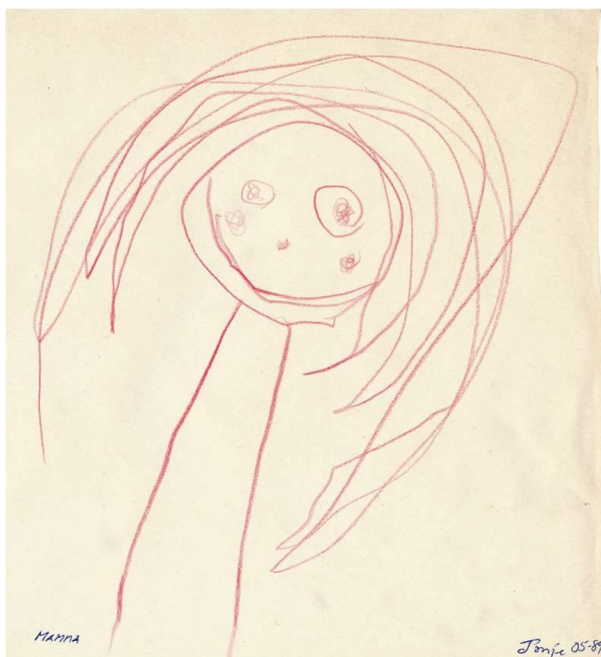


Bilde 1 Barnetegning, Sebastian 4 år

I følge Gustav Britsch skal barns tegning komme fra deres forestillingsevne, og ikke tegnet etter noe de iakttar.

Med Reformpedagogikken ble man opptatt av barns tegneutvikling. I Norge bidro Rolf Bull-Hansen til at den østerrikske kunstpedagogen Gustav Britsch sine ideer om barns tegneutvikling slo igjennom her i landet. Han la vekt på at barns tegning skulle være en ”forestillelsestegning”, og ikke tegning etter noe som ble direkte iaktatt. Han mente at barns uttrykk må tilsvare det nivået barnet er på, psykisk og fysisk, og at vi da får en ekte barnetegning - en ”tegning på naturlig grunnlag”.

Bull-Hansen mener også at grunnen til at fagene ble så sterkt preget av ”kunstoppdragelse” i forrige århundre, var på grunn av at de var uttrykk for barnets egentlige interesser og følelser, og derfor dannet en sunn og nødvendig motvekt mot den ensidige intellektuelle bokdressur (Bull-Hansen, 1953).



Bilde 2 Hodefoting "Mamma", Tonje 3 år



Bilde 3 Selvportrett, Christine 14 år

**Billedtekst:** Tegningene over er eksempler på Lowenfelds "stadie"-tenkning. Tegningen til venstre er en typisk "hodefoting", som betegner "før-skjema stadiet" fra ca.4-7 år. Tegningen til høyre betegner det "pseudonaturalistiske stadium", fra ca. 12-15 år.

I 1947 kom Viktor Lowenfelds bok *Creative and Mental Growth* ut. Lowenfeld hadde fokus på aldersbestemte stadier i barns tegneutvikling, og hans teorier står fortsatt sterkt i pedagogisk utdanning, selv om den amerikanske professoren Brent Wilsons undersøkelser allerede tidlig på 70-tallet sådde sterk tvil om barns "universelle og naturgitte tegneutvikling". Wilson legger derimot stor vekt på den sosiale og kulturelle påvirkning av barns og ungdoms tegneuttrykk (Wilson, 2004). Bildene over illustrerer typiske tegninger på hvert sitt alderstrinn, i følge Lowenfeld er dette aldersbestemte uttrykk, og i følge Wilson er dette tegneuttrykk som resultat av sosial og kulturell påvirkning.

Med utgangspunkt i Willsons undersøkelser og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, har Nina Scott Frisch publisert sin doktoravhandling "To see the visually controlled: Seeing – drawing in formal and informal contexts", der hun undersøker hvordan det undervises i "god" tegneundervisning, og hvordan elevene lærer gjennom visuelt kontrollerte tegneprosesser, ved å se og tegne etter, både i formelle og uformelle sammenhenger. Det er klart at vi lærer gjennom opplevelser og i sosiale sammenhenger, og det at Lowenfeld ikke tok dette i betraktning, gjør at andre aspekter ved hans teori om barn og tegning kan overses, som det at utviklingen kan stoppe opp hvis ikke vi blir utsatt for nye stimulanser.

### 1.1.5 Hvorfor er tegning viktig?

Mennesket lærer gjennom sansene. Fra det øyeblikket vi er født begynner vi å sanse omgivelsene og lærer etter hvert å tolke det vi ser, hører, lukter, smaker og føler. *Jo større muligheten er for å utvikle økt følsomhet og større åpenhet for sanseintrykk, jo større blir muligheten for å lære noe.* (Haabesland & Vavik, 2004).

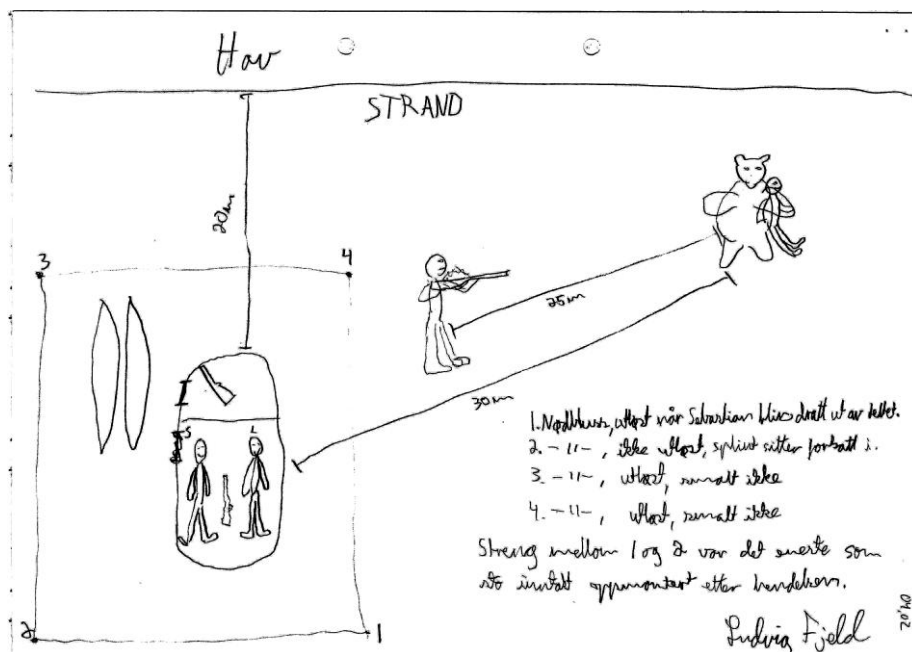
Dewey (1859-1952), argumenterer for at kunst og estetisk erfaring bare kan forstås ut i fra erfaring generelt. Han mener at våre erfaringer skapes i en vekselvirkning mellom oss selv, naturen og omgivelsene, og at dette er noe vi *gjør og gjennomgår*. Den estetiske erfaring *har sine spesifikke trekk*, og kunsten kan *gjennom sin evne til å fremstille helhet og belyse hverdagen, få(r) oss til å se verden på nye måter.* (Bale & Bø-Rygg, 2008).

En erfaring er en opplevelse som gjør et skjellsettende inntrykk, som fører til forandring og ny innsikt, og som gjør at vi kan trekke en konklusjon som en avslutning av erfaringen. Den estetiske erfaring skiller seg fra de erfaringene vi gjør hele tiden ved at den har en indre sammenheng og en avslutning for å kunne bli *en* erfaring. I følge Dewey har en kunstnerisk struktur *en indre sammenheng og fullbyrdelse som oppnås gjennom en velorganisert bevegelse og en avslutning – en konklusjon*. Og han ser den kunstneriske erfaringen som organisk knyttet til sansning, iakttagelse og oppfattelse – altså til persepsjon.

*Når erfaringen er estetisk, er hånden og øyet bare redskaper som hele den levende skapning, fullt ut i bevegelse og aktiv, virker i gjennom. Da blir uttrykket emosjonelt styrt mot et mål. ... Kunstnerens egentlige arbeid består i å bygge opp en opplevelse som er persepsjonsmessig sammenhengende, mens den samtidig utvikler seg gjennom bevegelse og forandring. ... Uten en ytre legemliggjøring vil en opplevelse forbli ufullstendig* (Dewey, 1934).

Tegning er en enkel uttrykksform der opplevelser og inntrykk kan uttrykkes og reflekteres over i en sammenhengende prosess. Det man gjør og det man gjennomgår må være forbundet med hverandre, og gjennom tegning for hånd knyttes sansning, iakttagelse og oppfatning sammen. Refleksjonen over inntrykk man har fått, kan "legemliggjøres" i det fysiske bildet, og bli en avslutning, en erfaring som kan oppleves igjen av andre. Den fysiske tegningen er i seg selv resultat av en bevegelse med en begynnelse et midtparti og en slutt, som også er et kjennetegn på *en* erfaring i følge Dewey.

Tegning kan uttrykke opplevelser og hendelser på forskjellige måter forklare det uforklarlige. På neste side er det to illustrasjoner på dette.



Bilde 4 Åstedforklaring for Sysselemanden på Svalbard, Ludvig Fjeld 29. juli 2010

**Billedbeskrivelse:** To forskjellige måter å beskrive én og samme situasjon. Tegningen ovenfor er en åstedforklaring for Sysselemanden på Svalbard, et vedlegg til politirapporten, da det ikke var tilstrekkelig å beskrive hendelsesforløpet for ulykken med ord. Nedenfor er en tegning jeg selv laget mens jeg satt og ventet på å besøke min sønn på sykehuset i Longyearbyen.



Bilde 5 Ulykken på Svalbard 6. august 2010, C. K. Plur. Tegnet med akvarellblyant

#### Klipp fra ulykkens hendelsesforløp

"De lå og sov i teltet da en isbjørn på 360 kilo braste gjennom teltduken og dro den ene av de to guttene ut av teltet etter hodet."

"Jeg fikk med meg hagla som lå ved siden av meg og forsøkte å skyte bak meg, men hagla var knekt, bjørnen hadde tråkket på den."

"Bjørnen målte 267 cm fra snute til hale."

"Bjørnen gikk på to ben og bar meg etter hodet, så la den meg ned og sto oppå meg. Jeg forsøkte å holde hodet dens unna da den bøyd seg ned for å plukke meg opp igjen, men jeg hadde ikke en sjanse."

"Bjørnen bar ham 30-40 meter bort fra teltet. Kameraten fant rifla som var tråkket ned i sanden."

"Jeg ropte at 'nå må du skyte ellers dør jeg'."

"Jeg tenkte at nå må jeg bare skyte, og siktet på noe hvitt – det jeg fikk tak i og så skjøt jeg... jeg er glad jeg ikke traff ham."

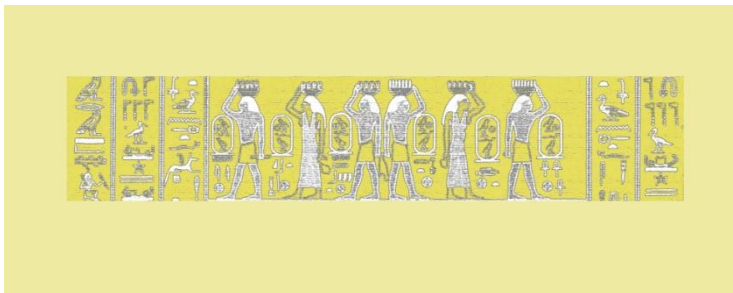
Den estetiske læringsmåten dreier seg om å fortolke og bearbeide inntrykk av verden og omformulere disse til estetisk medierte uttrykk.

*Et særtrekk ved den estetiske måten å lære på er at den kan bearbeide og uttrykke det "usigelige" og gjennom dette, samle fragmenterte opplevelser, inntrykk og erfaringer i en meningsfull helhet (Austring & Sørensen, 2006).*

Når den estetiske virksomheten er tegning, gir det å tegne oss muligheten til å forstå verden bedre. Der språket ikke strekker til kan vi bruke tegning for å vise, forklare, forstå og løse problemer, som for eksempel når vi skal beskrive noe abstrakt; en hendelse som skal rekonstrueres eller som uttrykk for følelsesmessige opplevelser.

Tegning blir ofte brukt for å utfylle eller understreke elementer i en samtale for å sikre at vi blir forstått. Tegning og skriftspråk er knyttet til hverandre, vi kan blant annet se dette tydelig på de gamle egyptiske hieroglyfene og på kinesiske skrifttegn som fortsatt brukes.

Kinesiske tegn: Kvinne 女 Elv: 川



**Billedtekst:** Tegning og avbildninger har vært brukt som middel til kommunikasjon fra de tidligste tider, og etter hvert utviklet seg til de skrifttegnene vi bruker i dag.

Bilde 6 Egyptiske hieroglyfer. C. K. Plur

Lærebøkene for Visuelle Kunstfag beskriver blant annet tegning som: *Å tegne er spor etter bevegelse med et redskap.* Og farge som fargekommunikasjon, hvor vi kan fortelle om stemninger og følelser med farger. I kapitlet for form blir symbol beskrevet som *et tegn eller en gjenstand som forteller noe bestemt, så enkelt og tydelig at alle kan forstå det.* Når det gjelder begrepet skrift, blir dette forklart som:

*Ordet skrive kommer av det latinske "scribere" som betyr risse, ripe eller skjære fram merker, figurer eller tegn. Veien fra bilde- og symbolskrift fram til bokstavskrift var lang. De egyptiske hieroglyfene fra ca 4000 år f.Kr. var opprinnelig rene billedtegn, det vil si at betydningen lå i tegnet bildet. Hvert tegn sto for en situasjon ... ikke ulikt det kinesiske skriftspråket i dag (Elvestad, et al., 2006).*



### 1.1.6 Historiefortelling og animasjon

Både når vi tegner og når vi skriver for hånd er streken i bevegelse, og det avsettes synlige spor på underlaget. Det skriftlige har også en historiefortellende egenskap med en begynnelse, et midtparti og en slutt. Et bilde fanger mottakerens oppmerksomhet først som et helhetsinntrykk, og videre oppleves bildet gjennom refleksjon over elementer og deler i sammenhengen. I en historiefortelling blir leseren ledet fra begynnelsen til slutt, og har i mellomtiden fått en erfaring. Gjennom animasjon av bilder kan et poetiske innhold fortelles ved en gradvis utvikling gjennom historiefortellingens stadier, på samme måte som en skriftlig fortelling. På denne måten kan den skriftlige fortellingen og tegningens uttrykksform smeltes sammen gjennom animasjon.

Historiefortelling er en eldgammel tradisjon, en bevaringsform for viktige hendelser i historien, og for overlevering av myter og sagn. Historiefortelling er også brukt i dannelsesøyemed, der fortellinger og eventyr blir fortalt for at men skal kunne ”høste av andres erfaring”. En vanlig måte å fortelle historier på i dag, er gjennom animasjon og film. Visualisering av historier gjennom tegning og animasjon startet etter hva vi kjenner til i 1640 da Kircher laget sin ”Magic Lantern”, en enkel form for animasjon. Han tegnet én og én figur på separate glassbiter som han plasserte i et apparat og projiserte på en vegg, og så beveget han glassene med en tråd ovenifra. I 1824 lanserte P. M. Roget prinsippet ’the persistence vision’. Dette prinsippet bygger på at øyet bevarer midlertidig ting vi nettopp har sett. Dette prinsippet førte raskt til forskjellige optiske innretninger. Emile Reynaud (1877) regnes som den første som laget en sekvens med dramatisk handling på ”Crystaloid”, og dette var starten på store fremskritt innen animasjon. ”The flipper book” er noe de fleste barn har forsøkt å lage selv, små tegninger på sidene etter hverandre i hjørnene på kladdeboken av en liten strek-mann som beveger seg når man ”flipper” sidene raskt opp med tommel og pekefinger. Her er det oftest enkle bevegelser som blir tegnet inn, uten at det fortelles en historie som skal engasjere oss utover det at det er artig å se at tegningen beveger seg. Historiefortellingen har en indre dynamikk som skal fange oppmerksomheten vår fra det øyeblikket historien starter, og lede oss gjennom en følelsesmessig reise, der hensikten ofte er å gi oss en utvidet innsikt og forståelse for et tema, eller være oppdragende. Det har først og fremst vært kunstnere og tegnere som har utviklet og arbeidet med animasjon opp gjennom historien. Etter mange års eksperimentering med forskjellige innretninger som skapte forholdsvis enkle animerte bevegelser, fikk animasjonen nytt liv i 1896 med James Stewart Blacton i USA. Senere

publiserte de ”Humorous Phases of funny Faces”<sup>1</sup> – animasjon tegnet med kritt på tavle.

Måten denne animasjonen er laget på viser noe om hvordan man enkelt kan animere tegning uten å tegne én og én tegning. I Europa 1920-tallet vokste abstrakt animasjon fram, og vi fikk etter hvert en ny visuell kunst, og filmer som var utilgjengelige bare for få år siden, kan i dag sees på YouTube<sup>2</sup>. Påvirkning fra ekspresjonismen ble sterk, og nye animasjonsteknikker ble utviklet, også figurativ animasjon.

I Norge har vi flere animatører som både er dyktige og som har satt spor etter seg. Norsk animasjonshistorie vil jeg ikke gå inn på her, men jeg vil si noen ord om Anita Killi, som arbeider med animasjon av utklippede figurer, eller cutout teknikk med et uttrykk som har sine røtter i Øst-Europa. Grunnen til at Anita Killi blir nevnt her er at hun skaper historier som både står på egne ben kunstnerisk, men som også blir brukt i pedagogisk sammenheng. Flere av filmene hennes har fått mange internasjonale priser, Blant annet ”Tornehekken” som handler om barn og krig, og ikke minst er filmen ”Sinna mann” aktuell i forhold til at den tar opp vold i hjemmet, og oppfordrer barn til å fortelle hva som skjer, og ikke bære på slike hemmeligheter alene.

Gjennom animasjon av bilde kan man uttrykke opplevelser og hendelser som ikke kan formidles med ord, og jeg ønsker å se på hvordan formgivningsfagets tegnetradisjoner kan føres videre i den teknologiske utviklingen der begge verdener kan berike hverandre<sup>3</sup>; hvordan man med tegning for hånd, animasjon og digitale verktøy kan utvikle kunnskap og ferdigheter i å uttrykke tanker, følelser og ideer i visuell kommunikasjon. Dagens teknologi og tegning med klassiske redskap er et aktuelt billedspråk, og tegnet animasjon brukes i en økende grad både i skolen, blant kunstnere og av kommersielle aktører. Det finnes mange tilbud om kurs i animasjon for yngre barn, for ungdom og voksne er tilbudet mer begrenset, men Norsk filminstitutt har nå et tilbud til lærere for kursing i animasjon, de har også en oversikt over hvordan animasjon kan brukes i forskjellige fag i grunnskolen, knyttet til kompetansemål. De har også gitt ut en samling med norske animatører ”Norske barnestreker”, også med et hefte skrevet av Gunnar Strøm, Norges fremste spesialist innen animasjonsfilm.

---

<sup>1</sup> Blacton & Edison ”Humorous Phases of funny Faces” <http://www.youtube.com/watch?v=wGh6maN412I>

<sup>2</sup> Noen eksempler som er verdt se er: ”Studier” av den tyske Oscar Fichinger, han ville tegne musikk og dette er omtalt som kontemplativ minimalisme. Walter Ruttmann med ”Opus IV”. Viking Eggeling representerte tidens estetikk i ”Diagonal Symphony”. Hans Richters ”Film Study” (1926), Richter var aktiv i Dada bevegelsen.

## 2. Mål og problemstillinger

Undersøkelsen av temaet billedskapning og kommunikasjon er delt inn i to områder, én del som tar utgangspunkt i læreplanens grunnleggende ferdighet *å kunne uttrykke seg skriftlig*, med en undersøkelse blant lærere i Visuelle kunstfag på videregående skole, og én del der jeg prøver ut tegning og animasjon som visuelt kommunikasjonsmiddel i eget praktiskeestetisk arbeid.

### 2.1 Undersøkelsesmål

Gjennom undersøkelsen i skolen og eget praktiskeestetisk arbeid er målene:

- undersøke hvordan innføringen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive*, har tilført formgivningsfaget nytt faglig innhold og strategier i forhold til å uttrykke seg visuelt og å utvikle visuell kompetanse.
- undersøke hvordan tegning for hånd kan brukes i kombinasjon med digitale verktøy i visuell kommunikasjon, og på hvilken måte tegning og animasjon kan benyttes som middel til utvikling av kunnskaper og ferdigheter i å uttrykke seg med bilder.

### 2.2 Bakgrunn for problemstillinger

Det er to områder med problemstillinger i oppgaven - ett for undersøkelsen i skolen, og ett for undersøkelsen gjennom det praktiskeestetiske arbeidet. Begge undersøkelsene har utgangspunkt i det at begrepet *skriftlighet* har fått en utvidet betydning i formgivningsfag ved innføringen av Kunnskapsløftet. Begrepene *å kunne skrive* og *skriftlighet* tar her utgangspunkt i LK06 formulering av *skriftlighet* som grunnleggende ferdighet i Visuelle kunstfag:

*”Å kunne uttrykke seg skriftlig i formgivningsfag innebærer å bruke tegn, bilde og symboler i visuelle uttrykk. Skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir omsatt til tegn” (Utdanningsdirektoratet, 2006).*

## 2.3 Problemstilling 1, for undersøkelse i skolen

Gjennom undersøkelsen i skolen vil jeg se på hvordan forstår læreren det ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i formgivningsfag, og hvordan løses dette i oppgaver til elever, på hvilken måte innføringen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* har endret deres oppfatning av hva det innebærer *å skrive* i formgivningsfag, og hvordan blir dette i tilfelle tilrettelagt i undervisningen. Undersøkelsen vil også innebære å se på hvordan forholdet er mellom læreplanens *skriftlighet* som *grunnleggende ferdighet* i Visuelle kunstfag og lærernes oppfatning av hvilke ferdigheter som trengs for å kunne kommunisere gjennom visuelle uttrykk.

***Hvordan oppfatter læreren det ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i formgivningsfag? Hva vektlegger læreren i utviklingen av elevenes kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon med bilde?***

### 2.3.1 Begreper i problemstilling 1.

Begrepene *skriftlighet* og *å kunne skrive* brukes i vid forstand, og forstås i denne sammenhengen som en måte å uttrykke seg visuelt gjennom todimensjonale billeduttrykk, eller tredimensjonale formuttrykk. *Grunnleggende ferdighet(er)* forstås her som ferdighet(er) som er grunnleggende for læring generelt. Med *lærerens oppfatning*, menes lærerens egen forståelse og tolkning av læreplanens sitat om skriftlighet som grunnleggende ferdighet. *Kunnskap og ferdigheter i kommunikasjon med bilde*, forstås her som kunnskap og ferdigheter i både å uttrykke seg visuelt og å tyde visuelle uttrykk, både i forhold til det samfunnet og den kulturen vi vil kommunisere med, og i forhold til de faglige uttrykksmidlene vi har til rådighet som materiale, form, komposisjon, farge, rom osv. Visuell kompetanse handler også om å kunne ta bevisste valg og skille ut hva som er viktig for deg og la annet passere.

### 2.3.2 Avgrensninger i undersøkelsen i skolen

Læreplanen har fem grunnleggende ferdigheter, av disse er undersøkelsen avgrenset til den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive*. Det gjøres en kvalitativ undersøkelse med intervju av fem lærere som underviser i Visuelle kunstfag på videregående skole. Intervjuspørsmålene dreier seg om hvordan disse lærerne tolker læreplanens formulering av *å kunne skrive* som grunnleggende ferdighet i sitt fag.

## **2.4 Problemstilling 2. for praktiskeestetisk arbeid**

Med utgangspunkt i egen tolkning av læreplanens formulering av hva det *å kunne skrive* i Visuelle kunstfag innebærer, vil jeg gjennom det praktiskeestetiske arbeidet undersøke hvordan jeg med å tegne og fortelle en historie gjennom animasjon, kan bidra til utvikling av kunnskap og ferdigheter i visuell kommunikasjon og på hvilken måte dette eventuelt kan brukes i undervisningssammenheng.

***Hvilke vesentlige momenter i historiefortelling med tegning og animasjon kan fremme utvikling av kunnskap og ferdigheter i kommunikasjon med bilde?***

### **2.4.1 Begreper i 2. problemstilling**

Å *tegne*, eller *tegning* forstås som tegning med et tegneredskap, som ved hjelp av hånden avsetter spor, merker, linjer eller sverter av, direkte på et underlag. *Animasjon* er i denne sammenhengen bruk av videokamera/foto og digital avfotografering av tegning bilde for bilde, som så settes sammen i et digitalt program for å skape en illusjon av bevegelse, og som viser endringene i tegningen mens man arbeider med den. *Visuell kommunikasjon* er her å ha kunnskap og ferdigheter i å formidle følelser, tanker og ideer i visuelle uttrykk, og å kunne tolke andres visuelle uttrykk på grunnlag av egne erfaringer, kunnskaper og kjennskap til konteksten der det visuelle uttrykket formidles.

### **2.4.2 Avgrensninger i det praktiskeestetiske arbeidet**

Det praktisk estetiske arbeidet er avgrenset til tegning og animasjon. Tegningen vil være med hovedvekt på tegning for hånd, men digitale billedverktøy og filmredigeringsverktøy vil benyttes der det kan forenkle utvikling av scener. Animasjonen lages i 2D, og tas opp bilde for bilde med videokamera. Filmen vil bygge på en historie over et tema, med utgangspunkt i ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i faget, med bruk av *tegn, bilde og symboler*, for å omsette *fakta, ideer og holdninger* til *tegn*. Tegningene til animasjonen lages i hovedsak med pastellkritt.

### 3. Metode

Det er to områder som skal undersøkes i forbindelse med visuell kommunikasjon; en kvalitativ undersøkelse i Visuelle kunsthøgskole i videregående skole med intervju av fem lærere, og utprøving av tegning og animasjon som middel i visuell kommunikasjon gjennom eget praktiskeestetisk arbeid. Ved å gjøre kvalitative undersøkelser av et gjenkjennelig fenomens beskaffenhet, blant annet ved å se på meningsdimensjonen og intensjonen, kan ny forståelse og nye sammenhenger bli synlige, og gjennom dette kan det sies noe generelt om det spesielle. I kvalitativt orientert metode er forskeren en synlig deltager i et samfunn der kunnskap og mening konstrueres gjennom sosial og kulturell interaksjon. Teori bygges med en hensikt å få en dypere forståelse av det særegne eller avvikende, som så kan gi en meningsfylt helhetlig forståelse. Undersøkelser blir gjort gjennom små utvalg som ikke kan kvantifiseres, og uformelle teknikker som innlevelse, samtale og observasjon brukes for innsamling av datamateriale. Som analyseredskap i en kvalitativ undersøkelse, kan man benytte begreper, kategorisering og inndeling i typer. *Den kvalitative metodens styrke er muligheten for å komme fram til ny relevant kunnskap om et kjent fenomen gjennom undersøkelsens analyse* (Fossåskaret, 2010). I begge undersøkelsene vil kategorisering bli brukt som analyseverktøy.

#### 3.1 Undersøkelsen i skolen

Gjennom intervjuene i skolen er hensikten å få fram hvordan læreren tolker læreplanens *skriftlighet* i faget, og hvordan læreren *sier* det tilrettelegges for utvikling av kompetanse i visuell kommunikasjon i undervisningen. Det empiriske materialet fra intervjuene kategoriseres etter disse to hovedtemaene. Spørsmålene fra intervjuene blir så utgangspunkt for belysning av hovedtemaene, og vil danne grunnlag for videre diskusjon og refleksjon, og sees i sammenheng med læreplanen for Visuelle kunsthøgskole, samt innholdet i lærebøkene Visuelle Kunsthøgskole 1, 2, 3. Dette tas opp i diskusjonen senere, sammen med funn og erfaringer fra eget estetisk arbeid.

##### 3.1.1 Kvalitativt intervju

Da hovedtemaet for denne oppgaven er visuell kommunikasjon, er undersøkelsen i skolen gjort i forbindelse med en av de fem *grunnleggende* ferdigheter som ble innført i alle fag – *å kunne skrive* i formgivningsfag. Disse grunnleggende ferdighetene er tenkt som grunnleggende for annen læring, men er formulert forskjellig ettersom hvilket fag det dreier seg om (Traavik, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet gir mulighet for innblikk i hva

informantene oppfatter som *skriftlighet* i Visuelle kunstfag, ved å spørre om hvordan de forstår læreplanens formulering av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i deres fag, hvordan de tilrettelegger dette i oppgaver til elevene og hva de legger i begrepene *skriftlig og visuell kompetanse* og *tegn* i deres fag - begreper som er brukt i formuleringen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i Visuelle kunstfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det stilles også spørsmål om hvordan de ser fagplanens kompetansemål i forhold til utvikling av elevenes *skriftlige og visuelle kompetanse*, vektleggingen av elevenes evne til å kommunisere *egne tanker og verdier* i visuelle uttrykk, og hvordan dette blir tilrettelagt i undervisningen.

Det kvalitative intervjuet er en form der selve samspillet mellom intervjuer og informant produserer kunnskap. Denne kunnskapen er ikke noe som ligger der og er gitt, men skapes i interaksjonen mellom mennesker gjennom spørsmål og svar. Samspillet blir forskjellig i møte med forskjellige mennesker, så i møte med hver enkelt informant blir kunnskapen som skapes forskjellig fra de foregående intervjusituasjonene. *Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon, den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene i undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i en intervjuguide, med strukturerte spørsmål med underspørsmål (Halvorsen, 2007). Spørsmålene er stilt i en rekkefølge, men det er mulighet for tilleggsspørsmål og samtale rundt spørsmålene underveis, allikevel er intervjuguiden forholdsvis stram og nærmer seg et rent strukturert intervju. Dette er gjort for å redusere informasjonsmengden og for bedre å kunne sammenligne informantenes svar.

Intervjuene har en varighet på mellom 35-45 minutter. Informantene hadde ikke sett spørsmålene på forhånd, men fikk informasjon om prosjektet i informasjonsskriv, som er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS:

*Temaet for oppgaven er den grunnleggende ferdigheten "å kunne skrive" i formgivningsfag, og jeg skal undersøke hvordan læreren kan forstå det "å kunne uttrykke seg skriftlig" som grunnleggende ferdighet, og hvordan han/hun tilrettelegger for dette i undervisningen. Dette kan forstås og tilrettelegges på forskjellige måter, og jeg er interessert i å se på svarene fra intervjuene sammen med relevant teori, Kunnskapsløftet 06 og læreplan.*

### 3.1.2 Utvalg

For å få med både kunstfaglig og pedagogisk perspektiv på undersøkelsens spørsmål er informantene valgt blant lærere i Visuelle kunstfag på videregående skole, da disse ofte har en høyere kunstfaglig bakgrunn med praktisk pedagogisk utdanning. I utgangspunktet var utvalget tenkt som interessant med informanter med forskjellig utdanningsnivå og med noen lærere uten erfaring med formgivningsfaget før K06, og andre som hadde jobbet gjennom to eller flere reformer. Men lærerstaben i Visuelle kunstfag bærer preg av at mange skoler har lagt ned faget etter innføringen av Kunnskapsløftet, med et resultat at det er mange overtallige lærere med høy ansiennitet som går inn der det blir ledige stillinger på skoler som fortsatt har formgivningsfag. Det er nå få videregående skoler i distriktene som har tilbud om studiespesialiserende utdanningsprogram med formgivning som programfag til fordypning, så skolene som er valgt ligger i tilknytning til store og mellomstore byer på Østlandet. To av de fem informantene jobber på samme skole, men alle er intervjuet hver for seg. Variasjonene i utvalget er først og fremst i forhold til informantenes fagutdanning, men det er også noe variasjon i forhold til hvor mye og hvor lenge de har jobbet med Visuelle kunstfag i formgivningsfaget. Noen av informantene har også skiftet mellom å arbeide med Arkitektur og design, Scenografi og kostyme, og Visuelle kunstfag.

### 3.1.3 Analyse av intervjuer

Det empiriske materialet fra intervjuene kategoriseres etter disse to hovedtemaene:

1. Tolkning. Lærerens tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet *å kunne skrive i Visuelle kunstfag*
2. Praksis. Det læreren *sier* de vektlegger i undervisningen for å utvikle kompetanse i visuell kommunikasjon og ”skriftlighet” som grunnleggende ferdighet hos elevene.

Spørsmålene fra intervjuene blir så utgangspunkt for belysning av hovedtemaene gjennom analyse av lærernes svar, etterfulgt av en kort tolkning.

### 3.1.4 Validitet og reliabilitet

Funn fra analysen av intervjuene drøftes i forhold til innhold i fagplanen for Visuelle kunstfag, lærebøker i faget og egen erfaring fra undervisning og praktiskeestetisk arbeid, sammen med en oppsummering av evalueringsrapporter av Kunnskapsløftet laget av Utdanningsdirektoratet, på bakgrunn av forskningsrapportene fra Nordlandsforskning og fra Pedagogisk institutt (PFI) ved Universitetet i Oslo, som var ferdige i løpet av mars 2010.



## 3.2 Undersøkelsen i eget praktisk arbeid

Etter at jeg hadde bestemt at undersøkelsen i eget praktiskeestetisk arbeid skulle være kommunikasjon gjennom tegning og animasjon, har jeg brukt mye tid på å utvikle egne grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i animasjon av tegning for hånd. Utgangspunktet for arbeidet er som sagt læreplanens formulering av ”å kunne skrive” i Visuelle kunstfag, og hvordan jeg kunne bruke tegn, bilde og symboler for å kommunisere visuelt.

### 3.2.1 Kvalitativ undersøkelse i eget estetisk arbeid

Det praktiskeestetiske arbeidet er konsentrert om tegning og animasjon, der det å bygge opp en historie over et valgt tema blir prøvet ut, med bruk av *storyline*, *synopsis*, *storyboard* og karakterutvikling. I tillegg vil det lages små videoklipp der det eksperimenteres med animasjon av tegningens utvikling underveis. Gjennom dette vil jeg se på hvordan animasjon kan brukes som middel for utvikling av kompetanse i kommunikasjon gjennom bilde. Tegningen vil i hovedsak være tegning for hånd i kombinasjon med noe bruk av digitale billedredigeringsverktøy. Avfotografering av tegningen gjøres med videokamera i et animasjonsprogram. For bearbeidelse av scener og ferdigstillelse av filmen benyttes filmredigeringsprogram, der en også kan legge inn og redigere lyd. Lyd blir benyttet som et middel til å forsterke den følelsesmessige opplevelsen av stemninger, lage overganger og assosiasjoner, og til å knytte scener sammen.

Begrepene *storyline*, *synopsis* og *storyboard* er faguttrykk som brukes i forbindelse med animasjon og film. *Storyline* kan forklares som historiens utviklingslinje og dynamikk, spenningskurve, eller også dramaturgi. *Synopsis* er en kort fortelling over historiens tema, gjerne i poetisk form, og *storyboard* er nøkkeltegninger av scener gjennom historien. Dette blir nærmere belyst gjennom undersøkelsen.

### 3.2.2 Innsamling av materiale

Materialet som brukes til undersøkelsen er samlet underveis i arbeidet med å utvikle en animert historiefortelling med bilder. Skisser, tegninger, animasjonsklipp og notater fra de forskjellige fasene i utviklingen av filmen samles i mapper.

### **3.2.3 Analyse av innsamlet materiale**

Sorteringen av materialet fra det praktiskeestetiske arbeidet gjøres etter temaer som utkrystalliserer seg som vesentlige momenter for utviklingen av kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon med bilde. Dette materialet systematiseres etter den praktiske prosessen for å vise fasene i utviklingen av arbeidet med å fortelle en historie med tegning og animasjon. Temaene vil være grunnlaget for refleksjoner rundt spørsmål som kan stilles til hvordan det å tegne og fortelle en historie gjennom animasjon, kan bidra til utvikling av kunnskap og ferdigheter i visuell kommunikasjon og på hvilken måte dette kan brukes i undervisningssammenheng.

### **3.2.4 Validitet og reliabilitet**

Funnene fra undersøkelsen i det praktiskeestetiske arbeidet drøftes opp mot estetisk teori, kommunikasjonsteori, funn fra undersøkelsen i skolen, læreplan og bøker i Visuelle kunstoffag og egne erfaringer fra arbeidet.

## **4. Presentasjon og analyse av intervju med fem lærere i Visuelle kunstoffag**

I den første henvendelsen til skolene ble det sendt med et informasjonsskriv og opplysning om hva undersøkelsen gikk ut på, sammen med sitat fra læreplanen av formuleringen av den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag, samt en foreløpig problemstilling for undersøkelsen i skolen. Og at jeg i forhold til dette ønsket å intervju lærere i Visuelle kunstoffag om deres tolkning av det ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i oppgaver til elevene, og hvordan de *sier* de praktiserer dette.

Da informantene møtte til intervju, fikk de ha intervjuguiden foran seg, med sitatet om skriftlighet som grunnleggende ferdighet fra læreplanen, som står nedenfor, da intervjuet startet, så de lettere kunne følge spørsmålene og reflektere over dem underveis.

I intervjuene er lærernes navn er byttet ut med L1, L2, L3, L4 og L5 og mitt navn er forkortet til Chr. For variasjonens skyld veksles det også mellom å bruke ”informant” og ”lærer” om de som deltar på intervjuet.

Intervjuguidens spørsmål er brukt som utgangspunkt for oppsettet av analysen, og dette er delt inn i to hovedtemaer; 1. lærernes tolkning, eller oppfatning av det ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i faget, og 2. hvordan lærerne *sier* de tilrettelegger for skriftlighet som grunnleggende ferdighet og visuell kommunikasjon i undervisningen.

For å lette lesingen av analyse materialet, er det her laget et sammendrag med siterte utsagn fra intervjuteksten. Disse utsagnene er her klippet ut av en større sammenheng, så det vil henvises med fotnoter til hvor dette kan finnes i den fullstendige analyseteksten som er vedlagt.

## 4.1 Tema 1. Tolkning/oppfatning

### 4.1.1 Lærernes tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive” i Visuelle kunstfag

Det første spørsmålet lærerne fikk var hvordan de forsto sitatet om skriftlighet som grunnleggende ferdighet fra læreplanen i Visuelle kunstfag:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i formgjevingsfag inneber å bruke teikn, bilete og symbol i visuelle uttrykk. Skriftlig og visuell kompetanse blir utvikla når fakta, idear og haldningar blir omsette til teikn (Udir, 2006).*

L1 og L4 svarte ikke på dette, men gikk direkte til neste spørsmål, og L2 svarte med refleksjoner rundt om dette dreiet seg om elevenes eller lærernes kompetanse. Av de to som ga klareste svar var L3 helt tydelig på at dette var noe som ikke var lest og forstått på denne måten; *et visuelt uttrykk, og det har jeg ikke tenkt på før, jeg trodde det var å skrive, å uttrykke seg med ord*<sup>4</sup>, og L5 la vekt på at dette var noe som arbeides med uavhengig av læreplanens tekst og sier; *jeg tenker at dette er ting vi holder på med, enten det står der eller ikke står der, så holder vi på med disse tingene*<sup>5</sup>.

Lærerne gir et inntrykk av at det ikke har blitt lagt vekt på verken å tolke eller arbeide med innholdet i læreplanens formulering av de grunnleggende ferdighetene, men også at ved å gå inn i det kan nye syn på hva innføringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet innebærer for undervisningen i faget komme fram.

### 4.1.2 Hva læreren legger i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse”

På spørsmål om hva de legger i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse” i sitt fag, svarte L1 at visuell kompetanse var å beherske visuelle virkemidler og siterte hva skriftlig kompetanse var ble direkte fra den tilgjengelige teksten i læreplanen. L2 deler også opp disse to begrepene - skriftlig redegjørelser og visuell kompetanse, etter hva man er i stand til å fremstille billedlig og hvordan disse to tingene så henger sammen; *at de skriftlig gjør rede for hva de har gjort, rett og slett*<sup>6</sup>. L3 opplever disse begrepene i læreplansitatet som *litt diffus*<sup>7</sup>, og veksler mellom den gamle forståelsen av skriftlighet som å skrive tekst, og den nye forståelsen av begrepet, som for formgivningsfaget handler om skriftlighet som

---

<sup>4</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1: L3, s.1

<sup>5</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1: L5, s.2

<sup>6</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1a: L2, s.2

<sup>7</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1a: L3, s.3

kommunikasjon med tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk, og utvikling av visuell kompetanse gjennom å omsette fakta, ideer og holdninger i tegn. L4 beskriver hvor viktig det er å bli flink til å visualisere ting<sup>8</sup> i formgivningsfag, men at man ikke kan se bort fra det skriftelige, uten at det blir sagt noe om hva som legges i begrepene. L5 ga klart svar på at det skriftlige har blitt sett som det skrevne ord, og det visuelle som det elevene trener på hele tiden ved å gjøre oppgaver<sup>9</sup>.

Bare en av lærerne sier rett ut at de ikke har gått ordentlig inn i dette med den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i faget. Men det er tegn på at dette gjelder de andre også, da det blir gjort et skille mellom skriftlighet og visuell kompetanse, ved at skriftlighet blir tolket som kompetanse i å skrive tekst i notater og redegjørelser, og visuell kompetanse knyttet til hva de er i stand til å uttrykke gjennom bilde. Og det kan se ut som om det å knytte det skriftlige sammen med det visuelle arbeidet ved bruk av logg og notater, blir ansett som utvikling av ”skriftlig og visuell kompetanse”.

#### **4.1.3 Hva læreren legger i ”tegn i visuelle fag” fra formuleringen i læreplansitatet**

Når informantene får spørsmålet om hva de legger i formuleringen ”tegn i visuelle fag”, svarer L3 uklart og stiller spørsmål hva ”de” mener med det. L4 vet ikke hva som kan svares på dette og går videre til neste spørsmål. L1 og L5 reflekterer over spørsmålet underveis mens de svarer, og kommer henholdsvis med forslag til både en smal tolkning som; *du kan jo bruke skriftegn*<sup>10</sup>, og vid tolkning av ”tegn” som; *den enkelte bestanddelen i tegning og i et malt arbeide*<sup>11</sup>. L2 tolker ”tegn i visuelle fag” som et slags symbol, et *gjenkjennelig merke for noe som har en bestemt betydning*<sup>12</sup>..

Inntrykket av at innholdet i sitatet fra læreplanen ikke har vært reflektert over i særlig grad styrkes i forhold til dette spørsmålet, og at tolkningen av begrepet ”tegn” i denne sammenhengen kan være mer knyttet til refleksjoner lærerne har gjort, eller ikke har gjort seg, i andre sammenhenger tidligere. Men her tyder det også på at bruken av begrepet ”tegn” kan oppleves som utydelig og gi rom for vidt forskjellige tolkninger. Tolkninger som at et ”tegn” er noe som står for noe annet, i en bestemt sammenheng, til en veldig vid tolkning der det er

---

<sup>8</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1a: L4, s.3

<sup>9</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1a: L5, s.3

<sup>10</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1b: L1, s.3

<sup>11</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1b: L5, s.4

<sup>12</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1b: L2, s.4

sakk om ”tegn” som den enkelte bestanddelen i et visuelt uttrykk, og til en smal tolkning der ”tegn” blir sett som bokstaver.

#### **4.1.4 Lærernes tanker rundt hvorvidt bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt**

På spørsmål om det å bruke tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk er tilstrekkelig for å kunne uttrykke seg visuelt i formgivningsfag, og da på hvilken måte, var svarene forskjellig. På den ene siden svarer L1 at *det ikke er tilstrekkelig*<sup>13</sup>, og på den andre siden svarer L4 med å fortelle om hvordan de arbeider med symboler i undervisningen, og kommer frem til at det mange ganger er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt. L2 synes det er vanskelig å svare, men synes allikevel at det er tilstrekkelig, fordi; *det er ikke noen grense for hva bilde kan være*, og begrepet ”bilde” er *altomfavende*<sup>14</sup>. L5 sier først det ikke er tilstrekkelig, men nødvendig, men kommer så frem til at det er tilstrekkelig. L3 tolker dette som om den tredimensjonale delen av Visuelle kunstfag – Form og materiale, ikke er inkludert i formuleringen av ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i læreplanen og at; *de har jo glemt egentlig den 3D-delen også da, at du kan bruke form – tenker jeg*<sup>15</sup>.

Her er det formuleringen av spørsmålet som åpner for forskjellige svar. Om man vurderer at bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt, kommer an på hvordan man tolker begrepene. Den eneste som sa klart ”nei” til at dette var tilstrekkelig, var L1 som først tolket bruk av ”tegn” i visuelle uttrykk, til å bruke bokstaver i bilde. Det at 3D delen av Visuelle kunstfag ikke er inkludert i formuleringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet i faget, har også sitt utgangspunkt i tolkningen, og da i forhold til hva som legges i ”visuelle uttrykk”. I utgangspunktet bør det være mulig å bruke tegn, bilde og symboler også i tredimensjonale uttrykk.

#### **4.1.5 Hvor klare er læreplanens kompetansemål sett i forhold til grunnleggende ferdigheter**

Neste spørsmål dreiet seg om fagplanens om kompetansemål var klare eller uklare sett i forhold til utvikling av grunnleggende ferdigheter. L1 ser kompetansemålene som klarest på Vg1, fordi det der står det en del ting som elevene skal kunne, og ha kompetanse i. L1 presiserer også at *kompetansemålene er uklare å måle kompetansen etter*<sup>16</sup>, og at det egentlig

---

<sup>13</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1c: L1, s.5

<sup>14</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1c: L2, s.5

<sup>15</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1c: L3, s.5

<sup>16</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2:L1 s.6

skal vurderes hvordan elevene har oppnådd kompetanse i målet, men at dette er vanskelig. L2 og L4 sa det var ikke var lett å svare på spørsmålet, fordi de ikke hadde fagplanen foran seg, men L2 synes allikevel at det kunne sees som relativt klart, selv om noe er uklart. Og L4 la til at i forhold til hvordan elevene ble evaluert, så er det alltid opp mot et kompetansemål. L5 synes også det var vanskelig å svare på dette, men føler seg trygg på at de arbeider med de grunnleggende ferdighetene i undervisningen og sier; *ja, vi er innenfor dette her. Vi er trygge. Vi jobber med dem*<sup>17</sup>. L3 sier de ikke har gått inn i det, men føler også at de allikevel er innom det i undervisningen; *vi bruker jo de grunnleggende ferdighetene, for de ligger så klart i dagen i våre fag på en måte*<sup>18</sup>.

I forhold til dette spørsmålet ble det snakket en del om kompetansemål og temaer runde disse, som innhold og måloppnåelse. Inntrykket var at lærerne ikke ser kompetansemålene i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene (regne, lese, bruke digitale verktøy, skrive, muntlighet), men som at disse ferdighetene blir automatisk utviklet gjennom arbeidet med fagets grunnleggende ferdigheter, som komposisjon, fargelære, arbeide med rom og størrelser, lære faguttrykk, bruke digitale verktøy som skrive-, og billedredigeringsprogrammer, skrive refleksjonsnotater og gjennom muntlige fremlegg av oppgaver.

#### **4.1.6 Svar på ekstraspørsmål. Tanker om innføringen av de grunnleggende ferdighetene i faget (fra tillegsspørsmål)**

L1 uttrykte sine opplevelse av innføringen av de grunnleggende ferdighetene som noe unødvendig som bare var tilpasset faget, fordi det skulle være likt i alle fag, og sier at:

*... jeg mener at vi skal få mer tid til å øve på; hvordan maler du, for eksempel, hvordan virker fargen, hvordan vil farger ved siden av hverandre virke? ... og så er det bare prøvd å gjøre det litt spissfindig for å tilpasse det våre fag, synes jeg. Vi behøvde ikke å ha hatt det i det hele tatt ... Det blir litt som en måte å lirke inn på*<sup>19</sup>.

Bare L1lærerne uttalte direkte at innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag ikke hadde noe for seg. L1 tolket først begrepet ”tegn” veldig smalt, og spørsmålet blir igjen hvordan man tolker ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i faget, og om de fem grunnleggende ferdighetene sees som et *supplement* til faglige grunnleggende ferdigheter som farge, komposisjon, tegneteknikk osv, eller som en *erstatning* for dem.

---

<sup>17</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2: L5, s.6

<sup>18</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2: L3, s.6

<sup>19</sup> Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2a, tillegsspørsmål til intervjuguiden: L1, s.7

## 4.2 Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis

### 4.2.1 Spørsmål om hvordan lærerne jobber med utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon i undervisningen

Spørsmålene i tema 2, dreier seg om hva lærerne *sier* at de gjør av tilrettelegging i undervisningen for utvikling av skriftlighet som grunnleggende ferdighet, og for utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter i å kommunisere visuelt.

### 4.2.2 Tilrettelegging for den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i undervisningen

Det første spørsmålet innenfor tema 2, var om hvordan læreren tilrettelegger for den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i undervisningen. Alle informantene snakker først om ”å kunne uttrykke seg skriftlig” som *å skrive tekst*<sup>20</sup>, men underveis i intervjuet blir dette også linket opp mot visuelle uttrykk. Når informantene blir spurt nærmere om de har arbeidet med skriftlighet som grunnleggende ferdighet i bildet, eller visuelt, svarer L3 med å referere til *kompetansemålene*<sup>21</sup>, mens L5 sier det *ikke blir laget oppgaver ut i fra de ”generelle” målene*<sup>22</sup>, kun fra kompetansemålene.

Her kommer det tydelig frem at det ”å uttrykke seg skriftlig” som grunnleggende ferdighet i Visuelle kunstfag, blir forstått som det å skrive tekst. Men når vi går nærmere inn på hva vi har snakket om i løpet av intervjuet og teksten i formuleringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet i læreplanen, kobles skriftlighet til det arbeidet de gjør visuelt også, men ikke til at dette er noe det arbeides bevisst med. Allikevel er det bare en av informantene som sier klart at oppgavene ikke lages med tanke på utvikling av skriftlighet som grunnleggende ferdighet.

### 4.2.3 Bruk av teori i tilknytning til ”skriftlighet” i bilde

Neste spørsmål er om det ligger noen teori til grunn for oppgaver som gis i forhold til ”skriftlighet i bilde”, og i tilfelle hvilken teori blir brukt. Her svarer fire av informantene at *de har bøker for hvert trinn, med farge-teori og komposisjonsteori*<sup>23</sup>. L3 sier at det ikke er brukt teori i tilknytning til skriftlighet i bilde, fordi det har vært tolket annerledes, men at det brukes fage-teori i forhold til bildets innhold. L5 er den eneste av informantene sier at det ikke blir

---

<sup>20</sup> Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis. Spørsmål 1: L1 og L3, s.8

<sup>21</sup> Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis. Spørsmål 1: L3, s. 8

<sup>22</sup> Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis. Spørsmål 1: L5, s.8

<sup>23</sup> Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis. Spørsmål 2: L1, s.9



brukt teori knyttet til den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i undervisningen fordi det ikke blir laget oppgaver ut i fra ”skriftlighet i bilde”.

Det ser ut til at svarene som ble gitt på dette spørsmålet var i forhold til teori som ble brukt generelt, og ikke spesielt i forhold til ”skriftlighet” i bilde.

#### **4.2.4 Vektlegging i undervisningen av å utvikle elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier**

Det siste spørsmålet i intervjuguiden er om det blir lagt vekt på å utvikle elevenes evne til å kommunisere ”egne tanker og verdier” i visuelle uttrykk. Dette er formulert med tanke på kompetansemålene i læreplanen for Vg3, da de skal utvikle mer selvstendige arbeid, og ut i fra den siste delen av sitatet fra læreplanen om at ”Skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir omsatt i tegn”. L1 og L4 sier dette blir gjort gjennom det skriftelige arbeidet, men L4 kommer inn på oppgaver som blir gitt som har med dette å gjøre når det blir spurt flere spørsmål rundt temaet, men sier allikevel til sist at det er gjennom det skriftlige de formidler dette da også. L5 sier det blir arbeidet mest med å utvikle den visuelle kompetansen deres i faglige ferdigheter, og videre at de får nok ikke uttrykt seg så veldig mye. Men når det spørres videre om de har noen arbeidsmetoder som for eksempel idé-utvikling, og om de jobber med forskjellige måter å komme fram til et tema, viser det seg allikevel at det er noe de gjør, og at dette fører til at de kommer fram til uttrykk som ellers ikke hadde vært sannsynlig at de hadde kommet fram til. L2 og L3 sier også at det blir lagt vekt på dette, og L2 gjør dette ganske ofte, fordi det er motiverende for elevene når de får en oppgave med et visst rom for frihet, og som imøtekommer det de er opptatt av. L3 arbeider også mye med dette, og sier det at de utvikler egne uttrykk er knyttet til kreativitet, og at det ligger i læreplanens mål. Når det blir spurt hvordan de arbeider med å få uttrykkene frem, er det gjennom oppgaver med åpne temaer og idémyldring som blir trukket fram<sup>24</sup>.

Det ser ut til at tilretteleggingen for utvikling av kunnskap og ferdigheter i visuell kommunikasjon først og fremst blir gjort gjennom å utvikle kunnskap om-, og ferdigheter i grunnleggende teknikker og fagteori, med utgangspunkt i kompetansemålene, og at det gjennom oppgaver som er knyttet å utvikle elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier, benyttes både idéutviklingsteknikker og tverrfaglig samarbeid. Dette sees som motiverende, og utviklende for kreativiteten, men de faglige kunnskapene og ferdighetene er

---

<sup>24</sup> Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis. Spørsmål 3: L2, L3, L4, L5, s. 10 og 11

allikevel avgjørende for hvor vidt elevene lykkes med å uttrykke sine ideer, tanker og verdier gjennom visuelle uttrykk.

#### 4.2.5 Tilleggsspørsmål

Det ble stilt noen tilleggsspørsmål både underveis og på slutten av intervjuene, og noen av disse spørsmålene er tatt med her.

#### 4.2.6 Hva er det å uttrykke seg visuelt?

L1 svarer at det er å uttrykke seg *med et formspråk som gjør at du kan kommunisere med noen ved at du visuelt gir uttrykk for en tanke eller idé*<sup>25</sup>.

Svaret på spørsmålet oppleves ikke som en kontrast, men heller som parallell til en mulig tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive” i Visuelle kunstfag. L1 var den som hadde en sterk mening om at ”skriftlighet” i formgivningsfag var helt unødvendig. Tolkningen av hva ”skriftlighet” eller ”de fem grunnleggende ferdigheter” i fagene ser ut til å være avgjørende for hvordan innføringen av de grunnleggende ferdighetene har blitt mottatt av læreren.

#### 4.2.7 Hva er essensielt å lære i Visuelle kunstfag?

På spørsmål om hva L3 synes var mest essensielt og viktig at elevene lærer når de går på videregående skole i Visuelle kunstfag, var svaret å *kunne uttrykke seg visuelt. Det å kunne få et språk til som de kan bruke for å få opp følelser og vise*<sup>26</sup>.

Når målet er at elevene skal få et språk til å uttrykke seg med, er det et spørsmål hvordan en kommer dit. Faglige kunnskaper og ferdigheter er fundamentet, men er det mulig at en større oppmerksomhet på måter å arbeide praktisk med skriftlighet som en av de grunnleggende ferdighetene, kan være med på å bidra til et tydeligere fokus på utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon?

---

<sup>25</sup> Tilleggsspørsmål. Spørsmål ”Hva er det å uttrykke seg visuelt?": L1, s.12

<sup>26</sup> Tilleggsspørsmål. Spørsmål ”Hva er essensielt å lære i Visuelle kunstfag?": L3, s.12

## 5. Presentasjon og analyse av praktiskeestetisk arbeid, 7 faser

På grunn av at jeg ønsket å bruke håndtegnet animasjon og ikke hadde er faring med dette, søkte jeg meg inn på animasjonsstudie ved Høgskolen i Østfold ett semester, for å få en grunnleggende kunnskap om animasjon og animasjonsverktøy. Notatene og refleksjoner som ble gjort underveis i arbeidet med animasjonen brukes her som undersøkelsesmateriale.

### 5.1 Fase 1, Målgruppe: Hvem henvender du deg til?

Hvert år holdes det en animasjonsfestival i Fredrikstad, og dette året var det annonsert flere foredragsholdere som blant annet skulle snakke om historiefortelling i animasjonsfilm, og om prosessen fra manus til ferdig film. Et tema som ble sterkt understreket av en av foredragsholderne, Nick Fletcher<sup>27</sup>, var at alt for mange ikke tenker over hvem man henvender seg til når man skal fortelle en historie; *du må tenke over hvem du henvender deg til! Er det flere enn deg selv og dine tre venner som forstår hva du snakker om?* Dette var temaet for starten på foredraget hans som tok oss gjennom prosessen fra manus til ferdig film.

Når vi skal kommunisere, er det en fordel å tenke på hvordan vi formidler det som skal kommuniseres. Når vi skal kommunisere visuelt, er budskapet som blir formidlet avhengig av at den som mottar det ser noe som kan gjenkjennes fra egne referanser gjennom erfaringer og kultur. Det å ha kjennskap til kommunikasjonsteori kan være en fordel når en planlegger å nå fram med et visuelt tema til en bestemt målgruppe. Charles S. Peirce (1893-1914) regnes som grunnlegger av semiotikken som et tverrvitenskapelig verktøy, og den semiotiske tegndefinisjonen kan beskrives som at ”et tegn” er noe som for noen står for noe annet i en bestemt sammenheng”. Tolkning av begrepet ”tegn” i forbindelsen med den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag, kan ha en mye videre betydning – der den enkelte bestanddelen i bildet kan tolkes som et tegn.

---

<sup>27</sup> Nick Fletcher var nylig supervising editor på DreamWorks Animations ‘Shrek Forever After’. Fletcher begynte å arbeide hos DreamWorks Animation i 1995 som sjefsklipper på den animerte langfilmen ‘The Prince of Egypt’, og han har også jobbet på filmer som ‘Bee Movie’, ‘Shrek Tale’ og ‘Spirit: Stallion of the Cimarron’.

Hvis vi skal forstå noen må vi også forstå plattformen deres<sup>28</sup>, da målet med film er å framkalle en respons. Hvis vi skal fortelle eller lage et uttrykk, må vi tenke på hvem vi henvender oss til og den plattformen de har både sosialt, kulturelt, aldersmessig og i forhold til kjønn, bakgrunn og annet som kan være relevant i sammenhengen.

Med utgangspunkt i læreplanens formulering av den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i Visuelle kunstfag, har jeg valgt å se på hvordan jeg kan bruke *tegn, bilde og symbol* i fortelling med bilde i animasjonsfilm. Gjennom fortellingens bilder vil jeg forsøke å nå et bredt publikum ved å bruke klassiske symboler, arketyper, metaforer og annet som er godt kjent og lett å assosiere til temaer knyttet til grunnleggende følelser i mennesker.

---

<sup>28</sup> Eksempler som kan diskuteres: Walter Ruttmann, Opus 1. Mener selv han laget visuell musikk: <http://www.youtube.com/watch?v=JVRrvCWOkk>  
Viking Eggeling, Symphonie Dialog (1921). Visuell musikk som skal sees uten lyd: <http://www.youtube.com/watch?v=jzQfzBUWHTc>

## 5.2 Fase2 Idéutvikling: Hva vil du si og hvordan vil du si det?

### 5.2.1 Tema: å miste et barn

Temaet er en refleksjon over det å være mor og miste barnet. Bakgrunnen for dette valget er en hendelse der min egen sønn ble utsatt for en ulykke. Denne opplevelsen gjorde at jeg har tenkt mye på tre av mine venner som på forskjellig måte har mistet barna sine.

En annen side ved denne opplevelsen var at media som tv, radio og aviser ringte i flere dager hjem til meg og forsøkte å presse meg til å fortelle ”hva følte moren”, noe jeg hverken ville eller kunne beskrive med ord, og jeg visste at uansett hva jeg sa, så ville det bli feil. Men etter hvert tenkte jeg at noe av dette kan uttrykkes og reflekteres over gjennom estetisk arbeid<sup>29</sup>.

Første forsøk på å lage en historie ble en ganske ”realistisk” historie om hvordan min egen erfaring hadde vært, men dette ble mer en illustrasjon av denne ene hendelsen, og ikke det jeg egentlig ville fortelle om – mine tanker og følelser rundt det å miste et barn.

### 5.2.2 Idéutvikling

Nedenfor er innfallsvinklene jeg brukte for å komme i gang med å forme en historie:

Skisser og idémyldring: Med tanke på følelsene rundt temaet å miste et barn, forsøket jeg uten å sensurere ideene som kom, å tegne noen få enkle symboler og skrev ned ideer, begreper eller metaforer knyttet til disse symbolene. Dette fungerte som en løs idé over hvilke elementer som var grunnlaget for historien, og det ga noen holdepunkter for å assosiere videre.

Skrive stikkord for tema: Neste skritt var å skrive ned stikkord og assosiere nye symboler knyttet til de jeg nå hadde. Dette dannet grunnlaget for universet historien skulle utvikle seg i.

Finne dikt eller gamle fortellinger med arketyperiske figurer eller ”bilder”: Jeg ønsket å knytte historien som begynte å ta form til et dikt, en historie eller en metafor jeg hadde minner og følelser knyttet til fra før. Diktet til Henrik Wergeland ble valgt fordi jeg har sterke minner knyttet til dette fra jeg selv var barn, og den gangen opplevde jeg det som sterkt, vakkert og skremmende.

---

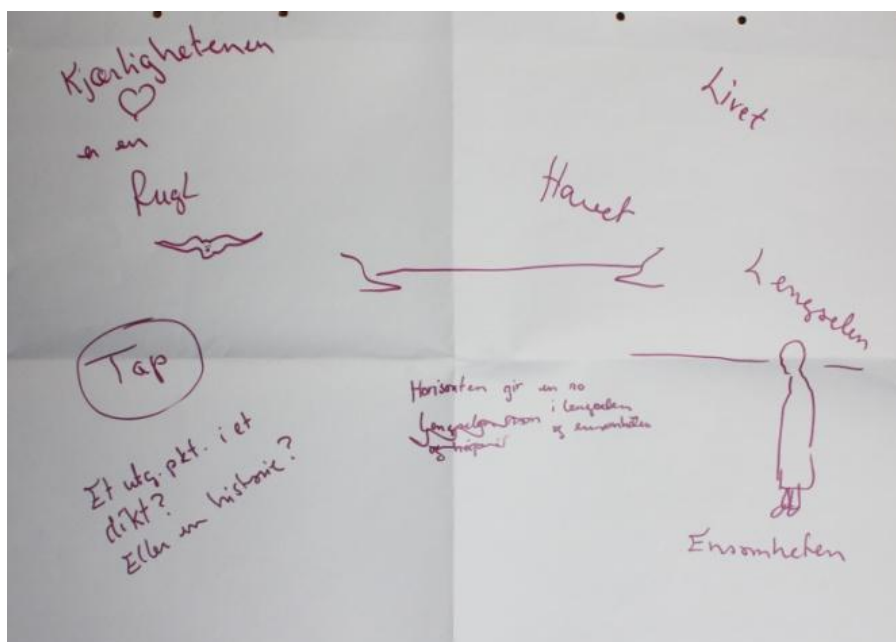
<sup>29</sup> Bakgrunnsmateriale fra egen erfaring aviser og nettlinter:  
<http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/her-har-ludvig-akkurat-skutt-isbjoernen-3256972.html>  
<http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/sebastian-om-isbjoernangrepet-jeg-sprella-som-en-gaerning-3256926.html>

Knytte stikkord symboler og dikt til karakterer og location: Idéen om hvilke karakterer som skulle være med å spille en rolle i historien, og hvor det hele skulle utspille seg hadde allerede begynt å ta form, for selv om dette nå ble satt opp som punkter her, flyter disse punktene egentlig over i hverandre, og flere elementer tar form parallelt i assosiasjonsprosessen. Men så kommer det til et punkt der idéene må konkretiseres for å komme videre i arbeidet. Jeg ville beholde en enkelhet i scenebildet og å ha få karakterer for å skape et oversiktlig bilde og ikke la en kompleks og sammensatt setting lage for mye ”støy”, så historien kunne være enkel å følge og forstå. Noen elementer ble lagt til senere; et tre som markerte årstider, en hytte å sove i og en ”skygge”, ellers var det kun de elementene som var kommet fram til nå som ble brukt.

Skrive stikkord for scener: Før jeg bestemte hvordan spenningen i historien skulle utvikle seg, og hvordan karakterenes personlighet og utsene skulle uttrykkes visuelt, skrev jeg ned stikkord for innhold i hovedscener som kunne være bakgrunn for valg av storyline og for å skrive et synopsis senere.

#### 1.1.1.1 Idemyldring med stikkord

For å finne felles assosiasjonsgrunnlag for temaet fant jeg ord og arketyper knyttet til kvinne, barn, liv og død og la dette sammen med egen erfaring. Dette for å forsøke å skape nye symboler bygget på et felles forståelsesgrunnlag.



#### Stikkord:

**Kvinnen** - Tapet -  
Kjærligheten.  
**Barnet** - Underet -  
Universet -  
Stjernehimmel.  
**Fuglen** - Trøst - Frihet  
- Lykke.  
**Havet** - Fødsel - Død  
- Det ukjente dypet.  
**Horisonten** - Håpet -  
Lengselen.  
**Jorden** - Livet -  
Syklus.

Bilde 7 Skisse, idéutvikling

**Billedtekst:** Skisse med symboler, stikkord, metaforer og idéer som kan utvikles videre til en historie.

### 5.2.3 Dikt, historier og egne assosiasjoner med stikkord for scener

Lete etter stoff i bøker. Finne historier eller dikt jeg selv assosierer med døden.

#### **God natt**

God natt! God natt!

Kryp under ditt dekken,

Med nelliker stukket, med roser besatt,

Med sølvhvite blader fra bringebærhekken!

I morgen igjen, hvis Gud så vil,

Vekkes du opp av fuglenes spill. (Henrik Wergeland)

#### **Æsop**

Æsop var slave. Han så underlig ut. Hodet var stort og spisst, nesen flat ... en morgen kunne

Æsop tale ... han så deres griskhet og grådighet ... og Delfierne dømte ham til døden.

Men Æsop fortalte dem fabelen om musen og padden, ble så styrtet utfor en høy klippe og døde. ...

#### **Stikkord for innhold til hovedscener:**

Den handler om å miste et barn, men det er mytisk- og eventyraktig. Barnet blir født i havet av fullmånen. Moren finner det på stranden. Så kommer et sort rovdyr om natten og tar det.

Det er borte om morgenen, og moren legger hjertet sitt i barnets teppe, og senker det i havet.

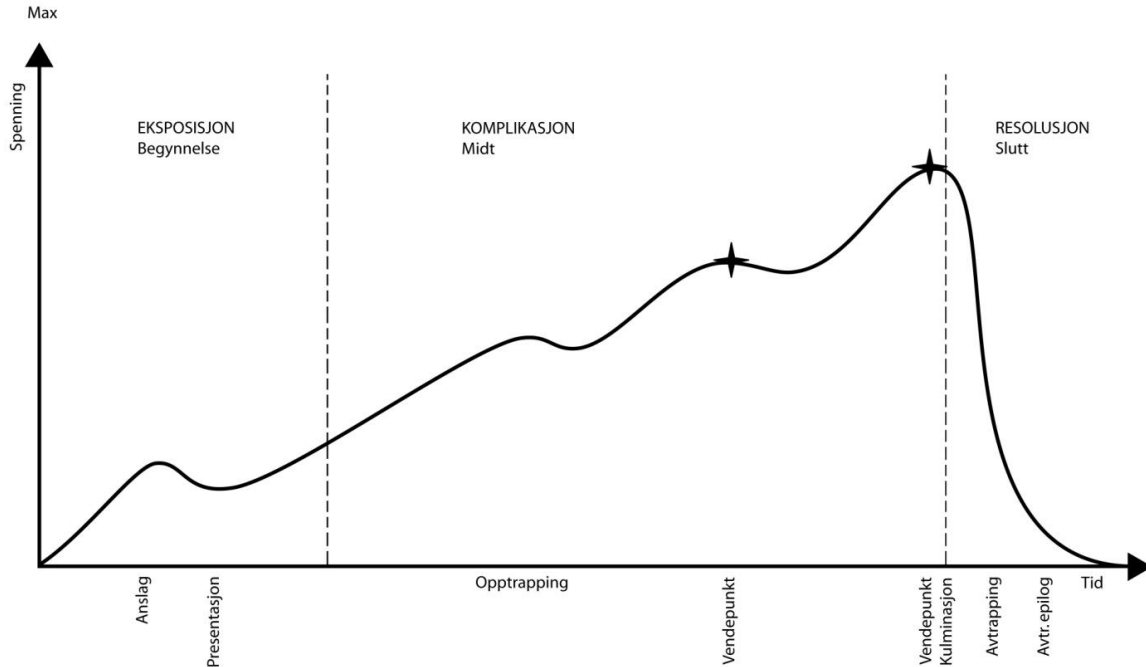
Den lille fuglen er med fra starten, og den sitter på skulderen hennes når hun ser ut over vannet.

Når idéen var utviklet til dette punktet, var det tid for å se nærmere på hvordan historien skulle fortelles, ved å velge modell for storyline, så arbeidet med den dramaturgiske utviklingen av scenene kunne begynne.

## 5.3 Fase3 Historiefortelling: På hvilken måte vil du si det?

### 5.3.1 Storyline

Historiefortellingens dynamikk – sneglehus, Hollywood eller noe enklere?



Bilde 8 Storyline, Hollywoodmodell, (Hummelvoll, Aas, & Linge, 1988).

**Billedtekst:** Modellen ovenfor er den som er mest brukt i utvikling av filmens dramaturgiske spenningslinje – ”storyline”, og blir kalt ”Hollywoodmodellen”. En historie er delt inn i tre deler, med en begynnelse, et midtparti og en slutt. Toppene i kurven er høydepunkter som skaper spenning og dynamikk gjennom fortellingen. Historien starter ofte med det man kaller et ”anslag” – en hendelse som setter publikum raskt inn i filmens tema, eller ”plottet”. Så kommer en presentasjon av de som er med i filmen, og overgangen til midtpartiet der selve innholdet i historien utfolder seg, med en stigende dynamisk spenningskurve. Underveis i historien er det ”vendepunkter” der uventede ting skjer, og historien tar en vending som skaper konflikter, problemer eller annet som gjør at man ikke helt vet hvordan det går til slutt. Det høyeste punktet av kurven er mot slutten, der situasjonen topper seg for igjen å snu mot en avrunding av historien før slutten.

Det påstås at denne modellen er ”maskulin” i sitt vesen, en annen modell er utviklet for å representere en mer ”feminin” utvikling av historien. Sneglehusmodellen. Der hendelsene kommer etter hverandre som små ”sneglehus” vi går inn i og som så fører videre til neste hendelse og så til neste osv. Denne fortellermetoden er uten det store klimaks, og har en mer gjennomstrømmende flyt.

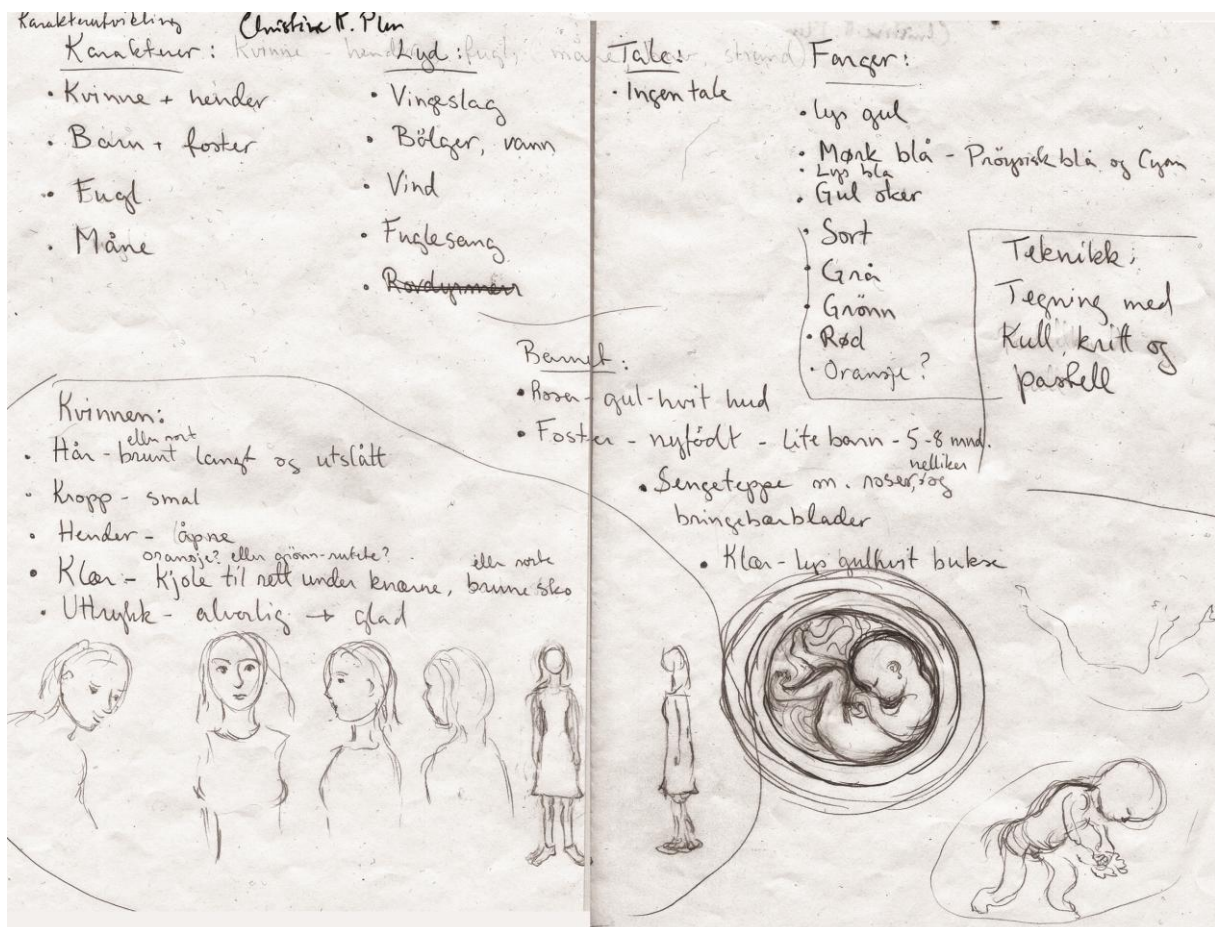


Bilde 9 Storyline, Sneglehusmodell, (Hummelvoll, et al., 1988).



### 5.3.2 Karakterutvikling

**Utgangspunkt:** Bruk av kjente visuelle tegn og uttrykk fra den kulturen vi henvender oss til. Et viktig element i en tradisjonell historiefortelling er utvikling av karakterer. Ofte er det motpoler i hovedkarakterer med overdrevet positiv eller negativ adferd, disse kalles Protagonisten og Antagonisten – hovedpersonen og den som motarbeider hovedpersonen. Utseende, alder og egenskaper gjøres tydelige og bruk av kjente symboler og gjenkjennelige tegn skal lede tilskueren gjennom historien og sørge for at vi forstår hva som skjer.



Bilde 10 Skisse 1, karakterutvikling

**Billedtekst:** Skisser for utvikling av karakterer, fargevalg, lyd. Jo mer man "vet" om karakterene før man starter arbeidet med utviklingen av scenene i synopsis eller manus og storyboard, jo mer nyansert kan de fremstå i historien, og dette kan styrke troverdigheten i fortellingens innhold.



Bilde 11 Skisse 2, karakterutvikling

**Billedtekst:** Skisser for karakterutvikling. Barnet som blir født, barnet som leker og valg av farger og beskrivelse av fuglens personlighet

### 5.3.3 Synopsis

Synopsis er en kort tekst som har med de vesentligste punktene i fortellingen.

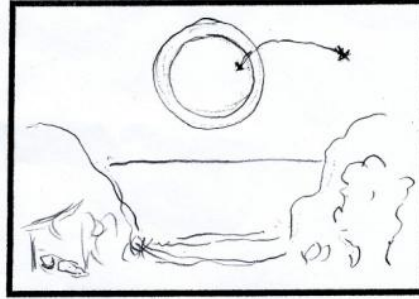
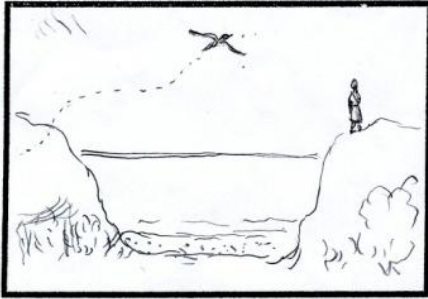
I film og animasjon utvikles det et synopsis - en kort versjon av historien, gjerne i en poetisk form, før eventuelt et mer detaljert manus der handlinger og replikker er skrevet inn etter en mal. Malen for manus er slik at én side tilsvarer ett minutt innspilt film, her går jeg ikke inn på manusutvikling, men konsentrere meg om strukturer i historiefortelling, og utvikling av "storyboard". Før storyboard tegnes er det valgt å arbeide i formatet 4:3.

### 5.3.4 Storyboard

Et storyboard er tegning av scenskift underveis i historien, "nøkkelbilder" mer eller mindre som er detaljerte tegninger av hvert scenskift i historien, jo mer detaljerte tegningene er, jo enklere blir arbeidet med innspillingen etterpå. I animasjon er dette ekstra viktig, da det er et enormt arbeid å rette opp feil eller endre scener i ettertid.

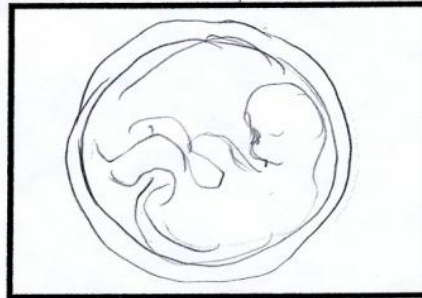
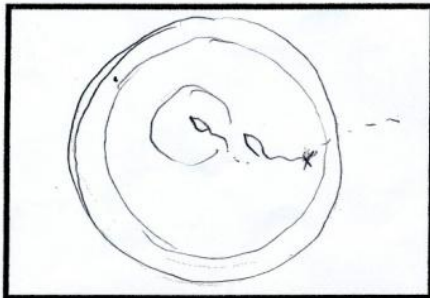
"i morgen"

Christine K. Plum 57



1) En kvinne står og ser ut  
over havet mens det skummer.  
En fugl flyr forbi, opp og ut.  
Lyd: Bølger

Månen er full, himmelen er  
fløyelsblå. Et stjerneskudd  
flyr i en bue mot månen.  
Lyd: Bølger



Månen NE. Månen = livmor.  
Månen befruktes av  
stjerneskuddet  
Lyd: ?

Månen NE. Et foster  
utvikler seg  
Lyd: ?

Bilde 12 Storyboard

**Billedtekst:** Storyboard. Etter at synopsis eller manus er skrevet kan arbeidet med storyboard begynne. Stort sett ble tegningen av scenene i filmen utarbeidet som det var tenkt i synopsis og storyboard, men noen endringer ble gjort. De største endringene var i forbindelsen med den scenen der barnet ble borte, der "dyret" ble byttet med en "skygge". Det ble også lagt inn noen ekstra scener, da spesielt i forhold til å forsøke å forsterke opplevelsen av bånd mellom moren og barnet.

## 5.4 Fase 4 Bruk av redskaper: Hva slags redskaper trenger du, og hvordan bruker du dem?

### Tegning:

- Tegneredskaper og papir av kvalitet etter formål
- Matt maling for maskering med ”nøkkelfarger”
- Lysbord for tegning av scener som ikke kan animeres underveis i én og samme tegning.
- Plass for tegning og opptak av animasjon med stabilt lys

### Digitale verktøy:

- Kamera som er kompatibelt med digitalt opptaksprogram.
- Opptak av animasjon med iStopMotion
- Billedredigering i Photoshop
- Lydopptak med H2 recorder
- Redigering av film og lyd i FinalCut

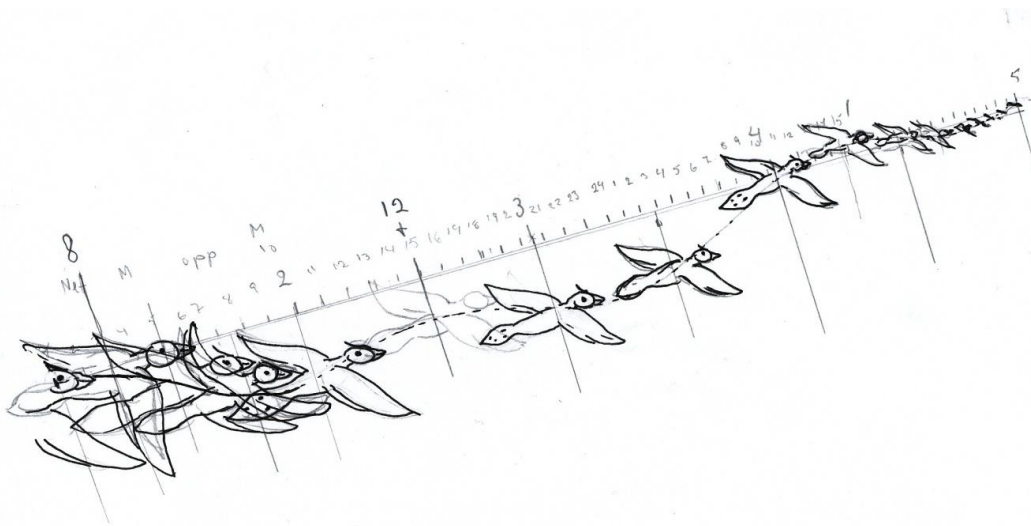
Dette er noe av det jeg har hatt behov for av verktøy og materialer for animasjon av tegningene. Hvis det skulle gis en introduksjon i forhold til hvordan dette brukes, vil det bli en historie for seg. Det finnes bøker og kompendier om dette, og egentlig handler det mye om å få noen grunnleggende ferdigheter gjennom å lese, eller gå på kurs, og så rett og slett prøve selv. Det finnes mange uttrykksmuligheter, og det er gjennom eksperimentering og utprøving man kommer frem til løsninger som er i tråd med idéen og det man vil formidle. Noen av de tekniske sidene ved bruk av disse verktøyene vil bli tatt opp i drøftingen senere.

## 5.5 Fase 5 Gjennomføringen av tegning og animasjon

### 5.5.1 Tegning og timing

Hvordan kan man skape troverdighet i animasjon? På et foredrag i Fredrikstad legger Eirin Handegard, fra E6 medieverksted, vekt på at vanligvis at god animasjon ikke er å kopiere overflaten av det virkelige liv, men at man får fram den virkeligheten som kamera ikke klarer å fange. Det som er viktig er at *bevegelsene* i animasjonen må være troverdige. Man kan skape troverdighet i animasjonen ved å studere mennesker og dyrs struktur og bevegelser, og gjennom dette basere arbeidet på virkeligheten, men søke bort fra realismen.

I tegnet animasjon er det også volumet, eller massen som animeres, ikke streken. Et eksempel på dette er når man animerer en ball som kommer sprettende inn, vises det at formen endrer seg når den treffer bakken og etter retningen den flyr i luften. Det er der *timing*en av bevegelsen i handlingen ligger, og det er der rytmen er. Hvis vi fortsetter å bruke den sprettende ballen som eksempel så ser vi at ballens *bane* følger en Arc – en bestemt utviklingslinje, og det er viktig ikke å bryte den. Det kan sammenlignes med en storyline, der karakteren har sin egen utviklingslinje gjennom historien, eller også i en bevegelse eller en scene. Denne bevegelseslinjen tegnes opp først, så nøkkelposisjonene, høyeste punkt i luften, på bakken og så fylles mellomrommene ut etterpå. Her bestemmer man tempo, eller variasjoner i tempo også. Denne måten å arbeide på blir brukt som utgangspunkt for fuglen i den første scenen av historien.



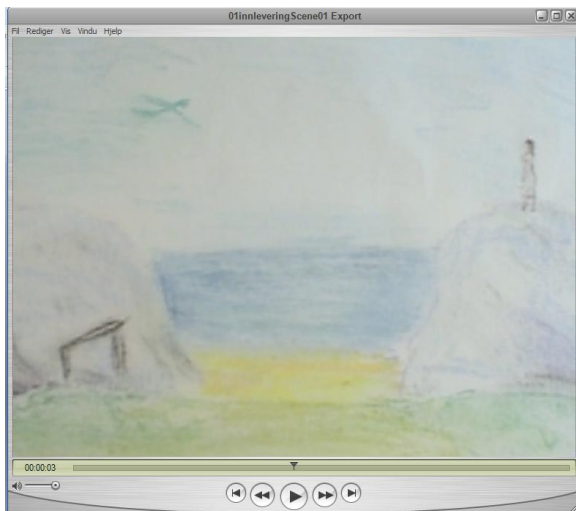
Bilde 13 Arc, tegning etter bevegelseslinje

**Billedtekst:** Fuglens bevegelser følger en arc – en bølgende bevegelse, der noen hovedposisjoner blir tegnet inn, så tegnes bevegelsene mellom etter hvert.

Tegnet animasjon kan være en av de mest tidkrevende teknikkene, men tegning er allikevel valgt fordi det er mulig å bruke tegning med pastellkritt på en måte der selve animasjonen – eller endringen av bildet kan gjøres i én og samme tegning, og på ett ark, ved å pusse ut eller tegne oppå det som er gjort før. Dette kan også vise noe av utviklingen underveis av temaet i den enkelte billedscenen, på en måte der temaet i scenen ”vokser” fram mens man tegner.

Tegning for hånd er også valgt fordi det da blir en direkte kontakt fra følelsen gjennom hånden og ut i streken på papiret. Å kombinere dette med digitale verktøy, letter ikke bare noe av arbeidsmengden, men åpner også for nye uttrykk og løsninger. Dette kommer jeg tilbake til senere.

På dette tidspunktet i prosessen viste det seg fort hvor avgjørende arbeidet som er gjort i de foregående fasene var. Så mye som mulig av arbeidet var tenkt igjennom og gjennomarbeidet med skisser på forhånd, allikevel dukket det opp en rekke utfordringer underveis. Dette også fordi det var første gang jeg laget en tegnet animasjonsfilm, selv om jeg hadde eksperimentert med små klipp i forhold til hvordan noen scener skulle løses, var det noen ting som bød på ekstra utfordringer både praktisk og uttrykksmessig, og dette presenteres i neste avsnitt. Men før dette laget jeg noen animerte skisser over temaer som jeg hadde en idé om hvordan skulle utvikles.



Bilde 14 Skisse 1, animasjon

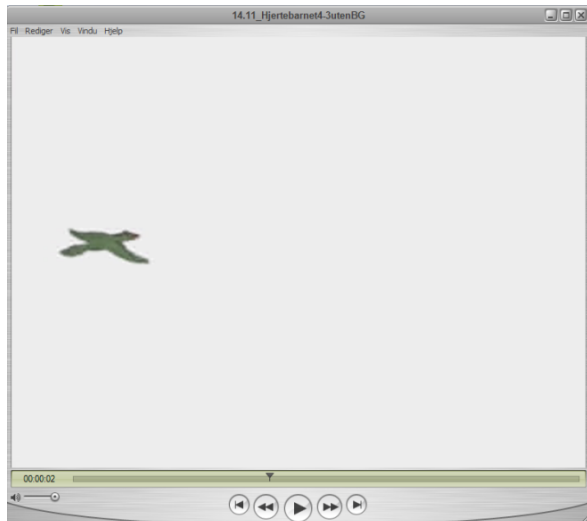
**Billedtekst:** Det ble laget skisser og pastellkritt ble prøvd ut som tegneredskap for animasjon. Det ble også gjort forsøk med andre teknikker, blant annet å tegne digitalt, skrive ut og tegne oppå for hånd og skanne inn på nytt.

## 5.5.2 Skisser til scener med spesielle utfordringer



Bilde 15 Skisse 2, animasjon

Å tegne med pastellkritt fungerte som jeg hadde håpet, men det at jeg etter hvert begynte å arbeide med fargelagte flater mer enn strektegninger, gjorde også arbeidet vanskeligere, da det krevde mer arbeid med hver endring i bildet, og det ble enkelte steder slitasje på papiret. Det ble da valgt et tykt sterkt papir som er beregnet på grafiske dyptrykk, og som kunne absorbere mye pigmenter og behandles med pusseklut uten at det gikk hull i arket.



Bilde 16 Scene med bruk av "nøkkelfarge"

Det å bruke "nøkkelfarge" for å arbeide med for eksempel bakgrunnsbilder i scener, viste å være en utfordring i forhold til at det gjerne ble borte for mye farge, eller det ble igjen "kanter" tegningen. På grunn av at utstyret på opptaksplassen var provisorisk og lyssettingen ikke var direkte ovenfra, fikk arket en ujevn hvithet, noe som ikke var påfallende når det var fargelagte scener, men ga skygger som vistes der lyset var svakest. Dette gjorde at spekteret for fjerning av nøkkelfargen måtte utvides, noe som gikk på bekostning av fargekvaliteten på fuglen.

**Billedtekst:** Den første scenen jeg prøvde ut var hvordan jeg på en og samme tegning kunne få barnet til å vokse, og at månen med barnet så skulle senke seg i havet. Her var det tegneteknikken som ble prøvet ut, - idéen om å kunne animere scener og utvikle hendelser ved bruk av tegning med pastellkritt, og med dette gjøre endringer i motivet mens jeg tegnet. Her arbeidet jeg med lette streker på forholdsvis glatt, farget papir.

**Billedtekst:** Den neste scenen jeg ville prøve var startscenen der fuglen kommer flyende skrått over bildet. Denne scenen ble tegnet med fargeblyant, for å få mer presise bevegelser, og hele sekvensen ble tegnet med én og én tegning, fordi det ble avsatt for mye spor forhold til hva jeg ønsket når jeg tegnet hele sekvensen på ett ark. For ikke å måtte tegne alt av bakgrunn for hver bevegelse fuglen gjorde, satt jeg inn et bakgrunnsbilde, og brukte hvit "nøkkelfarge", som etterpå kunne fjernes når bevegelsene ble avfotografert.

## 5.6 Tegne- og opptaksprosessen



Bilde 17 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 1



Bilde 18 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 2



Bilde 19 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 3

**Billedtekster:** Scene 1 er laget med flere kombinasjoner av forskjellige verktøy og teknikker. Fuglens flukt er som sagt tegnet med fargeblyant på hvitt papir, som er fjernet ved bruk av hvit nøkkelfarge. Landskapet er tegnet med pastellkritt for hånd, og lagt inn i Photoshop der det er lagt inn forskjellige elementer på lag; et tre, hytte, kvinne, årstider, solnedgang og natt laget med filter og som digitale tegninger. De forskjellige lagene kan gjøres synlige eller usynlige etter behov.

Scene 2 viser det samme bakgrunnsbildet, men med et blått filter, og ett ekstra bilde av tegningen i transparent gråtone. Månen som kommer opp har en sort nøkkelfarge, som bakgrunn, men banen den beveger seg i er ikke tegnet inn på forhånd, og dette gjorde at bevegelsen ble ujevn. Kvinnen som sover i hytten er en Cut-Out figur. Denne figuren ble senere i historien laget som tegning på transparent bakgrunn og kunne ha blitt lagt inn her.

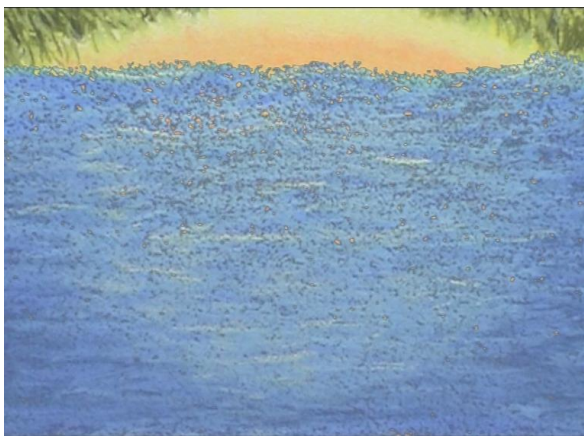
Scene 3 er den scenen som er illustrerer best hvordan pastellkritt kan benyttes i utvikling av en bevegelses- og handlingssekvens. Her er det også benyttet en sort nøkkelfarge og et bakgrunnsbilde, men hele scenen er tegnet sammenhengende på samme bilde.





Bilde 20 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 5

Etter å ha brukt nøkkelfarger for å kunne legge tegnede bevegelser på et bakgrunnsbilde, valgte jeg å bruke dette også i scene 5, på klippet der månen skulle senke seg i havet. Første forsøk med å lage havet som steg ble forkastet, men viste seg å kunne brukes senere.



Bilde 21 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 7

I scene 7 ble den forkastede sekvensen fra scene 5 brukt. Dette ble gjort for å spare tid, og bølgen ville nok vært formet på en annen måte hvis den hadde vært laget spesielt til denne sekvensen, men den fungerte greit, så jeg valgte allikevel å bruke den.



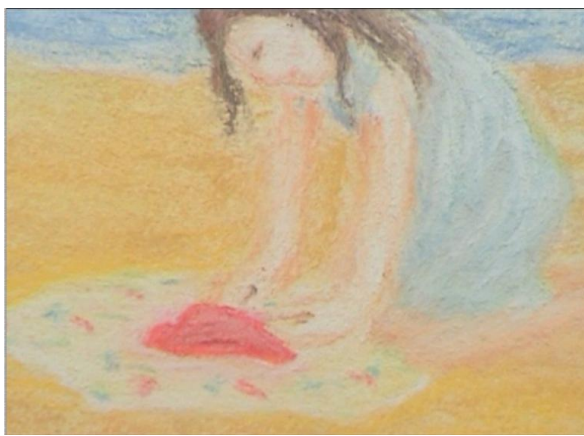
Bilde 22 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 13

Scene 13 ble endret en del i forhold til synopsis og storyboard, jeg ville ha en snikende ”skygge” som strøk over moren og barnet mens de sov, og at barnet forsvant når dette skjedde. Skyggens bevegelse ble laget med 118 bilder i Photoshop, som så ble lagt rett inn etter hverandre som en sekvens i animasjonsprogrammet.



Bilde 23 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 13a

For å tydeliggjøre hva som skjer når skyggen stryker over la jeg inn en sekvens med nærbilde av de som sover, der en kan se at barnet forsvinner.



Bilde 24 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 16

I scene 16 har jeg brukt ett stillbilde hvor jeg endrer billedutsnittet fra ”total” til ”ultranær”. Først i siste sekvens er det tegnet inn en bevegelse der hjertet blir pakket inn i barnets klede.



Bilde 25 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 18

Nest siste scene, brukes det meste av scene 1, men det er lagt til en høststemning med transparent lag, høstblader til treet og hytten, ny farge på kjolen, og fuglens flysekvens blir endret på slutten.

## 5.7 Fase 6 Redigering

### 5.7.1 Timing, sammenheng og dynamikk

Etter at alle scener er tatt opp, begynner arbeidet med å sette dem sammen så fortellingen blir en sammenhengende historie. Det største arbeidet ligger i klipping og overganger mellom scenene. Her er det mange tekniske sider som jeg ikke går inn på, men det handler om å få historiefortellingens flyt og dynamikk på plass. Noe ligger i selve utformingen av scenene, men hastighet og pauser kan tydeliggjøres, og sammenhengen fra én bevegelse til en annen gjøres i klippingen. Igjen er mye avhengig av det arbeidet som er gjort fra før.

### 5.7.2 Klipping

En av utfordringene i klippingen var at noen av bevegelsene i flere av scenene ikke varte lenge nok, så handlingen i scenen ikke kom så tydelig frem som jeg ønsket, og dette gikk også ut over noe av dynamikken, handlingen gikk for fort og bølgedalene i tempoet ble flatere. Det er i bølgedalene en får tid til å reflektere over handlingen. For å få flytende overganger bør man som oftes klippe *i* en bevegelse, så ikke handlingen stopper opp før neste bevegelse.

### 5.7.3 Pauser, overganger og repetisjon

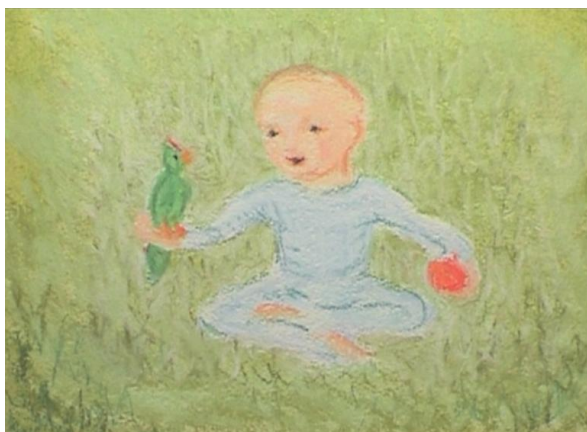
Noe kan reddes av de scenene som er for korte ved hjelp av pauser i bevegelsene. Øyet kan ikke oppfatte en handling på mindre enn fem ”frames”, eller bilder, så en pause eller et ”hold” bør være på mer enn seks frames. I og med at animasjonen var tatt opp med 12 frames per sekund, har det lett for å bli hakkete hvis tempo settes ned, men scenen kan forlenges noe ved å ”holde” bevegelsen på enkelte punkter. I enkelte scener har jeg brukt stillbilde som holdes for å skape en pause i overgangen til neste scene. Overgangen mellom scenene binder dem sammen, og i denne historien er det brukt flytende transparente overganger, bortsett fra et par steder, for å få en flytende bevegelse i utviklingen av handlingen, i kontrast til klippet der moren oppdager at barnet er borte, som er klippet rett inn uten overgang. Disse overgangene ”spiser” også av klippet, men er nødvendige for å få den stemningen jeg er ute etter. Noen av scenene er tatt opp med tanke på at bevegelsen skal repeteres, og andre har vært mulige å forlenge ved hjelp av repetisjon. Gjenbruk av scener andre steder i filmen er også en mulighet, dette er ikke gjort her, men på en annen måte; gjennom endringer og nye kombinasjoner av scener som er utarbeidet i gjennomføringsfasen.

### 1.1.1.2 Scener med gjenbruk, repetisjoner og ”hold”



Bilde 26 Scener med gjenbruk, scene 3

I scene 3 er det brukt repetisjon frem og tilbake på de bildene som er før sædsellen forsvinner inn i månen, så det ser ut som om den jobber litt ekstra for å trenge igjennom.



Bilde 27 Scener med gjenbruk, scene 9

I scene 9 er det gjort én repetisjon, og så flere repetisjoner av enkelte bildesekvenser, for at scenen skulle bli forlenget uten at det ble unaturlig og mekanisk repetisjon av samme bevegelse med munnen til barnet.



Bilde 28 Scener med gjenbruk, scene 9a

I scene 9 ble det lagt inn en ekstra sekvens med et stillbilde av moren og barnet, både for å forsterke inntrykket av kontakten mellom dem, men også som en forlengelse og en ”pause” i bevegelses- og handlingsbildet.



Bilde 29 Scener med gjenbruk, scene 10

Bilde 1, til scene 10

Solnedgangen i scene 10 er laget ved å bruke to bilder med et lysere og et mørkt blått transparent lag og legge disse med lang overlapping på hvert sitt spor i filmredigeringsprogrammet. På denne måten ser det ut som om mørket senker seg og solen synker.



Bilde 30 Scener med gjenbruk, scene 10a

Bilde 2, til scene 10.

Kvinnen og barnet og fuglen i treet er satt inn på lag som ligger foran den transparente blåtonen, og trer derfor tydeligere frem når ”mørket senker seg” i overgangen fra det forrige bildet.



Bilde 31 Scener med gjenbruk, scene 16

I scene 16 er det brukt ”hold” i bevegelsen, både for å forsterke spenningen i scenen, men også for å forlenge den.

#### **5.7.4 Rulletekst**

Rulleteksten ble skrevet for hånd for ikke å skille seg for mye ut fra filmen som helhet, og ble det siste som ble lagt inn før lydsettingen.

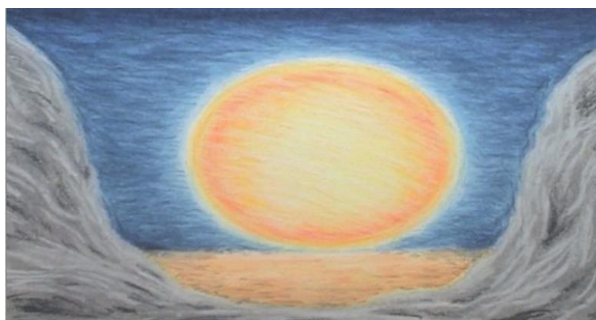
#### **5.7.5 Lyd**

I utvikling av storyboardet ble det ikke fokusert på lyd, da utgangspunktet var å fortelle en historie med bilder i endring. Allikevel har jeg lagt på lyd, da lyd og bilde ofte henger sammen, og lyd brukes i film og historiefortelling, enten ved bruk av stemmen, eller ved hjelp av lydeffekter eller musikk, for å forsterke stemningen og skape overganger fra en scene til en annen. Lyd kan både forstyrre og forsterke et uttrykk og er i seg selv et stort fagområde, og en viktig del av uttrykket i den ferdige filmen, men jeg kan allikevel ikke gå nærmere inn på dette her, da det er et helt felt i seg selv.

## 5.8 Fase 7 Ferdigstilling

### 5.8.1 Eksportering og formater

Etter å ha gått gjennom alle fasene i utviklingen av en historiefortelling med animerte tegninger, er det gjort mange erfaringer som vil gjøre det litt enklere i neste omgang. Det siste som skal gjøres er å trykke på ”eksporter” og få gjort om filmen til et format som kan sees på dvd eller på nett, men enkelt var det ikke, det er innstillinger og formater som må forhåndsinnstilles. Jeg skulle eksportere filmen til QuickTime, hadde jeg fått beskjed om, men her er mange valg, og mye som kan gå feil. For det første hadde jeg valgt et billedformat som kalles 4:3, det gamle formatet for film og tv, og dette hadde en tendens til å bli klemt ut i 16:9, eller klemt sammen så det ble trangere, noe som syntes veldig godt på sirklene i bildene. Det tok mye tid å finne riktig lagringsformat og hvilke valg som måtte hukes av før eksportering, og det er helt unødvendig å gå inn i alle detaljene i forhold til dette her, men det er den siste fasen som skal til for å få formidlet historien til andre, som krever kunnskap for å få gjennomført på en måte som gjør at arbeidet blir best mulig presentert. Blir ikke dette gjort riktig, forringer det alt arbeidet som er lagt ned på forhånd, og det blir et forstyrrende element for dem som skal oppleve historien.



Bilde 32 Eksportering og formater 1

Å finne riktig lagringsmåte i forhold til utgangspunkt kan være en utfordring for en nybegynner, særlig når man bruker avanserte verktøy. Det finnes enkle filmredigeringsprogrammer, men de har ofte forhåndsinnstillinger som begrenser muligheten til å justere etter eget behov.



Bilde 33 Eksportering og formater 2

Det er nå mest vanlig å lage film i format på 16:9, eller widescreen, noe som kan være årsak til at det må gjøres en del ekstra innstillinger på forhånd når filmen lages i 4:3 format.

Dette problemet ble til sist løst ved at alle innstillinger i både iStopMotion og FinalCut, og alle automatiske lagringer eller formater og eksporteringssettinger var inntilt på 4:3 format.

## **6. Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsene**

### **6.1 Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsene**

Før vi går inn på diskusjonen rundt temaet å fortelle med bilder, med utgangspunkt i den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag, og undersøkelsene som er gjort i forbindelse med dette, skal vi se nærmere på hva som menes med grunnleggende ferdigheter i læreplanene, og kaste et blikk på undersøkelser som er gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet på hvordan innføringen av de nye læreplanene i Kunnskapsløftet har fungert.

### **6.2 Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet, hva er det?**

I forhold til innføringen av grunnleggende ferdigheter i LK06, er det viktig å skille mellom to forskjellige typer grunnleggende ferdigheter. Den ene er det vi kanskje oftest tenker som grunnleggende ferdigheter; ferdigheter på et grunnleggende nivå – som ofte handler om *faglige* tekniske ferdigheter, som i vår sammenheng handler om for eksempel tegneteknikk, komposisjonsprinsipper, strek, farge, flate, rom. Den andre måten er ferdigheter som er grunnleggende for læring *generelt*, både i fag i skolen, og på mange områder i livet ellers, som for eksempel å kommunisere egne følelser, tanker og idéer og i forhold til å tolke og forstå verden rundt oss.

De grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, er ment som det grunnleggende for læring generelt. De fem grunnleggende ferdigheter er; å kunne lese, skrive, muntlighet, regne, og bruke digitale verktøy, og disse ble valgt ut fra et større antall ferdigheter som ble sett som grunnleggende for læring. I boken ”Grunnleggende ferdigheter i alle fag” stiller Hilde Traavik spørsmålsteget ved at læreplanen har akkurat disse fem grunnleggende ferdighetene integrert, og ikke flere, blant annet grunnleggende estetiske ferdigheter.

*Det er imidlertid grunn til å stille spørsmålsteget ved hvorfor læreplanen har fem, og ikke sju eller åtte grunnleggende ferdigheter integrert i seg. Tre slike ferdigheter peker seg umiddelbart ut som mangler i planen, nemlig grunnleggende sosiale ferdigheter, grunnleggende estetiske ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i bruk av kroppen. Dette er også, i tillegg til øvrige, områder der det å ha grunnleggende ferdigheter er av avgjørende betydning for å kunne leve et godt og fullt liv, sosialt, kulturelt og fysisk (Traavik, 2009).*



Dette er også noe som i utgangspunktet ble presentert i Kvalitetsutvalgets rapport NOU 2002:10, her ble det foreslått en rekke ”basiskompetanser”, som så Utdannings- og forskningsdepartementet ønsket å avgrense og identifisere til noen få, som de selv mente var *sentrale ferdigheter som grunnleggende for læring og utvikling (Skolenett)*. Målene for de grunnleggende ferdighetene skal være integrert i læreplanene på *det enkelte fags premisser*, noe som krever en ny tankegang i forhold til begrepene, som for eksempel hva det vil si ”å skrive” i formgivningsfag.

Det spørres om ikke denne avgrensningen er blitt for trang i forhold til å fremme de forskjellige fagenes særegne egenskaper i forhold til læring og utvikling på fagets egne premisser. Det at disse formuleringen er tilpasset det enkelte fag, kan fort sees som *bare* å være en ”tilpassning” av noe som ikke hører hjemme i faget, og ikke som et bidrag til nye tanker, forståelse og praksis.

Det er avgjørende for innføringen av disse basiskompetansene at begrepene i formuleringene fra læreplanene er definert, og at det er prioritert tid og opplæring til refleksjon over hva det innebærer, og hvordan dette kan praktiseres i undervisningen. Dette ser ikke ut til å ha vært gjort i en slik grad at det har hatt noen innvirkning på lærernes oppfatning av hva det innebærer ”å kunne skrive” i faget. Hvordan formuleringene av de grunnleggende ferdighetene blir tolket, er avgjørende for hvordan vi forstår hva dette innebærer i formgivningsfag.

Når lærerne skulle svare på spørsmål knyttet til hvordan de tolket sitatet fra læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive”, bar dette preg av at de ikke hadde fått noen innføring i dette, eller de selv hadde reflektert over tankegangen bak denne ferdighetens funksjon i deres fag. Det ble heller sett som en styrking av allmennfaglige basisferdigheter.

### 6.2.1 Hvorfor ble grunnleggende ferdigheter integrert i Kunnskapsløftet?

En viktig bakgrunn for innføringen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanene er som sagt all oppmerksomhet mot norske elevers kunnskaper og ferdigheter, både fra medier, politikere og pedagoger etter PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003. Denne bakgrunnen preger lærernes oppfatning av at gjennom denne reformen skal alle fag "tjene" utvikling av de tradisjonelt allmennfaglige ferdighetene, og dette kan gi en følelse av at fagenes egenverdi mister betydning.

Hvis vi ser på hvordan Professor Kjell Lars Berge (2005) beskriver Kunnskapsløftet som en literacy-reform, kan det hende at vi også kan gå enda ett skritt videre og se på muligheter for å utvide forståelsen av formgivningsfagets særtrekk og unike egenskaper, som for eksempel gjennom det visuelle kommunikasjonsaspektet. Det engelske begrepet literacy er et forholdsvis nytt begrep som vi ser brukes i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene og det oversettes ofte med "skriftkyndighet", dette kan gi en for snever forståelse av begrepet. Berge forklarer literacy som noe som:

*... literacy inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på... (Berge, 2005)*

Her er literacy fortsatt sterkt knyttet til det å uttrykke seg med tekster, men i boken "Grunnleggende ferdigheter i alle fag", understreker Hilde Traavik at Vygotskijs forskning er relevant bakgrunnsmateriale for hvorfor de fem grunnleggende ferdighetene kom inn i norske læreplaner i 2006. Vygotskij mente at tanken blir til gjennom språket, og at vi trenger å beherske ord, begreper, termer og faguttrykk hvis vi skal utvikle tanker og forstå ulike fag- og livsområder. Og at "skriftkyndighet" og faglig kompetanse langt på vei kan sees som to sider av samme sak. Det vises til likhetstrekkene mellom skriveprosessen og læreprosessen, der vi arbeider med lærestoffet om igjen når vi skriver; *vi reorganiserer det og bruker våre egne ord til å forklare innholdet for oss selv og ande (Traavik, 2009).*

I læreplanen i K06 i Norsk understrekes også synet på likheten mellom skriveprosessen og læreprosessen, her står det:

*Skrijving er en måte å utvikle og strukturere idéer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære (Udir, 2006).*

Boken ”Grunnleggende ferdigheter i alle fag” inneholder artikler som er skrevet av lærere i forskjellige fag, hver med sine meninger om hvordan dette skal gjøres, og tanker om hvorvidt disse grunnleggende ferdigheter hører hjemme i faget eller ikke. Tollef Thorsnes reflekterer rundt bruken av mappeoppgaver i sin artikkel ”Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk”, som en måte å arbeide med skriftkyndighet i formgivningsfag. Han poengterer at ofte blir dette gjort ved beskrivelse av arbeidsprosesser, men at blant annet mappeoppgavens krav om dokumentasjon og formidling av refleksjoner gjennom en multimodal tekst, er et bra redskap for å møte denne utfordringen. Han sier også:

*Det gjenstår å se om LK06 har gjort kunst- og håndverksfaget en "bjørnetjeneste" ved å tolke lesing, skriving og muntlig språk så sterkt opp til "visuell tekst". ... ” (Thorsnes, 2009).*

Her er det et tolkningsspørsmål igjen – er det skriftlige ment å forstå som ”visuell tekst”?

### 1.1.1.3 Grunnleggende ferdigheter integrert i kompetansemålene

I læreplanen for faget står det at *grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de medvirker til å utvikle fagkompetansen og er en del av den* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærernes oppfatning av om det var nødvendig å vie de grunnleggende ferdighetene oppmerksomhet kom til uttrykk på forskjellige måter, blant annet med at *vi bruker jo de grunnleggende ferdighetene, for de ligger jo så klart i dagen i våre fag*<sup>30</sup>, og *jeg tenker at dette er noe vi holder på med enten det står der eller ikke står der*<sup>31</sup>. Men betyr det at de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene at vi ikke trenger å tenke over hva formuleringen av ”å kunne skrive” innebærer, og eventuelt hva det kan bidra med i utvikling av kommunikasjonsaspektet i faget? En oppfatning som klart har sine røtter i utgangspunktet for reformen, PISA undersøkelsene, er at disse ferdighetene er noe som er presset inn i alle fag, og en av lærerne beskrev dette sånn:

*... og så er det bare prøvd å gjøre det litt spissfindig for å tilpasse det våre fag, synes jeg. Vi behøvdde ikke å ha hatt det i det hele tatt ... Det blir litt som en måte å lirke (det) inn på*<sup>32</sup>.

Det at de grunnleggende ferdighetene ble innført på dette grunnlaget, og fra en politisk retning som ikke har ord på seg for å ha spesielt god innsikt i - eller forståelse for, de estetiske fagenes betydning for dannelsen av mennesket, gjør at dette kan føles som et overgrep, der faget mister sin egenverdi. Det kan oppleves som om faget kun har verdi som middel til å

<sup>30</sup> Vedlegg. Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2: L3 s.6

<sup>31</sup> Vedlegg. Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 1: L5 s.2

<sup>32</sup> Vedlegg 1. Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2a, tilleggsspørsmål til intervjuguiden: L1, s.7

oppnå bedre læring i andre fag. Lærere i estetiske fag er vant til at faget ikke blir respektert på linje med de fagene som tradisjonelt blir sett som allmenndannende fag, og at forståelsen for hva disse fagene har å si for utvikling og danning av mennesket, ikke er tilstede, eller blir tatt på alvor. Holdningen til estetiske fag har generelt vært at det er fag som er ”bra for motivasjonen” eller ”et avbrekk” fra de ”viktige” fagene. Gjennom den generelle læreplanen skulle forståelsen om det ”integreert menneske” vokst fram i bevisstheten til skoleledere og skoleeiere - at fagene ikke kan rangeres, men sammen skape en helhet. Den generelle delen er videreført med reformen i 2006, og har nok hjulpet i legitimeringen av estetiske fag på det teoretiske plan, men når det kommer til praksis, ser vi at skolene ikke prioriterer disse fagene, og da særlig ikke formgivningsfag i videregående skole, som har merket dette med nedleggelser og et omtrent halvert elevtall etter innføringen av Kunnskapsløftet. Disse holdningene og denne kulturen gjør at det er viktigere enn noen gang at lærere i formgivningsfag kan styrke evnen til å formidle fagets særegne egenskaper. Hvordan kan dette gjøres med den læreplanen vi faktisk må forholde oss til i dag? Har innføringen av LK06 påvirket undervisningspraksisen i fagene? Er det at de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene ment som at de ikke behøver å gis oppmerksomhet utover arbeidet med disse målene? Kompetansemålene er vide og *noen omfatter veldig mye* og handlingsrommet for hva som legges i dem er stort, og den oppnådde *kompetansen er vanskelig å måle i forhold til kompetansemålene*<sup>33</sup>. Så tolkningen av innholdet i kompetansemålene og synet på når, og i hvor stor grad elevene har oppnådd kompetanse i målet kan da bli svært avhengig av den enkelte lærerens vurdering, tolkning og krav.

På hvilken måte kan den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” forstås og arbeides med i formgivningsfag som styrker fagets plass i utdanningen? Her mener jeg at formgivningsfaget, og da spesielt i arbeid med todimensjonale billeduttrykk, har mulighet til å gjøre dette på egne premisser gjennom utvikling av elevenes evne til å kommunisere med bilder, en kommunikasjonsform som er mer utbredt enn noen sinne, og som har sine røtter i faget. Tidligere har vi sett på bilde som en illustrasjon til tekst, men i de siste årtiene har bildet fått større og større betydning i kommunikasjonen, og tekst er ofte kun som en understrekning eller en utfylling til bildet.

---

<sup>33</sup> Vedlegg 1. Tema 1. Tolkning/oppfatning. Spørsmål 2: L1 s. 6

## 6.3 Drøfting og vurdering av resultater fra undersøkelsen i skolen

### 6.3.1 Forskningsrapporter og evaluering av Kunnskapsløftet

Hvis vi ser på resultatene fra undersøkelsen i skolen opp mot to større forskningsrapporter som er gjort etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, er det flere sammenfallende resultater som kan styrke reliabiliteten av undersøkelsen i denne studien. De rapportene som vi skal se på noen deler av her er delrapport 2 fra Nordlandsforskning ”På vei fra læreplan til klasserom. Om lærernes fortolkning, planlegging og syn på LK06” og sluttrapporten fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo ”Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform”.

Utdanningsdirektoratet publiserte resultatet fra PFI sluttrapport den 30.03.11, og det er lagt ut et sammendrag av funn i denne og andre rapporter som har kommet underveis i evaluering av Kunnskapsløftet.

Myndighetene vil øke elevenes læringsutbytte i Kunnskapsløftet, samtidig som det gir et større handlingsrom for det lokale arbeidet med læreplanene. Kompetansemålene i R97, var detaljerte og innholdsrike, og med endringen av Kunnskapsløftets kompetansemål, var hensikten å få klare og tydelige mål. Funn i undersøkelsen viser *at kompetansemålene ikke har den presisjonen og klarheten som var ønsket i utgangspunktet, og det at læreplanene kan tolkes på forskjellige måter, gjør at de kan tilpasses den praksisen som allerede eksisterer. På bakgrunn av analysene konkluderer forskerne med at LK06 representerer en kontinuitet fra tidligere læreplaner og ikke et brudd med tradisjonen (Udir, 2011b).*

Dette er noe som kom fram i intervjuene her, og særlig en av lærerne la spesiell vekt på at kompetansemålene var uklare og vanskelige å måle kompetanse etter, og tok opp dette etter eget initiativ. Flere var usikre på hva de skulle svare på spørsmål om hvor klare kompetansemålene var, sett i forhold til grunnleggende ferdigheter, men ingen svarte at de var klare, bortsett fra en som mente noen mål var klare, og andre uklare.

I delrapporten fra PFI som kom i 2009, viser det seg at skoleeierne har fått tilbud om etterutdanning i lokalt læreplanarbeid, men når det gjelder grunnleggende ferdigheter har etterutdanning i forhold til muntlige og skriftlige ferdigheter blitt prioritert minst. Dette er oppsiktsvekkende, da det er gjennom muntlig og skriftelig kompetanse – eller gjennom kompetanse i å kommunisere, som i stor grad utvikler evnen til refleksjon over ny kunnskap

og nye erfaringer, evnen til å gjøre reflekterte valg, og til å delta i samfunnet rundt oss ved å ytre meninger, tanker og følelser.

I rapporten fra PFI vises det også til at kriteriene *for måling av kvalitet er i samsvar med målene for opplæringen i læreplanene* (Udir, 2009). I intervjuene med lærerne ble det ikke stilt direkte spørsmål om kursing og opplæring av lærerne i forhold til de grunnleggende ferdighetene, men teksten fra de transkriberte intervjuene viser etter mitt syn klart at dette var noe de ikke hadde lest og forstått på denne måten (s.26) *et visuelt uttrykk, og det har jeg ikke tenkt på før, jeg trodde det var å skrive, å uttrykke seg med ord*. Dette er også i samsvar med andre delrapport fra Nordlandsforskning ”På vei fra læreplan til klasserom” fra 2010.

*Forskerne finner få tegn på planlegging for en systematisk progresjon i elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter*. Når det gjelder tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i ”å kunne skrive” er dette forstått som å skrive tekst og lage refleksjonsnotater, noe som helt klart er en viktig del av utviklingen av elevenes faglige kompetanse som er innarbeidet fra tidligere planer. Men nå når det ”å kunne skrive” er formulert på en måte der det handler om å uttrykke seg visuelt, arbeider ingen av informantene bevisst med dette knyttet til den grunnleggende ferdigheten i oppgaver til elevene, selv i de mer frie oppgavene der elevene skal uttrykke egne tanker og verdier.

Utdanningsdirektoratet har laget en egen oppsummering av - og gitt kommentarer til sluttrapporten fra PFI og delrapporter fra Nordlandsforskning og andre prosjekter, som kommer fram til lignende funn. Rapporten ”Kunnskapsløftet, en tung bær å bære?” fra Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU 2010), *kom det fram at læreplanene så ut til å gi for svake faglige styringssignaler for de grunnleggende ferdighetene*, og i rapporten ”Underveis, men i svært ulikt tempo” (NIFU) *er inntrykket fra intervjuene med lærerne i 2010 at begrepet grunnleggende ferdigheter fremdeles knyttes til elementære ferdigheter* (Udir, 2011a). Dette er også noe som er tydelig i intervjuene av lærerne i Visuelle kunstfag også; at når vi snakker om grunnleggende ferdigheter, handler dette om grunnleggende faglige ferdigheter. Nå er jo faglige ferdigheter også en uadskillelig og essensiell del av de ferdighetene som skal til for å uttrykke seg visuelt, sammen med kunnskaper og ferdigheter i å kommunisere følelser, tanker og idéer, noe som etter min forståelse det ”å kunne skrive” i formgivningsfag også kan være en del av. Men når dette ikke blir arbeidet med bevisst, blir det heller ingen progresjon i utvikling av det å kommunisere visuelt som en grunnleggende ferdighet.

## 6.3.2 Tanker rundt resultater fra undersøkelsen i skolen

### 1.1.1.4 Er det ”å skrive”- og ”å fortelle” med visuelle virkemidler det samme?

Det første temaet for undersøkelsen i skolen var knyttet lærernes tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive”. Når det gjelder hva lærerne la i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse”, sees skriftlig kompetanse som det å skrive refleksjonsnotater, og visuell kompetanse er knyttet til hva elevene er i stand til å uttrykke gjennom bilde. Det å skrive refleksjonsnotater er jo også en viktig del av dannelsesaspektet i forhold til utvikling av faglig kompetanse og evne til å begrunne valg og øvelse i å bruke fagterminologi. I refleksjonsnotater blir det brukt en kombinasjon av tekst og bilde, da disse to tingene utfyller hverandre og teksten i seg selv ikke kan beskrive prosessen tydelig nok, og bildet heller ikke sier nok om hva som er tenkt, som et par av lærerne uttrykte det: ”vi kan ikke drive gjettekonkurranse, derfor må de skrive om hva de har tenkt og vise bilder av prosessen”.

At formuleringen av ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet opplevdes som diffus, kan ha en sammenheng med at det ikke er brukt tid på tolkning av de grunnleggende ferdighetene. Og det at lærerne tolker begrepet ”tegn” så vidt forskjellig, er ikke overraskende, da det er et begrep som kan tolkes på forskjellige måter. Men det som er tankevekkende er at det ikke er gjort noen refleksjoner over dette begrepet i forhold til arbeid med bilde og andre visuelle uttrykk. Det at innføringen av ”skriftlighet” i faget er begrunnet som et fokus på ”litracy” og skal være knyttet til fagets egne kommunikative egenskaper og elementer, gjør det nærliggende å tolke ”tegn” vidt. Bokmålsordboka gir en definisjon på ”tegn” som lyder:

***Tegn** ... 1 merke, gjenstand, bevegelse e l som tjener som symbolsk uttrykk for noe 2 antydning, spor, varsel ... (Universitetet i Oslo & Norsk språkråd, 1993).*

Skriftlighet i formgivingsfag handler om å kommunisere med et tegnsystem som bygger på fagets egne former for tegn, og tolkningen til en av informantene var at ”tegn” var *den enkelte bestanddelen i bildet*. ”Å kunne skrive” i formgivningsfag kan tolkes som å kommunisere med billedlige virkemidler, og det kan hende at det å kalle det ”å skrive” i formgivningsfag, først og fremst legger opp til misforståelser og i for stor grad gjør dette til et område som er svært avhengig av den enkelte lærerens tolkning. Er det da nødvendig å kalle det ”å kunne skrive”, eller skriftlighet? Ordene ”skrift” og ”å skrive” byr på problemer, da dette ifølge norsk definisjonsordbok ikke kan forstås som noe annet enn å skrive tekst med bokstaver, og uten

noen forklaring på hvordan begrepet skal forstås, er ikke læreplanens formulering av det ”å kunne skrive” i formgivningsfag i seg selv dekkende nok for en tolkning som handler om å uttrykke seg med visuelle virkemidler med en vid tolkning av ”tegn”. Det er derfor ikke vanskelig å forstå at dette kan virke uklart for lærere som ikke har hatt anledning til å få en innføring i denne tankegangen, selv om selve formuleringen i læreplanen av ”å kunne skrive” i seg selv er en tolkning av hva det inne bærer å skrive i formgivningsfag, knyttes assosiasjonene seg antagelig sterkere til det å skrive tekst, siden ikke det er gitt en egen definisjon på begrepet ”tegn”. En annen ting som er tankevekkende er at det ikke skulle mer til enn en gjennomlesing av sitatet og en samtale rundt temaet før det ble klart at det handlet om å uttrykke seg visuelt, og det eneste som sto igjen som uklart var hvordan begrepet ”tegn” skulle tolkes. Lærernes tanker rundt hvorvidt bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt, var derfor avhengig av hvordan de på forhånd hadde tolket begrepet ”tegn”. De som hadde tolket dette vidt, mente at det var tilstrekkelig.

Det at hovedfokuset i undervisningen er på kompetansemålene er jo en selvfølge, men det at det ser ut som om mer generelle mål og perspektiver ikke blir reflektert og arbeidet bevisst med i undervisningen, åpner for å spørre om: hvorfor er det slik? En begrunnelse lærerne selv ga, var at det er et spørsmål om tid. Faget har etter reformen mistet mange timer, og pensumet har ikke blitt mindre. Kampen mot klokka og det at elevenes evner til å uttrykke seg også er avhengig av at de har noen faglige grunnleggende kunnskaper og ferdigheter på plass, er en relevant og også en åpenbar grunn til at fokuset ligger på fagteori og utvikling av tekniske ferdigheter. Her er det også et spørsmål om den faglige kompetansen som forventes at elevene skal ha utviklet når de starter på videregående skole, er på det nivået som kreves for at de skal kunne arbeide med kompetansemålene uten for store vanskeligheter.

Et annet spørsmål er om lærerne har fått opplæring i hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås og praktiseres i formgivningsfag. Det at lærerne ikke har lagt vekt på hverken å tolke eller arbeide med innholdet i læreplanens formulering av de grunnleggende ferdighetene, kan altså ha sin årsak i at skolelederne, i følge Nordlandsforskning, ikke har prioritert kursing av lærere når det gjelder ”skriftlighet” som grunnleggende ferdighet.

Har det vært overlatt til lærerne selv å tolke hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i deres fag, og selv finne ut hvordan dette skal praktiseres? Eller er det ment at disse grunnleggende ferdighetene skal være så tilpasset fagets allerede eksisterende formspråk, at det ikke er nødvendig å gi dem noen oppmerksomhet? Hva er da hensikten med det dette?



Gjennom undersøkelsene som er gjort her, har det vist seg at det å reflektere over innholdet i formuleringen av hva det innebærer ”å kunne skrive” i formgivningsfag, kan løfte fram kommunikasjonsaspektet i faget og gi innfallsvinkler til fornyet tenkning i forhold til oppgaver som gis til elevene. Er det ”å skrive”- og ”å fortelle” med visuelle virkemidler det samme? Eller er det ment at det ”å skrive” i faget skal dekke et mindre område av det feltet som handler om å fortelle - eller kommunisere med bilder?

Dette er spørsmål som det kunne være interessant å undersøke videre ved en annen anledning.

#### **1.1.1.1 Å skrive, og å kommunisere visuelt**

Når det gjelder hvordan lærerne tilrettelegger for skriftlighet som grunnleggende ferdighet, er det klart at dette handler om å skrive tekst, og at det å utvikle kunnskap og ferdigheter i å kommunisere med bilde, eller visuelt, blir gjort gjennom å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i faget, som fargeteori, teori om komposisjon og tekniske kunnskaper og ferdigheter. Teorien som blir brukt er i bøkene de har til faget, Visuelle kunstoffag 1, 2 og 3. Disse bøkene inneholder mye som kan knyttes til visuell kommunikasjon og formuleringen av ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet, uten at det ble nevnt i tilknytning til spørsmålene om dette under intervjuene.

Oppgaver som gis der elevene får anledning til å uttrykke ”egne tanker og verdier”, blir beskrevet som ”det ligger i målene” at de skal jobbe med dette, og at det er motiverende for elevene. Lærerne opplever også at disse oppgavene fører fram til nye uttrykk og at dette påvirker elevenes kreativitet. Det viser seg at det i disse oppgavene blir brukt idéutviklingsmetoder for å komme fram til et tema, og andre arbeidsformer enn det de bruker ellers - som tverrfaglig samarbeid. Disse oppgavene har et klart potensial ut over det å være motiverende og utviklende for kreativitet, og da i forhold til utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon. Dette fører tankene til Dewey og hans teori om betydningen av at elevenes liv og interesser utenfor skolen skal være grunnlaget for innlæringen av lærestoffet i skolen. Lærerens kunnskaper om lærestoffet og evnen til å tilpasse dette til elevens kunnskapsnivå, sammen med en forbindelse til det eleven er opptatt av, vil gjøre læringen meningsfylt.

Lærerne i undersøkelsen sier at det å uttrykke seg visuelt er; å uttrykke seg med et formspråk som gjør at du kan kommunisere med noen ved at du visuelt gir uttrykk for en tanke eller idé, og at det mest essensielle ved Visuelle kunstoffag er å kunne få et språk til, der elevene kan få fram følelser og formidle dette til andre. Visuell kunst handler om kommunikasjon gjennom

følelser, med kulturelle visuelle uttryksmidler, og visuell kommunikasjon kan formidle temaer og opplevelser som ikke kan beskrives med ord. Kommunikasjonsaspektet ved Visuelle kunstfag er av stor betydning, og er et viktig argument i begrunnelsen av fagets plass i skolen i dag. Vi lever i et samfunn der vi møter en strøm av bilder hver dag, og trenger å utvikle en kompetanse i å tolke, sortere og benytte oss av dette som en del av en allmenn kommunikasjonsform.

### **6.3.3 Å se og la passere**

Den store mengden billedinformasjon som møter oss i dagliglivet, gjør det nødvendig å utvikle en kompetanse i forhold til å sortere og vurdere hva som er viktig for oss å legge merke til, og hva vi skal la passere. Dette er noe som til en viss grad automatiseres etter hvert som billedstrømmen øker, da vi ikke har kapasitet til å vurdere, og sortere bevisst alt vi ser hele tiden, men vi er innstilt på å fange opp enkelte temaer eller elementer som er viktige for oss. Selv om dette automatiseres, er det allikevel nødvendig å vite noe om hva det er som gjør at enkelte bilder fanger vår oppmerksomhet, og hva det er de forteller oss. Det kan være mange forskjellige bakgrunner for å si noe med bilder, ofte er det kommersielle grunner, men det kan også være ønsker om å oppnå engasjement og å involvere følelsene våre i viktige mellommenneskelige, sosiale og kulturelle temaer, eller også bilder med fortellinger som vil ta oss med på en følelsesmessig opplevelsereise. Kunstfagenes styrke ligger i kommunikasjon gjennom følelser, der assosiasjoner og minner om tidligere erfaringer og opplevelser kan vekkes for så å utvide vår forståelse, engasjere oss og gi oss ny innsikt.

## **6.4 Refleksjoner rundt historiefortelling med bilder**

### **6.4.1 Å forstå og bli forstått**

I visuelle uttrykk er vår mulighet til å tolke innholdet i et budskap avhengig av hva vi gjenkjenner og assosierer når vi ser det. Bruk av kjente symboler og motiver gjør at vi til en viss grad kan styre tilskuerens, eller mottakerens, assosiasjoner i den retningen vi ønsker at budskapet skal forstås. Jo mer abstrakt motivet er, jo friere kan mottakeren assosiere – så sant det ikke er fullstendig ukjent og bare skaper forvirring og frustrasjon. Bilder er som språk, fjerner det seg for langt fra det kjente, må vi lære noe om hvordan vi kan nærme oss det for å få noe ut av det vi ser. Det å arbeide med kjente symboler og tegn i visuelle fag på videregående skole, kan være en måte å utvikle forståelse og kunnskap om grunnleggende ferdigheter i å kommunisere med bilde, men blir symbolbruken for enkel, kan dette føre til en for umiddelbar gjenkjennelse som gjør kommunikasjonen uinteressant. Det å skape bilder er et uttrykk for en følelse, tanke eller en idé som vil formidles og reflekteres over, i forhold til en selv når man skaper, og i forhold til omgivelsene i etterkant. Bildet har i seg selv sine kommunikasjonsmuligheter gjennom blant annet komposisjon, valører, farge, linjer og form, men bruk av kjente symboler og tegn kan som sagt også benyttes for å tydeliggjøre og formidle et innhold.

### **6.4.2 Kommunikasjon gjennom tegning og animasjon**

Den første fasen er en bevisstgjøring av hvem du henvender deg til, og hva slags kultur og ”språk” denne gruppen bruker og forstår, og da kan det være en fordel å vite noe om kommunikasjonsteori. Lærebøkene som brukes i faget introduserer allerede i innledningen i boken for Vg1 en enkel kommunikasjonsmodell, og etter hvert flere begreper som i utgangspunktet hører hjemme i film, og disse skal vi komme tilbake til senere, når vi skal se på hvordan tegning og animasjon kan brukes i undervisningen. Nå skal vi se på noen av kommunikasjonsens muligheter og begrensninger.

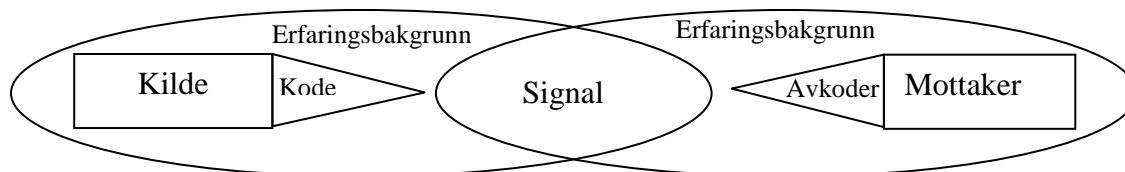
#### **1.1.1.2 Hvem snakker du til?**

Det er laget mange forskjellige modeller som skal illustrere kommunikasjon mellom mennesker. Som tidligere nevnt er det presentert en enkel kommunikasjonsmodell i læreboken for det første året i Visuelle kunstoffag, med avsender, budskap, medium (teknikk) og mottaker.

Her presenteres de fire begrepene på tre-fire linjer, og under ”mottaker” legges det vekt på at man bør være oppmerksom på hvem man henvender seg til:

*Vi har allerede nevnt hvordan vi alle er forskjellige, men likevel påvirket av omgivelsene. Derfor må du tenke over hvem du vil nå med budskapet ditt. Måten du forteller noe på, bør alltid være påvirket av det (Elvestad, et al., 2006).*

Denne modellen er illustrert med to mennesker som står på hver sin side av et maleri – en ung malerinne på den ene siden, og en eldgammel dame på den andre. Et enkelt og godt utgangspunkt for å bli kjent med noen av prinsippene for kommunikasjon, men det er veldig begrenset, så jeg hadde ønsket at temaet var tatt opp senere i studiet, i en litt mer kompleks modell. Derfor har jeg valgt å ta med Watson og Hills flertydige kommunikasjonsmodell. Denne modellen sees som en dialog, og kan være beskrivende når en ser bildet eller animasjonsfilmen i dette tilfellet, som et signal i kommunikasjonen mellom en sender og en mottaker. I modellen nedenfor kan vi se animatøren som en sender eller en kilde for et budskap, eller for en kode. Koden er laget ut i fra kildens erfaringsbakgrunn, og den fysiske filmen er formen eller signalet som denne koden blir gjort synlig gjennom. Mottakeren avkoder signalet, ut i fra sin egen erfaringsbakgrunn (Kress & Leeuwen, 2006).



Bilde 34 Kommunikasjonsmodell, Watson og Hill, 1980

*Kommunikasjonsmodell fra Watson og Hill, 1980:147. Hentet fra Gunter Kress og Theo van Leeuwen: Reading Images, s. 52 (Kress & Leeuwen, 2006).*

Mottakerens erfaringsbakgrunn, kultur, alder, kjønn og sosiale tilhørighet avgjør hvordan historien som fortelles tolkes. Hvis hensikten med å fortelle en historie er å nå én spesiell gruppe mennesker, er det nødvendig å tenke igjennom på hvilken måte denne gruppen forstår innholdet i bildene du vil bruke til å fortelle dette med. Ved å ta utgangspunkt i bruk av symboler og tegn som er godt kjent av den kulturen du henvender deg til, er sjansen for at denne gruppen forstår hva du forteller stor. Det er fullt mulig å skape et uttrykk som når mange uten å tenke på hvem du henvender deg til, og da kan det være at de som er mest lik deg og har liknende bakgrunn som deg, forstår intensjonen din, mens andre kan assosiere et eget innhold i det de ser.

### 6.4.3 Idéutvikling og kreativitet

Det at vi bruker idéutviklingsteknikker både i klasserommet og på arbeidsplassen når nye prosjekter skal startes, gir muligheter for at tanker og idéer som ellers ikke ville ha oppstått kommer fram. Gro Dørnberg Olsen ser i sin hovedoppgave på forholdet mellom kreativitet og kommunikasjon med utgangspunkt i definisjonen:

*Kreativitet er en kognitiv bevisstgjøringsprosess som har som mål å skape noe originalt og nytt, gjennom problemløsning, formuleringen av grensesprengende spørsmål og kommunikasjon (Olsen, 2005).*

Olsen kommenterer at denne definisjonen vektlegger kreativitet som en problemløsningsprosess, en målrettet prosess som skal løse et problem eller en oppgave. At den også vektlegger kommunikasjon og spørsmål der nye muligheter kan oppdages gjennom en kognitiv bevisstgjøringsprosess. Hun beskriver en kreativ person som *fordomsfri, modig, engasjert, utholdende og nysgjerrig*.

I det teknologiske samfunnet vi lever i, opplever vi at det meste av redskaper og verktøy vi bruker i arbeid og fritid endrer seg fra den ene dagen til den andre, og det du lærte på skolen i dag, gjøres på en annen måte når du begynner i arbeid i morgen. Tidligere kunne du lære gjennom å bli vist prosessen steg for steg, men nå gjør de raske endringer at det å utvikle evne til problemløsning er helt nødvendig, et eksempel der det blir spesielt synlig, er i forhold til digital programvare. Så både evnen til å utvikle nye idéer og evnen til problemløsning er ferdigheter vi trenger kunnskap og øvelse i, og bør derfor ha sin plass i opplæringen.

I boken "Hva er kreativitet?" reflekterer Geir Kaufmann over at det som et ledd i kreativ tankeprosess må være rom for åpen og søkende problemløsning uten spesifikke og klare forhåndsdefinerte mål, *selv om denne formen for problemløsning i utgangspunktet kan virke både vill og irrasjonell* (Kaufmann, 2006). Egentlig behøver ikke dette å være en motsetning i forhold til Olsens syn, da hun ser det at man er kreativ rundt et "noe" og at dette blir et utgangspunkt for en problemløsningsprosess mot et mål som ennå ikke er kjent.

Kaufmann ser for seg at vi etter hvert vil få en større gruppe mennesker som tilhører en ny ”klasse” i samfunnet:

*I et kreativt samfunn vil vi få nye klasser, en ny arbeiderklasse, en kreativitetsklasse som består av forskere, ingeniører, designere, arkitekter, kunstnere og store deler av medie- og underholdningsbransjen. De har det felles at de alle arbeider med å skape nye former og nytt innhold.” (Kaufmann, 2006).*

Idéutviklingsfasen i å skape en historie, er et godt utgangspunkt for å trene denne evnen til å tenke nytt. Denne fasen er inspirerende når man tør kaste seg ut i det og ikke sensurere assosiasjoner og idéer som kommer selv om de i utgangspunktet ikke ser ut til å ha noe med hverandre å gjøre. Når dette skal gjøres med elever i skolen, er det helt klart at jo mer erfaring de har med ikke å ha kontroll og bare se hva som skjer underveis, jo mer engasjement viser de i prosessen. Når man ikke lenger er redd for hva resultatet skal bli, eller hva andre tenker om det man kommer fram til, kan selve prosessen med utvikling av idéer oppleves sterkt inspirerende og gi en følelse av at det som skapes kommer på en ”flyt” og har sitt eget liv. Det å arbeide i denne tilstanden skaper glede og overskudd, og gir en følelse av at man har brukt seg selv.

Frans Ørsted Andersen skriver i boken ”Flow og fordybelse, virkelystens og det gode livs psykologi” om Flow-teori, og om det å bruke begge hjernehalvdeler i forbindelse med læring og nyskaping. Han viser til Joy Paul Guilifords (1898-1989), banebrytende modell av det menneskelige intellekt, som skulle danne basis for hele den moderne kreativitetsforskning (Ørsted Andersen, 2006). Dette handler om konvergent og divergent tenkning, der konvergent tenkning brukes for å finne konvensjonelle, standardiserte, korrekte og forventede svar eller løsninger på problemer og oppgaver og den motsatte, divergente, som er like viktig, da den frigjør fra vante tankemønstre og medvirker til at man kan gå nye veier.

**Venstre hjernehalvdel** - språk og kommunikasjon – den digitale eller sekvensielle hjerne.  
**Høyre hjernehalvdel** – den analoge eller simultane hjernehalvdel. Her hører kreativiteten hjemme. Venstre hjernehalvdel tar seg av den konvergente tenkningen og høyre den divergente. Og de arbeider sammen. Kreativitet involverer hele hjernen (ibid).

Matti Bergstrøm er lege og professor i fysiologi ved Helsingfors Universitet, han har forsket på hjernens utvikling hos barn, og hvordan den påvirker barns adferd (Bergstrøm, 2000). Hjernens har tre ulike ressurser (Bergstrøm, 1992). Den første er *kraften* som ligger i hjernestammen, den viser seg i musklene i form av bevegelsesenergi og på mentalt nivå i form av bevissthet. Denne ressurs er uordnet og kaotisk. Den andre ressurs er *kunnskapen*. Den er en ren datamessig informasjonskapasitet og finnes i venstre hjernehalvdel. Her hører det logiske språket til, denne delen er analytisk og behandler informasjon bit for bit, og er ordnet. Den tredje, og kanskje den viktigste ressursen, er *vurderingsevnen*. Utvalgsressursen ligger i høyre hjernehalvdel. Det er denne formen vi oftest glemmer, siden vi har en så kunnskapsorientert holdning. Kunnskap og vurderingsevne er to motpoler. For mye tilførsel av kunnskap kan medføre at den toleransen hjernen har for informasjon brister. Konsentrasjonsevnen og iakttakelsesevnen blir dårligere og eleven får vanskeligheter med å forstå stoffet han/hun lærer seg. Kreativiteten synker også. Dette kan lede til at eleven søker seg til steder der man unngår kunnskap. Skulk er en måte å komme seg unna for mye informasjon ifølge Bergstrøm.

Vi lever i et samfunn der fenomenet kreativitet har høy status og er forventet i mange kommersielle yrker som skal profilere seg og få solgt sine produkter. På mange arbeidsplasser og kanskje særlig i den offentlige skolen, er det ikke rom for særlig kreativitet i praksis. Skolen er fortsatt preget av at undervisningen i hovedsak er lagt opp på en måte som gjør at elevene skal finne standardiserte, korrekte og forventede svar. Dette stimulerer konvergent tenkning, og bruk av venstre hjernehalvdel. Den høyre hjernehalvdel, den divergente, som er kreativ og frigjør oss fra vanetenkning og utvikler nye idéer, blir ikke aktivisert i samme grad. Begge hjernehalvdelene arbeider sammen, og det blir en ubalanse i forholdet mellom dem. Matti Bergstrøm mener at denne ubalansen fører til at elevene vegrer seg for mer kunnskap og informasjon hvis en ikke samtidig arbeider kreativt.

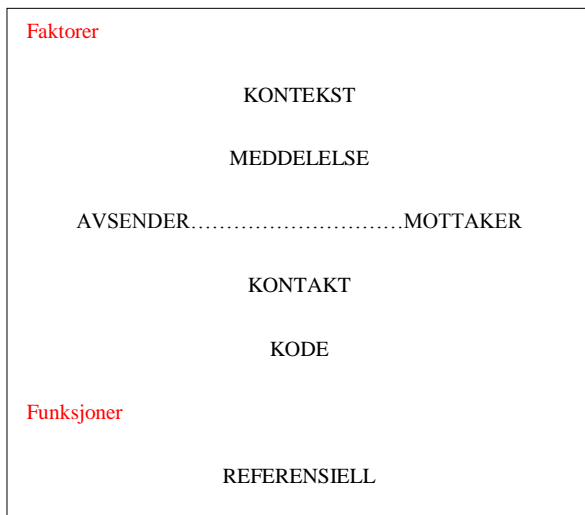
Ved å styrke evnen til problemløsning og utvikling av nye tanker og idéer i estetiske fag, kan man få en bedre balanse i bruk av konvergent og divergent tenkning, og dette kan igjen føre til at elevene opplever det å lære som en motiverende og inspirerende prosess. I en idéutviklingsprosess får begge hjernehalvdeler stimulans, og ved å gjøre dette i praktiskeestetisk arbeid får idéene en konkret forankring i virkeligheten som gjør dette kan oppleves som meningsfylt. Vi har et stort frafall i videregående skole i dag, og noe av dette kan ligge i hvordan vi ser på læring, og hvordan innholdet i undervisningen vektlegges.

## 6.4.4 Utvikling av historiefortelling

### 1.1.1.3 Storyline, et usynlig bånd mellom avsender og mottaker

Når idéen har fått form av en historie, er fortellingens stemningsleie og historiens hendelsesforløp utgangspunkt for å lage en "storyline" eller en dramaturgisk utviklingslinje for historien. Det er mange måter å fortelle en historie på, og det er utviklet en del modeller som blir en slags "form" som innholdet i fortellingen utvikler seg gjennom i tid. Fortellingens spenningskurver er en sansbar, men "usynlig" del av dramaturgien, og skal holde tilskuerens oppmerksomhet fra begynnelse til slutt. Roman Jacobsons kommunikasjonsmodell kan også sees som en modell for kommunikasjon med bilder, og kan vise noe om hvordan storyline kan fungere som den "fatiske" formen som holder på mottakerens oppmerksomhet.

(Bilde av storyline, se kapittel 5.3.1)



Bilde 35 Kommunikasjonsmodell, Roman Jacobsen, 1960

#### Billedtekst:

#### Jacobsen definerer kommunikasjon ut i fra fire faktorer:

Den *referensielle* funksjonen har fokus på det som omtales, på konteksten og er informativ, og den *poetiske* funksjonen har fokus på innholdet som kommuniseres, det estetiske – det er forskjell på poetisk og informativt. Informativt er entydig, mens poetisk er flertydig. Den *emotive* funksjonen har fokus på avsenderen som formidler av sine assosiasjoner, eller signaler, og den *konative* funksjonen har fokus på mottakeren av senderens signaler. Den *metaspråklige* funksjonen har fokus på koden, der hensikten kan være å ha et fugleperspektiv og å være oppklarende, mens den *fatiske* funksjonen knytter sender og mottaker sammen og holder kommunikasjonen gående.



En historie har tre hovedfaser, en begynnelse, ett midtparti og en slutfase. Disse fasene bør man ha i bakhodet når idéen for historien er klar, og når synopsis skrives bør den dramaturgiske utviklingslinjen i fortellingens utvikling gjennom disse fasene være med. Parallelt med utvikling av karakterene som skal være med i historien, skapes universet historien utspiller seg i, og arbeidet med storyboard kan starte. Her bestemmes komposisjonen av scenene, billedutsnitt, overganger fra bilde til bilde, lyd og så mye som mulig av det som til sist skal bli den ferdige filmen.

Begrepene ”billedutsnitt” og ”storyboard” blir brukt i lærebøkene i Visuelle kunsthøgskolen. Det er ikke annet i bøkene som gir opplæring i hvordan en film skapes, men det er interessant at begreper som dette også begynner å bli brukt i forbindelse med formgivningsfag, da film og animasjon klart kan være et middel til å utvikle poetiske og kunstneriske uttrykk i visuell kommunikasjon.

#### **6.4.5 Bruk av digitale verktøy i kombinasjon med tegning for hånd**

Det å tegne for hånd er en direkte måte å uttrykke seg på, som brukes i forskjellige sammenhenger både for å synliggjøre det som ikke kan uttrykkes med ord, som illustrasjon for å tydeliggjøre eller understreke et tema, eller som en måte å reflektere over- og kommunisere nye inntrykk og opplevelser. Det å tegne for hånd kombinert med bruk av digitale billedredigeringsprogram, har flere fordeler og gir nye muligheter uttryksmessig, men kan også spare en for mye arbeid, spesielt i forbindelse med å lage bilder for animasjon. Bruk av datamaskin og digitale verktøy er en del av de redskapene det er nødvendig å kunne bruke i dag, som åpner for muligheter vi ikke hadde før, men det er viktig at vi samtidig ikke kaster alle gamle uttrykksformer over bord. Jan Michls artikkel om redesign er interessant i forbindelse med dette, da han legger vekt på å bygge videre på kunnskapen og kulturen vi har, og å skape forbedringer, og ny forståelse. Uten å være bevisst på at det vi skaper bygger på den kunnskapen og de ferdighetene som er utviklet gjennom generasjoner, mener han at *vi kan vi framstå som kunnskapsløse* (Michl, 2001).

Det største ankepunktet i forhold til bruk av animasjon som middel til å fortelle historier med bilder, er at denne teknikken kan være tidkrevende hvis man ikke finner arbeidsformer som er fleksible. Ved å bruke kull og pastellkritt, eller andre teknikker som gjør at man ikke trenger å tegne én og én tegning, men kan la hele scener utvikle seg på ett ark, kan man unngå en situasjon der tegneprosessen blir mer lik en ren produksjon enn en tegnerfaring. Uansett kan selve tegne- og opptaksprosessen være en øvelse i tålmodighet, og det er her vi får mest igjen for arbeidet som er gjort tidligere med karakterutvikling og storyboard.

## 7. Avsluttende kommentarer

Da jeg startet undersøkelsen av den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i formgivningsfag, hadde jeg en positiv holdning til dette, og så det som en mulighet til å løfte fram kommunikasjonsaspektet i billedskapning. Undersøkelsen i skolen har fått meg til å undres over at kommunikasjonsaspektet i faget ikke er vektlagt i en større grad. Da spesielt i forhold til å utvikle elevenes evner til å formidle egne tanker, følelser og ideer, noe som jeg opplever som essensielt ved faget.

Etter å ha gått i gjennom de to undersøkelsene, sitter jeg igjen med et spørsmål om hvorfor er det nødvendig å kalle det ”å skrive” i formgivningsfag. Det er jo helt opplagt hvis man ser på formuleringen av denne ferdigheten at det handler om å kommunisere visuelt, men selv om det er enkelt å forstå at det er dette som menes, spør det om ikke det hadde skapt mindre motstand og mer interesse hos lærerne hvis det ble brukt begreper som ikke assosieres så sterkt til det å bruke skrifttegn, og til et noe ensporet forsøk på å rette opp dårlig resultater i PISA-undersøkelser.

Det at jeg har et ambivalent forhold til å kalle det ”å skrive” i formgivningsfag, er fordi det på den ene siden først og fremst assosieres til det å skrive tekst, og da til en stor del av dokumentasjonsarbeidet elevene gjør i arbeidet med oppgavene sine for å øve opp evnen til å reflektere over, beskrive og organisere arbeidsprosesser med bilder og tekst. På den andre siden kan det være sunt å se om innføring av nye begreper kan bidra til nye tanker og ny forståelse for sider ved faget som ikke har vært vektlagt i særlig grad. En tredje ting er det at begrepene i formuleringen av ”å kunne skrive” i faget kan tolkes på så forskjellige måter. Lærebøkene i faget refererer til den opprinnelige betydningen av ordet ”skrive”, som betyr å risse, ripe eller skjære fram merker, figurer eller tegn, og dermed kan tolkes til å lage bilder, eller å tegne. Begrepet ”tegn” ble tolket veldig forskjellig, og de som var mest kritiske til å se skriftlighet som bruk av *tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk*, var også de som tolket dette veldig trangt. Som tidligere nevnt sier også Tollef Torsnes i sine refleksjoner i ”Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk” at de arbeider med skriftlighet som multimodal tekst – altså bilde med tekst til, noe som også er en smal tolkning av skriftlighet.

Så, hvordan skal disse begrepene tolkes? Det er ikke til å komme bort fra at det å bruke tegn, bilder og symboler i visuelle uttrykk kan oppleves som en innsnevring av fokuset for området som skal vektlegges, i forhold til å kommunisere visuelt i undervisningen i formgivningsfag. De begrepene som er brukt kan romme det meste hvis vi tolker det ut fra ordenes opprinnelse. Kunne det da vært like greit å fokusere på grunnleggende ferdigheter i å kommunisere visuelt, som handler både om en evne til å uttrykke følelser og tanker, og å utvikle tekniske ferdigheter og kunnskap i bruk av de visuelle virkemidlene? Det er som om det ligger en kime til utvikling av perspektiver i innføringen av denne grunnleggende ferdigheten, som i første omgang ser ut til å ha kommet feil ut, men som kan være en begynnelse til å se nye muligheter for løfte fram essensielle sider ved formgivningsfaget allmenndannende karakter. Kommunikasjonsaspektet er ett av disse områdene, utvikling av evnen til problemløsning både på idé-planet og i praksis er et annet. Dette kan være med på å ivareta og oppfylle deler av opplæringens overordnede mål, som disse fra den generelle læreplanen:

*Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.*

*Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse ovenfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (Hagness, 1997).*

Ved å undersøke hvordan historiefortelling med tegning og animasjon kan utvikle kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon med bilde, har flere momenter vist seg som vesentlige. Alle de syv fasene som utkrystalliserte seg gjennom analysen av arbeidsprosessen er avhengig av hverandre, og kan vise en progressiv utvikling av kunnskap og ferdigheter i å kommunisere visuelt. Fasen med idéutvikling viste at dette området har et potensial som bør utnyttes i flere sammenhenger. Å benytte teknikker som får eleven til å tenke nytt og bryte tillærte mønstre åpner for ny kunnskap og læring. Nina Scott Frisch fant i sin undersøkelse at barn lærer ved å herme, og når de tegner hermer de etter hverandre og etter ting de observerer. Dette er en primær måte å lære på, men spørsmålet er om de bakenforliggende motivene for å herme er avgjørende for hvor langt den enkelte kommer i utvikling av kunnskaper og ferdigheter i tegning. Når det gjelder tegning, har det å være "flink" til å tegne i de andres øyne høy status, og får positiv oppmerksomhet blant barn og unge. Det er en kjent sak at mange barn lærer seg å tegne en håndfull "karakterer", gjerne kjente figurer fra barnefilm som de først øver seg iherdig på, men som ikke utvikles videre når de har "fått det til". Disse karakterene er som en type "byggesett" som ikke kan bli til noe annet enn den opprinnelige figuren som er utformet av andre på forhånd, men som man kan sette sammen om og om igjen. Dette minner sterkt om

Lownfeldts ”skjemaer” der barnet må ha nye impulser for å komme videre i sin utvikling. Å bruke arbeidsformer der man blir nødt til å tenke nytt er ikke alltid enkelt. Dewey ser på det å gjennomgå noe i en erfaring som følelsesmessig smertefullt, fordi en virkelig erfaring innebærer å rekonstruere. Men jo mer erfaring man får med å høste erfaringer gjennom å bevege seg i ukjent landskap, jo større blir også nysgjerrigheten på hva man vil finne, og da blir det lettere å kaste seg ut i det.

Utviklingen av en fortelling med bilder og animasjon, skaper en helhetlig forståelse av en sammenhengende dynamisk prosess der noen elementer må være tilstede for å få et endelig resultat. Det å ta utgangspunkt i bruk av tegn, bilde og symboler for å skape en historie, har vist seg å være en balansegang i forhold til at det gjenkjennelige som i utgangspunktet skal fange oppmerksomheten, trenger en utforming som gjør at språket i fortellingen ikke blir så enkelt og ensopret at det ikke engasjerer tilskuerens tanker og følelser. Det bør være et tolkningsrom der det er plass til mottakerens egne assosiasjoner. Jeg skal ikke gjenta alle momentene i fra de syv fasene i utviklingen av en fortelling med bilde og animasjon, men alle disse fasene har en egen verdi i forhold til utvikling av kompetanse i visuell kommunikasjon, og hvis vi ser på den siste delen av læreplansstatet så står det at ... *Skriftlig og visuell kompetanse utvikles når fakta, idéer og holdninger blir omsatt i tegn.* I denne delen av statet må *tegn* tolkes vidt i forhold til utvikling av visuell kompetanse, videre enn det blir gjort i læreboken for Vg1, der det i kapitlet for form blir symbol beskrevet som *et tegn eller en gjenstand som forteller noe bestemt, så enkelt og tydelig at alle kan forstå det*, ellers måtte det ha blitt formulert som at; skriftlig og visuell kompetanse blir *blant annet* utviklet når fakta, idéer og holdninger blir omsatt i tegn.

Det å bruke animasjon som uttrykksform er en aktuell måte å kommunisere et budskap på, og det å løfte fram kommunikasjonsaspektet ved formgivningsfag i videregående skole, kan med fordel vektlegges i større grad. Dette kan gjøres gjennom historiefortelling med bilder og animasjon, og det er mye stoff i lærebøkene for Visuelle kunsthøgskulefag som kan knyttes til dette, og være til god nytte i undervisningen. Lærerne kan få mye hjelp til å arbeide med visuell kommunikasjon og fortelling med bilder ved å ta utgangspunkt i stoffet i disse bøkene. Hvis vi ser på læreplanmålene i Visuelle kunsthøgskulefag Vg1, 2, 3 er det ikke så mange av dem som skiller seg klart ut i forholdt til utvikling av kunnskap og ferdigheter i visuell kommunikasjon, men noen av dem kan brukes som utgangspunkt for å utvikle en fortelling med bilder og animasjon. De bøkene som vanligvis blir brukt i Visuelle Kunsthøgskulefag, er som tidligere nevnt, skrevet av Jon Elvestad, Ådne Løvland og Linda Strømme. Bøkene inneholder fagstoff for

tegning og farge, form og materiale, med forslag til øvelser og oppgaver. Enkelte av læreplanens kompetansemål er veldig vide, og kan romme veldig mye og kan virke uklare, og andre er helt konkrete og avgrensede, så disse bøkene kan være til stor hjelp for læreren i forhold til arbeidet med målene.

Hvis vi ser på innholdet i disse bøkene som er knyttet til teori om visuell kommunikasjon, er det mye som er relevant i forhold til undersøkelsen av det praktiske estetiske arbeidet som er gjort i denne studien. Som en introduksjon til faget for de elevene som nettopp har hatt sin første skoledag på videregående, handler innledningen i den første boken om bevisstgjøring av kommunikasjon med bilde og form, at dette er viktig fordi vi blir *bombardert med synsinntrykk vi må forholde oss til hele tiden, og det er opp til oss å lære å tolke hva omgivelsene vil fortelle oss*, og at det kommuniseres på tvers av språk, gjennom reiser og internett, og *mye av denne kommunikasjonen skjer gjennom bilder og design*, og dette er en ikke-verbal kommunikasjon som er svært effektiv (Elvestad, et al., 2006).

Det blir også lagt vekt på hvor viktig synssansen er for oss, og at hjernen og øyet samarbeider i en aktiv prosess der vi hele tiden forsøker å tolke og forstå det vi ser så vi kan ta de riktige beslutningene. Det er også presentert en enkel kommunikasjonsmodell. Når vi ser på det første kapittelet for Tegning og farge, er dette om komposisjon, og hvordan man kan fortelle en historie med bilder. Her blir det brukt flere begreper som hører hjemme i filmfaget, som for eksempel begrepene brukt på billedutsnitt; total, nær, ultranær. Det blir lagt vekt på hvordan de formale virkemidlene brukes når det arbeides med komposisjonen, ikke på hvordan elevene skal formidle innholdet av det de vil fortelle. Her vises elevene at man kan fortelle historier med bilder, uten ord, og begrepet bildefortellinger blir eksemplifisert med hvordan man kan fortelle en historie gjennom tegneserie. Tegning blir blant annet beskrevet som: *Å tegne er spor etter bevegelse med et redskap*. Og farge som fargekommunikasjon, hvor vi kan fortelle om stemninger og følelser med farger.

Når eleven går andre året, er storyboard introdusert, men det sies allikevel veldig lite om utvikling av film og historiefortelling, men det er et forslag til oppgave knyttet til tekst og bilde, der det å tegne storyboard er ett av flere tips til oppgaveløsningen. På dette trinnet går de nærmere inn på hva et symbol og et fargesymbol er, at det forteller noe, *på samme måte som en kode*, og at det er viktig at man kjenner de forskjellige symbolverdiene for å bruke dem. I forbindelse med temaet komposisjon, ser de nærmere på utforming og innhold i det visuelle uttrykket. Det legges vekt på de formale virkemidlene, som komposisjon, utsnitt

osv., det er også en utdyping av elementene i den enkle kommunikasjonsmodellen som ble presentert første året. Der blir det historiefortellende aspektet ved bilder også nevnt, og at en idé, eller et konsept ligger bak det som blir skapt, enten det er en visjon eller en drøm, noe vi har opplevd, eller en følelse vi vil uttrykke. Elevene blir også presentert for persepsjonsteori, hvordan sansene velger ut det vi legger merke til, og alt vi ser eller opplever blir sammenlignet med tidligere erfaringer, og påvirker hvilke holdninger vi har til det vi opplever. Billedutsnitt og storyboard blir igjen repetert dette året, og blir presentert sammen med tegneserier og tegning som kommunikasjonsmiddel. På Vg3, er også litt om hvordan utformingen av illustrasjonens figurer, former og farger påvirker følelsene våre, og kan hjelpe oss til å oppleve handlingen i motivet. Til sist blir det at assosiasjoner i forbindelse med bruk av billedlige metaforer er knyttet til både kulturelle og private minner og erfaringer, også nevnt.

Det ligger et utviklingspotensial i dette stoffet i lærebøkene, og med dette som utgangspunkt vil jeg fortsette å prøve ut og videreutvikle bruken av tegning og animasjon i visuell kommunikasjon, men da også se på flere måter å arbeide med dette enn ren historiefortelling, ved å skape andre uttrykk, en mer åpen fortelling der fasene i utviklingen av animasjonen er de samme, men med større fleksibilitet i tegneprosessen der assosiasjoner og impulser er med i utviklingen av tegningen underveis.

## Litteraturliste

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bale, K., & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. 20. Retrieved from <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Bergstrøm, M. (2000). *Barnet - den sidste slave*. København.: Reitzel.
- Bergström, M. (1992). *Hjärnans resurser: en bok om idéernas ursprung*. Jönköping: Brain books.
- Bull-Hansen, R. (1953). *Tegning på naturlig grunnlag. Forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius.
- Dewey, J. (1934). "Ågjøre en erfaring" fra Art as Experience. In A. B.-R. Kjersti Bale (Ed.), *Estetisk teori; en antologi* (pp. 196-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvestad, J., Løvstad, Å., & Strømme, L. (2006). *Visuelle Kunstfag 1 Tegning og farge, form og materialer Formgivningsfag Vg1* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Fossåskaret, E. (2010). *Kvalitative metoder*. Paper presented at the Gjesteforelesning i vitenskapsteori.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2004). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagness, R. (1997). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU: Nærhet distanse dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hummelvoll, G., Aas, N. K., & Linge, B. (1988). *Levende bilder: innføring i filmkunnskap*. [Oslo]: Cappelen.
- Jacobson, R. (1960). Lingvistikk og poetikk. In R. Jacobsen (Ed.), *Strukturalisme i språkvitenskapen*.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E., & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* (No. 82-7463-095-5). Notodden: Telemarksforskning.
- Kress, G., & Leeuwen, T. v. (2006). *Reading Images: The Grammar og Visual Design*. Cornwall: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Otta: Gyldendal Akademisk.
- Michl, J. (2001). Å se design som redesign. Formgivningsdidaktiske betraktninger. *FORM nr.5*.
- Nielsen, L.-M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk: I går - i dag - i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, G. D. (2005). *Kreativitet og kreative prosesser sett i et kommunikasjons og dialogperspektiv*. G.D. Olsen, Oslo.
- Retvik, T. (2009). *Tegning og Farge: Et utvalg faglige emner knyttet til hovedområdet Tegning og farge i planen for Formgivningsfag i videregående opplæring* (No. 13): Høgskolen i Oslo Avdeling for estetiske fag.
- Skolenett. Bakgrunn for Kunnskapsløftet. Retrieved 03.03, 2011, from <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58459&epslanguage=NO>

- Thorsnes, T. (2009). Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. In H. Traavik, O. Hallås & A. Ørving (Eds.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (pp. 212-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? In H. Traavik, O. Hallås & A. Ørving (Eds.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (pp. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. Bakgrunn for Kunnskapsløftet. Retrieved 10.11, 2010, from <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58459&epslanguage=NO>
- Udir. (2006). Læreplan i Norsk. Retrieved 26.02.2011
- Udir. (2009). Intensjoner og forutsetninger i Kunnskapsløftet - andre delrapport, 2009. Retrieved 31.03, 2011, from <http://www.udir.no/Rapporter/Intensjoner-og-forutsetninger-i-Kunnskapsloftet---andre-delrapport-2009/>
- Udir. (2011a). Analyse av Kunnskapsløftets forutsetninger. *Oppsummering og kommentarer fra Utdanningsdirektoratet*. Retrieved 30.03, 2011, from [http://www.udir.no/upload/Forskning/2011/Kunnskapsloftets\\_forutsetninger.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/2011/Kunnskapsloftets_forutsetninger.pdf)
- Udir. (2011b). Kunnskapsløftets forutsetninger - sluttrapport. Retrieved 31.03.2011, 2011, from [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/2011/Kunnskapsloftets\\_forutsetninger.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/2011/Kunnskapsloftets_forutsetninger.pdf)
- Universitetet i Oslo, & Norsk språkråd. (Eds.). (1993) Bokmålsordboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdepartementet. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i visuelle kunsthøgskolefag felles programfag i studieforbereende utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag. Retrieved 11.03, 2010, from <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=186278&visning=4>
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. Day (Ed.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299-328). London: Lawrence Erlbaum Associates & the National Art Education Association.
- Ørsted Andersen, F. (2006). *Flow og fordybelse: virkelystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzel.



## Bildeliste

Bilde 1 Barnetegning, Sebastian 4 år .....	11
Bilde 2 Hodefoting "Mamma", Tonje 3 år .....	12
Bilde 3 Selvportrett, Christine 14 år.....	12
Bilde 4 Åstedsforklaring for Sysselmannen på Svalbard, Ludvig Fjeld 29. juli 2010.....	14
Bilde 5 Ulykken på Svalbard 6. august 2010, C. K. Plur. Tegnet med akvarellblyant .....	14
Bilde 6 Egyptiske hieroglyfer. C. K. Plur .....	15
Bilde 7 Skisse, idéutvikling.....	37
Bilde 8 Storyline, Hollywoodmodell, (Hummelvoll, Aas, & Linge, 1988). .....	39
Bilde 9 Storyline, Sneglehusmodell, (Hummelvoll, et al., 1988). .....	39
Bilde 10 Skisse 1, karakterutvikling .....	40
Bilde 11 Skisse 2, karakterutvikling .....	41
Bilde 12 Storyboard .....	42
Bilde 13 Arc, tegning etter bevegelseslinje.....	44
Bilde 14 Skisse 1, animasjon.....	45
Bilde 15 Skisse 2, animasjon.....	46
Bilde 16 Scene med bruk av "nøkkelfarge" .....	46
Bilde 17 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 1 .....	47
Bilde 18 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 2 .....	47
Bilde 19 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 3 .....	47
Bilde 20 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 5 .....	48
Bilde 21 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 7 .....	48
Bilde 22 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 13 .....	48
Bilde 23 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 13a.....	49
Bilde 24 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 16 .....	49
Bilde 25 Tegne- og opptaksprosessen, Scene 18 .....	49
Bilde 26 Scener med gjenbruk, scene 3 .....	51
Bilde 27 Scener med gjenbruk, scene 9 .....	51
Bilde 28 Scener med gjenbruk, scene 9a.....	51
Bilde 29 Scener med gjenbruk, scene 10 .....	52
Bilde 30 Scener med gjenbruk, scene 10a.....	52
Bilde 31 Scener med gjenbruk, scene 16 .....	52
Bilde 32 Eksportering og formater 1 .....	54

Bilde 33 Eksportering og formater 2.....	54
Bilde 34 Kommunikasjonsmodell, Watson og Hill, 1980 .....	67
Bilde 35 Kommunikasjonsmodell, Roman Jacobsen, 1960 .....	71

## **8. Vedlegg**

**8.1 Intervju av fem lærere i Visuelle kunstoffag**

**8.2 CD-rom animasjonsfilmen "Barnet"**

## Analyse av intervju med fem lærere i Visuelle kunstfag

I den første henvendelsen til skolene ble det sendt med et informasjonsskriv og opplysning om hva undersøkelsen gikk ut på, sammen med sitat fra læreplanen av formuleringen av den grunnleggende ferdigheten *"å kunne skrive"* i formgivningsfag, samt en foreløpig problemstilling for undersøkelsen i skolen. Og at jeg i forhold til dette ønsket å intervjuere lærere i Visuelle kunstfag om deres tolkning av- og hvordan de *sier* de praktiserer det *"å kunne uttrykke seg skriftlig"* i oppgaver til elevene.

Da de møtte til intervju, fikk informantene ha intervjuguiden foran seg, med sitatet om skriftlighet som grunnleggende ferdighet fra læreplanen, som står nedenfor, da intervjuet startet, så de lettere kunne følge spørsmålene og reflektere over dem underveis.

I intervjuene er lærernes navn er byttet ut med L1, L2, L3, L4 og L5 og mitt navn er forkortet til Chr. For variasjonens skyld veksles det også mellom å bruke *"informant"* og *"lærer"* om de som deltar på intervjuet.

### Tema 1. Tolkning/oppfatning

#### Lærernes tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet *"å kunne skrive"* i Visuelle kunstfag

Det første spørsmålet lærerne fikk var hvordan de forsto sitatet om skriftlighet som grunnleggende ferdighet fra læreplanen i Visuelle kunstfag:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i formgjevingsfag inneber å bruke teikn, bilete og symbol i visuelle uttrykk. Skriftlig og visuell kompetanse blir utvikla når fakta, idear og haldningar blir omsette til teikn (Utdanningsdirektoratet, 2006).*

L1 og L4 svarte ikke på dette, men gikk direkte til neste spørsmål, og L2 svarte med refleksjoner rundt om dette dreiet seg om elevenes eller lærernes kompetanse. Av de to som ga klareste svar var L3 helt tydelig på at dette var noe som ikke var lest og forstått, og L5 la vekt på at dette var noe som arbeides med uavhengig av læreplanens tekst.

*L3: Ja, fordi jeg så på dem, det var jo det at her blir det jo lagt vekt på hele, altså ... "skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir omsatt i tegn" ..., da får jeg jo et helt annet bilde på at da kan det skriftelige være et billeduttrykk, ikke sant? Et visuelt uttrykk, og det har jeg ikke tenkt på før, jeg trodde det var å skrive, å uttrykke seg med ord. Og det ble helt annerledes for meg når jeg leste det nå, når jeg gikk inn i det ordentlig, og da blir det jo en helt annen måte å forstå det på.*

*L5: Jeg tenker at dette er ting vi holder på med, enten det står der eller ikke står der, så holder vi på med disse tingene. Jeg føler i alle fall at vi er innenfor å jobbe med disse generelle ferdighetene". Men jeg setter jo ikke opp de som mål når jeg lager oppgaver, da tar jeg jo utgangspunkt i læreplanens mål. Jeg kikker jo på dem, men setter dem alderig fram som tydelige mål. Det er det ingen som har sagt at vi skal gjøre. Vi tar fram kompetansemålene og lager oppgaver og opplegg ut i fra dem, men som sagt pleier jeg å sjekke og føler meg trygg på at vi gjør det da. Men hvis man går meg nøye etter i sømmene, så kanskje ikke?*

Lærerne gir et inntrykk av at det ikke har blitt lagt vekt på verken å tolke eller arbeide med innholdet i læreplanens formulering av de grunnleggende ferdighetene, men også at ved å gå inn i det kan nye syn på hva e hva innføringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet kan innebære for undervisningen i faget komme fram.

### **1a. Hva læreren legger i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse”**

På spørsmål om hva de legger i begrepene ”skriftlig og visuell kompetanse” i sitt fag, svarte L1 at visuell kompetanse var å beherske visuelle virkemidler og hva skriftlig kompetanse var ble sitert direkte ut fra den tilgjengelige teksten fra læreplanen. L2 deler også opp disse to begrepene - skriftlig redegjørelser og visuell kompetanse, etter hva man er i stand til å fremstille billedlig og hvordan disse to tingene så henger sammen. L3 opplever disse begrepene i læreplansstatet som diffuse, og veksler mellom den gamle forståelsen av skriftlighet som å skrive tekst, og den nye forståelsen av begrepet, som for formgivningsfaget handler om skriftlighet som kommunikasjon med tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk, og utvikling av visuell kompetanse gjennom å omsette fakta, ideer og holdninger i tegn. L4 beskriver hvor viktig det er å bli flink til å visualisere ting i formgivningsfag, men at man ikke kan se bort fra det skriftelige, uten at det blir sagt noe om hva som legges i begrepene. L5 ga klart svar på at det skriftlige har blitt sett som det skrevne ord, og det visuelle som det elevene trener på hele tiden ved å gjøre oppgaver.

*L2: Nei, nå har jeg svart på hvordan jeg tenker meg selv og nå forstår jeg jo litt bedre at det er elevenes kompetanse vi er ute etter, og da tenker jeg at de har ... skriflig og visuell kompetanse, nemlig ... at de klarer å gjøre rede for faglig når de har en besvarelse, at de skriftlig gjør rede for hva de har gjort, rett og slett, og den biten de har gjort, hvilken prosess de har jobbet i, og hva er grunne til at de har gjort disse valgene, og hva de kunne ha gjort bedre kanskje, og så videre. Den visuelle kompetansen, da blir det hva de billedlig er i stand til å fremstille, og hvordan disse to tingene henger sammen. At det har en sammenheng disse to, både den skriftlige og den visuelle. ...*

*L3: Ja, altså – både det skriftlige og visuelle skal danne en helhet ... et helhetsbilde av ... eller gi en ... de skal jo utvikle begge deler ... tenker jeg, men så samtidig så går det litt i hverandre, fordi at hvis det skriftlige skal forstås som tegn, bilde og symbol,*

*så er jo det visuelle uttrykk, tenker jeg. Så det blir litt diffust føler jeg. For sånn som jeg har lagt i begrepene før, så trodde jeg at det skriftlige var det skrevde ord og tanker, og at det andre visuell kompetanse var mer det billedlige uttrykket for ideen og tanken kan man si, at du kom over i den visuelle kompetansen der.*

***L5:** Visuell kompetanse er jo det vi trener på hele tiden ved å gjøre oppgaver. Vi starter på helt enkle oppgaver i starten i førsteklasse, ikke sant, så blir det mer komplisert og sammensatt etter hvert, og da mener jeg at vi utvikler den visuelle kompetansen. Og når det gjelder skriftlig ... altså, når jeg leser skriftlig tenker jeg veldig mye på det skrevne også jeg da. Men når jeg ser på det her (peker på teksten om den grunnleggende ferdigheten å kunne skrive i læreplanen) så handler det vel om hvordan man lager bilder, at det er en måte å skrive på også. Sånn har jeg forstått dette her, men i tillegg så skriver vi også. Vi bruker faktisk det skriftlige språket og skriver mye refleksjonsnotat hvor de må tenke over hvordan de har gjort ting og hva de har kommet fram til, og kvaliteten i det de gjør. Så de må jo faktisk også skrive da. Men de utvikler sin evne til å tegne, male, komposisjon, form, volum, rom og dybde og alle disse tingene her. Som er liksom det visuelle området da, og det ser vi at de utvikler seg innenfor. Og mer komplisert er det ikke for meg da. Ja, bruke tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk. Hm. Symboler kan jo være at man jobber med symboler og fargen som symbol også.*

Bare en av lærerne sier rett ut at de ikke har gått ordentlig inn i dette med den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i faget. Men det er tegn på at dette gjelder de andre også, da det blir gjort et skille mellom skriftlighet og visuell kompetanse, ved at skriftlighet blir tolket som kompetanse i å skrive tekst i notater og redegjørelser, og visuell kompetanse knyttet til hva de er i stand til å uttrykke gjennom bilde. Og det kan se ut som om det å knytte det skriftlige sammen med det visuelle arbeidet ved bruk av logg og notater, blir ansett som utvikling av ”skriftlig og visuell kompetanse”.

### **1b. Hva læreren legger i ”tegn i visuelle fag” fra formuleringen i læreplansitatet**

Når informantene får spørsmålet om hva de legger i formuleringen ”tegn i visuelle fag”, svarer L3 uklart og stiller spørsmål hva ”de” mener med det. L4 vet ikke hva som kan svares på dette og går videre til neste spørsmål. L1 og L5 reflekterer over spørsmålet underveis mens de svarer, og kommer henholdsvis med forslag til både en smal tolkning og vid tolkning av ”tegn”. L2 tolker ”tegn i visuelle fag” som et slags symbol, et gjenkjennelig merke for noe som har en bestemt betydning.

***L1:** Ja, du kan jo bruke skriftegn, det er jo ... men du behøver jo ikke alltid bruke det, det kan jo være, men da kommer det litt mer inn på symboler kanskje. ... men.. jeg ... tenker noe ... Jeg vet nesten ikke hvordan jeg skal forklare det...*

***Chr:** ... hva er det de egentlig mener?*

***L1:** ja altså det er bokstaver*

***Chr:** man kan bruke bokstaver*

**L1:** ja, man kan bruke bokstaver ... det er sikkert

**Chr:** Ja, ... mener du at man kan også gjøre andre ting?

**L1:** ja ... i de visuelle virkemidlene så kan det vel ligge andre ting, ... som gjør at du kan få frem noe mening i bildet.

**Chr:** Ja?

**L1:** nei... jeg synes det der var ... vel ... bortsett fra bokstaver så synes jeg det var veldig vanskelig å tenke seg, men ... Det kan jo være ... men ... da blir det symboler – så da ... den grensen der er vanskelig, synes jeg da. .... tenker sånn ... det kan jo brukes ... størrelse som et slags tegn på noe, for eksempel – at ”du er liten og jeg er stor”. Det går jo an, da blir det sånn – opposisjonsprinsipper ... formen, at du er rund og jeg er kantete, ikke sant? At det er et tegn på det.

**Chr:** forskjeller?

**L1:** forskjeller ja – kontraster. Det går jo. Det er jo tegn på noe. Hvis man begynner å tolke det. Men jeg synes det var en... det går lett over i symbolvirkning da. Men symboler er kanskje mer faste tegn for et uttrykk, sånn som – hjerte, kjærlighet. Det er sånn jeg tenker egentlig ...

**L2:** Tegn, det kan være alt fra logo til hologrammer, ... monogram ... vi er liksom innenfor tegnspråket med enkelte forskjellige symboler ... symboler ja.

**Chr:** (Fra spørsmål c) Hva legger du i det med tegn, hvis vi går tilbake til spørsmål b) igjen. Sa du tydelig hva du legger i det med tegn? Eller går det an å si noe tydelig om det?

**L2:** Jeg forbinder det med at det kan være alt fra ... det er vel et slags symbol da, et slags gjenkjennelig merke for noe som har en bestemt betydning, og det er selvfølgelig veldig tett på symbol også synes jeg, det går veldig mye i hverandre tenker jeg. Selv om symbol er mer rettet mot noe bestemt, så er et tegn mer ”altdekkende” på en måte.

**L5:** Jeg vet ikke. Nei, jeg vet ikke. Det må jo være den enkelte bestanddelen i tegning og i et malt arbeide det da - som er tegnene. Jeg har ikke tenkt noe mer over det.

Inntrykket av at innholdet i sitatet fra læreplanen ikke har vært reflektert over i særlig grad styrkes i forhold til dette spørsmålet, og at tolkningen av begrepet ”tegn” i denne sammenhengen kan være mer knyttet til refleksjoner lærerne har gjort, eller ikke har gjort seg, i andre sammenhenger tidligere. Men her tyder det også på at bruken av begrepet ”tegn” kan oppleves som utydelig og gi rom for vidt forskjellige tolkninger. Helt fra at et ”tegn” er noe som står for noe annet, i en bestemt sammenheng, til helt vide der det er sakk om ”tegn” som den enkelte bestanddelen i et visuelt uttrykk, og til en smal tolkning der ”tegn” blir sett som bokstaver.

### **1c. Lærernes tanker rundt hvorvidt bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt**

På spørsmål om det å bruke tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk er tilstrekkelig for å kunne uttrykke seg visuelt i formgivningsfag, og da på hvilken måte, var svarene forskjellige. På den ene siden svarer L1 at det ikke er tilstrekkelig, og på den andre siden svarer L4 med å fortelle om hvordan de arbeider med symboler i undervisningen, og kommer frem til at det mange ganger er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt. L2 synes det er vanskelig å svare, men synes allikevel at det er tilstrekkelig, fordi begrepet ”bilde” er ”altomfavende”. L5 sier først det ikke er tilstrekkelig, men nødvendig, men kommer så frem til at det er tilstrekkelig. L4 tolker dette som om den tredimensjonale delen av Visuelle kunstfag – Form og materiale, ikke er inkludert i formuleringen av ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i læreplanen.

*L1: Nei, jeg synes ikke det er tilstrekkelig, for du må jo ha med deg noen komposisjonsprinsipper, ... og da ... hva menes, ... hva menes med bilde da liksom, er det foto? er det et maleri? Hele ... hva er et bilde – liksom? For at et bilde kan jo inneholde både tegn og symboler og forskjellige ting, men jeg vil si at sånn som farge, komposisjon, teksturer, teknikk, er også viktige for å uttrykke seg i formgivningsfaget. Men da kommer det an på hva som ligger i bilde da, hvor mye det rommer - av billedlige virkemidler liksom. ... Det ligger kanskje komposisjon, og farge, og tekstur, og så kommer teknikken utenfor da.*

*L2: (Ja). Det er at hvis for eksempel tekst skulle ha inngått som en del av dette, så kan det jo være ”tekstbilde”. Tekst kan brukes som en del av en komposisjon, og da blir det på en måte et bilde. Så det er ikke noen grense for hva bilde kan være. Ser jeg i hvertfall. At tegn er jo tegn og symboler er symboler, men bilde det er altomfavnende. Det er fra foto av alle verdens slag til en tegning, til hva som helst.*

*L3: Det er veldig ... Jeg tenker ... for å uttrykke seg visuelt i formgivningsfag ... de har jo glemt egentlig den 3D-delen også da, at du kan bruke form – tenker jeg. Fordi det er jo noe med å utvikle et objekt da kan du si, hvor de skal utvikle et visuelt objekt i Visuelle kunstfag så kan det jo like godt være 2D som 3D, og det blir jo ikke dekket under tegn, bilde og symbol synes jeg. Det gjelder jo å finne sine språk og uttrykke seg, og det kan være taktilt, og det er det du har lyst til å bruke som materiale for å si noe til verden, eller om du vil tegne eller bruke hånden og skrive. Så egentlig så kunne de utvidet det begrepet, altså det skriftlige skriftlighet kunne jo være en måte å uttrykke seg på da, altså lage et eget språk, eller få et ekstra språk til å kommunisere med. Men det er jo mer på det muntlige kanskje. Men jeg tenker at det mangler – i og med at de tar med så mye i det i det å uttrykke seg skriftlig i formgivningsfag innebærer å bruke tegn, bilde og symbol i visuelle uttrykk men det kommer kanskje inn under noe annet.*

Her er det formuleringen av spørsmålet som åpner for forskjellige svar. Om man vurderer at bruk av tegn, bilde og symbol er tilstrekkelig for å uttrykke seg visuelt, kommer an på hvordan man tolker begrepene. Den eneste som sa klart ”nei” til at dette var tilstrekkelig, var



L1 som først tolket bruk av ”tegn” i visuelle uttrykk, til å bruke bokstaver i bilde. Det at 3D delen av Visuelle kunsthøgskolen ikke er inkludert i formuleringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet i faget, har også sitt utgangspunkt i tolkningen, og da i forhold til hva som legges i ”visuelle uttrykk”. I utgangspunktet bør det være mulig å bruke tegn, bilde og symboler også i tredimensjonale uttrykk.

### **Hvor klare er læreplanens kompetansemål sett i forhold til grunnleggende ferdigheter**

Neste spørsmål dreiet seg om fagplanens om kompetansemål var klare eller uklare sett i forhold til utvikling av grunnleggende ferdigheter. L1 ser kompetansemålene som klarest på Vg1, fordi det der står det en del ting som elevene skal kunne, og ha kompetanse i. L1 presiserer også at kompetansemålene er uklare å måle kompetansen etter, og at det egentlig skal vurderes hvordan elevene har oppnådd kompetanse i målet, men at dette er vanskelig. L2 og L4 sa det var ikke var lett å svare på spørsmålet, fordi de ikke hadde fagplanen foran seg, men L2 synes allikevel at det kunne sees som relativt klart, selv om noe er uklart. Og L4 la til at i forhold til hvordan elevene ble evaluert, så er det alltid opp mot et kompetansemål. L5 synes også det var vanskelig å svare på dette, men føler seg trygg på at de arbeider med de grunnleggende ferdighetene i undervisningen. L3 sier de ikke har gått inn i det, men føler også at de allikevel er innom det i undervisningen.

*L\_1: Ja. Altså, kompetansemålene er kanskje klarest på Vg1, - de blir mer uklare etter hvert, for der står det en del ting som elevene skal kunne, og ha kompetanse i. Når du kommer over - på - da hvis du spør om grunnleggende ferdigheter så ligger det på Vg1, og der er vel kompetansemålene klarest.*

*L\_1: Du skal måle kompetansen etter kompetansemålene, det er i mange tilfelle vanskelig!*

*Chr: vanskelig å måle*

*L\_1: Ja ... burte vært annerledes. De er veldig - veldig forskjellig hvor omfattende de er, noen er veldig lite omfattende, andre er store og omfatter veldig mye.*

*L\_1: Så de er uklare å måle kompetansen etter. ...*

*L\_3: Ja, det jeg tenker på er at vi har lest det, ja! Men vi har ikke gått inn i det vi har liksom tenkt at vi dekker jo dette her fint, altså uttrykke seg muntlig, det gjør de jo. De legger fram tingene sine og står foran og presenterer tingene ikke sant, og det å uttrykke seg skriftlig som jeg sa så tenkte vi jo på det rent skriftlige. Så vi har liksom tenkt at vi har jo – og å lese må de jo, ikke sant – og å kunne regne har vi jo også med målestokk og ... Så vi har jo følt at vi har vært innom dette her, selv om jeg nå ser at vi kanskje kunne sett på det mer. Men jeg tror – som jeg ser så har vi jo brukt det. Vi bruker jo de grunnleggende ferdighetene for de ligger så klart i dagen i våre fag på en måte.*

*L\_5: Det var et veldig vanskelig spørsmål. Det må jeg bare innrømme, jeg har ikke sett på kompetansemålene og undersøkt det. Nei.*

*Chr: Det er et helt greit svar det og.*

*L\_5: Jeg har bare, de gangene jeg leser de grunnleggende ferdighetene, så tenker jeg at; ja, vi er innenfor dette her. Vi er trygge. Vi jobber med dem.*

I forhold til dette spørsmålet ble det snakket en del om kompetansemål og temaer rundt disse, som innhold og måloppnåelse. Inntrykket var at lærerne ikke ser kompetansemålene i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene (regne, lese, bruke digitale verktøy, skrive, muntlighet), men som at disse ferdighetene blir automatisk utviklet gjennom arbeidet med fagets grunnleggende ferdigheter, som komposisjon, fargelære, arbeide med rom og størrelser, lære faguttrykk, bruke digitale verktøy som skrive-, og billedredigeringsprogrammer, skrive refleksjonsnotater og gjennom muntlige fremlegg av oppgaver.

### **2a. Tanker om innføringen av de grunnleggende ferdighetene i faget (tilleggsspørsmål)**

L1 uttrykte sine opplevelse av innføringen av de grunnleggende ferdighetene som noe unødvendig som bare var tilpasset faget, fordi det skulle være likt i alle fag.

*L1: jeg mener ikke at de skal gjøre det, jeg mener at vi skal få mer tid til å øve på; hvordan maler du, for eksempel, hvordan virker fargen, hvordan vil farger ved siden av hverandre virke?*

*Chr: Mer estetiske grunnleggende ferdigheter?*

*L1: Ja*

*Chr: Det med de grunnleggende ferdighetene at det er lagt skriftlighet, muntlighet osv., det er jo tenkt, sånn som jeg har forstått det etter hvert er at de ferdighetene skal være grunnleggende for annen kunnskap, men er det det i vårt fag?*

*L1: Altså, sånn som jeg synes disse her er, er at de er tatt fra ... at man skal ha det så likt over alt. At realfag, eller engelsk eller språk, så skal det være likt, og så er det bare prøvd å gjøre det litt spissfindig for å tilpasse det våre fag, synes jeg. Vi behøvde ikke å ha hatt det i det hele tatt.*

*Chr: Nei? For grunnleggende ferdigheter i estetiske fag, hvis man tenker det sånn som de har tenkt i forhold til disse ... lese og skrive og disse tingene, så hvis man skulle se på hva er det i estetiske fag som er grunnleggende for læring generelt, er det egne ting i vårt fag som er grunnleggende for læring?*

*L1: ja, jeg synes det blir kunstig, å kunne uttrykke seg skriftlig i formgivningsfag innebærer å bruke tegn bilde og symbol i visuelle uttrykk. Det blir litt som en måte å lirke inn på.*

Bare L1lærerne uttalte direkte at innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag ikke hadde noe for seg. L1 tolket først begrepet ”tegn” veldig smalt, og spørsmålet blir igjen hvordan man tolker ”å kunne skrive” som grunnleggende ferdighet i faget, og om de fem grunnleggende ferdighetene sees som et *supplement* til faglige grunnleggende ferdigheter som farge, komposisjon, tegneteknikk osv, eller som en *erstatning* for dem.

## **Tema 2. Praksis/hva som sies om praksis**

### **Spørsmål om hvordan lærerne jobber med utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon i undervisningen**

Spørsmålene i tema 2, dreier seg om hva lærerne sier at de gjør av tilrettelegging i undervisningen for utvikling av skriftlighet som grunnleggende ferdighet, og for utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter i å kommunisere visuelt.

### **Tilrettelegging for den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i undervisningen**

Det første spørsmålet innenfor tema 2, var om hvordan læreren tilrettelegger for den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig” i undervisningen. Alle informantene snakker først om ”å kunne uttrykke seg skriftlig” som å skrive tekst, men underveis i intervjuet blir dette også linket opp mot visuelle uttrykk. Når informantene blir spurt nærmere om de har arbeidet med skriftlighet som grunnleggende ferdighet i bildet, eller visuelt, svarer L1 med å referere til kompetansemålene, mens L5 sier det ikke blir laget oppgaver ut i fra de ”generelle” målene, kun fra kompetansemålene.

*L1: På en del oppgave har vi jo en skriftlig del, hvor de skal uttrykke: hva har du laget, hvordan har du laget det, hvorfor har du laget det?*

*Chr: ja – de skriver*

*L1: de skriver om det*

*Chr: For da er det jo det at du har sagt at du har tenkt det som skriftlighet (å skrive tekst), er det andre måter du ser nå at dere faktisk tilrettelegger for uten at dere kanskje har direkte tenkt det som skriftlighet?*

*L3: For nå tenker jeg tenker jeg jo at skriftlighet blir jo at du uttrykker det billedlig, ikke sant? Eller visuelt uttrykk, og da gjør vi det jo hele tiden – da er jo det produkt av tanke, idé og teknikk kan du si, og så ender det i et uttrykk som har noe å si til verden. Så det blir jo på en måte en skriftlighet i det, et bilde – skriftbilde da, som kan uttrykke noe.*

*Chr: Jobber dere med tegn og symboler og disse tingene?*

*L3: Det er det jo ikke sånn sett. Vi bruker kompetansemålene. Nei, da vet jeg ikke. Nei, det gjør vi vel ikke. Hva tenker du på da?*

*L5: Som jeg sa, jeg lager ikke oppgavene ut i fra de generelle målene, jeg lager dem ut i fra kompetansemålene. Så jeg gjør ikke det direkte.*

Her kommer det tydelig frem at det ”å uttrykke seg skriftlig” som grunnleggende ferdighet i Visuelle kunstoffag, blir forstått som det å skrive tekst. Men når vi går nærmere inn på hva vi

har snakket om i løpet av intervjuet og teksten i formuleringen av skriftlighet som grunnleggende ferdighet i læreplanen, kobles skriftlighet til det arbeidet de gjør visuelt også, men ikke til at dette er noe det arbeides bevisst med. Allikevel er det bare en av informantene som sier klart at oppgavene ikke lages med tanke på utvikling av skriftlighet som grunnleggende ferdighet.

### **Bruk av teori i tilknytning til ”skriftlighet” i bilde**

Neste spørsmål er om det ligger noen teori til grunn for oppgaver som gis i forhold til ”skriftlighet i bilde”, og i tilfelle hvilken teori blir brukt. Her svarer fire av informantene at de har bøker for hvert trinn, med farge-teori og komposisjonsteori. L3 sier at det ikke er brukt teori i tilknytning til skriftlighet i bilde, fordi det har vært tolket annerledes, men at det brukes fagteori i forhold til bildets innhold. L5 er den eneste av informantene sier at det ikke blir brukt teori knyttet til den grunnleggende ferdigheten ”å kunne skrive” i undervisningen fordi det ikke blir laget oppgaver ut i fra ”skriftlighet i bilde”.

*L1: Tenker du på én spesiell teori?*

*Chr: ja – eller teorier.*

*L1: Altså, de har jo bøker. Hvert år så får de jo bøker, og der står det jo en del både om komposisjon, eller teori om det, og da gjennomgår vi jo det først. Og så har de jo støtte i den boka, for der er det masse eksempler, og så er der jo farge-teori ... og så litt ... om illustrasjon, om hvordan du skal gå frem – og litt sånn. Teknikk er det lite av.*

Det ser ut til at svarene som ble gitt på dette spørsmålet var i forhold til teori som ble brukt generelt, og ikke spesielt i forhold til ”skriftlighet” i bilde.

### **Vektlegging i undervisningen av å utvikle elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier**

Det siste spørsmålet i intervjuguiden er om det blir lagt vekt på å utvikle elevenes evne til å kommunisere ”egne tanker og verdier” i visuelle uttrykk. Dette er formulert med tanke på kompetansemålene i læreplanen Vk3, da de skal utvikle mer selvstendige arbeid, og ut i fra den siste delen av sitatet fra læreplanen om at ”Skriftlig og visuell kompetanse blir utviklet når fakta, ideer og holdninger blir omsatt i tegn”. L1 og L4 sier dette blir gjort gjennom det skriftelige arbeidet, men L4 kommer inn på oppgaver som blir gitt som har med dette å gjøre når det blir spurt flere spørsmål rundt temaet, men sier allikevel til sist at det er gjennom det skriftlige de formidler dette da også. L5 sier det blir arbeidet mest med å utvikle den visuelle kompetansen deres i faglige ferdigheter, og videre at de får nok ikke uttrykt seg så veldig mye. Men når det spørres videre om de har noen arbeidsmetoder som for eksempel idé-

utvikling, og om de jobber med forskjellige måter å komme fram til et tema, viser det seg allikevel at det er noe de gjør, og at dette fører til at de kommer fram til uttrykk som ellers ikke hadde vært sannsynlig at de hadde kommet fram til. L2 og L3 sier også at det blir lagt vekt på dette, og L2 gjør dette ganske ofte, fordi det er motiverende for elevene når de får en oppgave med et visst rom for frihet, og som imøtekommer det de er opptatt av. L3 arbeider også mye med dette, og sier det at de utvikler egne uttrykk er knyttet til kreativitet, og at det ligger i læreplanens mål. Når det blir spurt hvordan de arbeider med å få uttrykkene frem, er det gjennom oppgaver med åpne temaer og idémyldring som blir trukket fram.

*L2: Det gjør det vel egentlig ganske ofte, fordi det er viktig å ha en motivasjon. Derfor blir det ofte at man lager oppgaver som gir et visst rom for frihet, som kan imøtekomme hva vi er opptatt av. Det vil jeg si.*

*L3: Ja, det jobber vi jo mye med. At de utvikler sine egne billeduttrykk. Det har jo noe med kreativiteten kan du si, og det ligger jo veldig i målene også, at de skal utvikle egne uttrykk. Og vi legger stor vekt på det kan du si, at de ikke bare produserer kopier, eller at de må ha en tanke selv og utvikler den. I vurderingskriteriene der står det alltid med kreativitet og eget uttrykk, sånn at de blir tvunget til det.*

...  
*Chr: Jeg har et tilleggsspørsmål jeg da, så er det noe i forhold til å utvikle selve det tegne og male tekniske dere jobber for at de skal få utvikle noe hvor de får et mer personlig uttrykk i forhold til det eller.*

*L3: Du kan si at sånn som vi jobber så er det egentlig sånn at vi har mye rene tegneøvelser for at de skal bli flinke til å uttrykke seg med blyanten. Så vi må jo bygge opp en kompetanse i det å kunne tegne, for at de så skal kunne finne sitt eget uttrykk. For det er jo det som gjør dem frustrerte mange ganger at de har så lyst til å lage noe spesielt, og så har de ikke teknikken til å kunne gjennomføre det, så de må jo lære det grunnleggende først for å kunne uttrykke seg best mulig.*

*L4: Det blir det hvis de har en sånn egenvurdering, så kommer det fram der. Det gjør det. Det med tanker om hvorfor de har gjort slik og slik, og der kan det jo også være verdier i forhold til menneskesyn og sånne ting.*

*Chr: Men blir det også jobbet med i forhold til det visuelle uttrykket, ikke bare skriftlighet?*

*L4: Ja, i dette faget som vi snakker om nå så, ja.*

*Chr: På hvilken måte? Hvis de har en oppgave hvor de skal lage et bilde - hvor de jobber for å utvikle sitt eget – eller kommunisere sine egne - altså at de lærer å kommunisere gjennom bildet da på en måte. Hvordan kan en sånn oppgave se ut – eller være.*

*L4: De kan jo ha en veldig sånn... jeg må tenke litt tilbake... vi har jo hatt en portrettoppgave i gjennom mange år, en kan jo uttrykke forskjellige verdier gjennom et portrett også, hvilket utvalg de tar da, hvilke tanker de har, og det kan de forklare – de beste kan forklare det veldig godt skriftlig etterpå da.*

*L5: Du kan si sånn som jeg forklarte dette med tegn, så jobber vi jo mye med å utvikle den visuelle kompetansen deres i ferdigheter, men vi har enkelte oppgaver hvor de*

*skal uttrykke seg gjennom dette materialet også. Men nå har jeg mest førsteklasse og der er det veldig mye basic undervisning. Så de får nok ikke uttrykt seg så veldig mye.*

**Chr:** *Men hvis du har hatt noen oppgaver som går på det med å uttrykke seg, på hvilken måte har dere gjort det?*

**L\_5:** *For eksempel i 3dje klasse så har de den store sær oppgaven sin i Norsk, og da jeg hadde 3dje klasse så lot vi dem illustrere den boka, eller den teksten som de jobbet med da.*

**Chr:** *Ja, for det var en personlig tekst?*

**L\_5:** *Ja. For de hadde valgt bøker til særemnet sitt. Så fikk vi samarbeide litt med norsken, så de fikk bruke det temaet. Og det tror jeg de har gjort i 3dje klasse nå i år også. Og da må de jo visualisere en idé eller et budskap. Så jeg tenker jo på å fordele så det er noe som er opplæring og noe som er uttrykk, men det blir mye opplæring og mindre å uttrykke seg. Men etter hvert forstår de at det å uttrykke seg er noe annet enn det kanskje var i starten.*

**Chr:** *Da sitter jeg med noen tilleggs spørsmål, har dere noen arbeidsmetoder som for eksempel idé-utvikling, og sånne ting? Jobber dere med måter å komme fram til et tema?*

**L5:** *Jada, vi har det. Vi har hatt to oppgaver i formgivning i Design og arkitektur nå i høst, og da har vi en oppgave der vi har en metode som gjør at vi kommer fram til et uttrykk, ja. Som de ikke ville kommet fram til hvis vi sa "lag en ... sånn og sånn" da ville de ikke greid det. Men fordi vi starter sånn, setter opp sånn og sånn, så får de noe å spinne på, så kommer resultatene. Vi hadde en sånn fantasi sak hvor de skulle sette sammen ord fra to ordgrupper og sette sammen til et nytt ord, og så lage den tingen der da, i papir.*

Det ser ut til at tilretteleggingen for utvikling av kunnskap og ferdigheter i visuell kommunikasjon først og fremst blir gjort gjennom å utvikle kunnskap om-, og ferdigheter i grunnleggende teknikker og fagteori, med utgangspunkt i kompetansemålene, og at det gjennom oppgaver som er knyttet å utvikle elevenes evne til å kommunisere egne tanker og verdier, benyttes både idéutviklingsteknikker og tverrfaglig samarbeid. Dette sees som motiverende, og utviklende for kreativiteten, men de faglige kunnskapene og ferdighetene er allikevel avgjørende for hvor vidt elevene lykkes med å uttrykke sine ideer, tanker og verdier gjennom visuelle uttrykk.

## Tilleggsspørsmål

Det ble stilt noen tilleggsspørsmål både underveis og på slutten av intervjuene, og noen av disse spørsmålene er tatt med her.

### Hva er det å uttrykke seg visuelt?

*L1: Det er jo å uttrykke seg med et billedspråk. Er det ikke det? ... Altså, det behøver ikke å være billedspråk, men med et formspråk som gjør at du kan kommunisere med noen. Det er å uttrykke seg visuelt. For det behøver jo ikke akkurat være et maleri, det kan jo være gjennom data, skulptur, gjennom tredimensjonalt arbeid og annet, men at du visuelt gir uttrykk for en tanke eller idé.*

Svaret på spørsmålet oppleves ikke som en kontrast, men heller som parallell til en mulig tolkning av læreplanens grunnleggende ferdighet ”å kunne skrive” i Visuelle kunstfag. L1 var den som hadde en sterk mening om at ”skriftlighet” i formgivningsfag var helt unødvendig. Tolkningen av hva ”skriftlighet” eller ”de fem grunnleggende ferdigheter” i fagene ser ut til å være avgjørende for hvordan innføringen av de grunnleggende ferdighetene har blitt mottatt av læreren.

### Hva er essensielt å lære i Visuelle kunstfag?

På spørsmål om hva L3 synes var mest essensielt og viktig at elevene lærer når de går på videregående skole i Visuelle kunstfag var svaret:

*L\_3: Det å kunne uttrykke seg visuelt. Det å kunne få et språk til som de kan bruke for å få opp følelser og vise ... Jeg synes det er kjempeviktig at de får en mulighet til å uttrykke seg, for vi er ikke alle gode til å uttrykke oss muntlig eller skriftlig. Og det ser jeg at det er så mange elever som har så mye inni seg som de ikke får ut ellers, hvor de etter hvert ser en mulighet at her kan jeg vise verden hva jeg mener og har lyst til å uttrykke.*

Når målet er at elevene skal få et språk til å uttrykke seg med, er det et spørsmål hvordan en kommer dit. Faglige kunnskaper og ferdigheter er fundamentet, men er det mulig at en større oppmerksomhet på måter å arbeide praktisk med skriftlighet som en av de grunnleggende ferdighetene, kan være med på å bidra til et tydeligere fokus på utvikling av kunnskaper og ferdigheter i visuell kommunikasjon?