



FOTOGRAFI OG STUDIESPESIALISERENDE FORMGIVINGSFAG
- BETRAKTNING OG TILKNYTNING

KANDIDATNUMMER 112

ELISABETH POULSEN GRUBEN

2012

MASTEROPPGAVE I FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK

HØGSKOLEN I OSLO

FAKULTET FOR TEKNOLOGI, KUNST OG DESIGN.

INSTITUTT FOR ESTETISKE FAG

Summary

This master thesis focuses on upper secondary education Specialization in general studies for the programme area Art, craft and design *Formgivingsfag*. The aim is to achieve understanding about this programmes value and significants, and to contribute with reflections to strengthen the programme. The second aim with the thesis is to focus on photography as a visual means of expression and as a concept related to aesthetic and visual communications. The photography is in this thesis strongly related to the acquisition of knowledge in a creative process. With photography as a tool the thesis takes on the meeting between immediate environment and the person taking a picture, focusing on the development of self and society.

The thesis deals with two issues:

What is described by the school management, teachers and pupils from upper secondary education as positive and negative experiences in the education of the programme Formgivingsfag?

How can photography as a visual form of expression contribute in the development of knowledge on the immediate environment?

The strategies chosen to illuminate the problem hold three methods. Research interview has been used as a method, interviewing former students and teachers with experiences in the programme. The interview also consisted of representatives from the management of the school where the interviews were conducted. The thesis artistic development work has aimed to develop my knowledge of photography, and my own connection to the immediate environment in Finnmark. This thesis has a didactic motivation. The third part of the strategy has been didactic motivated and consist of a didactic project with students in upper secondary education where they would photograph their immediate surroundings in Finnmark. The intention was to examine how students look at their local community and how this will be expressed through their photographs.

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler estetiske fag i videregående opplæring. Jeg har valgt å fokusere på Studiespesialisering med programområde for formgivingsfag. Masteroppgaven er en sammensatt oppgave. Et mål med oppgaven har først og fremst vært å få innsikt i programområdet. Dette for å medvirke til å synliggjøre verdiene i denne utdanningen og for å bidra med innspill til hvordan heve dets status. Det andre målet med oppgaven er å sette søkelyset på fotografi som et visuelt uttryksmiddel og som et begrep knyttet til estetisk og visuell kommunikasjon. Fotografiet er i oppgaven sterkt knyttet til tilegnelse av kunnskap i en skapende prosess. Med fotografi som verktøy tar oppgaven for seg møtet mellom nære omgivelser og den som fotograferer, med fokus på utvikling av seg selv og samfunnet. Oppgaven har da en teoretisk del og praktisk-estetisk del.

Masteroppgaven tar for seg to problemstillinger:

Hva beskriver skoleledelse, lærere og elever fra videregående skole som positive og negative erfaringer ved utdanningen Formgivingsfag?

Hvordan kan fotografi som visuell uttrykksform brukes i utvikling av kunnskap om nære omgivelser?

Strategiene som er valgt til å belyse problematikken er tredelt. Forskningsintervju har blitt brukt som metode, med et utvalg av tidligere elever som har gått Studiespesialiserende formgivingsfag og lærere som har undervist i dette faget. Utvalget bestod også av representanter fra ledelsen fra skolen der intervjuene ble foretatt. Eget kunstfaglig utviklingsarbeid har hatt som siktemål å utvikle min kunnskap om fotografi, og for bevisstgjøre min egen tilknytning til nære omgivelser i Finnmark. Denne oppgaven har en fagdidaktisk motivasjon. Den tredje delen av strategien har vært fagdidaktisk motivert og bestått av et fagdidaktisk prosjekt sammen med elever de skulle fotografere sine nære omgivelser i Finnmark. Hensikten med dette var å undersøke hvordan elevene ser på sitt lokalmiljø og hvordan dette komme til uttrykk gjennom deres fotografier.

**FOTOGRAFI OG STUDIESPESIALISERENDE
FORMGIVINGSFAG**

- BETRAKTNING OG TILKNYTNING

TAKK

Masteroppgaven har vært tidkrevende og utfordrende arbeid. Det er mange som har bidratt for at denne oppgaven skulle bli til.

Takk til mine veiledere Elisabeth Jarstø og Randi Helene Koch for deres sterke engasjement og oppmuntring i en krevende prosess som masterstudiet er. Takk for deres faglige og språklige rettleiding, og for kunnskapsrike samtaler som jeg har lært umåtelig mye av.

Takk til medstudenter for at dere bidro velvillig med inspirasjon og gode råd underveis.

Takk til Jorun og Catrine for at dere satte av tid til korrekturlesing og nyttig tilbakemelding.

Takk til Gita, Silje og Amalie og andre bidragsyttere fra faglig virksomhet, som har beriket masteroppgaven med sine refleksjoner og verdifulle samtaler.

Takk til Jana, Gunhild, Veronica, Siri, Karina, Maren, Gunn Helen og Mona.

Takk til min kjære familie som alltid støtter meg.

Takk til min forlovede John Helge for uunnværlige tålmodighet, støtte, tid og innspill.

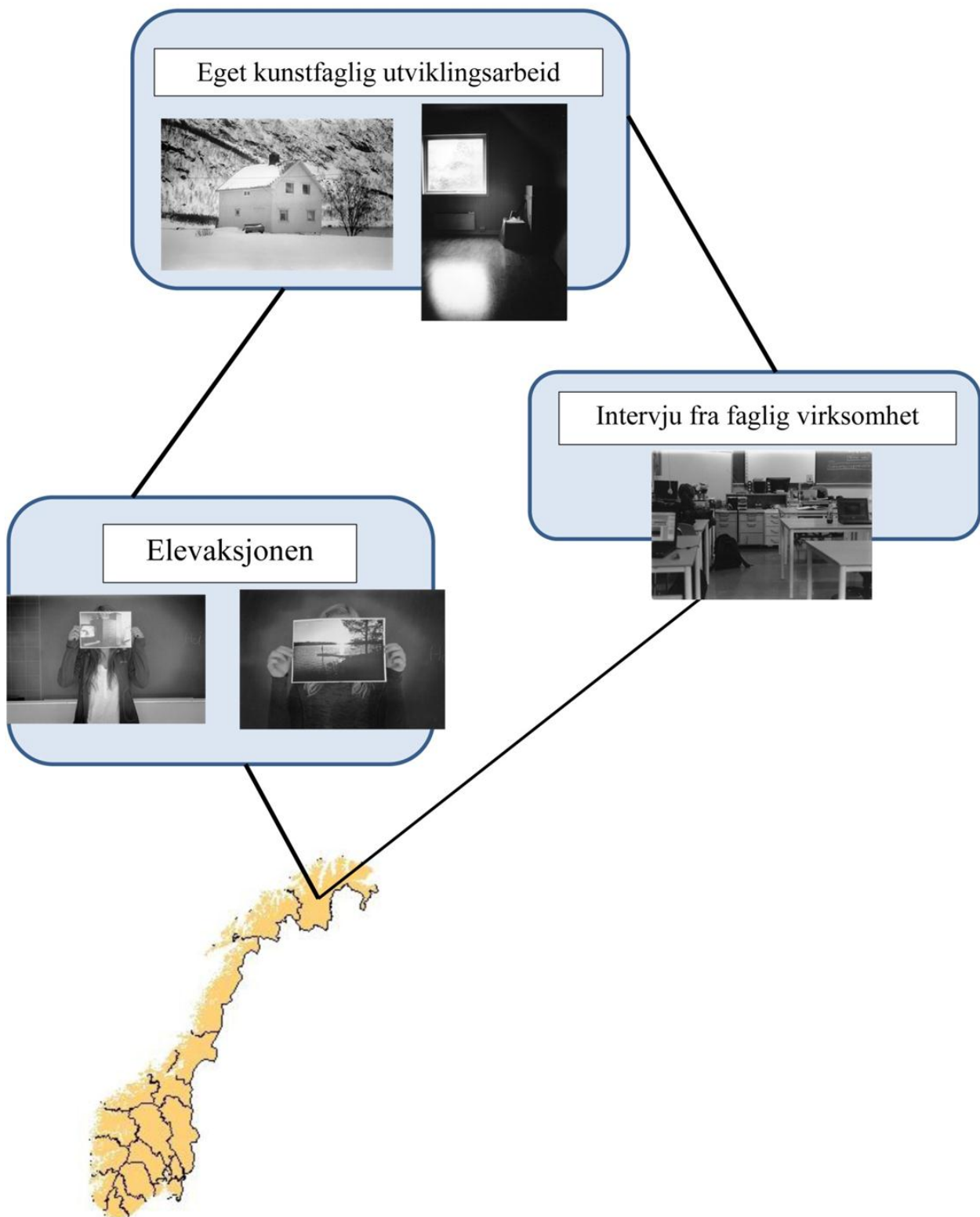
Innhold

Valg av undersøkelsesfelt

INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	10
Valg av undersøkelsesfelt.....	11
Innledning	11
En introduksjon til masteroppgavens praktiske- estetiske felt.....	16
Fotografi som uttrykksmiddel.....	19
Blikk, valg og identitet.....	20
Estetikk og visuell kommunikasjon	21
Den estetiske dimensjons opplevelse og erfaring	22
Dannelse av forståelseshorisonter	23
Presentasjon av Formgivingsfagets læreplan og historikk.....	24
Strukturelle forandringer og forslag i Kultur for læring	28
En fagdidaktisk vinkling	31
Problemfeltet	33
Masteroppgavens målsetting.....	33
Problemstillingene	33
Kommentar til problemstillingene.....	33
Metode.....	36
Innledning	36
Fagdidaktisk motivert med flere strategier	36
Kvalitativ metode	37
Kunsthøgskolefaglig utviklingsarbeid med visuelle data	37
Elevaksjonen- prosjekt med elever fra valgfritt programfag	38
Fotosamtaler og billedanalyse	39
Kvalitativt forskningsintervju.....	41
Skape egen kunnskap med semikonstruerte intervju	41
Et smalt og sammensatt utvalg.....	42
Verdighetsbeskrivelse av en skole.....	44
Fremgangsmåter i den empiriske undersøkelsen.....	44
Analysestrategi	44
Egne erfaringer i forskningsenheten	45
Kunnskapskonstruksjon av eksisterende konstruksjoner	46
Gyldighet og pålitelighet i forskning	46
Tanker i ettertid	48
Intervju som middel.....	49
Presentasjon av materialet	52
Intervju fra faglig virksomhet i skolen	52

Engasjerte elever.....	53
En åpen og kompleks læreplan	54
Tverrfaglig læring.....	56
Programområdets struktur.....	58
Nedprioriterte elever	60
Rekruttering og markedsføring- veien til synlighet?	61
Savner en aktiv bransje	62
Behovet i fremtiden	63
Estetikk i undervisningen.....	65
Det kunstfaglige utviklingsarbeidet	68
Analogt kamera og sort-hvite fotografier	68
To metodiske tilnærming til motivene	71
Erfaringer i det kunstfaglige utviklingsprosjektet	84
Elevaksjonen	87
Fotosamtaler med elevene.....	89
Elevenes fotografier	90
Drøfting og erfaringer	97
Drøfting av intervju fra faglig virksomhet.....	97
Undervisningens innhold	97
Kunnskap på tvers av fag.....	98
En feilkonstruksjon	100
Holdning til programområdet og konkurranse innad i faget.....	102
Formgivingsfag- veien til høyere utdanning?	104
Drøfting av egen kunstfaglige undersøkelse i fotografiet	106
Drøfting av elevaksjon.....	112
Samtale om virkemidler i bilder	112
Estetikk og fotografi i læreplanen	114
Oppsummerende drøfting	119
Læreplanens rammer for fag og undervisning.....	119
Begrepsvurdering og vektning av kompetanse	121
Et ansvar	122
En ny giv for Formgivingsfag i videregående skole	123
Evnen til å betrakte og holdningsendringer	124
Konklusjon.....	126
Vyer for fremtiden.....	128
Egne erfaringer inn i læreplanen	128
Kilder.....	130
Bildehenvisninger	133

Vedlegg	135
1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	135
2 Oppgaven i elevaksjonen	137
3 Læreplaner for programområde for Formgivingsfag.....	139
4 Brev til Kirke-, utdannings- og forskningskomité fra Kunst og design i skolen	150
5 Notat fra Kunnskapsdepartementet.....	151



INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET

Valg av undersøkelsesfelt

Innledning

Fagfelt formgivning, kunst og håndverk er et kunnskapsområde som tar for seg identitetsutvikling og dannelse av ferdighet, med fokus på skaperglede, hvor estetisk sans og evnen til å observere er sentralt. Forståelse av miljø og bærekraftig utvikling er også vesentlige tema. Feltet har i takt med resten av skoleverket gjennomgått en stor utvikling. I vårt felt har det gått fra håndverkteknisk til en mer bildefokusert skolering. Bildeproblematikk har i denne utviklingen fått større plass i undervisningens innhold og fotografiet er en stor del av dette.

I et notat fra Kunnskapsdepartementet (KD) til fylkeskommunene, sendt februar 2011, ber Opplæringsavdelingen om innspill fra sektoren¹, etter at KD har mottatt henvendelser fra fagmiljøet om forslag til strukturelle endringer for Studiespesialiserende formgivingsfag på videregående skole. Interesseorganisasjonen² Kunst og design i skolen henvendte seg i oktober 2010 til Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité, der de skriver at «Formgivingsfag er kommet i en vanskelig situasjon»³. Organisasjonen er bekymret for nedleggelse av dette tilbudet på flere skoler. De viser til tallene fra søkemotoren vilbli.no og påpeker at 55 videregående skoler for skoleåret 2011 hadde Vg1 Formgivingsfag, mens det i 2009 var 64 skoler med samme tilbud.

I notatet fra KD tar Opplæringsavdelingen for seg en forskningsrapport fra NIFU STEP (21/2010), som viser at etter utdanningsløpet Tegning, form og farge ble omplassert til Studiespesialiserende utdanningsprogram i Kunnskapsløftet (K06) høsten 2006, ble søkertallene redusert med 30 prosent til Videregående kurs 2⁴. I notatet videre står det at nedgangen i søkertallene til dette programområdet er «et av de mest overraskende funnene i evalueringen», som meddeles av forskerne på forespørsel av departementet⁵.

Med studiekompetanse i Tegning, form og farge og faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk som bakgrunn har jeg en drivkraft for å styrke kunst- og designfag i videregående skole. Det som ligger til grunn for valgene man tar i estetiske prosesser mener jeg er overførbare til mange

¹Se vedlegg.

² Interesseorganisasjon for formgivning, kunst og håndverk i skolen.

³Sitat hentet fra brevet skrevet av daglig leder Kristin Aasgaard og styreleder Eivind Moe. Se vedlegg.

⁴Andre utdanningsår.

⁵Se vedlegg.

felt. Det estetiske faget, som et undrende og reflekterende fag, handler om identitet og hvordan man forholder seg til samfunnet. I løpet av det første året på masterstudiet fikk jeg innblikk i noe av vårt fagfelts⁶ debatter og fagdidaktiske utfordringer. Fagområdet i masterstudiet fokuserer på kunnskapsutvikling innen formgivning, kunst og håndverk. Til grunn for dette ligger de stadige forandringer i samfunnet som gjør at faget blir konstant utfordret. Dette krever nye måter for hvordan fagområdet ser på seg selv, sin praksis og dets innhold⁷. Det er mange spørsmål i forhold til det omfangsrike studiet, om fagdidaktikk i praksis i skolen eller andre sammenheng. Brevet til fylkeskommunene ble utslagsgivende for feltet jeg ville gå inn i.

Dagens skolepolitikk, slik jeg ser det, dreier seg om overfladisk nytteverdi i teoretisk ferdighetskunnskap og de grunnleggende ferdighetene innen basisfag, der estetiske fag ikke er inkludert. Det teoretiske blir vektlagt, hvor det praktiske og dannelsesdannende havner mer og mer i bakgrunn. Jeg anser skolearenaen som kulturformidler, som en institusjon med et oppdragelsesaspekt, der undervisningen skal bidra til å formidle samfunnets estetiske og kulturelle verdier. Læreplanens innhold er viktig instrument knyttet til dette⁸. Programområdet for Formgivingsfag er et utdanningsprogram som tar sikte på å være allmenndannende. Formålet er også å forberede elevene til profesjonsutdanning innen kunst og kultur. Fagets urovekkende tendenser med lave søkertall, en svekket status og nedleggelse av utdanningstilbudet fikk meg til å spørre: hvorfor skjer dette og hvilke krefter har vært med å påvirke? Kan nedleggelse av skoletilbud i estetiske fag komme av oppbygging og vekst i industri? Og ikke minst: har Formgivingsfaget stor verdi for menneskers utvikling? For å finne svar på dette valgte jeg å gå inn i det innhold og de verdier som vektlegges i utdanningsprogrammets læreplaner.

I masteroppgaven min tar jeg sikte på å utvide kunnskap om programområde for formgivingsfag i studiespesialiserende utdanningsprogram. Med utgangspunkt i faget kvaliteter- utvikling av allmenndannelsen og deltakelse i nærmiljøet, ville jeg gjøre en undersøkelse blant elever og lærere som har et forhold til Formgivingsfag. For å komme nærmere tema tok jeg for meg bevissthet om kultur med fokus på tradisjon og fornying som del av identitet og stedsutvikling. Samtalene med lærere, skoleledelse og elever sentrerte rundt erfaringer og forventninger til Formgivingsfag, og

6

I denne teksten er *fagfelt* begrepet for faget formgivning, kunst og håndverk. Fagfeltet inkluderer alle trinn på grunnskole, videregående og høyere utdanning.

7

Hentet fra studieplan for masterstudium for formgivning, kunst og håndverk, lastet ned fra www.hioa.no.

8

Gundem (2008) skriver at læreplanen blir forbindelsen mellom samfunn og skole.

refleksjoner om estetikk. Jeg ville beskrive utdanningens praksis basert på innhold og kvaliteter ved virksomheten, og på grunnlag av dette undersøke hva de vektlegger i faget.

Videregående skoler med Formgivingsfag som tilbud er redusert på landsbasis. Som et talleksempel kan det vises til at mellom høsten 2006 til høsten 2010 var det 32 videregående skoler som la ned tilbudet med programområdet på sin skole⁹. I min undersøkelse om erfaringer med Formgivingsfag kunne jeg tatt for meg en av skolene i større sentrale strøk, som i dag har en velfungerende praksis. Men jeg valgte å fokusere på en videregående skole i Nord- Norge, plassert i Vest- Finnmark, som nordligste og eneste skole med tilbudet Studiespesialiserende formgivingsfag i dette fylket. Her hadde de dette programområdet fra høsten 2007 til nedleggelsen av tilbudet sommeren 2011.

Min tilhørighet til Finnmark er en medvirkende faktor for valg av undersøkelsesfelt. Min familie på morsiden kommer fra dette fylket, der storparten av hennes familie er samiske. Dette har vært vesentlig for valg av felt, der mitt samiske opphav er en stor del av min identitet. Da jeg fikk kjennskap til nedleggelsen av Formgivingsfagstilbudet på den utvalgte videregående skolen ble det naturlig for meg å undersøke hvilke virkninger dette har for fylket. Jeg valgte å gjøre dette empirinært og på individnivå, og reiste opp til skolen for å gjøre forskningsintervju. Skolen i denne undersøkelsen har en lengre tradisjon innen formgivning, med undervisningspraksis med tegning, form og farge på allmennfag siden 1980- tallet. Den allmennfaglige videregående skolen ble slått sammen med yrkesfaglig skole. Under Reform 94 (R94) hadde de Formgivingsfag, studieforberedende Tegning, form og farge sammen med yrkesrettede retninger, som frisør.

På tross av nedleggelsen av Formgivingsfag ville jeg forske på denne skolen, siden jeg så en problematikk i at en velfungerende praksis likevel ble lagt ned. Jeg så i kartleggingen av forskningsfeltet at artikler om Formgivingsfaget i fagmiljøets tidsskrifter tok hovedsakelig for seg videregående skoler på Øst- og Vestlandet, som i FORM (1- 2009) sin artikkel om Forus videregående skole. Her har lærerne i programområdet jobbet mye med markedsføringen og legger vekt på alle de mulighetene som ligger til rette for elevene når de har fullført den treårige utdanningen. Slike artikler er utvilsomt positive for synliggjøring av problematikken faget opplever, men jeg ser et behov for å belyse Formgivingsfag i det nordligste fylket, der nasjonale tendensene også gjelder.

⁹ Notat fra Opplæringsnemnda- se vedlegg.

Masteroppgaven består også av en praktisk- estetisk undersøkelse. Innen fagfeltet formgiving, kunst og håndverk fins det et mektig spekter av områder man kan fordype seg i når man skal ta for seg en kunstfaglig utviklingsprosess. Ut fra en kunstnerisk plassering har jeg tidligere arbeidet hovedsaklig med det todimensjonale billeduttrykket innen maleri, tegning og fotografi, både figurativt og abstrakt. Jeg har en interesse for det dokumentariske i mitt kunstneriske prosjekt. Med tidligere erfaring i fotografi valgte jeg å jobbe med dette i mitt identitetsøkende arbeid.

En nysgjerrighet for bilde som representasjon og hvordan jeg personlig virker inn på de foto jeg tar førte til at jeg ville jobbe kunstnerisk med fotografi som en registreringsmåte. Jeg har valgt å ta for meg tilknytning og dokumentasjon av Finnmark og søken etter et *jeg*. Jeg ser dokumentarfotografi som en måte å registrere på, og dokumentasjonen brukes her i en skapende praksis i utviklingsprosess av egne fotografier.

Betraktninger av omgivelser har blitt gjort av mange kunstnere og det er en utvalgsbredde av tema man kan gå inn på. Mine reiser i Finnmark har dreid seg om selvrefleksjon og søken etter *jeget*. Det ble foretatt fire reiser fra mars 2011 til januar 2012. Dette ble opptakten til tematisk tilnærming av slik jeg ser Finnmark. Den kunstfaglige utviklingen handler om en undersøkende prosess, med observasjon og dokumentasjon av Finnmarks særegenheter gjennom mitt fotografiapparat. Min bestefars førte år gamle analoge speilreflekskamera har fungert som hovedverktøyet.

Fotografi er visuell uttrykksform som består av atskillige sjangre. Fotografer som jobber med sjangeren dokumentarfotografi er mange, men jeg har latt meg inspirere av Kåre Kivijärvi (1938-1991) og Rune Johansen (1957-). Jeg gjenkjenner i med disse fotografenes arbeider, som kommer fra Nord- Norge og har mye av sitt motivvalg derfra. Disse fotokunstnerne har motivert min kunstneriske virksomhet. For å finne mitt kunstneriske uttrykk gikk jeg gjennom en utforskningsprosess i etterarbeidet av fotografiene. Her var de maleriske og fotografiske kvalitetene i mine sort- hvite bilder det sentrale, der jeg utforsket gråtoneskalaen og hvordan man konstruerer lyset gjennom en analog prosess i mørkerom.

Den empiriske undersøkelsen består av flere strategier. I tillegg til forskningsintervju og en kunstfaglig utviklingsprosess, initierte jeg en praktisk undersøkelse med elever som jeg har kalt en elevaksjon. Dette er et undervisningsprosjekt med en skoleklasse i det valgfrie programfaget trykk og foto, på den tidligere nevnte videregående skolen i Vest- Finnmark. Klassens seks elever fikk oppgave i å fotografere sine omgivelser. Prosjektet foregikk i et klasserom på Design og håndverksavdelingen på skolen over to dager, med fire undervisningstimer og etterarbeid med montering av utstilling. Fokuset i aksjonen var bruk av visuelle uttrykksmidler for å betrakte,

oppleve og delta i lokalsamfunnet. Med et undervisningsprosjekt ville jeg forske på estetiske verdier i en undersøkende handling og knyttet dette til mitt eget kunstneriske interessefelt. I læreplanen står det at programfaget trykk og foto tar for seg fotografi¹⁰ som viktig uttrykksmiddel, og fokuserer på utvikling av det personlige uttrykket. Det tar også for seg fotografi som uttrykk for kulturbevegelser, gjennom dokumentasjon og kunstuttrykk. En elevaksjon på en skole som har lagt ned Formgivingsfagstilbudet ble et bevisst valg i undersøkelsen om hvorvidt Formgivingsfag har verdi i dette fylket.

¹⁰

Fotografi og trykkteknikk er viktig i dette programfaget, men jeg fokuserer her på fotografiet.

En introduksjon til masteroppgavens praktiske- estetiske felt

Jeg har gjennom et kunstnerisk skapende arbeid tatt for meg motivutvikling og forståelse av visuell formuttrykk med dokumentering av egen identitet, som utfordring for å finne eget kunstnerisk uttrykk. I denne introduksjonen tar jeg for meg de begreper jeg har valgt i undersøkelsen og hvor jeg har plassert meg kunstnerisk. Jeg presenterer kort elevaksjon knyttet til teori om erfaring i skapende praksis og avslutter med fotografiet som innhold i dagens læreplan i Formgivingsfag.

Bildene som blir vist og behandlet gjennom hele teksten er hovedsakelig bilder jeg selv har tatt i den kunstfaglige arbeidet. De vises her med bildenummer og tittel. Andre bilder tatt av andre fotografer blir presentert med tittel, årstall og navn¹¹.

Dokumentarfotografiet er et komplekst begrep i stadig endring, innen foto- og kunsthistorien og den tekniske utvikling (Gange 2009). Dokumentarfotografi har i utgangspunktet dreid seg om dokumentaraspektet i fotografiet, det objektive, og ikke estetikken, det subjektive (ibid). Prinsipielt for dokumentarfotografiet er skarpe bilder og detaljer uten manipulering. Diskusjonen om hva som er et dokumentarfotografi og fotografiet som kunstform er for omfangsrik for denne masteroppgaven.

Jeg har i det kunstneriske utviklingsarbeidet dokumentert ut fra en subjektiv opplevelse av omgivelser og brukt bildene i et kunstnerisk prosess.

I innledningen presenterte jeg de to anerkjente kunstnerne som jeg ser har fellestrekk til egen skapende praksis. Kåre Kivijärvi og Rune Johansen er fotografer som jeg ser tar for seg den dokumentariske sjanger i kunstfotoet. De manipulerer ikke, men planlegger og bearbeider bildene i en skapende prosess. Jeg vil her kort fremstille Kivijärvi og Johansens fotografiske virke, som senere i oppgaven vil bli sett i sammenheng med mine egne fotografier.

Kåre Kivijärvi var aktiv på slutten av 50- tallet til begynnelsen på 70- tallet og arbeidet hans består især av sort- hvite fotografier. Gjennom fotoutdanning i Saarbrücken, Tyskland, utviklet han det som skulle gi han navnet «mørkerommets mester» og den strenge komposisjonen i hans bilder (Aasbø 2011). Hans sort- hvite fotografier fremkom ved at han «tegnet med lyset» i mørkerommet og sammenføyde bildets innhold og uttrykk (Høydalsnes 2001: 13). Han har i senere tid fått anerkjennelse som en av Norges første fotokunstnere (bilde 1).

¹¹Bildehenvisninger er plassert sammen med kildene.



Bilde 1. *Stappene*. Fra Gjesvær. 1965 Kåre Kivijärvi

Motivene hans er sentrert rundt trivielle situasjoner som, gjennom hans kunstneriske bearbeidelse, er gjort om til «kraftfulle og poetiske ladete bilder» (Høydalsnes 2001:9). Kivijärvis bilder er «tradisjonelle» fordi de uttrykker en fotografisk prosess, som var gyldig før digitalisering. Hans fotografiske prosessen startet med en intuitiv måte å gripe et motiv, ført av en subjektiv innlevelse og nærhet.

Tidlig i mars 2011 arrangerte Nasjonalbiblioteket en utstilling med bilder fra hans karriere tatt mellom 1965 og 1990. I hans fotokunst så jeg et uttrykk som var inspirerende. Det var modelleringen av lyset og hvordan han var en observerende deltaker i sine motiver. Jeg så en romantisk råhet i hans motiver fra Nord- Norge, som appellerte til fotografen i meg. I Kivijärvis fotografier ble jeg nysgjerrig på hans ferdigheter i fremkallingsprosesser, som inspirerte meg til å arbeide i mørkerom.

Rune Johansens er en anerkjent samtidskunstner innen fotokunst. Hans fargefotografier tar for seg registrering av detaljrikdom (Gange 2009). Han startet sin karriere på Høstutstillingen i 1990 og har gitt ut flere bøker av sine fotografier med egne tilhørende tekster. Johansen samtidsfoto viser planlagte, men ikke arrangerte fremstillinger av det han oppfatter som virkeligheten (bilde 2). Den nord- norske samtidsfotografen har tatt for seg forskjellig tematikk i dokumentasjon og portrettering av Nord- Norge. Hans bilder og bøker er hans «hyllest til folket og kulturlandskapet nordpå» (2005:5). Det er ikke en skolert bakgrunn for fotograferingen, men en lidenskap for å gjengi det nære og enkle i daglige omgivelser.



Bilde 2. *En skadet Venus i vinduet*. 2005 Rune Johansen

Johansen utviklet sin fotografiske retning når han startet å ta bilder av steder han hadde tilknytning til, der han var i sitt rette element (Johansen 2004). Hans bilder tar for seg bevaring av erindringene om oss selv og vil videreformidle de historiene som treffer oss (Johansen 2005). De historiene som treffer mener han legger igjen bilder i hukommelsen som for alltid blir der (ibid). Gjennom Johansens fotografier fikk jeg inspirasjon til å undersøke hvordan jeg tar bilder av steder jeg har et forhold til i Finnmark. Hans samtidsblikk motiverte min skapende praksis til å forske på min egen bevissthet og erkjennelse, om kultur og beretninger fra landets nordligste fylke.

Disse fotokunstnere motiverte meg til å jobbe teknisk med det analoge og motivutvikling med blikket på det særegne. Spenningsfeltet jeg tredde inn i med valg av teknikk og dokumentasjon av et kontrastfylt nordområde, var handlingsmettet og eventyrlig når det kom til motiv- og temavalg. Det er kanskje dette som gjør at så mange fotografer og kunstnere har tatt for seg Finnmark i sine arbeider. De temaene jeg tok for meg er bare et lite knippe av alt jeg kunne tatt for meg i en kunstfaglig utviklingsprosess når jeg valgte dette fylket til masteroppgaven.

Fotografi som uttrykksmiddel

Daglig omgir vi oss med bilder i mange former som har forskjellige formål. I vår kultur har fotografi en sterk eksistens (Wartofsky 1993). Dette betyr av fotografiene har en stor påvirkning på vårt samfunn og vår kultur i forhold til hvordan vi ser. Wartofsky påstår at vi har lært oss å «se» med «fotografiske øyne»¹² (ibid:36). Evnen til å uttrykke seg billedlig gjennom visuelle virkemidler er en viktig del av hvordan vi kommuniserer med omverdenen. Fotografi er en av mange uttrykksformer. Om å fotografere sier fotografen John Blakemore «the choice of subject that a photographer employs- the landscape, the portrait, the still life, whatever- will reflect that photographers´ personal concerns» (2005: 12). Hvordan jeg visuelt uttrykker meg handler om den jeg er og hvordan jeg deltar i mine omgivelser. Fotografiet er en visuell form som har fulgt meg gjennom store deler av livet og er noe jeg er fortrolig med. Men fremdeles er uttrykksmiddelet en utfordring for meg, og gir stadig muligheter til å se verden på nye måter. Forevigelse av øyeblikk og følelser, formidling av hendelser og evnen til å fryse tid har alltid fascinert meg. I mine år på skolen har fotografi hatt funksjonen å formidle innholdet i en tekst eller som et konkretiseringsmateriale i andre fag. Gjennom min utdanning¹³ har jeg sett det fungere som et billedredskap i oppnåelse av et mål, uten fokus på fotografi som uttrykksform i seg selv.

Det å fotografere er noe som alle kan gjøre. Forståelsen av hva man ser gjennom søkerammen og motivene man skaper, er en kompetanse som utvikles gjennom erfaring og erkjennelse. I et fotografi kan man se mye, bare man vet hva man skal se etter (Kjørup 1996). Jeg mener en skapende prosess gir estetisk erfaring, der det gjennom prøving og feiling utvikles evnen til å se og uttrykke seg. Kunnskap om formalestetiske virkemidler og estetiske dimensjon anser jeg som viktig for å skape visuelle kunstuttrykk. Kunnskap om farger, valører, gråtoneskala og utvikling av romforståelse gjennom linje og perspektiv er med på å forbedre valg man tar. Gjennom øvelser i praksis kan man utføre valg ut fra evnen til å bruke blick og refleksjon.

Kjørup (1996) påstår, i en bred forstand, at noe av bildenes innhold får man ikke kjennskap til kun ved å lese bøker, altså hvis man ser og tolker bilder gjennom verbalspråklige formuleringer. Han mener videre at det er viktig med «billederfaring» (ibid: 177). Veien til denne type erfaring er det han sier å «stifte bekendtskap» med bilder, men påpeker at det ikke er nok bare se på bildene (ibid: 178). Jeg ville med det fagdidaktiske prosjektet undersøke hvordan elevene anvendte sitt blick for å

¹²

Egen uthevelse. Wartofsky kaller det: *at «se» fotografiskt* (1993: 36).

¹³

Med utdannelsen menes treårig løp på videregående skole og faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk.

fotograferer sitt nærmiljø og hvordan de språklig tolket bildene etter de skapende erfaringene. Kjørup ser at den mest gunstige måten å få kjennskap og erfaring med bilder er gjennom samtaler og diskusjoner fremfor selve bildet. Slike samtaler, hvor man lytter til andre og ser sine egne iakttagelser i forhold til andre, fører til estetisk erfaring, som igjen bidrar til sosial og språklig erfaring.



Bilde 3. Sørøya

Blikk, valg og identitet

Det er ikke kamera som «ser», men en transformasjon av hva personen bak kamera så. Sagt med andre ord, så kan man se på bilde 3 og si at dette er ikke et hus, men et bilde av et hus. Evnen til å vite forskjellen handler om bildenes kommunikasjon¹⁴ og en forståelse av innhold. Dette er en sentral del av visuell kommunikasjon i opplæringen i norsk skole. Opplæring av skoleelever til å være med i demokratiske prosesser er skolens overordnede mål, og bred visuell kompetanse er en viktig faktor (Nielsen FORM nr 3 2011). Det handler om evnen til å ta valg og hva som ligger til grunn for valgene. Det vi opplever og valg vi tar dreier seg om identitet.

Bruk av blikket er med på å utvikle en selv og samfunnet man deltar i. Evnen til å betrakte,

14

Bilder og fotografier brukes i teksten som stillestående representasjoner av verden ved bruk av fotoapparat. Andre todimensjonale gjengivelser er inkludert i *visuell kommunikasjon*, men med hensyn til masteroppgavens begrensede omfang fokuseres det her på fotografier.

registrere og reflektere over omgivelser, om de er kjente eller ukjente. Dette er viktige aspekter i bevaring og fornying av kultur. Knyttet til kultur i skolen har Else Marie Halvorsen (2001) tatt for seg kulturtilegnelse- og bygging i skolen og sier at kulturformidling handler om overføring av kultur i en «bevisst villet prosess» (ibid: 239). Hun sier at formidling innebærer at «artefaktene formidler kulturens erfaringer» og at «læreren legger til rette, slik at læring eller kulturoverføring kan finne sted» (ibid).

Det sanselige gjennom bruk av blikket er noe konkret samtidig som det gjelder dannelse og forståelse gjennom betraktning. Hva ser man i sine omgivelser og hvordan bruker man blikket? Blikket ses på som «sansing i sin alminnelighet» (Egeberg 2011: 156). Denne sansen viser til noe som dannes i kraft av øynene, i kombinasjon med alle de andre sansene. Egeberg (2011) går ut fra at kroppens oppfatning og opplevelser gjennom livet er tilknyttet blikket og tanker. Sanser er det som kan vekke følelser av behag og ubehag, og det sanselige påvirker ved å irritere, frastøte, gripe og fascinere (Friberg 2007). Estetikken skal fastholde konsentrasjonen rundt det sanselige, som skaper settingen på diverse måter i både kunsten og hverdagslige virksomheter (ibid).

Når man skal lese innholdet i et fotografi er det viktig med et sett begreper som danner apparatet for å beskrive det som ses i et bilde, for så å kunne beskrive og tolke det. Det fins flere innfallsvinkler til å registrere, oppleve og skape en forståelse av hva som er i et foto. Jeg har valgt å ta for meg de formalestetiske virkemidlene som en måte å ta for seg bilder på. Kunnskaper om de formalestetiske virkemidlene påstår jeg er grunnleggende i estetisk erfaring med visuelle formuttrykk. Det er innfallsvinkel til å artikulere det man ser og jeg ser det som grunnlag for videre tolking av innholdet i et fotografi. Det å skille fotografiets uttrykk fra innholdet gir en mulighet til å få en grundigere analyse av bilder, slik at man i en skapende prosess kan utvikle metoder for å finne sitt kunstneriske uttrykk (Blakemore 2005). I utviklingen av mitt kunstfaglige arbeid har jeg tatt utgangspunkt i estetiske komposisjonsprinsipper for å beskrive, analysere og drøfte egne fotografier. Begrepet komposisjon vil i den skapende praksisen være «konstellasjonen av elementer i et verk» (Kruse 1995: 16).

Estetikk og visuell kommunikasjon

Estetikk som et begrep er omfattende og stort. Estetikk er kunnskapen om sanselig erkjennelse, og favner et større område enn for eksempel kunst, som er et bredt felt i seg selv (Bale 2009). Jeg har i denne sammenheng valgt å bruke estetikk knyttet til estetisk erfaring, et sanselig møte i en

kunstnerisk prosess som utvikler innsikt og refleksjon¹⁵. Denne type erfaring blir behandlet i oppgaven som en måte å orientere seg i omgivelser og registrering av miljø (Larsen 2006).

For å ta begrepet inn i en mer tidsaktuell ramme trekker jeg inn Carsten Friberg (2007) som har skrevet boken *Æstetiske erfaringer* med interessen for det estetiske i en moderne verden. Han sier at det handler om «en fælles grund for de forskellige sanselige forhold i vor virkelighed uanset genstand, situation eller hændelsens art» (2007: 28)¹⁶. For å uttrykke sine opplevelser gjennom visuelle uttrykksmidler er det behov for estetisk erfaring og refleksjon. Dette er for å forstå at subjektet og objektet i et uttrykk kommer av sitt eget iboende uttrykk og uttrykket som ligger objektivt i verket (Løvlie 1990).

Evnen (det subjektive) til å anvende virkemidler i et visuelt uttrykk (objektet) bygges på et grunnlag, en basis, som læres gjennom erfaring (ibid). Dette kan være erfaringer med formalestetiske virkemidler som farger, linjer og form. Det er gjeldende også i demokratiske prosesser med forståelse og deltakelse i sine omgivelser og sitt nærmiljø. Like viktig er det når det kommer til brukermedvirkning, deltakelse og uttalelser i prosesser som innebærer ytringer om f eks hvordan et fotografi fungerer eller ei.

Dale (1992) mente at det meste sentrale i estetisk oppdragelse er å skape og tilegne seg kunstverk. Knyttet til dette skrev han at estetisk oppdragelse inneholder mer enn kunstforståelse og at en dagligdags estetisk utfoldelse, med estetisk refleksjon som grunnlag bidrar til skapelse av betydning. Det vi daglig omgir oss med av design, klær og møbler, og arkitektur er med på å «bevisst gi uttrykk for estetisk refleksjon» (ibid: 175).

Den estetiske dimensjons opplevelse og erfaring

Når man lever innen en kultur er man innforstått med et sett ferdigheter. Dette gjør at man kan ha en formening om f eks et visuelt uttrykk (kunstneren eller kunstverket). Betydningen i et kunstverk ligger i en helhetlig interpretasjon (Løvlie 1990: 9). Lars Løvlie sier i sin artikkel *Den estetiske erfaring* at «den estetiske erfaringen er selv- realisering» (1990: 10). Det han mener realiseres er den sammensatte forbindelsen mellom kunstneren, verket og betrakteren/mottakeren. Det er i dette

¹⁵ Dette er i tråd med Bente Larsen der hun skriver i boken *Estetik: Sansing, erkjennelse og verk* at det har skjedd en dreining av estetikken fra «den værknære sandhedssøgen mod en fokusering på den æstetiske erfaring» (2006: 8).

¹⁶

Som definisjon av begrepet moderne skriver Friberg: «Det moderne rummer en mangfoldighed af selvkarakteristikker og ikke mindst selvopgør, hvilket netop er en del af det at være moderne. Også det postmoderne, der kan tjene som en overskrift for de seneste tre årtiers diskussioner af tidens kulturelle forandringer, skal her ses som en del af det moderne; en del, der kan kaldes konsekvenserne af det moderne» (2007: 10).

møtet verkets mening oppstår. For å skille det kunstneriske og det estetiske, så mente Dewey at det førstnevnte er forbundet til produksjon og fremstilling. Videre mente Dewey at et verk med reseptiv persepsjon er ekte kunstnerisk. For å beskrive estetikk og den estetiske erfaring brukes kunst og kunstverk her som eksempel. Men det innebærer også møte med andre uttrykk og inntrykk av estetisk dimensjon. Det kan også gjelde når et dikt møter en leser, en mottaker hører et musikkstykke eller betrakter som ser en bygning.

Den estetiske dimensjon og erfaring er essensielt i denne oppgavens drøfting om estetiske fag i skolen. Rollen som den estetiske dimensjon har i estetiske fag på videregående skole, kan bidra til ekspansjon av forståelse og erkjennelse. Elevers møte med visuelle uttrykk bidrar til å gi de en estetisk erfaring. For at en erfaring skal finne sted må det som bibringes av en kulturformidler inntas og bearbeides (Halvorsen 2004). Erfaring ble av Dewey definert som «en interaksjon mellom individ og miljø» (ibid:61). Erkjennelse brukes her som begrep for oppnådd innsikt, der man gjennom en handling og erfaring har vunnet kunnskap og forståelse.

Dannelse av forståelseshorisonter

Forståelse av læreprosessene man går igjennom er vesentlig. Refleksjon får substans når overveielser og betraktningene får rot i helheten, og man kan tyde refleksjon som praksis (Hellesnes 1992). Mennesker har forskjellige grunnlag for å ytre mening. Dette kommer av de kulturelle verdiene hvert individ har møtt, som har dannet fundamentet for selvstendige fortolkning.

Løvlie sier at «(å) snakke om forståelse er mer å tenke i forhold og kontekst» (1990: 12). Han forteller også at forståelseshorisonter føyes sammen i det en leser opplever en bok gjennom en kreativ handling, der boken er treffpunktet, mellom leseren og forfatterens kreative virksomhet. Slik kan også en betrakter og visuelt uttrykk oppleve et møtested via verket, der betrakteren ser verket og forstår den andre (kunstneren) fra sitt ståsted med verket som felles forståelseshorison. Når ens forståelseshorison er dannet, så fastsetter den også det man gjør eller vil gjøre (Hellesnes 1992). Den danner også forståelsen av andre og deres handlinger, og slik vil ens egen forståelseshorison utvides i møte med de andres oppfattelse av omverden fordi man alltid ser dette fra sin egen horison (ibid). Estetisk dimensjon innen dannelsesbegrepet blir i samtlige klassiske dannelseteorier sett som allsidighet eller mangfoldighet¹⁷ (Klafki 2011).

¹⁷Klafki skriver om et gjennomgående trekk ved de klassiske dannelseteorier, der «mennesket skal forstås som et væsen, der evner fri, fornuftig selvbestemmelse» (2001: 33).

Presentasjon av Formgivingsfagets læreplan og historikk

For at jeg skal kunne synliggjøre Formgivingsfagets verdier og komme med argumentasjon for at denne utdanningen er viktig i videregående opplæringsoversikt, vil jeg her se på innholdet i læreplaner i programområdet for Formgivingsfag. Deretter tar jeg et tilbakeblikk på Formgivingsfagets utvikling. Kartlegging av Formgivingsfaget fra Reform 94 til Kunnskapsløftet 2006 kan klargjøre for krefter som har påvirket programområdet slik det er i dag. Formgivingsfaget har gjennomgått forandringer siden 1976. Hvilke tankesett og tradisjoner har styrt de forskjellige vedtatte læreplanene? Til slutt går jeg nærmere inn på fagkonstruksjonen i Formgivingsfaget i dag, før jeg i neste kapittel tar for meg de metodiske grep som er valgt knyttet til undersøkelsens problemstillinger.

Læreplanen i programområde for Formgivingsfag består av to felles programfag *Visuelle kunsthøgskolefag* og *Design og arkitektur*¹⁸. Her er det kulturelle verdier og kulturell kompetanse som er med på å forme fagets viktige grunnlag. Sammen skal disse programfagene skape «kreativt arbeid i atelier og verkstad øve opp evne til å utforme, forstå og glede seg over estetiske og føremålstenlige løysninger på bilde- og formproblematikk» (ibid). Visuelle kunsthøgskolefag bidrar til utvikling av kulturell kompetanse for å forstå estetiske uttrykksformer i egen og andres kulturer. Den første setningen under formålet med Visuelle kunsthøgskolefag står det at det er visuelle uttrykk som bibringer og overfører estetiske verdier i vårt samfunn. I programfaget design og arkitektur vil det gjenspeiles de kulturelle verdier til individ og samfunn. Her vektlegges det også bærekraftig miljøperspektiv som viktig faktor i vurdering av design og arkitektur, der elevene skal bli bevisste forbrukere og produsenter.

Programfaget *Visuelle kunsthøgskolefag* består av tre hovedområder *tegning og farge, form og materiale* og *kunst og kultur*. Områdene med sine kompetansemål¹⁹ tar for seg eksperimentering på forskjellige underlag, utforming av to- og tredimensjonal form og kunst og kultur i ulike nasjonale og internasjonale epoker. Elevene har mulighet til å fordype seg innen forskjellige tema utenom de felles programfagene. Dette er de valgfrie programfagene *Samisk visuell kultur, Visuell kultur og samfunn, Scenografi og kostyme* og *Trykk og foto*. I læreplanen for Trykk og foto står det at i skapende prosesser skal elevene i dette faget ha kunnskap og ferdighet i visuell kommunikasjon. Videre er fotografiske teknikker og foto som reportasje, dokumentasjon og kunstuttrykk områder som vektlegges i kreative prosesser.

¹⁸Læreplaner for programområde formgivingsfag lastet ned fra udir.no.

¹⁹

Kompetansemål er de målene som elevene skal ha oppnådd etter endt utdanning og der vektlagt at skolen tilpasser opplæring etter beste evne på den måten at alle elever stimuleres til «høyest mulig grad av måloppfyllelse» (Gundem 2008).

Fotografi er et vidt begrep og det fins uttrykksmåter der produksjon og bruk av bilder er mange. Derfor er det viktig med kompetanse på dette området fordi det brukes i så mange sammenhenger. Et fotografi er ikke en «realistisk representasjon» og kunnskap om dette er viktig i opplæringen av visuell kommunikasjon (Borgersen 2008:33). Jeg vil gå nøyere inn i disse programfagene i senere kapittel når jeg tar for meg analysen av egen empirisk undersøkelse om Formgivingsfagets praksis i dag.

I artikkelen *Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976- 2006* tar professor Liv Merete Nielsen for seg endringene i kunst- og designfagenes plassering som skolefag, hvor hun fokuserer på tiden fra 1976 til Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 (FORMakademisk nr 3 2010). Jeg konsentrerer meg her om de forandringene i videregående skole som ble gjort da R94 ble innført. I kartleggingen av fagets utvikling tar jeg med tekst fra *Estetisk opplæring*, skrevet av en arbeidsgruppe under Rådet for videregående opplæring (RVO) august 1986, som så på fagplanene for husflidsfagene og vurderingen av kombinert løp med allmennfag og husflidsfag. Kartleggingen vil ha en rolle i drøftingen av Formgivingsfagets status senere i masteroppgaven. Dette gjøres for at jeg kan sette det i en større skolepolitisk diskusjonsramme for å svare på spørsmål rundt fagets status og identitet.

Et tilbakeblikk viser at husflidskolene²⁰ ble på slutten av 1970- tallet en egen studieretning kalt «husflidslinja»²¹, som har påvirket posisjonen til kunst- og design i videregående skole. Denne studieretningen het egentlig *Studieretningen for husflids- og estetiske fag*. Retningen ga ikke studie- eller yrkeskompetanse. RVO satte inn tiltak for sluttkompetanse og høsten 1982 ble det forsøkt et kurs med tredje påbygningsår etter Grunnkurs i formingsfag og Videregående kurs Tegning, form og farge. På denne måten kunne elever søke seg til høyere utdanning (Nielsen 2010: 103). Grunnlaget for husflidslinja er «de kvinnelige husflidskolene», og når Loven om videregående opplæring kom januar 1976 ble husflidslinja for første gang «hjemlet i lov» (RVO 1986: 8). Arbeidsgruppen i RVO foreslo et skifte fra navnet husflid- og estetiske fag til forslagene «formingslinje, linje for formingsfag og linje for formgivingsfag» (ibid: 15). Argumentasjonen var

²⁰

Husflidskolene vektla tekstile aktiviteter, men i overgangen til husflidslinja ble fokus lagt på tegning, form og farge(Nielsen 2010: 101).

²¹ I 1986 ble det, etter et forslag fra et utvalg i RVO, en allmennfaglig påbygning til det kombinerte grunnkurset i Tegning, form og farge(Nielsen 2010). Dette gjorde at elevene kunne få studiekompetanse og er en viktig del av kampen for at husflidsfagene skulle få sluttkompetanse(ibid).

her at husflidbegrepet kunne assosieres til noe gammeldags, noe som ikke fikk frem linjas nyskaping i arbeid og fokus på form, farge og komposisjon fremfor «arbeidsprosesser og gjenstander som hører historien til, mer enn nåtid og fremtid» (ibid: 15). Gruppen kommer frem til at navnet *formingsfag* er mer egnet for den nye studieretningen. Dette kommer av at faguttrykket *formgivingsfag* er noe de mener fokuserer på arbeidet med å formgi noe og ikke tar for seg utførelsen av tingene som lages.

Arbeidsgruppen så også problem innen kompetanse for studieretningen for husflid- og estetiske fag der fagene tok for seg både den allmenne og yrkesfaglige utdanningen, og dessuten inneholdt planene flere fag innen husflid som gjorde det hele uklart. Fagmennsker i gruppen kom med forslag til en formingsfaglinje med tre- eller fireårig løp, med mål der de vektla bl a «utvikle åpenhet og vurderingsevne i forhold til estetiske verdier i arbeid med materiale, teknikk, form og farge» og «fremme innsikt og engasjement for kulturelle og samfunnsmessige spørsmål og oppgaver i forbindelse med bevaring, utvikling og fornying av vår kultur og vårt miljø» (RVO 1986: 85).

Husflidslinjen ble i R94 satt inn i den yrkesfaglige studieretningen Formgivingsfag (Nielsen 2010). Dette betød at den omfattende læreplanen i Grunnkurs Formgivingsfag inneholdt både yrkestradisjon og husflidstradisjon, med de motsetninger det innebar, og en samling av mange ulike yrker og fagtradisjoner. I tillegg til dette ble studieretningene Tegning, form og farge og Kunst- og kulturhistorie inkludert. Grunnkurset skulle omfatte alle som ville utdanne seg yrkesfaglig til frisør eller dekoratør²² og for de som ville fordype seg i tegning, form og farge for høyere utdanning innen fagfeltet. Dette gikk ikke uproblematisk for seg, med tanke på hvem som hadde undervisningskompetanse for et slikt omfattende grunnkurs. For å beholde lærermassen ble mange lærere etterutdannet. Nielsen (2010) skriver:

«(...) KUF²³ bestemte at det skulle være fem uker etterutdanning for yrkesfaglærere og tre uker etterutdanning for tegnelærere. (...) At frisørene og blomsterdekoratørene skulle få undervisningskompetanse i tegning, form og farge på grunnlag av tre ukers etterutdanning fikk sterk kritikk» (Nielsen 2010: 105).

Fagpersoner i de forskjellige tradisjonene protesterte og argumenterte med at man må ha reell kompetanse i de fagene man underviser. I følge Nielsen (2010) jekket KUF ned på kvalitetskravene

²²

Et av mange yrkesfaglige valg etter Grunnkurs formgivning.

²³

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

ved å ikke videreføre protestene, men lot yrkesfaglærerne undervise i tegning, form og farge på grunnkurset.

Antall grunnkurs ble under R94 redusert ned fra litt over 100 til 13²⁴. De besto av tre allmennfaglige studieretninger der elevene fikk generell studiekompetanse etter endt utdanning. Kompetansen de fikk ga de mulighet for å søke til høyere utdanning. Resterende ti studieretninger var yrkesfaglige med fagbrev etter to år på skole og to år ute som lærling i bedrift. Det ble også lagt opp til at elevene kunne kombinere disse to hovedretningene som gjorde at man kunne starte på en yrkesfaglig studieretning og gå over til allmennfaglig for å få studiekompetanse. Hybriden Tegning, form og farge med studiekompetanse, Videregående kurs 1 (2.år) og Videregående kurs 2 (3.år) var et treårig tilbud som kombinerte studieretningsfag og allmennfag. Antall allmennfaglige timer ble lagt opp slik at andre studieår inneholdt 10 timer allmennfag og 25 timer studieretningsfag, mens tredje året fikk 22 timer allmennfag, med 11 timer studieretningsfag. Dette førte til et studieløp som var tungt siste året.

På denne tiden utviklet Tegning, form og farge et godt omdømme, der de gjorde seg synlige ved deltakelse i nærmiljøet med utstillinger og medieomtale. Dette var viktig siden studieretningen ikke var spesielt synlig i oversikten over alle utdanningene. Søkertallene Nielsen (2010) tar frem i artikkelen viser at i 2000 var det 14 500 elever som valgte seg til Formgivingsfag (grunnkurset). Tallet gikk noe ned etter at studieretningen *Media og kommunikasjon* ble etablert, men søkertallet steg til 14 300 i 2004.

Parallelt med utviklingen av Formgivingsfag, der yrkesfaglige og studieforberedende ble kombinert første året, og hybriden Tegning, form og farge VK1 og VK2, ble det også under R94 videreført linje-/ studieretningsfag²⁵ kalt *Form og farge* innunder studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Form og farge var tilknyttet innholdsmessig til tegning, form og farge, men hadde ikke like mange timer som VK1 og VK2 Tegning, form og farge. Kort sagt var de formalestetiske virkemidlene i fokus og kunst- og kulturhistorie rammen for å danne betraktnings-

24

I følge Lorentzen m. Fler (1998) var R94 en strukturreform med strukturendringer der videregående opplæring ble forenklet og satt sammen til et jevnere utdanningsløp.

25

Form og farge var før Reform 94 et linjefag i videregående opplæring som ble videreført. Det var et valgbart linjefag på det tidligere gymnaset, som etter R94 fikk navnet allmennfaglig studieretning. Form og farge har da blitt kalt linje-/studieretningsfag.

og skapelsesevne i en allmenndannende kontekst. Få timer i Form og farge gjorde at de som ville ta høyere utdanning innen kunst, design og arkitektur ikke fikk realkompetanse for å komme inn. Dette linje-/studieretningsfaget fikk liten utbredelse, og det var ikke mange skoler som opprettet tilbudet. At elevene ikke fikk komme inn på høyere utdanning innen kunst, design og arkitektur kan være noe av grunnen. Andre årsaker kan være fagets behov for verksteder med utstyr, som kanskje ikke ble sett på som en prioritering. Et viktig poeng Nielsen tar frem er:

«Det kunstneriske aspektet med nyskaping har stått sentralt i planene for linje-/studieretningsfaget Form og farge, og dette burde ha appellert til den humanistiske tradisjonen som har fotfeste innen gymnaskulturen» (Nielsen 2010: 108). Videre setter Nielsen spørsmålsteget ved at kunst- og designfagenes representanter ikke har nådd frem med profilering av vårt fagfelt, på et vis som ikke er tiltrekkende nok. For å synliggjøre fagfeltet er det nødvendig med mennesker som brenner for faget og som vil styrke kunst- og designfagene innen allmennfag. Disse har kanskje ikke vært synlige nok, selv om design og arkitektur har blitt inkludert i større grad i læreplanene.

Strukturelle forandringer og forslag i Kultur for læring

Høsten 2006 ble Regjeringens skolereform Kunnskapsløftet innført, en reform som ble utviklet av en borgerlig regjering og ble videreført av den rødgrønne regjeringen etter Stortingsvalg i 2005 (Gundem 2008). Det ble utarbeidet nye læreplaner i alle fag, på grunnskole og i videregående opplæring. Daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet ville med de nye læreplanene gjøre noe med det hun så på som alvorlige faglige svakheter i viktige basisfag, sammenliknet med andre land (Aftenposten 26.jan 2005). Stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som la grunnlaget for K06, tok utgangspunkt i evaluering av L97 og publisering av norske elevers resultater i internasjonale kunnskapstester (Gundem 2008).

Clemet ønsket å få frem selvbestemmelse og individuell frihet, og mente at desentralisert ansvar i skoleutviklingen var viktig (Telhaug 2008). Under Bondevik-II-regjeringen ble det fastsatt lokal frihet til grunnskoler og videregående skoler knyttet til undervisningens timetall, der muligheten for tilpasset opplæring skulle økes i forhold til hver elevs behov, gitte rammebetingelser og lærerkompetanse (ibid). Underliggende faktor var også den voksende globaliseringen med tilføyende økt fokus på kompetanse innunder forskjellige områder i det internasjonale markedet. I den videregående skolen ble studieretningene fra R94 redusert enda mer, noe som var et ønske i utformelsen av R94, men hvor opplæringsråd og bransjer satte ned foten (Bjørndal 2005). Reduksjon av studieretninger ble gjort fordi fylkeskommunene hadde vanskeligheter med å opprettholde utdanningstilbud som var fullverdige (NIFU STEP 9/2011). I K06 ble navnet *studieretning* endret til *utdanningsprogram*. Begrepet generell kompetanse ble fjernet, og

videregående elever skulle nå være *studieforberedt*, et begrep som var i samsvar med andre OECD-lands tendenser innen reformutvikling (Bjørndal 2005).

I *Kultur for læring* ble det foreslått av departementet at Tegning, form og farge skulle flyttes til studieforberedende utdanningsprogram sammen med programområde for Medier og kommunikasjon (St. meld nr. 30: 75). Videre var ønsket at det skulle være et tydelig skille mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Tegning, form og farge VK1 og VK2, som allerede var et etablert utdanningsløp med gode søkertall, ble nå flyttet fra sin opphavlige studieretning og over til et annet utdanningsprogram og ble startet med Vg1²⁶ (NIFU STEP 21/2010). I evalueringen av beslutningsprosessen av studietilbudene har forskerne tolket at utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon hadde sterkere forsvarere enn Tegning, form og farge og dette fikk mer omfattende strukturelle konsekvenser for formgivingsfaget (NIFU STEP 21/2010).

Dette betyr at det ble en oppdeling av yrkes- og studieretningsfag Formgivingsfag. Oppdelingen *Design og håndverk* og *Studiespesialiserende Formgivingsfag* kom etter forslag om en forenkling av studieretningsstruktur, fordi den i R94 ikke var i overensstemmelse med faglig utvikling og kompetansebehov i arbeidslivet²⁷. I følge Ulvestad, var noe av intensjonen med delingen fortsettelse av fokuset på studiekompetanse i Formgiving (Ulvestad 2009). Enkelt sagt så søkte som ville gå frisørfaget til Design og håndverk, der de går to år i skole og to år ute som lærling²⁸. De som nå ville være studieforberedt og søke til høyere utdanning valgte Studiespesialiserende formgivingsfag.

I brevet fra KD sendt til fylkeskommunene februar 2011, etter foruroligende forespørsel om Formgivingsfagets tendenser fra sektor og interesseorganisasjoner, legger Opplæringsnemnda frem tre tilbudsstrukturer og ber om innspill fra fylkene om plasseringen av Formgivingsfaget i strukturen. Brevet tar for seg de utfordringer som sektor og forskere har fokusert på. Dette er det lave søkertallet og skoletilbudet med Formgivingsfag. Det nevnes også at på ungdomsskolen må elevene allerede bestemme seg for å velge dette faget eller ikke, i motsetning til i R94 da de kunne velge å fordype seg i Tegning, form og farge etter første utdanningsår. Videre i brevet fremheves det

²⁶

Første utdanningsår, som under R94 het Grunnkurs.

²⁷

Avsnitt 13.9.3 i <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/14.html?id=147091>

²⁸

En struktur som ble videreført fra R94.

at tilbudet om Formgivingsfag ses som lite synlig i tilbudstrukturen og at det yrkesfaglige Design og håndverk tapte en stor elevgruppe da Formgivingsfag ble flyttet over til studiespesialiserende.

Opplæringsavdelingen kommer i brevet med forslag til løsninger, om enten å synliggjøre tilbudet som fins i dag eller gjøre en strukturendring. Avdelingen stiller med tre strukturforslag og ber om innspill fra fylkene. De tre forslagene er:

1. Beholde den strukturen som er i dag, med Formgivingsfag innunder Studiespesialisering.
1. Flytte Formgivingsfag til et eget utdanningsprogram, altså slik at den blir *selvstendig*, på linje med Musikk, dans og drama og Idrettsfag, og ikke som et programområde innunder allmennfag.
2. Flytte Formgivingsfag til programområde for Design og håndverk. Dette ville blitt et studieforberedende tilbud, som ligner slik det var under R94.

Med tanke på friheten som er i norsk skole knyttet til metodebruk i undervisning stiller jeg spørsmål ved de ytre rammefaktorene som varierer fra skole til skole: er det positivt at det velges en struktur som skal gjelde alle skolene? Eller burde de lokale forholdene være utslagsgivende for valg av struktur? Arfwedson skriver «det er tydelig at man tenker seg at de forslag man presenterer skal få prinsipielt like mye virkning ved alle skolene i skolesystemet, og at man i større eller mindre grad forutsetter at skoler er ensartede, arbeider på samme måte og har de samme problemer» (1984: 13).

Hvilke styrker har programområde for Formgivingsfag i den videregående skolen? Lektor Else Margrethe Lefdal og faglærer Mette Nordahl Pellerud fra Nes videregående skole skriver i FORM (nr 4 2010) at Formgivingsfagets status ble løftet opp da det ble satt på lik linje som andre programområder, som f eks Idrettsfag, for å få studiekompetanse. Videre sier de at de ser Formgivingsfagets kvaliteter ut i fra at «vi hver dag eksponeres for utallige visuelle inntrykk og at våre omgivelser er preget av artefakter» (ibid: 4). Utvikling av et «estetisk språk» er viktig for at ungdom kan fra global og miljømessige synsvinkel ta stilling til innhold og kvalitet (ibid). Kristin Enger skriver i Lektorbladet at Formgivingsfaget står sterkt i allmenndannelsen og påpeker hvor viktig det er å være med i nærmiljøenes utvikling (nr 4 2010). Deltakelse i nærmiljøets utvikling ved å iakttå sine omgivelser er et sentralt tema min forskning. Evne til å se sitt lokalsamfunn gjennom visuelle uttrykk kan ses på som betydningsfull del av allmenndannelsen. Jeg ser visuelle formuttrykk kan være med på å løfte denne utviklingen.

En fagdidaktisk vinkling

En skolepolitisk interesse, med et kritisk blikk på fag og samfunn, setter rammen for undersøkelsen som tar for seg fotografiets egenskaper, den skapende virksomhet og verdiene i Formgivingsfaget. Jeg fokuserer på hva et fag er og drøfter et fremtidsrettet forbedringspotensial i faget. Denne masteroppgaven er fagdidaktisk motivert og dermed blir fagdidaktikkdefinisjon et viktig metodisk redskap.

Fagdidaktikk er, i følge professor Sigmund Ongstad, et begrep som omhandler forståelsen og erkjennelse av et fag i forhold til hva faget burde eller *kan* være (2004). Han sier videre at det handler om forholdet mellom fagets praksis og teori. Fagdidaktikk er fag- og samfunnskritisk, der målet gjennom forskning og undervisning er å frembringe endringskompetanse (ibid). Mitt fag- og samfunnskritiske fokus sentrerer rundt estetiske fags plassering i skolen og Studiespesialiserende formgivingsfags utvikling. Min forskning har som mål å ta for seg hva Formgivingsfaget i videregående skole *er* og hva det *kan* eller *bør* være.

Jeg ser også til Bjørg Brandtzæg Gudem (1998) når hun forklarer kjernen i didaktikk i *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* med utgangspunkt i begrepene *hva, hvordan og hvorfor*. Det handler om undervisningens innholdsaspekt i Formgivingsfag. *Hva* inneholder undervisningspraksisen? *Hva* har vært fokus i undervisningen og har det vært hendelser som har forandret innholdet i praksisen? Deretter dreier det seg om formidlings- og læringsaspektet i programområdet. *Hvordan* har de anvendt læreplanen i praksis? *Hvordan* har de endringer som har oppstått i undervisningen blitt problematisert? Videre dreier det seg om målaspektet med undervisningen. *Hvorfor* har endringer i virksomheten blir problematisert? *Hvorfor* skal det vært et utdanningstilbud som Formgivingsfag?

Hva, hvordan og hvorfor er viktig begreper i fagdidaktikkens omtale og vil være språklige redskap til analysen og drøftingen i denne masteroppgaven. Et slikt redskap hjelper meg i å besvare problemstillingen. Jeg utarbeider teorigrunnet først og fremst ut i fra av hva Formgivingsfagets undervisningspraksis inneholder. Videre ser jeg på hvordan undervisningens praksis tilrettelegges og gjennomføres, og til slutt drøftingen med refleksjoner rundt målet med faget der jeg kommer med innspill til forbedringer og argumenterer for fagets kvaliteter.

PROBLEMFELTET

Problemfeltet

Masteroppgavens målsetting

Målsettingen for masteroppgaven er å fremme flere viktige verdier i Formgivingsfaget, selv om dette innebærer at jeg kan finne svakheter ved programområdet. Jeg så et behov for å undersøke erfaringene med dagens Formgivingsfag nærmere. Gjennom uttalelser fra informantene kunne jeg se på hva fagets innhold er, for så bidra med innspill på forbedringer, i en større fagpolitisk ramme.

Metodene valgt i oppgaven, med intervju i faglig virksomhet og elevaksjon knyttet til eget kunstfaglig arbeid, har som siktemål å se på de estetiske fagene i videregående opplæring. Undersøkelsene tar for seg verdiene i praktiske- estetiske fag, der jeg forsker på kvalitet og innsikt gjennom skapende virke med bevisstgjøring av en selv og samfunnet man deltar i.

Problemstillingene

- Hva beskriver skoleledelse, lærere og elever fra videregående skole som positive og negative erfaringer ved utdanningen Formgivingsfag?

- Hvordan kan fotografi som visuell uttrykksform brukes i utvikling av kunnskap om nære omgivelser?

Kommentar til problemstillingene

Jeg skal i oppgaven drøfte Formgivingsfagets verdier ut fra de positive og negative erfaringene i faglig virksomhet. Disse erfaringene dreier seg om utdanningens undervisningsinnhold. I problemstillingen er dette det innholdsmessige i undersøkelsenhetens virke og hvordan de praktiserer den vedtatte læreplanen i Formgivingsfag. Jeg ser på hva som har rommet Formgivingsfagets undervisning og ut fra informantenes formeninger om sine erfaringer med dette blir Formgivingsfagets verdier drøftet. Erfaringer brukes her som det informantene har lært og fått kjennskap til gjennom programområdets treårig løp.

Innsikt, fortolkning og kunnskap om innholdet i undervisning ligger også til grunn for erfaringene. Negative og positive erfaringer er tatt med i problemstillingen for å få et større bilde av virksomheten, og for å unngå en skeiv fordeling av empirien. Hadde jeg undersøkt de negative erfaringene ville faren vært stor for å skape en elendighetsbeskrivelse.

Med begrepet nære omgivelser i den andre problemstillingen menes de omgivelsene man har rundt seg som man har et forhold til. Evnen til å betrakte sine nære omgivelser ser jeg som en del av identitetsskapelse. Betragtning brukes her om det å bruke blikket til å se og reflektere over sin omverden. Visuell uttrykksform brukes her som en uttrykksmåte der man ved et visuelt grep gir form og betegner noe, være seg maleri, trykk, fotografi, skulptur, tegning og lignende.

Når man betrakter sine omgivelser i en skapende prosess med visuelle uttrykksform mener jeg estetikken trekkes inn i hverdagen, og omvendt. «Æstetikken fokus på det sanselige i sammenheng med hverdagsfænomener og æstetisering er ingen afsked med kunsten» (Friberg 2007: 29).

Utvikling av kunnskap brukes her i sammenheng med innsikt oppnådd, evnen til å vurdere og ta valg. Jeg har i masteroppgaven brukt fotografiet som et konkretiseringsverktøy, for å formidle hvordan jeg forholder meg til et landområde, og hvordan min tilknytning og fascinasjon av dette område kommer til uttrykk gjennom et estetisk uttrykk, som resultat av en estetisk erfaring.

METODE

Metode

Innledning

Dette kapitlet tar for seg masteroppgavens vitenskapelig ståsted og metodevalgene. Den empiriske undersøkelsen består av flere strategier. Metodekapitlet vil ta for seg den flermetodiske tilnærmingen i den rekkefølgen de fant sted i prosjektet. Først i kapitlet presenteres og redegjøres det kunstfaglige utviklingsarbeidet, som en skapende virksomhet med visuelle dokumentasjonsmateriale. Den andre strategien som legges frem er elevaksjonen, som er tett knyttet til egen skapende virksomhet, der jeg var initiativtaker til et undervisningsprosjekt. Til slutt greier jeg ut om kvalitative forskningsintervju i den faglige virksomheten. Metodene settes inn i en vitenskapsteoretisk ramme, med refleksjoner rundt gyldighet og pålitelighet, før jeg helhetlige overveier og drøfter strategienes resultater.

Fagdidaktisk motivert med flere strategier

Teorigrunnlaget i masteroppgaven baseres på empiri fra praktisk- estetisk utviklingsarbeid, en elevaksjon og forskningsintervjuer. Jeg har sett etter litteratur i og rundt fagfeltet, som bygger opp under min motivasjon og argumentasjon, for å styrke og synliggjøre Formgivingsfaget. Egen kunstfaglige undersøkelse fungerer i masteren som utvikling av kunstnerisk visuell uttrykksform og en innsamling av visuelle data. Fotografiene som data vil være en visuell fremstilling av mitt forskningsfelt. Undervisningsprosjektet er også en del av den praktisk- estetiske undersøkelsen. Elevaksjonen og forskningsintervjuene ble gjort på en videregående skole i Finnmark.

I problemstillingene spør jeg om innholdserfaringene i Formgivingsfag. For å finne ut av dette har jeg intervjuet elever, lærere og skoleledelse på en videregående skole som har hatt programområdet. Denne empiriske undersøkelsen er inspirert av Ongstads (2004) definisjon av fagdidaktikk der jeg ville ta for meg om hvordan faget er, på erfart nivå. Hensikten var å få empiri som skulle være grunnlag for masteroppgavens drøftingsdel. For å argumentere for endringskompetanse i dette faget og lyssette verdien det har som utdanning i videregående opplæring, måtte jeg først se hva faget er i dag. Den empiriske undersøkelsen av Formgivingsfaget er på et didaktisk teoretisk nivå, mens undervisningsprosjektet med elevene er innenfor det didaktisk praktiske nivået (Ytterstad 2008). I følge Bente Ytterstad (2008) er dialektikk mellom praksis og teori sentralt i profesjonsutøvelse i vårt fagfelt. Kompetansen til å forbinde fagets teori til praksis og kunne knytte dette til teori igjen er det elementære.

Kvalitativ metode

I følge Gray og Malins (2004) er det innen kunstfaglig forskning oppstått hybrider av forskjellig metodologier. Det som karakteriserer en kunstfaglig metodologi er en flermetodisk teknikk, som inneholder hybrider av metoder som passer undersøkelsesprosjektet best, hvor visuelle, taktile og eksperimentell data er med på å gjøre informasjonsmaterialet rikere (ibid). Den flermetodiske strategien har i denne masteroppgaven som fellesnevner at det tilhører den kvalitative metodologien. I følge Alvesson og Sköldbberg (2008) er det ikke en åpenbar definisjon av kvalitativ metode. Det som gjør at denne metoden skiller seg fra de kvantitative er at det førstnevnte sentrer rundt «perspektivet til studiesubjektet» i motsetning til det kvantitative der de sentrale «dimensjoner og kategorier» springer ut i fra forskerens ideer (ibid:17).

Kunstfaglig utviklingsarbeid med visuelle data

Fotografiprosessen i masteroppgaven er en informasjonskilde og inneholder data som formidler feltet jeg har valgt å skrive om. Om metoder skriver Gray og Malins (2004) at de er verktøy for å utforske, skape empiri og analysere materialet, som kan være observasjon, tegninger, fotografi, video, intervjuer osv. Fotografiene er i dette prosjektet metodisk verktøy. Det ble foretatt fire reiser i Finnmark fra mars 2011 til januar 2012. På disse reisene har jeg søkt etter å finne mitt kunstneriske uttrykk i en kunstfaglig utviklingsprosess. Gjennom kameraet så jeg etter menneskelige spor og aktivitet i lokalsamfunns frafall og vekst, kulturtradisjoner og min egen tilknytning.

Jeg har observert under reisene i nord hvordan mennesker tilpasser seg naturen, hvordan forskjellige kulturer lever sammen, hvilke ressurser de har tilgjengelig og miljøene de forholder seg til, fraværet av mennesker og veksten i byen. Jeg har dokumentert slik jeg ser disse områdene med inspirasjon fra fotokunstnerne Kåre Kivijärvi og Rune Johansen. Mine fotografier av Finnmark er ikke en fullstendig dekkende representasjon av fylket. Jeg har brukt mitt eget blikk til å se. Hvis noen andre tok med seg kamera på samme reisene som jeg har gjort ville bildene sett annerledes ut. Kunstfaglig forskning handler mye om hvordan utviklingen underveis vokser og åpner seg der strategien tar nye føringer som følge av min interaksjon i forskningsfeltets kontekst (Gray og Malins 2004). Hvordan jeg forholder meg til disse stedene som er påvirket av den forståelseshorisonen jeg har. Temaet i fotografiene er stedsspesifikke, men forankret i meg, gjennom min skapende virksomhet.

Med fokus på det stedsspesifikke var min motivasjon å tilegne noe til et sted gjennom en skapende prosess. Et fylke som Finnmark er stort og det innebærer mange temaer man kan ta for seg i en skapende prosess. Jeg spurte meg selv: hvilke valg ville jeg ta når jeg skulle fotografere det som for

meg er kjente og mindre kjente plasser i et stort fylke? Hvordan ville jeg formidle disse omgivelsene med et visuelt uttrykk, med tanke på hvordan man utvikler seg selv når man forholder seg til nære og nye omgivelser? Hvordan kan man bidra til utvikling av samfunnet ved å lage visuell kunst som formidler lokalområders kulturtradisjoner, bevegelser og fornyelser, historie og særpreg?

I det kunstfaglige utviklingsarbeid hadde jeg rollen som praktiserende forsker, en rolle med mange sider, der jeg selv generer forskningsmateriale gjennom deltakelse i en skapende prosess. I tillegg observerte jeg meg selv og hvordan jeg arbeidet i prosessen. Ved å ta dette forskningsmateriale inn i en annen kontekst, mao. elevaksjonen, har jeg utvidet materialet med andre menneskers syn og refleksjon på mitt virke (Gray og Malins 2004).

Fotografere et distrikt jeg har sterk tilknytning til, som formidling av et kunstnerisk uttrykk, er et prosjekt som innebærer en refleksjon over hvorfor jeg tar de bildene jeg tar og hvilke tanker og erfaringer jeg sitter med i etterkant. Hensikten med dette er å oppnå forståelse av estetikk på et dypere nivå fordi jeg tar utgangspunkt i egen kunstfaglig virksomhet. Dette kan være overførbart i stor grad til møte med barn og unge i praktisk- estetisk arbeid med et godt begrepsapparat og refleksjonsgrunnlag. Den estetiske erfaring og dimensjon er en stor del av fagfeltets læreplan i videregående skole og gjelder i alle former for praksis; skape design, kommuniserer innen visuell kultur, betrakte og forstå arkitektur, delta i samfunnet med kulturell kompetanse osv.

Elevaksjonen- prosjekt med elever fra valgfritt programfag

En klasse i programfaget trykk og foto med seks elever fikk oppgaven å fotografere sine omgivelser, med fokus på bruk av visuelle uttrykksmidler for å betrakte, oppleve og delta i lokalsamfunnet. Egen skapende prosess med fotografering bidrar til forståelse av en kunstnerisk uttrykksform og teknikk. Kjølrup (1996) skriver at bildeerfaring er vesentlig for å forstå beskrivelser og formidling av bilder, hvor en slik kompetanse oppnås best i dialoger foran selve bildet slik at man vet hva man skal se etter. Videre mener han at slik erfaring også er en språklig og sosial erfaring. Dette var grunnlaget for en aksjon med elevene der den skapende prosessen skulle aktivisere elevene til slik erfaring. Gjennom aktiviseringen kunne jeg overføre prosjektets resultater til mitt eget praktisk-estetisk utviklingsarbeid.

Resultatet i aksjonsforskningen ble en annen måte å nærme seg kunnskap på. Ulla Lind (2010) skriver i sin doktoravhandling at hun har erfaring med flere prosjekter der hun har brukt elever som informanter gjennom deres bilder og estetiske praksis. Bilder har fungert som kunnskapskilde der

formålet har bl. a vært å se hvordan barn og unge uttrykker seg innen visuelle kommunikasjon. Et annet siktemål har vært å danne nye arenaer for å billedskapelse som utfyller bildeundervisning (ibid).

Ettersom det sommeren 2011 ikke lenger var Formgivingsfagstilbud ved skolen, ble aksjonen gjort med seks elever i et valgfritt programfag- Trykk og foto, og ikke elever fra Formgivingsfag som var intensjonen. En aksjon med formgivingsfagselever skulle i utgangspunktet være med på å skape en helhet mellom undersøkelsen i skolen og min egen praktisk- estetisk prosess.

Etter overveielser kom jeg frem til at et fotoprojekt med elever i en trykk og fotoklasse kunne gi et innblikk i hvordan elevene ser på sitt nærmiljø gjennom et kamera, og hvordan de deltar i samtaler om estetikk og formalestetiske virkemidler i forbindelse med fotografering. Elevene i klassen hadde stor interesse for fotografi. Dette ville gi masteroppgaven verdifull kunnskap, som kunne overføres til mine erfaringer med å fotografere Finnmark.

Prosjektets intensjon var å inkludere elever i videregående skole som har estetiske fag og gi de en stemme i masteroppgaven, ikke bare gjennom kvalitative forskningsintervju, men også ved aksjonens kollektive aktiviteter. Professor i pedagogikk Tom Tiller (2006) skriver i sin bok *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen* at aksjonsforskning er et hjelpemiddel for å endre situasjoner ved å forske på og forandre de. Man forsker i praksis sammen med aktørene der hovedsaken er at resultatene i forskningen er til fordel for aktørene. Denne type forskning kan være en slags demokratisk erkjennelsesprosess (Tjora 2010). Det bidrar til å gi noe tilbake til aktørene det forskes på. I et slikt metodisk grep kan visuelle uttrykk være et innflytelsesrikt virkemiddel (Rose 2012).

Fotosamtaler og billedanalyse

I denne masteroppgaven har jeg anvendt billedanalytiske grep for å tolke mine egen fotografier og bildene skapt under elevaksjonen. Tolkning av bilder er en impulsiv og umiddelbar virksomhet når man skal skape verdier i det man ser, og for å undersøke og utvide den den spontane erkjennelsen anvendes billedanalyse for å studere bildet på en mer målrettet bevisst måte (Karlsson og Karlsson 1996). Karlsson og Karlsson (1996) mener at oppmerksomheten bør være rundt detaljene i helheten og at hensikten er ikke alltid å belyse bildenes innhold.

I aksjonen med trykk- og fotoelevne gjorde jeg mange feltobservasjoner. Jeg brukte mitt analoge fotografiapparatet som formidlingsverktøy av egne observasjoner. Dette var ikke en del av min egen

praktiske- estetiske undersøkelse, men for å holde den røde tråden gjennom de metodiske strategiene brukte jeg samme kamera som under egen kunstfaglig virksomhet. Fotografiene av elevene fungerte som dokumentasjon av mitt praktisk-estetiske utviklingsprosjekt satt i en annen ramme; en undervisningssammenheng.

Jeg var interessert i å se hvordan elevene brukte kamera i feltet, ikke ved å studere selve fotografi-akten, men bildene som resultater av en handling konstruert i fellesskap. Etter at elevene hadde vært ute i nærmiljøet og fotografert, samtalte jeg med de om bildene de hadde tatt. Jeg stilte spørsmål om deres skapende prosess og om hva de så selv i fotografiene. Dette er metodiske grep kalt *photo elicitation*.²⁹ Denne visuelle metoden handler om «empowering research participants, (...) refers to the relation between the researcher and the researched» (Rose 2012: 305). I mangel på å finne en passende oversettelse av begrepet til norsk velger jeg å oversette dette til fotosamtaler. Med dette mener jeg at samtaler jeg hadde med elevene i aksjonen handlet om hva de så i fotografiene og hvordan de artikulerte seg. Dette ble gjort for å fremkalle en annen form, en dypere form for informasjon enn bare ved bruk av ord alene. «(...) while ordinary interview talk can explore many issues, discussing a photograph (...) with an interview can prompt talk about different things, in different ways» (ibid). Jeg ville at elevene skulle fortelle meg historier om seg selv og sin tilknytning til omgivelsene. Jeg kunne også få et inntrykk av hvordan de forholder seg til estetikk i lokalmiljøet og hvordan de ordlegger seg når de snakker om fotografier av steder de selv har tilknytning til.

Når kamera brukes i feltet er dette en visuell etnografisk tilnærming. Pink (2007) sier at «(...) visual explorations produce useful data for understanding how people experience their social and material environments» (ibid: 28). Fotografering av undervisningsprosjektet var for å dokumentere prosesser og interaksjonen. Inkludering av elevenes egne bilder i masteroppgaven ville utdype feltsamtalene med elevene på en mer nyansert måte.

I følge Thagaard (2009) er det en tendens at kommunikasjonsformer av visuell art blir mer brukt i samfunnsforskning. Videre sier hun at fotografi kan analyseres ut i fra en samfunnsfaglig tilnærming, når man setter fotografiene av studien i sammenhengen det er en del av. Mine bilder av undervisningsprosjektet er i Thagaards kategori «data som forskeren selv har initierer ved å bruke visuelle teknikker som å fotografere (...) under feltarbeidet» (2009: 133). For å dokumentere

29

Definisjon hentet fra <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/harper.pdf>

elevene og undervisningsprosjektet ba jeg elevene stille seg opp med sitt eget fotografi foran en tavle, der de holdt bildet over ansiktet. Hovedgrunnen til dette var å unngå problemstillinger med tanke på anonymisering. På denne måten kunne jeg gjengi resultatene fra aksjonen og samtidig visuelt illustrere konteksten bildene skapt i.

Kvalitativt forskningsintervju

Et kjennetegn ved kvalitativ metode er anvendelse av verbale utsagn i forskningsfeltet (Holter og Kalleberg 2002). Informantens utsagn i intervjusamtalene ville være viktig for min egen gjengivelse av feltet, og oppgavens drøfting basert på dette. Det er forskjellige måter å intervju på, men målet for forskningsintervjuene er å skape kunnskap (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg har valgt å intervju lærere, elever og skoleledelse ved en videregående skole i Finnmark, som har hatt utdanningstilbudet Studiespesialiserende formgivingsfag. I forskningsintervjuene ønsket jeg ikke å finne resultater som er utvetydige og kvantifiserbare om de utvalgte tema, men flertydige meninger som ligger i uttalelsene og om det fremkommer motstridende utsagn ut i fra dette (Kvale og Brinkmann 2010).

Mens kvantitativ forskning er innholdsstyrt, så er kvalitativ forskning mer en søken etter innhold (Widerberg 2001). Et grep som ble tatt for komme nærmere kjernen var intervju av et mindre antall personer, som hadde nyere erfaring med programområdet. Ved å ta dette metodiske grepet ble *studiesubjektet* og dets livsverden det sentrale i den fagdidaktiske undersøkelsen. Observasjoner og forståelse av det avvikende og særegne, gjennom intervjuer og deltakelse i feltet, er det metodiske fokus i undersøkelsen (Halvorsen 2008). Jeg ville forske med fokus på dybde og dialog.

Mitt formål var å få innblikk i intervjupersonenes erfaringer og opplevelser. Menings spørsmål og faktaspørsmål er viktige faktorer i et slikt intervju, der intervjueren ønsker en bekreftelse eller avkreftelse på budskapet som forsøkes å formuleres i spørsmålene til aktørene (Kvale og Brinkmann 2010). Dette er vesentlig ut i fra den formening og standpunkt man har på forhånd. I intervjuene med elever og lærere så jeg etter variasjoner. Analyse av intervjutekstene, med fokus på hvilke sosiale konstruksjoner som påvirker samtalene, kan det gi forskningsperspektivet en mulighet til å se tekstene fra flere vinkler (Alvesson og Sköldbberg 1994).

Skape egen kunnskap med semikonstruerte intervju

I undersøkelsen ble det anvendt semikonstruerte livsverdenintervju. Med livsverden menes den verden slik den er i dagliglivet, ut i fra hvordan den fremstår intuitivt uavhengig av alle forklaringer (Kvale 2010). Dette ble gjort for å samle nyanserte skildringer fra livsverdenen til informantene, for at meninger og erfaringer rundt Formgivingsfag skulle bli skildret. Det ble brukt intervjuguide, med

temaspørsmål, som ga et grunnlag for intervjuene. Særtrekket ved et slikt semistrukturert intervju er at det har tonen som en daglig samtale, men der samtalen ikke er helt åpen og heller ikke styrt av spørreskjema (Kvale 2010).

Semistrukturert³⁰ fremfor ikke- strukturert intervju ble valgt for å opprettholde en flyt i intervjuet, med de tematiske spørsmål jeg hadde utarbeidet på forhånd. Ikke- strukturert intervju er en spontan prosess, som ikke er fastlagt på forhånd (Fog 2004). Det spontane kunne her være lite fruktbart i den intervjutiden som var disponibel med informantene. Jeg så at et fullstendig strukturert intervju kunne sette bremsen for dybden og dialogen, som var intensjonen i samtalen med de utvalgte intervjupersonene.

Intervjusituasjonen skulle skje én til én, og ikke i grupper. Jeg følte at jeg hadde nok disponibel tid til å intervju informantene på tomannshånd. Formålet var også et ønske om konsentrasjon rundt intervjupersonens livsverden uten påvirkning fra en tredje person. I ettertid ser jeg at gruppeintervju kunne åpnet for mer refleksjoner hos informantene og kunne gitt et mer nyansert materiale i en dialog med flere som har samme erfaringer. Intervjuene på tomannshånd handlet mye om å beskrive hendelser fra en kort tid tilbake, og i et gruppeintervju kunne informantene trigget hverandres refleksjoner og til å huske mer.

Et smalt og sammensatt utvalg

Jeg ville gjøre ideografisk forskning der fokus er på én skole, noe jeg gjør for å komme nær empirien. Dette er forskning hvor man tar for seg intensive og nærgående studier av enkeltsaker fremfor omfattende mengder data for å få frem det generelle (Alvesson og Sköldbberg 2008).

I *Intervju som forskningsmetode* skriver Monica Dalen at «i kvalitativ forskning anvendes bredt sammensatt utvalg som omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle fenomenet som studeres» (2011: 96). Dalens (2011) bruk av ordet *bredt* tolker jeg som for stort omfang i min fagdidaktiske undersøkelse. I studien av Formgivingsfag i det nordligste fylket valgte jeg et mindre og sammensatt utvalg, som jeg så dekkende i min kvalitative undersøkelse. Et utvalg i kvalitativ forskning skal inkludere ulike informanter, situasjoner og kontekster, der forskeren er på jakt etter noen særegenheter og begivenheter (Holter og Kalleberg 2002).

Elever, lærere og skoleledelse ved en videregående skole som har hatt Formgivingsfag ble valgt ut som informanter til undersøkelsen. Når jeg tok for meg dette utvalget til undersøkelsen ønsket jeg å

30

Fog bruker betegnelsen semistrukturert, noe som jeg tolker har samme betydning som semikonstruert.

bruke empirien til å vise et tverrsnitt av hvordan tendensene rundt faget er i nyere tid og hvordan det har utviklet seg de siste årene.

De utvalgte informantene er delt i to grupper: elever som har/ikke har studiekompetanse i Formgivingsfag og lærere/skoleledelse. To elever som gikk ut av skolen med studiekompetanse i Formgivingsfag sommeren 2011 ble intervjuet. Andre elever som ønsket seg programområdet som utdanning, men som ikke fikk det pga. nedleggelse, ble også med i utvalget. Disse kunne gi et innblikk i forventningene til et slikt programområde og tanker rundt utdanningstilbud i Finnmark. I det tidsrommet jeg var på skolen så lyktes jeg bare å intervju en elev i denne gruppen. Formålet med intervju av elever som ikke fikk gå Formgivingsfag var å gi de en stemme der deres meninger om situasjonen kunne komme frem. Anonymitet og konfidensialitet er likevel viktig i undersøkelsen for å beskytte informantene. Som nevnt tidligere er antall informanter mindre og sammensatt. Det begrensede antall intervjuede elever skyldes at den estetiske avdelingen på den utvalgte skolen er liten, der det gikk ut totalt tre elever med fullført studiekompetanse i Formgivingsfag i 2011.

Den andre gruppen består av lærere og skoleledelse. I denne gruppen ble lagt mest vekt på én formgivingslærer med mange års erfaring innen estetiske fag på den utvalgte videregående skolen. En trykk og foto- lærer er med i utvalget siden denne læreren underviste i dette kurset i Formgivingsfag. I utvelgelsen av informanter var det viktig å inkludere ledelsen på skolen. Disse kunne bidra med sine tanker og erfaringer fra en administrativ vinkel, rundt Formgivingsfag og fagets status i dag. Ledelsen i denne undersøkelsen består av en avdelingsleder og skolens rektor.

Siden jeg selv har gått på Tegning, form og farge på videregående skole vil erfaringer danne en forforståelse av forskningsfeltet. Når jeg går inn i forskningsfeltet er ikke min posisjon nøytral, men vil være preget av forventninger (Holter 2002). Det krever en refleksjon rundt min rolle som forsker, i et felt som både er kjent og ukjent, og tanker om hvordan min forforståelse preger masteroppgavens prosess (Aase og Fossåskaret 2007). Siden det er over ti år siden jeg fullførte videregående skole har jeg dog fått en avstand til egne erfaringer. Min faglige forankring som faglærer i formgivning, kunst og håndverk og et engasjement for å styrke estetiske fag i skolen kan bidra til at jeg ikke ser med kritiske øyne på de utviklinger som har skjedd i fagfeltet. Det er viktig å gå inn i forskningsfeltet med et åpent sinn.

Verdighetsbeskrivelse av en skole

Med fokus på én skole var intensjonen å avdekke noe som er spesifikt ut i fra noen utvalgte interesserammer. Dette ble gjort for å problematisere et avgrenset område. Mitt i møte med den videregående skolen var en tilnærming som fokuserte på *best practice*, hvor utvalget i undersøkelsen hadde hatt en undervisningspraksis som fungerte, men som ble lagt ned. For denne masteroppgaven var det et klart strategisk grep å gi en verdighetsbeskrivelse, fremfor en elendighetsbeskrivelse av undersøkelsesenheten.

Når en som forsker går tett innpå en liten utvalgt gruppe på en skole stiller man seg nært etiske grenser som kan være vanskelige (Aase og Fossåskaret 2007). Dette krevde at jeg som forsker måtte ha refleksiv holdning til min egen tolkning av empiri i undersøkelsen. Det er viktig når man forsker i et mindre samfunn, der det er lettere for informantene og kjenne seg igjen. Anonymisering er svært vanskelig å fullføre i «godt integrerte sosiale systemer» (ibid: 180). Lojaliteten mot respondentene var et viktig krav i min forskning. Mitt fokus på *best practice* fikk intervjupersonene informasjon om på forhånd. Det ble også redegjort for NSD sin godkjenning for intervjuene på forhånd og alle informantene skrev signerte på samtykkeerklæring (her: henviser til vedlegg med kopi fra NSD). Intervjupersonene i denne undersøkelsen er anonymisert.

Fremgangsmåter i den empiriske undersøkelsen

Jeg valgte intervju som et verktøy for å få innblikk i en praksis på videregående skole, og for å svare på oppgavens problemstilling. Intervjuene ble registrert med lydopptaker. Alle informantene ga tillatelse for bruk av opptakeren. Intervjuene transkriberte jeg ettersom de ble utført, da det fremdeles lå friskt i minnet. Når man transkriberer kan man velge av flere dimensjoner av samtalen som inkluderes, og detaljer som skal være med (Kvale 2010). Jeg utelot lengre pauser, latter og annen uttrykksmåte. Den skriftlige gjengivelsen av intervjuene ble gjort på en mer lettest og sammenhengende måte, slik at anonymisering av informantene ble opprettholdt og rapportens tekst fikk en lettere leseflyt. I teksten kan noen dialektord være gjengitt i sitatene, for å beholde noe av informantenes særpreg. En «fortellende tilnærming» til intervjuforskningen vil danne en helhet som involverer det opphavelige intervjuet og analysen, med den skriftlige rapporten (Kvale 2010: 201). I transkripsjon ble det valgt å fokusere på hva som ble sagt i intervjuene, og ikke hvordan det ble sagt.

Analysestrategi

Viktige aspekter i analysen innebar å finne frem til hver informant sin tolkning og formening om erfaringer med Formgivingsfag. Jeg hadde et utforskende mål (Kvale 2010) og jeg ønsket å ta for meg de forskjellige sidene i hvert av intervjuene for å ta en dyperegående analyse. Resultater i et

intervju er ikke helt i samsvar med faktiske handlinger i praktiske situasjoner, noe jeg går nærmere innpå i avsnittet om gyldighet. Man må se på utsagn som fortolkninger av informantenes virkelighet og ikke en fremvisning av den.

Intervjumaterialet anvendes ikke for å belyse en side av problemfeltet eller kun som instrument for å bygge oppunder min egen påstand, altså «partisk subjektivitet» (Kvale 2010: 219). I analysen etterstrebtes flere tolkninger av intervjuetekstene som fremkaller eller synliggjør flere elementer hos informantene, og som er viktig for oppgavetekstens drøftingsdel. Intervjupersonene uttrykker seg innen mange ulike perspektiver og disse kan belyses gjennom flere fortolkninger i analysen. Det gjøres for å se aktørenes holdninger og påvirkninger i forhold til innholdet i svarene de gir. Hvis analysen har en videre forståelsesramme enn det intervjupersonene har, så kan analysen ta for seg innholdet i intervjuet eller informanten «bak» utsagnene (ibid: 221).

Min skrevne fortolkning av de muntlige utsagnene er en sosial konstruksjon der jeg har teoretiske perspektiver som ståsted og dermed er ikke teksten et speilbilde av det som er virkeligheten (Fuglestad 1997). Gjennom analysen holdt jeg en empirinær holdning, hvor jeg tematisk delte inn informantenes meninger og tolkninger, med utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte og intervjuguiden. Som Kvale (2010) sier så eksisterer det ikke et fast mønster for hvordan man presenterer resultatene fra kvalitative intervjustudier. Jeg leste gjennom all transkripsjon flere ganger og for hver gang trakk jeg ut viktig begreper og kom nærmere essensen i empirien. Denne masteroppgaven består av flere strategier, og på grunn av plass måtte jeg velge bort en del av det som kom frem i intervjuene og det var dermed viktig å finne essensen i materialet. Av de positive og negative erfaringene som ble ytret i intervjusamtalene trakk jeg ut de tema som gikk igjen hos alle informantene, som *markedsføring, rekruttering og helhetlig utdannelse*. Det ble ikke anvendt formelle prosedyrer, men ble en «intuitiv fortolkning» (Kvale 2010: 282).

Egne erfaringer i forskningsenheten

Etnografi handler om mer enn bare datainnhenting. Det innebærer at skapelsesprosessen og presentasjon av kunnskapen skjer ut i fra forskerens egne erfaringer i feltet (Pink 2007: 22).

Empirien jeg presenterer og analyserer i denne masteroppgaven springer ut i fra hva jeg selv har erfart, der jeg har forsøkt å komme så nært forskningsenheten som mulig. Refleksjoner og drøfting skjer da ikke bare ut i fra hva informantene sa i forskningsintervjuene eller elevenes utsagn om fotografier i aksjonen, men også mine betraktninger av hva jeg selv erfarte i møte med forskningsenheten. Jeg har tatt for meg forskningsfeltet med en friere tilnærming, som ikke har vært så styrt av systematisk prosedyre, men studert med innlevelse (Alvesson og Sköldberg 2008 og

Thagaard 2009). Når jeg har studert en liten gruppe aktører og informanter har jeg gått nært innpå og anvendt visuelle verktøy som fotoapparat. Min empiri fra egen praktisk- estetisk undersøkelse og mitt kunstuttrykk som jeg utviklet i denne undersøkelsen, ble brukt i den visuelle dokumentasjonen av undervisningsprosjektet.

Kunnskapskonstruksjon av eksisterende konstruksjoner

Forskningen i masteroppgaven tar for seg kunnskap som konstrueres i en mellommenneskelig kontekst. Empirien som ble skapt i masteroppgaven gjennom egen kunstfaglig virksomhet, elevaksjonen og forskningsintervjuene er en konstruksjon av konstruksjoner som allerede eksisterer. Elevaksjonen skaper jeg gjennom mine beretninger, og fotografiene er elevenes konstruksjon av hvordan de oppfatter sine omgivelser. Gjennom intervjuene former jeg min konstruksjon av hvordan informantene bygger opp sin oppfattelse av et fenomen i sin virkelighet. Intensjonen med undersøkelsen var innblikk i fagfeltets livsverden. Aktørenes erfaringer i skolehverdagen ligger som grunnlag for å drøfte faget på et større faglig og samfunnsmessig nivå.

Jeg støtter meg til Thagaard når hun sier at «et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert» (2009: 42). Gjennom postmodernistiske briller ser jeg på hvilke sosiale konstruksjoner som satte rammene for informantenes praksis i Formgivingsfag og hvordan de samhandler med samfunnet. En intervjuanalyse i et sosialkonstruktivistisk perspektiv fokuserer på relasjonsbetont meningsbegrep (Kvale 2010). Jeg ser med kritiske øyne hva som er allment godkjent i en praksis.

Gyldighet og pålitelighet i forskning

En forsker har kunnskapskrav som skal legitimeres, og innen kvantitativ forskning benyttes begrepene reliabilitet og validitet, som fastsatte målemetoder for å legitimere data (Widerberg 2001, Dalen 2011). Dette er begreper innen naturvitenskapelige tenkemåter, og begrepenes objektive art blir ikke representative i kvalitativ forskning. Begrepet *pålitelighet* passer bedre fremfor *reliabilitet* i legitimering av kvalitative data. Reliabilitet krever at den kvantitative undersøkelsen som er utført kan testes av andre forskere for å finne samme resultat (Dalen 2011, Silverman 2006)).

Undersøkelsen i denne oppgaven må forstås ut i fra den konteksten den er skapt (Halvorsen 2008). Sannhetene som er kommet frem i min forskning skal være tro til den kontekst den er skapt i. Resultatene i denne masteroppgaven ville fått et annet utfall dersom en annen forsker tok for seg den samme problematikken. Klare verdier og sammenhenger forankret i min forskningssannhet er vesentlige for resultatenes pålitelighet.

Leseren bør få tilgang til redegjørelse og drøfting av de beslutningene som blir gjort i prosjektets forløp. Det er viktig at masteroppgaven er *transparent* eller *gjennomsiktig*, ved detaljert beskrivelse av metodiske valg og analysestrategi (Silverman 2006: 282, Thagaard 2009: 201). Min forskerrolle har en avgjørende faktor fordi jeg er en feltarbeider i egen kultur, hvor jeg møter og samtaler med informantene, som gjør at testing av resultatene i ettertid vil være vanskelig (Wadel 1991). Ved hele tiden å beskrive og analysere forholdene i undersøkelsen mellom forsker og intervjupersonene, samtalsituasjonene og de metodiske grep som er valgt, vil forskningen kunne være pålitelig (Dalen 2011). Slike grep vil styrke kvaliteten i undersøkelsen.

Gyldighet, fremfor *validitet*, er et begrep som er mer dekkende innen kvalitativ forskning. Begrepet tar for seg tolkning av data og om mine tolkninger ses som gyldige (Thagaard 2009). Utsagn i den empiriske undersøkelsen bør drøftes med tanke på den konteksten de er skapt i. Hva som er formålet med empirien og hvordan den brukes i rapporten er viktige faktorer. I følge Silverman (2006) er informantens utsagn i et intervju ikke helt i tråd med deres naturlige handlinger i praksis. I mitt forskningsprosjekt var dette viktig, siden det var gått nesten et halvt år fra programområdet ble lagt ned til de deltok i undersøkelsen. På den tiden kunne informantene danne et annet bilde av erfaringene enn hvis jeg hadde intervjuet i slutten av deres skoleår sommeren 2011.

Ekstern validitet, eller *overførbarhet*, vil vise at tolkningene utviklet i undersøkelsens ramme er relevante for andre (Thagaard 2009: 207). Når jeg forteller om konteksten i min undersøkelse er det viktig å bruke tykke beskrivelser, slik at andre som forsker kan trekke linjer til sine forskningsprosjekt. Tykke beskrivelser³¹ er viktig i bruken av empirien som jeg skaper av eksisterende kunnskap i min egen undersøkelse fordi jeg ikke ønsker å generalisere. Informantens utsagn i intervjuene taler ikke for alle som har erfaring med Formgivingsfag. Men likevel kan undersøkelsen generaliseres til en viss grad slik at det er analytisk overførbart til annen forskning innenfor lignende fagdidaktisk forskningsfelt³².

³¹ Dette begrepet omhandler læren å se og bedømme fremfor å generalisere og kalkulere, som er vesentlig for en forsker som skal skape ny kunnskap om menneskets vilkår (Holme og Solvang 1996).

³²

Jf. VenkeAure (2011) sin avhandling *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* der hun skriver at undersøkelsens konstruktive perspektiv ikke skal generalisere i tradisjonell forstand, siden det hindrer *tykke beskrivelser*. Dog ønsker hun at det er en *teoretisk generalisering* slik at hennes forskning blir analytisk overførbart til andre studier (s. 39).

Min undersøkelse tar for seg få informanter. Jeg er klar over innvendinger om at det kan være lite dekkende i kunnskapsproduksjon, der resultatene ikke kan generaliseres og være representativt for alle som har erfaring med feltet jeg forsker i. Men jeg gjør en studie i en begrenset arena for å se på de tendensene som gjelder for det fellesskapet jeg forsker i, og gjennom analysen av den empiriske undersøkelsen kan kunnskap overføres til andre lignende felt.

Tanker i ettertid

Mine fotografier er skapt i en sosial kontekst, der jeg har forholdt meg til menneskers spor og aktiviteter i vårt nordligste fylke. Konteksten setter føringer for hvordan jeg bruker blikket i et lokalmiljø og hvordan jeg forholder meg til miljøet. Jeg har en forankring til steder i Finnmark, men likevel er det litt fremmed for meg når jeg jakter etter visuelle representasjoner innenfor en kontekst. Bildene jeg tar og erfaringen jeg får underveis skaper en empiri. Jeg har forsøkt å fange øyeblikk som gjengir noe av de sosiale konstruksjoner som er skapt i Nord- Norge. Med dette sagt, så har jeg en førforståelse som preger dette synet og jeg forholder meg til et landområde som jeg kjenner til.

Hadde jeg tatt for meg ett annet fylke, f eks på Vestlandet, så ville utgangspunkt vært annerledes siden jeg ikke kjenner denne delen av landet så godt. Her ser jeg til Wartofsky som sier «(...) allt specifikt som kan tillskrivas fotografiet på «bildens» nivå (är) ofrånkomligt förbundet med det specifika hos de sociala handlingar som ger upphov till bilden och dess innebörder» (1993: 46). Vår sosiale og kulturelle historie er avgjørende for hvordan representasjoner er i kunst og fotografi, der utgangspunktet for hvordan man sosialt forholder seg til verden omdanner seg i en skapende prosess. Interesser, konflikter, behov og problem i vårt sosiale liv vil komme til uttrykk i de måtene vi velger å «re-representere» de (Wartofsky 1993: 37).

Strategien i aksjonen ble styrt av fagdidaktisk motivasjon. Et undervisningsprosjekt initiert av meg som forsker kunne produsere data med fokus på innholdet i en praksis, der det sentrale var å studere hvordan mennesker, her elever, ser på sine omgivelser med et estetisk blikk. Prosjektet tok utgangspunkt i elevene og deres omgivelser, der de skulle bruke fotografi som visuell uttrykksform. Hva ville elevene velge ut som motiver og hva ville ligge til grunn for deres valg?

I undervisningsprosjektet var jeg mer enn bare en forsker, som jeg var i forskningsintervjuene. I prosjektet var jeg fotograf, lærer og veileder. I følge Wadel (1991) gir veksling mellom forskjellige roller i forskerens egen sosiale person en nytteverdi og et rikere datamateriale. I min aksjon med elevene, der de skulle ta foto av sine omgivelser, var jeg en deltakende observatør. Jeg fikk elevene

til å reflektere over kontakten med sitt nærmiljø gjennom visuelle uttrykk. Som deltaker kom jeg i mer kontakt med de enn hvis jeg bare skulle observere at de skulle fotografere.

Intervju som middel

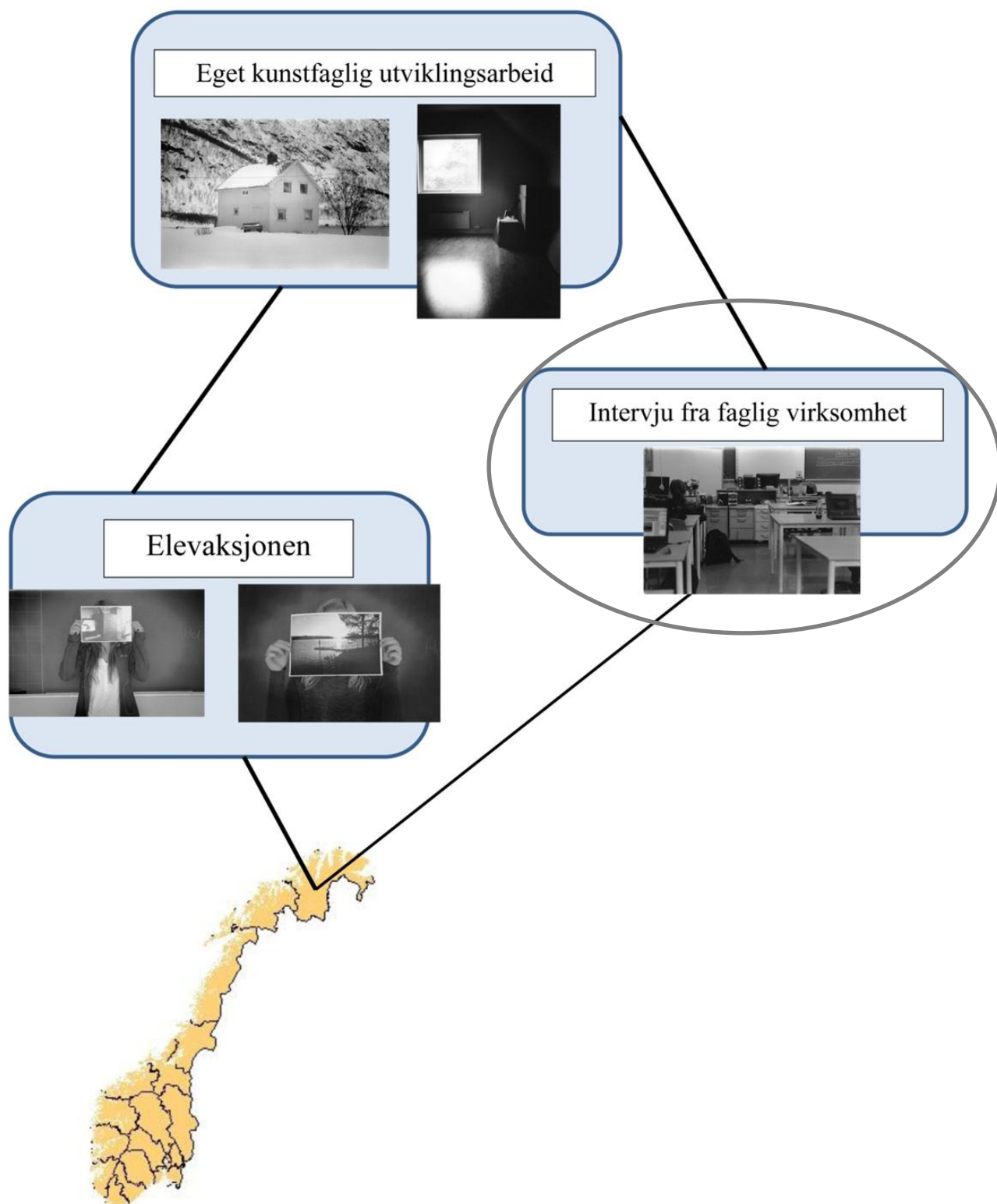
Jeg ble møtt med en åpenhet og nysgjerrighet i undersøkelsesfeltet, som viste en tillit til meg som forsker og masterstudent. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming i undersøkelsen er det viktig å tenke på kunnskapen som konstrueres mellom meg som forsker og intervjupersonene. Jeg konstruerer i denne oppgaven informantenes konstruerte oppfattelse av erfaring og fortolkning i deres praksis. Det man konstruerer i en undersøkelse påvirkes av forholdet mellom forsker og informant. Dette var i tankene da jeg prøvde å stille meg som nøytral i intervjusituasjonen for ikke påvirke aktørens utsagn.

Når man går inn i et fagfelt kan man møte mennesker som har kjempet for sin sak lenge. Et engasjerende møte mellom forsker og informant kan gjøre forskningen rikere, men også by på etiske utfordringer. Det har vært vanskelig å være nøktern og upartisk som forsker i et slikt møte. Dialog med den ene læreren bar preg av at vi hadde felles sterke interesser for fagfeltet. Dette kan ha gjort at jeg ble sett på som en likeverd, en som deler de samme synspunkter. Når jeg har tatt initiativ til intervju med denne læreren så har produksjon av data vært målet. Derfor blir relasjonene som jeg involverer meg i et middel og et redskap for å få skape dette materialet jeg har bruk for (Aase og Fossåskaret 2007). Dette kan bli en konflikt dersom informantene i ettertid føler seg misbrukt i intervjusituasjonen fordi jeg ikke på det tidspunktet klargjorde for hva mitt standpunkt er.

I følge Kvale og Brinkmann (2010) har det semistrukturerte forskningsintervjuet store fellestrekk med den dagligdags samtalen. Jeg falt i den fellen som de advarer mot; man tror slike intervju er enkle å gjennomføre og at preget av en dagligdags tone ville få samtale til å flyte lett. Jeg erfarte hvordan det er å intervju med og uten intervjuguide, og hvor mye den kan styre i en dialog. Den tematiske oversikten er en god støtte i en intervjusamtale. Likevel er det en kunst å anvende den. Som å følge opp med spørsmål når det faller seg naturlig, men ikke følge den slavisk.

Noen ganger var oppnåelse av samtale og dialog vanskelig, der guiden var styrende, men samtidig betryggende å ha som struktur. Selv om strukturen skulle fungere som en grov skisse av temaspørsmål, brukte jeg den i begynnelsen som et støttende grunnlag, noe som jeg i ettertid kan se sto i veien for en lettere flytende samtale mellom forsker og aktør. Intervjuguidenes spørsmål ble noe justert etter intervjuene, men inneholdt de sentrale temaspørsmålene.

PRESENTASJON AV MATERIALET



INTERVJU FRA FAGLIG VIRKSOMHET I SKOLEN

Presentasjon av materialet

I dette kapitlet presenteres masteroppgavens materiale. Intervjuene fra faglig intervju blir først redegjort for, med mine refleksjoner rundt informantenes utsagn knyttet til oppgavens problemfelt. Deretter tar jeg for meg oppgavens kunstfaglige utviklingsarbeid der jeg framstiller egne fotografier, som analyseres, før jeg til slutt gjør greie for den fagdidaktiske aksjonen. Her blir aksjonens forløp presentert med elevenes bilder. Mine fotografier er en del av empirien og drøftingsgrunnlaget der de har funksjon å utvikle min estetiske erkjennelse og erfaring, og som fagdidaktisk motivert utgangspunkt for en elevaksjon. Fotografiene som har utviklet seg gjennom det kunstfaglige utviklingsarbeidet er alle bilder tatt i en kontekst. Jeg har tatt mange fotografier og i teksten fremstilles de som viser valg og avgjørelser innen motiv og virkemidler tatt underveis i prosessen. Presentasjonen av disse tre strategiene vil være grunnlaget for det påfølgende drøftingskapitlet.

Intervju fra faglig virksomhet i skolen

I dette kapitlet presenteres forskningsintervjuene der formålet er å fremvise og analysere de forskjellige informantgruppens utsagn, ut fra deres perspektiv. I intervjuet ses ledelsens erfaringsrefleksjoner ut fra en administrativ rollen og her vil deres syn på utdanningstilbud lokalt og nasjonalt være vesentlig. Læreren gjennomfører den vedtatte læreplanen og praktiserer undervisningen, og har i intervjuet en rolle nære innholdet i faget. Elevenes synsvinkel er knyttet til opplevelser og erfaringer i undervisningens praksis og innhold. Disse ulike erfaringsnivåene har som hensikt å gi et bilde med flere valører av innholdet i Formgivingsfagets undervisning.

I intervjuene ble det anvendt semikonstruert intervjuguide. Alle informantene ble spurt om de positive og negative erfaringene de hadde med Formgivingsfaget. De ble også spurt om erfaringer med læreplanen og hvilken profil programområdet hadde da det eksisterte på skolen deres. Spørsmål kring lokalmiljøet og refleksjon rundt estetikk i undervisningens innhold var også temaer i undersøkelsen.

I intervjuene sto erfaringene og informantenes livsverden sentralt og basert på deres ytringer og påstander ville jeg se på hva som er verdiene i Formgivingsfag. Jeg snakket ikke med informantene eksplisitt om hva de så som programområdets verdier. Det ble fokusert på deres erfaringer på sin videregående skole i Vest- Finnmark. Av det som kom frem i intervjuene vektlegger jeg her de formeninger og tolkninger om kvalitetene og verdiene i virksomhetens innhold. Intervjuene er gjort for å danne drøftingsgrunnlag til problemstillingen, som er:

Hva beskriver skoleledelse, lærere og elever fra videregående skole som positive og negative erfaringer ved utdanningens innhold i Formgivingsfag?

Engasjerte elever

På spørsmål om positive erfaringene med Formgivingsfag på deres skole snakker skoleledelsen og lærere først og fremst om hvor flinke elevene i Formgivingsfag var og legger frem hvordan de engasjert deltok i skole og samfunnet. En fra skoleledelsen vektlegger hvordan elevene gjorde seg synlig gjennom utstillinger, der «de var med på alt (...)». Hun sier videre at elevene fikk gjort mye på den korte tiden utdanningsprogrammet var på skolen. Skoleledelsen har ikke inntrykket av en «fast profil» fra Formgivingsfag, men trekker frem et designsamarbeid klassen hadde med en skole i Russland. Læreren til denne klassen tegner et bilde av hvordan elevene trivdes godt, der de hadde et fast klasserom og var «veldig fornøyd med opplegget (...), de var jo spesielt interessert i Formgivingsfag». Videre legger hun vekt på at de også var flinke i andre fag og hvordan elevenes holdninger og verdier endret seg over opplæringens tre år. Knyttet til holdningsendringer sier hun at «det snakket vi mye om, (...) det synes jeg var veldig flott å se. For jeg tror at det var gjennom faget at de ble satt».

Her ser ledelsen på hvordan elevene var synlig gjennom aktiviteter. Læreren som hadde daglig kontakt med klassen fikk se hvordan elevene endret holdning og syn på verdier gjennom skolegangen og hun mener at disse endringene skjedde i Formgivingsfagets undervisning.

Knyttet til positive erfaringer trekker en av elevene umiddelbart frem at undervisningens innhold var tilpasset elevene i klassen, der hun mener «den tok hensyn til hva vi ville og hva vi likte». En annen elev sier at hun lærte veldig mye i timene med Formgivingsfag og forteller at «vi hadde mange bra prosjekter som vi har lært å utvikle personlig og måten å tenke på». Hun forteller også om et samarbeidsprosjekt med klesdesign i en nærliggende russisk storby. Læreren deres i Formgivingsfag var, forteller eleven, personlig engasjert i elevene og oppfordret til diskusjoner om hva som var bra med deres praktiske arbeid og hva som kunne blitt gjort bedre. Videre mener hun at «det aller meste» med utdanningen var veldig bra.

Elevene opplevde en «alternativ» opplæring i Formgivingsfagets undervisningstimer. Eleven forteller at den var variert og at elevene bidro med å undervise hverandre. Hun forteller at de «hadde aldri tavleundervisning» i disse timene. Formgivingsfaglæreren «brukte litt andre virkemidler, sånn som å høre på musikk. Og så holdt hun frem et bilde og pratet (...). Og da husker jeg det bildet så godt». Lærerens «spredte» oppgaver oppfordret elevene til selvstendig arbeid. Det

var viktig for elever og lærere på Formgivingsfag å være synlige. Lærer 1 forteller at de ville vise hva de holdt på med og forsøkte å være veldig utadvendte. De benyttet de mulighetene de hadde, og hun forteller at «jeg satte igang et samarbeid med en skole i Russland (...) og vi deltok på arrangement».

Elevenes uttalelser om deres erfaringer i Formgivingsfag gir et bilde av hvordan de erfarte den lokale og nasjonale læreplanen. Man kan da si at dette samtykker det skoleledelse og lærer trekker frem. Elevene er engasjerte i innholdet i Formgivingsfag og flere faktorer legger til grunn for dette. Det ene er den tilpassede undervisningen, som man kan si møtte elevene der de var og hva de var interessert i. På denne måten fikk elevene utvikle, ikke bare kunnskap innen fagets kompetanseområder, men også individuell vekst og endring av tenkemåte.

Gjennom deltakelse i arrangementer prøvde elevene å «vise skolen at det var veldig verdifullt og fint å ha et sånn tilbud». Den ene eleven sier at de på denne måten kunne bidra med «litt kultur på skolen, vise bilder, ta i mot utstillinger, vise frem prosjekter, ta opp spørsmål og problemer på en litt annen måte, på en visuell måte, ikke bare teoretisk». En annen elev snakker om en utadvendt profil og gjengir at «når kommunen skulle planlegge hvordan byen skal utformes på nytt, (...) så var vi også på det møte og prata med gamle ordføreren og kom med våre ideer». Frustrert legger eleven til at de ideene de kom med ble ikke hørt, fordi de bare var skoleelever.

Elevene ble sett på som ressurssterke elever, der de var aktive og flinke også i andre fag, men hadde særs engasjement i Formgivingsfag. Elevene selv var personlig engasjerte i virksomhetens prosjekter og satte pris på undervisningens tilpasning til deres interesseområder.

Elevens utsagn om deres profil, med sine kulturelle bidrag og annen tilnærming til problemløsninger, viser at hun opplevde den som utadvendt og omgjengelig. Ved at de ble invitert til møte med kommunen om innspill til byplanlegging kan dette gi inntrykk av at de var synlige utenfor skolen. Skoleledelsen syn på klassens profil og synlighet fører meg til å spørre om hun ser på dette en annen måte enn eleven, når ledelsen bemerker at utdanningsprogrammet ikke utviklet en «fast profil».

En åpen og kompleks læreplan

I undersøkelsen tar jeg for meg undervisningens innhold og læreplanen spiller en betydningsfull del for hva fagets virksomhet rommer. Den tidligere formgivingsfaglæreren mener læreplanen var dekkende og kan ikke si at hun savnet så mye. Jeg går ut fra at hun snakker om læreplanen for felles programfag og valgfrie programfag. Læreplanen var åpen for tolkning, som gjorde at hun kunne

tolke den på andre måter. Likevel syns hun at den er «ganske klar på mange måter». Hun så ikke på læreplanen som spesielt detaljstyrt, og fikk mulighet til å tilrettelegge etter forholdene der oppe. Dette gjaldt de kulturene i grenseområdet skolen befinner seg i, som f.eks. samisk kultur. Friheten til bruk av metoder i undervisningen mener hun kom henne til rette og hun uttrykker at «jeg er ikke så glad for læreplan som er så veldig styrt, jeg syns det er fint at det er overordnede mål hvor du legger opp til det». Dette bekreftes av elevene der de i forrige avsnitt ga uttrykk for at undervisningen ble tilrettelagt etter deres motivasjon og interesse.

Kompetansemål blir av læreren fremstilt som åpne og veiledende knyttet til vurderingskriterier i undervisningens oppgaver, jamfør intensjonen med kompetansemål i K06 (Gundem 2008). Med bruk av læreplanen vektlegger hun at praktiske oppgaver er viktig med å si «at vi hadde teori og så jobbet de med praktiske oppgaver». Ut fra hva ytringer om metodefrihet og bruk av læreplan kan det tolkes at desentralisert ansvar fungerer godt.

Elevene forteller at de jobbet med læreplanen hele tiden. En elev forteller hvordan den ble brukt aktivt i oppgavene de hadde, med kompetansemålene som elevene «måtte innfri», i samsvar med lærens ytringer om bruk av læreplanmål som vurderingskriterier. De fikk en skjematisk oversikt over målene de skulle oppnå, og læreren tok det også muntlig når de skulle få karakterene. Jeg spør elevene om de savnet noe i læreplanen og en elev er usikker, men sier at hun ikke har gått glipp av noe eller savner noe. Den andre eleven derimot så i siste semester på tredje året at mye av læreplanen ikke var gjennomgått, men uttaler samtidig at hun ikke savnet noe i læreplanen. Noen ganger mener hun at de jobbet «veldig (...) vidt» som gjorde at hun noen ganger hadde vanskeligheter med å trekke sammenhenger med andre kompetansemål. Eleven trekker også frem tidsaspektet i undervisningen og sier «vi som regel ikke alltid fikk tid å fullføre, (...) vi fikk liten tid (...)». Det kan se ut til at tidsaspektet ved undervisningens innhold førte til mye arbeid utenom skoletid. Læreren trekker frem elevenes innsats i tillegg til skoletimer, som utgjorde mye, fordi «målsettingen var veldig høy, nesten umulig å nå alle målene i læreplanen». Både elever og lærere uttrykker da en negativ erfaring med den høye målsettingen i læreplanen.

Skolens plassering i Vest- Finnmark ga utfordringer til undervisning pga. lite tilgang til opplevelse av kunst og kultur utover det å lese i bøker og bruke visuelle uttrykk i skapende virksomhet. Læreren forteller at hovedområdet kunst og kultur i læreplanen var det vanskeligste. Dette var «(...) fordi at man fant ikke alltid relevant stoff til i forhold til det vi skulle snakke om, du bruker nettet veldig mye». De brukte elektronisk tavle mye, men læreren forteller at det ikke alltid var lett å få elevene til å forstå når alt var todimensjonalt, og basert på bilder. « (...) vi har så lite museer, vi har

så lite gamle bygninger». Dette førte til at mye ble «fjernt for dem» i følge læreren. Her ble nettet og interaktive nettsider fra f eks museet mye anvendt. Denne problematikken trekkes frem for å poengtere de utfordringene lærere og elever opplevde for å imøtekomme læreplanens kompetansemål.

Tverrfaglig læring

En styrke som læreren trekker frem er evnen til å se sammenhengen mellom fagene, mellom Formgivingsfag og allmennfag. Hun trekker frem norsk og historie, der formgivingsfagselevne utmerket seg. «De ble veldig flink til å se sammenhenger og bruke den kunnskap de hadde (...) også i andre fag». Hun bruker begrepet «pustepauser» og forteller om elevene som fikk avbrekk fra «rene teoretiske fag» og utviklet en ny giv etter timer med Formgivingsfag til å studere i de teoretiske fagene.

En elev³³ som i dag går første året på Design og håndverk, får mest ut av skoledagen når det kombineres praktiske og teoretiske fag. Hun uttrykker at hun trives med dette yrkesrettede faget og er interessert i undervisningens praktiske prosjekter. Eleven mener «når jeg gjør det i mellomtiden, og så kan jeg ha teoretiske fag, da går det greit». Med dette mener hun at hun «ikke konsentrerer meg ordentlig hvis det er teoretiske fag hele dagen», der hun trenger pauser fra de teoretiske fagene og «jeg konsentrer meg mer på de teoretiske fagene etterpå (...)». Når jeg spør om hun får mer ut av dagen når hun ikke bare bruker hodet, men hele kroppen svarer hun «ja, (...) det blir veldig kjedelig å jobbe med teoretiske fag hele dagen». Elevens refleksjoner om en skolehverdag med kombinasjon av praktiske og teoretiske fag mener jeg kommuniserer det læreren ser som viktig i en varierende undervisning.

Knyttet til lærerens tolkning av elevenes evne til å se forbindelser mellom fagene trekker jeg inn eleven med erfaring fra Formgivingsfag, som forteller om mye fokus på billedanalyse og kunsthistorie i timene. Hun mener at gjennom kunst, og kunsthistorie, vokste hun mye innen andre fag, som litteratur. Hun forteller at hun fikk «smaken på kunsthistorie og på litteraturhistorie og det gjorde seg kjempegodt i norsktimene». Ved at eleven hadde en kompetanse innen kunsthistorie bidro i den allmennfaglige undervisningen med annen kunnskap, noe hun syns «var veldig morsomt (...)». Ut fra informantens utsagn kan det tydes at en tverrfaglighet er gunstig for oppnåelse av kompetanse i Formgivingsfag.

33

Som opprinnelig ønsket å søke seg til studiespesialiserende formgivingsfag på denne skolen i Vest- Finnmark, inntil hun fikk høre om at tilbudet ble nedlagt.

Tverrfaglig arbeid har en mulighet til å frembringe større perspektiver og sammenhenger enn et arbeid som er rent faglig, hvor dette kan være med på å fremskaffe nye kunnskapsområder (Lorentzen m fler 1998). Læreren uttaler at «alt henger jo sammen, (...) det er ikke sånn at alle fagene henger på hver sin knagg». Knyttet til det mener hun at det er viktig å se helheten hvis man skal forstå samfunnet vi lever i.

En elev kan huske at det var noenlunde tilrettelagt for tverrfaglig læring da læreren i norsk og historie i en liten periode underviste om de samme tidsperiodene som i kunst- og kulturhistorie. Slik tverrfaglig undervisning ville denne eleven ha mer av «hvis de hadde vært litt mer samarbeidsvillige». Eleven mener her samarbeid mellom lærere i Formgivingsfag og allmennfag, og snakker om det å «legge det mer til rette i forhold til andre fag, (...) at det blir lettere for elevene å se sammenhengen (...)». På denne måten mener hun at Formgivingsfag som et seriøst fag ville komme fram. Derimot kan ikke den andre eleven med erfaring fra Formgivingsfag huske noen tverrfaglige prosjekter. Hun kan minnes at «læreren prøvde, men allmennlærerne var altfor sta til prøve i det hele tatt, (...) så det var et skille». Dette skillet mener hun kom «sikkert for at allmennlærere vil at vi bare skulle jobbe med allmenn». Denne eleven kan minnes billedanalyse brukt i norsktimene, men så på dette som «mer repetisjon, for det hadde vi vært gjennom for lenge siden». Elevene har forskjellige syn på hvordan det fungerte med tverrfaglig læring, der en elev erindrer at det skjedde i en kort periode og ser på det som en lærerik prosess, mens en annen gir uttrykk for at læringen på tvers av «skillet» ikke var hensiktsmessig. Dette meddeler de forskjellige forutsetningene elevene har for læring og hvilke ulike verdier de ser i hvordan noe av undervisningen ble gjort på tvers av fag.

Læreren mener læreplanene i Formgivingsfag må samkjøres mer med allmennfaglige læreplaner og påpeker «at periodene i kunst og kulturhistorie er helt forskjellige fra periodene i historie». Dette gjaldt også for norskfaget. Dette mener hun ikke er bra og «skulle ønske at man fikk knyttet til seg flere lærere, sånn at det hadde vært lettere å samkjøre fagene». Jeg tolker at elevene og lærer har samme oppfatning av hvordan de opplevde et skille mellom fagene i Formgivingsfag og allmennfag. Elevene sier at begge disse programområdene i studiespesialiserende er krevende, der de føler seg dratt mellom disse to, og jeg tyder her at de mener samarbeid er nøkkelen for helhetlig læring. En elev bruker begrep som «tunge fag» om de allmennfaglige programfagene. Om det fremdeles ville være krevende om allmennfag og Formgivingsfag samarbeidet mer, så er hun enig i det og sier «men da hadde det ikke blitt så tungvint for oss, (...) vi hadde på en måte to forskjellige verdener (...)».

Jeg tolker at samarbeidet på tvers var vanskelig pga holdningene til Formgivingsfag fra andre fagfelt. Læreren sier at «mange av lærere som undervise i teoretiske fag har jo bare hatt teoretiske fag og (...) har jo ikke så stor forståelse for Formgivingsfag». Hun sier at holdninger til faget er noe man må jobbe med. «Jeg merker at statusen utad ikke er så høy», og hun forteller at dette har med det geografiske å gjøre. Forskjellige steder har ulike kulturmiljøer.

Skolen befinner seg i en by i Vest- Finnmark som baserer store deler av samfunnet på gruvedrift. Dette er i vekst, knyttet til olje, mineral- og skipsindustri. Læreren mener «det er de tingene som teller». Derfor er det vanskelig når det handler om økonomi og penger knyttet til kultur. Hun uttrykker at det er «kultur som blir lagt nederst i bunken». Dette sier hun også gjelder hele Finnmark. Hun er enig i at Formgivingsfag får en svak rolle i et samfunn som fokuserer på næring, og påpeker «folk vil jo ikke trives uten kultur». Else Marie Halvorsen snakker om forskjellige kulturmiljøer som de unge her i Norge vokser opp i, når «vi vokser inn (...) i et stedlig, territorialt miljø som kan ha sine spesielle verdier og normer, og som ikke uten videre er identiske med de rådende strømninger» (2001: 42). Premissene for Formgivingsfag i Finnmark blir andre enn for Formgivingsfag i Oslo. I et fylke som opplever en samfunnsmessig vekst, både folketall og industri, vil det ikke da være mer behov for en allmenndannende, estetisk utdanning som gir unge mennesker evnen til å delta i og berike lokalmiljøet?

Programområdets struktur

Formgivingsfaget endret struktur fra å være et utdanningsløp med kombinasjon av yrkesfaglig og studieforberedende retning i R94 til å bli et studiespesialiserende utdanningsprogram innunder allmennfag. I forhold til dagens struktur i programområdet ville jeg undersøke informantenes erfaring og formening om fagets treårige oppbygging.

På spørsmål om Formgivingsfagets struktur trekker elevene frem at «det tredje året var det morsomste». Faglig sett mener en elev at hun på tredje året begynte å «dra sammenhenger». Hun sier at selv om det var det morsomste året, så var det også det tyngste og mest krevende. Den andre eleven mener at den faglige innholdet i den treårige strukturen fungerte, og mener «i starten var det veldig basic, det veldig enkle og snakket mye om fargene og bygninger (...)». Men hun «følte at jeg lærte mye mer siste året enn første året, for da kunne jeg se sammenhengen». Lærerens syn på læreplanens oppbygging korrelerer med elevenes refleksjoner og hun sier at «det grunnleggende innenfor tegning, form og farge, (...) gikk veldig greit. Det var liksom basisen og det vi bygde oppå der (...)». Progresjon læreren ser i utdanningen dreier seg om innholdet. Første året

besto av «en del øvelser», som ble grunnlaget for arbeid og oppgaver det tredje året. Siste året kunne læreren ha flere kompetansemål i en oppgave.

Jeg tyder at elevene har opplevd en progresjon i undervisningens innhold, der kunnskap om formalestetiske virkemidler og det fundamentale innen det tekniske ble anvendt i mer krevende oppgaver i tredje utdanningsår. Det kan antydes at elevene gjennom skapende prosesser fikk erfare og oppfatte forbindelser mellom alle kompetansenivåene, og fikk dermed en helhetlig utdanning i Formgivingsfag, men ikke på tvers av formgivning og allmennfag.

Når jeg snakker med informantene om læreplanens struktur går samtalen over til hvordan strukturen har blitt etter K06 ble implementert. Læreren ser at Formgivingsfag har utviklet seg bra etter K06 og kunne fortsatt vært det «hvis man hadde klart å holde interessen oppe etter de intensjonene man fikk, men det ble jo ikke sånn». Videre sier læreren «hvorfor det ikke ble sånn er jo det store spørsmålet». Hun mener at strukturendringene «ødelte Design og håndverk og (...) Formgivingsfag (...), (og) det er der utfordringa ligger».

Ut fra skoleledelsens utsagn aner jeg at det ønskes endringer i strukturen for dagens Formgivingsfag. Hun mener de erfaringene hun har med dette faget er at det ikke har dekkende kompetanseområder på en fullstendig måte i forhold til høyere utdanning og yrkesliv. Hun mener det burde være noen strukturelle endringer for Formgivingsfag. Det kan tydes at hun synes det er forvirrende hva programområdet inneholder. «Av og til så virker Formgivingsfag som, de går jo litt i inn i hverandre, design og tekstil f eks eller de andre fagene». Hun ser en svakhet med «før så var det jo tegning, form, farge og man hadde jo en vei der» og «så plutselig byttet man». Hvilket bytte det her er snakker jeg som at Tegning, form og farge ble et programområde innunder Studiespesialiserende. Ledelsen har ingen erfaring med selve innholdet i Formgivingsfag og jeg tolker at hun baserer sine ytringer om fagets struktur ut fra en mer administrativ vinkel. En forvirring kring fagets struktur og endringer kan her sies å uttrykke hvordan ledelsen i skolen ikke har en fullstendig oversikt over Formgivingsfagets innhold og struktur består av. Tross dette er ikke ledelsen i tvil om at man trenger disse fagene (estetiske), sier at det er «behov for dem, men spørsmålet er hvordan». Hun sier at «de kan ikke forsvinne disse fagene, for de er jo livsnødvendig, til en viss grad».

Formålet med programområde for formgivingsfag er bl. a at det kreative arbeidet i verkstedet skal utvikle evnen til å forstå og verdsette estetiske arbeidsmåter på bildeproblematikk på en hensiktsmessig måte. Den ene eleven uttrykker en frustrasjon over det å jobbe kreativt på Formgivingsfag og sier at «det ødelegger litt skaperlysten». Videre sier eleven at «du føler deg så

knyttet, (...) det er også veldig skummelt, så strenge regler og strenge oppgaver i Formgivingsfag». Her tolker jeg at hennes ønske om å skape noe i Formgivingsfagets undervisning står i fare for å bli svekket av virksomhetens prosjekter og tilknyttede kompetansemål med vurderingskriterier. Dette kan igjen tyde på hvor kompleks denne utdanningen er, der elevene skal utvikle seg som allmenndannende, med kunnskap og praksis innen omfattende fagfelt, allmennfaglig, vitenskapelig og praktisk-estetisk.

Nedprioriterte elever

For å gå mer inn i hva læreren mener med holdninger til Formgivingsfaget tar jeg frem utsagn fra elever og lærer, som forteller om kallenavnet som deres avdeling fikk av andre på skolen. Læreren medgir at statusen utad ikke er høy og gjengir hvordan elevene ble kalt «klipp og lim». En elev kan også fortelle om dette, et kallenavn hun fikk høre fra en allmennfaglig lærer. Hun tror ikke den læreren var den eneste. Hun forteller at hun måtte forklare mange ganger hva de gjorde i Formgivingsfag, at de jobbet med avanserte prosjekter. På spørsmålet om hvordan hun taklet dette sier hun at «jeg var ikke lei meg om det». Det plaget heller ikke den andre eleven at hun måtte forsvare sitt eget fag. Hun forklarer at dette var noe hun var motivert til å gjøre, men sier likevel at det var en negativ erfaring, at «folk ikke så viktigheten med det vi gjorde».

En elev legger til at «(...) det var ikke til å legge skjul på at de som gikk yrkesfag ble sett ned på av allmennfag, på en måte». Grunnen til dette mener hun er at allmennfag er mye tyngre enn yrkesfagene og derfor blir elevene som går yrkesfagsprogram sett ned på, siden de ikke har like mye fag. Jeg tolker ut fra dette at formgivingsfagselever ble til tider sett på som yrkesfaglig utdanning av andre elever og lærere. Eleven forklarer at holdningen til yrkesfag var at det er «ikke like mye arbeid i forhold til studiekompetanse, og de blir sett på som å være litt dum da, i gåseøyen». Eleven forteller at det var et «veldig splitta miljø på skolen våres». Elevene på Formgivingsfag ble, i følge henne ikke helt forstått i klassene de hadde felles med allmennfaglig elever og sier at «det veldig få folk som visste hva det gikk ut på, (...) lærere visste ikke hva det var for noe». Hun forteller videre «når de andre skulle gå å ha kjemi, så skulle liksom vi ut og lage sandlott». Her tegner lærer og elever et bilde av misforståelser mellom Formgivingsfag om innholdet i undervisningen.

Elevene snakker i intervjuene om det å bli nedprioritert som formgivingsfagselever. Den ene sier at hun ikke vil «trekke ned på Formgivingsfag», men stiller seg heller kritisk til allmennfagene, der de «de gikk over for mye over i Formgivingsfag». Hun ville ønsket seg mere tid, slik at de kunne fått gjort det enda bedre i faget. Formgivingsfaglæreren var opptatt av at elevene skulle prioritere

deres programfag, forteller elev 1, og «og på allmennfagene så ville de at vi skulle prioritere dems fag (...)». Med dette kommuniserer eleven hvordan en kombinasjon av Formgivingsfag og allmennfag kan gjøre det vanskelig for elevene når de dras mellom to fagfelt, som kan gjøre prioriteringen problematisk.

Elevenes erfaringer med et skille mellom Formgivingsfag og allmennfag gir uttrykk for at de tror på samarbeid mellom disse ville være en løsning. Det kan tydes som at den ene eleven har stor tro på at et arbeid på tvers av fagfelt ville styrke deres status. «Den kjipeste situasjonen på videregående er jo at det ikke har samkjørt de to linjene (Formgivingsfag og allmenn)». Hun mener at disse fagene «så absolutt (går) inn i hverandre og de har jo et kjempegodt og bra potensial». Dette kan tolkes som hennes løsning på en felles forståelse for hva fagene og «linjene» står for. Elevene er samstemte om at «linjene» ble behandlet som to separate.

Rekruttering og markedsføring- veien til synlighet?

Av negative erfaringer som informantene fortalte om vil jeg trekke frem hvordan de så på markedsføringen av faget, der de hadde formeninger om hva som må til for å bli mer synlig som skoletilbud.

En informant fra skoleledelsen påpeker det lave antallet elever på Formgivingsfag som en negativ erfaring. Hun mener at Formgivingsfag på deres skole «ble jo omtrent (...) lagt ned av seg selv, for at vi ikke hadde elever der. Siste var jo tre lærere og tre elever». Den «fryktelig dårlig rekruttering» er noe som en annen fra skoleledelsen også trekker frem og sier at hvis prioriteringen rundt dette utdanningsprogrammet var høyere, så «hadde vi nok fått lov til å fortsatt litt mer med dette her. (...) og prøvd oss en runde til». Hos hvem prioritering skulle være er interessant å spørre knyttet til dette utsagnet og jeg kan bare tolke at det er høyere opp i systemet, og ikke hos ledelsen på skolen. Skoleledelsen gir uttrykk for å være positivt innstilt til å ha Formgivingsfag på sin skole, men det kan tolkes som at de ikke ser at ansvaret ligger hovedsakelig på dem.

Fokuset på Formgivingsfag har i følge en annen fra skoleledelse vært fraværende og hun ser at det derfor er blitt lite med søkere, som førte til at skolen la ned tilbud. Noe av grunnen mener hun er «det har vært vanskelig for elever å skille mellom det gamle design og håndverk og formgivingsfag. Og det syns jeg ikke er noe rart». Her viser hun til alle endringene som skjer i skolen og mener «(...) folk (har) ikke fått med seg forandringene som har vært».

Læreren fra Formgivingsfag ser ikke ut til å mene at det er en forvirring i informasjon om de ulike programområdene. Læreren mener Formgivingsfag er blitt usynliggjort, noe de merker godt på

denne skolen. Hun forteller at «hverken rådgivere, foreldre, langt mindre elever i grunnskolen visste hva det var, sånn at jeg måtte være veldig aktiv med det å informere». Hun mener at det bør gjøres noe med informasjonen og synliggjøringen av faget. «Bedre markedsføring av faget, det er helt grunnleggende».

Elevenes engasjement for faget, som jeg har presentert tidligere, ser jeg kom frem i deres kamp for å beholde Formgivingsfag på deres skole. Da de fikk høre om nedleggelsen på deres skole, initierte klassen bilturer til nærliggende ungdomsskoler, der de selv holdt foredrag om programområdet og viste frem diverse prosjekter de hadde gjort. Klassen fikk positiv respons fra elever i ungdomskolen og informantene forteller at «det var ihvertfall tredve stykker som kunne tenke seg (...) å gå den linja. Elevene i Formgivingsfag var sikre på at dette fikk utslag når de kom i kontakt med kulturavdelingen i fylkeskommunen og når de fikk høre at fylket skulle satse på mange nye kreative arbeidsplasser. Selv om saken kom i lokalavisen stoppet det opp og ble lagt vekk. Eleven sier at «jeg følte at et eller annet sted her så er det noe galt». Hun tror siden folk ikke har hørt om Formgivingsfag så vet de heller ikke hvordan de skal ta stilling til det. Hun mener at «det blir sånn at man bare dytter det frem og tilbake, for at siden man ikke vet noe om det så vet man heller ikke hvem sitt ansvar det blir».

Formgivingsfag i Finnmark har en utfordring knyttet til at «det er lite tradisjon å ta utdanning innenfor Formgivingsfag». Læreren mener denne situasjonen gjøre det verre for rekruttering, i tillegg til at det omtrent ikke var kunnskap om tilbudet. Hun legger til at «det var ikke vanskelig å rekruttere elevene når de fikk høre om tilbudet, men akkurat det å nå ut til alle skolene, nå ut til rådgivere og foreldre...». Her kommuniseres det at Finnmark ikke bare har vanskelig med å få informasjon til ungdom og skolene, men at tradisjoner innen utdanning i dette fylket spiller inn. Det er viktig å få frem at Finnmark stiller seg annerledes knyttet til rekruttering. Fylket er stort med lange avstander, som kan innebære at elever må flytte langt for å gå den utdanningen de vil. Den ene eleven forteller at hun var femten år da hun flyttet hjemmefra og at «jeg synes det var veldig skummelt». Den andre sier at avstandene er store i Finnmark og at dette påvirker valg av utdanning. Eleven poengterer at «vi er ikke prioritert, vi som bor i Finnmark».

Savner en aktiv bransje

Liv Merete Nielsen uttrykker i sitt foredrag under konferansen Formgivingsfag 2012 at gode rammevilkår for Formgivingsfaget må være på plass og at drahjelp fra forskjellige profesjoner er hva faget trenger. Ut fra Nielsens uttalelser tyder jeg at det er behov for medvirkning fra kunstnere, arkitekter og designere. En forening som har tatt for seg Formgivingsfagets omstrukturering og

søkertall er Norske Billedkunstnere gjennom tidsskriftet Billedkunst. I noen av deres artikler kan man lese om at Formgivingsfaget raseres og faget ligger bortgjemt i utdanningssystemet.

En tydeligere bransje utenfra og inn i skolen kom opp som tema også i mine intervjuer med lærere og skoleledelse. En fra skoleledelsen mener at aktørene og bransjene i fagfeltet stiller altfor lite krav. Hun mener bransjen i fagfelt er litt gammeldags, der hun ser at bransjen «ordner seg selv, (...) istedenfor å rette blikket mot å bli partnere med skoleverket (...) sånn som alle andre». Gruvedriften i kommunen blir trukket frem som eksempel på en aktiv bransje og hun sier «trenger du drahjelp så bruker vi dem til å få endringen, (...) Formgivinga har jo ingen».

En annen i skoleledelsen mener at de som rekrutterer elevene til aktuelle yrker i lokalsamfunnet, er bransjene som er aktive og synlige i skolen fra første året i videregående opplæring. Hun har ikke opplevd at håndverksyrker eller «formgivingsyrker» har kommet til skolen for å rekruttere. Ledelsen sier videre at bransjen må bli mer aktive, siden det blir mer konkurranse om arbeidskraften i fremtiden.

Innen Studiespesialiserende formgivingsfag mener hun det handler mye om hvem som er på hogget for å rekruttere ungdom. Hun samtykker når jeg spør om markedsføring av faget må vise vei for mulighetene etter endt videregående. Det burde også være mer klart om «hvordan det er å jobbe i yrker osv, om arbeidsvilkår». Til slutt vektlegger hun at «de som er fast bestemt på å gå kunsthøgskolen er så bestemt at det gjør de uansett om det er Formgivingsfag eller om de går Design og håndverk og tar påbygning». De som går «vanlig tradisjonell» Studiespesialisering mener hun også kommer til høyskolen.

Skoleledelsens syn på aktørens fravær i rekruttering til Formgivingsfag virker å være en av hovedgrunnene til at de mener dette faget er blitt mindre synlig. Slik jeg tolker det legger det ansvaret over på fagfeltet selv, for at synligheten ikke er sterk nok for å få ungdom til å utdanne seg innen estetiske fag i videregående opplæring.

Behovet i fremtiden

Jeg har stilt informantene spørsmål om hvordan de ser på behovet for Formgivingsfag som skoletilbud i fremtiden og hvordan forventningene for faget er videre.

Skoleledelsen ser det som viktig å poengtere at Formgivingsfag som ble lagt ned på deres skole er knyttet til en problemstilling som også gjelder resten av landet, og hun slår fast at «vi er ikke så annerledes enn folk flest i landet». Hun mener at «vi klarer ikke å formidle godt nok de mulighetene som, for type utdanning og arbeid, etter at du er ferdig med videregående skole i Formgivingsfag».

«Du (...) må ha trykk på det», sier hun når det kommer til få til Formgivingsfag. Knyttet til det forklarer hun at «vi har jo et tilbud med Trykk og foto, men det blir sånn kosefag».

Her kommuniseres at ledelsen etterlyser «et trykk» på et fag som Formgivingsfag slik at det kommer sterkere frem hva man lærer ved å velge dette tilbudet og hva elevene kan bli eller utdanne seg videre til. Jeg tolker derfor at Trykk og foto på denne skolen er tilrettelagt fordi det var interesse fra elevene og de hadde ressursene til det, men at dette er ikke nok for å fremme faget.

Ledelsen sier at dette programfag gjelder for «elever på studiespesialiserende som har lyst til å gjøre noe annet i en runde». Knyttet til dette ville jeg spørre læreren om hvorfor de har Trykk og foto på skolen. Han svarer at «(...) skolen trengte flere estetiske fag, spesielt når man kunne spesialisere seg». Det er ressurssterke elever som søker seg til dette programfaget, forteller han, og «i fjor hadde vi et ganske høyt snitt på (...) de elevene som gikk Trykk og foto» og at dette var formgivingsfagselever. Han mener at dette viste et behov for dette faget, og det handler om at det er «ikke for elevene for å gjemme seg bort eller slappe av». De som søkte hit var «elever som på en måte var interessert å ha estetiske fag». Han sier også at «da er det jo bare trykk og foto de har». Jeg tar frem dette sitatet for å poengtere at informantene mener at det er et behov for slike fag fordi elever viser interesse og ønsker fag med visuelle problemløsninger, som i Trykk og foto.

Om det er behov for elever som har Studieforberevende formgivingsfag i yrkeslivet sier en fra ledelsen at «ikke vet jeg om de som har gått på Formgivingsfag gjør det bedre som arkitekter enn de som bare har gått studiespesialiserende». Men likevel mener hun at «det er klart det at det er viktig å få inn sånne folk da med sånn kompetanse inn i byutvikling». Hun trekker frem at Studiespesialiserende formgivingsfag er viktig for at flere velger studiespesialiserende. Hun erfarer at «vi mangler en linje der man kan kombinere det med studiespesialiserende (...), men det mangler vi i mange fag».

Ser vi til en informant som har erfaring med Formgivingsfag, så mener hun at det er nødvendig å satse mer på estetiske fag og legger til «det er vi som er fremtiden». Med dette mener hun «for estetikk og Formgiving og sånn er noe som kan brukes i det meste, hvis du skal bygge et hus og trenger gode arkitekter og gode designere». Slik jeg ser det kommuniserer elevens utsagn som et motsvar til ledelsen uttalelser. Det er viktig å få frem at denne informanten fra ledelsen ikke har direkte erfaring til Formgivingsfag, men jeg bruker likevel hennes utsagn, da de kan illudere en holdning fra høyere hold. Elevens utsagn viser hvor verdifullt Formgivingsfag kan være i en større ramme, men dette ikke er tilstede i ledelsens inntrykk av faget. Knyttet til at Formgivingsfag ikke lenger er et tilbud i Finnmark, mener eleven at «det er skikkelig dårlig, (...) folk vet ikke hva de går

glipp av». Hun mener at dette er et godt tilbud, og viser til sin erfaring der de utviklet mye kunnskap og utmerket seg i enkelte fag.

Estetikk i undervisningen

Når jeg spør den ene eleven om hva hun legger i begrepet estetikk, så viser hun til at hun jobbet med det i Formgivingsfag. Eleven sier at «nå skjønner jeg mange som ikke har jobbet med det, tror at det bare blir liksom utsmykning, farger på veggen, det blir det på det materiale, det overfladiske». Det fortelles at læreren satte det hele i en større sammenheng og hun «merker det nå at vi alle sammen i klassen blir mer reflektert enn det vi var før». Til slutt opplevde hun at medelever «(...) si at: ja, nei, det er jo ikke noe galt i ha andre meninger der man er annerledes (...)». Læreren deres kunne se at de «ble mer reflektert (...) også på det sosiale feltet vi hadde diskutert». Eleven trekker linjer fra estetikk til holdninger hvor « hvor vi lærte å se ting i større perspektiv». Hun sier at «i forhold til estetikk, jobbet vi egentlig mest med, litt mer utforming av, altså lage en fin uteplass og sånne ting». Den andre eleven har inntrykk av at estetikk handler om hvordan man oppfatter ting og «hvordan ting henger sammen».

Knyttet til estetikk i undervisning kunne eleven se at «læreren var opptatt på hvor innvirkningen det har på oss som personer». Eleven erfarer i ettertid at hun er «mer opptatt av rom rundt meg og hvordan ting passer i en sammenheng». Hun forteller om en oppgave med «utsmykning av biblioteket, og da var veldig sånn at vi måtte ta hensyn til hvordan farger (...), aldersgruppen (...) og kostnader». Den andre eleven husker også at de «brukte det (estetikk) i prosjekter, som når vi skulle lage plan for innredning av biblioteket». Her ble det lagt vekt på «hva slags rom det var, hva det skulle brukes til og målgruppa og sånn». Eleven forteller at de kom med nye forslag til skoleledelse og sier at det var «morsomt å kunne snakke direkte med rektor og bibliotekaren, og følte selv om det bare var en oppgave som læreren hadde, så ble vi tatt seriøst og vi følte liksom at vi fikk gjort noe». Hun legger til at «rektoren har alltid vært kjempepositiv til alt vi har gjort».

Estetikk mener den andre eleven var inkludert i alle prosjekter de hadde, og at hun forsto estetikk gjennom dette.

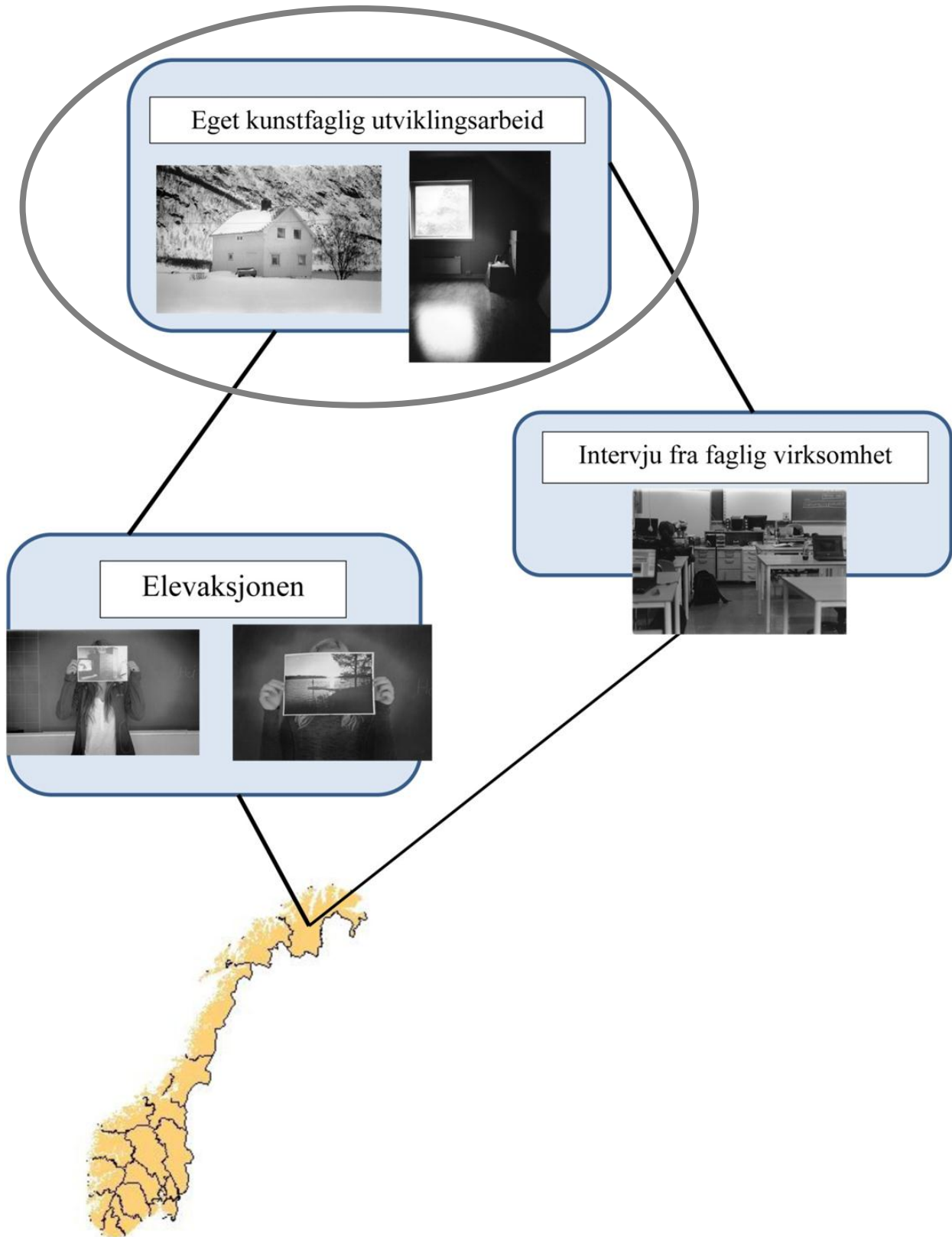
På spørsmål knyttet til det estetiske i undervisningen og om det var dialoger om estetikk i undervisningen forteller læreren at «ja, innenfor alle oppgaver. Både estetikk og etikk også i forhold til det man holder på med. Det syns jeg er en viktig faktor å ta med. Særlig her oppe hvor det har vært lite fokus på den delen (...)». Læreren fulgte dette opp med å poengtere at det var «som en

slags oppdragerfunksjon eller en måte å utvide dine egne grenser på. At man ikke tar ting for gitt». Hun forteller at elevene ble bevisst den estetiske dimensjonen gjennom praktisk arbeid og at de fikk et annet syn på sine omgivelser. I en slik prosess innrømmer læreren at hun selv lærte mye av elevene, siden de så på ting med andre øyne. «Særlig innenfor billedanalyse syns jeg de var veldig dyktig, hadde veldig friske øyne, hadde friske synspunkter på ting, ut i fra den alderen de er i og ut i fra de miljøene de går i».

Læreren påstår at det «ikke (er) så mye tradisjon på å se på det estetiske forøvrig i samfunnet her, at det å male et hus og man tenker ikke så mye over hvordan man gjør det». Her trekkes igjen frem hennes tidligere Formgivingsfagselever og forteller at de bidro i samfunnet ved at «de kom med innspill til ting man kunne gjøre i sentrum f eks, de hadde forslag til hvordan de kunne forbedre kantina på skolen, (...). Og det ble sett veldig positivt på, selvfølgelig».

Elevenes og læreres tolkning av undervisning innen estetikk tegner et bilde av hvordan de anvendte begrepet knyttet til erfaringer med sine omgivelser, gjennom prosjekter der de skulle utsmykke biblioteket. Elevene kommuniserer her at de fikk er innsikt knyttet til hvordan de forholder seg til nærmiljøet og har utviklet en bevissthet og kunnskap, også innen det sosiale. Dette kan ses ut fra lærerens motivasjon for bruk av estetisk dimensjon i undervisningen. Hun var bevisst lokalsamfunnets manglende fokus på estetikk i omgivelsene, og jeg tolker at hun tok utgangspunkt i dette i undervisningen.

I intervjuet med læreren i trykk og foto stilte jeg spørsmål om estetikk i undervisningen. Han forteller at han ikke har snakket om bildene i undervisningen knyttet til elevenes refleksjoner over bilder og det estetiske på den måten, men at «jeg har brukt de bildene som de har og fått de til å fortelle, (...) prøver å gå igjennom komposisjonsrelaterte bilder». Læreren fortsetter med «så kjører vi gjennom kunstneriske oppstillinger for å se hvordan bildene er laget». Videre forklarer han at de gjerne sammenligner med det som er på internett. Da ser man «med en gang at det er noen elever som automatisk tar bilder som.... er estetisk vakre». Han utdyper med at «bildene er vakre, det er linjer i bildene, det er innhold i bildene. Du behøver ikke beskjære engang». Læreren sier seg enig i at de snakker om hva som er stygt og pent i et bilde, men innrømmer at det er litt vanskelig. Mitt inntrykk av lærerens utsagn er at han bruker estetikk i form av formalestetisk virkemidler, som konkretisering av hvordan komposisjonen i fotografi består av. Det estetiske kan se ut til å ligge som en ramme rundt undervisningen i Trykk og foto, men at det blir ikke eksplisitt diskutert knyttet til fotografier.



DET KUNSTFAGLIGE UTVIKLINGSARBEID

Det kunstfaglige utviklingsarbeidet

Utgangspunktet for mitt kunstfaglige utviklingsarbeid blir her presentert, med hvilke redskaper og materialer jeg har anvendt og hvilke vinklinger jeg har valgt. Det blir redegjort for prosessens fremgangsmåte og utviklingstrekk i arbeidet. I det påfølgende drøftingskapittel vil jeg diskutere utviklingsarbeidet ut fra bruk av tematisk tilnærming, formalestetiske virkemidler og billedanalytiske grep. Prosjektet med elevene er en viktig del av masteroppgavens praktisk-estetiske undersøkelsesfelt, som dreier seg om hvordan vi registrer omgivelser man har tilknytning til og valg man tar i en skapende prosess. Aksjonen blir presentert i slutten av dette kapittelet, etter fremstillingen av intervjuene fra faglig virksomhet, for så å bli drøftet i tilknytning til mine egne praktisk- estetiske erfaringer og forskningsintervjuene.

Analogt kamera og sort-hvite fotografier

Jeg har fotografert med Minolta X-300, et analogt speilreflekskamera. I tillegg til analogt har jeg ved få anledninger brukt digitalt kamera, Nikon D-90. Dette pga at den analoge prosessen er tidkrevende og ved noen tilfeller ble digitalt kamera brukt som et hjelpemiddel. Jeg har brukt 35 mm film med 400 ISO. 400 ISO i kombinasjon med stor blenderåpning gjør at jeg kan fange lyset i motivene på best mulig måte (bilde 4) og kan jobbe på steder som har begrenset tilgang til lys (bilde 5). Den store blenderåpningen gjør at fokuset i bildene kan oppnå en stor kontrast mellom det klare og uklare (bilde 6). Den kornete overflaten i bildene tatt med 400 ISO gir en effekt som jeg ser fremhever det analoge uttrykket. Jeg har brukt 35- 70 mm objektiv. Alle bildene ble fremkalt i mørkerom på papiret Ilford RC, et papir som er plastbasert og raskt å arbeide med når man lager fotokopier av negativene.



Bilde 4. *Apanes I*



Bilde 5. *Andre etasje*



Bilde 6. *Strand*

Wartofsky (1993) sier at man kan tro at «ett fotografi är ett fotografi och en kamera är en kamera», når man sammenligner med tegne- og malepraksisen, som har kulturelt og historisk sett hatt mange varierende og ulike uttrykksformer (1993: 39). Videre konstaterer han at en lignende rikdom i variasjoner også gjelder for fotografiet når man tar med valg av fotopapir, fremkallings- og kopieringsteknikker, formater, alternativer for objektiver og filmtyper. Hvilke motiv man velger å ta for seg innebærer også mange muligheter innen komposisjon og utsnitt. Alternativer for bruk av virkemidler er atskillelige, som beror på hva man vil formidle gjennom et visuelt formuttrykk. Jeg tok et tidlig valg om å jobbe med sort-hvite fotografier. I dette lå et ønske om å utvikle kunnskap om motivutvikling og mørkeromsarbeid, noe jeg hadde erfaring med fra før. Men motivasjonen for valget kom av å bli bedre kjent med fotografi og bearbeidingen av motivene.

Dokumentarfotografi for meg er å se verden slik den er nå og dokumentasjon som sjanger innen kunstfotografi blir i masteroppgaven benyttet som en fotografisk tilnærming. Foto som dokumentasjon kan ses på objektivt, og kan være viktig når man vil få frem formidlingen av et innhold (FORM nr 4 2000). Jeg har ikke tatt en objektiv rolle i mine fotografier av Finnmark, men har forsøkt å gjengi miljøene jeg møter ut i fra min tilknytning til de. Utviklingen i det dokumentarfotografiske av mitt visuelle formspråk kommer til syne via en subjektiv tilnærming. Dette gjelder også motivvalg og tema (Gange 2009). Jeg har deltatt i lokalmiljøet, med et studerende blikk. Å fotografere har i følge Susan Sontag (2004) utviklet seg til å bli en av de vesentlige uttrykksmåtene å erfare noe på, som gir en slags form for deltakelse.



Bilde 7. *Sentrum*

På den første reisen under masterstudiet til Finnmark i begynnelsen av mars 2011 observerte jeg hvordan det til stadighet ble reist flere nye bygg på kort tid i Alta sentrum (bilde 7). På en biltur til Kviby, 45 minutter unna Alta, kunne jeg se mange forlatte hus fra etterkrigstiden. På denne turen kunne jeg se kontrasten mellom Alta som en stor voksende by og Kviby som et tettsted der mange av husene langs med veien sto mørke og tomme (se bilde 8)³⁴. Disse tomme husene bygd etter andre verdenskrig i kontrast med byens vekst med nye bygg (bilde 8) fascinerte meg og var opptakten til den fotografiske undersøkelsen.

To metodiske tilnærming til motivene

Jeg har anvendt to metoder i tilnærmingen av motivene: på avstand og nære. Fotografering på avstand innebar en tilnærming der jeg fotograferte forlatte og bebodde hus i tettsteder og på øde plasser, og nye store bygninger i et voksende bybilde. Her har jeg sett på spor etter mennesker og det ensomme i store landskaper. Med den andre metoden tilnærmet jeg meg motivene med iakttakelse av menneskelig aktivitet og registrering av kulturene, før jeg gikk tettere inn på menneskene og observerte hendelser.

³⁴ Noen bruker husene som sommerhus.

Jeg vil i presentasjonen og analysen av fotografiene sette sammen noen av bildene for å sammenligne. I denne fasen vil jeg anvende teori fra boken *Bilde* av Lyngø m.flere (2002) som tar for seg komposisjonsprinsipper og bildenes kommunikasjon. I analysen vil jeg også se på de grep jeg kunne gjort annerledes for å bedre utvikle mitt kunstneriske uttrykk. Presentasjonen vil bestå av to stadier i analysen av fotografiene, denotasjon og konnotasjon (Lyngø m.fler 2002). Jeg tar først for meg denotasjon: hva er det jeg primært ser? Dette gjøres uten å ilegge motivet noe innhold. Deretter tar jeg for meg konnotasjon: hva opplever jeg? Her ser jeg på det som er av betydning i innholdet og hva jeg tolker i fotografiet. Men først en redegjøring for det tekniske arbeidet i mørkerom.

Bearbeidelsen i mørkerom har bestått av en teknisk utvikling. I denne prosessen har jeg utforsket det maleriske i fotografiene. Jeg har undersøkt gråtoneskalaen og ulik vektlegging av lys og mørke. De ulike virkemidlene som jeg utforsket i fremkalling av fotografier var lysstyrke, fremkallingstiden og mengden magenta i fremkalleren for å gjøre kontrasten mellom hvit og sort sterkere (se Fig. 1). Desto lenger fremkallingstid jo sterkere kontraster (Førsund 1978). Når jeg forsterket mengde magenta i kombinasjon med dette, ville kontrasten bli sterke samtidig som jeg beholdt hvitheten. Jeg har også forsket på lenger fremkallingstid på motivets ytterkant, slik at den blir mørkere. Dette blir også kalt *dodging*, hvor jeg har først fremkalt motivet og deretter brukt en pappbit for å dekke over senteret av fotopapiret, for så å eksponere mer slik at bildet for en mørkere ytterkant (se Fig. 2).

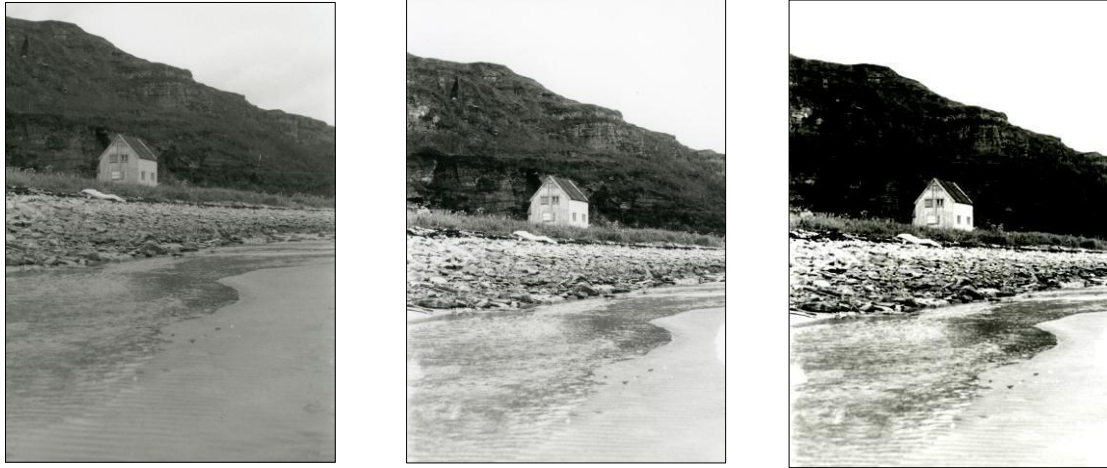


Fig 1. Her illustreres hvordan jeg har jobbet med kontraster i bearbeiding av fotografiene.



Fig 2. Her vises forskjellige grader av overeksponering av lys i bildets ytterkant for å fremheve huset i komposisjonens senter. Første bildet viser veldig liten grad av denne teknikken, mens bildet i midten viser et lysere senter, men der det er for stor kontrast til det som er overeksponert. Bildet til høyre viser en bedre overgang fra midtpunkt og ut til bildets mørkere ytterkant.



Bilde 8. *Skillefjord*



Bilde 9. *Jakobbukta*

I bilde 8 ser vi et mørkt hus i midten av bildet. Bildet er tatt på avstand, og er et ultratotaltbilde med oversikt over husets omgivelser (Lyngø m.fl. 2002). Marken rundt huset og fjellene bak er dekket med snø. Bakgrunnen viser også himmelen over fjellet er dekket med skylag, der noe sol kommer inn. I mellomgrunnen står huset og man kan se vann fra havet inn bak huset. Huset er plassert i senteret av komposisjonen, der huset og havet skaper en horisontal linje. Denne linjen ligger litt under midten av bildet. De bølgende linjene i fjellet tas igjen i vannkanten langs huset. Forgrunnen er snødekt mark med noe gress som stikker opp.

I bilde 9 ser vi et hvitt hus i et landskap der horisontlinjen går langs husets grunnmur. Huset er omringet av høyt gress, plassert i mellomgrunnen med en forgrunn som viser fjæra dekt av sand og stein. Bakgrunnen er mørkt fjell. Huset er plassert i komposisjonens øvre halvdel, delvis til venstre, og forgrunnen skaper en lys kontrast til husets mørke bakgrunn. Motivet er et totalbilde med oversikt over husets omgivelser, men ikke hele landskapet rundt (Lyngø m.fl. 2002).

Jeg opplever at bilde 9 er et mer spennende motiv enn bilde 8. I det førstnevnte bildet ser vi huset plassert opp mot den mørke bakgrunnen, som skaper et spennende element i bildet og huset trer klarere frem enn hvis det var i den lyse forgrunnen. Siden lyse farger virker mer fremtredende i en komposisjon, og mørke farge trekker seg bak, skaper denne skalaen en sterk dybdevirkning i komposisjonen. På bilde 8 vil det sentrerte huset i den harmoniske komposisjonen fremtre som statisk. Mens sammensetningen av elementer på bilde 9 er mer dynamisk med sin dybde i valører og husets plassering i komposisjonens øvre del.

Bilde 9, med husets sterke kontrast omringet av høyt gress, ser jeg det ensomme mennesket i den store naturen. Dette bildet formidler ensomheten på en mer estetisk måte enn bilde 8. Den lyse forgrunnen med sanden, mellomgrunnen med den gråe mellomtonen og bakgrunnens svarte valør skaper en gradvis gråtoneskala innover i bildet. Rundt huset vises det ingen tegn til menneskelig aktivitet. Det er ingen spor og gresset har fått vokse seg høyt. Det hvite huset, som er plassert i bildets øvre del, gir en assosiasjon til styrke og det majestetiske. Huset, som jeg tolker er fra etterkrigstiden, står fremdeles på den værbitre øya på kanten av Nordishavet.



Bilde 10. *Gågata*



Bilde 11. *City*

Motivet i bilde 10 viser en gate dekket av snø. I gaten kjører en traktor innover til senteret i komposisjonen. På hver side av traktoren står bygninger langsmed og innover gaten. I forgrunnen ser vi spor etter traktoren. Langs traktorsporene og gaten står det en rekke lysstolper. Linjene i motivet går videre inn til mellomgrunnen der traktoren og de nærmeste bygningene står. Sentralperspektivet fører linjene videre til bakgrunnen der man kan se antydning til fjell. Det er ingen klar lyskilde i motivet, annet enn dagslyset.

Her er virkemidler i komposisjonen brukt for å rette fokus mot hendelsen midt i bildet, nemlig traktoren som måker snøen i gaten. Traktoren er i senteret av bildet med sin mørke farge mot snøen. Det er flere mørke elementer i bildet som er i kontrast til det hvite dekket. Bygningene er like mørke som traktoren og er bildets sentrale elementer, der de er plassert i midtre horisontal del. Men det som er det totale midtpunkt i motivet er personen som står i enden av gaten, fremfor traktoren. Man kan da spørre: hva er fokuset i bildet? Er det traktoren som måker snø, bygningene og hvordan de forholder seg til omgivelsene eller er det personen i enden av gaten?

Bilde 11 er et motiv med en mengde mennesker. Disse menneskene er plassert i forgrunn mot mellomgrunn. Bakgrunnen dekkes av et bygg, der byggets vegg og vinduer skaper et stort rutenett. Menneskene står spredt ved et gjerde og reklameflagg står i venstre del av bildet. Et barn sitter på en huske foran flagget. En mann som står nærmest fotografen står i bildets høyre del, med den ene foten plassert på en planke. I motivet er det dagslys og sett ut fra klærne til menneskene kan det være vår eller høst.

I dette bildet opplever jeg at menneskene er samlet for et arrangement. Holdningene og positurene indikerer at de venter på noe. Dette ser jeg også i posituren til mannen fremst til høyre, som står og samtaler med en annen mann. Barnet som leker til venstre kan tyde på at dette er ett evenement som tar plass på en helgedag eller en ferie. Bygget som dekker bakgrunnen lukker motivet. Den stramme arkitekturen skaper også en kontrast mellom det geometriske mot menneskemengdens mer organiske, tilfeldige form. Ut fra logoen på flagget trekker jeg assosiasjoner til sport, og at dette kan være et sportsarrangement, hvor mennesker er samlet for å se på.

Bilde 10 har en horisontal inndeling av elementene i bildet og linjene fører blikket innover i bildet. Sentralperspektivet skaper en dybde mellom forgrunn og bakgrunn. Det som skaper spenning i dette motivet er valg av horisontale linjer i et vertikalt stående format. Linjer som går horisontalt gir motivet ro, men de vertikale gir motivet styrke og gjør det aktivt (Lyngø m.fl. 2002). Jeg ser en aktiv dynamikk gjennom denne kombinasjonen. Den hvite forgrunnen og himmelen i bakgrunnen

skaper en klar og ren kontrast til bygningene plassert i mellomgrunnen. Bilde 11 har i sin overlappende komposisjon et flatere preg. Det er flere detaljer i motivet og skaper ingen store kontraster mellom elementene i motivet.



Bilde 12. *Renovering I*



Bilde 13. *Renovering II*

Motivet i bilde 12 viser en mann som står ute blant reisverk av planker. Han er iført tøy og bakken er dekt i gress, noe som indikerer at det er sommer. Fokuset er på mannen og detaljer i forgrunnen er mindre skarpe. Vinkelen i bildet er ovenfra og ned, der linjene går diagonalt og rammer inn personen i motivet. Diagonalene i bildet stiger fra venstre opp til høyre hjørne. Mannens stilling har en diagonal retning som går motsatt vei, og virkemidlet blir kryssende diagonaler. Motivet er også et totalbilde, der vi ser hele mannen og noe av hans omgivelser.

I dette bildet ser jeg mange spenninger. Det er en slags konflikt mellom de kryssende diagonalene i motivet. En diagonal som går fra venstre opp til høyre er et aktivt virkemiddel, mens den andre retningen kan virke tung (Lyngø m.fl. 2002). Mannen med arbeidshansker blant planker gir inntrykk av arbeid som pågår. Selv om dette er et totalbilde kommer betrakter tettere inn på det som

skjer i bildet, i forhold til bilde 11. Valg av vinkel, der fotografen har blikket fra et fugleperspektiv, viser at handlingen er betraktet på en avstand uten å tre inn i selve handlingen.

På bilde 13 ser vi to menn med hver sin skrumaskin, der de står på en treplattung. Platingen er et stykke over gresslagt bakke. Bildet er kuttet slik mennenes ansikt og deler av overkropp er utelatt. Motivet er et halvtotalt bilde, der noe av kroppene er utelatt. Mennene er plassert øverst i venstre hjørne og dekker omtrent en fjerde del av motivet. Motivet blir delt i to av en diagonal som går over fra nederst til venstre og opp til høyre. Kroppen til mannen i forgrunnen skaper vertikale linjer som videreføres til linjene i platingens støtteplanker.

På bilde 12 skaper linjene et dynamisk uttrykk der de diagonalene rammer inn mannen som er i fokus. Bildets vinkel minsker inntrykket av dybden, der forkortningen av mannen i bildet kan ses som mindre heldig. Like fullt formidles handlingen av et konsentrert øyeblikk og dette er et sentrale i fotografiet. En motsetning finner jeg i bilde 13 der all handling skjer i den ene halvdel av bildet, tyngden blir på den ene siden og komposisjonen blir skjev. Bildeutsnittet avskjæring av hodene til mennene som jobber forstyrer helheten i bildet. Historien i bildet ville fremstå klarere i bildets sammensetning om utsnittet ble flyttet mer mot mennenes handling og hvis den diagonale oppdelingen ble flyttet til bildets nedre del.



Bilde 14. *Hjemmeluft*



Bilde 15. *Potteplanter*

Motivet i bilde 14 viser en bordplate under et vindu. På bordet ligger det bl a en spisebrikke, et brillepar, en klokke og en stor radio. I vinduet henger blondgardiner og en lampe i midten. Lyset kommer sterkt inn gjennom vinduet og lyssetter bordet med gjenstandene. Forgrunnen mellom bordet og betrakter kommer i skyggen og blir helt mørk. Dette feltet dekker en tredjedel av motivet og blir en sterk kontrast til det kvadratiske vinduet, som dekker halve bildeflaten. Ytterst på langsiden skaper skyggene en innramming av vinduet.

I dette bildet opplever jeg en jevn fordeling av lys og kontrastene i bildet skaper en likevekt mellom elementene, mørk forgrunn nederst i bildeflaten og den lyse dominerende delen øverst i motivet. Den mørke flaten i bildeflaten gir fotografiet en tyngde og gjør det til et solid fundament (Lyngø m.fler 2002). Lyset fra vinduet føler jeg som sakralt og kaster et slags hellig lys inn til disse tingene som ligger på bordet. Gjenstandene på bordet gir inntrykket av at her bor det en mann alene. Ut fra styrken på brillene kan man tenke seg at disse tilhører en eldre mann.

Bilde 15 viser et vitrineskap fylt med bøker, rammer og små figurer. Skapet er frontalt fremstilt og er i senteret av bildet der det fyller nesten hele bildeflaten. Man kan ikke se gulvet, men antydning

til en dørkarm på høyre side og bilder på veggen til venstre. I glasset på døren skimtes gjenskinn fra et vindu. Motivet inneholder mange vertikale linjer, med noen horisontale linjer på skapets nedre del.

I dette bildet opplever jeg mye informasjon i form av gjenstander inne i skapet, bøker i hyllen under og bildene til venstre. I dette bildet bruker jeg mer tid til å granske detaljene i bildet og gir en mulighet til å lese mer om mennesket uten dets tilstedeværelse. Den frontale vinkelen, med vertikale virkemidler skaper en direktehet til innholdet i skapet, og til å lese personen som eier disse gjenstandene og bøkene. De horisontale linjene nede i motivet skaper en mer stabilitet. Jeg ser en person som har reist mye og verdsetter dette ved å putte tingene pent bak glass, slik at besøkende kan se hvor vedkommende har vært. Boktitlene *Potteplanter*, *Norske hager* og *Stauder* viser personens interesse for planter og hage. Kanskje vedkommende er en gartner?

Ser man på disse to bildene sammen kan man si at bilde 15 inneholder mer informasjon om hvem som bor i dette rommet. Det er et detaljrikt motiv med mange sjatteringer i gråtoneskalaen. Bilde 14 har i motsetning mindre detaljer, men her er det plassering av kamera direkte mot lyskilden. Skyggespillet i motivet og den sterke kontrasten mellom høylys og dyp skygge ser jeg skaper et mer spennende motiv, både innen virkemidler og innhold, sammenlignet med bilde 15.



Bilde 16. *Siida*



Bilde 17. *Øvre Alta*

Bilde 16 viser to kvinner som konverserer med ryggen mot betrakter. De står ute på gresslagt mark, med dagslys som lyskilde. Mellom seg holder de en samisk kofte og i bakgrunnen kan det skimtes deler av lavvo. Bildet er halvtotalt, der noe av kvinnenenes kropp er utelatt, men vi kan se miljøet rundt de. Kvinnene fyller hver langsiden av bildeformatet. Formatet på høykant med kvinnene på hver side rammer inn det som er fokuset i bildet, nemlig koftene og samtalen om den.

I dette motivet føler jeg at det skjer en samtale, der personene står på hver sin side av en kofte. Personene er konsentrerte og det tolkes en likeverd i diagonalen, der kvinnene på hver sin side av motivet skaper en likevekt. Blikkene er på koftene som de begge berører og dette kommuniserer deres diagonal og oppmerksomhet mot dette samiske håndverket. Håndverket får en like viktig rolle i motivet siden det dekker midtre del av flaten og rammes inn av kvinnene. I dette motivet kan det tolkes et møte mellom kulturer. Det kommuniserer et møte i det flerkulturelle og en interesse for den samiske kulturen.

Bilde 17 viser en kofte som henger på en vegg oppunder taket på et trebygg. I forgrunnen ser vi en gresslagt bakke og til venstre ligger en hund. Mellomgrunnen består av dette trebygget, der taket går svakt diagonalt fra venstre og opp til høyre, som deler den vertikale bildeflaten i to. Delingen skjer på flatens øvre halvdel. På denne diagonale linjen henger kofta. Bakgrunnen er trær og busker.

Her ser vi en tredeling av den vertikale bildeflaten, som skaper en harmoni i bildet. En forsterkelse av denne harmonien opplever jeg gjennom hunden som ligger på gresset foran trebygget. Hunden skaper også en likevekt til koften som henger oppe til høyre. Den hvite flaten over hunden, som er en del av lavvo, virker forstyrrende på hvor blikket føres over motivet. Den diagonale linjen leder blikket fra hunden og ut til venstre bildekant, og ikke opp til kofta. Men koftas hvite mønster blir fremhevet mot det mørkere koftestoffet og trekker blikket mot seg. Dette er et viktig virkemiddel, for jeg opplever kofta som det viktigste elementet i motivet og som den bærende fortelling.

I innledningen av masteroppgaven presenterte jeg min tilknytning til det samiske. I bildene kommer dette til syne i fotografering av samisk kultur, håndverk og husflidstradisjonen *duodji* (bilde 16 og 17). I bilde 16 samtales det om en eldre tradisjonell samisk kofte fra Kautokeino. I dette motivet skjer det en dialog gjennom kultur, gjennom kunnskap og nysgjerrighet rundt et håndverk. Bildet kommuniserer kvinnenens interesse for *duodji*. Bilde 17 er uten mennesker og uten samtalen. Her er det kofta som skal fortelle gjennom omgivelsene i motivet.



Bilde 18. *Njealját*.

Her har jeg gjennom bruk av denotasjon og konnotasjon presentert og analysert noen av mine fotografier. Bildene er tatt gjennom to metodiske grep. Bilde 8 til 11 viser en tilnærming til motivene på avstand. Bilde 12 til 17 viser bilder der jeg har gått nærmere motivene. Jeg avslutter denne presentasjon med det ene motivet i prosessen hvor jeg har gått ultranært. På bilde 18 vises to bøker og et par briller. Lyset faller på tegningen i boken og fremhever fortellingen i bildet. Bildet er tatt på høyde med bordet. Den samiske skriften og tegning i boken fremstilles som skarpt og bakgrunnen er uklar. Her opplever jeg et fokus på det samiske i bøkene, der spor fra vedkommende som lærer seg samisk er tilstede gjennom brillene og kaffekoppen i den uklare bakgrunnen.

Erfaringer i det kunstfaglige utviklingsprosjektet

I det kunstfaglige utviklingsprosjektet har jeg erfart at jeg utvidet mine grenser for hvordan jeg betrakter steder jeg har tilknytning til. Erfaringer i dette arbeidet inneholder en innsikt i hvordan jeg bruker mitt blikk når jeg skal formidle slik jeg ser Finnmark. Dette har krevd en forståelse av det kunstnerisk og bevisst bruk av formalestetiske virkemidler i en skapende prosess. Mange av bildene er ut fra intuisjon, men har blitt bearbeidet i mørkerommet for å få frem historien i bildet.

I min undersøkelse med fotografiapparat ville jeg formidle historier om et samfunn i bevegelse. En bevegelse fra trange tider i etterkrigstiden og frem til i dag, hvor vekst og forfall viser et kontrastfylt landområde i nord. I den kunstfaglige utviklingen ser jeg på hvordan mine fotografier kan formidle de kulturstrømninger som har skjedd i flerkulturelle Finnmark, med den samiske kulturen og grenser til Finland og Russland. I den fotografiske prosessen har jeg utforsket virkemidler som lys, nærhet, avstand, perspektiv og linjeretning som bevisste valg for at motivene skal kunne fortelle om hvordan jeg ser Finnmark og min tilknytning.

Ut fra tema som menneskelige spor, aktivitet og tilknytning ble kamera anvendt som verktøy i utvikling av et kunstnerisk ståsted. Hvordan jeg har brukt blikket er utslagsgivende for måten jeg betrakter miljøer jeg har tilknytning til. Betragtningene ble gjort for å formidle det som er særegent i et samtidsperspektiv, der analogt fotografi er et kunstnerisk grep tatt for å utvikle tekniske ferdigheter. Jeg erfarte at den intuitive måten å fotografere på bare er en del av den kunstneriske prosessen. Kunnskap om formalestetiske virkemidler var vel så viktig i å skape en uttrykksform som presenterer mitt kunstneriske ståsted.

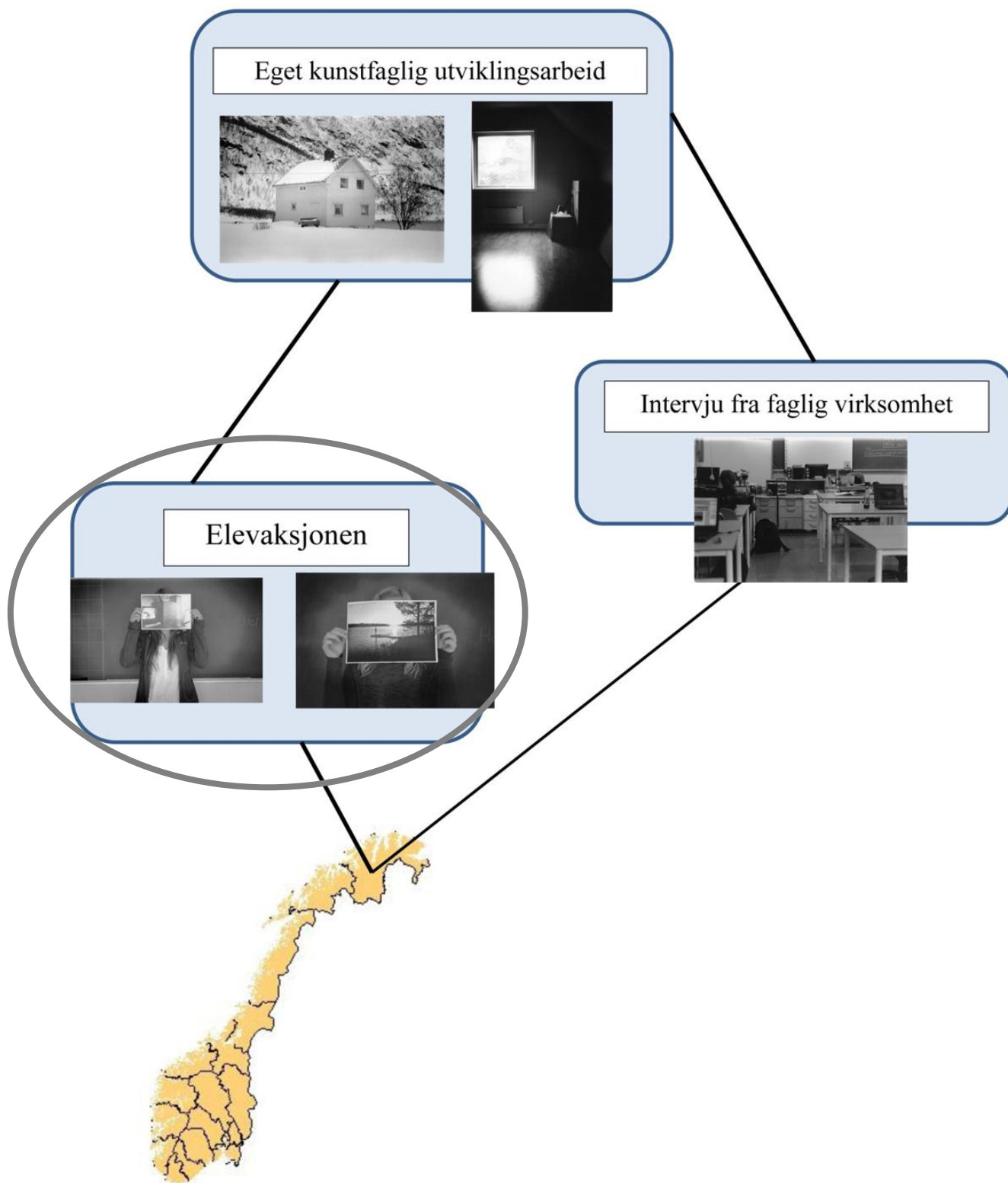
Jeg fikk kjennskap til hvor vanskelig det er å fortelle om et fylke gjennom fotografi. En tematisk tilnærming var et virkemiddel for å finne fokuset i dokumenteringen. Jeg låste meg ikke fast ved et tema før jeg reiste til Finnmark. Men jeg observerte først hva som er særegent ved dette nordområde og hva min tilknytning vil ha å si om bildenes innhold, for deretter fokusere på noen fotografiske emner. Dette var forlatte hus i store landskap, nye bygninger og industriell vekst. Jeg dokumenterte menneskelige spor og aktiviteter i by og bygd, og kulturbevegelse i et flerkulturelt fylke. Når jeg hadde fotografert de første forlatte husene ble det viktig for meg å fortelle hvordan dette fylket er i vekst på en positiv måte. Mine erfaringer førte meg da til å dokumentere gamle hus som blir pusset opp, en by som vokser med ny arkitektur og en samisk kultur som stadig blir mer synlig. Dette ville jeg kanskje ikke sett hvis ikke jeg først fikk se de forlatte husene og ble oppmerksom på hvor kontrastfylt dette fylket er.

Det essensielle med fotografiet er den overveldende opplevelsen av at det-har-vært (Borgersen 2008). Fotografi er en overlevering av virkelighet, det framkaller det fraværende og gjør det nærværende. Det som er på bildet, eksisterer ikke, men er en representasjon av fortidig virkelighet (ibid). Dette blir forsterket når jeg anvender den analoge fotografiteknikken. Jeg erfarte at ved å bruke en eldre tradisjon innen fotografi i et samfunnsperspektiv skapte et spenningsfelt. Jeg opplevde at visuelt uttrykk innen det analoge uttrykket i sort-hvitt fotografi fremkalte en nostalgisk fornemmelse. Sontag (2001) sier at fotografi er en vemodig og dunkel kunstform. Videre sier hun at de som blir fotografert blir tilsatt en form for patos, en følelse. Dette kan jeg se i bilde 12. Her er det dokumentert en mann som arbeider utenfor hjemmet sitt. Med de grep jeg har tatt i forhold til perspektivet, innramming av handlingen med diagonale linjer og gråneskala, er det tilsatt en patos i fotografiet. Når jeg fotograferer landskap eller mennesker med analogt kamera er det med hensikt å trekke linjer til det nostalgiske, det som en gang var og som sitter igjen som en følelse.

Mine fotografier er fraksjoner av en helhet. Wartofsky (1993) skriver at et øyeblikk blir fryst fra en handling, ett uttrykk eller en følelse, i et fotografi og at det setter fast det som vanligvis ses på som en fraksjon ut av en prosess utstrakt i tid. En slik fraksjon blir da en abstraksjon fra det som er virkelig tid og som gjør at man stadig kan gå tilbake til dette fryste øyeblikket. I en slik abstraksjon ser jeg større mulighetene for assosiasjoner og erkjennelse i et sort- hvitt fotografi.

Den engelske kunstkritikeren og forfatteren John Berger (1992) skriver om fotografi som en påminnelse av det vi glemmer. «Because each one of us forgets different things, a photo more than a painting may change its meaning according to who is looking at it» (ibid:192). Videre skriver han at et sort- hvitt fotografi fremkaller mer minner og assosiasjoner enn fargefotografi, fordi et fotografi uten farger utelater mer informasjon, noe minnet vil kompensere for. Uten farger i mine fotografier kan spenningsfeltet av hva som er fortid, nåtid og fremtid utvides. Jeg ser at farger i bilder kan gi en tidsbegrensning, der koloritten kan trekke assosiasjoner til bestemte tidsepoker. Jeg har arbeidet uten den tidsbestemte koloritten.

Jeg erfarer at det er vanskelig å ta ut et fotografi og påstå at det viser hele min prosess, som et slags sluttprodukt eller en konklusjon. Alle bildene er tatt i forhold til hverandre og er knyttet sammen der de forteller om en reise. En reise som viser min tilknytning til dette landskapet, naturen og menneskene, og hvordan jeg har brukt mine sanser til å formidle dette gjennom et fotografiapparat. Wartofsky (1993) sier at kameraet har utviklet seg til å bli et organ for blikket, som et instrument for vår persepsjonsevne. Derfor mener han at de visuelle uttrykk vi skaper er «en del av våre sociala och historiska aktivitetens dialektikk» (ibid: 37).



ET FAGDIDAKTISK PROSJEKT

Elevaksjonen

I dette kapittelet redegjør jeg for undervisningsprosjektet jeg hadde sammen med elever fra tredje året studiespesialiserende allmennfag som tok det valgfrie programfaget trykk og foto.

Problemstillingen som omhandler den praktisk- estetiske undersøkelsen lar seg overføre til undervisningsprosjektet. Problemstillingen lyder:

Hvordan kan fotografi som visuell uttrykksform brukes i betraktning av nære omgivelser?

Som forberedelse til den fagdidaktiske aksjonen informeres lærerne i Trykk og foto på forhånd, av hva som trengs av rom, utstyr og tid. Ut fra informasjonen gitt på forhånd lages en oppgavetekst, med punktvis fremgang av undervisningsprosjektet. Dette blir presentert for elevene før prosjektet startet. Slik får de vite rammene for prosjektet og hva resultatene skal brukes til. Det blir klargjort at aksjonen tar for seg hvordan elever i videregående skole selv betrakter sitt nærmiljø gjennom en egen billedskapende prosess³⁵.

Elevene introduseres til fotografier med Nordnorske motiver tatt av Kåre Kivijärvi og Rune Johansen. Dette er visuelt konkretiseringsmateriale og har den hensikt å legge føringer for prosjektets vinkling. Her vises de bildene som fikk mest uttalelser fra klassen.



Bilde 19. *Landskaper ved Hammerfest*. 1961 Kåre Kivijärvi

35

Se vedlegg av oppgavetekst.

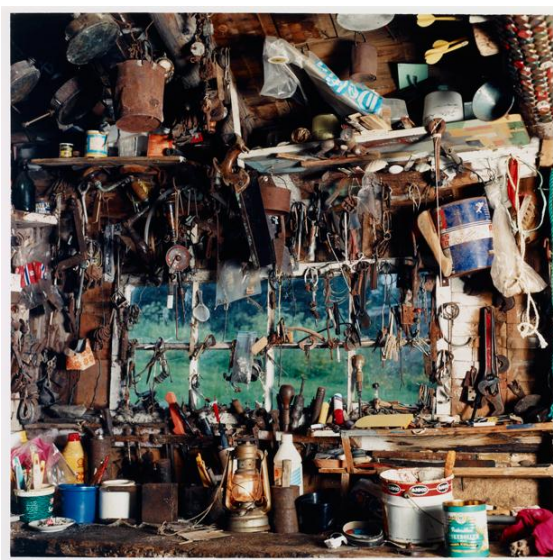
Bilde 19 *Landskaper ved Hammerfest* blir presentert for elevene og de blir oppfordret til å samtale om hva de ser. En elev påpeker at det er et sort- hvitt fotografi. Andre elever uttrykker hvordan bildet er «trasig» og «deprimerende». Elevene ser ikke noen verdi i bildet utover dette.



Bilde 20. Kåre Kivijärvi: *Min brors hus, Gjesvær*. 1965/1966

For å få frem mer uttalelser om Kivijärvis fotografier blir det presentert to utgaver av bildet *Min brors hus*³⁶. Her har fotokunstner bearbeidet det ene bildet, der det er få valørtoner mellom sort og hvitt (bilde 20). De uttrykker at det bildet med sterkest kontrast er mer spennende og penere. Elevene forklarer dette ved å si at det bildet har mere kunstnerisk verdi i motsetning til det andre som ikke har samme bearbeiding.

³⁶ det ene bildet vises her som bilde 18.



Bilde 21. *Gammelfjøsen*. 1994 Rune Johansen

Elevene blir introdusert til Johansen sitt fotografi *Gammelfjøsen* (bilde 21). De beskriver bildene som «ikke pene», og forteller hvordan de ser gamle og slitte ting i et fjøs. Noen elever påpeker detaljene i Johansens bilder.

Fotosamtaler med elevene

Hensikten med å vise disse to fotokunstnerne til klassen var å illustrere hvordan andre har brukt fotografi i betraktning av sine omgivelser. Disse fotografene har inspirert min egen kreative skapende prosess, Kivijärvi med sin godt bearbeidet, klassiske dokumentariske stil og Johansen med samtidsperspektiv og bredde i blikket. Fellesnevneren mellom disse to er kulturen og menneskene som bor i Nord- Norge. Interessen for å vise disse var på grunnlag av om elevene kunne identifisere seg med fotokunstnerens bilder. Elevene fikk se motiver som de kunne relatere til sine omgivelser og ser dette i sammenheng med sitt eget lokalmiljø. Hva ville elevene vektlegge når de skulle med ord beskrive og lese disse bildene?

Med Johansen fotokunst var formålet å fremkalle ytringer om hvordan elevene kunne se estetiske verdiene i det som kan anses “slitt og gammelt”. Det blir observert at elevene ikke anerkjenner denne verdi i hans bilder, men det kan antydes en nysgjerrighet rundt hans særegne motivvalg for formidling av menneskers nære omgivelser. I Kivijärvis fotokunst ser de noe som kan tolkes å være karakteriserende motiv av det til tider karrige landskapet så lang nord. Når elevene blir spurt om hvordan andre mennesker som ikke kommer fra Finnmark ville betraktet bilde 17 gir de uttrykk for å mene at slike landskap er ville være mer spesielt.

Når elevene skal fortelle hva de ser i Johansen og Kivijärvis fotokunst bruker de begreper som «stygt», «trasig», «slitt» og «deprimerende». Det tydes som at elevene ser umiddelbart på innholdet av bildene, om det er pent eller stygt. Ingen av dem snakker om at motivene er ukjente, selv om de ikke kjenner til bildene eller kunstnerne. Når elevene utfordres til å ordlegge hva de ser i komposisjonen nevner de enkelt hvordan Kivijärvis bilder er sort- hvite. Det er når de ser bilde 18 at det blir verbalspråklig bruk av formalestetiske virkemidler ved å trekke frem den sterke kontrasten mellom lys og mørke og at fotografiet som er mest bearbeidet har en høyere kunstnerisk verdi.

Undervisningsprosjektet tar videre for seg hvordan elevene ser på byen de bor i. Hva er særpreget i deres by? Elevene beskriver byen de bor i. Bygningene har ingen sammenheng og påpeker at noen av byggene er «stygge». Det stilles spørsmål om hvordan de kan formidle dette? Hvilke grep kan de ta? Denne byen er flerkulturell og holder til i et grenseområde. Elevene samtaler om hvordan man kan se arkitekturen, kulturene og miljøene på forskjellige vis. Etter disse samtalene går elevene ut for å fotografere og de får frie tøyler til hva de ønsker å fokusere på. Klassen blir bedt om å ha i tankene de refleksjoner som har kommet frem gjennom fotosamtalene.

Elevenes fotografier

Etter at klassen har vært ute og fotografert jobber elevene med bilderedigering og får ingen begrensninger til farge, beskjæring, utsnitt eller kontrastbruk. Alle elevene presenterer sine fotografier. Klassen blir bedt om å fortelle hva de ser og forklare hva de leser i bildene.

Noen elever har fokusert på de nære omgivelsene, som hvordan de har det på hybelen og hvordan det ser ut i sitt nabolag. Andre har tatt med seg bilder fra hytta som ligger utenfor byen (bilde 21). Et par elever har vært i byen og fokusert på hva som er typisk for nærmiljøet, som et stort velkomstskilt, en fontene (bilde 22) og havnen med de russiske trålene (bilde 23).



Bilde 21



Bilde 22



Bilde 23



Bilde 24

Et eksempel er en elev som har tatt bilde hjemme på hybelen og redigert bildet i sort/hvitt. (se bilde 24). Kamera er i vinkel til veggen og linjene forsvinner innover i bilder fra venstre til høyre. Lyskilden i motivet er lengst bort til høyre og skaper en effekt der bildet er helt mørkt til venstre, mens valørene blir gradvis lysere til helt hvitt i høyre bildefelt. I andre bilder som elevene har tatt betraktes og reflekteres det også over linjer i komposisjon og hvordan man oppfatter linjenes retninger. Gjennom dette motivet kan det tolkes at eleven formidlet sine nære omgivelser og ved å

bruke formalestetiske virkemidler til å beskrive og formidle dette. I dette bildet har eleven gått tett på rommets interiør. Dette forestiller at hun står i et lite rom. Møblene står plassert tett uten luft mellom og eleven forteller gjennom motivvalg om hvor begrenset med plass det blir på en hybel.



Bilde 25

Noen av elevenes fotografier viser byens nære naturomgivelser (bilde 21) og de karakteristiske turistsymbolene, som velkomstsiltet (store belyste bokstaver) med forskjellige innfallsvinkler. Bilde 25 viser en elev som har fotografert russiske bokstaver som er malt på en rusten flate. Bokstavene er i bildets midtpunkt og over de største bokstavene deles motivet i to av en linje, der den øverste delen er i en lys valør og den andre er i en mørk valør. Diagonalt over bildet går det linjer over som bryter den todelte flaten. Disse diagonalene er rep og bildet er et utsnitt av en russisk tråler. Under trålens navn står det *Murmansk*. Et blikk nærmere viser svake antydninger til navnet *Bergen* under laget med rusten lakk. Eleven har fremfor å fotografere hele tråleren gått nært innpå og tatt utsnitt av trålerens navn og tilhørighet.

Når elevene skulle beskrive og analysere bilde 24 ble de bedt om å se på linjenes retninger og hvor blikket ble ført gjennom komposisjonen. De ble deretter bedt om å se på hvordan valørene gikk over hele billedflaten. Jeg forsøker å få de til å artikulere selv hva de ser i dette. Det påpekes hvordan valørene går fra nesten sort til helt hvitt diagonalt over bildeflaten og i motivet fremstilles en gråtoneskala. Denne skalaen er ukjent for klassen, men jeg observerte at de forsto begrepet, etter at det var konkretisert i en av elevenes fotografier.

Når elevene samtalte om bilde 25 analyserte de fotografiet og påpekte dobbeltheten i motivet. Gjennom dette utsnittet fra en større helhet ble elevene oppfordret til elevene til å reflektere over dimensjonene i fortolkning av et motiv og hvordan artikulere dette. De snakket om dette som kunne være typisk og særegent for deres nærmiljø, og at det nesten usynlig norske stedsnavnet under det russiske. Dette ikke er så iøynefallende for betrakter med en gang og kan gi flere lag med tolkning.



Bilde 26. Utsnitt av utstilling.

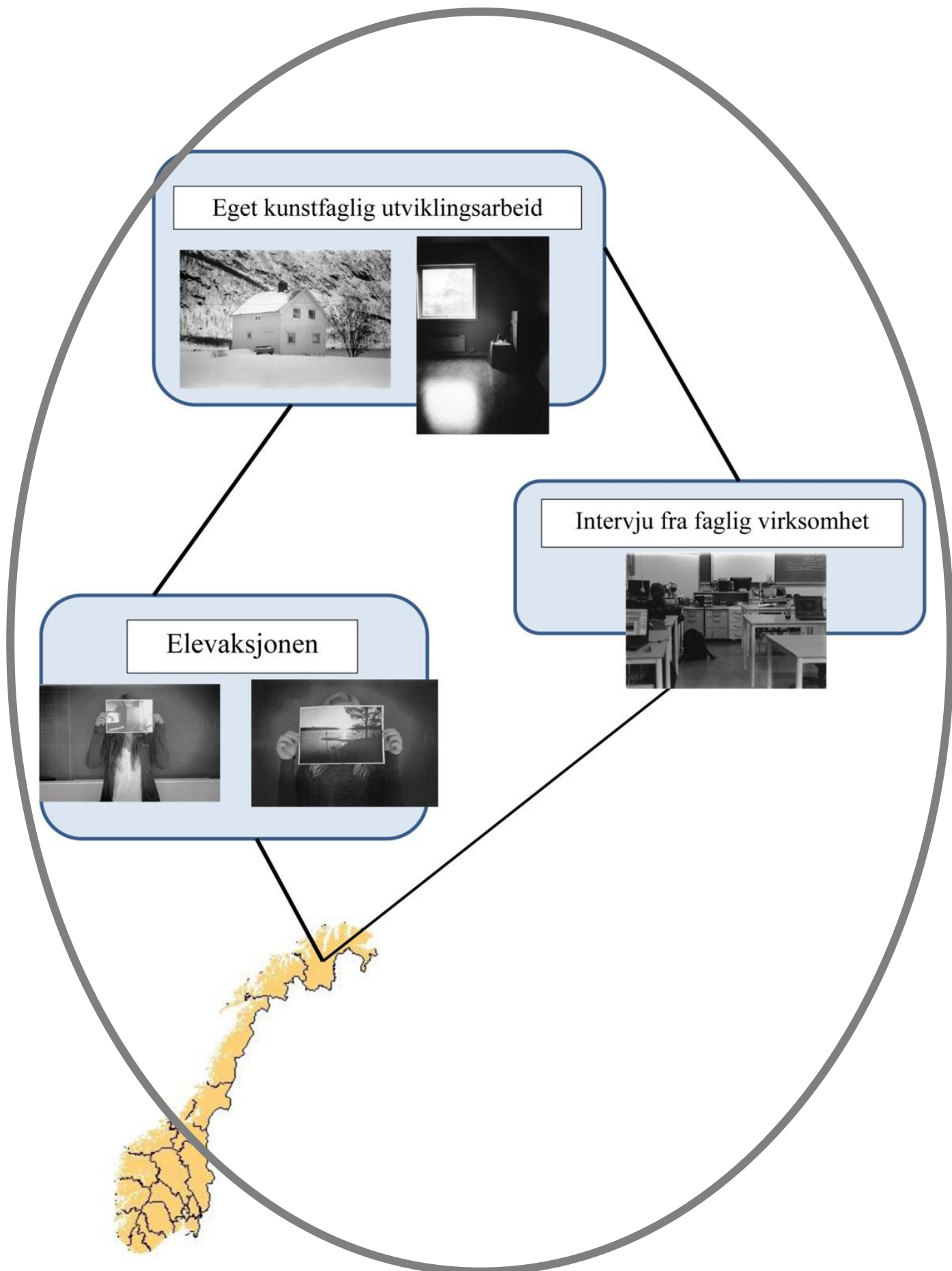


Bilde 27. Loppa.

Før vi lagde utstillingen med elevenes utvalgte fotografier avsluttes prosjektet med en kort presentasjon av fotografier fra masteroppgavens kunstfaglig prosess. Hvordan ville elevene artikulere seg når de betraktet og tolket disse bildene? Hvordan ville de anerkjenne disse fotografiene av Finnmark etter en egen skapende virksomhet med bilder?

Klassen fikk se bilde 27 og en elev ser hvordan de diagonale linjene i fjellet fører blikket ned til det lille huset på odden. Øyet leser linjer i et motiv fra venstre til høyre, slik det gjør i lesing av tekst (Førsund 1978). Dette artikulerer eleven når hun forklarte at hun så det lille huset fordi komposisjonens retning førte øynene diagonalt nedover. Her brukte hun formale estetiske virkemidler for å betrakte og analysere et fotografi. Elevene fikk også se bilde 14. Her påpekte de i vinduet og lyset på gjenstandene liggende på bordet. Klassen tolker bildet ved å påpeke at det er én spisebrikke og et par briller. De ser en stillhet i bildet og en elev tror at det er en enslig eldre mann som bor der. Dette tyder de ut fra komposisjonen i bildet, hvordan den ene spisebrikken kommer i fokus med lyset fra vinduet.

Trykk og foto-klassens bilder ble satt sammen til en utstilling. Tittelen bestemte de selv: *Kirkenes-slik vi ser det* (se bilde 26). Bildene ble hengt opp på en vegg i et rom som er tilknyttet alle rommene på formgivingsfagsavdelingen (som avdelingen heter, i kombinasjon med Design og håndverk).



DRØFTING OG ERFARINGER

Drøfting og erfaringer

Målet i dette kapittelet er å drøfte masteroppgavens tre strategier. I min forskning har det blitt foretatt en empirisk undersøkelse med intervju av elever, lærere og skoleledelse som har erfaring med Formgivingsfag for å undersøke dette programområdets verdier for menneskets utvikling. Dette ble gjort for å se hvordan Formgivingsfaget kan styrkes og for å bidra med innspill til forbedringer i faget. Temaet for intervjuene tok for seg virksomhetens undervisningsinnhold med refleksjoner rundt læreplanen, opplæring med samarbeid på tvers av fagfelt, holdningsutvikling og den estetiske erfaring. Det kunstfaglige utviklingsarbeidet og elevaksjonen er forbundet til hverandre. Dette blir knyttet til drøfting av praktisk-estetisk problemløsning i opplæringen, begrepet estetikk i læreplanen og kunnskapsutvikling om nære omgivelser.

Drøfting av intervju fra faglig virksomhet

Undervisningens innhold

Det som fremkommer i intervjumaterialet vitner om en varierende undervisningspraksis i Formgivingsfag, en undervisningspraksis som har motivert elevene til engasjement, også på tvers av fag. Eleven fortalte om læreren som ikke brukte tavla, men tok for seg andre formidlingsmetoder. Den muntlige formidlingen ved hjelp av bilder og musikk har gjort at elevene husker innholdet bedre.

Ser vi til læreplanen står det innledningsvis at i Formgivingsfag er kunst- og kulturhistorie nært forbundet med det praktiske arbeidet. Intervjumaterialet formidler hvordan den ene eleven erfarte dette på en positiv måte, der hun snakker om variert formidling i sammenheng med billedanalyse og kunsthistorie.

Den tidligere læreren i Formgivingsfag vektla i sin undervisning de praktiske oppgavene, knyttet til teori. I den praktiske undervisningen brukte læreren kompetansemålene som vurderingskriterier, slik at elevene var klar over hva de skulle vurderes ut fra. Innholdet i undervisningen dreide seg om det kreative og skapende, som utviklet kunnskap innen flere teoretiske fagområder. I intervjumaterialet beskrives dette som positiv erfaring hos elever og lærer. Informantene formidler hvordan undervisningen tok for seg det allmenndannende med utvikling av elevenes holdning og hvordan de forholder seg til sine omgivelser, gjennom prosjekter og praktisk-estetiske problemløsninger. Dette er i samsvar med læreplanens siktemål i Visuelle kunsthistorie, der «kunst og

kultur kommuniserer tankar og verdier og fortel om status, livssyn, makt og tilhørsle» (se vedlegg). Elevene i undersøkelsenheten tilhørte en liten klasse og forteller om utfordringer når det kom til inspirasjon i en liten gruppe. Dette løste læreren ved å ha «spredte oppgaver», altså oppgaver som var tilpasset den enkeltes motivasjon og tolkningsnivå.

Læreplanens åpne, men stramme struktur gjorde det mulig for læreren å tolke målene slik at planen kunne tilrettelegges og knyttes til lokalmiljøet. Læreren mente imidlertid at det har vært en for høy målsetting med læreplanen i Formgivingsfag, da innholdet er mye større inn i Tegning, form og farge. Hun mener at timeantallet var for lite for å imøtekomme kravene i læreplanen.

Undersøkelsen til Ulvestad (2009) viser at det er uttrykk for at Formgivingsfag allerede første året har mer timer enn vanlig Studiespesialiserende, og viser til timetallet der Formgivingsfag har 928 årstimer i motsetning til den Studiespesialiserende allmennfag som har 842. Det kan se ut til at innholdet i læreplanen i Formgivingsfag rommer mye, som vanskelig lar seg gjennomføre ut fra antall årstimer, selv om dette tallet også er høyt.

Elevene og læreren kommuniserer hvordan de hadde gode erfaringer med kunnskapsutvikling og progresjonen i løpet av Formgivingsfagets treårige løp. De trekker frem at det fungerte greit med grunnleggende kunnskaper i det første året. I følge læreplanen tar det første utdanningsåret for seg kunnskap om komposisjonsprinsipper, kjennskap til og bruk av teknikker og materialer innen ulike uttrykksformer. Elevene skal også kunne bruke diverse materialer i produktutvikling, og kunnskap om proporsjoner og målestokk. Informantene uttrykker at kunnskapsoppbygging i første skoleår dannet grunnlaget for mer helhetlig kunnskapsutvikling på det tredje og siste året.

Kunnskap på tvers av fag

Hovedområde Kunst og kultur har i læreplanen en *ikke-kronologisk* rekkefølge på kunst- og kulturhistorien. Den tar først for seg 1900 og frem til i dag på Vg1, kunst før 1600 på Vg2 og kunst fra 1600 til 1900 på Vg3. Er hensikten med denne rekkefølgen å følge de andre allmennfaglige hovedområdene som elevene undervises i? Lærere og elever beskriver det å se sammenhenger i større perspektiver som verdifull faktor i opplæringen og som en positiv erfaring. Her uttrykte f eks elevene hvordan de i praktiske prosjekter med kunst og arkitektur kunne se forbindelseslinjer til litteraturhistorie, religion- og filosofihistorie.

Informantene mener imidlertid at samkjøringen med andre allmennfaglig programfag og Kunst og kultur ikke ble utnyttet på en konstruktiv måte, der læreren påpeker hvordan kunst- og

undervisningsinnholdet ble i dette hovedområdet løp ikke parallelt med andre programfag i allmenn, som norsk og historie. Betyr dette at læreplanen i andre fag i Studiespesialiserende har en annen oppbygning og at hensikten med rekkefølgen i Kunst og kultur har et annet siktemål? Læreren legger frem et ønske om at alle disse fagene ble tettere knyttet sammen og jeg tolker at samarbeidet mellom lærerne i denne virksomheten har vært svakt. Læreren ser ut til å se at disse fagområdene forlanger mye av elevene i Formgivingsfag og elevene bekrefter dette når de beskriver de to programområdene som veldig krevende.

Gjennom intervjuene kommer det fram at en tverrfaglighet er gunstig for oppnåelse av kompetanse i noen av Formgivingsfag hovedområder. Læreren tror på integrering av mer allmennfag inn i Formgivingsfag og mener at samarbeid mellom lærere på tvers av fag ville vært verdifullt. Faglig samarbeid på tvers av faggrenser kan for Formgivingsfag bety bl. a at fagets innhold blir mer tydelig, især når andre fagpersoner fra andre områder, som f eks norsk og historie kan få et innblikk i hva Formgivingsfag består av. Man kan likevel spørre om tverrfaglig arbeider skaper nye kunnskapsområder eller om det kun fungerer som et kortvarig møtepunkt mellom felt? Mye ligger på samarbeidet på tvers av fagfelt. Lorentzen sier at «alle fag springer ut av menneskelige og samfunnsmessige forhold og har naturlige grenser mot andre fag» (1998: 159). Det er ikke en selvfølge at tverrfaglige arbeidsmåter utvikler mer innsikt. Men kanskje det er vesentlig at elever innehar en grunnleggende kunnskap i et fag slik at de kan se de nye kunnskapsområdene i på en bredere måte på tvers av fag (ibid)?

Lærerens åpenhet for mer allmennfag inn i deres programfag leder meg til å spørre om det burde eksistere en slik åpenhet fra studiespesialiserende allmennfag om å trekke inn mer estetiske fag. Jeg ser her til Lorentzen (m. fler 1998) som mener at det skal være mulig å være virksom innen et fag og samtidig kunne ha større perspektiver mot andre fag. Er ikke dette like aktuelt for allmennfag som Formgivingsfag? Lærer i Formgivingsfag Astrid Asheim fra Rosenvilde videregående skole har erfaring på sin skole med elever som ønsker mer matematikk inn i læreplanen³⁷. Matematikk blir her tilrettelagt for de elevene som er usikre på hva de vil bli og har muligheten til å få fordypning i programfaget på Vg2 og 3. En faglærer ved Voss Husflidsskole snakker i en artikkel i Billedkunst (nr 2 2011) om hvordan forskning viser at estetiske fag i videregående opplæring har en god innflytelse på elevenes prestasjoner i teoretiske fag. Læreren i intervjuet foreslår et seminar om samarbeid på tvers av fag. Et annet aspekt ved dette forslaget fra læreren dreier seg om fagets synlighet og mulighet til nå ut til flere representanter, som er viktig i Nord- Norge.

³⁷Utsagn hentet fra konferansen Formgiving 2012.

I introduksjonen av problemfeltet presenterte jeg innholdet i brevet fra KD til fylkeskommunene og de tre strukturforslagene. I intervjumaterialet kommer det frem at ledelse og lærere ser for seg et tilbud med kombinasjon Formgivingsfag og Design og håndverk, altså et tilbud som ligner strukturen i R94. Dette begrunnes fra skoleledelsen om at «vi har lite tilbud etter Design og håndverk i Finnmark». Som en mulighet ser hun et programfag med Design og tekstil i kombinasjon med studieforbereende fag. Dette for at «den her gruppa kan gå ut og se på det hav av muligheter med den bakgrunnen». En av lærerne mener en struktur med kombinasjon av Formgivingsfag og Design og håndverk er best for denne skolen. For å tilrettelegge utdanningen etter kulturmiljøet som er der oppe og tilstrømning av flere elever. At estetiske fag burde være et tilbud i videregående opplæring stiller en annen lærer seg enig. Han uttrykker at «(...) egentlig alle kunne få et tilbud om estetiske fag». Læreren begrunner dette med at elevene kan «få muligheten til å bringe ut det beste i seg selv og dyrke interessene sine». Videre mener han at det er mange muligheter der ute for disse elevene.

En feilkonstruksjon

Utsagnene i foregående avsnitt viser at informantene ønsker seg en annen struktur for Formgivingsfag enn slik den er i dag. Bakgrunnen for dette er ønske om å rekruttere flere elever til estetisk opplæring i videregående skole. Dagens Studiespesialiserende formgivingsfag bygger på mye av innholdet i utdanningsløpet Tegning, form og farge under Reform 94. Men dagens programområde tar for seg kompetanseområder som kunst, kultur, design, arkitektur og data, og favner dermed mer enn Tegning, form og farge.

Leder av Fagutvalget for kunst, arkitektur og designfag i Norsk Lektorlag Kristin Enger mener at i de strukturelle forandringene ble Formgivingsfaget et offer for feilkonstruksjon, som ga konsekvenser for fagmiljøet og lærerne (ibid). Når syv skoler i Hordaland har vært nødt til å legge ned tilbudet pga lavt søkertall er det omstrukturering i K06 som får skylden av fagmiljøet (Billedkunst nr. 7 2010). Avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet Laila Fossum sier at utdanningsstrukturen må få tid til å fungere før det gjøres nye forandringer, og kan ikke love endringer før skolestrukturen i K06 er evaluert i 2012 (ibid). Videre sier Fossum at det er opp til fylkeskommunene når det bestemmes nedleggelse av skoletilbud.

Professor i didaktikk- kunst og håndverk, Hilde Aga Ulvestad, har med sin rapport³⁸ om intensjoner og realiteter i Formgivingsfag, funnet at mangelfull informasjon som er medvirkende årsak til at søkertallet har gått ned (FORM nr. 1 2010). Den ene årsaken er delingen av det tidligere formgiving under R94 i to utdanninger som menes å ha skapt usikkerhet om innholdet i fagene (ibid). Videre forklarer Ulvestad at det er i hovedsak vært vanskelig å sette seg inn i den nye strukturen, som kan være årsak til usikre rådgivere på ungdomsskolen og den videregående skole.

Det er en usikkerhet om hva Formgivingsfag inneholder og vanskelig å sette seg inn i etter den nye strukturen i K06, især etter navnebytte fra *grunnkurs formgivingsfag* til Design og håndverk og det nevnte studieforberedende faget. Informantene i Ulvestads undersøkelse er klar over at etableringsfasen for en ny læreplan tar tid, men mener at ansvaret ligger på regjering og rådgivere, og skolenes svake markedsføring (ibid).

Det tolkes ut fra intervjumaterialet at lærer og ledelse er enige i at markedsføringen av faget må bli mer tydelig. Læreren måtte selv informere for å synliggjøre faget. Ved at ledelsen mener faget ble lagt ned av seg selv og at fokuset på formgiving i videregående opplæring har blitt borte, stiller jeg meg undrende til hvilke retningslinjer de har fått fra fylkeskommunen om markedsføringen av Formgivingsfag på denne skolen. Fikk de noen i det hele tatt?

Uttalelser fra skoleledelsen på et administrativt nivå ser ut til å preges av at hun ser Formgivingsfag fra utsiden, men på tross av det ser hvor viktig faget er. Hun uttaler seg om dette «byttet» og hun spør om hvordan vi trenger Formgivingsfag. Enger påstår at identiteten til faget har gått tapt da det ble programfag under studiespesialisering (Lektorbladet nr. 4 2010). Identiteten tolker jeg som hva faget inneholder av verdier og kvaliteter, og mulighetene for elevene etter endt utdanning. I intervjumaterialet fremkommer det at i skolesystemet fins en usikkerhet om hva som er Formgivingsfagets verdier og om det er behov for de i dagens utdanningssystem. Vil dette si at det eksisterer en slik usikkerhet på fylkeskommunenivå, på det nivået hvor det tar beslutninger om nedleggelse av skoletilbud i videregående opplæring?

Ulvestads undersøkelse tegner et bilde av erfaringer med nedgang i søkertallene etter deling i to retninger, Formgivingsfag og Design og håndverk, og sier at «indirekte kan en (...) si at delingen har forårsaket synkende søkertall, fordi delingen resulterte i dårlig informasjon, både om studiene og til

³⁸ Rapporten *Kunnskapsløftet i videregående skole med fokus på Studiespesialisering med Formgivingsfag. Intensjoner og realiteter* fra 2009 er en undersøkelse fra 2006- 2009 med tallmateriale fra seksten fylker.

elevene som skulle velge» (FORM nr. 1 2010). Det kommer frem at det er dårlig informasjon og «sentralt gitte føringer» som har vært med på at de unge ikke har valgt Formgivingsfag, noe som har gått mot politikernes hensikter i utgangspunktet, som var at kvalitetene i dette programområde skulle bli lettere å «utnytte i samfunnet» (ibid)

Holdning til programområdet og konkurranse innad i faget

Intervjumaterialet vitner om en negativ holdning fra andre på skolen og noe kallenavnet «klipp og lim» indikerer. Formgivingsfagselevene på denne skolen var en liten gruppe, som kan være noe av årsaken til at de ikke følte seg prioritert i forhold til allmennfagene. Informantene forteller om en holdning fra andre elever og, ikke minst lærere fra andre fagfelt, som viser liten forståelse for de verdiene som Formgivingsfag har. På bakgrunn av dette ser jeg flere antydninger til at faget har en identitet utenfra som er svakt, jamfør Engers påstand om at faget har mistet sin identitet. Faget har også en svak identitet på skolen, da elever og lærere ble møtt med en negativ innstilling, som gjorde at elevene bl.a måtte forsvare seg selv og sine valg.

Ser jeg tilbake på egen erfaring fra Tegning, form og farge for tolv år siden, så kjenner jeg meg igjen i denne beskrivelsen av andres negative holdning til utdanningen. Studiekompetansen jeg fikk ble til tider ikke sett på som like mye verdt som studiekompetansen man fikk på den allmennfaglig linjen. Jeg mener derfor at en slik innstilling til praktisk-estetiske opplæring på videregående skole har eksistert lenge. Men antyder det at identiteten til faget ble borte etter den nye strukturen i K06 eller var den svak fra før av? Forskning viser at Tegning, form og farge var et populært utdanningstilbud før K06 ble iverksatt, men at søkertallet sank drastisk etter at Formgivingsfaget ble flyttet til Studieforbereende utdanningsprogram³⁹. Kan man da tolke at populariteten kom av en fagprofil som var klar og tydelig, men som ble svekket i sitt innhold (og sin identitet) i en feilkonstruksjon?

Liv Merete Nielsen⁴⁰ trekker frem det synkende antallet elever når hun snakker om Formgivingsfag fra 2004 til 2011 og mener at elevene mister et godt utdannelsstilbud som er både allmenndannende og yrkesforberedende når skoler legger ned sine formgivingsfagsavdelinger. Jeg tolker Nielsen slik at det må gjøres noe med holdningene til faget. Rådgiverne i grunnskolen må utvide sin kunnskap om faget og skolepolitikere trenger en endring i sin holdning. Nielsen uttrykker at det også internt trengs å se på holdninger innad i feltet.

³⁹NIFU STEP 40/ 2008.

⁴⁰

Nielsen snakket i sitt foredrag om Formgivingsfaget i dag og veien videre under konferansen Formgivingsfag 2012.

Ytre faktorer som markedsføring, profesjonsidentitet, lærernettsverk, fagnettsverk og synlige aktører og bransjer inn i skolen er vesentlige når man skal danne et sterkt grunnlag for et fag og programområde. Er det tilstrekkelig å legge opp et utdanningsløp med struktur bestående av konkrete kompetansemål og metodefrihet når tydelig informasjon til ytre sektor om hva programområdet består av er svakt? Læreren mener det trengs mer «nettverk og lærernettsverk f eks, for å få mer impulser og kanskje overskudd og støtte til å gjennomføre ting. På små steder så føler man seg ofte alene». Ut fra hva den tidligere formgivingsfaglæreren sier tolker jeg at lærernettsverket i fagfeltet kan virke svakt, ikke bare i Finnmark, men også nasjonalt. Hun gir inntrykket av at hun føler seg ensom som lærer i estetiske fag. Kan dette svekke muligheten for å heve fagets status i utdanningen, både lokalt og nasjonalt? En lærer som nesten står alene om et programområde, hvordan kan hun argumentere for Formgivingsfags kvaliteter når det er andre aktive bransjer i skolen som legger til rette for rekruttering? Jeg tyder et ønske fra læreren om et større lærernettsverk i vårt fagfelt, slik at man kan stå sterkere sammen for å forsvare Formgivingsfagets verdier i videregående opplæring.

Med et tilbakeblikk på Formgivingsfagets historie som fagprofil er det vesentlig å spørre om hvordan konkurransen innad i faget har påvirket fagets profil. En drakamp mellom forskjellige posisjoner, med allmennfag på den ene siden og yrkesfag på den andre, byr på problemstillinger for profilens tydelighet (Nielsen 2010). Med husflidslinjens plassering i videregående skole sammen med yrkestradisjoner ser jeg at en slik sammenslåing av flere estetiske kunnskapsdisipliner ikke har gått helt knirkefritt. Kan det være slik at alle disse tradisjonenes kamp for synlighet og identitet innad det estetiske faget i videregående opplæring har forvirret de andre fagområdene i skolen? Har Formgivingsfagets identitet i dag blitt svekket av en uklarhet innad i faget? En konkurranse mellom de estetiske og allmennfaglige retningene mener jeg bidrar til ytterligere desorientering og svekkelse av statusen for Formgivingsfag. Hvordan skal mennesker utenfor feltet forholdet seg til et fag de ikke har mye kunnskap om og som ikke får fremmet seg selv godt nok?

Handler Formgivingsfagets svekkede status bare om den strukturelle endringen i K06 og samfunnets og politikernes vektlegging av realfag og nytteverdi? Kan det også dreie seg om at vårt fagfelts egen identitet, et mangefasettert og vidt felt med mange fagtradisjoner innad, gjør at andre sektorer blir usikre på hva fagfeltet består av og hvor fagets samtidsfokus er?

Formgivingsfag- veien til høyere utdanning?

Informantene forteller meg om hvordan elever i dag starter videregående opplæring med Vg1 Design og håndverk, søker seg videre til Vg2 frisør og hopper av frisørutdanningen og tar til slutt allmennfaglig påbygning, for å få studieforbereende kompetanse. Jeg stiller meg undrende til hvorfor dette skjer, og ville ikke Formgivingsfag vært et godt utdanningstilbud for disse ungdommene? En fra ledelsen mener også at det er behov for «den her type» studiespesialiserende utdanning fordi det «rekruttere folk til lærerutdanning, til arkitektutdanning». Hun ser at Formgivingsfag er «mest effektivt» ut fra det tilbudet de har i dag med Design og håndverk og allmennfaglig påbygning. Her legger hun til at hun hadde et ønske om å beholde Formgivingsfag, hvor man kan rekruttere til kompetanser med «universell utforming». Den kunnskapen elevene får gir et «veldig stort valg».

Skoleledelsen mener at det er nødvendig med studiekompetanse og forteller at det er mange elever som starter på yrkesfaglig utdanningsløp, men som tar allmennfaglig påbygning til slutt. Hun forteller om situasjonen i Finnmark at det er «fler som (...) har begynt på høyskole, der Design og håndverk var deres grunnutdanning, og så påbygning, og så gjennom opptaksprøver til høyskolen». En annen fra skoleledelsen mener man kommer stort sett samme vei til studiekompetanse, om man tar den veien som beskrevet overfor eller går en treårig utdanning med formgiving. At ledelsen mener disse to utdanningstilbudene, som gir elevene studieforbereende kompetanse, står omtrentlig likestilt kan indikere på at de ikke vektlegger selve innholdet i utdanningsløpet. Det antydes at elever som går denne type kombinert utdanning får samme muligheter som de som har tatt Studiespesialiserende, f eks Formgivingsfag.

Jeg mener det ligger en stor innholdsforskjell i disse utdanningsløpene. Slik jeg ser det kan en utdanning med kombinert yrkesfag og påbygning allmennfag hindre en progresjon i kunnskapsoppbygging og en helhetlig utdanning. Det virker også krevende, slik en elev uttrykker i intervjuet. Eleven har startet med yrkesfagsprogram Design og håndverk og har planer om ta tredje året allmennfaglig påbygning. Hun forteller at «jeg hadde egentlig tenkt til å gå der (på Formgivingsfag) for at jeg trodde det var her, men så sa læreren min at det ikke var mulig». Eleven sier at «da får jeg jo et skikkelig hardt år det tredje året, for jeg må jo ta opp så mange fag (...) det syns jeg er veldig dumt».

Forskning viser også at de som tar allmennfaglig påbygning får et avslutningsår som krever svært mye(NIFU STEP 19/2011). De har kommet frem til at under 60 prosent av disse elevene består dette siste året og forskerne stiller spørsmålene om det elevene velger av utdanning bør påvirke

tilbudsstruktur i større grad og bør det tilrettelegges flere utdanninger, især Design og håndverk, som gir studiekompetanse.

Skoleledelsen påstår at «de som tar påbygning er jo de som vil gå videre på høgskole, eller på arkitektutdanning eller så blir de noe helt annet, noe som ikke har noe med Formgiving i det hele tatt». Ut fra dette kan man stille spørsmål om det da ikke er viktig hvilken form for studiespesialiserende elevene går, men at det er muligheten for å søke til høyere utdanning som teller. Når jeg spør henne om Studiespesialiserende formgivingsfag burde være et tilbud i Finnmark, sier hun seg absolutt enig fordi «det da vil kunne være flere som tar Studiespesialiserende nettopp fordi de får de avbrekkene med formgiving (...)». Men hun legger til at «jeg er ikke så sikker på at det vil rekruttere til formgivingsyrker senere». Knyttet til veien videre for elever og rekruttering til yrker som arkitekt, er hun usikker på om «det er viktig at man har Studiespesialisering formgivingsfag som et ledd i veien for å komme dit».

Kristin Aasgard er derimot sikker når hun forteller i Dagsavisen 1. mars 2008 at «estetisk og visuell kompetanse blir viktigere og viktigere for samfunnet i framtiden. Beslutninger knyttet til arkitektur og utbygging er eksempler på samfunnsområder som krever denne kompetansen».⁴¹ Sektoren mener klart at Formgivingsfagets kvaliteter er med på å utvikle kompetanse innen bl a arkitektur hos ungdom. Med et blick til læreplanen i Design og arkitektur står det at:

«Programfaget skal medverke til å utvikle evna til å vurdere ny design og arkitektur i eit berekraftig miljøperspektiv og evna til å verne om kulturlandskap og kulturhistoriske miljø. Programfaget skal medverke til å utvikle aktive og medvitne forbrukarar og produsentar» (se vedlegg).

Fra sitatet kan man se at i dette programområdet er allmenndannende og skal utvikle elevene bevisste forbrukere, men *også* knyttet til vurdering av ny arkitektur og design på en bærekraftig måte. Ledelsens forhold til Formgivingsfagets kvaliteter kommuniserer at de ser på Formgivingsfag som en måte å få elevene til å velge studiespesialiserende, men at innholdet i fagets undervisning ikke er utslagsgivende for hvilke yrker de går inn i senere. Sitatet fra læreplanen og fra Aasgard er tydelige i hvordan utvikling av kunnskapsområder, *blant andre* arkitektur, som vesentlige faktor i Formgivingsfaget. Dette kan indikere hvor lite informasjon om Formgivingsfagets innhold har nådd frem til det administrative nivået i skolen.

⁴¹ Dette sitatet er hentet fra *Dropper estetiske fag*, en sak der Dagsavisen tar for seg de stupende tallene for antall søkere til Formgivingsfag.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg de negative og positive erfaringene som jeg anser som viktig når jeg setter lys på problematikken kring Formgivingsfagets verdier og status. Dette har jeg gjort ved å se på undervisningens innhold ut fra informanternes uttalelser og drøftet dette i forhold hverandre, annen forskning og artikler fra fagfeltet. Dette danner grunnlaget for hvor jeg plasserer meg når jeg kommer med innspill til forbedringer i utdanningen. Jeg vil nå ta for meg drøftingen masteroppgavens kunstfaglige utviklingsarbeid.

Drøfting av egen kunstfaglige undersøkelse i fotografiet

Jeg vil i dette kapitlet se på mine erfaringer i masteroppgavens skapende praksis og diskutere fotografiene som er utviklet i prosessen. Dette gjøres ut fra de tilnæringsmåter som er valgt, og bruk av virkemidler og komposisjonsprinsipper. I utviklingsarbeidet har jeg tatt for meg den dokumentariske sjangeren innen kunstfoto og mitt søken etter *jeget* i motivene. Jeg vil diskutere om jeg har oppnådd dette, og i denne drøftingen ta for meg mitt egen kunstfaglige utviklingsarbeid for å belyse problematikken jeg tar for meg i problemstillingen:

Hvordan kan fotografi som visuell uttrykksform brukes i utvikling av kunnskap om nære omgivelser?

Denne undersøkelsen består av mange fotografier tatt over en lang periode. Bruk av to metoder, nærhet og avstand, gjorde det mulig å undersøke flere dimensjoner innen det motivmessige, der jeg ikke tok for meg en vinkling til motiv, men flere (bilde 28 og 29) . Gjennom to metoder har jeg lært mye i forhold til hvordan jeg tar for meg et motiv og utvikle dette. Temaene innen disse to tilnærmingene har vært mange, og i ettertid ser jeg at det ville vært en mulighet å fokusere på en mer begrenset tematikk. Slik kunne jeg utviklet mitt kunstneriske uttrykk, med fokus på et utgangspunkt, for å se variasjonene og mangfoldet.



Bilde 28. *Máze*



Bilde 29. *Bryllup*

Jeg kunne tatt for meg menneskene og folkemengdene i en av Finnmarks byer for så dokumentere bevegelser og aktiviteter (bilde 11). Da ville jeg forholdt meg til nære omgivelser innen et begrenset område. Med bruk av komposisjonsprinsipper kunne jeg her også, som jeg har gjort i kapittelet med presentasjon og analyse av mine bilder, utviklet motivkunnskap knyttet til bybildet og menneskene som bevegde seg i dette området. Kunnskapsutvikling om en motiv og dets muligheter uttrykkes av Blakemore slik:

«We inevitably approach a new subject with preconceptions of what is possible, and of the photographs we can make. If we work through and beyond these initial responses, we can develop both our understanding and knowledge of our subject, and extend our ideas of possible images.» (Blakemore 2005: 10).

I mitt utviklingsarbeid har jeg derimot tatt for meg et stort landområde, og fikk med dette erfare hvor utfordrende det er å formidle hele Finnmark gjennom et visuelt formuttrykk. For å jobbe meg gjennom disse utfordringene tok jeg for meg metodisk tilnærming og bevisst bruk av komposisjonsprinsipper. Dette gjorde at jeg fikk innblikk i flere dimensjoner. Jeg fikk dokumentere den kontrastfylte naturen med havet og vidda (bilde 30 og 31), og menneskenes tilpasning, forfall, vekst, tradisjon og fornying innen kultur.



Bilde 30. *Apanes II*



Bilde 31. *Hagen*

Motivet fotografert på avstand og nært ser i Johansens og Kivijärvis fotografier fra Nord- Norge (bilde 32 til 35). Disse bildene illustrerer hvordan de begge har tatt for seg nordområdet på avstand og nære, men på hver sin måte. Johansens har sin egen måte å uttrykk seg på. Jeg tolker i hans bilder og tekster at han har funnet sitt *jeg* når han fotograferer i Nord- Norge, der han forteller at han er i sitt rette element. Bilde 34 og 35 er typisk det motivspråket Johansens benytter seg av. I bilde 35 ser vi en frontal direkte fotografering av hus det motivet er et totalbilde og horisontallinjen går langs husets grunnmur. Bilde 35 viser et utsnitt av et rom med masse bøker og andre gjenstander.

Dette er et halvnært bilde og jeg tolker at Johansen portretterer mennesker gjennom deres eiendeler og hvordan de arrangerer disse i hjemmet. Johansen har gjennom disse tilnærmingene funnet sine motivmessige grep i sitt visuelle formuttrykk.



Bilde 32. *Moder jord*. 1962. Kåre Kivijärvi



Bilde 33. *Nonner i sne*. 1965. Kåre Kivijärvi



Bilde 34. *Et hus?* 2004. Rune Johansen



Bilde 35. *En verden i krig*. 2005. Rune Johansen

Som sagt, gir kunstnerens bilder inntrykk av at de har dannet sitt visuelle formuttrykk gjennom valg de har tatt i en skapende prosess og utviklet det som er særegent deres kunstneriske virke.

Deres fotografier har underveis i min egen fotografiske prosess bevisstgjort hvordan jeg bruker mitt blikk i søken etter *jeget* og hvilke grep jeg kunne ta for å dokumentere dette. Bilde 32 til 35 viser hvordan disse kunstnerne har anvendt sitt blikk på et sted de har tilknytning til. De formidler Nord-

Norge gjennom flere innfallsvinkler, og på dette vis mener jeg at deres fotografier tar for seg flere dimensjoner i dette landområdets kontrastfylte særegenheter.

Hva har jeg gjort som ikke Kivijärvi og Johansen har gjort i sitt kunstneriske arbeid? Jeg har brukt en eldre tradisjon innen fotografi, inspirerte av Kivijärvis mørkeromsarbeid, der mine bildenes mener jeg fremhever en stemning og assosiasjon til noe som har vært. Men motivelementer setter motivenes samtidsperspektiv i et spenningsfelt. I dette feltet møter den eldre uttrykksmåten motiver fra dagens samfunn. Det er her jeg mener jeg har skapt et visuelt uttrykk som skiller seg fra fotokunstnerne som motiverte meg i det kunstfaglige utviklingsarbeidet.

Selv om jeg begrenset meg til sort-hvite analoge fotografier fikk jeg muligheten til å undersøke spennet innen bruk av virkemidler for å kommunisere bildets innhold gjennom komposisjonsprinsippene. Dette foregikk på flere stadier. Jeg tilnærmet meg emner i feltet som jeg ville fotografere for å utvikle motiver innen det identitetssøkende. Så gjennomgikk motivene en bearbeidelse i mørkerommet, der jeg fokuserte på utforskning av de maleriske og fotografiske kvalitetene. Gråtoneskalaen mellom det dypt sorte til det høye lyse ga meg muligheten til å bygge med lyset i motivene.

I fotografering av hus har jeg forsøkt fremstiller hvordan husene forholder seg til sine omgivelser (bilde 8- 10). Dette gjorde jeg fordi jeg så husene som avtrykk av tiden og liv, som synlige uttrykk av ulike forståelser gjennom tidene (Friberg 2007). Norberg-Schulz (1992) skriver i boken *Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus* at når mennesker bor med huset, uttrykkes måten vi forholder oss til verden på gjennom husenes «artikulerte fasader» og at dette kan ses på som bilder hvor meninger blir synlige (1992: 72). Jeg ble fascinert av historiene til husenes fasade og miljøet de står i. Jeg så hvordan byer som Alta og Hammerfest vokser og hvordan arkitektur forholder seg til hverandre i bybildet.

Jeg utviklet motivene av hus og bygninger ved å fotografere de i kombinasjon med andre elementer. Bilde 36 til 39 viser ulike vinklinger til fotografering av bygninger, men der jeg har forsøkt å formidle en historie. Tidligere har jeg nevnt ensomheten i det store landskapet. I bilde 36 og 39 har jeg gått nærmere motivet for å ta for meg ensomheten og tomheten på en annen måte. Her ser vi også fraværet av mennesker, men likevel spor etter dem.



Bilde 36. *Sørvær*



Bilde 37. *Petanque*



Bilde 38. *Internatet*

For å gå til spørsmålet innledningsvis i kapittelet der jeg gjennom masteroppgaven har spurt om: Hvordan kan fotografi som visuell uttrykksform brukes i utvikling av kunnskap om nære omgivelser? Gjennom motivutvikling og bevisst bruk av formalestetiske virkemidler og komposisjonsprinsipper under fotografering og bearbeidelse i mørkerom har jeg utviklet mitt visuelle uttrykksform. I dette uttrykket formidler hvordan jeg ser Finnmark og min tilknytning. Det er gjort på en kunstnerisk måte gjennom mine valg og kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom erfaring i det skapende virke. Innsikt og kunnskap jeg har utviklet om de nære omgivelsene har dreid seg om hvordan jeg ser Finnmark. Når jeg brukte mitt blikk for å se etter motiver oppdaget jeg hvor store kontraster dette fylket har. Ved at jeg dokumenterte forfallet og fraflytting fra distriktene, så jeg også vekst i byene. Her dokumenterte jeg også en bevaring og fornying av kulturene.

Å forske på det sanselige og de estetiske erfaringer er en forskning innen det intuitive og ubevisste, det som ikke alltid lar seg beskrive med ord. En beskrivelse av det estetiske er bundet til en opplæring til å bruke blikket. Møtet med et kunstverk, et fotografi, innebærer prosess med sanser og

tanker. Jeg mener betrakteren sanser, ser, opplever og tolker. Det samme gjøre man i en kunstnerisk skapende prosess. Jeg setter det på spissen når jeg sier at det fins like mange tolkninger av mitt bilde 38 som det fins mennesker på jorden. Alle ser og sanser ut fra en forståelseshorisont og den kulturelle forutsetning de innehar. Når man skal ordlegge dette uttrykker man seg gjennom språket, mener jeg at man står i fare for å miste noe på veien. Det å uttrykke seg muntlig og skriftlig er viktige aspekter for menneskers ytringer, men evnen til å uttrykke seg gjennom det visuelle, gjennom to- og tredimensjonal former, tar for seg de ytringene som ikke alltid lar seg umiddelbart formidle med ord. Det er derfor jeg ser kunst som en arena for samtaler, slik som jeg samtaler om mine fotografier og slik elevene i elevaksjonen samtaler om sine, noe jeg tar for meg i neste kapittel.

Drøfting av elevaksjon

Jeg vil i dette kapittelet ta for meg erfaringene fra elevaksjonen og drøfte dette i forhold til begreps- og kunnskapsutvikling hos elevene. Videre drøftes erfaringene ut fra hvordan elevene forholder seg til sine omgivelser gjennom estetikk. Jeg trekker videre linjer til refleksjoner rundt estetikk fra intervjumaterialet og mine egne erfaringer i kunstfaglig utviklingsarbeid, der jeg ser på hvordan estetikk og fotografi som begrep blir behandlet i Formgivingsfagets læreplan.

Elevaksjonen skulle frembringe elevenes refleksjoner i forhold til sine nære omgivelser, gjennom et visuelt uttrykk med fokus på de estetiske verdier og formalestetiske virkemidler som verktøy.

Hvordan ville elevene oppleve å reflektere gjennom en skapende virksomhet, og bli oppfordret til å reflektere rundt estetikk i lokalmiljøet? Hvordan ville de bruke blikket når de skulle se etter motiver?

Samtale om virkemidler i bilder

Når elevene kom tilbake til skolen etter å ha fotografert ut i nærmiljøet viste det seg at de hadde brukt mye tid og engasjement for å ta bilder. Noen av elevene hadde kjørt rundt, mens andre hadde fotografert innendørs. Etter at elevene hadde redigert bildene på egenhånd ble alle fotografiene gjennomgått i plenum. I denne situasjonen var det interessant å observere hvilke grep elevene hadde tatt og hvordan de artikulerte seg. I fotosamtalene på dette stadiet veiledet jeg elevene gjennom deres formidling av sine fotografier. Jeg brukte formalestetisk virkemidler for å artikulere komposisjonene i motivene for at elevene skulle erfare begrepene som virkemidlene består av.

Målet med fotosamtalene var å få elevene til å artikulere seg ut i fra formalestetiske virkemidler og tolke motivene de så, og begrunne for hvorfor de hadde valgt ut sine motiv. Når jeg som formidler i denne situasjonen snakket om de forskjellige bildene så stilte jeg spørsmål til elevene ut i fra virkemidler som perspektiv, linjer, retninger, fargekontraster osv. I begynnelsen virker disse

begrepene ukjente for klassen. Fotosamtalene før aksjonen startet vitnet til utsagn om kunstneres bilder at begrepsapparat var begrenset til motiv som var stygge eller pene. Etter hvert som begrep om formalestetiske virkemidler anvendt i beskrivelse og analyse av elevenes bilder, så det ut til at de forstå mer av begrepsapparat og hensikten med dette. De fremhevet etterhvert selv disse virkemidlene i egne og medelevers komposisjoner. De ga uttrykk for å se kvaliteter i bilder utover at det er pent å se på. Dette kom frem når klassen skulle se på mine egne fotografier.

Når den ene eleven fikk se bilde 27 var hun oppmerksom komposisjonens diagonale linjer og artikulerte hvordan hennes blikk ble ledet av linjene ned til det lille huset i bildets høyre hjørne. Elevene snakket også om hvordan lyset i bilde 14 falt på gjenstandene på bordet, før de analyserte og tolket innholdet i motivet. Dette vitner om hvordan elevene hadde utviklet en måte å registrere og reflektere over bildenes innhold.

Kjørup (1996) skriver at bildeerfaring er vesentlig for å forstå beskrivelser og formidling av bilder. En slik kompetanse oppnås best i dialoger foran selve bildet, slik at man vet hva man skal se etter. Videre mener han at slik erfaring også er en «språklig og sosial erfaring» (1996:178). Jeg ser til hans teori om slike erfaringer og oppfatter dette som en viktig del av empirien fra elevaksjonen. Erfaringene elevene fikk gjennom fotografering og samtalene om bildene i etterkant kan ha vært selvutviklende. Knyttet til dette trekker jeg frem Egeberg og Skjerdingstad (2011) sin teori om det å tenke, som handler om evnen til betrakte fra et satt synspunkt og kunnskap om å se med andre øyne for å endre synsvinkel. De mener videre at «hvert blikk har mulighetene i seg til å se noe annet» (2011: 7). Dette trekker jeg videre til utvidelse av forståelseshorisonter. Elevene fikk sine egne grenser utvidet og dermed utvikling av identitet. Gjennom å trekke linjer til andre allmennfaglige felt ble det mulig å fremme kunnskap og kompetanse på en helhetlig måte, på tvers av fag.

Læreren i Trykk og foto har erfaring med at det er ressurssterke elever som ønsker seg til dette programfaget og forteller at «skolen trengte flere estetiske fag, spesielt når man kunne spesialisere seg». Dette faget har som siktemål at elevene bl a skal utvikle «eget uttrykk og kunnskap om og ferdighet innan visuell kommunikasjon» (se vedlegg). Læreren legger til at det var elever som var interessert i ha estetiske fag og Trykk og foto var det tilbudet som var tilgjengelig på skolen. Denne skolen som tidligere har hatt Formgivingsfag, har elever som ønsker mer kunnskap om fotografi. Dette kan indikere på en interesse hos ungdom for å kunne mer om estetisk og visuell kommunikasjon.

Ut fra læreren i Trykk og foto sine utsagn tolkes det at han så et slikt undervisningsprosjekt som ble initiert gjennom masteroppgaven, er noe som gir en mulighet for elevene til å «formidle

ungdomstemaer, temaer som opptar dem». Knyttet til tidligere erfaringer i dette faget med elever fra Formgivingsfag uttrykker han at «jeg har sett at det er veldig mye iboende i de elevene som jeg har og at de faktisk har en mening om bildene sine og at har en dypere forståelse av forgrunn, bakgrunn og mellomgrunn og komposisjon».

Estetikk og fotografi i læreplanen

Hvordan kommer fotografi til uttrykk i læreplanen? Kan man si at det blir eksplisitt behandlet i læreplanteksten eller omtales det som et hjelpemiddel for andre siktemål? Fotografiet spiller sin rolle i planen der det er med på å utvikle elevenes kunnskap om de estetiske verdier gjennom visuelle kunstuttrykk. Hva som er de estetiske verdiene mener jeg ligger implisitt i læreplanteksten. Begrepet fotografi finner jeg i læreplanteksten for Visuelle kunsthøgskole og Design og arkitektur, ment som et visuelt hjelpemiddel innen problemløsning i en kreativ prosess, og ikke for bildeproduksjon som kunstfaglig utvikling i seg selv. Programfaget trykk og foto går grundigere inn i fotografiet, men jeg stiller spørsmål ved om faget rommer den store utviklingen fotografiet har gjennomgått de siste tiår? Hva med den visuelle kulturen og fotografiet?

I følge Carsten Friberg (2007) har det skjedd en endring i estetikkbegrepet de siste tiårene med en utvidelse av begrepet hvor det ikke lenger bare handler om det sanselige møtet med kunst. Tenkning innen det estetiske kan dreie seg om å granske «kunstens mulighet for erkjennelse og dens betydning i politiske og sosiale sammenhenger» (Egeberg og Skjerdingsstad 2011: 98). Friberg (2007) mener at hvis det bare omhandler det sanselige og nytelsen blir dette en overflatisk måte å forholde seg til det estetiske. Det estetiske, og estetisk erfaring, handler ikke lenger om en smaksdom i kunstsammenheng, men om forskjellige forhold i hverdagen. Med dette mener Friberg bl.a hvordan vi forholder oss til kulturelle produkter og våre omgivelser. Estetisk erfaring handler om «et spørsmål om de erfaringer, vi gjør med hverdagens forskjellige genstande og situationer, for at se hvilken rolle de spiller i vor forståelse af dem, omgivelserne og os selv» (ibid: 9). Den ene eleven i intervjuet snakket om hvordan man oppfatter ting og hvordan det henger sammen ut fra hennes erfaringer med estetikkbegrepet. De kulturelle produkter de omgis med tilknyttet deres miljøkultur ser jeg som en del av dette. Kommuniser dette at hennes erfaring med estetikk dreide seg om hvordan man ser og forholder seg til sine omgivelser? Til dette velger jeg å svare ja. Elevene i intervjuene trakk inn erfaringer med prosjekter knyttet til skolen og lokalmiljøet, og fortalte om en holdningsendring til hvordan de så på sine omgivelser, på spørsmål om deres erfaringer med estetikk i undervisningen.

Brunius (1986) ser det viktig å påpeke at de begreper som tilhører definisjoner av kunst, som han mener er inspirasjon, kreativitet, fantasi, skjønnhet, stil, smak og følelser, er såpass inkorporert i innholdet og ønskebruk av disse begrepene at de forårsaker vold på det offentlige språk. Dette ble skrevet av Brunius i 1986 og han så også på begrep som design, innhold og uttrykk på samme måte. Nå vil jeg anta at vi har kommet lenger i forholdet til estetikk og estetisk filosofi siden han skrev dette, og begrep som disse har fått en større betydning i vårt offentlige språk. Men likevel undrer jeg om det fremdeles eksisterer en slik holdning der ute? At kunst og estetikk er noe som tilhører følelser?

Etter aksjonen samtalte jeg med elevene om estetikk og dere forhold til dette. Klassen fortalte at de ikke hadde mye erfaring med estetikk. Men tross dette var de klar over at betraktning og refleksjoner rundt sine omgivelser er viktig når man har en formening om hvordan det skal se ut. Denne dialogen ble som sagt gjort etter aksjonen. Jeg kan tolke ut fra observasjoner og utsagn at elever som mente det ikke var noe interessant å fotografere i deres by, likevel kom tilbake med spennende motiver. Gjennom hva som ble sagt under fotosamtalene mener jeg at elevene kommuniserte en holdningsendring i deres syn på byen, der de kom tilbake med bilder med spennende komposisjoner og motiver de ikke hadde lagt merke til før aksjonen. De mente selv at det var spennende motiv der ute, bare man brukte blikket og fokuserte på omgivelsene gjennom kamera.

Jeg spurte ikke elevene om deres forhold til estetikk og formalestetiske virkemidler *før* de gikk ut for å fotografere. Jeg kan dermed, på grunnlag av deres samtaler, ikke påstå at de ble mer bevisst sine oppfatninger om estetikk og sine omgivelser gjennom den estetiske dimensjonen i aksjonen *etter* at den var ferdig. Likevel mener jeg at komposisjonsbegreper og betraktningsevnen utviklet seg, og at dette skjedde i møtet med deres nære omgivelser gjennom fotografiapparatet.

Jeg ser igjen til Friberg (2007) som skriver at i moderne kultur er det estetiske hvordan man tar stilling til sin sanselige behandling av verden. I dette ser han, i tillegg til kunsten, design, reklame, mote og iscenesettelse som en del av det estetiske. I formålet med programfaget Visuelle kunsthøgskolefag i Formgivingsfag sies det at det er visuelle kunstuttrykk som formidler de estetiske verdier i samfunnet. Siden dette kun blir trekt frem som et sentralt estetisk aspekt i dette programfaget og ikke i det andre felles programfaget Design og arkitektur stiller jeg meg undrende til at det ikke er slik at man kan forholde seg til det estetiske utover det som betegnes som kunstverk? Er det bare visuelle uttrykksformer som kan formidle estetiske verdier i dagens samfunn? Hva med arkitektur og design som er en stor del av vår hverdag? Formidler ikke de også estetiske verdier? Ser man på læreplanen for Formgivingsfag nevnes det i de grunnleggende ferdighetene at evnen til å lese i

Formgivingsfag dreier seg om å fortolke og analysere tekst og det estetiske i bilder, design og arkitektur⁴². Men jeg kan ikke se dette bli tatt med inn i kompetansemålene for Design og arkitektur. I felles programfag Visuelle kunsthøgskole skal elevene utvikle kulturell kompetanse i erkjennelse av estetiske uttrykksformer i egen og andres kulturer. Formålet for felles programfag Design og arkitektur tar for seg hva man til daglig omgir seg med av gjenstander og romlige rammer.

Kan man tolke dette som at estetikk er noe som elever skal erfare gjennom visuelle uttrykksformer med tegning og maling på ulike underlag, arbeid med to- og tredimensjonal form eller studie av kunst og kultur i ulike epoker? Er ikke en estetisk erfaring noe som dannes i evnen til å utvikle design og arkitektur som skal gjenspeile individets og samfunnets kulturelle verdier? Den estetiske erfaring blir ikke nevnt i læreplankteksten. Kan man tolke det som at de ligger som overliggende paraplybegreper og derfor ikke trengs å forklare eksplisitt i læreplanen? Jeg stiller meg undrende til hvorfor mine informanter ikke kunne svare helt konkret på hva de legger i begrepet estetikk, uten å knytte det til oppdragelse og undervisningsprosjekter om by- og romplanlegging?

Med fare for å undergrave min egen praktiske- estetiske undersøkelse, som tar for seg utvikling av visuelle uttrykk, vil jeg poengtere at estetikk og den estetiske erfaring handler om mer enn bare å se på et kunstverk og uttrykke hva som er stygt eller pent ved det, altså en smaksdom. Det handler om det sanselige. Er estetikk som et begrep innen kunstverden er ikke tilstrekkelig?

I intervjumaterialet kommer det frem at elever og lærere ikke bare tok for seg estetikk som forholdet mellom det skjønne og smak. De jobbet også med estetikk knytte til hvordan man forholder seg til sine omgivelser. Elevene uttrykte refleksjon kring mangfoldighet og det flerkulturelle i lokalsamfunnet, og trakk dette frem i mine spørsmål om erfaring med estetikk i undervisningen. Dette kan være lærerens bruk av estetisk kompetanse som en oppdragerfunksjon der lokalmiljøet har mye og si. Læreren sitt svar på hvordan estetikk blir brukt i undervisningen skisserer et bilde av at hun ikke bare tar visuelle kunstuttrykk for å formidle estetiske verdier. Det kan tolkes som at denne virksomheten tar estetikkbegrepet i en betydning, som omhandler hvordan man som menneske forholder seg til sine omgivelser, og at estetikk ikke bare dreier seg om dekorative ornamenter, som den ene eleven snakket om i intervjuet. Ut fra dette ser jeg at de er klar over at de har arbeidet med estetikk i undervisningen.

Her ser jeg en tilknytning til masteroppgavens andre problemstilling, hvor jeg spør om hvordan fotografi som visuell uttrykksform kan utvikle kunnskap om nære omgivelser. Jeg tolker ut fra mitt syn på estetikk at elevene i Formgivingsfag utviklet en større bevissthet og økt kunnskap om sine

⁴²Se læreplanen som vedlegg.

nære omgivelser gjennom den estetiske erfaring i undervisningens innhold. Elevene viser ikke til visuelle formuttrykk som utvikling av kunnskap i sine utsagn, men viser til flere prosjekter med erfaring med estetikk og nære omgivelser. Dette viser de mulighetene som er innen problemløsning i faget.

Dekan på fakultetet for teknologi, kunst og design på HIOA⁴³, Peter Øyan, snakket under sin innledning på Formgivingsfag 2012 på Lærerens hus om at Formgivingsfag er en utdanning for ungdom der viktigheten av evnen til problemløsning står sterkt. Han mener at det vektlegger kreativiteten, som derfor gjør det til et fint utdanningstilbud, og legger til at det handler om å tenke problemløsning gjennom praktisk erfaring. Øyan snakket om Formgivingsfagets behov sett ut fra en bred ramme og ikke bare innen kunst og håndverk, men også innen produkt- og ingeniørdisipliner. Jeg mener Øyan her snakker om de omfangsrike mulighetene for praktisk- estetiske problemløsninger i Formgivingsfag. I dette ser jeg at fotografiet har sin viktige rolle, der det kan medvirke med sitt fokus på et problem og problemløsninger. Det kan også bidra med løsninger på en mangfoldig og annerledes måte. Dette mener jeg på grunnlag av mine erfaringer i det kunstfaglige utviklingsarbeidet og elevaksjonen.

Dale (1992) mener at estetiske møter med kunstverk dreier seg om å bryte med de daglige vanene, noe som bryter det kontinuerlige. Hvordan man i undervisningen skal bryte med det kontinuerlige mener Dale er avhengige av holdningen til kultur fra læreren og skolen, der de kan utvikle elevene som undrende og mottakelig for at et estetisk møte med kunstverk skal skje. Dale bruker kunst og møter med kunst som viktig del av den estetiske oppdragelse og utvikling av estetisk verdi.

Innledningsvis viste jeg til Dale og at estetisk refleksjoner er en del av hvordan mennesker omgir seg med kunst, arkitektur og design. Hvordan han bruker møtet med kunstverk som møtet med estetikken og hans begrepsutvikling er noe jeg mener må kunne utvides også innen flere felt. Hvis estetikk blir begrenset til opplevelse av kunstverk kan det ikke da vanskeliggjøre oppfatningen av de egenskaper estetikk har, som er mer enn bare kunst, men også design, arkitektur og andre hverdagslige sanseerfaringer?

43

Høgskolen i Oslo og Akershus.

SAMMENFATNING AV DE VIKTIGSTE ERFARINGENE

Oppsummerende drøfting

Jeg har undersøkelsen satt lys på problematikken ved å intervju en faglig virksomhet. Det fagdidaktiske aspektet i undersøkelsen er knyttet til Ongstads begrepsdefinisjon og har vært en motiverende faktor gjennom forskningen. Det dreide seg om å forske på hva faget *er* og hvilke erfaringer som ble trukket frem som positive og negative av informantene. For at jeg kunne komme med innspill til hva faget *bør* være og forbedringer av Formgivingsfag, så jeg det nødvendig å forske på individnivå. Dette gjorde jeg for å *komme til kjernen* og gi elever, lærere og skoleledelse en stemme i denne problematikken. Jeg kunne valgt en annen tilnærming, med intervju av flere elever og lærere på flere skoler, for å mer generell og altomfattende materiale. Men min tilknytning til Finnmark gjorde at jeg ville forske her, på den eneste skolen som har inntil sommeren 2011 har hatt tilbudet med Formgivingsfag i sin videregående opplæring etter implementeringen av K06.

Læreplanens rammer for fag og undervisning

Jeg har i mine undersøkelser fått erfare at læreplanen i Formgivingsfag er en god struktur for undervisningen. Elever og lærere brukte den aktivt i sine prosjekter gjennom utdanningens tre år. Kompetansemålene er konkrete, men åpne på samme tid og informantene uttrykker en positiv erfaring med dette. Ved at læreren kunne velge undervisningsmetode selv gjorde at elevene fikk en godt tilpasset opplæring. Lokalsamfunnets kulturelle og flerkulturelle tradisjoner og miljøet ble integrert i undervisningen. På denne måten kunne klassen i Formgivingsfag bli aktive i lokalmiljøet og bli mer synlig på skole og i samfunn. Det kan tolkes ut fra intervjumaterialet at denne aktive og tilpassede undervisningen motiverte til å engasjere seg i nærmiljøet. De utfordringer som Vest- Finnmark står overfor setter andre premisser for skole, knyttet til geografisk plassering, i tråd med Arwedsons påstand om at «hver skole har sine lokale skoletradisjoner som blant annet er preget av nettopp miljøet»(1984:13).

Utfordringen i undervisningens innhold var bl. a knyttet til hovedområdet kunst og kultur, der det var vanskelig for lærer å finne relevant stoff knyttet til undervisningen. På tross av dette fikk jeg inntrykk av at undervisningen i virksomheten utnyttet ressurser og tradisjoner i Vest-Finnmark. Hvordan skolen arbeider⁴⁴ kommer av hvilke tradisjoner som virksomheten har og

⁴⁴ undervisningsmetoder, faginnhold, skolereformer osv.

hvilke elever som holder til i miljøet, knyttet til deres bakgrunn og holdning til utdanning hjemme fra (Arfwedson 1984).

Sosial, språklig og estetiske erfaringer mener jeg er en del av det allmenndannende i opplæringen og de allmenndannende i undervisningen ga uttrykk for å dreie seg om utvikling av hele mennesket. Bruk av hele kroppen og ikke bare hodet ser ut til å ha gjort elevene bedre i teoretiske fag. Den varierte undervisningen ser ut til å ha gitt elevene en varierende og utfordrende skolehverdag, som jeg mener kommer frem i den ene elev når fortalte at hun aldri ville kunne fullført videregående skole hvis hun ikke hadde gått Formgivingsfag.

Informantene fra skolen som har erfaring med Formgivingsfag mener det har stor verdi for samfunnet, spesielt i Nord- Norge, hvor estetikk og kultur må komme mer frem i allmenhetens interesse. Formgivingsfag er en utdanning som sammenfører praksis og teori på et helhetlig vis, og er særegen med sin kombinasjon av allmenndannelse, vitenskap, praksis og estetikk. Jeg tyder at denne kombinasjonen av kunnskapsområder utvikler unge mennesker som kan bidra til samfunnet på en positiv måte. Lærere og elever gjorde seg synlig i en kamp om å beholde programområdet på skolen for å fremme viktigheten med at dette faget gir unge en mulighet til å se ting i sammenheng. Elevene ga uttrykk for at gjennom disse tre årene med programområdet opplevde de både progresjon innen kunnskapsutvikling og sine egne holdninger, der de «blomstret» og «inspirasjonen var helt på topp». Ledelsen så verdien i programområdet som et tilbud til elever som vil utdanne seg innen studiespesialiserende, men at innholdet i faget ikke var avgjørende for yrker elevene ville velge etter endt utdanning. En fra ledelsen så potensialet i Formgivingsfag ved å utdanne elever til nye moderne yrker innen design, men det tolkes som at hun ikke så dette tydelig i dagens programområde.

Intervjumaterialer indikerer på at læreren har til stadighet vært aktiv i å sette søkelys på nedleggelsen av Formgivingsfag. Her er ledelsen og lærere enige om at det er behov for et slik virksomhet på skolen for å rekruttere flere unge til å søke studieforbereende, men at ytre faktorer påvirker. Elevene problematiserte på egenhånd nedleggelsen i lokalavisen, hos representanter i fylkeskommunen og skoleledelsen, gjennom aktivt selv informere ungdomsskoler i nærheten om programområdet. De viser til en god respons fra de kommende videregående elevene der flere ønsket å søke til Formgivingsfag. Utenom dette kan det virke som at endringer i synliggjøringen av faget forventes å skje fra høyere hold.

I drøftingen av hvorfor det skal eksistere en utdanning som Formgivingsfag trekker jeg frem følgende sitat fra en elev: «det bidrar positivt til hele samfunnet». Jeg ser i min forskning at faget

består av mange kompetanseområder. Tross den sammensatte og komplekse læreplanen, har den mulighet til å utdanne elever ut fra deres interessefelt og tilpasning til lokalmiljøet er mulig i stor grad. Faget gir muligheter til å utvikle elevenes evne til kommunikasjon på flere nivåer gjennom praktisk erfaring.

Nedleggelse av virksomheten ser ut til å være en hendelse som har engasjert elever og lærere. Elevene i intervjuene uttrykker at de kan ikke forstå at ikke flere vil utdanne seg inne dette faget, for de ser dette som en mulighet til en god utdanning. Dårlig markedsføring og lite midler til rekruttering har vært med på at faget manglet elever for å fortsette. Samfunnet og kulturmiljøet som skolen tilhører har en utvikling innen olje og industri, som bidrar til rekruttering av unge mennesker til denne type bransje. Jeg ser da til lærerens utsagn og tolker at her faller kultur og estetikk ned på prioreringslisten og Formgivingsfag i bakre rekke. Dette alene er ikke årsaken til denne tendensen, der jeg tyder fra datamaterialet at bransjen innen vårt fagfelt ikke er tydelig nok på sin egen identitet. Ved at bransjene og aktørene innen kunst, håndverk, design og arkitektur finner sammen og går inn i skolepolitikken ser jeg en mulighet for at estetiske fag på videregående skole kan styrkes enda mer.

Begrepsvurdering og vektning av kompetanse

Ved sette lys på problematikken knyttet til begrepene estetikk og fotografi i Formgivingsfagets læreplan har jeg drøftet dette ut fra egen kunnskapsutvikling i skapende praksis og erfaringene fra elevaksjon. Dette har også blitt drøftet i forhold til erfaringene til informantene. Jeg mener det trengs en grundig vurdering begrepsbruk i læreplanen og i fagfeltet. Når et begrep som estetikk er et kulturord åpent for tolkning og ikke har en klar definisjon, hva gjør dette for fagfeltets identitet? Brunius mente at estetikk som begrep ikke har en helt klar definisjon og kan anvendes i varierende grad. Jeg enes med at det er en variasjonen innen bruk av estetikkbegrepet. Det viser jeg i denne masteren, hvor begrepet er brukt i en kunnskapsutvikling om bevissthet om nære omgivelser. Det er også knyttet til hvilke valg man tar gjennom estetisk erfaring for å skape visuelle formuttrykk. Jeg har da tatt for meg estetikkdefinisjonen på en mer tydelig inn i nåtiden og har knyttet dette til utvikling av kunnskap om nære omgivelser.

Hvordan kan et fagfelt som det estetiske blir mer synlig hos de andre fagområdene slik at de også åpner for samarbeid på tvers av faggrensene, og på denne måte får elevene til å se kompetanseområder i en sammenheng og helhet? Må de estetiske fagene gå på akkord med seg selv eller må de rope enda høyere om sin plassering i opplæringen? Jeg tror videregående skolen må

både høre og se mer til fagmennesker som har utdannet seg gjennom de estetiske fagene i videregående opplæring. Hvor er fagpersonene? Gjennom samtaler med skoleledelse og lærere sitter jeg igjen med inntrykk av at de savner deltakelse fra mennesker som har utdannet seg gjennom estetiske fag på videregående skole. De er ikke synlige i skolen. Er det riktig å mene at elevene skal velge Formgivingsfag, når de vet lite om mulighetene opplæringen gir? Når Formgivingsfag ikke eksisterer i et fylke, i dette tilfelle Finnmark, frarøver man ungdommens rett til en helhetlig, identitetsskapende og allmenndannende estetisk utdanning, som utdanner fremtidens faglærere, kunstnere, arkitekter, arkeologer, kulturformidlere og designere innen flere tradisjoner, og dette er bare for å nevne noen yrkesretninger.

Kunnskapsløftet skulle endre industrisamfunnet til et kunnskapssamfunn, som kommer av samfunnets endringer mot å bli mer sammensatt og mangfoldig (Dale 2010). Formgivingsfag, et sammensatt allmenndannende fag med teoretisk og praktisk- estetisk innhold, er et verdifullt programfag som sammenfører *det praktiske* og *det intellektuelle*. Disse to tenkemåtene har i industrisamfunnet vært adskilt hvor det praktiske har stått for det konkrete og handlekraftige, mens det intellektuelle er knyttet til det abstrakte og teoretiske (ibid). En innstilling om at elever adskilt skal lære om allmenndannende teoretiske fag på et felt og virkelighetsnær, yrkesrettet praksis på et annet, hindrer i at kompetansemålene fungerer på best måte. Jeg trekker her frem Lorentzen (1998) som lurer på om det er kvalitet i det han ser som tradisjonell inndeling av fag som er satt i kulturen vår? Jeg sier meg enig i Dale som mener at «kunnskapssamfunn for alle kan ikke videreføre den tradisjonelle oppfatning av at boklig lærdom og abstrakt kunnskap knyttes til «skolebenken» på en slik måte at det å se, føle, sanse og erfare handler om virkelighetsdimensjoner skolen er livsfjern fra» (2010: 17).

Et ansvar

Kan Formgivingsfaget ha vært et offer for den lokale friheten, ansvaret for markedsføring og tilrettelegging for dette faget blir skøvet fra sektor til sektor? Forskere⁴⁵ har kommet frem til at «våre funn så langt forsterker et bilde av en sektor preget av uklarhet når det gjelder styringsdimensjonen og ansvars plasseringen. (...) Mangel på entydig forståelse er påfallende. (...) sentrale aktører er opptatt av å desentralisere ansvar for oppgaver, men ikke beslutningsmyndighet» (42/2008: 94). Hvor ligger ansvaret for at praktisk- estetisk utdanning på videregående skole i Finnmark skal styrkes? Hvem har ansvaret for at Formgivingsfagstilbudet blir lagt ned?

45

Avdelingsdirektør i utdanningsdirektoratet Laila Fossum sier at det er fylkeskommunene som bestemmer om utdanningstilbud som Formgivingsfag skal fjernes og ikke Kunnskapsdepartementet (Billedkunst nr. 2 2011). På hvilken måte kan man si at Utdanningsdirektoratet tar ansvar for Formgivingsfag når de er klare over at det er få søkere til dette faget?

Undersøkelsesfeltet i denne masteroppgaven er et felt jeg ønsker å belyse fordi det kommer i skyggen av en skoleproblematikk som baserer seg på ideologien om å utdanne unge mennesker med kompetanseøkning innen realfagene. Jeg ser at det er viktig med denne type utdanning, men hva skjer når fokuset kun blir på industri og nasjonalprodukt der kunst og kultur, design og håndverk, dannelse og estetikk kommer nederst på prioriteringslisten? Ulvestad (2009) skriver i sin forskningsrapport at det moderne dannelsesbegrepet består av «et fruktbart forhold mellom *bred orientering* og *dyptgående kunnskap på et bestemt område*, (...) og gjensidighet mellom *solid kunnskap* og *fleksibilitet* (ibid: 89). Jeg fremhever dette fordi jeg er enig i hennes påstand at man i dag blir mer spesialisert innen et mer spissere område og at det er nødvendig med bredere orientering. Dette utdyper hun videre med å si at en smalsporet kunnskap innen et spesialfelt kan føre til at man får fagkyndige som ikke åpner øyne for «andre sider av kultur og menneskelighet» (ibid).

En ny giv for Formgivingsfag i videregående skole

All utdanning på videregående skole er viktig. Og jeg påstår at Formgivingsfag er en viktig og verdifull utdanning. Elever som utdanner seg innen dette faget kan få muligheten til å utvikle erkjennelse, kunnskap og identiteten gjennom skapende prosesser, der teori og praksis danner en sammenhengende helhet mellom allmenndannelse, vitenskap og estetikk. Fremfor at videregående skole skal bli en teoretisk retning, som fortsettelse av ungdomsskolen, kan elever som velger Formgivingsfag utvikle kunnskap, både teoretisk og praktisk, gjennom mange varierte problemløsninger som lar elevene utdanne hode, hjerte og hånd.

Knyttet til dette vil jeg trekke frem utsagn fra feltsamtaler jeg gjorde med Trykk og foto- klassen. Elevene som deltok på aksjonen går tredje året på studiespesialiserende allmenn og har valgt dette kurset fremfor andre teoretiske valgfag. Elevene fortalte at de satte pris på pausene fra teoretiske fag når de har Trykk og foto. De bekreftet når de ble spurt om det er givende med praktiske fag innimellom alle teoretiske fagene. Klassen mente at det er godt å få bruke hele kroppen i løpet av en dag, ikke bare bruke hodet. Astrid Asheim fra Rosenvilde videregående skole erfarer på sin skole at

elever ønsker mer Trykk og foto⁴⁶ og i denne sammenheng påpekes det at hun ser studieforberedende allmennfag som en forlengelse av ungdomsskolen.

Jeg valgte Trykk og foto- klassen for å underbygge mitt argument for fotografi som en kreativ og praktisk problemløsning i undervisningen. Empirien i aksjonen støtter oppunder min påstand om at de praktisk-estetiske virksomhetene i videregående opplæring burde få en større plass. Dette vises her gjennom elevenes erfaring med fotografering og estetisk refleksjon. De uttrykte et ønske om en «pauser» fra teori i lange skoledager, og jeg mener at det er i disse «pausene» elevene kan utvikle kunnskap på en praktisk og estetisk måte.

I brevet fra interesseorganisasjonen Kunst og design i skolen til KD fremmes et ønske om Formgivingsfag som et eget utdanningsprogram på linje med Musikk, dans og drama, og ikke innunder allmennfag. Organisasjonen poengterer at før Kunnskapsløftet ble iverksatt var skolens tilbud med Tegning, form og farge veldig populært. De ser at Formgivingsfag vil garantere at ungdommen blir utdannet med fremtidig verdifull kompetanse dersom informasjonen om dette fagets innhold og kompetanseverdier blir mer tydelig.

Evnen til å betrakte og holdningsendringer

Jeg har i masteroppgaven brukt fotografi som registrering av omgivelser i et kunstfaglig utviklingsarbeid. Prosessen har dreid seg om søken etter identitet og *jeget* gjennom dokumentering av min tilknytning til Finnmark, med bruk av formalestetiske virkemidler for å finne eget kunstneriske uttrykk. Dette har jeg vist gjennom eget kunstfaglig utviklingsarbeid og elevaksjonen. Jeg og elevene har deltatt i nære omgivelser og lokalmiljøet ved å fotografere. Fotografiene kan derfor ses som resultatet av denne deltakelsen, gjennom sin visuelle uttrykksmåte. Jeg kan ut fra dette tolke en utvikling av estetisk språk, som er et viktig verktøy når man skal artikulere seg om sine nærmiljøer og samfunnsutvikling generelt. Dewey (i Bale 2009) mente at erfaring oppstår i forbindelse og samspill mellom miljø og menneske. Det kan se ut til at det er en slik erfaring som har vært vesentlig i denne oppgaven, der empirien kan formidle forbindelse og samspill mellom elevene og byen de bor i. Elevene fikk en bildeerfaring gjennom en praktisk skapende prosess, med erfaring det sosiale og språklige gjennom et undervisningsprosjekt i interaksjon med sitt lokalmiljø.

⁴⁶ Utsagn hentet fra konferansen Formgivning 2012.

I det kunstfaglige utviklingsarbeidet og elevaksjon har jeg vist en av de mange praktiske og visuelle problemløsningene man kan ta for seg. Gjennom empiri har jeg undersøkt hvordan man kan anvende fotografi som et visuelt uttrykk når man skal betrakte sitt nærmiljø. Jeg erfarte selv en holdningsendring til hvordan jeg så på min tilknytning til stedene i Finnmark gjennom fotografering og etterarbeidet med refleksjoner rundt identitet og tilhørighet. I den fagdidaktiske aksjonen tolker jeg elevene og deres skapende bildeprosess at de endret en holdning til hvordan de så på sine omgivelser i den Nordnorske byen de bor i. I denne byen mente de at det ikke var noe å fotografere, noe som viste seg ikke å stemme når de kom tilbake til klasserommet med sine kameraer. De viste frem motiver, ved hjelp av formalestetisk virkemidler som begrepsapparat, som tok for seg mange interessante og spennende dokumentariske fotografier.

I etterkant av elevaksjonen så jeg kunstneren Eivind Lentz snakke om sine kunstprosjekter under Formgivingsfag 2012. Lentz initierte et fotoprojekt med ungdomsskoleelever, gjennom Den kulturelle skolesekken, kalt «Se meg». Her har elevene gått inn i en fotografisk kunstnerisk prosess der de med *billedlig besvarelse* skulle definere seg selv med fokus på selvportrett, favorittmat, hjemmet sitt og interessen sin⁴⁷. 265 billedlige besvarelser ble utstilt på Preus museum i Horten sommeren 2008 og formidler hvordan ungdom definerer seg selv gjennom fotografi.



Bilde 39

I forbindelse med dette prosjektet fikk elevene innsikt i hvordan kunstnerisk prosesser forgår, med problemstillinger ut fra etikk, nettvett, identitet og visuell kommunikasjon. Lentz mener at det ikke er fokus nok på visuell kommunikasjon i skolen og gjennom et prosjekt som «Se meg» kan elevene bli bevisstgjort flere aspekter ved visuell kommunikasjon (ibid). Linjene jeg velger å trekke fra «Se

⁴⁷ Hentet fra: <http://foto.no/cgi-bin/articles/articleView.cgi?articleId=40246>. 15. februar 2012

meg» til masteroppgavens elevaksjon dreier seg først og fremst om at begge er fagdidaktiske undervisningsprosjekter, der elever fotograferer tematisk initiert av en kunstfaglig veileder. Mitt undervisningsprosjekt og «Se meg» er med på å gi innblikk i hvordan dagens ungdomsgenerasjon forholder seg til sine omgivelser og bevisstheten om seg selv, gjennom visuelle formuttrykk.

Min egen kunstfaglige utviklingsprosess i forkant av aksjonen beriket prosjektet på den måten at jeg selv hadde gjennomgått de samme fasene som elevene skulle ta for seg. Jeg fikk mulighet til å se deres lokalmiljø ut fra deres synsvinkel, gjennom fotosamtalene, og på denne måten kunne mitt perspektiv på dette miljøet endres. Hvis det var mer tid disponibelt til undervisningsprosjektet ville jeg gjort den mer omfattende. Med dette mener jeg at jeg ville hatt lengre dialoger med elevene om deres og mine fotografier, og samtale mer om kunnskaper som blir utviklet i skapende prosesser knyttet til nære omgivelser.

Fotografiet som uttrykksform har jeg erfart innehar et utallig antall metoder og tilnærminger, både innen motivvalg og bearbeidelsesprosessen, vinkling knyttet til bruk av blikk og forskjellig fokus innen komposisjonsprinsippene. Derfor ser jeg at kunnskap og innsikt oppnådd knyttet i kunstfaglig utviklingsarbeid bare er begynnelsen og at bildene kan utvikles videre. Fotografering av steder jeg har tilknytning til har vært et utfordrende prosjekt. Motivene jeg har skapt på disse reisene ble til med intuisjon og følelser, tanker og sanser. Evnen til å overføre dette til ord har vært vanskelig. Utfordringen ligger i å forklare og drøfte hvorfor jeg har tatt disse bildene. Jeg ser at jeg har klart dette, ved bruk av formalestetiske virkemidler, gjennom evnen til å bruke blikket og underveis reflektere over hva jeg ser gjennom linsa.

Som Johansen så er mine bilder «hyllest til folket og kulturlandskapet nordpå» (2005:5). Jeg ville vise dette, men måtte ta valg i forhold til hvordan jeg ville få dette frem, altså hvor skulle jeg plassere meg kunstnerisk i et billedspråklig utgangspunkt.

Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var for det første å undersøke uttalelser fra en faglig virksomhet om sine erfaringer med undervisningens innhold i Formgivingsfag. Dette ble gjort for å forske på de verdier og det innhold i faget, for å kunne fremme utdanningen og bidra med innspill til forbedringer. Det andre formålet med oppgaven var å undersøke fotografi som en visuell uttrykksform og den dokumentariske sjangeren innen kunstfoto. Jeg har også utvikle kunnskap om den dokumentariske sjangeren i kunstfotoet. Prosessen har tatt for seg de

estetiske komposisjonsprinsipper som et virkemiddel i motivutvikling og hvordan jeg betrakter min tilknytning til Finnmark. Dette ble gjort for betrakte og analysere en kunstnerisk forståelse, gjennom bevissthet om seg i egne omgivelser. Knyttet til dette undersøkte jeg hvordan elever i Trykk og foto ser på nære omgivelser i sin by i Vest- Finnmark. Dette ble gjort for å inkludere elevene i forskningen. Deres fotografiske dokumentasjon og samtaler bidro til masteroppgaven gjennom aksjonens kollektive aktiviteter.

Jeg ser til Dales teorier om estetikk i skolen som viktig, der han påstår at «det estetiske er marginalisert i norsk utdanning» (1992:7). Styrking av estetiske fag i skolen vil styrke flere områder, og i dette mener jeg det handler om dannelse av hele mennesket. Dette gjennom registrering av sine omgivelser og holdningsutvikling gjennom å se på hva som er verdiene for et menneske. Møter med visuelle kunstuttrykk, det å bli berørt av et musikkstykke, opplevelse av arkitektur og miljø, ser jeg som en flersidig utdanning av menneske. Det sanselige frambringer erkjennelse. Et møte med menneskers omgivelser og deres forståelseshorisont er en berikelse for dannelse, og dette skjer gjennom kunst og kultur, gjennom bevaring og fornying, i fortiden, i dag og i fremtiden. Innholdet i faget må styrkes. Men dette må også skje innad i feltet. Alt er bestanddeler av en helhet og mange faktorer er medvirkende. Grunnleggende visuell kompetanse en viktig del av dannelsen i Formgivingsfag, knyttet til fokus på nærmiljøet og tverrfaglige prosjekter (Form nr 4 2010). Fotografi er en av mange måter å tilnærme seg opplæringen av grunnleggende visuell kompetanse.

I denne masteroppgaven kan jeg ikke konkludere med et konkret tiltak jeg mener må til for at identiteten til Formgivingsfag igjen skal bli styrket. Men jeg har gjennom drøfting lyssatt mye av problematikken rundt programområdet. Løsninger på problematikken er mange og komplekse, hvor jeg mener at strukturendring eller et navneskifte ikke er tilstrekkelig i første omgang⁴⁸. Fagets identitet handler mye om hele fagfeltets identitet. Holdninger til fagfeltet fra andre fagtradisjoner ser jeg på som til tider uvitende og useriøse. Dette gjenspeiles i skolen: hvordan ledelse, lærere og elever ser på estetiske fag i skolen. Men jeg legger ikke skylden over på andre. Det som er avgjørende for styrking av Formgivingsfag i skolen er tettere nettverk innad. Bransjene og aktørene som man kan knytte til Formgivingsfag må bli tydeligere i dette faget og jeg ser at nettverk mellom

48

Det er kommet frem et forslag til navneendring i sektoren, for å synliggjøre Formgivingsfaget og dets innhold. Liv Merete Nielsen, i sitt foredrag under Formgivingsfag 2012, ga uttrykk for at et navneskifte til *Kunst, arkitektur og design* eller *Design, arkitektur og kunst* kunne være et viktig virkemiddel for å signalisere fagets innhold på en mer tydelig måte. En lektor i Formgivingsfag ved Bleiker videregående skole uttaler i en artikkel i Lektorbladet (nr 4 2010) at Formgivingsfag som betegnelse blir stadig forbundet feilaktig til det eldre formingsfaget, og hun vektlegger at faget i dag består av utrolig mye mer enn forming.

faglærer og profesjonelle i bransjene tilknyttet design, arkitektur og kunsthøgskole vil styrke fagets posisjon.

Vyer for fremtiden

Egne erfaringer inn i læreplanen

Fagdidaktisk motivasjon for arbeid med fotografi i masteroppgaven bunner i en kompetanseutvikling innen en uttrykksform som brukes i flere forbindelser. I introduksjonen skriver jeg om kunnskap kring bilder og dets kommunikasjon, som viktige aspekter i en estetisk og visuell kompetanse.

I undervisning kan fotografi ses på som en del av en lengre prosess, som f.eks. i tekstiltrykk eller motiv for et abstrakt maleri. I de grunnleggende ferdighetene i programområdet står det at det å kunne uttrykke seg skriftlig innebærer bl. a. anvendelse av bilde i visuelle uttrykk. Jeg tolker her at bilde brukes som et redskap for å uttrykke det *skriftlige*. Jeg stiller meg også undrende til hva som er et *bilde* i læreplanen. Kan dette være fotografi? Fotografi blir nevnt en gang i hovedområdet tegning og farge i *Visuelle kunsthøgskole 2*, i forbindelse med ideskisse eller bildenotat som utgangspunkt for et kreativt arbeid. I *design og arkitektur* blir fotografi nevnt implisitt der man skal kunne digitalt manipulere egne bilder for å visualisere prosjekter sammen med andre digitale verktøy.

Denne måten å bruke fotografi på mener jeg ikke er tilstrekkelig. Her vil jeg trekke frem siktemålet med programfaget Trykk og foto, der faget skal gi basis for forståelse av hvor viktig fotografiet er som et eget uttrykksmiddel og elevene skal i skapende praksis danne et eget uttrykk innen visuell kommunikasjon (se vedlegg). For at elevene skal skape et eget uttrykk ser jeg i dette en identitetsutvikling og søken etter et *jeg* i sitt skapende arbeid. I elevaksjonen ble fotografi anvendt for å skape kunnskap om sine nære omgivelser og utvikle en holdningsendring til hvordan man betrakter omgivelsene.

Man kan kritisere dette og si at i aksjonen ble fotografiet som et hjelpemiddel for oppnåelse av et annet mål. Men i en slik skapende prosess mener jeg det er muligheter for en kunnskapsutvikling innen det estetiske, fototekniske og utvidelse av forståelseshorisonter i møter med omgivelser. I dette ser jeg et dannelsesaspekt. Estetisk erfaring med fotografiet i interaksjon mellom individ og miljø kan skape en forståelse mellom mennesker. Noe som jeg savner i læreplanen er selve artikulasjonen rundt det personlige uttrykket de skal utvikle. Hvor er kompetansemålet for samtalen og refleksjonen? Fotografiet knyttet til et skapende miljø dreier seg om kulturkunnskap. Dette er vesentlig i det visuelle som identifikasjon; hvem vi er, hvordan vi ser på våre omgivelser og

hvordan vi ser andre kulturer. Jeg mener at fotografi blir eksplisitt behandlet i læreplanteksten og at det omtales som et hjelpemiddel for andre siktemål. Fotografi i vår tid er et viktig medium og jeg mener det er viktig med et fokus på bildeproblematikken. Det trengs mer bredde i kunnskapen om teknikk, motiv og komposisjonsprinsipper knyttet til kommunikasjon. Dette mediet er viktig for ungdom og er noe de behandler i flere former hver eneste dag. I planen imøtekommes ikke dette, der kompetansen er mer tilfeldig ut fra utvikling av personlig uttrykk og kunnskaper om kulturer.

I intervjumaterialet ble det fortalt hvordan fokuset i Finnmark er på industriutvikling. Her mener jeg at estetiske fag kan bidra stort. Hvor står kunst og kultur, mangfoldighet, bevaring og fornying i Finnmark når fokuset ligger på å styrke mineralindustri, oljeproduksjon og arbeidskraft til dette? Man kan leve godt på industri, men kan man overleve uten kunst og kultur? I et mangfoldig og flerkulturelt Finnmark, med grenseområder til Finland og Russland, og ikke minst den *samiske kunst og håndverket*, hvor står dette knyttet til industrien?



Bilde 40. *Skaialuft*

Kilder

- Aasbø, K. (2011). *Kåre Kivijärvi. Fotografier 1956- 1991*. Oslo: Forlaget Press.
- Aase, T. H. & E. Fossaskåret. (2007). *Skapte virkeligheter og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & K. Sköldberg. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & K. Sköldberg. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.utg.)Lund: Studentlitteratur
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum- Norli.
- Arnheim, R. (1988). *The Power of the Center. A study of composition in the visual arts*. Los Angeles: University of California Press.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Berger, J. (1992). *Keeping a rendezvous*. London: Granta Books.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok
- Blakemore, J. (2005). *Black and White Photography Workshop*. Devon: David & Charles Books.
- Borgersen, T. (2008). *Stille bilder- om bildeopplevelser*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Brunius, T. (1986). *Estetik för och nu*. Stockholm: Liber Förlag.
- Dale, E. L. (1992). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet* (2. utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan i forskningsperspektiv*. (red.) Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet : på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, G & Meyer, S. (1988). *Når bilder formidler. En bok om visuell kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, O. & Skjerdingsstad, K. I. (2011). *Tanken sitter i øyet. Kreativ teori og praktisk vitenskapelig tekning*. Oslo: Novus forlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. (2. utgave). København: Akademisk Forlag.
- FORM, tidsskrift for kunst og design. Nr 4- 2000
- FORM, tidsskrift for kunst og design. Nr 1- 2010.
- FORM, tidsskrift for kunst og design. Nr 5- 2010.
- FORM, tidsskrift for kunst og design. Nr 3- 2010.
- FORM, tidsskrift for kunst og design. Nr 3- 2011.
- Friberg, C. (2007). *Æstetiske erfaringer*. København: Forlaget Multivers.

- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst, & N. Vibe. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I - Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Frøseth, M. W., E. Hovdhaugen, H. Høst & N. Vibe. (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Oslo: NIFU STEP
- Fulgestad, O. L. (1997). *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Førsund, K. (1978). *Forgrafering*. Oslo: Chr. Schibsted forlag.
- Gange, E. K. (2009). Bevisets stilling. Dokumentarfotografi som begrep. In R. Eraker (red.), *Norsk dokumentarfotografi i Norge*. Oslo: Forlaget Press.
- Gray, J. & C. Mallins. (2004). *Visualizing Research. A guide to the research process in art and design*. Aldershot: Ashgate.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolen oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ : kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet* Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utgave). Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Holter, H. & R. Kalleberg (red). (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høydalsnes, E. (2001). *Kåre Kivijärvi. Fotografier*. Oslo: Bonytt.
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag (2009). *Studieplan for masterstudium i formgivning, kunst og handverk*. Hentet 23. februar 2011 fra:
http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Studieplan-for-masterstudium-i-formgivning-kunst-og-haandverk-2011
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldedal.
- Johansen, R. (2004). *Hiv mannskjiten*. Oslo: Forlaget Press.
- Johansen, R. (2005). *Så lenge det vara*. Oslo: Forlaget Press.
- Karlsson, F. & S. G. Karlsson (1996). Det språklige hos stillbilden. I: G. Z. Nordström (red.), *Rum, relation och retorik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. In E. L. D. (red.) (Ed.), *Om utdanning : klassiske tekster* Oslo: Gyldendal akademiske.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier*. Århus: Klim.
- Kruse, B. (1955). *Den tenkende kunstner. Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & S. Brinkmann. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningdepartementet.
- Larsen, B (red.). (2006). *Estetikk: sansning, erkjennelse og verk*. Lund: Unipub AS
- Lektorbladet, magasin for fag, kultur og utdanning. Nr 4-10. 9. årgang.
- Lind, U. (2010). *Bilckens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lorentzen S., Å. Streitlien, A. H. Tarrou & L. Aase. (1998). *Fagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngø, E. F., CF-Wesenberg & M. Gythfeldt. (2002). *Bilde*. Oslo: GAN Forlag AS.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik*, 1- 18. København.
- Norberg-Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus*. Oslo: Pax.
- Nielsen, L. M. (2010). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *FORMakademisk* (3 (2)), 97-110. Hentet fra :
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/80/104>
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I: Norges forskningsråd (red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography : images, media and representation in research* (2. utgave). London: SAGE Publications.
- Rose, G. (2012). *Visual Methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials* (3. utgave). Los Angeles: Sage Publications.
- Rådet for videregående opplæring. (1985). *Estetisk opplæring. Struktur og innhold i husflidslinja studieretning for husflids- og estetiske fag*.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1*. Oslo: NIFU STEP
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3. utgave). London: Sage Publications.
- Sontag, S. (2001). In Plato's Cave. I: J. Thomas (red.), *Reading Images*. New York: Palgrave.
- Sontag, S. (2004). *Om fotografi*. Oslo: Pax Forlag
- Telhaug, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen*. (2.utgave). Kristiansund: Høyskoleforlaget
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplaner for programområde for i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Hentet 6. februar 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=23255>.
- Ulvestad, H. A. (2009). *Kunnskapsløftet i videregående skole med fokus på Studiespesialisering med Formgivingsfag. Intensjoner og realiteter*. Høgskolen i Telemark
- Vibe, N., Brandt, S. S., Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*. Oslo: NIFU STEP.
- Wartofsky, M. W. (1993). *Kamerar kan inte se: Representation, fotografi och det mänskliga seendet*. I: J. E. Lunström (red.). *Tankar om fotografi*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK AS.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ytterstad, B. (2008). *Faglige forbindelser. Fagdidaktikk og/i formgiving, kunst og håndverk*. I: *Faglige Forbindelser. artikkel og tekstsamling i tilknytning til undervisning i fagdidaktikk i formgiving, kunst og håndverk ved master avd. EST, Høgskolen i Oslo*, 4-17.

Bildehenvisninger

- Bilde 1: Fotografi av Finnmark. Tatt av Elisabeth Poulsen Gruben
- Bilde 2: Hentet 29. mars 2012 fra: <http://foto.no/cgi-bin/articles/articleView.cgi?articleId=43740>
- Bilde 3: Hentet 20. november 2011 fra: www.runejohansen.no
- Bilde 4 til 18: Fotografier av Finnmark. Tatt av Elisabeth Poulsen Gruben
- Bilde 19: Hentet 11. november 2011 fra: http://static.foto.no/linkedata/articles/images/34567_1024x768.jpg
- Bilde 20: Hentet 12. november 2011 fra: <http://foto.no/cgi-bin/articles/articleView.cgi?articleId=38837>
- Bilde 21: Hentet 9. november 2011 fra: www.runejohansen.no
- Bilde 22 til 31: Fotografier av Finnmark. Tatt av Elisabeth Poulsen Gruben
- Bilde 32: Hentet 1. april 2012 fra: <http://tonguedepressors.tumblr.com/post/12244991303/kare-kivijarvi-nonner-i-sne-1965>
- Bilde 33: Hentet 6. mars 2012 fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/02/15/492136.html>

Bilde 34:Hentet 1. april 2012 fra:

<http://www.artnet.com/ag/fineartdetail.asp?wid=424014932&gid=79513>

Bilde 35: Hentet 20. november 2011 fra: www.runejohansen.no

Bilde 36 til 38: Fotografier av Finnmark. Tatt av Elisabeth Poulsen Gruben

Bilde 39: Hentet 20. mars 2012 fra: <http://www.seemeg.no/#prosjektbeskrivelse>

Bilde 40: Fotografi av Finnmark. Tatt av Elisabeth Poulsen Gruben

Vedlegg

1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Elisabeth Poulsen Gruben
Schweigaardsgate 78 a
0656 Oslo

Jeg, Elisabeth Poulsen Gruben, er masterstudent i formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo. I masteroppgaven min tar jeg sikte på å utvide kunnskap om programområde formgivingsfag i studiespesialiserende utdanningsprogram. Med utgangspunkt i formgivingsfagets viktige kvaliteter- i utvikling av allmenndannelsen og deltakelse i nærmiljøet, vil jeg gjøre en undersøkelse blant elever og lærere som har et forhold til programområde formgivingsfag.

For å komme dette temaet nærmere tar jeg for meg kulturutvikling- og arv med fokus på tradisjon og fornying som del av identitet og stedsutvikling. Jeg har funnet det hensiktsmessig å intervju elever og skoleledelse på Kirkenes videregående skole. Samtaler med lærer og elever sentreres rundt erfaringer og forventninger til formgivingsfag, og refleksjoner rundt estetikk, kulturtradisjon og fornying. Sentrale deler av undersøkelsen vil være intervju med elever, lærer og rektor der materialet vil være grunnlag for teoretisk nytte og drøfting i masteroppgaven.

Jeg vil bruke båndopptaker og tar notater mens intervjuet pågår. Samtalen vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle data om deg bli anonymisert. Navn og andre opplysninger vil holdes strengt konfidensielle både i arbeidet med masteroppgaven og i selve avhandlingen. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 95830622, eller sende mail til elipolgru@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Randi Helene Koch på telefon

██████████ Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Poulsen Gruben
Schweigaardsgate 78 a
0656 Oslo

.....
Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av programområde formgivingsfag i studiespesialiserende utdanningsprogram og ønsker å stille til intervju.

Signatur.....(signatur fra foreldre/foresatte dersom intervjuobjektet er under 18 år)

Telefonnummer.....

2 Oppgaven i elevaksjonen

Fotograferer sine omgivelser, med refleksjon rundt bruk av eget blikk.

Mål 1:

Gi de en stemme gjennom å gi de en viktig rolle i min forskning. Inkludere den gruppen elever som jeg skriver om i masteroppgaven.

Mål 2:

Utvikle et prosjekt med elevene som tar utgangspunkt i deres lokalsamfunn.

Mål 3:

Avslutte prosjektet med en utstilling der elevenes egne fotografier er med fokus på evnen til å betrakte sine egne omgivelser (blikk på verden).

Egen skapende prosess med fotografering kan gi erfaring og forståelse av en kunstnerisk uttrykksform og teknikk. Hvordan elever i videregående skole selv kan iakttas sitt eget nærmiljø gjennom en egen billedskapende prosess er et viktig tema som kan overføres til min praktisk estetiske undersøkelse. Gjennom et utsnitt, og gitt ramme i fotografiapparatet, ville vært interessant å se hvordan elevenes blikk på sitt eget nærmiljø kommer til uttrykk gjennom et slikt visuelt medium.

1. Introduksjon med konkretiseringsmateriale: Kivijärvi og Johansen- bøker med bilder
1. Snakke med elevene om hva de skal gjøre:
1. Hvordan ser de på sitt nærmiljø?
 - 1.1.1. Hva er særpreget?
 - 1.1.2. Hva er de stolt av?
 - 1.1.3. Hva har de som ingen andre har?
 - 1.1.4. Hvordan vil de dokumentere sitt lokalmiljø?

Elevene er frie til å fotografere det de vil, men kan ha disse spørsmålene og fotokunstnerne i bakhodet. Prosjektet avsluttes med en utstilling, der elevenes fotografier er med fokus på evnen til å betrakte sine egne omgivelser gjennom blikket.

Refleksjon til utstillingen:

- 1.1.1. Hvordan var det å ta bilder av sitt nærmiljø?
- 1.1.2. Hva tenkte de på når de skulle finne det særegne?
- 1.1.3. Hvorfor valgte de å ta det akkurat det bildet?
- 1.1.4. Hvilke tanker har rundt det å betrakte sine omgivelser?
- 1.1.5. Hvilke tanker har de om Kåre Kivijärvi og Rune Johansen?
- 1.1.6. Hvilke tanker kom frem da de lette etter motivet?

Tid: 3 dager, der den siste dagen er satt av til utstilling. Antall timer per dag kan være 2-3 timer.

- Elevene velger ut tre/fire fotografier til slutt som skal stilles ut.

Utstyr: Tilgjengelig digitale fotoapparat. Jeg vil ta med kamera som de kan låne. Det er også mulig å anvende kamera på mobilen/iphone.

- Fotoredigering på tilgjengelig datamaskin og fargeprinter

Rom: arbeidsrom/klasserom til utvelgelse, bearbeidelse og redigering av fotografiene. Rom til utstilling, gjerne tilgjengelig for alle på skolen.

Alternative teknikker: Det er også et alternativ å tegne hvis det er ønskelig.

Dokumentasjon: Jeg vil dokumentere elevenes prosess underveis. Med elevenes samtykke vil denne aksjonen gjengis anonymisert i masteroppgaven, med tekst og fotodokumentasjon.

3 Læreplaner for programområde for Formgivingsfag

LÆREPLANAR FOR PROGRAMOMRÅDE FORMGJEVINGSFAG I STUDIESPESIALISERANDE UTDANNINGSPROGRAM

Innleiing om programområdet

Studiespesialisering med programområde for formgjevingsfag er ei vidareføring av teikning, form og farge, tidlegare treårig løp med studiekompetanse. Programområde for formgjevingsfag vil, som tidlegare, innehalde teikning, form, farge og kunst og kulturhistorie, men faga har fått nye grenser og inndeling. Innhaldet i faga er blitt modernisert og design og arkitektur er sterkare framheva. Det praktisk skapande arbeidet med teknikkar og materiale er behalde. Kunst- og kulturhistorie er knytt tettare til det praktiske arbeidet og er ein del av alle programfaga.

Programområde for formgjevingsfag har felles programfag og valfrie programfag. Dei to felles programfaga er *visuelle kunstoffag* og *design og arkitektur*. For programområdet er det òg utarbeidd læreplanar valfrie programfag, der ein kan gå djupare inn i avgrensa område, praktisk eller teoretisk. Programfaga i formgjevingsfag inngår i eit samspel. Dette inneber innøving av handlag, ferdigheitar, kunnskapsoppbygging og skapande verksemd. Kreativt arbeid i atelier og verkstad kan øve opp evna til å utforme, forstå og glede seg over estetiske og føremålstenlege løysingar på bilde- og formproblematikk.

Elevar som vel programområde for formgjevingsfag, må velje begge dei felles programfaga. I tillegg må dei velje valfrie programfag som til saman utgjer 420 årstimar. Dei kan t.d. velje blant dei valfrie programfaga som er særskilt utarbeidd for programområde for formgjevingsfag eller dei kan velje blant programfag frå dei andre programområda på studieførebuande utdanningsprogram.

Programområdet har både eit allmenndannande og et profesjonsførebuande siktemål. Formgjevingsfag opnar også for vidare utdanning innanfor kunst og kultur.

Struktur i programfaga for programområde for formgjevingsfag

Timetal i programfaga

Timetalet er oppgjeve i einingar på 60 minutt:

FELLES PROGRAMFAG

Visuelle kunstoffag 1, 2 og 3: 140 + 140 + 140 årstimar
Design og arkitektur 1,2 og 3: 140 + 140 + 140 årstimar

VALFRIE PROGRAMFAG

Visuell kultur og samfunn: 140 årstimar
Scenografi og kostyme: 140 årstimar
Trykk og foto: 140 årstimar
Samisk visuell kultur: 140 årstimar

LÆREPLANAR FOR PROGRAMOMRÅDE FORMGJEVINGSFAG I STUDIESPESIALISERANDE UTDANNINGSPROGRAM

Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mars 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 frå Utdannings- og forskingsdepartementet med heimel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.
Gjeld frå: 1. august 2006

Grunnleggjande ferdigheiter i programområdet

Grunnleggjande ferdigheiter er integrerte i kompetansemåla, der dei medverkar til å utvikle fagkompetansen og er ein del av han. I formgjevingsfag forstår ein grunnleggjande ferdigheiter slik:

Å kunne uttrykkje seg munnleg i formgjevingsfag inneber å bruke fagterminologi i samband med arbeid i verkstad og bruke fagomgrep i samtalar, presentasjonar og diskusjon om eige og andres arbeid.

Å kunne uttrykkje seg skriftleg i formgjevingsfag inneber å bruke teikn, bilete og symbol i visuelle uttrykk. Skriftleg og visuell kompetanse blir utvikla når fakta, idear og haldningar blir omsette til teikn.

Å kunne lese i formgjevingsfag inneber å undersøkje, tolke og bruke informasjon frå tekst og estetiske uttrykk i bilete, arkitektur, design og bruksform. Det vil òg seie å nytte medium, arkiv, samlingar, bibliotek og røynsle frå arbeid i verkstad til å auke den faglege forståinga.

Å kunne rekne i formgjevingsfag inneber å berekne målestokk, form, proporsjonar, volum og dimensjonar i produktutvikling. Det er òg sentralt i samband med geometri, perspektivteikning og aksonometri.

Å kunne bruke digitale verktøy i formgjevingsfag inneber å bruke informasjonsteknologi knytt til skapande arbeid, visuell kommunikasjon, layout, presentasjon og dokumentasjon.

LÆREPLAN I VISUELLE KUNSTFAG – FELLES PROGRAMFAG

Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mars 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 frå Utdannings- og forskingsdepartementet med heimel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.
Gjeld frå: 1. august 2006

Føremål

Visuelle kunstuttrykk pregar både private og offentlege samanhengar og formidlar estetiske og menneskelege verdiar i dagens samfunn. Kunst og kultur kommuniserer tankar og verdiar og fortel om status, livssyn, makt og tilhøyrse. Visuell og kreativ kompetanse både i personleg og profesjonell samanheng blir meir og meir viktig. Det er viktig at den einskilde får høve til å oppleve og reflektere over kunst. Visuelle kunstfag er ein sentral del av den kulturelle kompetansen og kan medverke til utvikling av medvitne samfunnsborgarar som er aktivt med i ei humanistisk utvikling av samfunnet.

Visuelle kunstfag har eit allmenndannande siktemål og skal gje grunnlag for vidare studiar og profesjonsutdanningar. Visuelle kunstfag skal medverke til utvikling av kulturell kompetanse for å forstå estetiske uttrykksformer i eigen og andres kultur. Faget skal òg gjere sitt til at den einskilde utviklar ferdigheiter og kunnskap, og gje grunnlag for oppleving av kunst og kultur og forståing for det som er annleis.

Den skapande verksemda i visuelle kunstfag går føre seg ved hjelp av materiale og verktøy, gjennom eige arbeid og i samhandling med andre. Opplæringa i programfaget skal omfatte både tradisjonelle og nyare teknikkar. Visuelle fag involverer kunstfeltet utanfor skulen og opnar for forståing for kunstfaga slik dei verkar i vår tid.

Struktur

Visuelle kunstfag består av tre programfag: visuelle kunstfag 1, visuelle kunstfag 2 og visuelle kunstfag 3. Visuelle kunstfag 2 byggjer på visuelle kunstfag 1. Visuelle kunstfag 3 byggjer på visuelle kunstfag 2.

Faget er strukturert i hovudområde som det er formulert kompetansemål for. Hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng.

Oversikt over hovudområda:

Fag	Hovudområde		
Visuelle kunstoffag 1	Teikning og farge	Form og materiale	Kunst og kultur
Visuelle kunstoffag 2	Teikning og farge	Form og materiale	Kunst og kultur
Visuelle kunstoffag 3	Teikning og farge	Form og materiale	Kunst og kultur

Timetal

Timetalet er oppgjeve i einingar på 60 minutt:

Visuelle kunstoffag 1:	140 årstimar
Visuelle kunstoffag 2:	140 årstimar
Visuelle kunstoffag 3:	140 årstimar

Hovudområde

Teikning og farge

Hovudområdet *teikning og farge* omfattar teikning og maling på ulike underlag, og eksperimentering med ulike teknikkar. Studie av fargeverknader er vesentleg i hovudområdet. Studie av natur, menneske og gjenstandar høyrer med. Dekorativt og romlege verkemiddel står sentralt. Komposisjon høyrer òg med i hovudområdet som verkemiddel for å skape eit samla bilettuttrykk. Materiale, reiskapar og teknikkar som vert nytta i det praktiske arbeidet inngår i hovudområdet. Farge- og lysproblematikk er ein del av innhaldet i hovudområdet.

Form og materiale

Hovudområdet *form og materiale* omfattar arbeid med to- og tredimensjonal form i ulike materiale og teknikkar og ulike verkemiddel for å oppnå eit tilsikta uttrykk. Komposisjon står sentralt i utforming av skulptur og flate. Proporsjonar og visuelle, romlege og taktile uttrykk høyrer med i dette. Hovudområdet omfattar òg oppbygging og modellering av skulptur. Materiale, reiskapar og teknikkar er ein del av hovudområdet. Farge og tekstur er òg sentralt.

Kunst og kultur

Hovudområdet *kunst og kultur* handlar om kunst og kultur i ulike epokar, nasjonalt og internasjonalt. Studie av korleis tankar, verdiar og idear hos mennesket til ulike tider har kome til uttrykk, står sentralt. Hovudområdet omtalar kunst og kultur på 1900-talet og i samtida, deretter sentrale retningar og verk innanfor kunst og kultur fram til 1600, og til slutt dreiar det seg om perioden frå 1600- til 1900-talet. Fagterminologi høyrer òg med. Studiar av kunst og kultur er utgangspunkt for eige skapande arbeid og sjølvstendige tolkingar av kunstnarlege uttrykk.

Kompetansemål

Visuelle kunstoffag 1

Teikning og farge

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke ulike teiknereiskapar, materiale og teknikkar i arbeid med frihandsteikning
- bruke ulike maleteknikkar på ulike underlag
- bruke proporsjonar i arbeid med portrett, naturformer og gjenstandar
- bruke komposisjonsprinsipp for å visualisere inntrykk, idear og budskapar
- bruke farge, valør og perspektiv for å oppnå illusjon av rom
- bruke fagterminologi i vurdering av fargekontrastar
- bruke ulike reiskapar og teknikkar for å få fram tekstur, rom, lys og skugge

Form og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke utsnitt, forenkling og positive og negative flater i arbeid med dekor og mønsterkomposisjon
- bruke ornament og symbol i eige arbeid
- bruke harde, plastiske eller tekstile materiale i eige arbeid

- kombinere fargar, former og materiale til eit tilsikta uttrykk
- bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i skapande arbeid

Kunst og kultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- presentere verk av sentrale biletkunstnarar i Noreg og andre land frå 1900-talet og fram til i dag
- gjere greie for særtrekk ved ulike epokar på 1900-talet og fram til i dag
- kjenne att formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid
- gje døme på biletkunst, dekor og symbol knytt til tradisjon, religion og politikk
- presentere særtrekk ved kunsten til urfolk og samanhengen mellom samisk kunst og religion og politisk utvikling i samfunnet

Visuelle kunstfag 2

Teikning og farge

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke valør, farge og form i frihandsteikning og maling for å få fram ulike uttrykk
- bruke ulike teiknereiskapar i arbeid med kroki
- bruke anatomi, proporsjonar og forkortingar i teikning av menneskekroppen
- forklare symbolverdien til fargar i ulike samanhengar
- komponere eigne uttrykk med utgangspunkt i sentrale komposisjonsprinsipp
- planleggje utforming av skulptur og installasjon
- bruke fotografi og informasjonsteknologi som utgangspunkt for registrering, idéskisser og biletnotat

Form og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke sentrale komposisjonsprinsipp og verkemiddel i arbeid med skulptur og installasjon
- bruke varierte materiale, reiskapar og teknikkar i arbeid med tredimensjonal form
- modellere skulptur i plastisk materiale
- stilisere og bearbeide organisk og geometrisk form
- organisere form og rom for å oppnå eit tilsikta uttrykk

Kunst og kultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst før 1600
- gjere greie for særtrekk og analysere verkemiddel i kunstverk før 1600
- gjere greie for ulike materiale, fargar og teknikkar som vart nytta i framstillinga av kunst før 1600
- analysere kunstuttrykk i lys av religion, filosofi, mytologi og historie
- forklare korleis oppdragsgjevarar, laug og akademi har påverka utforminga av bilete og skulptur før 1600

Visuelle kunstfag 3

Teikning og farge

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- abstrahere naturformer til eigne komposisjonar
- utarbeide idéskisser til utsmykkingsoppdrag
- framstille ulike bilettuttrykk for illustrasjon
- bruke og vurdere lys, fargesamansetjingar og fargeverknader i eige arbeid
- velje materiale, reiskapar og teknikkar i todimensjonalt biletarbeid for å oppnå tilsikta verknader

Form og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke teikning og bygging av modell som utkast til større arbeid
- gjere greie for prinsippet om det gylne snitt og bruke det i eige arbeid
- kombinere ulike materiale og teknikkar i arbeid med installasjonar og dekorative komposisjonar
- skape sjølvstendige uttrykk i ulike materiale med utgangspunkt i aktuelle hendingar lokalt, nasjonalt eller internasjonalt

Kunst og kultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg kunst frå 1600 til 1900
- beherske fagterminologi i tolking og samanlikning av kunstuttrykk
- gjere greie for særtrekk, problemstillingar og verkemiddel i kunsthistoriske retningar, frå realismen og framover
- gje døme på korleis kulturelle førebilete har hatt innverknad på skulptur og bilete frå 1600 til 1900
- setje kunstverk inn i ein samfunnsmessig og idéhistorisk samanheng

Vurdering

Visuelle kunstfag programfag

Føresegner for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Programfag	Ordning
Visuelle kunstfag 1	Elevane skal ha standpunktkarakter.
Visuelle kunstfag 2	Elevane skal ha standpunktkarakter.
Visuelle kunstfag 3	Elevane skal ha standpunktkarakter.

Eksamen for elevar

Programfag	Ordning
Visuelle kunstfag 1	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Visuelle kunstfag 2	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Visuelle kunstfag 3	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Eksamen for privatistar

Programfag	Ordning
Visuelle kunstfag 1	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Visuelle kunstfag 2	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Visuelle kunstfag 3	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Dei generelle føresegnene om vurdering er fastsette i forskrift til opplæringslova.

LÆREPLAN I DESIGN OG ARKITEKTUR – FELLES PROGRAMFAG

Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mars 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 frå Utdannings- og forskingsdepartementet med heimel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.
Gjeld frå: 1. august 2006

Føremål

Design og arkitektur verkar inn på kvardagen. Dei fleste gjenstandane vi har rundt oss til dagleg, er designa. Bustaden vi bur i, kleda vi ber, avisa vi les, koppen vi drikk av, og transportmiddelet vi nyttar, dannar ramma for det livet vi lever. Programfaget skal medverke til å utvikle evna til å vurdere ny design og arkitektur i eit

berekraftig miljøperspektiv og evna til å verne om kulturlandskap og kulturhistoriske miljø. Programfaget skal medverke til å utvikle aktive og medvitne forbrukarar og produsentar. Det skal òg medverke til å utvikle design, arkitektur og omgjevnader som inkluderer alle grupper i samfunnet.

Design og arkitektur speglar dei kulturelle verdiane til både individet og samfunnet. Programfaget kan gje impulsar til entreprenørskap og kulturell og samfunnsmessig forståing for oppgåvene som formgjevarane har i vår tid. De fleste avgjerslene om dei fysiske omgjevnadene våre blir tekne på grunnlag av teikningar og digitale representasjonar. Programfaget skal derfor medverke til å utvikle kunnskap om proporsjonar, målestokk og materiale, som både er ein del av allmenndanninga og eit nødvendig grunnlag for vidare studiar innanfor design og arkitektur.

Opplæringa i programfaget skal bere preg av skapande og konstruktivt analyserande arbeid i verkstader. Impulsar og trendar frå nasjonale og internasjonale kulturar og urfolkulturar er ressursar i arbeidet med idéutvikling. Samarbeid med profesjonelle designarar og arkitektur kan vere ei kjelde til inspirasjon og refleksjon i programfaget. Lokalt forankra oppgåver kan medverke til samarbeid om utvikling av miljø, innerom og uterom.

Struktur

Design og arkitektur har tre programfag: design og arkitektur 1, design og arkitektur 2 og design og arkitektur 3. Design og arkitektur 2 byggjer på design og arkitektur 1. Design og arkitektur 3 byggjer på design og arkitektur 2.

Faget er strukturert i hovudområde som det er formulert kompetansemål for. Hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng.

Oversikt over hovudområda:

Programfag	Hovudområde		
Design og arkitektur 1	Produktutvikling og materiale	Teikning, konstruksjon og modellar	Formkultur
Design og arkitektur 2	Produktutvikling og materiale	Teikning, konstruksjon og modellar	Formkultur
Design og arkitektur 3	Produktutvikling og materiale	Teikning, konstruksjon og modellar	Formkultur

Timetal

Timetalet er oppgjeve i einingar på 60 minutt

Design og arkitektur 1: 140 årstimar
Design og arkitektur 2: 140 årstimar
Design og arkitektur 3: 140 årstimar

Hovudområde

Produktutvikling og materiale

Hovudområdet *produktutvikling og materiale* omfattar to- og tredimensjonalt praktisk skapande arbeid. Studiar av kunsthåndverk, produktdesign, mote, arkitektur, byggeskikk, landskapsarkitektur og grafisk design høyrer med. Utforming av produkt etter kravspesifikasjon er utgangspunkt for eksperimentering og val av materiale, reiskapar og teknikkar. Kommunikasjon og forholdet mellom form, farge, komposisjon og funksjon står sentralt i hovudområdet. Rammefaktorar som verkar inn på design og arkitektur, er med i hovudområdet.

Teikning, konstruksjon og modellar

Hovudområdet *teikning, konstruksjon og modellar* omfattar skisser og teikningar i ulike fasar av produktutvikling. Perspektivteikning og projeksjonsteikning står sentralt. Bygging av modellar i målestokk og bruk av digitale verktøy til visualisering av prosjekt og konstruksjon i full skala høyrer med i hovudområdet. Å eksperimentere med fargar og proporsjonar og å konstruere mønster og ornament står sentralt.

Formkultur

Hovudområdet *formkultur* omfattar korleis samfunnskrefter, råvaretilgang og menneskelege tilhøve har prega handverk, design og arkitektur. Korleis dette kjem til uttrykk i formkulturen frå ulike epokar, nasjonalt og internasjonalt, står sentralt. I formkultur blir 1900-talet og samtida omtala, deretter formkulturen fram til 1600, og så perioden frå 1600- til 1900-talet. I hovudområdet høyrer det med fagterminologi for å beskrive, analysere og vurdere ulike formuttrykk. Studiar av formkultur kan vere utgangspunkt for eige skapande arbeid.

Kompetansemål

Design og arkitektur 1

Produktutvikling og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utvikle produkt til ulike typar rom ut frå kravspesifikasjonar
- bruke harde, plastiske og tekstile materiale i produktutvikling
- forklare prinsippa i Natural Colour System (NCS) og nytte dette i fargesetting
- gjere greie for omsyn til miljø, ressursar og forbruk i arbeid med design og arkitektur
- planleggje og dokumentere arbeidsprosessen frå idé til ferdig produkt
- presentere og vurdere form, farge, funksjon og materiale i eige arbeid

Teikning, konstruksjon og modellar

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- teikne rom i plan, oppriss og perspektiv
- lage skisser og utarbeide arbeidsteikningar
- byggje modellar i målestokk
- eksperimentere med korleis lys og fargar verkar inn på rom og overflate
- bruke digitale teknikkar og biletbehandling i presentasjon av modellar og produkt

Formkultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekka i utviklinga av viktige formtradisjonar i norsk formkultur og samisk duodji og kva innverknad dei har på moderne design
- presentere sentrale arbeid innanfor kunsthåndverk, design og arkitektur frå 1900-talet
- karakterisere særtrekk ved byggeskikk og handverk- og husflidstradisjon i regionen
- gjere greie for materialbruk, formspråk og funksjon i formkultur frå ulike samfunn og kulturar og setje det inn i ein kulturell samanheng
- gjere greie for særtrekk ved Scandinavian Design og vise korleis desse har verka inn på interiørutforming
- gjere greie for funksjon, form og dekor på bygningar og bruksgjenstandar frå 1900-talet

Design og arkitektur 2

Produktutvikling og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utvikle grafisk formgjeving og layout ut frå kravspesifikasjonar
- bruke og vurdere form, farge og komposisjon i utvikling av symbol, teikn og skrift i informasjonsdesign
- gjere greie for og vurdere informasjonsdesign i offentlege rom
- bruke trykkteknikkar på papir og tekstil
- forklare prinsippa for pigmentfarge- og lysfargeblanding med utgangspunkt i Cyan, Magenta, Yellow og black (CMYK) og Red, Green and Blue (RGB)

Teikning, konstruksjon og modellar

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- teikne og formidle idear og illustrere tekst
- manipulere egne bilete digitalt og bruke det i ulike samanhengar
- bruke sentrale komposisjonsprinsipp og eksperimentere med fargesamansetjingar og fargeverknader i flatekomposisjonar
- stilisere motiv og konstruere mønster for trykk
- bruke digitalt verktøy i utvikling og produksjon av modellar
- dokumentere og vurdere egne prosessar frå idé til ferdig biletuttrykk

Formkultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for hovudtrekk i vestleg gjenstandskultur fram til 1600-talet og gje døme på korleis arven frå antikken har verka inn på formspråket
- gje døme på kulturpåverknad i arkitektur, byggjeskikk og kulturlandskap fram til 1600-talet
- beskrive klede og andre bruksgjenstandar fram til 1600-talet
- beskrive sentrale materiale og teknikkar i klede, bruksgjenstandar, design og arkitektur fram til 1600-talet
- gjere greie for korleis arkitektur og ornament speglar religion, filosofi, mytologi og litteratur
- forklare korleis samisk formkultur skil seg ut som eige formuttrykk i Norden

Design og arkitektur 3

Produktutvikling og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- designe klede og utstyr som høyrer til, ut frå kravspesifikasjonar
- designe gjenstandar for innerom og uterom
- eksperimentere med ulike materiale i produktutviklinga
- forklare enkle prinsipp for bygningskonstruksjon og eigenskapane til dei viktigaste materiala
- gjere greie for korleis menneskelege mål, materiale, landskap og klima bestemmer forma på bygningar og plasseringa deira
- beskrive og vurdere uterom i nærmiljøet

Teikning, konstruksjon og modellar

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- lage skisser og arbeidsteikningar for klede og utstyr som høyrer til
- teikne hus, uterom og miljø i ulike perspektiv og i aksonometri
- utvikle modell for uterom i nærmiljø
- beskrive korleis plan- og byggjesaker blir behandla og presenterte
- presentere arkitektur eller designprodukt frå idé til ferdig produkt
- prøve ut enkle prinsipp for dimensjonering, konstruksjonar og eigenskapane til materiala

Formkultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- beskrive og vurdere sentrale arkitektoniske verk, plassar, hagar og parkar etter 1600
- gjere greie for trendar og påverknad i design etter 1600
- gjere greie for idear knytte til kulturminne- og landskapsvern
- vurdere ressursbruk, miljø og etikk i tilknytning til design, arkitektur og miljøutforming
- vise korleis arkitektur, byggeskikk, kulturlandskap og miljøutforming er uttrykk for ulike kulturar og tradisjonar
- gjere greie for særtrekk ved Scandinavian Design og vise korleis desse har verka inn på arkitektur

Vurdering

Design og arkitektur programfag

Føresegner for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Programfag	Ordning
Design og arkitektur 1	Elevane skal ha standpunktkarakter.
Design og arkitektur 2	Elevane skal ha standpunktkarakter.
Design og arkitektur 3	Elevane skal ha standpunktkarakter.

Eksamen for elever

Programfag	Ordning
Design og arkitektur 1	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Design og arkitektur 2	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Design og arkitektur 3	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Eksamen for privatistar

Programfag	Ordning
Design og arkitektur 1	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Design og arkitektur 2	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.
Design og arkitektur 3	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Dei generelle føresegnene om vurdering er fastsette i forskrift til opplæringslova.

LÆREPLAN I TRYKK OG FOTO – VALFRITT PROGRAMFAG

Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mars 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 frå Utdannings- og forskningsdepartementet med heimel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.
Gjeld frå: 1. august 2006

Føremål

Programfaget gjev grunnlag for å forstå kor viktig trykketeknikken og fotografiet er som eigne uttrykksmiddel og som uttrykk for kulturstraumar. Trykkjemetodar har gjort det mogleg å mangfalde tekst og bilete på ein effektiv måte. Programfaget har òg eit kunstnarleg perspektiv der personleg uttrykk står i sentrum.

Gjennom skapande arbeid med foto, trykk og grafiske teknikkar skal den einskilde få høve til å utvikle eige uttrykk og kunnskap om og ferdigheit innan visuell kommunikasjon.

Opplæringa i programfaget skal pregast av utprøving av materiale, teknikkar og arbeidsmåtar i verkstader. Møte med foto og trykk av sentrale utøvarar, både kunstnarar og handverkarar, vil òg kunne vere eit viktig korrektiv og inspirasjon til eiga verksemd.

Struktur

Programfaget er strukturert i hovudområde som det er formulert kompetansemål for. Hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng.

Oversikt over hovudområda:

Programfag	Hovudområde		
Trykk og foto	Grafisk uttrykk	Teknikk og materiale	Foto, grafikk og samfunn

Timetal

Timetalet er oppgjeve i einingar på 60 minutt.

Trykk og foto: 140 årstimar

Hovudområde

Grafisk uttrykk

Hovudområdet *grafisk uttrykk* omfattar grafiske verkemiddel som blir nytta i skapande arbeid. Teikning, foto, skrift og digitale verktøy står sentralt. Overføringsmetodar frå bilete til grafisk uttrykk er vesentleg i hovudområdet. Utarbeiding av layout for ulike formål høyrer òg med.

Teknikk og materiale

Hovudområdet *teknikk og materiale* omfattar trykkjeprosessar på ulike underlag og teknikkar for overføring av motiv til trykk. Fotografiske teknikkar og reproduksjon står sentralt. Bruk av miljøvennleg materiale og utstyr er òg med i hovudområdet.

Foto, grafikk og samfunn

Hovudområdet *foto, grafikk og samfunn* omfattar foto som reportasje, dokumentasjon og kunstuttrykk, og rolla til det masseproduserte biletet i samfunnsdebatten. Særtrekk i grafiske uttrykk frå ulike kulturar er sentralt i hovudområdet. Bokkunst, illustrasjon og arbeid av sentrale grafikkarar, grafiske designarar og tekstilkunstnarar høyrer med.

Kompetansemål

Trykk og foto

Grafisk uttrykk

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke ulike visuelle verkemiddel i skapande arbeid
- bruke teikning, foto og skrift i arbeid med å utvikle trykk
- bruke og vurdere valør og farge, flate og romlege verkemiddel i grafiske uttrykk
- manipulere og overføre bilete ved hjelp av digitale verktøy
- dokumentere eige grafisk arbeid og følgje rutinar for signering
- utarbeide layout for ulike føremål

Teknikk og materiale

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje og utføre ulike former for trykk
- vurdere om idear, skisser og teikningar eignar seg for reproduksjon
- bruke ulike teknikkar i overføring av motiv til trykk
- utføre trykk på ulike underlag og vurdere resultatet
- bruke ulike fotografiske teknikkar rett
- bruke materiale og utstyr i tråd med retningsliner for helse, miljø og sikkerheit

Foto, grafikk og samfunn

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for rolla til det masseproduserte biletet i samfunnsdebatten
- vurdere foto som reportasje, dokumentasjon og kunstuttrykk
- presentere sentrale verk innanfor bokkunst og illustrasjon
- karakterisere arbeid av sentrale grafikkarar, fotografar, grafiske designarar og tekstilkunstnarar
- presentere særtrekk i grafiske arbeid frå ulike kulturar

Vurdering

Trykk og foto

Føresegner for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Programfag	Ordning
Trykk og foto	Elevane skal ha standpunktkarakter.

Eksamen for elever

Programfag	Ordning
Trykk og foto	Elevane kan trekkjast ut til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Eksamen for privatistar

Programfag	Ordning
Trykk og foto	Privatistane skal opp til praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

Dei generelle føresegnene om vurdering er fastsette i forskrift til opplæringslova.

4 Brev til Kirke-, utdannings- og forskningskomité fra Kunst og design i skolen

kunst og design i skolen

Postboks 4703 Sollienberg
N-0508 Oslo Tlf 24 14 11 20
Bank giro: 88790515881
Org nummer: 870238832
www.kunstogdesign.no

Oslo, 25. oktober 2010

Til
Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité

Kunst og design i skolen vil med denne henvendelsen be Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité og partiene om å drøfte situasjonen for Formgivingsfag i den videregående skole. I mange fylker legges tilbudet ned eller reduseres kraftig. Det er viktig å sette i gang tiltak som kan sikre Formgivingsfag som fagområde i en allsidig norsk utdanning.

Stortinget har vedtatt at Formgivingsfag skal tilhøre de allmenndannende fagene i den videregående opplæringen. Formgivingsfagene ble lagt til Studiespesialiserende utdanningsprogram (SSP) for å styrke kulturperspektivet i allmenndannelsen. Formgivingsfag i SSP har programfagene Visuelle kunstfag (1,2,3) og Design og Arkitektur (1,2,3) og i tillegg finnes valgfrie programfag: Scenografi og kostyme, Trykk og foto, Visuell kultur og samfunn. Erfaringene fra Tegning, form og farge viser at elever både lærer av og trives med å kombinere praktisk og teoretisk arbeid. Studiespesialisering med Formgivingsfag gir elevene en flott anledning til å kombinere fellesfag (blant annet språkfag og realfag) med timer der kreative og praktiske ferdigheter innen kunst, design og arkitektur utvikles.

I siste nummer av Billedpædagogisk Tidsskrift (Danmark) vises det til en undersøkelse fra USA (Catterall 2009) som viser at elever fra skoler hvor kunst og kultur står sentralt, er mer tilbøyelige til å: 1) ta videregående utdanning (17,6%), 2) delta i frivillig arbeid (15,4%), 3) ha sterke vennskap (8,6%) og 4) stemme ved valg (20%). Det er mindre sannsynlig at elever fra slike skoler verken vil være i utdanning eller jobb som voksne.

Kunst og design i skolen er bekymret for at programområdet Formgivingsfag i utdanningsprogram for Studiespesialisering (SSP) legges ned ved flere skoler. Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet har gått sammen om å etablere en informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring – *vilbli.no*. Nettstedet viser at det er 55 videregående skoler i Norge som tilbyr Vg1 Formgivingsfag fra skoleåret 2011. Tilsvarende informasjon på *vilbli.no* i 2009, viste at det var 64 skoler som tilbød Vg1 Formgivingsfag fra skolestart i 2010. Mange fylker har varslet ytterligere reduksjon av tilbud om Formgivingsfag.

Formgivingsfag er kommet i en vanskelig situasjon. Før Kunnskapsløftet hadde skolene overfylte klasser på det populære utdanningstilbudet Tegning, form og farge. Skolene legger nå ned tilbud, presentasjon av programmet på søkestedet *vilbli.no* er utydelig, noe som igjen fører til at søknadstallene går ned, som igjen fører til at studieplasser forsvinner. Utydelig informasjon og utilstrekkelig rådgiving fører også til at elever gjør feilvalg basert på mangelfull og forvirrende informasjon. Erfaringer viser at selv rådgiverne ikke forstår at Formgivingsfag er et programområde under Studiespesialiserende utdanningsprogram. Det kan derfor argumenteres at situasjonen ville bli bedre dersom Formgivingsfag ble eget utdanningsprogram på linje med Musikk, dans og drama.

Kunst og design i skolen ber de politiske partiene og Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité om å sette i gang med tiltak som kan sikre Formgivingsfag som en del av en allsidig videregående utdanning. Tendensen med nedleggningen av klasser i de ulike fylkene må stoppes, og det bør sikres som tilbud ved flere videregående skoler enn ved dags dato. Tydeligere informasjon om både innholdet og den kompetansen som SSP med Formgivingsfag gir, både gjennom rådgiving og *vilbli.no* er avgjørende for å øke søkningen til programmet. Det vil sikre at vi utdanner ungdom med verdifull kompetanse for fremtiden.

Med vennlig hilsen

Eivind Moe
Styreleder

Kristin Aasgaard
Daglig leder

Notat

Fra: Opplæringsavdelingen

Dato: 10.02.11

Forslag til strukturelle endringer i videregående opplæring for programområde for formgivingsfag

Innledning

Departementet har mottatt en rekke henvendelser fra sektoren og fra organisasjoner med bekymring over redusert søkning til formgivingsfag og nedgang i antall skoler som tilbyr formgivingsfag.

Høsten 2010 kom en forskningsrapport som del av evalueringen av Kunnskapsløftet (NIFU STEP 21/2010) der forskerne peker på at "tegning, form og farge" i R94 var et velfungerende studieforberedende tilbud innenfor yrkesfag med god søkning. I Kunnskapsløftet ble dette flyttet til Utdanningsprogram for studiespesialisering, og søkningen er redusert med 30 % til Vg2 sammenlignet med studieforberedende tegning form og farge i R94. Forskerne har påvist den samme tendensen i søkningen i tre påfølgende forskningsrapporter og uttrykker på forespørsel fra departementet at nedgangen i søkning til formgivingsfag er et av de mest overraskende funnene i evalueringen. I samme periode er antallet skoler med dette tilbudet redusert fra 163 til 131.

I stortingsmeldingen Kultur for læring som danner grunnlaget for Kunnskapsløftet, foreslo departementet et klart skille mellom yrkesfaglige og studieforberedende studieretninger. Departementet ønsket å opprettholde muligheten for generell studiekompetanse med fordypning innenfor tegning, form og farge og foreslo å legge formgivingsfag til studiespesialiserende utdanningsprogram. I den vedtatte fag- og timefordelingen ble kun formgivingsfag flyttet fra yrkesfag til studiespesialiserende, mens de to andre studieforberedende tilbudene på yrkesfag; naturforvaltning og medier og kommunikasjon, ble lagt til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Utfordringer som sektoren og forskerne har pekt på er først og fremst:

- Nedgang i antall søkere og antall skoler som tilbyr formgivingsfag

- Elever må velge formgivingsfag allerede på ungdomstrinnet, tidligere valgte de tegning- form og farge på videregående
- Tilbudet om formgivingsfag oppleves som lite synlig i tilbudsstrukturen
- Utdanningsprogram for design og håndverk mistet en sterk elevgruppe da formgiving ble flyttet til studiespesialiserende

Forslag til løsninger

For å få flere elever til å velge formgivingsfag, er det blant annet et ønske fra sektoren at vi synliggjør tilbudet bedre. På informasjonssiden for søkere til videregående opplæring (vilbli.no), er formgivingsfag synliggjort i den grad det er mulig innenfor de rammene som er lagt. Hvis det skal settes inn ytterligere tiltak for å synliggjøre formgivingsfag, bør strukturelle endringer vurderes. Det er viktig å påpeke at vi ikke vet om en eventuell endring i strukturen vil få flere elever til å velge dette tilbudet.

Programområde for formgivingsfag (FO) har samme strukturelle oppbygging som utdanningsprogrammene for idrettsfag og for musikk, dans og drama. FO er likevel plassert innenfor studiespesialiserende utdanningsprogram sammen med programområdene for realfag og for språk, samfunnsfag og økonomi som har en annen strukturell oppbygging (vedlegg 1).

For å synliggjøre formgivingsfag bedre, er det to mulige løsninger som kan vurderes:

1. Beholde dagens tilbudsstruktur, men synliggjøre tilbudet om formgiving bedre
2. Endringer i tilbudsstrukturen
 - a. FO flyttes fra studiespesialiserende utdanningsprogram og blir et eget utdanningsprogram (vedlegg 2)
 - b. FO flyttes til utdanningsprogram for Design og håndverk på YF som et studieforberedende tilbud innen formgivingsfag, tilsvarende Tegning, form og farge i Reform 94 (vedlegg 3)

Departementet bør fylkene om innspill til formgivingsfagenes plassering i tilbudsstrukturen:

1. Er det et problem at færre elever søker formgivingsfag sammenlignet med søkningen til tegning, form og farge? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Bør tilbudsstrukturen for formgivingsfag endres?
 - ✓ Hvis det skal gjøres endringer i tilbudsstrukturen, hva vil dere da anbefale?
3. Er det andre alternativer enn strukturendringer, som kan vurderes?

Vedlegg 1

Gjeldende tilbudsstruktur studieforberedende utdanningsprogram

Utdanningsprogram for studiespesialisering

Videregående trinn 1 (Vg1)	Programområder	Programområder
1. år	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
Studiespesialisering	2. år	3. år
(med eller uten	Formgivingsfag	Formgivingsfag
formgivingsfag)	Realfag	Realfag
	Språk, samfunnsfag og økonomi	Språk, samfunnsfag og økonomi

Utdanningsprogram for musikk, dans og drama

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Musikk, dans og drama	Dans	Dans
	Drama	Drama
	Musikk	Musikk

Utdanningsprogram for idrettsfag

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Idrettsfag	Idrettsfag	Idrettsfag

Vedlegg 2

Mulig alternativ tilbudsstruktur for studieforbereende utdanningsprogram

- Programområde for formgivingsfag flyttes fra studiespesialiserende utdanningsprogram til studieforbereende utdanningsprogram og blir et eget utdanningsprogram: Utdanningsprogram for formgivingsfag

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM

Utdanningsprogram for musikk, dans og drama

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Musikk, dans og drama	Dans Drama Musikk	Dans Drama Musikk

Utdanningsprogram for idrettsfag

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Idrettsfag	Idrettsfag	Idrettsfag

Utdanningsprogram formgivingsfag

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Formgivingsfag	Formgivingsfag	Formgivingsfag

Utdanningsprogram for studiespesialisering

	Programområder	Programområder
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3)
1. år	2. år	3. år
Studiespesialisering	Realfag Språk, samfunnsfag og økonomi	Realfag Språk, samfunnsfag og økonomi

Vedlegg 3

Mulig alternativ tilbudsstruktur på yrkesfaglige utdanningsprogram, utdanningsprogram for design og håndverk

- Programområde for formgivingsfag flyttes fra studiespesialiserende utdanningsprogram til programområde for design og håndverk og blir et studieforberedende tilbud på linje med tegning, form og farge i Reform94

Utdanningsprogram for design og håndverk (side 1 av 2)

	Programområder	Programområder	
Videregående trinn 1 (Vg1)	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3) eller opplæring i bedrift	Fører til
1. år	2. år	3. år	
Design og håndverk, felles vg1 for alle elever	Formgivingsfag	Formgivingsfag	Generell studiekompetanse