



# GRAFISKE TEKNIKKER : en hermeneutikk for faglig konsolidering

Masteroppgave av Espen Hårstad  
2017



**Master i Estetiske fag:**  
**Fagdidaktikk i kunst og design**

**Espen Hårstad**

**Kandidatnummer: 318**

**Institutt for teknologi, kunst og design**

**Høgskolen i Oslo og Akershus**

**Emnekode: MEST5900**



# Sammendrag

Denne masteroppgaven tematiserer et enkeltstående kompetansemål i læreplanen (Kunnskapsløftet, 2006) som er lagt under emnet Visuell kommunikasjon. Målsettingen at grunnskoleelever skal kunne bruke 'ulike grafiske teknikker i eget arbeid' belyses som eget undersøkelsesfelt, hvor ulike spørsmål om kompetansemålets substansiering gjør seg gjeldende. En aktuell innstilling til faglig fornyelse, i regi av Stortingsmelding nr. 28 (2016), legger opp til kvalitativ oppdatering av fagspråklig og didaktisk kompetanse, som også knyttes til fagenes kjerneelementer og kjernebegrep. Videre tiltak settes inn på området faglig fordypelse, under målsettingen av bedre, gjensidig kunnskapsformidling.

En hermeneutisk analyse, influert av Molander (1996) tar for seg å nyansere oppfatninger av kompetansemålets midler og hensiktsmessighet, ved å se med nærblick på praksis, og sammenstille erfaringene med de overføringsmuligheter som kan tenkes å gjelde på teoretisk nivå. Oppgavens empiridel består derfor i forskningsintervju av et utvalg lærere med undervisningspraksis på ulike grunnskoletrinn. Undersøkelsen vitner om legitimeringen for de valgene som gjøres, i det å implementere for det ene kompetansemålet, omhandlende grafiske teknikker, men ser dette også i lys av øvrige målsettinger i læreplanen.

På visse områder av utspørringen blir det mulig å utrede ulikheter i strategiske valg, eller oppfatninger av kompetansemål generelt, noe som kan regnes relevant under fortolkningen av grafiske teknikker som så, parallelt med at uttalte synspunkter medfører konsekvenser for tilnærmingen til læreplanverk, eller utdanningsstrategier, som helhet. Dette løftes fram i en avsluttende drøfting som tar i bruk begrepen fagkonsolidering og kvalitetskonsolidering.

Det konkluderes ved hjelp av et videre drøftingsperspektiv, som innlemmer pedagogiske og didaktiske innfallsvinkler, deriblant nedslag av John Deweys estetiske dannelsesfilosofi.

# Summary

This master thesis attempts to explore the realm of a singular, professional term, *graphic*, in the context of a curriculum based statement; that pupils at the primary levels are to be taught and instructed in "the use of various graphic techniques" (Kunnskapsdepartementet, 2006). The analysis undertakes to discern between what is inferred as a legitimized, practical interpretation of the statement, and what can be deduced from its stance as a theoretically charged keyword. The procedure therefore accepts the hermeneutical approach afforded i.e. by Molander (1996), in shedding light on the variety of meanings that is inherent to the byword, *graphic*, as well as its articulated counterpart, *techniques*.

Also, recent revisions that stimulate the shifting of curricular framework for the Norwegian primary school, put forward the challenge to re-engage with 'key concepts' that are to be implanted in the curricular formulas, improving and conditioning the sense of *knowledge in depth*. For this to be, it seems a consistent working out of ideas received, and traditions implanted by practical experience, will have to be dealt with, and sorted out.

An empirical search through several interviews with art teachers at the primary levels, suggest that there is a common ground of shared experiences, keeping a check on several strategies for the unfolding of various mandatory topics within the art education framework. With some topics, like the one requiring use and ability of various graphic techniques, there is nevertheless to be found a sense of unrest, in so far that questioning means giving up on a set of acquired standards.

The following discussion imparts a measure of theoretical knowledge that is partly recommended by political and educational institutions, but tellingly difficult to necessitate on a collective ground of workmanship and tutorship. The sphere of art education itself, suggests that a gathering of resources, professional options and measures are to be groomed collectively, and that the projecting of artisanal and, or artistic knowledge is a common task for all educators involved.

The thesis reassembles a host of opinions from educators themselves, to reconsider what their particular readings of a key concept brings forth in terms of an overall conception for a nationally endowed teaching strategy.

Are there theoretically equipped notions to be found, well-fitted to accomodate this bettering of understanding, professionally and pedagogically, or do practical notions of familiarity need to be redressed in some way? The thesis concludes with an array of hermeneutical and philosophical readings, that transposes the pedagogical scope and visions of John Dewey, amongst others.

# Takk til -

Mine positive veiledere Randi Veiteberg Kvellestad og Anne Jensen

Mine gode fagfeller og kolleger Raimo og Katarina

Og sist men ikke minst, min kjære, utholdende familie, Margret, Endre og Stella





# Innhold

KAPITTEL 1 PROBLEMOMRÅDE.....	1
Introduksjon til tema.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Bakgrunn for temavalg .....	3
Problemstilling .....	4
Oppgavens struktur.....	6
Relatert forskning .....	7
Sentrale begrep .....	11
KAPITTEL 2 TEORIGRUNNLAG OG METODE.....	13
Metode.....	13
Teorigrunnlag .....	17
(a) Leksikalske definisjoner .....	17
(b) Betydninger av fagfornyelsen .....	20
Casestudier : tolkningshorisont .....	23
KAPITTEL 3 PRESENTASJON AV FORFORSTÅELSE (CASE) .....	25
Casestude I : The Graphic Years .....	25
Casestudie II : Grafiske glimt.....	28
Casestudie III : Kvalifiserbar kompetanse .....	33
Forforståelse : oppsummering .....	41
KAPITTEL 4 INTERVJU-MATERIALET .....	46
Forskningsintervju: opplegg og strategi .....	46
Kvalitative intervju : introduksjon til empirisk materiale .....	48
Kvalitative intervju : sammenfatning i syv motiver .....	57
Oppsummering .....	71
KAPITTEL 5 DISKUSJON OG DRØFTING .....	73
Drøfting av implementeringsspørsmål .....	73
Drøfting av faglige roller og konsolidering .....	77
Avsluttende drøfting (a): fagkonsolidering .....	82
Avsluttende drøfting (b): kvalitetskonsolidering.....	84
Konklusjon .....	86
Avrunding.....	88
KAPITTEL 6 UTVIKLINGSPERSPEKTIV OG EGET ARBEID .....	89
Eget arbeid i teori og praksis .....	89

## **VEDLEGG**

NSD godkjenningssattest / s.93

Forskningsundersøkelse – invitasjon / s. 94

Intervjuguide / s. 96

Attest SHKS / s.99

Faksimile: artikkel i Estetisk Forum (2017) / 98

Faksimile: Konstrevy nr.5-6, 1963 / 100

## **KILDER**

Bidliste

Websider

Litteraturliste



# Innledning

Arbeidet med denne masteroppgaven griper tak i en enkel målformulering hentet fra K06, Kunnskapsløftet:

«(Mål for opplæringen er at) eleven skal kunne bruke ulike grafiske teknikker i eget arbeid.»

(Kunnskapsdepartementet, 2006)

Jeg er opptatt av hvordan dette som et isolert kompetansemål, er rimelig å forstå og å gjennomføre i undervisning, i lys av (per idag) skiftende diskurser om hva som er verdifullt i dannelsesbildet knyttet til Kunst og håndverk-faget. Dette temaet er kommet til igjennom et sett av fornemmelser, som har ledet meg til en vektlegging av noe jeg har trodd kunne være av sentral betydning, men som jeg i oppstarten ikke helt har kunnet se rekkevidden av.

Prosjektets opprinnelige intensjon gikk i retning av å kartlegge og å redegjøre for diversiteten i hva som strengt talt kan kalles for grafisk, og videre i et fagdidaktisk perspektiv, finne ut hva 'grafiske teknikker' signaliserer som begrep. Men underveis i skriveprosessen har jeg pendlet imellom det å behandle det ostensive (tolkbare) i begrepet om de grafiske teknikkene, og det å behandle faglig artikulert kunnskap, på et mer generaliserende plan. Slikt sett kommer denne oppgaven inn på både ontologiske og epistemologiske modeller i sin analyse.

Opphavet til denne interessen ligger nok i min oppvekst og vennemiljø, som var kreativitetspreget og lidenskapelig opptatt av *tegneserier*, og hvor det ble produsert og publisert mye egenhendig innenfor denne genren. Videre så tilegnet jeg meg grunnleggende grafiske trykkferdigheter ved en kunstscole i Frankrike (1989-1992), og vedlikeholdt denne interessen noen år som hospitant ved SHKS, den gang Statens Håndverks- og Kunstindustriskole (se vedlegg s. 99). Per idagså lager jeg ikke selv så mye kunstgrafikk, men oppholder meg mye ved kunstfagenes tradisjonelle disipliner, og stoff som lar seg knytte opp til det konsepsjonsmessige, grafiske *uttrykket* – slik jeg ser det, innenfor tegning og maleri.

---

## *Kapittel 1 Problemområde*

---

# Introduksjon til tema

### **Språk, tolkning, kontekst**

Ordet hermeneutikk i tittelen viser til oppgavens fortolkende håndtering av et gitt begrep.

Et sentralt motiv i dette er å tilkjenne grenser for hva språk og forståelse kan sies å bringe hverandre. Bakteppet for det igjen, er som sagt styrt av noen egen fornemmelse, og med røtter i min egen yrkespraksis.

Enhver målsetting er ment å skulle ta del i en levendegjort praksis eller erfart realitet.

Imidlertid er det slik at mange «abstrakter» som lanseres via strategiske planer eller gjennom ulike styringsdokument, kan oppleves som utematiserte eller ikke-håndterte. Også på tale om kompetansemål, er det god grunn til å se risikoen i det å stole på at termer eller formuleringer er noe som fremtrer med erkjennelsesmessig tilstedevær i undervisningen. Ved å bli uttalt, men kanskje aldri utredet for i opplevd praksis, så forblir innholdet, kontingensen, en svevende entitet.

Noe som i verste fall betyr å kunne ut i tomhet og ignoranse. Men i enkelte tilfeller forstår man også hvorfor noe rimeligvis kan ende opp i tomhet, om ikke ignoranse. Et slikt problem kunne la seg knytte f.eks. til Kronprins Haakon Magnus sitt initiativ, Dignity Day. Ikke alle lærere i grunnskolen maktet å orientere seg nok, til å faktisk demonstrere og sette ut i live konseptet *dignity* - og enkelte etterspurte å få kronprinsen selv på besøk for å pedagogisk modellere hvordan noe slikt lar seg gjøre.

Overført til konkrete i dette tilfellet, så tar jeg for meg begrepet 'grafisk' som en slik utsatt fagterm, idet den står som et *kjernebegrep* i relasjon til emnebeskrivelsen for Visuell kommunikasjon i Kunnskapsløftet (heretter omtalt som K06).

Hva slags ferdigheter eller kompetanser kan fremholdes som relevante innenfor kategorier knyttet til det *grafiske*? Oppgaven vurderer også tilnærmingenes form eller karakter, i lys av en større diskurs omkring temaene fagkonsolidering og kvalitetskonsolidering (Brønne, 2009, 2011).

Som faglærer i K&H i løpet av en årrekke, regner jeg med å skrive for aktører likeverdige med meg selv, samt alle andre interesserte i fagdidaktikken for estetiske fag. Teksten samlet sett er både oppsøkende og utspørrende, i forhold til meg selv og til andre, noe som også har sørget for mange uventede forgreninger.

## Bakgrunn for temavalg

### Fortrolighetskunnskap; livsverden-kvaliteter

Liksom kjernebegrepet *grafisk* utgjør en andel av mine egne, personlige eller kunstnerlige erfaringer, blir det også dette som motiverer til å ta det opp med et forskerblikk. Dermed oppstår en utfordring i det å forholde seg til det personlig motiverte i resonnement og påstander. Hvordan distansere seg fra noe man er så nær og fortrolig med? Som billedkunstner, går jeg også aktivt inn i noen skapende tradisjon, og prøver samtidig å avklare hvilke betingelser det tradisjonelt formidlede stiller for meg.

Ifølge Tore Nordenstam (2000) opptrer dette tradisjonsformidlede som et todelt sett, ut ifra en karakteristikk av *"den fortrolighet som humanistiske forskere, lærere og studenter etterhvert erverver (a) med det empiriske området studiet gjelder (...) og (b) med den vitenskapelige tradisjonen vedkommende hører til."* (s.24)

En gjenklang av Nordenstams versjon av fortrolighetskunnskap er mulig å finne i Bengt Molanders utnyttelse av termen 'livsverden', noe som kan synliggjøres med dette vesle utsagnet ifra hans bok *Kunnskap i handling* (1996): *"Ekvationen er som følger: Livsvärld och tradition är knutna till det som inte uppmärksammas. Kunnskap er knuten till uppmärksamhet. Går det att lösa ekvationen?"* (Molander, 1996). Med begrepet *livsverden* forankres meningen i slikt som er gitt av tradisjonen, og dette korresponderer med hva Nordenstam karakteriserer som noe en er fortrolig med.

Hovedgrunnen til å tematisere dette kobler jeg på en bestemt kjensgjerning, som også preger min egen *livsverden*: det at mange lærerkrefter innen K&H holder på med trykk, trykkteknikker, og grafikk i en eller annen variant. En innledende beskrivelse av det tradisjonelle fenomenet, som en tradisjonspreget og formidlet arbeidsprosess, kan derfor være på sin plass.

En fellesfaktor i alt arbeid med grafikk, er det mediatiserende leddet i prosessen; *trykkplaten* som er ment til å bearbeides, men som selv ikke stilles ut, når arbeidet til syvende og sist er fullført.

Ifra elevens perspektiv kan en slik aktivitet sies å innebære en unik og ny arbeidsmåte, på den måten at det metodisk skiller seg skarpt ifra direkteheten i de ulike tegne- og malebaserte aktivitetene (og som elevene kjenner fra før).

Allerede her vekkes det mistanke om en mulig inkonsistens, idet jeg antydte en bekymring om at kompetansemålet ikke tas opp i tilstrekkelig grad. Imidlertid gir observasjoner av praksis inntrykket av at fagmiljøet tar målet til etterretning, primært ved å innarbeide en grafisk trykkteknikk av typen *linoleumssnitt*. En vurdering som likevel gjenstår, er hvorvidt den gjeldende fagpraksisen går nok i dybden av, og er relativt i samsvar med også teoretiske målsettinger - under en anelse om at både dybde- og bredde-perspektivet gjør seg gjeldende innenfor det ene kompetansemålet.

Dette som supplement til betydninger det blir lagt vekt på i Stortingsmelding nr.28 (4.3.2.); en kvalitativ *progresjon* i fordypningen. For elevene vil dette innebære gangen ifra førstegangsmøtet med en ukjent arbeidsmåte, som noe en gradvis gjør seg kjent med, og siden videreutvikler til høyere mestringsnivå. *Kompetansen* som eventuelt vinnes på sikt, forventes å inneha både en kunnskapsdimensjon og en ferdighetsdimensjon. Didaktisk må man derfor regne med bl.a. faktorer som *progresjon* i mestringen av ulike grafiske teknikker (*ferdighetsmestring*), i tillegg til gjenkjenning av formal-estetiske særtrekk som gjør det mulig f.eks. å skille ut trykkteknikkens egenart, eventuelt nisjer (*kunnskapsmestring*).

## Problemstilling

Et utkast til problemstillingen blir dermed: er det noen kvalitativt sett spesifikk kompetanse (ferdighets- eller kunnskapsområde) som bør leses inn under stikkordet grafisk? - eller også gjennom artikuleringen 'ulike grafiske teknikker'?

Essensen av problematikken ligger til den begrepsfunderte fremstillingen av kompetansemålet. Selv om de fleste er i stand til å treffe et eller annet valg omkring det (i praksis), er man samtidig satt ut i et semantisk sett åpent terreng (i teorien). Slike interpretative faktorer er hva jeg innledningsvis hevder er relevante, som jeg tar til betraktning bl.a. gjennom empirisk undersøkelse, og til slutt returnerer til i oppgavens drøftingsdel.

### **Problemstillingen i to ledd:**

Hvordan fortolkes kompetansemålet om *ulike grafiske teknikker* (a) og hvordan blir en praksis for kompetansemålet *legitimert* i forhold til tolkningene av det (b) ?

### **Delproblemstilling:**

Er det, i lys av *fagkonsolideringa*, mulig å komme fram til en tolkning av kompetansemålet som er riktigere, eller gunstigere, enn andre?

### **Problemstillingens hensiktsmessighet**

Problemstillingen innlemmer en betraktning av korrespondansen imellom Goodlad's nivåer av *persipert* læreplan og *operasjonalisert* læreplan (Nielsen, s. ) Mye av det som kan sies om pendlingen imellom nivåene sorterer under oppgavens empiriske del. Med det stilles det en forhåpning om at korrespondansen mellom teoretisk og praktisk nivå siver inn hverandre, og at det blir mulig å lokalisere empiriske funn der hvor det oppstår brytninger i korrespondansen mellom teori og praksis (Kvale, 1997).

Delproblemstillingen på sin side, innfører et teoretisk-analytisk perspektiv ved å holde fram et pragmatisk spørsmål. Et premiss i setningen er lagt til forskningsfeltets vektlegging av faglig *konsolidering*, et motiv som må utredes nærmere først, for å kunne bli brukt siden (Brønne, 2011). Bakteppet for at jeg mener et slikt spørsmål kan fungere *hypotetisk*, er at jeg selv - i tråd med egne erfaringer - mener å se at betegnelsen grafisk *kan* tilby et signalement som er semantisk større enn hva mange praksisnære kontekster inviterer til å tro. Mitt utkast er derfor forsiktig optimistisk, idet jeg tror at det å lære seg å kjenne dette ene begrepet, *kan* virke kognitivt ekspanderende, og *kan* virke som begrepsmessig ressurs til fremme for i billedskapende aktiviteter i det store og hele.

Problemstillingens hensiktsmessighet er å opplyse om noe som tematisk går inn i tradisjonell fagdidaktisk forskning (*hva er grafiske teknikker?*) og i takt med at spørsmål suppleres med svar, kan delproblemstillingen ta for seg å analysere om faglig refleksjon og fagspråk her stimulerer til en fagkonsoliderende og enhetlig praksis.



Dess mer ambivalens som knyttes til i en målformulering, dess mer er det grunnlag for å tro at målet selv risikerer å ende i en form for blindsoner. Dette er fortsatt en antagelse hos meg, og som jeg begrunner mitt emnevalg med.

Under dette blir det viktig for undersøkelsen å se etter ulikartede, men *begrunnede* synspunkter i feltet. Oppgaven som opplysende prosjekt baserer seg på en konfrontasjon og en dialog; jeg kan uttale meg selv om et bestemt saksforhold, men jeg velger å innlemme andres meddelelser om det samme. Under metode-kapittelet kommer jeg nærmer inn på hvordan dette kan eller burde gjøres.

## Oppgavens struktur

Oppgavens kapittel 1 opplyser om bakgrunn for temavalg, og forteller litt om hva slags personlig engasjement jeg kobler til dette. Det gis en bred introduksjon til problemområdet, og det settes opp en problemstilling. Her plasseres også en oversikt over beslektet forskning, med vekt på nyere avhandlinger eller artikler som viser noe tematisk samband.

Kapittel 2 opplyser om valg av vitenskapsmetode og introduserer teoretiske grunnlagsmodeller jeg benytter meg av. Teoridel (a) kretser rundt spørsmålet om hva termen grafisk kan sies å bestå i. I forlengelsen av det tar teoridel (b) opp hva en fordypning på området av det grafiske eventuelt kan innebære. Aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet diskuteres. Her settes det også av plass til begrepsavklaring (sentrale begrep).

I kapittel 3 stiller jeg frem et utvalg case-studier som er ment å skulle reflektere på hvilken måte begrepet om det grafiske opptrer i ulike sammenhenger. Hver case behandler et emne ut ifra betraktninger om form og innhold, og hvordan disse komponentene medfører en relevans knyttet opp til det sentrale temaet. Det betyr at hver enkelt case springer ut fra en litterær eller tekstbasert kontekst, hvor ordet grafisk inntreffer og utgjør en eller annen konseptuell del. Fellesnevneren for alle de ulike case-studiene er at de gjennomgår diverse lesemåter, avkodinger av det grafiske, innen ulike litterære sjangre og ståsted.

På den måten håper jeg å kunne illustrere to sider av saken. Det ene er det som potensielt og

hypotetisk fremkommer av mer eller mindre «ny» viten eller erkjennelse omkring termen eller fenomenet. Det andre vesentlige poenget er at fremstillingens panorering over et utvalg emner, «illustrerer» meg (som skrivende) og min egen forforståelse. Både det ene og det andre forholdet blir avgjørende for oppgavens syntetisering av funn, samt for oppgavens avsluttende drøfting. Egne forventninger er stilt til skue, og vil nødvendigvis brytes med mange sider av empirien, som godt mulig ikke lever opp til slike forventninger.

I kapittel 4 skriver jeg en innledende presentasjon av intervjuene, oppfulgt av en større bolk som er den kritiske gjennomgangen. Denne utrulling kan skje via prinsipper som henholdsvis *avkoding* eller *kategorisering* (Kvale, 1997) og jeg forholder meg til den «læringsstien» som går ifra emne til emne, altså per tematisk nedbryting av stoffet. Det kan riktignok være en utfordring å få til en god brytning i de tematiske overgangene, og som står i en lesbar synkroni med utvalget av verbale utsagn.

I kapittel 5 gjeninnføres det et sett av kritiske begrep, eksempelvis noe fra Dewey's estetiske teori, som lar seg bruke til didaktisk problemløsning, og som kan hjelpe til med en avsluttende drøfting over ensemblen av funn i de kvalitative intervjuene. Drøftingen søker å gi svar på problemstillingens etterlysning av en nærmere definering av kompetanse i relasjon til grafiske teknikker. Konklusjonen til slutt, består i et «symposium» for videre fagdidaktisk håndtering av de samme problemområder. Deriblant ved å etterspørre mer nysgjerrighet på områder definert under denne triaden: kunstfag og hermeneutikk, fagspråk og nye læreplaner, fagkonsolidering og livsverdener.

## Relatert forskning

Først siles ut enkelte stikkord som signaliserer hva slags forskningsmateriale som kjennes relevant til denne oppgaven. Det primære er oppmerksomheten til didaktisk forståelse, som en tolkende og avkodende i seg selv, dernest mer presist forståelsen som ledsager et bestemt kompetansemål. Derfor øremerker jeg særskilt slik forskning som har noe å meddele om språk og språklig bevissthet i relasjon til fagdidaktiske problemområder. Det sekundære fokuset er på tillempingen av den språklig-verbale bevisstheten over i en mer helhetlig feltforståelse, en slik forståelse som kan sies å være dekket opp av termen 'fagkonsolidering'.

Den tredje relevante forskningsinteressen griper tak der hvor konsolideringstanken eventuelt skal munne ut, i utviklingen av nye læreplanverk og i en sentralisert, gjennomgripende forståelse av nye kunnskapsinsentiver av typen Ludvigsen-rapportene (Riise, 2013). Dette siste innebærer også interessen man kan ha av å revidere gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Videreutvikling og styrking av *fagspråk* ser ut til å være noe som mange fagdidaktikere kan enes om. Forskningsinnlegg, i form av artikler, skrevet av henholdsvis Jorunn Spord Borgen og Karen Brønne, har vært først ut med å betone dette. Her har man tatt for seg både eksplisitte og implisitte (verbale) formuleringer, samt den «tause» og mestedels underforståtte kommunikasjonen. Borgen viser til de skolehistoriske forutsetningene som gjør at K&H faget i seg selv, fortsatt kan oppfattes som et gedigent, faglig konsolideringsprosjekt (Borgen, 1995).

Førsteamanuensis **Karen Brønnes** doktoravhandling «*Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget*» (2009) tematiserer hvordan lærere og studenter verdsetter ulike sider ved skapende arbeid i K&H. Fokuset er på hvordan diskursive nivåer, eller perspektiver ifølge Brønne, gjerne innbefatter lite uttalte grunnlagssyn, og hvordan slike har skapt dikotomier som preger utøvernes faglige tilnærming. Brønnes masteroppgave «*Upåverka*» (2002) tar for seg faglærerens bruk av egen estetiske produksjon i undervisningen. Tematikken er ikke den mest relevante for denne oppgaven, men snarere det at Brønne vier mye plass til skildringen av kvalitative intervjuer som analytisk verktøy; innspill som det henvises til under metode-kapittelet.

Brønnes artikkel, på sin side, relevant for denne oppgaven i takt med ønsket om å sette ord på diverse aspekter av «livsverden»-kvaliteter.

Tråden verbalisering og artikuleringsmåter er videre tatt opp av postdoktor **Eva Lutnæs**, igjennom hennes undersøkelser av språk og argumentasjon i faglige vurderingssammenhenger (Lutnæs, 2007). Her, igjen, vises det til hvordan fagets historie spiller inn på lærernes språklige repertoar i dagens skole. Også i Lutnæs' doktoravhandling, «*Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk, læreres forhandlingsrepertoar*», er det gjort et omfattende intervjuarbeid, som forteller mye om hvordan faktorene evaluering og verbal artikulering henger sammen (Lutnæs, 2011).

**Bibbi Omtveit** (2014) og **Clara Christina Myhr Stavnås** (2015) tar til orde for en språklig styrking som underbygger faktorer som kvalitet, felles forståelse, synliggjøring av ståsted og legitimering av det samme. Stavnås sin oppgave, «*Tegnelærebøkers fagspråk - med fokus på kontur og linje*», gjør

et problematiserende motiv ut av tegnepedagogiske fagbøkers eksponering av «*uttrykk i kontur og linje*». Hun tar for seg lære-strategier hun opplever som dominerende i lærebøker for faglærerstudenter, og avleser så disse «i lys av faghistorie og verdigrunnlag på feltet». Relevansen for denne oppgaven kan særlig knyttes opp til et konkluderende kapittel med overskriften «Manglende fagspråk» - hvormed Stavnås gir en kritisk skildring av disse lærerbøkernes begrensninger, idet hun registrerer en svak kapasitet for å *språkliggjøre* dette uttrykksmessige. Det er noen fortjeneste i et slikt tekstkritisk innhentingsarbeid, iallfall som et blikk på deler av faglitteraturen det ellers aldri faller noe lys på (Stavnås, 2015).

Omtveit på sin side, omtaler ikke så mye mangelfullt språk, men mer et sprikende språk hvor kvalitative valører kan misforståes, og videre aktører som sliter med hverandres ytringssett. Tematisk er også Omtveit opptatt av læringskreftene som skal utdanne nye faglærere. I sin master-oppgave «*Teikning: hand og tanke: ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*» tar hun i bruk en intervjubasert empiri, med motiver som kretser rundt endel sosialiseringproblemer og kommunikasjonsbrister lærere og studenter imellom. Omtveit vier en tanke til at fagspråket er noe betydningsfullt i og med den pedagogiske dialogen, men sparer denne formuleringen helt til slutten, under beskrivelsen av ‘*vegen vidare*’ - slik at det forblir et prospekt for andre å utdype. (Omtveit, 201)

Alle disse initiativene til tross, så er det slik jeg ser det, ingen av de ovennevnte (med mulig unntak av Lutnæs) som viser særlig interesse for den såkalte «språklige vendinga», en vitenskapsfilosofisk konsekvens av både post-strukturalisme og sosialkonstruktivisme, og som tilsvarer et *paradigmatisk* skifte for humanistisk forskning generelt. En av mange autoriteter på området er professor i fagdidaktikk, **Sigmund Ongstad**, som også har gitt opphav til en drøfting av hva en slik faktor burde bety for det praktisk-estetiske fagområdet. Mer som en referanse, enn til direkte bruk i denne oppgaven, har jeg derfor sett nærmere på Ongstads forklaring av epistemologiske sammenhenger mellom etikk og estetikk, spesielt (Ongstad, 2013). Noen implikasjoner av den «språklige vendinga» vil kunne trekkes reflekteres mer i avsluttende drøftingen, hvor jeg også drar nytte av det etisk-estetiske synet som lar seg forstå gjennom Dewey, eventuelt også via holisme-begrepet (Høystad, 1994)

To stemmer med filosofisk-pragmatisk tilnærming er **Tore Nordenstam** (2000) og **Richard Sennett**. (2006). Førstnevnte har jeg mest anvendt som et slags vitenskapsfilosofisk referanseverk, gjennom sett av begreper som er gjort tilgjengelig i boka *Fra kunst til vitenskap* (Nordenstam, 2000)

**Richard Sennett's** bok *The Craftsman* (2008) på en annen side, tilbyr mer materiell orientering om faktorer knyttet til håndverk og erkjennelse, noe som minner om Deweys pedagogisk-filosofiske prosjekt, med den forskjellen at Sennett ikke problematiserer kunstbegrepet, slik dette kan relateres til 'craft'. Utsagn fra boka kan imidlertid gjøres relevante i forhold til praktiske eller ideologiske aspekter ved revideringen av læreplanverket.

Under hensikten å skrive om egen forforståelse, har jeg ofte vekslet imellom det å problematisere de leksikalske, definisjonsmessige utlegningene av termen grafisk, og det å nærme meg tekster som synes å generere kunnskap om det samme, men kanskje under lys av et annet prosjekt. Enkelte verk som tenderer til å sortere under tegnepedagogikken, har vært nyttige.

En rekke tegnepedagogiske innsikter finnes hos **Christian Montarou**, "*Drawing as a 'head over heels' thought process: understanding the meaning of fragmentation in the act of drawing*" (2012). Et filosofisk idegrunnlag herifra kan overføres til oppgavens intensjonsforklaringer som gjelder de grafiske teknikkene.

Den danske kunstner og faglærerutdanner **Jørgen Svenstrup** har skrevet boken, *Billedsprog – tegn er tegn på noget*, som på mange måter åpner dører inn til den kodede *stadieforskningen* - forskningen på barns tegnemessige utvikling - som for meg virker å leve et nokså selvregulerende liv. Svenstrups bok kan tjene til å illustrere mye av de gråsonepregede oppgangene imellom tegn og symbol, bilde og skrift. En rekke uklarheter på dette området, gjør seg også gjeldende idet kompetansemålet om grafiske teknikker settes til disseksjon (Svenstrup, 1996).

Til slutt må nevnes formingspedagogiske innspill i en artikkel av **Gert Z. Nordströms** *Teckningsundervisningen och den nutida bildkonsten* (1963) som virker veldig instruktiv å lese selv i dag, på tale om kreativitet og problemløsning innen visuelle kunstfag. En betraktelig mye eldre artikkel enn andre jeg tar opp, men skrevet ut ifra en feltforståelse som vekker gjenklang og erkjennelse, relevant til problemområdet.

# Sentrale begrep

## Fortrolighetskunnskap

Nordenstam (2000) formidler tre vesensforskjellige aksiomer innenfor vitenskapenes kunnskapsregister; påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap. Fortrolighetskunnskap er ifølge ham, det tilfanget av kunnskap som oppnås gjennom sedvane eller langvarig erfaring på et område, innen eksempelvis forskningsområdet eller yrkeslivet. Begrepet tjener til å oppsummere mange arter kunnskap som gjør seg gjeldende også på underforståtte måter, og bærer derfor relevans til mange slags former for kunnskapsutvidelse. Det kan også sammenlignes med det å internalisere; å lære noe så grundig at det blir en naturlig del av en selv.

## Fagkonsolidering

Om verbet 'konsolidere' står det følgende i Store Norske Leksikon:

*Å konsolidere betyr å styrke, forene, eller slå sammen. Uttrykket brukes i mer spesifikke betydninger innen både næringsliv og geologi, samt innen rettsvitenskap, hvor det betegner det å ajourføre lover og forskrifter. (Konsolidere, 2015)*

Tilsynelatende er ordet kommet til som en dekkende beskrivelse av tidligere års formingsfaglige arbeid med å konsolidere fagplaner, noe som Brønne (2011) refererer til som «den norske fagplankonsolideringa». Det å påpeke at et fag står med behov for en konsolidering, er et signalement om at fagutøvelsen, eller fagligheten, oppleves som ikke så homogen, eventuelt sprikender i forskjellige retninger. I denne oppgaven skilles det mellom to vinklinger på konsolideringsbegrepet, det ene *fagkonsolidering*, en språklig-sosial modell, det andre *kvalitetskonsolidering*, betegnende for enighet om hva som er fagspesifikke ressurser og verdier.

## Artikulering

Selv om det er mulig å se for seg at *fagspråk* er noe en faktisk disponerer over, og evner å skrive/tale (f.eks. i en intervjusetting), så er ikke dette noe som med kirurgisk presisjon kan separeres fra en språklig praksis helt generelt. Her inntreffer det både sjargong, forenklinger, metaforer osv., alt sammen med på å danne fagpersonens artikulerede kunnskap. Først og fremst beskriver 'artikulering' en karakteristisk og meningsbærende sammenkjeding av ord. Det kan både minne om faste uttrykk (: *et hendelig uhell*) og verbaliserte mønster som kan tolkes epistemologisk og diskursivt - noe som

gir til kjenne også underforståtte meninger, og som lar seg beskrive ut ifra mønstre i en gitt språklig kontekst (Barker). Slik sett kan et fokus på artikulering i språklig og hermeneutisk sammenheng tjene som indikator for hva Nordenstam kaller for mønsterroller (Nordenstam, 2000).

## **Hermeneutikk**

Hos Kvale (1997) heter det seg at:

*Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. (...) Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmen forståelse av hva en tekst betyr. Mens gjenstanden for den klassiske hermeneutikken var religiøse, juridiske og litterære tekstet, har det skjedd en utvidelse av begrepet «tekst» slik at det også omfatter diskurs og handling.*

(Kvale, 1997, p. 74)

Molander mener at «hermeneutikken betonar også en viss tolkningshorisont ges av og genom traditionen. Det är traditionen, i vidaste mening, som bestämmer eller bär förståelsen.»

(Molander, 1996, s.70) Begrepet 'tolkningshorisont' erindrer om Gadammers grunnlagsbegreper innen hermeneutikken, dvs. dennes 'erfaringshorisont', og studiet av tverrkulturelle fenomener. Et aspekt ved Gadammers tilnærming som oppgaven kan sies å relaterere til, er det Nordenstam beskriver som en «spørsmål-og-svar» dialektikk (Nordenstam, 2000, p. 115).

## **Mandat**

Enkelte steder i denne oppgaven benytter jeg meg av ordet *mandat*, som en indikator på hvordan oppgaven å forvalte mening, eller et meningsfullt innhold, er overdratt til en bestemt gruppe.

Mandatet impliserer samtidig erkjennelsen om at man bærer ansvaret for denne. Oppgaven i denne konteksten er et bestemt kompetansemål, med et visst rom for tolkning. Ikke bare må det forvaltes og implementeres, det må også avklares erkjennelsesmessig, forut for gjennomføring. Dette siste, som dreier seg om refleksiv og kommuniserbar forståelse, er hva oppgaven vektlegger.

---

## Kapittel 2 Teorigrunnlag og metode

---

# Metode

### Pragmatisk tilnærming

Jeg benytter i denne oppgaven en kritisk-pragmatisk tilnærming til en kvalitativ innholdsanalyse. Pragmatismen regnes for å være er en tradisjonsrik form for argumenterende handlingsfilosofi, basert på en synliggjøring av hensiktsmessigheter ved beskrivelser og forklaringer.

Det innebærer perspektivet av hva som er av det hensiktsmessig gode, snarere enn å utrede essensielle framstillinger for hva som er absolutt sant. En oppføring i Encyclopedia Britannica forklarer at pragmatismen kjennetegnes ved *"the priority of action over doctrine, of experience over fixed principles, and it holds that ideas borrow their meanings from their consequences and their truths from their verification."* (Pragmatism, 2009).

Både Tore Nordenstam (2000) og Bengt Molander (1996) er teoretikere som skriver seg inn i denne tradisjonen, med utgangspunkt i det filosofiske fundamentet hos amerikanerne William James og C.S. Peirce. En annen teoretiker er Richard Sennett, som tilkjenner en lignende posisjon, og baserer sitt bidrag (*The Craftsman*, 2008) tildels på den estetiske livsfilosofien til John Dewey, også en skikkelse en kan regne som tilhørende den pragmatiske tradisjonen.

En grunnleggende impuls for å velge et slikt ståsted, henger sammen med at jeg selv *kjenner* til mye av innholdet i den pragmatiske grunnfilosofien (James, Peirce), i tillegg til noe av den såkalte *ny-pragmatismen* hos en filosof som Richard Rorty, og som jeg gjengir en illustrerende omtale av her: *«Rorty understands knowledge to be a series of descriptions of the world which have practical consequences. They can be judged in terms of values, but not in terms of absolute truths. For Rorty, 'truth' is a social commendation, that which we think is 'good', rather than universal knowledge»* (Barker, 2003, p. 375)



Gjennom den forklaringen kan en se det som nødvendig å nærme seg beskrivelser liksom *utgaver* av virkeligheten. Vurderinger går på om flere tilstøtende beskrivelser kan enes om noe, eller ta opp i seg mellommenneskelig, sosial dissens nærmest som noe berikende. Et pragmatisk ståsted betoner altså det å være handlingsorientert, i korrelasjon med et sosialt perspektiv som rommer dimensjonen av det «gode»; en i utgangspunktet platonisk orientering, med forbildet i *dialogen* (Molander, 1996, p. 76)

### **Dialogisk tilnærming**

Iblant tidligere masteroppgaver henvises det ofte til en såkalt *aletisk hermeneutikk*, hvor bl.a. forholdet mellom forforståelse og forståelse står sentralt (Alvesson, 2007). Hensikten for forskeren blir her å sammenligne egen forforståelse med forskningssubjektets tolkning og opplevelse av sin virkelighet. Som forskningsmessig program medfører dette lignende kvaliteter som de Molander innlemmer i sin dialogiske oppfatning av «den hermeneutiska metod»; egentlig et motiv basert på tilbakevendende dialog, i stadig nye hermeneutiske utsettelser.

Utførligere beskrivelse av den aletiske hermeneutikken foreligger hos Alvesson (2007), men jeg kan ikke se at Molander selv benytter denne termen. Hos sistnevnte er det likevel et poeng å fremheve synet at erfaringen, av funn eller oppdagelser som tilkommer en undersøkelse, er materiale som bringes *tilbake* til informanten; til å bli gjenstand for videre resonnement. Dette utgjør ifølge Molander, del av en forskningsetisk, imperativ modell for hermeneutisk undersøkelse overhodet.

Hva slike faktorer betyr for meg er at en problemstilling åpenbart bør få sin forløsning, men dette i takt med at begrunnede, «ömsesidige» valg er synliggjort, og at den ideelle kunnskapsutvidelsen arter seg som en summativ erfaring, inneholdende mange syntetiserte og evaluerte, dialogiske tilnærminger.

### **Tilnærming til kvalitativt forskningsintervju**

Jeg redegjør videre for hvordan jeg mener å kunne anvende kvalitative intervju opp imot en kvalitativ innholdsanalyse. For å finne måten å sortere og kategorisere informantenes ytringer på, har jeg forholdt meg til oppsett gitt av Steinar Kvale i boka *Det kvalitative forskningsintervju*, og som der blir karakterisert som en halvstrukturert intervjuform (Kvale, 1997).

Kvale gir i sin bok rikelig med varsko-signal i forhold til intervjutekniske eller forskningsetiske forsømmelser som mange uerfarne kan tenkes å begå. I verste fall kan en uinformert gjennomføring

lede til inkonsistenser, eller manglende validitet i f.eks. sammendragene av intervjuer. På området av såkalt «reliabilitet» må jeg vise tilbake til Molander-sitatet i forrige del, og tenker med det at en hermeneutikk må utvise mye (intern) koherens for å virke troverdig. Dessuten tar jeg til meg hva enkelte masteroppgaver i fagdidaktikk har påpekt tidligere. Særlig i hovedoppgaven til Karen Brønne (1997) er det foretatt en lang utdypning av hvordan det estetiske fagområdet skal klare å «takle» termene validitet og reliabilitet, slik disse møter oss i Kvale sin bok.

Nokså likt mitt eget prosjekt skriver Brønne også at hun har «*funne det mest givande å nytte 'det halvstrukturerte livsverden-intervjuet' då dette gjev rom for det spontane, men er samstundes så strukturert at dei fleste sider ved det eg er ut etter kjem fram i samtalen.*» I en kritisk vending skriver hun så at:

*Det vert for meg lettare å gjere termene til ein del av kvardagsspråket og slik også meir mine egne i det eg definerer orda som gyldigheit og påliteligheit. I tillegg til denne framandgjeringa finn eg definisjonar på validitet som indikerer at det finnast ei klar grenselinje mellom sanning og det som er usant. Eg oppfattar ein slik tankegang som representant for ein positivistisk tradisjon eg ikkje kjenner meg att i. Eg vil i møte med kva som er sant eller ikkje, ha tru på ei tilnærming som tek omsyn til situasjonen konstruksjonen eksisterer i. (Brønne, 2002, p. 45)*

Det kan også virke som at Kvale i sin presentasjon av hermeneutisk metode, oppholder seg mer med den objektive varianten, som snarere er en korrespondanseteori mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet. Noe som imidlertid kan etterstrebtes er en indre koherent sammenheng i beskrivelse og resonnement, og som oppleves logisk sammenfattet av flere parter. Det er nærmest et premiss at området for analysen er selv-refleksiv (selvinnhentende) i forhold til seg selv *som område*, dette i tråd med et utkast hos Nordenstam:

*For at en vitenskap om et område av virkeligheten skal kunne etableres, må det for det første utarbeides et adekvat begrep om vedkommende områdes karakter. (...) For det andre må det klargjøres hva det vitenskapelige består i på vedkommende område. Og for det tredje må også selve historiebegrepet foreligge i en noenlunde adekvat form, i den utstrekning det dreier seg om historiske fag. (Nordenstam, 2000, p. 124)*

Nordenstams veiledning, betoner den eller de samme aspekter som Brønne signaliserte, ved å si at hun «vil i møte med kva som er sant eller ikkje, ha tru på ei tilnærming som tek omsyn til situasjonen konstruksjonen eksisterer i» (op cit.15) *Gyldighet* blir på den måten modifisert innenfor en hermeneutisk-kontekstuell ramme, som åpner for at lesningen tar til seg feltets egen feltforståelse som forutsetning for beskrivelse.

Den neste kriterie-termen *reliabilitet*, (synonymt med *pålitelighet* hos Brønne) kan eventuelt jamføres med et enklere ord som samsvar. I Store Norske Leksikon er det gitt en passende illustrasjon til begrepet: «*Reliabilitet er også av interesse når samme fenomen måles av ulike personer, som eksempelvis når to sensorer vurderer samme eksamensoppgave. Grad av samsvar omtales som interrater-reliabilitet. I slike tilfelle bør samsvaret være høyt.*» (Reliabilitet, 2016)

Dette temaet om *reliabilitet* viser seg faktisk i empirien til bl.a. Lutnæs, som nettopp studerer det diskursive samsvaret mellom likeverdige, evaluerende parter (Lutnæs, 2011). Ikke bare er dette et sentralt emne hos Lutnæs, utformingen av hennes egen tekst må også se til at de separate delene i teksten ikke ute-lukker, avskriver eller diskrediterer hverandre. Også underveis med mitt eget intervjumateriale er jeg blitt oppmerksom på denne refleksive faktoren, at den type samsvar som jeg etterlyser hos andre, må jeg samtidig kunne fordre av meg selv.

Forskningsperspektivet redusert til noen få nøkkelord: *pragmatisme, casestudier (fallstudier), hermeneutisk forskningsprosess, gjensidig kunnskapsutvikling basert på fremstillinger og sammenligninger.*

# Teorigrunnlag

## a) Leksikalske definisjoner : et grunnlag å bygge på ?

I Thames & Hudsons *Dictionary of Art Terms* (1984) står følgende definisjon for grafisk kunst:

*Graphic art. A form of artistic expression where the statement is made, usually on paper, through emphasis on lines, marks or printed letters rather than on colour. It includes everything from drawing, through printmaking of all kinds, to typography.* (Lucie-Smith, 1984, p. 93)

Adjektivet 'grafisk' kan brukes om det visuelle registeret ved alt som er skrevet eller tegnet, både skriftbilde, tegning og trykk. Grafiske kvaliteter identifiseres primært ved den todimensjonale virkningen av linjer og flater i et bilde, hovedsakelig på området av tegning eller fremstillinger på papir. Begrepet står i kontrast til farge og tredimensjonal form.. Ordet kan dessuten betegne det som har med grafisk design eller den grafiske industrien (typografien) å gjøre.

Begrepet 'grafikk' oppsummerer mer presist alle de trykktekniske arbeidsmåtene. På billedkunstens område innebærer de grafiske teknikkene i prinsippet en ubegrenset repertoar av metodiske eller redskapsmessige fremgangsmåter, så lenge det innfris av noen av de essensielle, formale trekkene som definisjonen over legger vekt på.

Noe som ikke må glemmes er at begrepet også har en etymologisk rot, hentet fra gresk, hvor stavelsen 'graf' tjente som et suffiks (endelse) i ordene for det å *skildre*, *skrive* eller *tegne* (Encyclopedia Britannica: suffix from the Greek for "describe," "write" or "draw").

Uten at jeg fordyper meg mer enn nødvendig i etymologien, blir det naturlig å vise til forskning hvor dette er gjort sentralt. Ifølge Sonya Petersson, skribent i *Konsthistorisk tidskrift*, så ligger den etymologiske roten av termen grafisk (eng. *graphic*) til det greske ordet 'grafein' som viser til nedrisset tegn, være seg skriftegn eller bildetegn (Petersson, 2016). Men selv den påstanden er ikke uberørt av alternative etymologiske forklaringer, som opptrer i ulke leksika.

## Definisjonenes relevans for kompetanseforståelse

Idet casestudiene supplerer med diverse innfallsporger til ett og samme kjernebegrep, blir det viktig å opprettholde en formening om hva som lå til grunn for begrepet, forut for mye annet. Til dette har de leksikalske definisjonene et ærend, og kan fungere som normative eller korrigerende ledetråder. Hva som vil vise seg gradvis, er om dette er av det gode eller av det mindre gode; står de i samsvar med persipert læreplan, eller brytes de to? Endel spenning knytter seg til, om hvor langt det er imellom betydninger i en leksikalsk definisjon, og i utløpet av praksis (*effektiv læring*) som en undervisende har på området.

### Grafikk

I Store Norske leksikon står 'grafikk' omtalt på denne måten: *Grafikk, en fellesbetegnelse for alle reproduksjonsmåter av skrift og tegning, også de fotomekaniske. I snevrere betydning menes kunstneriske billedtrykk på papir, laget ved hjelp av en trykkplate, der bildet er utarbeidet for hånd med forskjellige hjelpemidler.* (Grafikk, 2017)

Denne allmenne beskrivelsen nødvendiggjør en definisjon som omhandler det kunstneriske billedtrykket, også omtalt som 'grafisk blad'. Kunstnerorganisasjonen Norske Grafikere (NG) har i sine vedtekter kommet fram til følgende definisjon av 'grafikk' (vedtatt på NGs generalforsamling 9. Mars 2001): *Kunstgrafikk er et verk som helt eller i vesentlig grad er fremstilt ved hjelp av et trykkmateriale som med en kunstnerisk hensikt er utformet eller arrangert av kunstneren. Kunstgrafikk kan også omfatte verk som er fremstilt digitalt.* (Norske Grafikere, 2001)

### Grafisk design

Profesjonsrettede definisjoner leder oss til yrkesområder så som grafisk design, tidligere kalt grafisk formgivning, eventuelt til andre, mer reproduksjonstekniske fag. Historisk har betegnelsen grafisk design sin opprinnelse i etterkrigstiden, og er blitt en vanligere profesjonsbeskrivelse over tid. En artikkelforfatter for *Encyclopedia Britannica*, Philip B. Meggs, formulerer seg på denne måten om grafisk design:

*Graphic design, the art and profession of selecting and arranging visual elements - such as typography, images, symbols, and colours - to convey a message to an audience. Sometimes graphic design is called "visual communications," a term that emphasizes its function of giving form - e.g., the design of a book, advertisement, logo, or Web site - to information.*

*An important part of the designer's task is to combine visual and verbal elements into an ordered and effective whole. Graphic design is therefore a collaborative discipline:*

*writers produce words and photographers and illustrators create images that the designer incorporates into a complete visual communication.* (Graphic design, 2014)

*Grafisk design* som betegnelse og fenomen, samt yrkesgruppen av grafisk designere, blir elementer det er naturlig å sammenligne med underveis i oppgaveteksten. I casestudie III kommer jeg derfor inn på et oppslag for grafisk design hentet fra Store Norske Leksikon, og som tar opp i seg øvrige nyanser enn det som sto i dette engelske oppslaget.

### **‘Grafisk’ (*graphic*) som fagterm i kunsthistorien**

Kunsthistoriens anvendelser av termen 'grafisk' innebærer ikke en selvstendig definisjon, men tar opp i seg andre konnotative betydninger enn de som simpelthen eksisterer på leksikalske nivå.

Hva som bør vektlegges er at i kunsthistorisk prosa blir det grafiske (*graphic*) oftest tematisert som et formalt register som står nærme tegning eller trykk, og fjernere ifra rubrikkene maleri og det maleriske. Imidlertid viser det seg at ordet stadigvekk blir tatt i bruk som et skildrende verktøy, også anvendt på maleri, til og med relieff og skulptur, eller nyere mediaformer i tillegg. Det hender at man leser det som beskrivende for en bestemt disposisjon, stil eller utseende. Noen oppmerksomhet må da rettes mot forskjellen i det å beskrive noe som bærer et 'grafisk uttrykk' på en side, og beskrivelsen av noe som et 'grafisk verk', på en annen. Om disse to aspektene kan man si at de følger ikke nødvendigvis av hverandre.

Det som da gjerne betones, stilt overfor et 'grafisk uttrykk', er at verket oppfattes som preget av tegnebaserte kvaliteter, så som linje og skravering, eller kanskje bundet opp i en viss svart-hvitt estetikk. Men dette kan man vanskelig være eksakt om, og dess mer man presser beskrivelsen, dess mer ser man kanskje at det glipper. Tendensen er likevel at betegnelsen 'graphic' trer inn på området av beskrivelse, eller som intensjonsforklarende begrep (Nordenstam, 2000, p. 143). Det virker da gjerne som erstatning for (eller aksent til) øvrige konsepter som *komposisjon*, *billedkonstruksjon* eller *visualisering*.

Alle disse definatoriske aspektene til sammen (ifra etymologi, til grafisk design og kunsthistorie), er ment å være til orientering, og til nytte i forhold til videre referansebruk.

## (b) Betydninger av fagfornyelsen

### Utdrag fra Stortingsmelding nr. 28 'Fag – Fordypning – Forståelse'

For avgrensningens skyld så tematisere jeg ikke alle sentrale nøkkelbegrep og motiver som Stortingsmeldingen legger vekt på. Siden denne oppgaven, i likhet med Stortingsmeldingen, er ment å skulle lede fram til økt faglig fordypning tar jeg med tre representative utdrag, som jeg får øye på iblant mange innstillinger. Stikkordene for beskrivelse er definering av kjerneelementer i et fag, samt relasjonen imellom bredde- og dybde-læring.

### Fagfornyelsen i Meld. St. 28 (2015–2016).

Under 4.3.2 står det skrevet at:

*Fagfornyelsen skal foregå på en systematisk måte der hvert enkelt skolefag gjennomgås med sikte på å definere fagets kjerneelementer eller kjernebegreper. Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget.*

Et slikt ønske blir det naturlig for denne oppgaven å imøtekomme, siden hensikten går opp i opp med del-problemstillingens uttalte mål; å finne ut av om noen beskrivelse (av kjerneelement eller kjernebegrep) er gunstigere enn andre. Verdt å notere i sammenhengen er uttrykket 'anvende faget'.

Under 4.3.1. er det tatt et minimum av forbehold mht. hvor mye *dybdelæring* en skal ha, i relasjon til *bredde* i opplæringen:

*Dybdelæring krever også en viss bredde i opplæringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. (...) Det kan også bidra til forståelse av hvorfor en skal lære noe, og det kan motivere elevene til å lære mer, men uten tid og anledning til fordypning gir det lite varig læring. For å oppnå dybdelæring kreves det derfor at det er et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen.*

Interessant med denne nyanseringen, er at i utgangspunktet lå kritikken mot for mye bredde i opplæringen, jamfør med kritikken av Kunnskapsløftet. Men her sies det imidlertid at *noen* implementering av bredde må til for å kunne oppnå faglig fordypning, og at disse tingene «spiller hverandre gode». Under lys av oppgavens temaområde, oppstår det følgelig en legitimering av at

et slikt kjernebegrep som 'grafisk' motiverer for forståelse i *bredden*, nærmest som en forutsetning for å kunne *fordype* seg i emnet av det.

Tilbake til 4.3.2 og under avrundingen med overskriften 'Tydeligere prioriteringer i fagene', står det videre:

*Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at flere læreplaner for fag hadde kompetansemål som ikke viste en tydelig prioritering av det faglige innholdet. For eksempel var en del kompetansemål omfattende og inneholdt mange elementer, kunne tolkes i ulike retninger, og ble oppfattet som utydelige. (...)*

*Utvalget peker på at det av flere grunner er utfordrende å få til tydelige prioriteringer i fagene, og foreslår derfor at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fagenes «byggesteiner». Byggesteiner kan være sentrale metoder, tenkemåter, begreper, prinsipper og sammenhenger i et fag, men dette vil ha forskjellige konsekvenser i ulike fag. Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er spesielt viktige, inkludert å kunne tenke kritisk og løse praktiske og teoretiske problemer, faglige problemer og hverdagsproblemer, alene og sammen med andre.*

(Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, s. 33)

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-2820152016/id2483955/sec1>

### **Kjernebegrep : «byggesteiner»**

Den selektive lesningen presentert her tar opp i seg noe av motivasjonen for denne oppgavens belysning av et presist punkt innen gjeldende læreplan. Oppfordringen går ut om å lokalisere, innledningsvis, fagets kjerneelementer eller kjernebegrep, og utledningsvis, å sammenfatte disse som fagets 'byggesteiner'. En vending å bite seg merke i, er den at «dette vil ha forskjellige konsekvenser i ulike fag». En type utfordring som denne oppgaven underforstått vil gjøre noe med.

En form for pragmatisk løsningsorientering leder meg dermed til å fremme et *veiledende spørsmål*, og som det metodiske arbeidet med problemstillingen kan navigere ut ifra:

Er det noen bruksmåter, erkjennelser, valører eller verdier (lest ut ifra kompetansemålet) som ville komme til overflaten, dersom man åpner for en tilnærming til dets kjernebegrep - *grafisk* - men i denne omgang, *uten* 'teknikker' som determinerende ledd i formuleringen?

Intuisjon bak spørsmålet er vel den at betydninger av 'grafisk' ikke meddeler seg med noen særlig kognitiv tyngde eller kraft, foruten alle teknikkene som tingeliggjør det erfaringsmessige.

Teknikkene i sin tur virkeliggjør og bekrefter kanskje fenomenet, performativt eller epistemologisk, men kan også bidra til å overskygge det konseptuelle i begrepet. Dermed blir det en vesentlig oppgave å betone dette konseptuelle, betydningsfulle omfanget, som for alt det vi vet, *kan* medføre noen verdi *til* den faglige fordypningen.



Videre er det en faktor ved begrepsforståelse generelt, som tilsier at noen forhold er av helt sentral betydning, og står tett opp til definisjonen av begrepet, imens andre forhold kan ha noen sammenheng med den samme kjernebetydningen, men regnes ikke som virksomme tett opp til betydningens definisjonsmessige sentrum.. I dette tilfellet utpeker altså termen *grafisk* den dominante betydningen av et visst trykkfaglig virkeområde. Samtidig vil et arbeide i leire, for eksempel, stå nokså perifert vekk, selv om man kan dekorere volumer i leire også på en fullkomment *grafisk* måte, ved hjelp av f.eks. verktøyenes *avtrykk*. Dette strider heller ikke imot noen leksikalsk definisjon, for den saks skyld, bortsett fra at enkelte oppslag viser til at arbeid på papir er hva en *sedvanlig* assosierer *grafisk* med. Erfaringen tilsier, på et vis, at noe kan under visse omstendigheter dras inn i begrepets kontekst, men vil uansett forbli marginalisert, siden det ikke er essensielt nærme kjernebetydningen.

Her tilføyes som illustrasjon (fig.1) et utsmykningsarbeide i leire, formet av Grete H.H. Nash (1939-99). Relieffbildet kan tjene til å demonstrere et *grafisk uttrykk* anvendt på formbart, mykt materiale (ikke papir). Interessen fanges i dette tilfellet av Nash sin adoptering av en tradisjonell, japansk okisderingsmetode for leire, *raku*-teknikken, et formvalg som åpner for markante, graverte streker, og et samlet uttrykk som fortone seg likt som tegning.

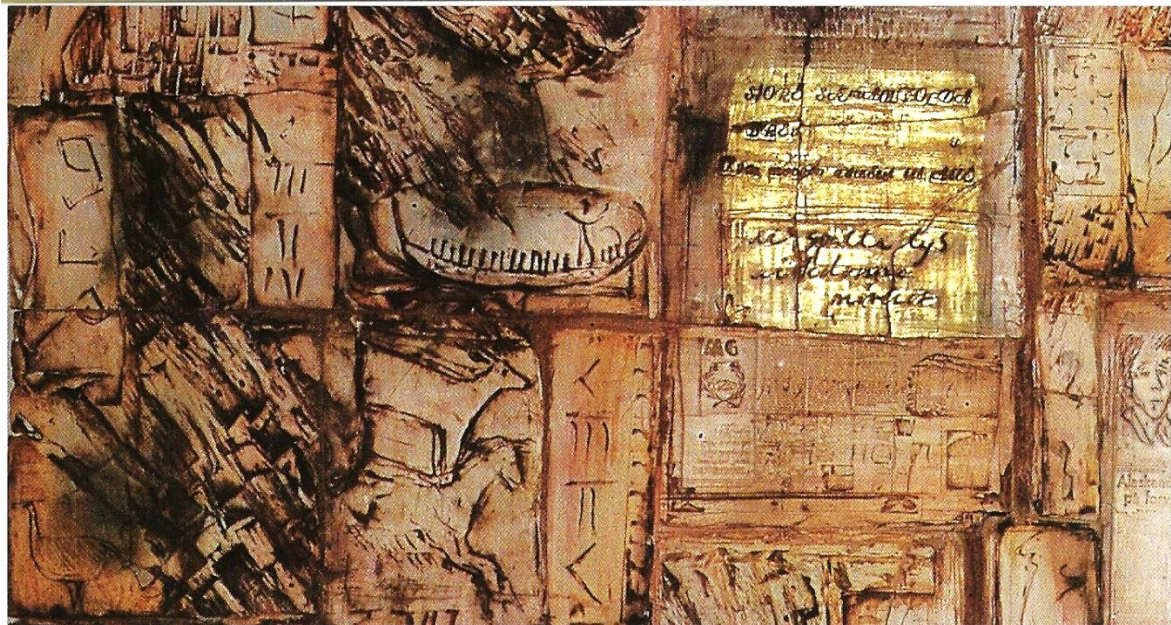


Fig. 1 Grete Nash: relieff i leire (utsnitt), Kristiansand bibliotek, 1987-88

Tilnærmingen lar en forstå hvorfor de fleste er i stand til å treffe et eller annet valg omkring lesningen av ‘grafiske teknikker’, men det hefter likevel noe prinsipielt problematisk ved det at man ikke så godt vet hverken start eller slutt på kompetansemålet. Ordlyden i kompetansemålet innebærer ingen markert adresse, og uttaler heller ikke at trykkteknikker er selve agendaen. Målformuleringen innbyr derimot til en omtrentlig situert praksis, innenfor et domene som *kan* sies å være tettere definert: ‘Visuell kommunikasjon’.

Men denne plasseringen av kompetansemålet er det også mulig å betenke; eksempelvis ved å spørre seg om hvorfor ikke det målrettede arbeidet med grafiske teknikker er lagt under emneområdet ‘Kunst’? En slik tankerekke kan bære konsekvenser for utredningen av kommende læreplanverk, i den grad nye forventninger til bredde- og dybdelæring avkrever andre måter å seksjonere opp fagområdet på. Burde eksempelvis de nå gjeldende emnekategoriene (Design, VK, Arkitektur, Kunst) opprettholdes, og, eller skal de bestå med sin nåværende tematiseringsform?

## Casestudier: tolkningshorisont

I kapittel 3 skriver jeg en del kritiske casestudier, hvor alle er bragt inn for å tematisere *det grafiske*, og i tråd med den type forforståelse jeg selv stiller med. Disse er ment å skulle reflektere på hvilken måte begrepet om det grafiske opptrer i ulike sammenhenger. Hver case behandler et emne ut ifra betraktninger som medfører en relevans knyttet opp til kjernebegrepet. På den måten etterstrebes det å få til et hermeneutisk overblikk, som siden kan stå i relieff til empiri- og intervjudelen i kapittel 4. En oversikt følger her:

**I) The Graphic Years.** En observasjon av, og en kommentar til kunstinstitusjonell omtaleform

**II) Grafiske glimt.** Sammenstillingen av en grafisk håndbok og en tegnepedagogisk bok (samt en tredje) er for å vise hvordan en og samme term, semantisk sett, lever «parallele liv» i to ulike, paradigmatisk livsverdener.

**III) Kvalifiserbar kompetanse.** Et blikk på prioriterte krav som stilles til praksis innen grafisk design, og satt i relieff til vesensaspekter av grafisk teknikk eller uttrykk på kunstens område.

## Casestudiens plass i forhold til teori og metode

Casestudien er å oppfatte som utsnitt av virkelighetsbeskrivelse, et tematisk utvalg som skal avspeile overgripende fenomener. Fremgangsmåter likt denne blir anvendt i analytiske sammenhenger, og i bøker som *The Reflective Practitioner* (Schön) og *Kunnskap i handling* (Molander). Hos sistnevnte blir slike avgrensede punktstudier innen et felt kalt for ‘fallstudier’:

*Fallstudier i ett dylikt hermeneutisk perspektiv kan utformas på många olika sätt i praktiken, det ligger i sakens natur (...): vidgade historiska perspektiv, mångfald och jämförelser. Mångfalden gäller inte minst olika gestaltningar av problem, kunnande och erfarenheter. Konstens olika former ger tillgång till en oerhört rik mångfald av gestaltningar och erfarenheter. (...) Betoningen på fallstudier och jämförelser sätter återigen exempel i centrum.* (Molander, 1996, pp. 220, 221)

Med henholdsvis Molander (1996), Nordenstam (2000) og Sennett (2008) som teoretiske reflektorer, vil jeg knytte an til synet at manglende, eller mangelfull, artikulering om egen praksis og innstilling, er et særmerke ved den ‘tause’ kunnskapen, og et aspekt ved fortrolighetskunnskapen. Omtalen av en *livsverden* av kondisjonert og «tilgjengelig» kunnskap (*förfögandekunskap*) oppstår ved å vurdere sedvane og nedarvet praksis på en slik bakgrunn. Molander innfører den alternative termen *orienteringskunnskap*, som en teoretisk motsats til ensidige og repetitive formidlinger av kunnskapsstoff. I en nyere engelskspråklig utgave (2015) lar han denne oversette som *orientational knowledge*, men her i oppgaven forholder jeg meg til den svenske originalteksten.

Et siste forsvar av *interessen* som casestudien kan medføre, er den nokså direkte portretteringen, punktstudiet av et avgrenset fenomen, og - eller sammenfallet av tilstøtende områder. Om dette uttaler Molander seg slik at man skal «*ta fallstudier på allvar, det vill säga ta det specifika och unika - kunskapsområdets fysiologi - på allvar. Situationer har ansikten. Fallstudier ger också i allmänhet upphov till intressanta jämförelser mellan områden.*» (Molander, 1996, p. 219)

---

## Kapittel 3 Presentasjon av forforståelse

---

### Casestudie I

## «The Graphic Years»

En utstilling med amerikansk, grafisk kunst ifra etterkrigstiden åpnet i februar 2017 på Nasjonalmuseet i Oslo. Tittelen «The Graphic Years» vakte interesse, idt jeg vurderte det som relevant å bruke utstillingens hovedfokus på noen måte, i tilknytning til eget prosjekt.

I forbindelse med åpningen ble utstillingens sjefskurator Øystein Ustvedt intervjuet av Aftenposten. Allerede her finnes det noe som kjennes besynderlig, og som jeg mener kan tjene til å illustrere en type kompleksitet i berøring med det praktisk-estetiske fagområdet. Først gjengis her omlag en tredjedel av intervjuet, de avsluttende spørsmål og svar:

#### **Utdrag av intervju med Nasjonalmuseets utstillingskurator Øystein Ustvedt:**

– *Hva var den sterke satsingen på grafikk på 60-tallet uttrykk for?*

– *Flere ting, men først og fremst så handler det om sterke endringer i kunstnerisk sensibilitet. En endring i interesse bort fra det unike, originale og spesielle, og hen mot det reproduserte, overførte og kopierte. Det var et slags opprør mot kunst som noe opphøyet, verdifullt og spesielt. Man tjener ikke store penger på grafikk. Grafikk er for nerder, ikke investorer. Grafikk er kunst for folket, sier Ustvedt.*

*På 60-tallet fikk den amerikanske middelklassen bedre råd. Etter at de hadde kjøpt seg bil, hus og hytte, kunne de kjøpe grafikk.*

– *Kunsten ble med grafikken tilgjengelig for det brede lag av folket, det er viktig, sier Ustvedt. Den amerikanske etterkrigskunsten har i stor grad påvirket europeisk kunstliv.*

– *Ta for eksempel årets Festsplutstillinger, norsk kunstlivs Grand Old Man, Jan Groth. Hans estetiske tankegang, det helt enkle tegnet og den tydelige håndskriften, står i direkte forbindelse med New York-skolen, kanskje særlig med Barnett Newmans verker. Det handler om å si mye med lite, sier Ustvedt.*

(«Amerikansk popkunst inntar Nasjonalgalleriet». Intervju ved Heidi Borud. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Amerikansk-popkunst-inntar-Nasjonalgalleriet--616035b.html>)

Betraktet som intervju i en dagsavis er det forståelig at enkelte fremstillinger, selv ifra en høyt utdannet kurator, ender opp som forenklete og kanskje ned-redigerte spissformuleringer. Antagelig kunne ytringen om demokratisering av kunsten, som Ustvedt ser for seg i forbindelse med den amerikanske kunstgrafikken, blitt belyst bedre. Men hovedsakelig går intervjuet ut på at en utstillingskurator forteller noe om *grafikk*. Noe ikke så unaturlig siden brorparten av utstillingen «The Graphic Years» består i grafiske blad, og særlig med vekten på litografi og silketrykk. Tildels overraskende blir det dermed å lese intervjuets avsluttende kommentar.

Her vender Ustvedt seg til å skildre nedslaget av den amerikanske etterkrigskunsten (og formodentlig den omtalte grafikkens rolle) her i Norge. I den forbindelse kan det være grunn til å undres over hvorfor han trekker fram akkurat «årets festspillutstillinger», Jan Groth (1936-).

Det er sant nok både et poeng og et motiv i Ustvedts assosiative valg, bl.a. fordi mange kjenner til at Groth er en kunstner med lang fartstid i USA, og at han på sitt vis ivaretar noe av den samme amerikansk-influerte formalestetikken som utstillingen søker å demonstrere.

Men et annet, ikke helt sekundært poeng, er at Groth *ikke* er en grafiker. Som kunstner har han hovedsaklig viet seg til tre ulike felt, nemlig *tegning*, *tekstilvev (gobelin)* og *skulptur*. Baktanken er åpenbart den, at hva Groth har produsert innen disse feltene er mulig å beskrive som å bære på et visst grafisk uttrykk (fig. 2). Slikt sett lar det seg forstå hva Ustvedt sikter til. Ifra å tale om grafikkens rolle har han så snudd seg vekk fra teknisk sjanger, og uttaler seg nå mer allment om et bestemt estetisk uttrykk - opprinnelig knyttet til grafikken, men nå fremstilt som noe uavhengig av selve mediet.



Figur 2 Billedkunstner Jan Groth

I denne oppgavens kontekst blir nettopp slike uannmeldte kvalifiseringer av sentral betydning. Hva jeg her og nå kan bidra med er en ikke helt irrelevant kommentar: det enkle faktum at Groth ikke kunne ha søkt om medlemsskap i Norske Grafikere på grunnlag av sine arbeider i *veveri, kull og bronse*.

For det forblir viktig å poengtere dette, om vi så bare oppholder oss ved Ustvedts utspill om grafikkens betydning, samt ved selve utstillingstittelen - *the Graphic Years*.

Om han ønsket det kunne han jo trukket inn en hel rekke av grafiske kunstnere i Norge, som temmelig målrettet viste seg å innarbeide erfaringene ifra den amerikanske grafiske *boom*'en. Hva med f.eks. GRAS-gruppas Per Kleiva, Anders Kjær, Victor Lind, Morten Krogh og den markante kunstgrafikken disse sto for? Disse verkene var til og med stilet over samme lest som den amerikanske, igjennom silketrykk og litografier.

Jeg velger å tolke Ustvedt dithen at kunstgrafikken utgjør en *formal* bærebjelke i utstillingskonseptet som så, men at utstillingens tematiske og *informale* fokus ikke er «printmaking» i seg selv, men snarere dens avledede formale *estetikk*, og at denne blant annet lar seg manifestere igjennom etterkrigstidens ekspanderende kunstgrafikk (*pop-art, op-art* mm). Jeg synes imidlertid ikke at kuratorens måte å illustrere dette temaet på, er så lekende lett å ha med å gjøre. Men dette kan muligens også bero på redigeringen av intervjuet, mer enn på ytringene selv.

På bakgrunn av denne introduksjonen, kan det følges opp med et visst resonnement.

Under vurdering av 'grafiske teknikker' som et potensielt kjernebegrep (jfr Stortingsmelding nr.28), og dersom dette forblir et emne til fordypning i en fremtidig læreplan, hvordan vil en da sikre at betydningen av kjernebegrepet ikke «vingler», liksom Ustvedt gjør, imellom to udistinkte måter å operasjonalisere begrepet på?

Et spørsmål til fagdidaktisk fordypning blir dermed; legges aksenten på at fordypningen skjer innenfor rammen av et sett av teknikker, eller settes rammen til noe uttrykksmessig som *ikke* holdes i sjakk av (på forhånd) determinerte teknikker?

## Casestudie II

# Grafiske glimt: livsverdeneres kvalifiserte bruk av en fagterm

I denne case-studien gjør jeg noe som ligner en bokanmeldelse, av tre forskjellige bøker. Alle er å regne som fagbøker knyttet til det praktisk-estetiske fagområdet, men har utover det ikke mye til felles. Bøkene tematiserer sine emner ut ifra et vedvarende motiv, tilkjennegitt ved ordet 'grafisk' ('graphic'), og som nærmest utgjør det *eneste* grunnlaget for å bringe disse verkene sammen:

- *Stein Davidsen : Grafisk Håndbok (1995)*
- *Claire Golomb : The Child's Creation of a Pictorial World (2003)*
- *R. Broby-Johansen : Rødt og Sort. 64 Grafiske Glimt (1982)*

Min intensjon som «bokanmelder» er imidlertid ingen dyptpløyende innholdsanalyse. Hva som motiverer er mer et tankeforsøk i det å vurdere om en konstellasjon av såpass vesensforskjellige bøker, tilsammen kan danne et mønster som ligner på dialektikkens kjente variabel: *tese - antitese - syntese*. Ideen er som så eksperimentell, og springer ut at en forestilling om at målgruppene for disse bøkene, består i fundamentalt sett ulike aktører og kulturkretser (i det minste hva gjelder de to første titlene). En bok sorterer under den «håndverksmessige» fraksjonen av trykkfag, en annen sorterer under den «kunstvennlige» fraksjonen av tegnepedagogikk og barnepsykiatri, imens en tredje later til å trekke veksler på begge disse sfærene.

Dermed representerer hele denne boktrioen (fig.3) divergerende kompetansefelt, inklusive en rekke kvalitative aspekt som grupperer verkene til ulike *livsverdener*. Slik sett kan de riktignok ikke sammenlignes «hvordansomhelst», men jeg mener altså at *samværet* - via termen grafisk (graphic) - disse imellom kunne være interessant å belyse igjennom en språklig engasjert hermeneutikk.

«Grafisk Håndbok» er et oppslagsverk skrevet av **Stein Davidsen** (1995) som var en av lærerkreftene ved Sogn vgs. i perioden med grafisk yrkesfaglig utdanning. Boka er et alfabetisk oppslagsverk hvor man får innblikk i det profesjonsmessige universet av typografi og grafisk

reproduksjonsteknikk i allmenhet. Boka har Davidsen tilegnet «alle som i en eller annen form har med trykksaker å gjøre». Ved gjennomlesing merker man tildels preget av en spesialisert, teknisk fagkunnskap, og hvor mange bestanddeler kan sies være «utdaterte» med henblikk på overgangen fra en analog tidsalder over i den digitale. Men det er likevel mange nok enkeltoppdrag i «Grafisk Håndbok» som kan kalles tidløse og universelle, særlig der hvor det finnes nedslag av *håndens arbeid*, litt i motsetning til det trykkteknologiske innholdet.

Her blir jeg interessert av hvor grensene trekkes; for hva som synes verdt å nevne i den *utvidede* yrkessammenhengen av grafiske fag – i betydningen omfanget av kompetanse(r). Det henvises ofte i boka til feltene grafisk design, kalligrafi og illustrasjon. Områder som unektelig medfører vanskeligere klassifiseringer enn hva kompetansene innen det grafiske reproduksjonsfaget, typografenes bransje, tilsier. I forordet skriver Davidsen derfor at: *"Det er klart at grensene for hva som bør være med i en håndbok, er flytende. Noe vil sikkert bli savnet, mens på andre områder er kanskje for mye kommet med. Mitt ønske er at synspunkter på dette kommer til uttrykk, og jeg er takknemlig for kommentarer."* (Davidsen, 1995, p. 6)

Faktisk kan man tenke i analogi med K&H faget - at denne grafiske håndboken anstrenger seg for å holde garden oppe på to flanker - i forhold til det kunstfaglige og til det håndverksmessige. Når Davidsen påpeker at det kanskje («på andre områder») er kommet inn for mye innenfor permene, er jeg fristet til å tro området det er tale om, er det kreative innslaget av illustrasjon og, eller grafisk design; noe som ikke direkte korresponderer med det instrumentelle grunnlagssynet hos den «maskinførende» håndverkeren. Omtalen får stå som den karikaturen den er, innledningsvis.

En helt annerledes bok, som sagt, er nettopp en slik tekst som kommer fra den «motsatte» flanken; området av tegnepedagogikk og det psykologiske studiet av barns billedskapende ferdigheter. Med *"The Child's Creation of a Pictorial World»: Reflections on Cultural Variables"* (2003) har tegnepedagogen **Claire Golomb** skrevet en polemiserende bok, for og imot mange nyanserte ideer tilkommet feltet helt siden barnekunst-*revisjonismen* under innflytelsen av Brent Wilson (et al.), ved slutten av 1970-tallet.

Det er imidlertid ikke tematikken til Golomb jeg er ute etter; det er hennes tematiske vokabulær som faglitterær forfatter jeg konsentrerer meg om. Hun benytter nemlig vedvarende termen '*graphic*' for å gi en felles konnotasjon til høyst ulike abstrakter eller konkrete. Gjennom en observasjon av dette «gjenganger-motivet» i teksten, ser jeg for meg muligheten av noen semantisk og hermeneutisk



åpning, som på sikt kan bidra til å forløse problemstillingen. I bokas avsluttende kapittel (ref) registrerer jeg totalt fjorten uttrykksvarianter med fellesnevneren i 'graphic':

*graphic language of art / graphic signs / graphic development / popular graphic models / graphic representation / graphic differentiation / graphic conventions / variety of graphic symbols / the Western graphic tradition / graphic producer / graphic schema / graphic materials / diverse graphic solutions / graphic images* (Golomb, 2003, pp. 341-360)

Det ville antagelig ikke, på norsk, lyde så naturlig å ta i bruk den ekvivalente oversettelsen 'grafisk' for særlig mange av disse referansene. Oversettelsen av *graphic language of art* ville blitt til 'visuelt billedspråk', *graphic models* ville blitt 'visuelle modeller' eller 'tegnemodeller' (litt etter kontekst); likeså ville *graphic symbols* blitt til "visuelle symboler" eller "bildesymboler" osv. Der hvor Golomb nevner *graphic materials*, eksempelvis, viser konteksten seg å være ulik tilgang til tegne- og maleutstyr for barn i ulike deler av verden. Da brukes kanskje den oversettelsen som virker mest allment tilgjengelig på norsk, nemlig 'tegne- og maleutstyr'.

Et spørsmål som melder seg, i tråd med problemstillingen, er dermed hva den "grafiske" andelen utgjør i kompetansemålets *grafiske teknikker* (K06) når man via komparativ språkanalyse registrerer denne enorme forskjellen i anvendelse eller anvendelighet. En semiotisk lesning av Golomb's «grafiske variabler», viser oss at når ordet er så allment tatt i bruk, i ulike prosaformer, så oppstår det gjerne en dialektisk resonans imellom beskriveren og det beskrevne - imellom adjektiv og objekt. Jeg mener en slik dialektikk gir seg til kjenne nærmest via et språklig paradoks:

På en side, det gitte i at *grafisk* (*graphic*) er et adjektiv som skildrer eller beskriver noe objekt, hva enten det er abstrakt eller konkret. På en annen side, noe mer overraskende idet termen *graphic* (på engelsk) tilsynelatende egner seg til å ta farge av objektet det beskriver. Dette selv om adjektiver strengt talt er å anse som beskrivende ord, ikke selv en gjenstand for beskrivelse. Jeg finner hos kunsthistorikeren Philip Sohm en god, instruktiv formulering omkring slike uventede aspekter innad i det beskrivende språket, et tema som for så vidt har vært sentralt i kunsthistorisk debatt i nyere tid: "*Because language is not a neutral medium but a densely allusive and subliminal one, writers can tell their readers many things at once.*" (Sohm, 2002, p. 460)

Videre, om man sidestiller de to begrepskoblingene *graphic representations* og *diverse graphic solutions* ser man konturene av språklig-konseptuelle graderingsmåter, i tråd med opposisjoner som abstrakt - konkret. I første tilfelle er *representations* det hegemoniske uttrykket i formuleringen, mens i det andre tilfelle er *graphic* en mer determinerende, "hegemonisk" ytring enn det objektive

*solutions* er. Annerledes sagt, så kan man oppleve at *graphic representation* tenderer mot en deskriptiv beskrivelse, imens *diverse graphic solutions* tenderer mot en normativ.

Dersom dette kan sies være en innsikt, så blir det automatisk en del av det tematisk relevante, som kan tilbakeføres til kompetansemålet i K06. Tanken munner kanskje ut i en naiv spekulering omkring hvorvidt ordlyden 'grafisk' er rimelig å oppfatte som en *deskriptiv* beskrivelse, imens 'teknikker' forblir en *normativ* en? Naivt eller ikke, hvordan kan en slik tanke hjelpe med å rykke nærmere problemstillingens definerte problem?

I en forstand hjelper det å spørre om, når man leser kompetansemålet, om man synes *grafisk* har noen presedens over *teknikker*, eller om man liker å se det omvendt, at *teknikker* har en presedens over *grafisk*. En svensk kunstteoretiker, og kjent polemiker, Torsten Bergmark, skrev i 1972 bl.a. dette om kunstneres «graviterende» interesse for grafikk-som-teknikk:

*"Många grafiker arbetar med att utvinna mesta möjliga uttrycksvärden ur själva tekniken: det finns uttryck, säger man, som bara kan nås med bestämda grafiska metoder. Och så fördjupar man sig i tekniken - för att för det mesta inte finna annat än just teknik "* (Bergmark, 1972, p. 160)

Setningen kan være nyttig å ta med videre til en avsluttende drøfting, idet relevansen til 'grafisk' og til 'teknikker' er at det sier mye om oss, om vi betoner det ene eller det andre.

Her er det imidlertid at **Rudolf Broby-Johansens** kjente illustrasjonsverk «Sort og Rødt» (1982) kan komme inn som et friskt blaff. Hva som kvalifiserer denne boka til innlemmelse, er nettopp forfatterens genuine interesse for både trykkfag, skriftbilde, diverse grafiske reproduksjonsteknikker, *sammen med* en humanistisk og sosial orientering i det å se på fenomenet tegnavsetting - også i estetisk eller kommunikativ sammenheng. Verdt å minne om er jo den muligheten at 'tegn' kan omgås som nettopp hva det er, tegn i allmenhet, *innen* man går over til å avsondre imellom skrifttegn *eller* bildetegn (Svenstrup, 1996).

På bakgrunn av det er «Sort og Rødt» en bok med mange fortrinn. Den kan godt holdes opp foran elever, ikke for å leses nødvendigvis, men for å synliggjøre *diversiteten* av grafiske muligheter ('*diverse graphic solutions*', som Claire Golomb ville uttrykt det). Forfatterens utvalg er mangfoldig og variert, og viktig nok, ikke begrenset til det trykktekniske alene (se f.eks. oppslagene om kinesisk skrift, runeskrift, klippebilder mm). Et eneste usikkerhetsmoment som knytter seg til den skriftlige fremstillingen, er hvorvidt leseren holder ut Broby-Johansens ustanselige, marxistiske «one-liners». Han ivaretar riktignok en god del materialisme i og med sitt bestemte historiesyn, men dette

påtrengende vesenstrekket later ikke til å ha hindret ham i å favne over kolossalt mange interesseområder, og samtidig nå flere målgrupper enn kun de enkeltvise fagmiljøer. Sluttpoenget får være dette at Broby-Johansen, som faglitterær forfatter, opererer langs en *tverrestetisk* akse, noe som lett kan observeres om man ser over hans samlede bibliografi. Et ikke helt uvesentlig moment i oppgavens kontekst, siden jeg også ønsker å etterstrebe et syn for nettopp *sammenhenger*, i et ellers utstrakt og mangefasettert felt.

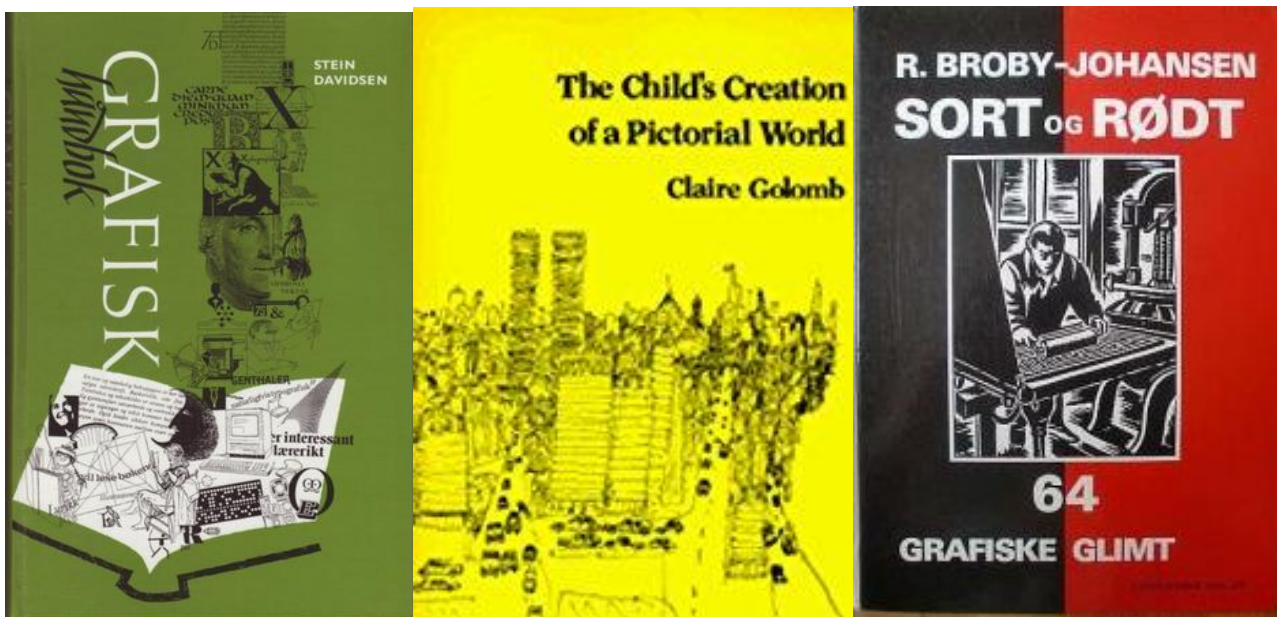


Fig. 3 Bokomslag til de tre bøkene (Davidsen; Golomb; Broby-Johansen)

### Casestudie III

# Kvalifiserbar kompetanse : grafisk design og kunst

En god øvelse for barn i småskolen, er å gjøre noe klippebilde som er såpass enkelt som det i figur (5). Her har Matisse åpenbart ville trekke noe fordelaktig ut av en sterk form-forenkling. Men i all sin enkelhet kan denne oppgaven tilføres et bestemt kriterium, noe som blir viktig å poengtere, såfremt alle slags oppgavetyper skal anspore til øket dybdelæring. Figuropptegningen (figur - bakgrunn) må for det første være lett forståelig, spesielt om det er gjelder mindre barn. For det andre så må det klippes ut på en slik måte at ingen biter av arket går tapt. Dette gjør at ved en nymontering av de klippede, separate delene, oppstår det ikke ett men *to* bilder; et bildepar med motsatt positiv-negativ effekt.

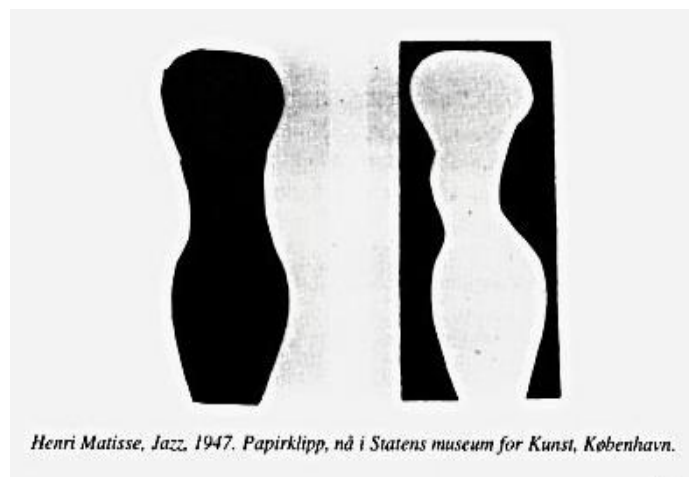
Så lenge oppgaver er så figurlig enkel og fristilte som dette, går det an å skildre oppgavetyper som et nokså rendyrket grafisk eksperiment. Kanskje inkluderes det et spesielt verktøy, så som saks, i oppgaven. For denne basale tilnæringsmåten vil jeg våge påstanden at fagspråket vårt er litt karrig. Arbeide med «fri komposisjon» ville nok mange foreslått, eller formeksperiment. En litt for universal klang hefter seg til komposisjonsbegrepet – og eksperiment er ikke riktig presist nok.

Men med blikket vendt mot det kollegiale fagspråket i Sverige oppstår det gjerne litt andre kår, med tanke på utvalget i terminologien. I vårt naboland eksisterer det en lang forskningstradisjon innen kunstpedagogikk (eks. av typen forskningen ved Konstfack), med et vokabulær som ofte alterner betraktelig med vårt tilsvarende. Jeg finner hos Gert Z. Nordström (1931-) noe verdifullt stoff, som berører områder av kompetanse spesielt.

Nordström er en tidligere pro-rektor ved Konstfack (1968-84) med ansvar for faglærerutdanningen, og siden professor med bildepedagogikk, massemedia og kommunikasjon som spesialområde. I en nokså gammel artikkel (Konstrevy, nr.5-6, 1963) gjør han et tidstypisk, progressivt framstøt for den formalt sett eksperimentvillige kunsten, med vekt på en uforpliktende og fri konsepsjon av form, farge og figurer - noe som oppsummeres av Nordström som 'gestaltande övningar':

*Man kommer i dette sammanhang osøkt in på den konstmetodik, som förenar bildkonfrontation med gestaltande övningar. Collage och enkla tredimensionella konstruktioner i trä och metall är de vanligaste. Av någon grumlig anledning finns det alltså en viss skepsis inför sådana rationaliseringar, som dock leder til et snabbare bildmedvetande. Övningarna är naturligtvis i sig själva inget mål, utan ett mädel att nå dit, där upplevandet börjar. (s.222)*

Hva slags mening skjuler seg i en fagterm som *gestaltande*, eller bare *gestalt*? 'Gestalt' er et tysk ord som betyr figur, skikkelse eller form, en enkel betydning som siden er blitt adaptert innenfor psykiatrien (gestaltterapi) og andre disipliner. Særlig kunsthistorien i mellomkrigstiden gjorde nytte av gestaltteorier for å si noe om bilders strukturer eller modaliteter (Paulsson, 1942). Det vesentlige i denne sammenheng er å oppholde seg ved 'gestalten' som en (a) fremmanet eller oppbygget figur, og (b) det å se figuren i sammenhengen av det omgivende rommet. Dette under tematisering av en menneskelig refleks i det å søke etter *helhet* eller meningsfulle rammer under alle slags varierte omstendigheter. Også gestaltterapien tar for seg, selv i navnet, en helhetlig og figurlig modell til psykoanalytisk bearbeidelse.



*Henri Matisse, Jazz, 1947. Papirklipp, nå i Statens museum for Kunst, København.*

Om vi en gang til ser på klippebildet til Matisse, så oppdages det etterhvert at på et formalt nivå så kan ikke en bakgrunn være noe annet det omsluttende rom som figuren befinner seg i, eller på. Foruten figuren opphører *de facto* bakgrunnen å være bakgrunn, og dette forholdet kan inverteres. Figuren oppfattes som levende siden den er svakt assymetrisk. Den utstråler fremfor alt enkelhet i form og konsepsjon, og vinner mye ved denne forenkla *gestalteringen*. Slike punkter gjør det mulig å vende tilbake til de punktene som gjelder ønskede kvalifikasjoner hos en grafisk designer.

Innen grafisk design finnes det temmelig eksakte beskrivelser av hvilken type kompetanse(r) som er kvalifiserende. Artikkelforfatteren Øyvin Rannem i Store Norske Leksikon gir en nøye utlegning om disse under oppslaget om 'grafisk design':

*Blant funksjonelle krav som kan stilles til et grafisk designprodukt er leselighet, leserpåvirkning, håndterbarhet, oversiktlig struktur og identitet (stilistisk og formmessig overensstemmelse mellom utseende og innhold, mellom den visuelle profilen og hvordan en oppdragsgiver ønsker å presentere seg i et marked).*

En mulighet som oppstår i og med denne beskrivelsen, er at visualiseringen av en helhetlig modell - 'gestaltningen' hos Nordström, 'oversiktlig struktur og identitet' hos Rannem - er definert som kvalitative moment, gjeldende for kunsten, men også for det tilstøtende området av grafisk design. Med et overordnet blikk kan en si, også ut ifra Rannems beskrivelse, at det grunnleggende settet av kompetansekrav en grafisk designer stilles overfor, er de funksjonelle kravene som tar opp i seg den visuelle *presentasjonen* og en *mediatiserende* intensjon. Slik mener jeg det kan omtolkes til å gjelde også emnebeskrivelsen av Visuell kommunikasjon i K06, med den nyanseforskjellen at vårt felt for undersøkelse ikke nødvendigvis lar seg avgrense som «et marked».

Arenaer for utfoldelse av grafisk design kan også problematiseres, slik Rannem skriver:

*Trykksaker og andre medieprodukter leses, oppfattes og brukes på svært forskjellig måte. For det enkelte produkt må det derfor gjøres en avveining mellom ulike og dels motstridende funksjonelle krav, for eksempel estetikk, brukelighet og funksjonalitet, rasjonell produksjon og økonomi. (...) Man må se på egenskaper ved den aktuelle målgruppen, blant annet behov, kulturell bakgrunn, holdninger og konsumentatferd, kommunikativ evne og estetiske og andre prioriteringer, samt på det enkelte mediets egenart. (Rannem, 2014)*

Hva som kan syntetiseres i dette, også relevant til emnebeskrivelsen i K06, er (1) en avveieende tilnærming til brukelighet og estetisk utforming, samt (2) en «kommunikativ evne» som igjen baserer seg på kjennskaper til media, eller mediaformer. Innen diskursen av 'ulike grafiske teknikker' bør det følgelig modelleres inn noen idé om begge disse momentene. Oppgaven *veggavis* kommer opp på netthinnen, for min del, som en synliggjører av hele emnet 'Visuell kommunikasjon'.

Til sist nyanserer Rannem hvordan det estetiske området som kunsten utgjør, forholder seg til grafisk design: «(Den grafiske) designeren er en formidler av et budskap mellom andre parter. (...) Kunstneren, derimot, står i prinsippet fritt til å formidle sitt eget budskap.» (Grafisk design, 2016) På dette informative punktet, mht. kunsten, blir det implisitt vanskeligere å følge opp beskrivelsen av kompetanse. Her kan jeg gjøre noen veldig rudimentære forsøk.

Det at kompetansemålet om ulike grafiske teknikker ikke er lagt under emnet Kunst (i K06), berører ikke dette vesentlig; bl.a. de grafiske trykkteknikkene har vært verktøy for kunstnere igjennom århundrer, og kompetansemålet appellerer som så til varierte kunstnerlige bearbeidelser - noe jeg mener kan heves over tvil. Videre er det også hevet over tvil at det kreves noen håndverksmessige mestringskriterier i denne samme kompetansen. Men disse to bevegerne, kunsten og håndverket, kan ikke bare tjores fast som valører til en øvre beskrivelse av kunnskap og ferdighet – de innebærer begge andeler i både dimensjonene av teori og praksis.

Hva slags kompetanser er det så det kan være snakk om, i den grad det er fagtermen *grafisk* som skal omskrive undersøkelsesområdet? Noe som vanskeliggjør svaret er gitt ved den statusen av *frihet* som Ratten tilkjenner kunstneren. I motsetning til den grafiske designerens produkterfaring så tenderer kunstnerens til å bli en prosessuell erfaring, en som kan legitimeres som målrettet i kraft av seg selv. Det som da tilsynelatende gjenstår som interesseløs, ubetinget virketrang i kunstnerlige øyne, forblir som så vanskelig å forlene tydlige kompetansemål med, ettersom hensiktsmessigheten kan synes å være diffus.

Men denne diffusiteten er ikke strengt talt kunstnerens kjennemerke alene, om vi tar innover oss noe som Sennet (2011) noterer omkring betydningen av tegninger og skisser:

*"The good craftsman understands the importance of the sketch - that is, not knowing quite what you are about when you begin."* (Sennett, 2008, p. 262)

Det finner sted en parallellitet mellom lek og håndverk, hevder Sennet videre, en oppfatning som er mulig å tolke som nedarvet fra Deweys estetiske filosofi. Lekens særmerke er dette uforpliktende, at det spilles for spilllets egen skyld, eller lekes for lekens egen skyld. Tildragelsen av lek innenfor håndverkerens, eller kunstnerens, arbeid, forutsetter videre konseptet 'prehension' som Sennett beskriver i et tidligere kapittel. *Prehension* betegner samspillet av en gjenstand med en hendelse eller enhet som involverer oppfatning (persepsjon) men ikke nødvendigvis kognisjon; slik som tilfellet vil være i den verbale motsatsen *apprehension*

Dette kan erindre litt om distinksjonen *optisk-haptisk* ifra bildepedagogikken, hvor optisk trer i kraft som det kognitive element, og haptisk som en pre-kognitiv, følelsesbasert fornemmelse. Slike oppfatninger er mulig å ligne med Deweys vedvarende betoning av menneskelig erfaring som gitt ved erkjennelsens all-sanselighet (:organisk og helhetlig) og at en *grunnleggende* erfaring er en estetisk betonet, sanselig-perseptuell erkjennelse (Dewey, 2005).

Et scenario for å gjengi slike tanker hos Sennet, er innskytelsen om at det å se for seg utviklingen av håndverksbaserte ferdigheter som *lekfulle* og *utprøvende*, ikke er faktorer som vekker like stor tillit

hos alle. At kognisjon og anlegg for billedlig konsepsjon henger sammen, er en kjent sak, men hvorvidt vurderes alle de tilsynelatende lekfulle øvelsene inn i sammenhengen av et styrket “bildemedvetande“?

Elementet av visuell kompetanse, altså erfaring med billeddannelse, kommer inn her. Jeg oppfatter det som en mulighet å si, fortsatt med støtte i Nordström, at erfaringer som frembringer og kultiverer billedskapende anlegg via utprøving og lek, er eksemplarisk for det *gestalterende* blikket, til oppøving av komposisjonelle ferdigheter og, eller den *grafiske* helhetsanskuelsen.

### Syntetisering og en eksempelrekke

Én markant understøtting i dette synet, kan simpelthen være (jfr. casestudie III) Claire Golomb’s sentrale anvendelse av termen. Også siden det i et tegnepedagogisk miljø er nokså utbredt fagspråk å tale om *graphic solutions*, *graphic development* osv. – nettopp som beskrivelsen av slike konstituerende ferdigheter (*faculties*) som barn og unge kommer fram til, suksessivt, og i løpet av stadier. Engelsk begrepsanvendelse, i tråd med den kognisjonsfokuserte tegnepedagogikken, tar i bruk kjernebegrepet til å kle stadig nye formål. En lignende agenda innenfor fagspråket på norsk vil ikke være like fleksibel. Blant annet, om hvordan en best beskriver tegnebasert mestring, eller om hvordan gi terminologisk ankerstøtte for tilsvarende, kunstnerlige kompetanse(r) som inntreffer, steg for steg.

En som så ny forklaringsmodell tillater at en lar knytte ulike grafiske teknikker opp til en slik perspektivitet, hvor det tematiseres kognisjonsmessig billeddannelse i gjensidighet med formal, eller ferdighetsbasert billeddannelse. Innblikket i slikt som er grafisk, gjelder for mer enn tegnemestring i snever forstand, den omfatter heller det kroppslig-mentale emnet av bevissthetsrelasjoner overfor billedskapende muligheter.

Avslutningsvis viser jeg derfor, hvordan jeg mener grafisk kompetanse er noe som kan observeres i anledning et grafisk, formgivende arbeid, som bærer på trekkene av dette utviklingsmønsteret, som beskrevet. Utgangspunktet er et sett av elevarbeider, linoleumssnitt utført på 9. Trinn. (fig 5-6)

Faglæreren som gjennomførte oppgaven, uttrykte seg slik i etterkant : «*Linosnitt oppgave, først tegnet vi, etterpå lager vi trykk. Fast aktivitet i 8. Klasse. Elever liker det veldig godt. Mye jobb men bestandig bra resultat. Elevene får aha-opplevelse når bildene blir trykt.*»

(hentet fra: Facebook. Kunst- og håndverkslærernes forum, februar 2017)



Herifra ser jeg nærmere på et mindre utvalg av disse elevarbeidene, fordelt i to deler (fig.6 & 7). Aller først må det poengteres at motivet for tematiseringen av elevarbeider overhodet ikke er å gi noen evaluering i vanlig, undervisningsmessig forstand. Hva jeg skriver er ingen orientering rettet henimot elever, men et utkast som går i retning av faglæreren, og bør oppfattes som utfyllende for resonnementer som til nå er gitt (Nordström, 1963), og aktualisert i forsøk på å oppnå en legitimerende forståelse av både tegning og grafisk konsepsjon (Montarou, 2012). Noen elevarbeider fra oppgaven "**Fra identitet til linosnitt**" (9. trinn) gjengis nedenfor.



Fig. 5 Illustrasjoner hentet fra Facebook: Kunst og Håndverklærernes Forum (kilde: gjengitt med tillatelse)

Temaet for denne oppgaven var *identitet*. Derfor elevenes varierte skildringer av egne fritidsaktiviteter. Det kan observeres en felles betoning av en enkeltstående, dynamisk figur, satt på en noenlunde nøytral bakgrunn. Det tematisk nye, for utrente elever, er det å ta stilling til fordelingen av lys og mørke. I figur (5) kan en derfor se tre separate løsninger på figur og grunn-motivet: (a) *syklisten* er en rudimentær sort silhuett, sett opp imot en såvidt animert bakgrunn ; (b) *ballerinaen* er omvendt sett, en lysende skikkelse med rester av konturstrek, i hvitt og sort, et trekk som syklist-silhuetten klarte seg foruten; og til slutt (c) *håndballspilleren*, som minner om en utklipt figur, ut ifra det formvalget at (kontur)streken hører med. Det at figuren dermed er avtegnet med hvit kontur-

strek, men på en likedan hvit bakgrunn, så resulterer effekten i en «falsk» silhuett; et formvalg som er mer stiliserende enn de to andre, men som syntetiserer figur-grunn logikken hos begge disse.

I sum er det vesentlig å tenke seg hvorfor slike formvalg er omfattende formal-analytiske valg, og utgjør en type valgmulighet som ikke umiddelbart er kjent terreng ifra øvrig tegne- eller malebasert undervisning. Med et neste eksempel (fig.6) synliggjøres det en økende vanskelighetsgrad innenfor det samme visualiseringsområdet, noe jeg vurderer som særegent for grafiske trykk.

*Intaglio*-trykket, dyptrykket (tresnitt, linosnitt) fremfor andre trykkteknikker, tilbyr en helt spesiell mulighet til å formalt utforske flateformenes potensielle "liv" eller levendegjøring av bildeflaten - spesielt fordi hele overflaten er mørklagt (sort) i utgangspunktet. På den flaten kan man ingravere streker og linjer etter ønske. Men den eskalerende vanskelige (kognisjonskrevende) biten er å skjære ut og visualisere slik at det er rendyrkede hvite og sorte flater som står opp imot hverandre; et grep som (dersom det følges konsekvent) subsummerer linjens omskrivende rolle, og overlater formbeskrivelsen til den mest basale av alle opposisjoner; lys flate mot mørk flate, ukompromittert sort mot lysende hvitt.

Denne ikke-lineære konsepsjonsmåten betyr ikke at linjer riktig har slutte å eksistere, men metoden impliserer heller at linjen som figurdefinerende markør her blir noe som mentaliteten, eller minnet, projiserer. Konturstreken eller linjen gjenstår ikke lenger som synlig "faktisk" foreteelse, men (er)kjennes som tangibel realitet. Figurframstillingen lar seg på den måten avlese takket være en projektiv vilje hos skaperen/betrakteren. Figurasjonen tolkes ut ifra et suggestivt spill av lys over en absorberende sort bakgrunn. Denne slags framstillingsmåte betinger en mental operasjon, som ikke kan erverves uavhengig av en viss bildekonsiperende kompetanse, noe som fordrer gjentatte observerende øvelser, prøving og feiling.

Det var innledningsvis spørsmål om hvilke faktorer en ville regne til en uttalt grafisk kompetanse, og i tråd med kunstnerlige aktiviteter. Med det tar jeg peil på egenskapen som på engelsk blir beskrevet som 'perceptual acuity' og som lar seg beskrive som '*attentive to nonverbal cues, aware of communication dynamics, empathetic*' (Eisner, 1973, p. 102). På norsk ville en muligens si visuell dømmekraft, men jeg synes ikke den ordlyden medbringer den samme «haptiske» forståelsen av en disposisjon for *medfølende (empathetic)* eller *innfølende* forestillingsevne.



Fig.6 (elevarbeid 9.tr)

I tillegg så det finnes det en mer objektiv og optisk-visuell definisjon av 'perceptual acuity', og det er denne betydningen som primært møter en i leksikon, evnen til å optisk vurdere - bedømme konkrete former ved sin utstrekning og fasong.

Men termen er også anvendt inne psykiatrien, under en mulig innflytelse av Dewey, for å betegne avbalanseringen av kropp og sinn, via fremstillingen av alle sanseneinntrykk som intergrerte med hverandre. I *Art as Experience* omtaler Dewey flere steder sin forståelse av denne intergrerte, multi-sensoriske måten å bli kjent med verden på: «*While the optical apparatus may be isolated in anatomical dissection, it never functions in isolation. It operates in connection with the hand in reaching for things and in exploring their surface, in guiding manipulation of things, in directing locomotion*» (Dewey, 2005, p. 105).

Her frister det å gjenta de ordene som jeg siterte Gert Z. Nordström, innledningsvis:

«*Man kommer i detta sammanhang osökt in på den konstmetodik, som förenar bildkonfrontation med gestaltande övningar (...)* Av någon grumlig anledning finns det alltjämt en viss skepsis inför sådana rationaliseringar, som dock leder til et snabbare bildmedvetande.» (op.cit. s.34)

# Forforståelse: oppsummering

Det synes kanskje åpenbart at jeg som skriver dette, gir en presedens til grafisk *over* teknikker.

Om jeg hadde valgt det motsatte, hadde jeg sant nok ikke tatt på meg oppdraget å skrive en oppgave som denne. I tråd med oppgavens valgte teorigrunnlag (Molander, Nordenstam), så kjenner jeg også på at den første innstillingen blir å regne som en form av *orienteringskunnskap*; den andre blir å anse mer som *tilgjengelig kunnskap* ("förfögandekunskap"), en abstraksjon som på norsk dras henimot meningen av 'forforståelse' (Nordenstam). En skal også helst skrive om slike ting som ikke er utorsket.

I denne omgang konsulterer jeg ikke leksikon, men heller hva man får kalle en hverdagslig fornuft - og spør dermed litt ut i det blå. Hva en grafisk teknikk er, blir da noe helt *relativt* til hvem man spør. Typografen vil si det har noe med sats eller skrifttyper å gjøre. Folk i kunstverden vil relatere til grafikerne, altså kunstnerne sine måter å jobbe med reproduerbare teknikker, så som høytrykk, plantrykk eller dyptrykk (*intaglio*). For en grafisk designer kan det handle om arbeide analogt, for eksempel ved å tegne direkte på en offset film, som i «gamle dager», eller digitalt via programvare som InDesign, Illustrator, Photoshop osv.



Fig.7 Demonstrasjon av figurativt spikerbilde (foto: My Met Museum)

Poenget innledningsvis var å gi slipp på oppmerksomheten rundt den tekniske tilvirkningen av det grafiske, inntil videre.

Kommet såpass langt i kjølvannet av den operasjonen, regner jeg det nå tryggere å si noe mer om teknikkene, men i stadig forbindelse med uttrykkene. Formålet med dette er å danne et bilde av kompetansetyper som kan avstedkommes i navnet av grafiske teknikker.

### **Grafisk kompetanse : utkast til en rammebeskrivelse**

Jeg leser grafisk kompetanse som noe i analogi til det registeret av ferdigheter og kunnskaper som fordres på området av grafisk design, og med vekt på formuleringen som sto å lese i Encyclopedia Britannica: «*to combine visual and verbal elements into an ordered and effective whole*» (Graphic Design, 2014). Ytringen lar seg koble på omtalen av gestaltering, i det utprøvingen av forarbeidet nødvendigjør en konsepsjonsmessig visualisering av *helhetlige* konstallasjoner, fra start til slutt i en kreativ prosess. Utbyttet av gestalt-begrepet er at det korresponderer med en annen term av erkjennelsesfilosofisk karakter, *holisme*, som er ideen om at natursystemer eller forekomster bør bli sett på som helheter, ikke som samlinger av deler. Dette ansporer til å se en sammenheng mellom «bildmedvetande» (Nordström) og beskrivelsen som gitt i oppslaget for grafisk design: «combine into (...) an ordered and effective whole» (op cit). Det er ikke til å forundres over om beskrivelsen minner oss om andre fagtermer, av typen 'komposisjon' eller 'visualisering'.

I det store og det hele er det få, eller ingen, grenser for medier som kan tiltenkes det grafiske uttrykket. Hva som binder dette hele opp i noenlunde sansbar enhet, er ikke teknikken(e) men metodikken, utprøvingen og etterstrebelen innen en mediatiseringsform, med det vurderende og tegnavsettende tilblivelsesmønsteret som eget målområde. Man kan egentlig bare lytte etter, og tenke over (med eller uten leksikon) hva slags bestanddeler som inngår i ordet *koreografi*.

Blikket er henvendt til verket som helhet, en avgrenset størrelse, som for den grafiske designeren kan være oppslaget i et magasin. Også det å klippe ut former i svart og hvitt kan tjene andre formål en motorisk mestring, idet man oppfatter negative flater (tomrommene) som også aktive og holistisk konstituerende for bildet - det essensielle for en organisk-helhetlig tilnærming til fullbyrdelsen av kunstproduktet.



Fig.8 Klippebilde: positiv-negativ effekt (foto: eget)

Her tilføyes et eget arbeid som passer overens med beskrivelsen av linoleumstrykket (fig.6), hvor jeg mente å peke ut en fremskreden kompetanse i det å orkestre flater i sort og hvitt, uavhengig av definerende linjer. En slik klippeøvelse som vist i fig (8) var noe jeg og mine medstudenter ble satt til gjennomføre under det første undervisningsåret ved en kunsthøgskole i Frankrike. Dette etter en lang periode med observasjons-tegning av *tomrom* og *negative* flater. Slikt krevende arbeid er ment å skulle bringe fokuset over på det å se grafiske helheter, og samtidig søke å overskride skjematetegningens "lingvistiske" fallgruber (Montarou, 2012). I prinsippet er dette klippebildet ifra min studietid ikke stort annet enn en avansert utgave av klippebildet til Matisse (fig.4). Kriteriet med å klippe (skjære) på en slik måte at ingen deler av arket går tapt, er forblitt det samme.

*Spikerbildet* er en annen oppskrift innenfor "alternative" grafiske teknikker, og har i flere tiår vært en instruktiv oppgave under formål som å lære seg å spikre med hammer. Imidlertid er det mange stasjoner i prosessen, med forarbeidet i å planlegge og tegne et (oftest geometrisk) oppsett som fungerer dekorativt, dette på en ferdig pusset treplate, eventuell malt og lakkert, og til sist den motoriske utfordringen i å trekke - knytte tråder imellom spikerhodene. Med bildet ovenfor (fig.7), vises er en ung, ukrainsk kunstner, Vova Zagranovsky, i arbeid med et stort spikerbilde. Teknikken er tatt til nye, uante høyder, om-programmert til å bli noe fotorealistisk utstudert, og fascinerende i måten å finne ut av hvordan aksentuere lyst og mørkt med tråd alene.



Fig.9 Vegg-graffiti; ring 3, Oslo (foto: eget)



Fig. 10 Selvportrett i sjablong-sprayteknikk; elevarbeid 7. trinn

Videre er det mulig å se på *graffiti* som et grafisk preget uttrykk, med hensyn til skriftforming og utprøving av skriftbildet, men også i forhold til *størrelse*, formateringen av graffitten som må være innenfor rekkevidden av den menneskelige gesten. Mekanismer for forstørrelse, som kan variere stort, er i seg selv en type grafisk kompetanse (merknad: man kan se for seg overføringsteknikken *forstørring ved rutenett* og over på veldig store flater, jfr freskomaleriet i renessansen)

Eksempelet som vises med fig. X er eksemplarisk for noe litt annet igjen; her avkoder jeg biten av kompetanse i det å skrive-tegne med *dobbel strek*, noe som kan utprøves helt enkelt ved å holde to fargeblyanter i samme hånd, og avtegne enkle former med en to-sporet strek. Dette gir en slags *stereo*-effekt som kan utvikles videre til å nærme seg en 3D-effekt.

På betongveggen i bildet (fig.9) er det samme grepet gjort, men med spraybokser. Uansett om eksempelet kan virke «simpelt» så må det regnes med at en kompetansefaktor er innlemmet i den gesturrelle kontrollen, og i den dimensjonerte utførelsen.

Sprayteknikken sammen med sjablong, ytterligere en grafisk teknikk, er her demonstrert i form av en samling *selvportrett* (fig.10) utført av 7.trinns elever. Slik bearbeidelse som går via sjablong, stort sett, medfører et planleggingsarbeid og en (mental) forhåndsvisualisering, som kjennemerker hele prosessen. Slike faktorer forblir mulige kriterier ved en grafisk - bearbeidende - tilnærming til visualitet overhodet. Hva som synliggjøres ved akkurat dette elevarbeidet, er resultatet av en sterk didaktisk vilje til orientering, som bringer elevene fram til å mestre en ny og krevende arbeidsform.

Da har jeg ennå ikke omtalt den spesielle grafiske kompetansen det er å sammenfatte noe materielt-visuelt i en *grafisk fremstilling*, altså i betydningen av skjematisk - diagrammatisk form. Dette danner en egen nisje innenfor grafisk design som så, og Rannems tidligere beskrivelse av kravet om lesbarhet i billedlig form, blir det sentrale, formale aspektet ved dette. Valgt eksempelet er en oppskrift på samisk håndverk, *duodji*, med forlegg i fotografier, som så er omtolket til en bruksvennlig, lineær illustrasjon, og til støtte for fremgangsmåten i et bestemt prosjekt (fig.11).

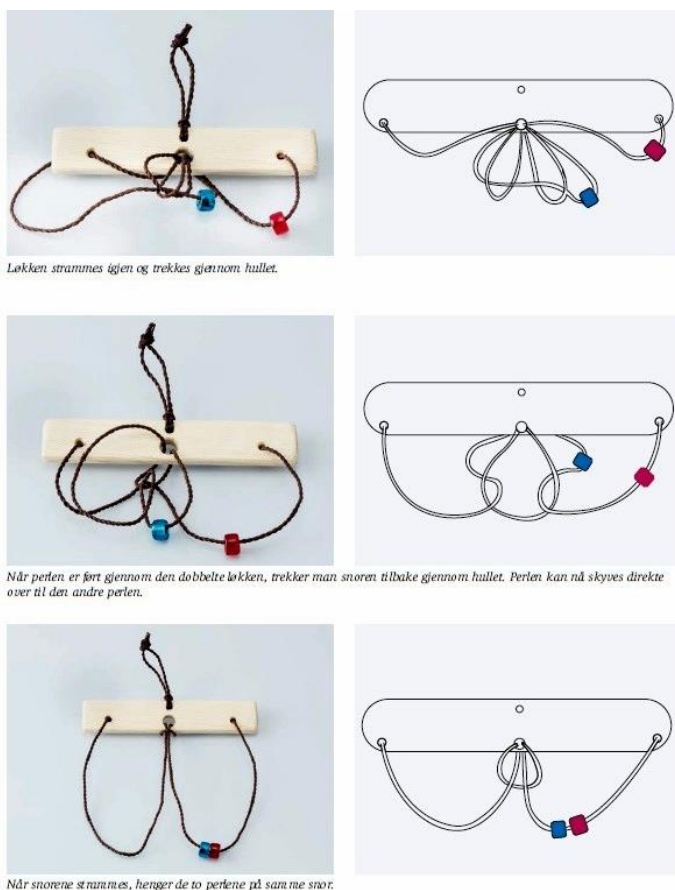


Fig.11 'Duodji' elevhefte



# Forskningsintervju: struktur og strategi

Jeg bruker i denne oppgaven kvalitative intervju, for å etterstrebe en dokumentering av mange ulike karakteristiske og profesjonaliserte svar. For å finne måten å sortere og kategorisere informantenes ytringer på, har jeg forholdt meg oppsett gitt av Steinar Kvale og Svein Brinkmann i boken "Det kvalitative forskningsintervju" (2013). Presentasjonen av dette stoffet skrider fram gjennom to segmenter, en siterende-innledende del, etterfulgt av en tilspisset, siterende-situerende, analytisk del.

### Utvalg

Jeg har måttet vurdere hvem som kunne stille som informanter i en slik undersøkelse. Noen tankerunder bragte meg til ideen at det ville være ideelt å intervju fagkolleger, utøvere som i likhet med meg selv har drevet med undervisning i, og tilrettelegging av bl.a. grafisk trykking (grafikk) for skolelever. Jeg fant også fram til en gruppe, eller forum, som syntes naturlig å henvende seg til. Dette er en *nettverks-gruppe* jeg selv er deltager i, bestående av K&H faglærere ifra et bestemt skoleområde i Oslo. Over de to siste årene har jeg vært med denne gruppen på felles, sporadiske "nettverksmøter", som innbefatter workshops og faglig samtaletreff.

De totalt 16 noterte medlemmene i denne faggruppen underviser på tvers av alle trinn i grunnskolen (1.-10.) Ut ifra denne basen greide jeg å rekruttere i alt seks (6) faglærere i K&H som var villige til å stille opp i et forskningsintervju.

### Intervjuguiden

Jeg valgte å fordele en intervjuguiden til informantene, til tross for at en slik avgjørelse diskuteres og fremstilles som en prekær beslutning hos Kvale (1997). Valget besto i at jeg vurderte det som rimelig å la informantene få overveie et stykke på vei, hva formål og innhold var ment å skulle være. I etterkant er erfaringen min også den, at impulsive svarmåter ble lagt for en dag uansett, og tilsynelatende nokså uavhengig av hva som sto å lese i intervjuguiden.

De *standardiserte* spørsmålene, som inkludert i intervjuguiden, var følgende:

1. Hvordan forstår du kompetansemålet som omhandler 'grafiske teknikker'?
2. Er det noen aktivitet (teknikker) du ville skilt ut som en svært representativ 'grafisk teknikk'?
3. Er det noen 'grafiske teknikker' du i liten grad (eller aldri) tematiserer i din undervisning?
4. Om du skulle supplere ordlyden, for eventuelt å gi kompetansemålet mer presisjon, hvordan ville du ha formulert det?

Supplerende til disse hadde jeg også laget meg et sett av mulige oppfølgingsspørsmål.

Det kan være enkelte faktorer, ideer, assosiasjoner osv. som kun hypotetisk gjør seg gjeldende, og som springer ut ifra informanten selv. Dette fordrer kanskje nye, mindre ventede spørsmålsformuleringer, men som supplerer og føyer seg til det som allerede er sagt.

Eksempel på en type oppfølgende spørsmål, kunne være "hvilke andre læringsmål ville du se som overlappende med dette om de grafiske teknikkene?" En alternativ innfallsvinkel var å spørre om informanten kunne se for seg noe yrke eller profesjon (eller profesjonsmessige egenskaper) som kompetansen om og med grafiske teknikker kunne bygge opp imot.

Et tredje oppfølgingsspørsmål søkte å belyse hvorvidt informanten kunne se noen relasjon imellom grafiske teknikker og tegning, også eventuelt som noe tilhørende tegneundervisningen.

Til mer reflekterende (og altså intern) forskningsbruk hadde jeg satt opp en tilsvarende sjekklister, som i grove trekk ble til poenger verdt å syntetisere, i takt med gjennomføringen av intervjuene:

1. Hvilke aktivitetsområder er det mest oppslutning om, i det å belyse grafiske teknikker spesielt?
2. I hvilken grad vektet forskjellige områder for arbeid med grafiske teknikker, opp imot hverandre?
3. I hvilken grad tar informantene høyde for å lokalisere dimensjonene av *kreativitet*, *problemløsning* og *dybdelæring* (jfr. Ludvigsensutvalgets rapporter) i arbeider basert på grafiske teknikker?
4. I hvor høy grad uttrykker de fem informantene samstemthet omkring temaet?

# Kvalitative intervju : introduksjon til empirisk materiale

## Koherens / konsens / dissens

I det følgende behandler jeg hele ansamlingen av innspill ifra forskningsintervjuene, omtrent likt en «casestudie» for seg, i alle fall sammenlignbart med Molanders karakteristikkk av «fallstudier». Det betyr at et diskursivt *utsnitt* gjøres, innledningsvis, hvoretter den mer summative utrulling av intervjumaterialet kommer som egen del (s. 55). Hensikten med å gi denne introduksjonsformen til intervjuene, er at jeg ser en verdi i å ta tak i områder hvor informantene klart uttrykte seg «uenige», eventuelt *divergerende*, i første omgang. Summative vurderinger gjøres i etterkant, under formålet å kategorisere materialet bedre.

Stikkordet for denne første intervjudelen er med andre ord dissens; avvikende meninger og ytringer. Teoretisk ser jeg for meg muligheten av en trefoldig besvarelse, der 1) noen mener det samme og benytter noenlunde ensartet vokabulær for å si det, *koherens*, (2) noen mener, mer eller mindre, det samme, men benytter et uensartet, ikke-identisk vokabulær for å si det, *konsens*, og til slutt (3) noen mener merkbart ikke det samme, og uavhengig om vokabulæret / terminologien er ensartet eller ikke, så inngår artikuleringer for det ene eller andre synet, *dissens*.

Memo-notater, eller refleksjonsnotater ifra meg selv, er lagt inn helt ifra starten, i det jeg tror et slikt grep vil øke transparensen av mitt eget handlingsrom som intervjuer.

## Hva er (ulike) grafiske teknikker?

Innledende spørsmål var det helt grunnleggende «hva betyr kompetansemålets uttrykk 'ulike, grafiske teknikker' for deg?» Rekkevidden av svarmuligheter omkring dette viste seg så omfattende, at jeg her gjengir samtlige seks, innledende svar, i hel eller delvis form (tallet i parentes indikerer informanten):

*Med det forstår jeg **alt som er trykket**. Det vil si at fargen blir overført fra et sted til et annet. Det kan være linoleumsnitt, tresnitt, sjablongtrykk, monotypi, potettrykk, isoportrykk... Det er vel det jeg regner med som grafisk teknikk. (1)*

*Et viktig ord er reproduksjon, eller flere kopier. Men monotypi, da er det bare en. Men for det meste er det en uttrykksform hvor du kan få flere kopier av det samme. Det er kanskje et samlebegrep. Så min forståelse av grafiske teknikker er ganske bred. (6)*

*Jeg synes kanskje det med grafisk teknikk, er så vidt. Et stort begrep, du kan sikkert legge masse forskjellige ting i det... (2)*

*Jeg synes det er en ganske vid betegnelse egentlig, når man tenker over alt i tillegg til de klassiske trykkteknikkene, høytrykk, dyptrykk... så er det jo ikke de man kommer mest inn på i undervisningen i barneskolen, kanskje med unntak av linografi. Så har du i tillegg endel sjablongkunst, kommer også inn i dette, når du får en masseproduksjon av et motiv. Og hvordan står det egentlig til med når man lager ting på datamaskin? Det er jo en grafisk teknikk det også, men det er det kanskje ikke alltid regna innunder. (4)*

*Hva jeg har lært av grafiske teknikker er jo trykkteknikker av ulik art. Alt fra monotypi til andre, mer kjemiske grafiske teknikker, så som etsninger og den type ting. Så må man jo tenke på, hvilke muligheter har vi i barneskolen for å oppfylle det kravet. Men, jeg finner ikke ordet 'grafiske teknikker' andre steder enn under Visuell kommunikasjon etter 7. årstrinn. Så det kommer jo an på hvem som skal lære bort dette her da... på hvordan man leser Kunnskapsløftet. Om man prøver å finne en kontinuitet, eller om man leser hvert årstrinn for seg. (3)*

*Det vi rent praktisk gjør, det er linotrykk. Det trykkes, jeg driver med stofftrykk også, men det går vel ikke som en grafisk teknikk? (...)*

*Jeg driver mye med stofftrykk, og sjablong, og alt mulig rart inne stofftrykk også. Men når du kom med det spørsmålet så tenker jeg med en gang, hva er det jeg gjør av annen type trykk, og da er det linotrykk. Og det gjør vi i 5. klasse har vi laget det, ja. (5)*

*Med hensyn til grafiske teknikker, så tenker jeg trykk. For meg så er det en stor sekkebetegnelse, hvor jeg ville tenkt alt fra å trykke med stempler, det å lage stempler sjøl, til linoleumstrykk, hyssingtrykk, til tresnitt, til koldnål (...) «Det vi rent praktisk gjør, det er linotrykk. Det trykkes, jeg driver med stofftrykk også, men det går vel ikke som en grafisk teknikk? (2)*

**Spørsmål: Er det noe mer enn trykkteknikker i «sekkebetegnelsen»?**

*Jeg har ikke tenkt så nøye på det, men...du kan jo egentlig jobbe mye med kopimaskin også. Det er jo også grafiske teknikker på en måte, selv om jeg ikke har tenkt det sjøl. Egentlig synes jeg at kopimaskin er et veldig nyttig verktøy i Kunst og håndverk. Jeg bruker det flittig og ofte, rett og slett. Til veldig mange ting, til forstørrelser, forminskninger, og sånne ting. Men jeg ville ikke puttet det til grafiske teknikker, i mitt hode iallefall... men det burde jeg kanskje gjøre? (2)*

## Refleksjonsnotat I

Dette siste responderte jeg som intervjuer ikke direkte på, mht *nøytralitet* i fullbyrdelsen av resten av intervjuet. Noe intuitivt registrerer jeg enkelte slike usikkerhetsmoment som rettes mot meg som intervjuer, men som jeg vegrer meg for å svare på. Med tanke på informant (5) sitt utspill, om eventuelt *stofftrykk* kan regnes som en grafisk teknikk, forble jeg altså taus.

Men interessant nok fremkommer det uoppfordret en del forslag til *repertoar* i svarene, så som når informant (4) orienterer omkring data - IKT: «Og hvordan står det egentlig til med når man lager ting på datamaskin? *Det er jo en grafisk teknikk det også, men det er det kanskje ikke alltid regna innunder.*» Så med *data* (3, 4) og *kopimaskin* (2) som relevante eksempler, finner det sted allerede her tematiske utvidelser.

En erfaring jeg søkte å bygge på underveis i intervjufasen, var opplevelsen av at det innledende spørsmålet ble avferdiget så fort, og som noe så innlysende, at det vanskelig lot seg bygge videre på. I mange tilfeller valgte jeg å forbli en stund under tematikken av trykk, og de ulike trykkeaktivitetene i skolen, f.eks. ved å belyse faktorer som *progresjon*, eller *kunnskaps-* versus *ferdighetsdimensjonen* i arbeidet. Til en viss grad kunne jeg altså løse opp et litt «karrig» utgangspunkt, ved å dvele over enkelte epistemologiske betraktninger, og mht. erfaringer av praksis i konkrete forløp.

Men i det å få til ontologiske forklaringsmodeller (av typen *definisjoner*) så utsiktene slørete ut. Antagelig ikke flere enn tre av seks informanter (1,3,4) *virket* å ha tatt seg bryet med å slå opp i leksikon e.l., og lese seg opp omkring terminologien på forhånd. For å oppnå mer uttelling mht. *rekkevidden* av begrepsmessig innhold, måtte jeg altså spørre mer indirekte, eller via ståsteder som sorterer til øvrige kompetansemål. Denne slags *indirekte* tilnærminger kunne være spørsmål av typen:

- *Synes du dette kompetansemålet overlapper spesielt med noe(n) andre kompetansemål?*
- *Hvorfor tror du kompetansemålet om de grafiske teknikkene er lagt til emnet Visuell kommunikasjon, og ikke til (eksempelvis) emnet Kunst?*

Alternativt kunne jeg også stille spørsmål med helt konkret utgangspunkt i enkeltoppgaver, og via en bevegelse innenfra-og-ut. For dermed, kanskje, å lande noen svar med mulighet for utfyllende tanker. Observer at slike spørsmål ikke nødvendigvis hadde eksakt denne ordlyden, men noe lignende:

- *Om man lager plakat, eller kjører en oppgave så som veggavis, hvilke nærmere bestemte kompetansemål vil du da anse som relevante for slike oppgaver?*

- *Om jeg deler ut høstblader og lar elevene skravere fram løvets form på tynt papir – for det første, hva kalles teknikken? For det andre, skulle du kunne regne dette som en grafisk teknikk?*
- *Om jeg risser eller prenter ned et mønster på en leireoverflate, er det relevant å beskrive det som en grafisk teknikk?*

Ikke uventet ble det til at slike indirekte spørsmålstyper kunne lede til mer utdypende svar enn et svarformular basert på *ja* og *nei*; også kanskje til en *utsettelse* av mulige rubriseringer.

## **Dissens I : sprikende orienteringer ?**

I det følgende går jeg igjennom de mer interessante svarene jeg fikk på de ulike standardiserte spørsmålene. Der hvor svarene avfødte nye og improviserende spørsmål, prøvde jeg å sammenholde disse fortløpende med den innledende spørsmålssettingen.

***Spørsmål :** Synes du dette kompetansemålet overlapper spesielt med noe(n) andre kompetansemål?*

### **Informant 1:**

*Vi knytter det opp til andre kompetansemål. De tegner først sitt forslag, og så har vi pleid å lage to versjoner med positiv-negativ form. Så velger de hvilket de vil skjære, ut ifra om de vil skjære ut den positive eller negative formen. (...) Så har vi pleid å knytte det opp imot kompetansemålet som handler om forminskning, også det som handler om ro og bevegelse. De skal altså lage en tegning med ro eller bevegelse, og få fram forminskning, at noe legger seg bak og noe foran.*

De viktigste trekkene i denne uttalelsen fra informant 1:

- det vises til koblinger mellom undervisningen i trykkteknikker spesifikt (koblingen er til utførelsen av *linoleumssnitt*) og øvrige kompetansemål
- Svaret referer ikke eksplisitt til de andre målene, men det pekes på en innhenting av kunnskaper eller ferdigheter som omhandler (a) positiv-negativ form, (b) forminskning, (c) ro og bevegelse

### **Informant 2:**

*Det med å jobbe med grafisk design, tenker jeg mer under målet om å jobbe med bilde og skrift. Der tenker jeg mer «plakat» på et vis, det å utforme trykkartikler, det å mangfoldiggjøre noe. Og at vi pleier å dekke det opp når vi jobber med plakat, og med målene om ulike linjer, horisontale og vertikale linjer, lys og skygge, kontraster. (...) Det å tenke flate, det å tenke uttrykk... renhet,*

*på et vis. Jeg har ofte syntes at noe av styrken i det å jobbe med grafiske teknikker, er at det er et sånt rent uttrykk. Og det må man ha med når man jobber som designer, på et vis.*

Viktige trekk ved svaret ifra informant (2) er:

- utpeker spesielt kompetansemålet omhandlende *bilde og skrift*
- viser til andre, relaterte kompetansemål som angår ulike *formale virkemidler*
- henter inn tematikk som springer ut av assosiasjoner til *grafisk design (renhet, uttrykk)*
- det «å mangfoldiggjøre noe» oppfattes som relevant
- uttrykket «dekke opp» viser til ansvarsfølelsen i det å rekke over alle emner innenfor pensum

### **Informant 3:**

*Jeg tenker at det har noe med komposisjon å gjøre. Det at det ligger under visuell kommunikasjon, som går på det å planlegge bilder, det å jobbe med farger, å jobbe med skrift... å jobbe med komposisjon i bilder synes jeg godt kan lenkes opp til det med grafiske teknikker. Og der er det jo flere mål igjennom det hele. Du har jo bildebehandling, for eksempel, med foto. Jeg synes det er sjelden man jobber med isolerte kompetansemål. Du trekker alltid inn andre mål, så hvis det å bruke grafiske teknikker i eget arbeid er et hovedmål, så trekker du ofte inn mål fra andre hovedområder, eller fra visuell kommunikasjon.*

Viktige trekkene i uttalelsen fra informant (3):

- Viser til en relasjon imellom kompetansemålene om grafiske teknikker og om komposisjon
- Inklusive betraktninger gjøres i det å omtale «planlegge bilder», samt farge, skrift og foto
- Betoner at det blir naturlig å trekke inn flere kompetansemål i ett og samme arbeid

Oppsummert vil jeg karakterisere de tre svarene som halvveis divergerende. Med noe felles utgangspunkt, skiller de lag underveis i det å skildre sameksistensen av læreplanens målformuleringer.

Her prøver jeg å gi en karakteristikk av disse ulikhetene, i grove trekk, og slik jeg oppfatter de:

Informant (1) uttaler seg svært konkret og litt kategoriserende; det hefter i utgangspunktet ikke så stor tvil om holdbarheten i utsagnene, og det koordineres et svar basert på (egen) faglig ekspertise omkring trykkteknikker og kunnskaper til formale virkemidler.

Informant (2) knytter sine tanker opp til et eksternt felt, grafisk design, samtidig som hun trekker inn både leksikalske aspekt (bilde og skrift) og ikke minst, er opptatt av potensialet av 'uttrykk', en langt mer ekspressiv vending enn informant 1.

I lys av spørsmålet om sambandet imellom kompetansemål, er det informant (3) som går mest formalt til verks i å redegjøre for kompetansemålenes innbyrdes relasjoner. Svaret bærer i større grad preg av profesjonalisert distanse, med behov for orden og oversikt. Det er også et mer strukturalistisk svar som går via tolkninger av lærerplanen, og dens utforming. Informanten svarer derfor heller ikke så bokstavelig på spørsmålet som de to andre. Dessuten er hun av få (to av totalt seks) informanter som direkte og uttalt, relaterer *komposisjon* til grafiske teknikker.

## **Dissens II : ulike posisjoner i forhold til i læreplanens rolle**

Noe som fort kunne bli et intervjutema for seg, var de signalene som kom frem her og der, hvor informantene tilsynelatende selv ønsket å blottlegge hvilken *vesentlig*, eventuelt *uvesentlig*, rolle læreplanen spiller for dem. Dette er jo en interessant side av saken, skjønt den berørte i utgangspunktet ikke de mer «ontologiske» vinklingene jeg som intervjuer hadde lagt opp til.

At det kom som et perspektiv, hos minst to informanter, var noe uanmeldt – men jeg ser likevel at det har en forankring til oppgavens sideblikk, opp og imot *fagkonsolideringa*.

Det at jeg hefter meg ved innholdet i et bestemt kompetansemål, viser til både en opptatthet av tolkningene av målet, og til en opptatthet av en *ekstern* og epistemologisk betraktning, som tar det konkrete tilfellet som et eksempel på noe større. Hva som kan regnes å være større i denne sammenhengen, er det profesjonaliserte *rasjonalet* som tilsier at dersom representative fagaktører ikke kan komme fram til noe samstemt og enhetlig i et diskursivt fellesskap, så er dette et heller «illevarslende» tegn for feltets faglige status som så (Nielsen, 2009). Slike bekymringer leder en til å etablere tiltak for konsolidering - denne fagkonsolideringa som angår «oss», og for «vår» spesielle kreative gren, preget som den er av mye taus, innforlivet kunnskap.

Det samme vil gjelde for med hvilken hevd vi ser på læreplanverket, så som K06. En illustrasjon på slike «usynlige» strider, er utspørringen om dette for faglæreren i K&H, fortøner seg som et veiledende styringsdokument, eller som et ufravikelig imperativ av pensum-betonte emner?

I det følgende viser jeg til hvordan avarter av slike forståelser meddelte seg hos tre av informantene. Informant (2) og (5), kom uanmodet - og i takt med sine egne besvarelser - inn på en problematikk knyttet til hva det vil si at man har felles undervisningspraksis, eller en mangel på sådan, innen K&H. De hevdet begge å kunne se store *forskjeller* i undervisningspraksis i nasjonal målestokk, og dette ble tematisert som en mangelfull, besværlig situasjon, spesielt i den grad det ble sammenlignet med kjernefagenes dokumentasjonskrav.



Slike tanker kom fram indirekte, under spørsmålet om det er for mange emner å forholde seg til, i (den nåværende) læreplanen for Kunst og håndverk:

**Spørsmål:** *Er det for mange emner?*

**Informant (2):**

*Jeg synes ikke egentlig det, faktisk. Noen av de målene er så jo utrolig store og vide.*

*Og ulempen med det at er jo at du kan komme utenom fryktelig mye, ved å være Kunst og håndverk-lærer. Med ting du ikke liker eller ting du ikke behersker selv som lærer, så kan du liksom veldig fint snike seg deg selv unna det. Og det synes jeg ikke er helt bra da. Jeg vil at det skal være noe som... at norske skoleelever er rustet uavhengig av hvilken lærer de har. (...) Det er nok veldig lite kontroll på hvilke mål det er vi dekker opp i Kunst og Håndverk.*

En kan legge merke til at informant 2 kobler dette bestemte aspektet ved noen læringsmål («utrolig store og vide») direkte til ulempen det medfører, at man utnytter muligheten til å forsømme læringsstoff man selv ikke er opptatt av, eller komfortabel med. Dette synet, slik det blir formidlet av informanten, blir desto mer interessant sett opp imot et «alternativt» syn som informant (5), kunne tolkes å bære fram:

**Spørsmål:** *Etter alt å dømme, synes du det som kompetansemål er godt nok... formulert? Kan det stå slik det står?*

**Informant (5) :** *Ja.*

**Spørsmål:** *Så du ville ikke hatt noe problem om målet levde videre i en ny læreplan?*

**Informant (5) :** *Nei, jeg hadde nok kommet til å drive med det, selv om det ikke står der, for jeg ser at barna synes det er gøy og de blir fornøyde... så jeg ville nok gjort det likevel jeg... Jeg tror det er fler enn jeg som gjør det vi synes er bra og fungerer, og så finner vi målene som passer til at vi faktisk jobber den veien da... tror det er flere enn jeg som gjør det.*

Vesentlig i denne konteksten er at dersom informant 2 har et poeng i å melde fra om sprikende praksis eller læringsrutiner knyttet til K&H, så oppstår det inkompatibilitet med en håndtering som er preget av «skjønn» og frihet-under-ansvar, omtrent som beskrevet av informant (5). Problematikken som oppstår er en profesjonsmessig knute, og krever noe av oss; pragmatisk sett er vi nærmest dømt til å utøve *skjønn* hver dag, idet vi er i befatning med *estetisk* formutøvelse (skjønn: det skjønne). Men fagideologisk, eller kanskje skole-ideologisk, er dette usubstansierte skjønnet farlig farvann.

Dess mer *skjønn* som inntreffer, dess mindre forutsetning for at en systematisk og likeartet - faglig konsolidert - læring skal finne sted.

På den bakgrunn synes å jeg se to artikuleringer hos informantene (2) og (5) som simpelthen ikke kan leve under samme tak. Beskrivelsen av «*gjør det vi synes er bra og fungerer, og så finner vi målene som passer til at vi faktisk jobber den veien*» (5) står i grell kontrast til den forutgående, «*...at norske skoleelever er rustet uavhengig av hvilken lærer de har*» (2).

Alt ettersom faglige direktiver i K06 kan oppfattes som materiale til *fortolkning* eller «translasjon» (som krever omsetting til praksisnært språk) substansieres det via informantenes ytringer, fornemmelsen av en manglende rammefaktor som forteller en hva lærerkrefter landet rundt *skal* og *bør* drive med. Informant 2 sin observasjon gikk ut på at det er for store avvik imellom lærernes meisling av eget fag. De «opportune» mulighetene man har til å dreie alt i sin retning, bidrar til en lite konform - eller lite uniform - eksponering av K&H faget som så. Riktignok ga informant 5 også uttrykk for oppgitthet over dette temaet, men ikke nøyaktig på det samme grunnlaget. Informant 5 mente det var uholdbart hvor forskjellige mengder av arbeid (og underforstått timetall) som nedlegges i K&H på landsdekkende basis. Dette å forstå slik, at for enkelte skoler kunne faget sies å være så godt som ikke-eksisterende, eventuelt så vidt dekket opp med K&H aktiviteter.

Et annet tildels utdanningspolitisk relevant spørsmål, dreide seg om informanten ville vurdere å la kompetansemålet bestå, slik det nå står skrevet, i en kommende og revidert læreplan .

Essensene av de svarene som ble gitt vil jeg komme tilbake til senere, under sammenfatningen av *funn* i intervjuene. Men i lys av problemområdet, som vurdert overfor, er det verdt å ta med sammenhengen av det neste. På spørsmål om ordlyden i kompetansemålet kan forbli som den nå står, svarte informant (1):

*Ja jeg synes det. For som jeg nevnte tidligere, så for meg betyr grafiske teknikker disse ulike trykkmetodene. Så liker jeg at den er åpen, og at jeg ut ifra det kan velge. Så jeg liker den... men jeg kan jo se at ordet 'grafisk teknikk' ikke er noe som alle umiddelbart skjønner. Så jeg har tenkt at hvis det skulle stått noe annet, om det kunne stå ulike trykkmetoder, trykkteknikker... en trykkmetode kan også være alt mulig, overføring av farge... så jeg føler ikke at det er snevret inn, men det sier jo fysisk hva du gjør, at du trykker. Imens en grafisk teknikk, det kommer jo ifra kunsten.*

### **Dissens III: definisjoner og kategorier / underkategorier**

En bestemt problematikk lar seg knytte til ordnede, mentale strukturer som rangerer forskjellige aktiviteter i navngitte, systematiske båser. Slik forholder det seg gjerne for kunnskapsbastioner, og for kunststartene som på andre områder, at determineringen av en god del kategoriell systematikk baserer seg på kjensgjerninger man ikke riktig godt vet opphavet til. Med en utvidet kunnskapsbase, kjennskaper til ulikheter i materialer, utseende, sammensetning m.m., oppstår gjerne nye genrebeskrivelser og navn omtrent som av indre nødvendighet. Skjematisk og ontologisk så ligger et begrep over et annet, og danner et minimum av semantisk hierarki.

Overfor informantene ville det vært fristende å be om utdypninger på denne forenklete spørsmålsformuleringen: *hva sorterer under hva?*

Om jeg griper til eksempelet med relieff så står det klart for meg - ut ifra mine kjennskaper (se vedlegg III) - at relieff er en viss skulpturbasert *kategori*. Men jeg kan ikke regne med at en slik oppfatning fortoner seg likt hos alle fagfeller; og ikke ligner det heller ikke på noen form av allment utbredt faktakunnskap.

Til syvende og sist har jeg i intervjuene ikke spissformulert noe spørsmål som 'hva sorterer under hva?' Likevel er tanker omkring dette dukket opp underveis i den halvstrukturete intervju-progresjonen. Følgende er to beskrivende utsagn fra informantene 4 og 6, som er fortjenstfulle nok, men antagelig ikke kan gå så godt sammen:

#### **Spørsmål:**

*Det jeg lurer på er jo hva man får ut av begrepet grafisk, også uavhengig av det med grafiske teknikker. De som skrev det, mente kanskje noe mer, eller noe annet... eller kanskje ikke?*

#### **Informant (6):**

*Altså grafisk, på norsk, har med å gjøre... det er noe større enn grafikk. Grafikk for meg, det er 'printmaking'. Grafisk, det er, mye mer visuelt, preget av graffiti, tegning... ikke nødvendigvis preget av reproduksjon, for eksempel, det er noe som potensielt kan reproduseres (...) Men 'grafisk'... min forståelse er at det er mye bredere.*

#### **Informant (4):**

*Men jeg tenkte over dette med begrepet, grafikk, det er et eget... altså grafiske teknikker og grafikk er to forskjellige egentlig. Når du tenker på grafikk, da har du alt som er skrift og bilde, det er jo nesten alt du kan tenke deg til, rett og slett. Grafiske teknikker begrenser det litt inn igjen.*

Det vesentlige her er hvorledes informantene signaliserer samband og forskjeller imellom 'grafisk' og 'grafikk'. Hos informant (4) plasseres grafikk («alt som er skrift og bilde») tilsynelatende øverst i en struktur, og det litt ubeskrevne grafiske teknikker, tildeles en subordinert plass - «*begrenser det litt inn igjen*» - kanskje fordi dette høres mer deskriptivt ut (: teknikker) enn den objektive størrelsen av 'grafikk'? Her i forbifarten bør en kanskje samle på denne vurderingen ifra informant (6):

*«Grafisk, det er, mye mer visuelt, preget av graffiti, tegning... ikke nødvendigvis preget av reproduksjon, for eksempel, det er noe som potensielt kan reproduseres.»*

Dette bestemte synet nødvendiggjør en oppfatning av 'grafisk' som en mental størrelse eller «abstraktere» kategori, hvorunder innlemmes et fenomen som grafikk, i tillegg til *andre* muligheter som forefinnes («graffiti, tegning...»).

Samtidig så ser en at hverken (4) eller (6) tematiserer begrepene ut ifra at de representerer ulike ordklasser, som adjektiv og substantiv, noe som sikkert ville medført andre forklaringer, om det ble brukt. På overflaten innfører utsagnet fra informant (4) et slags begrepslig-konseptuelt hierarki, men basert på ufullstendig begrepsavklaring. Jeg skriver mer om faktorer som semantisk «polyfoni» og mangelfull substansiering, i sammenfatningen som følger herifra.

## Kvalitative intervju : sammenfatning i syv motiver

Her vil jeg gi en kritisk oppsummering av alle forskningsintervjuene som samler mange tråder i meningsbærende enheter, omtalt som motiver. Hver av disse er gitt et romertall, slik at det blir mulig å referere tilbake til bestemte motiv senere i oppgaven. Om hver av disse motivene kan karakteriseres som ny viten eller ei, skal forbli et åpent spørsmål. Men med dette foreligger de i det minste som innspill, og som potensielle funn. Mht sitater av informantene, så har jeg prøvd å unngå unødig repetisjon av tidligere sitater, og understrekninger som forekommer er mine egne uthevelser.

Hovedsakelig er det en utfordring å identifisere problemområder, som ligger latent i det innsamlede materialet. Til hjelp med dette arbeidet finner jeg en støttende apparatur i den empiriske forskningen hos Lutnæs (2011), Stavnås (2014) og Omtveit (2015). Noe av det jeg legger fram kan synes å være bagateller i første omgang. Ved nærmere ettersyn så vitner mange utsagn om profesjonaliserte valg; artikuleringer eller overbevisninger det kan være grunn til å ta opp. Derfor begynner jeg med en slik observasjon som er lett å konstatere som et *dilemma*.

## I Åpen i teorien, lukket i praksis (abstrakt – konkret)

Observasjonen tar utgangspunkt i at så godt som alle informanter uttrykte seg enige om at termen *grafisk* er et vidt og åpent begrep. Samtidig var alle informantene nokså tydelige på at det å jobbe med grafiske teknikker er å jobbe med trykkteknikker, ikke bare som en hovedsak, men nærmest at det er her betingelsen for å snakke om en *grafisk* teknikk ligger. Fire av seks informanter fremstilte det som at grafiske teknikker er identisk med trykkteknikker, slik at andre ting i utgangspunktet er sjaltet ut. Et presserende spørsmål blir da, som jeg ser det, at dersom formuleringen *grafisk* i kompetansemålet oppleves som så «åpen», «vid», eller «bred» (jfr. s.50) - hvordan kan man da foreta den drastiske beslutningen å innsnevre læringsmålets objektiv til å handle utelukkende om trykkteknikkene? For å styrke troverdigheten i denne innvendingen, får jeg referere tilbake til bildeeksempelet av Grete Nash sitt relieff i *raku*-teknikken (fig. 1), et verk som sømløst føyer seg til enhver beskrivelse (lekiskalsk eller øvrig) av et formalestetisk, grafisk uttrykksregister.

Hva som synes klart interessant, er et knippe spørsmål som kommer i kjølvannet av dette første (om det grafiske uttrykket er betinget av grafikkens trykktekniske apparatur eller fremgangsmåte): Hvordan, eller også, hvor og når, har man kommet til å *vite* at så er tilfelle? Står det skrevet noe sted? Er det en formening som er gått i arv, på noen måte?

Dersom oppfatningen ikke er noe informantene eksplisitt har lest seg til, så har de i det minste tilegnet seg oppfatningen på noe vis. Da står man igjen med forklaringer som kunne ta opp i seg alt ifra kulturbilder til det sementerte i språklige koder og konnotasjoner (*grafisk*; tegn; grafikk; trykt tegn) og som summativt danner tilstanden av tradisjonsformidlet, *uformalisert* viten; betegnende for termen *fortrolighetskunnskap* hos Nordenstam (2000).

Erkjennelsen lar seg formulere omtrent som at grafiske teknikker kan være så mangt, men hva det innebærer i praksis - dvs i egen undervisning - er noe opplagt begrenset til trykkteknikkene alene.

I sum så forstår jeg godt informantenes vinkling, selv om den kan sies være forenklede. Det er *ikke* et problem at den praksisen som springer ut av kompetansemålet, er bundet opp i aktiviteter som linotrykk eller sjablongtrykk osv. Men observasjonen er at det fremkommer en viss avstand imellom det suggestive i en allmenn og teoretisk beskrivelse, motsatt noe bundet i faktisk utførelse.

Selv om enkelte maktet å uttrykke seg assosiativt og intuitivt om termen *grafisk*, så oppsto ikke den samme assosiasjonsgraden idet man skulle beskrive grafiske *teknikker*. Jeg tolker det som en liten utfordring på området av fagdidaktisk *refleksjon* og dertil «handlingskompetanse», kapasiteten til å få *teoretisk* kunnskap omsatt i virksomhet, aktivt synliggjort og pregende for undervisningen i *praksis* (Lutnæs, 2011, s. 24).

I hovedsak kunne alle informanter si seg enige i at kompetansemålets bærende term, *grafisk* alene, er en «veldig åpen», «bred», «vid» eller «stor» betegnelse. Dette peker for så vidt i retningen av *enighet* om at termen, lagt inn målet som så, ikke er helt avklart. Begynnelsen på uenighet var omkring hvorvidt dette bidro til å svekke læringsmålets lesbarhet, eller om man kunne leve med den gitte ordlyden. Under slike formeninger oppsto det en sekundær splittelse underveis, siden noen viste tendens til å kritisere kompetansemålets «vaghet», og noen annen kunne tenke seg å rose det for dets «åpenhet».

Slike oppportuniteter resulterer i et skisme om hvorvidt en fortolket, semantisk åpenhet er av det gode eller onde. Informant (1) uttaler f.eks. at hun liker at det er mulig å forstå målet som «åpent» fordi hun da har frihet til å velge. Men det *åpne*, er gjerne *tvetydig* også, slik det siver fram, på ulikt vis, hos informantene (2), (3) og (4). Selv overfor informant (1) kan man undres over, dersom en slik valgfrihet innrømmes i kraft av kompetansemålets ordlyd, hva det *er å velge i* utover de angitte trykkteknikkene? For informant (3) gir svarstillingen en anledning til å hevde at suggestive, uklare målformuleringer i alle fall ikke kan være av det gode for lærere med *mangelfull* kompetanse:

*Fordi det er så ulik kompetanse på de lærerne som underviser i Kunst og håndverk, at hvis man hadde hatt noen holdepunkter å gripe fatt i, så hadde det kanskje vært litt lettere å gjennomføre det målet.*

En slik begrunnelse («fordi det er så ulik kompetanse...») vitner om en utstrakt ansvarsfølelse, som overstyrer en subjektivistisk tilnærming til kompetansemål i allmenhet. Dermed står uttalelsen i

kontrast til informantene (1) og (5), som jeg tematiserte tidligere (s.55) hvor det ble mer avgitt svar ut ifra «egne» motiver og egen smaksopplevelse.

## II Slektskap med øvrige kompetansemål

Som Lutnæs påpeker i sin doktorgradsavhandling (2014), er det sannsynlig at mange faglærere ikke gir nok spillerom for alle slike kompetansemål som med en gitt oppgave kan tenkes å være *relevante*. Hun kritiserer bl.a. lærerne på en av de observerte skolene, for å ikke strekke seg langt nok i sin refleksjon omkring bredden (eventuelt kompatibiliteten) imellom læringsmål :

*Samlet sett kan 10 av 21 kompetansemål anses som relevante i de oppgavene som ligger til grunn for standpunktvurderingen ved Skole B. Ser en imidlertid på hvilke kompetansemål som er aktuelle ved fastsettelse av enkeltelevers standpunkt-karakterer reduseres antallet til 4-6 kompetansemål. (Lutnæs, 2011, s.163)*

Dette indikerer ifølge Lutnæs, at omlag en halvpart av *beslektede* kunnskap- eller ferdighetsmål ikke vurderes, enn si relateres til synspunktet om hva som er tematisk gitt, i og med en oppgave. I regelen er det behov for å kunne se oppgaven i sammenhengen av omgivende målsettinger, og vurdere om eleven viser tilløp til forståelse, eller beherskelse av dette tilfanget *samtidig* med hovedformålet av oppgaven. (Merknad: noe som ikke omtales så mye, er hvorvidt agendaen med en oppgave rotfestet i ett eneste kompetansemål, passer bra eller dårlig med K&H).

Problemet later til å være en vurderingssak, i det å *etterspørre* øvrige læringskontekster som det enkelte kompetansemål kan tenkes å gå inn i relasjon med. En tanke som er presist illustrert i kraft av utsagnet fra informant (3), om at det er «sjelden man jobber med isolerte kompetansemål» (s. ). Er *omfanget* av en målsetting vurdert nok eller utforsket nok?

Utfordringen sorterer muligens under området av fagdidaktisk *refleksjon* og en medfølgende *handlingskompetanse* (Lutnæs, Nygren), men kan også sies være en utfordring for det kvalitative blikket rettet mot *tverrfaglighet i eget fag*; et motiv jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen.



Fig.12 Elevarbeid 7.trinn : overføring fra foto til strektegning til trykkplate

### III Relasjoner til tegning

Betydningene av slektskap til øvrige kompetansemål hadde ingen av informantene problemer med å se for seg. Eksempler som ble flittig dratt inn i konteksten av grafiske teknikker var spesielt kompetansemålene omhandlende lys og mørke, kontrast, forminskning, skriftforming og design. Men i denne konteksten forble jeg nysgjerrig på «overlappingsfaktoren» i et antatt samband mellom *tegning* og grafiske teknikker. Denne nysgjerrigheten kan åpenbart tilskrives min egen forforståelse. Ettersom tre av seks informanter uttrykte det slik at det blir *liten tid* til rendyrket tegneundervisning, så betyr dette at det forsåvidt tegnes, titt og ofte, men at tegningens art består i å skjøte på, eller avstedkomme andre arbeider igjen (oftest typer av materialarbeider). Informant (2) uttalte seg slik:

*Det blir egentlig ofte tegning som en del av alle de andre elementene vi skal innom... samtidig som man fint skulle ønske egentlig at det var mer tegning enn det det blir. Jeg har som et mål at de skal innom mange forskjellige teknikker i den perioden de er på vår skole, og det er kun to timer per uke, så det går nok litt på bekostning av tegning. Jeg selv er veldig glad i tegning... så det går på bekostning av, det å gi undervisning i tegning. Og litt på grunn av fordelingen av emner.*

Hva som synes å bortfalle, under denne beskrivelsen, er dimensjonen av det å tegne fullendte tegninger som noe tilstrekkelig i seg selv. Skjønt dette forblir en antagelse kan en oppleve at tegning ikke pleies i særlig grad som et selvstendig emne. Det hører med, men blir ikke omtalt som noen



prioritet i kraft av eget anlegg eller fortrinn. Annerledes fortalt så kan nedslaget av tegning synes å være mer av et middel enn et mål. En faktor som tematisk stiller sekundært til temaet grafikk, men likevel bærer de som emner tette bånd seg imellom.

At man tegner i samband med ulike målområder er naturlig, men den uttrykte mangelen på tid, tyder kanskje på at tegning som formativ aktivitet trer i bakgrunnen. Imidlertid, i nokså sterk kontrast til de første beskrivelsene sto informant (5) tilbake som en «dedikert» tegnelærer. Her ble det formidlet et litt alternativt bilde av tematiseringen for tegning:

**Spørsmål:** *Du nevnte noe om tegning, at tegning var inni der?*

**Informant (5):** *Ja, vi har en tegneoppgave i forkant av denne oppgaven. Også overføringsteknikk, når du skal overføre ifra tegningen... så da kan vi huke av en til... det gjelds å huke av målene på en måte, så du har ditt på det tørre. (...)*

*Jeg tegner ganske mye. Jeg synes det er viktig med tegnetrening ifra begynnelsen av, ifra når jeg får tak i de. Så vi driver med forskjellige øvelser, bare å holde en blyant, rette streker, krøllete streker, bevissthet, harde - myke linjer... vi driver mye med tegning her. Men igjen, så er det ikke alle barn som liker å tegne - så vi kan ikke drive for mye med det... men jeg prøver å variere ganske mye altså.*

Informant (5) sitt utspill var også mer preget av noe kriteriebelagt ved tegneandelen i grafikken:

*Også bruker jeg bevisst tegning i forkant av linotrykket, fordi.. at hvis jeg ikke gjør det så synes jeg at jeg får så ymse resultat. Jeg synes jeg får dårligere resultat hvis de ikke har en bevissthet i hva de skal lage, hva oppgaven dreier seg rundt, det at de har planlagt noe – heller enn at de bare skal bruke fri fantasi og skjære rett ut...*

På tale om tegning i relasjon til dyptrykk, så mente jeg der å se et nokså bestemt formalt tema, som innlæres på veien ifra tegnet forlegg til ferdig trykkplate (jfr. elevarbeidene i fig.5-6).

Det gjelder den mentale og kognitive operasjonen som skal til for å visualisere, og tildels forutsi den proporsjonerte effekten av flatefordeling i mørke og lyse partier. Avhengig av kompleksiteten i avbildningsobjektet, så må det, før utskjæringen tar til, være gjort opp en viss status for akkurat den fordelingen. Denne operasjonen kommer nødvendigvis inn i tegnefasen, innledningsvis i et grafikk-prosjekt. Selv om dette er en utbredt erfaring ifra ethvert grafikkverksted, kan jeg ikke si det var et tema som ble tatt opp med særlig presisjon iblant noen av informantene. Kanskje med et hederlig unntak i informant (3) sin utdypning: «*Jeg tenker at det har noe med komposisjon å gjøre (...), som går på det å planlegge bilder*» (op.cit s.53)

I sum blir alle merittene i det å visualisere *mentalt* på denne måten, del av grobunnen for hva som utgjør en konstruktiv, tegnebasert, erfaringsbasert, og dermed også, *grafisk* kompetanse.

Et slikt perspektiv hjelper også på å artikulere hva læringsprosesser i henhold til grafiske teknikker *burde* kunne innlemme. Ett aspekt ved casestudiens fortolkninger var overføringsverdier mellom fag-feltets ulike bestanddeler. På den bakgrunn tenker jeg at de ulike formene av kompetanse som visuelle kunsthøgskolefag frembyr, godt kan fremstilles mer som erkjennelsesformende, eller formativt disiplinerende, i det store og hele. Ved nærmere ettertanke er oppfatningen den at faglige emner i K&H i høy grad berører tematikk som er filosofisk av natur, og da særlig av typen forholdet mellom kropp og bevissthet (Dewey, 2005).

#### IV Mestringsfølelse

Relativt til motivet tegning – grafiske teknikker står motivet *mestringsfølelse*. Dette aspektet er ikke noe jeg har lett etter, det kom snarere meg i møte, som intervjuer. Grunnlaget for oppfatningen baserer seg hovedsakelig på hva den første informanten hadde å meddele om elevenes første trykkerfaringer. Jeg spurte i utgangspunktet: *Har elevene problemer med speilvendingen?*

Informant (1): *Nei. De blir riktignok ofte forundret over speilvendingen. Men det går bra, de synes det blir fint. Med sjablongtrykk og linotrykk blir de alltid positivt begeistret når de ser resultatet. Så den begeistringene overdøper alt slitet og alle skuffelser. Det er en veldig glede med det, som lærer, å jobbe med trykk. At selv de som ikke tegner veldig bra, får et fint resultat, som gjør seg.*

Videre gikk samtalen inn på denne observasjonen, med nærmere beskrivelse av prosessen ifra informanten:

*For barn og med denne trykkingen så blir denne nye vurderingen alltid positiv.. den egenvurderingen av det trykte. Jeg vet ikke helt hvorfor, men det er noe med spenningen der, at du ikke alltid har kontroll og du vet ikke hvordan fargen legger seg. Du drar opp arket, og så blir du overrasket. Det er kanskje jeg som lærer som legger opp til det, at nå skal vi se, nå er det spennende. Så drar de forsiktig opp i hjørnet av arket og kikker. Er det noe sted vi må gni litt mer? Så drar de av, og så fester jeg trykket fort opp på veggen slik at det ikke blir ødelagt. Så ser de det der... og blir alltid veldig happy.*

- *Ser de da et kunstverk?*
- *Ja, det blir et kunstverk. Og det er jo interessant, når går ting over til å bli kunst, når er det ikke kunst?*

Siden dette var min første informant, ble jeg her satt på et spor å oppmerksomme. Kunne det være noe i betraktningen, av at erfaringen med å lage kunsttrykk, med enkle teknikker som linosnitt, tjener en misjon i det å løfte opp en *majoritet* av elever? Med en «tegne-diskursiv» tankegang står en ofte tilbake med inntrykk av at den, eller de gode tegnerne i en klasse, utgjør et fåtall. Her ble den type diskursivitet «kortslettet» til å gjelde *majoriteten* av en elevgruppe. Hva informant (1) etterlot med

sin beskrivelse, var i alle fall dette; hele segmentet av en klasse med elever opplever noe av den samme stimulansen i å lære om en ny og ukjent «trykketeknikk». Et annet spørsmål blir selvfølgelig hvordan man eventuelt opprettholder den samme stimulansen over tid.

Jeg tok meg med dette motivet videre i de påfølgende intervjuene, og prøvde ikke stille spørsmålet om mestringsfølelse (relativt til grafiske teknikker) direkte ut, men heller sluse det inn, om mulig. Erfaringen viste, litt etter hvert, ikke fullt ut så bevegende skildringer som hos informant (1) men at tendenser av det samme forelå iblant mange utspill. Her setter jeg kun fram et redigert knippe av andre informanternes synspunkter:

**Informant (2):**

*Så kommer de til linoleumstrykk, som er på toppen av hierarkiet på et vis. Så får de etterhvert aha-opplevelser, når de ser hva som er mulig å få til.*

**Informant (4):**

*Også til slutt så blir de jo som regel alltid utrolig positivt overraska over sin egen innsats... da ser de at det ble annerledes enn det de hadde sett for seg.*

**Informant (3):**

*Jeg lurer på om ikke dette med data og type bearbeiding av bilde, kan inngå. Jeg har jo jobbet litt med GIMP og Pop Art, for eksempel... ved å bearbeide portretter av familiemedlemmer sine, ut i et Pop Art-bilde. Veldig stor mestringsfølelse. veldig populært og fengende for 7. klasse.*

## **V Måltetthet mot profesjon og yrke : fordypning**

Under emnet om kompetansemålets måltetthet henimot en yrkesvei eller profesjon, kom det et fåtall svar med særlig bredde eller tyngde. En enkeltstemme antydde at også en karriere innen kunsten jo er en mulighet, imens omlag en halvpart kom inn på relevansen av yrkesgruppen *grafiske designere*. Utsnittet nedenfor viser til fire svarmåter, med diverse innspill, iblandet også øvrige yrkesvalg.

**Spørsmål:** *Synes du det er noe yrke eller profesjon, som akkurat dette kompetansemålet kan sørge for å understøtte?*

**Informant (5):**

*Æhm... ikke sånn direkte. For det er vel ikke så mange som driver med dette her som et yrke lenger. Grafisk design og alt dette her, er jo på vei ut. Det er jo nesten bare data som står igjen. Men jeg tenker, altså, det må jo være håndverker da. Det å drive med redskap...ja, jeg synes det kan bli snekker jeg. Drive med materialer, kjenne, føle, ta...*

Snekker ble notert, men her noterte jeg meg også oppfatningen at grafisk design er «på vei ut». Dette mulig å uttolke som et opplevd motsetningsforhold mellom data (IKT) og grafisk design - med ettertrykk på at det siste er *hånd*-verk, ikke arbeid ved en skjerm.

Jeg mener et svar som nyanserte ytterligere, og som skilte seg ut, var utsagnet fra informant (6):

*Ja, siden jeg holdt på med elevene med linoleum og det... tannlege. For eksempel, å kunne jobbe med små verktøy, å kunne gi form... det som elevene gjør er å jobbe super nøye, med å kontrollere bittesmå verktøy, det er en ting jeg tenker. Det å kunne tenke visuelt... det er masse forskning som viser at leger, for eksempel, er flinkere til å diagnostisere og se symptomer om de er visuelt trent, enn de som ikke er det. De som har tatt ekstra kurs i kunst, selv om de ikke har laget noe selv, de blir flinkere til å se. (...) Men spesifikt, i forhold til yrker, hva om du skal være fotograf? Innenfor kunst og håndverk kan man stille spørsmålet generelt, men det er ikke super tydelig hvilket yrke som passer.*

Informant (4) uttaler noenlunde det samme som (6), men er litt mer summativ i beskrivelsen:

*Når jeg skal motivere elevene når de blir litt sånn «hvorfor skal jeg trenge å lære dette her?», så bruker jeg å dra inn ganske mye forskjellig. At man kan jobbe med en hel del ting som krever endel finmotorikk, men også at sjølve tingen de holder på med nå, fører til en formforståelse, som er viktig uansett om man skal holde på med estetiske ting eller andre.*

Informant (2) unngikk, som en av få, å tematisere *håndverksdimensjonen* i yrkesvalget:

*Jeg ville vel si grafiske designere. Det å tenke flate, det å tenke uttrykk... renhet, på et vis. Jeg har ofte syntes at noe av styrken i det å jobbe med grafiske teknikker, er at det er et sånt rent uttrykk. Og det må man ha med når man jobber som designer, på et vis.*

Observasjonen så langt går på at det finnes en viss iderikdom i forhold til hvor kompetansemålet plasserer seg langs en tenkt akse henimot yrkesvalg og profesjon. Interessant (hos informant 2) er også måten å vinkle korrespondansen mellom uttrykk og teknikk på. Svaret er avgitt som et stykke produksjonsetetikk (grafisk design; grafiske teknikker; «rent uttrykk»), og utgjør en konnotativ begrunnelse for yrkesvalget grafisk design.

Et annet område til vurdering oppstår om en tilføyer perspektivet under pkt. IV, *manglende tid og emne-tetthet*, til punktet sitert etter informant (6), omhandlende det å være «*visuelt trent*» (med eksempelet av leger med kunstfaglig kursing bak seg).

Stikkordene 'emne-tetthet' og 'lite tid' utgjorde et felles ankepunkt i forhold til revideringen av Kunnskapsløftet (jfr. Ludvigsensutvalgets rapporter) og under den samlede målsettingen gitt ved

stikkordene *kreativitet, problemløsning* og *faglig fordypelse*. Men hva som eventuelt ville være til gagn i profesjonsmessige sammenhenger, blir ikke direkte håndtert i mange slike offentlige utkast, muligens fordi det innebærer en stillingtagen som alldeles ikke fremtrer som noe *kreativt*.

Jeg tenker på den slags fordypning som tilgodeser verdien av *vedvarende* og *repetitivt* arbeid.

Samtidig skoleforskning i Norge av i dag, bistår helhjertet et slikt resonnement i forbindelse med kjernefagene, og det appelleres særlig til at prøver, eksempelvis, skal være prøver i *det samme* som tidligere; ikke stadig nye ervervelser i navnet av kunnskap (Nordahl, 2015)

I sin håndverks-apologi *The Craftsman* (2008) skildret Richard Sennett likedan den møysommelige og tidkrevende tilegnelsen av ferdighet, innenfor en bestemt nisje, og han greide dessuten å sette ord på hva hindringen til dels besto i:

*Modern education fears repetitive learning as mind-numbing. Afraid of boring children, avid to present ever-different stimulation, the enlightened teacher may avoid routine - but thus deprives children of the experience of studying their own ingrained practice and modulating it from within. Skill development depends on how repetition is organized. (s.38)*

En slik utlegning forblir en annen måte å artikulere ønsket om faglig fordypning på, og skiller seg fra mer optimale diskurser som gjør seg gjeldende innenfor statlige og offentlige utredelser. Men fagfeltet trenger å høre slike alternative stemmer, for selv å kunne ha noe å konsolidere seg omkring. Kunne feltets aktører *konsolidere* seg omkring en slik oppfatning som Sennett her gir uttrykk for?

## **VI Distinksjonen teknikk - uttrykk : illustrert ved *collage***

Spørsmål til, og svar ifra informant (3):

### ***Hva med collage?***

*Legger du det inn som en grafisk teknikk? Vi har jobbet endel med collage på 4. trinn, hvor jeg har tatt med en masse gamle tapetbiter, også skal de jobbe med det som er foran og det som er bak, stort og lite. Så skal de lage bare hus, med et bylandskap foran og et bak. Vi har også laget selvportrett i collage, hvor du bare river opp fargede biter og limer opp... Men jeg tenker ikke på det som en grafisk teknikk. Men det kan ha et uttrykk som en grafisk teknikk selvfølgelig. Også er det veldig spennende å kunne blande da. La oss trykke med en collage, for eksempel.*

Bruddstykket som skal fremheves her er når informanten spør meg tilbake: «*Legger du det inn som en grafisk teknikk?*» Idet jeg ikke rakk å svare på spørsmålet, så kommenterte informanten selv etter hvert - «*men det kan ha et uttrykk som en grafisk teknikk selvfølgelig*».



*ulike medier*". Hva som fortøner seg *mer* eksperimenterende enn collagen i så måte, har jeg vanskelig for å se for meg.

Dette henviser også, indirekte, til at en overordnet rubrikk for arbeidet med collage nødvendigvis må være 'ulike grafiske teknikker' - inklusive ulike medier- i løs fortøyning til bl.a. målet om *skrift og bilde (i ulike sammenhenger)*. Jeg oppfatter videre at oppgaven å lage en *veggavis* er en variant av collage, men tillagt en rendyrket didaktisk orientering gjennom arrangementet av skrift og bilde. Hva skal man så si om teknikken bak? Den er en "collage-aktig" presentasjon basert på klipp-og-lim, den er visuell, den er grafisk, den er design og sikkert *lay-out*,- beskrivelsen følger ulike behov. Men hva er det som karakteriseres her; er det teknikken, eller uttrykket, i veggavisens presentasjon? Den "nye" faktoren som oppstår som meningsfull i dette, er at det å beskrive teknikken i høy grad er å beskrive uttrykket; eller også omvendt. Det at et flertall av informantene (under pkt III), assosierte kompetansemålet *skrift og bilde* med målet om *grafiske teknikker*, peker nettopp ut det konnotative «estimatet» som muliggjør en betraktning av collagen *som* en grafisk teknikk.

Her følger jeg opp med noen øvrige tankene ifra informant (3):

*(...) tenk type piktogrammer, skilting, som kan ha assosiasjoner til noe som er grafisk, på et todimensjonelt plan. Også trykk som i en avis, bokstaver, det går liksom på å lese. Jeg så littegrann på hva Store Norske (Leksikon) sier om 'grafikk': en fellesbetegnelse for all reproduksjon av skrift og tegn, også de fotomekaniske. Jeg tenker på grafisk design... og de gamle trykketeknikkene i aviser, ikke sant.*



Fig. 14 Collage som veggdekorasjon : Oslo City (foto: eget)

Med figur (14) søker jeg å vise at collage-formen ikke er fremmed for noe, og inngår bl.a. på veggen utenfor Oslo City, som et innslag av grafisk design. Ikke bare er denne "frisen" i collage produsert av *grafiske* designere, den er også reproduisert *grafisk* på basis av en *fotografert* original. (fig. V)

## VII Fagspråklig polyfoni : lesbarhet følger kontekst

Ikke unikt for fagtermer, men interessant nok i denne konteksten, er de tilfeller hvor slike kun lar seg bestemme ut ifra en gitt brukssammenheng. I intervjuene ser man hvordan både informant (1) og (3) tyr til ordet 'forminskning'. Men det er kun gjennom en viss sammenheng at en registrerer den første informantens mening; at forminskning henspiller på det *romdannende* inntrykket av krympende former (betydningen som i *recession* på engelsk), hvoretter den andre informantens tale om forminskning handler om ren *skalering* (forminskning/forstørring) ved hjelp av en kopimaskin (s. ). I uttale det samme, men i ontologisk betydning to ulike motiver; altså rom-illuderende og "nøytral" *forminskning*.

På tale om muligheten av fagspråklige misforståelser kan et slikt tilfelle stå som levendegjort eksempel. Hvordan komme raskt til en innholdsforståelse som er mer renskåren og samtidig mer kontekstuavhengig? Dersom jeg erstatter begrepet «forminskning» (i den første betydningen) med begrepet *forkortning*, så peker dette mer entydig henimot den ønskede meningen, altså det romlige og perspektiviske. Men i K06 er bare *forminskning* omtalt, i anledning det å skape «illusjonen av rom».

Burde et slikt ord tas med i en læreplan, dersom såpass store overlappende meningsfunksjoner kan trekkes ut ifra det? Lignende eksempel på dobbelte eller tredoble - egentlig *polysemiske* - måter å bruke ett og samme ord, kan lokaliseres. Informant (6) brukte eksempelvis ordet *design* i en bestemt betydning, som ikke samsvarer med hvordan informant (2) tok for seg av ordet.

I en utvidet lesning, finnes det i kraft av terminologien måter å unngå lignende *synkronier*, i kommunikativ mening?

Annet spørsmål: kan det eventuelt gjøres noen «omvendt» betraktning, på tale om fagspråklig mangetydighet? Et sted i sin prosessbeskrivelse kommer Omtveit (2014) med en beskrivelse av et



slikt *alternativt* problem - aktører som formodentlig sikter til de samme meningssubstansene, men som ikke gjør bruk av et felles uttrykksregister for å komme disse til livs:

*Då lærarane snakka om teikneundervisninga blei omgrep som framgangsmåte, arbeidsmåte, angrepsmåte, metode, fokus, innfallsvinkel, teknikk og tilnæringsmåte bruka om kvarandre. Noko som kan tyde på at fleire av lærarane har utvikla sin individuelle språkbruk. (...) At lærarane ikkje har ein felles, gjentakande ordbruk er noko som forvirra meg både i intervju-situasjonen og i den følgjande intervjuanalysen. Dette indikerer at det er mangel på ein felles og konsekvent språkbruk i fagområdet.(...) Desse omgrepa ser for meg ikkje ut til å ha eit klart definert innhald, og det ser ikkje ut til å ha blitt arbeida med ei felles forståing av dei nemnde omgrepa i fagområdet. (...) Om språkbruken i praksisfelleskapet skaper forvirring, blir ikkje omgrepsbruken ein ressurs, men dannar snarare grobotn for usikkerheit.*  
(Omtveit s. 34)

Idet ulike aktører oppleves som så famlende og flakkende verbalt sett, gjør Omtveit en god observasjon mht opplevelsen av ufullendte substansieringer. og, eller forvanskende ledd. Slikt som er gjenstand for omtale, artikuleres inn og ut av sammenhenger, men ofte uten at det referentielle innholdet er avklart forut for dette. Noen lignende erfaringer, hentet fra intervjusituasjoner, er også notert hos Lutnæs, hvor det bl.a. vises til de basketakene som oppstår under avklaring av begreper som *originalitet* eller *kreativitet* (Lutnæs, 2011).

Om man mener å etablere for en *konsolidering* av fagspråket må en i tilfelle orientere seg i så måte, men også overfor slike punkter som vanskeliggjør det som scenario. Molander meddeler at:

*Den gemensamma kommunikativa kompetensen måste byggas upp. Detta kan knappast ske utan allvarliga oenigheter, vilka måste tillåtas komma fram. Gemensamt interesse av kunskapsutveckling förutsätter också, om kunskapsutbildningen skall kunna fortsätta och fördjupas, en enighet om «det goda» som man eftersträvar.* (Molander, 1996, p. 220)

Videre er den en forutsetning i det å oppnå denne kommunikative, samordnende 'kompetensen' hos Molander, at en observerer nyansen imellom, på en side, *verbal argumentasjonskultur og konsekvens* (fokus hos Brønne) og på en annen, *entydig, felles terminologi* (fokus hos Lutnæs). Disse to faktorene må nødvendigvis «spille hverandre gode». Meningen er jo ikke at vi skal mene det samme, men at vi skal *forstå* den andre, vår fagfelle, slik at vi deretter kan gjøre opp status for egen mening / oppfatning.

Imidlertid, via slusingen av mangetydigheter i denne delen, har jeg prøvd å vise hvordan slikt som er polyfont, polysemisk, eller mangslungent i språklig konstitusjon og syntaks, ikke regelrett kan «trylles» om til å bli noe entydig. Utgrunnelige forestillinger medfølger i språket, det er ikke noe som kan kureres vekk via institusjonalisert språkdrakt eller rasjonale.

# Oppsummering

## Dialogisk overblikk - handlingskompetanse

Lengselen etter et homogent og optimalt fagspråk tyder på en tillit til at begreper og kognisjon sammenfaller, hos den enkelte men også i dialogisk forstand (Molander, 1996, p. 221). Motivet er til dels *intersubjektivitet*, at avsender og mottakere stiller med begrepsmessig likeverdig forståelse. Et møte imellom to sensorer som skal vurdere et estetisk produkt, kan illustrere viktigheten av denne slags lesbarhet i en samtale (Lutnæs, 2014). I en annen, mer eksistensiell forstand etterstrebes det å være på nivå med hverandre i en språklig verbalkultur (Brønne, 2011).

Mht. den tidligere omtalen av *uttrykk* (pkt.VI) vil jeg trekke fram et ikke helt tilfeldig eksempel i Myhr Stavnås sin masteravhandling *Tegnelærebøkers fagspråk. Uttrykk i kontur og linje* (2014). Stavnås sin agenda er å lokalisere de ulike lærebøkernes måter å håndtere termen 'uttrykk' på, noe hun gjør ganske utførlig og riktig i henhold til en diskursanalytisk strategi. Men tross alt det verdifulle i å kartlegge kritisk for bruksmåtene av et ambivalent begrep, tilbyr hun i mine øyne ikke så mye selv (under skriftlig del) i retning av å definere en bruk av termen som er mer hensiktsmessig enn noen annen. Der mener jeg å se en mangel i drøftingen, som kanskje er basert på at Stavnås ikke har strukket seg til å finne utgaver og definisjoner av 'uttrykk' som forefinnes i *estetikken*. Det samme gjelder apparaturen for å si noe om *linje* og *kontur* (merknad: støttebegrep kunne vært hjelpende).

En vurdering basert på *kritisk realisme*, ville tilsi at vi kan og bør etterstrebe språklig konformitet for i det minste å oppnå en kommunikasjon og en sosialiseringmodell, som fungerer. På en annen side så kan ikke termer som utplasseres i en hermeneutisk praksis, låses fast som noe like forpliktende og konkret som terminologien i en bruksanvisning. En dimensjon under rasjonalet av *orienteringskunnskap* er interessert i felles fornuftig språkbruk, og det at denne bare kan fremkomme under dialogiske omstendigheter, slik Molander fremhever. Men hvordan kan det tas høyde for en konsolidering av fagfeltets verbale polyfoni (Brønne, 2009; Omtveit, 2011) om man hverken orker eller ønsker å studere de samme brennpunktene i selv nære og tilstøtende fagområder? Den dialogen som i dette tilfelle burde opplyse oss, om f.eks. et signalement som *uttrykk*, består i å låne øre til et utvidet – og utvidbart - *interessefelt*.

Tilsynelatende både Omtveit og Stavnås kommer fram til, riktignok på hvert sitt vis, at det ligger et løfterikt potensiale i det å se fagterminologien som en slags "samlingsstyrer". En hake i denne fremstillingen er at betoningen som går på terminologiens premisser alene, blir for teknisk, og underkjenner det forholdet at fagspråket alltid står oppe i allmenspråket, eller oppe i hverdags-språket, om man vil. Ordet 'uttrykk' som Stavnås oppmerksommer, har et ståsted både i dagligtale og i faglig kontekst, som en estetisk rubrikk.

På lik måte, så forblir begrepet 'grafisk' noe relativt presist eller upresist, betinget av relasjonen til det omgivende uttrykkssettet (jfr. Casestudie II-III). Det kan derfor, ikke overraskende, anvendes på nyttige og uhensiktsmessige måter. Faglæreren som en kunst- og håndverks-formidler kan være tjent med å kjenne til hva ulike begrep bunner i, og allment kjenne til det konnotative som begreper medfører. Det å spille ut begrepene i tale, blir på det grunnlaget en ansvarsfull handling, og speiler den type ansvar som Lutnæs har tatt opp i sin omgang med forskningstermen handlingskompetanse (Lutnæs, 2011; Nygren, 2004)

En kontekst for dette som kan være interessant å se på, er en evalueringsrapport av Kunnskapsløftet gjennomført av instituttet Nordlandsforskning i 2010/11 (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010). Under headingen 'Konklusjoner - tilrådinger' konkluderte rapporten med bl.a. disse to punktene:

- *Lærerne bør gis mulighet, gjennom utviklingsarbeid, til å resonnere og reflektere over egen praksis, og derigjennom bli mer eksplisitte på de ulike funksjonene som undervisningen deres har. Dette er et viktig grunnlag for at de skal kunne utvikle og forbedre egen praksis.*
- *Problematisere tendensene til at en for sterk målorientering av undervisningen kan lede til performativitet (fokus på overfladisk kunnskap, enkle læringsmål og rask og effektiv kontroll av om elevene har oppnådd målene) - bør drøftes på alle nivå av utdanningssystemet, for å motvirke slike uheldige effekter av Kunnskapsløftet.*

Problematikken som her inviteres inn, blir forsåvidt gjenspeilet i Stortingsmelding nr. 28, idet denne reformulerer, men satser på Ludvigsensutvalgets markerte rubrikker *dybdeløring*, *kreativitet* og *problemløsning* (Ludvigsen, 2015). Denne sentrale terminologien tar ikke jeg opp lenger enn nødvendig, men gjør avslutningsvis et lignende ærend, ved å omtale (1) hvordan læreplanen - og spørsmål knyttet til dens implementering - former praksis, og (2) hva en grafisk kompetanse sannsynlig kan utredes som, i et fornyet perspektiv.

---

## *Kapittel 5 Diskusjon og drøfting*

---

# Drøfting av implementeringsspørsmål

### **Faglige aktører og styringsdokumenter**

Så vidt jeg kan se danner alle disse betraktningene til sammen et grunnlag for å tale om en egen profesjonalisert «relasjonskompetanse» i forhold til Kunnskapsløftet som et veiledende styringsdokument. Det bør derfor sies noe mer om gjeldende status av rammeplanen, også med henblikk på Stortingsmelding nr. 28 (2016) som søker et legitimt grunnlag for oppjustering og fornying av faginnhold og faglig tilnærming, med støtte i bl.a. den kritiske evalueringen av Kunnskapsløftet (Hodgson et al., 2010).

For K06 sin del, kan det virke som at målformuleringer bevisst ble gjort abstraktere og mer rundformulert enn hva tilfellet var i det forutgående læreplanverket L97. Der ble det utvist påfallende mye konkretiseringsstoff (indikatorer) mht å identifisere de ulike markørene for ferdigheter og kunnskap som tiltenkt faget. Med de nye målformuleringene for K&H i grunnskolen, ble det lagt opp til at fagpersoner selv, i rimelig grad skulle kunne substansiere de ulike målene (Nielsen, 2009). Med andre ord, en implisitt «autorisering» av faglighet lagt til lokale nivå.

I forlengelsen av dette fornyede rasjonalet omkring læreplanen, oppsto en teoretisk mulighet til å utforme for faglighet på noenlunde selvstendiggjorte premisser. Men dette med overbærenhet for at kompetansemålene for K&H både inneholdt *åpne* så vel som *lukkede* målformuleringer.

Relevansen til målet med de grafiske teknikkene, eksempelvis, er at det ikke innbys til noen spesifisering av midler eller hensikt. Som jeg prøver å vise, er det overlatt til faglige aktørers profesjonelle vurderingsevne (*mandat*), å synliggjøre og sette det målrettede arbeidet ut i live.

## Utformingen av emner, del og helhet i K06

En start på analysen av et kompetanssmål, kan godt begynne med å se etter hvordan målet er oppstilt i en sammenheng. Særlig iøynefallende er vel sambandet med et mål som det å «*sette sammen og vurdere hvordan skrift og bilde kommuniserer og påvirker hverandre i ulike sammenhenger*». Forbindelsen hviler på at de fleste leksikalske definisjoner innprenter betydningen av det opphavelige sambandet mellom skrifttegn og bilde (Petersson, 2016; Svenstrup, 1996).

Også verdt å notere er at det under området Design er satt inn et mål som nokså innlysende er ment å skulle gi gjenklang av målet under Visuell kommunikasjon, nemlig det å «*benytte ulike teknikker til overflatebehandling av egne arbeider*». Familielikheten, eller interteksten, som ligger mellom disse to målformuleringene er muligens dette at *overflatebehandling* er ordet man tradisjonelt bruker hver gang det er tale om å «prege» en ting eller gjenstand. Denne pregningen av et tre-dimensjonalt verk korresponderer således med forståelsen av at en grafisk teknikk er noe lignende: *risset* eller *pregningen* av en todimensjonal flate.

Om en så velger å forstå grafiske teknikker som *ensbetydende* med trykkteknikker, vises det en sikker vilje til å ta affære med hva kompetansmålet sikter til, men dette gjøres ikke på et fundament av omfattende refleksjon, slik jeg oppfatter det. Empirien i forutgående kapittel viser til at en god del refleksjon finner sted, men ikke noe som bærer konsekvens for denne spesielle avgjørelsen. Videre kan det observeres at K06 ingen steder nevner *entydig* at 'trykkteknikker' er en gren / disiplin som det skal gis opplæring i. Men det er en veldig «naturlig» aktivitet å tilnærme seg, slik empirien viser, særlig mht linoleums-trykk som oppfølgingsstoff etter enkle sjablongtrykk m.m. Likedan viser praksis at trykkteknikkene som fokusområde blir intensivert omtrent på mellomtrinnet (5.-7. trinn), også med den *teoretiske* muligheten av videre bearbeidelse over i ungdomsskolen.

Men et blick på kompetansmålene i det videre utdanningsløpet (8. - 10. trinn), opplyser en ikke om at de omtalte grafiske teknikkene er noen særskilt, vedvarerende tematikk for undervisningen. Noe som får meg til å undres: hvorhen iblant de nivåtilpassede kompetansekravene (8.-10. trinn), innen fire ulike emneområder, blir det mulig å se konturene av en utvikling som *tar til* der hvor kjennskapen til 'ulike grafiske teknikker' ble avrundet etter 7. årstrinn? Det er ikke godt å si. Typer problematikk som lar seg knytte til kjernebegrept, kan sies å romstrere høyt og lavt innenfor marginene av kravene for 8.-10. skolen. Jeg tenker ikke presentere alle mulighetene av mål som rimeligvis oppfølger intensjonen med grafiske kunnskaper og ferdigheter, men nøyer meg her med

ett (relevant) mål underlagt hvert av emnene. Dette altså et selektivt, subjektivt utvalg, til utprøving:

*Eleven skal kunne....*

**(design)** samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk

**(visuell kommunikasjon)** stilisere motiver med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer

**(arkitektur)** vurdere tilpasning til omgivelsene og skissere ulike løsninger

**(under kunst)** sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Utover det at de nevnte kompetansemålene er til dels diffuse, vanskelige mål (også å konsolidere seg rundt, i faglig fellesskap) er det nettopp denne typen målformuleringer som fordrer slike anlegg jeg har etterstrebet å demonstrere som tilhørende en grafisk kompetanse, inklusive styrkede visualiserings-ferdigheter, mentalt fokuserende arbeidsmåter, samt en helhetsvurderende tilnærming.

Gjennom refleksjon over fremstillinger i K06, altså teksten og strukturering av teksten, er jeg kommet fram til en mer tvilende og resonnerende posisjon som bærer på motivet av det grafiske forstått som isolerbar kompetanse. En slik refleksjon kan hjemles i Goodlad's etterhvert velbrukte, fem nivåer av læreplanforståelse (Nielsen, 2009, p. 27) Her befinner jeg meg på nivåene av persipert og erfart læreplan, disse som gjør planverket til gjenstand for tolkning og innholdsmessig substansiering.

Noe jeg prøver å sannsynliggjøre er at det finnes grunner til å tro at læreplanforfatterne skrev 'teknikker' men uten å vite riktig hva de siktet til. Altså, er det slik at de skulle fram til spesifikt trykkteknikker, eller var de i nærheten å målsette evnen til grafisk *uttrykk* eller grafisk *fremstilling* på mer generelt grunnlag, som noen kompetanse?

Problematisk aspekt ved K06's formateringer av læringssmål, slik jeg vurderer det, er trefoldige. Man kan peke på (1) at målene samlet ikke synliggjør alle de overlappende faktorene i det hierarkisk-nominative oppsettet, (2) at de ikke nødvendigvis er naturlig tilhørende det overordnede emnet (emneområde), og sist men ikke minst, (3) at enkelte mål virker altfor konkrete og - eller prosaiske i relasjon til andre mål med mer generaliserende, abstrakt vinkling. (Eks: hva gjør kompetansen til å skille mellom lysfarger og pigment-farger under Visuell kommunikasjon?) Disse synes dermed å være utplassert på ren slump, eller fordi man ikke forstod at målsettingen kunne innkvarteres innenfor en annen post, eventuelt kanskje under en mer sannsynliggjort kategori.

En revidert, nasjonal læreplan, som utvikler men også skiller seg fra Kunnskapsløftet, er under forberedelse (Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse).

I noen grad burde utviklerne kanskje forholde seg til hva jeg er fristet til å kalle for *hule* direktiver i bearbeidelsen av nye planverk. Nettopp «hulhet» kan være betegnende for bestemte læringsmål som fremstår som enten malplasserte eller for generaliserende i anspråk. Men særskilt fornemmes hulhet der hvor det ligger en smal anskuelse bak, slik at man som leser persiperer at tingene ikke utfoldes i en organisk, helhetlig støpning.

### **Læreplanstrategier til revurdering**

Nå vender jeg oppmerksomheten, nok en gang, tilbake til mandatet, men her sett i konteksten av læreplanstrategier, mer omfattende. Igjen, med referanse til Nielsen (2011), ble det satt ut endel formuleringer i K06 som var intendert å stå som utfyllbare direktiv for undervisningen, i den forstand at det er faglærerens autoritative, tilkjennegitte kompetanse som sørger for at en åpen målformulering iverksettes med sitt *rette, meningsbærende* innhold. Man kjenner med det slektskap til et grunnsyn av den typen som pedagogen Wolfgang Klafki tilbyr, hvor fagdidaktikeren er gitt et spillerom preget av «frihet-under-ansvar» (Klafki, 2002; Kunnikoff, 2015) Dette igjen baserer seg på en *tillitsmodell*, en som ifølge Gunn Imsen har sitt opphav i en tysk dannelsesstradisjon, og som står med god forankring i norsk skolehistorie (Borgen, 1995; Stapsnes, 2016)

Kritiske studier av læreplanimplementering er blitt gjort i stort omfang, og berører også aspekter av dette merkbare profesjonsdilemmaet. Hvordan gå fram for å sikre at skoleverkets lokale utforminger (tilpasninger) samsvarer med en rammeplan basert på nasjonale standarder?

Eller sagt med en profesjonsetisk nivåjustering; hvornår viser en seg som forpliktende utøver i samsvar med en instruks, og hvornår trer dimensjonen av tillit inn i virkefeltet?

For det kan rimelig synes å være et paradoks, hvis man på en side er bevilget autoriteten til å utfylle mandatet, og samtidig står på mottakersiden som en utøver av det samme. Utfylling og utøving; blir ikke dette et uformalisert vekselspill med tilbakevirkende kraft? Slike spørsmål er ikke noe denne oppgaven kan forfølge, men en god del konsolideringss spørsmål ligger nok til dette uavklarte terrenget.

# Drøfting av faglige roller og konsolidering

## Opphavet til konsolideringstanken

Brønne startet med å vise at den navngitte foreningen av kunst og håndverk er en konsolidering av ulike tradisjoner, og at den innevarsler en unik (i nordisk sammenheng) forståelse av fagets syntetisering av en kunstdimensjon og en håndverksdimensjon. Hun vil vise hvordan fagets sammensatte karakter har artet seg historisk. "Kontroversen" hun sikter til er den tilsynelatende vesensforskjellige tradisjonen for kunstpedagogikk, altså en arketypisk kunstnerisk-karismatisk vinkling, på en side, og håndverkstradisjonens mer realfaglige innstilling, på en annen. Dette er altså betegnelser som illustrerer to motpoler inkorporert i et felles fag, og som reflekterer ytterpunktene av teoretiske danningsideal i et tidsspenn på over hundre år.

I korte trekk så argumenterer Brønne for en nyorientering i Kunst- og håndverkfaget som tar hull på denne arten segmentering hun finner i fagtradisjonen:

*Fagdiskursen i Norden avdekkjer ein særleg kontrovers mellom det kunstpedagogiske og handverksfaglige som synest å ha bremsa faglege dialogar om innhald og metodar. Ved kontekstualisering av desse tradisjonane er det vesentleg å få fram at fagkonsolideringa innan det kunst- og designdidaktiske feltet må styrkast ved utvikling av ein kritisk verbal argumentasjonskultur, og at ein ved å nysansere kontroversen kanskje også gjer fagmiljøet medvitne om at dette er ein kunstig og forelda konstruksjon. (s. 96)*

## «Holdninger»

I den grad fagdidaktisk forskning benytter seg av det karakteristiske ordet "holdninger", peker dette gjerne symptomatisk ut slikt som folk bærer på av (mer eller mindre) artikulete meninger. Det vil si, holdningene er ikke i alt og ett meninger, men snarere overbevisninger eller verdiladninger som er mentalt operative, men delvis uavklarte i forhold til en selv - til det reflekterende jeg'et. Å undersøke noe igjennom en kritisk samtaleform, som jo intervjuet er, blir i stor grad å prøve å lokalisere noe mønster av holdninger, eller regelbundethet i sett av artikulete ytringer. Videre om det mulig å se noen konsekvenser slike holdningsmønstre (evt. Nordenstams forslag: mønsterroller) kan tenkes å ha i profesjonsmessig kontekst.



En informant uttalte det slik at hun "ville drive med dette (å trykke linoleumssnitt) uansett hva som står skrevet"; med andre ord, uavhengig av hva en læreplan måtte innstille til. En mer bokstavtro informant var opptatt av å innhente de ulike nyansene, de veiledende målbestemmelsene, slik de foreligger nærmest som et "vev" innad i Kunnskapsløftet. En tredje informant kom indirekte med noe beslektet. Signalementet var en profesjonsetisk fallit i det at grunnskoleelever (i nasjonal målestokk) ikke får opplæring i det samme, på like måter og vilkår, slik man gjør i andre fag enn K&H.

Det er mulig å observere forskjeller på hvor mye "ærbødighet" ulike faglærere har til læreplanverket som så. Noen kjenner veldig på plikten og mandatet som foreligger i læreplanen, imens andre har et lemfeldig syn på om det i bunn og grunn er et viktig, eller godt nok, styringsdokument.

Uten å ville tematisere holdninger ned til et bunnløst sluk, vil slike forhold berører holdningsskapte, eventuelt holdningsskapende, valører. Her synes vansken å være koblet til at "kodingen" av enkelt-individet er så programmatisk for hele dets virksomhet, at dette konforme og karakterdannende mønsteret ikke lar seg skifte ut, uten videre. Den er mer for en sedvane å regne.

Mange profesjonelle gjerninger viser en slik tendens i å nøye seg med et sett av praktiske, håndterbare og informelle formulærer, snarere enn teoretisk-refleksive re-formuleringer av det samme stoffet. Å være et *praktisk* menneske kan bety, blant annet, at man er oppegående og driftig, med et klarsyn for hvilke oppdrag man tar på seg. Det kan også bety at man utfører noe mer eller mindre erkjennelsesløst, i håp om å få "jobben gjort", og til å gi et makelig resultat som mange kan si seg fornøyd med - men altså på bekostning av problematiseringer som kunne ha vært gjort.

Faglig skikkethet kan omtales på ulikt vis, ved å betone gjennomføringsgrad i en etablert praksis, breddehensynet i det «å rekke over læreplanens alle mål», eller ved å vise til motsatsen, som kanskje er hva Ludvigsen-utvalget sikter til, med fokuset på *dybdelæring*. Et tilsagn som ble utdypet på forskningsfronten to eller tre år innen Ludvigsen-utvalgets evalueringsrapport (Ludvigsen, 2014) lød likeledes: «*Et spørsmål som bør stå sentralt i det utviklingsarbeidet må være hvordan man skal kunne tilrettelegge for mer dybde i læringsaktivitetene.*» (Hodgson et al., 2010)

ANVENDT FAGTERMINOLOGI																		
Informant	Trykkteknikk	Todimensjonal	Modellere	Grafikk	Grafisk Design	Etsning	Koldh�al	Sjablontrykk	Monotrykk	Monotypi	Tresnitt	Kontur	H�oy/dyptrykk	M�onster	(Fin)motorikk	Fominskning	IKT	H�andverker
EN	X							X								X	X	X
TO	X			X			X	X		X	X					X	X	X
TRE		X	X			X	X	X	X			X		X	X			X
FIRE				X	X	X							X		X			
FEM																		
SEKS	X			X	X				X	X					X			

Fig.15 Tabell over frekvens av fagtermer tatt i bruk (på eget initiativ) av informantene

## Fagspråklig register og anvendelse

Empirien det blir mobilisert til igjennom Excel-tabellen ovenfor (fig.15), er ikke ment å skulle oppfattes som en genuinere avbildning av noen «sannhet» enn hva det ufiltrerte verbalspråket kan tilby. Jeg mener det er begrenset hva man kan bruke en slik tabell til, men jeg lot den likevel sette opp, som et eksperiment, idet jeg var nysgjerrig på selve *omfanget* av fagspråket (: vokabul aret som skiller seg ut i dagligtalen med forankring i fag og faglighet). I den grad jeg går metodisk til verks kan derfor skjemaet bistå med å gi et potensielt utsiktspunkt. Men noen utviklet fagspråklig gevinst inneb erer det antagelig ikke, siden et slikt «kart» n odvendigvis må suppleres av en kontekstuell forståelse som skjemaet ikke utsier noe om.

Intuitivt lander jeg på en faktor i det at uttrykket «håndverker» blir gjentatt av minst to (2) informanter. Dette var et ord som jeg etter litt n oling lot våre med i skjemaet, om bare for å se hvordan det passet inn med andre ord. Det at to av seks informanter benyttet dette ordet, gör det ikke til et h oyfrekvent, men omtrent et middels frekvent ord. Denne kvantitative innsikten, imidlertid, forteller oss fint lite om hva det vil si å v are håndverker, slik at det er de kontekstualiserte utsagnene som blir interessante. Hva som siver inn hos meg er med hvilken vekt dette ble artikulert hos den enkelte.

Jeg tar derfor opp, aller först, hvordan jeg opplever bruken av ordet «håndverker» hos de ulike informantene:

For informant 1 ble det vesentlig å omtale seg selv som håndverker igjennom det at utdanningsbakgrunnen er innen keramikk.

For informant (2) ble det viktig å fremstå som håndverker, i den grad innflytelsen av IKT som en maktfaktor i l eringslandskapet, synes å påkalle sin motsetning – av typen håndverk.

For informant (6) var det viktig å fremheve opplæringen på området motorisk mestring av ulike verktøy, men uten å omtale seg selv som håndverker. Betoningene vendte i alle fall ofte tilbake til det håndverksrelaterte som faglig misjon.

### **Konsolidering : en selv-refleksiv idealitet**

Mitt inntrykk er at det å appellere til håndverkeren-i-en-selv er å oppfatte som del av et rasjonale preget av arbeidsetikk og, ikke minst, av en hang til fortrolighetskunnskap. Under dette rasjonalet står *kunstneren*, en temmelig isolert figur, på den andre siden av gjerdet. Formodentlig holder hun på med noe grensesprengende prosjekt, som kanskje kan virke løfterikt, og kanskje noe som inviterer inn aspekter av orienteringskunnskap (Molander, 1996). Imidlertid forblir det en livsverden-kvalitet å nærmest utelukke, eller overse dette potensialet. På en måte som å si at «vi» som er uttalte håndverkere, har allerede satt oss fore å arbeide med grunne, jordede problemstillinger, og primært slikt som er av teknisk art. Her ligger det for dagen et beklemmende holdningsspill som løper som en akse igjennom hele faghistorien - og jeg mener det går an si noe annet og mer om det, enn at det er en «konstruert» kontrovers, slik Brønne omtaler det i sin artikkel.

Samtidig som dette spenningsfylte foreligger i mentalitet og gjerning, er det riktignok vanskelig å identifisere i alt og ett, også fordi motivene i regelen spinner rundt taus og innforlivet kunnskap. Men det at kontroverset muligens er tuftet på tro og kollektive forestillinger, gjør ikke konflikten mindre troverdig som erkjennbar virkelighet. Nettopp av den grunn at deltagerne «tror» på sin tilhørighet til en slik og slik livsverden, så oppstår det et konfliktsenario som er diffust og subsumert (ikke «opp i dagen») men likevel påtagelig nok som profesjonelt og kulturelt *opplevd* fenomen. Hva som uansett går å diskutere, er om denne persiperte-erkjennbare dikotomien mellom kunst og håndverk, på noen god måte fungerer strukturerende av selvbildet, eller om det i negasjon til dette, fører en selv bak lyset.

Her passer det å vende tilbake til informant 1. Hva jeg fikk *høre* av vedkommende, er at han/hun er en håndverker. Hva jeg fikk *se* av vedkommende, var kunstgrafikk laget av informanten selv og av informantens elever på mellomtrinnet. En ikke uviktig nyanse i helheten, er at selv de med mest uttalte håndverker motiver intakt, finner seg selv utførende kunstneriske aktiviteter. Litt mer presist; de finner ikke *seg selv* som utøvere i navn av kunsten, men kan derimot bli funnet i det å implementere *for* kunst.

Her er det egentlig en fornemmelse jeg skal fram til. Det handler om at en tenkt faglærer, med *håndverkeren* som sitt veiledende «indre jeg», gjerne presterer og leverer mange åpenbare *kunst*-produkter, hva enten det er med elever eller for egen regning. Videre at hos faglæreren med en sterk praktisk-teknisk orientering, så involveres det liten eller ingen erkjennelse om at slike arbeider og prosesser på noen eksplisitt måte er *kunstverk*. Mange vil kanskje strekke seg til å innlemme *kreativitet* i dette rommet, men vegrer seg for å ta opp *kunst*, i det stor og hele, som en brukbar etikett for egne produkter.

Hva som så kan være et foreløpig spekulativt «funn», er den observasjonen at et flertall faglærere i K&H, selv om de kan komme til å *sneie bort i kunstnerlige sysler*, heller til oppfatningen at det er håndverkernes *livsverden* de hører hjemme i. Om noen blir forespurt å velge ståsted, så kunne det iallefall ikke handle om å utsi seg selv som kunstner, jamført med ordets profesjonsmessige klang.

Med andre ord, det å «være» kunstner er en allerede i utgangspunktet utelukket idé. Det arter seg som å tilleggsforklare noe helt selvfølgelig; at ved å ta seg en lærerutdanning peilet man seg ikke inn på å bli *kunstner*. Selv ikke med en faglærerutdanning i K&H er det tatt mål av å oppnå status eller profesjonsgrunnlag som kunstner. Et enkeltutsagn ifra en faglærerutdanner på Notodden, gjengitt hos Omtveit, opplyser oss om det «selvfølgelige» i saksforholdet: *Student 4 fortalde at dei ofte har høyrd lærarane uttale: «dere går ikke her for å bli kunstnere»* (Omtveit, 2011, p. 38)

Dikotomien i tilstandsbeskrivelsen er nokså simpel på dette viset. Å betone ens eget kunstnerlige virke blir en sysselsetting for «vågale» aktører; eller rett og slett hodeløse aktører, avhengig av øynene som ser. Det virker dermed paradoksalt, som sagt, at alle disse selvutnevnte håndverkerne stadig vekk foretar intuitive og (mer eller mindre) *kunstnerlige* valg, samstundes med at de bearbeider *intuitive* og *kunstnerlige* prosedyrer og modellerer dette diktaktisk for elever.

Det burde dermed ilegges en korrektur til uttalelsen fra faglærerutdanneren på Notodden, et forslag som kunne lyde omtrent slik: *Dere er ikke her for å bli kunstnere, men for didaktisk å forstå og håndtere kunstnerlige emne til undervisning - noe som fordrer at dere må leve dere inn i, og være på nivå med kunsten (samt med kunstnere i kunsthistorien) for å få mest ut av dette kreative og skapende arbeidet. Disse faktorene utelukker selvfølgelig ikke en håndverkermotivert innstilling overfor det samme arbeidet.*

I tråd med Molanders iakktagelser, så er det gjerne et typisk tegn at en sterkt håndverksprofilert utøver (inkludert faglæreren) foretrekker å betone utføringen av et oppdrag, heller enn å oppholde seg ved fenomenologiske grunner for oppdraget. Med en fagdidaktisk vinkling fokuserer man som så ettertrykkelig på *hvordan*, og kanskje på *hva*, men oftest proporsjonalt mindre på *hvorfor*. Det kan være noe altoverskyggende i disse måtene hvormed man gikk til arbeid, som om det er et *ikke-område* å komme inn på hvorfor noe er blitt til i utgangspunktet; hvor kom konsepsjonen fra?

Hva dette betyr for oppgavens hovedmotiv, er at i den grad faglæreren dyrker en spesiell ekspertise på området kunstgrafikk, så blir det for smalsporet å si at alt man da gjør, er å ta opp ulike teknikker. Teknisk implementering overskygger da en rekke kvalitative valg av intuitiv, kunstnerisk og fenomenologisk ballast.

### **Avsluttende drøfting (a): fagkonsolidering**

Min bruk av begrepet 'konsolidering' er ikke motivert av noe ønske om å arrestere noen for sine eventuelle villfarelser. Det er ikke ment for meg å utsi hvem av de totalt seks informantene som «tar feil», på noen måte. I den grad denne oppgavens empiri korrelerer med feltbeskrivelser for øvrig (Brønne, Lutnæs, Omtveit) så synes en å stå igjen med en problemforankring i det *tenkte* perspektivet av faglig konsolidering. Siden det konsoliderende perspektivet er ment å skulle innlemme så mange nivåer og aspekter ved aktørers holdningssett *og* språkføring, virker dette som prospekt *over-ambisiøst*.

Det er ikke et mål å forvanske, men inntrykket er at mye potensiell fagspråklighet ikke er ervervet, og det understøttes ikke noen enhetlig (konsolidert) oppfatning av hvordan eller hvorfor alle informantene opererer med, eksempelvis, aktiviteten linoleumstrykk. Hva som gjelder generelt for denne beskrivelsen, er vel et moderat savn av teoretiserende vilje og et artikulert sammenhold i det å fremstille kunnskapsinnhenting i et arbeid.

Et lite utdrag ifra Sennet's "The Craftsman" kan sette lys på denne innvendingen. Den prosessuelle beskrivelsen av 'ability' kjennetegnes hos Sennett av tre markører, omtalt som verbene to localize, question og open up. Jeg synes disse er verdt å ta med:

*The capacity to localize names the power to specify where something important is happening.*

*"Questioning" means, physiologically, dwelling in an incipient state; the pondering brain is considering its circuit options . The capacity to open up a problem draws on intuitive leaps, specifically on its powers to draw unlike domains close to another and to preserve tacit knowledge in the leap between them. (Sennett, 2008, pp. 278,279)*

Når Sennett taler om konsepter som *ability* og *capability* er han påpasselig med å demonstrere at slike egenskaper er allemannseie, at alle kan innrette seg på å oppnå den ene eller andre ferdigheten. Idet flere informanter gir til kjenne at elevene fikk "aha-opplevelser" gjennom trykkingen av grafiske blad (jfr sitat s.38; 65), gjenstår det for faglæreren å utrede videre hvordan en slik undring kan forlenges og strekkes inntil kunstneriske dimensjoner, og forårsake nyere "aha-opplevelser". En slik progresjon kan være et siktemål innenfor en grafisk kompetanse, og - som jeg bestreber meg på å vise - kan også utgjøre synergien av en legitim kunstdimensjon innen fagkonteksten av K&H.

### **Avsluttende drøfting (b): kvalitetskonsolidering**

Om uttrykket kvalitetskonsolideringer skriver Brønne: "Ein må utvikle overtydande argumentasjon for kjenneteikn på kvalitet der teori får konsekvensar i praksis, og motsett" (Brønne, 2009, s. 149). Et evaluerende blikk på hva slags standard som per nå synes mest iøynefallende, er at mange aktører forankrer kvalitetsstandarder til diskurser som hegner om håndverket primært. Mange synes altså naturlig adaptert til å legitimere synspunkter som går håndverkets ærend. Dette er det ikke noen fundamental feil ved. Men likevel oppstår det derigjennom en kanskje utilsiktet asymmetri, siden faget vi er ment å skulle konsolidere oss omkring bærer navnet kunst og håndverk. Det savnes altså, ifølge meg, en prinsipielt likeverdig oppslutning omkring slike formuleringer som går kunstens ærend - ikke direkte for kunstens skyld, men på vegne av den brogede forsamlingen av «visuelle kunsthøgskolefag».

Også i et slikt konsolideringsperspektiv blir Nordströms artikkel interessant. Under en kritisk omtale av "statsmakternas missriktade ambition" kommer han med denne tilleggskommentaren:

*Men även andra har misstagit sig. Jag tänker närmest på de, som ensidigt krävt direkta medel, när man i stället borde begärt en vidgad kulturell allmänbildning (...) Denna brist på koordination mellan olika estetiska intressegrupper i samhället är beklämmande i en tid, när det tekniska och merkantila tänkandet utöver ett alltfört stort inflytande på de rent mänskliga värdenas bekostnad. (Nordström, 1963, p. 204)*

Dette nedfelt som en virkelighetsbeskrivelse anno 1963. Men kommentaren står seg eiendommelig bra som skildring av forhold som virker aktuelle av i dag; yrkes-spesialiseringens og "ny-liberalismens" tidsalder. En implikasjon som gjelder for fagdidaktikkens område, er at mindre nisje-dyrking og mer ko-ordinering imellom ulike estetiske interessegrupper' er betingende for, ikke bare konsolideringen av (faglige) roller, men også for det sekundære motivet av *kvalitetskonsolidering*.

Dette synet er rimelig å se som motiverende for en etterlengtet kvalitetskonsolidering. Kvalitet her, er reflektert ved at fagmiljøene *innad*, etterstreber likeverdige og gjensidige beskrivelser, under hensikten å sikre formidlingen av en kreativitetspreget, kvalitativ standard, *uttad*. Under det formålet trenger fagfeltet til større orientering som omhandler kunstens potensielle dannelsesaspekt, og som jeg mener trenger å involvere seg i en refleksiv tenkning av typen Dewey's estetiske dannelsesfilosofi. En slik innflytelse, imidlertid, kan fagfeltet bare sikre seg selv, ved å ønske det selv.

Motivet av orientering, slik jeg har importert det ifra Molanders teoridannelse, er nok tenkt som et servilt, pragmatisk verktøy i forhold til mange uoversiktelige, faglige inkosistenser.

Figur X illustrerer et polariserende oppsett funnet i «Kunskap i handling», hvor det er gjort forsøk på å etablere det som, med Molanders vokabulær, kan regnes som handlingsmessige valører i en søkende *orienteringskunskap*.

<i>förfogandekunskap</i>	<i>orienteringskunskap</i>
instrumentell kunskap	väga och rättfärdiga mål
generella regler	överblick
styrning, behärskning	genomsådande
kartläggning	identitet
avbildning	ömsesidig bildning

Fig. X Molanders teoretiske dikotomer i "Kunskap i handling" (s. )

Et antatt premiss for *kvalitetstconsolidering* ligger til det siste ordet nederst, *ömsesidig bildning*. Budskapet er at en oppnår kritisk refleksjon i dialogisk samvær eller samtale med andre. Men den verdivurderingen av en samtalepartner som gjør en i stand til å oppnå 'orienteringskunskap', er et nesten overbetonet poeng hos Molander. Jeg heller til oppfatningen at mye av den ønskede kritiske refleksjonen må en nok gå i seg selv for å finne ut av. Dette grunner jeg bl.a. på tilnæringsmåten

som Sennett lot beskrive, at den prosessuelle veien ifra *questioning, localizing, opening up* til *ability* og *capability*, teoretisk er forutsatt å være en erkjennelsesmessig læringssti, for individet, uansett om utvidelsen av ferdigheter finner sted i et verkstedsfellesskap eller ikke.

En illustrasjon til dette utsagnet, og en av de mer interessante legitimeringene for sløydfagets plass i skolen, er følgende innlegg, skrevet av Konstfacks Maria Lantz:

*Slöjd har alltid varit och är en förutsättning för ett hållbart tänkande och innovation. Målet med slöjden är inte att utbilda hantverkare eller "göra fint". Ordet slöjd kommer från fornnordiskan och betyder lurig, listig, kunnig. På så vis är slöjd ett filosofiskt ämne som talar till oss på ett erfarenhetsbaserat plan, får oss att reflektera över och respektera material och görande. (...) Vi vet något genom slöjdens erfarenhetsmässiga kunskapsbildning. Vi kan bedöma om något går att laga, vi kan känna tillfredsställelsen av att göra något färdigt. (Lantz, 2016)*

Forbindelsen mellom den individuelle kreativiteten og kritisk refleksjon er også et tilbakevendende tema hos Lutnæs (2015), noe hun finner et utgangspunkt for å beskrive igjennom Dewey's dannelsesfilosofi. Ifølge Lutnæs så etablerer Dewey et skille mellom tenkning generelt og refleksiv tenkning. Så gjengir hun, via Deweys skildring, hele denne prosessuelle bevegelsen av erkjennning hos individet, som retter seg inn mot kritisk tenkning:

*Ved refleksiv tenkning granskes grunnlaget for egne oppfatninger og kunnskaper. Målet er å bli klar over årsakene til at en tenker som en gjør og konsekvenser av egen tenkning. Dewey mente at utdanning burde gi enkeltindividet verktøy til å ta kontroll over eget liv og framtidige handlinger. Refleksiv tenkning skulle gi mulighet til selv å velge hvordan en vil tenke og handle. Refleksiv tenkning aktiveres av tvil og ubalanse i det operative tankesettet. En stilles ovenfor et problem, en utfordring å mestre, som fremprovoserer: «(1) a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates». Neste fase er løsningsorientert: «(2), an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity». Balansen søkes gjenopprettet ved at tvil erstattes av fakta. Refleksiv tenkning innebærer: «a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality». (Lutnæs, 2016, p. 3)*



# Konklusjon

Her rekapituleres problemstillingen for å gi et høvelig svar på typer av funn, som er mulig å identifisere i kraft av empiri og hermeneutisk analyse.

- Hvordan fortolkes kompetansemålet om *ulike grafiske teknikker* (a) og hvordan blir en praksis for kompetansemålet *legitimert* i forhold til tolkningene av det (b) ?
- Er det, i lys av *fagkonsolideringa*, mulig å komme fram til en tolkning av kompetansemålet som er riktigere, eller gunstigere, enn andre?

Gode svar på problemstillingen(e) er å forvente. I denne konkluderende delen kjenner jeg imidlertid en trang til å korte ned erfaringene, for best å beskrive mange og lange løp som er foretatt underveis. Et svar på hovedproblemstillingen kjennes som noe allerede avgitt, om en tar seg bryet med å se over kapittel 5 i sin helhet, og især leser over oppsummeringen av empirien, under moment.

Legitimiseringsdelen i problemstillingen har jeg avrundet, også, ved å vise til informantenes inkorporering av genremessige valg og valører som fungerer medbestemmende, bl.a. i det å velge trykkteknikker som linoleumssnitt som en katalysator for kompetansemålet.

Hva som gjenstår å si noe om er den akkumulative erfaringen som hefter ved kjernebegrepet; eller som å spørre, hva lærte en ved å bli kjent med et slikt eller slikt begrep, i sin helhetlige støpning?

Et svar på underproblemstillingen (som jeg her sikter til) er antagelig mer fruktbar som fenomenologi betraktet, og kan ses i lyset av «lanternen» i Molanders orienteringskunnskap.

De konkluderende punktene gjør jeg herunder i punktvis fremstilling, samt med en undertekst (i kursiv) som illustrerer tankegangen.

## Sats for konklusjon

- Filtrert gjennom en språklig analyse kan kjernebegrepet grafisk som meningshelhet la seg forstå konseptuelt og fenomenologisk, som ubundet til et fast sett av teknikker
- I motsetning til 'visuell fremstilling', så sørger betegnelsen grafisk (som i 'graphic representation') for den presisere ideen at fremstillingen henger sammen med en menneskeskapt mediatiseringsform. Visuell er alt slikt som tilbyr seg for våre øyne, grafisk er det som er «øyensynlig» nedfelt av menneskehånd, både animert og tilvirket, i vid forstand

- Grafisk bevissthet som så kan innebære det å være «visuelt trent» eller «å tenke visuelt» (jfr. sitat informant 6) men innlemmer dessuten betydningen av noe handlende-prosessuelt i forhold til tenkningen
- Mht. den begrepsmessige perseptiviteten overfor det menneskeskapte uttrykket (jfr. sitat informant 3: «det å sette spor etter seg») blir ‘grafisk’ med denne forstanden en fenomenologisk beskrivelse, imens visuell forblir en deskriptiv
- Denne konseptuelle åpningen (interpretasjonen) innbyr til en anskuelse som overser eller overskriver *distinksjoner* mellom fagområdet disiplinære nisjer, og tilhørende teknikker
- Kjernebegrepets hermeneutikk (som åpnet for i denne oppgaven) kan på det grunnlaget sies å medføre en *tverr-estetisk* interesse, og utøver som så en *fagkonsoliderende* misjon

Et sett av «vitneutsagn» for disse punktene kan være oppgavens utvalg av *bilder*. Billedlisten inkluderer alskens mediaformer; et relieff i leire, en graffiti, en kommersiell collage, et spikerbilde, et mørkeromsarbeide (forsiden) så vel som linoleumstrykk og klippebilder. Det som eventuelt nøster tingene sammen er at tilvirkningsmåte og, eller uttrykk spiller på de definatoriske kvalitetene av det grafiske - og som vanskelig lar seg gripe ved annet enn metaforisk tilnærming (slik tilfellet er med kunst) - det tegnavsettende som fremstår som vurdert og prosessuelt bearbeidet, og unnfanget via sett av teknikker som gir resonans til det uttrykte.

Ergo viser jeg til at det er mulig å komme fram til en tolkning av kompetansemålet som er riktigere, eller gunstigere, enn andre, så lenge denne ene ernærer seg ved et tverr-estetisk og, eller faglig konsoliderende perspektiv. Betoningen er av en billeddannelse for konsepsjonsmessig helhet, idet anskuelsen er synergisk og synestetisk sammenfattet (Dewey, 2005) .

## Avrundning

### **Tverr-estetikk : tverrfaglighet i eget fag**

Med denne oppgaven har jeg prøvd å avhende et begrep som inngår i det såkalte *fagspråket*, og under alibiet at det kan være opplysende grep å løfte fram (og luften ut) et sentralt begrep som så. Det er et visst håp knyttet til termen grafisk, og det håpet tar farge av ideen at begrepet i utgangspunktet er et *tverrestetisk* ett.

Metaforisk formulert, ser jeg på det grafiske som et potensielt lim eller vev som kan forbinde ulike emner innen en og samme rammeplan for estetiske fag. Tegningen som går ifra skisse til skisse til å muligens rentegnes, til å forstørres, til å bli et utsmykningsarbeide, eller noe helt annet. Det grafiske kan eksempelvis leses som en slik translasjon av mange stadier, hvor det ikke bare er relevant hvordan det ble satt streker på et papir, men også hvordan stadier lot seg overføre til nye, eller muligens ble re-kontekstualisert i annet materiale.

Med dette i mente opplever jeg det at *grafisk* er, for det første, kan være et umedgjørlig begrep som vanskelig lar seg fortøye seg entydig. Men av denne grunn tenker jeg også at det uutgrunnelige i begrepet, gjør det egnet til å utføre en «lakmustest» - en test på hva det vil si, eller hva det vil koste, at man bestreber seg på å oppnå en reell, språklig fundert fagkonsolidering innad i et praksis-fellesskap.

Denne hermeneutiske sammenfatningen av «ulike grafiske teknikker» er langt på vei tenkt og skrevet nokså uavhengig av nivå eller spesialiseringsgrad. Slik å forstå at fagkyndige lærere og undervisere kan ha nytte av orienteringen, og dermed også, slik at elever eller kunststudenter kan dra nytte av det samme pedagogiske eller didaktiske perspektivet. Vansken som gjenstår er at man står «eventyrlig» fritt til å gjøre noe med materialet, også som underviser.

Idet alt dette skrives går det nå en underskriftskampanje rundt (via bl.a. Facebook) som ønsker å ivareta Kunst og Håndverk som et felles fag, ikke to separerte fag, slik som en nylig innstilling til Stortinget søker å drive igjennom. Når det kommer til stykket viser en slik undersøkelse med all tydelig styrke at fagmiljøet står på breidsiden for et fortsatt enhetlig fag. Vi som undertegner dette oppropet deltar med en profesjonsmessig betinget overbevisning om at koblingen kunst og håndverk er «common sense», en kobling som ikke synes så naturalisert riktig hos politikere med et mer instrumentalistisk syn på utdanningens hensiktsmessighet. Det sannsynlig enda mer prekære spørsmålet er imidlertid, hvor enkelt det er for fagmiljøets mange enkeltstemmer å si seg faktisk konsoliderte med *kunst*-dimensjonen i K&H.

---

## Kapittel 6 Utviklingsperspektiv og eget arbeid

---

### Eget arbeid i teori og praksis

Det praktiske prosjektet jeg tar på meg, ønsker jeg skal være et bidrag til visuelle kunsthøgskolen og til det fagdidaktiske forskningsfeltet. Ønsket er å bruke noen kapasiteter jeg råder over, til å demonstrere valgmuligheter på et område. Et utviklingsperspektiv jeg har vært inn på tidligere, er det som kan kalles '*materialinduktive teknikker*', et arbeid med til dels naturstyrte prosesser som kanaliseres og koreograferes av en manipulerende kunstnerhånd. Eksempel på tankegangen kan sees i mitt eget arbeid, slik det ble publisert i Estetisk Forum (HIOA 2017); se eget vedlegg (s.98).

Her var de utvalgte materialene *gips* og naturgitte elementer, som ble støpt ned til fast form.

Sett opp imot min egen utdanning innen billedkunst, blir tematikken av det grafiske noe av et skyggetema. Gjennom konseptualiteten som følger med begrepet, tenker jeg gjerne i kraft av dette, som et prosessuelt begrep. Hva det kan tjene til er å sammenholde diverse formale valg som foretas i en billed-skapende prosess. I utvalget av praktisk arbeid er jeg dermed kommet til å fokusere på min opplevelse av det å jobbe stegvis, ifra en skisse eller foto, til videre bearbeidelse, f.eks. i formen av et maleri. Fasene i et slikt arbeid er hva jeg liker å kalle *overføringsteknikker*.

Skjønt det kan høres ut som en veldig mekanisk bevegelse, så er det i realiteten ikke det.

Jeg tilrettelegger stadigvekk for overføring ifra et media til et annet, oftest fra papir til lerret, men i takt med oppnådde overføringer skjer det også et skred av endringer - noen litt rasjonelle, andre ikke.

Hva som plasserer disse overføringsteknikkene sentralt til emnet, er den enkle grunn at de må kunne regnes for å være grafiske teknikker. Her setter jeg fram en punktuert, metodisk liste for disse ulike måtene å overføre et bildegrunnlag over til et annet bildegrunnlag. Enkelte av disse metodene benytter jeg fortsatt, enkelte andre har jeg sluttet å bruke.

Overføringsmåter kan skje ved hjelp av eksempelvis:

- Karbonpapir, eller «blåpapir» - linjetegning overføres ved å tegne over/presse ned konturer
- Kalkerpapir / matpapir - «legge over» konturstrek
- Lysbord (ditto) – kan eventuelt gjøres ved å «legge over» på et vindu i dagslys
- «Simulert» karbonpapir, ved at baksiden av et motiv svertes ned (med f.eks. kull eller rødkritt)
- Overhead-projeksjon, med motivet kopiert til en 'transparent' (opptegning)
- Monotypiske avtrykk, ved at ulike sakte-tørkende fargemedier prentes over på nytt grunnlag

Disse seks, nevnte teknikkene utgjør «husholdningen» av analoge måter å overføre motiver på. Likevel må det betones at det tilkommer minst to andre vesentlige former for overføringsteknikk (i tillegg til ymse fotokjemiske metoder, som jeg ikke tar med til betraktning her). De to gjenværende er å regne som delvis eldre teknikker enn de forutgående, og kan med god grunn kalles for *renessanse*-teknikker, idet disse ble tatt opp av Michelangelo, da Vinci, Raphael m.fl.:

- Overføring ved hjelp av en kvadratur - rutenett som forstørrer et likedan oppruttet motiv; tegningen med rødkritt (i renessansen) gav opphav til den kunsthistoriske betegnelsen 'sinopia', etter det rødfargede pigmentet som ble brukt til grunntegningen
- Punktering - ved at en strektegning punkteres langs konturlinjen, og at en pose med kull stoples over den punkterte tegningen

Noe jeg har til gode, er å undersøke kvalitative aspekter ved sistnevnte metode.

Eget praktisk arbeid vil derfor innebære å delvis simulere fremgangsmåter som ble praktisert i Raphaels verksted i det 15.og 16. århundre. Metoden egner seg som en ytterst enkel måte å reprodusere/multiplisere former og figurer på. Teknikken sørger for en replika i tre utgaver, siden den innledende originaltegningen står igjen perforert.

Imidlertid så ønsker jeg å kryssforbinde denne metoden med en mer eksperimentell vinkling på det samme temaet - også noe jeg legger merke til idet jeg leser igjennom mye kunsthistorisk litteratur.

Her følger en illustrasjon til temaet, skrevet av konservatoren Jean Selz, om forfatter-tegneren Victor Hugo (1810 -1890) sine eksperimenter på området av bretting og tegning med tusj/blekk:

*Hugo probably amused himself on occasions with haphazard doodling, transforming inkblots, whose symmetry he obtained by folding the sheet of paper into four, into heraldic crests or other strange figures by means of a little retouching.* (Selz, 1971, p. 119)

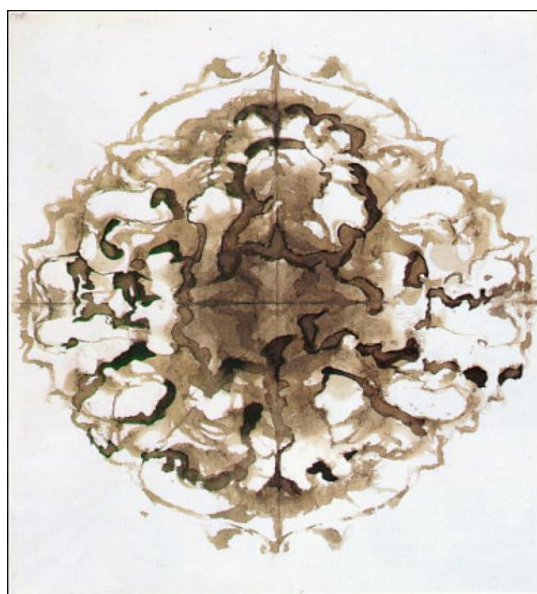


Fig. 16 Victor Hugo: eksperiment med sepia-blekk og brettet ark

Hugo's symmetrier i tusj eller blekk (fig.16) har i utgangspunktet ikke så mye med Raphaels' verksted å gjøre. Eksperimentet går kort og godt ut på å dryppe noe blekk i midten av et brettet ark, og så presse arket sammen. Tilfeldigheter som oppstår derav kan så viderebehandles, til å danne et symmetrisk figurbilde, og en eller annen abstrakt gestaltungsfigur, av typen Rorschach-testbilder innen psykiatrien.

En lignende fremgangsmåte for bilde-komposisjon ble teoretisk utredet for av Alexandre Cozens i det 18. århundre, som anbefalte slike sporadiske og ukontrollerte flekkdannelser som bakgrunn for å danne nye og «overraskende» landskapsmotiver i tusj eller akvarell.

Eget arbeid utgjøres dermed innenfor rammen av disse to eksperimenterende nisjene (fig.17); bretting og punktering som hos Raphael, sammen med Hugo's vilkårlige symmetri-dannelser ved hjelp av brettet ark. Jeg tolker en slik fremgangsmåte som å stå i kjernen av hva en *grafisk teknikk* kan sies å være, og på denne måten realiseres betydningen av oppgavens kjernebegrep, ikke som fornyet, men re-aktualisert.

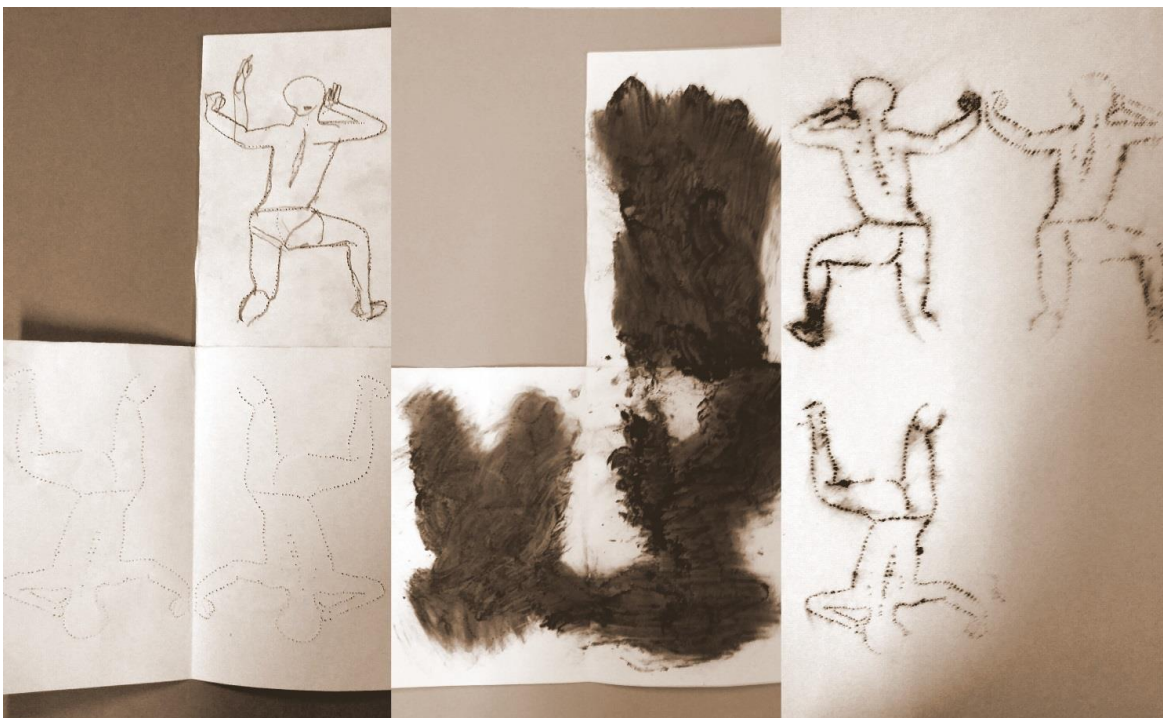


Fig. 17 Utforskende arbeid med overføringsteknikken av bretting og punktering (foto: eget)





Randi Veiteberg Kvellestad  
Institutt for estetiske fag Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 26.10.2016

Vår ref: 50237 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50237	<i>Tegning og 'grafiske teknikker' som kompetansefelt i grunnskoleopplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Randi Veiteberg Kvellestad</i>
<i>Student</i>	<i>Espen Hårstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Tegning og 'grafiske teknikker' som kompetansefelt i grunnskoleopplæringen*

#### **Bakgrunn og formål**

Arbeidet med denne masteroppgaven griper tak i en enkel målformulering hentet fra Kunnskapsløftet: «(Mål for opplæringen er at) eleven skal kunne bruke ulike grafiske teknikker i eget arbeid.» (LK06)

Prosjektet tar sikte på å gjøre en empirisk undersøkelse av tilnærminger til (tolkninger av) nevnte kompetanssmål. Det er ønskelig å finne ut mer om hvordan informantene oppfatter målsettingen, og uttrykker seg omkring den. Hva slags ferdigheter (eller kompetanser) fremholdes som relevante innenfor kategorier knyttet til det *grafiske* ?

Studien er også interessert i å fange opp signalementer for konkret hvordan omsette læringsmålet i praktisk undervisning.

Oppsummert blir det viktig for undersøkelsen å se etter ulikartede, begrunnede synspunkter i feltet.

#### **Utvalg**

Studien har behov for faglærere i Kunst og håndverk i 1-10 skolen, som ut ifra egen profesjonell interesse kan bidra med innspill i et forskningsintervju. Utdanning og kompetanse hos den enkelte informant teller med som bakgrunnsopplysning. Utvalget kan med fordel avspeile undervisning på forskjellige alderstrinn i grunnskolen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Et kort dybdeintervju med varighet på ca 30 minutter, og som tas opp som lydfil.

De innledende spørsmålene vil være nokså standardiserte. I tråd med hva slags svar som oppstår kan så spørsmålene bli mer tilpassede. Lydopptaket blir siden transkribert, ikke fullstendig, men med vekt på de aller viktigste funn i besvarelsene.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Den enkelte deltaker vil ikke fremgå i oppgaven med navn, men med basisopplysninger om kjønn, alder, utdanning samt alderstrinn for undervisningen.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Tilgang til personopplysninger forblir hos skrivende student med ansvaret for undersøkelsen. Navneliste over deltagerne oppbevares adskilt fra øvrige, innhentede data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 19. april 2017. Personopplysninger som fremkommer via skriftlige lister e.l. vil makuleres. Dette gjelder også lydbåndopptak. Alt datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. ¶

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektansvarlig Espen Hårstad, telefon 46 46 81 18, eventuelt studieveileder Randi Veitberg Kvellestad ved HIOA (Instituttet for Estetiske Fag), telefon 67 23 87 96.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

- Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i faglig intervju (30 min)
- Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å besvare et spørreskjema med fag- og bakgrunnsopplysninger

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# INTERVJUGUIDE

Prosjekttittel:

'Grafiske teknikker' som kompetansefelt i grunnskoleopplæringen

Prosjektansvarlig: Espen Hårstad (HIOA, Masterstudent)

**Muntlig intervjuform / tid til rådighet: 30 min**

Det gis anledning til å lese gjennom spørsmålene før intervjuet.

Det er også mulig å avstå fra et og annet spørsmål på basis av "vet ikke".

**Problemstillingen:**

Hvordan utvelges og begrunnes en didaktisk praksis for de «ulike grafiske teknikker» (jfr. kompetansemålet i K06) i undervisningen på grunnskolen?

**Forskningsspørsmål (som tas opp i oppgaven):**

- Hvilke erfaringer har informantene gjort seg på området for «grafiske teknikker»?
- Hvor bevisst undervises det om «grafiske teknikker» i relasjon til tegning, eller andre emner i fagplanen for K&H ?
- Hvordan opplever informantene å lykkes med sitt arbeid i og for kompetansemålet?
- Hvordan kan ulike type kompetanse(r) antas å influere i utviklingen av fagdidaktiske preferanser ?

**Standardiserte spørsmål (som blir stilt i intervjuet):**

1. Hvordan forstår du kompetansemålet som omhandler 'grafiske teknikker'?
2. Er det noen aktivitet (teknikker) du ville skilt ut som en svært representativ 'grafisk teknikk'?
3. Er det noen 'grafiske teknikker' du i liten grad (eller aldri) tematiserer i din undervisning ?
4. Om du skulle supplere ordlyden, for eventuelt å gi kompetansemålet mer presisjon, hvordan ville du ha formulert det?

## Oppfølgingsspørsmål

Det kan være enkelte faktorer, ideer, assosiasjoner osv. som kun hypotetisk gjør seg gjeldende, og som springer ut ifra informanten selv. Dette fordrer kanskje nye, mindre ventede spørsmålsformuleringer, men som supplerer og føyer seg til det som allerede er sagt.

Noen ting det kan være aktuelt å ta opp nærmere...

- hva slags relasjon(er) kan det være imellom tegning og bruken av grafiske teknikker?
- forskjeller imellom ferdighetsmål og kunnskapsmål?  
(kunnskap i handling versus teoretisk kunnskap)
- øvrige sentrale nøkkelbegrep eller 'tags' du ville brukt om målsettingen i kompetansemålet?
- tanker om egen kompetanse i forhold til en didaktisk iverksettelse av kompetansemålet?
- tanker om didaktiske hjelpemidler som er tilgjengelige / ikke tilgjengelige (av typen verktøy, utstyr, konkretiseringsmateriell, lærebøker osv)



Den andre strategien jeg valgte å se på, er å anvende gipsens evne til å "sementere" mindre objekter. Heller enn å vurdere avtrykket av en ting, tenkte jeg meg at tingen skulle forbli inne i selve bildet. Gips har tross alt denne enorme fleksibiliteten, i det å gå fra flytende tilstand til en kompakt og stabil masse. Man kan rett og slett dyppe en ting i gips, og la tørke. Tingen vil fremstå som forstenet i hvitt. Om det dreier seg om små vekster, skjøre grener eller lov, så kan dette bli så sprøtt at det kanskje sprekker etter en stund. Derfor gikk mine forsøk ut på å la gipsen danne et tyktbunnet fundament, som evner å holde tingene på plass.

### Teknikk

På bakgrunn av dette valget endte jeg med å gjøre forsøk på å "forstene" ulike botaniske formelementer i gips. For den ønskede visuelle effekten, måtte jeg fokusere på riktig prosedyre. En forutsetning for å beholde teksturen i bladverket er å at gipsen gjøres noenlunde tyntflytende. Så må formelementene som inngår i komposisjonen, aller først få et heldekkende bad av gipsen. Neste steg er å helle den av igjen, slik at formelementene står igjen med en «svøpe» av hvitt omkring seg. Videre heller man av til akkurat tilstrekkelig med gips legger seg som en bakgrunn,

eller hinne, over alle lavtliggende partier. Dette ligner omtrent et høstlandskap som har fått sitt mer eller mindre dekkende parti av snøfall.

Om man er heldig, eller kanskje flink, så oppnår man på den måten en jevn, kontrasterende bakgrunn som gir godt relieff til de kvastene som står forstenet tilbake, og som kaster sine skygger her og der. Til slutt valgte jeg å montere gipsskivene på treplate, til veggoppheng, også for å gi arbeidene et betryggende fundament.

### Videre arbeid

Etter hjemkomst ifra Italia-oppholdet, har jeg eksperimentert litt videre med en alternativ måte å lage slike relieffbilder. Siden jeg ikke er så motivert av ferdigfabrikater generelt (a la akrylgressoen) ser jeg for meg at det skulle være morsommere å lage sin egen gesso, og så anvende denne til å impregnere ting med. Så langt har jeg laget en kaseingesso, dvs en kombinasjon av mysen ifra skummet melk, gips og kritt.

Dette sagt, så har jeg åpenbart til gode å lage mer tradisjonelle relieffbilder med gips, men herifra går min interesse mest i retning det grafiske spillet i overflatekarakteren til det lave relieffet.

# S H K S


Oslo, 26. november 1991

Til den det måtte angå.

Espen Hårstad har vært student ved Institutt for rader og litografi høstsemestert 1991.

Han tegner med en fin kaligrafisk strek, arbeider meget systematisk og flittig med de grafiske teknikker og demonstrerer klare billedskapende evner.

I løpet av den korte tiden han hittil har arbeidet her har han glidd fint inn i arbeidsmiljøet samtidig som han harmaktet å utnytte et større fellesverksteds muligheter på en glimrende måte.



Dag Hofseth

Instituttleder

1. Collage. (Gymnasiet)

2. Collage. (Gymnasiet)

3. Textur. Gips. (Gymnasiet)

4. Tredimensionell gestaltövning.  
Trä och metall. (Gymnasiet)

5. Tredimensionell gestaltövning.  
Trä och plåt. (Högstadiet)

6. Tredimensionell gestaltövning.  
Näs och gips. (Gymnasiet)

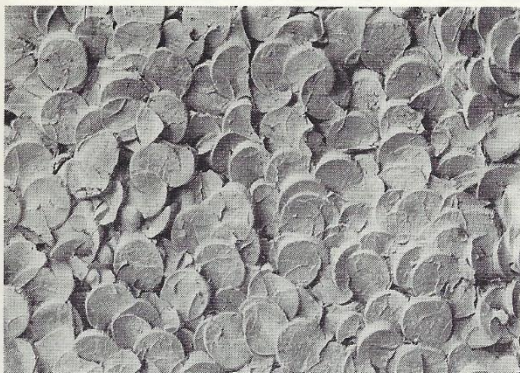
7. Självporträtt utfört med vänster  
(»avig») hand. (Gymnasiet)



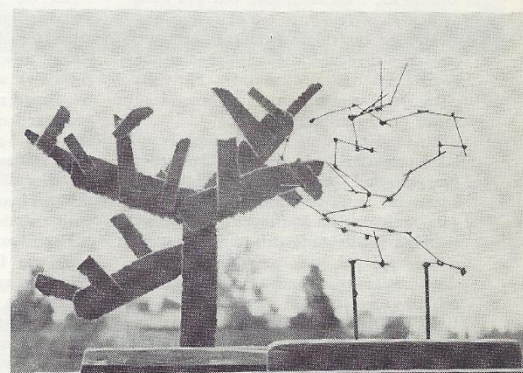
1



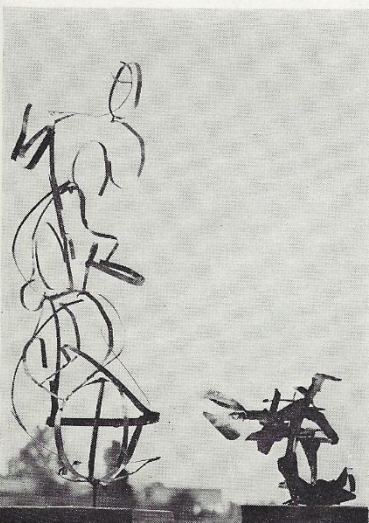
2



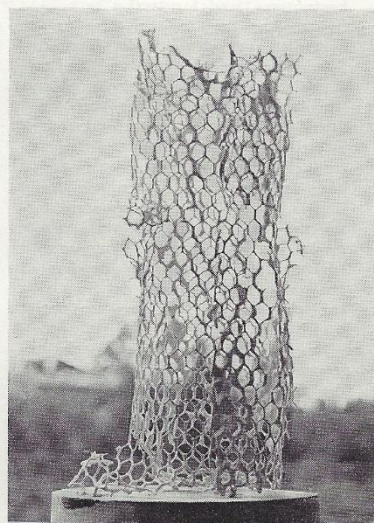
3



4



5



6



7

# BILDELISTE

Forsideillustrasjon: Camille Corot: ukjent tittel. Teknikk: 'cliche verre' (fotoeksponert negativ; tegning) hentet fra: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

Fig.1 Grete H.H. Nash, Utsmykning i Kristiansand bibliotek. Relieff i leire. / hentet fra:

Fig.2 Jan Groth / hentet fra: [www.fineart.no](http://www.fineart.no)

Fig.3 Bokomslag til tre bøker / hentet fra: [www.amazon.com](http://www.amazon.com); [www.google.books.com](http://www.google.books.com)

Fig.4 Henri Matisse: Jazz, 1947, klippebilde / hentet fra: Nordenstam (2000)

Fig.5 Elevarbeid, linotrykk 9. trinn / hentet fra: Facebook, Kunst og håndvekslærernes forum (foto gjengitt med tillatelse av faglærer)

Fig.6 Elevarbeid, linotrykk 9. trinn / hentet fra: Facebook, Kunst og håndvekslærernes forum (foto gjengitt med tillatelse av faglærer)

Fig.7 Vova Zagranovsky: demonstrasjon av spiker bilde / hentet fra:

[https://www.instagram.com/vova\\_zagranovsky/](https://www.instagram.com/vova_zagranovsky/)

Fig.8 Eget arbeid: klippebilde (foto: eget)

Fig.9 Vegg-graffiti (foto: eget)

Fig. 10 Elevarbeid, selvportrett 7. trinn (foto: eget)

Fig. 11 Eksempel på samisk håndverk. Illustrasjon i elevhefte 'Duodji' / hentet fra:

<http://kunstkursenteret.no/sites/k/kunstkursenteret.no/files/00786c2c45d9046025c96e4636cd79f5.pdf>

Fig.12 Elevarbeid, linotrykk 7. trinn / hentet fra: Facebook, Kunst og håndvekslærernes forum (foto gjengitt med tillatelse av faglærer)

Fig.13 Hannah Höch: Cut with the Kitchen Knife through the Beer-Belly of the Weimar Republic, (1919), collage / hentet fra: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

Fig.14 Collage som veggdekorasjon (foto: eget)

Fig.15 (Excel tabell)

Fig.16 Victor Hugo: brettet tegning, sepiablekk / hentet fra: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

Fig.17 Eget arbeid (foto: eget)



## WEBSIDER

Grafikk. Hentet 19. april 2017 fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/040009d8b0dc3ac9a38630863afb5195?lang=no#0>

Grafikk. (2017, 15. januar). I Store norske leksikon. Hentet 19. april 2017 fra <https://snl.no/grafikk>.

Graphic Years. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Amerikansk-popkunst-inntar-Nasjonalgalleriet-616035b.html>

Konsolidere. (2015, 13. januar). I Store norske leksikon. Hentet 19. april 2017 fra <https://snl.no/konsolidere>

Lantz M. (2016) Hentet fra: <http://www.mynewsdesk.com/se/konstfack/pressreleases/sloejd>.

hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 28 (2015–2016) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

Norske Grafikere. (2001). vedtekter. Hentet fra <http://www.norske-grafikere.no/norske-grafikere/vedtekter/>

Pragmatism, 2010. <https://global.britannica.com/topic/pragmatism-philosophy>

Rannem, Øyvinn. (2014, 11. november). Grafisk Design. I Store norske leksikon. Hentet 17. april 2017 fra [https://snl.no/grafisk\\_design](https://snl.no/grafisk_design).

Reliabilitet. (2016, 11. oktober). I Store norske leksikon. Hentet 17. april 2017 fra <https://snl.no/reliabilitet>.

## LITTERATURLISTE

Alvesson, M. (2007). och Sköldbberg, K.(2007), Tolkning och reflektion. *Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*.

Barker, C. (2003). *Cultural studies: Theory and practice*: Sage.

Bergmark, T. (1972). *Konstnären som politiker*: Arbetarkultur.

Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses-og dannelsesperspektiv. *Formingsfagets egenart*, 44-62.

Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling : om verdsettning i kunst og handverksfaget*. (nr. 41), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.

Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers–kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2).

Davidson, S. (1995). *Grafisk håndbok*. Oslo: Yrkesopplæring.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*: Penguin.

Eisner, E. W. (1973). English Primary Schools: Some Observations and Assessments.

Golomb, C. (2003). *The child's creation of a pictorial world*: Psychology Press.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. *Bodø: Nordlandsforskning*.

Høystad, O. M. (1994). *Det menneskelege og naturen: innføring i filosofisk antropologi*: Det norske samlaget.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*: Klim.

- Kunnikoff, J. O. (2015). *Formell kompetanse i kunst og håndverk : betydning, prioritering og konsekvenser* MEST5900,
- Kunnskapsdepartementet, U. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk.
- Lucie-Smith, E. (1984). *The Thames and Hudson dictionary of art terms*: Thames and Hudson.
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (Vol. NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (Vol. NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk : læreres forhandlingsrepertoar*. (52), Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Lutnæs, E. (2016). Kritisk refleksjon og systemorientert design: Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. doi:10.7577/formakademisk.1433
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*: Daidalos.
- Montarou, C. (2012). Drawing as a “head over heels” thought process: understanding the meaning of fragmentation in the act of drawing. *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 1(1). doi:10.7577/information.v1i1.216
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet.
- Nordenstam, T. (2000). *Fra kunst til vitenskap: humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*: Sigma.
- Nordström, G. Z. (1963). Teckningsundervisningen och den nutida bildkonsten. *Konstrevy*(5-6), 204-205.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*: Gyldendal akademisk.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: hand og tanke : ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*
- Ongstad, S. (2013). Relasjonen estetikk–epistemologi–etikk og fagdidaktikk. Et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning. *InFormation-Nordic Journal of Art and Research*, 2(1).
- Paulsson, G. (1942). *Konstverkets byggnad*.
- Petersson, S. (2016). The Significance of the Graphic Mark: The New Medium of Nineteenth-Century Illustration in Conceptual and Pictorial Practice. *Konsthistorisk tidskrift/Journal of Art History*, 1-19.
- Riise, T. (2013). Ludvigsen-utvalget. Fremtidens skole. Notat 2-2A læreplanverkene fra 1974 til 2006.
- Selz, J. (1971). *19th Century Drawings and Watercolours*: Uffici Press.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*: Yale University Press.
- Sohm, P. (2002). Caravaggio's deaths. *The Art Bulletin*, 84(3), 449-468.
- Stapsnes, M. (2016, 01.06.2016). Elevenes verden under press - intervju med Gunn Imsen. *Aftenposten*.
- Svenstrup, J. (1996). *Billedsprog : tegn er tegn på noget*. Brøndby: Semi-forlaget.