



Rønnaug Paulsen Eklund  
Master i estetiske fag  
Studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag  
Fakultet for teknologi, kunst og design  
OsloMet - Storbyuniversitetet 2022

«Estetisk utforskning og refleksjon gjennom bruk av kunstnerstrategier»

Rønnaug Paulsen Eklund

Kandidatnr.11

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag

Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/>

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg hvordan kunstdelen i kunst og håndverksfaget kan romme mer enn kunst forstått som uttrykk for følelse og meninger, eller kun som et produkt med visse formalestetiske kvaliteter, skapt gjennom bruk av visse ferdigheter.

Undersøkelsen ble gjort gjennom aksjonsforskning på egen undervisning.

Ved bruk av kunstnerstrategier har jeg latt estetisk utforskning av og refleksjon rundt nærmiljøet utfordre elevenes vante perspektiver. Jeg har undersøkt i hvilken grad en slik tilnærming kan løfte fram bærekraftperspektiver og bidra til økoliteracy. Blant annet i form av synliggjøring av livsmangfold og sårbarhet, større grad av empati med ulike livsformer og økt forståelse av konsekvensene små, hverdagslige handlinger kan ha for organismer og leveområder i nærmiljøet. I tillegg til undervisningen har semistrukturerte gruppeintervjuer vært en viktig kilde til innsiktssamling.

Bruken av kunstnerstrategier og en tverrfaglig tilnærming har vært med på å utfordre elevenes forventninger til faget. Masteroppgaven diskuterer hvilken forventning og forståelse kunstdelen av faget formes og kan formes av. Oppgaven argumentere for at erfaringer gjennom kunst er en essensiell del av vår dannelse, og at kunsten kan forstås som erkjennelsesverktøy og prosessnøkkel. Estetisk utforskning og refleksjon har en viktig rolle å spille i møtet med de utfordringene vi står ovenfor med tanke på bærekraftig utvikling.

## Abstract

This thesis looks into how art, as part of the subject Art and Crafts, can go beyond the definition of art as expression of emotions or opinions, or as an item of certain visual qualities, created by the use of certain skills. The fieldwork were done as action research, studying my own teaching.

Through employing artist strategies I have given room for aesthetic exploration of and reflection on our local neighbourhood, challenging my pupils' everyday perspectives, and researching to what extent such an approach can highlight sustainability and contribute to ecoliteracy. This may be through making visible diversity of life and its' vulnerability, increase empathy with other species, and an increased understanding of how small, everyday actions may cause serious effects on local environment and the species living there. In addition to my teaching, semi structured group interviews has been an important source of data.

The application of artist strategies and an interdisciplinary approach has also contributed to challenge my pupils' expectations on Art and Crafts as a school subject. A larger part of this thesis discuss how the expectations and understandings connected to the "art part" of the subject Art and Crafts shapes and may shape the subject. The thesis argues that art and culture is an essential part of our education, and that art can be understood as a tool of recognition and process key. As such it has an important part to play facing the challenges we are up against trying to obtain sustainable development.

# Takk

Jeg vil takke forelesere og lærere ved Institutt for estetiske fag for 4 spennende og berikende år, der jeg som elev har stiftet bekjentskap med dyktige fagpersoner samt fått innblikk i en rekke interessante forskningsprosjekter og utfordringer i faget vårt. Jeg vil takke mine medstudenter for at de har delt av sine erfaringer, sin kunnskap og sitt engasjement.

Jeg vil takke alle elevene mine, som aldri slutter å motivere, overraske og inspirere meg. Og en spesiell takk til alle dem som ble med på intervjuer og lot meg få bruke arbeidene sine i denne oppgaven.

Jeg vil takke Berg skole for å legge til rette slik at jeg har kunnet gjennomføre denne masteren ved siden av jobb. Jeg vil også takke for tilliten som er vist ved at jeg har kunnet bruke min egen arbeidsplass som en del av dette utforskende arbeidet. Det har betydd mye, og vil fortsette å ha stor betydning for min videre profesjonelle utvikling. Jeg er veldig glad for å få være del av et miljø som ser verdien og viktigheten av videreutdanning og faglig diskurs.

Jeg vil takke de dyktige veilederne mine, Eva Lutnæs og Øyvind Høyem, for at de har hatt gitt meg så mange gode innspill og hatt troen på meg gjennom hele prosjektet. De har vært faglige forbilder, tålmodige og generøse. De har oppmuntret min kritiske refleksjon og standhaftig hjulpet meg framover til siste slutt.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min. Takk for at dere har latt meg bruke så mye tid og energi på dette prosjektet, og for at dere har vært tålmodige, utholdende og støttende gjennom hele prosessen. Dere har gitt meg det viktigste av alt, tid og kjærlighet.

“And isn’t this the danger, that when people look straight into the face of the desperate truths of our time, they are turned to stone? Their hearts are hardened. They are unable to act. Joyless, inhumane, immobilized, they freeze into business-as-usual, as if they had no choice. Enter the hero Perseus, who carried (along with his winged shoes and his magic scythe), a shining, reflective shield. When he held the shield up and caught Medusa’s horrific image, here was the lethal truth of her – transformed, but *not* transformed. Revealed, but not represented. Revealed. Revealed! And Perseus, seeing her in an entirely new way, faced her reflection boldly, and cut off her head.

What is this reflective shield that can show us danger without turning us to stone? What can replace paralyzing fear with a new vision of what is beautiful and possible? What can break the bonds of lies and denial? The answer, of course, is art, this magic reflective shield.”

Kathleen Dean Moore, sitert i Perrone 2018

# Innhold

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Takk .....	iii
Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av undersøkelsesområde. ....	1
1.1.1 Stedets særegenhet og erfaringer med elevene.....	1
1.1.2 Sporløs ferdsel.....	2
1.1.3 Egen naturnærhetsfølelse og kunstens virkelighetsrom.....	2
1.2 Intensjon med masteroppgaven .....	3
1.2.1 Forskningens samfunnsoppdrag .....	3
1.2.2 En utforskende og reflekterende tilnærming til bærekraftproblematikken.....	5
1.2.3 Kunstnerstrategier.....	6
1.2.4 Bærekraftig utvikling som del av den nye læreplanen og som premissleverandør for denne masteroppgaven.....	6
1.3 Problemstilling.....	8
Aktuell forskning på feltet, viktige påvirkningskilder og utvalgte relevante teorier.....	8
2.1 Cathy Fitzgerald og økososial kunst .....	8
2.1.2 Min utforskning og refleksjon rundt nærmiljøet underveis i oppgaven gjennom praktisk estetisk arbeid .....	11
2.2 Estetisk erfaring som inngang til økoliteracy .....	13
2.2.1 Økoliteracy .....	13
2.2.2 Estetiske erfaringer .....	15
2.3 Underliggjøring og synliggjøring gjennom sanseliggjøring.....	16
2.4 Kunst.....	17
2.4.1 Kunstforståelser som fremmes i utdanningsammenheng.....	17
2.4.2 Kunstens rolle i denne sammenhengen.....	19
2.4.3 Bærekraftig utvikling: 3 dimensjoner og en parallell virkelighet? .....	19
3. Kunnskapssyn og metode.....	22
3.1 Forståelse av forskning og empiri.....	22
3.2 Å innta forskjellige roller i forskningssammenheng; påvirkning fra A/R/Tografi.....	23
3.3 Eksplorativt forskningsdesign – en oppsummering av et retrospektivt blikk på prosessen .....	25
3.4 Å forske med elevene – aksjonsforskning gjennom egen praksis.....	26
3.5 ETISKE REFLEKSJONER RUNDT OPPGAVEN FRA ULIKE PERSPEKTIVER.....	27

3.5.1 Etikk og etiske vurderinger generelt .....	27
3.5.2 Feltarbeid og egen posisjon.....	29
3.5.3 Å sette spørsmålstegn ved vante løsninger fra et nærsynt perspektiv?.....	29
3.5.4 Aktører og informanter .....	31
3.5.5. Intervju og forforståelse.....	31
3.5.6 Intervju og innsiktsdannelse.....	32
4. Undersøkelsen.....	33
4.1 Innledning til presentasjon av arbeidet med elevene.....	33
4.2 Del 1: Sanseøvelser, inspirert av performance og samtidskunst – hvordan møte skogen på en ny måte?.....	34
4.2.1 Om kunsten og kunstnerstrategien.....	34
4.2.2 Presentasjon av sansningen .....	35
4.2.3 Hvordan fungerte oppgaven i praksis og observasjoner underveis.....	35
4.2.4 Elevenes kommentarer rett i etterkant og notatene de gjorde seg .....	38
4.2.5 Refleksjon/diskusjon i etterkant.....	39
4.3 Frottage, inspirert av Max Ernst.....	44
4.3.1 Om kunstneren og kunstnerstrategien .....	44
4.3.2 Presentasjon av øvelsen .....	45
4.3.3. Observasjoner og refleksjoner underveis i skogen .....	46
4.3.4 Observasjoner og refleksjoner under arbeidet med kollasjer av frottagematerialet .....	49
4.3.5 Refleksjoner i etterkant av oppgaven og elevenes kommentarer i gruppeintervjuene .....	50
4.4 Forest piece eller skogstykke, inspirert av Yoko Ono.....	54
4.4.1 Presentasjon av kunstnerstrategien.....	54
4.4.2 Observasjoner og refleksjoner underveis i arbeidet .....	55
4.4.3 Refleksjoner i etterkant av oppgaven og elevenes kommentarer i gruppeintervjuene .....	55
4.4.5 Kommentarer fra gruppeintervjuet.....	58
4.5 Tverrfaglige blikk på nærmiljøet, inspirert av Cathy Fitzgerald. ....	61
4.5.1 Presentasjon av kunstnerstrategien.....	61
4.5.2 Forarbeid og tverrfaglighet .....	61
4.5.3 Selve gjennomføringen med elevene.....	62
4.5.4 Eksempel på elevenes arbeider.....	64
4.5.5 Refleksjon i etterkant og elevenes kommentarer fra gruppeintervjuet .....	64
4.6 Å se veien gjennom skogen. Maleri inspirert av David Hockney – 2 økter .....	67
4.6.1 Presentasjon av kunstneren og kunstnerstrategien .....	67
4.6.2 Gjennomføringen med elevene .....	68
4.6.3 Eksempler på elevenes arbeider .....	69



4.6.4 Refleksjoner i etterkant og elevenes kommentarer fra gruppeintervjuene .....	71
5. DRØFTING .....	74
5.1 Hva kan kunst gjøre? .....	74
5.2 Refleksjoner i etterkant rundt effektene av arbeidet med kunstnerstrategier i undervisningen og elevenes utsagn, (sett i lys av Bamfords kategorier.).....	74
5.2.1 Å utfordre varierte grupper fordrer varierte ferdigheter .....	75
5.2.2 Kunst som erkjennelse og ulike former for tenkning .....	76
5.3 Faget som drivhus for elevenes forestillingsevne .....	80
5.4 Kunst som en kulturelt virkende kraft.....	82
5.6 Å bryte med forventninger.....	83
5.7 Problematisering av tverrfaglighet og utforskende praksis .....	84
5.7.1 Myten om fantasiløs kunnskap og kunnskapsløs fantasi .....	86
5.8 Tilbake til start: Om oppgavens utgangspunkt og hvilke implikasjoner det har for tolkning og kritikk av læreplanen .....	87
5.8.1 Høyaktuell problemstilling lokalt og på verdensbasis .....	87
5.8.2 Fra menneskelig enfold til biologisk mangfold? .....	88
5.8.3 Hvor er læreplanens ambisjoner for kunstfeltet i kunst og håndverksfagets bærekraftarbeid? .....	90
5.9 Et tragisk tema: en trigger til fortvilelse eller en spore til handling? .....	93
6. Veien videre.....	96
7. Referanseliste .....	97
Figurliste .....	102
Vedlegg.....	103

# Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av undersøkelsesområde.

### 1.1.1 Stedets særegenhet og erfaringer med elevene

Jeg jobber på Berg barneskole, som ligger idyllisk til i Oslo. Den er del av et helt særegent miljø. Med grense til skolens uteområde ligger et fredet lite skogholt, Bergskogen. Her finnes 15 graver fra jernalderen. Grunnlaget for mye av skogen slik den står nå ble plantet som del av et parkanlegg på 1800-tallet, nærmere bestemt 40 bøketrær ble plantet av John Collett i 1814 (Olberg, 2017, s.5, Solaas, 2008). Menneskenes relasjon til nettopp dette området går altså langt tilbake i tid. Men gravhaugene eller trærne er ikke direkte merket der de befinner seg, og dermed «usynlige» for uinformerte øyne. Skogen grenser også til avlastningsboliger og en barnehage, og ligger midt i et boligområde. Dette betyr både at mange bruker skogen daglig som gjennomfartsåre, i tillegg til at barn i mange aldre benytter den som mer eller mindre åpen lekeplass. Skogen er en fantastisk grønn oase, og jeg tror mange har et kjærlig forhold til den. Men, på min egen gjennomfart til jobb og barnehage, ser jeg stadig spor av menneskers bruk som ikke er forenlig med den fredede statusen. Jeg har gjennom de siste årene hatt et inntrykk av at det er ganske tilfeldig akkurat hva som blir formidlet til barn og elever om hvordan man bør ferdes i dette området. Også på arbeidsplassen min. Alle er enige om at det er deilig å være der, men ingen ser ut til å ha en klar samlet mening om hvordan vi bør være der. Bymiljøetaten har hatt et lite informasjonsmøte med skolens ansatte, men det er langt tilbake i tid, og jeg opplevde selv informasjonen som noe flyktig, og fikk et inntrykk av at det ikke sitter så mye igjen av dette i kollegiet mitt. Skogen er et fantastisk utgangspunkt for kulturhistorisk formidling og faglig påfyll i tillegg til naturnærhet og friluftnyttelse, og kan i tillegg by på estetisk utforskning av en rekke perspektiver. Men hvordan bruker vi den egentlig? Er relasjonen vår til stedet bærekraftig? Hvilke verdier formidles til elevene i omgangen med skogen, og skiller disse seg fra beboerne i området generelt? Reflekterer elever og lærere over skogen i en større sammenheng? Hvilke naturnærhetsvaner legger vi an til i ferdselen vår? Alt dette var jeg nysgjerrig på ved oppstarten til denne masteroppgaven. Nysgjerrig og litt urolig. For vi er så mange, og noen ganger blir vår naturnyttelse en tanke grådig eller skjødesløs. (Eget arbeid, 2020)

Kristin Bergaust spør i en del av prosjektet «The Oslofjord Ecologies» «What can art do?» (Bergaust, 2020, s.169). Hva kan kunsten gjøre for miljøet? I læreplanen under sentrale verdier i kunst og håndverk nevnes det å løfte fram nye perspektiver: “Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling.”

(Utdanningsdirektoratet, 2020) Jeg er nysgjerrig på om det går an å komme som gjest og ikke som bruker til Bergskogen i skolesammenheng. Jeg lurer på om det er mulig å gjøre noe av det fantastiske, usynlige livet der synlig gjennom kunst og håndverksfaget. Bergaust skriver: «Ethics of care are often based in a sense of embodiment, a connection to a physical site, a place, objects or situations» (Bergaust, 2020, s.172). Kan estetisk utforskning og refleksjon skape en slik forbindelse, kroppsliggjøring av opplevelsen av stedet? Samtidig som idealet om sporløs ferdsel holdes i hevd? Kan en slik utforskning bidra til etisk omtanke og bevissthet? Jeg ønsker ikke å falle i dikotomien natur/menneskeskapt område. Ei heller vil jeg romantisere over skogens frigjørende kraft som motsats til lekeklassen, eller over barna som «naturlig erobrer» av uterommet, noe jeg har sett tendenser til i for eksempel en annen masteroppgave (Fjær, 2018, s.13-15, Eget arbeid 2020). Noe av det som er spennende med Bergskogen er at området er kultivert og har blitt til i sameksistens med mennesker helt tilbake til jernalderen. Og at det fortsatt både former og formes av menneskene som bor i området nå. For meg står utfordringen som hvordan utforske uten å erobre? Kan man fostre skaperglede under strenge regler og hensyn? (Eget arbeid, 2020)

### 1.1.2 Sporløs ferdsel

Jeg valgte tidlig å løfte fram begrepet *sporløs ferdsel*, og satt det som tommelfingerregel for de delene av prosjektet hvor vi har beveget oss i skogen eller ved salamanderdammen. Hvorfor nettopp sporløs ferdsel? Jo, fordi jeg ser skolens særegne nærmiljø som utgangspunkt for både min egen og elevenes praksis i dette prosjektet, og idealet fra et verningsperspektiv er nettopp sporløs ferdsel. Det er også svært sjelden elevene blir møtt med et slikt krav, snarere tvert imot. Alt for ofte oppmuntres vi, bevisst eller ubevisst, til å legge igjen spor og gjøre oss selv synlige gjennom omgivelsene. De brukes som scenografi eller kulisser, eller materiale for våre prosjekter. Det noe med begrepet sporløs ferdsel som fasinerer meg, og jeg kom på tanken om å la stedet skape spor i oss mennesker heller enn at vi skaper spor på stedet. Det er noe poetisk ved det (Eget arbeid, 2020).

### 1.1.3 Egen naturnærhetsfølelse og kunstens virkelighetsrom

Uten min egen naturnærhetsfølelse hadde jeg aldri satt i gang med denne oppgaven. Jeg har vokst opp i landlige omgivelser og alltid funnet både selskap og kunnskap gjennom å observere insekter, dyr og planter i min umiddelbare nærhet. Personlig har jeg nok opplevd en avstandsfølelse til hva mennesker framstår som, og av og til ønsker å fremstille seg som, og følt mer samhørighet med alt annet av liv slik det har møtt meg i min barndom. Jeg har alltid vært fasinert av det organiske, midlertidige og samtidig evig sirkulende ved tilværelsen, og sett

skjønnhet i forråtnelse mer enn sedvanlig avsky. Samtidig har jeg alltid hatt problemer med å forstå menneskets tendens til destruktive tilnærminger til seg selv, andre mennesker og andre livsformer. De tilsynelatende ødeleggende kreftene som uomtvistelig finnes i vår natur, i måten vi utfolder oss på. Denne blandingen i meg av samhørighet og kjærlighet til alskens vesener, beundring av naturens skjønnhet der det voksende og det råtnende er to sider av samme sak, og utfordringen med å akseptere menneskets kompleksitet og ofte destruktive adferd, har slik jeg ser det trukket meg mot kunstens virkelighetsrom. Blandingen av intellekt og emosjoner, ulike perspektiver, spissformuleringer eller ordløse uttrykk – for meg er kunsthåndverket det prisme som best kan la meg se, utholde og lære av verden.

## 1.2 Intensjon med masteroppgaven

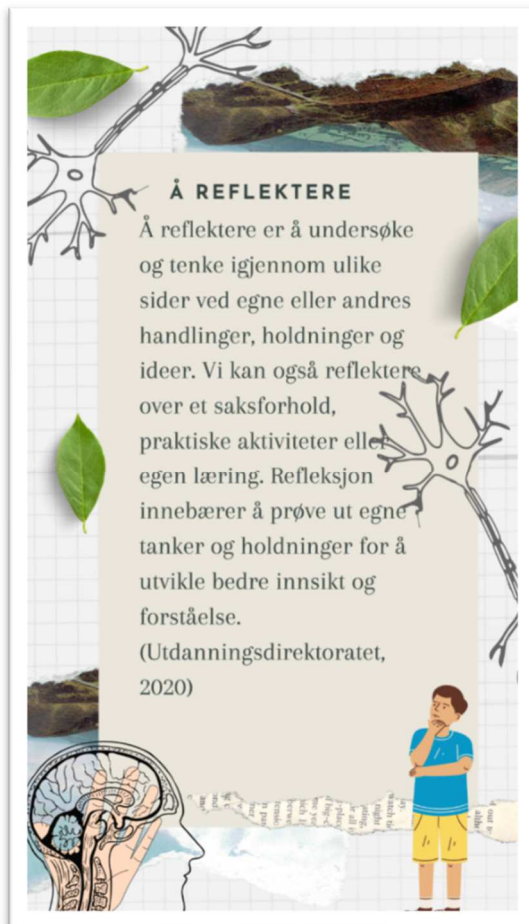
### 1.2.1 Forskningens samfunnsoppdrag

Leavy beskriver forskningens samfunnsoppdrag slik: «There is a moral or ethical imperative for researchers to use available resources, including creating new and transdisciplinary approaches to research, in order to serve the communities in which we are enmeshed» (Leavy, 2015, s.22). Hovedintensjonen med denne oppgaven er en aktualisering av faget kunst og håndverk, med tanke på både samtidsproblematikk på verdensbasis og det jeg opplever som utfordringer i elevenes og mitt eget nærmiljø. Jeg har forsøkt å fokusere spesifikt på lokalmiljøet som jeg er tilknyttet og “enmeshed” eller innvevet i, for å finne ut av hvordan mitt arbeid med utgangspunkt i dette, som min unike inngang, kan bidra til å berike et utfordrende felt som berøres i lokalmiljøer over hele verden. Nemlig bærekraftproblematikk. «Hva kan faget bidra med for at elevene skal bli mer bevisst de globale utfordringene, og se relasjoner mellom naturens tilstand, våre liv og samfunnsutviklingen?» (Fallingen og Lutnæs, 2017, s.4). Dette spørsmålet, stilt av Nina Fallingen og Eva Lutnæs, er i stor grad mye av det samme jeg er opptatt av, og jeg vil starte med det helt nære. Jeg er opptatt av den enkeltes forhold til naturen slik den framtrer i hans eller hennes nære hverdag. Naturens tilstand, rett utenfor min egen dør, rett utenfor skolen, rett utenfor der elevene går hver eneste dag. Dette er min måte å svare følelsene av fremmedgjorthet og avmakt som lett kan følge med den evige strømmen av fakta om en uoverskuelig, uendelig altomfattende sørgelig situasjon. Jeg må se ned i gresset rett foran meg, holde den meitemarken jeg finner der, se nøye på den, se at den er her. Jeg opplever at dette er en nøkkel til hvordan vi kan være i verden uten å føle fremmedgjorthet eller å frykte å volde unødig skade, men i stedet oppleve en sameksistens og

tilhørighet. Å se det som er her, nå, rett ved oss. Det vi har og er en del av. Som vi konkret opplever å være en del av, eller i alle fall å være med og være ved og være i.

Jeg ønsker å gå inn og undersøke potensialet i formidling basert på kunstdelen i kunst og håndverksfaget, men ønsker dermed ikke å si at kunsten som linse er eller bør være eksklusiv for vårt fag. Snarere tvert imot. Men med utgangspunkt i min egen fagbakgrunn vil jeg gjennom et lite utvalg kunstnerstrategier undersøke av hva denne kunstdelen kan bidra med i forhold til læringsprosesser og som refleksjonskatalysator satt i sammenheng med nærmiljøet og elevenes lokale tilknytning. Jeg mener at om det er mulig å oppmuntre elevenes evne til å se og å ta inn over seg nærmiljøet på flere måter, for eksempel å legge merke til hvordan de selv er et vesen som opplever og deler disse omgivelsene med andre, vil det kanskje kunne bidra til å gi rom for en varhet i samspill med andre miljøer og naturområder senere i livet. Jeg ønsker også at de skal få en utvidet forståelse av hva kunst er og kan være, siden jeg har inntrykk av at mange har et høyst materielt orientert kunstsyn, og et syn på kunstnerisk praksis som et overskuddsfenomen som ikke tilhører resten av livets nødvendige sfærer. For øvrig er dette slett ikke en holdning unik for enkelte av elevene, men etter min oppfatning et vanlig syn i deler av samfunnet. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven og i drøftingsdelen. En annen intensjon er å utfordre og utvide egen, og gjennom det også andres, praksis. Jeg vil gjennom arbeidet utfordre min egen formidling. Min bruk av læringsarenaer og grad av utprøving, i hvor stor grad jeg jobber resultat- eller prosessorientert, materielt eller konseptuelt, hvordan jeg kan jobbe tverrfaglig og stille spørsmål ved hva skolens rolle kan være med tanke på elevenes forhold til nærmiljøet. Jeg ønsker også å skape samtale og refleksjon rundt forholdet mellom fagene vi arbeider med og nærmiljøet, både blant elevene og med mine kollegaer.

## 1.2.2 En utforskende og reflekterende tilnærming til bærekraftproblematikken



FIGUR 1 Å UTFORSKE BESKREVET I LK20



FIGUR 2 Å REFLEKTERE BESKREVET I LK20

Den nye læreplanen vektlegger blant annet utforskning og refleksjon, og forklarer verbene som illustrert ovenfor. Disse verbene er også helt essensielle for min undersøkelse. I kunst og håndverk har 7. trinn har følgende formulert som et kompetansemål: «*elevene skal kunne utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider, utforskning og refleksjon.*» (Udir 1, 2020) Grunnen til at jeg valgte nettopp dette målet som utgangspunkt, sammen med det tverrfaglige målet om bærekraftig utvikling, som en forankring for denne oppgavens prosjekt, er at det er det eneste kompetansemålet som eksplisitt nevner “kunst”. Men sier det noe om hvordan elevenes relasjon til kunstbegrepet bør utvikle seg, kan det åpne opp for et kunstbegrep med dybde, mangfold, kompleksitet og kanskje også ansvarlighet? Jeg ønsker å utforske en tolkning av dette kunstbegrepet som noe som favner mer en dekorativ overflate, adspredelse og selvrealisering eller rene formalestetiske øvelser. Du skal *uttrykke* både følelser og meninger, utforskning og refleksjon i egne arbeider, samt utforske og reflektere

over hvordan følelser og meninger *uttrykkes* i kunst, ifølge læreplanen. Jeg vil ta med meg disse verbene, “utforske” og “reflektere”, men ønsker å se om det er mulig å løfte og utvide visjonen for kunst som annet enn uttrykk. Shaun McNiff, med bakgrunn fra blant annet kunstterapi, skrev i sin bok “Art-Based Research” som ble utgitt for snart 25 år siden at: «The field needs to think about itself as a primary mode of investigation and not as a source of data for conventional psychological analysis” (McNiff, 1998, s.42). Jeg vil gjøre aksjonsforskning på hvordan det fungerer å se på kunst som mer enn uttrykk for følelser og meninger i grunnskoleutdanningen, og mer som en utforskende tilnærming og metode for elevenes arbeid, som en kilde til dynamiske og mangfoldige strategier de kan bruke i møte med omgivelsene, og som en portal til nye dimensjoner ved virkeligheten, både fysisk, emosjonelt og intellektuelt. Derfor kaller jeg de utvalgte måtene å reflektere og å utforske på i denne oppgaven for kunstnerstrategier.

### 1.2.3 Kunstnerstrategier

Jeg har valgt å bruke ordet kunstnerstrategier for å referere til både konsepter, teknikker og metoder brukt av utvalgte kunstnere. Disse strategiene er ikke nødvendigvis unike for kunstnerne jeg har valgt som representanter for strategien, men jeg har valgt å knytte strategiene opp mot en personlig representant fordi jeg mener det gagnar formidlingen til elevene. De får presentert strategien som del av et lite narrativ om en kunstnerpersonlighet som er kjent for nettopp denne måten å tenke og arbeide på, og elevene får dermed en figur å knytte strategien til. Jeg tenker at dette er en god måte å presentere tenkemåter, teknikker og metoder på fordi det tydeliggjør at det ikke bare er løsrevne og likegyldige handlingsalternativer, som kun handler om for eksempel manipulering av et materiale. Slik jeg har valgt å presentere det, er hver enkelt strategi knyttet til spesifikke viljer og verdensoppfatninger, som posisjonerer seg, undersøker og ønsker å manifestere noe eget i den verden de er en del av. Jeg tenker at det å kontekstualisere metodene og teknikkene vi bruker i undervisningen vår er svært viktig, for å vise at de er en del av en større virkelighet, at de er del av vår historie og av livsverdenen utenfor klasserommet vårt.

### 1.2.4 Bærekraftig utvikling som del av den nye læreplanen og som premissleverandør for denne masteroppgaven

Med Kunnskapsløftet fra 2020 fikk vi en læreplan som med sine tre overordnede, tverrfaglige temaer tydelig satte bærekraft på dagsordenen som et av dem. I læreplanen defineres selve begrepet slik:





FIGUR 3 BÆREKRAFTIG UTVIKLING I LK20

Om jeg trekker ut noen av de ordene jeg ser som nøkkelord kan jeg litt enklere formulere det som at elevene skal utvikle forståelse for kompleksiteten i bærekraftsspørsmålet og se muligheter for å håndtere utfordringer med vern av livet på jorda. Jeg legger stor vekt på nettopp dette verbet: å verne. Å bry seg om, og ta vare på og beskytte, igjen denne sårbarheten. Dette er essensielt for meg, og jeg ser det å åpne seg for denne sårbarheten som nødvendig forutgående for å skulle verne og ta vare på. Videre i LK 20 står det konkret



formulert hva som er det ønskelige læringsmålet for den enkelte elev: «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning.» (Utdanningsdirektoratet, 2020) Denne formuleringen blir stående som en av premissleverandørene for problemstillingen til denne oppgaven.

### 1.3 Problemstilling

Kan bruk av kunstnerstrategier i kunst og håndverksundervisningen bidra til en estetisk utforskning og refleksjon rundt nærmiljøet som fremmer bærekraftperspektiver?

Begrepene denne problemstillingen tar opp vil bli utdypet i kapittel 2.

## Aktuell forskning på feltet, viktige påvirkningskilder og utvalgte relevante teorier

### 2.1 Cathy Fitzgerald og økososial kunst

Cathy Fitzgerald har vært en stor inspirasjonskilde under arbeidet med denne oppgaven.

Hun kommer opprinnelig fra New Zealand, men holder nå til i Irland hvor hun siden 2008 kontinuerlig har jobbet med et kunstprosjekt som hun kaller «The Hollywood Forest Story». Dette er et saktegående langtidsprosjekt med utgangspunkt i en tidligere monoplantasje for Sitka gran. Dette er en hurtigvoksende gransort introdusert til Irland for å maksimere uttak av materiale og profitt, og Fitzgerald har vært opptatt av hvordan moderne skogbruk av denne typen blant annet bidrar til forringelse av jordkvalitet og minsker arts mangfold. Hun bruker fotografi, video, skrevne arbeider og sin blogg, for å dele skogens framvekst og erfaringene og læringen hun gjør i arbeidet med den. Fitzgerald sier det slik når hun prøver å sette ord på hva en økologisk kunstpraksis innebærer: «Simply put, an ecological frame asks us to consider more—is it good for me? for my community? for my environment?» (Fitzgerald, 2019). Hun har med andre ord et bredt og helhetlig perspektiv på økologisk kunstpraksis, der kunstpraksis og liv er tett sammenvevd.

Med fra New Zealand hadde hun en bakgrunn innen forskning og biologi, og hun sier selv at dette har hatt en stor påvirkning på hvordan hun har forholdt seg til kunstverdenen og til

hvilke temaer hun har villet jobbet med og hvordan. Doktorgraden hennes het “The Ecological Turn: Living Well with Forests to Articulate Eco-Social Art Practises Using a Guattari Ecosophy and Action Research Framework”, og ble fullført 2018 (Fitzgerald, 2018). Underveis i kunstutdanningen og i kunstmiljøet opplevde hun en motstand mot å knytte kunstpraksisen sin så tett til miljøvernproblematikk:

«My PhD considered the unprecedented and exponentially accelerating ecological emergency and why these practices were not more well-known, and why art colleges were not really embracing eco-social art practice. I was alerted to these questions before many others in the art sector because of my earlier career in science” (Fitzgerald, 2020, s.34)

Det er ikke det samme, men hennes spørsmål til hvordan utdanningsinstitusjonen hun den gang studerte ved definerte, og ønsket å definere, en aktuell kunstpraksis har en tilknytning til mitt engasjement for kunstforståelsen slik jeg ser den i læreplanen og for eksempel andre læreres holdninger. Måten hun tar kunstens potensial på alvor på appellerer til meg, og jeg ser henne som et forbilde i måten hun reflekterer rundt egen praksis og hva som er mulig. Hun er stadig kunnskapssøkende og overskrider ideen om kunstneren som noen som arbeider i sitt atelier, og et kunstsyn som går ut på at kunsten er autonom (men tidvis samtidig kombinert med en overgivelse til markedets tilbud, etterspørsel, inntjening og profitt). Det finnes en rekke sosiale kunstpraksiser som har utfordret ideen om den enslige kunstneren og kunst med politiske ambisjoner, men slik jeg ser det er hun usedvanlig tydelig på at hun ikke går inn i rollen som iscenesetter eller reformator, hun inntar ikke en ny opphøyd rolle, men tar bokstavelig talt spaden i egen hånd og oppsøker andres kunnskap fordi hun oppriktig trenger den til sitt arbeid med skogen, ikke for å iscenesette en identitet, en ideologi eller en kunstpraksis. Hun beskriver selv arbeidet slik:

“Ecological art practices are inherently social inquiries about how we can live better with the Earth and its inhabitants. Rather than the possessive individualism celebrated in modern art, ecological art features collaboration between art and non-art practitioners—ordinary people and experts who compile their lived experience and knowledge of a place.

The social power of such practices, “the emergent form” (see diagram below) is to radically change the conversation of a community toward life-sustaining living—of how they can live well with their environments in perpetuity. Leading ecological art practitioners, Helen and Newton Harrison, over many decades, stressed that changing a community’s conversation is the vital outcome of ecological art practice.” (Fitzgerald, 2019)

Jeg vurderer arbeidet hennes som helhetlig, gjennomført og oppriktig, og hun viker ikke tilbake for å stille kompliserte spørsmål eller å gå inn i noe som kan være en uendelig problematikk. Selv sier hun: “I have known for quite a while that since we are facing a catastrophe in Western civilisation, that a corresponding cultural response must be much more than bringing a ‘nature’ theme into an artwork” (Fitzgerald, 2020, s.34). Ordlyden kan virke dramatisk, men jeg vil si at den er på sin plass. Budskapet er viktig, og det får meg som lærer innen kunst og håndverksfaget til å stille meg spørsmålet: hva er egentlig «a corresponding cultural response»? Altså et passende og adekvat kulturelt svar, til den situasjonen verden befinner seg i? Og hvor ofte er det vi gjør når vi tror vi tar opp bærekraftproblematikk kun å bringe ‘naturen’ inn som tema i et kunstverk? For meg som arbeider med unge elever, og som både personlig og i embets medfør ønsker å fremme skaperglede og utforskertrang, hvordan balanserer jeg det jeg velger å bidra med? Samtidig som hun eksplisitt framhever den akutte situasjonen verden befinner seg i, er Fitzgerald også reflektert over utfordringene ved å skulle oppmuntre andre kunstnere til å fortsette sitt arbeid og unngå motløshet eller utbrenthet, og samtidig snakke høyt om en tragisk situasjon som kunstverdenen ikke er fritatt ansvaret fra. Fitzgerald framhever at økokunst er mer enn kunst som i en eller annen form tar opp i seg naturen som motiv eller tema. Og hun vektlegger som jeg tidligere har skrevet i stor grad det sosiale aspektet. Hun beskriver selv hvordan nettverket av levende vesener som er gjensidig avhengige av hverandre for at skogen i seg selv skal være robust og frodig speiler oppfatningen hennes av at en kunstpraksis som virkelig er forbundet med økologi er en sosial praksis:

“Also, observing the many beings in a forest gave me an appreciation of networks of mutuality for thriving forest. Similarly, ecological art practices depend on my social skills that

foster mutuality for shared conversation and learning. I refer to ecological art practice as 'eco-social art practice' to highlight the social skill required for these often long-term projects." (Fitzgerald, 2020, s.36)

I sitatet ovenfor framhever hun at kunstpraksisen hennes er avhengig av hennes sosiale ferdigheter, og at de til sammen skaper et samspill med andre der gjensidig samtale og *læring* er essensielt. Begrepet økososial kunst er min enkle oversettelse av hennes *eco-social art*. Når hun selv skal sette ord på hva hun arbeider med, bruker hun uttrykket *eco-social art practise* for å betegne sin egen kunstpraksis. I tillegg til det mer kjente og brukte økokunst, har hun lagt til ordet 'sosial' fordi hun nettopp er opptatt av hvordan alle praksiser er del av flere nettverk, hvordan alt liv er nettverk i sin essens, og kunsten er intet unntak fra livet selv. Her følger min oppsummering av Cathy Fitzgerald og hennes økososiale kunstpraksis, for å tydeliggjøre hva et av mine faglige forbilder står for:

- Kunstneren er med på å gi et kulturelt svar til den katastrofale situasjonen jorda befinner seg i, og kunstpraksisen er en undersøkelse av hvordan vi kan leve bedre med jorda og dens beboere.
- Kunstneren jobber på tvers av en mengde fagfelt
- Kunsten er sosial, praksisen blir til gjennom dialog og læring. Kunstneren er ikke en individuell, ensomt arbeidende, uavhengige aktør, kunstneridentiteten er ikke hevet over resten av verden, og kunstneregoet er ikke viktig i seg selv.
- Kunsten er mer enn bare et tema eller motiv fra eller relatert til natur; kunstpraksisen skal gagne utøveren, lokalmiljøet og stedet den tar plass.
- Kunstneren og kunsten påvirker hva det snakkes om og hva som løftes fram i vår fellesbevissthet, at disse samtalene som også foregår i et miljø er en essensiell del av kunstens formål

### 2.1.2 Min utforskning og refleksjon rundt nærmiljøet underveis i oppgaven gjennom praktisk estetisk arbeid

I denne oppgaven har mitt personlige praktisk estetiske arbeid ikke vært en del av selve undersøkelsen, men et konstant prosessverktøy for bearbeiding av tematikken underveis. Jeg har sett arbeid med mitt private hageområde som en parallell til Fitzgerald, inspirert av hennes tenkning og som en måte å nettopp tenke på. Det har vært en visuell og håndkraftig

refleksjon over miljøpåvirkning, og det å tilrettelegge for sameksistens og biologisk mangfold på eget leveområdet, nettopp gjennom utforming, og med et langtidsperspektiv. Dette har gjort holdningene fra hennes økososiale kunstpraksis om til et daglig, konkret nærvær. Til slutt i oppgaven ble dette forsterket gjennom deling med og involvering av elevene i opplevelsen av, refleksjon rundt og påvirkning av dette området.

“My visit to the orchard is an everyday ritual. It has no practical purpose. Nothing special, and yet immensely special. For I am part of the orchard, and the orchard is part of me.”

(Reason, 2022)



FIGUR 4 FOTOGRAFERING AV ARTSMANGFOLD I HAGEN

Fotografi har vært viktig for å samle inntrykk, ikke bare i hagen, men i flere deler av prosessen. Sommeren 2020 vandret jeg på kryss og tvers gjennom hele det vernede området, fotograferte underveis og reflekterte i etterkant. Over hva som fanget oppmerksomheten min, hva jeg var i stand til å se, høre og lukte, og hvilke assosiasjoner det



ga meg. Fotografi ble også brukt som en del av feltnotatene mine i selve undersøkelsen med elevene, som dokumentasjon underveis. Jeg har gjort utprøvnings i teknikkene elevene skulle jobbe med. Dette er raske, skissepregede, utprøvende arbeider, laget for utforskning og refleksjon.



FIGUR 5 EGNE SKISSER FRA SKOGEN

## 2.2 Estetisk erfaring som inngang til økoliteracy

### 2.2.1 Økoliteracy

Jeg har blitt kjent med den norske versjonen av ecoliteracy gjennom Eva Lunæs og dette studiet ved OsloMet, deretter i både norsk og engelsk versjon gjennom flere nasjonale og internasjonale forskere, slik som Cathy Fitzgerald. Når Fitzgerald skal oppsummere hva forskning har kommet fram til at karakteriserer ecoliteracy (forgjengeren til det norske økoliteracy), skriver hun at det «links emotional and social intelligence learning with

academic achievement and ecological well being» (Fitzgerald, 2018, s.80). Det er med andre ord et komplekst begrep som fordrer involvering av både intellekt og emosjoner, akademisk arbeid, et sosialt aspekt, samt økologisk «well being». For å konkretisere hva begrepet betyr i sammenheng med denne oppgaven vil jeg framheve 5 delmål slik de presenteres på amerikanske Center for Ecoliteracy sine nettsider. Disse legges fram som målsettinger for lærere som ønsker å fremme økoliteracy hos sine elever. De opprinnelige forfatterene av de fem punktene er Daniel Goleman, Lisa Bennet og Zennobia Barlow i en bokutgivelse fra 2012 (Center for Ecoliteracy, 2012). Dem fem målene er som følger:

1. Developing Empathy for all Forms of Life
2. Embracing Sustainability as a Community Practice
3. Making the Invisible Visible
4. Anticipating Unintended Consequences
5. Understanding How Nature Sustains Life (Center for Ecoliteracy, 2012)

Disse 5 målene mener jeg på mange måter oppsummerer det jeg ønsker å undersøke om er oppnåelig gjennom bruk av kunstnerstrategier som tilnæringsgrep. Jeg håper at ved å jobbe i og med et område der “usynlige” arter av for eksempel truede sopp og insekter har sitt tilholdssted, vil det skapes en forbindelse mellom elevene og stedet som går dypere enn kun daglig bruk og det som synes for det blotte øyet. Jeg vil undersøke om arbeidet kan gjøre noe av dette usynlige synlig, slik som det står i punkt tre. Jeg vil undersøke om elevene gir uttrykk for empati med nye arter, etter hvert som de blir klar over at de finnes og lever i samme nærmiljø som dem selv. Jeg vil se hvordan elevene reagerer på å skulle jobbe i et kjent område, mer utforskende enn de pleier å være, men samtidig under strengere regler for hensyn, gjennom idealet om sporløs ferdsel. Jeg vil observere om den kunstneriske utforskningen av nærområdet på noe vis ser ut til å gjøre elevene mer oppmerksomme på flere, nære konsekvenser av egne handlinger, og om de ser ut til å få tydeligere inntrykk av livsmangfoldet rundt seg og rollen det spiller for å opprettholde leveområde for både oss mennesker og andre arter. Ser jeg tegn til dette i det elevene gjør, i det de sier, i det de lager, i refleksjonene i etterkant?

### 2.2.2 Estetiske erfaringer

Nina Fallingen og Eva Lutnæs har begge skrevet mye om hvordan vi kan jobbe innen faget vårt for å skape en mer bærekraftig verden og fremme økoliteracy hos elevene. I en artikkel de har skrevet sammen trekker fram estetisk erfaring som en av fire innganger i et fagdidaktisk mulighetsfelt for innganger til økoliteracy (Fallingen & Lutnæs, s.5, 2017). Som de peker på ligger det mange innganger i faget vårt, men jeg har valgt å knytte min bruk av kunstnerstrategier opp mot en av deres strategier, nemlig estetisk erfaring. De trekker fram Jan Van Boeckel, som så godt formulerer det slik:

«Through art, we can see and approach earth afresh. Art also has capacity to stop us in our tracks. Art can throw us out of kilter, provoke us. It may catch us off-guard or hit us unexpectedly. This estrangement of defamiliarization is an important quality of art. It helps us to review and renew our understandings of everyday things and events which are so familiar to us that our perception of them has become routine.” (Fallingen & Lutnæs, 2017, s.7, Boeckel, 2013, s.67)

De trekker alle fram kunstens evne til å få oss til å se og oppleve hverdagen på en ny måte. Dette beskriver i stor grad det jeg er ute etter i arbeidet med elevene. Blant annet nevner Fallingen og Lutnæs eksempler på hvordan kunstverk kan formidle abstrakte enheter gjennom estetisk konkretisering, hvordan samtidskunstverk kan rive ned skillet mellom mennesket som subjekt og det som behandles i verket, hvordan natur, relasjoner og sammenhenger kan være utgangspunktet for elevenes skapende arbeid, eller verker der biologiske materialer danner utgangspunkt for estetisk bearbeidelse og elevenes følelse av samhörighet og respekt økes gjennom nærkontakt med naturen (s.7-9). Måten jeg har tenkt på springer kanskje ut av disse måtene å se den estetiske erfaringens potensial i faget vårt på, men jeg mener at den også skiller seg litt fra overnevnte forståelser. Fallingen og Lutnæs konkluderer med følgende i vurderingen av estetiske erfaringers rolle i utviklingen av økoliteracy:



«Estetiske erfaringer til å ha sin styrke ved bevisstgjøring. Visuelle arbeider konkretiserer abstrakte fenomener som sammenhenger mellom natur, menneske og klimaendringer. Estetiske erfaringer åpner rom for at elevene oppfatter alvoret i situasjonen og skaper kunstneriske uttrykk der de problematiserer relasjoner og utfordringer i møte mellom menneske og natur». (Fallingen & Lutnæs, 2017, s.)

Slik jeg leser det er det snakk om konkrete utbytter som den estetiske erfaringen gir. Enten a.) visuelle arbeider som konkretiserer abstrakte fenomener eller b.) kunstneriske uttrykk skapt av elevene som problematiserer relasjoner og utfordringer i møte mellom menneske og natur. I min utforskning av den estetiske erfaringens rolle i undervisning for bærekraft brukes ikke arbeidene for å konkretisere abstrakte fenomener, elevenes erfaring i seg selv er hovedfenomenet. Jeg opplever at det medfører en fare for å tro at jeg romantiserer den individuelle sanselige opplevelsen, noe jeg ikke ønsker å gjøre. Jeg ønsker heller ikke at det skal være en konsumlignende bruk av opplevelsen, noe som gir deg stimuli – og derfor er verdifullt, men like fullt blir uinteressant like etter at den direkte erfaringen opphører. Noen av arbeidene fra perioden kan sies å problematisere relasjoner og utfordringer i møte mellom menneske og natur, på noen vis direkte tematisk, på andre vis indirekte igjennom erfaringer i prosessen, eller ved å kunne sette i gang assosiasjoner og refleksjoner hos den som i etterkant reflekterer rundt arbeidene.

### 2.3 Underliggjøring og synliggjøring gjennom sanseliggjøring

“By enacting aesthetic, sensuous relationships with non-humans we can connect to our surroundings in new ways and start to perceive the world differently. The school subject arts and crafts can thus be conceived of as an arena where students should be encouraged to work with artistic experimentation with objects, materials, social forms, and physical spaces, in order to create new and unexpected relationships” (Illeris, 2020, s.155)

Jeg har et ønske om å utforske Bergskogen i fellesskap, og å utfordre elevenes oppfatning om hva «Bergskogen» er, betyr, rommer og kan romme. Det velkjente navnet på stedet, som allerede er deres sted, kan være blindende. Og skogen, alle har allerede en oppfatning av hva en skog er. Det er ingen ting mystisk ved selve navnet eller hva det henviser til, når det

uttales i sine hverdagslige sammenhenger. Gjennom bruk av kunstnerstrategier som aktiviserer sansene, og både intellekt og emosjoner, håper jeg å åpne blikket og stedet på nytt, og skape innganger til ny kunnskap om nærmiljøet og vesenene som bor der. Jeg sier meg enig med Bernhard Ellefsen i hans essay om naturen og Kerstin Ekman: «Det finnes ingen kunnskap som kan gjøre naturen *mindre*. Jo rikere vårt blikk på den er, desto dypere blir vår erfaring og anerkjennelse.» (Ellefsen, 2020, s.36)

## 2.4 Kunst

### 2.4.1 Kunstforståelser som fremmes i utdanningssammenheng

Siden jeg gjennom oppgaven utforsker elementer av hva kunstdelen av kunst og håndverksfaget kan romme, ser jeg det som nødvendig også å kort forklare hvordan jeg velger å bruke og definere kunstbegrepet i denne sammenhengen. Det har blitt skrevet og skrives fortsatt svært mye om dette begrepet, og jeg vil ikke gå inn i noen bred ideologisk debatt eller lang filosofisk utredning her, siden jeg har en spisset problemstilling som gjelder for min undervisningssammenheng. Jeg fokuserer på hva kunst kan gjøre. Jeg skal forsøke å være tydelig på hva jeg mener når jeg gjennom oppgaven bruker kunstbegrepet for å presentere og reflektere rundt eget arbeid, og for å hjelpe meg i dette velger jeg å bruke Anne Bamfords sammenstillinger som en referanse. Disse har hun selv utledet og brukt i arbeidet med forskningsstudier knyttet til kultur- og kunstfaglig utdanning i en rekke land, og de viser en oppsummering av kunstforståelsene som fremmes innen forskjellige kunstutdanninger (Bamford, 2008, s.30-32). Selv om inndelingen nå begynner å bli gammel, tenker jeg at den fremdeles er relevant og at den kan virke som et nyttig verktøy i min sammenheng. Hun deler ideene som preger kunstforståelsen inn i følgende 8 grupper, og jeg vil bruke disse gruppene som referanser i gjennomgang og drøfting. De representerer både forståelser jeg er enig i og ønsker å fremme, og forståelser jeg mener er uheldige på forskjellig vis. For utenom Bamfords inndelinger av hvordan kunstforståelsen arter seg innen utdanning, så vil jeg også referere til utvalgte forfatter, forskere og kunstnere som jeg mener argumenterer på måter som kaster lyst over hva kunst kan gjøre og være, på en måte som er relevant for akkurat denne oppgaven.

Teknokratisk kunst	Presenterer det syn at kunst består av en serie ferdigheter som tjener industriens behov, og av ønsket om en dyktig og erfaren arbeidskraft.
Barnekunst	Ser på kunst som et naturlig utviklingsfenomen hos barn, styrt av barnets fysiske og psykologiske vekst og behovet til fritt å kommunisere behov og følelser
Kunst som uttrykk	Opptrer gjennom fri deltagelse i de kunstopplevelser som vektlegger kreativitet, fantasi og autensitet av resultat, som medfører et nivå av terapeutisk fortrinn for individet
Kunst som erkjennelse	Fokuserer på kunst som en form for intellektuell erkjennelse, som kan studeres ut fra et kritisk rammeverks og at kunsten innebefatter ulike former for tenkning i prosessen å skape kunstverk.
Kunst som estetisk respons	Utforsker sanselige og perseptuelle definisjoner av kunst, gjennom disiplinerte undersøkelser inn i de prinsipper som understøtter estetikken.
Kunst som symbolsk kommunikasjon	Behandler kunst som en språkform som folk kommuniserer ved hjelp av.
Kunst som en kulturelt virkende kraft	Betoner kunstens rolle i sosial handling, sosial rekonstruksjon og kulturens rolle i samfunnet.
Postmodernismen	Utfordrer tradisjonelle definisjoner av kunst og setter spørsmålstegn ved det fysiske og utøvende ved kunsten og

	definerbarheten av det konseptet som kalles «kunsten».
--	--

(Bamford, 2008, s.31-32)

### 2.4.2 Kunstens rolle i denne sammenhengen

I foregående avsnitt plasserte jeg min bruk av kunstbegrepet i forhold til Bamfords kategorier. Dette er altså snakk om hvordan jeg ønsker å bruke disse kategoriene for å kunne grovinnde, skille og tydeliggjøre aspekter ved ulike praksiser når jeg skal analysere og diskutere dem. Jeg ønsker i tillegg til det å tydeliggjøre min egen forståelse av kunstens rolle i oppgaven og i samfunnet forøvrig (altså ikke en uttømmende diskusjon om hva kunst er, men hvilke roller den kan spille i nettopp denne sammenhengen). En slik forståelse ligger til grunn for mange av valgene jeg tar og hvilket potensial jeg mener kunst har, og den er også en del av bakgrunnen for uttalelser jeg kommer med senere i oppgaven. Peter Reason og Sarah Gillespie, en forfatter og en kunstner som har jobbet mye med økologiske perspektiver opp mot kunst i arbeidene sine, har følgende etter min mening gode formulering: “At such a time, are the arts irrelevant, a luxury? To the contrary, they have an essential place both in grieving for what is lost and in imagining new human possibilities.” (Reason & Gillespie, 2019, s.26). Kunsten kan gi rom og verktøy til å håndtere sorg eller se seg selv, verden og andre på nytt. Den kan, etter min mening, gi oss muligheten til å erkjenne og forholde oss til deler av virkeligheten som er for komplekse eller brutale om vi skal forsøke å innta et omfattende, rent vitenskapelig helhetsbilde. Hjernen vår er ikke en harddisk og kan ikke prosessere uendelige mengder data, spesielt ikke tragiske data, og deretter trekke de rette slutninger og gå rett ut i handling.

### 2.4.3 Bærekraftig utvikling: 3 dimensjoner og en parallell virkelighet?

Bærekraftig utvikling inndeles i tre dimensjoner: klima og miljø, sosiale forhold, og økonomi. Denne inndelingen er noe som diskuteres, og flere jobber for å få kultur inn som en fjerde, likeverdig dimensjon. FN vedtok selv en resolusjon på sin generalforsamling i november 2021 med tittelen «Culture and sustainable development», der man blant annet går inn for å forsterke forbindelsene mellom kultur og natur og «*harness the potential and transformative impact of culture for sustainable development, recognizing its multidimensional impact on the resilience, well-being and prosperity of humans and their communities*» (FNs general forsamling, 2021, s.6) Det framheves også at kultur er en essensiell del av menneskelig

utvikling, og at den både for enkeltindividet og samfunnet er en kilde til innovasjon, kreativitet og identitet, og at kulturen er med på å muliggjøre bærekraftig utvikling gjennom å nettopp skape en sterk identitetsfølelse hos både folk og lokalsamfunn (FNs generalforsamling, 2021, s.2-5) Gijs de Vries, professor ved London School of Economics and Political Science skriver i en artikkel på OECD's nettsider om hvordan FN's bærekraftsmål trenger et sterkere fokus på kulturens viktige rolle med tanke på utvikling i en bærekraftig retning, og viser blant annet til hvordan flere land har satt kulturektoren i hjertet av sine gjenoppbygningsplaner etter pandemien, samt at «the G20 Ministers of Culture called for the full recognition of culture and the creative economy in development processes and policies as a driver and enabler of the 2030 Agenda for Sustainable Development» (deVries, 2022). For meg så springer kunst og håndverk i aller høyeste grad ut av kulturfeltet, kunst og håndverk er tankesett og materialiseringer, gjenstander og uttrykk, samhandling og kommunikasjon som nettopp er og utgjør kultur. Jeg er opptatt av at skolen tar sin rolle som kulturformidler på alvor, og at samfunnet ser viktigheten av å dyrke sin kultur. Ikke for økonomisk vinning, selv om det kan være en bieffekt, men for å bli et klokere, rikere samfunn med smartere måter å leve sammen på for oss alle (både mennesker og andre vesener). Som lærer møter jeg på kollegaer som referer til Maslows behovspyramide når jeg kommer med faglig bekymring over enkelte elever. De kan da snakke om at enkelte av deres elever ikke egentlig har et behov for kunst og håndverksundervisningen, eleven kommer tross alt ikke til å jobbe med kunstneriske uttrykk og vil antagelig selv være mest opptatt av å få penger på konto og mat på bordet. I øyeblikket er det lett å ikke ta det på alvor, men jeg er redd for at en slik holdning er ganske vanlig, da jeg har møtt mange eksempler på den i arbeidssammenheng. Det er nesten som om kunstneriske aspekter av virkeligheten isoleres fra resten av menneskelige praksiser, og henvises til en eksotisk, parallell virkelighet som er underholdende og fascinerende, men ikke en del av den *egentlige virkeligheten*. I boken «Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi» forsøker Gunn Imsen å forklare, og slik jeg ser det rasjonalisere, Maslows behovshierarki med blant annet følgende formuleringer: «Hva individet søker etter, vil blant annet være avhengig av hvordan andre behov er tilfredsstilt. Vi ville aldri sette oss ned og komponere et musikkstykke eller skape matematiske systemer, pynte opp hjemmene våre eller kle oss fint hvis magene våre er tomme mesteparten av tida, sier Maslow.»(Imsen, 2006, s.383) Videre forklarer hun enkeltbegreper og oppsummerer med at teorien baserer seg på et individualistisk ideal, og

konkluderer ellers et avsnitt som heter «Behov og kultur» med at «Rent ideologisk skulle derfor Maslows teori harmonere med de idealer som er rådende både i skolesammenheng og i vestlig kultursammenheng» (Imsen, 2006, s.391). Men hvilken ideologi er egentlig dette? Grunnen til at jeg bruker så mye plass på bærekraftsbegrepet og rollen kulturen spiller i arbeidet for å fremme bærekraft, er fordi jeg har en sterk oppfatning av at kunst og kultur er umistelige deler av det essensielt menneskelige. I en skolehverdag der mange ser det som i utgangspunktet søkt (denne påstanden baserer seg på kommentarer i forskjellige profesjonelle sammenhenger) å skulle knyttet tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap eller bærekraft til kunst og håndverksundervisningen, ser jeg det som nødvendig å ta til motargument. Sacha Kagan skrev i 2012: « We have come to forget that ecosystems are also part of our mental systems and of our social systems. A cultural transformation is, therefore, needed in the search for more sustainable models of human development” (Kagan, 2012, s.14) Jeg provoseres og synes det er sørgelig at lærere som står i første rekke som kulturformidlere til barn og unge, har et verdenssyn der Maslows behovspyramide er en gyldig, rasjonell referanse som sier noe om hvordan verden fungerer, og hvor den logiske slutningen er at en god del av elevene, la oss være ærlige, slett ikke har behov for kunst som en del av sin utdanning. Ifølge denne logikken skulle mennesker som var berøvet sin frihet eller levde i angst slettes ikke ty til kunst, men hva er da protestsanger, dikt, malerier, plakater og teaterforestillinger skapt under utfordrende forhold? Det første jeg tenker på når jeg leser sitatet om at vi aldri ville sette oss ned og komponere et musikkstykke på tom mage, er videoen som viser Anastasia Vasilyeva, Alexei Navalnys personlige lege, sette seg ved pianoet og spille Beethoven mens sikkerhetspolitiet ransaker leiligheten hennes (Discover Music, 2021). En hierarkisk tolkning av menneskets behov, med en ide om kunst og kulturuttrykk som overflødighetsfenomener mener jeg er fattigsliggjørende og reduktiv, og om jeg tar det til ytterste konsekvens umenneskelig. Mennesket synger, spiller, vever, danser, tegner, skriver, broderer, maler, bygger og skulpturerer under alle mulige forhold. Richard Sennet sier det slik: «Works of art are the evidence of an inner life sustained even in the face of humiliation and incomprehension (...)» (Sennet, 2009, s.72).

Rammene for hvordan vi kan og ønsker å utfolde oss tror jeg i stor grad ligger i kulturen vår, og jeg tror derfor at å jobbe bevisst som del av og med kultur er essensielt for å

strekke seg mot bærekraftsidealet. Ingvill Maus skriver «Mål om bærekraftig utvikling i økologiske, sosiale og økonomiske miljø står høyt på agendaen i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk. Dette er så omfattende temaer at både lærere og elever kan oppleve maktesløshet» (Maus, 2021). Det er sant at bærekraft er et svært komplekst og omfattende tema. Men verdigrunnlaget mitt gjør meg helt sikker på at jeg som fagperson kan bidra, og at jeg nettopp må bruke mitt fag til dette. Jeg knytter derfor arbeidet for bærekraft opp mot kunstens mulighetsrom i skolesammenheng.

### 3. Kunnskapssyn og metode

#### 3.1 Forståelse av forskning og empiri

Jeg vil i det følgende benytte noe av det jeg tidligere har skrevet og levert i deksamener rundt forskningsdesign for å forklare og gjøre rede for min forskningsteoretiske posisjonering i denne oppgaven (Eget arbeid, 2020). Det er viktig å tenke nøye igjennom hvilke implikasjoner eget syn har, og hva det bygger på. Som deltager i en større kontekst bidrar man til å enten utvikle, bekrefte eller utfordre de definisjonene og praksisene som allerede eksisterer. Siden definisjonene og praksisene innen forskning stadig et tema for debatt, blir det desto viktigere å reflektere rundt egen praksis og gjøre egne tilslutninger eksplisitte. Jeg gikk inn i dette prosjektet med en tilslutning til Alvesson og Sköldbergs argumentasjon for reflexiv forskning, og deres syn på empiri som argument. De siterer i sin bok Czarniawska-Joerges uttrykk «innsiktssamling» i stedet for «datainnsamling» (Alvesson & Sköldberg, s.435, Eget arbeid 2020). Dette begrepet, *innsiktssamling*, ser jeg som svært hensiktsmessig med tanke på hva jeg er ute etter å finne ut av gjennom denne oppgaven, fordi jeg jobber innen det praktisk-estetiske fagfeltet og fordi jeg vil bruke aksjonsforskning som metode. Videre følger jeg i denne sammenhengen Alvesson og Sköldbergs oppfatning om at empirien konstrueres av forskeren. Empirien muliggjør deretter den tolkningen som finner sted og utgjør så et argument for nettopp denne tolkningen i etterkant (Alvesson & Sköldberg, s.428, s.430, Eget arbeid, 2020).

De foreslår en framgangsmåte for kvalitativ reflexiv forskning, der man deler inn forskningsprosjektet i ulike faser med tanke på de reflexive elementene – man foretar en sekvensiering av tolkning på dypere nivå og refleksjon rundt eget arbeid, for eksempel ved

prosjektets start, midt i gjennomføringen, før man starter på skriving av manuset til selve oppgaven og før avsluttende bearbeiding av noter (Alvesson & Sköldberg, s.450). Etter hvert som prosjektet skrider frem, vil det fordre en blanding av empirisk arbeid, innholdsrike tolkninger, kritisk refleksjon og språklig-textuell selvrefleksjon (Eget arbeid, 2020). Ved starten av oppgaven gikk jeg inn med et forsett om å gjøre flere slike stopp underveis, og denne prosessen med stadig rom for tolkning av og kritisk refleksjon rundt egen praksis, og den empirien som utfoldet seg, var med på å skape en dynamisk og endringsåpen prosess. Dette har vært verdifullt spesielt siden forskningen min i stor grad har vært en parallell dimensjon til en skolehverdag som krever mye fleksibilitet.

Alvesson og Sköldberg bruker begrepet «interparadigmatisk felt», og argumenterer for at man i et forskningsarbeid er var for og inkluderer en dialog mellom ulike posisjoner i sine metarefleksjoner omkring eget arbeid. (Alvesson og Sköldberg, s.432-433) Dette har jeg sett på som fornuftig for å unngå å havne i dikotomien mellom relativisme og objektivisme som et uuttalt påvirkende prinsipp i egne refleksjoner. Jeg har gitt min tilslutning til Alvesson og Sköldbergs framgangsmåte for kvalitativ refleksiv forskning fordi det er en posisjon som tillater meg å bruke flere teorier for å gjøre metarefleksjoner rundt eget utforskningsarbeid og egen forskerrolle, fordi jeg opplever at posisjonen er balansert og reflektert uten å bli ideologisk stivbent og ekskluderende. Slik kunne jeg oppriktig være på leting uten en snever definert forståelse av forskning som utgangspunkt. Jeg ønsket også å ha muligheten til å trekke inn både kunstteoretiske, eksistensielle, pedagogiske og filosofiske betraktninger underveis, noe jeg opplever at kvalitativ refleksiv forskning nettopp oppmuntrer til (Eget arbeid, 2020).

### 3.2 Å innta forskjellige roller i forskningssammenheng; påvirkning fra A/R/Tografi

Mari-Ann Letnes skriver følgende om inndelingen i de tre aktive rollene eller identitetene som kjennetegner A/R/Tografi som metode: «Artografi er et sammenvevd trippelperspektiv i form av tre identiteter: utøveridentitet (a = artist), forskeridentitet (r = researcher) og læreridentitet (t= teacher)» ( Letnes, 2017, s.115) Hun har brukt metoden for å undersøke visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon og legger vekt på at undersøkelsen hennes er noe som pågår kontinuerlig gjennom ved å skape kunstneriske uttrykk, og at det ikke er noe skille mellom det som skapes og det som skrives. Slik jeg ser det snakker også



hun om innsiktssamling, og at dette skjer gjennom å konstruere empiri, tolke og argumentere. Altså en utforskende metode som er samstemt med prinsippene for reflexiv forskning, som jeg har gitt min tilslutning til. Letnes understreker at man ved bruk av artografi hele tiden er alle 3 identitetene, de kan ikke skilles ad – men vekselvis trekkes i forgrunnen for å diskuteres og drøftes. Det finnes med andre ord inget nøytralt tilbaketrekningssted, der man f.eks. kan plassere eller definere seg selv som utenforstående eller objektiv. Både rollefordelingen, med sitt trippelperspektiv, og premisset om at man alltid er alle roller synes jeg speiler de rollene jeg inntar i mitt prosjekt og måten de utfolder seg på underveis. Derfor har jeg brukt denne tredelingen for å reflektere både underveis i prosjektet, og for å ta et ekstra steg tilbake i etterkant av forskningsarbeidet for å kunne ha et mer presist metablikk på hva jeg har foretatt meg (Eget arbeid, 2020). Letnes påpeker også at de a/r/tografiske eksemplene må undersøkes i en retrospektiv undersøkelse, og at når hun skriver om forløpene av undersøkelsene i etterkant kaller hun det retrospektive logger (Letnes, 2017, s.115). Igjen kan jeg delvis speile eget prosjekt i metoden, i mine undersøkelser har feltnotater i etterkant av gjennomført undervisning delvis har fungert som nettopp retrospektive logger. Samtidig må jeg understreke at jeg tar meg friheter ved å bruke artografi som en referanse og som et verktøy for inndeling av mine roller og mitt refleksjonsarbeid. Jeg har ikke hatt metodologien som veiledende i seg selv og styrende for hele prosessen, jeg har kun sett enkelte sammenfallende måter å utforske og reflektere på, og dermed valgt å la meg påvirke og bruke utvalgte, nyttige begreper som refleksjonsverktøy og linser.

Jeg ser til Letnes fordi hun også har gjort undersøkelser knyttet til hvordan praktiskeestetisk arbeid kan være en viktig del av blant annet kunnskapskonstruksjon, fordi jeg opplever intellektuelt og faglig slektskap med rammeverket hun velger og det hun problematiserer. Letnes har også brukt Alvesson og Sköldbbergs refleksive metodologi og skriver at «Metaanalysens hensikt har vært å undersøke hvordan det å skape visuelle representasjoner har fungert som en kraft som setter kunnskapskonstruksjon, kunnskapskonseptualisering, meningsskaping og meningskommunikasjon i bevegelse.» (Letnes, 2017, s.114) Min hensikt er at metaanalysen skal hjelpe meg med å undersøke om og hvordan kunnskapskonstruksjon, kunnskapskonseptualisering, meningsskaping og meningskommunikasjon har funnet sted i arbeidet mitt med elevene, hvordan min estetiske

utforskning og refleksjon både som fasiliterende lærer med elever og som skapende individ, kan belyse potensialet i bruk av kunstnersstrategier i nettopp min lokasjon, nemlig den fredede Bergskogen. I tillegg håper jeg å finne overføringsverdi fra innsiktssamlingen min som både utøver, lærer og forsker, til tverrfaglig arbeid med sårbare naturtyper generelt og til praktisk estetisk utforskning i barneskolen, med utgangspunkt i de nye læreplanene og kunst og håndverksfaget spesielt. Og på neste nivå, det overordnede, ønsker jeg å bidra til at kunst tas på alvor som en essensiell del av menneskelig refleksjon, kommunikasjon, uttrykk og utvikling.

### 3.3 Eksplorativt forskningsdesign – en oppsummering av et retrospektivt blikk på prosessen

Jeg har helt fra oppgavens famlende start bygget opp arbeidet mitt rundt et eksplorativt forskningsdesign. Dette er et design som tillater meg å bruke elementer jeg ser som styrker ved det praktisk estetiske fagfeltet, og som har latt meg ha en åpen og utprøvende holdning til problematikken jeg har jobbet med. «Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap, herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn – og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser.» (NIFU 2015). Denne forståelsen av forskning som en form for kreativ virksomhet er noe som skaper gjenklang hos meg (Eget arbeid, 2020). Mange teoretikere ser sammenhengen mellom hvordan både kunstnerlige og vitenskapelige fagfelt aktivt forsøker å undersøke forskjellige sider av virkeligheten. Patricia Leavy formulerer det presist slik: «Art and science bear intrinsic similarities in their attempts to illuminate aspects of the human condition. Grounded in exploration, revelation, and representation, art and science work toward advancing human understanding.» (Leavy, 2015, s.3) Begge felt jobber med exploration/utforskning, revelation/å avsløre eller få fram, og representation/representasjon. Gjennom mitt eksplorative forskningsdesign har disse tre ordene hele tiden stått som beskrivende for prosjektet. Å utforske elevenes relasjon til nærmiljøet og bærekraftsproblematikk gjennom bruk av kunstnerstrategier, og å avsløre eller få fram hva mer som kan ligge under de ytre handlingene vi gjennomførte i prosjektet og hvilke avleiringer som satt igjen i elevenes refleksjoner og handlinger i etterkant, og jobbe med representasjon både i relasjonen elev-omgivelser og selvfølgelig representasjon gjennom oppgaven som helhet og dermed formidling av innsiktssamlingen som ble gjort underveis.

### 3.4 Å forske med elevene – aksjonsforskning gjennom egen praksis

Jeg har valgt å utføre forskningen i og på min egen praksis, på meg selv og elevene. Derfor har det som tidligere nevnt vært nyttig å låne rolleinndelingen fra A/R/Tografi. Dette har både gjort seg gjeldende underveis i selve undervisningsarbeidet, i samspillet med elevene, når jeg har gjort feltnotater og fotografert, når jeg har vurdert og justert undervisningsopplegget, når jeg har gjennomført gruppeintervjuer og når jeg har gjort meg mine retrospektive refleksjoner, ikke minst i løpet av oppgaveskrivingen. Den metoden jeg har brukt, som inkluderer alt dette, er en form for aksjonsforskning. I boken «Forskningsmetode for lærerutdanningene» beskrives metoden blant annet slik:

«Aksjonsforskning gjennomføres uten at forskeren forsøker å distansere seg fra fenomenet som er gjenstand for forskningen. Hensikten mer aksjonsforskningen er tvert imot å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet, og målet er både forskning (det vil si forståelse) og handling (det vil si endring) på samme tid.» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.115)

Jeg har jobbet med deltagende observasjon underveis i hele prosjektet. I denne situasjonen så er innsiktene jeg samler inn, eller mer tradisjonelt benevnt – empirien, ikke universelle perspektiver, men perspektiver spesifikke for meg i min situasjon. McNiff beskriver hvordan empiri tradisjonelt sett ikke har hatt en sterk tilknytning til kunstfeltet: “The word empirical, connoting sensory knowledge, direct observation, and pragmatic procedure has become exclusively identified with science whereas art is stereotypically identified with introspection and subjectivity” (McNiff, 1998, s.50) Man kan kanskje diskutere gyldigheten av informasjon, innsikter, refleksjoner og slutninger samlet inn på denne måten, men jeg håper at gjennom å være åpen og bevisst i forhold til målsettingene mine og forforståelsen min, gjennom å forholde meg til vårt interparadigmatiske felt innen faget og problemstillingen, og å argumentere for alle slutninger jeg eventuelt trekker, vil jeg klare å jobbe fram et erfaringsbilde, refleksjonsnett og en innsiktssamling som kan ha gyldighet og vise seg nyttig på feltet utover min spesifikke kontekst. Christoffersen og Johannessen nevner sosialpsykologen Kurt Levin som opphavsmann til aksjonsforskning som begrep, og at

metoden opprinnelig ble beskrevet som å bestå av flere sykluser som hver igjen bestod av fire faser; planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Christoffersen og Johannessen, 2018, s.116). Denne grovinndelingen i oppbygningen av prosessen har jeg også brukt i gjennomføringen av mine undersøkelser, i de enkelte øktene inspirert av hver sin kunstnerstrategi, men også mer overordnet sett – i forhold til utforskningen som helhet i et langsiktig perspektiv.

## 3.5 ETISKE REFLEKSJONER RUNDT OPPGAVEN FRA ULIKE PERSPEKTIVER

### 3.5.1 Etikk og etiske vurderinger generelt

Dette prosjektet bygger på informert samtykke og er meldt og godkjent av NSD

(Referansenummer 151999, samtykkeskjema vedlegg 1). I og med at jeg har brukt en utforskende praksis og aksjonsforskning som metode, har det vært viktig for meg å kunne gjennomføre opplegget på en slik måte at elever hvis foreldre ikke hadde gitt samtykke, ikke skulle merke noe til prosjektet som forstyrrende for deres læringsarbeid og undervisningssituasjon, eller at det medførte for eksempel mindre oppmerksomhet. Opplegget skulle være like lærerikt for alle elevene uansett deltagelse som informanter eller ikke, og gi relevant erfaring. Dermed har jeg ikke vektlagt prosjektet «for meg» eksplisitt i undervisningen, og det har blitt tilpasset hva som er gjennomførbart i gruppene med hensyn til elevene som først og fremst elever og undervisningen generelt, ikke meg som masterstudent eller elevene først og fremst som informanter. Det samme gjelder alle læringssituasjoner, de har først og fremst vært elevenes skolehverdag, dernest kilder til empiri for meg. Det var nok først i forkant av intervjuene, da jeg henvendte meg en til en for å få individuelt samtykke av hver elev, at elevene virkelig opplevde at de deltok i et forskningsprosjekt. Det samme gjelder når jeg spurte om å bruke deres arbeider som illustrasjoner. Jeg fikk inntrykk av at elevene da satte stor pris på å få innta rollen som viktig kilde for meg, og ble møtt med en ivrig, seriøs og positiv holdning.

Det første opplegget var svært åpent for elevmedvirkning, men viste seg å måtte avbrytes på grunn av corona. Det var altså ikke gjennomførbart under skiftende omstendigheter, og jeg trakk også konklusjonen om at jeg var nødt til å gjennomføre noe med fastere rammer, slik at det også kunne fungere om vi skulle få nye runder med smitteverntiltak til høsten,

hjemmeskole eller at andre måtte ta over undervisningen. Dette preget utformingen til undervisningen på høsten.

Jeg har nevnt ARTography som påvirkende metode i forhold til rolleforståelsen min underveis i arbeidet, og dette skiftet mellom forskjellige roller vil jeg si kan være krevende. Lærerrollen har helt klart vært dominerende under den eksperimentelle gjennomføringsdelen med kunstnerstrategier. Jeg har gjennom de delene av prosessen som involverte elever opplevd utfordringer knyttet til deltagende observasjon og pendlingen min mellom å ha lærer- eller forskerblikket. Det har for eksempel vært ujevnt i hvor stor grad jeg hadde muligheter til å dokumentere og notere underveis eller direkte i etterkant, på grunn av hva som har krevdes av for eksempel klasseledelse i den enkelte økten eller uforutsette endringer i gruppesammensetninger og tilgang til læringsressurser og annet. Derfor er det uvurderlig å gå igjennom hele prosessen og all dokumentasjonen i retrospekt, og i særdeles stor grad var det viktig å kunne innta forskerrollen fullstendig når jeg gjennomførte gruppeintervjuene. Tidsaspektet er en annen faktor som har vist seg viktig for forståelsen min av hva jeg har holdt på med, og gjentakelsen i forskjellige grupper belyser til en viss grad tilfeldigheter eller fenomener som sammenfaller. I tillegg er tidsaspektet interessant sett gjennom nettopp de forskjellige rollene, det har gjort meg bevisst på i hvor liten grad jeg faktisk dveler ved undervisningserfaringene jeg skaper sammen med elevene. At dette prosjektet, og forskerrollen, har vedvart over et godt stykke tid, har gitt meg et nytt perspektiv på hvor utålmodig og tidvis hastende hverdagslig undervisning kan arte seg. I lærerrollen er jeg hele tiden drevet videre, og selv om jeg i forkant av masterarbeidet opplevde at jeg reflekterte rundt egen praksis, er det en helt annen dybde over de refleksjonene jeg har kunnet la modne og prøve mot en rekke praktiske situasjoner over tid. I tillegg har jeg opplevd at forskerrollen ga meg mulighet til å invitere elevene med inn i en annen form for refleksjon, og at den ga meg rom til å se dem og åpne for deres faktiske perspektiver på et vis som overrasket meg i sin dybde og bredde. Å kunne ta ut elever i mindre grupper slik jeg gjorde, og gi dem virkelig god tid og åpne spørsmål, har jeg sett at var virkelig verdifullt. Slike erfaringer gjort i forskerrollen håper jeg å kunne la utvide undervisningspraksisen, og dermed lærerrollen min, sånn at den i større grad gir rom for prosesser som går over lengre tid og kan fasilitere for i større grad å få fram genuine elevperspektiver.

Jeg har valgt å alltid prioritere lærerrollen først, siden dette er rollen jeg er ansatt i og som forplikter ovenfor både elevene og skolen. Det vil si at når det har foregått ting i undervisningen som har krevd ekstra plass og oppmerksomhet, har mitt fokus handlet om elevenes læring, klassen som gruppe og læringsmiljøet som helhet, og ikke mitt behov for notater, fotodokumentasjon, eller annet relatert til studiet. Dette mener jeg har vært både viktig og riktig. Dernext kommer rollen som forsker, og så rollen som «artist» eller kunstnerisk utøver, siden jeg oppfatter det som om at denne siste rollen kun omfatter meg i første omgang, og dermed er lettest å sette på vent.

### 3.5.2 Feltarbeid og egen posisjon

Jeg har opplevd det som svært motiverende å utvikle egen praksis ikke bare parallelt med, men faktisk underveis i selve oppgaven. Det har for meg hele tiden vært flere lag i arbeidet. Samtidig som undervisningsplanleggingen og her-og-nå undervisningssituasjonene med elevene, og refleksjoner i etterkant direkte knyttet til hvert opplegg, har vært rikholdige og lærerike, har jeg også hatt en opplevelse av at prosjektet hele tiden samtidig har pekt framover, utover selve fullføringen av oppgaven, og videre til mitt framtidige arbeid med nærmiljøet, faget i et mer overordnet perspektiv og elevene i et langsiktig tidsrom. Som en parallell til Cathy Fitzgeralds «slow-art» opplever jeg at de prosessene jeg har satt i gang gjennom utforskningsarbeidet bare så vidt har begynt, og at de vil fortsette etter at denne oppgaven er levert.

### 3.5.3 Å sette spørsmålstegn ved vante løsninger fra et nærsynt perspektiv?

På et vis stiller jeg meg kritisk til etablert praksis i nærområdet, og å stille spørsmål ved aksepterte måter å gjøre ting på kan kjennes litt ubehagelig. Jeg stiller blant annet spørsmål ved hvordan alle som beveger seg på stedet forholder seg til sårbarheten her, men og spesielt skolen jeg jobber ved, siden det er en utdanningsinstitusjon og vi har en unik rolle i å forme kulturen på stedet og elevenes selvbilde knyttet til nærområdet. Eller elevenes bilde av skogen – det motsatte av selvbilde – bildet av det/den andre. I rollen som kulturformidler har man muligheten til å formidle skogen som noe mer enn en samling trær på et avgrenset område, eller et abstrakt geografisk punkt på et kart, plassert i forhold til alle de andre faste stedene i samme området. Skolen kan formidle skogen som et konglomerat av levende og levd liv, som lag på lag med historie, fortellinger og hjem, sett ut ifra forskjellige fagtradisjoner og perspektiver, forskjellige ønsker og hensyn. Det å løfte fram

hensynstagende, å si at man kanskje bør sette andre grenser for seg selv og andre, å begrense handlingsrom og muligheter – det kan være å gjøre deler av hverdagen upraktisk for andre. Det er forstyrrende, fordi det gjør hverdagen mer kompleks. I stedet for å bagatellisere og glatte over, setter man lys på krøller og flekker. Det blir mer å ta stilling til, flere ting å vurdere. Jeg har heldigvis, og er takknemlig for at jeg, bare har blitt møtt med nysgjerrighet og støtte når jeg har snakket om prosjektet med kollegaer, eller når jeg har kommet trekkende med sporløs ferdsel som mantra i faglige diskusjoner. Men jeg er i en posisjon hvor jeg forventer diskusjon. Når vi skal fremme skaperglede og utforskertrang må vi nødvendigvis også ha elementer av frihet, og hva som skal begrenses eller ikke, hva det skal gis tilgang til eller hvor mange egg som må knuses for å lage en omelett (jeg forsøker kanskje gjennom denne oppgaven å foreslå oppskrift til en helt annen rett) er naturlige diskusjonstemaer i denne sammenhengen.

En annen posisjon, enn lærerrollen og forskerrollen, er den jeg har som beboer i området. Dette mener jeg også er relevant, selv om det er privat. Siden jeg flyttet inn med familien min i et nybygget hus høsten 2021, på en tomt med en punktert vikinggrav, et stort verneverdig eiketre, og – viste det seg, en familie småsalamandre, er jeg midt oppe i problemstillinger rundt hvordan mennesker tar seg til rette. Fra skrivebordsvinduet mitt ser jeg både skolegården og Bergskogen, og hagen grenser til en gressbane der elevene leker i friminuttene. Jeg er uunngåelig tett på, og valgene mine synes godt. Derfor valgte jeg like gjerne å invitere elevene inn i min egen hage som en del av oppgaven. For å se og vurdere reelle valg og løsninger. Og jeg har, mens jeg har jobbet i lærerrollen og forskerrollen, tenkt at min tolkning av kunstnerroller – den artografiske tredjeparten – har vært en light-versjon inspirert av Cathy Fitzgerald. Ved å jobbe mot å øke artsmangfold og plante rik og variert vegetasjon, bringe jorda til live igjen etter gravemaskinenes og valsenes herjinger, legge til rette for insekter, smådyr og fugleliv, teste ut levende materialer (bruken av pil i konstruksjon av gjerde og hytte, med en baktanke om at det kan ha et potensiale i senere undervisning), samtale med naboer og forbipasserende om forandringer som blir gjort og f.eks. hvordan jeg satte i gang en blomstereng, og til sist ta hagen med i undervisningen som en kontrast til vernede området og invitere elevene inn for idemyldring rundt utforming av en bit av nettopp dette leveområdet. Dette har vært som min organisk-estetiske, myke,

praksis ved siden av. Ikke i en tradisjonell kunstnerrolle, men som sagt, inspirert av Fitzgerald og i samspill med den nære naturen, rett utenfor min egen dørstokk.

#### 3.5.4 Aktører og informanter

Utvalget av deltagere til innsamlingen av data ble gjort ut ifra hvilke klasser jeg hadde undervisning i våren 2021. Jeg fant det hensiktsmessig å forholde meg til et trinn, og utvalget ble dermed de klassene jeg hadde på dette trinnet, på dette tidspunktet. Høsten 2021 sendte jeg på nytt ut samtykkeforespørsel til en mindre gruppe bestående av 21 elever, basert på dem hvis foresatte allerede hadde samtykket til deltagelse. Denne gangen gjaldt det samtykke til semistrukturert gruppeintervju, da jeg ønsket å bruke dette for å få bedre innblikk i elevenes oppfatninger av perioden i etterkant (intervjuguide vedlegg 2). Av de 21 var det 9 elevers foreldre som svarte ja innen 2 uker, dermed ble intervjugruppene bestående av 9 elever, fordelt på 3 grupper. I forkant av gruppeintervjuene spurte jeg hver enkelt elev om de kunne tenke seg å delta på intervjuet, hva det innebar og hvorfor jeg gjorde det. Jeg har også spurt alle elevene direkte om jeg kan bruke arbeidene deres som illustrasjoner til oppgaven og muligens også som en del av utstillingen min. Jeg har brukt Nettskjema som innsamlingsverktøy for samtykker og til sikker oppbevaring av fotodokumentasjon. Alle elever er anonymisert og navn erstattet med tilfeldige bokstaver.

#### 3.5.5. Intervju og forforståelse

Jeg ønsket i størst mulig grad å få innblikk i elevenes egne ordvalg og formuleringer, for derigjennom å få tak i en flik av deres forståelse, assosiasjoner og eventuelle læringsutbytte. Derfor var jeg særdeles nøye i formuleringen av spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene med å ikke legge ord i munnen på elevene eller introdusere spesifikke fagbegreper eller for mange adjektiver (vedlegg 2). Jeg ville få tak i deres oppfatning av de estetiske utforskningene de hadde deltatt i og lytte etter eventuelle bærekraftsperspektiver i refleksjonene de ga uttrykk for. Jeg var på utkikk etter utsagn som bar i seg indikasjoner på at elevene hadde videreutviklet eller tilegnet seg nye bærekraftsperspektiver, basert på de tidligere nevnte 5 målsettingene for lærere som vil fremme økoliteracy:

**1. Developing Empathy for all Forms of Life**

**2. Embracing Sustainability as a Community Practice**

**3. Making the Invisible Visible**



#### **4. Anticipating Unintended Consequences**

#### **5. Understanding How Nature Sustains Life** (Center for Ecoliteracy, 2012)

##### 3.5.6 Intervju og innsiktsdannelse

“As one of the students said, “I don’t think about it before someone asks me the question and I get to answer” (Ann). Thus, experience and reflection play complementary roles in knowledge development” (Maus, 2019, s.12)

I lærerrollen går man raskt videre, og jeg må på egne vegne si at tankekraften min i etterkant av et opplegg ofte går til hva jeg ikke var fornøyd med og hva som kan forbedres, i den grad jeg har tid og rom til å reflektere før neste hverdag kaller. I tillegg er det travelt i klasserommet. Som kunst og håndverkslærer går mye av tiden med til direkte og praktisk veiledning. Det er svært sjelden jeg har tid til å reflektere rundt et prosjekt med elevene i etterkant, det vil i så fall begrense seg til å referere til noe i plenum – i den grad det berører det vi for øyeblikket er i gang med. Det å kunne gå tilbake til et prosjekt etter 5-6 uker og stille spørsmål til en liten gruppe elever, vie dem min fulle oppmerksomhet og ha tid og rom til deres refleksjoner, assosiasjoner og ettertanker, var en uvant ressurs som jeg nødt svært godt av. Det er vanskelig å formulere forforståelsen min, men jeg var nok veldig usikkert på hva elevene ville sitte igjen med etter mange uker. I tillegg opplevde jeg nok gjennomføringen av selve perioden som uforutsigbar, til tider hektisk og av og til som et hopp ut i noe jeg ikke riktig visste hva var. Denne situasjonen gjorde at jeg, nest etter å jobbe for å fullføre den praktiske gjennomføringen, i stor grad var på jakt etter løse ender, noe å reparere eller fikse, som om jeg ikke hadde full tillit til det jeg gjorde. Jeg var rett og slett usikker. Det er et stort privilegium å kunne få utforske noe i samspill med elevene, noe jeg vil si litt mer om under etikkpunktet under. Når jeg kom så langt som til gruppeintervjuene, ble jeg overrasket og takknemlig over hvordan elevene viste at de hadde tatt oppgavene inn over seg, at de hadde satt spor og at de på forskjellige måter delte sine egne tanker og opplevelser rundt både selve opplegget og forbindelser de gjorde til deler av sine unike livsverdener. Om jeg ikke hadde vært i den privilegerte forskerrollen og kunne gjort intervjuene, hadde jeg ikke fått stilt spørsmålene, elevene hadde ikke kunnet gjøre seg sine formuleringer og refleksjoner og jeg hadde ikke kunnet lære av dem og ser verdien av

arbeidet jeg har gjort. En viktig ting jeg har lært av dette, er at jeg burde ta ut noen slike små grupper og snakke med elevene minst en gang pr. semester, for å få et dypere og mer reelt innblikk i deres læring og refleksjoner.

## 4. Undersøkelsen

### 4.1 Innledning til presentasjon av arbeidet med elevene

På grunn av samfunnssituasjonen og pandemi de siste årene, har prosessen blitt enda mer mangeslungen enn forventet. Selv med et utforskende/eksplorativt forskningsdesign. Da jeg satte i gang første forsøk som involverte elevene våren 2021 tok det ikke mange dagene før det hele ble avbrutt av nye inndelinger i kohorter, midlertidig stenging av skolen, hjemmeskole, og restriksjoner på hvem som kunne bruke hvilke uteområder når. Alt dette gjorde at det første forsøket smuldret opp, og jeg innså at jeg måtte forberede en ny runde som kunne gjennomføres høsten 2021. Av hensyn til mulige endringer med tanke på gruppesammensetninger, bevegelsesmuligheter, og oppmøte, forsøkte jeg denne gangen å sette ganske tydelige rammer for hver enkelt oppgave. Elevene kunne ikke lenger fritt velge seg et sted i skolens nærmiljø, og for hvert arbeid vi gjorde forhåndsdefinerte jeg utgangspunktet for hvor vi skulle arbeide. På samme vis kunne de heller ikke selv velge medium, teknikker eller materialer, og jeg bestemte også hvilke kunstnerpraksiser vi skulle ha som inspirasjon for hver enkelt utforskning. Allikevel tror jeg, etter å ha gått igjennom perioden i retrospekt, sett elevenes arbeider, og sist, men ikke minst, hatt gruppeintervjuer med et utvalg, at mange opplevde perioden som nettopp ganske fri og utforskende. Hvorfor vil jeg komme nærmere innpå i det følgende, der jeg vil presentere hvert enkelt sted og tema som vi jobbet med. Rekkefølgen dette presenteres i er forholdsvis kronologisk, men denne kronologien ble ikke fulgt helt slavisk. For enkelte av gruppene ble kanskje to av øktene byttet om av praktiske årsaker, og for noen rakk man mere i løpet av en økt og fullførte et arbeid, mens andre måtte jobbe noe mer oppstykket. I tillegg har hver enkelt gruppe vært preget av til dels mye fravær, slik at en del elever kun delvis gjennomførte prosjektet.

For å skape en struktur både for meg selv i formidlingen og for den som leser, vil jeg stort sett holde meg til dette oppsettet for hver av oppgavene:

- a.) Presentere oppgaven kort, hva den inneholder tematisk og teknisk.
- b.) Hvordan fungerte gjennomføringen, sett fra mitt ståsted? (Basert på feltnotater og retrospektiv refleksjon)
- c.) Elevenes arbeider, eksempler og kommentarer
- d.) Refleksjoner og diskusjon, elevenes kommentarer i intervjuet og betydningen jeg ser. Løfte fram enkelte av arbeidene, bruke dem som illustrasjoner og konkretisering av det jeg skriver om.

I kapittelet som følger etter presentasjonen vil jeg gjøre en mer utvidet drøfting, der jeg vil ta opp igjen tråder fra arbeidet med elevene samt min egne utforskning, og se alt i sammenheng med oppgavens problemområde.

## 4.2 Del 1: Sansesøvelser, inspirert av performance og samtidskunst – hvordan møte skogen på en ny måte?

### 4.2.1 Om kunsten og kunstnerstrategien

«Place connects us through its materiality, a materiality which is dynamic, constantly changing, shaped by daily cycles of season and weather, and the activities of all the living creatures, including humans. All of us who participate in this place learn something from that engagement and place attachment is the most fundamental aspect of sustainability education” (Green & Sommerville s.5)

En performance har ofte elementer av øyeblikksopplevelse, spontanitet og medskapning i seg. Rose Lee Goldberg bemerker også at interaktivitet og det å se kunstopplevelsen i fellesskap med andre er karakteristisk for sjangeren (Goldberg, 2018, s.7). Her skulle vi ikke oppleve et verk, men en bit av verden, vår hverdagsverden, på en lite hverdagslig måte. Gjennom å la elevene sanse skogen med en sans av gangen, ønsket jeg å bryte med deres vanlige, fysiske, emosjonelle og intellektuelle måte å tenke om og være i skogen på. Den estetiske utforskningen ble konsentrert ut ifra hver enkelt form for sanseintrykk. I etterkant nevnte jeg for elevene at en del samtidskunst spiller på nærvær, opplevelse, sansning og i ulik grad deltagelse eller medskapning, og at kunsten ikke nødvendigvis er knyttet til en gjenstand som et produkt. Jeg tok med denne øvelsen som oppstartsøvelse for alle gruppene. I forkant

tenkte jeg på at det å oppleve skogen som noe nytt, noe du blir invitert til og veiledes igjennom samtidig som du aktivt skaper din egen opplevelse gjennom hvordan du beveger deg og samhandler med stedet, kunne speile en del av det jeg ser som karakteristisk ved å delta som publikummere på en performance.

#### 4.2.2 Presentasjon av sansningen

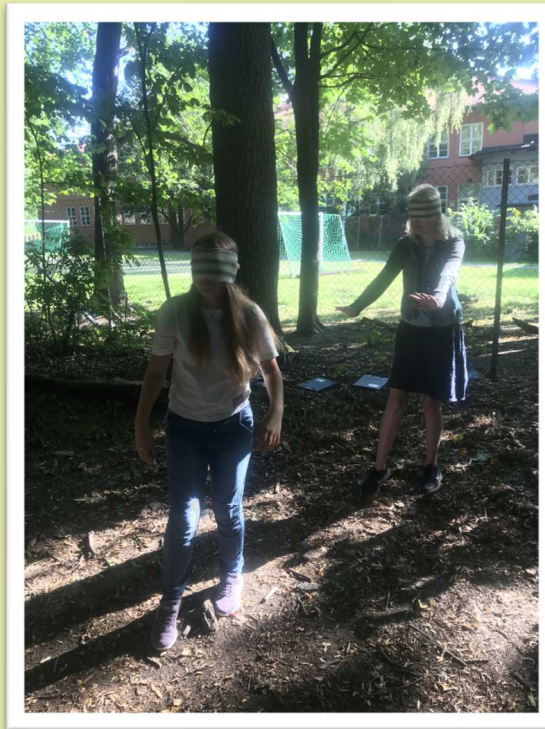
I forkant av øvelsen spurte jeg hva de visste fra før av om Bergskogen, hva det vil si at den er fredet, hvorfor den er fredet, og om de kjente til uttrykket «sporløs ferdsel». Jeg vektla sporløs ferdsel som idealet vårt, og at når vi i løpet av første del av øvelsen skulle bevege oss gjennom skogen i blinde, gjaldt det å holde bevegelsene rolige og sakte, av hensyn til risiko for skade av seg selv, medelever og selvsagt skogen vi var i. Før vi satte i gang fortalte jeg også om skjulte arter (insekter og sopp), fugler og sjeldne trær som holder til i området. At trærne er hjem for tusenvis av organismer, og at haugen med gamle stammer og greiner like ved slett ikke er tilfeldig gjenglemt rusk og rask, men en trekirkegård – noe som sett fra en annen side (innsiden?) er en millionby for små vesener.

Det at jeg valgte å starte med denne introduksjonen til perioden, var virkelig for å understreke Bergskogen som utgangspunktet for arbeidet vårt. Det er et unikt sted, elevene har allerede sitt forhold til det, og jeg ønsket å gå inn og legge til rette for å utforske, oppleve og reflektere på nytt rundt det. Jeg reflekterte i forkant av oppgaven for meg selv over hvorvidt det å gjøre et opplegg med et så særegent utgangspunkt kunne være relevant i en større sammenheng, og for eksempel for lærere og elever som bor i helt andre miljøer. Jeg kom fram til at det er det, og jeg tror at en tilnærming alla den jeg prøvde ut i første del av oppgaven vil kunne fungere i mange typer miljøer. Det viktige er å ta tak i og synliggjøre nettopp det stedet vi lever og ferdes i vår hverdag.

#### 4.2.3 Hvordan fungerte oppgaven i praksis og observasjoner underveis

Øvelsen ble gjennomført med 4 forskjellige elevgrupper på 4 forskjellige dager. Bare det å skulle stille dem opp på en rekke i skogkanten, med en armlengdes avstand mellom seg, for deretter å la alle knyte på seg bind for øynene og vente til alle var klare, var en utfordring i seg selv. En del ble litt ekstra fnisete og usikre av den uvante situasjonen, og noen ble fristet ut i ninjainspirerte karateslag i blinde. Når til sist alle var klare og roen senket seg, etterfulgt av at jeg telte ned fra 3 og deretter lot elevene bevege seg ut i skogen, ble stemningen en

annen. Mer oppmerksom og mer konsentrert. Det var et vakkert syn hvordan de famlende flyttet seg rundt, og forsøkte å skjelve hva de var i kontakt med underveis.



**FIGUR 6 SANSENDE HENDER MOT VERDEN**



**FIGUR 7 LYTTENDE ETTER NÆRVÆR**

For de aller fleste var det tydelig at denne øvelsen krevde en helt egen form for tilstedeværelse, og at den skapte en naturlig nysgjerrighet og varhet hos mange. Det var litt forskjell fra gruppe til gruppe på hvor stor grad de konsentrerte seg, hvor mye latter og lyder som kom underveis, og hvor oppslukt de ble av oppgaven eller om de var litt mer opptatt av hva som skjedde med hverandre. Mange ble oppmerksomme på å bruke fingrene som utstrakte sanseorganer, og gjette seg til hva det var de møtte på. Elevene fikk 3 minutter til å bevege seg slik i blinde.

Etter tre minutter skulle alle stanse opp og lytte, fortsatt med bind for øynene. De skulle fokusere på å bruke hørselen. Jeg ba dem tenke igjennom hva lydene kom fra, om det var dyr, mennesker, vind eller annet de hørte. Så fulgte lukt som hovedsans. Nå skulle de lukte rundt seg. Først stående, deretter sittende på huk, og fremdeles i blinde. Her ble den ene gruppens gjennomføring dessverre litt useriøs og sterkt preget av at elevene luktet fersk hundemøkk, dette dominerte i stor grad alles oppmerksomhet (det hadde tatt plass fra starten av, og fikk virkelig blomstre nå). Etter tre minutters snusing skulle de strekke ut hånden, vente og smake på det jeg gav dem. Her viste alle elevene meg stor tillit, og tøyset mindre enn forventet. Jeg gjorde litt forskjellig fra gruppe til gruppe, men jeg hadde plukket vekster du kunne finne i Bergskogen (selvsagt plukket utenfor skogen) og lot dem smake små biter av kløver, gress eller skvallerkål. Spesielt kløver bød på en spennende, hårete overflate og det ble mye entusiastisk smaking, tenking, synsing rundt hvor fortreffelig eller forferdelig det smakte og gjetting på hva i alle dager jeg hadde servert dem. Så kom siste del av sanseoppgaven, nemlig å bruke synssansen. Nå skulle de få lov til å ta av bindet for øynene og bevege seg igjen, og bruke blikket for å se etter «spor etter liv». Denne formuleringen lot jeg være ganske upresis med vilje, slik at elevene selv måtte reflektere over hva som kunne inngå i denne kategorien. Med større eller mindre grad av oppfinnsomhet og konkurranseinstinkt («Hvor mange har du funnet?») fikk de 3 minutters fritt leide til å undersøke den lille skogen. Så ropte jeg alle inn og vi satte oss i ring ved og på stien for å notere ned hva de husket av sansninger for hver sans, samt hvilke spor etter liv de hadde funnet. Her ble det naturlige samtaler og sammenligninger mellom dem, noe som jeg tror forsterket inntrykkene de hadde gjort seg samtidig som en del av dem som ikke hadde registrert så mye ble klar over at det hadde vært mulig å oppdage mer.





FIGUR 8 FØLES DET FARLIG?

#### 4.2.4 Elevenes kommentarer rett i etterkant og notatene de gjorde seg

Da jeg i etterkant gikk igjennom notatene, var det (som alltid) forskjeller mellom elevene. Min erfaring som lærer gjør at jeg kjenner elevene godt, jeg vet at selv om flere kanskje vegrer seg for en skriveoppgave og skriver minst mulig, så deltar de ofte med flere lag av personligheten, større grad av intensitet og flere refleksjoner enn det man skulle tro i etterkant når man leser at 1-3 ord er notert. På spørsmålet «Hva følte du?» svarer mange bare «Jeg følte trær». Da kan det se ut som det ikke innebar en ny måte å møte skogen på. Men det jeg så i

praksis var elever som med en usedvanlig intensitet og iver skritt for skritt bevegde seg på en helt annen måte i en bit av hverdagsverden som de gjerne traverser igjennom uten å se til høyre eller venstre. En del skriver også i notatene sine at «Det var skummelt», eller «Det var rart, og alt følte mye farligere på en måte», og «Det var skummelt og morsomt». Underveis så jeg dette nettopp som en spenning, en utfordring – de skulle gjøre noe på en ukjent måte, det var litt skummelt, men også morsomt. Bare en av elevene går virkelig inn for å bruke flere adjektiver og beskrive de konkrete sansningene: «Tørt tre. Fuktig stamme. Kalde hender.» Noen er litt mer nøkterne i sin beskrivelse: «Det var helt ok.»

På spørsmålet «Hvilke spor av liv så du?» var også spriket stort med tanke på i hvor stor grad de gikk på utkikk eller om det ble mer en rusletur med skravling om så mangt. To eksempler som viser forskjellen i dette er svarene «Blad. Sjøppel.» og «Jeg fant et fuglereir som falt ned. Trær, hund, spindellev, fuglefjær, maurtue, hakkespetthull og fotspor.» Mange av trærne har merker (bokstaver og figurer) risset inn i barken lang tid tilbake. Ca. en fjerdedel av elevene tar dette med i notatene sine; «Jeg så skrift på treet og det er jo spor etter mennesker.» Disse forskjellige funnene ble en god kilde til refleksjon over hva spor etter liv kan være mens vi

satt der, at det egentlig kan være svært mye – kanskje alt, og at mange spor er velkomne og ønskede. Samtidig blir sporene etter mennesker, slik som tråkkene utenom hovedstien og de innrissede mønstrene på trærne eksempler på at «sporløs ferdsel» ikke praktiseres i skogen. Og hvis man snur på det hele enda en gang, så er jo hele skogholtet spor etter mennesker, med tanke på at grunnlaget for Bergskogen er en samling edelløvtrær plantet i 1804. Og gravhaugene går jo enda lenger tilbake (disse var det ingen som tenkte på når de skulle lete etter spor etter liv, selv om alle uten unntak var klar over at dem).

#### 4.2.5 Refleksjon/diskusjon i etterkant

Nysgjerrigheten, iveren og tilstedeværelsen jeg opplevde hos elevene i sanseøvelsene kom ikke fram i samme grad i notatene deres i etterkant. Dette slo meg så snart jeg begynte å lese igjennom det de hadde skrevet. Jeg ble faktisk både litt overrasket og ved første øyekast skuffet, men ser at for elevene var det selve opplevelsen som var verdifull og interessant, mange så nok ikke verdien av å skulle skrive det ned etterpå. Jeg må jo og innrømme at noe av min motivasjon for denne delen av oppgaven var å samle inn håndfast datamateriale fra elevenes penn, men jeg hadde nok også håpet på at det skulle gjøre inntrykkene mindre flyktige for elevene, konkretisere dem og skape grunnlag for refleksjon. Det gjorde det til en viss grad, når vi startet samtaler rundt det vi skrev ned og reflekterte over hvorfor det ble akkurat dette.

Etter at jeg selv så et sprik mellom engasjementet elevene viste i gjennomføringen av selve sanseoppgaven og notatene de gjorde seg rett i etterkant av aktiviteten, ble jeg desto mer overrasket da jeg mange uker etterpå allikevel fikk bekreftet at sanseoppgavene hadde gjort et inntrykk utover øyeblikkopplevelsen, at den hadde satt seg som en refleksjonsgivende erfaring hos flere av elevene som deltok i gruppeintervjuene. Her kom det fram svært mange nyanser. Dette har igjen i etterkant gjort at jeg ser at vekslingen min mellom lærerrollen og forskerrollen har vært fruktbar.

I en typisk gjennomføring av en aktivitet, selv med påfølgende notater og muntlig samtale i etterkant (alla det vi var igjennom i selve undervisningsopplegget) er det begrenset hva som framtrer for meg som lærer. Dette har jeg virkelig fått innsikt igjennom å se kontrasten mellom det jeg kunne observere i selve undervisningssituasjonen og det som kom fram når elevene ble tatt ut i mindre grupper der hver enkelt kom til uttrykk og fikk sette ord på egne opplevelser og refleksjoner knyttet til det vi hadde vært igjennom. Jeg tror



også at den direkte henvendelsen fra meg, at jeg så tydelig viste interesse for det den enkelte mener og ber om å få lov til å spørre, lytte og lære av det, virker individuelt oppmuntrende. I en klasseromssetting er det mange stemmer, og måten det er mulig å legge til rette for dialog og refleksjon er et punkt jeg i enda større grad enn før opplever at det er viktig å være oppmerksom på i lærerrollen. Ingvild Maus har forsket på undervisning i kunst og håndverk for bærekraftig design, og har brukt blant annet semistrukturert gruppeintervju som metode. Hun trekker fram at det er viktig å notere seg at elevenes refleksjoner, i hennes tilfelle rundt en miljøvennlig designpraksis, ikke kun springer ut av det de har vært igjennom i undervisning og eget arbeid, men også ut av selve spørsmålene hun stiller dem i etterkant. (Maus,2019 s.7) "The subjective terms related to students' critical thinking, judgement, will and imagination were enhanced through the group interview method" (Maus, 2019, s.12). Jeg var nøye med å ikke legge ord i elevenes munn – slik at de begrepene de eventuelt brukte for å beskrive hendelsen skulle velges av dem selv. Et enkelt spørsmål jeg stilte var hva de likte best ved perioden, og da svarte en av elevene:» *Også likte jeg det med sansene i Bergskogen. Det var liksom, på en måte «litt skremmende»? Også lyttet vi og var oppmerksomme på bare det liksom på en måte.»* (Elev E) Hen bruker også ordet skremmende og vektlegger tydelig at lytting og oppmerksomhet preget oppgaven. Dette sammenfaller veldig med min opplevelse gjennom observasjonen av elevene underveis i øvelsen. De beveget seg ikke lenger med en selvfølgelighet, men med en varhet, konsentrasjon og felles «usikkerhet» på dette svært kjente området, og lyttet med hele kroppen. En annen elev formulerer det slik:

«Ja, altså jeg lærte når vi skulle gå og kjenne på sansene rundt i Bergskogen så var det litt sånn ekkelt å tenke på, for det du har et slags bilde for deg før du tar på deg det bindet for øynene, når du begynner å gå framover så vet du jo ikke om du går skjevt eller hvordan du går, så har du jo en slags føling av hvor du er der, hvis du bare tar av bindet så er du så mye lengre eller et helt annet sted enn du trodde, Og så det med å liksom lytte bare, det var deilig på en måte, for da slipper du liksom - ja, det var jo masse stemmer også men, det var liksom deilig å lytte, på en måte.» (elev F)

Før oppgaven snakket jeg med elevene om at vi vanligvis bruker synssansen veldig mye. Også i kunst og håndverksundervisningen. Sansutforskningen av nærområdet satte i gang refleksjoner hos meg selv rundt i hvilken grad vi aktiviserer og utfordrer bredden av sansesystemet i kunst og håndverksundervisningen. Eleven i sitatet over opplevde at det var deilig å slippe å se, og å bare kunne konsentrere seg om å lytte. Når du jobber skapende i et materiale er det taktilt viktig, og hendenes følsomme analyse av emnet du jobber med like viktig som øynenes granskning. Kanskje oppmuntres elevene til å lukte på forskjellig treverk? Jeg har selv av og til brukt musikk, og vet at flere andre gjør dette.

Om vi ser på hva kunst og kulturdelen av faget vårt kunne romme, så tror jeg elevene går glipp av mye av den aktive og komplekse helhetlige sansningen som skjer «ute i verden» når vi jobber i klasserommet. Her tenker jeg at det er mye å hente ved å se på hva som foregår i samtidskunsten og alle sjangre og avarter som finnes der. Dette kan kombineres på uendelige måter med mer tradisjonelle, materielle og mer produktrettede praksiser i klasserommet. Jeg vil dog med en gang understreke at jeg ikke argumenterer for å gå bort i fra mye av den tradisjonelle undervisningen i faget, men å utvide, variere og berike den ved mer utforskende, eksperimenterende innfallsvinkler. Cathrine Fuglestad har i sin masteravhandling forsket på dybdelæring og skapende prosesser, og selv tatt utgangspunkt i et naturområde som kilde til arbeidene sine. Hun formulerer følgende refleksjon:

«En reetablering av vår sanselighet, og betydningen av hele kroppens aktive deltagelse i læreprosesser, kan åpne for skapende meningsdannelse fremfor tilegnelse av forhåndsdefinert kunnskap. Utvikling av ny og dypere innsikt i fag og mellom fagområder kan forsvinne dersom undervisningsopplegg ensidig fokuserer på produktorienterte oppgaver og målstyring.» (Fuglestad,2020)

Jeg holder med Fuglestad i at det vil gagne faget og læringsutbyttet med en reetablering av vår sanselighet og bevisst tilrettelegging for hele kroppens aktive deltagelse i læreprosesser, og at åpner for skapende meningsdannelse. Samtidig vil jeg si meg uenig i måten hun setter dette opp mot "tilegnelse av forhåndsdefinert kunnskap". Jeg ønsker i stedet å argumentere for estetisk utforskning som et tillegg til formidling av forhåndsdefinert kunnskap. Det er

bevisstheten om å lete etter mer mangfoldige framfor ensidig orientert undervisningsopplegg jeg ønsker å styrke etter undervisningserfaringene fra denne oppgaven. Vi kan ha mange tanker i hodet og flere berikelser av vår praksis samtidig, og slik ta sikte på nettopp "utvikling av ny og dypere innsikt i fag og mellom fagområder", som Fuglestad skriver.

Elevene kom i gruppeintervjuene med flere utsagn som bidrar til at jeg ser den første, utforskende øvelsen som verdifull, ikke bare som en øyeblikkopplevelse av tilstedeværelse eller en ny sansning av et kjent område for elevene, men som perspektivendrende.

Utsagnene dukket opp flere steder i gruppeintervjuene som svar på spørsmålet om de lærte eller opplevde noe nytt underveis. En av elevene sa: «Når vi var i den skogen og så gjorde vi de sanseoppgavene. Da følte jeg at jeg på en måte...jeg connecta mye mer med skogen. Og følte liksom en ny sånn kobling, mye mer enn det jeg vanligvis gjør» (elev A). En annen elev på samme gruppe hang seg på med følgende: «Ja, da begynner man å tenke mye mer, liksom fortsette å tenke og tenke og tenke. Da kommer det nye ideer og sånn.» (elev E) De snakker både om tilknytning mellom seg selv og omgivelsene, og om en utvidelse eller fordypning av tankene, av det indre rommet gjennom måten de bruker seg selv for å utforske det ytre.

I arbeidet og refleksjonene jeg gjorde meg innledningsvis med denne oppgaven, så lurte jeg blant annet på om eller i hvilken grad kunst og håndverksfaget kunne spille en rolle med tanke på å berike og forsterke elevenes lokale tilknytning, deres identitetsbygging og evne og vilje til å bry seg om nærmiljøet. Elev a beskriver, slik jeg tolker det, nettopp en dypere tilknytning til skogen etter den første øvelsen. Det er elevens tilknytning til selve skogen som styrkes og gis dybde, og hva skogen er for eleven utvides. Nå kan det diskuteres om øvelsen vi gjorde er spesifikk og unik for faget, og jeg mener at det er den ikke. Noe liknende kunne gjøres i mange andre fag, med forskjellige innfallsvinkler eller tilknytning til læreplanen. Jeg knyttet det til ideer fra samtidskunst. Jeg tenker at det er nettopp dette som er viktig; å se etter hvilke åpninger som finnes i våre fag og den undervisningen vi rår over, åpninger der vi kan utforske hvordan elevenes undervisningsbaserte erfaringer kan bidra til at de bryr seg mer om den delen av verden som utgjør deres hverdag og omgivelser. Slik tolker jeg det overordnede bærekraftsperspektivet fra læreplanen. Og jeg rammer inn sanseøvelsen og knytter den til mitt fag gjennom inspirasjon fra noen av samtidskunstens strategier for å engasjere og involvere publikum og gjøre dem mer om til deltagere og medskapere. Men

øvelsen kunne nok også blitt gjennomført med en introduksjon og begreper knyttet til meditasjon og mindfulness, som en del av for eksempel kroppsøving eller KRLE.



**FIGUR 9 ØKT VARHET FOR LYD, LUKTER, LYS OG SKYGGER**

På spørsmålet om hva jeg burde ta med dersom jeg skulle gjøre et lignende prosjekt igjen, fikk jeg dette svaret fra elev A: «Det ville nok vært fint å ta med den sansegreiene, fordi det..som jeg sa, så kobler det deg mye nærmere med naturen og skogen, og hvor vi egentlig originalt kom fra – som er fra naturen. Og hvor mye vi har å takke naturen for.» Jeg opplever at dette sitatet viser potensialet øvelsen, som i svært stor grad er orientert rundt selve prosessen og ikke har et direkte materielt resultat eller produkt, har for å utvide og endre elevenes bevissthet og deres relasjon til miljøet de har rundt seg. Jeg mener at vi som kunst og håndverkslærere i større grad må tørre å ta med også en slik type eksperimentell tilnærming til faget vårt, som et supplement til mer tradisjonell praksis. Fallingeng og Lutnæs

trekker fram følgende når de argumenterer for hvor viktig kunst og håndverkslærerens rolle og elevenes skapende praksis er for å fremme bærekraftige verdier og handlinger: «Kunst og håndverkslæreren står i verkstedet med materialene i hendene og har mulighet til å sette dagligdagse handlinger og meninger inn i en større sammenheng og utfordre elever til å ta ansvar for det de gjør - og det de kanskje velger å ignorere» (Lutnæs & Fallingen, 2017, s.1) Dette er jeg absolutt enig i, men vil legge til at vi ikke er begrenset til å stå i verkstedet, men kan stille oss i en rekke mer utradisjonelle posisjoner, både i bokstavelig (med tanke på stede egne erfaringer) og overført betydning (vi har ikke bare materialene men delvis elevenes virkelighetsoppfatning, eller rammene for deres sansning av verden, mellom hendene) – og reflektere over hvilke særegne muligheter for læring som ligger i dette og hvordan det kan åpne elevenes perspektiv for nye sammenhenger og innsikter. Det er ikke bare en instrumentell og begrenset situasjonsbasert form for refleksjon; hvilket materiale er det mest miljøvennlige om jeg tenker både ut ifra økonomiske, miljøvennlige og sosiale hensyn når jeg skal skape dette produktet. Faget vårt åpner i stor grad også for mer filosofisk refleksjon, gjennom bruk av forskjellige kunstnerstrategier kan det, som kunsten, for eksempel bryte med normer for hvordan vi beveger oss sammen i et rom, og hva vi definerer som et verdifullt utbytte av en prosess. Vi kan løfte fram indre bevegelser, prosesser og spor som mål, heller enn å sette spor etter oss i omverdenen eller ende opp med en gjenstand.

## 4.3 Frottage, inspirert av Max Ernst

### 4.3.1 Om kunstneren og kunstnerstrategien

Max Ernst (1891-1976) var kunstneren som skulle være vår inspirasjonskilde til neste utforskning av skogen. Ernst er kanskje først og fremst kjent som en surrealist, og han tilskrives å være opphavsmann til å utvikle bruken av frottage som kunstnerisk teknikk. I tillegg hadde han et spesielt forhold til skogen, noe han beskriver inngående i essayet «Les Mystères de la forêt» fra 1934 (Guggenheim, 2021). Han opplevde en draging mot skogen og så den som både mystisk, spennende, ugjennomtrengelig, vill og noen ganger skremmende. Nå er Bergskogen på ingen måte mørk og ugjennomtrengelig, men den byr på en rekke mystiske former og overflater, selv om den visuelt sett skiller seg kraftig fra for eksempel granskog, som kan være mer av den mørke og tette sorten. Selve teknikken er forholdsvis enkel og går ut på å finne en interessant struktur i en overflate, legge et ark over

strukturen og deretter gni en form for pigment (oftest i form av kullstift, blyant, fettstift, kritt eller lignende) over arket slik at det framtrer en avtegning av underlaget. Kunstnerstrategien i øvelsen var altså å bruke teknikken frottage for å hente strukturer fra skogen, og arbeide med mye fantasi i den senere montasjen av kollasjer med temaet «Vesener fra Bergskogen». På noe av samme måte som Ernst hentet inspirasjon fra skogens mystiske stemninger og ofte mangetydige former, skulle elevene la seg inspirere av Bergskogen og deres assosiasjoner til formene og strukturene de fant. På samme vis som Ernst jobbet fritt, og ofte ønsket å omgå logikk og faste tolkninger eller meninger i disse verkene, fikk elevene ingen kriterier for motivet annet enn at det skulle gå inn under betegnelsen «et vesen». Det var altså heller ingen planlegging, men alle improviserte fram sitt eget motiv ved å klippe til å legge bitene sammen på arket.

#### 4.3.2 Presentasjon av øvelsen

Denne øvelsen ble gjort rett etter sanseøvelsene, en rekkefølge som gjaldt alle 4 grupper. I begynnelsen satt elevene på skogbunnen. Først fortalte jeg litt om Ernsts forhold til skogen og deretter om hvordan han ble sett på som opphavet til frottage-teknikken, og at han skapte en rekke fantasifulle, surrealistiske vesener med den og bruken av kollasj. Blant annet serien han kalte «Histoire Naturelle» eller Naturens historie, fra 1926 (Moma, 2021), som jeg viste eksempler fra den påfølgende økten. Men denne første økten i skogen demonstrerte jeg hvordan vi kunne bruke teknikken for å skape avtrykk, og ga elevene i oppgave å samle minst 5 A5 ark med frottage-teksturer. Jeg vektla eksplisitt at vi måtte tenke over hva slags overflater og organiske elementer vi undersøkte, for å unngå at vi ødela for eksempel sopp (nærmere bestemt soppenes fruktlegemer) eller påførte organismer skadelig slitasje. I etterkant ble jeg faktisk litt usikker på i hvor stor grad jeg enda mer burde styrt bruken av overflater, og kom fram til at jeg ved eventuell senere gjennomføring av noe lignende ville hørt med noen som pleier skogen for å få en kvalitetssikret, kompetent og informert avgrensning og begrunnelse, ikke bare mine personlige antagelser.



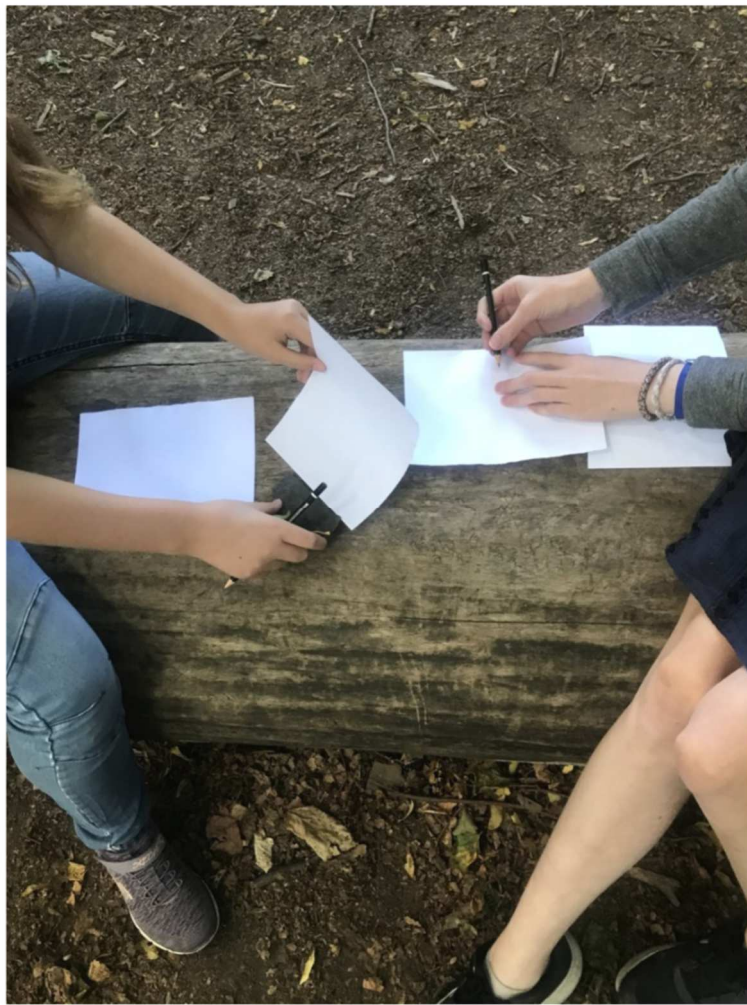


FIGUR 10 ELEVER I ARBEID MED FROTTAGE

#### 4.3.3. Observasjoner og refleksjoner underveis i skogen

Dette var en øvelse som fremstod som konkret og lettfattelig for de fleste, med sin tydelige instruksjon og demonstrasjon av hva og hvordan. Samtidig så gikk hver elev fritt ut i skogsrommet på jakt etter noe som kunne egne seg til nettopp deres frottageinnsamling. Igjen ble det påfallende for meg hvordan de møtte oppgaven vekslende som individer og

gruppe. Noen ble opptatt av hva de selv fant med tanke på om det skilte seg ut fra det de andre hadde, noen ble opptatt av hva vennene fant, noen var gode til å dele egen fornøydhet og stolthet over egen innsamling og å inspirere andre, andre forsvant litt inn i sin egen verden i det de konsentrerer seg om å utføre selve frottagen, den fysiske delen av oppgaven og det å gni blyanten over papiret.



FIGUR 11 SAMSPILL PÅ EN STAMME

Ute, i fri bevegelse, fikk jeg en oppfatning av at enkelte ble bedre til å se på hva andre gjorde, stille spørsmål ved hvordan de hadde fått til ulike resultater og hvor de hadde funnet sine strukturer, og å pendle mellom konsentrasjon om å utføre sine praktiske handlinger og å se opp og rundt seg og være nysgjerrige på andres funn og løsninger. Det åpne rommet med minimalt av fysiske rammer, sammenlignet med klasserommet, ga en flyt av erfaringsutveksling og samspill mellom elevene som

jeg la spesielt merke til. Det

samme åpne rommet hadde skapt en uro i meg da jeg forsøkte å få hele gruppen til å stå i ro med bind for øynene og en armlengdes avstand mellom seg, mens de fniste og lo og strevde med å knyte bind for øynene. Hadde jeg åpnet for mye opp? Ble dette bare tull? Frykten min realiserte seg heldigvis ikke.

Med tanke på selve teknikken så forbinder jeg den selv med oppgaver jeg har vært borti for mye yngre barn, men i all sin enkelthet kan den være en svært fascinerende form



for å gjenskape former og strukturer. En elev som til vanlig ikke er alt for entusiastisk i kunst og håndverkstimene utbrøt: «Dette er jo magi! Jeg skal aldri tegne igjen.»

På lignende vis var det mange som lot seg begeistre over hvordan de kunne samle inn avtrykk av mangfoldige former, både fjær, kvister, bark, blader, med mer.



FIGUR 12 ÅPENT ROM MED VARIERTE ARBEIDSPOSISJONER

#### 4.3.4 Observasjoner og refleksjoner under arbeidet med kollasjer av frottagematerialet

Dette var en periode med en del fravær og derfor fikk ikke alle elevene laget en kollasj av materialet de hadde samlet fra skogen. Men de som var til stede den påfølgende økten fikk det. Jeg startet denne økten med å presentere eksempler på Max Ernsts kollasjarbeider, og å gå igjennom hvordan man kunne planlegge eller improvisere fram et motiv ved å sette sammen delene på nytt. Inspirert av Ernst sin fantasifulle «Histoire Naturelle» fikk elevene i oppgave å skape motiver som kunne gå inn under tittelen «Vesener fra Bergskogen». Det var fritt opp til elevene om det skulle være et gjenkjennbart, virkelig vesen, eller en fantasiskapning. Vi snakket også om at det noen ganger ikke er helt tydelig hva et bilde viser/hvordan det leses, illustrert ved flere av Ernsts arbeider.

Elevene virket jevnt over motivert av oppgaven, men åpenheten er alltid en utfordring for en del av gruppen. Graden av arbeidsinnsats, detaljer, etc. varierte også en del mellom elevene, slik det som oftest gjør. Noen valgte å skape rene kollasjer, andre ønsket å blande inn tegning av enkelte elementer. Under følger et lite utvalg av elevenes kollasjarbeidet, som viser variasjonen i motiver og måter å løse oppgaven på.



FIGUR 13 EKSEMPLER PÅ ELEVENES KOLLASJ AV FROTTAGE

#### 4.3.5 Refleksjoner i etterkant av oppgaven og elevenes kommentarer i gruppeintervjuene

Som nevnt under beskrivelsen av gjennomføringen, hadde jeg inntrykk av at de fleste elevene omfavnet frottage teknikken. Til min overraskelse var det bare et fåtall som ga uttrykk for å kjenne til den fra før. Det slo meg både underveis og i ettertid at det er en teknikk som har mer potensiale enn å kun «kopiere» blader, som var det jeg assosierte den med fra jeg selv gikk i barnehagen. Ved nærmere ettertanke er det også interessant at jeg faktisk *husker* at vi gjorde dette, for det er et av svært få konkrete læringsminner jeg har fra den tiden i livet. Altså må det ha fasinert meg også, slik som det fasinerte mange av elevene. Ellers passer teknikken godt til en variert elevgruppe med ulik grad av selvstendighet, motorisk fingerferdighet og evne til å gjennomføre komplekse oppgaver. Man kan samle inn få eller mange strukturer, man kan lage enkle eller komplekse kollasjer, man kan jobbe

figurativt eller abstrakt, individuelt eller i fellesskap. Jeg opplevde at alle elevene fikk en form for mestringsfølelse ved utføringen av selve frottagen, og dette mener jeg er noe å merke seg, det er forholdsvis sjeldent at det gjelder absolutt alle. Å jobbe med utgangspunkt i en kunsterstrategi som fremmer bruk av fantasi, improvisasjon og tilfeldighetens sammentreff (plutselig danner to av bitene på arket en form som minner noe du har tenkt eller sett før, eller en form som av en eller annen grunn tiltaler deg – og du kan beholde den uten nødvendigvis å argumentere for hvorfor) virker tiltalende på en del av elevgruppen, samtidig som den kan utfordre andre som foretrekker å jobbe etter stram og forutsigbar logikk. Etter min oppfatning har vi en tendens til å jobbe med den siste typen, i større eller mindre grad, siden ønsket om forutsigbarhet naturligvis spiller inn i undervisningsplanleggingen. Jeg vil argumentere for at det er viktig å ha eksempler på denne formen for prosesser med i undervisningen, der man ikke må analysere og begrunne alle valg, og at de stor grad hører til innen en utdanning som skal gi innføring i bruk av ulike skapende strategier.

For utenom hvordan jeg synes teknikken og det å jobbe fritt fungerte, vil jeg også framheve det sosiale aspektet ved gjennomføringen av oppgaven. Det slo meg samtidig som jeg observerte hvordan elevene satt seg skulder ved skulder på en trestamme, eller i sirkel på stien med bena i kors – hvordan de dannet slike løse forbindelser i det åpne rommet, for deretter å reise seg og lete videre etter noe interessant, og så vende tilbake, eller slå seg ned et nytt sted for raskt å kunne undersøke om det de hadde funnet lot seg bruke til et avtrykk. Fordi de hele tiden arbeidet i eget tempo og beveget seg litt rundt med ulike mål for øyet, satt de ikke fast med sine vanlig foretrukne klassekamerater, men skiftet mye plassering og samtalepartnere underveis. Det var også interessant å observere hvordan de med nysgjerrig blick over en skulder kunne legge merke til noen andres oppdagelser og komme med positive kommentarer og spørre den andre hvordan hen hadde fått til akkurat en slik frottage. Alt dette bærer preg av slektskap med økososial kunst. Det var læring, samtaler, erfaringsutveksling, elevene var sammen i skogen, med skogen, med hensyn – ikke bare ute i skogen eller i arbeid med et motiv fra skogen. Inntrykket av at aktiviteten ble preget av spontane samtaler, uventet samarbeid og små erfaringsutvekslinger, ble forsterket av elevenes kommentarer i gruppeintervjuene. En elev sa blant annet om arbeidet med kollasj: «Du kunne gjøre noe samtidig som at du også kunne ha en livlig diskusjon om akkurat hva du

gjorde sammen med de andre, ikke bare sitte og bare ja og gjøre ting som ikke er så veldig gøy.» (elev A). Slik jeg tolker eleven så handler dette om opplevelsen av å faktisk være involvert i handlingen man utfører, altså at det ikke bare er noe man gjør fordi det gitt mens tankene vandrer et annet sted, men at eleven er til stede og opptatt av det som gjøres med både hender, hode og resten av kroppen. Samtidig er det opplevelsen av at det man gjør er noe som det arbeides med parallelt i et fellesskap, der deltagerne i fellesskapet diskuterer nettopp hva man holder på med eller hvordan man gjøre det. Jeg vil framheve ordet deltager; elevene er ikke bare til stede og gjennomfører en utdelt handling, det foregår *en faktisk utforskning og utprøving*, og en diskusjon rundt forståelse og løsningsmuligheter. Dette er en del av prosessen som har truffet meg og avsatt et viktig spor og spørsmål: når er det undervisningen stimulerer til en slik utforskning, utprøving og diskusjon, og når er det den kun blir en gjennomføring av aktiviteter og en flat deltagelse, eller det eleven beskriver som å «bare sitte og bare ja gjøre ting»? Før jeg gjennomførte denne øvelsen ville jeg i mye større grad avskrive svært åpne, fantasifulle aktiviteter uten tydelige læringskriterier – i frykt for dette skulle ende i at elevene bare satt og gjorde ting. Nå vil jeg i større grad tørre å bruke åpne og i stor grad utforskende metoder som en berikelse og et supplement i undervisningen.

En annen ting som kom opp under arbeidet med frottagen var elevenes tidligere nevnte fasinasjonen over hvordan man med ganske enkle midler kunne skape en interessant struktur på arket, ulik det du hadde gjort ved tegning. En av elevene brukte spontant ordet «magisk» når han prøvde ut teknikken ute i skogen. Og i gruppeintervjuene kom også denne lystbetonte, skapergleden til uttrykk. Dette leses klart i følgende lille passiar:

J: Kult at man kan også bare ta sånn blader og sånn

W: Ja!

J: og lage kunst av det uten å male og sånn

W: At man kan lage kunst av veldig mye i naturen

R: At du kan få kunst ut av nesten hva som helst

Det er en forbauselse og en glede som kommer til uttrykk ved tilgjengeligheten av det hele.



Noe av det samme går igjen i måten de imponeres av de utstilte kollasjene i følgende utsagn:

F: Også her med kollasjen, hvordan bare skisser av for eksempel blader kan se så ekte ut på en måte. Sånn som den der fuglen der, den ser jo ekte ut

O: Det er nesten som å printe med naturen

Som en faglærer som underviser i barneskolen vil jeg si at det er en svært viktig del av det vi jobber med. Å tidlig lære de unge elevene våre at kunstneriske uttrykksformer, prosesser og teknikker er noe som er tilgjengelig for dem. At det er måter de kan tenke på, utforske forskjellige aspekter ved virkeligheten på, måter de kan undersøke, leke og skape på. Og at kunstneriske prosesser og perspektiver blir en del av den helhetlige virkelighetsoppfatningen og en av mange prismer vi ser selve verden igjennom, og ikke bare noe vi gjør når vi er på skolen i kunst og håndversklasserommet. Jeg ville som sagt tidligere være skeptisk til å bruke ordet «frihet» i særlig stor grad til å beskrive idealene mine for undervisning i kunst og håndverksfaget. Det er interessant å reflektere rundt hvordan man kan gjøre noe åpent og tilgjengelig uten å gjøre det banalt eller likegyldig/meningsløst – noe jeg føler en form for frihet kan gjøre. Men her er et annet sitat som fikk meg til å tenke litt på det, på sammenhengen mellom opplevelsen av frihet og rom for fantasi, og elevenes rom for lekenhet og improvisasjon i uttrykkene sine:

K: Jeg også får litt fri, man ser på mange av disse bildene at det er ganske mye fantasi  
Som det dyret jeg valgte, det ser ut som en potet med vinger og blomst som hale eller noe sånt.

F: Det er utrolig hvor gøy man liksom kan ha det. For eksempel jeg og elev x fant opp masse morsomme navn til dyrene, som «Fransk croissanthaedrage» liksom.. men det..

Med kompetansen som faglærer følger tilgang til svært mange forskjellige kunstneriske teknikker og metoder. Det finnes fantastiske profesjonelle utøvere av alle grener innen kunst og håndverk, og en rekke verktøy som kan brukes for å skape komplekse, imponerende verk, av slående kvalitet. En god del av elevmassen vår driver en ustoppelig vurdering av egne evner, egenskaper og resultater, og flere har på 7.trinn en klar mening om hva de er gode til eller ikke, og hvilke ferdigheter de ser som styrker eller svakheter og del av sin identitet. Men det er noe ved å introdusere en teknikk som i utgangspunktet ikke krever lang tids trening eller komplekse hjelpemidler, men som gjør det mulig for alle å skape og oppdage fascinerende uttrykk. Ikke minst når vi oversvømmes av digitale verktøy for å skape imponerende visuelle inntrykk, er det godt å kunne supplere verktøykassen med noe ganske enkelt og samtidig effektivt for å utforske en av omverdenens overflater. Frottagen er det du tar avtrykk av og samtidig er den det ikke. Den kan bli til noe ganske annet om du lar den. Eleven som i sitatet over sier «Jeg har også fått litt fri», vet jeg har et bilde av seg selv som såkalt dårlig til å tegne og ikke så flink. Det er en pliktoppfyllende og alltid ansvarlig elev. Friheten handler med andre ord ikke om frihet fra arbeid eller å måtte bidra med noe, men frihet fra sin egen forutinntatte oppfatning av at hen feiler i noe hen har en gitt forestilling om.

## 4.4 Forest piece eller skogstykke, inspirert av Yoko Ono

### 4.4.1 Presentasjon av kunstnerstrategien

Kunstnerstrategien jeg valgte for den tredje aktiviteten var å skape indre bilder ved hjelp av ord. Yoko Ono ble presentert som representant for strategien, og jeg fortalte kort at hun blant annet var en del fluxusmiljøet, og hva fluxus som kunstretning kunne innebære. Jeg fortalte at navnet har sin opprinnelse i betydningen flyt/flytende, og at den på ulike måter utfordret etablerte oppfatninger om hva kunst og et kunstverk skulle være.

Av Yoko Onos arbeider fortalte jeg om «Painting to be stepped on» som med sin tittel og presentasjon utfordret forventningene hos de besøkende til galleriet, og jeg fortalte at hun også ble og er kjent for sine instruksjoner. Som eksempel på disse leste jeg «Earth piece» og «Two snow pieces for solo or trio» fra boka Grapefruit. Stykkene er poetiske og enkle, og jeg valgte de nettopp fordi de tar utgangspunkt i det å oppleve og registrere verden gjennom

sansene, noe som vi allerede hadde snakket og undersøkt en del. Det ene stykket snakker om synssansen og det andre om lytting. I stykkene med snø utfordres tidsfornemmelsen, og i stykket om jorda hørselen. Jeg valgte å presentere oppgaven for elevene med min norske versjon av de engelske titlene, og ga arbeidene vi skulle lage navnet *skogstykker*.

#### 4.4.2 Observasjoner og refleksjoner underveis i arbeidet

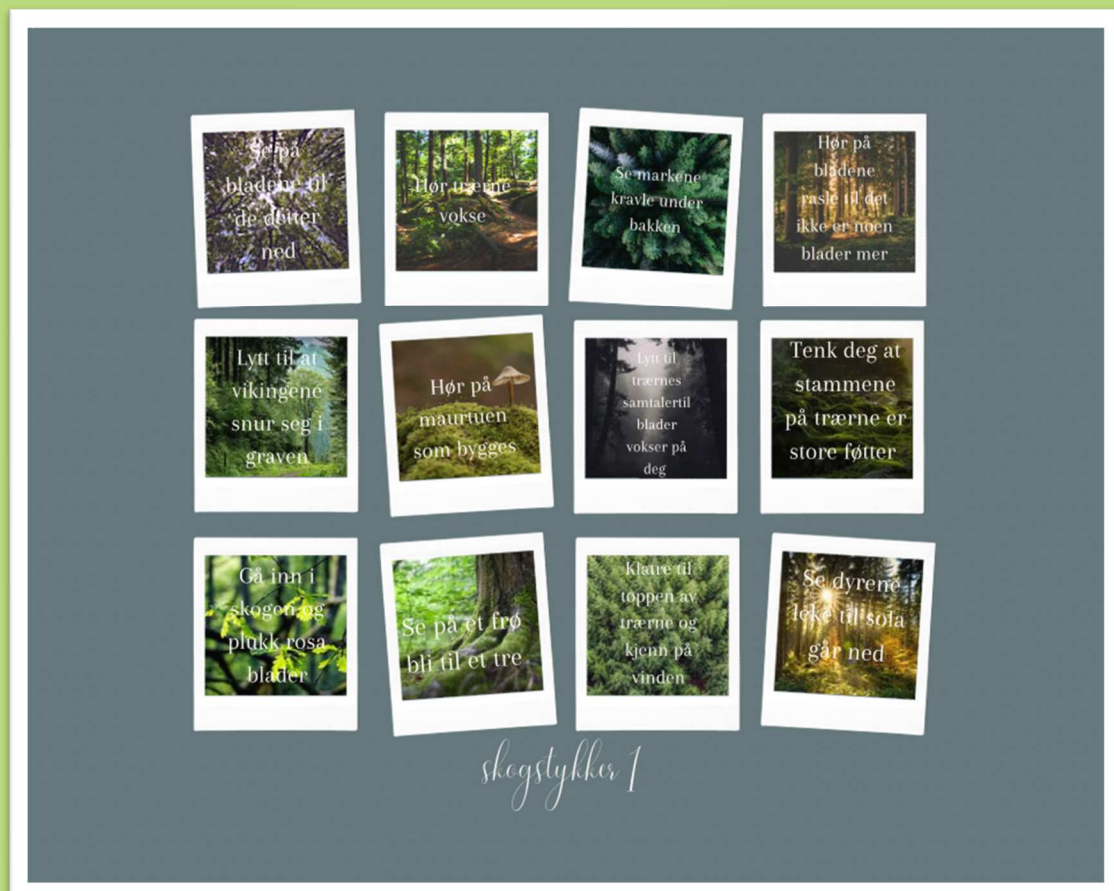
Denne oppgaven ble lagt inn på slutten av økten med kollasj, så vi brukte ikke så veldig lang tid på den. Omtrent 20 minutter totalt. Jeg må innrømme at jeg gikk igjennom stunder preget av egen tvil i presentasjonen og gjennomføringen av oppgaven med elevene. Dette var ganske ulikt noe vi hadde jobbet med tidligere, og mens jeg stod og snakket og ble møtt av mange spørrende blikk og usikre spørsmål, tok jeg meg selv i å tvile på om jeg ikke hadde dratt min litt alternative utforskning litt for langt. Var kanskje målgruppen litt for ung for abstrakte og vidløftige poetiske uttrykk? Det inntrykket som satt igjen hos meg rett i etterkant var av noe laber motivasjon for det skriftlige arbeidet. Jeg sa noe sånt som at man ved å jobbe med ordene kunne skape ikke bare bilder, men følelsen av opplevelse hos leseren. At du som skriver faktisk får den som leser til straks å se det hele for seg, og inne i seg selv «gjøre» det som skrives, uansett om det er mulig eller ikke, nettopp fordi det er en mental forestilling. Elevene så ut til å ta til seg dette. Men hva ville komme ut av det? Hvordan fungerer det å jobbe med skriving på en slik måte i kunst og håndverk? Mens jeg stod i klasserommet og underviste og syntes det var mistenkelig stille i rommet, hadde jeg ikke inntrykk av det hele som veldig vellykket, og oppmerksomheten min var i stor grad rettet mot dem som vegret seg for skriftlig arbeid i seg selv (mer enn at de aviste konseptet som lå bak oppgaven).

#### 4.4.3 Refleksjoner i etterkant av oppgaven og elevenes kommentarer i gruppeintervjuene

Den samlede presentasjonen av skogstykkene som kom opp på veggen i utstillingen på slutten av perioden, ga et helt annet inntrykk enn den enkelte, tvilende eleven som satt med sitt skriftlige arbeid når de jobbet med oppgaven. Jeg hadde ikke tid og mulighet til å lese de ferdige arbeidene, og når de kom opp veggen slo de både meg, elevene og forbipasserende lærere som overraskende formuleringer. De var både merkelige, mangfoldige og underholdende, og de ga nettopp mange indre bilder.



Dette kunstneriske forbildet var annerledes enn noe jeg noen gang har presentert tidligere, det skilte seg helt fra andre handlinger/aktiviteter jeg typisk ville satt i gang i klasserommet (de virket i liten grad logisk målrettet eller fornuftspreget på den måten gjennomføring av de fleste andre oppgaver er), og du trengte i liten grad tekniske ferdigheter eller å gjøre deg kjent med spesielle verktøy, materialer eller et tradisjonelt medium gjennom oppgaven. Dette gjorde meg usikker på hva som ville bli elevenes utbytte av øvelsen. Hva var det egentlig vi gjorde? Når jeg i etterkant så på stykkene, både for meg selv og sammen med elevene i gruppeintervjuet, så var det noe helt særegent som kom til syne. Til sammen hadde elevene skapt et uttrykk som overrasket og moret meg. Det skapte undring, latter og fornøyelse hos elevene. Og refleksjoner over relasjonen mellom oss mennesker, Bergskogen og andre vesener som holder til der, om tid, liv og død, og om hva som er mulig og umulig. Dette vil jeg komme nærmere inn på gjennom sitater fra gruppeintervjuet. På bildene er noen av skogstykkene elevene skrev.



FIGUR 14 ELEVENES SKOGSTYKKER, EKSEMPELSAMLING 1



FIGUR 15 ELEVENES SKOGSTYKKER, EKSEMPELSAMLING 2



FIGUR 16 ELEVENES SKOGSTYKKER EKSEMPELSAMLING 3



FIGUR 17 ELEVENES SKOGSTYKKER, EKSEMPELSAMLING 4

#### 4.4.5 Kommentarer fra gruppeintervjuet

Utstillingen ble satt opp stykkevis og delt av utvalgte elever, og på grunn av litt endringer i timeplanen så fikk vi aldri gått igjennom den samlet som en del av undervisningen. Dette ser jeg i ettertid var synd, for å ha tid og rom til å se helheten i uttrykkene deres, gruble over og diskutere hva de formidler, og å sammen sette ord på dette i samtale hadde vært verdifullt for elevenes refleksjons- og forestillingsevne. Jeg opplevde flere ganger i løpet av etterarbeidet etter de kreative prosessene og undervisningssituasjonene med elevene å være takknemlig for mulighetene til utvidelse av egen forståelse som forskerrollen og et undersøkende blikk, samt reflekterende samtaler i etterkant gir. Når elevene selv fikk se nærmere på skogstykkene i intervjugruppene lot de seg overraske av uttrykket og trekkes inn i enkelte av dem. Den ene gruppen stod en god stund stille og leste seg igjennom skogstykkene før de kom med følgende lille samtale:

F: De er litt sånn filosofiske på en måte

O: Den er min, «Let etter det røde maleriet i et hult tre»

K: Når gjorde vi dette?

F: Så lett som bare, bare «Se på bladene til de faller ned» liksom, da vet du liksom. Det kommer til å ta lang tid. Det er jo ikke ekte på en måte, er litt mer sånn filosofisk, men det er jo litt gøy

O: Det er mer sånn som får deg til å bruke lang tid, men bare tenke på livet. «Se på trærne til de får hundre årringer.»

Ting som tar tid, men kan liksom tenke om livet og hvordan man klarer å gjøre det og ikke gi opp.

Tanker som dette, og ordene de setter på dem hadde vært et godt utgangspunkt for å gå dypere inn i det de ser eller starte diskusjoner med klassen, om jeg hadde hatt rom for å gå igjennom utstillingen i undervisningstiden. Nå er det ikke sikkert at de samme utsagnene hadde kommet om de hadde vært i en full gruppe på 20 elever i stedet for 3, men noe hadde det nok vært. Vi kunne gått nærmere inn på om, når og hvordan kunst kan bli filosofisk, og hva det gjør med oss mennesker. Hvordan noen av skogstykkene, som ble skrevet med utgangspunkt i skogen, ender opp med å få oss til å tenke på tiden som går, på livet, på døden, på ting som kan være skummelt eller vanskelig, og på å ikke gi opp. På sider ved hvordan det er å være menneske. I en av de andre gruppene reflekterte de også over hva som gir mening og på hvilken måte den kan være betydningsfullt:

A: Jeg tenker liksom at, selv om ikke mange av disse tingene gir mening, så tenker jeg at det er liksom pent og, fordi... det er liksom.. man kan forestille seg alt dette, og det er det som teller.

E: Ja, og liksom, de ordene sammen blir PENT på en måte.

Dette kom etter at de hadde stått tankefullt og latt øynene vandre fra skogstykke til skogstykke. Jeg opplever denne formuleringen som interessant – den inneholder både «ikke mange av disse tingene gir mening» og «man kan forestille seg alt dette, og det er det som teller». Den viser hvordan uttrykket står i en motsetning til formuleringene vi ofte streber etter å få til i en utdanningsammenheng; klare, tydelige, logiske og meningsfulle

formuleringer, med et presist faktainnhold. Formuleringene «gir ingen mening» fordi de trosser virkeligheten, men samtidig kommer eleven fram til at det er *forestillingsevnen* som er essensiell for om utsagnene gir mening eller ikke. Den rollen faget vårt spiller og potensielt kan spille for å styrke elevenes forestillingsevne er noe jeg ønsker å løfte fram. Det er mye snakk om kreativitet og innovasjon i forskjellige fora, men jeg har inntrykk av at det ofte er snakk om en instrumentell og målrettet form for å skape eller finne løsninger på et gitt problem, og å bidra til en *utvikling*. I LK20 under fagets relevans og sentrale verdier står det følgende:

«Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Slik jeg tolker dette så er evnen til å forestille seg det som ennå ikke er, implisitt evnen til å forestille seg noe som kommer til å bli. Det er altså ikke en bred forestillingsevne, evnen til å forestille seg hvordan ting kunne vært, hvordan det kan bli, hvordan det muligens er for andre, etc. Jeg mener at dette er en reduktiv oppfatning av de estetiske prosessenes potensiale. Når det i tillegg står at det skal være grunnlag for medvirkning i «kultur- og samfunnsutviklingen», etterfulgt av at faget skal forberede eleven på et «hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg», leser jeg det hele som en slags strømlinjeformet oppdragelse i samfunnsutviklingens tjeneste. Med andre ord plasserer det bakenforliggende kunstsynet, og synet på de estetiske prosessene seg klart innenfor det Bamford kategoriserer som et teknokratisk kunstsyn (Bamford, 2012, s.31-32). Formuleringen «etiske valg» kommer inn på slutten av oppramsingen, men jeg skulle ønske den hadde fått en egen posisjon og ikke ble plassert som et siste vedheng på slutten av setningen. Slik jeg ser det er forestillingsevnen sterkt knyttet opp mot evnen til å gjøre etiske valg. Estetiske prosesser kan være essensielle for å ha muligheten til å gå inn i andre måter å se virkeligheten på, andre måter å se sammenhenger på, enn det som kan stilles opp som rent logiske faktabaserte ligninger. De kan også gi andre opplevelser av hva som er verdifullt, hva som er verdt å ta vare på og hva vi i det hele tatt legger merke til i vår menneskelige livsverden. Her er det snakk om noe

veldig abstrakt i forhold til de fleste arbeider vi jobber med i undervisningen – her snakkes det om hvilke bilder og følelser ordene skaper i oss

## 4.5 Tverrfaglige blikk på nærmiljøet, inspirert av Cathy Fitzgerald.

### 4.5.1 Presentasjon av kunstnerstrategien

Kunstnerstrategien her var basert på en form for økososialkunst, inspirert av Cathy Fitzgerald. Men denne gangen var det nesten mer jeg som hentet strategien for hvordan jeg skulle sette sammen opplegget, mer enn at det var elevenes aktiviteter som fulgte inspirert av en strategi. Samtidig trakk jeg så vidt begreper som landskapsarkitektur og hagedesign, for å gi elevene et par inntrykk av hvordan fagområder med direkte tilknytning til kunst og håndverksfaget kan påvirke utformingen av nærområdet. Jeg har det siste året tenkt på hvordan jeg selv former det landområdet jeg har tilgjengelig, siden familien min flyttet inn i nybygd hus med delvis maskinjevnet tomt høsten 2021. Enkelte av elevene ved skolen har lagt merke til at en økning av fuglelivet ved tomtegrensen vår, og de har gitt huset tilnavnet fuglehuset. Dette har også gjort at jeg har tenkt mer på Fitzgeralds strategier og hvordan jeg kan la meg inspirere av dem. Kan jeg skape samtaler og gi oppmerksomhet til nærområdet på en konstruktiv måte? Kan jeg bruke området jeg bor i undervisningen? I tillegg har jeg tenkt på hvordan hun tar kontakt med forskjellige fagmiljøer og stadig lærer gjennom sin kunstnerpraksis. Inspirert av dette begynte jeg også å undersøke om det var noen andre med mer kompetanse innen biologi og naturfag som jeg kunne lære av og eventuelt samarbeide med. Derfor ble det slik at i tillegg til å selvfølgelig samarbeide med naturfaglærere på skolen, slik at de også hadde om artsbestemmelse og næringsnett på samme tid som vi jobbet med vårt prosjekt, var jeg også på utkikk etter andre instanser utenom skolen.

### 4.5.2 Forarbeid og tverrfaglighet

Da jeg på forsommeren 2021 tilfeldigvis oppdaget en mann som underviste en ukjent skoleklasse ved salamanderdammen, gikk jeg straks bort for å høre hvor de kom fra og hva han formidlet. På denne måten fikk jeg vite at han kom fra våtmarksenteret. De er en kommunal instans som jobber med formidling til elever om vern av lokale naturområder og artene som bor der, og fordi jeg ønsket å få inn andre perspektiver og faglig dybde tok jeg kontakt på mail og fikk til et forsøk på samarbeid. Takknemlig mottok jeg et svært samarbeidsvillig og positivt svar. Over mail planla vi en økt som skulle passe inn i temaet jeg



jobbet med og være en del av prosjektet. En representant kom på besøk til oss og gjennomførte en formidlingsøkt med elevene og meg, som en del av prosjektopplegget. På grunn av både koronaproblematikk og litt misforståelser om hvilke dager vi hadde tilgjengelige så ble det med denne ene økten, og jeg tok med meg det jeg syntes fungerte best fra denne dagen og gjennomførte opplegget i de 3 andre gruppene også. Hovedsakelig var det en fysisk modellering av næringsnett, samt at jeg gjentok en del av artene som har tilholdssted ved salamanderdammen og deres roller.

#### 4.5.3 Selve gjennomføringen med elevene

Vi møttes utenfor skolen og startet med en samtale rundt hva sårbare og truede arter er. Elevene fikk komme med sine assosiasjoner og eksempler, og jeg supplerte med lokale arter som ikke ble nevnt spontant. Som tidligere nevnt i Deretter gikk vi bort til salamanderdammen, en liten, fredet dam like i nærheten av skolen. Dammen har en sti som går forbi den, og der en stor del av elevene har sin daglige skolevei. Vi diskuterte begrep som sårbare arter, biologisk mangfold og næringsnett. Elevene gjorde deretter en oppgave som skulle illustrere næringsnett og hvordan dyrene er gjensidig avhengige av hverandre. Hver elev fikk utdelt bilde av et dyr som de festet på overdelen. Deretter trakk jeg en rød tråd mellom hver av elevene/artene de mente trengte hverandre. Slik skapte elevene en fysisk modell av et forenklet næringsnett.



FIGUR 18 ELEVENE LAGER NÆRINGSNETT

Når elevene ble spurt om hva de visste om dammen, var det et mindretall som var klar over at den var fredet og at det lever to typer salamander der. Vi snakket om vern av områder, hvorfor dette er viktig og hvordan bebyggelse, utbygging og ferdsel kan påvirke naturområdene rundt oss, og hvordan ulike behov og hensyn, f.eks. flere boliger versus bevaring av leveområder, må avveies mot hverandre. Så skulle elevene bli med til en nyetablert hage rett i nærheten av skolen og dammen, nærmere bestemt min hage.

Her fikk de først i oppgave å gå rundt og se etter hvor mange forskjellige arter de kunne finne, og å se etter hva som var gjort for at flest mulig kunne trives. Jeg la også inn litt smaking og lukting på diverse urter og viste noe av hva som var spiselige planter og ikke (dette ble gjort flytende og innimellom mens elevene gikk rundt og undersøkte). For noen er det å plukke noe og å smake på det gjenkjennbart, for andre er det ganske eksotisk. Deretter fikk de i oppgave å tenke litt som hagedesignere eller landskapsarkitekter, og skulle tegne en enkel skisse med forslag til hva som kunne gjøres på den ene kortsiden av huset, der det foreløpig var lite beplantning. En del av oppgaven medførte å ta med et element med vann, en liten dam – og gjerne inkludere nedfalls vann som kom fra takrennen på et vis. Målet var at designet skulle gjøre hagen mer fristende for de livsformene vi hadde snakket om borte ved dammen, og spesielt salamanderne.



#### 4.5.4 Eksempel på elevenes arbeider



FIGUR 19 EKSEMPLER PÅ ELEVENES HAGESKISSER

#### 4.5.5 Refleksjon i etterkant og elevenes kommentarer fra gruppeintervjuet

Denne dagen satte flere spor, og noen trakk i gruppeintervjuene besøket i hagen fram som en av tingene de husket aller best fra den utforskende perioden vår. En av elevene reflekterer slik over hvorfor nettopp denne dagen huskes så godt for hen:

A: Jeg tror jeg husker best den timen når vi gikk rundt, også gikk vi til hagen din. Og skulle designe en dam.

E: Og vi snakket om truede arter

A: Jeg tror at jeg husker den dagen best fordi at det var veldig gøy også var det liksom ikke at vi bare satt stille og hørte sånn «Og så skal dere anlegge en hage hos meg», det var mer sånn at du viste og da ble det enklere å forstå i stedet for å bare sitte og høre hva vi skulle gjøre.

Selv om jeg beskrev oppgaven muntlig, så var det mens vi var i bevegelse og kikket rundt oss mens vi gikk. Det var bokstavelig talt på vei inn i hagen at elevene fikk beskrevet at de skulle se etter forskjellige arter og tilrettelegging for at hagen kunne romme et størst mulig artsmangfold, og at de deretter selv skulle undersøke uterommet på den ene siden av huset og tegne ideskisser til hvordan utformingen kunne tilpasses flere arter, deriblant salamanderne. Jeg ønsket å vise elevene kontrasten mellom et område som er vernet, og som egentlig bør utsettes for minst mulig slitasje og forandring, og et leveområde som jeg som privatperson i stor grad har tilgang til å utforme og påvirke. Dette var blant annet også for å vise i praksis at vi alle har muligheten til å påvirke litt i den ene eller den andre retningen, gjennom valg og adferd, i vårt aller nærmeste nærmiljø. Det finnes uendelig mange områder som vi enten har opplevd eller faktisk individuelt eierskap til.

Fellesområdene der vi ferdes på hverdagslig basis er også "våre". Når vi stod ved dammen så forsøkte jeg med dialog å lokke fram refleksjon over hvor mange vi deler leveområde med, og at måten vi setter opp hus og boliger og utformer uteområdene våre - også er utforming av en rekke andre arters leveområde, eller i enkelte tilfeller fjerningen av dem. Samtidig ønsket jeg en positiv vinkling på det hele, en oppfordring til vurdering, refleksjon og hensyn gjennom handling. Hvordan bor vi sammen? Elevene er ofte opptatt av yrkestilknytning som en nøkkel til å se nytten av det vi gjør i faget. En del av dem er drillet i et teknokratisk kunstsyn, om jeg skal bruke Bamfords inndeling, og de er svært opptatt av lettbegripelige nytteperspektiver og hvilken tilknytning det vi gjør har til en mulig inntektsgivende framtidig aktivitet. Derfor trakk jeg fram hagedesign og landskapsarkitektur som referanser og yrker som kunne presentere et bindeledd mellom oppgaven, "verden utenfor skolen" og kunst og håndverksfaget. De handler svært direkte om nettopp utforming av leveområdene våre. Samtidig ønsket jeg også å utfordre denne trangten hos enkelte elever til å se alt i forhold til "hva jeg bruke dette til" eller kanskje mer spesifikt: "hvilken materiell valuta kan det veksles i når jeg trer inn i voksenlivet"- holdningen. Vi hadde en slags samtalesirkel i gresset på slutten av dagen, der vi gikk igjennom hva vi hadde gjort, og jeg lot elevene lese opp en enkel presentasjon av Cathy Fitzgerald og hennes Hollywood Forest Project. Dette for å vise en annen form for kunstpraksis som hadde paralleller med prosjektet vårt, og blant annet undervisningen denne dagen. For eksempel det at hun jobber tverrfaglig, og stadig lærer av andre fagfolk, for eksempel skogbrukere og biologer. Og at mange igjen reiser for å besøke prosjektet hennes, for eksempel både forskere, musikere, fotografer og andre kunstnere. På

denne måten både samles, deles og utvides kunnskapsfelt. Jeg trakk fram uttrykket hennes, "slow art", og forklarte at hun har holdt på med skogen siden 2008. Og at hun i uttrykket økososial kunst legger at det kunstneren gjør bør være godt for både kunstneren selv, nærmiljøet og naturen. Til sist også hvordan det å påvirke hva vi snakker om og hvordan vi snakker om det er viktig, at det påvirker hvilke deler av virkeligheten vi ser og legger merke til. For en del av elevene ble nok denne delen på slutten av timen litt mye litt sent ut i økta, mens andre plukket opp på ideene og reflekterte videre. Om jeg skulle ha gjort det en gang til, ville jeg kanskje ha delt om undervisningen i to dager, og viet en hel dag til videre utforskning inspirert av Fitzgerald, for eksempel gjennom et prosjekt i skolehagen. Jeg var inne på denne tanken underveis også, men etter avlysninger og usikkerhetsmomenter i oppgavens begynnelse fant jeg det lettest gjennomførbart å holde meg til bruken av mitt eget hageområde. Dessverre ble elevenes ideer kun nettopp ideer, jeg skulle gjerne ha realisert deler av dem i praksis som en del av prosjektet. Dette fikk jeg heller ikke tid til. Men jeg ser det som en naturlig forlengelse etter oppgavens innlevering, og at jeg da vil gjennomføre elementer av elevenes ideer – og for eksempel invitere til et nytt besøk før skoleavslutningen.



**FIGUR 20 "JEG ER EN SKOGMUS" - FRA MODELLERING AV NÆRINGSNETT MED ELEVENE**

## 4.6 Å se veien gjennom skogen. Maleri inspirert av David Hockney – 2 økter

### 4.6.1 Presentasjon av kunstneren og kunstnerstrategien

Kunstnerstrategien for denne runden var inspirert av David Hockney og måten han gjen-ser og tolker sitt gamle nærmiljø, og områder i og rundt Yorkshire hvor han vokste opp på. Som kunstner har Hockney vært igjennom mange stiler og sjangre, og har i perioder representert noe «hipt og kult», for eksempel som del av POP-artmiljøet på 1960-tallet. Da han flyttet tilbake til Storbritannia, og nærmere bestemt Yorkshire, og startet å male landskap igjen, og virkelig plukke opp landskapssjangeren, tok han opp et motiv som ikke har vært trendy innen den mer populærkulturelle delen av samtidig kunst. Landskapsmotivet er på ingen måte sensasjonelt, med sine lange røtter tilbake i tid. Tvert imot det sensasjonelle tar hans landskaper opp det nære og velkjente, men han løfter det fram på en ny måte gjennom sitt blikk og sin maleriske tolkning. Han er opptatt av hva blikket gjør og fanger, og hva vi ser og registrerer. I et intervju snakker han om hvordan noe så velkjent og vanlig som en vei og hvilken farge den har, ikke er så kjent allikevel:

«You see it, but unless you think about it, it doesn't mean much. And if somebody asked you: "What colour is the road?", you wouldn't know 'til you looked again, to make a decision like that, do you, normal people. I mean, why would you bother. But if you're painting it of course you think about things like it, what colour is it really, and of course roads are constantly changing colour.» (Coluga Pictures, 2020, 3.juli, 0:57)

Han er opptatt av hvordan vi ser, og at det å se gjør verden interessant. Han påpeker hvordan han synes at fotografiet har gjort *at verden ser kjedelig ut* (Coluga Pictures, 2020, 1.juni, 1:00). At det er vårt blikk, og måten vi bruker det på som gjør verden spennende, eller mer presist som får fram det spennende som allerede er i verden. Som nettopp gjør at vi legger merke til verden. Han sier at det er fantastisk å se slik på et sted, og at om man gjør det, er det nesten igjen som å «lose a sense of place» (Coluga Pictures, 2020, 3.juli). Stedet du trodde du visste hva var, hvordan det var, framtrer på nytt, som noe du må se og definere på nytt, gjennom blikket og gjennom å «make a decision» i måten du fortolker det på. Først gjennom sansene og intellektet, og deretter gjennom maleriet.

## 4.6.2 Gjennomføringen med elevene

I starten av timen så vi på et utvalg av David Hockneys malerier. Det var et par eksempler på hans ikoniske motiver fra Los Angeles på 1960-tallet, og deretter landskapsmaleriene mye lenger fram i tid, med motiver fra Yorkshire malt i løpet av de siste 10-20 årene. Vi snakket sammen om motivene og fargebruken. Jeg fortalte om landskap som et motiv med lange tradisjoner, og at det ikke akkurat ble sett på som et nytt og spennende motiv på den tiden Hockney plukket det opp igjen. Vi snakket om hvordan man kan se et sted på forskjellige måter. Deretter repeterte vi en enkel form for ettpunktperspektiv, og jeg forklarte hvordan noen linjer eller gjentatte forminskede former kan lede øyet innover i bildet og skape visuelt rom. Denne delen av økten brukte jeg ikke lang tid på, kanskje 20 min. totalt.

Deretter skulle elevene ta med seg iPad-en ut i skogen og finne et sted de likte, velge seg et utsnitt der de opplevde å fange et rom, og gjerne linjer som gikk innover i bildet, og så fotografere. Dette fikk de kort tid på, ca. 10 minutter. Så skulle alle inn i klasserommet igjen og tegne opp en komposisjon på ark med blyant, inspirert av fotografiet sitt. Deretter gikk neste del av oppgaven ut på at de skulle bruke maling og ta personlige fargevalg. Nå skulle de bygge opp og skape sitt eget rom i billedrom, inspirert av rommet de hadde funnet i Bergskogen. Vi snakket igjen om hvordan Hockney ikke hadde malt realistisk i landskapsbildene vi så på, men brukt farger og stilisert naturens former etter hva han har følt for i prosessen og hvilket uttrykk han har ønsket å skape. Vi så også på hvordan han jobbet lagvis med forskjellige penselstrøk, og hvordan disse strøkene hadde helt forskjellige retninger, former og avmerkinger. Elevene brukte resten av økten på å male, og fikk en økt til, som ble siste gang vi hadde undervisning som en del av prosjektperioden med utgangspunkt i Bergskogen og bruk av kunstnerstrategier.

Mange av elevene virket nokså motivert for fotografidelen av oppgaven, men slett ikke alle. Jeg ønsket heller ikke å gi fotografiet for stor plass, siden det kun skulle være et verktøy for oss og som en huskelapp for elevenes blikk. Derfor satte jeg en kort tidsfrist med kun 10 minutter. Dette betød at de måtte velge raskt, men for de fleste var ikke dette noe problem. Siden vi allerede hadde jobbet en del med skogen og de kjente området fra før, var det en del av dem som straks visste hvor de ønsket å gå for å lete etter sitt bilde.



Da elevene kom inn igjen i klasserommet var det stor forskjell mellom gruppene på hvor konsentrerte de var om oppgaven, og hvor godt de brukte tiden til tegne- og malearbeid. Noen av elevene strevde med oversettelsen fra fotografi til skisse for komposisjonen, og så ut til å bli usikre av å forholde seg til «virkeligheten» som forbilde. For andre var det nettopp motsatt, de følte seg tryggere ved å ha et konkret utgangspunkt men samtidig frie nok til å tolke fram sin egen komposisjon siden mine betingelser nettopp ga rom for dette. Det som i størst grad fanget min oppmerksomhet underveis var nok dem som strevde.

På grunn av sykdom mistet jeg noen av timene og de ble utført med vikar. I tillegg var flere av elevene borte en av de to ukene arbeidet med denne delen av oppgaven pågikk. Det var også noen ting som skjedde som ikke hadde noe med selve oppgaven å gjøre, men med gruppedynamikken – så jeg har i mindre grad feltnotater etter disse undervisningstimene. Dette opplever jeg allikevel ikke som så problematisk nå i etterkant, siden jeg husker mye fra undervisningen og fordi jeg ser at den viktigste delen av datainnsamlingen, eller innsiktssamlingen, ble for meg gjort gjennom gruppeintervjuet og påfølgende refleksjon i etterkant.

#### 4.6.3 Eksempler på elevenes arbeider



FIGUR 21 ELEVENES MALERIER, EKSEMPELSAMLING 1



FIGUR 22 ELEVENES MALERIER, EKSEMPELSAMLING 2



FIGUR 23 ELEVENES MALERIER, EKSEMPELSAMLING 3

#### 4.6.4 Refleksjoner i etterkant og elevenes kommentarer fra gruppeintervjuene

Denne delen av perioden var kanskje den som var mest lik vår «vanlige» kunst og håndverksundervisning. Når vi så på vårt kunstneriske forbilde, Hockney, så hadde vi en sedvanlig oppmerksomhet rettet mot motivene hans, komposisjonene, former og farger, altså de formalestetiske virkemidlene. Vi gikk som sagt raskt igjennom hvordan et utsnitt med en horisontlinje og et forsvinningspunkt gir en enkel illusjon av rom og dybde. Det å ha oppmerksomheten rettet mot visuelle virkemidler var en vant situasjon for elevene. Å utforske maleriet som medium passer godt inn i deres forventninger til kunst og håndverksundervisningen. Det var også velkjent for dem å skulle velge ut og gjenta bruken av noen av virkemidlene vi så nærmere på i egne arbeider i etterkant. Samtidig ble de i større grad enn vanlig utfordret til å gå ut og se, og finne sitt eget utsnitt, se sitt eget rom i skogen, forsøke å fange det raskt med kamera og deretter oversette det de fant og tolke og dele det gjennom maleri. Denne typen prosess hadde de ikke vært igjennom før. På spørsmål om hvilken av del av hele perioden de likte best og eventuelt hvorfor svarte en elev:

“Når vi tegna og prøvde å lage sånn dybdebilde, når man skulle liksom se at skogen går innover. Og det er jo ganske gøy å tegne på en måte da, for det at for meg så går vel liksom det mer innom kunst og håndverk enn å gå ut i skogen på en måte.” (elev F)

Her legges det, slik jeg leser det, vekt på at eleven likte å lære om hvordan man kunne skape dybde i et bilde (eksempel på konkret bruk av virkemidler), at eleven selv liker tegning som teknikk (noen ganger referer de til det å lage todimensjonale bilder som å tegne, uavhengig om det egentlig er maleri, kollasj, eller annet), og at eleven likte å jobbe på en måte som svarer til forventningene om hva faget kunst og håndverk skal være. For noen er det en lettelse å få konkrete teknikker og mål, jo tydeligere, jo bedre. Og mange liker bedre å få det de forventer enn noe de ikke helt klarer å plassere. De vil vite at de skal gjøre A, og så kjenne igjen A med en gang de ser det, og dermed vite at B følger, og at B ikke er noe annet enn B.

Samtidig var det andre som opplevde oppgaven med maleri som befriende og lite stram i rammene. Dette var noe som overrasket meg, i hvor stor grad enkelte opplevde oppgaven som fri og åpen. Selv hadde jeg inntrykk av at rammene for oppgaven i stor grad var gitt og



jeg som lærer opplevde ikke at de hadde mye større grad av valgfrihet og tolkning enn i de andre oppgavene. Men måten oppgaven ble kommunisert på, måten de opplevde eget arbeide gjennom selve prosessen, og kanskje vel så viktig deres egne uuttalte forventninger, assosiasjoner og rammer, ga enkelte av elevene en helt spesiell frihetsfølelse i denne oppgaven, noe som først ble tydelig for meg gjennom intervjuene.

De var kjent med skogen fra før, og beveget seg i alle fall godt vant der på slutten av perioden. Samtidig fikk jeg inntrykk av at de var både søkende og oppmerksomme, både på hva de selv og hva andre valgte å fotografere. De var på ingen måte «ferdige» med skogen. Men noen var det som kun forsøkte å bli fortest mulig ferdig med oppgaven og det de så som arbeidet, slik at de kunne spasere side ved side langs stiene og småprate de siste 5 minuttene. Dette var ikke overraskende med tanke på tidligere investeringer i arbeidsoppgaver hos elevene det gjaldt. Men de aller fleste så altså godt etter.

På samme vis som ved arbeidet med frottage, ga enkelte elever i etterkant uttrykk for at det hadde vært en lettelse å male uten realisme som ideal. Det som overrasket meg, siden jeg i forkant nok opplevde frottageoppgaven med Max Ernst's fantasifulle kreasjoner som den oppgaven som var aller mest fri og åpen, var at flere elever så oppgaven inspirert av Hockney som ekstra stimulerende for kreativitetstøtten, og som aller mest åpen for deres egne løsninger. Eleven under beskriver hvordan hen ofte holder seg selv tilbake og pleier å «være veldig sånn forsiktig», med andre ord vil jeg si redd for å gjøre feil. At jeg eksplisitt understreket at Hockney *så* og tolket landskapet, uten å ha en fotografisk realisme som ideal, må ha nådd inn, og hatt en frigjørende effekt. Eleven sa selv:

«Jeg syntes at det var litt gøy for da kunne vi male liksom litt annerledes, fordi når jeg maler så pleier jeg å være veldig sånn forsiktig og sånn, og da er det ikke like gøy, men når jeg kan male sånn forskjellige farger, da er det gøy.» (elev K)

De andre elevene på denne intervjugruppen fulgte opp med: «for da fikk man tenke liksom, da kunne ting være liksom, fargene som ikke liksom bakken kunne være rosa og trærne kunne være blåe.» (elev J) «Ja, du kunne bestemme selv hvordan bildet skulle være.» (elev W) Det er interessant å se hvordan sitatene sammenfaller med sitatet fra Hockney der han

snakker om fargen på veien. At man må se på nytt, og ta en avgjørelse – bestemme, hva er det egentlig man ser? Eller hva er det man ønsker å ta med seg fra det man ser? Som elev W sier, de fikk tenke. Og de ikke bare kunne, men skulle, bestemme selv. De trekker altså, på eget initiativ, selv fram det de opplever som intellektuelle og rasjonelle deler ved deres egen skapende, kunstneriske prosess. Og de trekker fram som noe positivt. Dette la jeg spesielt merke til. Ofte, om jeg legger an til muntlig refleksjon og diskusjon rundt tema, motiv, teknikk eller kunstnerskap i klasserommet, blir jeg rett som det er avbrutt av enkelte elever som lurer på når timen egentlig «skal starte», eller når vi skal starte «å gjøre noe». Jeg kan ha elever som deltar på en god måte, er engasjerte og aktive, men jeg har aldri opplevd at noen eksplisitt sier at de setter pris på denne «teoretiske delen» av undervisningen. Ofte er jo målet mitt nettopp å skape et rom for at de kan tenke. Og ta mer informerte og inspirerte avgjørelser i eget arbeid. Derfor så jeg det som svært interessant hvordan elevene selv satte ord på at prosessen vi hadde vært igjennom, ikke bare var ytre handlinger og produksjon, men også bestod av mye indre refleksjon, tenkning, vurderinger og valg. Og dette uten at jeg hadde spesifisert det eller servert det i seg selv. Det oppstod derimot som en naturlig del av den kunstnerisk utforskende prosessen deres, individuelt. Og skjult, hadde jeg ikke kunnet gå inn i forskerrollen og gjøre gruppeintervjuene.

Når elevene underveis i intervjuet kikket rundt seg i utstillingen og jeg spør hva de legger merke til, er det mye som kommer fram. Sett i sammenheng med kunstnerstrategien og inspirasjonskilden vår, er det at skogen framtrer som noe fantastisk og vakkert gjennom kunsten og den personlige tolkningen og fargebruken tydelig til stede:

- Jeg legger merke til dette bildet, fordi at det er liksom på en måte eventyrskog – det er liksom det man forestiller seg når man tegner fram eventyrskog, med både blå, lilla, rosa, også med forskjellige nyanser av fargene, bare blandet sammen. (elev A)

-Ja, jeg... trærne var veldig pene, og jeg føler at det liksom er et vann med kanskje.. de grønne og gule tingene er liksom under vannet, planter under vannet. (elev E)

En kunstnerisk tilnærming til et område kan få oss til å se det på nytt, virkelig se etter. Og noe av det samme kan gjenta seg i det andre igjen ser på det som har blitt skapt. Dette er en dobbeltvirkning, eller om man tar i betraktning at mange kan se for eksempel et bilde og derigjennom reagere, reflektere og få nye perspektiver, så kan man kanskje si at gjennom bilder lades et multippelt perspektivpotensial. Som kan utløses hver gang noen ser. Og elevene så godt, både ute i skogen og når de studerte hverandres arbeid. Hockney sier følgende om det å se i et intervju:

«The world is very, very beautiful if you can look at it, but most people don't look very much. They scan the ground in front of them so they can walk, but they don't really look at things incredibly well.. eh..with intensity.” (Louisiana Museum of Modern Art, 2020, 0:40)

## 5. DRØFTING

### 5.1 Hva kan kunst gjøre?

I problemstillingen min spurte jeg om arbeidet mitt med elevene kan bidra til å fremme bærekraftperspektiver, gjennom bruk av kunstnerstrategier som en tilnærming til estetisk utforskning og refleksjon rundt nærmiljøet. For å lete etter en slik effekt har jeg valgt å se elevenes utsagn og mine refleksjoner i forhold til de 5 målsettingene for lærere, presentert av Center for Ecoliteracy. Jeg vil forsøke å løfte fram flere aspekter ved hva kunst kan gjøre, gjennom refleksjon rundt erfaringer fra bruk av kunstnerstrategiene med elevene. Jeg vil også drøfte forventninger til faget og hva kunst kan gjøre, sett i lys av fagforståelsen som utvalgte forskere, kunstnere, elever, læreplanverket, kollegaer og andre teoretikere og praktikere representerer, og bruke Bamfords kategorier som et refleksjonsverktøy for å dele inn forståelsene jeg ser.

### 5.2 Refleksjoner i etterkant rundt effektene av arbeidet med kunstnerstrategier i undervisningen og elevenes utsagn, (sett i lys av Bamfords kategorier.)

Noe av det som slo meg sterkest ved den avsluttende delen av prosessen, var hvor viktig gruppeintervjuene var for å gi meg innsikt i elevenes refleksjoner og perspektiver rundt

oppgaven. De viste en mye større grad av dybde og variasjon i kommentarene sine enn det jeg hadde forventet. I tillegg avslørte de nettopp denne litt lave forventningen. Det gjorde at jeg tok meg selv i å underkjenne bredden av og kvalitetene i det vi hadde gjort, og jeg innså at jeg selv delvis har en frykt for at min egen undervisningspraksis skal begrense seg til å representere kunst som den kategorien Bamford definerer som “barnekunst” eller “kunstnerisk uttrykk”. Gjennom hennes definisjon handler kunstforståelsen representert ved barnekunstkategorien først og fremst om kunst som fritt uttrykk for individets behov og følelser, der aktiviteten er styrt av barnets vekst og modning (Bamford, 2008, s.31-32). I forståelsen av kunst som uttrykk handler det slik Bamford definerer det om fri deltagelse i kunstopplevelser som fremmer kreativitet, fantasi og autensitet i uttrykket (Bamford, 2008, s.31.32). Det er ingen ting galt med å fremme kunst som en fri uttrykksform. I rollen som pedagog kan det være verdifullt i enkelte sammenhenger, det kommer an på hva man ønsker at elevene skal arbeide med i løpet av undervisningsopplegget. I denne sammenhengen har min målsetting vært å lete etter noe mer enn uttrykk, jeg har vært ute etter å fremme estetisk utforskning og refleksjon, knyttet til en spesifikk problematikk. Uttrykkene er et biprodukt. Det jeg har vært mest opptatt av er prosessene, de kunstneriske strategiene og hvordan de i undervisningen gir inngang til et samspill mellom kunnskap, forestillingsevne og refleksjon, som igjen kan utvide elevenes forståelseshorison.

### 5.2.1 Å utfordre varierte grupper fordrer varierte ferdigheter

Et poeng verdt å merke seg for dem som jobber med store, varierte elevgrupper er at det som framstår som enkel og fri aktivitet for enkelte, kan oppleves som både uvant og utfordrende for både verdensbilde og ferdighetsnivået for andre. Derfor mener jeg det er viktig å bruke varierte kunstneriske forbilder, som kan utfordre på ulike måter. Sacha Kagan, en professor som har jobbet mye med tematikken transformativ kunst og bærekraft sier som følger:

«Non-challenging experiences of “art” may be very enjoyable, but they comfort us in our values, habits and established knowledge. They are little more than entertainment. However, what is experienced as entertainment and comforting repetition in one person, may be challenging to another person” (Kagan, 2012, s.33)

Læringsaktiviteter med utgangspunkt i kunstdelen i kunst og håndverk må gjerne være “enjoyable” for store deler av gruppen, men som Kagan sier kan kunstbaserte opplevelser og erfaringer som ikke utfordrer oss gjerne la verdier, vaner og etablerte oppfatninger forbli uberørt. Det er dette jeg er litt bekymret for, at aktivitetene utføres i klasserommet uten opplevd relevans for resten av elevens virkelighetsverden utenfor skoleområdet, og at elevenes oppfatning av det vi gjør følger ideen om faget som en kilde til adspredelse og lite annet. Jeg mener at om vi lar kunstbaserte aktiviteter i klasserommet holde seg kun innen rammene for kunst forstått som uttrykk, vil det langt ifra favne kunstens potensial i undervisningssammenheng. Dessverre opplever jeg, om jeg generaliserer litt, at en del kollegaer i skolesammenheng (fra hele bredden i kollegiet) ofte definerer kunst i undervisningen ut ifra et teknokratisk kunstsyn, som barnekunst, eller kunst som uttrykk, og at det blir med det. Personlig mener jeg at det burde være en målsetting å vise og å bruke så mye som mulig av bredden i kunstforståelsene Bamford skisserer. Dette mener jeg fordi denne bredden nettopp speiler bredden i menneskelig væren, og fordi det bidrar, med et ord fra den nye læreplanen, til livsmestring. Ikke bare som «skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning» slik det er formulert i læreplanen, men også ved at bruk av kunstnerstrategier kan bidra til å utvikle evne til abstrakte og kritiske tankeprosesser, og til å innta ulike perspektiver på verden og utfordre eller styrke selvbilde og virkelighetsoppfatning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Om jeg går inn og ser etter om, og eventuelt i hvilken grad, arbeidet vi gjorde resonnerer med flere av Bamfords kategorier, vil jeg si at jeg finner en ganske god bredde, spesielt om jeg lytter til utsagnene elevene kom med i etterkant. Jeg finner også at de mange formene for estetiske utforskning som ble gjort av nærmiljøet gjennom kunstnerstrategiene la til rette for refleksjoner som ga elevene ny innsikt i og forståelse for bærekraftperspektiver, noe jeg delvis har tatt opp i gjennomgangen av øvelsene og vil ta opp enda grundigere her.

### 5.2.2 Kunst som erkjennelse og ulike former for tenkning

Bamford formulerer denne erkjennelsen blant annet som at man går igjennom ulike former for tenkning i prosessen å skape kunstverk (Bamford, 2008, s.31-32). Jeg har forsøkt å se hvordan bruk av kunstnerstrategier som læringsverktøy kan skape en form for erkjennelse preget av elevenes relasjon til nærområdet. En erkjennelse av at bærekraftproblematikken

er høyaktuell også rett utenfor døren vår, og at våre hverdagshandlinger har betydning og gjør en forskjell. For meg har det vært en målsetting at erkjennelsen gir en tettere relasjon til nærområdet, å stimulere elevene til å se det bedre, kanskje på nytt, og å være åpne for å utvide deres forståelse av sammenhengen mellom seg selv, stedet, og andre vesener som har tilholdssted her. Har så noe av det vi har gjort blitt elevenes «eget», og ikke bare «noe» de har lært om? Jeg mener å se et uttrykk for en klar styrket sensitivitet og økt erkjennelse av kompleksiteten i dette egentlig så kjente nærområdet når jeg ser nærmere på elevenes utsagn. I et beskriver eleven at hens egne tanker strekkes videre enn det de gjorde før:

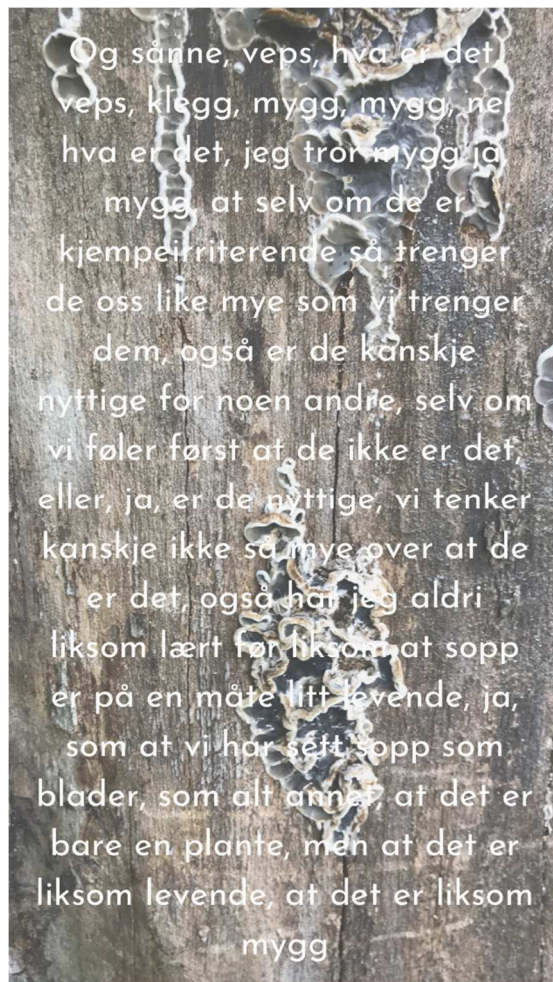
“jeg tenker liksom litt mere over liksom ting. Det er liksom enklere å tenke, på en måte. Også tenker jeg litt over at vi lærte så mye om liksom at med små endringer, gjør at vi ikke kan drive og gjøre ting i Bergskogen, for at bitte små endringer kan gjøre store endringer for de som bor der. At det er viktig.” (Elev E)

Jeg stilte også et avslutningsspørsmål om de har tenkt på noe fra perioden i ettertid, enten i seg selv eller om de hadde vært i nærheten av en skog, en dam eller i en hage. En elev fortalte om sin erfaring og satte ord på sin egen forståelse av hva et tre er, og nettopp kan være som svar på dette spørsmålet:

“Jeg har det, fordi jeg hadde det, et av de tidligere prosjektene i år så tegnet jeg på en måte et tre der hvor det var sånne fugler som bodde i treet, og da, liksom, jeg husker liksom på at, liksom hvis de hogger ned treet så hogger de på en måte, eller hvis de hogger ned et tre så hogger de på en måte ned et hjem, i hvert fall noe som kunne vært et hjem.” (elev J)

Hen hadde lagt mye mer merke til endringer av trærnes tilstand på vante turveier, og spesielt blitt oppmerksom på hogstfelt ute i skogen. Fordi hen hadde jobbet med en ide der treet ble brukt som et motiv med hjem til forskjellige fugler, hadde hen en klar forbindelse til treet som bilde på et hjem. Om man ser på dette ene eksempelet, kan man plassere det

innen kategorien kunst som symbolsk kommunikasjon. Det å bruke kunsten som kommunikasjon skaper her symbolkraft som gjør at den som jobber med det skapende uttrykket innlemmer nye betydninger og sammenhenger i det som kanskje i begynnelsen var et motiv basert på et ytre og mer enkelt definerbart objekt. Eleven oppnår ny, individuell erkjennelse ved å jobbe symbolsk med motiver knyttet til vår felles ytre verden. Som konnotasjonene til et ord berikes betydningsinnholdet til motivet, slik at det får mer dybde og bredde når det presenteres eller leses. Noe av det spennende ved etterarbeidet med dette prosjektet var å se alle formene for slike dypere individuelle erkjennelser og refleksjoner. De er ikke formulert etter et gitt mål eller en mal, men bærer preg av elevenes ulike livsverdener, og er dermed også til dels varierende og uforutsigbare i sin form.



**FIGUR 24** ELEVREFLEKSJON RUNDT ENKELTE ARTER

Det å virkelig se nærmere på ett område, eller en del av livsverdenen, slik vi kan gjøre i skolesammenheng, kan få ringvirkninger og gjøre at andre fasetter ved virkeligheten settes



i relieff. En elev uttrykte å ha blitt mer bevisst på forskjellen mellom området skolen ligger i og et annet sted hun bor: «men jeg ser jo bare hvor mye, altså hvor mye industribygg det er der og sånn, hvor lite dyr det egentlig er der, det er noen få fugler, men det er et helt annet miljø her på Berg, for her er det så mye skog og sånn». En annen elev ga uttrykk for å ha blitt mer oppmerksom på selve dyrelivet: “Før så var det liksom ja her er det fugler og ekorn, men nå vet man liksom hvorfor det er der og hva vi kan gjøre for at det kan komme flere eller hva som har skjedd for at det er litt mindre da.” (Elev F). Disse to siste erkjennelsene er kanskje ikke spesifikt og utpreget oppnåelige gjennom vårt fag. Mange vil nok også kunne nå fram til noe lignende gjennom et undervisningsopplegg i la oss si naturfag. Men jeg vil poengtere at de også bør og kan finne sted i kunst og håndverk, og at vi har potensielt sterke innganger til erkjennelse gjennom fagspesifikke estetiske erfaringer.

Hageskissene tok opp hvordan mennesket i utformingen av et areal, her sitt leveområde; en hage, best mulig kan legge til rette for artsmangfold. I forarbeidet snakket vi mye om næringsnett og hvorfor vern av leveområder og biologisk mangfold har mye å si, eksemplifisert ved salamanderdammen. I oppgaven forholdt de seg direkte til sammenhengen mellom utforming og artsmangfold. I samtalene rundt arbeidet og underveis med skissene fant problematiseringen sted – der elevene undret seg, spurte og så på hverandres ideer, eller ble utfordret i sin samtale med meg. I sanseøvelsen, i arbeidet med frottage og kollasj, og i maleriene, lå det ikke i oppgavens formulering noe krav om problematisering.

Her var den estetiske erfaringen et verktøy for å møte naturen, og å ta den innover seg og å tolke den. Problematisering kan av og til virke fremmedgjørende, vi streber etter å se på problemet utenifra, vurdere det fra forskjellige posisjoner. I utforskningen av skogen og gjennom sine estetiske erfaringer var ikke elevene utenifra-vurderende men mer absorberende, eller som et filter – der noe ble sittende igjen. Og dette noe mener jeg viste seg å være verdifullt og perspektivendrende. Ikke fordi jeg fortalte dem hva som var den emosjonelle fasiten i møte med et problem, og som de deretter aksepterte og assimilerte seg selv etter. Men fordi de gjennom opphavene og bearbeiding av egen oppfattelse og sansning gjennom bruk av kunstnerstrategiene selv endret virkelighetsoppfattelse, ble klar over flere sider virkeligheten rundt seg og så verdi i både skogen og uttrykkene som ble skapt gjennom utforskningene de var igjennom.

### 5.3 Faget som drivhus for elevenes forestillingsevne

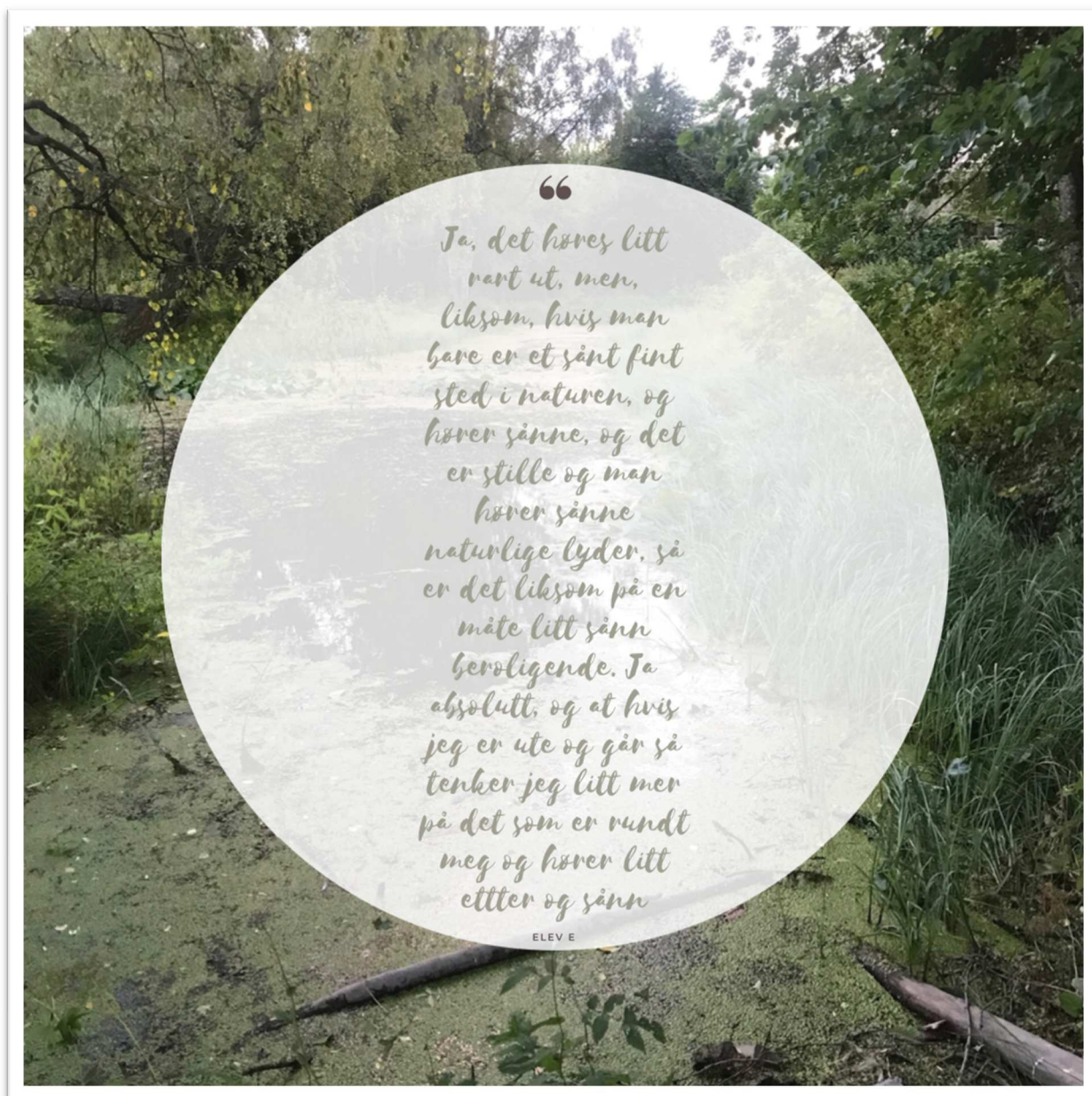
Noe som er fagspesifikt, er den høye graden av utvikling og stimulering av *forestillingsevne* som faget innebærer. Fordi faget kan ha så mange former for indre og ytre visualisering, for å tenke seg, se for seg og materialisere alternative perspektiver og utvalgte glimt av realitet eller fantasi. Jeg var innom dette i avsnittet som omhandlet elevenes tolkning av skogstykkene de hadde skrevet. At kunsten aktiviserer, stimulerer og styrker vår forestillingsevne kan falle inn under kunst både som erkjennelse og som symbolsk kommunikasjon, at kunsten som et språk kan la oss formidle og forstå også elementer av virkeligheten som for eksempel unndrar seg hverdagspråkets logikk eller begrensninger, eller som er komplekse og kan være lettere å forsøke å kommunisere visuelt eller konseptuelt i stedet for presist verbalt. Enten for oss selv, eller for andre. I et av eksemplene jeg har nevnt tidligere, er det treet som sees som et hjem. Som noe som "kunne vært" et hjem.

Som et oppfølgingsspørsmål til en av gruppene spurte jeg om de kjente igjen noe spesielt fra skogen når de så rundt seg i utstillingen. Det satte i gang passieren over bildet under.



FIGUR 25 ELEVREFLEKSJONER I UTSTILLINGEN

Denne lille snutten viser flere former for erkjennelse og refleksjon. For det første gjenkjenner elevene motivet som et spesielt tre ute i skogen. Dette gjør det enkelte treet interessant, og styrker elevenes relasjon til det. Det blir «deres» tre. Derne gjør tolkningen av treet som at det har øyne at det settes i gang flere refleksjoner hos dem. Formuleringen bærer i seg et tema som kunne vært en oppgave i seg selv; i hvilken grad empatien vår er avhengig av at vi ser annet liv som likt oss selv, og hvordan vi velger å framstille andre livsformer og vesener (og dermed enten framheve eller dempe inntrykket av liv med egenverdi). Uten at jeg la inn noen form for etisk vinkling i utforskningen inspirert av Hockney, oppstod det altså større grad av bevissthet, refleksjon og problematisering rundt forholdet mennesket – trær og hva et tre er og kan være, gjennom at elevene både så selv og så gjennom andres blikk i deres framstillinger. «*Entering into others' lives requires therefore an act of imagination*” (Sennett, s.92). Sennetts formuleringer er tatt fra et avsnitt der han diskuterer Encyklopediens påvirkning på menneskesyn på tvers av klasser, samt enkelte av opplysningstidens filosoferinger rundt empatiens påvirkning på mellommenneskelig moral og etikk. Jeg mener den setter fingeren på noe helt essensielt for om man skal kunne skape endring i verdigrunnlag og verdensanskuelse, en endring som går mot å gjøre andre former for liv verdifulle og synlige eller følbare for oss. Derfor vil jeg igjen trekke fram *forestillingsevnen* som essensiell i arbeidet med bærekraftproblematikken. Om elevene skal bry seg om, ikke bare registrere fakta om, skogen og alle dens lag av liv, mener jeg at det trengs «an act of imagination» - de må kunne se for seg og ha en grad av medfølelse med disse andre livsformene som trenger vern og beskyttelse.



FIGUR 26 ET STED FOR Å LYTTE OG Å HØRE TIL PÅ, ELEVREFLEKSJON OVER SALAMANDERDAMMEN

#### 5.4 Kunst som en kulturelt virkende kraft.

Slik Bamford beskriver perspektivet på kunsten som kulturelt virkende kraft som å innebære at «lærerens rolle er å være formidler av kulturen, som gir barna sosialt avledede perspektiver på kulturell foredling og dømmekraft» (Bamford, 2008, s.36) Videre skriver hun at det, siden man slik anser kunstutdanningen som del av det å skape en kulturell bevissthet, er intet mindre enn å sivilisere mennesket, og at man dermed lar kunsten stå som en politisk kraft (Bamford, 2008, s.36) Kunsten har altså en viktig sosial rolle, og den forholder seg til gitte idealer og er med på å forme nye. Dette er et synspunkt jeg mener er viktig å ta inn

over seg, at vi som lærere nettopp disponerer kunst som kulturelt virkende kraft. Og at når vi jobber eksperimenterende og utforskende er det viktig å tenke igjennom våre egne motivasjoner og beveggrunner, hvem vi er som kulturbærere og hvilke kulturelle aspekter vi er med på å enten styrke eller utfordre. Undervise i kunst først og fremst for kunstens skyld eller la utdanningen være et verktøy for å skape forandring og påvirke individ og samfunn?

## 5.6 Å bryte med forventninger.

Det å jobbe immaterielt, idebasert og/eller tverrfaglig med kunstnerstrategier i undervisningen kan være et bærekraftdidaktisk grep. Jeg ønsker å starte denne delen av drøftingen med følgende sitat av Cathy Fitzgerald:

“Developing over recent decades, ecological art practices are constellations of art and non-art activities to transmit ecological understanding. They contrast with modern art’s premise that art is about creating art objects and counter the erroneous notion that modern culture exists apart from, and is superior to, the living world. Ecological artists develop slow practices to understand the interconnectedness between evolving places and human and non-human inhabitants thriving. Such practices evade easy definition as they are not about creating art to hang on walls.” (Fitzgerald, 2019)

Her tar Fitzgerald opp hvordan samtidige praksiser av økokunst består av en blanding av både kunst og ikke-kunstneriske aktiviteter for å formidle økologisk forståelse. Det er med andre ord ofte i stor grad tverrfaglige praksiser. I tillegg poengterer hun at det ikke handler om å skape objekter som er del av en kulturell sfære løsrevet fra “the living world”, og at økososiale kunstpraksiser er vanskelige å definere fordi de ikke handler om kunst du kan henge på veggen. Jeg tenker at dette er en inngang til hva vi kan jobbe med som del av bærekraftdidaktikken i kunstdelen av kunst og håndverksfaget. Fitzgerald skriver at moderne kunst har som premiss at det handler om å skape objekter. Dette er jeg ikke enig i med tanke på bølgene av konseptkunst og mange andre praksiser som utfordrer en tradisjonell, materiell kunstforståelse. Men hun er inne på et kunstsyn som jeg opplever at i stor grad preger undervisningen og forventningene til kunstdelen i kunst og håndverksfaget. Spesielt i barneskolen. Her opplever jeg at både lærer og elever har en ganske snever og tradisjonell

forventning til hva faget kan handle om, hva det kan gjøre og hvilke fysiske objekter man skal ende opp med i etterkant av undervisningen. Denne forventningen mener jeg at vi må utfordre, og at vi i større grad utfordrer hva kunsten kan gjøre, og hvordan den kan være en katalysator og en prosessmotor for utforskning, refleksjon og innsiktsdannelse.

### 5.7 Problematisering av tverrfaglighet og utforskende praksis

I gruppeintervjuene kom det flere utsagn som reflekterer rundt prosjektets tverrfaglighet, og at det innebar en del temaer og kanskje delvis tilnæringsmåter (feltstudier) som elevene forbandt med naturfag. I et oppfølgingsspørsmål til en av gruppene spør jeg om det var uvant med et sånt tema i kunst og håndverk (da hadde de nettopp selv tatt opp sporløs ferdsl og hva det egentlig innebærer). Elev E svarer raskt:» Kanskje litt eller.. Jeg tenker liksom at det var, at det her var litt mer naturfag.» Dette var en innvending jeg også registrerte underveis, spesielt den dagen da vi besøkte salamanderdammen og undersøkte tilrettelegging for artsmangfold og tegnet skisser til hagedammen. Mange elever lengter etter en praktisk, fysisk konkret, skapende aktivitet (derav spørsmålet "Når skal vi starte?«), og er ikke innstilt på å motta faktakunnskap, teori eller bakgrunnsinformasjon. Men i denne undersøkelsen reflekterte elevene selv rundt i hvilken grad kunst og håndverksfaget egentlig rommer det vi holdt på med i prosjektet. I gruppeintervjuet, etter at to av medelevene snakker litt om lengden på prosjektet, vender elev E selv spontant tilbake til det med tematikken: «Jeg syntes det var fint å ha det i kunst og håndverken også, for det er jo, det har jo ganske mye med kunst, der er jo veldig mye kunst om naturen og sånne ting.» Altså ser eleven selv at mye kunst handler om naturen. Denne kommentaren bringer meg tilbake til Cathy Fitzgerald og hennes bekymring/omtanke rundt kunstens rolle. Som jeg tidligere siterte henne på: #” (...) an ecological frame applied to creativity is more than depicting images of nature or nature themes.” (Fitzgerald, 2019). Dette opplever jeg som helt essensielt i arbeidet med den type utforskning og arbeid som jeg har gjort både i lærerrollen, i forskerrollen og i kunstnerrollen, og i refleksjon rundt disse rollene gjennom denne oppgaven. Jeg tror at det å være obs på at å jobbe med bærekraft i kunst og håndverk kan reduseres til å jobbe med for eksempel naturen som motiv eller tema i seg selv, når det skal være en kunstnerisk inngangsport til bærekraftproblematikken, er svært aktuell. Her er det, slik jeg ser det, prosessen og relasjonene den skaper og refleksjonene som settes i gang som er målet mer enn gjenstanden som produseres.



Helene Illeris, Ragnhild Näumann og Kristine Riis skriver i sin bok om bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk at refleksjonen i faget er dobbelt. Du har refleksjonen som en praksisform integrert i fellesskapet, der “lærere og elever underveis i forløpene fortløpende reflekterer over hva de lager, og hvorfor de gjøre det” (Illeris, Näumann, Riis, 2020, s.46), slik at man gjennom refleksjonen “utvikler forståelse for både materialer, teknikker, formuttrykk, forbrukssamfunn og miljøutfordringer”. Samtidig framhever de at det ved bruk av bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk er:

“nødvendig å arbeide med refleksjon forstått som kritisk tenkning. Det betyr at lærer og elever ikke bare drøfter hva de arbeider med i den skapende prosessen, men at det også er en løpende dialog rundt arbeidet med kunst og håndverk som en del av en større samfunnskritisk diskusjon om bærekraftig leveste” (Illeris, Näumann, Riis, 2020, s.47).

I møte med forventningene om den konkrete og estetisk behagende gjenstanden som resultatet av prosessen, kan man måtte bevege seg ut i noe ukjent farvann når man forsøker å sette i gang slike former for refleksjon og kontekstualisering. Jeg tror at det å utfordres til å jobbe med genuin utprøving, refleksjon og innsikt er noe som utfordrer elevene i en elevrolle der de ofte er vant til å tenke at de skal levere et produkt og finne kortest, effektive vei til det riktige svaret som læreren ønsker. Og det utfordrer også læreren, om vi skal tørre å stå i en situasjon der vi ikke har et fullgodt, lettfattelig svar på en kompleks situasjon, eller der vi også enkelte ganger risikerer at prosessen ikke utvikler særlig dybde men forblir et sett handlinger som gjennomføres og er ferdig med det. Her blir det, som jeg tidligere har vist til at også Maus poengterer, viktig å gi rom for elevens refleksjon gjennom tid og samtale. Jeg ser det som uunnværlig at læreren som fagperson nettopp hjelper til med å kontekstualisere, vise til og speile elevenes tanker, ideer og handlinger i mangfoldet av praksiser, tilbyr faktainformasjon om ulike løsninger og historiske og ideologiske utgangspunkt. At vi i undervisningssammenheng gir elevene ikke bare et, men flere språk, et utvidet begrepsapparat gjennom et utvidet sanseapparat, for igjen å utvide forståelseshorisonten og tenkemåtene sine. I faget vårt er refleksjon uløselig knyttet opp til



både estetisk erfaring og praktisk arbeid (Illeris, Neumann, Riis, 2020, s.46) noe som kan gi elevene et mangfold av innganger til temaene vi tar opp.

### 5.7.1 Myten om fantasiløs kunnskap og kunnskapsløs fantasi

Kreativt arbeid krever både kunnskap og fantasi. Det er ikke slik at fantasi forleder bort ifra, og er uviktig for å forstå 'den virkelige virkeligheten', og det finnes like gjerne materiell eskapisme. På samme vis er det heller ikke slik at kunnskap dreper kreativitet. Mangel på kunnskap kan like gjerne være lammende, og jeg mener at kunnskap fungerer som vekstmedium. Teoretiske kunnskap må være en naturlig del av jordsmonnet i drivhuset vårt. Maus har jobbet mye med designutdanning for bærekraftig utvikling, og i 2015 intervjuet hun ungdomsskoleelever om deres syn på miljøhensyn i kunst og håndverk. Det som kom fram da, var at gruppen var delt i de som mente at miljøhensyn er nyttig og at miljøhensyn er forstyrrende (Maus, 2021). Det var interessant å lese hva elevene begrunnet det sistnevnte synspunktet med. De uttalte blant annet at: «miljøhensyn er et teoretisk tema med fasitsvar som vil forstyrre undervisningens formål om arbeid i kreativ prosess og praktisk design og håndverk, og med dette endre undervisningen fra praktisk til teoretisk» (Maus, 2021). Jeg vil argumentere for viktigheten av å utfordre oppfatningen av miljøhensyn som et teoretisk tema, og i en større sammenheng peke på det som en parallell til at teoridelen ikke helt har funnet sin form og plass i faget vårt, slik jeg oppfatter det. Jeg mener at vi har et ansvar for å skape naturnære opplevelser og relasjoner til livsverden og vesener utenfor skolegården. Det at miljøhensyn omtales for «forstyrrende» for det kreative og praktiske, er en utfordring vi må plukke opp og gi tilbake. Det å innta nye perspektiver er forstyrrende, i betydningen at det skaper endring og får deg til å tenke om igjen, ta nye faktorer med i beregningen, få nye impulser og ideer. Det er også forstyrrende på den måten at det er tidkrevende, det gjør at man kanskje må tenke seg om flere ganger og endre løsningsstrategier, og inkludere eller ekskludere flere elementer enn først tenkt i prosessen. En del av elevene i Maus' undersøkelse ga også uttrykk for frykt for at undervisningen skulle gå fra praktisk til å bli preget av teori.

I denne oppgaven har teoretisk kunnskap vært essensiell å formidle, slik som at Bergskogen er totalfredet og at vi skal strebe etter sporløs ferdsel der. Eller konkrete eksempler på hvilke arter som faktisk lever der og er truet. Eller informasjon om våre kunstneriske inspirasjonskilder og beskrivelser av arbeidsformer. Gjennom vår undervisning burde teori

om miljøhensyn fremstå som et livsnært tema, og at det i sin mest konkrete og næreste form handler om elevenes hverdagsliv. I tillegg mener jeg det er viktig å gi motstand til aversjonen mot «teori». Faktakunnskaper og teori er ikke en belastning og en tvangstrøye. Teori bør fungere som bemektigende og befriende kunnskap som gir grunnlag for kloke valg, forer fantasien og sparer deg for omveier og blindveier. Teori lar deg se mer, og skjelne mellom det du ser på. “Når alt bare er grønn guffe, truer likegyldigheten. Når man derimot lærer mer om de hundrevis og tusenvis av artene som lever i forbindelse med eiketreet, og måtene se samspiller på, da slår eika seg ut av verdenskulissene som noe helt eget og fantastisk” (Ellefsen, 2020, s.43)

I den ene gruppen hadde de tre elevene følgende passiar da jeg spurte om tips hvis jeg skulle gjenta et lignende opplegg: «Det er ganske bra opplegg, men man får aldri nok av fantasi» (elev O) Jeg spør om det er fantasielementet som står igjen sterkest. Elevene hadde tidligere snakket mye om hvordan de likte den frie, ekspressive fargebruken i maleriene av trærne og de underlige, fantasifulle vesenene de laget med kollasj. «Ja, men for eksempel vi har hatt så mye som sånn biologisk mangfold og sånn. Men jeg savner litte grann når vi liksom bare kunne tegne litt sånn, i timene.» (elev F) Da skyter den tredje eleven raskt inn: «Nei! Nei, men jeg klarer ikke å tegne fint. Men jeg er litt, jeg synes at det er veldig bra opplegg siden vi fikk malt, og gjorde sånn fantasi, og masse av det vi gjorde var fantasi. Da fikk vi prøvd mange forskjellige ting selv om de handlet om litt av det samme da.» (elev K).

## 5.8 Tilbake til start: Om oppgavens utgangspunkt og hvilke implikasjoner det har for tolkning og kritikk av læreplanen

### 5.8.1 Høyaktuell problemstilling lokalt og på verdensbasis

Jeg har skrevet innledningsvis om at jeg ser både en sterk tilknytning til og hyppig bruk av området, og en ignoranse for hva Bergskogen er utover en ganske enkel, praktisk forståelse av området. Ofte ser jeg det behandlet som et rolig, pent og behagelig sted å passere igjennom eller sted som kan brukes som rom for orienteringsløp eller utetimer eller rollespill. Mange av trærne bærer spor etter mennesker med trang til å sette merker på sin vei gjennom skogen. Et begrep som kan være nyttig å trekke fram for å belyse en slik familiær og hyppig bruk av et naturområde kommer fra en annen kunstner i som har deltatt i The Oslofjord Ecologies (Cathrine Constance Gjelsnes), nemlig uttrykket «Tragedy of the

commons». Dette tar opp i seg tragedien i at den enkelte høster for hardt av en tilgjengelig ressurs, og overser i jakten etter egen nytelse og vinning det felles sosiale gode og for eksempel et miljøes robusthet (Bergaust, Smite & Silina, 2020, s.192-193, Eget arbeid, 2020). Som representant for en utdanningsinstitusjon, en institusjonalisert verdiformidler med et fast og gjentakende forhold til stedet, ser jeg det som svært relevant og viktig å vurdere om vi medvirker til eller motvirker en slik effekt i nærmiljøet vårt. Hvor går grensene for hva som er god praksis, når det er snakk om klasse på klasse, år etter år – og holdninger som spres i hele nabolaget og skaper en felles lokal praksis og identitet? De eldste barnehagebarna og de yngste barneskoleelevene bygger gjerne hytter av greiner og kvist, ofte med bifall fra de voksne, for det er jo så fint at barn koser seg ut og skaper noe i naturen. Hvor skal man sette grenser for egen bruk? Når er et “bare” et “bare”? At dette er et lokalt eksempel med global relevans, synes jeg også er interessant. Det er kanskje ikke så ofte vern og sårbarhet er aktuelt i forhold til noe som berøres fysisk/konkret på daglig nivå, ikke noe eksotisk, langt borte, eller et annet sted som man har en aksjonsuke eller en unntaksaktivitet for å støtte.

### 5.8.2 Fra menneskelig enfold til biologisk mangfold?

Bergskogen er en gammel fattig edelløvsskog, og skogen har et helt særegent artsmangfold med en rekke truede og nært truede arter (Olberg, 2017, s.5). Her kan du finne 3 truede fuglearter, 3 truede plantearter, 5 truede sopparter og 4 truede insektarter. Disse er i stor grad knyttet til forekomsten av gamle trær og død ved. (Olberg, 2017, s.7) Mange av artene er uunnselige om du ikke vet om dem, og flere er vanskelige å få øye på selv om du leter. Som et menneske, et forholdsvis stort pattedyr med det jeg vil si utpreget fokus på det visuelle som befinner seg i vår egen øynehøyde, og med en tids- og stedsoppfattelse som er koordinert med våre egne behov og livstempo, er det ikke alltid like lett å oppdage og registrere livsmangfoldet som tidvis omgir oss. Når jeg i utforskningsarbeidets fjerde del spurte elevene om de kjente til noen utrydningstruede arter, var det første som kom panda og tiger. Den arten de kom opp med tilholdssted nærmest vårt leveområde var polarreven. FNs bærekraftsmål har som et av sine 17 mål, mål 15 Livet på land, der igjen delmål 15.5 står som følger: “Iverksette umiddelbare og omfattende tiltak for å redusere ødeleggelsen av habitater, stanse tap av biologisk mangfold og innen 2020 verne truede arter og forhindre at de dør ut.” (FN, 2022) Dette målet er, typisk og naturlig nok, illustrert av et nesehorn.

«Det gir ingen mening hvis formale grep og begreper – det være seg ansvar, diskurs eller dømmekraft – ikke blir knyttet til et materielt innhold; mening oppstår og dannelse skjer bare i møte med en gjenkjennbar virkelighet. Ansvar for *hva*? Diskurs om *hva*? Dømmekraft i *hvilke spørsmål*?» (Vetlesen, s.107, 2012)

Jeg tenker at det er svært viktig å plassere problematikken ikke bare på et globalt, men et nært og lokalt nivå. At elevene på denne måten, i møte med en gjenkjennbar og kjent virkelighet som Vetlesen påpeker, opplever at mening oppstår og dannelse skjer, og at det kjente kan vise seg å romme mer og flere lag enn først antatt. At det er dette, virkeligheten her og nå, vi snakker om ansvaret for. At dømmekraften må tas i bruk i vurderinger der eleven er, at eleven ser at vi alle konstant bruker nettopp dømmekraften når vi lever våre hverdagslige liv i våre nære omgivelser, ikke kun i et konstruert dilemma vi diskuterer i klasserommet. Denne plasseringen av problematikken på et nært og lokalt nivå må gjøres gjennom utdanning og gjennom kunnskapsformidling.

“Verden har ikke klart å oppnå noen av delmålene som skulle nås innen 2020 for å stanse tapet av naturmangfold.” (FN, 2022). Dette sitatet er hentet fra FN sine informasjonssider om bærekraftmålene som ble satt for 2020. Vi klarer ikke å bevege oss raskt nok i riktig retning. Hva annet kan vi gjøre enn å opplyse om tall, statistikker og fakta? Hvordan kan skolen som utdanningsinstitusjon danne de yngste samfunnsborgerne til å ikke bare vite om, men faktisk *se og oppleve* miljørikdom og biologisk mangfold som noe som er og skal være en naturlig del av deres forhold til verden, ikke bare som opplysninger om natur i fjerne strøk eller deler av landet vårt, men som deres egne næreste naturområder, nabolag og ferdselsplass? Jeg tror at gjennom en utforskende, sanselig (noe som ikke må forstås som antiintellektuell) tilnærming kan gjøre at man ikke bare vet om, men ser og opplever at det er noe som må vernes. At dette som trenger vern nettopp er den verden man omgis av og er i, og at disse andre livsformene er forankret i samme fysiske «her-og-nå»-virkelighet som deg selv.

For enkelte av elevene oppstod det en helt klar tettere forbindelse til skogen etter vår første, sanselige tilnærming. Om jeg skal bruke en elevs formulering så «connecta» hen mye mer. Slik jeg ser det, er utgangspunktet for å stimulere noen til å ønske, ville og føle ansvar for å verne noe, det at de ser og opplever det som skal beskyttes som sårbart og verdifullt. Dette mener jeg er essensielt å tenke over når man skal gi seg i kast med temaet bærekraft, og

kanskje nettopp i arbeidet med unge elever. Om vi innrømmer noe som sårbart, og velger å ta inn over oss et ansvar og et ønske om å beskytte dette sårbare, gjør vi samtidig oss selv sårbare. Jeg mener dette er et viktig punkt for refleksjon. Elevene er nettopp sårbare for hvilke verdensbilder og roller de påvirkes eller oppfordres til å innta fra voksne, media, familie og venner. Man må være gjennomtenkt og ta ansvar for den posisjonen man setter elevene i. Utdanningen må være handlingsfremmende og ikke handlingslammende. Dette må være en grunnsten, om utdanningen skal være nettopp bærekraftig.

### 5.8.3 Hvor er læreplanens ambisjoner for kunstfeltet i kunst og håndverksfagets bærekraftarbeid?

Jeg vil nå se nærmere på hva læreplanen sier om bærekraftig utvikling spesifikt i kunst og håndverk. Illustrasjonen under siterer hvordan temaet beskrives i vårt fag.



FIGUR 27 BÆREKRAFTIG UTVIKLING I KUNST OG HÅNDVERK IFØLGE LK20

Slik jeg leser det, snakkes det her om både ferdigheter og aktiviteter som man ønsker at faget skal fremme:

1. Utvikle evne til å se forbedringer i produkter gjennom praktisk skapende arbeid.
2. Utforske mer bærekraftige levesett for framtida gjennom praktisk skapende arbeid.
3. Kritisk undersøkelse av forbrukskultur.
4. Erfaring med bruk og gjenbruk av materialer.
5. I arbeid med teknologi, materialer og produktutvikling kan (ikke skal) elevene øke sin bevissthet om innvirkningen naturen har på mennesker, og hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet.

Punkt 3 og 4 «kan» (igjen ikke skal) gi elevene «grunnlag for å gjøre etiske valg». Ingen av de fagbetegnende ordene «kunst» eller «håndverk» er brukt, derimot er «praktisk skapende arbeid» nevnt to ganger. Om jeg låner Bamfords inndeling av hvilken kunstforståelse ulike utdanninger fremmer, og overfører den til fagforståelse, vil jeg si at man i stor grad ser en teknokratisk forståelse her. Det er snakk om «forbedringer i produkter», «teknologi, materialer og produktutvikling» og «bruk og gjenbruk av materialer» i det som, slik jeg leser det, blir produksjon av nettopp produkter. Formuleringen «kritisk undersøkelse av forbrukskultur» viser til et betimelig engasjement og noe som er viktig i et fag som jobber med for eksempel design og utforming, men jeg mener at det mangler noe mer. Slik det formuleres i læreplanmålet, er det som skal øke elevenes «bevissthet om innvirkningen naturen har på mennesker, og hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet» arbeid med teknologi, materialer og produktutvikling. Jeg ser på ingen måte kunstfeltet aktualisert i disse formuleringene, og jeg mener at man da går glipp av mange gode innganger til bærekraftproblematikken. Jeg mener at det er synd at ikke dokumentet som skal introdusere og aktualisere et så viktig tema i kunst og håndverksfaget tydelig tilkjenner en kunstforståelse som impliserte kunst om erkjennelse, kunst som estetisk respons, kunst som symbolsk kommunikasjon og kunst som kulturelt virkende kraft.

Det pågår internasjonale diskusjoner om hvor vidt kultur burde innlemmes som et fjerde aspekt av bærekraftig utvikling, i tillegg til sosiale forhold, økonomi og miljø, og til og

med at det skal kunne regnes som fellesnevner for de tre andre aspektene. At kultur spiller en enormt viktig rolle i arbeidet for bærekraft tas for eksempel opp i «Manifesto – the Future of Culture», publisert av UCLG (et globalt nettverk for lokale styresmakter i byer over hele verden) i 2019. De starter manifestet med å skrive:

“Culture has a vital role in our lives. This fact has become evident in the last decades and its articulation in global narratives relating culture and development has improved. Today, connections between culture and sustainable development are increasingly included in discourses and policies that will have to lead humanity during the next decades” (UCLG, 2019, s.2)

At ordet kultur kan være vanskelig å avgrense er klart, men at kunst og håndverksfaget er en sterk og åpenbar formidler av kulturtradisjoner og samtidig hybride virkelighetsoppfatninger og nye tenkemåter bør være klart og tydelig. Jeg mener at vi nettopp må undersøke og framdyrke en kultur og en måte å tenke, utforske og sameksistere på som kan romme både menneskelig skapertrang og nysgjerrighet, og samtidig fordre empati, vern og grensesetting, om vi skal kunne finne en bærekraftig balanse for vår livsutfoldelse. Faget kunst og håndverk er etter min mening like relevant og viktig for å bidra til å fostre en mer bærekraftig livspraksis hos kommende generasjoner som naturfag eller samfunnsfag. Gijs deVries, tidligere medlem av Europaparlamentet, publiserte følgende i en artikkel på OECD's nettsider i januar:

«Climate change requires fundamental change in the way we work, travel, consume, and think. Filmmakers, writers, performing artists and museum curators facilitate this unprecedented cultural transformation by raising public awareness of the need for change. Artists, academics and journalists also give voice to the world, upholding the freedom of thought and expression on which human rights depend. Art and heritage thus drive and enable sustainable development across the SDG's, from climate policy to peace and security” (deVries, 2022)

Grunnen til at jeg maler videre på dette, er at jeg savner en dypere og bredere forståelse av hva kunst og håndverksfaget kan bidra med. Og jeg ønsker det tydeligere kommunisert gjennom det formelle dokumentet som styrer og former vår praksis.



## 5.9 Et tragisk tema: en trigger til fortvilelse eller en spore til handling?

Et annet punkt jeg vil ta opp under etiske vurderinger, er knyttet til deler av det tematiske i oppgaven, nemlig bærekraftperspektiver. Det er flere etiske vurderinger knyttet til dette, spesielt med tanke på undervisning til barn og unge. Arne Johan Vetlesen argumenterte lenge før læreplanfornyelsen for nødvendigheten av økologisk dannelse: «De som vokser opp, trenger kunnskap og opplevelser som avtvinger respekt både for livet i seg selv og for livets mangfold – enda mer enn tidligere, ettersom de færreste i dag erfarer den daglige avhengigheten av naturen» (Vetlesen, s.111, 2012). Dette utsagnet er enda mer aktuelt i dag enn det var da han ytret det. Vetlesen tok videre opp hvordan enkelte innvender at det å introdusere en slik ansvarliggjøring, medfører en voksenetikk som kan true hensynet til barnet, eller at man presser på bekymringer barnet ikke har godt av. Bekymringer som kan skape dårlig samvittighet, skyldfølelse og samfunnsmessige mistilpasninger. Men, Vetlesen mener at en ansvarliggjørende oppdragelse er forutsetningen for et helt og meningsfylt liv.

Jeg er enig i nødvendigheten av en ansvarliggjørende oppdragelse, men tenker hele tiden at det er svært viktig å stille spørsmål ved hvilke holdninger og verdier man ønsker å formidle, og hvilken påvirkning og eventuelt resultater disse holdningene og verdiene kan forårsake. I hvilken grad ansvarliggjør du individet i forhold til systemet? Skaper du kritisk tenkning rundt egen adferd, rundt samfunnets normer eller annet? Skaper det endringsvilje, illusjoner eller mismot? Disse spørsmålene er det viktig å reflektere rundt, spesielt i arbeidet med unge og sårbare mennesker. Det har vært viktig for meg å ha en bevisst holdning til dette, og det har også påvirket utformingen av oppgaven og tankene mine om videre arbeidet. Samtidig er jeg på ingen måte for å skjerme elevene mot fakta og realiteter i seg selv. Dette er også en aktuell problemstilling på flere områder i dagens samfunn, men spesielt innen utdanning og akademia. Gro Paulsen, tidligere leder i Norsk Lektorlag, tar opp dette i sin bok “Individsentrert læring”. I et forsvar for kunnskapsskolen tar hun blant annet opp hvor viktig det er å stå imot en virkelighetsframstilling der det er like gyldig å føle at noe er sant som å kunne legge fram kunnskapsbaserte bevis. Og om følelsene får bestemme hva som skal være virkelig, kan det bli farlig. “Når det utopiske *burde være* får forrang, eser *emokratiet* og erobrer også kunnskapsinstitusjonene. Det vokser fram en kultur der studenter kan kreve å bli skjermet mot studielitteratur eller forelesere som kan vekke følelsesmessig uro eller ubehag” (Paulsen, 2021, s.126). Å ta tak i bærekraftproblematikk og

å forholde seg til fakta om verdens tilstand er konfronterende. Denne muligheten, for at det kan oppstå vanskelige spørsmål eller følelser underveis, har jeg vært oppmerksom på og åpen for å håndtere og imøtekomme, og ikke forsøkt å unngå.

Cathy Fitzgerald har jobbet med å øke bevisstheten rundt bærekraftproblematikken lenge, tar på alvor hvordan komplekse og overveldende følelser kan virke utmattende og skape en form for apati. Hun bruker begrepet solastalgia, fra Glenn Albrecht, som beskriver en slags eksistensiell sorg over å leve i et evinnelig tap av verden.

“We can be overwhelmed, even paralyzed, by solastalgia, the now clinically and legally recognized anxiety of experiencing negative environmental change. Importantly, the collective sharing in eco-social art practices can transmute our grief, our solastalgia, into agency for alternatives. Albrecht believes cultural practices can shift us from being entangled in the endgame of the Anthropocene to a new era of the Symbiocene, when we reinvent our culture so that the thriving of all beings is prioritized.” (Fitzgerald, 2019)

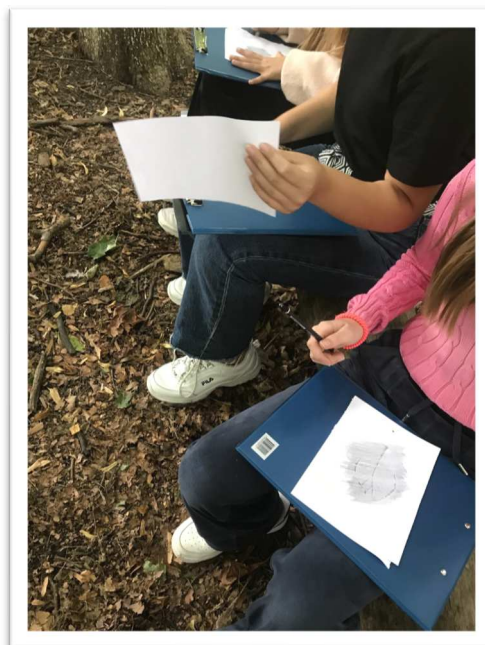
Medisinen mot denne formen for utmattende sorg mener hun altså er nettopp å engasjere seg i økososiale kunstpraksiser, for å transformere fortvilelsen til handlingsalternativer, handlekraft og gjennomførte handlinger. I sitatet over henviser hun også til Glenn Albrecht, og at det nettopp er kulturelle endringer som skal til for å bevege vår eksistens fra «anthropocene» til «symbiocene», fra et samfunn bygget opp rundt menneskets behov på bekostning av alt annet til et samfunn som inkluderer alle vesener i nettopp en bærekraftig sameksistens for alle. Solastalgia, som hun skriver, kan forårsake utmattelse og angst. Både med tanke på elever og lærere bør man ha tenkt igjennom dette – at for noen kan grensesetting være utfordrende og innlevelse ta helt overhånd. Fitzgerald holder nettbaserte kurs, og et av dem har tittelen «Essential Ecoliteracy for Creative Art Professionals». I dette kurset er en av totalt seks moduler viet til «psychosocial supports and practises», nettopp fordi man, om man dykker dypt inn i problematikken fort kan bli overveldet av det man finner. Poenget mitt med å ta opp dette er å understreke at vi i lærerrollen må være varsomme med hvordan vi presenterer utfordringer knyttet til jordas framtid. Vi er hverken kunstnere eller terapeuter. Elevene har ikke valgt lærestoff eller

metoder, og de er ofte ikke i stand til å se hvilke realiteter eller premisser som er rimelige eller urimelige av de vi presenterer for dem, eller i stand til å sette grenser for hva de burde og ikke burde klare. Men vi påvirker både elevenes verdensbilde og selvbylde. Derfor mener jeg det er en viktig oppgave for læreren å nøye velge ut og avgrense hvilke fakta og hvilken faglig input som egner seg og gjennom hvilke metoder den best læres og bearbeides, og at man ikke skaper et fatalistisk verdensbilde i sammenheng med bærekraftproblematikk. Timothy Morton skriver i sin bok «Being Ecological» at i stedet for å ha som alternativer enten å gi seg over til at verden er på vei mot apokalypsen og ingen ting nytter uansett, eller at vi er nødt til å se komplett nye løsninger og gjøre alt fullstendig annerledes, så ville følgende vært bedre:

«to start where we are and use some of the inadequate and broken tools we have, and see how they get modified by working at scales and with lifeforms that are unfamiliar to us, for which the tools were not designed. In the process the tools might undergo some changes”.

(Morton, 2018, s.212-213)

Dette finner jeg både trøst og fornuft i, og jeg mener det kan være et godt utgangspunkt for hvilket narrativ man presenterer for elevene, og også støtter seg på selv.



**FIGUR 28** Å STARTE MED ENKLE VERKTØY; KROPPEN, BLYANT, PAPIR, FELLESKAP

## 6. Veien videre

Jeg vil avslutte oppgaven med å gjenta et sitat fra Cathy Fitzgerald: "I have known for quite a while that since we are facing a catastrophe in Western civilisation, that a corresponding cultural response must be much more than bringing a 'nature' theme into an artwork" (Fitzgerald, 2020, s.34). Gjennom å sette i gang dette utforskningsarbeidet, gjennom aksjonsforskningen min og ikke minst gjennom å skrive denne oppgaven har jeg begynt å undersøke hva jeg kan gjøre for noe mer. Jeg spør ikke om hva som skal inn i kunstverket, men om og hvordan kunstdelen av faget vårt, gjennom dynamiske og mangfoldige kunstnerstrategier, kan bidra til estetisk utforskning av og refleksjoner rundt nærmiljøet. Kristin Bergaust skriver: «Ethics of care are often based in a sense of embodiment, a connection to a physical site, a place, objects or situations» (Bergaust, 2020, s.172). Slik jeg ser det, har den estetiske utforskningen og refleksjonene både elevene og jeg har hatt skapt en nærere forbindelse til stedet, og jeg opplever at det har gjort mange av elevene mer sensitive, oppmerksomme og bevisste på en rekke aspekter knyttet til nærmiljø og bærekraftperspektiver. Prosjektet har vist meg at estetisk utforskning kan bidra med mange gode innganger til bærekraftproblematikk, men at det krever en vilje til å ta en viss risiko for å tørre å eksperimentere og tid til å lytte og la refleksjonene komme fram gjennom både prosessen og dialog i etterkant. Den har også gjort meg mer oppmerksom på den viktige immatrielle delen av arbeidet vårt, og potensialet for utforskning som et praktisk estetisk fag gir. I forhold til et stort og alvorlig tema er det lett å se det man gjør som en dråpe i havet, men jeg velger å se det som et frø i jorda. Og som frøet er denne oppgaven kun starten på en prosess, en prosess for videre profesjonsutvikling og fagforståelse, og for å finne måter å undervise på/ ta didaktiske grep som er gode for nærmiljøet, gode for faget og gode for elevene og meg.

## 7. Referanseliste

Bamford, A. (2008) *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*, Musikk i Skolen, Oslo

Bergaust, K. (2020) How to set the Table for Colaborations: Artistic Sensibilities and Methods, I Bergaust, K., Smite, R. & Silina, D. (Red.) *Oslofjord Ecologies, Artistic Research on Environmental and Social Sustainability* (3 utg., vol.18), 169-174, Riga: RIXC and Oslo: OsloMet. Hentet fra: <http://rixc.org/press/AS.Vol.18-OSLOFJORD-ECOLOGIES-download.pdf>

Bergaust, K., Smite, R. & Silina, D. (Red.) *Oslofjord Ecologies, Artistic Research on Environmental and Social Sustainability* (3 utg., vol.18), Riga: RIXC and Oslo: OsloMet. Hentet fra: <http://rixc.org/press/AS.Vol.18-OSLOFJORD-ECOLOGIES-download.pdf>

Bradbury, P. og Reason, H. 2008 *The Sage Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practise*, 2. Utgave, London, Sage Publications Ltd

Boeckel (2013) *At the Heart of Art and Earth: An Exploration of Practises in Arts-based Environmental Education* (Doktorgradsavhandling) Helsinki: Aalto Universitetet

Center for Ecoliteracy (2012) *Becoming Ecoliterate*

Hentet 23.02.2022 fra <https://www.ecoliteracy.org/article/becoming-ecoliterate>

Christoffersen, L. og Johannessen, H. (2018) *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. abstrakt forlag, Oslo

Coluga Pictures (2020, 3. juli) *The Colour of the Road – David Hockney uttaker 43/80* (Video) YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=H7-XQN0Wcg>

Coluga Pictures (2020 1. juni) *Making Landscape Heroic Again- David Hockney uttaker 11/80* (Video) YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=XlqlksuINww>

Cronin, N. og Fitzgerald, C. (2020) The Little Wood that Could...`; Cathy Fitzgerald in Conversation with Nessa Cronin. Till, K. E. (Red.) *Earth Writings: Bogs, Forests, Fields and Gardens* (2020, s.30-41) Maynooth University Department of Geography

Hentet 21.01.2021 fra

[https://mural.maynoothuniversity.ie/14853/1/EarthWriting\\_Book\\_fullspreads.pdf](https://mural.maynoothuniversity.ie/14853/1/EarthWriting_Book_fullspreads.pdf)

Discover Music (2021, 1. februar) Surreal Moment Navalny ally plays Beethoven as Russian police raid her home

<https://www.classicfm.com/discover-music/instruments/piano/navalny-ally-plays-beethoven-russian-police-raid-home/>

Eget arbeid (2020) MESTD4311 Foreløpig problemstilling og prosjektskisse (upubliseret semesteroppgave) OsloMet

Ellefsen, B. (2020) Med nye øyne. Om Kerstin Ekman og naturen. *Vinduet*. 74 årgang (nr.1-2) 20-45

Fallingen, N. & Lutnæs, E (2017) Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis. Utvikling av økoliteracy i et samlet kunst og håndverksfag. *Form Akademisk*, Vol.10 (Nr.3) 1-19

Fitzgerald, C. (2018) The Ecological Turn: Living Well with Forests To Articulate Eco-Social Art Practises Using a Guattari Ecosophy and Action Research Framework (Doktorgradsavhandling, School of Visual Culture, The National College of Art and Design, Irland)

[https://www.academia.edu/37725286/The\\_Ecological\\_Turn\\_Living\\_Well\\_with\\_Forests\\_To\\_Articulate\\_Eco\\_Social\\_Art\\_Practices\\_Using\\_a\\_Guattari\\_Ecosophy\\_and\\_Action\\_Research\\_Framework\\_PhD\\_by\\_Practice\\_thesis\\_submission\\_2018\\_?auto=download](https://www.academia.edu/37725286/The_Ecological_Turn_Living_Well_with_Forests_To_Articulate_Eco_Social_Art_Practices_Using_a_Guattari_Ecosophy_and_Action_Research_Framework_PhD_by_Practice_thesis_submission_2018_?auto=download)

Fitzgerald, C. (2019) The Hollywood Forest Story – Eco-Social Art Practise for the Symbiocene. *Minding Nature*, høst 2019 (vol.12, nr.3)

Hentet 22.01.2022 fra <https://www.humansandnature.org/the-hollywood-forest-story>

Fjær, M. (2018) *Spor i Hundremeter-skogen: En praktisk studie av estetisk skapende arbeid i naturen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Sør-Øst Norge), Hentet fra:

<https://hdl.handle.net/11250/2648484>

FN (2021, 28 oktober) *Bærekraftig utvikling*

<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

FN (2022, 23 februar) FNs bærekraftsmål. Livet på Land

<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/livet-paa-land>

FNs Generalforsamling (2021, 12 november) Globalization and interdependence: culture and sustainable development, Seventy-sixth session Second Committee Agenda item 22 (b)

<https://undocs.org/A/C.2/76/L.42>

Fuglestad, C. (2020) *Dybdeløring og skapende arbeidsprosesser*, Utdanningsforskning.no

Publisert 30.10.2020, hentet 07.01.2022 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/dybdelaring-og-skapende-arbeidsprosesser/>

Goldberg, R.L (2018) *Performance Now*, Thames and Hudson, London

Green, M., & Somerville, M. (2012) *Place and Sustainability Literacy in Schools and Teachers* (Paperpresentation) AARE/NPAE, Sydney

[https://www.researchgate.net/publication/275534777\\_PLACE\\_AND\\_SUSTAINABILITY\\_LITERACY\\_IN\\_SCHOOLS\\_AND\\_TEACHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/275534777_PLACE_AND_SUSTAINABILITY_LITERACY_IN_SCHOOLS_AND_TEACHER_EDUCATION)

Guggenheim (2021) Collection Online, Max Ernst The Forest (La Foret) Hentet 29.12.2021

<https://www.guggenheim.org/artwork/1133>

Illeris, H. (2020) Intimacy, Solidarity, Fragility. Everyday Objects and Ecological Awareness in Arts and Crafts Education, Oslofjord Ecologies, Artistic Research on Environmental and Social Sustainability, *Renewable Futures vol.18 (issue 3) s.153-169*

Imsen, G. (2006) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg., 2 opplag)  
Universitetsforlaget

Kagan, S.J. (2012) *Toward Global (Environ)Mental Change: Transformative Art and Cultures of Sustainability*. Vol.20 Ecology, Heinrich Böll Stiftung, Berlin

Kjelsen, H.A.G. (2007) *Collett'ene på Berg og Ullevål*. Sogn kultur- og historielag Hentet 06.08.2021



Leavy, P. (2015) *Method Meets Art. Arts-based Research Practise* (2 utg) New York: The Guilford Press

Letnes, M.A. (2017) Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon – undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: "Å forske med kunsten"*. 1 (5), 112-130, <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>

Louisiana Channel, Louisiana Museum of Modern Art (2020, 19.mai) David Hockney interview: The World is Beautiful (video). YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=NUBLx7M8wWQ>

Maus, I. (2019) Developing design literacy for sustainability. Lower secondary students' life cycle thinking on their craft-based design products. *FormAkademisk* vol.12 (nr.1) Artikkel 2, 1-8

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1725>

Maus, I. (2021) Designundervisning for bærekraft, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen

Hentet 11.02.2022 fra <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/designundervisning-for-baerekraft/>

MOMA (2021) Max Ernst, Natural History (Histoire Naturelle) c.1925, published 1926

Hentet 29.12.2021 <https://www.moma.org/collection/works/10056>

Perrone, M (2018) *The Shining Reflective Shield, an Interview with Cathleen Dean Moore*. Terrain.org

Hentet 01.04.2022 <https://www.terrain.org/2018/interviews/kathleen-dean-moore/>

Morton, T. (2018) *Being ecological*. Pelican Books, UK

Olberg, S (2017) *Skjøtselsplan for Bergskogen i Oslo* (BioFokus-rapport 2017-2015) Stiftelsen BioFokus. Oslo

Hentet 03.03.2022 <http://lager.biofokus.no/biofokus-rapport/biofokusrapport2017-15.pdf>

Paulsen, G. E. (2021) *Individsentrert læring. Politiske ambisjoner og pedagogiske realiteter*. Universitetsforlaget, Oslo

Reason, P. (2022, 27.mars) *On Presence*. <https://peterreason.net/OnPresence.html>

Reason, P. & Gillespie, S. 2019 *On Presence Essays Drawings*, Exeter, Ashley House

Solaas, H.F. (2008) *Naturkart for grønne lunger i Nordre Aker*. Naturvernforbundet i Oslo og Akershus, hentet fra [https://naturvernforbundet.no/getfile.php/1322987-](https://naturvernforbundet.no/getfile.php/1322987-1301991343/Fylkeslag%20-%20NOA/Dokumenter/Naturkart/Nordre_Aker.pdf)

[1301991343/Fylkeslag%20-%20NOA/Dokumenter/Naturkart/Nordre\\_Aker.pdf](https://naturvernforbundet.no/getfile.php/1322987-1301991343/Fylkeslag%20-%20NOA/Dokumenter/Naturkart/Nordre_Aker.pdf) Hentet

06.08.2021

Utdanningsdirektoratet (2020) Kunnskapsløftet 2020 (LK20) Kunst og Håndverk (KHV01-02) Fagets relevans og sentrale verdier

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020) Kunnskapsløftet 2020 (LK20) Overordnet del. Bærekraftig utvikling

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2020) LK20, Overordnet del, Respekt for naturen og miljøbevissthet

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?kode=khv01-02&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020), LK20, Kunst og Håndverk (KHV01-02), Tverrfaglige temaer

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

deVries, G. (2022, 21.januar) *The SDGs require a stronger role for culture in development*. OECD Development Matters

<https://oecd-development-matters.org/2022/01/21/the-sdgs-require-a-stronger-role-for-culture-in-development/>

## Figurliste

Figur 1 Å utforske beskrevet i LK20	Figur 2 å reflektere beskrevet i LK20 .....	5
Figur 3 Bærekraftig utvikling i LK20.....		7
Figur 4 fotografering av artsmangfold i hagen.....		12
Figur 5 egne skisser fra skogen.....		13
Figur 6 sansende hender mot verden .....		36
Figur 7lyttende etter nærvær.....		36
Figur 8 føles det farlig?.....		38
Figur 9 økt varhet for lyd, lukter, lys og skygger .....		43
Figur 10 Elever i arbeid med frottage.....		46
Figur 11 Samspill på en stamme.....		47
Figur 12 Åpent rom med varierte arbeidsposisjoner .....		48
Figur 13 Eksempler på elevenes kollasj av frottage .....		50
Figur 14 elevenes skogstykker, eksempelsamling 1.....		56
Figur 15 elevenes skogstykker, eksempelsamling 2.....		57
Figur 16 Elevenes skogstykker eksempelsamling 3.....		57
Figur 17Elevenes skogstykker, eksempelsamling 4.....		58
Figur 18 elevene lager næringsnett.....		63
Figur 19 eksempler på elevenes hageskisser .....		64
Figur 20 "jeg er en skogmus"- fra modellering av næringsnett med elevene.....		66
Figur 21elevenes malerier, eksempelsamling 1 .....		69
Figur 22 elevenes malerier, eksempelsamling 2 .....		70
Figur 23 elevenes malerier, eksempelsamling 3 .....		70
Figur 24 elevrefleksjon rundt enkelte arter .....		78
Figur 25 elevrefleksjoner i utstillingen .....		80
Figur 26 et sted for å lytte og å høre til på, elevrefleksjon over salamanderdammen.....		82
Figur 27bærekraftig utvikling i kunst og håndverk i følge lk20 .....		90
Figur 28 å starte med enkle verktøy; kroppen, blyant, papir, fellesskap.....		95

## Vedlegg

### 1 samtykkeskjema

Forespørsel om elevdeltagelse i forskningsprosjekt i kunst og håndverk.

## ***”Kunstnerstrategier i kunst – og håndverksundervisningen”***

**Dette er et spørsmål til deg som forelder om ditt barn som elev kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av utvalgte kunstnerstrategier kan fremme lokal tilknytning og bærekraft i kunst- og håndverksundervisningen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.**

Aksjonsforskningen vil gjennomføres i løpet av vår og høst 2021.

### Formål

Som en del av forskningsarbeidet knyttet til min masteroppgave i fagdidaktikk, kunst og håndverk (studiet gjennomføres ved OsloMet), ønsker jeg å gjennomføre aksjonsforskning knyttet til min stilling som faglærer i kunst og håndverk ved Berg barneskole. I henhold til den nye læreplanen ønsker jeg å utforske hvordan jeg kan engasjere elevene i spørsmål knyttet til bærekraft og nærmiljø.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg, Rønnaug Paulsen Eklund, er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for eleven å delta?

Jeg ønsker å dokumentere elevenes kreative prosess og skapende arbeid underveis ved hjelp av fotodokumentasjon og feltnotater, for å se hvordan de tar i bruk ulike kunstnerstrategier.

Elevenes skapende prosess og ideutvikling vil kunne bli fotografert underveis, eller produktene vil kunne fotograferes til slutt. Elevenes ansikt vil ikke være i fokus eller gjenkjennelige på bildene som publiseres i forbindelse masterprosjektet.

Alle elever vil anonymiseres i feltnotatene. Jeg vil ta utgangspunkt i Spradley’s huskeliste for feltnotater, og det som kan noteres i etterkant av timen vil være:

1. Rom: det fysiske stedet eller stedene
2. Aktør: hvem som er involvert
3. Aktivitet: en serie sammenhengende handlinger som personer utfører
4. Objekt: de fysiske gjenstandene som er til stede
5. Handling: enkelthandlinger som personene gjør
6. Hendelse: en serie sammenhengende aktiviteter som personen utfører
7. Tid: sekvens av hendelser over tid
8. Formål: hva noen forsøker å oppnå
9. Følelse: hva som føles og kommer til uttrykk

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle bilder og notater knyttet til eleven vil da bli slettet. Det vil selvfølgelig ikke gå ut over elevens deltagelse i undervisningen om dere velger at barnet ikke skal delta i prosjektet.

### **Ditt barns personvern – hvordan oppbevares og brukes opplysninger?**

Jeg vil bare bruke opplysningene om elevens læringsarbeid til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som har direkte tilgang til informasjonen som samles inn. I tillegg vil jeg diskutere bruken av data med mine to veiledere ved OsloMet underveis selve i oppgaveskrivingen.

Fotomateriale vil oppbevares på «Nettskjema-bilde» fra UiO så lenge innsamlingsperioden og arbeidet med masteroppgaven varer.

### **Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fullstendig når de tas i bruk i selve masteroppgaven og fram til oppgavens godkjenning, noe som etter planen er våren 2022. Etter levering vil alt innsamlet materiale slettes.

Det som vil kunne publiseres i den endelige oppgaven vil være anonymisert fotodokumentasjon av elevarbeider og skapende prosess, samt refleksjoner rundt feltnotater der det oppgis trinntilknytning til elever.

Jeg behandler opplysninger om ditt barn som elev hentet fra undervisningssituasjonen basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *OsloMet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg på mail: [rosta014@osloskolen.no](mailto:rosta014@osloskolen.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eva Lutnæs

Rønnaug Paulsen Eklund

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- det kan tas feltnotater knyttet til mitt barns arbeid, utsagn og refleksjoner i kunst og håndverksundervisningen, og at disse kan brukes i en vitenskapelig sammenheng.
- at det kan tas foto av mitt barns skapende prosess
- at det kan tas foto av mitt barns skisser/produkter.

Jeg samtykker til at opplysninger knyttet til mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Navn på elev: \_\_\_\_\_

---

(Signert av foresatt, dato)

## 2 intervjuguide

### Intervjuguide, semistrukturert gruppeintervju

Husk:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/intervjuteknikk--for-intervju-i-tilsyn-etter-barnehagelova-og-opplaringslova/14.-gruppeintervjuet-kan-vere-utfordrande-a-gjennomfore/>

- Utvalg : 3 elever x 3
- Format: ansikt til ansikt
- Referat og lydopptak
- Gruppeintervju; ønsker å få fram enighet, uenighet, meningsdanning, refleksjoner
- Sted: Ved et bord i utstillingen av arbeider fra undersøkelsen med elevene

*Følgende manus er utgangspunkt for intervjuet:*

Hei, så fint at dere ville bli med på denne lille samtalen. Jeg har lyst til å høre litt hvordan dere syntes det var å jobbe med Bergskogen og de oppgavene vi gjorde, og hva dere husker nå.

1. Hva husker dere best fra perioden, og hvorfor?
2. Hvilken del av perioden likte du best? (Og hvorfor)
3. Har du tenkt noe på noe fra oppgavene når du har vært i Bergskogen, ved Salamanderdammen eller i et hageområde?
4. Lærte eller opplevde dere noe nytt underveis i oppgaven?
5. Hva legger dere merke til/tenker dere når dere ser utstillingen deres?