

Samtidskunst i skolen

*En studie som inviterer elever til en konseptuell
workshopspraksis.*

TONE KRISTINE REPSTAD-OMLAND

VEILDER

Lisbet Skregelid

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanning ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for Kunstfag
Institutt for Visuelle og Sceniske Fag

*Ord: ± 10% av 46200
Totalt: 46537*



Samtidskunsten i skolen

En studie som inviterer elever til en konseptuell workshopspraksis



Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for Kunstfag
Institutt for Visuelle og Sceniske Fag

*Ord: ± 10% av 46200
Totalt: 46537*

Sammendrag

Både i fra Grunnskoleutdanningen og yrkeslivet har jeg et innblikks- og erfaringsgrunnlag til å kommentere faget kunst og håndverk. Det er ofte teknikker og håndverk som er i fokus. Jeg savner at faget i større grad utfordrer elevene i kritisk tenkning, lekene utforskning og refleksjon, spesielt med tanke på den visuelle kunsten. Denne masteroppgaven setter et søkelys på slike perspektiver til undervisning i faget kunst og håndverk. Og tar for seg samtidskunstens plass i skolen. Oppgaven kan ses på som et innlegg i diskursen om den nye planen i kunst og håndverk som skal være ferdigstilt i 2020 og fagets fremtid generelt.

Samtidskunsten er et stort begrep som rommer mange kunstretninger, så i denne sammenheng skal fokuset ligge på den konseptuelle delen av samtidskunsten, men spesifikt readymade art, som også kan kalles *Objet trouvé*. I oppgaven undersøkes det hvordan readymade art kan implementeres i undervisningen i faget kunst og håndverk? Den vil også undersøke hvordan forholder barn og unge seg til samtidskunst mer generelt. På hvilken måte kan samtidskunsten inspirere elevene til å være nysgjerrige, til å utforske, til å uttrykke seg? Dette er noen av spørsmålene som blir stilt.

Disse spørsmålene tilnærmes ved å gjøre en undersøkelse med gjennomført med en gruppe barn i alderen ti til elleve år i en 5.klasse. Prosjektet ble utformet i en workshop som tok for seg tre aktiviteter. Elevene ble utfordret til å utforske sin egen forståelse av kunst, ved først å betrakte, for så deretter ved å bruke egne ord, for så til slutt arbeide med objekter til å utforme sine uttrykk. Forskningsprosjektet tar for seg teorier, artikler og læreplaner som omhandler feltet samtidskunsten i skolen, for så analysere og reflektere over hva dette kan innebærer.

Essensielle begreper i denne masteravhandlingen:

Samtidskunst, Readymade, Konsept kunst, Lek, Subjekt, Objekter, Artefakter, Autoetnografi, Aksjonsforskning, Praksisfellesskap, Poetiske strategier, Flow, Kompetansemål, Læreplaner,

Summary

Both from the elementary school education and the professional life, I have gained insight and an experience basis for commenting on the subject of arts and crafts. There are often techniques and crafts that are in focus. I miss how the subject to a greater extent can challenge student`s in critical thinking, playful exploration and reflection, especially with regards to visual art. This master thesis focuses on these perspectives for teaching in the subject arts and crafts, and discuss contemporary art's place in the school. The thesis can be viewed as a post in the discourse about the new curriculum for arts and crafts, scheduled to be completed by 2020.

Contemporary art is a great concept that holds many artistic directions, so in this context the focus must be on the conceptual part of contemporary art, but more specifically readymade art, also called *Objet trouvé*. The thesis examines how readymade art can be implemented in the teaching of art and crafts. It will also investigate how children and young people relate to contemporary art in general. In what way can contemporary art inspire students to be curious, to explore, to express themselves? These are some of the questions asked in the thesis.

These questions are approached by doing survey`s conducted with groups of children aged ten to eleven in the 5th grade. The project was designed as a workshop that addressed three activities. Pupils were challenged to explore their own understanding of art, by first considering, then by using their own words, and finally working on objects to design their expressions. The research project addresses theories, articles and curricula that deals with the field of contemporary art in the school, and then analyze and reflect on what the meaning.

Essential concepts in this master's thesis:

Contemporary Art, Readymade, Conceptual Art, Children's Play, Subjects, Objects, Artifacts, Auto-Ethnography, Action research, Community of Practice, Poetic Strategies, Flow, Competence Goals, Curricula,

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Lisbet Skregelid for uunnværlige råd og tilbakemeldinger. Ditt skarpe blikk har vært essensielt for utformingen av masteren. Takk Lisbet for at du gjorde mastertiden spennende og interessant, samtidig som du motiverte meg til siste innspurt. Jeg vil ikke minst takke deg for støtten gjennom tøffe hindringer på veien, det har alltid vært fint å være på veiledning hos deg.

En takk til undervisningslærerne ved fakultet for Kunstfag, for to inspirerende og innholdsrike år på masterprogrammet. En spesiell takk til André Eiermann og Tormod Wallem Anundsen for gode masterseminarer. Hvor vi ble utfordret og veiledet med deres faglige kunnskaper og innsikter. Ikke minst en takk til mine kreative og fantastiske medstudenter, for faglige innspill og for et langvarig vennskap.

En takk til inspektør og rektor for at jeg fikk utføre mitt prosjekt ved deres skole. Det var spesielt gøy for min del at de hadde tro på prosjektet og tillot meg deres tillit til å gjennomføre masterprosjektet. Takk til alle elevene på 5-trinn 2019 som deltok i mitt prosjektarbeid. Dere har vært en kjempe ressurs og det har vært en ære å bli kjent med så mange fine personligheter. Jeg håper samtidskunsten har fått en plass i hjertene deres.

En takk til min fine ektemann for flere timers hjelpearbeid og som støttespiller gjennom arbeidet. Med å lese gjennom oppgaven og rettlede på rettskriving. Uten deg hadde veien vært lang, takk. En takk til min familie som har vært interessert i mitt prosjekt og vært understøttende gjennom hele min akademiske reise.

Spesielt takk til mine familiemedlemmer som jeg har fått lov til å «henge litt ut» i oppgaven. Da med tanke på deres holdninger, tanker og refleksjoner rundt kunst og håndverksfaget i skolen. Deres synspunkter har vært gode kommentarer som jeg har kunne arbeide videre med. En spesiell hilsen til min lillesøster Amalie Repstad som har stått meg bi gjennom masterforløpet, og vært en støttende hånd når det gjelder korrekturlesing, og prioritert tiden sin til mitt prosjekt. Dette privilegiet av å skrive en masteroppgave, har vært til stor inspirasjon og lærdom, samtidig som opplevelsen har gitt grobunn for videre utforskning og utøvelse for yrkeslivet.

Tone Kristine Repstad-Omland

Mandal, 2. mai, 2019

Innhold

Samtidskunsten i skolen	III
Sammendrag	V
Summary	VI
Forord	VIII
Prolog	12
Kapittel 1. Innledning	15
1.1. Målet med masteroppgaven	16
1.2. Bakgrunn for forskningsspørsmålene	17
1.2.1. Hvorfor samtidskunst og Readymade?	17
1.2.2. Hvorfor arbeide med barn og hvorfor ha workshopene på skolen?	18
1.2.3. Hvorfor tre aktiviteter?	18
1.2.4 Utvelgelse av objekter	19
1.3. Oppgavens struktur	20
Kapittel 2. Begrepsavklaringer	23
2.1. Den utfordrende kunstsjangeren?	23
2.2. Den interne kunstsjangeren	24
2.3. Readymade	25
2.4. Leken	27
Kapittel 3. Diskurser i samtiden	29
3.1. Premisser for samtidskunst i læreplanverket?	29
3.2. Kunst og håndverkets utfordringer i skolen	31
3.3. Verdens beste lærer 2018	33
3.5. Samtidskunsten som pedagogiskredskap	34
3.6. Didaktikken og Samtidskunsten	37
3.7. Poetiske strategier	37
3.8. Poetiske strategier inn i skolen?	39
Kapittel 4. Pilotprosjekt	42
Kapittel 5. Metodisk tilnærming	44
5.1. Autoenografi som metode	44
5.2. Etske hensyn	47
5.3. Aksjonsforskning som metode	47

5.4. Etiske hensyn -----	53
5.5. Lærerforskeren -----	55
Kapittel 6. Workshopene -----	57
6.1. Workshopens rammer og begrunner-----	57
6.2. Didaktisk relasjonstenkning -----	59
6.3. Inspirasjon til Workpicture -----	59
6.3.1. Workpicture -----	59
6.4. Inspirasjon til Tankeglass -----	63
6.4.1. Tankeglass -----	63
6.4.2. Tankeglass andreutgave -----	64
6.4.3. Tankeglass tredjeutgave -----	65
6.4.4. Tankeglass fjerdeutgave -----	66
6.5. Inspirasjon til Posen med det rare i -----	67
6.5.1. Posen med det rare i -----	67
6.5.2. Posen med det rare i andreutgave-----	68
Kapittel 7. Analyse av læreplanene -----	69
7.1. Kompetansemålene, LK06-----	69
7.2. Den generelle del, LK06 -----	70
7.3. Kompetansemålene, LK20-----	71
7.4. Den overordnet del, LK20 -----	72
Kapittel 8. Empiri -----	75
8.1. Første dag i felten -----	75
8.1.1. Opplevelse én, aktivitet én – Workpicture -----	75
8.1.2. Opplevelse en, aktivitet to – Tankeglass -----	78
8.1.3. Opplevelse en aktivitet tre – Posen med det rare i. -----	81
8.2. Andre dag i felten -----	82
8.2.1. Opplevelse to aktivitet en – Workpicture -----	82
8.2.2. Opplevelse to aktivitet to – Tankeglass -----	85
8.2.3. Opplevelse to aktivitet tre - Posen med det rare i -----	85
8.3. Tredje og siste dag i felten -----	86
8.3.1. Opplevelse tre, aktivitet en - Workpicture. -----	86
8.3.2. Opplevelse tre, aktivitet to – Tankeglass. -----	89
8.3.3. Opplevelse tre, aktivitet tre – Posen med det rare i. -----	90
Kapittel 9. Drøftelse-----	91
9.1. Del. 1. Workpicture -----	91
«Kunst, ikke kunst og vet ikke.» -----	91
9.2. Del 1. Tankeglass « <i>Post-it -not</i> » -----	96

9.3. Analyse av skjema -----	97
9.4. Del 1. Posen med det rare i. « <i>Dette er da vel ikke søppel?</i> » -----	98
9.4.2. Photoshoot -----	100
9.5. In the moment -----	101
9.6. I en kreativ boble -----	101
9.8. Del 2. Workpicture. « <i>Hæ? Er dette kunst?</i> » -----	103
9.9. Del 2. Tankeglass del « <i>Har du aldri vært på kunstmuseum?</i> » -----	106
9.10. Del 2. Posen med det rare i. « <i>Kan vi ødelegge tingene?</i> » -----	112
9.11. Del 3. Workpicture. -----	114
9.14. Workpicture sammenligning -----	116
9.12. Del 3. Tankeglass. « <i>Hvor kan de være hen?</i> » -----	118
9.13. Del 3. Posen med det rare i. « <i>Er det noen som vil ha litt glitter?</i> » -----	123
Kapittel 10. Refleksjon/ Drøfting -----	124
10.1. Barns utbytte av de estetiske fagene i skolen -----	124
10.2. Siste refleksjoner og erindringer -----	127
10.2.1. Workpicture: -----	127
10.2.2. Tankeglass -----	128
10.2.3. Posen med det rare i -----	129
10.2.4. Læreplanene -----	133
10.2.5. Tester og prestasjonsjaget -----	133
10.2.6. Metodebruk -----	134
10.2.7. Muligheter for videre forskning -----	135
Siste ord -----	136
Litteraturliste -----	CXXXVII
Bideliste -----	CXL
Vedlegg -----	CXLIII
Tillatelse fra ledelsen i forbindelse med forskningsprosjekt -----	CXLIII
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet -----	CXLV
Opplysninger til workshop -----	CXLVIII
Tankeglass-skjema første utgave -----	CXLIX
Tankeglass-Skjema- andreutgave -----	CL

Prolog

Det er en regnfull høstdag og dråpene fra paraplyen faller ned på gulvet, en etter en. I hånden strekker jeg en kopp med kaffelatte over til min søster. Smilet gliser av den hyggelige gesten og det uanmeldte besøket. Samtalen begynner med «small talk», som kort sagt inneholder alt ifra løst og fast ifra alle typer av samtaleemner. Ordene ruller raskt ut av hennes munn, alt ifra hvordan deres familie har det fortiden, til hennes tur til massøren og voksing av bryn. Jeg sipper på min dobbel cortado og nikker interessert. Endelig er fokuset flyttet over til hvordan det går med meg, og hun spør «*Hvordan går det på studiet?*».

Jeg fullfører den siste skvetten med kaffe og begynner med å fortelle om masteroppgaven. Innledningsvis forteller jeg om inspirasjonstanken til å konstruere en oppgave rundt kunsten i skolen. Jeg forteller engasjert om de nye læreplanene som skal fornyes og om min begeistring for fagets egenart og styrker. Det vil blant annet si for meg, den praktiske og estetiske tilnærmingen i undervisningen. Hvordan faget har rom til å utvikle og påvirke mennesket, både kognitivt og fysisk. Min eldre søster avbryter og utleverer da en uttalelse fra hennes ståsted om saken. Hun har tre nydelige sønner, og hun kan rett og slett ikke forstå hvorfor de skal lære seg enten å sy eller tegne. De har jo ingen behov for noen av delene når de skal ut i samfunnet, det finnes andre aktiviteter som er mer givende enn hva kunstfaget kan tilby. Hennes påstand og inntrykk av faget fikk meg til å møte henne i offensiven. Samtalen rullet videre fra den ene siden av banen til den andre. Må vel formidle at det gikk forsvarlig for seg, og at begge synspunkter ble møtt med åpenhet og rom til å forklare seg selv. Men det ble stille til slutt.

Kaffepausen var over og hun måtte tilbake til jobb. Min søster gikk tilbake til å betjene kundene i butikken, mens jeg tygget videre på hva som nettopp hadde blitt utvekslet oss imellom. Hvordan kan det ha seg slik at enkelte mennesker ser på kunstfaget på denne måten? Hun kan vel ikke være den eneste? Det er forståelig at vi mennesker tenker annerledes, og at vi alle har forskjellige bagasje med livserfaringer, samt kommer med ulike kulturelle og miljømessige påvirkninger. Men fra eget kjøtt og blod om du vil, så ulik oppfatning? Det må nevnes at jeg kommer fra en søskenflokk på seks jenter. Mamma har alltid sagt at det er helt underlig og fantastisk å få så fine og forskjellige døtre. Det samme gjelder også vårs bedre halvdel som vi har funnet, som også ikke kunne ha vært mer ulike.

Jeg heller varm te i to store blomstertekopper. Det dufter søt mangochili fra den varme osen. På andre siden av bordet sitter min kusine og aller beste venn. Vi har holdt kontakten så lenge vi har vært til, og dette medfører mange gode minner og mange lange samtaler. Samtalene har variert fra personlige tragedier til dagsaktuelle saker fra nyhetene. Men akkurat denne dagen, hvor vi deler en kopp te som brenner meg litt på leppene, så oppstår en het diskusjon. Vi står på motsatsene til hverandre, hvor jeg står og forsvarer Street Art og Graffiti til full hals, mens min kusine prøver å psyke meg ut på andres folks bekostning, at denne formen for «kunst», er vandalisme. At de ikke har respekt og hensyn for andres personlige eiendeler. Det som undrer meg er, hvor går egentlig grensen? Til å kunne uttrykke seg? Eventuelt saklig eller via propaganda? Eller er det strengt talt kriminelle handlinger? Jeg husker ikke helt hvor jeg leste eller hørte det fra, men det ble en gang kjent for meg, spørsmålet rundt, hvis alle bygninger hadde vært like og gatene taggefrie. Hvor kjedelig hadde ikke denne gaten vært? Det er ingenting som vitner om en historie, utvikling, fortelling eller kritiske spørsmål til samfunnet. Vi hadde vel bare gått rundt der og fulgt strømmen? Eller hadde vi det? Tenk deg at du går i denne gaten og oppdager en liten svart prikk på de ellers kliniske rene veggene. Hva hadde du tenkt da?

Jeg leste i boken «*Kunsten å se kunst*» av Rosemary Davidson, at selv den minste prikk på en stor hvit vegg, kan få alle individer til å assosiere den med en eller annen form. For en enkelt person kan det være sola, for en annen kan det være hjulet på en bil og kanskje for en tredje person vil denne prikken fremtre som knoppen til solsikkekronen før den blomstrer. (Davidson, 1996, s.4-5) Poenget er at alle mennesker har unike evner til å beskue og betrakte omverdenen på. Hver enkelt menneskes persepsjon vitner om deres unike individuelle kunnskaper, erfaringer og holdninger, som for meg er fascinerende. Hvordan vi velger å tolke og analysere objekter og kunstverker på, og hvordan vi blir påvirket av dem. Enten det er visuelt, gjennom lukt eller en konseptuell idé. «*Et perspektiv er som sagt en måte å se og forstå verden på; et syn på verden. Man kan ikke se verden uten å ha ett eller annet perspektiv. Et perspektiv vil gjøre noen aspekter mer gyldige enn andre.*» (Lysklett, 2006, s. 34)

For meg er det fascinerende hvordan kunsten kan utfordre betrakterne til et intellektuelt maktspill. Med maktspill mener jeg at samtidskunsten, spesielt den konseptuelle kunsten kan være vanskelig å forstå. Kunstneren har gjerne bevisst tilført verket et eller to grep for å utfordre betrakteren. Det blir opp til betrakteren å analysere og reflektere rundt hva konseptet kan være for noe, av for eksempel det kunstneren har visuelt fremstilt. Det er ikke alltid like opplagt hva som forventes å oppdage eller gjenkjenne. Det er ikke sikkert alle vil

gjøre det, eller kanskje ingen gjør det? Det er kunstneren og verkets makt over betrakteren, men kunstneren har ikke makt over hva betrakteren sitter inne med av kunnskaper og erfaringer. Sannheten er at verket på en måte ikke fungerer uten betrakteren og motsatt, de er avhengige av hverandre.

Det bringer meg videre til den relasjonelle kunsten. En kunstsjanger hvor det nødvendigvis ikke har så stor verdi i seg selv, når det gjelder objektet eller materialet, men at arbeidet med gjenstandene i seg selv kan være selve kunstopplevelsen. Det er ikke et nødvendig mål i seg selv, men det er rom for at det kan oppstå. Rirkrit Tiravanija er et godt eksempel på hvordan den relasjonelle estetikken formidles. De inviterer tilskuerne til et gatekjøkken på et utvalgt museum. Deltakerne blir invitert til å dele ett måltid i sammen med dem. Hvor selve måltidet i fellesskapet er den relasjonelle opplevelsen. (Christensen-Scheel, 2007. s.33)

Kapittel 1. Innledning

«Kunst er noe som er malt, de har sett noe fint og så maler de etter fantasien»

«Alvorlige ting som har skjedd, derfor er det kunst»

«Kunst kan være hva som helst, selv om vi ikke vil at det skal være det»

«Har du ikke vært i et kunstmuseum før? Der har de masse sånn»

Dette er en del av svarene som florerte rundt i klasserommet under workshopen, som denne masteroppgaven er bygget på. Forskningen og datainnsamlingen foregikk ved en skole på Sørlandet. Den aktuelle forskningsgruppen er elever på hele femtetrinn. Hovedgrunnen til at jeg valgte denne aldersgruppen var på grunn av elevenes kognitive utvikling. I femteklasse er elever forholdsvis ni-ti år, og jeg tror at de er modne nok til å forstå og diskutere på et dypere nivå enn yngre barn, samtidig som at de enda ikke er så farget på sine holdninger og kunnskaper. Da med tanke på at de ikke har så stor erfaringsbakgrunn eller andre referanser å forholde seg til. På denne måten har de muligens en «renere» fremtreden eller mottakelig for noe nytt? I utforskningen brukte jeg metoden autoetnografi¹ til å dokumentere hendelsesforløpet. Ved innsamling av datainnsamlingen hadde jeg en mer aksjonsforskningstilnærming, hvor jeg dokumenterte workshopen fra mine egne erfaringer i felten, da både ved å registrere opplevelsene via alle sansene, samtidig ved å unnlate egne fortolkninger av de ulike hendelsene eller utsagnene. Selve utforskningen og datainnsamlingen foregikk med bruken av aksjonsforskning. Det kan forklares ved at jeg både var deltakende observatør samtidig som jeg tester ut nye endringer i eget felt. Det vil si min utøvende praksis som lærer. Dokumentasjonen foregikk via lydopptak, fototaking, egne notater og ved hjelp av spørreskjema.

Min rolle i undersøkelsen var å veilede og motivere elevene, samtidig som jeg prøvde å være litt tilbakeholdende, for å ikke påvirke deres tankegang med mine subjektive holdninger. Så min rolle ble i hovedsak å introdusere og organisereaktivitetene i workshopen. Jeg stilte meg åpen til hva som kunne oppstå i prosjektet, det som skjedde oppsto for så deretter undersøke elevenes responser. Hensikten med prosjektet må sees i tre deler. Den første delen ønsket jeg å undersøke hvilke forhold elevene hadde til samtidskunsten. Den andre var å studere elevenes egne refleksjoner og erindringer i møte med ulike samtidskunstverker. For det tredje ville jeg overveie elevenes egne kreative og innovative

¹ En kvalitativ forskningsmetode, se s.44

håndtering ved bruken av ulike objekter. Readymade? Med denne innledningen vil jeg fremvise min problemstilling slik:

«Hvordan responderer skoleelever på samtidskunst og hvordan kan samtidskunst ha en relevans i skolen?»

Videre i oppgaven vil jeg forholde meg til utdanningspolitikkenes diskurser og debatter. Ved å se nærmere på hvordan de nye læreplanene blir lagt opp. I det neste avsnitt vil jeg innledningsvis tydeliggjør konteksten til masteroppgaven. Samtidig vise til bakgrunnen for valg av forskingsspørsmålene.

1.1. Målet med masteroppgaven

Det har foregått en offentlig debatt om skolefaget kunst og håndverk og dens relevans i norsk utdanning. Diskursen har vært omfattende og begynner å nærme seg en slutt for denne gang, nå som de nye læreplanene straks skal ut i live, i 2020. Hovedvekten i denne masteroppgaven omhandler omfanget av kunstfaget, hvilke kompetansemål som er relevante for fremtidens elever, hvilke læreplanmål som er dekkende, eller hvilke overordnet mål som det er fokus på, i forhold til et fremtidig liv ute i samfunnet. Hvilke potensialer har faget kunst og håndverk i skolen? Hvordan skal fremtidens skole forholde seg til fagtradisjoner? I hvilket omfang skal utdanningen forholde seg til kunstdimensjonen? I min masteroppgave ønsker jeg å forske og undersøke på kunst og håndverksfagets muligheter. Da med samtidskunsten som konteksten og hovedfokus.

Det er flere som forsker på dette feltet, blant annet anerkjente Venke Aure med en artikkel i tidsskriftet *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*. Med tittelen «*Didaktikk- i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*». Hvor Aure tar utgangspunkt i forholdet mellom epistemologi og kunstdidaktiske sammenhenger. (Aure, 2013, s.1) En annen spennende artikkel er av Kristina Lee Podesva, hvor tittelen går som følgende «*A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*». Hun tar for seg endringene av undervisningsmetoder og sett de opp mot hverandre, opp gjennom historien. For så deretter sammenligne med samtidskunsten. Hun bruker en del referanser til Joseph Bueys og Rikrit Tiravanija. (Podesva, s.1-16 2007) Bare for å nevne noen aktuelle artikler innen feltet.

Målet med oppgaven er å vise noen eksempler på hvordan samtidskunsten kan brukes i kunst og håndverk fagets, og på hvilken måte samtidskunsten kan ha potensiale og nytte i

skolen og for elevene. For eksempel ved å dekke en god del av de overordnede målene, som kreative og innovative nøkkelkvalifikasjoner som verdsettes i den nye utdanningskonteksten. På en annen måte se hva som skjer mellom elev og objekt, eller objekt og elev? Handlingsrommet i den kreative leken og utforskningen av objekter i fellesskap eller på egenhånd. Hvilke uttrykk vil og kan elevene formidle via gjenstandene? I neste avsnitt, vil jeg ta for meg mitt grunnlag for interessen for disse spørsmålene.

1.2. Bakgrunn for forskningsspørsmålene

I denne delen vil jeg redegjøre for aktuelle forskningsspørsmål med hensyn til utvalget. Disse spørsmålene vil jeg besvare i form av fem spørsmål.

1.2.1. Hvorfor samtidskunst og Readymade?

For min egen del er jeg særdeles fasinert av den konseptuelle samtidskunsten. Det som gjør denne kunstreningen så spennende, er idéen i eller bak verket. Et kunstobjekt kan både være estetisk vakker, stygg, samtidig uforståelig, og ikke minst «ladet» med eventuelle konseptuelle spørsmål, eller budskap? Et samtidsverk kan utfordre betrakteren til å føle på kroppen gjennom de ulike sansene. En fortelling kan bli fortalt med andre ord enn den tradisjonelle penselen eller blyanten. Det er fascinerende hvordan Marcel Duchamps readymade utfordrer betrakteren på anerkjente referanser og tolkninger.

Som egger betrakteren til å reflektere over hva som egentlig definerer hva kunst er?

For eksempel bildet av Mona Lisa med bart. Er det? Eller er det ikke kunst lenger?

Jeg har måtte begrense utforskningsfeltet slik at forskningsspørsmålet samsvarer med mengden til en masteroppgave. Deretter valgte jeg å forholde meg til kunstreningen readymade innenfor samtidskunsten. Readymade krever nødvendigvis ikke noen håndverksmessige kvalifikasjoner eller ferdigheter. På denne måten tror jeg at det kan bli lettere for alle elevene å delta. Fordi presset om å håndtere teknikker faller bort, og det som blir igjen er vilje til å leke med materialene. Slik sett er det heller ikke synlig blant elevene, hvem som er dyktige eller ikke. De vil ikke kunne stigmatisere eller hemme hverandre i utfoldelsen. Jeg vil også påstå at det krever et åpent sinn, en nysgjerrighet, en kreativ fremtoning og et ønske om å formidle et budskap gjennom objekter. Som igjen kan bli avgjørende mellom elevene. Vil elevene bli inspirert til å produsere en konseptuell idé? Det er mulig utforskningen kan vise til det.

1.2.2. Hvorfor arbeide med barn og hvorfor ha workshopene på skolen?

Ved siden av studiene har jeg et lite vikariat på en skole hvor jeg bor. Det er spennende å få muligheten til å forske på sin egen yrkespraksis. I dette prosjekt vil jeg også forholde meg til faget kunst og håndverk, som jeg er utdannet faglærer i. For min del er det interessant å undersøke de nye læreplanene for 2020 nærmere. Se på sammenhenger mellom kompetansemålene og den reelle yrkesutøvelsen, og elevenes utbytte av dem.

På en måte er det godt å kunne praktisere som lærer og formidler under masterprosjektet.

Jeg har valgt å arbeide med en elevgruppe på femtetrinn, fra en barneskole på Vest-Agder. Barn i denne alderen kan fortsatt ha en tendens til å være seg selv, og de kan også si akkurat det de tenker. Barn er ærlige av natur, og det er en av de tingene som jeg søker etter i forskningsprosjektet. Jeg vil at elevene skal bruke sine egne refleksjoner og tanker, til å tenke kritisk og til å undersøke samtidskunsten. I denne oppgaven velger jeg å ikke forholde meg til kjønnsforskjeller eller etnisitet, fordi jeg ikke ser det som relevant i denne sammenhengen. Jeg vil heller holde fokus på det helhetlige aspektet ved utforskningen.

I forhold til masteroppgaven og dens vinkling innad i skolen, kreves det etiske hensyn til deltakerne av prosjektet. For å verne deres rettigheter har jeg forholdt meg til en organisasjon som tilbyr personverntjenester, Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ledelsen på skolen har gitt både muntlig og skriftlig godkjenning til å gjennomføre masterprosjektet. I tillegg har foresatte, foreldre og elevene selv skrevet under på frivillig deltakelse til forskningsprosjektet.

Hvorfor akkurat i klasserommet, må begrunnes med at skolen ikke har kapasitet til å fordele undervisningen til andre rom enn klasserommene, i det gjeldende tidsrommet som jeg ble tilbudt. Dette på grunn av utbygging på skolen. I og for seg var jeg godt fornøyd med klasserommet. Rommet hadde en god størrelse til å kunne utfolde seg i. Aktivitetene som jeg i utgangspunktet hadde planlagt, krevde heller ikke andre rom med andre infrastruktur, enn et «vanlig tradisjonelt klasserom».

1.2.3. Hvorfor tre aktiviteter?

Jeg hadde mange idéer i hodet. Det var mange opplegg og aktiviteter jeg godt kunne tenke meg å gjennomføre. En av idéene var blant annet en idé om å bringe kunsten inn til klasserommet, ved å lage en slags replika. Akkurat i dette eksemplet tenkte jeg på verket til Michelangelo Pistoletto med «*Il Salotto*». Hvor han hadde plassert en stor haug med klær,

fordelt i hvitt og fargede midt på gulvet. Tanken var å kombinere dette kunstverket med hva Svingen-Austestad A., Skregelid L. og Johnsrud E, utprøvde i sin forskning², med poetiske strategier. Hvor de utfordret elevene med konseptet vann, og hvordan folk forholder seg til vannet rundt om på kloden. Så, hvordan ville elevene ha reagert på denne kleshaugen? Som på mirakuløst vis, plutselig skulle ligge midt på klasseromgulvet? Hvilket spørsmål ville ha dukket opp? Hvilke referanser ville elevene ha hatt til en slik kontekst? Kunne vi bruke disse klærne på en ny måte? Av en eller annen grunn ble denne idéen tilsidesatt.

Under prosjektets utforskning viste deg seg at de fire aktivitetene som jeg hadde planlagt var litt i overkant mye. Etter den første gjennomføringen, ble det raskt klart at jeg ikke hadde behov for fire aktiviteter. Dermed reduserte jeg aktivitetene ned til tre stykk. Dette på grunn av tidsrammen jeg måtte forholde meg til. I fra lærerutdannelsen er vi godt forberedte til enhver undervisning. Det blir sagt at det er bedre å ha en aktivitet for mye enn for lite. Slik gikk jeg selvsagt inn til undervisning og i prosjektet. Dermed kunne jeg redusere og finjustere på de aktivitetene jeg hadde. Slik begynte ballen å rulle. Jeg var alt i gang med undersøkelsene til masteroppgaven. For å ha en kontinuitet og få nok data til de ulike aktivitetene, ble det til at jeg forbedret og utviklet de aktivitetene jeg hadde utvalgt.

1.2.4 Utvelgelse av objekter

Objektene som jeg medbrakte til workshopen, var stort sett objekter som kan finnes i en hvilken som helst roteskuff. Jeg medbrakte alt i fra knapper, pen, korker, Q-tips og eller lignende. Det tynget ikke så veldig sterkt for meg akkurat hvilke typer objekter jeg samlet inn og tildelte elevene. Hovedfokuset var først og fremst å ha nok objekter til hver gruppe. Elevene fikk beskjed om å medbringe egne gjenstander til workshopen. De eneste kriteriene som jeg og elevene måtte forholde oss til, var at objektene ikke var større enn et A4 ark og ikke var av stor verdi, altså at vi ikke skulle være redd for at noe ble ødelagt.

Poenget med objektene var hvordan vi kan bruke disse tingene til å formidle et eller annet uttrykk. Hvordan kan vi gi disse gjenstandene ny mening. Kan vi se på disse gjenstandene med nye øyner? Har elevene evnen til å utfordre seg selv, og undersøke mellomrommet mellom subjekt og objekt?

Tanken med å bruke bruktgjenstander, er ikke for å fokusere på miljøaspektet med gjenbruk og redesign, selv om det er en linje som godt kunne vært trukket. Det er heller ikke tanken at elevene skal lage kunst av det vi eller skolen har til rådighet, på grunn av

² Står utfyllende, se s.37

økonomiske grunner. Hensikten med objektene er i form av å utforske readymade kunst. Kan elevene og jeg samarbeide om å utforme konseptuelle uttrykk, i de utvalgte og samtidig tilfeldige gjenstandene?

1.3. Oppgavens struktur

Denne oppgaven bygger på en diskurs som finner sted i dagens samfunn. Det har i flere år vært debatt om hva som skal foreligge i det nye kunnskapsløftet. Det blir stilt kritiske spørsmål til både relevans og utbytte av kompetansemålene og læreplanene. I denne masteroppgaven er det et fokus på de estetiske fagene, deres gjeldende plan og til den nye lærerplanen for kunst og håndverk faget. Jeg vil forholde meg til hva politikere og forskere sier på feltet i forhold til verdier og idealer for de nye kompetansemålene, læreplanene og overordnet del av kunnskapsløftet?

I denne masteravhandlingen blir det også foretatt ulike didaktiske oppgaver til hvordan undervisningen kan sette undring, kreativitet, utforskning og kritisk tenkning i fokus. Jeg vil ha fokus på lærerforskeren og elevenes utbytte av undervisningen. Som både lærer og forsker kreves det blant annet kompetansen til å sjonglere mellom det å formidle, forske, eksperimentere, veilede og motivere.

Kapittel 2. Begynner med å presentere hva samtidskunsten kan være, og hvilken del av samtidskunsten jeg vil forholde meg til. Det er Flatby B.Å., Samuelson A.M og Tveter P som i første omgang definerer konseptet samtidskunst. Videre tar Eeg C. og Sørheim E. stafettspinnen og gir en annen innføring i hva samtidskunsten kan være og hvordan en kan forholde seg til den. Jeg bruker referanser fra Tate Gallery³ til å forklare begrepet readymade, og en innledning til hvordan begrepet oppstod. Videre vil jeg forklare begrepet konseptkunst ved hjelp av Tony Godfrey. Siste delen av dette kapittelet forholder jeg meg til begrepet lek og knytter det opp mot samtidskunsten.

Kapittel 3. Henviser til de gjeldene læreplanene og de kommende læreplanene. Det er gjennom Andersen T., Grimsbø E., Ødegaard K.L. sine konstruktive og kritiske holdninger til læreplanverket, som blir en spennende innfallsvinkel til statusen av de estetiske fagene per i dag, og hvordan vi skal se fremover. Videre viser jeg dere hvilke læreplanmål som er aktuelle for å kunne koble dem til masterprosjektet og readymade kunst. Jeg begrunner den estetiske ressursen og dens plass i skolen gjennom Nielsen L.M., i hennes bok «*Fagdidaktikk for kunst*

³ Tate Gallery er et britisk kunstmuseum som er grunnlagt av Henry Tate. Kunstmuseet har en egen nettside meg god informasjon om kunstnere, utstillinger og liggende.

og håndverk – i går – i dag- i morgen». For så deretter henviser jeg til verdens beste lærer 2018, og hennes ståsted på denne diskursen. Slik at vi både kan forholde oss til saken på et offentlig og individuelt nivå. Det er en helt annen synsvinkel å få høre det fra, akkurat dem som arbeider i feltet. Ettersom at Norge som nasjon er opptatt av nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen, så ser vi spesielt opp til Finland i forhold til utdanningspolitikken.

Dermed var det aktuelt å forholde seg til en finsk forsker på dette feltet. Da med Venäläinen sin stemme for hvordan samtidskunsten kan tas i bruk som læring. Hun har publisert artikkelen «*Contemporary art as a learning experience*», som jeg vil forholde meg til i masteroppgaven.

Videre i masteroppgaven tar vi et lite innblikk i Aure V. og Bergaust K. syn på forholdet mellom kunstdidaktikk og samtidskunsten. Hvordan de estetiske fagene kan bidra til økt samfunnsrelatert formidling og refleksjoner. Det tar meg videre til en artikkel kalt Poetiske strategier skrevet av Svingen-Austestad A., Skregelid L. og Johnsrud E. Deres forskning på mellomrommet mellom subjektet og objektet, og denne bevisstheten om at det finnes noe der, har inspirert meg til å ta for meg readymade. Til slutt i dette kapitlet tar jeg for meg et dypere blikk på poetiske strategier med intervjuet av Anna Svingen-Austestad holdt av Ellen Johnsrud.

Kapittel 4. Skal gi en «*kick start*» med et pilotprosjekt, som har gitt meg inspirasjon til arbeidet videre. Pilotprosjektet foregikk i regi av et annet emne på masterutdannelsen. Med en slik innledning viser jeg videre til masterprosjektets rammer og inspirasjoner, i forhold til utforming og endringer av de ulike aktivitetene i workshopene. Med korte refleksjoner rundt hva, hvorfor, hvordan, hvilke og lignende. For å gi innblikk til hvilke hensyn og betraktninger som er vurdert, og hvilke perspektiver som har farget avgjørelsene.

Kapittel 5. Blir å se nærmere på hva slags metodisk tilnærming jeg forholder meg til og hvilke hensyn som må tas. Hva er det som gjør at denne metoden er egnet til akkurat mitt masterprosjekt? Kapitlet avslutter med estiske overveielser som bør betraktes.

Kapittel 6. Inneholder inspirasjon til workshopen og beskrivelse av workshopene. Kapitlet viser også til hvilke endringer og hensyn som har blitt vurdert og eventuelt gjennomført. Under hver aktivitet er det en liten subjektiv refleksjon av overgangene.

Kapittel 7. Gir et overblikk over kompetansemål og læreplaner, både fra kunnskapsløftet 2006 og det tiltenkte kunnskapsløftet for 2020. Her vil gi et overblikk over hvilke læreplanmål som kan være aktuelle, sett i lys av samtidskunsten og den overordnet delen i kunnskapsløftet. På en slik måte at utforskning, undring, kreativitet og lek er i fokus.

Kapittel 8. Skal åpne opp for empirien, selve utforskningen. Denne delen av oppgaven

er delt opp i tre seksjoner. Hvor jeg forholder meg til de ulike workshopene i tre seanser, og så videre inndelt inn i tre aktiviteter per gang. I denne delen blir det en autoetnografisk fremtoning av handlingsforløpet og av den kvalitative utforskningen.

Kapittel 9. Er analysedelen som er delt mellom aktivitetene og hvilke refleksjoner som ble gjort underveis. Kapitlet inneholder bilder og sitater for å illustrere og fremvise hvilke erfaringer og opplevelser som ble tilgjengelige gjennom utforskningen.

kapittel 10. I begynnelsen av drøftingen forholder jeg meg til Fredheim M. J., om hennes artikkel «*Om kreativitet og kunstfagets rolle i skolen*», for å diskutere elevenes utbytte av de estetiske fagene i skolen. I slutten av masteroppgaven foreligger det en mulig slutning. En subjektiv påstand om hvordan samtidskunsten og readymade kan brukes i skolen. Da i rollene som både lærer og forsker. Det blir også gitt refleksjoner rundt hva som kan arbeides videre med og hvilke endringer som kunne ha vært aktuelle å prøve ut, eventuelt på nytt?

Kapittel 2. Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilke begreper som jeg anser som aktuelle. Jeg vil begynne med å forklare hvordan jeg forstår og tolker kunstsjangeren Samtidskunsten, for så deretter aktualisere den. Det samme gjelder for begrepene Readymade og Lek. På hvilken måte kan jeg bruke disse begrepene som strategier i undervisning?

2.1. Den utfordrende kunstsjangeren?

I dette avsnittet er det en klargjøring av hva samtidskunsten er og kan være. De virkemidlene som sjangeren bruker er aktuelle og interessante, spesielt med tanke på frihet og uttrykksform.

Björg Åsta Flatby, Arne Marius Samuelsen og Patricia Tvetter har i samarbeid utarbeidet en undervisningspakke med tittelen «*Samtidskunsten i skolen*». Trioen inneholder kompetanse fra lærerperspektivet og institusjons perspektiv. Heftet er komponert for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Kunst i skolen, «KiS».

Flatby et al. definerer samtidskunsten som et kunstuttrykk som ofte blir definert fra de siste tju- til trettiårene. Samtidskunsten har tatt stafettpinnen fra modernismen og postmodernismen. Det sies at samtidskunsten kan oppleves som u håndterlig for mange, og det kan grunne i at kunstretningens variasjon og foranderlighet. Det kan også sies i den vage grensen mellom en bestemt kunstsjanger. Med dette kan samtidskunsten være vanskelig å forstå ettersom vi ikke har de store referanserammene å forholde oss til. Nye kunstuttrykk kan gjøre oss usikre ettersom vi ikke har tidligere erfaringer med dem. Tidligere var det enklere å skille kunststepokene etter kunstretninger som naturalisme, realisme, dadaisme, surrealisme og så videre. (Flatby, et al., 2018, s.4)

I tillegg utfordrer samtidskunstneren betrakterne gjennom bruken av ulike materialer og medier. De forholder seg ikke bare til lerretet og skulpturer, men de bruker også installasjoner, performance, stedskunst, gatekunst, og diverse kombinasjoner dem imellom. Kunstneren er ikke lenger like tro til sitt medium, og vil i større grad veksle mellom uttrykksmåtene og eksperimentere. Samtidskunstens innhold kan være et bredt spekter og varierer fra hverdagslige situasjoner til politiske retninger. Kunstsjangeren er ikke redd for å tre inn i tabubelagte områder som for eksempel kan være erotikk, rasisme og/eller religion. Samtidskunten vil gjerne provosere betrakteren, kunstneren vil at det konseptuelle skal være til stede via tekster og bilder. Det å gjenspeile verden på både godt og vondt, er et

virkemiddel samtidskysten ofte påtar seg, for å vise sannheter. Gjerne gjennom gråsoner mellom kunst og virkelighet, som igjen kan gi et tvetydig uttrykk som gir rom for tolkningsmuligheter. (Flatby, et al. 2018, s.4)

Til tross for samtidskunstens diffuse sjanger, er det noen få tendenser som går igjen, og det kan være forankring i sin egen kroppslige sansning. Noen verk er mer avhengige av flere sanser i spill enn andre. Kunstformen kan gjerne ha en der- og-da-element, du må nesten være der eller delta for å oppleve seansen. Mens en visning av verket i form av foto eller video vil kunne gi et annet inntrykk eller opplevelse av verket. Den idébaserte konseptuelle kunsten fremtrer ofte i kunstverker i fra samtidskunsten. Hvor det er likeverdig mellom ideen og det ferdige kunstverket. Ideene får en større plass og skal prøves å formidles og virkeliggjøres med alle midler. Samtidskunsten som sjanger vil også prøve å inkludere flere, eller alle grupper av mennesker, som kanskje ikke ha vært så tydelige i kunstverden før. Da for eksempel samer, homofile og kvinner. «*Vi har mye ugjort når det gjelder å la andre kulturere kunstuttrykk komme frem på egne premisser*». (Flatby, B. Å., Samuelsen, A. M., & Tvetter P. 2018, s. 4.)

2.2. Den interne kunstsjangeren

I denne delen av kapittelet vil jeg forholde meg til hva vi kan forvente av samtidskunsten, formidlingsmetoder, hvordan samtidskunsten kan ha en plass i vår egen tid, og forholdet mellom betrakter og kunstverkene.

Camilla Eeg og Elisabeth Sørheim har skrevet boken som heter «*Med egne øyne – formidling av samtidskunst*». Eeg og Sørheim bruker reelle eksempler gjennom boken for å henvise og poengtere ulike erfaringer og strategier. De begynner med å definere hva som er og kan forventes av samtidskunsten. Kunstsjangeren var opptil begynnelsen av 2000-tallet sterkt forankret i idéer og innhold i forhold til utførelse av teknikker og form. Per i dag er samtidskunsten i høyere grad materialorientert. (Eeg & Sørheim, 2006, s.7) Det kan skape rom for en annerledes tilnærming enn tidligere. Den konseptuelle fremtreden kan åpne opp for den gode og meningsfulle samtalen eller bare føles meningsløs. Uansett utfall kan samtalen rundt samtidskunsten fremmer ny innsikt og kunnskaper. Det kan som sagt være litt vanskelig å forholde seg til at samtidskunsten, som både henviser seg til både nåtid og fortid. Men i størst grad vil vi finne referanser som forholder seg til vår egen tid eller vår nære fortid. I og med at samtidskunsten oftest er noe som skjer her og nå, er det nesten selvsagt at den stadig forskes på og blir utvidet hele tiden. (Eeg & Sørheim, 2006, s.8-11)

I kapitlet *Hva er samtidskunst?* Legger Camilla Eeg frem kjerne elementene i samtidskunsten, for det første handler det mye om å utforske nye uttrykksformer og materialer. For det andre er samtidskunsten mindre opptatt av å bevare tradisjoner og flittig håndverk. Dermed står samtidskunsten igjen med å formidle en idé eller et konsept, som derifra former premissene for valg av materialer og teknikker. Som igjen gjør at kunstsjangeren kan opptrer i utallige forskjellige former. Samtidskunsten vil ta opplevelsen av verket til en ny dimensjon, fra å betrakte og stille spørsmålstegn ved kunstens vesen, til å diskutere vår felles hverdag og virkelighet. Som gjerne kan bli fremstilt i komplekse avspeilinger av forskjellige problemstillinger og temaer. Men gjerne bort fra de store eksistensielle spørsmålene og i større grad et bredere fokus på samfunn og kultur. (Eeg & Sørheim, 2006, s.16)

Eeg poengterer en sann virkelighet ovenfor samtidskunsten, som ikke mange andre kunstsjangere har måtte, det å ta hensyn til massemedier og reklamer i større grad enn tidligere. En annen svakhet som kan oppleves utfordrende ved samtidskunsten er at den ofte kan fremstilles eller oppleves intern eller selvrefererende. På denne måten kommuniserer den ikke så godt med det brede publikum, og dermed kan bli oppfattet som ukjent og fremmed. Samtidig som den på en annen måte inkluderer i større grad et bredere publikum enn tidligere. For eksempel installasjoner mitt i storbyer kontra at det er satt opp inni et museum du ikke møter uoppfordret. Når betrakterne skal oppleve kunstverkene, inkluderer det mer enn bare synssansene, og det kan også bidra til en bredere subjektivt erfaringsgrunnlag. (Eeg & Sørheim, 2006, s.14)

2.3. Readymade

I denne teksten besvarer jeg spørsmål på hvordan readymade oppstod, og hva som er interessant med denne kunstsjangeren. Samtidig som teksten forholder seg til betrakter og objekter og rommet der imellom. I fra Tate Museum gis det en beskrivelse readymade innebærer som kunstretningen. Det blir en naturlig overgang til å forholde oss til konseptkunsten, i en tolkning av Tony Godfrey.

Den første personen til å ta i bruk begrepet *READYMADE* var den franske kunstneren Marcel Duchamp⁴. Han brukte terminologien til å beskrive arbeidene sine som han laget av masseproduserte objekter. Siden hans bruk av begrepet har flere kunstnere tatt i bruk termen *readymade art*, det siste århundret, ved bruk av lignende konsepter eller materialbruk. (Tate, 2019)

En av de første *readymade* artefaktene som Duchamp utstilte var «*Bicycle Wheel*» i 1913, som var plassert oppå en krakk. Duchamps mest berømte verk var «*Fountain*». Det var et pissoar som kunstneren selv hadde signert med et falskt navn, *R. Mutt*. Duchamp brukte overlagt ordinære og funksjonelle gjenstander til å utfordre betrakteren. Han brukte også gjerne ganske «kjedelige» objekter i tillegg. (Tate, 2019) Duchamp ble sitert da han var på besøk i «*The Art of Assemblage: A Symposium, The Museum of Modern Art, New York*,» 19. oktober 1961. Duchamps ordvalg av objekter ble sitert på denne måten: «... *based on a reaction of visual indifference, with at the same time a total absence of good or bad taste ...*» (Tate, 2019) Det interessante som blir diskutert videre i artikkelen er at Duchamp valgte objektet, og det har ingen relevans om han hadde laget det med sine hender eller ikke. Det fascinerende med dette konseptet er at Duchamp tok en ordinær gjenstand, og plasserte den slik at den opprinnelige nytten av gjenstanden forsvant, gjerne med en ny tittel, og på denne måten fikk Duchamp tilskuerne til å betrakte objektet på en ny måte, eller med nye øyner. Konseptet kan være hovedelementet i kunstuttrykket og kalles da konseptkunst og går under denne definisjonen: «*Conceptual art is not about forms or materials, but about ideas and meanings. It cannot be defined in terms of any medium or style, but rather by the way it questions what art is*». (Godfrey, 2006, s.4)

Kort oppsummert gjør Duchamp disse til tre momenter som er viktig å bemerke seg. Den første, at valget av objekt er i seg selv en kreativ handling. For det andre, ved å endre objektet nyttefunksjon gjør at den kan overføres til kunst. For det tredje, fremstillingen og tittelen til objektet gir rom til nye tanker og meninger. (Tate, 2019)

Duchamps *readymade* startet også prinsippet diskursen om hva som kan være *kunst*, og at kunsten var *definert av kunstneren*. Denne debatten er forløperen til bevegelsen om hvorvidt det finnes en ny kunstretning kalt konseptkunst, hvor det blir stilt spørsmål til kunstnerens og objektets status som kunst. På denne tiden ble *readymade* sett på som et

⁴ Marcel Duchamp (Født 28.juli 1887- død 2.oktober 1968), fransk billedkunstner, en av de mest innflytelsesrike innen utviklingen av den moderne kunsten på 1900-tallet, særlig gjelder dette retninger som konseptkunst, minimalisme, popkunst og kinetisk kunst. (SNL, 2019)

angrep på den konvensjonelle forståelsen, ikke bare på hva statusen til kunst, men hva som menes med kunstens natur. (Tate, 2019) Konseptkunsten provoserer tanken om den tradisjonelle kunsten, hvor den utfordrer vante forestillinger om at kunstobjekter skal være unike, samlebare og salgbare. Når konseptkunsten ikke nødvendigvis har form i tradisjonelle gjenstander eller materialer, så vil det kreve en mer aktiv deltakelse eller respons fra betrakterne. I enkelte tilfeller kan det argumenteres at konseptkunsten ikke finnes uten betrakterens mentale deltakelse. (Godfrey, 2006, s.4)

I Simen Helsvig intervju med Tori Wrånes, har hun et interessant syn på objekter i fra en kunstnerisk vinkling. For henne handler det om å ha tro på at tingene har liv, og hun prøver å få tingene til å puste. (Helsvig, 2017) Denne evnen til å være nysgjerrig og til å stille spørsmål ved objektene er akkurat det jeg vil utfordre elevene til å gjøre i prosjektet. Ved at de forholder seg undrende til objektene og prøver å gi dem nye mening. Gi dem nytt liv eventuelt?

Wrånes hadde et annet utsagn som jeg også synes er veldig fint «*Det å følge alle vedtatte regler om hvordan man synger fint, og å treffe tonene perfekt – det er ikke så spennende. Det som er interessant er å finne ut av hva som bor i hver enkelt kropp*» (Helsvig, 2017). Dette sitatet får frem viktigheten av å ikke ta seg selv så høytidelig, senke skuldrene og være i nuet. Det er viktig for meg å vise elevene blant annet trygghet, selvtillit, utfoldelse, og nysgjerrighet. Vise elevene at vi ikke trenger å ta alt så høytidelig. La oss vise hverandre våre ulikheter og fremelske en delingskultur, hvor det er aksept for akkurat ulikheter og det å være ekte, seg selv.

2.4. Leken

Leken er et viktig redskap for barn og unge til å utfolde seg og lære. Jeg tror at leken kan være en måte å arbeide på i mange fag, spesielt med tanke kunst. Jeg tror at leken i samarbeid med kunstfaget kan bidra til læringsrike og interessante undervisningsopplegg, som er formet etter elevenes premisser.

Greta Langlo Jagtøien og Kolbjørn Hansen skriver blant annet om barn og lek. De referer til teoretikere som Lev Vygotsky, Jean Piaget og Joseph Levy, for å definere hva leken innebærer. Jeg tror at det kan være nyttig å se på barns naturlige fremtreden til læring gjennom lek. Samtidig se om det finnes paralleller fra lek til den estetiske tilnærmingen, ved å undersøke med «nye» øyne, være undersøkende og nysgjerrig. For å nevne ett par

eksempler. Sabrina van der Ley referer til samtidskunstneren Tori Wrånes og hennes utsagn om leken gjennom kunsten. «*Hun minner oss om hvor viktig det er å finne tilbake til den fantasirike skaperkraften som mange av oss mister kontakten med når vi blir voksne.* (Van der Ley, 2017, s.5)

Det sies at leken finnes stort sett i alle ulike virksomheter. Leken har en bestemt tilstand som fremmer indre opplevelser i øyeblikket, hvor det kan omfatte både ord, tanker og handlinger. Det finnes mange teorier som forklarer barns lek på ulike måter. Men uansett innfallsvinkel er det full enighet om at «*Å leike har stor betydning for barns utvikling av individualitet, selvoppfatning og forståelse av andre mennesker og verden omkring seg.* (Jagtøien & Hansen, 2010, s.132) Det er visse elementer som må være tilstede for at leken skal finne sted, det er blant annet det å leke for å leke, at leken skal være frivillig.

Leken oppstår gjerne her og nå, og barna er oppslukte i den og glemmer dermed tid og sted. De holder en sterk konsentrasjon i øyeblikket og tilfører egne erfaringer og assosiasjoner i leken. For at leken skal fortsette vil det kreve både litt spenning og trygghet, for eksempel slik at flere barn ønsker å delta eller tørr å delta. Ikke minst er det viktig med spontaniteten i leken, hvor det kan skjer raske og plutselig endringer. Til slutt kanskje den viktigste, at leken må inneholde late-som-om. Det krever en stor del fantasi og kreativitet, noe som barn er dyktige med. (Jagtøien & Hansen, 2010, s.133-138) Leken vil være en viktig faktor i deler av masterundersøkelsen. Barns naturlige til lekenhet og kreativitet.

Gunnar Danbolt sier dette om barns lek «*Leken er i tillegg intransitiv – den er en prosess uten noe produkt, eller som i moderne kunst – det er prosessen, leken, som er selve «verket».* Barn kan nok lære noe av lek, men de leiker ikke for å lære». (Danbolt, 2014, s.17) Leken kan være en viktig innfallsvinkel til å lære i underbevisstheden. Elevene blir for eksempel kjent med ulike uttrykk eller aktiviteter gjennom leken, og ut ifra den innhenter referanser eller kunnskaper. Kan leken brukes som en læringsstrategi gjennom kunsten?

Kapittel 3. Diskurser i samtiden

Det er mange stemmer i dagen diskurser i forhold til utformingen av kunst og håndverk i skole, og de nye læreplanene som skal ferdigstilles 2020. I dette kapittelet vil jeg innom noen av de stemmene med interessante synspunkter og gode argumenter.

3.1. Premisser for samtidskunst i læreplanverket?

Hvilke hensyn er det som burde betraktes i forhold til kunstoffaget og læreplanverket?

I dette avsnittet stilles det spørsmål til hvordan skolene og kunnskapsløftet har vært praktisert de siste tiårene, og stiller så spørsmål til utbyttene og hensikten av dem.

I fagbladet «*Bedre skole*» uttaler det seg flere stemmer i en kronikk i forhold til læreplanverket med tittelen: «*Delene blir viktigere enn helheten*» (Andersen, et al. 2017). Tove Andersen, Erik Grimsbø, Kjersti Løken Ødegaard som er utdannet lærere og Hulda Marie Røhne Orskaug som er utdannede journalist. Deres felles holdning til dagens læreplanverk og deres fokus til fagfornyelsen viser interessante synspunkter.

Det blir lagt frem i kronikken at lærerne må forholde seg til lærerplanene og bruke dem som veiledende kompass. Denne uttalelsen hadde daværende kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen lagt frem. Andersen, et al. Spør konstruktivt i denne kronikken etter «*Hvorfor har vi i liten grad tatt i bruk den generelle delen vi tross alt har hatt i over 20 år? Mye av svaret mener vi ligger i økt mål- og resultatstyring*» (Andersen, et al. 2017) De selv velger å brette ut svaret på spørsmålet og argumenterer videre for at det faktisk ligger i økt mål- og resultatstyring. De henviser så videre til stortingsmelding 28⁵, og tillegger fra deres skolelederperspektiv at denne visjonen er tvilsom realistisk, fordi de mener at fokuset og prioriteringen ligger på mål og resultatstyring gjennom testing og rangeringer.

De stiller seg kritisk til at lærere kun forholder seg til den delen av læreplanverket som er lettest å måle. De spør så videre om skolepolitikere er for utålmodige til å vente på fruktene av grunnopplæringens bedre dannelesemandat? (Andersen, et al. 2017) Jeg har også en forståelse av at enkelte lærere forholder seg til målbare tester og rangeringer. Samtidig lurer jeg på om jeg kan «plukke» opp noen av disse fruktene i undersøkelsesprosjektet.

⁵ Behovet for å revidere kunnskapsløftet, inkludert generell del av læreplanen, ble formidlet gjennom stortingsmeldingen 28. Revisjonen skal bidra til bedre sammenheng i hele læreplanverket, fra skolens formålsparagraf til kompetansemålene i hvert enkelt fag, og «øke» oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelesemandat» (Andersen, et al. 2017)

Ellers har det vært et for stort fokus på de målbare testene og rangeringene, at elevene ikke har blitt veiledet og undervist i den generelle delen av læreplanen? Vil jeg oppleve elevenes tilnærming som selvstendig eller villedet i møtet med en poetisk undervisningsretning.

Hvilke læreplanmål kan jeg knyttet opp mot en slik praksis? Både ved å se på den gjeldene læreplanen LK06 og ved å forholde meg til den nye læreplanene LK20?

Stikkord som blir brukt til å innlemme hva som forventes etter gjennomført dannelse i skolen er blant annet: «*Elevene skal utvikle forståelse og se sammenhenger på tvers av fag, de skal bli utforskende, innovative, sette ord på og håndtere egne følelser, utvikle et positivt selvbilde, utvikle forståelse av demokratiske prosesser, handle og samhandle bevisst og ansvarlig, samt drøfte og ta reflekterte valg for en bærekraftig utvikling, for å nevne noen av ferdighetene i høringsutkastet.*» (Andersen, et al., 2017) Det poengteres videre de økonomiske utfordringene som oppstår i forhold til å kunne gjennomføre en viss form for oppmåling av ferdighetene. Samtidig som de stiller seg kritisk til at det vil være utfordrende å måle. Enda vanskeligere vil det være å kontrollere den langsiktige effekten av skolens påvirkning av elevenes dannelse og demokratisering. I motsetning til de skriftlige nasjonale og internasjonale undersøkelser og prøver.

Andersen et al. henviser seg til et annet gyldig argument at det blir vanskelig å vurdere elevenes kompetanse til å vise respekt, toleranse eller tar bærekraftig valg i hverdagen. Det er fine verdier og holdninger som læreplanene burde holdes fast ved. Verdier og holdninger som burde bli tatt på alvor og dyrkes i større grad enn hva det gjøres i dag. Fagfornyelsen av den generelle delen skal: «*bidra til et mer helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn*» (Andersen, et al. 2017, 01.09) Spørsmålet blir videre om det bare er fine lovord, eller om det blir en endring i fagfornyelsen, og i så fall i hvilken retning? Selv om dette er verdier som kan være vanskelige å måle eller være av en objektiv karakter, så burde ikke disse kvalitetene og ferdighetene forsvinne mellom fingrene. Etter min mening er dette viktige holdninger og verdier som bør dyrkes etter beste evne. Jeg òg setter høye forventninger til den nye fagfornyelsen.

Andersen, Grimsbø og Ødegaard viser og poengterer ved å stille seg kritisk til hvordan vi forholder oss til læreplanverket. De har reflekterte tanker rundt prøving og testing, og de stiller seg kritisk til om det er gunstig eller hensiktsmessig? Jeg må ærlig innrømme at jeg opplever at prøvejaget har fått en for stor rolle i dagens skole. Hvis elevene bare skal pugg på inn pust og ut pust, for å nå forventende krav og mål? Hvor er da gleden av å lære? Læring kan vel, eller *bør* vel skje på andre premisser?

3.2. Kunst og håndverkets utfordringer i skolen

I dette avsnittet undersøker jeg hva kunst og håndverk må forholde seg til. Blant annet dannelsespolitikk, læreplaner, tester og prøver, samtidig argumentere for aktuelle særegne ferdigheter kunstfaget kan bidra med. Ikke minst viktigheten av forskning i egen praksis.

Liv Merete Nielsen er professor ved Avdelingen for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har bred erfaring og kompetanse innenfor skoleverket og lærerutdanningen. I sin forskning har hun et kunnskapsrikt og et innsideperspektiv på fagdidaktikken, spesielt innenfor faget kunst og håndverk. Hun har tidligere også tatt del i utviklingen av læreplanutviklingen, samtidig som hun har hatt en aktiv rolle som både formidler og forsker. I hennes bok *«Fagdidaktikk for kunst og håndverk – i går – i dag- i morgen»* aktualiserer hun viktige problemstillinger som kunst og håndverk står ovenfor. Nielsen for også frem viktigheten av å forske på eget felt, og at vi ikke bare skal vente på at politikerne skal innse kvalitetene i kunst og håndverksfaget.

For å forstå faget kunst og håndverk kan det være lurt å ta hensyn til fagets historie, tradisjoner, dilemmaer og utfordringer. Nielsen begrunner påstanden slik for å forstå faget: *«Historien viser at hvordan ideer påvirker læreplaner, og at det ikke alltid er samsvar mellom hva som står i en læreplan, og hva som gjøres i skolepraksis. Historien viser at skole er et tregt system.»* (Nielsen, 2009, s.7) Nielsen påpeker at den visuelle kompetansen behøver større inntreden i dagens undervisning. Det vises og sees i vårt informasjonssamfunn, hvor betrakteren som mottaker må løse sammensatte kombinasjoner av bilder og ord. Samtidig som det også vil kreve en aktiv deltakelse av betrakteren i materielle og visuelle prosesser i vår kultur. Slik jeg selv har opplevet disse endringene både gjennom egen skolegang og ute i arbeidsfeltet, vil jeg påstå at den visuelle kompetansen har mye å tilby undervisning. Men ikke til den grad at vi mister fokuset fra håndverket, men en god kombinasjon av dem begge. Optimalt burde det tilegnes mer tid og større fokus i undervisning til å lære seg ferdigheter og kunnskaper for samtidens informasjonssamfunn.

Skolen er en arena for et kulturelt mangfold gjennom en felles dannelsespolitikk. Hvor kunst og håndverk spesielt står som fag for kvalitet og kreativitet. Nielsen henviser til kunnskapsløftets generelle del, hvor det blir lagt vekt på mennesket egenart opp gjennom tidene. Langt tilbake i tid og frem til nå har mennesket gjort seg avhengige av redskaper og videreutviklet teknikker. Disse gjenstandene har ulik tilknytningskraft til oss mennesker, enten via kunst, gjenstander eller som nytteprodukter. På ulike måter vil disse objektene påvirket mennesket enten gjennom tanker, ideer, livssyn, makt, sosial status eller tilhørighet.

(Nielsen, 2009, s.9) Det som er interessant er forholdet mellom objektet og subjektet. Hvilken kraft som oppstår mellom betrakteren og verket er fengslende. Senere vil jeg i masteren vil jeg ta for meg poetiske strategier, som nettopp tar for seg forholdet mellom subjektet og objektet. Spesielt med hensyn til hvordan vi kan bruke objektene til å uttrykke oss gjennom, eller hvordan vi forholder oss til objektene.

Nielsen viser til Anne Bamford i forhold til hvordan den norske skolepolitikken henger seg opp i lave skåringer på PISA-undersøkelsene. Hvordan allmennutdannelsen innen lesing, skriving og regninger opptar mye av undervisningsfokuset. I tillegg har skolepolitikere stilt seg spørsmålene om hvorfor vi ikke kan måles med Finland? Hvor det kommer frem at Finland bruker store ressurser på kulturfagene, og kan det være en kobling til deres høye resultater? (Nielsen, 2009, s.8)

Et annet moment å ha i bakhånd er resultatene av skolereformene. Det er faktisk slik at vi ikke ser resultatene av dem før lenge etter. Har vi nok kunnskaper og erfaringer til å kreve endringer? Når det er sagt, så er det ikke gitt at hyppige skolereformer bidrar til en bedre skole. Nielsen stiller seg spørrende til hvorfor skal skolene forholde seg til PISA-undersøkelsen, og den målrettede undervisningen med de grunnleggende ferdigheter innen, lesing, skriving, regning, muntlig og digitale hjelpemidler. Disse ferdighetene skal selvsagt ha en plass i læreplanene, men de burde også gi rom til de estetiske fagene og deres verdier.. En av faktorene som kan være grunnlaget for Finlands høye resultater kan være «*at i det finske skolesystemet har lærerne både status og autoritet*», og for det andre at «*Finland legger stor vekt på estetiske fag i grunnskolens allmenndannelse.*» (Nielsen, 2009, s.84)

Nielsen understreker at det å få visuell kompetanse inn i læreplanene som en grunnleggende ferdighet, er fortsatt utenfor rekkevidde. En av grunnene kan være at visuell kompetanse blir framstilt kun som å *oppleve, motta og forstå visuelle tegn*, som dessverre ikke gir nok tyngde til å bli «oppgradert» som en grunnleggende ferdighet. Men Nielsen argumenterer for at visuell kompetanse også er viktig for å kunne produsere visuelt basert budskap og uttrykk. Som mest sannsynlig kommer til å bli viktige ferdigheter i et fremtidig teknologisk samfunn. Innholdet i læreplanene har vært diskutert frem og tilbake om hvilke ferdigheter som bør stå sentralt, som igjen setter spørsmålstegn ved skolens mål og oppgave. Nielsen gjør et poeng ut av at de grunnleggende ferdighetene som vi har i dag, gjenspeiles i de områdene som elevene skårer dårlig på i PISA-undersøkelsen. Noe som igjen stiller spørsmål til grunnlaget for valget av de grunnleggende ferdighetene. (Nielsen, 2009, s.86)

Den norske skole er en av Norges største kulturinstitusjoner poengterer Nielsen, og kan ha stor påvirkningskraft på de kommende generasjoners verdivalg og holdninger.

Når læreplanene skal revideres er det viktig at politikerne tar for seg hvilke forutsetninger samfunnet står ovenfor. Hvilke grunnleggende verdier skal formidles til å bidra til et bedre samfunn? Nielsen henviser til at kroppsøvingsfaget fikk flere timer i LK06, dette med grunnlag i blant annet at forskning viste til at barn og unge var for lite aktive, samt at fedme er et økende helseproblem i det norske samfunnet. (Nielsen, 2009, s.107) Dette eksemplet poengterer viktigheten av forskning og av dens resultater til å kunne påvirke utviklingen av nye læreplaner. Det er her kunst og håndverk kommer til kort mener Nielsen, samt enkelte andre fag som ikke har et velutviklede forskningsmiljø og/eller økonomi. Denne forskjellen utgjør at mulighetene for hvert enkelt fag ikke er likegyldige. Tar de da forutsetninger for hvilke fag som faktisk er viktige for den framtidige skolen, og hvilke som ikke er det?

Nielsen sier dette selv om framtiden: *«Om framtiden vet vi allikevel at det er behov for gode løsninger og kloke beslutninger. Det forutsetter mennesker med gode kunnskaper, kreativitet og kritisk refleksjon knyttet til alle deler av vår kultur.»* (Nielsen, 2009, s.107) Jeg har også troen på at vi trenger slike kvalifikasjoner til å bygge det framtidige samfunnet. Kunst og håndverk har absolutt mange gode forutsetninger til fremme disse egenskapene og ferdighetene. Kanskje med samtidskunsten som utgangspunkt?

Nielsen er spørrende til hvilke verdier, idéer og holdninger vi ønsker å vinne fram og utøve i vårt samfunn? Det er skolens samfunnsoppdrag å utdanne barn og unge til roller i samfunnslivet. (Nielsen, 2009, s.112) Det er viktig at vi bruker vår egen stemme som lærer eller som gruppe, til å kunne påvirke vår egen arbeidspraksis og elevenes utdannelsesforløp. Vi kan ikke sitte stille og forvente at politikerne vil innse hvor bra kunst og håndverk er for samfunnet. Liv Merete Nielsen har mange fornuftige og relevante innfallsvinkler på hvorfor kunst og håndverk bør få bevare eller få større plass i skolen. Både fra studier og undersøkelser, og hva faget har mulighet til å tilby elevene, hvis faget blir anerkjent for sine muligheter og får rom til å handle ut fra disse.

3.3. Verdens beste lærer 2018

I dette korte avsnittet vil jeg vise frem en stemme fra yrkesfeltet og denne personens ytring om dagens kunst og håndverk, og dens plass i skolen.

«Kunst og kultur er et universelt språk, der man kan uttrykke seg uavhengig av språk, kultur og sosial bakgrunn. Derfor må kunstfagene prioriteres i skolen, sier Andria Zafirakou, kåret til verdens beste lærer.» (Ruud, 2018, s.27)

I fagbladet utdanning skriver Marianne Ruud en artikkel om Læreren Andria Zafirakou som nylig er blitt erklært årets lærer for 2018. For Zafirakou er lærerjobben noe mer enn bare faget. Relasjonene med elevene, det å bli kjent med dem, finne ut av hvilke interesser de har og bygge tillit står høyt i kurs. Deretter kommer fagene. Ruud utfordrer den nylig kåret beste læreren om kunstens plass i skolen og hva hun tenker om det? For noen oppleves kunst og kultur som noe man driver på med på fritiden? Zafirakou argumenterer for at alle de grunnleggende ferdighetene selvsagt er viktige. Men, et stort men, de praktisk estetiske fagene som kunst, musikk og kroppsøving er også fag. Disse fagene har også et stort behov for å ha velutdannede lærere til å formidle ferdigheter til barna. Zafirakou legger frem påstanden «*Vis meg de barna som ikke løftes av å prestere noe på scenen, på tegnebrettet, innen musikk og sport. Det er bare å seg rundt i samfunnet. I dag lykkes ungdom på YouTube, de kan bli musikere, komikere og ende i jobber som ikke fantes for få år siden*». (Ruud, 2018, s.27)

Videre i artikkelen diskuterer Ruud og Zafirakou at det er fortsatt et stort fokus på standardiserte prøver i for eksempel språk og naturfag, som viktige og resultatorienterte. De eniges om at de estetiske fagene nedprioriteres. For Zafirakou er det viktig å poengtere at politikerne ikke lenger kan overse hva forskere, lærere, elever, foreldre og kunst- og prøver å formidle. Det må skje en endring.

3.5. Samtidskunsten som pedagogiskredskap

Denne artikkelen passer godt til masterprosjektet, fordi den tar for seg betrakterens estetiske opplevelser og erfaringer, samtidig mulighetsrommet til å uttrykke seg gjennom kunsten estetisk eller gjennom dialog. Kronikken tar også for seg hvordan vi mennesker forholder oss til objekter og hvordan kunsten kan brukes som læringsmiljø.

Päivi Venäläinen er en finsk forsker som har blant annet publisert en artikkel om samtidskunsten som læringserfaring. Med artikkel tittel «*Contemporary art as a learning experience*». I dette innlegget fremhever hun at kunsten har endret seg en del de siste 50 årene, mens skolene har ikke gjennomgått de store endringene, spesielt med hensyn til kunstens plass i skolen. I tillegg poengteres det at samtidskunsten heller ikke har lange tradisjonsrøtter i utdannings- og læringsmiljøer. (Venäläinen, 2012)

Venäläinen ønsker blant annet å vise i tidsskriftet hvordan samtidskunsten kan tilby læring, og hvordan læring kan forekomme gjennom opplevelse. Det er en lang artikkel, så jeg vil trekke fram de viktigste elementene fra hennes artikkel i forhold til min egen masteroppgave.

Tverrfaglighet kan være en retning å gå for å tilnærme seg læring gjennom kunsten, argumentere Venäläinen. Grunntanken er å innhente ulike synsvinkler fra et større mangfold, samtidig som at kunsten kan bidra til estetiske opplevelser eller erfaringer. Akkurat i dette rommet mellom opplevelser og erindringer mener Venäläinen at læringen kan forekomme. (Venäläinen, 2012) Jeg tror at elevene har mye å by på, og ved hjelp av en felles deltakelse og orientering gjennom kunsten, kan det oppstå læring i samarbeid med og gjennom kunsten. Samtidskunsten som sjanger kan oppleves som en kommentator på forhold og tilstander som skjer nasjonalt eller internasjonalt, som samtidig forholder seg til et stort utvalg av uttrykksformer i ulike materialer og medier. Det er et behov for at samtidskunsten skal inngå i våre diskurser og hverdagsliv sier Venäläinen, fordi kunstundervisning ikke kun skal omhandle vurdering av objekter og dens funksjon, men i tillegg søke etter kulturelle og sosiale verdier. Med dette burde utdanningen tilrettelegge for strategier som er fleksible til å imøtekomme internasjonale og globale retninger og kulturer. (Venäläinen, 2012)

Kunstens mulighetsrom til å eksperimentere og utforske med sine egne uttrykksformer, tror jeg også kan være en viktig ressurs for elevene til å delta aktivt i de sosiale diskursene via en visuell estetisk form. Hvis vi skal forholde oss til den generelle delen av kunnskapsløftet, så vil jeg påpeke at samtidskunsten kan være en retning å gå med hensyn til kritisk analyse, refleksjon, rom til utforskning, og eller som alternativ uttrykksform i motsetning til skriftlige tekster.

Mennesket har i lang tid tilegnet seg aktivitet, symbolikk og materialer gjennom ulike objekter. Venäläinen argumentere slik «*Siden læring involverer en relasjon mellom folk og kulturelle gjenstander, et forhold der objektene av aktivitet er redefinert og beriket. Som gir oss tilgang til å møte kunsten som et lærende miljø.*» (Venäläinen, 2012). Hun sammenligner mennesket integrasjon av teknologi med hvordan vi burde integrere samtidskunsten. Med det lærende miljøet forstår jeg det som at læring skjer i alle mulige miljøer og situasjoner, og da burde vi kunne ha et lærende miljø gjennom kunsten. Viktigheten av å lære i fellesskap er essensielt og forholdet til objekter er uunnværlig. Objekter er noe stort sett alle mennesker på sett og vis kan relatere seg selv til.

Et annet interessant syn som Venäläinen henviser til, er kunst som et læringsmiljø, og hvordan det kan forekomme som en didaktisk dialog. Kunsten i seg selv har mål og metoder, som kan brukes til å fremme læring. Hun henviser da til Nicholas Burbules pedagogiske kommutative definisjon av dialog: «*Dialogen er et redskap til å få bedre forståelse av verden, av hverandre og oss selv. Dialogen har ikke nødvendigvis en bestemt retning eller utgangspunkt. Men gir rom til refleksjon og igjen mulighet til å nå et mål*»

(Venäläinen, 2012) Jeg er godt enig med dialogens rolle gjennom kunsten og gjennom andre forhold. Fordi dialogen kan på mange måte fremstå som sentral og ressurssterk. Jeg har i mitt masterprosjekt bilaget meg på bruken av dialogen, den «gode samtalen». For meg vil det si en samtale som åpner opp for spørsmål og undring. Hvor delingen av tanker oppleves som meningsfullt. Da både mellom meg og elevene, mellom elevene og mellom kunstverket og betrakterne.

Når Venäläinen trekker inn menneskets behov for utvikling og vekst, tenker jeg direkte på kunnskapsløftet og læreplanene. Det kommer tydelig frem at videreutvikling er en menneskelig egenskap og et innebygd behov hos de fleste mennesker, som stort sett følger mennesket gjennom livet. Venäläinen påstår at samtidskunsten vil også kunne tilby en form for utdanning og læring. Kunsten kan tilby perspektivering, undersøkelse, observerende og eksperimenterende forhold til miljøene og omgivelsene til elevene. Kunsten kan stimulerer til bruken av flere sanser og inspirerer til nysgjerrighet og undring. Kunsten kan også legge til rette for nytenking og kan åpne opp for intellektuelle diskusjoner i samhandling med andre. På det individuelle planet kan kunsten inspirere til selvstendige løsninger, analyse, innfallsvinkler eller tolkninger og ikke minst kreativ aktivitet. (Venäläinen, 2012) Alle disse overnevnte punktene er noe jeg også ønsker å se realisert gjennom kunstfagene i skolen. Hadde kunstens ressurser blitt tatt på alvor og ikke minst gitt større kredibilitet, er det kanskje rom for at kunsten kan bidra til dannelsen og utdanning i skolen? Disse ferdighetene og kunnskapene er verdier som er ettertraktet, og er på mange måter formålet med den generelle delen, slik jeg opplever og tolker den.

Venäläinen forteller om kunstens påvirkning på mennesket, at den kan få mennesket til å reagere med ulike følelser, oppleve erindringer, eller følelsen av å ikke forstå, appellere eller irritere. Kunsten kan i tillegg utfordre betrakteren til å handle både fysisk og mentalt. Samtidig som den kan gi rom til å dele sine opplevelser, eller hvordan vi velger å håndtere eller reagere på kunsten.

Venäläinen forteller at de ulike reaksjonene på samtidskunsten blir ofte betraktet på disse måtene «*som stygge og vakre, morsomt og undertrykkende, dagligdagse og unike, håndgripelige og abstrakte.*» (Venäläinen, 2012) Denne påstanden om hvordan en del mennesker oppfatter kunsten ofte er et inntrykk jeg også sitter med. Hvordan kan vi løse denne knuten? Er det mulig i det hele tatt? Er det gjennom utdanningskanalene vi kan oppnå større forståelse for kunsten? Ved å formidle hva samtidskunsten kan være for noe? Venäläinen gir mange gode grunner for at kunsten skal tas i bruk i skolen. Både på individnivå og på et politisknivå.

3.6. Didaktikken og Samtidskunsten

I dette avsnittet tar jeg en kort tur innom andre talpersoner, som også formidler behovet for kunnskapene og ferdighetene kunstfaget kan bidra med.

I boken «*Estetikk og samfunn*» tar Venke Aure og Kristin Bergaust for seg forholdet mellom didaktikk, samtidskunst og andre former for estetisk praksis. De drøfter blant annet i denne boken hvordan kunst og didaktikk, sammen kan bidra til økt samfunnsrelatert formidling, og refleksjoner i de estetiske fagene. De argumenterer for at samtidskunsten kan ha et potensial til å bidra til økt forståelse og utbytte av estetikken. Aure og Bergaust trekker inn performativ kunstdidaktikk som en fleksibel inngang til å åpne opp for samtidskunsten. Videre mener de at den performative didaktikken kan legge til rette for en prosessorientert retningslinje. «*Fordi forhåndsgitte «riktige svar» ikke finnes, inngår deltakere og verk i en reell kommunikasjon.*» (Aure & Bergaust, 2015, s.23) Denne åpne fremtreden til kunsten kan åpne opp for forskjellige lag av forståelse og tolkninger. Ofte kan åpenheten medføre at de opplever den som et komplekst og utfordrende refleksjonsfenomen. På den andre siden kan det estetiske aspektet gi nye former for opplevelse, erfaringer, og innsikter. Både på individ- og samfunnsnivå og for videre kunnskaps- og meningsutvikling. Aure og Bergaust referer til Ian Damerell om hvordan kunstutdanningen kan både være samfunnsrelevant og samtidig bevare faglig frihet. Vi lever i et samfunn hvor presset på utdanning øker, og gjennom Damerells modell for en diskursiv kunstutdannelse, fremheves det at kunsten kan være et nødvendig bidrag til samfunnet. (Aure & Bergaust, 2015, s.25-28)

I denne boken kommer det fram mange tankevekkende innfallsvinkler og argumentasjoner for hvordan samtidskunsten kan tas i bruk, i en samfunnsrelatert formidling. Som er relevant i forhold til de nye læreplanene, og samtidskunstens plass i skolen. Aure og Bergaust formidler godt hvordan samtidskunsten kan være aktuell for fremtidig skole og læreplaner. Det at Aure og Bergaust trekker inn kommunikasjonen mellom betrakter og verk er særdeles interessant. I forhold til at jeg selv skal undersøke bruken av readymade, og hvordan elevene vil tolke dem og om de vil kunne uttrykke seg via dem?

3.7. Poetiske strategier

I dette avsnittet vil jeg henviser til et interessant begrep. Fordi jeg forholder meg til objekter, så kan det også være naturlig å se på det som kan oppstå mellom objekter og betraker.

Jeg ble inspirert av artikkelen «*Poetiske strategier*» i magasinet Form.

Denne kronikken var skrevet av trioen Anna Svingen-Austestad, Lisbet Skregelid og Ellen

Johnsrud. Deres innlegg omhandlet en gruppe elever på videregående og deres spørsmål til eksamensformen, de spurte hvorfor de ikke kunne gjennomføre en performance? Svingen-Austestad, Skregelid og Johnsrud brukte elevens utsagn til å gjennomføre et pilotprosjekt, i valgfaget til studentene. Pilotprosjektet ble brukt til å undersøke hvordan samtidskunst og poetiske strategier kunne brukes i videregående skoler. Samtidig som de forsket på elevenes refleksjoner, og på hvilke resultater en slik undervisningsform kunne munne i. I forhold til mitt eget masterprosjekt har jeg forholdet meg til en yngre gruppe elever. Men denne artikkelen har gode innspill og vinklinger som inspirer til nye idéer.

De valgte å gjennomføre pilotaksjonen via fem ulike økter, som inneholdt forskjellige aktiviteter som introduksjon, utflukter, refleksjoner, gruppearbeid, arbeid med poetiske strategier, visning, diskusjon og analyse av arbeidet. Svingen-Austestad, Skregelid og Johnsrud bruker litteratur fra Mikhail Bakhtin, Felix Guattari og Roman Jakobson, til å argumentere for hva poetiske strategier er og hva som er bra med det. De nevner for eksempel sitatet fra Jakobsen «*Det semiotiske tegnet er verken knyttet til et konkret fysisk objekt eller et konkret subjekt, men er noe tredje som oppstår i mellomrommet mellom subjekt og objektet*». (Svingen-Austestad, et al., 2015, s.26) Dette mellomrommet er noe jeg også er på jakt etter i min utforskning i masteroppgaven. Det er fascinerende hvordan et objekt kan påvirke et levende vesen både fysisk og psykisk. Ikke minst til å inspirere og til å kunne uttrykke seg selv via objektet.

Videre i artikkelen gjør de et poeng ut av elevenes tilvante informasjonsstrømmer som referanser, og at de ikke er kritiske til dem, dermed medfører det at de mister bevisstheten om verden som sådan. All sansing blir automatisert, mens en tilnærming ved bruk av poetiske funksjon vil ha motsatt virkning, altså desautomatiserende. Det vil si at sansning og bevisstgjøring kan være avgjørende til en estetisk funksjon. (Svingen-Austestad, et al., 2015, s.26) Gjennom pilotprosjektet og samtalene som ble gjennomført, viste det seg at elevene hadde godt utbytte og opplevelse av prosjektet, sier Svingen-Austestad, Skregelid og Johnsrud. Fordi i denne anledningen fikk de uttrykke seg, om for eksempel ting og diskurser som opptar dem akkurat nå. Elevene uttalte også at de følte seg mer engasjerte og interesserte i undervisningen, fordi de selv kunne koble temaet til andre fag eller nyheter, for så deretter gi en estetisk respons. Den estetiske fremtoningen gir rom for å uttrykke seg via flere kanaler, enn den tradisjonelle skriftformen essay eller lignende. Akkurat denne dimensjonen synes jeg er veldig relevant til dagens skole og praksis. I stedet for at kunsten skal være noe svevende og opphøyet, så kan kunsten hjelpe elevene til å uttrykke sine individuelle holdninger og tanker.

Videre sammenligner Svingen-Austestad et al. med fagdidaktiske sammenheng at det frie skapende arbeidet og selv-uttrykket, ikke tvinger elevene inn i en introvert eller narsissistisk retning for å løse oppgaven. Elevene fikk muligheten til å ytre seg, stille seg spørrende, delta med sine synspunkter til samfunnet, med en estetisk og individuell fremtoning. Denne holdningen krever også en endring av potensiell subjekt-produserende evne. Dette henviser de til med et eksempel fra en elev: «*Jeg har lært å assosiere rundt kunsten egentlig. For jeg pleide aldri gjøre det (...) når jeg har vært på museum, så, så jeg bare på bildene. Var det fint eller ikke? Så bare gikk jeg videre (Gutt3)*» (Svingen-Austestad, et al. 2015, s.27) Deres utforskning og resultater er spennende og gode pekepinner på hva jeg selv ønsker å undersøke. Jeg tror også at det er viktig for barn og unge å være bevisste sine egne muligheter til å kunne uttrykke seg gjennom ulike medier. Da alt fra skriftlige og muntlige prestasjoner til kunstfaglige uttrykk. Ikke minst eventuelt gleden av å arbeide praktisk og med ulike materialer. Konseptet med å arbeide med allerede eksisterende materialer vil være mest relevant i forhold til min utforskning. Det kan sees på flere måter, et kort eksempel kan være å argumentere at objektene kan hjelpe elevene til å delta, fordi det ikke vil være veldig synlig hvem som teknisk gode eller ikke. Jeg vil komme tilbake til dette i et annet kapittel.

3.8. Poetiske strategier inn i skolen?

I dette avsnittet blir det en liten videreføring på poetiske strategier. Hvordan og hvorfor denne strategien kan være hensiktsmessig å betrakte inn i skolen.

Det er flere undersøkelser på feltet innenfor samtidskunsten i skolen. Forskere som Lisbet Skregelid, Guri Østby, Venke Aure, Torunn Dagsland, Arne Marius Samuelsen, for å nevne noen. Det er noen interessante forskningsspørsmål som førsteamanuensis Anna Svingen-Austestad gjorde i sin doktorgradsavhandling. Spesielt hennes syn på subjekt og objekt, og det rommet mellom dem, at det er i dette rommet erfaring skjer.

Svingen-Austestad ble intervjuet av Ingrid Marie Anthonsen med tittelen «*Forsker ønsker mer samtidskunst i skolen*». (Utdanningsforskning, 2017) Det kommer frem i doktoravhandlingen til Svingen-Austestad at utdanningspolitikken begrenser hva som er mulig å erfare i skapende arbeid, spesielt med hovedvekt på formgivningsfagene i videregående skole, og den fagdidaktikken som praktiseres. Det kommer også frem at utdanningspolitikken har for mye fokus på kvaliteten rundt det visuelle objektet. Da med tanke på form, teknikker og virkemidler. Svingen-Austestad mener selv at det mangler en

dimensjon og sier: «Jeg argumenterer for å inkludere hendelsen mellom den som skaper og det som blir skapt. Det er i hendelsen, interaksjonsprosessen mellom deg og noe annet, noe kan skje» (Anthonsen, 2017) Jeg synes at utsagnet har en spennende dimensjon, og at det absolutt er et handlingsrom som bør utprøves i større grad enn tidligere. Jeg har også troa på at det kan oppstå mye meningsfullt eller interessant, hvis vi tillater dette *noe* i undervisningen. Det er opp til de nye læreplanene og undervisningsmetodene til å avgjøre hvilke temaer og fagliginnhold som former hvilke erfaringer elevene vil kunne møte i skolen.

Austestad-Svingen forteller videre i artikkelen at subjektivitet i den estetiske praksis er helt essensielt. I formgivning undervisning kan det være et rom til å skape både språk og egne erfaringspraksiser. Samhandlingen mellom skapende arbeid og individuell utforskning har vært neglisjert i større grad i undervisningssammenheng sier Austestad-Svingen: «Jeg argumenterer for at det er i hendelsen, i mellomrommet mellom den som skaper og det som blir skapt, at subjektiveringsprosesser som former elevenes erfaringer oppstår, sier forskeren.» (Anthonsen, 2017) Austestad-Svingen utfordrer også at yngre trinn på skolen, for eksempel mellomtrinnet at de bør gjøres oppmerksom på mulighetene som ligger i subjektiveringsprosessen og rommet mellom objekt og subjekt. Dessverre er det slik at skolene må forholde seg til utdanningspolitikken og dens fokus, sier Austestad-Svingen. Nå er det slik at målbar kompetanse og vurderingskriterier har større gjennomslagskraft, enn fokuset på de estetiske praksisens utfoldelse. Jeg tar utfordringen til en viss grad, hvor jeg i min egen masterundersøkelse har utfordret elevene på femte trinn, til å forholde seg til nye materialer, i form av gjenstander og gi dem ny mening. Dette vil jeg komme tilbake til senere i masteroppgaven.

Austestad-Svingen forteller av erfaring hvordan elevene reagerte på samtidskunsten som både provoserende, latterlig eller meningsløs. Det er ingen lett sak for en lærer å undervise med et så åpent tema, hvor essensen er å stille spørsmål ved ting, gjennom et skapende arbeid. Austestad-Svingen erfarte at elevene «fikk rom for sine erfaringer, og kunne reflektere over seg selv og verden på en ny måte. Dermed kunne de også skape noe nytt.» (Anthonsen, 2017) Dette mulighetsrommet for elevene til å utforske og skape sine egne objekter, gjennom sine egne refleksjoner og erindringer, tror jeg er essensielle for en meningsfull, kreativ og innovativ undervisningsform i kunst og håndverk. Jeg tror at elevene har ressurser til å bidra til med egne skapende ferdigheter så lenge det blir tilrettelagt for blant annet nytenkning.

Avslutningsvis i artikkelen uttaler Austestad-Svingen at samtidskunsten og det skapende arbeidet kan være en viktig ressurs for demokratiet. Hun argumenterer for at

poetiske praksiser må inn i formgivningsfaget, fordi den poetiske strategien har som utgangspunkt å forstyrre vante forestillinger hos betrakteren. Det kan gi rom for elevenes subjektive virksomhet, hvor de bør stille åpne spørsmål, eksperimentere og forestille seg mulige alternativer. Disse ferdighetene og kunnskapene er viktige elementer som et demokratisk samfunn har behov for. (Anthonsen, 2017)

I forhold til min egen masterundersøkelse ønsker jeg også å formidle, de mulighetene og utfoldelsene som de estetiske fagene kan åpne opp for. At faget kunst og håndverk tar for seg i større grad en mer subjektiv fremtreden i det skapende arbeidet. Fokuset på objekt og subjektet er veldig interessant i forhold til arbeid med readymade i masteravhandlingen. Disse utbyttene som Austestad-Svingen poengterte at kan være utbytte av poetisk tilnærming, passer godt inn med hva som etterspørres i læreplanene, etter min mening.

sammensetninger av artefakter. Det som overrasket meg var min medstudents fremtreden ved møtet med objektene. Hennes kroppsligitilnærming var fascinerende, når hun for eksempel la telefonrøret på hodet og ga den nytt liv gjennom en fysisk handling og forventning.

I den neste delen av aktiviteten skulle hun løsrive seg fra objektene og forholde seg til dem på en ny måte. Jeg presenterte tre ulike bilder for henne, og hun skulle deretter respondere på bildene ved å ta i bruk objektene fremfor seg eller ved å hente ting i fra rommet.



Figur 2. Hudson R. 2009



Figur 3. Unknown 2019



Figur 4. Gupta S. 2011-2013

Hun begynte å legge tingene oppå bildene. I og for seg syntes jeg det var en alternativ måte til å løse oppgaven på. Men det var fascinerende å følge med hvordan hun analyserte tingene og sorterte dem etter sine referanser. Da hun ble ferdig med aktiviteten, pratet vi lett rundt hva hun hadde sammensatt og fremstilt. Jeg forteller kort om den ene opplevelsen. Bildet til venstre med skoene og blomstene oppi. Hun fortalte at sko som ikke ble brukt av personer, ble ofte satt frem på ei trapp, og gjerne med blomster oppi. For henne og sikkert de rundt henne, så symboliserte skoene død, for de som brukte skoene er der ikke lenger, og skoene har fått en ny mening eller hensikt. For min del trakk jeg konklusjonen i motsatt retning. At det spirer og gror, slik vi gjerne sier om en person som har vokst mye siden sist, «*du må ha gjødsel i skoa, slik som du vokser og gror*». Det var en fin stund vi hadde der sammen, og delte våre forestillinger og tanker. Det er helt utrolig hvordan objekter påvirker våre kognitive tanker og fysiske nærvær av dem. Akkurat denne subjektive fremtredelsen og forståelsen av kunsten, er akkurat poenget. Kunsten kan ta mange former og det er å fint med ulik forståelsen, som også gjør det spennende å diskutere kunst. Med denne innledningen ønsker jeg å flytte fokuset videre med readymade art. Inn i et annet felt som er nærliggende meg fortiden, og det er skolens rammer til samtidskunsten, og da spesielt den konseptuelle readymade art. Fordi det er en sjanger som inspirerer og underholder meg, og det vil være interessant å se hvordan de konseptuelle virkemiddelelene kan ta form i skolesammenheng.

Kapittel 5. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg ta for meg to ulike forskningsmetoder og deres etiske utfordringer, i forhold til mitt eget masterprosjekt. Metodene som skal redegjøres for er autoetnografi og aksjonsforskning.

5.1. Autoetnografi som metode

Begrunnelsen av metodevalget er inspirasjon og råd fra professor Charlotte Baarts introduksjon av hva autoetnografi er og hvordan metoden kan brukes. Metoden autoetnografi kan gi nye måter å utforske og formidle observasjonene på. Som gir en rikere og mer jordnær opplevelse som samtidig inviterer leseren til å ta del i utforskningen. Autoetnografien kan også gi forskeren og leserne rom til refleksjon, i egne kulturelle betingelser og analyse av egne erfaringer.

Autoetnografi er en relativt ny forskningsmetode som har sin fremvekst i fra 1980-tallet. Når vi deler ordet autoetnografi inn i flere deler får vi «*auto*» som betyr «*selv*», «*etno*» som betyr «*kultur*» og «*grafi*» som henviser til den vitenskapelige prosess. (Baarts, 2015, s.170) Sammenføyingen av ordet resultere i et innhold som har fokus på alt i fra det personlige auto til det kulturelle etno og ikke minst vitenskapen grafi.

Jeg liker godt hvordan autoetnografien kan gi forskerens erfaringer større betydning og annerkjennelse. Det er interessant hvordan autoetnografien kan innhente og formidle dagens kulturelle kontekster i form av forskerens erfaringer av virkeligheten. Hvor forskeren utleverer sine opplevelser, sympatier og ubehag i en skriftlig avhandling, på en måte som gjør leseren delaktig i vurderingen og analysen av tekstens budskap, i håp om å forstå eller tolke de erfaringene på. Det gis rom til en mellommenneskelig nærhet og virkelighet, fremfor noe som kan føles som en klinisk og ufølsom kvantitativ metode. Det er ikke bare autoetnografi alene som metode som får frem dette medmenneskeligheten, det kan også via andre innganger for eksempel via en deltakende observasjon. Denne med menneskeligheten tror jeg er viktig for å forstå omstendighetene fra observasjonen, og min rolle som underviser, formidler og forsker.

I min rolle som både lærer og forsker er jeg avhengig av en medmenneskelig relasjon til elevene. Selv om elevene skal være forskningsobjekter for en eventuell problemstilling, så er de allikevel enkelt individer med personlige erfaringer og følelser. Deres innsikter og handlinger er et produkt av dages kulturelle påvirkning. Min rolle som lærer og forsker burde

være veiledende, motiverende, relasjonsbyggende og tilstedeværende. Noe som jeg mener autoetnografien gir meg handlingsrom til å være. Baarts deler inn autoetnografi inn i tre deler, som avgrensner hvor forskerens hovedfokus ligger. Første delen har fokus på selvutforskning og er auto-orientert, mens den andre delen er etno-orientert som er en blanding av egne erfaringer og fokus på hva som skjer. Til slutt er den tredje grafi-orientert retning som er opptatt av den vitenskapelige prosess. Den kunnskap som autoetnografen studerer og innhenter. (Baarts, 2015, s.170-171) Jeg har valgt å forholde meg i hovedsak til etno-orientert vinkling i min autoetnografi. Jeg er innforstått med at det ikke er lett å avgrense det svart og hvitt, og at jeg vil komme til å komme innom de to andre prosessene uansett. Men med etno-orientert som utgangspunkt, tror jeg at jeg vil få dekket problemstillingen på best mulig måte. Samtidig som min rolle i undervisningen er både lærer og forsker, er det ekstra viktig å stille seg nøytral og la forskningen tale for seg selv. I den grad det er mulig at observasjonen er objektiv nok.

Med et konstruktivt blikk på bruken av autoetnografi som metode, så har jeg måtte reflektere over metodens validitet og gyldighet. Fordi autoetnografi kan raskt oppfattes som fiksjon eller som en samfunnsvitenskapelig metode, hvis den vinkles på feil måte. For å unngå et slikt resultat av metoden, har jeg bevisst brukt båndopptak og umiddelbare feltnotater etter endt workshop. Slik at mine observasjoner ikke skal oppleves som et fiktivt forsøk på gjentakelse av workshopen. Samtidig argumenterer Baarts med Geoffrey Walfords uttalelse om gyldigheten til autoetnografien slik: «*Det å fokusere på selvet utelukker ikke det sosiale, fordi selvet er sosialt konstruert. Personlige fortellinger involverer og avhenger av andre, og således er det mulig å lære om det generelle gjennom det partikulære.*» (Baarts, 2015. s.172)» I dette sitatet kommer det tydelig frem at interaksjon mellom mennesker er en vesentlig del av all sosial samhandling, læring og undervisning. Fordi de kvalitative menneskelige faktorene spiller en såpass stor rolle.

Et annet validitets aspekt som må tas i betraktning er at autoetnografiske tekster inviterer leseren til tolkning. Teksten blir da avhengig av leserens kompetanse til å utforske og utfylle autoetnografien etter sine egne livserfaringer. Dette kan resultere i flere fortolkninger og forestillinger av teksten, ettersom at hvert enkelt individ har forskjellige måter å indentifisere seg med innholdet som blir presentert. Dette er på både godt og vondt. Det blir da mitt oppdrag å videreformidle utforskningen, på en slik måte at den gir mening for flere enn de som forske på det samme felte, på den måten kan autoetnografien nå flere personer og innfallsvinkler.

Baarts deler inn etnografiene inn i flere grupper og legger hovedvekt på tre av dem, refleksive etnografier, etnografier basert på fullkomment medlemskap og litterære etnografier. I den førstnevnte gruppen så bruker forskeren egne erfaringer i utforskning av sosiale eller kulturelle fellesskaper. Slik at forskerens sanser, følelser, tanker og kroppen blir til en intersubjektiv prosess. Hvor læren om andre blir fremstilt gjennom seg selv. Den andre nevnte etnografien så ligger innholdet i navnet, basert på fullkomment medlemskap. Forskeren tar del i det fellesskapet som studeres til det ytterste. Mens den tredje formen fokuserer på etnografien som enten fakta eller fiksjon. (Baarts, 2015, s.172-174). Masteroppgaven vil forholde seg til den førstnevnte autoetnografien.

Når vi kommer til selve tekstskrivingen kan autoetnografien deles inn i en bekjennelsesfortelling og en impresjonistisk stil. Den førstnevnte kan være vanskelige å få troverdighet til, ettersom at enkelte forskere kan få «jeget» til å bli en altfor «good-guy». Så dette fenomenet er viktig å ha god kontroll over og være kritisk til i egen fremstilling. Samtidig er bekjennelsesfortellingen en fin tekstsjanger som kan knytte bånd med leseren. Det er en viss nærhet og personlighet som kan føles ekte og troverdig for leseren. De ulike felterfaringene byr på emosjonelle reaksjoner, kritiske og undrende blikk av ulike sosiale interaksjoner eller små alminnelige hendelser som kan bli til større forskningsmessige gjennombrudd. Mens impresjonistiske tekster så utformes handlingen til dels i den rekkefølgen det utspilles. Teksten presenteres i nåtid og har en dramatisk fremstilling. Hvor teksten er opptatt av både subjektet (jeg) og objektet (fenomenet og de studerte). Teksten skrives i en stil som gir leseren innblikk i ulike scenarier og handlingsplaner som måtte utspilles eller tenkes. Slik at leseren kan få følelsen av å være en del av feltarbeidet slik det utspilles. På denne måten kan leseren gjenoppleve begivenheten og gjøre seg sine tanker og erfaringer av den. Denne teksten inviterer leseren til å løse handlingen mens den leses. (Baarts, 2015, s.176-178) Masteroppgaven har en balansegang mellom disse to tekstformene. Fordi for meg var det viktig å få med begge sidene, både fra elevens og lærerens side i utforskningen. Slik at det gir mulighet til refleksjon og vurdering fra flere vinkler. Jeg vil prøve å fargelegge et syn, og er åpen for at det finnes flere tolkninger.

Egenskapen til autoetnografien er dens unike måte å uttrykke forskjellige aspekter på en observasjon. Tekstens virkemidler gir både de personlige erfaringene til forskeren, de sosiale eller kulturelle begivenheter, kanskje til og med politisk. Forskerens tolkninger og utleveringer av feltnotater kan gi innblikk i måter å leve og erfare verden på. Disse notatene kan finne sammenhenger som kan berøre flere sosiale kulturer. Det er svært motiverende at et enkelt menneske, et tilfelle av en handling eller erfaring kan få en så stor betydning, som kan

gjøre at vi endre på sosiale settinger. Eller kanskje til og med i sin egen praksis? (Baarts, 2015. s.178-179)

5.2. Etiske hensyn

Som i alle andre forskningsprosjekter kreves det en form for etisk retningslinje.

I forhold til autoetnografi og dens fortrolighet, kreves det samtykke fra deltakerne, og respekt til deltakerne. *«Etikk er forankret i mennesket moralske liv, der hvor beslutninger tas og handlinger utføres i livet. Forskningsetikk er med andre ord tett forbundet med å være et ordentlig menneske.»* (Baarts, 2015. s.174) I lys av Baarts uttalelse om etikk kommer det frem at etikk er ikke rotfestet i forskrifter, normer eller idealer. Etikk er kort sagt i det sosiale og kulturelle samspillet mellom alle ulike mennesker i et samfunn. Og at vi må være i stand til å oppføre oss deretter.

I masterprosjektet og workshopen som er utarbeidet, er det et behov til å betrakte aspektet med relasjonell etikk. Fordi store deler av workshopen er lagt opp til samarbeid, hvor deltakerne skal fungere som en helhetlig gruppe til enhver tid. Dette krever et likeverdig forhold mellom subjektene og forskeren. For å skape et slikt forhold brukes workshopen til å dele kunnskap og vise hverandre annerkjennelse overfor ulike synspunkter. En slik delingskultur kan være veldig åpen og sårbar for enkelte personer. Derfor er det viktig at forskeren og læreren tilfører både gjensidig respekt og verdighet, men også omsorg mellom deltakerne og forskeren. Denne formen av autoetnografi tror jeg kan gi elevene større trygghet og rom til å utfolde seg. (Baarts, 2015. s.175)

5.3. Aksjonsforskning som metode

I dette avsnittet vil jeg begrunne for valget av forskningsmetoden aksjonsforskning. Jeg har innhentet informasjon fra Birger Steen Nielsen og Kurt Aagaard Nielsen utredning av aksjonsforskning. Fra deres standpunkter på hvorfor aksjonsforskning kan være aktuell til hvilke kritikker jeg må forholde meg til. Jeg har også tatt med May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen, som har skrevet en bok med hovedvekt på lærerens rolle som forsker. Deres synspunkter på lærerens vitenskapelige metodebruk i forhold til aksjonsforskning er høyst aktuell. Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen har også et forskerblikk i forhold til lærerutdannelsen. Deres fokus på endring og praksis er gode innblikk på hvordan aksjonsforskning forholder seg til både deltakerne og forskerne. Sist men ikke minst, Else Marie Halvorsen har både et fokus på en pedagogisk- og kunstfaglig innsikt. Hennes faglige

tilknytning til både kunstfeltet og pedagogikk er svært relevant i forhold til mitt arbeid, med tanke på at jeg vil undersøke samtidskunsten i skolen.

Aksjonsforskning er en relativt ny forskningsmetode som oppstod i kort tid etter andre verdenskrig. Kort sagt var metoden i utgangspunktet en human- og samfunnsvitenskapelig forskningspraksis som var til for å avta sosiale konflikter. Steen Nielsen og Aagaard Nielsen henvender seg til Kurt Lewin's holdning om samfunnsforskningen i forhold til en kvalitativ forskning. For ham var «*ideen om en aktionsforskning som en ny kvalitativ metode, hvor demokratinormen gøres til et krav til den videnskabelig metode og forskningspraksis selv- og vel at merke ikke som et ydre krav om engagement, men som et konstituerende element i forskningen som videnskap.*» (Nielsen, B. S. & Nielsen K. A., 2015, s.113-114) Det at aksjonsforskningen gir rom til et indre engasjement til å undersøke sin egen praksis, er nettopp det jeg vil foreta meg. Metodens unge alder ser jeg på som veldig positivt, fordi oppbygningen av den kan være mer tilnærmet nåtidens tankegang. Samtidig som masteroppgaven forholder seg til to nye moderne kunstretninger som konseptkunst og readymade art. Både kunstretning og forskningsmetode er av relativt ung alder.

Med tanke på hva aksjonsforskning kan være, så har Postholm & Jacobsen henvendt seg til Reginald Williams Revans tolkning av metoden, som etter min mening er en god forklaring på aksjonsforskning. «*Aksjonsforskning handler om å se like mye fremover som å se bakover. Han mener at refleksjon handler om å stille spørsmål rettet mot egen praksis, og videre se for seg muligheter for endringer og utvikling.*» (Postholm & Jacobsen, 2014, s 20) Det er akkurat slik jeg forholder meg til min egen undersøkelse. Jeg har vært i praksis og arbeidet litt i skolen, og stiller nå spørsmål til samtidskunstens plass i skolen. Da etter mine egne erfaringer av hva som allerede finnes i praksis, og stiller nå spørsmål til nye metoder for undervisning i skolen, spesielt med tanke på kunstfaget.

Nielsen, S. & Nielsen, A. skriver om aksjonsforskning som en metode som setter forskeren inn i feltet til å gjennomføre ulike analyser og eksperimenter. Slik at forskeren kan involveres i feltet, samtidig gis rom til å løse sosiale problemer direkte. Utforskningen kan da sammenligne de ulike sosiale handlingenes betingelser og virkninger. Forskeren kan i tillegg innhente innsikt i de forskjellige sosiale kjennetegn og normer som er med på å styre det menneskelige liv. Forskningsmetoden kan innbringe kvalitativ kunnskap på en originalmåte fordi modellen er annerledes. Samtidig som den kan utfordre den tradisjonelle forskningen med sine mangfoldige unike eksperimenter og prosjekter. (Nielsen, S. & Nielsen, A. 2015, s.113) Aksjonsforskningen åpner opp for at jeg har mange muligheter å forholde meg til.

Det passer meg bra med tanke på at jeg vil undersøke og utforske nye undervisningsmetoder. Det er veldig godt at metoden gir rom til å handle medmenneskelig når uforutsette hendelser eller situasjoner kan tre inn eller inntreffe. Det er først og fremst en undersøkelse på et menneskelig plan.

Forskningens hovedmål kommer i flere former fra de ulike ekspertene, men de har en del til felles. Ved å begynne med Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. som definerer deres hovedformål med aksjonsforskning som kunnskapsutvikling og dannelsesprosess, som skjer via sosial læring. Den sosiale tilnærmingen betinger uunnværlig deltakelse i forskningsprosessen. Forskeren skal bestrebe etter nye muligheter til å forbedre nåværende praksis. (Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A, 2015, s.129) Mens Postholm & Jacobsen referer igjen til Reginald Williams Revans som uttrykker at aksjonsforskning har som hovedmål: «*Det handler om å stille spørsmål til egen praksis, og det handler slik også om en innsikt i å spørre*». (Postholm & Jacobsen, 2014, s.19) Det vil si at forskeren må være villig til å se etter både feil og mangler, samtidig potensialer og endringsmuligheter. Ikke minst stille seg kritisk til egen praksis, for så deretter undersøke videre muligheter. Jeg stiller meg selv åpen til egen undersøkelse, men det er kanskje fordi at jeg er relativ ny og ung i feltet, og er dermed kanskje mer åpen for endring og forandringer.

I forhold til et tredje blikk på hva som er hovedformålet med aksjonsforskning bringer Christoffersen & Johannessen sitt blikk på saken. Hovedfokuset med aksjonsforskning ligger i handlinger og utprøving av forskerens tanker og ideer. Aksjonsforskning har ingen bestemte datainnsamlingsmetoder og står dermed fritt til å benytte den utforskningsmetoden som vil være mest gunstig. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.115) Alle disse tre synsvinklene gir innsyn i hva aksjonsforskning kan innebære. Metoden har som egenskap å løfte fram læreren eller forskeren som hovedaktør, og poengterer viktigheten av lærerforskerens handlingsrom til å velge og variere valg av metodebruk. Lærerforskeren handler etter hva som gir mening og er hensiktsfullt for utforskningen. Aksjonsforskning skal være en metode som utfordrer forskeren eller læreren til å reflektere over sin egen praksis og et ønske om forbedring eller endring. Disse kriteriene synes jeg sammenfaller godt med hva jeg selv ønsker å gjennomføre og ser for meg som en forskende praksis.

Det å være forsker i sin egen yrkesutøvelse kan gi større forutsetninger til forståelse for praksisen, og eventuelle innsikter til endringer. Det er forskeren som kjenner miljøet og de som befinner seg innad i miljøet best, og kan deretter orientere seg i dette landskapet. Et annet aspekt ved aksjonsforskningen er metodens hurtige påvirkning i feltet. Enten om

forskeren er deltakende observatør eller er både lærere og forsker samtidig. Så har aksjonsforskningen den muligheten til å bidra med umiddelbare endringer til eventuelle problemer. Selv om metoden har spillerom til å utøve endring direkte i utforskningen, så er det ikke hovedhensikten. Formålet med utforskning er å oppnå økt forståelse i en praktisk setting, for så deretter bruke erfaringer og ny kunnskap til å gjøre endringer i felten. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.116-120)

Else Marie Halvorsen henviser til T. Axelsen og A. Finset som argumenterer for at aksjonsforskningens mål munner i to deler. Den første er rettet mot praktisk handling i samfunnet, mens det andre målet er å forstå virkeligheten på en systematisk måte. Det vil kort sagt bety å forske på fysiske handlingsmønstre og kognitive løsninger på hvorfor noe er slik som det er. Forskeren skal ikke bare forstå de sosiale forholdene, men skal i tillegg prøve å gjøre noe med dem. (Halvorsen, 2016, s.54)

En pedagogisk aksjonsforskning har tre hovedspørsmål som ofte ligger til grunn. Den ene vil være fra forskerens egne erfaringer, det kan være eventuelle problemer som har oppstått og som inspirerer til utforskning og problemløsning. Det neste spørsmålet som ofte dukker opp omhandler analyser og hypoteser. I den grad analyser og hypoteser er blitt utviklet og blitt gyldige minst etter en dialog mellom praktikere. En slik dialog som utfordrer aksjonsforskeren til å utprøve og utforske påstanden. Det siste spørsmålet som oftest blir stilt er i forhold til full overtakelse av handlingsperspektiv til de studerende. På hvilken måte kan forskeren innhente data via deres dagligspråk og handlingsmønstre? Er disse metodene grundige nok til å innhente data til å forklare og beskrive problemet eller undersøkelsen? En utfordring til sistnevnte vil være om forskeren blir akseptert i miljøet, og eller om metoden resultere i gode innsikter. Det er viktig for forskeren å opprettholde et profesjonelt samarbeid og ikke la seg styre av sosiale settinger. Validitet og gyldighet kommer ikke lett gjennom aksjonsforsknings praksis. Det blir ofte stilt spørsmål ved forskerens evne til nøysom registrering ved en slik aktiv involvert utforskingssituasjon. Som igjen stiller spørsmål til både utholdenhet og forskerens handlingsrom til å utøve både forskning og en form for aksjon. (Halvorsen, 2016, s.55) Jeg opplever disse kriteriene desto viktigere. Det kan være utfordrende, men med nøysom planlegging og velvilje kan mye utrettes. Selv om en forskning ikke går akkurat som planlagt, er det fortsatt et resultat. Det handler om å gå den ekstra mila og eventuelt gjennomføre flere utforskninger.

Christoffersen og Johannessen henvender seg igjen til Kurt Lewin i forhold til den klassiske aksjonsforskningen. Hvor det ble sagt at praktiske problemer enklest vil bli forstått eller løst i et forsøk på å gjøre nettopp det. Som er et meget godt poeng. Det å erkjenne og

føle problemet på kroppen kan være med på å trigge kroppen til refleksjon og analyse av handlinger og opplevelser. Menneskets unike evne til å bruke sansene er en ressurs som jeg synes passer bra til mitt utforskningsprosjekt. Et annet moment som må tas hensyn til, er metodens romslige utforskning. Det er et forskningsprosjekt som kan inviterer til samarbeid med andre lærere og dem som deltar i prosjektet. På denne måten kan det gi rom for utveksling og mulighet til å skape en gjensidig innsikt, for å løse eventuelle handlinger eller videre utbygge rammene. (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.116)

Jeg har ikke forholdt meg til andre forskere eller andre lærere i større grad, enn at jeg har hatt en dialog om elevforutsetninger og lignende. I en eventuell større undersøkelse eller videre utforskning på feltet, vil det være mer aktuelt å invitere inn flere parter til undersøkelsen.

Som alle andre forskningsmetoder er det alltid ulike hensyn som må betraktes og tas forhold til. Med tanke på aksjonsforskningens kritikk til gyldighet poengterer Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. et par eksempler. Til å begynne med at konkrete læringsprosesser fra en aktuell gruppe, som ikke kan generaliseres til andre må bemerkes. Den er erfaringsrelatert og kontekstsspesifikt til akkurat denne gruppen eller utvalget. Et stort MEN, må utropes, fordi det betyr ikke at det alltid er slik. Det som gir gyldighet til sosial læring er forståelse av begrepet *«er nettopp, at den har en – mere eller mindre utfoldet – allmenn dimensjon, som innebærer, at de forskjellige utkast, orienteringer, prosjekter, handleplaner, problemløsningsforslag osv., der arbeides med, begynner å overskride en snever – lokal betydning»* (Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A., 2015, s.129)

Det kan ofte oppleves at lærerens refleksjoner er basert på impulsive inntrykk. For å unngå slike feller for utrygg validitet bør lærerne bruke systematiske metoder for å samle inn data fra undervisningen, slik at ikke all innhentet kunnskap nødvendigvis er avhengig av minnet til lærerne. Lærerens forståelse ligger i egen selvvrdering og refleksjon av selvkritiske bedømmelser igjennom hele prosessen. Disse valgene og handlingene er med på å endre og eller videreutvikle yrkesutøvelsen til læreren. (Postholm & Jacobsen. 2014, s.22-23) I forhold til masterprosjektet har jeg bevisst belaget meg på å bruke båndopptak for å frigjøre min undersøkelses rolle i felten. Slik at jeg kan sammenligne både mine feltnotater og hva som faktisk finnes på båndopptaket. På denne måten kan jeg oppdage noe som eventuelt ellers ville ha gått tapt, fordi jeg menneskelig, og ikke kan registre absolutt alt.

Ulike hensyn som må tas i forhold til bruk av aksjonsforskning er metodens svakheter i forhold til forskerens validitet. Aksjonsforskning blir ofte stilt kritisk til forskerens dømmekraft og vurderingsevne. Et eksempel kan være at forskeren ikke er god nok til å skille mellom vitenskapelig teori og alminnelige oppfatninger, som muligens

fremtrer som resultat i en aksjonsforskning. Christoffersen og Johannessen bemerker seg at det kan være lurt å være nøysom i forhold til sin egen utforskning og sin problemstilling. Hva grunne spørsmålene i? Er det sluttproduktet? Eller er det vitenskapelige begrunnende spørsmål? Eller er det dokumenterte konklusjoner og resultater som trigger forskeren til aksjonsforskning. Hvis hovedfokuset ligger i sluttproduktet i egen utforskning, kan det være vanskelig å ha et utenforstående perspektiv, og slik utforskningsrom kan ha lite tilfelles med andre rom, eller er vanskelige å overføre. (Christoffersen L. & Johannessen A.,2012, s.117) I denne masteroppgave vil jeg forholde meg åpen til sluttproduktet, det er mer en hypotese som skal utforskes og det blir de resultatene som er resultatene. Perspektivet skal forholde seg til hva som faktisk skjer, og en analysing av dataene til å trekke konklusjoner.

Jacobsen og Postholm trekker frem et viktig argument fra Lawrence Stenhouse, som påpeker at læreren er den personen som kjenner elevenes bakgrunn og historie best. Læreren kan deretter navigere seg i utforskningslandskapet i forhold deres forutsetninger. Samtidig som at læreren bør ha kvalifikasjonene endrings- og utviklingskompetanse, slik at han/hun har evnen til å vurdere kritisk og analysere sine valg på en profesjonell måte. (Postholm & Jacobsen, 2014, s.22) Både på godt og vondt er det at jeg ikke forsker på min egen klasse. På en måte vil jeg ikke bli farget av hvordan jeg kjenner elevene, samtidig så er det akkurat det som kan utfordre og vanskeliggjøre en utforskning. Fordi jeg ikke vet nok om hver enkelt elev til å vite deres grenser, noen elever kan være mer sårbare enn andre. For eksempel hvis det skulle dukke opp en samtale om krig på jorden, fordi vi ser på bildet til Eivind Stoud Platou – «*We are the world*»⁶. Og en elev kan ha opplevet, eller vært tett innpå og kan relatere seg, mens andre kan sitte å le av det samme. Denne situasjonen fremviser blant annet viktigheten av gode relasjoner og kontakt med både elevene, og kontaktlærer.

Samtidig som forskeren er aktiv i fenomenet som utspiller seg og blir automatisk en gjenstand for forskningen selv. Sier Christoffersen & Johannessen at forskeren må derfor være veldig bevisst sine handlinger og utforskning på samme tid. På denne måten kan forskeren bli utfordret til å reflektere over sin egen undervisningspraksis, forhåpentligvis i ånden om å forbedre sin yrkespraksis. Siden aksjonsforskning som metode inkluderer forskernes interesse for sin egen pedagogisk praksis, så åpnes det for samhandling mellom teori og praksis. Ettersom det er lærerens egne refleksjoner og analyser i forhold til egne teorier og bemerkninger. Forskerens hensikt med prosjektet er å medbringe ny kunnskap til felten. Forskeren håper også på å videreutvikle nye former for læring, samtidig som

⁶ Se s.110.

lærdommen vil oppstå gjennom frivillig deltakelse. Det er ikke bare elevene som vil ha utbytte av utforskningen. Forskeren vil mest sannsynlig erfare nye kunnskaper og ferdigheter. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.116)

Postholm og Jacobsen legger også vekt på betydningen til forskerens uvitenhet, gjerne ved begynnelsen av et prosjekt, som gjerne kan bli fylt med risiko og dermed til forvirring. Disse følelsene og tankene er livsnødvendig til å kunne gi forskeren mer innsiktsfulle spørsmål til egen praksis. Videre karakteriserer de tre kjerneelementer som aksjonsforskning som metoden omhandler. Den første er å gjøre nyttige fremskritt i forhold til eventuelle problemer. For det andre må aksjonsforskeren utdele tilstrekkelig spillerom, slik at de observerende kan lære på egen hånd. For det tredje formålet skal aksjonsforskningen gi andre kolleger et ønske, behov og et rom for en ny start i sine egne praksiser. Det blir ettertrykkelig fremhevet at disse tre formålene støtter hverandre like mye som alle sidene i en trekant gjør. Videre skal forskeren stille seg tre problemstillinger «*Hva prøver vi egentlig å gjøre? Hva hindrer oss i å gjøre det? Hva kan vi gjøre med det?*» (Postholm & Jacobsen, 2014, s.19) Med min utforskning på feltet håper jeg at min forskning vil være til inspirasjon til videre aksjon på feltet. Det er et ønske om at mitt prosjekt kan være med på å gjøre en forskjell, i det minste være en spire for andre forskningsprosjekter. Masterprosjektet er lagt opp til at det er spillerom for deltakerne til å utfolde seg.

Avslutningsvis vil utbytte ved bruken av aksjonsforskning ifølge Postholm og Jacobsen være av erfaringene som ble innhentet, og den innsikten som blir tilgjengelig etter refortolkninger av prosjektet. Styrken er at deltakerne og forskeren blir mer oppmerksomme og kan generere læring ut ifra gårdagens opplevelser, slik at vi kan ta utbytte av den nye kunnskapen. (Postholm & Jacobsen, 2014, s.20) Ved å bruke termen aksjonsforskning blir det tydelig at målet er å finne fram til noe som skaper forbedring i en gitt sammenheng. Man ønsker å innvinne ny kunnskap, som kan brukes i nye sammenhenger og under mer kontrollerte forhold. (Halvorsen, 2016, s.57)

5.4. Etiske hensyn

I dette avsnittet er det rettet mot de etiske hensynene som aksjonsforskning må ta i betraktning. For å ha en mest mulig troverdig og sannferdig utforskning.

Hvordan forholde seg etiskforsvarlig i en kvalitativ forskning? Svend Brinkmann har skrevet et kapittel i boken *Kvalitative Metoder*, som har tittelen «*Etik i en kvalitativ verden*». Når Brinkmann prater om de etiske hensynene så forholder han seg ikke til forskjellen

mellom etikk og moral. For han er en kvalitativ forskning en forskning som tar for seg et dypere plan enn kvantitativ forskning. Det vil si at den kvalitative forholder seg til mer private, subjektive og fortrolige aspekter ved menneskers liv.

I dette kapitlet kommer det mange gode etiske retningslinjer det kan være hensiktsmessig å forholde seg til. En ting som forskeren må erkjennes med er hans eller hennes påvirkning med valget av tid og sted. Disse avgjørelsene er med å begrense eller innramme grensene eller formålet for utforskningen. Brinkmann sier selv at den kvalitative forskningen både holder etiske problemer, men også potensial. (Brinkmann 2015, s.463) På den ene måten omhandler den kvalitative forskningen ofte individer og deres personlige liv og erfaringer, og disse blir gjerne fremstilt på offentlige arenaer. For at dette skal bli etisk forsvarlig er det viktig at begge parter er innforstått med hvilket materiale som blir brukt og hvor det blir hentet fra forskningen og i hvilken form det skal fremstilles. Anonymisert eller ei. Det som gir den kvalitative forskningen et stort potensial, er den muligheten forskningen åpner opp for. Det vil si at siden forskningen går så i dybden på enkelt individet, så vil den på samme måten gi rom for at disse stemmene også kan uttrykke seg. Det er en marginal gruppe, men det kan også være en gruppe som ønsker å bli hørt i det offentlige rom. (Brinkmann, 2015, s.463)

Brinkmann bruker fire tommelfinger regler som den kvalitative forskeren burde forholde seg til. Den første forhåndsregelen er at alle parter av forskningen skal være informerte og ha gitt sitt samtykke til forskningen. Voksne bør gi sitt samtykke og barn skal ha samtykke fra sine omsorgspersoner, for å gjennomføre forskningen på en etisk og forsvarlig måte. Det innebærer at partene er innforstått med hva de deltar i, at de viser en viss forståelse av hva den kvalitative forskningen vil kreve av dem. Det som kan være vrient å forholde seg til her, er at underveis i kvalitative forskningsprosjekter kan forskeren få nye ideer og innsikter. Så det blir opp til forskeren å eventuelt innlede og fremvise tilbøyeligheter i forskningen på en etisk forsvarlig måte. (Brinkmann, 2015, s.477)

Den andre regelen er å kunne gi fortrolighet og eventuelt gi deltakerne anonymitet hvis ønskelig. Forskeren må selv analysere om det er hensiktsmessig for sin egen forskning å anonymisere forskningen eller om det er etisk forsvarlig for deltakeren? Er det etisk forsvarlig å nekte en stemme i forskningen? Hvis de selv ønsker å bli kreditert med navn?

Den tredje regelen som Brinkmann anmoder at vi forholder oss til er hensynet til etiske konsekvenser. Da bør forskeren forholde seg til etiske perspektiver både på et mikro- og makronivå. Det han legger i mikroetiske konsekvenser er å forhindre at deltakerne på noen som helst måter lider av en form for overlast ved å delta i forskningsprosjektet. Så det blir

opp til forskeren å ta vare på de personene som umiddelbart er del av forskningen.

Den makroetiske dimensjonen angår forskningens posisjon i en samfunnsmessig sammenheng. De etiske hensynene må overveies av hvem som tjener på forskningsprosjektet? Hvem sine interesser blir ivaretatt? Hvem blir den tapende part eller vinnende part ved publisering av forskningsresultatene? (Brinkmann, 2015, s.473)

Den siste regelen som Brinkmann anbefaler den kvalitative forskeren å forholde seg til er å se på forskeren som den primære forskningsredskap. Dette begrunner han i at forskeren selv bruker egne erfaringer og sensitivitet til å gjøre iaktakelse, stille spørsmål, lytte og svare. Brinkmann ser at forskeren har ansvar «*For at kende til sine egne værdimessige holdninger og fordomme, og man bør prøve at gjøre sig klart, hvordan disse påvirker ens handlinger som forsker.*» (Brinkmann, 2015, s.478)

Tilslutt avrunder han med at forskeren selv må stille seg spørsmål om hvordan sikre seg kritisk analyse? Hvordan unngå ukritisk overidentifikasjon? Brinkmann anbefaler at forskeren også overveier alle etiske spørsmål fortløpende underveis gjennom hele prosessen, og ikke tar etiske beslutninger på forhånd. (Brinkmann, 2015, s.478)

I denne masteroppgaven er det utarbeidet samtykkeskjema⁷ både til ledelsen på skolen, foresatte og elever. Deltakerne fikk informasjon om hva masterprosjektet rommet og hva som forventes av elevenes deltakelse og deres rettigheter. Oppgaven vil anonymisere både skole og deltakere. Fordi det ikke er hensiktsmessig å utlevere denne type informasjon for å besvare problemstillingen til masteroppgaven.

5.5. Lærerforskeren

I dette avsnittet viser jeg kort til lærerforskeren fra May Britt Postholm og Dag Ingvor Jacobsen med boken *Læreren med forskerblick*. Det er lærerforskeren som utfører aksjonsforskningen. For å fremheve lærerrollen i forskningsprosjektet og bevisstgjøringen av denne rollen.

Det kommer frem i boken at en av de viktigste forutsetningene for lærerforskeren er at han har nok kapasitet, da med tanke på å vurdere kritisk og analysere hva som bør utvikles på en profesjonell måte. Det innebærer at læreren innehar en endrings og utviklingskompetanse. (Postholm & Jacobsen, 2014, s.22) Som nyutdannet lærer anser jeg meg selv som åpen og nysgjerrig. Ved å stille spørsmål til sin egen praksis kan det være en konstruktiv måte å

⁷ Se vedlegg: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

innlede til endringer. Det er viktig å reflektere over eget felt, for å være den beste utgaven av seg selv, eller som lærer for elevene.

En vanlig oppfatning er at lærere bygger sine refleksjoner på spontane inntrykk. Ved å systematisk samle inn data fra aktivitetene i klasserommet kan læreren basere sine refleksjoner på denne informasjonen i stedet for på minnet. I refleksjonen ligger en selvvurdering som i sin tur fører til bedre forståelse. Denne selvkritiske vurderingsprosessen i aksjonslæringen vil kunne legge grunnlaget for endring og videreutvikling av klasseromspraksisen. (Postholm & Jacobsen, 2014, s.22-23)

«Undervisning er kontingent, det vil si at undervisning skaper et spillerom for mang- mulige handlinger og læringsresultater. Det uforutsigbare i undervisningen bygger på virkeligheten (her og nå). Men en lærer må samtidig betrakte handlinger og resultat i lys av deres mulige variasjoner» (Werler, 2015, s.283). Dette sitatet av Tobias Werler fremmer et viktig moment i en hvilken som helst undervisningssituasjon. Nettopp det uforutsette elementet som til enhver tid kan oppstå og bør tas hensyn til. Selvsagt på både godt og vondt, fordi det kan forekomme interessante og viktige observasjoner i det uvitende.

Kapittel 6. Workshopene

I dette kapitlet blir det beskrevet hvordan jeg har forholdt meg til utformingen av prosjektet. Hvilke hensyn og rammer som har vært med på å forme prosjekt, til hvilke referanser og inspirasjoner som har vært med på å prege de ulike aktivitetene. Det vil også forekomme endringer og tanker rundt utvalget. Samtidig som jeg skal forholde meg til læreplanene, ved å ta hensyn til både den gjeldende og den kommende læreplanen. Målet med workshopene er å undersøke i hvilken grad jeg kan knytte opp undervisningen til samtidskunsten. Spesielt med tanke på readymade. Hvilket utbytte eller opplevelse av prosjektet vil elevene sitte igjen med? Hvilke referanser og refleksjoner sitter elevene inne med? Kan jeg klare å formidle gleden av å arbeide med readymade?

6.1. Workshopens rammer og begrunner

Hvor:

Workshopen er utført ved en barneskole på Sørlandet.

Deltakere:

Det er en femtetrinns klasse som har deltatt i workshopen. Trinnet er inndelt i tre grupper når de skal ha kunst og håndverksundervisning. Størrelsene på gruppene er på sirka ti til elleve elever, det vil tilsvare totalt en elevgruppe på trettito barn.

Elevforutsetninger:

- Det er tre elever som har følge av en barne- og ungdomsarbeider.
- Et par andre elever som har vanskeligheter med å holde fokus og sitte stille. (Lett for å vandre av sted, virre rundt når det passer dem.
- Ellers vanlige forutsetninger, slik som enkelte som tar mer plass enn andre, og de som trenger litt mer oppmerksomhet og veiledning.

Arena:

Arenaen vil være et ordinært klasserom på skolen.

Tidsramme

Med tidsrammen på cirka 45 minutter i form av tre undervisningstimer, fra 11:30 til 14:05 til hver workshop, som utgjør 135 minutter totalt.

Kompetansemålene i fra LK20:

Nedenfor er de kompetansemålene som jeg anser som mest relevante til min forskning. Fordi disse kompetansemålene kan samsvare med ferdighetene som kan kreves i arbeidet med samtidskunsten.

- «*Utforske og sette ord på hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider*»
(Utdanningsdirektoratet, 2019)
- «*Undersøke materialers egenskaper og funksjon i ulike gjenstander og vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk*»
(Utdanningsforbundet, 2019)

Konkrete læringsmål:

Læringsmålene er brutt opp av meg som lærer, slik at målene kan bli enklere å nå for elevene.

- Elevene skal oppleve kunst på kroppen, via flere sanser enn synet.
- Elevene skal reflektere over valg av materialer og tittel på verkene.
- Elevene skal selv eksperimentere i en kunstneriskprosess
- Elevene skal selv presentere sitt kunstneriske prosjekt og vurdere hverandres og sine egne artefakter.
- Elevene skal utforske materialer i en leken fremtreden, stille konstruktive og kritiske spørsmål til eget arbeid, og reflektere over valg og eventuelle budskap

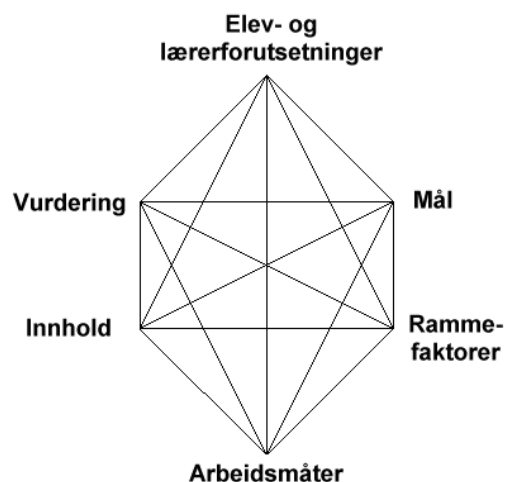
Vurdering og dokumentasjon

- Fortløpende tilbakemeldinger underveis i prosjektet. (muntlig)
- Elevenes egne vurderinger av eget arbeide. (muntlig)
- Ved fototakning av ulike produkter og progresjoner av dem.

6.2. Didaktisk relasjonstenkning

Denne didaktiske relasjonsmodellen har vært med på å forme aktivitetene. Modellen skal veilede slik at undervisningen blir tilpasset etter elevenes forutsetninger og hvilke rammer og strukturer læreren må forholde seg til. De ulike undervisningsfaktorene har sammenheng med hverandre, det vil si at hvis det skjer en endring i en av faktorene, for eksempel på vurdering, må kanskje arbeidsmåten revurderes eller noen av de andre faktorene. «*Underplanlegging og gjennomføring av undervisning er det derfor nødvendig å tenke på undervisning som en helhet hvor de ulike delene virker på hverandre.*» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.181-182)

DIDAKTISK RELASJONSMODELL



Figur 5. «Didaktisk relasjonstenkning» Hiim & Hippe 1993

6.3. Inspirasjon til Workpicture

Denne oppgaven kom til i en dialog med min yngre søster. Hun har studert kunstfag ved videregående skole i Kristiansand og er nå nylig utdannet jurist. Hun hadde erfart lignende oppgave når hun var ute for å søke jobb, bortsett fra at denne oppgaven ble utført i motsatt rekkefølge. Min søster ble bedt om å velge bilder som appellerte til henne fra en haug. Hennes valg av bildene ville avgjøre hva slags person hun er, eller ønsker fremstå som.

6.3.1. Workpicture

Min utgave av aktiviteten Workpicture ble utformet til å romme et antall på seksti bilder. Hvor det er en god blanding av kunstnerisk motiver fra store deler av kunsthistorien. Samtidig med en hovedvekt av konseptuelle bilder og et par bilder av skulpturer fra nærmiljøet. Bildekortene ble produsert i forskjellige formater, med en gjennomsnittsstørrelse på 10cm x 5cm. I tillegg ble bildene laminerte for holdbarhetens skyld.

Hvorfor akkurat disse bildene? Jeg prøvde å finne bilder i fra ulike kunstepoker. Både impresjonistiske, ekspresjonistiske, non-figurative til Street art bilder, fra installasjoner og Readymade til skulpturer. Jeg prøvde å begrense meg i forhold til omfang og sjangere, samtidig som jeg ville ha en liten kunstnerisk utvikling gjennom kunsthistorien. Da ved å

bruke kjente malere som Edvard Munch, Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, til og med skulpturer fra nærmiljøet ble med blant bildene, i håp om at de ville kjenne dem igjen, til kanskje mer ukjente kunstnere (for elevene) som for eksempel Jackson Pollock, Marcel Duchamp, Rikrit Tiravanija og Jeff Koons.

Oppgavens hensikt var å konstruere en situasjon hvor elevene kunne vise sine refleksjoner både fysisk og visuelt, ved å inndele bildekortene i kategoriene *kunst, ikke kunst, og vet ikke*. Inndelingen av bildene kan være med på å illustrere elevenes forhold til kunst. For å løse oppgaven ble elevene inndelt i grupper på tre til fire personer i hver inndeling. I gruppen skal de samarbeide om å fordele bildene inn i kategoriene. Deres mål blir å argumentere med sine synspunkter og reflektere over hverandres påstander eller forklaringer. For så deretter være enige om hvilken kategori bildene havner inn under. Det vil si at elevene på sett og vis rangerer hva de anser som kunst eller ikke.

Oppgaven begynner med en enkel forklaring om hva oppgaven går ut på, hvilken gruppe de skal arbeide i og hvilke forventninger vi har til samarbeid og arbeidsro. Elevene organiserer seg i gruppene og blir tildelt hver deres plass i klasserommet. Eleven legger ut bildene fremfor seg og begynner samtalen rundt hvor bildene «*hører hjemme*». Jeg går rundt i klasserommet for å observere, dokumentere med båndopptak, og stiller noen få kritiske spørsmål, som for eksempel: «*Hvorfor ligger dette bildet under denne kategorien?*», «*hva er det som gjør at noe er kunst?*» eller «*hvorfor ligger dette bildet under denne kategorien og dette bildet ikke?*».

Etter at alle elevene har fått tid til å fordele sine bilder i ulike kategorier, samles alle elevene rundt en av gruppene. Jeg fører samtalen og ber elevene om å observere hvordan den andre gruppen har fordelt bildene sine. *Er det noen likhet og ulikheter? Er det noen bildeplasseringer som for deg til å undres? Er det noen av bildene som er spesielle å se på? Som du kanskje får en spesiell følelse til?* Elevene påpeker hva som vekker oppsikt og vi har samtaler rundt hvorfor det kan være, eller ikke være kunst. Det blir en gjennomgang i denne formen på alle gruppens inndelinger av bilder. Oppgaven avrundes når elevene har fått svar på de spørsmål de lurer på og når interessen i gruppen eventuelt avtar.

Refleksjon:

Da jeg skulle designe workpicture oppgaven, var det avgjørende at jeg valgte bilder som var aktuelle i forhold til kunstfaget og min retning innenfor samtidskunsten. Jeg begynte først med å velge ut bilder fra renessansen og opp til i dag. På den måten ville jeg få med bildenes utvikling gjennom historien, samtidig som jeg bevisst prøvde å velge noen av de mest kjente

motivene. På en måte i håp om at elevene kanskje hadde en relasjon til noen av bildene, og kunne gjenkjenne dem som kunst. På en annen måte var det mitt snitt til å innføre noen gode kunstnere for dem. Oppgaven får en ny dimensjon når jeg i tillegg legger til flere konseptuelle bilder, også da med stor vekt i readymades. Dette gjør jeg med hensikt til mitt hovedfokus på samtidskunsten. Dette er i tillegg en kunstretning som mange har vanskeligheter med å anse som kunst, i forhold til den karakteristiske utforming. Noe som gjerne oppleves som «stygt», «uforståelig», «hverdagslig», «provoserende» eller lignende. (Flatby, et al., 2018, s.4)

I tillegg tar jeg med etter par skulpturer fra elevenes omgivelser, slik at jeg kan stille spørsmålstegn ved utsmykningen av nærmiljøet og deres forhold til det. Grunnen til at jeg valgte å ta med dimensjonen «Vet ikke», var fordi jeg syntes det var et interessant aspekt. Spesielt i forhold til hvordan de vil forholde seg til valgene. Fordi ved et ja eller nei, så er det femtiprosent sjanse for å lykkes, ved en tredeling er oddsen nede til omtrentlig trettitre prosent. Samtidig blir «Vet ikke» også en form for en fri sone, hvor det kan gis rom og aksept for å ikke vite, fordi det er et legitimt tredje alternativ. Blir det for lett vint å forholde seg til ja eller et nei? Eller har de sterkere preferanser og formeninger om hva som kan eller bør være kunst eller ikke? Vil disse inndelingene indikere forventninger til elevene, slik at de velger å legge bildene under alle kategoriene? Fordi det er laget plass til en slik inndeling? Aktiviteten vil forhåpentligvis frembringe elevenes holdninger og forståelse om hva kunst er for dem. Ved å se tilbake til problemstillingen som går som følgende: «*Hvordan responderer skoleelever på samtidskunst og hvordan kan samtidskunst ha en relevans i skolen?*», så tror jeg at dette er en aktivitet som kan være behjelpelig til å besvare den.

På en måte kan elevene føle seg lurt på grunn av inndelingen, fordi det kan oppleves som en forventning om at alle inndelingene skal tas i bruk. Samtidig kan det også være en oppgave som tvinger dem frem til å ta selvstendige valg, i forhold til sine egne kunnskaper og holdninger til kunst.

Bildene på neste sider viser min egen forestilling av hvordan jeg eventuelt kunne se for meg elevenes inndeling av bildene. Det er i hovedsak de «tradisjonelle», romantiske, naturalistiske og figurative bildene jeg så for meg ville havne under *kunst*-kategorien. Samtidig også de ulike skulpturene som er fra nærmiljøet. På motsatt side har jeg delt inn de mer konseptuelle og de litt mer moderne bildene. Da gjerne litt mer abstrakte uttrykk som Jackson Pollock, Mark Rothko eller Wassily Kandinsky, dette er de bildene jeg anså som utfordrende for elevene og ville mest sannsynlig havne under *ikke kunst* kategorien.



Figur 6. Repstad-Omland «Antakelse om elevenes inndeling til kunst 30 av 60 bilder» 2018



Figur 7. Repstad-Omland «Antakelse om elevenes inndeling til ikke kunst 30 av 60 bilder» 2018

6.4. Inspirasjon til Tankeglass

Denne aktiviteten startet med inspirasjon fra *kunstnerisk utviklingsarbeid (KF-403)* fra første året på masteren. Under emnet KF-403 hadde vi studentene en prosessutstilling for hverandre, utstillingen skulle utfordret oss selv til å tydeliggjøre hva vi holdt på med og til å innhente innspill. Under denne utstillingen ble jeg inspirert av en medstudent som hadde satt frem fire glass på gulvet. På veggen over glassene hang det et spørsmål over hvert glass, over spørsmålene hang bildene til medstudenten. På gulvet foran glassene lå det penner og Post-it lapper. Vi skulle da hjelpe vår medstudent ved å skrive tilbakemeldingene våre på lappene for så deretter legge dem oppi glassene. På denne måten fikk min medstudent svar på sine spørsmål i forhold til bildene som var utstilt. Tanken var at alle svarene skulle være upåvirket av hverandres synspunkter. Jeg ønsket å bruke elementer fra prosessaktiviteten i min masteroppgave.

6.4.1. Tankeglass

Oppgaven ble organisert slik at jeg satt oppe ved tavlen på gulvet, mens elevene sitter på gulvet fremfor meg. I første omgang viser jeg elevene ulike bilder på en powerpointfremvisning. Bildene var konseptuelle og skulle være noe nytt for elevene å erfare. Når elevene observerte bildene, så skulle de skrive ned sine tanker og legge dem i et glass. Jeg skulle også si spørsmålene muntlig, for eksempel: «*Hva ser du på bildet?*», «*Hva tror du bildet heter?*», «*Hva får bildet deg til å føle?*». Elevene skulle da fortløpende skrive ned sine refleksjoner og tanker rundt det gjeldende bildet. Denne prosessen skulle gjentas til alle bildene var fremvist på PowerPoint. For så deretter lese opp lappene muntlig og snakke i plenum om bildene på skjermen.

Refleksjon:

Organiseringen av oppgaven skulle gi meg og elevene en likeverdig status i forhold analyseringen av bildene. Jeg ville ikke at de skulle føle at jeg satt på alle svarene, men at vi kunne samtale rundt spørsmålene i fellesskap. Ruth Jensen og Marit Aas skriver om sosiokulturelle perspektiver⁸ i forhold til undervisning. I en nyere kognitivt læringsperspektiv

⁸ Det handler kort sagt om at oppmerksomheten rettes mot interaksjoner mellom individer og fysiske redskaper. De sosiokulturelle perspektivene er bygget blant annet på tankene og ideene til den anerkjente teoretikeren Lev Vygotskij. (Jensen & Aas, 2012, s.59)

av Anna Sfrad tar hun i bruk deltakermetaforen i forhold til situert perspektiv på undervisning. Fokuset og oppmerksomheten i denne undervisningsformen tar for seg fellesskapet, deltakelsen og aktiviteten i situasjonen. Hvor hovedfokuset ligger på samspillet mellom voksne og elever, hvor de utveksler meninger og kunnskaper sammen. Det kan være aktuelt å se på læring som distribuert. Fordi kunnskap ikke nødvendigvis er noe som eies av den enkelte, men noe som kan oppdages og utvikles i kollektive prosesser (Jensen & Ass, 2012, s.56-57) Fordelen med denne oppgaven i forhold til den forrige er at alle elevene får frem sine synspunkter, som ikke burde være påvirket av hverandre. Mens oppgaven kan samtidig virke litt «kjedelig» med all skrivingen. Det kan også bli vanskelig å skille mellom lappene som ble samlet inn. Så det vil kreve en strukturert inndeling av bilde og elevenes skriftlige respons.

Det positive med samtalen er elevenes mulighet til å inspirere hverandre eller hjelpe hverandre med å forstå på sitt nivå. Ved samtale kan nye tanker oppstå som gjerne ikke ville ha skjedd uten deltakelsen i plenum. «*Det sosiale aspektet ved menneskelig erfaring og mellommenneskelig kommunikasjon gjør at individet kan trekke på og ta opp i seg det enorme forrådet av andres erfaringer.*» (Bråten, sitert i Jensen & Aas, 2012, s.59)

Denne formen kan også være litt utfordrende for enkelte elever, i og med at det foreligger en del venting på hverandre. Slik at enkelte elever kan miste fokus og eller interessen for å arbeide videre med oppgaven.

Ikke minst er det også en forutsetning at bildene som er valgt ut, også er interessante for elevene å undersøke. Da med tanke på å holde på fokuset og interessen til elevene, slik at aktiviteten er meningsfull for dem også. Bildene bør muligens være noe som oppleves som nytt? Annerledes? Eller noe som de kan relatere seg til?

6.4.2. Tankeglass andreutgave

Andreutgaven er tilsvarende lik oppgaven overfor, bortsett fra at den skriftlige delen droppes og vi kun har en muntlig gjennomgang av bildene. Jeg stiller spørsmålene for eksempel: «*Hva ser du på bildet?*», «*Hva tror du bildet heter?*», «*Hva får bildet deg til å føle?*» Elevene ble ordstyrt og de fikk svare en etter en på hvert bilde.

Refleksjon:

Tanken var at oppgaven skulle føles friere og gi elevene rom til å diskutere og argumentere. På denne måten fikk jeg dessverre ikke alle elevenes refleksjoner, det var enkelte elever som tok ordet i større grad enn andre. Det var enkelte elever som ikke deltok, selv når jeg spurte

eleven om hun eller han kunne tenke seg å dele i plenum? Det positive er at de som delte sine synspunkter, åpnet opp for lengre samtaler rundt hvert bilde. Det ble en dialog mellom flere elever og meg selv, og de som valgte å være tilbakeholdene, hadde fortsatt fokuset rettet mot meg, de andre elevene og bildene. Det kom mange tilbakemeldinger og analyser av bildene, ved hjelp av veiledende spørsmål.

6.4.3. Tankeglass tredjeutgave

For å få flere elever til å delta og dele i aktiviteten, gikk jeg tilbake til å utforske alternativene med å skrive på lapper. Hvordan kunne jeg gjøre det mer spennende eller lystbetonet med skriving? Med å videreutvikle denne aktiviteten ble jeg faktisk inspirert av pinterest⁹.

Fra nettsiden Pinterest lå det ute et bilde av elever som lå på gulvet og malte opp under pulten sin. Så tenkte jeg hvorfor ikke?

Så i min versjon av aktiviteten valgte jeg ut aktuelle konseptuelle bilder. Skrev dem ut og laminerte dem, for så å feste dem under pultene til elevene. Elevene fikk da i oppgave å finne en pult og legge seg under den. Studere bildet og deretter svare på spørsmålene på arket. For så deretter finne en ny pult med nytt bilde, for så å gjenta prosessen. På denne måte kunne elevene få hvert sitt område å forholde seg til. De vil også få sitt «rom» til å utforske og undersøke bildene i sitt tempo, uten noen andres påvirkning. Når alle elevene hadde fått fylt ut sine skjemaer, skulle aktiviteten avsluttes med samtale i plenum. Elevenes svar kunne da sammenlignes og reflekteres rundt i samarbeid med resten av gruppen. Min oppgave nå var å lage og opprettholde en god delingskultur. Hvor ingenting blir galt å si, og at alle spørsmål og tanker er interessante.

Refleksjon:

Jeg ønsket å få aktiviteten til å bli «gøy», flytte fokuset vekk fra den tradisjonelle PowerPoint fremvisningen. Ved å feste bildene under pultene tror jeg at det er et nytt undervisnings rom. En «ny» aktivitet som var annerledes og forhåpentligvis gøy. I teorien skal alle elevene ha skrevet ned noen ord, og har hypotetisk sett noe konkret å dele på den muntlige delen, som muligens gjør at elevene kan føle seg mer forberedt på de felles spørsmålene.

⁹ Pinterest er et nettsamfunn for deling av bilder og video. Tjenesten omtales gjerne som en interaktiv oppslagstavle hvor brukerne organiserer innholdet i ulike samlinger for interesser, hobbyer og begivenheter.

6.4.4. Tankeglass fjerdeutgave

Grunnen til å videreutvikle eller utprøve denne aktiviteten igjen, ligger i erfaringen fra de to forrige gruppene. Jeg oppdaget at de forrige elevene opplevde denne aktiviteten som litt kjedelig, fordi det var så mye skriving. For å beholde den skriftlige delen i oppgaven, bestemte jeg meg for å kombinere den med en aktivitet kalt «*orddiktat*». Aktiviteten er gjerne gjennomført i engelsk eller norsk undervisning. Hensikten er at elevene skal gå rundt i klasserommet på leting etter ord eller setninger, som på forhånd er gjemt i klasserommet. Elevenes oppgave blir å finne disse ordene, for så deretter huske eller memorere dem, deretter gå tilbake til pulten for å skrive dem ned. For så videre ut å lete etter neste ord.

Aktiviteten gjennomføres ved at læreren har kopiert og laminert x-antall ordkort, i mitt tilfelle bildekort. Bildekortene blir «gjemt» relativt synlig i klasserommet. Da gjerne opp under pulter, ved siden av tavla eller inni hylla. Det er ingen hensikt i å legge ting over for å tildekke. Elevenes oppgave blir å finne disse bildekortene, stille, uten å avsløre at de har funnet dem for de andre elevene. For så deretter fylle ut i et skjema hva de har funnet. Hvis de glemmer hva som er på bildet, så har de mulighet til å gå tilbake og dobbeltsjekke. I mitt tilfelle hadde de fire spørsmål å forholde seg til, det første «*Hva ser du på bildet? Hva er det som skjer?*», i det neste feltet blir de spurt om «*Hva tror du kunstneren vil at du skal se eller tenke på?*», det tredje spørsmålet «*Hva tror du bildet heter?*» og det siste spørsmålet går som følgende «*Hva syns du om bildet?*». Spørsmålene blir stilt for å utfordre elevene til hva de faktisk ser i de utvalgte bildene. Har de evne til å reflektere og analysere over bildene på egenhånd?

Refleksjon

Ut fallet av aktiviteten begynte med at elevene konkurrerte om hvem som kunne finne alle bildene først. Jeg kunne nok ha vært strengere med reglene, men på en annen side gikk det innover meg at hensikten, var ikke at bildene skulle være så hemmelige. Dermed lot jeg elevene undersøke bildene på nærhold. Denne varianten av aktiviteten viste seg å være relativt attraktiv fremfor den fra forrige workshop. Deltakelsen var høy, helt til en elev kommenterte at de faktisk drev på med skriving. Elevenes skriftlige refleksjoner var ikke like utfyllende som forventet. I forhold til å sammenligne den muntlige varianten.

6.5. Inspirasjon til Posen med det rare i

Denne aktiviteten ble jeg inspirert av Anna Svingen-Austestad, som nevnt tidligere i teksten. Vi hadde undervisning på masterstudiet med henne, i temaet poetikken i forhold til kunst. I den anledning hadde hun med seg en pose med det rare i. Posens innhold rommet alt fra rusk og rask i fra roteskuffen, til banan og tommekartonger. Det var vel egentlig ingen klare rammer for hva som kunne befinne seg i posen. Oppgaven som ble gitt var å eksperimentere med objektene, og derifra prøve å gi dem ny mening. Denne aktiviteten opplevde jeg som veldig frigjørende og underholdende. Det var spennende å studere sammensetninger av objektene og det var en lekenhet i selve utforskningen. Gode elementer som kan være inspirerende og givende for elevene også. «Gjennom lek med materialer vil barnet utvikle og lage konkrete symboler for begrepene sine. Denne konkretiseringen er viktig for å mestre den abstrakte fagkunnskapen som preger mye av skolens undervisning». (Haabesland & Vavik, 2011, s.186) Kan elever utvikle sine ferdigheter og forståelse gjennom å undersøke objekter?

Etter at vi hadde satt sammen våre produkter, hadde vi en mini utstilling for hverandre og analyserte hverandres artefakter. Vi ga deretter tilbakemelding til hverandres verker og våre egne refleksjoner rundt eget arbeid.

6.5.1. Posen med det rare i

Pultene i klasserommet ble plassert som en lang rekke med to pulter sammen. Plasseringen av pultene gir meg overblikk over alle elevene samtidig. Jeg forklare hensikten og hvordan de skal gå i gang med oppgaven. Jeg valgte å finne ulike elementer i fra mitt hjem, samtidig som jeg bad elevene om å medbringe objekter selv. Jeg la objektene i tre ulike skoer, slik at jeg fikk inn ett element av overraskelse. Jeg setter frem skoene og fordeler dem ut over langbordet, for så deretter helle dem på hodet, slik at ting og tang gir gjenklang i rommet. Elevene må nå utforske objektene, prøve ulike sammensetninger, og prøve å skape sin kunst.

Jeg minner elevene på at det kan være lurt å bruke litt tid på utforskningen og utprøvingen. Under selve utførelsen får elevene mulighet til å dekonstruere objektene og sette dem sammen på nye måter, ved hjelp av limpistol eller tråd om nødvendig.

Aktiviteten inneholder også en liten Whitecube, hvor eleven tar med sine objekter slik at jeg kunne gjennomføre en photoshoot til dokumentasjon. Elevene ble også oppmerksomme på at det de produserte også skal fremstilles for hverandre ved slutten av timen. Elevene får da muligheten til å oppleve hverandres kunstuttrykk og gi tilbakemeldinger. Fremvisningen gjennomføres ved at en og en elev kommer opp til tavlen og viser frem artefaktet sitt for

resten av elevgruppen. Denne elevgruppen sitter på hver sine stoler, og elevene på «scenen» ordstyrer de andre elevene til å gi tilbakemeldinger. Elevene roterer slik at alle får sjansen til å vise frem, om de ønsker.

Refleksjon

Aktiviteten var full av aktivitet. Elevene holdt oppmerksomheten rettet mot de lukkede eskene. Det var helt stille i rommet frem til lokket ble fjernet. Elevene begynte å undersøke objektene og gjenstandene, for så deretter «hamstre» de «beste» tingene for seg selv.

Tiden gikk fort, og det var liten tid til fotografering, og minimal tid til å fremvise objektene for hverandre.

6.5.2. Posen med det rare i andreutgave

Videreutviklingen og utformingen av denne aktiviteten er tilsvarende lik med oppgaven ovenfor, med unntak fra Whitecube delen. I stedet for photoshoot i klasserommet, blir denne delen utsatt til etter skoletid. Slik at elevene får mulighet til å dele sine kunstverker ved slutten av workshopen.

Refleksjon

Det negative ved å utsette fototakningen, er at elevene ikke får med seg objektene sine samme dagen. Det er jo samme dagen det er friskt i minnet og de oppleves som gøy. Samtidig som at det var litt kjipt å ikke gi dem muligheten til å dirigere objektet slik de ønsker for fototakingen. På den andre siden, var det fint å få tid til elevenes refleksjoner rundt artefaktene som de hadde laget.

Kapittel 7. Analyse av læreplanene

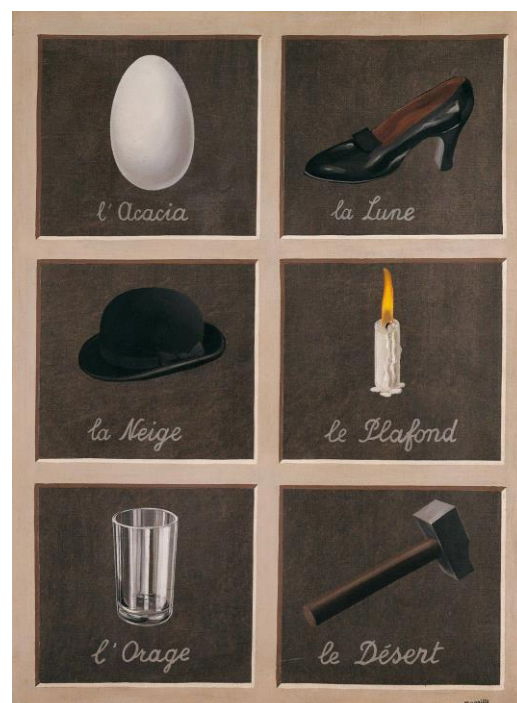
I denne delen av oppgaven skal jeg gå inn på hvordan jeg forholder meg til det nåværende og det kommende kunnskapsløftet. Hvilke kompetansemål som er relevante til en undervisningssituasjon med hovedfokus på samtidskunsten blir også undersøkt. Har samtidskunsten plass i læreplanen eller i den generelle delen av læreplanen? Hvilket utbytte har elevene og samfunnet av elevenes deltakelse i kunst og håndverk? Hvilke erfaringer, ferdigheter og kunnskaper kan oppstå i møte ved samtidskunsten?

7.1. Kompetansemålene, LK06

Etter å ha sett gjennom kompetansemålene for 5.-7. års trinn skal elevene ha ervervet ulike kvalifikasjoner. Det var tre av tjue kompetansemål som direkte kan være innafor i forhold til å knytte dem til samtidskunsten. Ved for eksempel dette første kompetansemålet «*Sammenligne bruk av teknikker og virkemidler innenfor folkekunst og kunsthåndverk i ulike kulturer ved bruk av digitale og andre kilder*».

(*Kunnskapsløftet, 2012, s.77*) Det kan bli i en snever forstand, men bruken av teknikker og virkemidler er aktuelle i forhold til utforming av sitt uttrykk. For eksempel med folkekunst og kunsthåndverk i fra ulike kulturer, som kan både være inspirasjon til eller fra uttrykkene. Samtidig skal elevene beherske bruken av digitale og andre kilder til å innhente inspirasjonene. Med andre ord kan elevene se tilbake til kulturelle teknikker eller virkemidler til å utforme sitt kunstneriske uttrykk eller håndverk? For eksempel ved hjelp av teknologisk tilgang til utforming av et uttrykk? Når det skal arbeides med samtidskunsten kan det være aktuelt å se tilbake på tidligere kunstuttrykk og sjangere for å utforme sitt eget.

Videre til neste kompetansemål som går som følger: «*Sette sammen og vurdere hvordan skrift og bilde kommuniserer og påvirker hverandre i ulike sammenhenger*» (*Kunnskapsløftet, 2012, s.76*) Denne er nok i førsteomgang tiltenkt når elevene skal arbeide med tegneserier. Men i forhold til samtidskunsten mener jeg at den kan kobles opp mot for eksempel René Magritte «*La clef des songes*», hvor Magritte hadde en sammensetning av ord



Figur 8. Figur 2 Magritte, 1930, «*La clef des songes*»

og bilder som nødvendigvis ikke ga en logisk sammenheng i første omgang. Her har han for eksempel bilde av en sko og med teksten måne under. Det er ingen tydelige referanser mellom ordet og bildet, og så videre med de resterende ord og bilder.

Dermed kan bilde oppleves som rart, ulogisk, eller konseptuelt? Det konseptuelle er det viktigste virkemidlet i bildet, det vil si tanken bak, eller møte mellom betrakter og verket.

For kunstneren har formidlet via verket det han ønsker skal imøtekomme betrakteren.

På denne måten kan elevene bli bevisste forholdet mellom seg selv, kunstverket og mottakeren. Hvis elevene får muligheten til å kunne formidle mer konseptuelle bilder i skolen, hva er det de ville ha formidlet? hvordan? og hvorfor?

Det siste aktuelle kompetansemålet i LK06 er å «*Montere utstillinger og andre presentasjoner i ulike type rom*» (Kunnskapsløftet, 2012, s.77) Denne ferdigheten er viktig uansett hvilken kunstretning elevene må forholde seg til. Det vil kreve en reflektert kompetanse og evne til å forholde seg til, for eksempel hvordan kunstverket eller håndverket skal imøtekommes og bli betraktet. Det vil kreves av elevene å tenke kreativt og analytisk, med hensyn til hva de ønsker å formidle.

7.2. Den generelle del, LK06

«*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*» (Kunnskapsløftet, 2012, s.4)

Opplæringsloven skal sikre at barn og unge får en fremtid hvor de kan være en aktiv del av samfunnet. Hvor de selv kan ta del i fremtidens arbeidsliv, i nye yrker som enda ikke er dannet. Utdanningen skal sikre at elevene har en bred nok kompetanse og kunnskaper til å kunne om-spesialisere seg senere i livet. Derfor er det viktig at elevene lærer seg å mestre variasjoner og endringer til å kunne tilpasse seg et samfunn i endring. De viktigste kjerne elementene i den generelle delen av opplæringen legger vekt på barn og unges evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. For å nå disse målene skal det være sterkt fokus på verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver. (Kunnskapsløftet, 2012, s.4) De snakkes varmt om det ene og det andre i den generelle delen av kunnskapsløftet. Det er mange verdier, holdninger, ferdigheter og innsikter som skal oppnås ved endt skolegang. Jeg har troen på at ved større bruk av mulighetene som ligger i Kunstfaget, har faget potensiale til å dyrke ønskede kunnskaper og kompetanser.

7.3. Kompetansemålene, LK20

I dette avsnittet forholder jeg meg til kompetansemålene som er tilgjengelige våren 2019. Jeg kommenterer kompetansemålene fortløpende gjennom teksten, og kobler dem opp mot hvordan de kan brukes i sammensetningen med samtidskunsten.

Kompetansemålene etter endt syvende trinn i det nye kunnskapsløfte, er det en del kompetansemål som kan være aktuelle for masterprosjektet. Ved å se nærmere på det første læreplanmålet «*undersøke materialers egenskaper og funksjon i ulike gjenstander og vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk*» (Utdanningsforbundet, 2019) I første omgang er det ikke reparasjon og gjenbruk som jeg vil ha hovedfokus på, men det er absolutt verdier som er gode å ha, eller avholde. Men jeg vil forholde meg til materialenes egenskaper og funksjoner, hvordan kan elevene utforske de ulike mulighetene som materialene tilbyr ved ulike kreative eller innovative utprøvinger? Det neste læreplanmålet som kan være aktuelt er «*bruke ulike strategier for ideutvikling og problemløsning*» (Utdanningsforbundet, 2019). Når jeg skal forholde meg til dette målet, kan det bli i forhold til de løsningene elevene kan se for seg i uttrykkene sine. Hvordan kan de formidle via sine artefakter en idé eller et konsept? Med tanke på strategi er det om de kan forholde seg til readymade art? Kan de bruke allerede eksisterende objekter og sammensette dem til nye konseptuelle uttrykk? Eller hvordan kan de uttrykke seg i forhold diskurser som de eventuelt er opptatt av? Kan de gjennom ulike strategier videreføre en idé eller komme frem til alternative løsninger til en problematikk eller en diskurs?

Videre til det neste læringsmålet som jeg ser for meg at det kan være aktuelt med «*utforske og sette ord på hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I workshopen ser jeg for meg at store deler av prosjektet vil omhandle dette læringsmålet. Kort fortalt, så vil elevene gjennom den første delen av workshopene utforske bilder, dele dem inn i kategorier, for så deretter ha en felles samtale rundet bildene. Slik sett kan de bruke følelser og meninger til å utføre oppgaven. Videre i workshopen skal elevene analysere og reflektere selvstendig til et par forhånds valgte bilder. For så til slutt arbeide med materialer til å uttrykke seg gjennom objektene. Da gjerne med et budskap eller følelse.

Det siste læreplanmålet som kan være aktuelt for min masterutforskning er «*designe og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt*» (Utdanningsforbundet, 2018). I workshopen kan dette læringsmålet være interessant til den siste delen av prosjektet. Fordi da har elevene mulighet til å vise frem sine artefakter for hverandre, samtidig som det er rom

for tilbakemeldinger. Spesielt hvis det hadde vært rom for en lengre workshopperiode, kunne det være aktuelt å vise frem prosessen. Men det bør gjennomføres på en allsidig måte, slik at vi ikke mister den praktisk estetiske fremtoningen. Altså bruke andre metoder enn å føre loggbok i noe som skal være et praktiskfag, eller bruke loggbok på en ny innovativ måte?

Helhetlig synes jeg at det er mange gode nye kompetansemål for endt syvende trinn å forholde seg til. Læreplanmålene kan relativt gi gode handlingsrom til å utforsk og søke kreative muligheter. Den har fokus på at elevene skal uttrykke følelser og holdninger, at deres tanker og refleksjoner er viktige. Det er fokus på prosess og ikke bare resultat, som jeg tror er et godt skritt på vei videre. Fordi det er en viktighet av å erkjenne at det ligger mye arbeid i prosessen, og at det skjer mye i dette arbeidsrommet. På mange måter ser det ut som om den nye læreplanen er mer fremtidsrettet, og har et bredere fokus på de muligheter som kunstoffaget har å tilby.

Lærerens rolle til å veilede og motivere elevene er sterkt sentrert i kompetansemålene. Læreren skal legge til rette for skaperglede, utvikling av håndlag, rom til utforskning og problemløsning, samtidig ha en miljøbevisstprofil i undervisningen. Det står pent skrevet i utdanningsplanen hvordan læreren skal nå disse målene: *«Læreren skal legge til rette for at elevene får utvikle og vise kompetanse gjennom varierte arbeidsmåter. Læreren skal hjelpe elevene til å sette ord på hva de kan, hva de ikke kan, og hvordan de kan videreutvikle kompetansen sin i faget. Læreren skal legge til rette for at elevene medvirker i vurdering av visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet i egne arbeider. I dialog om elevenes faglige utvikling skal læreren vektlegge både prosess og produkt.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2019) Jeg tror at Kunst og håndverksfaget kan bidra til å dekke en del av disse målene som utdanningsplanen fremlegger. Det er absolutt et fag det er muligheter til å bruke varierte arbeidsmåter. Det kan nok kreve en lærer som er faglig dyktig til å veilede elevene, samtidig ha god progresjon i dialogen med elevene. Ved å se nærmere på samtidskunsten og readymade art, tror jeg at kunstsjangeren kan avdekke en god del, om ikke alle målene.

7.4. Den overordnet del, LK20

I dette avsnittet ser jeg på sammenhenger mellom hva som forventes, og hvilke ferdigheter og kvalifikasjoner som elevene skal ha etter endt skolegang. Samtidig som jeg knytter samtidskunsten opp som en mulig ressurs for å nå disse målene.

Siden 2006 har lærere forholdt seg til *den generelle* delen i kunnskapsløftet. Når den nye fagfornyelsen trer i kraft 2020, så er det *den overordnet* delen lærerne skal forholde seg

til, i tillegg til kompetansemålene. I den overordnet delen blir det vektlagt prinsipper og verdier for grunnopplæringen i læreplanverket. Den har i hovedsak tre hoved overskrifter som går som følgende den første «*opplæringens verdigrunnlag*», den andre «*prinsipper for læring, utvikling og danning*», og den tredje «*prinsipper for skolens praksis*».

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det er i hovedsak den første delen som får mest vekt i min masteroppgave, og dermed blir den mest aktuelle å se nærmere på. Opplæringens verdigrunnlag inneholder i den nye høringen disse punktene, *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet*, og den siste «*Demokrati og medvirkning*» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det skrives i den overordnet delen av skolen skal bidra til «*at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019) For at elevene skal kunne innhente disse kriteriene er det gitt at elevene innehar eller erverver en viss forståelse rundt en kritisk- og vitenskapelig tenkning. De skal så erverve denne forståelsen og tenkningen gjennom en undersøkende og fornuftig måte, til å imøtekomme praktiske utfordringer, fenomener og ytringer. For at elevene skal kunne tilegne seg ny innsikt, forutsetter det at læreren tilrettelegger og veileder elevene å tilegne seg egenskapen, ved å oppfordre til å analysere og stille seg kritisk til sine egne standpunkter, overbevisninger eller erfaringer. Elevene må i tillegg også inneha eller utvikle egenskapen til å stille seg kritisk til om de er ufullstendige eller kan være feilaktige. Det kan være en utfordrende prosess som kan gi utprøvinger på relasjonene mellom lærer og elev, med hensyn til usikkerhet og respekt. Ta ansvar.

«*Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Det står skrevet i den overordnede delen at opplæringen skal tilrettelegge for engasjement og utforskning, de begrunner dette med at det er barn og unges måte å tilnærme seg kunnskap, fordi de er nysgjerrige, de bruker tid på å oppdage og skape, stille spørsmål, eksperimentere. Dette er tanker og argumenter jeg står godt inne med selv. Det er gjennom barns lekende natur at vi kan formidle, erfare og utprøve nye idéer om til gjenstander, ord eller handlinger. Det er viktig å la elevene erfare disse ferdighetene på sine premisser, til å utfolde seg selv. Før de eventuelt kan bli påvirket av andres holdninger og fordommer.

Det er fremhevet i den overordnet delen at «*Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.*» Videre blir det poengtert spesielt for de yngste barna at leken er nødvendig både for trivsel og utvikling,

samt opplæringen, dette fordi kreativitet og meningsfylt læring kan skje via leken. Det står svart og hvitt i den overordnet delen at «*Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Det blir poengtert at læring gjennom en skapende virksomhet kan utvikle evnen til å stille nye spørsmål, finne nye løsninger og utvikle evnen til å uttrykke seg gjennom flere innfallsvinkler. Det skapende og kreative kunst og kulturfaget gir muligheter til å påvirke både våre fysiske omgivelser og eventuelt samfunnet rundt oss. Samtidig som den estetiske utviklingen skjer på et individuelt plan via subjektive refleksjoner og personlige utvikling. I den overordnet delen blir den skapende læringsprosessen ansett som en forutsetning til utvikling av dannelse og identitet. Det står svart og hvitt «*Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen*» (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det er mange tanker og refleksjoner i den *overordnet del* i kunnskapsløftet. Jeg synes at den rommer mange viktige aspekter og elementer til å danne fremtidens elever. Det som vil være interessant er å se på hvordan den tar form i praksis.

Kapittel 8. Empiri

I dette kapittelet vil jeg gjengi fra mine egne erfaringer i felten. Opplevelsene og gjenfortellingen tar preg i en autoetnografisk form. Det vil si at forskeren tar for seg alt fra det personlige til det kulturelle, det gjør forskeren ved å side sette seg selv, ved å bli gjenstand for observasjon, refleksjon og undersøkelse. Charlotte Baarts beskriver godt hva det vil si å gjøre en autoetnografi: *«I den praktiske utøvelsen av etnografiske metode kom utviklingen til syne ved, at etnografen ikke bare fokuserte på de studerende erfaringer, men også konsentrerte seg om sin egen erfaring i felten. Denne selvrefleksivitet innebar ideelt sett, at etnografen brukte alle sine sanser, følelser og tanker til at lære om felten.* (Baarts, 2015, s.170-171)

8.1. Første dag i felten

Denne autoetnografien tar for seg den første gruppen av elevene, første utgave av workpicture, andre utgave av tankeglass og førsteutgave av posen med det rare i.

8.1.1. Opplevelse én, aktivitet én – Workpicture

Det er en frisk høstmorgen, og jeg går raske steg mot skolen. Det er mange tanker som går gjennom hodet. Nå skal det skje, nå skal prosjektet iverksettes. Jeg har hatt god tid til å forberede meg. Jeg gru-gledet meg til å sette i gang, mest fordi det var mitt eget opplegg som skulle iverksettes, det er ikke sikkert det går som planlagt, samtidig går tankene mot hvordan opplegget vil bli tatt imot av elevene. Jeg hadde jo selvsagt gått gjennom utallige scenarioer på både uønskelige hendelser og på håpefulle forventninger. Spesielt på hvordan situasjonene på best mulig måte kunne håndteres eller unngås. Utfallet kan aldri kalkuleres hundreprosent, etter min mening må forskeren/læreren være forberedte på at noe kan skje og være fleksible til endringer.

I dag er det en gruppe på femtetrinn, i alt ni elever som skal få være med på opplegget i første omgang. Slik jeg har lært å kjenne elevene på forhånd av forskningsprosjektet, har de gitt meg innsikt i at det kan oppstå noen ulike uroelementer som kan virke forstyrrende eller avledende. I all sammenheng er det en fin gruppedynamikk og relasjoner mellom elevene. Klokken tikker og det er tid for å forlate teamkontor fem. Jeg pakker med meg tingene og går ned til klasserommet for å klargjøre de siste forberedelsene. Jeg føler meg rolig, når jeg går ned over gangen. Fra det ene kontoret står inspektøren og ønsker meg lykke til. Jeg takker

smilende mens jeg bærer på en kasse med mye rart i. På vei ned trappen til klasserommet møter jeg elever som er på vei ut til langfri. Døren står oppe til klasserommet jeg går i møte. Ut ifra rommet kommer kontaktlæreren til den ene femteklassen. Hun er på utkikk etter en elev, og spør om jeg har sett eleven? Denne eleven er tilfeldigvis også en elev som skal følge timene mine etter friminuttet. Jeg kunne klart svare at jeg ikke hadde sett eleven, kontaktlæreren gikk så videre. Men jeg ble selv undrende over hvor eleven kunne være og hvordan den eleven hadde det i dag. Før jeg rakk å tenke flere tanker hører jeg en liten stemme si, «*Jo, det har du!*». Jeg setter fra meg esken ved kateteret og snur meg, jeg går mot en høy prekestol som står inntil veggen. På baksiden inni en liten hylle, der har eleven gjemt seg. Vi blir smilende til hverandre, i det jeg sier, «*der var du jo!*». Jeg spør eleven om h*n kunne tenke seg å hjelpe til med forberedelsene? Eleven svarte velvillig til spørsmålet, og krøp ut fra gjemmestedet. Jeg klargjorde for eleven at jeg måtte opp igjen til lærerværelset for å hente de siste tingene, før vi kunne begynne. I gangen på vei tilbake møter jeg kontaktlæreren og gir beskjed om hvor eleven befinner seg, og informerer om at eleven er der frem til timen begynner. Jeg skynder meg opp til teamkontoret fem og henter med meg de siste eskene. Tankene strømmer på, hvordan skal jeg møte elevene nå? Jeg fikk med meg de siste materialene og redskapene til workshopen, og skyndte meg ned til eleven i klasserommet som stod klar til å hjelpe. Jeg lot fokuset gå vekk fra hvorfor eleven var inne i friminuttet, til hvor greit det var med litt ekstra hjelp. Eleven var behjelpelig med alt jeg spurte om hjelp til. Vi flyttet på pulter og vi klargjorde materialene og redskapene til de ulike stasjonene. Tilfeldigvis var klasserommet utstyrt med grønne treningsmatter fra gymsalen. Mattene ble strategisk plassert fremme i klasserommet. Slik at jeg kunne samle alle elevene på dem. Jeg ble godt fornøyd med strukturen i klasserommet. Klokkeren ringer inn og elevene begynner å strømme inn i gangene. Jeg håndhilser på elevgruppen og ber dem sette seg ned på de grønne mattene. Elevene kommer inn en og en, de setter seg pent ned på matten og prater stille seg imellom. To av de siste elevene kommer inn og det viser seg at det har skjedd en episode ute i friminuttet. Handlingen i episoden syntes jeg var alvorlig. Jeg sendte begge elevene til kontaktlæreren, slik at de forstod alvoret i det som hadde skjedd. Så kommer fagarbeideren inn og vi teller over elevene, og dermed starter opplegget. Jeg trekker inn pusten og retter blikket mot gruppen som sitter helt stille på de grønne mattene. Jeg setter meg ned på et trappetrinn foran dem som er hevet et steg høyere enn resten av gulvet. Elevene sitter helt rolig og ser opp på meg. Jeg er fattet, og begynner med å opplyse elevene om hva jeg fortalte dem om forrige time, angående prosjektet mitt. Da jeg påminnet dem om at jeg både var deres lærer og observatør, ble det stille et sekund, før en elev bryter tausheten

ved å stille spørsmålet, «*Hva skal vi gjøre i dag?*» Jeg forteller dem om første oppgaven hvor elevene skal bli delt inn i tre grupper, i hver gruppe skal de samarbeide om fordeling av ulike bildekort. Elevene godtok gruppene relativt greit, det var bare en henvendelse på inndelingen. Eleven følte at h*n var alene fra sin a eller b klasse. Noe som viste seg at det var flere grupper som var fordelt slik, og da gjorde det ikke noe allikevel.

Oppgaven til elevene blir å plassere bildekortene i enten kunst, ikke kunst eller vet ikke. De skal gjøre dette etter hva de selv mener og tror, samt argumentere med sin egen gruppe før de plasseres i en kategori. Elevene gir uttrykk for at de forstod oppgaven og satte i gang med å fordele bildene. Det var en god arbeidsro med aktiv deltakelse i gruppene. Da jeg gikk rundt til de forskjellige gruppene, inkluderte de hverandre i arbeidet. Jeg hørte alle gruppene prate til hverandre gjennom hele aktiviteten, det fylte klasserommet med lyd. Mange av de samme spørsmålene gikk igjen, «*er dette kunst?*», «*kan dette være kunst?*», «*hæ? Er dette kunst?*», «*dette kan ikke være kunst*», «*hæ? En enhjørning, hvordan kan det være kunst?*». I den ene gruppen var det en tydelig leder, mens på de andre gruppene var det mer likt fordelt. Eleven var leder i en positiv forstand, i at eleven lyttet til de andre, men tok sjefsavgjørelsene, spesielt om det skulle være tvil. Derimot syntes jeg elevene ble enig med hverandre veldig fort. Det virket som om elevene hadde ganske like forventninger og formeninger om hva de anså som kunst. Dette var gjennomgående i alle tre gruppene. Da jeg raskt så over hvor de plasserte de ulike bildene, så indikerte fordelingen ganske lik oppfatning. Noe som jeg syntes var ganske spennende. Hvordan kunne dette ha seg? Har de hatt en rettferdig fordeling av bildene seg imellom, slik som jeg opplevde aktiviteten? Det skal bli spennende å høre hva gruppene har tenkt.

Elevene ble omtrentlig ferdig med å sortere bildene til samme tid. Det var nærmere bare få sekunder som skilte dem. Da jeg vandret mellom gruppene fikk jeg høre noen fine gullkorn på hvorfor noe var kunst. Den ene eleven sier «*Kan dette være kunst?*», den andre eleven svarte så slik «*det vet man ikke, men det kan være kunst*», den første eleven sier igjen, «*det ser ikke ut som kunst*», da svarte den andre eleven raskt, «*kunst kan være hva som helst*». og eleven avslutter med en beskrivelse av at «*det man føler er kunst, det blir på en måte kunst i seg selv*». Det blir stille mellom dem, mens den først eleven samtykker med å nikke hodet sitt forsiktig. Jeg gikk bort til eleven og fortalte ham at det han nettopp hadde sagt, var en veldig god og fin måte å forklare kunst på. Som lærer var det et behov for å rose og motivere den positive adferden.

Men vi måtte videre i opplegget og jeg så at bildene hadde hopet seg opp til en bunke. Jeg måtte gi elevene i oppgave å fordele bildene tydeligere i grupperingene, ved siden av

hverandre og under valgt kategori. Slik at det kunne være lettere for andre å forstå deres plassering av bildene. Til slutt skulle alle gruppene samles, og vi gikk gjennom hvordan hver gruppe hadde plassert sine bilder. Vi begynte med gruppe nummer en som var plassert opp ved tavlen. Jeg spurte gruppe to og tre om hvorfor de trodde den første gruppen hadde lagt bildene slik? Eller hvorfor de ikke hadde lagt dem slik de hadde? Var det flere likheter eller ulikheter mellom gruppene? Jeg spurte også gruppe nummer én om deres valg av bildeinndeling. Samtalen gikk rolig for seg, elevene som hadde ordet fikk prate fritt og de andre lyttet. Vi vandrer bort til neste gruppe og gjentok spørsmålene. Elevene hadde flere refleksjoner og tanker rundt hva som er og ikke er kunst for dem. «*Jo det her er kunst*» «*Er ikke det kunst?*» «*Dette her må jo være kunst?*» «*Nei, det er så rotete*» «*Kunst kan være så mye*» For å nevne noen kommentarer. Når alle gruppene har fått vist sine inndelinger, så avrunder jeg aktiviteten med å fjerne overskriftene, ikke kunst og vet ikke. Elevene reagerer med gisp og med spørrende utsagn som: *Hæ? Er alt sammen kunst? Hvordan kan det for eksempel være kunst? Kan alt være kunst?* Elevene begynte å peke på mange av bildene og fortsatte med spørsmålene. Jeg prøvde å besvare dem så godt jeg kunne for dem. Blant annet i lys av Gunnar Danbolt. Hvordan et objekt er fremstilt og må deretter behandles og betraktes som kunst, om det er fremstilt slik. Elevene fulgte godt med og det var god ro da vi pratet videre om flere av bildene. De pekte på mange av kunstverkene fra samtidskunsten. Etter en liten stund var det ett par elever som beveget på seg, de viste tegn til at aktiviteten begynte å nærme seg slutten for dem. De begynte å drifte av sted, vandre rundt i klasserommet og begynte å gjøre noe helt annet. Fagarbeideren fulgte elevene slik at de ikke skulle forstyrre resten av gruppen. Vi avrundet oppgaven med at jeg tok bilder av elevenes inndelinger av bildene. Deretter ryddet elevene sammen aktiviteten mens jeg klargjorde neste workshop.

8.1.2. Opplevelse en, aktivitet to – Tankeglass

Jeg samlet elevene på de grønne mattene igjen. Bak meg hadde jeg en PowerPoint fremvisning av ti utvalgte samtidskunstverker. Det første bildet som vises på skjermen er av Michelangelo Pistoletto. Bildet viser en stor haug med klær inndelt i en hvit side og en side med fargede klær. Ved første bilde ba jeg elevene om å fortelle meg hva de så for noe? En del av elevene begynte å «*skrike ut kunst!*» «*jeg ser kunst!*» Jeg blir smilende, lurte på om dette bare er for å glede meg? Kan den forrige aktiviteten ha påvirket dem så mye? Jeg prøver å flytte fokuset, og begynner å omforme spørsmålet mitt, hva er det som er på bildet? Hva er det dere ser da? Elevene kommer med svar som søppel, klær, farger, stort og så videre.

Elevene blir så spurt om *Hvordan de opplever bildet? Blir du glad? Trist? Annet?* Elevene nevner blant annet de blir frustrerte over alt rotet. Jeg opplever dette første bildet som en pilot, en oppvarming til neste bilde. Fordi elevene gir få tilbakemeldinger, og elevene virker usikre på hvordan de skal løse oppgaven. Det føles for meg at de må si noe som jeg vil høre. På neste spørsmål, *Hva tror du bildet heter? Tittel på bildet?* «Kunsthaug» «Sjøppeldyng», «Kunst klær» For å nevne noen forslag. Jeg opplever elevenes tilbakemeldinger som logiske, titlene sammenfaller med hva de faktisk ser. Ikke spesielt knyttet til følelsene. Jeg gir rom til å fortelle den faktiske tittelen på verket «II *Salotto*» som betyr to stuer, og jeg blir stille og venter spent på deres respons. De virket overrasket over svaret. Det var ikke logisk i forhold til deres forhold til verket, hva de har sett og erfart. Jeg prøvde å spørre dem hva det ville si med to stuer? Det var en elev som koblet at haugen med klær var delt i to, kanskje det hadde en sammenheng? Det er vanskelig å føre samtale uten å legge ordene i munnen på elevene. Jeg bekrefter samtykkende til gode argumenter. Men ved å samtale rundt tittelen virket det som om at det ga mer mening etter hvert. Elevene godtok forklaringen uten videre spørsmål.

Jeg følte at det ga mer mening med bildet «*Arrivals*» fra kunstnergruppen Kunststusjon. En kunsthall som er overfylt med søppel som har plukket fra havet og strendene i nærområdet. Elevene beskrev veldig godt hva de så, og hva de trodde installasjonen prøvde å formidle. Elevene hadde selv noen titler til verket som: «*plast i havet*», «*sjøppelhaug*», «*sjøppel i havet*». Da jeg fortalte dem at verket het *Arrival*, utbrøt en av elevene, «*må de alle ha engelske navn?*» Jeg beroliget elevene med svaret at det var lettere å formidle til flere nasjoner med å bruke engelsk. Kanskje de også likte hvordan ordet hørtes ut på engelsk. Elevene ble forklart at *arrivals* betyr å ankomme og jeg spurte om dette gav mening? De fleste elevene satt stille og undrende. En av elevene stikker opp hodet og sier, «*Ja! Det gir faktisk mening, det er ikke all søppel som kommer fra Norge. Det kan jo komme fra havet til Norge.*». Tematikken *plast i havet* eller *plast* generelt virket som en diskurs elevene var opptatt av, noe som gav inntrykk. Etter min mening.

Denne prosessen gjentar seg videre med omtrentlig fem bilder til. Jeg opplever det slik at elevene blir varmere i trøya og virker tryggere på seg selv, etter hvert bilde som vi gikk gjennom. De er med på samtlige spørsmål og bilder. De blir spesielt glade når de ser kjempebamsen av Eivind Stoud Platou, noe som jeg opplever som et objekt de kunne relatere seg til. Elevene er i en aldersgruppe hvor de fortsatt leker med leker, og bamser er noe både jenter og gutter i større grad kan ha et forhold til.

Da jeg viste elevene bildene fra Alicia Martin, koblet de veldig fort bøker med kunnskap og lekser. De var spesielt glad for at de ikke hadde så mye lekser. Da jeg spurte om

hvorfor bøkene var plassert som en rundball og ikke stablet opp på hverandre som en vegg? Da ble det stille, og en elev svarte, «*Det var et godt spørsmål? Men det ser jo ut som en tunnel!*» «*Kanskje gjennom historien?*» Det kommer flere analyser i form av kunnskap og lekser til bildet. En elev lurte også på om jeg kunne fortelle hensikten med alle bildene. Jeg prøvde å forklare at noen kunstnere har et mål å formilde et visst tema, mens andre kunstnere har et mer åpent budskap. Og i dette tilfellet var jeg interessert i å vite hva de tenkte, og at jeg ikke ville legge ord i munnen på dem. Det skulle være rom til refleksjon og ettertanker. Videre med bildet av Alicia Martin fra verkene *Paper Biennial 2012*, der bøkene flyter ut av vinduet til museet. En av elevene reflekterer at det kan være ei sklie, «*ake ned på all kunnskapen.*» «*Ho likte ikke lekser!*» Elevene ler i kor av den kommentaren og smiler samtykkende til hverandre. Videre til verket av Eivind Stoud Platous globus med soldater får elevene til å tenke på krig i verden. Alle elevene virker ganske enige om hva som blir sagt, med anerkjennende humming og niking. Helt til en elev sier, «*vent litt da, det ser ut som om soldatene er plassert etter farger, du ser noen er blå, grønne og noen brune. Det ser ut som land og hav.*»

Den eleven som smilte lurt til meg i begynnelsen av timen begynte å bli rastlaus. Jeg lot denne eleven styre skiftet mellom de siste powerpointbildene. Slik at h*n hadde noe å fokusere på. Da vi kommer til Pushwagners arbeid «*Kings Cross*» kommenterer elevene de sterke fargene han brukte. Elevene responderte slik på bildet: «*En lang buss*» «*En butikk*», «*hvorfor ligner disse personene så sykt?*», «*Jeg får vondt i hodet av å se på det*». En av dem legger merke til ordet sex og peker opp mot bildet, mens elevens stemme sier «*What the hack is that?*» stemmen er lys og høy mens den forsvinner gradvis bort, samtidig som ansiktet har store øyner og åpen munn. Det ser ikke ut som om han får den oppmerksomheten han søker. Flere elever kommenterer videre «*Det står noe tunnel på rullebane*» «*Det stod noe veldig teit og ekkelt der*» er det noen som kommenterer videre. Det ble ikke noen videre spørsmål i forhold til ordene. Men de bemerket seg at menneskene på bildet så veldig like ut. Jeg prøvde å stille spørsmålet «*hva tror dere kunstneren ville frem til med like personer?*» En annen elev svarer etter en liten betenkningstid «*Tenk hvis alle var like, da hadde ikke verden vært like grei og gøy*». Jeg følte elevene hadde blitt flinkere til å reflektere over hva de faktisk så, og hva det muligens kunne bety.

Da vi gikk videre hoppet jeg over bildet av Richard Prince, ettersom at jeg følte at jeg hadde pratet om han i den forrige aktiviteten. Samt så unnlot jeg å ta Marco Evaristti sitt verk med «*Helena*», jeg følte at elevene hadde fått gjennomgått nok bilder. I tillegg var jeg litt redd for å vise dem bildet, eller reaksjonene dersom jeg hadde fortalt om gudekomplekset.

At fiskene var under vår kontroll. At det faktisk var en tilskuer som kunne skru på maskinen og ha kontroll over liv og død. Så ga vi oss med denne aktiviteten. Elevene tok friminutt.

Min er erfaring av denne aktiviteten, er at elevene gir uttrykk for at aktiviteten oppleves som interessant. Det er spennende å høre hva andre tenker. Det oppstår et fellesskap, med hensyn for hverandres tanker og meninger. For meg virker det som om elevene synes det er gøy med de forskjellige bildene som blir vist. Jeg erfarer også at strukturen på oppgaven oppleves som fri samtidig, veldig avgrenset. Vi prater fritt, men vi forholder oss rolig foran bildene. Jeg erfarte når jeg avslørte titlene på verkene, så fikk vi en god diskusjon videre på bildene.

8.1.3. Opplevelse en aktivitet tre – Posen med det rare i.

Jeg forklarte dem at i neste aktivitet skal de selv få lov til å være kunstnere. De har hatt muligheten til å ta med seg egne materialer, samtidig har jeg i tillegg tatt med ekstra objekter og materialer. De får også veiledning på å prøve å formidle et budskap, tematikk eller en følelse. Jeg synes det er spennende å se hva det kan munne ut i. Jeg setter ut tre bokser på langbordet, og tømmer dem for innholdet foran dem. Elevene får lov til å gjøre som de vil med dem. Men jeg oppfordrer dem til å leke litt med objektene sine før de limer det fast. Jeg vandrer rundt mellom elevene, hjelper til der jeg kan og tar noen få bilder. I denne aktiviteten ble jeg fort delt i lærerrollen og forskerrollen, en dobbelt oppmerksomhet. Det var vanskelig å strekke til mellom å veilede og dokumentere prosjektet. Enkelte elever trengte litt mer hjelp til å sette i gang. Det virket nesten litt håpløst, hvordan skulle de sette i gang? Det var så mange valg de selv måtte forholde seg til. Hva skulle de lage? Jeg prøvde etter beste evne å oppmuntre til deres interesser, og at det ikke fantes noen begrensninger, bare fantasien. Veiledningen ga ringvirkninger, elevene ble motiverte til å eksperimentere. Da var alle elevene i gang med hvert sitt prosjekt. Det var mye som skjedde på en gang. Elever som trengte hjelp med å lime, andre som trengte bekreftelse på utformingen av objektet, for så videre til fototaking og dokumentasjon av elevenes kunstverker. Elevene viser begeistring for fotograferingen, jeg tror elevene opplever det som om de blir tatt på alvor. At de eventuelt får en form for anerkjennelse for sin kunst. Fototakingen er noe som tar litt tid og oppmerksomhet vekk fra meg som lærere og observatør. Jeg når ikke rundt. Alle bildene blir tatt, men tiden renner fra oss. Vi må begynne å rydde. De elevene som vil, får med seg objektene hjem. Det vil si at samtlige tok med seg hjem artefaktene. Vi avslutter timen.

Jeg erfarte at denne aktiviteten på en måte kunne ha for mange muligheter noen

elever, mens for andre elever var det frihet til å eksperimentere eller leke. Det var et fint fellesskap mellom alle i gruppen. Det var en fin flyt gjennom aktiviteten.

8.2. Andre dag i felten

Denne autoetnografien tar for seg den første utgaven av workpicture, den tredje utgaven av tankeglass og andre utgave av posen med det rare i.

8.2.1. Opplevelse to aktivitet en – Workpicture

Klokken var ti over elleve og da gikk startskuddet for å klargjøre seg til workshopen. Minuttene telte nedover samtidig som jeg løp opp og ned trappene etter alt materialet som behøvdtes. Heldigvis denne gangen fikk jeg organisere klasserommet uten videre forstyrrelser eller avbrytelser. Da alle kassene var nede, gikk jeg strategisk gjennom hvert objekt og kontrollsjekket med opplegget at alt var der. Der stod jeg og nikket for meg selv samtidig som jeg bekreftet muntlig, for meg selv at alt var som det skulle, som en hvilken som helst annen schizofren. Klokken hadde nå beveget seg hurtig, det følte som om sekundene har ikke holdt hastigheten på seksti sekunder som vanlig. Jeg flyttet rundt på pultene i en sirkel lignende oppsett, slik at tankeglassoppgaven kunne fungere som en slags løype. Tiden ble knapp og jeg løper litt stresset rundt i denne sirkelen og plasserte bildene på undersiden av ti pulter.

Jeg klarte å plassere meg ved døren og låse den opp idet klokken ringte inn. Bortsett fra den komprimerte forberedelsestiden følte jeg meg godt forberedte til timen. Jeg gledet meg til å teste ut de nye endringene og se elevenes respons på dem. En etter en kom elevene inn i gangen, vinterdressene deres var bløte etter regnet ute. En etter en kom de mot døren og håndhilste, og de alle reagerte med å stoppe opp midt i døren, snudde seg mot meg spurte. «*hvorfor står pultene slik?*». Jeg minner elevene på at i dag er dagen som skulle være litt annerledes. I dag skal vi ha en workshop, hvor jeg både skulle være læreren deres og en forsker. Eleven nikket bekreftende og satt seg ned ved en pult. Det viste seg at vi skulle være to færre elever i dag, enn de vanligvis pleier. Elevene sitter stille ved pultene sine, jeg lukker døren og beveger meg opp mot tavlen. Jeg begynner å ønske elevene velkommen men blir avbrutt av et bilde som faller ned på gulvet. Elevene reagerer med pipete lyder og begynner å kikke under pultene sine. Jeg ber elevene om å la vær, prøve å vente med å kikke under. Det var ikke like lett for alle elevene å vente. Men de ble overbevist om å vente, og løftet blikket opp mot meg igjen. Nå som jeg har alle elevenes oppmerksomhet, får de

forklart oppgaven. Ettersom jeg manglet to elever og måtte ta hensyn til en annen elev, ble gruppene omgjort fra min originale inndeling. Det ble en gruppe på tre gutter, to jente grupper i form av to og tre. Gruppene ble tildelt hver sin pose med bildekort og tre lapper med inndelingene «*kunst, ikke kunst, vet ikke*». Da elevene ble organisert gikk summingen i klasserommet i ett. Jeg beveget meg rundt til hver gruppe. Til å begynne med holdt jeg båndopptakeren i hånden, prøvde å legge den diskre fra meg ved hver gruppe. Men denne handlingen lot seg ikke forsvinne utsett. Samtlige gruppe innvendte på hva denne tingen var for noe? Kort forklart var dette et apparat som tok opp all lyd og alle ord som ble sagt. Spørsmålet ble videre hvorfor jeg trengte den? Jeg prøvde å formidle dette lett ved at jeg ikke klarte å huske alt som ble sagt, og jeg gjerne ville få det med meg i oppgaven hvis det kom en god kommentar. Elevene lot videre spørsmål ligge og fortsatte med inndelingene av bildene. Jeg hadde en litt vond følelse om at båndopptakerne stjal litt for mye oppmerksomhet, og at elevene ville reagere annerledes enn hvis de ikke følte seg overvåket? De hadde på forhånd fått muntlig beskjed to uker i forveien og et skriftligbrev med hjem om akkurat bruken av båndopptak i workshopen. Den ene gruppen med to jenter oppsøkte meg og båndopptakeren, og ble mast på om at jeg måtte bort til dem med båndopptakeren. Jeg prøvde å forklare dem at jeg skulle gå vekselvis mellom gruppene og ta opp samtalen der og da. Jeg ble med dem bort og hørte på deres framgang i inndeling av bildene. Den ene elevene begynte å prate i ett sett, hvorfor bildene var kunst og ikke, ordene rullet ut av munnen hennes og hun pekte på bilder i fra nærmiljøet, «*Disse her er kunst, fordi de er skulpturer*», den andre elever hiver seg inn i samtalen og fortsetter, *disse her er også kunst fordi de er fine og disse er ikke kunst. Jeg prøver meg på et spørsmål og peker på to bilder. Under kunst lå bildet «Liberty Leading the people» av Eugène Delacroix og det andre bildet av Francisco Goya med «The Massacre on the May 3 rd. 1808» som de hadde plassert under ikke kunst. Forklaring kom raskt ut av elev nummer to, «Det er fordi det første bildet var så pent malt og det andre ikke så pent». Jeg prøver meg videre, og stiller spørsmål med et bilde fra nærmiljøet, og denne skulpturen har hatt en del ambivalente følelser fra de fleste innbyggerne i byen. Som jeg kan begrunne med uttalelser fra både avis og digitale plattformer. Og det rare med det, er at vi har blitt mer glad i skulpturen for hvert år som går. Men jeg spør begge jentene om hvorfor de har plassert dette bildet under kunst? «Det er fordi det er en skulptur og den er ute i byen». Jeg nikker at jeg har hørt svaret og unnlater å si så mye mer, vil ikke avsløre for mye enda. Må avvente til alle gruppene er klare til en felles samtale. Jeg oppfordrer jentene til å legge bildene tydeligere under kategoriene slik at det blir lettere for oss andre å se etterpå.*

Jeg beveger meg videre rundt i klasserommet. Det er rart hvordan lyden i rommet blir utestengt og hvor fokusert jeg er i hver gruppe. Da jeg løfter blikket rundt, så arbeider gruppene sammen. Jeg går bort til den andre jentegruppen, de har nesten ikke fått fordelt noen av bildene. Jeg ble undrende på hvorfor de ikke var kommet like langt som de to andre gruppene. Jeg blir spørrende om hvordan det går å fordele bildene? Eleven som holder et bilde i hånden sier «*Vi alle skal si hva vi synes om bildet, og vi alle har så mye å si*». Jeg prøver å oppmuntre elevene til å ta de bildene de er enige om først, for så deretter ta de som er litt vanskeligere å begrunne. De to første jente fra den andre gruppene hadde fotfølgt meg bort til den andre jentegruppen. De ville så gjerne ha båndopptakeren hos dem. Igjen måtte jeg be dem om å gå tilbake og vente. Guttene var godt i gang med inndelingen og følte seg ganske ferdige. Det var tydelig at en av guttene hadde tatt lederrollen. En av de andre guttene holder opp et bilde av Judy Chicago med «*Rainbow Pickett*», og stiller spørsmålet, «*hvordan kan dette være kunst?*». Lederen i gruppen kikker på og sier «*har du aldri vært på kunstmuseum? De er over alt*» Den andre eleven ser på meg og de andre, for så deretter legge bildet under kategorien kunst. Jeg gliser litt lett for meg selv og vandrer videre rundt til de to andre gruppene. Jentene på tre, hadde behov for å bruke lengre tid på den første oppgaven, og de to andre gruppene begynte å bli rastlause. Jeg hadde jo veldig lyst til at alle elevene skulle få observere hverandres bildeinndelinger. Så jeg bestemte meg raskt for at de kunne begynne på den neste delen i workshopen.

Etter ti minutter må jeg slippe elevene ut til friminutt. Når pausen er over så er alle gruppene klare til å begynne på en felles omgang av bildeinndelingene. Vi begynner med guttenes inndeling og lar jente først få lov til å kommentere likheter og forskjeller, også tanker om hvorfor i forhold til sin egen inndeling. Bildene som utpeker seg er Marcel Duchamps Pissuar og Børre Sætrhe PS1 stealth distortion. Førstnevnte fordi en av jente ikke kunne forstå hvordan et pissuar kunne være kunst, og for de andre at guttene ikke hadde lagt enhjørningen i kunst, for den er så fin. Samtalen åpner opp for at jeg skal hjelpe elevene med å forklare hvorfor? Begynner forsiktig med Marchel Duchamp, hvordan han utfordret betrakterne til å se med nye øyner. Han hadde valgt et vanlig objekt, tatt det vekk fra sine naturlige omgivelser, satt det fram på et sted hvor folk kikket på bilder og ting, hvordan han hadde satt fram en tittel og lys på verket. Han utfordret og provoserte. Lederen fra guttegruppene fikk pekt raskt på et annet bilde og begynte å stille nye spørsmål, akkurat i det jeg pustet inn. Og videre bar samtalen rundt flere bilder. Etter en liten stund, spurte ledergutten, «*Er egentlig alle bildene kunst? og så har du bare forvirret oss med disse inndelingene?*». Jeg måtte øyeblikkelig overgi meg selv, og fortelle dem at han hadde rett.

Elevene responderete med intesne blikk mot meg og mot hverandre. Helt til en elev bryter stillheten ved å si «*Men hvordan kan dette egentlig være kunst?*». Jeg besvarer elevene etter beste evne, og må passe på at vi kommer oss videre til neste gruppes inndelinger.

Vi gikk videre til de to andre gruppene for å se på likheter og ulikeheter. Enkelte av elevene virket mettett av all pratingen, ettersom fokuset frafalt og de begynte å vandre vekk fra gruppen. Jeg måtte avrunde fellessamtalen og organisere videre til neste del av workshopen.

8.2.2. Opplevelse to aktivitet to – Tankeglass

Ved å innlede til neste aktivitet kunne jeg opprettholde ro og orden. Elevene ble forklart at de skulle betrakte bildene under pultene, samtidig som de skulle svare på fire spørsmål til hvert bilde. De kunne ligge på gulvet og se opp på bildene, for så deretter bytte pult og bilde, og gjenta spørsmålene. Elevene begynte å lete etter bildene. Det var ikke slik at alle elevene lå under pultene. Noen satt på gulvet med bildet ved siden av seg, og et par elever hadde også tatt bildet og lagt det på pulten, for så å undersøke det. Jeg følte at aktiviteten mistet litt av effekten sin, når elevene på en måte gikk tilbake til vante oppgaveløsninger, og ikke klarte å forholde seg til de gitte instruksene.

De tre jentene fikk begynne med bildene som var festet under pulten, mens jeg instruerte de fem andre til workshopen «*posen med det rare*». Det var litt tungvint at gruppene ikke var mer synkroniserte, men jeg fikk organisert aktivitetene slik at det ble tilpasset dem. De tre jentene undersøkte bildene både under pulten, på gulvet og sittende på stolen. De brukte god tid, og arbeidet hver for seg. De fortet seg nok litt for å bli med på den siste aktiviteten.

8.2.3. Opplevelse to aktivitet tre - Posen med det rare i

Elevene fikk i oppgave å undersøke sine egne ting og de gjenstandene som jeg hadde med, ved å eksperimentere flere objekter sammen, for å utforme nye varierte uttrykke. De måtte også tenke på at de skulle stille ut et objekt for de andre ved slutten av timen. Så da oppfordret jeg dem til å lage noe som fikk betrakteren til å stoppe opp og undres. Eleven satt raskt i gang med å undersøke objektene som jeg veltet ut av boksene mine. De satt rolig og pratet sammen, alle elevene holdet en eller flere objekter i hendene sine samtidig.

De tre jentene ble ferdig med sine analyser av bildene og deltok på den siste workshopen. Det var så god aktivitet at elevene ikke ville ut til friminutt. Jeg lot elevene få sitte inne, på denne måten fikk vi ti minutter ekstra. Jeg vandret rundt og kikket på elevenes

arbeid, og kommenterte deres objekter. Jeg følte at aktiviteten gikk av seg selv, elevene arbeidet godt alene og hadde ikke behov for noen veiledning.

Et par av elevene spurte om de kunne få med seg kunsten sin i dag, jeg fortalte dem det kunne de ikke, fordi jeg skulle dokumentere kunst ved å ta bilder etterpå. Men tre-fire av elevene hadde laget objekter som de ønsket å gi til morsdag, og de virket ikke tilfreds med svaret mitt. Jeg inngikk et kompromiss at de kunne vente på at jeg hadde tatt ferdig bildene og så kunne de få med seg morsdagsgavene. Denne ordningen fikk god respons, og de fortsatte arbeidet.

Da tiden igjen begynte å renne i fra oss, var det absolutt ikke godt mottatt. Men elevene hjalp til med å rydde og det gikk radig for seg. Til slutt ble elevene bedt om å sette seg ned ved hver sin pult. Nå skulle de presentere verkene sine og få respons fra hverandre. De fleste kommentarene inneholdt at artefaktene var *fine og veldig kreativt*. De gjentok gjerne hva de andre hadde sagt, og alle elevene ville si noe til alle. Jeg følte selv at denne oppgaven ikke fungerte slik jeg hadde sett for meg. Jeg hadde håpet på flere dypere refleksjoner rundt hvordan de opplevde hverandres kunst. Men det ble absolutt en hyggelig og sosial stund for elevene, ved å gi komplimenter til hverandre. Klokken tikker stadig, og det var tid for håndhilsning og ønske elevene god helg.

Min erfaring av denne workshopen var at det var litt kronglete. En lærers hverdag er ikke gitt og læreren må forholde seg til uforutsette situasjoner. Jeg hadde følelsen av det ble løst på en grei måte. Jeg følte workpicture gikk litt forhastet hos to av gruppene, og tankeglass oppgavene ikke var optimal. Sistnevnte på bakgrunn med at overraskelsesmomentet ble borte. Byggingen av artefakter fungerte bra, men det var lite tid til å arbeide.

8.3. Tredje og siste dag i felten

Denne autoetnografien tar for seg første utgave av workpicture, fjerde utgave av tankeglass og andre utgave av posen med det rare i.

8.3.1. Opplevelse tre, aktivitet en - Workpicture.

Da er dagen kommet og det er tid for siste gjennomføring av masterprosjektet. Jeg sitter rolig og avslappet på teamkontor nummer fem. Alt er pakket og klart og jeg føler meg godt forberedt og samtidig litt spent. Det er siste gangen med workshopene og det er ikke lenge til masteroppgaven skal leveres. Det føles litt vemodig å ende prosjektet, når det har vært så spennende å følge dem og bli kjent med dem.

Ved siden av meg på kontoret sitter en annen lærer og fagarbeider konsentrert i arbeidet sitt. Jeg kikker på klokken og venter på at den skal ringe ut til langfri. Jeg stirrer på eskene som er ferdigpakket og organisert etter workshopen. Tankene går raskt gjennom opplegget kronologisk, om igjen og om igjen. Jeg hører kopimaskinen fra naborommet spytte ut flere titalls kopiark, det klinger ifra nøkkelknippet som får en rask runde i gangen, jeg hører en dør som åpnes, i få sekunder høres latter og barnestemmer som gjenklang i rommet, og forsvinner like fort som døren lukkes.

Friminuttet er i gang og jeg tar raskt med meg det jeg kan få med meg i hendene, og iler ned til klasserom nummer fjorten. Det tar meg tre turer opp og ned før alt av materialer og utstyr er brakt ned i klasserommet. På femten minutter får jeg frigjort rominndelingen, strukturert materialene til handlingsforløpet og organisere utstyret. I tillegg henge opp alle *tankeglass*-bildene opp rundt i klasserommet. Minuttene forsvinner fort og klokkeviseren beveger seg raskt mot halv tolv. Jeg trekker pusten godt og legger fra meg båndopptakeren på kateteret, for så deretter låse opp klasserommet. Der står jeg klar til å håndhilse på elevene som kommer raskt inn fra friminuttet. Ni av elleve elever møter opp til timen. Elevene finner seg raskt frem til hver sin pult. De sitter rolig og ser bort på meg. Jeg ønsker dem velkommen til denne spesielle workshopen som vi skal ha sammen denne dagen. Ett par av elevene rekker fort opp hånden, mens ett par ikke har tid til å vente og slenger ut spørsmålene ut i løse luften. «*Er det i dag vi skal bygge med de tingene?*», «*Jeg har med meg ting til i dag!*», «*Når skal vi begynne?!*». Jeg får strukturert samtalen og informerer elevene om at workshopen vil foregå i tre deler. Første delen skal elevene jobbe i gruppe på tre, i den neste delen skal elevene arbeide selvstendig, og ved den siste delen skal elevene arbeide med tingene. Inndelingen i gruppene gikk fint for to av gruppene og de begynte straks på oppgaven.

På den ene gruppen var det en gutt som var misfornøyd med gruppe inndelingen. «*Ahg! Er det mulig! Jeg er alltid på gruppe med dem! Kan jeg ikke få være på gruppe med noen andre!? Dette her gidder jeg ikke! Det er så urettferdig!*» Eleven går vekk fra gruppen og setter seg ved en pult og legger hode ned i hendene. Jeg får et raskt overblikk over klasserommet at de andre elevene er i gang, for så deretter skyndte meg bort til eleven og prater med han. Jeg får forklart ham at dette var en ren tilfeldighet, at det var beklagelig at han følte det på denne måten, men det var ikke noen pen måte å håndtere dette på. Det er jo ikke på noen som helst måte gøy for de andre på gruppen å bli møtte med hva han sa og gjorde. Jeg minnet eleven på at han måtte gi gruppen en ny sjanse og at det kun var med denne aktiviteten han skulle arbeide med andre. «*Fint, jeg skal bli med i gruppen, men jeg*

gidder ikke å gjøre noe!». Jeg følger eleven bort til gruppen og setter dem i gang. Når vi begynner å kikke på bildene som helles ut av posen, er plutselig alle deltakerne av gruppen aktive. De kikker på flere bilder og kommentarene florerer om hva som er kunst og ikke, og fyller rommet med gjenklang. Plutselig kommer det en elev fra en av de andre gruppene bort til meg. I hånden holder eleven et bilde fra posen. Det var bildet fra Børre Sæthre «*Stealth Disorition*», og eleven sier «*Kan jeg få dette bildet? Kan jeg få det etter timen i dag?*». Eleven går sakte tilbake til gruppen etter at jeg forteller at jeg må beholde alle bildene inntil videre. *Men vi er jo den siste gruppen! Du trenger dem jo ikke?! Nei er et nei.*

Deretter går jeg rundt og observerer elevene mens de deler inn bildene i de ulike kategoriene. Det virket som om alle gruppene inkluderte alle deltakerne, i avgjørelsene om hva bildene var eller betydde for dem. Det var mange like bemerkelser som de forrige workshopene. «*Dette er kunst, dette er ikke kunst, hm ... kan dette være kunst?* Jeg ser en elev holder oppe et bilde av «*Mona Lisa*», og eleven sier, «*dette her er i hvert fall kunst!*». Jeg prøver å spørre eleven hvorfor? Eleven kikker på meg for så deretter samle et svar, som går som følgende «*Fordi det er malt så fint*». De to andre på gruppen fordeler bildene parallelt med samtalen. Jeg får med meg at de er uenige om hvor bildet til Piet Mondrian skal plasseres. Den ene eleven sier «*Dette er ikke kunst*». Den andre eleven svar, «*Jo det er det*». Den første eleven svar tilbake igjen «*Men det er jo ikke et fint bilde*» og da svarer den andre eleven «*All kunst trenger ikke å være fine, for å være kunst*». Jeg smiler til eleven, og sa at det var et godt argument, uten å innblande meg mer i denne delen av workshopen. Alle gruppene var omtrentlig ferdig med å organisere bildene sine på samme tid. Det ble en fin overgang fra å inndele bildene, til å se over hva de ander hadde gjort. I plenum stod og satt elevene rundt hverandres inndelinger, og lyttet til hverandres kommentarer. Det var ett par bilder som ble gjengangere i alle gruppene. Jackson Pollocks «*Blue Poles (number 11)*», Marcel Duchamp «*The Fountain*», Morten Viskum «*Rotte/Oliven prosjektet*» og Damien Hirst «*Prodigal son*». Det ble en liten samtale om hvordan kunstneren utfordret betrakteren, til å reflektere over hva han så. Jeg utfordret også elevene til å tenke over *hvor* kunstverket var plassert. Da brukte jeg Lasse Årikstad bilde «*Betalt opprør*» til «*make a statement*», hvor kunsten kan utfolde seg i det offentlige rom. Etter at alle gruppene har fått vist frem sine inndelinger, og etter diskusjonen av hver gruppenes likheter og ulikheter, blir det en naturlig overgang til neste aktivitet.

Erfaringen fra denne aktiviteten var at elevene arbeidet godt sammen, da de fikk begynne å kikke på bildene. De virket entusiastiske til å se hva slags bilder de kunne finne. Jeg fikk følelsen av at alle kunne bidra i fellesskapet. Avsløringen av at alle bildene var kunst

kom som et lite sjokk, men fokuset rettet seg fort mot hvem som hadde flest riktige bilder. Noe som jeg måtte avveie og nedtone. Fordi det ikke skulle være hovedfokuset.

8.3.2. Opplevelse tre, aktivitet to – Tankeglass.

På tavlen vises et powerpointbilde av Eivind Stoud Platou «*Superteddy*». Samtidig som vi studerer bildet tar vi en muntlig gjennomgang av spørreskjemaet. Jeg og elevene har samtaler rundt hva vi kan svare på spørsmålene: «*Hva ser du på bildet?*» «*Hva tror du kunstneren vil at du skal se i bildet?*» og så videre. I det jeg leser opp spørsmålene, er det flere elever som rekker opp hendene. Jeg lar all få svare og gir tilbakemeldinger om at svarene de har kan brukes, på en eller annen måte. Kanskje de må utdype noen av svarene sine, slik at det gir mening for flere. Videre forteller jeg om hvordan den neste aktiviteten skal foregå, og hva de skal gjøre når det ringer inn fra friminutt. Jeg slipper elevene ut til pause. Enkelte av elevene brukte god tid på å bevege seg ut, de kikker intenst rundt i klasserommet etter de skjulte bildene, samtidig som de beveget seg ut mot døren.

I det de første elevene kommer inn til timen, fortsetter de å lete etter bildene, som de ikke så på vei ut. Jeg lar dem begynne på aktiviteten, mens jeg venter på at alle elevene skal komme inn fra friminuttet. Elevene får hvert sitt skjema og begynner letingen. Sirka fem minutter inn i aktiviteten er det en elev som oppdager at de faktisk driver med skriving. «*Arh! Må vi skrive til alle bildene! Så kjedelig! Hvorfor må vi gjøre det?!*». Jeg prøver å forklare til elevene at for enkelte kan det være godt å få uttrykke seg skriftlig, på den forrige oppgaven så var det muntlig, og til den neste oppgaven blir det å vise det gjennom tingene som de skal lage. Eleven fortsetter videre på aktiviteten. Men det er to andre elever som har falt av lasset. Den ene får jeg til å samarbeide med en annen elev, slik at de kan dele på å skrive. Mens den siste eleven nekter å arbeide videre med aktiviteten. Jeg prøver så godt jeg kan å motivere og samtale med eleven til å forsøke å arbeide videre. Eleven sitter der stille og ser på meg. Det kommer også bort en fjerde elev som sier «*Det er så vanskelig? Jeg vet ikke hva jeg skal skrive! Arh, gidder ikke det her!*». Automatisk går jeg bort til denne eleven og prøver å samtale med henne om hvordan vi kan løse problemet. I mellomtiden forsvinner den tredje eleven ut av klasserommet. Jeg kikker raskt ut av klasserommet, for å se om jeg kan se eleven. Jeg gir henne ett par minutter i tilfelle hun har gått på do. Det viser seg at hun ikke kommer tilbake. Jeg sender melding til hennes kontaktlærer, om at eleven har forlatt klasserommet. Jeg finner eleven innelåst på toalettet og kontaktlæreren kommer og tar en samtale med eleven. Jeg går raskt tilbake til de andre elevene og fortsetter med workshopen.

Jeg erfarte at for denne gruppen var det for utfordrende å være selvstendige, det hadde nok vært smarte å ha en samtale i plenum til bildene. Samtidig som jeg oppfattet aktiviteten som spennende til å begynne med. Det var helt til en elev oppdaget at de gjorde noe som de skulle «hate» eller «ikke like». Som på en måte skapte en dominoeffekt og dårlig stemning.

8.3.3. Opplevelse tre, aktivitet tre – Posen med det rare i.

Elevene begynner ganske synkronisert å bli ferdig med oppgaven, og vi setter i gang med neste aktivitet. I det boksene blir satt på bordet, var det noen lange fingre, som nesten ikke klarte å holde seg i ro. Jeg holdt dem litt på pinebenken, pratet litt om aktiviteten før de fikk kikke oppi eskene. Da eskene ble åpnet, stakk alle elevene hende oppi eskene og tok til seg det hendene klarte å gripe. Noen elever tok frem det de hadde med seg av objekter og delte med hverandre, gjerne i form av en byttekultur. Uten større forklaringer, arbeidet elevene selvstendige. De henvendte seg til meg, når de hadde behov for å dele noe i to, eller knytte små sløyfer. Innimellom alt dette her, var den ene eleven kommet tilbake fra gangen. Eleven deltok på lik linje som de andre deltakerne. Elevene arbeider hver for seg, og forholder seg til sin egen lille boble. Klokken tikker og timen går, og det er tid for friminutt igjen.

Inn til siste time, fortsetter elevene der de slapp. Jeg går rundt og kikker på det elevene lager, og tar litt foto av prosessene deres. Fra det ene øyeblikket går jeg å observere og i det andre øyeblikket står jeg å hjelpe ett par elever å lime ferdig produktene sine. Plutselig innser jeg at klokken arbeider fra oss, nok en gang. Elevene er ikke ferdige med sine produkter. Jeg innser at vi ikke rekker en felles gjennomgang av hverandres artefakter. Jeg gir elevene sirka åtte minutter til å ferdigstille objektene sine. For så deretter hjelpe til med å rydde klasserommet. Jeg må også gi elevene den dårlige beskjeden om at de ikke får med seg tingene i dag. Fordi jeg må låne dem til fototaking etter skoletid. Elevene nikker at de forstår hvorfor. Etter all ryddingen, blir det en felles avslutning av timen, hvor jeg takker for samarbeidet, og jeg ønsker elevene en god helg.

Min erfaring av denne aktiviteten, er at det ser ut som om elevene trives med å utforske. Det er spennende med nye gjenstander og objekter. Det er også frigjørende å kunne arbeide etter egne tanker. Det er nærmest ingen begrensninger, og det er originalt det de kan produsere. Det er ingen veiledningsoppgave til hvordan det skal utføres, annet enn utforskning.

Kapittel 9. Drøftelse

I det følgende kapitlet vil jeg fremvise mine egne refleksjoner, rundt elevenes arbeider gjennom de tre ulike delene av workshopen. Kapitlet er inndelt i hver workshops gjennomføring. Det vil si at det blir en kronologisk analyse med hver del av workshopen.



Figur 9. Repstad-Omland. «Workpicture- dialog» 2018

9.1. Del. 1. Workpicture

«Kunst, ikke kunst og vet ikke.»

Tidligere i beskrivelsen ble det nevnt at jeg håpet på, at aktiviteten ville gi elevene rom til å bli bevisste sine tanker og refleksjoner. Hvor de må argumentere for sine synspunkter og forholde seg til andres innsikter. Min opplevelse av aktiviteten var at alle elevene var delaktige i begynnelsen av aktiviteten. De kikket overivrig på bildene, enkelte kommenterte rappkjøft i gruppen på usedvanlige eller avvikende bilder. «*Dette er kunst eller dette er i hvert fall ikke kunst*», var en gjentakende klang i rommet. Det kom også andre bemerkninger i forhold til hva de oppdaget på bildene underveis.

I all sammenheng opplevde jeg det slik at elevene arbeidet godt sammen i gruppene, men som i alle grupper eller klasser er det ofte en liten variasjon i deltakelsesnivået. Enkelte grupper fremviste seg som sterke kandidater som brukte god tid på hvert bilde og inkluderte sine medspillere i hvert valg. Men de litt mindre samkjørte gruppene, hadde på en måte en annen taktikk. De fordelte ut bildene fortløpende i kategoriene. Hvis det var enkelte bilder som de var uenige i, ble det tatt opp i gruppen hvorfor dette bilde ble plassert i akkurat denne båsen? Elevene argumenterte da for hvorfor de hadde tatt dette valget. Med ulike teknikker for å løse oppgaven, synes jeg allikevel at begge metodene viste seg å være produktive i forhold til hensikten med oppgaven.

Oppsummert fikk elevene en oppgave å forholde seg til, de fikk kriterier for å løse den, og de gjennomførte et samarbeid som resulterte i at bildene ble fordelt, samtidig som gruppen var enig i det kollektive valget. Oppgavens praktiske funksjon i den grad at elevene legger ut bildene på gulvet, kan illustrerer elevenes blick på de aktuelle kunstbildene og deres forhold til dem. Bildene illustrer også deres referanser, holdninger og kunnskaper i forhold til kunstbegrepet. Fordi de arbeider i en gruppe for å dele inn bildene, må bildegrupperingen sees i et lys, hvor elevene har veiledet og påvirket hverandres valg og forhold til inndelingen av bildene.

På neste sider er bildene inndelt i hva de tre gruppene har inndelt i kategorien *ikke kunst*. Bildet øverst på siden viser hvilke bilder alle tre gruppene hadde valgt ut som *ikke kunst*. Bildet nederst på siden viser hva to av de tre gruppene anså som *ikke kunst*. Selve inndelingen av bildene var ikke spesielt overraskende. Det som overrasket mest, var at det ikke var flere av de modernistiske bildene som havnet i denne kategorien. Det var totalt åtte bilder som var gjengangere i alle de tre gruppene. Det var Marcel Duchamp 1917 (*“The Fountain»*), Rikrit Tiravanija 1992 (*“In Untitled (Still)»*), James Crosby 2015 (*“Take care of your mask and your mask will take care of you”*), Morten Viskum 1995 (*“Rotter/Oliven”*), Andy Warhol 1962(*“Campbells Soup Cans”*), Richard Prince 2014 (*“Untitled (portrait)”*), Matias Faldbakken 2012 (*“Intervention #21”*) og Eric Pickersgill 2015 (*“Removed”*). Som går under kategorien *modernistisk kunst* eller om du vil *contemporary art*. En kunstsjanger som gjerne vil formidle en idé eller konsept, som derifra former premissene for valg av materialer og teknikker, som gjør at sjangeren opptrer i utallige former. Denne analysen av elevenes bilde inndeling gir muligheter for et innblikk og svar på mine forutinntatte forventninger til elevenes holdninger.



Figur 10. Repstad-Omland. «Tre av Tre ikke kunst, G1» 2018



Figur 11. Repstad-Omland. «To av Tre, ikke kunst, G1» 2018

Ved å bryte ned elevenes bilde inndelinger i hva to av tre av dem valgte, blir det disse kunstnerne som faller inn under kategorien *ikke kunst*. Merete Oppenheim 1936 «*Object*», Maria Koolen Hellmin 2012 *This Roe will soon hatch*», Pierre Bismut 2008 «*Following the Right Hand of- Sophia Lauren in "La Ciociara"*», Olia Lialina og Cory Arcangelo med Olia Lialina 2017 «*Asymmetrical response*», Damian Hirst 1994 «*Prodigal son*», Felix Gonzales-Torres 1987-90 «*"Untitled" (Perfect Lovers)*», Rene Magritte 1937 «*Reproduction Prohibited*» og Johannes Vermeer 1658-59 «*Them Milkmaid*».

Minst en av gruppene mente at disse bildene ikke tilhørte kategorien kunst. Lasse Årikstad 2016 «*Betalt opprør*», Jackson Pollock 1952 «*Blue Poles (number 11)* », Joseph Beuys 1974 «*I Like America and America Likes me*», Jakob Kolding 2015 «*World with difficulties*» og Edward Hopper 1942 «*Nighthawks*». Her var det bildet til Hopper som overrasket meg. Dette var på grunn av at jeg opplever bildet som tydelig impresjonistisk, og hadde forventninger om at elevene anså bildet som kunst. Mulig det er innholdet og motivet i bildet som får elevene til å avvike? Kanskje var det fargene i bildet? Ellers er de førstnevnte kunstnerne mer «forståelige» eller anselige som kunst? Etersom de har en form for brytning med samtiden?

Det var en elev som kommenterte bildet til Årikstad. «Dette bildet må være kunst, skal jeg si deg hvordan jeg vet det?» Jeg svarer begeistret «*ja*» og er undrende til hva eleven vil si, og eleven fortsetter. «*Hvis du ser på bakgrunnen i bildet, så står det kunstsenter, og da må dette bildet være kunst*». Elevens forklaring er av en logisk søkende natur, hvor eleven har leitet i bildet etter kjente objekter, symboler eller i denne sammenheng bokstaver som former svaret for ham. I dette tilfellet har eleven vært «heldig» med å få riktig svar på denne måten, men det må fremheves at slik behøver det ikke å være hver gang.

Den samme eleven hadde en annen bemerkning om et av de andre bildene. På dette bildet hadde jeg glemt å klippe vekk en liten kant med bokstaver og tall. En slags nettkodelink til bildet. Eleven forteller at dette bildet da må være falsk og dermed ikke er kunst. Jeg tenker for meg selv, «*Det er merkelig med tanke på at alle de andre bildene også er hentet fra nett, men kan være kunst?*»



Figur 12. Delacroix 1830

På forhånd har jeg gjort meg opp en forventning om plasseringen av sirka tretti bilder, som jeg var omtrentlig sikker på at elevene ville plassere i *kunst* bunken. Det etterlater da tretti bilder som jeg var usikker på om elevene ville plassere i kategorien kunst. Av de tretti bildene jeg hadde antatt, så var det tolv bilder som elevene hadde valgt ut som *kunst*. Elevene overrasket og gjorde en bedre jobb enn antatt. Samtidig ifra de bildene jeg var temmelig sikker på at de ville klare å plassere, var det et avvik på tre bilder. Bildet av René Magritte 1937 «*Reproduction Prohibited*», kan være utfordrende å oppfatte som kunst etter som det er en surrealistisk fremstilling av en refleksjon. Surrealisme er nok et begrep som er ukjent for elevene og deres aldersgruppe. Mine forutsetninger og antakelser om elevenes kjennskap til skulpturer plassert i nærmiljøet, som de burde ha kjennskap til. Men antakelig ikke anser som kunst? Eller ikke har lagt merke til? I denne workshopen, var ingen av elevene enige, de tre gruppene hadde plassert skulpturene i nærmiljøet i samtlige kategorier, «*ikke kunst*», «*vet ikke*» og «*kunst*».

Jeg var imponert over hvor dedikerte de var til oppgaven. Alle seksti bildene ble gått igjennom og plassert i en antatt aktuell bunke. Jeg hadde hørt elevenes forskjellige tolkninger, av de enkelte bildene. For eksempel bildet med Marcel Duchamps «*The Fountain*», Richard Princes Instagram bilder og Lasse Årikstad med «*betalt opprør*». Jeg opplevde det som at det var de moderne bildene fra samtidskunsten, som var utfordrende for elevene å akseptere. Med Duchamp, tror jeg det ligger i problematikken *readymade* og spørsmålet om hva som kan være kunst. I forhold til Princes bilde, tenker jeg det kan ligge i referansen til virkeligheten, at de kjenner til appen Instagram, og ikke anser disse bildene som kunst, kan være en mulig forklaring. Ved å se på Årikstad, tror jeg det handler mer om «*møte med kunsten*», det er ikke lett å relatere seg til dette verket, uten å ha møt det fysisk.

9.2. Del 1. Tankeglass

«*Post-it -not*»

Tanken og gjennomføringen av prosjektet var to forskjellige ting. Tanken om å ha lapper til å skrive på hadde ikke fungert optimalt med gruppe nummer en. Det var en god avgjørelse å tilrettelegge opplegget etter elevgruppen. Den kollektive plenumssamtalen ga rom til mange fine spørsmål og tilbakemeldinger. På en måte var det spennende både for meg og elevene å dele våre refleksjoner og tanker rundt bildene på skjermen. På en annen måte fikk alle innsyn i hverandres blikk. Det er også viktig å bemerke seg at det var enkelte elever som svarte og delte i høyere grad enn de andre. Det kunne oppleves som om det var de med spisse albuer som delte mest. Selv med ordstyring fra meg, så kunne det virke som om at det var noen som vegret seg for å dele. Og det må aksepteres. Alle elevene satt med fjeset vendt mot prosjektorbildet på veggen, for så deretter vende blikk mot meg. Jeg stilte åpne spørsmål og det var enkelte som svarte uten å rekke opp hånden. Alt i alt tatt i betraktning, opplevdes aktiviteten som givende og interessant. Aktiviteten åpnet opp for en god dialog, etter min mening.

Bjørn Nake har oversatt Jean Lave og Etienne Wenger sin bok om praksisfellesskap, som jeg tror kan være et viktig begrep, å forholde seg til i den relasjonelle praksisen til elevene. Praksis fellesskap blir beskrevet som «*Subjektets deltakelse i et handlingssystem, hvor deltakerne deler en felles forståelse av, hva de gjør og hva det betyr for deres liv og for fellesskapet*» (Nake, 2003, s.233) I en sosial praksis blir det fremhevet at mening forhandles sosialt. Det vil si at partene i deltakelsen har en overensstemmelse over hvordan det skal tenkes og handles, både interesser og engasjement. I relasjonen mellom deltakerne vil det skje læring, tenking og innsikter mellom mennesker i aktivitet. Det er en gjensidighet som er avhengig av alle aktørenes deltakelse, til å gi blant annet mening, oppfattelse, erkjennelse og læring. (Nake, 2003, s.47)

I følge Lars Sigfred Evensen kan et tolkningsfellesskap defineres på denne følgende måten. Et tolkningsfellesskap mellom to eller flere parter krever en brytning av ulike stemmer. Denne brytningen forutsetter ikke at alle er enige, men at det er rom for gjensidighet. Evensen henvender seg til Sissel Rolness Lysklett avhandling, om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at nye ideer kan oppstå. «*Den første faktoren gjaldt graden av intersubjektivitet. Denne må være slik at partene gjensidig er i stand til både å ta andres perspektiv og anerkjenne dette, selv om partene er uenige. Den andre faktoren gjaldt det hun kalte «alteritet», altså en spenning mellom egne synspunkter eller perspektiver og en*

annens synspunkter eller perspektiver. Full enighet fremmer ikke nytenkning, fant hun; det er det tvert imot en moderat grad av uenighet som gjør. Den andre i dialogen er alltid annerledes, og har noe å bidra med i kraft av nettopp sin annerledeshet (alteritet)».

(Evensen, 2012, s.153)

Min subjektive opplevelse av elevenes deltakelse i aktiviteten, var at alle elevene deltok på hver sin måte. Enten ved å aktivt lytte, eller som ivrige deltakere. Dialogen virket som interessant for fellesskapet, og de utvekslet idéer og reflekterte rundt hverandres opplevelse av bildene.

9.3. Analyse av skjema

På grunn av ulike personlige hendelser og hverdagen som innhenter deg. Så strekker en ikke alltid til. Som lærer og forsker bør en kunne gjøre det beste ut av enhver situasjon. Skjemaene ble i førsteomgang utformet under kort tid. Skjemaet resulterte ikke helt til hva som var forestilt. Dette la jeg merke til under workshopen, da jeg observerte elevenes svar underveis. Da med tanke på at spørsmålene kunne vært stilt på en litt annen måte. Se vedlegg *Tankeglass-skjema første utgave* og *Tankeglass-skjema andre utgave* for en nærmere titt.

Første utkastet til analyseskjemaene var ikke optimalt, da med tanke på at spørsmålene kunne vært mer gjennomtenkte. Fra å stille spørsmålet «*Hva ser du på bildet? Figurer? Farger?*» til å stille «*Hva ser du på bildet? Hva er det som skjer?*».

Ønsket om et forbedret resultat og åpnet opp for flere tolkninger, og avgrensers ikke spørsmålet til å omhandle form og farge. Men også muligens åpne opp for indre assosiasjoner?

Det andre spørsmålet ble også endret drastisk til noe bedre, etter min mening. Den første utgaven la også for mye vekt på å veilede elevene til mulige svar: «*Hvordan opplever du bildet? Blir du glad? Lei deg? Stresset? Andre ting?*» Ved å omgjøre spørsmålet til «*Hva tror du kunstneren vil at du skal se eller tenke på?*» Frigjør det elevene til å velge sine egne følelser og tanker, samtidig reflektere over kunstnerens hensikt med bildet.

De to resterende spørsmålene ble værende slik de var, «*Hva tror du bildet heter?*» og «*hva synes du om bildet?*». Begge spørsmålene var tiltenkte til å få elevene til å reflektere over sine egne erindringer eller observasjoner, til å besvare spørsmålet.

Jeg opplevde bruken av de ulike skjemaene litt ulikt etter gjennomføring av begge workshopene. Med den første versjonen, var det en del forstyrrende elementer som utfordret aktiviteten, samtidig som aktiviteten ble «kjedelig» utover tiden. For mye skriving. Samtidig

var jeg bestemt på å gjøre aktiviteten «gøy». Derfor modifiserte jeg skjemaet og gjorde endringer på aktiviteten, slik at den forhåpentligvis ville oppfattes gøyere. Jeg opplevde at den nye utformingen gjorde aktiviteten gjevere, til å begynne med. Det viste seg litt etter litt at elevene trengte mer veiledning enn antatt. Elevene virket usikre på hva de skulle svare, selv etter en felles gjennomgang. Grunnen for at jeg tok i bruk skjemaene og ikke fortsatt med plenumssamtale, var på grunn av at jeg var nysgjerrig, på om jeg kunne gjøre denne aktiviteten attraktiv og gøy. Jeg ser i ettertid at det hadde vært mer lærerikt å fortsette med fellessamtale med hele gruppen. Jeg tror at elevene hadde fått ett bedre utbytte av det.

9.4. Del 1. Posen med det rare i.

«Dette er da vel ikke søppel?»

På bakgrunn av mine tidligere erfaringer med denne aktiviteten, ønsket jeg å bruke den i min egen forskning. Jeg tenkte at denne aktiviteten kunne være en god mulighet for elevene til å visuelt fremstille sine egne tanker og refleksjoner. Samtidig som at objektene kunne gjøre det lettere å kamuflere hvem som er «dårlige» eller mindre «kreative» til å delta, på lik linje som de andre. Samtidig som at det ikke er en fasit, kunst kan være veldig mye.

Elevene ble tildelt et skriv¹⁰ om at de kunne medbringe sine egne objekter til workshopen. På denne måten fikk elevene noen objekter som de eventuelt hadde et forhold til. Tanken var at elevene har da hatt litt tid til å tenke ut hva de vil ha med seg, gjerne hatt noen tanker rundt hva objektet kan brukes til. Skape litt forventinger og undring. Elevene vil antakelig også føle ett sterkere eierforhold til det de lager med objektene. I tillegg er elevenes forhold til objektene også med på å gi et element av elevenes personlighet eller et interesseområde.

Tanken bak denne oppgaven var at elevene skulle få frem sin egen underliggende leken fremtreden til å undersøke og arbeide med objektene. *«Estetiske opplevelser kan ikke forstås ved å gi en «objektiv» beskrivelse av gjenstanden for opplevelsen, fordi det handler om hvordan fenomenet eller gjenstanden kommer til syne for barna eller for de voksne. Opplevelsen kan være svært forskjellige, selv om fenomenet eller gjenstanden er den samme»* (Kjær, 2018, s.43)

Ved slutten av prosjektet når elevene viser frem sine artefakter, gir de hverandre mulighet til å oppleve kunsten deres, for å så deretter gi tilbakemeldinger til hverandre.

¹⁰ Se vedlegg, *Opplysninger til workshop.*

Jeg opplevde bruken av skoboksene som at elevene viste stor oppmerksomhet på hva som skulle skje videre. Hva kunne boksene inneholde? Fungerte godt som overraskelsesmoment og spenning i aktiviteten. Bruken av Whitecube og fototaking ga meg mulighet til å dokumentere samtidig som det ga elevene opplevelsen av å bli tatt på alvor og stolthet i eget arbeid. At deres kunstverker hadde en betydning, eller var viktig nok til å bli tatt bilde av.



Figur 13. Repstad-Omland. «Inndeling av objekter» 2018

9.4.1. Utvelgelsen av objekter

Objektene som jeg selv hadde valgt ut for aktiviteten «*Posen med det rare i*», viste seg å fungere utmerket. Det var nok objekter til alle elevgruppene og hver enkelt elevene. Det var ingen av elevene som kommenterte på at de savnet eller manglet noen form for objekter. Derimot var det heller kommentarer på at de ikke forstod at jeg skulle kvitte meg med alt. «*Men Tone da! Dette er jo ikke søppel? Skal du ikke ha den?*»

Elevene viste at de var usikre på hva de kunne gjøre med objektene, fikk de lov til å klippe, dele eller brette tingene? Men etter samtale og bekreftelse på at det var i orden, var alle elevene delaktige på å forminske eller endre tingene etter sine egne formål.

Det overrasket meg litt at elevene hadde en slik fremtreden til objektene, jeg hadde ikke forutsett denne situasjonen. Det var veldig fint av elevene å ta hensyn til meg og mine ting, og da de spurte etter en form for godkjennelse for å utfolde seg. En liten barriere var det i forhold til å bruke og/eller ødelegge andres ting, samtidig en følsomhet eller empati for hverandres gjenstander.

Det overrasket meg også at elevene ikke hadde medbragt flere av sine egne gjenstander. Det var omtrentlig en til to elever som hadde medbrakt noe i hver av gruppene. Selv om de hadde fått informasjon to uker i forveien, og kontaktlærerne hjalp til med å påminne dem det.

9.4.2. Photoshoot

Ved å utsette photoshooten til etter skoletid fikk jeg bedre tid til å gjennomføre opplegget med elevene. Slik at alle disse muntlige samtalene fikk større plass, samtidig som vi fikk tid til å vise hverandres kunstverker for hverandre. På en måte var det litt trist å ikke dele fototakingen sammen med elevene. Fordi jeg synes selve opplevelsen og handlingen av billedtakingen gir elevene kreditt. Det er en ting å si at objektene skal fotograferes, men det er noe annet å se det og være en del av det. Jeg tror ikke at det gir noe større utslag for masteroppgaven om de er med eller ikke, men for min egen del, at jeg ønsker dem den erfaringen.

Rent praktisk fungerte de hvite pappkartongene utmerket som tittkasse. Det kunne i utgangspunktet vært ettertraktet å få tak i bedre belysning, enn bruken av et par små lommelykter. Noe som fungerte helt greit når elevene deltok i fototakingen. Men da jeg selv skulle ta bildene på egenhånd var det ikke like lett å holde på lyset og kameraet. I forhold til å forestille seg en reell lærersituasjon, så må læreren forholde seg til de midlene som er tilgjengelige. Deretter arbeide ut i fra det. Det hadde ikke vært umulig å skaffe seg ekstra verktøy eller belysningsobjekter. For meg var det ikke realistisk å anskaffe ekstra utstyr, jeg ville forholde meg til de ramme som lå innenfor skolens kapasitet og resurs. Fordi jeg må forholde meg til både lærerrollen og forskeren. Er det viktig å ta i betraktning hvilke muligheter og handlingsrom som er tilgjengelige i arbeidslivet, akkurat i dette tilfellet, hva som var tilgjengelig på denne skole.



Figur 14. Repstad-Omland "Posen med det rare i, del 1" 2018

9.5. In the moment

Under hele prosessen av «*posen med det rare i*» arbeidet elevene selvstendig. Det er ikke behov for min veiledning eller hjelp til å fullføre en tiltenkt utførelse. Slik jeg ellers har opplevd med andre aktiviteter eller opplegg med elever på denne alderen. Fra tidligere erfaringer i forhold til vikartimer eller praksis, er elevene i denne aldersgruppen etter min oppfatning veldig redd for å gjøre feil. Bare det å skal tegne en firkant blir vanskelig, for hvis ikke alle vinklene er nitti grader, så er den ikke god nok. Men i denne aktiviteten, var det som om elevene la disse bekymringene til siden. Det var ingen av elevene som gav tegn til at de var redde for å mislykkes på noen måte. Slike oppgaver kan være med på å utligne forskjeller og få flere elever til å oppleve mestring. Med høyere grad av mestring, vil flere elever oppleve faget som meningsfylt. På denne måten kan elevene få muligheten til å utfolde seg og kunne uttrykke seg ved hjelp av andre formspråk. En følelsesmessig opplevelse kan ikke alltid best uttrykkes skriftlig eller muntlig, og da kan en estetisk fremtredelse være en mulighet.

Stemningen i rommet var god, elevene arbeidet godt og det var heller ikke spesielt mye med prating. De virket oppslukte i det de holdt på med. Hvis jeg får lov, vil jeg nærmes si at elevene var i en form for «*Flow*» eller «*Stemthet*¹¹». En av aspektene for at elevene tok oppgaven seriøst kan være min oppfordring, om at det ville bli en visning ved slutten av timen. Eller det kan være elevenes mulighet til å utfolde sin naturlige lekenhet.

Dette fellesskapet og prosessen er lik som Kirsten Drotner selv beskriver kreativt arbeid om tid og sted «*Det er en felles prosess, som på en gang er morsom og dypt alvorlig. Interessen er ikke like stor hele tiden og ikke like uttalt hos alle på en gang. Men plutselig, når gruppen blir grepet av ide, så konsentrere alle seg*» (Drotner, 1991, s.61)

9.6. I en kreativ boble

Å være i en kreativ boble er noe jeg har erfart en del ganger, og det er en slik opplevelse som skolene burde tilrettelagge mer for. Fordi jeg mener at læring gjennom enten, lek eller fornøyelse, er læring som sitter igjen, lenge. Denne påstanden er fra eget subjektivt ståsted.

Bjerre Bent har oversatt en av Mihaly Csikszentmihaly bøker kalt «*Flow: The Psychology of Optimal Experience*». På norsk blir boken oversatt *Flow- Optimalopplevelsens*

¹¹ «*Det er en betegnelse for en tilstand der vi blir nysgjerrige og forholder oss følelsesmessig åpne og mottakelige i møte med naturen, andre mennesker eller estetiske objekter*» (Fink-Jensen, sitert i Kjær, 2018, s.46)

psykologi. I boken blir det utredet en teori om optimal opplevelse. En opplevelse hvor individet i en utvalgt aktivitet befinner seg i en tilstand som engasjerer, hvor alt annet synes uten betydning. Tilstanden kan oppleves som nytelsesfull, og av den grunn oppsøker og prøver å frembringe en slik tilstand om igjen. En optimal opplevelse blir også om kalt som *Flow* eller *Flyt*. «*Det var som å flyte, at jeg ble ført med strømmen*». (Bent, 1991, s.54) Slik var det noen toppidrettsutøver som beskrev hvordan de opplevde flow. Flow er også når vi har kontroll over den psykiske energien, ved for eksempel når vi bringer orden i bevisstheten, ved at vi gjør. «*Flow medvirker til å integrere selvet, fordi bevisstheten i en tilstand av dyp konsentrasjon som regel er i en høy grad av orden. Tanker, hensikter, følelser og alle sanser fokuserer på samme mål. Opplevelsen er i harmoni. Når flow-begivenheten er forbi, føler man seg mere «hel» enn før, ikke bare sitt indre, men også i forholdet til andre mennesker og verden i alminnelighet*». (Bent, 1991, s. 56) Det å være inni i en *Flow-opplevelse* får individet til å miste oppmerksomheten til problemer eller uvedkommende tanker. Konsentrasjonen er intens, bevisstheten om seg selv opphører, og tidsaspektet forsvinner eller endres. Av erfaringer vises det at enkelte mennesker oppsøker en slik tilstand, fordi den oppleves som veldig berikende, og de vil gjerne gjøre hva som helst for å oppnå den følelsen igjen, selv om det kan være vanskelig eller farlig. (Bent, 1991, s.91)

Den beste måten for å kunne oppnå flow på ifølge Csikszentmihaly er å gjennomgå minst fire punkter. For det første å stille opp spørsmål om hvilke mål som skal nås, da selvvalgte. Videre foreta seg noen valg som er indre motiverte, i forhold til hvilke utfordringer som kan oppstå og hvilke ferdigheter som kreves, det skal ikke være ytre krefter som skal påvirke disse valgene. Feedbacken av handlingens og den oppmerksomheten som blir gitt rundt den, er avgjørende så lenge den er positiv. Det neste steget for subjektet er å engasjere seg i aktiviteten, ved å gi sin fulle oppmerksomhet og være sterkt involvert. Så langt det lar seg gjøre med sine egne evner og ferdigheter etter omgivelsenes krav. Det tredje punktet er å ha et engasjement og rette oppmerksomheten opp mot det som skjer. «*for når først flow-opplevelsen er i gang, vil de øvrige elementene være langt lettere og oppnåelige*.» (Bent, 1991, s.252) Det har ingen hensikt hvor i prosessen subjektet velger å begynne, det som fanger individet gir inngang til flow, som medfører en dyp konsentrasjon og engasjement. Den fjerde måten å oppleve flow er å lære seg å håndtere og nyte opplevelser, både umiddelbare og de mer gjenkjennbare. Ikke minst når omstendighetene er brutale og vemmelige, så må vi klare å nyte livet, la oss involvere, gå inn i en dyp konsentrasjon. (Bent, 1991, s.253)

9.8. Del 2. Workpicture.

«Hæ? Er dette kunst?»

Timen begynte med at det manglet en del elever på grunn av sykdom. Det endte opp med at jeg måtte dele inn gruppene på minuttet. Jeg ble nok påvirket av elevenes ønske om hvordan de ville bli inndelt. Samtidig som jeg måtte ta hensyn til en elev som kunne være litt motvillig. Dermed ble gruppen inndelt slik som forklart i autoetnografien. I ettertid skulle jeg nok ønsket å ha endret dem slik at gruppene muligens kunne ha vært mer «jevne». På en måte kunne jeg fordelt elevene slik at det ble likt fordelt mellom kjønnene, på en annen måte kunne jeg ha fordelt elevene inn i grupper, med de elevene de ikke kjente så godt. Men samtidig, så er det ingen garanti for det heller. Det kunne ha vært andre uroelementer eller faktorer som hadde gitt et annet utslag. I og for seg, ble gruppene gode nok til å fullføre oppgaven.

Gjennomførelsen av workpicture i andre omgang fikk en annerledes start.

Jeg opplevde det som at når bildene falt ned på gulvet, så mistet elevene fokuset, og ble nysgjerrige på hva dette var for noe. Videre, så var det en helt annen gruppe dynamikk blant elevene. De var ikke like selvstendige og trengte mer oppfølging underveis med utførelsen av oppgaven. De tre gruppene skilte seg godt ut seg imellom også. Den første gruppen med tre jenter, hvor alle dem var den typiske «snill jente» karakteren. Dette med grunnlag i at de var veldig grundige i gjennomførelsen av oppgaven. De brukte god tid på hvert enkelt bilde, og de inkluderte alle deltakerne for å overveie valgene av hvert bilde, akkurat slik som de hadde fått beskjed om. Jentene var gode til å samarbeide sammen og hadde en del gode refleksjoner av bildene. Mens den andre gruppen med tre gutter var en sammensetning av to «snill gutt» og en «klarere ikke sitte stille». Aktiviteten var gjerne litt for «flat» for den aktive gutten, men han var nok roligere enn normalt og holdt plassen sin, fordi han fikk arbeide med de to andre guttene. Det ble nok mer interessant da en av de to guttene i tillegg hadde litt erfaring med å gå på kunstmuseum. Denne gruppen arbeidet mer systematisert og gjennomgikk bildene til dels sammen. Den tredje gutten var inn og ut av deltakelsen, og i tillegg hadde han funnet en fløyte som var mye gøyere å spille på, eller «dille» med. Så lenge gruppen samhandlet rolig, lot jeg gruppen fortsette med sitt. Den tredje gruppen innholdet to jenter, hvorav begge to er utagerte og selvsikre. De begge tok fatt på oppgaven, men viste ikke mye ettertanke overfor valgene de fore tok seg. Da jeg spurte om inndelingene av bildene, var det fordi bildene var fine eller at det var et søtt dyr på, eller fordi det var kunst. Det bare er kunst. De var effektive med å fordele bildene og ble fort lei av aktiviteten. Jeg har en liten tanke om at de ikke åpnet

seg helt for oppgaven, og ville ikke virke for skoleflinke overfor hverandre. Siden gruppene hadde så ulike gjennomførelse av oppgaven, medførte det at gruppene ble ferdige på ulike stadier. Så det ble en overlapping mellom denne første aktiviteten til den neste. Overgangen var ikke helt ideell, jeg hadde forestilt meg et plenums overraskelsesmoment.

Dette momentet forsvant for så vidt ved begynnelsen av timen. Sånn sett mistet jeg ikke noe, men i praksis kunne det også bli ett problem. Til fordel for gjennomførelsen, selv om elevene hadde fått med seg «overraskelsen», så virket det som om elevene likte aktiviteten for det om. Gjennomgangen av gruppens ulike inndelinger begynte godt. Alle elevene stod rundt og lyttet til hverandres spørsmål og svar. Det ble en god dialog med to av de tre gruppe inndelingene. Ved den siste virket det som om det begynte å bli litt mye for noen av elevene. Denne balansegangen mellom den gode samtalen og aktivitetens hensikt er vanskelig å få. På en måte vil jeg jo svare på det elevene spør om og være genuint interessert. Samtidig må jeg også passe på, slik at det er noe igjen og det er spennende nok å prate om neste gruppes inndelinger av bildene også.

Fra observasjon nummer to, viser det øverste bildet på neste side, hva alle tre gruppene hadde valgt ut som *ikke kunst*. Elevenes fordeling av bildene ga fire bilder som gjengangere, Rirkrit Tiravanija 1992 «*In Untitled (Still)*», Lasse Årikstad 2016 «*Betalt opprør*», Richard Prince Instagram bilder og Morten Viskum 1995 «*Rotter/Oliven*».

Nederst på neste side er resultatene av hva to av de tre gruppene anså som ikke kunst. Elevene hadde tilfelles fem bilder som går igjen. Det begynner med Olia Lialina og Cory Arcangelo 2017 «*Asymmetrical response*», Eric Pickersgill 2015 «*Removed*», James Crosby 2015 «*Take care of your mask and your mask will take care of you*», Michelangelo Merisi da Caravaggio 1599-1600 «*Calling of Saint Matthew*» & Marcel Duchamp 1917 «*The Fountain*».

Bildet som overrasker mest er bildet av Caravaggio «*Calling of Saint Matthew*» 1599-1600». Mest fordi det er et impresjonistisk bilde. Samtidig kan jeg forstå de mørkefargene og kanskje motivet ikke oppleves som *fint nok*? Ut i fra mine observasjoner og samtaler i fra workshopen.

3 av 3



Figur 15 Repstad-Omland «Tre av Tre, ikke kunst, G2» 2019

2 av 3



Figur 16. Repstad-Omland. «To av Tre, ikke kunst, G2» 2019

9.9. Del 2. Tankeglass del

«Har du aldri vært på kunstmuseum?»

Elevene fikk utdelt hvert sitt skjemaark¹² med fire spørsmål på. Det første spørsmålet gikk som følgende «Hva ser du på bildet?» Etterfølgende med hjelpende ord som «farge? figur?» For enkelte elever var det nok en god inngang til å utforske bildet, mens for andre elever ble det en begrensning. At en del elever ikke vurderte andre virkemidler som relevante, og kun svarte hva de så av farger og figurer og ferdig med det. Det neste spørsmålet som jeg utfordrer elevene med er «Hvordan opplever du bildet? Blir du glad? Lei deg? Stresst? Annet?» Slik som på forrige spørsmål opplevde jeg at elevene ble delt i disse to kategoriene. Spørsmålene opplevdes etter min mening som veldig avgrensende, når jeg egentlig prøvde å veilede dem til hva som kunne være aktuelt, ikke nødvendigvis å legge «ord i munnen på dem».



Figur 17. Michelangelo Pistoletto «Il Salotto» 2015

Elevenes refleksjoner rundt spørsmålet *Hva ser du på bildet?* Av Michelangelo Pistoletto «*Il Salotto*», elevene oppsummerer i første rekke at de er klær de ser på bildet, for så deretter kommenterer at det er flere farger. En kommentar fra en av elevene: «Jeg ser mye

¹² Se vedlegg, *Tankeglass-skjema første utgave*

klær i forskjellige farger og bare tøy i hvitt», men en annen elev har sett det for seg på en litt annen måte «Jeg ser mange farger og to forskjellige plasthauger som er satt sammen». Jeg er fasinert over at det ikke er flere elever som kommenterer fordelingen av fargene. Eller hvordan klærne er plassert i bildet. Det er stort sett hva de ser av objekt og farge. Videre svarer elevene på spørsmålet *«Hvordan opplever du bildet?»*. Elevenes respons på bildet fordels på to poler. Fra den ene polen hvor det estetiske uttrykket får elevene til å bli glad av å se på alle fargene, og så helt bort til den motsatt polen hvor de blir forvirret og lei seg. En elev svarte slik på spørsmålet: *«Jeg blir litt lei meg når jeg ser på bildet, fordi jeg tenker på fattigdom og forskjellene på rikdom»*. Denne eleven samt to til, la seg på denne retningen om ulikheter og forskjeller. Dette er elever som jeg tenker åpner seg opp for verket og tar inn budskapet fra kunstneren. For så å bruke informasjonen til sine egne refleksjoner og holdninger. Det var også en annen elev som var mer pragmatisk rettet i sitt blikk på bildet, hvor eleven kommentere slik *«Skitne klær, ligget der lenge, overgitt»*. For denne eleven kommer hygiene og bærekraft inn i bildet. Akkurat slik en annen elev velger å uttrykke på en annen måte *«Jeg opplever bildet rart og litt leit, fordi det er så mye plast»*. Det neste spørsmålet stiller elevene *«Hva tror du bildet heter?»*, elevene responderer med alt fra *«Vet ikke», «Klær», «Klær for livet», «Klesvulkan», «Vulkan», «Tøy», «Se på det»»* og *«Plasthaug»*. Her opplever jeg elevenes svar som veldig objektive. De har fokus på hva de faktisk ser på bildet. For elevene virker det som om at innholdet i bildet må gjenspeile tittelen. Det er det eneste som gir mening. Ved å sammenligne den andre workshopen med denne, så savner jeg den delen hvor jeg legger inn hva bildet faktisk heter. Det gir elevene en annen dimensjon å forholde seg til og kan åpne opp for nye spørsmål, tanker og refleksjoner. Det siste spørsmålet elevene svarer på *«Hva synes du om bildet?»*. Elevenes tilbakemelding er at de syntes bildet enten er *«Kult», «ingenting», «Vet ikke», «Passe», «Det er kult», «Kult», «Jeg syntes bildet er spennende og man lærer nokså mye»* og til *«Jeg syntes bildet var rart og litt merkelig men også litt kult»*. Det er vanskelig å vite sikkert hva elevene egentlig mener med kult. Er det en form for å blidgjøre læreren? Eller er det oppriktig at det kanskje er noe nytt og spennende? Det er en sammenheng mellom de som svarte tidligere på «glade» farger har vanskeligheter med å forholde seg til sine holdninger til bildet. En usikkerhet om hva som forventes. I motsatt ende har vi de elevene som setter ord på sin usikkerhet, at det både er kult og rart. En elev påpeker til og med at de kan lære mye av bildet. Det er noe som jeg fornemmer som tankefullt og oppriktig.



Figur 18. Kunststusjon «Arrivals» 2015

Kunststusjon «*Arrivals*» Kunstner gruppen Kunststusjon med sitt verk «*Arrivals*» analyserte elevene slik, med hva de så på bildet. Elevene er ganske samkjørte om hva de ser på bildet, det kommer frem at de ser «*Søppel, vulkan, gul og blå, firkant, trekant, mange forskjellige farger, plasthaug*». Konkret og greit. Videre svarer de på hvordan de opplever bildet som fremvises slik: «*Stresset*», «*Bildet er ekkelt, føler ingenting*», «*lurer på hvorfor det ligger søppel her*», «*Rar følelse*», «*Jeg blir lei meg av å se på bildet fordi det er masse søppel*», «*Jeg ble litt stresset når jeg så på bildet. Fordi det er liksom forurensning så det kan jo være at når vi blir eldre og får barn så er kanskje det mye mere søppel*» og «*Jeg opplever det litt leit, fordi det er så mye plast*». Elevenes gjetninger på hva de tror bildet heter utspilles slik «*Søppel, Vulkansøppel, søppelhaugen, lang søppelhaug.*» Det virket som om det var ganske god enstemmighet om at det var søppel inni bildet. Selv om elevene reflekterte i det forrige spørsmålet om at de opplevde bildet som trist og koblet det opp mot miljøkrisen og framtiden, så var det ingen elever som koblet det til tittelen. Det henger igjen hva det fysiske og figurative innholdet i bildet er sammen med hva de forventer hva tittelen skal gi. Når det siste spørsmålet kommer «*Hva synes du om bildet?*» Gir elevene svarene «*Kult, rart, ny, Ikke fint, Trist*» og en elev kommer med en veldig reflektert kommentar «*Jeg syntes det var bra at*

de laget den fordi da tenker folk på hvordan vi kan gjøre det bedre for naturen». Det er veldig spennende å se elevens ulike tolkning av verket, og i hvilken dybde de forholder seg til sine subjektive referanser og hvilke holdninger de har. I motsetning til andre aktiviteter til å være likegyldige eller uvitende. Men jeg tror at det ligger mye i at spørsmålene er skriftlige og elevene får ikke dialog og muligheten til en kollektiv samhandling og utveksling av refleksjoner. En viktig aktivitet til å stimulere og utvikle sine faglige og muntlige ferdigheter.



Figur 19. Alicia Martin, «Singularity» 2013

Det neste verket av den spanske kunstneren Alicia Martin, «*Singularity*» som blir oversatt til *singularitet*. Ordet singularitet er et mektig ord som omfatter et punkt hvor tettheten er uendelig slik som et sort hull eller som i Big-bang-hendelsen. (SNL., 2018). Igjen får elevene de samme spørsmålene å forholde seg til. «*Hva ser du på bildet?*» Hoveddelen av elevene svarer at de ser masse bøker. Mens det er to elever som skiller seg ut med sine observasjoner «*Jeg ser en kule med åpning av bøker*» og den andre eleven «*Jeg ser en stor rund fargerik ring som ligner på en doughnut*». Neste spørsmål går jo som følgende «*Hvordan opplever du bildet?*» Elevene svar slik på spørsmålet: «*Jeg blir glad*», «*Kjedelig*», «*Glad*», «*Glad, god følelse i magen*», «*Jeg blir glad fordi jeg liker å lese*», «*Fargerik doonut*» og «*Jeg blir glad når jeg ser det fordi det får folk til å begynne og lese*».

Elevene virker oppriktige hvordan de opplever bildet og det varmer en lærers hjerte når de viser leseglede. Det er vanskelig å se at elevene har andre referanser til dette bildet enn

litteratur og kunnskap. Elevens referanser til hva de tror bildet eller verket heter kommer i disse formene, «Bok», «Gøy å lese», «Bok», «Papirball», «Boksirkel», «Jeg tror bildet heter boksirkel» og «Jeg synes bildet var litt rart». Elevenes besvarelser henviser ganske tydelig at de sammenligner hva de faktisk ser på bildet, til hva tittelen til verket egentlig skal være. Det viser til lite rom for selvstendig refleksjon av opplevelsen av bildet, hva de gir til dem, sett i en konseptuell vinkling. Til slutt «Hva synes du om bildet?», Elevene svarer «Kult», «Ingenting», «Jeg liker ikke så veldig bøker», «Kult-fint», «Jeg synes bildet er kult» og «Kult». Spesielt på dette spørsmålet til elevene kommer det tydelig frem at spørsmålet ikke er godt stilt til dem. Jeg som forsker burde blant annet ha fått med *hvorfor* de syntes bildet var det ene eller det andre. På en annen måte er elevene direkte og konsise i hva de faktisk mener om bildet og verket.



Figur 20. Stoud Platou «We are the world» 2018

Ved verket av Eivind Stoud Platou «*We are the world*» har elevene forbindelsene om at de enten ser et tre med soldater eller en sirkel med soldater. Det er ett par elever som kommenterer at det er ulike farger som er samlet, til og med at det er referanse til militærfarger som er brukt. Elevenes opplevelse av bilde kommer frem med følelsene «*Trist og nysgjerrig*», «*Glad*», «*Trist*», «*Jeg blir lei meg når jeg ser på bildet, fordi jeg tenker på krig*» og «*Jeg blir lei meg fordi det er så*

mange soldater». Elevene tar raskt symbolikken ved bruken av soldater som overbefolker verden og kobler den til utryggheten av krig i verden. Som kommer tydelig frem når elevene skal fortelle hva de tror tittelen på verket kan være. «*Krig i verden*», «*Tre vokterne*», «*Soldattreet*» og «*Tresoldat*». Jeg synes det er interessant hvordan flere av elevene kobler inn treet i bildet. Det får meg til å undres om det er på grunn av farge valget eller på grunnlag av globusfoten? Eller om jeg er helt på villveier og det er en helt annen logisk eller ulogisk forklaring? Hva elevenes synes om bildet så velger de å svare slik «*Kul, rar og litt kjedelige*

farger», «Rart», «Kult» og «Spesielt». For meg virker det som om elevene har en litt ambivalent følelse til bildet. Det virker som om de syntes det var kreativt gjennomført, og at de ble glade når de gjenkjente soldatalekenene, men samtidig måtte forholde seg til at de var plassert på en jordklode, som igjen gjorde det virkelighetsnært. Det å tenke på krig og elendighet er jo et tema som ikke barn og unge burde bekymre seg over. Men det er en problematikk som det kan virke som de har et forhold til.



Figur 21 Pushwagner «Kings Cross». 2014

Til slutt fikk elevene utdelt bildet av Pushwagners «Kings Cross». Elevene utleverte hva de så på bildet, og det første som var tydelig for de fleste elevene var «Mange folk» og «Masse farger». Videre var det et par elever som la merke til «Seksualitet, rare figurer, gul, rosa og blå», «Mange mennesker og plakater», «Jeg ser mange damer og menn som jobber og så ser det litt ut som at de står i rulletrapp» og «På bildet ser jeg like folk som sitter i rekke etter hverandre». I første øyekast er elevenes besvarelse slik som forventet og det er spennende å se hvordan de skal koble det til opplevelsen av bildet.

Elevene beveger seg mellom at det er mange farger og fine farger. Bildet kan oppleves som rart og bildet gjorde dem også forvirret over at det skjedde så mye i bildet. Elevenes besvarelse kan vise at de bare forholder seg til former og farger. Det er en elev som har gått mer i detalj i undersøkning av bildet og svarer slik «Jeg opplever bildet som glad= det er så finger farger / Flau = det står sex and dream». Elevens respons viser til elevens alder og dens forhold til slik tematikk. Det kan være vanskelig å forholde seg til en slik tematikk som er så pass ny eller uopplyst. Det neste spørsmålet som elevene skal besvare er «Hva tror du

bildet heter? En elev har funnet ordet Soft City i bildet og bruker det som et alternativ for navn på tittel. En elev sier tittelen kanskje kan være «*Seksualitet*», nettopp fordi eleven hadde funnet ordene Sex and dream i bildet. Mens de andre elevene også bruker ord som beskriver innholdet i bildet. Som «*fargerikt bilde*», «*Like mennesker*» og «*Lange rekker med folk*». Elevenes holdninger til bildet varierer fra at det er opplevd som «*kult, flaut, rart, bra, interessant, ingenting*». Er bildet veldig komplekst? Eller er det fraværet av plenumssamtale? Elevenes svar på hva de synes om bildet, viser for min del, at elevene er usikre på hva de skal forholde seg til. Men at bildet er nytt og interessant.

Selve gjennomføringen utspilte seg ikke slik som forventet. Spesielt med tanke på at aktiviteten ble avslørt allerede i begynnelsen av workshopen. Selv om jeg fikk flyttet fokuset til et annet sted, var selve *wow-faktoren* borte. I tillegg var elevgruppene sporadisk ferdig med forrige oppgave, og denne aktiviteten fikk ikke en felles start. I dette tror jeg at jeg mistet en del «krutt» til å igangsette workshopen. Samtidig måtte jeg gå mellom to aktiviteter og mistet litt fokus på det som skjedde. På en måte var det bra at jeg hadde gjort endring på denne aktiviteten. For det første så var ikke disse elevgruppene ferdig samtidig, og de slapp mye venting, og på den andre siden fikk den siste gruppen bruke tiden og gjøre seg ferdig, uten å måtte føle at de ble jaget i mål. Det var ikke alle elevene som fullbyrdet oppgaven, et par lå under pulten og så opp, men de fleste tok med seg bildet og satt på gulvet og studerte bildene, og et par satt ved pulten også. På en måte burde jeg kanskje ha vært strengere og forventet mer av elevene, men samtidig følte jeg at det ikke var hensiktsfullt. Aktiviteten skulle være noe nytt og spennende, men selv om *wow-faktoren* var borte, og elevene syntes allikevel bildene var interessante og arbeidet med dem. Dermed unnlot jeg å mase eller oppfordre til at de måtte ligge på gulvet med alle bildene opp under pulten.

9.10. Del 2. Posen med det rare i.

«*Kan vi ødelegge tingene?*»

Igjen var det en forskyvning, at noen elever fikk begynne tidligere enn de andre elevene. På en måte er det jo positivt for de som har gjort det de skal og for slippe å vente. Slik at de ikke blir straffet for å være raske, effektive eller flinke, slik at de må gjøre ekstra oppgaver eller lignende. På en annen måte kan det være at jeg ikke forventet nok av disse elevene eller utfordret dem nok, eller til å motivere og veilede elevene. Det er en vanskelig balanse å forholde seg til når en arbeider med mennesker. Læreren og forskeren må ta hensyn til de sosiale og faglige signalene som sendes ut, tolke dem og innrette seg etter dem, og forholde

seg til de valg og resultater av dem.

Denne oppgaven kan gi elevene et stort handlingsrom, hvor de kan utfordre seg selv og sin egen kreativitet. Lik som forrige gang var elevene svært selvstendige i utarbeidelsen av sine kunstverker. Ett par elevene klarte ikke å beherske seg og samlet grådig inn så mye som mulig av ønskelige materialer. Mens andre elever hadde nok med de få tingene som var nok til å utforme uttrykket sitt. Etter en liten samtale med elevene oppfordret jeg dem til å tenke over hva de trengte og ikke, for så ta hensyn til at kanskje noen andre kunne ha bruk for materialene som de ikke brukte. Noen få elever la tilbake et par ting i felles haugen. Elevene arbeidet sammen samtidig som de arbeidet med hver sitt prosjekt. Det virket som om de arbeidet i hver sin sone, de var konsentrerte om å utføre sine egne tanker og ideer. Allikevel måtte de søke aksept og anerkjennelse av sin nærmeste i rommet. En liten latter dem imellom eller hyggelige utvekslinger av positive tilbakemeldinger, gjerne i den form at noe var fint, vakkert eller kreativt. Alt i alt var det en gjensidig god dynamikk i denne gruppen.

Etter arbeidet og opprydningen gikk stort sett greit for seg, fikk alle elevene vist frem sine objekter. Stolt løftet de fram sine artefakter for hverandre. Alle elevene passet på at de fikk sagt noe til alle som stod der oppe. Jeg var imponert over deltakelses nivå og de positive tilbakemeldingene de overøste til hverandre. Det overrasket meg at de flyttet fokuset på personen enn objektet. Som eksempel: *«Du ser så flink! Du er så kreativ! Du får det til å bli så fint!»* De elevene som ventet på tur på å si noe, kunne jo ikke være noe mindre hyggelige, så de brukte gjerne de samme adjektivene til å gi tilbakemelding. Det ble ikke helt slik som jeg hadde sett for meg. Men når en arbeider med mennesker så er det ikke alltid slik at det går som planlagt. Det tok som sagt en hyggelig vending, og barna hadde en god erfaring av prosessen.

I boken *kunsten å se kunst - lær å se og forstå kunst* har kunsthistorikeren Knut Ljøgodt oversatt forfatteren Rosemary Davidson sin bok *What is art?* Boken er ment som en hjelpende hånd, til å se og forstå hva som formidles fremfor oss. I boken kommer det frem at det er en viss forskjell på det å se og det å betrakte. Sant nok bruker vi øynene til begge delene, men vi som enkelt individer avgjør hva som blir observert. Fordi det avhenger av hvordan hjernen vår oppfatter bildene og sammenligner dem med forskjellige referanser. *«Poenget er at hjernen alltid forsøker å koble former vi ser med ting vi kjenner til fra før.»* (Ljøgodt, 1996, s.5) Det har seg slik at vi alle har forskjellig bagasje i livet, vår alder, hvor vi bor eller hva slags oppdragelse er med på å påvirke våre persepsjoner. I forhold til hva vi har

sett, hva vi forventer å se og hva som interesserer oss som subjekter. Antagelig kan du tenke deg en rekke ting de også kan være.

9.11. Del 3. Workpicture.

«Vi hadde flere på kunst enn dere!»

Øverst på neste side vises de bildene som alle elevgruppene valgte ut som *ikke kunst*. I tredje omgang av workpicture var følgende bilder: Lasse Årikstad 2016 «*Betalt opprør*», Morten Viskum «*Oliven/rotter*», Rirkrit Tiravanija 1992 «*In Untitled (Still)*», Marcel Duchamp 1917 «*The Fountain*», Andy Warhol 1962 «*Campbells Soup Cans*» og Eric Pickersgill 2015 «*Removed*».

Nederst på neste side vises de bildene som to av de gruppene hadde valgt ut som *ikke kunst*.

Fra venstre bakre hjørne er følgende: Matis Faldbakken 2012 «*Intervention #21*», James Crosby 2015 «*Take care of your mask and your mask will take care of you*», Rene Magritte 1937 «*Reproduction Prohibited*», Cory Arcangle og Olia Lialina 2017 «*Asymmetrical Response*»,), Richard Prince 2014 «*Untitled (portrait)*», Felix Gonzales-Torres 1987-90 («*Untitled*» (*Perfect Lovers*)) og Damien Hirst 1994 «*Prodigal son*».

Igjen, det er ikke mange av bildene som overrasker meg. Det bildet som skiller seg mest ut er bildet av Rene Magritte 1937 «*Reproduction Prohibited*». Det kan virke som om elevene har vanskeligheter med surrealisme, fordi det kan være en brytning med oppfattelsen. På den andre siden, har bildet også veldig mørke farger, og fremstår heller ikke som veldig vakkert?



Figur 22. Repstad-Omland. «Tre av Tre, ikke kunst, G3» 2019



Figur 23. Repstad-Omland. «To av Tre, ikke kunst, G3» 2019

9.14. Workpicture sammenligning

Til slutt er det interessant å undersøke hvilke bilder som er gjennomgående i alle tre workshopgruppene. Jeg har delt det inn i hva alle de ni elevgruppene anså som *ikke kunst*, og hva seks av de ni gruppene *ikke anså som kunst*.

Se bildene på neste side. Bildet øverst viser de bildene som er gjennomgående i alle tre workshopene og de ni elevgruppene. Det er to bilder som er lik for alle gruppene, det er av Morten Viskum 1995 «*Rotter/Oliven*» og Rirkrit Tiravanija 1992 «*In Untitled (Still)*». Det var fem bilder som var gjennomgående i det nederste bildet, følgende er det Eric Pickersgill 2015 «*Removed*», Lasse Årikstad 2016 «*Betalt opprør*», Richard Prince 2014 («*Untitled (poartrait)*»), Marcel Duchamp 1917 «*The Fountain*» og Andy Warhol 1962 «*Campbells Soup Cans*».

Det var ingen overraskelse at disse bildene var valgt ut som «*ikke kunst*» av elevene. Det som er interessant er at to av totalt sekstibilder er gjennomgående i alle elevgruppene. Begge bildene kom også opp som aktuelle samtalebilder under workshopen. Jeg tror mye lå i at «*Rotter/Oliven*» inneholdt dyr og at de var fremstilt på en slik måte at elevene syntes det var ekkelt. Samtalen etter inndelingene av bildene ble det snakk om både hva kunstneren ville få frem i sine verk, og hvordan verkene er fremstilt. Det ble også diskutert at på noen områder ønsker kunstneren å utfordre og eventuelt provosere betrakteren. For å få frem en bestemt tematikk eller diskurs. Det ble også nevnt at all kunst ikke trenger å være vakker eller pent, til og med trenger kunsten ikke å være positiv. Jeg opplever det som om elevene ikke har denne forestillingsevnen enda.

Med verket til Rirkrit Tiravanija 1992 «*In Untitled (Still)*». Opplevde jeg det som om at elevene ikke kunne forstå at dette rotet kunne være kunst. Det anser jeg som forståelig på sett og vis. Bildet er jo av en installasjon, som også inkluderer en relasjonell estetisk opplevelse, hvor deltakerne av verket ble invitert til å dele ett måltid. For elevene og deres erfaringsgrunnlag, er det ikke gitt hva de ser på bildet og derfor ikke innehar det som trengs av fakta. Hvis elevene hadde hatt en relasjon til verket, hadde kanskje eleven tenkt litt annerledes på verket. Slik som Bishop også beskriver samtalen om installasjoner og betrakteren: «*It becomes apparent that it is difficult to discuss pieces that one has not experienced first-hand: in most cases, you had to be there*». (Bishop, 2005, s.10)

Ikke kunst

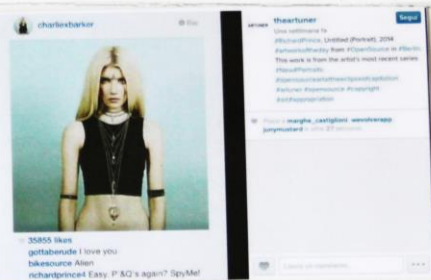
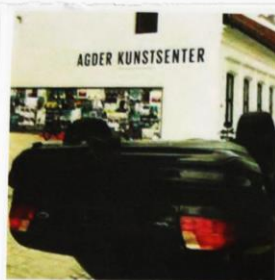
9 av 9



Figur 24. Repstad-Omland. «Ni av Ni, ikke kunst, G1-3» 2019

Ikke kunst

6 av 9



Figur 25. Repstad-Omland. «Seks av Ni, ikke kunst, G1-3» 2019

9.12. Del 3. Tankeglass.

«Hvor kan de være hen?»

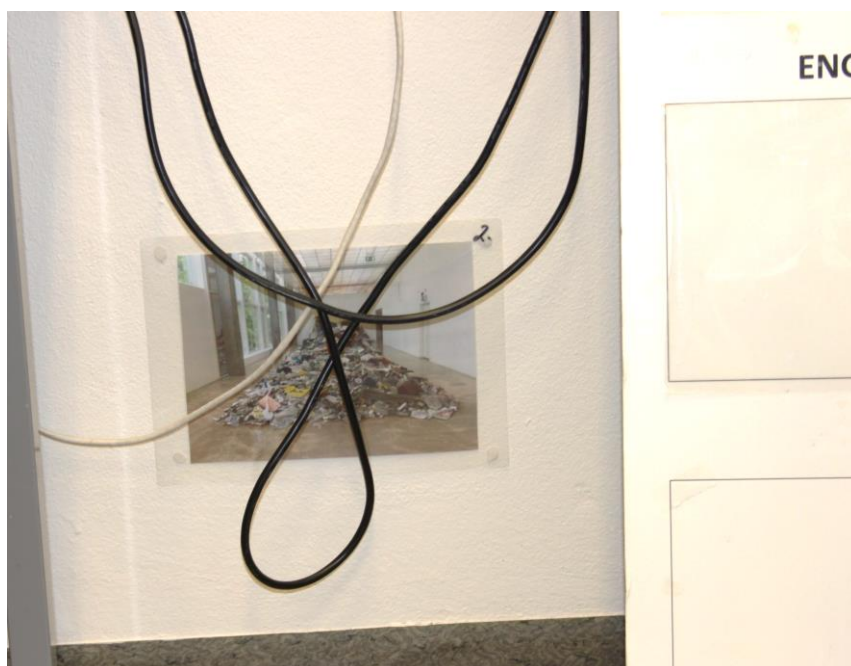


Figur 26. Repstad-Omland. «Billediktat – 1» 2019

Den tredje gruppens møte med bildet til Michelangelo Pistoletto «*Il Salotto*», ga lite refleksjoner rundt hvorfor en haug med klær la på bakken. Alle elevene valgte å svare at de enten så klær eller at de så masse farger. Det var to av ni elever som la merke til at kleshaugen i det minste var fordelt mellom en hvit side og en farget side med klær. I forhold til hva som skjer i bildet, var det også en elev som responderte at det ikke skjedde noe i bildet, samt en som kommenterte at det var bortkastet med klær. Når elevene ble spurt om hva kunstneren

ville formidle til betrakteren, var det faktisk en elev som kommenterte at fargene var fordelt i både hvitt og fargede klær i kleshaugen. En annen la frem at det kanskje handlet om fine eller stygge klær? Videre kom det kanskje litt mer reflekterte tilbakemeldinger som «*Vask tøyet!*», «*At vi forurenser jorda*» eller «*At det er for mye søppel i verden*». Det som er litt interessant er at elevene forholder seg til bildet på en måte subjektivt, med at de forholder seg til forurensning og deres fremtid på jorden. Eller vil jeg si at det er en objektiv holdning samtidig. Elevene beskriver glatt hva de ser overflatisk. Men det finnes å mange flere kontraster i bildet. Mellom det myke og det harde, fargede og hvite, store og små, nytt og gammelt og så videre. Hva er tekstil? Hvem bruker det? Bare for å nevne noen spennende inngangsvinkler det hadde vært fascinerende å gå innom. Elevenes forslag til hva de trodde verket het, «*Klær*», «*Quacka Lakka Lakka*», «*Klær*», «*Tøy*», «*Mye Klær*», «*Kleshaug*» eller «*Søppelhaug*». Igjen oppleves tolkningene som veldig objektive, i forhold til hva som er fysisk mulig å se i bildet. Elevene var innom på forrige spørsmål hva kunstneren ville at de skulle tenke på når de så bildet, men det er ingen referanser til det i elevenes tolkninger av hva verket kunne hete. Elevenes forhold til bildet var enten at bildet var «*Rart, Stygt, Kult og Spesielt, Bortkasta klær*» og eller et nøytralt svart som «*Blankt*». På elevenes svar virker det som om de føler at de må svare et eller annet på spørsmålet. Jeg opplever elevenes svar som

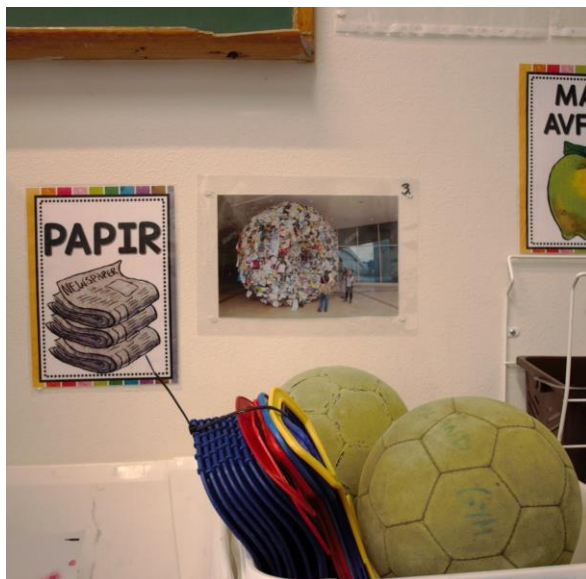
om at elevene skulle ønske at de hadde noen å samtale med. Hva synes jeg egentlig?
Hva er det jeg egentlig ser? Hva er det læreren vil med dette spørsmålet?



Figur 27. Repstad-Omland. «Billediktat-2» 2019

Ved det neste verket «Arrivals» av Kunstitusjon, svarer elevene slik på spørsmålet om hva de ser på bildet og hva som skjer. «Søppel, skrot, Søppel ikke bra, at det er masse ting i verden, forsøpling». Igjen opplever jeg elevenes svar som veldig objektive til hva de fysisk ser i bildet. De forholder seg lite til hva som skjer i bildet. For eksempel i dette bildet kunne det være aktuelt å si, det som skjer i dette bildet er, at rommet er blitt fylt med en stor haug med søppel, det føles som om søppelet skal ta over rommet. Nærmest som en bølge som slår inn over land. Al søppelet får oppmerksomheten fra alle i rommet, fordi den tar så stor plass. Når elevene videre blir spurt om hva de tror kunstneren vil at de skal se eller tenke på. Så kommer det en god del kommentarer på at vi ikke skal forsøple eller at det er mye søppel allerede på jorden. Oppi alle disse negative holdningene til søppel dukket det opp en spire av optimisme. En elev ga svaret «At man kan lage ting på nytt». I den form at vi resirkulerer det vi har. Neste spørsmålet er hva elevene tror bildet heter. Elevene svarer igjen etter hva de fysisk ser på bildet, som «Skrot, Søppel, Plast, Kast,». En elev igjen utmerket seg med et litt annerledes svar, som «Verket». Litt usikkert hva eleven har siktet til. Og det er jo akkurat det som er så vakkert med den nye tittelen. Det kan sees på som om eleven eventuelt har utviklet måten å forholde seg til bildet, ikke bare det eleven visuelt ser, men noe mer underliggende i

betydningen. Til slutt var elevenes svar på hva de syntes om bildet, eleven svarte enten «Blankt svar, Skrot, Rart, Litt dumt, Fint».



Figur 28. Repstad-Omland. «Billediktat-3» 2019

Til det tredje bilde som elevene skulle betrakte og forholde seg til var Alicia Martin sitt bilde «*Singularidade*» (*Singularity*). Elevenes respons hva de så i bildet og hva som eventuelt skjedde var, «*En ball av bøker, større enn mennesker*», «*Stor ball med aviser*», «*En ball med bøker*», «*En ball*», «*Skolesirkel*», «*At det er papir på det*». Den eleven som utmerket seg var «skolesirkel», på et eller annet plan, har det skjedd en kobling mellom de fysiske bøkene og kunnskap. At skolen er en institusjon som har mange bøker, i forhold til elevens repertoar eller erfaringsbank, hvor det finnes mange bøker. I forhold til hva de skal se eller tenke på i bildet, svarer elevene at bildet enten er stygt eller bortkastet. Et par elever velger å svare blankt. En annen elev har som litt forventet svart «*Les bøker*», mens en annen elev har gått helt inn for kunsten «*At man kan føle kunst*». Det siste svaret her fikk meg til å dra på smilebåndet. Det var nesten litt uforventet, men samtidig ble jeg stolt over elevens refleksjon og analysering av verket.

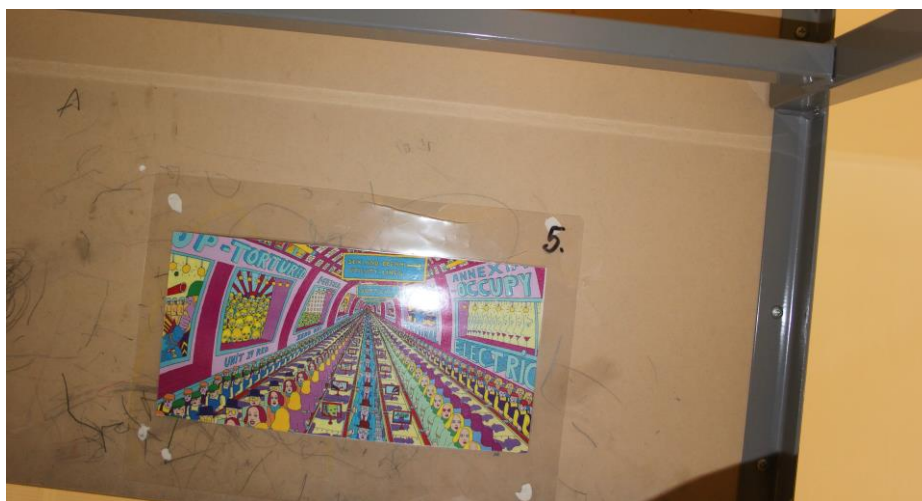
Elevenes tilbakemeldinger på hva de tror verket heter «*Stor ball, Ballbok, Bøker, Skolesirkel, Lekser*». Svarene faller godt til elevenes hverdag og deres forhold til bøker. Elevens alder og livserfaring gjenspeiles i deres forhold til bøker her, og deres referanser til bøker har så vidt begynt. Elevene gir bildet titlene «*Stor ball, Kult, Bortkasta Bøker, Skole, Spesielt*»



Figur 29. Repstad-Omland. «Billediktat-4» 2019

Det neste siste bildet elevene måtte forholde seg til var Eivind Stoud Platou «*We Are The World*». Elevene svar at de ser «*Figurer, Mange Folk, Verdenskrig og den viser at folk er forskjellige*». Elevenes viser ingen tilbakemelding på at det skjer noe i bildet. Det er heller ingen kommentarer på fargevalg eller figurfasong. Elevene bemerker seg at de enten ser eller tenker på «*Jordklode, Mennesker er fattige, Krig, Verdenskrig eller at du ser man kan lage trer av ting*». Det som er interessant her er om eleven ikke har sett at det er soldater som dekker en jordklode, eller om eleven er optimistisk til å tenke på treet, kanskje i form av Yggdrasil eller grønnlunger til planeten vår? Kanskje eleven faktisk kun ser figuren som et tre og ikke noe annet? Elevenes forslag til hva de tror tittelen på verket er «*Jordkloden, Fattige Folk, Krig, Verdenskrig, Treet*». Titlene henger godt sammen hva de så på bildet i det forrige spørsmålet. Elevenes holdninger til bildet var «*Kult, Fattige Folk, Rart, Verdenskrig*». Det virker som om elevene synes at bildet var innovativt og kreativ, med tanke på at det var brukt leketøy til å formidle et budskap. Samtidig vises det på elevenes besvarelser at de ikke har brukt tid å svare på spørsmålet, enten gjennomtenkt eller reflekter. Svarene er gjennomgående det samme på alle de fire spørsmålene. Kanskje det ikke har noe til bildet å gjøre, men til selve aktiviteten? Eleven viser på et eller annet plan at nå er han muligens lei, må bare bli ferdig, fordi det er forventet? Kan det være en mulig løsning på elevens adferd?

Til slutt skulle elevene forholde seg til Pushwagner sitt bilde «*Kings Cross*». Elevenes beskrivelse av hva de ser på bildet og hva som skjer, er følgende. «*At folk kjøper ting*», «*Mennesker*», «*Mange Folk*», «*Folk som går*», «*Travelt og jobbaktig*», «*Robot*». Det er



Figur 30. Repstad-Omland. «Billediktat-5» 2019

fascinerende at elevene ikke har nevnt noe som helst om fargevalget, eller at bildet er tegnet. Elevene har gode skildringer på hva som skjer i bildet. Spesielt de to siste bemerkningen. Travelt og robot. Det hadde vært interessant å snakke videre med elevene rundt dette temaet. Samtidig kommer det også inn enn annen dimensjon i forhold til kjøpekraft og forbrukersamfunnet. Som har vært et underliggende tema gjennom de fleste bildene i workshopene, med syn på elevenes besvarelser. Når elevene blir utfordret til å tenke over hva de skal se eller tenke på i bildet, kommer det frem både «Kontor», «Flyplass», «Mye teknologi», «Masse farger», «At det finnes mange folk i verden» og «Vet Ikke». Det kan oppfattes som at elevene bemerker seg jaget som skjer i bildet. Menneskene traver i kø for å rekke det ene og det andre. Elevene forholder seg til kontorer og flyplasser som ofte er forbundet som travle destinasjoner. Samtidig som teknologien er på sterk frammarsj i en hektisk hverdag hvor mennesker ofte står i kø, både i bil eller i butikker. Dette er en virkelighet som elevene har et forhold til og en referanse til, dette er i deres erfaringsbakgrunn.

Elevenes titler på verket kommer i fasongene «Alle folk», «Mange folk», «Teknologi», «Ekkelt» og «Ekkel». Svarene passer godt til hva elevene ser og kan forholde seg til. Ordene ekkelt og ekkel, viser en viss misnøye og frykt over hva som blir reflektert i fra bildet. En sannhet som er rundt oss? En påminnelse av hva som faktisk skjer? Elevenes synspunkter på hvordan de stiller seg til bildet. «Det er et fint kunstverk», «Mange folk», «Rart», «Vet ikke», «Blankt svar». Det første svaret gir innblikk i at eleven kan ta avstand til budskapet i bildet, og forholde seg til den estetiske opplevelsen av å betrakte verket. Mens de resterende svarene kan det virke som om elevene synes det er vanskelig å forholde seg til budskapet, et ambivalent forhold til de fine fargene og temaet i bildet.

9.13. Del 3. Posen med det rare i.

«Er det noen som vil ha litt glitter?»

Gjennomføring av den siste aktiviteten gikk veldig fint. Elevene arbeidet godt med objektene som lå fremfor seg. De var flinke til å teste ut ulike varianter av artefaktene, før de limte dem sammen. Elevene arbeidet stort sett på egenhånd, det var lite kommunikasjon i forhold rådføring av hverandre. Denne gruppen hadde med mest medbrakte objekter av alle gruppene som deltok i workshopene. Det synes godt ved hobbymaterialer og leketøysfigurer. Slik som med de andre gruppene, arbeidet elevene stort sett selvstendige gjennom hele aktiviteten.



Figur 31. Repstad-Omland «Posen med det rare i – glitter» 2019

Kapittel 10. Refleksjon/ Drøfting

I begynnelsen av dette kapittelet drøfter jeg opp mot Marianne J. Fredheim om hvilken rolle kunst og håndverk kan utspilles i skolen. I slutten av dette kapittelet er det et dypere fokus på utforskningen i masterprosjektet og mine tanker og erindringer.

10.1. Barns utbytte av de estetiske fagene i skolen

Fra tidsskriftet utdanningsnytt.no ligger det en artikkel skrevet av tidligere lærer Marianne J. Fredheim, og overskriften går som følgende «*Om kreativitet og kunstfagets rolle i skolen*». Hun retter fokuset mot fordelene og nødvendighetene av kunstfaget og hvilken rolle den kan utspille i skolene. Hvorfor akkurat kunst og håndverk? Stiller hun seg selv og leseren. Fredheim svarer seg selv med, fordi faget er et av de praktiske og estetiske fagene vi har. Fredheim argumenterer først slik «*Å la barn få å utvikle seg gjennom lek, kreativitet, dans, skuespill og fri fantasi er en god investering i deres skolehverdag og fremtid*». (Fredheim, 2018) Etter min undersøkelse i feltet, vil jeg også påstå at elevene lærer gjennom kreative og lekende aktiviteter, som byr på barns naturlige søkende fremtreden.

Fredheim henviser til at barn er leken, kreativ og fantasifull gjennom egen kroppslig natur. Gjennom leken er de trygge til å utforske, være nysgjerrige og kreative. Hun mener dette forsvinner når elevene begynner på skolen, fordi skolene ikke tilbyr eller har stort nok fokus på kreativitet som et læringsverktøy, og dermed har ingen status i dagens skolesystem. (Fredheim, 2018) Fredheim sier det så enkelt og rett fram «*Fordi det er det det er, et læringsverktøy*». Vi må ikke glemme at kreativitet kan være en sentral måte å tilegne seg kunnskap på. Lekens plass i læringen, er et argument jeg holder meg tett til. Fordi det er barns lekende natur til å innhente og bearbeide nye ferdigheter og kunnskaper.

Fredheim fremmer et annet viktig spørsmål, og det er om barns individuelle utvikling. Da med tanke på deres subjektive og særegne egenskaper til utvikling av dem i skolen. Noe som burde være en selvfølge i pedagogikk. Elevens beste kan bli tilsidesatt når vi ikke tar hensyn til, at alle ikke passer inn i et gitt, fastlåst system. «*Det vet vi, de elevene blir problematisert, og må ofte i mangel av kunnskap, utredes. Dette kan bidra til å skape mye uro og unødvendig utenforskap for svært mange barn.*» (Fredheim, 2018) Spørsmålet blir videre, er dagens skole godt nok rustet til fremtidens elever, og de forventninger til barns utvikling og læring? Fredheim sier videre er det til barnas beste at undervisning foregår gjennom fakta og teoretiske fag? Med en stor del pugging, til å skåre på kriteriene slik at de

nasjonale prøvene blinker grønt, og nok poeng til en god karakter? Hva er utbyttet av alle denne puggingen? Dette er et krav barn møter tidlig i skoleforløpet, om å lære nok til prøvene. Fredheim tar problematikken til et annet nivå, og trekker inn psykiske lidelser. *«De blir syke fordi deres skolehverdag i all hovedsak er basert på fakta og teoretiske fag. Det skal ikke være den enkeltes elevs problem, men det er allerede et samfunnsproblem.»* (Fredheim, 2018) Uten at vi skal gå dypere inn på psykiske lidelser, men det kan være et faktum når vi tar vekk lekenheten og den kreative tilnærmingen til læring.

Videre diskuterer Fredheim på hvordan undervisningen er lagt opp, da med tanke på fagenes sammensetning og innhold, og hvilke praktisk-pedagogiske verktøy som blir tatt i bruk? Fredheim fremviser at kunstfagene er den rette veien å gå i forhold til elevens kreative stimulering og egen skaperkraft. Et fag de kan fordype seg i, utfolde seg ved å bruke fantasi og sine kreative egenskaper, som kan gi et større handlingsrom for elevene til å føle seg flinke. Samtidig må vi ikke glemme at vi lever ei en moderne tid, i et rikt land, som har forutsetninger og handlingsrom til å utvikle muligheter som kommer elevene til gode. For eksempel med det nye moderne samfunnet og hva fremtiden kan bringer med seg av all verdens teknologi, som vi vil trenger logiske og kreative løsninger til å håndtere. (Fredheim, 2018) Fredheim legger frem sin begrunnelse slik *«jeg mener at dersom man la like stor vekt på de praktisk -estetiske fagene som de faktabaserte og teoretiske fagene, ville man allerede være et godt stykke på veg.»* (Fredheim, 2018)

Fredheim henviser til hjerneforskning for å argumentere for fordelene av lek og aktivitet. Forskningen fremviser at hjernen og nevronene har bedre stimuli når kroppen er i en flyt, lek eller kreativ tilstand. På denne måten innhentes erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Vi ser det på barn som glemmer tid og sted, og er helt oppslukt i leken. Barnets lek kan foregå over flere dager i samme struktur, med gjentakelser i nervebanene og de vil oppleve mestring og bli flinke på det de gjennomfører, samtidig bygge opp en hukommelsesbank. Fredheim argumenter slik: *«Dette mener jeg så har stor overføringsbetydning og kan gjelde på mange områder i deres innlæringsprosess og spesielt viktig er dette for fag som elevene i stor grad er med på å skape selv og hvor de får bruk for begge hjernehalvdelene på en gang. Det fantasifulle og det faktabaserte.»* (Fredheim, 2018) I min masteroppgave har fokuset vært på å tilrettelegg undervisningsopplegget, slik at aktiviteten kan føles lekent og kan gi elevene mestringsfølelse. Fra mitt ståsted, erfarte jeg at workshopen la til rette for at elevene kunne inntre en form for flow gjennom deltakelsen i prosjektet.

Fredheim argumenterer videre i artikkelen at hun ser for seg en parallell læring, med

både teoretiske og estetiske fag. For hvis begge hjernehalvdelene i større grad kan arbeide sammen, vil barna mest sannsynligvis få bedre utbytte og kunnskap, fordi vi kan kombinere læring med fantasi og kreativitet. Som igjen kan bidra til økt minne og kapasitet ved bruken av begge hjernenes forutsetninger. (Fredheim, 2018) Pugging vil være bortkastet, fordi det mangler stimuli og indre motivasjon, som er elementært for å tilegne seg ny kunnskap. Ikke minst trekker hun inn den psykiske helsen som en faktor for å stimulere begge hjernehalvdelene. For å forhindre utmattelse ved å belaste kun den ene halvdel. Noe som faktisk er ofte et tilfelle blant voksne. Så hvorfor skal vi utsette barna til å oppleve det samme? «*Ved å ta i bruk viktige læringsmetoder, hvor elever i stor grad selv bidrar til undervisning via de kreative fagene, vil barna få en større opplevelse av tilhørighet og økt mestringfølelse. Vi kan si at elever lærer aller best med hele seg i bruk; kropp, følelser (sansene) og motorikk*». (Fredheim, 2018)

Fellesskapet i de praktisk estetiske fagene kan være en god arena for elevene til å bygge fellesskapsfølelse og sosiale relasjoner. Som videre kan skape trygghet i klassen, som igjen kan gi elevene rom til å utfolde seg i alle fag på skolen. Fredheim stiller seg spørrende til om karakterer er med på å skape utenforskap? For elever som sliter faglig, kan det oppleves slik. I verstefall kan et slik utenforskap føre til skolevegring, drop outs, eller mobbing. Dette med bakgrunn i at enkelte elever ikke føler at de hører til i et skolesystem som favoriserer kun teoretiske fag, som ikke gir elevene handlingsrom til å utøve seg selv. (Fredheim, 2018) Fredheim har kommet med mange innfallsvinkler til hvordan de praktisk estetiske fagene kan bidra til å forbedre elevenes skolehverdag, både kreativt, psykisk, og kognitivt. Fredheims argumentasjon for hvorfor de praktisk estetiske fagene bør få mer tyngde og plass i utdanningsforløpet i norske skoler er rimelige. Jeg mener og tror at vi trenger flere kreative og løsningsorienterte undervisningstimer, som både kan styrke elevene faglig og sosialt. La barn være barn, også gjennom læring og utfoldelse. La dem få utvikle og tilnærme seg kunnskaper og ferdigheter gjennom leken og flyten.

En annen stemme for kunstfagenes plass i utdanningsforløpet er Kjetil Sømoe. I artikkel «*Kunst og håndverk – faglighet og tverrfaglighet i morgendagens skole*», opplyser Kjetil Sømoe hva kunst og håndverksfaget utbytte og verdier er, samtidig som han påminner hva faget skal forholde seg til av overordnede dannelses- og opplæringsprosjekter. Det er ett fag som skal lære barna å uttrykke seg visuelt gjennom ulike medier og materialer., og tilrettelegger for utvikling av kognitive og kreative evner, til for eksempel problemløsninger i ulike materialer, og ikke minst utvikle utholdenhet til å arbeide målrettet. Sømoe argumenterer for at kunst og håndverk er en utdannings arena hvor «*Der kunnskaper*

og ferdigheter i ulike fag kan settes i spill i skapende prosesser som omfatter materialer og verktøy, praktisk problemløsning, bruksform og visuelle uttrykk». (Sømoe, 2015. s.19)

Sømoe advarer videre med at vi ikke må la faget blir stemplet og definert på et tverrfaglig fagovergripende allmenndidaktisk nivå. En fagpolitisk interesseorganisasjon som også ønsker å være med på å utforme politikk innen fagfeltet. De mener at de også har gode innsikter til hva fagfeltets krav og behov bør være. Hovedgrunnen til å stikke hodet frem er «*Vi mener det er viktigere enn noensinne at Kunst og design i skolen finnes, fordi vi trengs for å være en del av arbeidet for å fremme de praktisk-estetiske fagene i hele skoleforløpet*». (Johansson, 2015. s.19)

10.2. Siste refleksjoner og erindringer

Erfaringene fra masterprosjektet og fra utforskningen har gitt meg en ny erfaringsbase til å kunne drøfte både teori og praksis. Etter endt forskningsprosess og analyse av datamaterialet skal vi se nærmere på, om det gir løsninger eller flere spørsmål til problemstillingen.

«*Hvordan responderer skoleelever på samtidskunst og hvordan kan samtidskunst ha en relevans i skolen?*» Ut i fra problemstillingen er det en del spørsmål det er aktuelt å stille seg, for å kunne besvare den. Til å begynne med hva oppstod i workshopene?

10.2.1. Workpicture:

På den ene siden fungerte workpicture som en samarbeidsoppgave, hvor det var rom for undring og nysgjerrighet. På den andre siden var det også en oppgave som utfordret elevene til å forholde seg til sine individuelle referanser og refleksjoner. Eller kan det tenkes at enkelte ble overkjørt av andre elever? En annen mulig forklaring kan være at elevene klarte å samhandle og bli enige. Aktiviteten utfordrer elevene både på ferdighetene muntlig argumentasjon og sosial samhandling.

På den ene siden er workpicture en visuell fremstilling av elevenes tanker og refleksjoner, fremstilt av bildekortene som de selv fordeler. Kan det tenkes at elevene var gode til å samarbeide og dele sine tanker omkring bildene de oppdaget? Eeg og Sørheim sier dette om dialogen via samtidskunsten: «*Samtidskunsten inviterer til dialog og utveksling med alle som er nysgjerrige.*» (Eeg & Sørheim, 2006, s.16). Min opplevelse av workpicture var at elevene ble nysgjerrige på de utvalgte bildene, og dialogen var godt i gang tidlig i aktiviteten. Den fellessamtalen ved slutten av aktiviteten ga også rom til dialogen. Samtalen åpnet opp for flere undrende spørsmål og refleksjoner? Og mitt forsøke forsøk på å tilfredsstille

spørsmålene etter beste evne.

Gjennomgang av elevenes inndelinger av bildene, vitner fortsatt om at den konseptuelle samtidskunsten er vanskelig å forholde seg til. Eller kan det tenkes at ikke alle muligheter var tilrettelagt for eleven? En annen mulig forklaring kan være at det ikke var tildelt nok tid til undersøkelsen. Kanskje hvis elevene hadde hatt større spillerom til å undersøke og diskutere kunstsjangeren, er det da mulig at elevene kanskje hadde fått ett større eller bredere innblikk i samtidskunsten? En bredere forståelse og forhold til?

10.2.2. Tankeglass

Aktiviteten tankeglass er den aktiviteten som har hatt mest utforming og endringer gjennom masterprosjektet. På en måte er det dumt at det er mindre datamateriale å sammenligne med. På en annen måte er det positivt å ha handlingsrommet til å undersøke flere varianter av muligheter. Kan det tenkes at aktivitetens fleksibilitet har gitt flere innfallsvinkler til hvordan denne oppgaven kan utformes og anvendes? Aktiviteten har endret innhold fra å være muntlig til å være ulike nyanser av skriftlighet. Gunnar Danbolt utsagn om viktigheten av at lærdom skal være gøy: «*Hvis vi makter å kombinere lek med kunnskaps- og ferdighetstilleggelse, er det nesten ingen grenser for hva barn kan lære og samtidig ha intens glede av det.*» (Danbolt, 2009, s.78) Med dette utsagnet i bakhånd, var det viktig for meg å endre aktiviteten tankeglass, slik at den ville oppleves som gøy eller underholdene, slik at elevene vil kunne erfare lærdom gjennom lek. Samtidig gi elevene et godt første inntrykk av samtidskunsten.

Den muntlige gjennomføringen av oppgaven ved første dagen i felten, var på den ene siden en aktivitet som jeg burde ha holdt på. Fordi det kommer mange gode spørsmål og tilbakemeldinger fra barnene. Slik som vi har sett i utførelsen av førsteutgaven av tankeglass. Elevene viser en del tanker og meninger når det blir rom for dialog. For eksempel med bildet fra Kunststusjon, elevene oppfatter raskt at temaet handler om søppel, men når jeg stiller spørsmål til navnet på verket, «*Arrivals*», blir elevene først undrende, men så er det en elev som poengterer at noe søppel også kommer fra andre land med havet. Som får dialogen til å fortsette.

Men på den andre siden skulle jeg ønske jeg hadde mer tid til rådighet, slik at denne delen ville ha fått større plass i prosjektet. Gjerne med en kombinasjon av den muntlige varianten og den skriftlige. En mulig forklaring kan være at jeg tror at elevene har mye å bidra med, med sine unge erfaringer og erindringer. Ved å ta i bruk begge variantene får

elevene muligheten til å notere og reflektere på egenhånd, før de skal inn i dialog med resten av gruppen. Danbolt sitt utsagn «*Mine erfaringer er at mye av den kontemporære kunsten, enten den er tids-, handlings- eller idébasert, er mye enklere å formidle til barn, fordi den i utgangspunktet krever en aktiv medvirkning som barn er mer enn villig til å ta del i, men som voksne virker tilbake for, kanskje av redsel for å dumme seg ut*». (Danbolt, 2014, s.19)

Mine erfaringer med tankeglass er at samtalen rundt bildene, har vært givende og lærerikt, og at elevene har vist interesse og deltatt på strak arm. Mitt forhold til samtidskunsten har kanskje gjort det lettere å formidle eller ha en dialog om og rundt denne sjangeren.

10.2.3. Posen med det rare i

I denne aktiviteten ville jeg få frem elevenes lekenhet og deres tolkninger av objekter.

Elevene viste stort engasjement og drivkraft til å gjennomføre aktiviteten. Jeg kunne se på enkelte elever at det var vanskelig å vente på å få se objektene, før vi satte i gang. Det å holde objektene «skjult» i ekser viste seg å være et viktig spenningsmoment. Det kunne oppleves som en skattejakt, når objektene kom frem på bordet. Elevene var ivrige etter å utforske hva de kunne få tak på.

På den andre siden har jeg også utfordret elevene til å gi gjenstandene ny betydning. Ved å sammensette objektene på nye måter. Elevenes objekter¹³ var i stor grad en refleksjon av hva de er opptatt av. Slik som Åsta Rimstad også poengterer i sin forskning på samtidskunstens potensiale i kunst og håndverk, med at sansene og erfaringene påvirket objektene uttrykk. Slik sier Rimstad: «*Det var det narrative som aktiviserte dei ulike komponentane der delane blei satt inn i en menings- og tolknings-samanheng*». Jeg opplevde det som at objektene fikk en ny form, først og fremst. Deretter åpner det opp for dialog rundt betydningen av objektene. I følge Alice Kjær sier hun dette om barns fremtreden «*Barn kan bli like selvforglemmende opptatt av å se på, ta på, lytte til eller oppleve kunst på andre måter, akkurat som voksne kan, men det kan godt hende at barn retter oppmerksomheten mot andre aspekter ved kunsten enn voksne*». (Kjær, 2018, s.20) I forhold til elevenes egen bevissthet og forhold til objektene, trengs det en videre utforskning og utvidelse av aktivitetene, mer om dette i videre forskning.

Det var på den ene siden viktig for meg at elevene hadde lyst til å gjennomføre oppgaven, samtidig som de ville erfare en estetisk opplevelse i møte med objektene, gjerne i en form av flow eller praksisfellesskap. Jeg har min subjektive tolkning av aktiviteten, og jeg

¹³ Se neste side

opplevde det som at elevene var inne i en eller annen form for flow, da de arbeidet med artefaktene sine. De hadde ingen behov for min hjelp eller veiledning, og de arbeidet intenst med sine egne objekter. Det var til og med lite samhandling dem imellom, men de forholdt seg til hverandre innenfor gitte rolle, allikevel. De visste alle hvordan de ville ha det under aktiviteten.

Workshopsaktivitetens frie eller åpne oppbygging var viktig for meg, for det første fordi jeg ville ha minst mulig påvirkning på elevenes tolkninger og assosiasjoner, ved gjennomføring av design. På den andre siden måtte jeg lage noen rammer som elevene måtte forholde seg til, for litt orden og struktur, og ikke minst for eksempel objektenes størrelse, noen avgrensninger må tas for å holde kontroll. Et annet moment, er at det kan også tenkes at jeg påvirket elevene til hva de ville medbringe, da jeg innledningsvis ga eksempler på objekter som kunne være aktuelle.

Danbolt kommer med et godt eksempel på de voksnes innblanding «*For barn er det en avgjørende forskjell mellom det de må gjøre «for å» og det de kan gjøre «bare for det».* *Det første markerer de voksnes inngripen i barns verden – i barnehagen og på skolen. Det andre er deres egen naturlige virksomhet – den leken de fyller alle mellomrommene med»* (Danbolt, 2009, s.76) Hvis vi lar barna få lov til å utforske og eksperimentere med leken, kan de få ett større utbytte av aktivitetene. Jeg var nysgjerrig på elevens fremtreden og deres uttrykksmåter, og dermed tillot meg selv i større grad å kun observere denne aktiviteten.



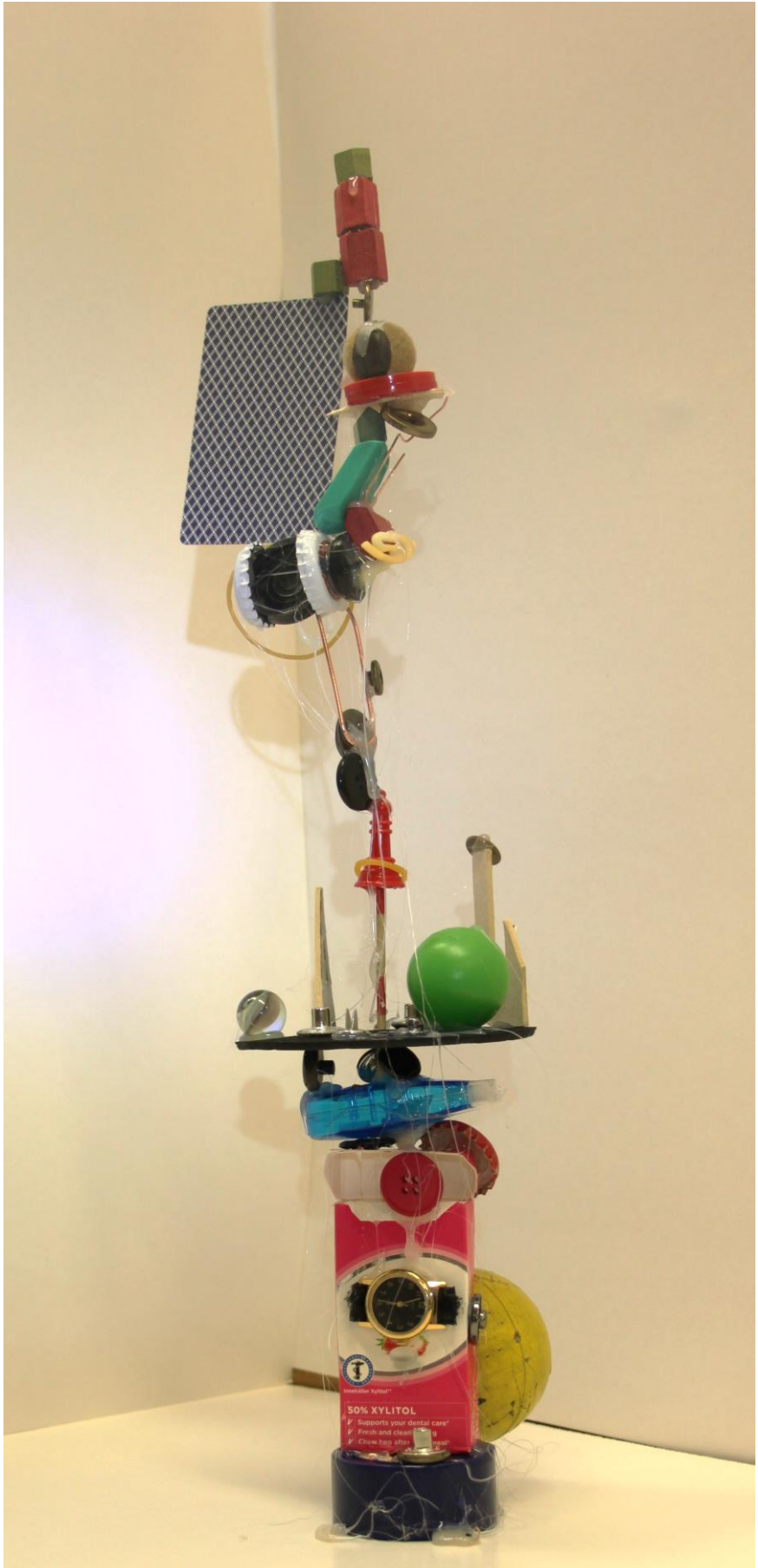
Figur 32. Repstad-Omland. «Dyrene i verden» 2019



Figur 33. Repstad-Omland. «Robot med bazooka» 2019



Figur 34. Repstad-Omland. «Sparkling Horse» 2019



Figur 35. Repstad-Omland. «Uten tittel». 2019

10.2.4. Læreplanene

Ved gjennomføringen av aktivitetene har jeg forholdt meg spesielt til et læreplanmål fra LK20. I dette avsnittet vil jeg undersøke nærmere om jeg har nådd målet, ved å dele læreplanmålet opp i flere deler. Læreplanmålet går som følgende: «*utforske og sette ord på hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvis vi deler opp læreplanmålet i to deler, så kan vi si at ved å *utforske og sette ord på hvordan følelser og meninger vises i kunst*, som den første delen.

Den første delen av læreplanen måtte elevene forholde seg til i alle aktivitetene, på hver sin måte. Enten ved å utforske bilder, prøve å forklare hva slags bildet det var, enten i fellesskap eller ved å skrive ned sine egne tanker rundt bildene. Den neste delen av læreplanmålet *bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider*. Jeg mener at den gjelder best for den siste workshopen, *posen med det rare i*. Fordi elevene fikk selv velge hvilke materialer de ville bruke, slik at de kunne sette sammen form og farge til å illustrere eller symbolisere, enten følelser eller tanker, eller annet.

10.2.5. Tester og prestasjonsjaget

Det er vist i flere artikler i media at fokuset på prøver og resultater har hatt mye fokus i lengre perioder, som kan ha konsekvenser for barns utvikling og læring. (Kvittingen, 2017)

På en side kan det forstås, at det er viktig å sammenligne oss med andre land. Fordi de kan være til inspirasjon til utvikling av utdanningssystemet. Men på den andre siden, finnes det ikke andre måter å gjennomføre dette på? Kan det tenkes at det finnes en annen vei å gå for å få høyere resultater? En annen mulig forklaring kan være at vi ikke trenger disse resultatene? I følge Bjerre Bents oversettelse av Mihaly Csikszentmihaly som går som følgende:

«Den måte, hvorpå flow-teorien best kan påvirke den offentlige sektor, består kanskje i å være en modell for, hvordan institusjoner kan omdannes, så de fremmer optimalopplevelse. I de seneste århundrer har den økonomiske rasjonalitet vært så suksessrik, at vi i ettertid tar det for gitt, at resultatet av enhver menneskelig bestrebelse skal måles i kroner og ører. En utelukkende økonomisk tilgang til livet er imidlertid dypt irrasjonelt. Det endelige resultatet skal måles i opplevelsens kvalitet og kompleksitet.» (Bent, 1991, s.229)

Hvilket utbytte eller opplevelse sitter elevene igjen med etter masterprosjektet? Hvilke nye erfaringer ble de opptatt av? Hvilke nye innsikter og holdninger innehar elevene etter deltakelsen med workshopen? På den ene siden håper jeg at elevene har fått et bedre

forhold og innsikt i kunstsjangeren samtidskunst. På den andre siden, er dette nok bare en begynnelse, jeg tror fortsatt at dette området er relativt nytt og spennende. Da kan jo denne nyfikenheten brukes til å motivere og innlede til nye kreative undervisningsopplegg. Som legger vekt på lek og undring, og har fokus på opplevelsen av deltakelse.

10.2.6. Metodebruk

Ved å bruke metoden aksjonsforskning blir det tydelig for meg, at målet er å finne fram til noe som skaper forbedring i en gitt sammenheng. Man ønsker å innvinne ny kunnskap, slik at de virkemidlene faget tar hånd om, kan brukes i nye sammenhenger og under med kontrollerte forhold. (Halvorsen, 2016. s.57) Forskningen på eget praksisfelt har vært en spennende prosess, samtidig som det har vært utfordrende å forholde seg til dobbeltrollene, mellom det å være lærer og forsker. Det å forske på eget felt har vært lærerikt på mange områder. For det første å være ekstra bevisst på sine egne og andres handlinger, og utfallet av dem. Det har også vært en prosess med kritisk og konstruktivt blikk på seg selv, som har gitt kunnskaper og ferdigheter til videre yrkespraksis.

Autoetnografi har vært en givende metode å ta i bruk. Min erfaring av metoden er at den kan være vanskelig å forholde seg til, for det første kan det være vanskelig å unnlate mange tolkninger og kun fokusere på det observerbare. Samtidig er dette nettopp denne strategien som gjør metoden så spennende. Fordi autoetnografien gir rom for leseren til å vurdere den beskrevne situasjonen etter sine egne referanser. Autoetnografen sine refleksjoner mener jeg også er viktig å få frem. Fordi denne synsvinkelen kan gi innsikt i feltet på en helt annen måte, enn for eksempel andre forskningsmetoder, nettopp fordi den er på et subjektivt nivå. Metoden kan også åpne opp for uforutsette hendelser. «*Pedagogisk praksis kan karakteriseres som et åpent system med mange faktorer, og resultatet av alle deres mulige interaksjoner er vanskelige å forutsi og planlegge for – i alle fall hvis vi ønsker spesifikke resultater*» (Kvernbekk, 2015, s.77) Autoetnografien frigjøres fra mål-middel-tenkningen, nettopp fordi den ikke forholder seg til strukturerte retningslinjer, som for eksempel et tradisjonelt intervju vil gjøre med et ferdig skrevet manus. Autoetnografi som metode vil frigjøre forskeren til å undersøke elevenes responser på aktivitetene, uten å påvirke elevenes handlinger eller tolkninger.

10.2.7. Muligheter for videre forskning

I Arbeidet med masterprosjektet har jeg innsett, at prosjektet i utgangspunktet var veldig omfattende. Dermed har det vært godt å kunne redigere og tilpasse opplegget underveis, i regi av egen aksjonsforskning. Reduksjonen har dermed gitt meg områder jeg godt kunne tenke meg å utforske videre. For eksempel kunne det være interessant å undersøke og analysere elevenes artefakter nærmere. Gjerne gjennomføre intervjuer eller flere samtaler, for eksempel hvor elevene selv beskriver hva de har gjort eller refleksjoner rundt hva de selv har tenkt. Et annet eksempel kan være å utstille objektene og flytte fokuset mot betrakterne. Et tredje alternativ kunne være å inntre i en mer kunstnerisk tilnærming, og bli inspirert av elevenes artefakter til å produsere eget verk?

Det hadde på den andre siden også vært aktuelt å utvide masterprosjektet. Det vil si med lengre workshoper, slik at hver aktivitet kan videre utvikles og tilrettelegges. Ved denne tilnærmingen vil det også være aktuelt å inkludere flere elever, eventuelt ulike aldersgrupper til videre forskning. Kanskje det til og med kunne være interessant å invitere til offentlige workshoper? På en annen måte kunne det også være givende og undersøker nærmere lærerens formidlingsrolle, hvilke strategier som læreren vektlegger i undervisningen, for å fremme tilpasset undervisningsopplegg. Da gjerne også med en vinkling fra boken «*Kunstner eller lærer*» av Elin Angelo og Signe Kalsnes. Hvor de blant annet tar for seg profesjonsdilemmaer i kunstpedagogisk utdanning.

Det kunne også være interessant å undersøke hvilke objekter som elevene tok i bruk eller ikke. Da gjerne med tanke på Jane Bennets med «*Thing Power*» eller Michel Foucault med «*Tingenes orden*». Det er et fengslende felt mellom objekt og subjekt å undersøke. Med tanke på videre utvikling av datamaterialet. For eksempel ved å undersøke hvilke objekter som ble tatt i bruk, og de som ikke ble brukt i det hele tatt? Var det noen sammenhenger mellom gruppene og med hensyn til valg av objekter? Hvilke objekter tok elevene med til workshopene? Hadde det noe for seg, at elevene brakte med egne objekter? Det er mange spørsmål, og fortsatt mange ubesvarte. Med en påstand fra Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittain «*Each drawing reflects the feelings, the intellectual capacities, the physical development, the perceptual awareness, the creative involvement, the aesthetic tastes, and even the social development of the individual child*». (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1975, s.31) Så kunne det også tenkes at barna gjør det samme gjennom ulike objekter? Ved å uttrykke seg selv?

Siste ord

Kort oppsummert, viser denne masteravhandlingen at det er mulig for samtidskunsten å ta større del i kunst og håndverksfaget. Samtidskunstens tenke- og handlemåter er viktige strategier som elevene kan ha nytte av i alle fag på skolen. Prosjektet har vist at elevene gjennom lek, praksisfellesskap og muligens flow, har utfordret elevene positivt til egne refleksjoner rundt uttrykk og sammenhenger, til å utforske og stille seg nysgjerrige, og ikke minst utvikle flere av sine ferdigheter og forståelser. De nye læreplanene bør gi innpass for flere fagdidaktiske strategier som bygger på samtidskunstens premisser i det nye kunnskapsløftet.

Litteraturliste

- Andersen, T.**, Grimsbø, E., Løken Ødegaard, K. og Røhne Orskaug, H. M., (2017, 01.09) BEDRE SKOLE. «Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten». Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplanverket-nar-delene-blir-viktigere-enn-helheten/>
- Anthonsen, I. M.** (2017, 30. juni) Forsker ønsker mer samtidskunst i skolen. «*Universitet i Agder – Forskning*» Hentet fra: <https://www.uia.no/nyheter/forsker-oensker-mer-samtidskunst-i-skolen>
- Aure V.** og Bergaust K. (2015) «*Estetisk praksis og samfunn – tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*». Aure V. og Bergaust K. (Red.) «*Estetikk og samfunn – tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*» (S.7-34). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Baarts, C.** (2015). «*Del 1 Metoder. 8. Autoetnografi*» Brinkmann S. og Tanggaard L. (Red.) «*Kvalitative metoder – en grundbog*». 2. udgave. S.169-179. Hans Reitzels forlag.
- Bishop, C.** (2005). «*INSTALLATION ART – A Critical History*. Tate Publishing.
- Bourriaud, N.** «*Artes – Relasjonell estetikk*». Overs. Christensen-Scheel, B. (2007). Pax Forlag. Overs. av «*Esthétique relationnelle*» Le presses du réel (1998)
- Brinkmann S.** (2015) «*Etik i en kvalitativ verden*» Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. «*Kvalitative metoder- en grundbog*». (2.udgave. 2.oplag. s. 463-479) Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, L.** & Johannessen A. (2012) «*Forskningsmetode for lærerutdanningene*» Abstrakt forlag.
- Csikszentmihaly, M.** «*FLOW – Optimalopplevelsens psykologi*» Overs. Bent, Bjerre. Munksgaard (1991) 1.utg. 1.oplag. Overs. av «*Flow: The Psychology of Optimal Experience*» Lennart Sane Agency AB (1989)
- Danbolt, G.** (2009). «*Blikk for bilde – om tolkning og formidling av billedkunst*». Abstrakt forlag
- Danbolt, G.** (2014). «*Begreper om barn og kunst*». Habbestad I., Pettersen A. T. & Røyseng, S. (Red.) «*Kunst og barn i et historisk perspektiv*». s.11-21. Kulturrådet Art Council Norway.
- Davidson, R.** «*Kunsten å se kunst*» Lær å se og forstå kunst. Overs. Knut Ljøgodt. Norsk utgave, Orion forlag. (1996) Oversatt av «*What is art?* ». Copyright Cynthia Parzych Publishing Inc. 1993.
- Drotner, K.** (1991). «*At skabe sig selv – ungdom, estetikk, pedagogik*» (2.utg.) Gyldendal
- Eeg, C.** og Sørheim E. (2006). «*Med egne øyne 1 – om formidling av samtidskunst*». GAN forlag

- Evensen, L. S.** (2012). «*Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*». Matre, S., Sjøhelle, D. K. og Solheim R. (Red.) «*Underveis mot et tolkningsfelleskap: lærerstemmer om elevtekster*». Universitetsforlaget
- Flatby, B. Å., Samuelsen, A. M., & Tvetter P.** (2018) «Samtaler om samtidskunst» *Kunst i skolen*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <https://www.kunstiskolen.no/s1-utstilling>
- Fredheim, M.** (2018, 04.12) Om Kreativitet og kunsthøgskolens rolle i skolen. «*Utdanningsnytt.no*» Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/desember/om-kreativitet-og-kunsthøgskolens-rolle-i-skolen/>
- Godfrey, T.** 2006. «*Conceptual Art- Art & Ideas*» Phaidon Press Limited
- Haabesland A. Å. & Vavik R.** 2011. «*Kunst og håndverk – hva og hvorfor*». Fagbokforlaget
- Halvorsen E.M.** (2016) «*Kunsthøgskole og pedagogisk FOU – nærhet, distanse, dokumentasjon*» 1. utgave, 3.opplag. Cappelen Damm, Høgskoleforlaget AS.
- Helsvig, S.** (2017) «Uten bakkekontakt – intervju med Tori Wrånes». «*Norsk kunstforening*», *Kunst Pluss nr. 2*. <https://www.kunstforeninger.no/kunstpluss/uten-bakkekontakt-intervju-med-tori-wranes/>
- Lowenfeld V. & Lambert Brittain W.** (1975). “*Creative and Mental Growth*” (6. utgave) Macmillan Publishing Co, inc. New York.
- Lysklett, S. R.,** (2006) «*Dialog mellom ideer - Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*» Doktoravhandling. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier NTNU
- Jagtøien G. L. & Hansen K.** 2010. «*I bevegelse – sansemotorikk – lek – observasjon*». Gyldendal norsk forlag ASA.
- Jensen R. & Aas M.** 2012. «*Å utforske praksis*» Cappelen Damm Akademisk
- Kjær, A.** (2018). «*BARN OG ESTETISK PRAKSIS – SANSE, VÆREN OG LÆRING*». (1.utgave, 1. opplag) Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsløftet – Mål og innhold i grunnskolen.** 2012. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Kvernbekk, T.** (2015) «*Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet*». Torgersen G.E. (Red.). «*Pedagogikk for det uforutsette*». s.74-88. Fagbokforlaget.
- Kvittingen, I.** (April 21.2017.). “*Bli generasjon prestasjon syke av skolens krav?*”. Hente fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-helse/bli-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav/352062>
- Johansson L.** (2015). FORM «*Aktuelt*». Heftenr.3. s.19.
- Nake, B.** «*Situert læring – og andre tekster*» Overs. Lave, Jean. & Wenger, Etienne. Hans Reitzels Forlag, A/ S, København 2003. Overs. av “*Situated Learning. Legitimate*

Peripheral Participation” Cambridge University Press, 1991.

Nielsen B. S. og **Nielsen K. A.** (2015). «*Aktionsforskning*». Brinkmann S. og Tanggaard L. (Red.). «*Kvalitative Metoder – En grundbog*». 2. utgave. (s. 113-134) Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, L. M. (2009). «*Fagdidaktikk for kunst og håndverk – i går – i dag- i morgen*» Universitetsforlaget

Norsk senter for forskningsdata (2019, 23.feb) «*NSDs oppgaver som personvernrådgiver*» Hentet fra: https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html

Norske Leksikon (2005 - 2007), Store. (2014, 17. oktober). Marcel Duchamp. I Store norske leksikon. Hentet 9. april 2019 fra https://snl.no/Marcel_Duchamp

Postholm M.B. & **Jacobsen D.I.** (2014). «*Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*» Høyskoleforlaget Norwegian Academic Press

Rimstad, Å., (2015). Utvikling av ein samtidskunstnarisk literacy innan kunst og handverksfaget. *Form*. Heftenr. 3. 2015. s.14-15.

Ruud, M. (2018). Hun vil vise verden verdien av kunstfag. *Utdanning*. Heftenr.14/7.desember 2018. s.27-28

Skaalvik, E.M. & **Skaalvik S.** (2011). «*Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*». (5. opplag) Universitetsforlaget

Svingen-Austestad A., **Skregelid L.** & **Johnsrud E.** (2015). *FORM*. «*Poetiske Strategier*» heftenr.3. s.26-27.

Sømoe K. (2015). *FORM* «*Meninger- Kunst og håndverk – faglighet og tverrfaglighet i morgendagens skole*». Heftenr.3. s.19.

Tate. (10.04.2019). «*Readymade*» Hentet fra: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/r/readymade>

Utdannelsesdirektoratet. (2018). «*Kunst og håndverk – om faget – etter 7. trinn*» Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/283?notatId=546>

Utdanningsdirektoratet. (2019). «*Læreplan i kunst og håndverk – Kompetansemål og vurdering etter 7.trinn*». Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341?notatId=680>

Van der Ley, S. (Red.). (2017). «*Hot Pocket*». Tori Wrånes / BONO 2017. Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

Venäläinen P. 2012. “*Contemporary art as a learning experience*”. *Procedia, Social and behavioral Sciences* 45 (2012). s. 457-465 Hentet fra; <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281202318X>

Werler, T. (2015). «*Refleksiv improvisasjon – undervisning og det uforutsette*». Torgersen G.E. (Red.). «*Pedagogikk for det utforutsette*». s.283-296. Fagbokforlaget.

Bildeliste

- Figur 1. **Repstad-Omland.** «*Formidlingsprosjekt*». 2019. s.42
- Figur 2. **Hudson R.** (2009) «*Signature*».
Hentet fra: <https://www.artslant.com/ew/artists/show/8799-robert-hudson?tab=ARTWORKS> s.43
- Figur 3. **Gupta S.** (2011-2013) «*This Is Not A Fountain*»
Hentet fra: <https://artsology.com/readymades-and-functional-art.php> s.43
- Figur 4. **Unknown,** 2019 Hentet fra: https://www.google.no/search?sa=G&hl=no&q=ready+made+art+examples&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJWx_1vpDAIjewahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSKIYHhw_1AD4gP6RuED7QPmRnlG4sP0ynbJ8M1kCLXKdkrxDWNJJIk8icaMIQWwDj2WRyqByLJKJSJ2F7NIBTnynL4FO048tQAqsy76qaIt8U9jX5xDDuFgQfS8yAEDAsQjq7-CBoKCggIARIEh5X_1Aw&ved=0ahUKEwiN-7quPrhAhWntYsKHfCsAucQwg4IKSgA&biw=1242&bih=597 s.43
- Figur 5. **Hiim og Hippe** «*Didaktisk Relasjonstenkning*» (1993). Hentet fra: https://www.google.no/search?biw=1242&bih=597&tbm=isch&sa=1&ei=0RjIXI_UJ8TorgTm45ko&q=+hiim+og+hippe&oq=+hiim+og+hippe&gs_l=img.3..0j0i7i30j0i30i3j0i7i30i2j0i30i3.731480.731480..731686...0.0..0.60.60.1.....0....1..gswswizimg.3EVKuXVNmZY#imgdii=4KdCb4cEu7ifdM:&imgrc=Yug4MWAV6JfTWM: s.58
- Figur 6. **Repstad-Omland.** «*Antakelse om elevenes inndeling til ikke kunst 30 av 60 bilder*». 2019. s.62
- Figur 7. **Repstad-Omland** «*Antakelse om elevenes inndeling til kunst 30 av 60 bilder*». 2019. s.62
- Figur 8. **Magritte, R.** (1930), «*La clef des songes*». Hentet fra: https://www.google.no/search?q=%C2%ABLa+clef+des+songes%C2%BB.&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhtMPB8fnhAhUE4KYKHS2SB78Q_AUIDigB&biw=1242&bih=597#imgrc=28hgWbaV6v7m-M: s.69
- Figur 9. **Repstad-Omland.** «*Workpicture- dialog*» 2018 s.91

- Figur 10. **Repstad-Omland.** «*Tre av Tre ikke kunst, G1*» 2018 s.93
- Figur 11. **Repstad-Omland.** «*To av Tre, ikke kunst, G1*» 2018 s.93
- Figur 12. **Delacroix, E.** (1830), «*Liberty Leading the People*» Hentet fra:
https://www.google.no/search?biw=1242&bih=597&tbm=isch&sa=1&ei=XxbWW_p_wowAeqphogB&q=Eug%C3%A9ne+Delacroix+&oq=Eug%C3%A9ne+Delacroix+&gs_l=img.3..0i30k112.162070.163940.0.164551.10.10.0.0.0.126.930.6j4.10.0....0...1c.1.64.img..0.10.927...0j0i67k1.0.E0A5DNT8a_U#imgdii=xld5CdaX6UuBgM:&imgsrc=RkJH_K4KjHYNM s.95
- Figur 13. **Repstad-Omland.** «*Inndeling av objekter*». 2018. s.99
- Figur 14. **Repstad-Omland** «*Posen med det rare i, del 1*». 2018. s.100
- Figur 15. **Repstad-Omland** «*Tre av Tre, ikke kunst, G2*». 2019. s.105
- Figur 16. **Repstad-Omland.** «*To av Tre, ikke kunst, G2*» 2019. s.105
- Figur 17. **Michelangelo Pistoletto** «*Il Salotto*» 2015. Hentet fra;
https://www.google.no/search?biw=1242&bih=597&tbm=isch&sa=1&ei=i6_iW5D9G4mjsgG5sYnoCQ&q=Art+povera+pistoletto&oq=Art+povera+pistoletto&gs_l=img.3...21159.23334.0.24064.13.12.1.0.0.0.95.797.12.12.0...0...1c.1.64.img..0.2.87...0i10i30k1j0i5i30k1.0.M3RjarrQ_y8#imgsrc=yLvN3owMJ0evLM: s.106
- Figur 18. **Kunstisusjon** «*Arrivals*» 2015 Hentet fra:
<https://www.cultivaekspres.no/news/article/207> s.108
- Figur 19. **Alicia Martin,** «*Singularity*». 2013. Hentet fra; <https://inhabitat.com/alicia-martins-amazing-book-sculptures-pour-out-of-windows-and-into-the-streets/> s.109
- Figur 20. **Stoud Platou** «*We are the world*» 2018. Hentet fra;https://www.google.no/search?q=eivind+stoud+platou&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwji4vz1_8HeAhXEEiwKHXJLCT1EQ_AUIDigB&biw=1242&bih=597#imgsrc= s.110
- Figur 21. **Pushwagner** «*Kings Cross*». 2014. Hentet fra: https://www.pushwagner.no/galleri/kunst/KINGS_CROSS_1_1_1 s.111
- Figur 22. **Repstad-Omland** «*Tre av Tre, ikke kunst, G3*». 2019. s.115
- Figur 23. **Repstad-Omland** «*To av Tre, ikke kunst, G3*». 2019. s.115
- Figur 24. **Repstad-Omland** «*Ni av Ni, ikke kunst, G1-3*». 2019. s.117
- Figur 25. **Repstad-Omland** «*Seks av Ni, ikke kunst, G1-3*». 2019. s.117

Figur 26.	Repstad-Omland « <i>Bildediktat – 1</i> ». 2019.	s.118
Figur 27.	Repstad-Omland. « <i>Bildediktat-2</i> ». 2019.	s.119
Figur 28.	Repstad-Omland « <i>Bildediktat-3</i> ». 2019.	s.120
Figur 29.	Repstad-Omland « <i>Bildediktat-4</i> ». 2019.	s.121
Figur 30.	Repstad-Omland « <i>Bildediktat-5</i> ». 2019.	s.122
Figur 31.	Repstad-Omland « <i>Posen med det rare i – glitter</i> ». 2019.	s.123
Figur 32.	Repstad-Omland « <i>Dyrene i verden</i> ». 2019.	s.130
Figur 33.	Repstad-Omland « <i>Robot med bazooka</i> ». 2019.	s.131
Figur 34.	Repstad-Omland. « <i>Sparkling Horse</i> ». 2019.	s.131
Figur 35.	Repstad-Omland « <i>Uten tittel</i> ». 2019.	s.132

Vedlegg

Tillatelse fra ledelsen i forbindelse med forskningsprosjekt

Tillatelse fra ledelsen til observasjon, intervju, opptak og deltakeres underskrifter i forbindelse med forskningsprosjekt

Frøysland barneskole har gitt samtykke til at masterstudent ved UiA, fakultet for kunsthøgskolen, Tone Kristine Repstad-Omland til å gjennomføre et forskningsprosjekt i kunst og håndverks timer ved skolen.

Elevene på femte trinn har kunst og håndverk i en periode på 11 uker i tre ulike stasjoner ut året. Masterstudent Repstad-Omland har forespørsel om å bruke den ene uken til forskningsprosjektet sitt. Det vil tilsvare tre undervisningstimer per gruppe som vil bli omgjort til forskningsarbeidet «*Samtidskunsten i skolen*». Hun vil planlegge og gjennomføre et didaktisk undervisningsopplegg med fokus på samtidskunst.

Vi gir Repstad-Omland med dette også tillatelse til å innhente elevenes navn i form av samtykkeskjema.

Hun gis her godkjenning til å observere elevene i klasserommet som har takket ja til å være med på forskningsprosjektet. Vi er gjort klar over, og har mottatt informasjon om at forskningen dreier seg om «elevenes utbytte av kunsten i klasserommet», Repstad-Omland gis derfor tillatelse til å notere, ta bilder og lydopptak av observasjonene.

Notatene skal omhandle elevenes innsikt, refleksjoner, tanker og ideer omkring deres opplevelse i møte med kunsten. Bildene som vil bli tatt er for å dokumentere elevenes arbeid og progresjoner. Båndopptaket vil bli brukt som hjelpemiddel til å innhente informasjon, slik at Repstad-Omland kan delta aktivt i observasjonen ved å gjennomføre sitt didaktiske undervisningsopplegg.

Vi gir Repstad-Omland tillatelse til å bruke det som kommer fram i observasjonen som grunnlag for analysearbeid i forbindelse med hennes masteroppgave. Vi er gjort kjent med at all personidentifiserende data vil anonymiseres til den offentliggjorte masteroppgaven.

Vi er kjent med at Repstad-Omland har veiledere på UiA ved fakultetet for kunsthøgskolen som også har tilgang til materialet. Hovedveiledere er Lisbeth Skregelid. Vi er informert om at alle deltakere vil ha muligheten til å trekke sitt samtykke til deltakelse, uten å måtte oppgi grunn til dette.

Behandling av personopplysninger

Behandling av personopplysninger i dette prosjektet skal være i samsvar med personvernregelverket, dette i tråd med NSDs, Norsk senter for forskningsdata AS,

retningslinjer. Det vil si at lydopptak vil kun befinne seg på minnebrikken som tilhører lydopptakeren benyttet til undervisningsopplegget. Lydopptaker og minnebrikke eies av masterstudenten Repstad-Omland. I tillegg vil minnebrikken bli lagret i et låst skap på et låst rom, enten på skolen eller hjemme hos Repstad-Omland. Personopplysninger vil bli anonymisert i transkriberingen, og vi er informert om dette. Minnebrikken med lydopptak og transkripsjonen oppbevares hver for seg. Vi er informert om at disse sikkerhetstiltakene er planlagt i samråd med IT-avdelingen og personvernombudet NSD. Lydopptakene skal bli slettet ved prosjektslutt 21.juni 2019. Samtykkene med deltakeres underskrift blir lagret i et låst skap og oppbevares adskilt.

Oppsummering

Vi gir Tone Kristine Repstad-Omland tillatelse til

- Å observere og gjøre notater i de aktuelle kunst og håndverkstimene
- Å innhente samtykkeskjema med navn på elever
- Lydopptak av undervisning
- Å bruke datamaterialet som grunnlag for analysen som skal offentliggjøres i en masteroppgave.
- Å transkribere og anonymisere elevenes bidrag til forskningen
- Å oppbevare lydopptak frem til 21. juni 2019.

X 

Rektor Anette Stray

X 

Inspektør Annika Akselsen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«*Samtidskunsten i skolen*»

Bakgrunn og formål

Tone Kristine Repstad-Omland er student ved Master i Kunstfag ved Universitetet i Agder. Der arbeider hun med en mastergrad som har den foreløpige tittelen: *Samtidskunsten i skolen*. I prosjektet ønsker hun å undersøke elevenes forhold til kunst og hvilken betydning kunsten har for den enkelte elev. Hun er også opptatt av på hvilken måter kunstfaget kan være viktig i dagens skole og samfunn. Hun ønsker å benytte observasjonsnotater, foto, lydopptak, samt elevenes visuelle og skriftlige fremstillinger som sitt forskningsmateriale. Det innhentede undersøkelsesmateriale vil brukes til drøfting av kunsten og kunst- og håndverksfagets betydning i skolen, kunstdidaktiske forutsetninger og begrensninger, samt elevenes erfaringer i møte med kunst.

I forbindelse med masterprosjektet følger Repstad-Omland kunst- og håndverkundervisningen for 5. trinns elever på xxxxxx skole skoleåret 2018/19. Det er behov for elevenes og de foresattes tillatelse til å ta lydopptak og til å fotografere i undervisningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer at Repstad-Omland planlegger og gjennomfører et didaktisk opplegg med hovedfokus på samtidskunsten i skolen. Elevene skal i samarbeid med hverandre og individuelt utføre kunstneriske utviklingsprosesser. Blant annet reflektere og samtale rundt hva kunst er for dem og hva kunst kan være. Oppleve og reflektere rundt møtet med kunsten. Elevene skal også utøve kreative utforskningsprosesser til å lage kunsttrykk i forskjellige materialer.

Repstad-Omland ber om anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i sitt forskningsarbeid. Det vil bli publisert skriftlig i en mastergradsavhandling. Det kan også bli aktuelt å vise deler av materialet i en eksamensutstilling. Videre kan det bli aktuelt å bruke materialet fra masterprosjektet i artikler, bøker etc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Repstad-Omland forplikter seg til å oppbevare dokumentasjonen forsvarlig ved at lyd-, bilde- og notatmaterialer er atskilt fra personopplysninger. Alle personvernopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn Repstad-Omland, og hennes veiledere som vil få tilgang til datamaterialet. Direkte personidentifiserende opplysninger som navn og personnummer vil ikke forekomme i publikasjonen. Heller ikke indirekte personidentifiserende opplysninger som navn på elev eller skole. Bilder av ansikter vil ikke være personidentifiserende i publikasjon. Det samme gjelder for lydopptak av stemmer. Prosjektet skal etter planen avsluttet i juni 2018. Personidentifiserende data vil bli slettet når avhandlingen er ferdig. Anonymiserte foto oppbevares videre, og kan bli brukt i forbindelse med undervisning og i publikasjoner.

Lover og regler

Masterprosjektet følger regler for personvern og etikk i forskning, se for øvrig_

<https://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>

Prosjektet er meldt til Norske Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD):

<http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

Kontakt informasjon til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dine rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- Å få rettet personopplysninger om barnet,
- Få slettet personopplysninger om barnet,
- Å få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet),
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av barnets personvernopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det presiseres at om noen ønsker å trekke seg skal det på ingen måte få innvirkning på deres forhold til læreren, skolen eller undervisningen.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studieprosjektet, og er innforstått med personvern rettigheter og er villig til å delta.

X

Foreldre/Foresatte dato

X

Barnets navn, dato

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Tone Kristine Repstad-Omland

Mobil: 98 81 83 37

Mail: Tone kr@live.com

Mail: tone.kristine.repstad-omland@kommune.mandal.no

Veileder Lisbet Skregelid

Telefon: 38 14 14 97

Universitetet i Agder

Fakultet for kunstfag

Opplysninger til workshop

Workshop

Til den kommende workshop med masterstudent
Repstad- Omland.

I det ene didaktiske opplegget skal elevene utarbeide små figurer/skulpturer/objekter. Masterstudent Repstad-Omland hadde satt stor pris på om elevene hadde hatt mulighet til å medbringe noen få ting hver. Disse tingene kan være smårusk fra roteskuffen til en opprydning i leketøysskuffen. Tanken er at dette er ting som dere har til rådighet hjemme.

De medbragte tingen bør ikke være større enn et A4 ark. Eksempelvis kan det være colakorker, ispinner, bobleplast, fyrstikkesker, gummistrikk, deler av en leke og lignende.

Fint med litt forskjellig, noe som elevene kan dele med hverandre og noe de har et lite forhold til.

Setter stor pris på samarbeidet, mange takk på forhånd.

Med vennlig hilsen Tone Kristine Repstad-Omland

Tankeglass-skjema første utgave

Navn	
Kode	2019080201
Workshop	Tankeglass Bildenummer:
Spørsmål	Svar
Hva ser du på bildet? Figur? Farger?	
Hvordan opplever du bildet? Blir du glad? Lei deg? Stresset? Andre ting?	
Hva tror du bildet heter?	
Hva synes du om bildet?	

Tankeglass-Skjema- andreutgave

Navn	
Kode	2019080301
Workshop	Tankeglass Bildenummer:
Spørsmål	Svar
Hva ser du på bildet? Hva er det som skjer?	
Hva tror du kunstneren vil at du skal se eller tenke på?	
Hva tror du bildet heter?	
Hva synes du om bildet?	