



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: MACREL-OPG

Emnenavn: Masteroppgave

Vurdering: Masteroppgave, presentasjon

Kandidatnummer: 2

Leveringsfrist: 15. 11. 2016

Vurderingstype: Ordinær

Fagansvarlig: Karen Brænne

KOMPOSISJONSPRINSIPPET

Balanse



En studie av et visuelt virkemiddel gjennom
læringssituasjoner på mellomtrinnet og teoretiske
perspektiver på estetisk læreprosess

Master i kreative fag og læreprosesser

Høgskulen Stord Haugesund

Eli Nesse Jacobsen

2016

SAMMENDRAG

Visuell kompetanse blir stadig viktigere i samfunnet vårt, som i økende grad bygger på visuelle informasjons og kommunikasjonskilder. Med dette menes kompetanse til å lese bilder som symboler. Man kommuniserer gjennom et visuelt språk. Å komponere bilder kan i den sammenheng ses på som å skape meningsfulle tegn som uttrykk, og kommunisere disse uttrykkene. Visuell kommunikasjon er derfor og et av hovedområdene i den norske læreplanen på mellomtrinnet på skolen. Ved å forske på visuelle virkemidler på mellomtrinnet er målet å kunne få større innsikt i hva som er viktig å ha med i undervisning slik at elevene lærer å kommunisere ved hjelp av dem.

I denne masteroppgaven undersøker jeg først gjennom en før-undersøkelse hvordan to ulike lærere underviser i visuelle virkemidler, og videre gjennomføres et undervisningsopplegg basert på funn fra disse intervjuene. I funn fra intervjuene viste det seg at undervisningsoppleggene hadde et normalt forløp som var introduksjon av begreper først og etterpå erfare gjennom praktisk skapende arbeid. I undervisningsopplegget i undersøkelsen jeg gjennomførte var fokuset på at elevene skulle erfare først og etterpå få uttrykke seg visuelt. Problemstillingen er å undersøke hvordan elevene uttrykker seg og hvordan teoretiske perspektiver belyser denne lærings situasjonen. Jeg observerte elevene gjennom arbeidet, fotograferte ulike løsninger de hadde på oppgavene, analyserte både tegne øvelser og grafikkbilde, elevene skrev og refleksjonsnotat som jeg kunne hente empiri ut fra.

Jeg gjennomførte undervisnings opplegg med to klasser, og henta empirien fra en klasse på 12 elever på mellomtrinnet i grunnskolen. Jeg begrensa undervisningen til å handle om fenomenet *balanse*, eller det visuelle virkemiddelet *balanse*.

Undervisningsopplegget var inndelt i tre økter, første økt var praktiske øvelser med balanse, andre økt var et hefte med ulike tegneoppgaver, og den tredje økta gikk ut på å lage et medierende uttrykk i form av et grafikkbilde.

Undersøkelsen viser at gjennom å la elevene oppleve med kroppen, sanse og erfare i et sosialt samspill utvikler en kollektiv forståelse av et fenomen som gjør at de videre kan uttrykke seg og slik kommunisere visuelt med andre.

ABSTRAKT

Today, visual skills are of growing importance in a society increasingly dependent on visual forms of information and communication sources. We read pictures as symbols. People communicate through a visual language. In this context, composing images can create and communicate meaningful signs. On this basis, visual communication is one of the main core areas in the Norwegian primary school curriculum. The primary concern of this research is to examine how visual tools are used in arts and crafts in school, and to move towards a deeper understanding of which concepts are applicable to primary school teaching.

I use this thesis to examine through a pretrial how two different teachers use visual tools and create a teaching program based on my findings. Interviews from these trials told me that most teaching programs started with introductions of concepts first, and then let the pupils experience through creative work. My teaching program was focused on experience first and then letting them visually express themselves. This research is an attempt to examine how students express themselves and how theoretical perspectives illuminate this learning situation. I observed the pupils throughout by photographing the different solutions they had on their assignments, analyzing drawing assignments and graphic pictures, as well as reading the pupils' own notes from where I could extract empirical data.

I conducted teaching programs with two classes and retrieved the empirical data from a class with 12 pupils in primary school. I limited the teaching to the subject of balance or the visual tool of balance.

The teaching program was divided into three sessions. The first session was a practical exercise on balance. In the second session the students were handed booklets with different drawing assignments. The third session was to create a mediating expression in the form of a graphic.

The study reveals that allowing students to experience first-hand, sense and experience in a social interaction, will help develop a collective understanding of a phenomenon. Furthermore, the process will help the students' self-expression and visual intercommunicative ability.

FORORD

Denne masteroppgaven er resultatet av et toårig studie i kreative fag og læreprosesser med kunst og håndverk som hovedfag. Og for meg slutten på en femårig lærerutdanning. Studie har inneholdt mange spennende oppgaver som har gitt meg utfordringer både med praktiske oppgaver og teoretiske oppgaver. Det første året på masterstudie var utrolig gøy, både oppgavene og det sosiale med medstudentene.

Jeg vil takke veileder min Karen Brønne for veiledning. Takk til mine informanter både til intervju og elevene. Takk til alle medstudenter, og aller mest takk for støtten og tålmodighet fra familie og venner.

INNHold

SAMMENDRAG	4
ABSTRAKT	5
FORORD	7
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON TIL PROBLEMOMRÅDET	11
1.1 Bakgrunn og valg av tema	11
1.2 Problemstilling og avgrensing	14
1.3 Begrepsavklaring	15
1.3.1 Komposisjon	15
1.3.2 Balanse	16
1.3.3 Estetisk læreprosess	17
1.3.4 Sosiokulturell læringsteori	18
1.3.5 Kunnskap	18
1.4 Oppbygging av oppgaven	19
KAPITTEL 2: TEORIKAPITTEL	20
2.1 Sosiokulturell læringsteori	20
2.1.1 Sosial samhandling	20
2.1.2 Den nærmeste utviklingsonen	21
2.1.3 Støttende læringstillas	22
2.2 Estetiske læreprosesser	23
2.2.1 Tilbakeblikk i den estetiske læreprosess historie	23
2.2.2 Nåtidens estetikkbegrep	24
2.2.3 Estetisk læreprosess	28
2.3 Erfaringslæring	31
KAPITTEL 3: METODEKAPITTEL	33
3.1 Vitenskapelig plassering	33
3.2 Intervju	35
3.3 Deltakende observasjon	36
3.4 Gjennomføring	37
3.5 Analyseprosess	39
3.6 Reliabilitet, validitet og etikk	41
KAPITTEL 4: FUNNKAPITTEL	43
4.1 Funn fra før-undersøkelsen, funn fra intervjuene	43
4.1.1 Organisering av undervisning	43
4.1.2 Veiledning	47
4.1.3 Erfaringslæring	48

4.1.4 Oppsummering.....	50
4.2. Funn fra undervisningsopplegg	51
4.2.1 Undervisning første økt: Empirisk, sanse og erfare	51
4.2.2 Undervisning andre økt: Læringsstrategier, ferdigheter og kollektiv forståelse	56
4.2.3 Undervisningsopplegg tredje økt: Medierende uttrykk, visuell kommunikasjon	62
3.3.4 Oppsummering.....	68
KAPITTEL 5: REFLEKSJON OG DRØFTING.....	69
5.1 Empirisk, sanse og erfare	69
5.2 Læringsstrategier, ferdigheter og kollektiv forståelse	72
5.3 Medierende uttrykk, visuell kommunikasjon	74
5.4 Oppsummering.....	76
KAPITTEL 6: AVSLUTTNING.....	77
Kilder:	79
Vedlegg 1.....	83
Vedlegg 2.....	85
Vedlegg 3.....	90
Vedlegg 4.....	91

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON TIL PROBLEMOMRÅDET

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Visuell kompetanse blir stadig viktigere i samfunnet vårt, som i økende grad bygger på visuelle informasjons og kommunikasjonskilder. Liv Merete Nielsen (2009) skriver at ifølge Baca og Braden (1990) er det engelske begrepet for denne kompetansen «Visual literacy», som betyr å være visuelt kompetent. Med dette menes kompetanse til å lese bilder som symboler. Ifølge Nielsen (2009) vil dette begrepet på det visuelle feltet inkludere bilder der man kommuniserer gjennom et visuelt språk. Å komponere bilder kan i den sammenheng ses på som å skape meningsfulle tegn som uttrykk, og kommunisere disse uttrykkene på en todimensjonal flate. Visuell kompetanse omhandler også andre estetiske uttrykk, både tredimensjonale former som skulptur og film osv.

Visuell kompetanse kommer og inn under det å forstå estetisk symbolsk form. Benny D. Austring og Merete Sørensen (2013) legger vekt på at estetisk symbolsk form kommuniserer til, fra og om følelser, der det gjennom estetisk symbolsk form prøver å representere en fortolkning av virkeligheten, man prøver ikke å gjengi virkeligheten, men hvordan verden føles og oppleves for mottakeren. Eksempler som Austring og Sørensen (2013) trekker fram er medier og reklame. Medier og reklame er noe vi alle er i daglig kontakt med, og som i stor grad bevisst bruker estetiske uttrykksformer for å skape bestemte sansemessige inntrykk. Dette er for å påvirke oss til å kjøpe visse produkter eller tjenester. Også i forbindelse med politikk har estetiske uttrykksformer blitt brukt for å påvirke følelser og formidle bestemte budskap. Dette er det eksempler på helt tilbake fra nazistenes propagandafilmer og fra sovjetisk og maoistisk billedkunst. Austring og Sørensen (2013) skriver og om et dansk eksempel på politisk bruk av estetiske virkemidler, i form av Muhammed-tegningene i Jyllands-Posten i 2005.

Faget *Kunst og håndverk* har erstattet faget *Forming* både i grunnskolen og i grunnskolelærerutdanningen. Kunst og håndverk er blitt et stort kunst- og kulturomfavnende fag som knytter til seg fagstoff fra kunst, design og arkitektur. (Nielsen, 2009). Ifølge Nielsen (2009) skal man relatere fagstoffet til fortid og nåtid, til egen og andres kultur, for å gi referanserammer for kulturell innsikt. Faget skal også utvikle engasjement i forhold til våre fysiske omgivelser. Kunst og håndverksfaget har

som ambisjon å komme ut av klasserommet og møte kulturens mange uttrykk ute i samfunnet. Hovedvekten i faget skal fortsatt ligge på praktisk-estetisk handling og kreativitetsutvikling, men handlingen skal nå settes inn i en kulturell kontekst, slik at den blir mer meningsfylt.

Innen musikkfeltet er det noe som kalles harmonilære som ifølge Nils E. Bjerkestrand (2014) er læren om akkorder og akkordforbindelsen, stemmeføring, dissonansbehandling og modulasjon. Bjerkestrand skriver at de aller fleste utdanningsinstitusjoner har vektlagt en grunnleggende innføring i den tonale musikkens grammatikk. Det er interessant at innen musikkfeltet er det vanlig med harmonilære, noe som kan ses i sammenheng med det å arbeide med visuelle virkemidler innen kunsten. Harmoni er også en av kunstens grunnprinsipper, og i likhet med musikk kan også undervisning i grunnleggende innføring av bildegrammatikk og visuelle virkemidler være en del av undervisningen i grunnskolen.

Kunst og håndverksfagets forankringer påvirker ifølge Hansen (2001) lærestoffet. Hun skriver at formingsfaget før var teknikk- og materialorientert, og at nå er det krav om lærestoff knyttet til utvikling av generell visuell og kulturell forståelse og handlingskompetanse i forhold til formdanning. I Kunnskapsdepartementets læreplan for grunnskolen fra 2006 (LK06), er dette lærestoffet trinngjennomgående. Faget Forming hadde tidligere ikke dette som eget tema, noe som kan være en grunn til at det har vært lite spesifikk undervisningspraksis på området i grunnskolen.

Ifølge Nilsen (2009) er et av målene i Læreplanen Kunnskapsløfte 2006 i Kunst og håndverksfaget at elever skal bli visuelt kompetente både som aktivt kommuniserende og aktive mottakere. Det vil si å skape mening og symboler for å kommunisere. Innen det todimensjonale området kan denne kommunikasjonen skje gjennom tegning, male bilder, bruke ulike grafiske teknikker, skape digitale bilder og film, og komponere websider.

For at elever skal kunne kommunisere sine ideer og intensjoner trenger elevene ferdigheter innen visuelle virkemidler. I den sammenheng kan ifølge Carlsen, Clegg og Gjersvik (2012) disse ferdighetene brukes til ideutvikling og produktutvikling, både innen design, arkitektur og den digitale industrien. Elevene skal kunne lage tredimensjonale objekter der funksjon og oppbygging er slik elevene ønsker, samtidig som kunst og håndverksfaget krever en bearbeiding av objektet ut fra estetiske kriterier.

Ferdigheter innen visuelle virkemidler kan og brukes innen kunstfeltet for å uttrykke følelser, ideer og konsepter. Kunstfeltet er en av flere arenaer for uttrykk i samfunnet.

I formålet med faget Kunst og håndverk står det ifølge Nielsen (2009) at faget skal bidra til elevenes kulturelle allmenndannelse. Dette omhandler både det å ha forståelse av kulturarv, og erverve kunnskap om den kommersjonelle kulturen som påvirker barn og unges valg. Behov for visuell kompetanse trekkes inn også for å styrke muligheten for deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt. Et annet viktig poeng med å lære elevene visuelle virkemidler er ifølge Nielsen (2009) at skolen skal gjøre dem rustet til å stå imot reklame og propaganda. Visuell kompetanse handler ikke bare om å oppleve, mota og forstå visuelle tegn, men også om å kunne produsere visuelt baserte budskap og uttrykk.

Her viser jeg til utdrag fra kompetansemål i Læreplanverket, kompetansemål etter 7. trinn innen hovedområdet visuell kommunikasjon:

-I Visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeid visuell kommunikasjon i ulike medier. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s 3).

I kompetansemålene er komposisjon og komposisjonsprinsipp med ulike virkemidler og begreper innen formalestetikk vektlagt på mellomtrinnet i barneskolen.

Et annet interessant prosjekt som belyser visuelle virkemiddel i en undervisningsammenheng er Chatrine Hansen som har gjennomført et utviklingsarbeid med barn fra 6.klasse. Hun beskriver denne fagtematikken som grunnformspedagogikk. Noe av hovedesensen ved Hansen sitt undervisningsopplegg var erfaringslæring som metode for å lære elevene. Hun beskriver erfaringslæring og skriver at:

-Skolen har tradisjon for å begynne med kunsten, for å lære om den og deretter bli inspirert til eget arbeid. Dette opplegget gikk den motsatte veien, det startet i hverdagen med oppdagelse av grunnformene, for å bygge opp en forståelse som skulle gi grunnlag for kreativ egenaktivitet. Med dette som erfaring og relevant

kunnskap, kunne de møte den formbaserte konkrete kunsten med en egenerobret innsikt. På veien fra det kjente til det ukjente, ble evnen til et meningsfullt møte med det ukjente styrket gjennom egne skapende erfaringer. (Hansen 2001, s.13)

Det som er interessant med Cathrine Hansens utviklingsarbeid er at hun startet undervisningsforløpet med at elevene skulle erfare. Cathrine Hansen startet i hverdagen med oppdagelse, for så å bygge opp en forståelse for å gi grunnlag for kreativ egenaktivitet hos elevene. Dette er noe jeg ønsker å bygge videre på i min undersøkelse.

Her er et utdrag fra Hansens artikkel:

-En av jentene i 6. klasse sa: Nå ser jeg ting overalt! Det er akkurat som om blikket mitt er blitt skrudd på. Jeg tror det skyldes at de nå ser visuelle mønstre og sammenhenger der de før så tilfeldig form. Når en møter verden med et observant og registrerende blikk, gir verden visuelt sett større mening. Man får et blikk og et språk for både den nære hverdags mangfoldighet, som for deler av den visuelle kulturen. (Hansen 2006, s.12).

Jeg ønsker derfor med dette som bakteppe, å undersøke hvordan undervisning i visuelle virkemidler kan foregå og der erfaringslæring blir en viktig del av undervisningen. I forkant av å planlegge et undervisningsopplegg utførte jeg en før-undersøkelse i to klasserom ved å intervjuer to lærere. Og videre planlegge og prøve ut et undervisningsopplegg med fokus på estetisk læreprosess for å få et innblikk i hvordan elever i grunnskolen på barnetrinnet framhever erfaringer i arbeid med visuelle virkemidler.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I *selvvalgt oppgave* på våren første året på masteren startet jeg arbeidet med å strukturert tilegne meg fagkunnskaper om noen utvalgte komposisjonsprinsipper ved å komponere egne motiver. Hvordan man kan tilegne seg kunnskap om visuelle virkemidler, visuell kommunikasjon og komposisjonsprinsipper er noe jeg selv synes er både spennende og viktig. I den selvvalgte oppgaven ble erfaringslæring en viktig teori. Da brukte jeg teori fra Hubert L. og Stuart E. Dreyfus som gikk ut på at jeg gjennom ulike trinn starta med å bruke ulike regler for å komponere bilder, for så etter å ha fått mer erfaring kunne gå bort fra regler, og så å kunne arbeide mere fritt. Å arbeide med

balanse i et motiv utpekte seg som et spennende og virkningsfullt visuelt virkemiddel som jeg vil ta med videre inn i undersøkelsen i selve masterarbeidet.

For å danne et bakteppe for undersøkelsen har jeg gjennomført en før-undersøkelse der jeg intervjuet lærere fra to ulike klasserom. Problemstillingen jeg brukte til før-undersøkelsen er: - *Hva karakteriserer undervisningen i visuelle virkemidler i dag? - Undersøkt ved en barneskole og en videregående skole.*

Mitt masterprosjekt ble avgrenset til å arbeide med komposisjonsprinsippet *Balanse*. Som teoretisk ramme har jeg valgt sosiokulturelt læringsperspektiv og estetisk læreprosess, og der erfaringslæring inngår som en del av den estetiske læreprosessen. Med utgangspunkt i funn fra før-undersøkelsen laget jeg et undervisningsopplegg for elever på mellomtrinnet. Neste steg var å studere gjennomføring og elevenes respons på dette opplegget. Problemstillingen ble da:

-Hvilke kunnskaper og erfaringer formidler elevene fra en lærings situasjon knyttet til komposisjonsprinsippet balanse, og på hvilke måte kan teoretiske perspektiv på estetisk læreprosess og sosiokulturell læringsteori belyse denne lærings situasjonen?

Begrepet *formidler* vil i denne sammenheng vise til flere formidlingsformer eller uttrykk, der både tale, ord, handling, bildearbeid -er måter elevene formidler erfaringene sine på.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Komposisjon

Komposisjon handler om hvordan ulike elementer er satt sammen til en helhet. Christian Leborg (2004) beskriver komposisjonsbegrepet slik: «Blanding, sammensetning, ordning av forskjellige visuelle elementer i en helhet.» (Christian Leborg, 2004, s.91). Ifølge Magnar Fjørtoft (2010) utgjør et motiv vanligvis en firkantet flate og hvordan den fylles er av vesentlig betydning for hvordan vi oppfatter bildet. Dette kan og forstås som visuelle virkemidler. Videre skriver Fjørtoft (2010) at kunstnere har vært seg bevisst på komposisjon i århundrer og det er utarbeidet skjemaer for komposisjon. Skjemaene bygger på generasjoners erfaringer, og har befestet seg

som kulturelle koder. Disse «reglene» er ikke absolutte, men ment som en veiledning. De fleste opplever bilder som er i samsvar med skjemaene som harmoniske og balanserte, likevel ikke uten en viss spenning i komposisjonen. Med «regler» mener man ikke at noe er riktig eller galt, men poenget er å forholde seg bevisst til hvordan vi bruker de visuelle virkemidlene. Visuelle virkemidler kan også ses i sammenheng med begrepet som Cristian Leborg definerer som visuell grammatikk.

Ifølge Danbolt (2002) inneholder komposisjonsprinsipp i kunst og håndverk begreper som for eksempel det å utrykke balanse, bevegelse, proporsjoner, kontraster, spenning og det gyldne snitt eksempelvis i et billedmotiv. I kunsthistorien er det ulike komposisjonsprinsipper som er vektlagt opp gjennom tidene. Komposisjon ble ifølge Danbolt (2002) bygget på fastslåtte regler og bestemte proporsjoner til og med senmiddelalderen og ungrenessansen. Under høyrenessansen startet man med komposisjonsprinsipp som i høyere grad fikk fram perspektiv og man finner mer naturalistiske tendenser. (Danbolt 2002). Faste komposisjonsregler ble i de neste periodene mer eller mindre gjeldende, betinget av kunstverkets større eller mindre grad av naturalisme. I stilbevegelser med sterke klassiske innslag hadde de bevisste og eventuelt matematiske bestemte komposisjonsregler. Som for eksempel i den franske klassiske barokken. I nyere tid er komposisjonsproblemet særlig blitt studert av Paul Cézanne som fokuserte på å gjengi form og skape rom på en flate. I motsetning til Cézanne var Henri Matisse vesentlig mer opptatt av å skape en rytmisk bestemt fordeling av fargene i flaten, noe som ble systematisert av enkelte abstrakte kunstnere. Cézannes komposisjonsprinsipper ble tatt opp og ført videre av kubistene. Historien viser oss at komposisjonsprinsipper er tid- og stedbundet.

1.3.2 Balanse

I undersøkelsen min har jeg fokusert på komposisjonsprinsippet *balanse*. I Christian Leborgs bok om visuell grammatikk kommer balanse inn under relasjoner, Leborg (2004) beskriver relasjoner som: «Visuelle objekter i en komposisjon relaterer seg til betrakteren, formatet og andre elementer som forekommer på formatet.» (Leborg, 2004, s. 53). Og balanse beskrives som: «Likevekt mellom elementer. En stabilitet og ro er oppnådd ved visuelt å plassere forskjellige objekter med forskjellig «tyngde» slik at de oppveier hverandre. Balanse er en visuell spenning som virker mot og med aktivitet.» (Leborg, 2004, s. 89).

Balanse, Symmetrisk balanse og Asymmetrisk balanse er også definert i boka *Visuelle kunsthøgskolen* skrevet av John Elvestad, Ådne Løvstad og Linda Strømme (2006), og her skriver de at for å få god balanse i bildet kan man tenke på bildet som en vektskål. Viktige begreper som nevnes i denne sammenheng er masse og vekt, det vil si hva en form og eller volum er fylt med. Tekstur, farge og valør vil ha innvirkning på om et element i bilde virker lett eller tungt. *Symmetrisk balanse* er ifølge Elvestad, Løvstad og Strømme (2006) hvis elementer er plassert likt på begge sider av midten av bildet. Som igjen skaper ro og gir et majestetisk uttrykk. Asymmetrisk balanse også kaldt Dynamisk balanse beskrives som et motiv der tyngdepunktet er forskjøvet til side for midten, det skaper bevegelse og uro, men hvis det plasseres nok ting på andre siden av midten er det mulig å skape balanse. (Elvestad, Løvstad og Strømme, 2006). Dette kan man si er den vanskeligste, men også kanskje den mest spennende komposisjonsmåten. Det er i hovedsak Asymmetrisk balanse elevene i studien jeg har gjennomført i masterarbeidet har arbeidet med.

1.3.3 Estetisk læreprosess

Estetisk læreprosess som pedagogisk begrep er et begrep av nyere tid, men å koble estetikken til læring kan man spore helt tilbake til oldtiden. Austring og Sørensen (2006) med boka *Æstetik og læring* ser jeg på som en ny teori i estetiske læreprosesser, denne teorien bygger på teoretikere som Jacques Rousseau og Jhon Dewey. Austring og Sørensen (2006) skriver at:

-En æstetisk læreprosess er en læringsmåte, hvorved den enkelte aktør i arbeidet med at uttrykke sig gennem det kulturelt overleverede formsprog på én og samme tid tilegner sig det kulturelt givne formsprog og anvender dette i bearbejdelsen af sin egen virkelighed (Austring & Sørensen, 2006, s. 100).

-En æstetisk læreprosess er en læringsmåte, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine intryk af verden til æstetiske formutryk for herigjennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden. (Austring & Sørensen, 2006, s. 107).

Austring og Sørensen. (2006) deler opp den estetiske lærprosess i tre læringsmåter. Den første kalles *Den empiriske læringsmåte*, den andre *Den estetiske læringsmåte* og den siste *Den diskursive læringsmåte*. Disse tre måtene er stadig i utvikling, de utelukker

ikke hverandre, men komplementerer hverandre. Jeg vil komme tilbake til beskrivelse av den estetiske læreprosess i teorikapittelet.

1.3.4 Sosiokulturell læringsteori

Ifølge Solerød (2012) er opphavet til den sosiokulturelle læringsteorien Lev Vygotskij (1896-1934) som var en russisk psykolog som på 1920- og 1930-tallet uttrykte nye ideer og utviklet mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. Hun skriver at den sosiokulturelle læringsteorien er at elever kan lære av hverandre i en sosial setting, eller ved hjelp av en voksen med mer kunnskaper enn eleven selv, som i skolesammenheng blir læreren, og helt spesifikt i undervisningsopplegget i dette masterprosjektet var meg. Sett i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Frisch (2013) beskrives den sosiokulturelle læringsteorien i et formgivingsperspektiv der hun bygger på Vygotskys teori og begreper. Her beskriver hun om sosial samhandling, den nærmeste utviklingsone, og stillas, å støtte -scaffolding. Den sosiokulturelle læringsteorien blir nærmere beskrevet i teorikapittelet.

1.3.5 Kunnskap

Begrepet kunnskap kan defineres som viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt, som en tilegner seg. Og ifølge Holmen (2014) er kunnskap blant de mest sentrale begrep og tema innenfor filosofisk erkjennelsesteori. Den mest kjente definisjonen av kunnskap, som ser kunnskap som en begrunnet sann oppfatning og som har røtter tilbake til Platon. Det skilles mellom ulike typer kunnskap, gjerne mellom proposisjonal kunnskap og påstandskunnskap på den ene siden, og praktisk kunnskap og ferdighetskunnskap på den andre siden. En annen måte å skille ulike kunnskap på er mellom Perseptuell kunnskap som kommer til gjennom sansene, mens konseptuell kunnskap kommer til gjennom bruk av fornuft og tanke fordi en kjenner til ulike begrep. Noen opererer og med en egen kategori av handlingskunnskap, som man tenkes å tilegne seg gjennom faktiske handlinger. Og det er noe jeg også kan trekke likhetstrekk til den estetiske læreprosess. (Holmen, 2014). Til denne masteroppgaven vil jeg definere kunnskap innen typen kunnskap som praktisk kunnskap, ferdighetskunnskap, handlingskunnskap, men også i innlæring av begreper.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av 6 kapitler. I denne første delen har jeg redegjort for bakgrunn for valg av tema. Jeg har lagt frem problemstillingen som har styrt oppgaven, samt definert viktige begreper. Jeg har også sett på tidligere forskning gjort på dette feltet og plassert min egen masteroppgave inn i denne. I det neste kapitlet vil jeg presentere teori fordelt på to temaer, som tar utgangspunkt i problemstillingen. I kapittel 3 vil jeg forklare metodene jeg har brukt i oppgaven, og begrunne valg av disse. Her vil også informantene i undersøkelsen bli presentert. I kapittel 4 presenteres funn fra førundersøkelsen først der informantene var to lærere jeg intervjuet, og deretter presenteres funn fra selve undersøkelsen der jeg viser fram funn gjennom fotografier, bilder laget av elevene i studien, og sitater fra elevenes refleksjonsnotat. Her vil jeg også legge frem og analysere funnene fra datamaterialet. Disse funnene vil jeg drøfte sammen med teori i kapittel 5. I det siste kapitlet vil jeg komme med oppsummering av de viktigste funnene fra undersøkelsen. Her vil jeg også reflektere over videre forskning på feltet.

KAPITTEL 2: TEORIKAPITTEL

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Gjennom pedagogikkbøkene av Solerød (2012) og Lyngnes og Rismark (2009) beskrives den sosiokulturelle læringsteorien. Og i boka Tegningen lever av Nina Scott Frisch (2013) beskrives den sosiokulturelle læringsteorien i et formgivingsperspektiv.

Solerød (2012) skriver at Lev Vygotskij (1896-1934) var en russisk psykolog som på 1920- og 1930-tallet uttrykte nye ideer og utviklet mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. Å uttrykke nye ideer på det pedagogiske området var vanskelig i hans hjemland, på grunn av politiske forhold i Sovjet, og førte til at han måtte uttrykke nye ideer svært begrenset og strengt sensurert. Lyngnes og Rismark (2009) argumenterer for at fra 1900-tallet har hans arbeider fått oppmerksomhet og utbredelse, og vært basis for ny teoriutvikling i det pedagogiske feltet.

Ifølge Solerød (2012) innebærer den sosiokulturelle læringsteorien at elever kan lære av hverandre i en sosial setting, eller ved hjelp av en voksen med mer kunnskaper enn eleven selv. I en skolesammenheng blir det læreren som kan være den med mest kunnskap, og helt spesifikt i undervisningsopplegget i dette masterprosjektet var det meg. Sett i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Frisch (2013) påpeker at læreren er den mer kompetente og som står i et samspill med barnet i dets læringsprosesser.

2.1.1 Sosial samhandling

Ifølge Vygotsky (1978) var semiotisk mediering eller bruk av språk og tegn den viktigste måten mennesker utvikler sin bevissthet på. Det sosiale miljøet er viktig for læring, samtidig som individet er aktivt og handlende i disse omgivelsene.

Ifølge Solerød (2012) mente Vygotsky at utvikling er en sosialisering inn i en sammenheng med samspill og handlinger i en kommunikasjonskontekst. Mennesket er først og fremst avhengig av et sosialt miljø for å utvikle seg og lære. Altså at barnet er avhengig av menneskene i omgivelsene, og med samhandling med andre kan utvikle kunnskaper, ideer, holdninger og verdier. Lyngnes og Rismark (2009) argumenterer for at den viktigste faktoren for læring er språk. Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skape begreper og kategorier for tenkningen. Samtaler og utvekslinger mellom lærer og elever står derfor sentralt i læringsprosessen.

Ifølge Frich (2013) hevdet Vygotsky at det er en klar sammenheng mellom språket og den intellektuelle tanken. Ord som blir brukt i sosiale relasjoner blir etter hvert en del av personens tenkning. Vygotsky beskrev stadier i denne prosessen som en bevegelse fra det ytre til det indre. Først utvikles en sosial tale, så en egosentrisk tale, og til slutt en indre tale. (Frich, 2013). Når det sosiale språket er internalisert er språkstrukturene som barnet mestrer en del av barnets tankestrukturer. Vygotsky beskrev indre tale som tale for seg selv og ytre sosial tale for andre, samtidig som den fungerer som et steg i egen utvikling. Utvikling fra sosial tale til indre tale er et mønster som Vygotsky hevdet er felles for alle psykologiske funksjoner. Egosentrisk tale er mellomstadiet på veien fra indre til ytre. Egosentrisk tale har den indre tales funksjon, men har den sosiale ytre tales uttrykk. Vygotsky hevdet at indre tale er usammenhengende og ufullstendig, og at «utvikling av tanken er bestemt både av lingvistisk verktøy, altså ordene, og av barnets sosiokulturelle opplevelser eller erfaringer.» (Vygotsky, 2000, s. 94). Når barn har utviklet indre tale og verbal tanke, «forandres utviklingens natur, fra biologisk til sosiohistorisk.» (Vygotsky, 2000, s. 94). Og dette betyr at den sosiale konteksten som barn vokser opp i vil påvirke deres tankeprosesser og deres utvikling. Derfor vil ifølge Frich (2013) utdanning, og hvordan denne er organisert på, ha betydning for barns utvikling. Ifølge Frish (2013) hevdet litteraturviteren og filosofen Bakhtin at bevisstheten i hovedsak formes gjennom semiotisk mediering i det sosiale rom med bruk av tegn. Han la vekt på relasjoner og hevdet at alt er i dialog eller i relasjon til noe annet. Språket er viktig, men det finnes ulike sosiale språk. Språket kan framstilles på ulike måter, innhold kan presenteres i muntlig form, i avisform, eller litterære sjangere. Det gjelder all kommunikasjon ifølge Bakhtin, det vil også gjelde for visuelle uttrykk. (Frich, 2013).

2.1.2 Den nærmeste utviklingsonen

Solerød (2012) skriver at Vygotsky har et dynamisk syn på menneskets utvikling. Han definerer utviklingsonen som avstand mellom det et individ kan prestere på egen hånd uten støtte, og det individet kan prestere med hjelp fra en voksen eller en annen mer kvalifisert person. I skolen vil man for eksempel si at læreren er den mer kompetente, da kan læreren hjelpe med å peke på kritiske faktorer, lage strukturer, prioriteringer i forhold til hva som er lurt å gå i gang med først, og ikke minst hjelpe med å holde motivasjonen og arbeidsmoralen oppe.

2.1.3 Støttende læringstillas

Kjernetanken til Vygotsky (1978) var at læring skjer gjennom dialog og samhandling. Læreren kan stille spørsmål, gi hint og antydninger til eleven for å veilede, ikke gi fullstendige forklaringer og oppskrifter, men støtte opp under elevenes egne læringsforsøk. I læringssammenheng er stillasbyggingen den prosessen som foregår når læreren eller en annen mer *kompetent andre* hjelper eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å løse et problem, eller utføre en handling.

Frisch (2013) skriver at Wood, Burner og Ross brukte ordet *Scaffolding* som metafor for ulike støttende system eller stillas i læringssituasjon. Stillas brukes for å gi barnet ulike godt valgte fysiske og mentale støttesystem slik at det kan arbeide med oppgaver for å utvikle nye kunnskaper og tegneferdigheter.

Tharp og Gallimore (1988) beskriver seks ulike måter å assistere på, undervisningstrategier som kan hjelpe barnet til å nå et nytt utviklingsnivå. 1(Modellering, 2)Situasjonshåndtering, 3) Å gi feedback, 4) Å gi instruksjon, 5) Å stille spørsmål, 6) Å fremme tankestrukturer. Jeg presenterer her noen av dem: **Modellering** beskrives som en metode der læreren viser hvordan noe gjøres slik at den lærende får anledning til å lære ved å se og observere denne adferden. Neste steg er at den lærende prøver å gjenta prosessen. Det nevnes og at barna sosialiseres gjennom *learning by looking* som oversettes med *å lære ved å se* eller *visuell læring*. Frisch (2013) argumenterer for at læring basert på visuell observasjon bekreftes i en studie av Reitan, 2007, som har fokus på opplæring i søm av tradisjonelle klær. Reitan diskuterer sine funn i lys av Deweys kjente: *Learning by doing*, og hun understreker hvor ofte det å tilegne seg ferdigheter er basert på visuell observasjon av ulike praksiser, først å se på det som gjøres for så å gjøre det. Modellering som undervisningstrategi gir mulighet for imitering og kopiering som læringsstrategi. **Feedback** handler om respons på hvordan en oppgave løses ut fra en standard, for eksempel å korrigere eller bekrefte en tegning, et arbeide med objektet tilgjengelig som referanse. **Introduksjon** som undervisningstrategi involverer ifølge Frich (2013) språket som den viktigste komponenten. Å gi instruksjoner som lærer betyr at man erkjenner læreren som den mer kompetente, som kan forklare hvordan noe gjøres. Å **stille spørsmål** er en språkbasert undervisningsmåte der læreren bruker støtte og assisterer elevene. Det brukes både

vurderings spørsmål og assisterende spørsmål. Dette er for å finne ut elevens nivå og etterpå stille spørsmål for å sette i gang prosesser i eleven.

2.2 Estetiske læreprosesser

Ifølge Austring og Sørensen (2006) er en estetisk læreprosess en læringsmåte hvor man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk for så å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden.

2.2.1 Tilbakeblikk i den estetiske læreprosess historie

I den estetiske ideers historie kan man se helt tilbake til oldtiden og antikken, der både Aristoteles og Platon hadde sine ideer om hvordan menneskene prøvde å skape gudommelig orden og var opptatt av skjønnhet, og siden opptatt av mer systematisk refleksjon. Fornuft og harmoni var sentrale verdier. Aristoteles definerte ifølge Austring og Sørensen (2006) det skjønne som harmoni med hensyn til rytme, proporsjoner og helhetspreg i kunsten. I middelalderen med sine religiøse bilder og håndverk gjenskapes ikke bare virkeligheten, men her brukes estetikkens mulighet for virkemidler til å skape kunst som overskrider grense mellom jordisk og gudommelig skjønnhet, og det kommer i denne perioden fram noen tanker omkring sansing og erkjennelse. I renessansen frigjøres gradvis det skjønne fra rollen som formidler av kirkens budskap og det kommer tendenser til at estetikken kan ses som utgangspunkt for en læreprosess, en parallell til nyutviklede vitenskaper. I opplysningstiden anses estetikken for å være en av flere synsvinkler man kan betrakte og erkjenne verden ut i fra. Austring og Sørensen (2006) skriver at Hegel og Baumgarten så begge estetikken som en direkte vei til erkjennelse, mens Kant og Schiller brukte estetikken som etiske retning for å brukes som potensiale til dannelse og oppdragelse. Dette er ifølge Austring og Sørensen (2006) utgangspunktet for de kunstbaserte fags tilstedeværelse i våre dagers pedagogiske og utdanningsmessige institusjoner.

I moderniteten i det 20. århundre ble marxismen og fenomenologi hovedretninger innen filosofi. Innen fenomenologien hadde ifølge Austring og Sørensen (2006) Heidegger, Løgstrup, Gadamer og Merleau-Ponty sitt syn på kunst og estetikk. De var med på å utvikle og prege fenomenologien. Gadamer utviklet i forlengelse av Heideggers tenkning den moderne filosofiske hermeneutikk som regnes som et bidrag til

fenomenologien. Austrung og Sørensen (2006) skriver at Hermeneutikken beskrives som en forståelselære eller metodikk til forståelse av det å være menneske i verden. Gadamer mener at all vår viten om oss selv og verden hviler på forståelse og tolkninger, som kommer på bakgrunn av de spørsmål vi møter verden med. Spørsmålene og svarene er begrenset av vår forståelseshorison av vår personlige og kulturelle ståsted. I Gadamerens øyne lærer man seg å forholde seg estetisk til estetikken gjennom ahistorisk og analytisk metodisk dyrkelse av formmessige aspekter, sansing og følelsenes opplevelseskvaliteter. Austrung og Sørensen (2006) skriver at det er sammensmelting av personlig erfaringshorison indlejret i kunsten som skaper forandring i form av økt erkjennelse. Iforhold til estetiske læreprosesser og fenomenologi er ifølge Austrung og Sørensen (2006) Merleau-Ponty den mest interessante. Han prioriterer det kroppslige og sanselige utgangspunkt for menneskets viten om verden og seg selv. Merleau-Ponty interesserer seg ifølge Austrung og Sørensen (2006) for den dagligdags livspraksis med alle de handlings og læringsmåter som er «før-teoretiske» altså umiddelbare og uuttalte. Hele denne viten om verden argumenterer Austrung og Sørensen (2006) for at er nødvendig for at menneske skal kunne se, snakke, gå, sykle, spille ball, reflektere og at det er kroppslig. Mennesket er derfor slik at det er forhåndsdisponert til å oppleve seg selv og verden på kroppens premisser. Ponty framhever at sansing ikke er passiv mottagelse av fenomenenes betydning, men sansing er en handling der man blir oppmerksom på tingenes betydning og slik lærer verden å kjenne. Austrung og Sørensen (2006) påpeker at vår forståelse av verden altså er et resultat av kroppslig sansing og handling.

2.2.2 Nåtidens estetikkbegrep

I boka om estetiske læreprosesser som Austrung og Sørensen har skrevet har de med sin interesse for sammenheng mellom estetikk og pedagogikk tilsluttet et bredt estetikkbegrep. Austrung og Sørensen (2006) skriver at estetikkbegrepet inneholder sansing, følelse, erkjennelse, sosialisering, kultur og kunst.

Ifølge Austrung og Sørensen (2006) karakteriseres nåtidens estetikkbegrep i dagligtalen innenfor tre punkt:

-det skjønne og harmoniske

-smak/hverdagesestetikk

-erkjennelse gjennom sansene

Som tidligere nevnt var det skjønn og harmoniske før i tiden forstått som det gode og sanne, og uttrykk for det gudommelige, og med håndverksmessig formgivning som medier. Det har vært varierende mellom tidsepoker hvilke universelle regler som er betraktet som det skjønn, men læren om det skjønn som sanselige appell har bestått. I nåtiden beskriver Austring og Sørensen (2006) det estetiske som begrep for det skjønn som det som behager våre sanser, men som også kan være noe upresist og begrenset både innenfor kunstinstutisjonen og hverdagslivets mangfoldige symbolske uttrykksformer. Det skjønn er i nåtiden det som appelerer til sansene våre, skjønn eller ei.

Hverdagesestetikken er ifølge Austring og Sørensen (2006) i høy grad kulturelt uttrykk, som er mer eller mindre bevisst. Den har betydning for hvordan vi er sammen på, for hvordan vi kler oss, og for vår selvforståelse. I daglig tale brukes estetisk hvis det er noe som appelerer til våre sanser på en måte som faller i smak. Dette kan for eksempel være et fint dekket bord. Hverdagesestetikken kan derfor være noe upresis fordi den blir individuelt preget med smak og behag.

Erkjennelse gjennom sansene beskriver Austring og Sørensen (2006) gjennom utviklingspsykologer som Jean Piaget som har gjennom det siste århundre dokumentert at al menneskelige erkjennelse tar utgangspunkt i det sansemotoriske. Når et barn er aktivt med motorik og sanser utforsker det og tilegner seg omverdenen. Å være tilstede i verden innebærer ifølge Piaget kontante sanselige impulser, hvor erfaringene den enkelte tilegner seg i det sanselige møte med verden, og gjennom adaptionsprosess danner indre skjemaer som representerer den enkeltets viten om verden.

Oppfattelsen av hvordan estetikkbegrepet brukes i dagligtale kan være problematiserende. Austring og Sørensen (2006) skriver derfor også at begrepet estetikk kan knyttes til begrepet symbolsk form. De argumenterer for at alle estetiske uttrykk gjennom tidene har blitt kjennetegnet med at de kommuniserer gjennom symbolsk form. Disse formspråkene er musikk, teater, dans, sang, billedkommunikasjon, tale og skrift. Begrepet symbol er et formutrykk av noe fysisk mediert (grafisk, språklig, kroppslig) som refererer til en betydning. Det symbolske aspekt er altså et formaspekt, hvor formen rommer mer betydning og innhold som del av et kommunikasjonsystem.

Symbolsk form er altså formspråklig ettersom symbolets innhold blir kommunisert gjennom et formspråklig medie. Alle estetiske uttrykk framstår på samme måte som symbolsk form, i og med at det enkelte estetiske uttrykk refererer til og er et mediert uttrykk.

Ifølge Austring og Sørensen (2006) er alle symbolske former skapt med en kommunikasjons hensikt, og dets betydning og innhold utvikles i et kommunikativt, sosialt samspill. Barns første symbol er subjektive, men i tidlig sosialisering utvikler barn i samspill med sine omgivelser en allmen forståelse av symboler. Når vi da har en lik forståelse av et symbol blir det meningsfull kommunikasjon og kollektiv forståelse. Dette blir viktig og gjeldende i dette masterarbeidet der elever på mellomtrinnet danner en felles symbolsk kommunikasjon når det gjaldt å forstå og uttrykke balanse, og utvider sin forståelse for visuelle virkemiddel, og øker mulighet for visuell kommunikasjon.

Estetisk symbolsk form kommuniserer ifølge Austring og Sørensen (2006) til, fra og om følelser, og representerer en form for fortolkning av virkeligheten. Kanskje ikke at virkeligheten skal gjengis nøyaktig og objektivt, men derimot prøve å gjengi hvordan verden føles og oppleves. Man kan si at det estetiske uttrykk syntetisert gjennom formarbeidet tar utgangspunkt i en følelsesrelatert opplevelse av verden og slik kommuniserer en faktisk opplevd og så mediert følelse ut. Den medierende følelse er ikke en kopi eller kopi av den opprinnelige følelse, men en gjenskapelse eller aktualisering av den. Austring og Sørensen (2006) skriver at: «Det er denne analogi, der beskriver, at det æstetiske utryk i f.eks. en film kan føles sandt for tilskueren, dvs.svarer til analoge erfaringer, bevisdt eller ubevidste, hos tilskueren.» En vellykka estetisk kommunikasjon er derfor hvor de symbolske uttrykk knytter seg til en følelsesmessig analog gjenkjennelse hos mottakeren.

Estetisk symbolsk form kan uttrykke det usynlige. Austring og Sørensen (2006) mener at det usynlige kan i nåtidens forståelse defineres som den viten om verden som vi har ervervet oss gjennom sansede opplevelser og de følelsene knyttet til den opplevelsen, en viten som vi ikke er i stand til å få gjennom diskursiv språkbruk. Det usynlige inneholder hele den delen av vår viten om verden som kan betegnes som taus viten. Gjennom estetisk mediering av det usynlige kan våre tause erfaringer bli synlige for oss selv, og vi kan bli i stand til å bearbeide disse og kommunisere om det vi ellers ikke utaler oss om. Nettopp dette er ifølge Austring og Sørensen (2006) et potensiale ved

estetikken som uttrykksform. De usynlige erfaringene kan framstå tause på bakgrunn av kognitive, emosjonelle og samfunnsmessige forhold. Med det kognitive forhold menes den enkeltets kognitive utviklingsnivå, det vil si evne til å tenke abstrakt og til å uttrykke seg med diskursiv språkbruk om sine opplevelser av verden. Kunnskap om visuelle virkemiddel som komposisjonsprinsippet balanse kan være et abstrakt begrep for elevene, og derfor ble denne teorien aktuell i masterarbeidet.

Mennesket opplever ifølge Austring og Sørensen (2006) verden gjennom kropp og sanser fra de blir født og kanskje før. Sanser knytter seg til følelser og barn får en rekke primære erfaringer, den språklige intrykkside utvikler seg raskt men utrykksiden utvikler seg saktere. Her kan en undervisningssituasjon og lærers rolle spille inn for å utvikle denne utrykkssida.

Austring og Sørensen (2006) skriver at estetikk forstås som et begrep for en type formspråk der vi bruker sanselige, symbolske former for å fortolke våre opplevelser og kommunisere om oss selv og verden. Det kan dreie seg om alle kunstneriske uttrykksformer. Til felles har de at de har en felles kulturelt kodet kommunikasjonsystem, og at de uttrykker en fortolkning av verden og kommuniserer i kraft av estetisk symbolsk form.

Ferdighetstrening innen estetiske fag er ifølge Austring og Sørensen (2006) ikke uvesentlig. De skriver at det er nettopp øvelsene i disse ferdighetene og kompetansene som gir oss mulighet til å uttrykke oss kvalifisert. Kjennskap til og ferdighet i det kunstneriske formspråk er nøkkelen til estetisk virksomhet. Gjennom den estetiske virksomhet fordyper man seg i en skapende prosess der man omformer sine inntrykk av tilværelsen til estetiske uttrykk. Den skapende prosessen er det sentrale ved estetisk virksomhet. Estetisk opplevelse kan være et sanselig inntrykk av et estetisk uttrykk, som kan være kunst, arkitektur, eller musikk. Videre kan man og si at en estetisk opplevelse forstås som den sanselige og følelsesmessige opplevelsen man får når man selv arbeider skapende med å uttrykke seg gjennom symbolsk form. Når man for eksempel lager et bilde får man gjennom arbeid med materiale umiddelbart en rekke sanselige opplevelser, og der, i den sanselige prosess i samspill med det formidlende innhold vekker en følelsesmessig respons i seg selv. Selve prosessen med å skape inntrykk av verden om til estetisk symbolsk form inneholder en lang rekke med sansemessige og

følelsesmessige inntrykk som appellerer til og utfordrer mottakerens sanselige og følelsesmessige erfaringer.

2.2.3 Estetisk læreprosess

Austring og Sørensen (2006) skriver at den estetiske læringsmåte har sitt utspring i de tidlige barndomsårene og fortsetter som primær og uerstattelig erkjennelsesvei livet igjennom. Det dreier seg om å fortolke og bearbeide inntrykk av verden og omformulere disse til estetisk medierende uttrykk. Den estetiske læringsmåte kan derfor forstås som den utviklings og læringsprosess man kan åpne seg for og fokusere på gjennom en estetisk virksomhet. Den viten vi mennesker har om oss selv og verden er i utgangspunktet ervervet gjennom sansede opplevelser. Følelsene kan være umiddelbart tilgjengelige, førsymbolske eller ubevisste. Alt dette kan via estetisk virksomhet som berører følelsene, åpnes, uttrykkes og bearbeides. Og det er i denne omforming eller medieringen av sansede opplevelser til estetiske uttrykk at den estetiske læreprosess finner sted. Den estetiske læringsmåte kan sprengne rammene for konkret virkelighet og utvikle abstrakt tenkning, og den viten som utvikles er en kroppslig forankret og følelsesmessig tonet viten.

Som tidligere nevnt bygger Austring og Sørensen teori på blant annet Jhon Dewey. Austring og Sørensen (2006) skriver at Dewey mente at læring ikke skulle være et produkt av mekanisk kunnskapstilegnelse, men derimot være handling og elevaktivitet. Mennesket er et handlende vesen og lærer ut fra handling. Deweys mest kjente sitat er med dette: «Learning by doing». Dewey så ikke på kunstbaserte fag som drama, musikk, billedkunst og dans som isolerte fag, men som beslektede likeverdige estetiske formspråk. Barnets egen nysgjerrighet og uttrykksbehov er her det pedagogiske utgangspunktet. Austring og Sørensen (2006) skriver at: «*Derfor kan utallige spontane aktiviteter hos barn, leg, spill, mime.. ikke bare brukes med pedagogiske hensigter, men udgjøre den faktiske hjørnestein i pedagogikkens metoder*». (Dewey hos Courtney 1974). (Austring og Sørensen, 2006, s.79). Deweys betoning av barnets egen fasinasjon og trang til å utfolde seg estetisk i aktiv handling, og ikke kun som et pedagogisk redskap, men som selve forutsetningen for læring og utvikling. (Austring og Sørensen, 2006).

Austring og Sørensen (2006) skriver om estetiske læreprosesser i sosialiseringsteoretisk kontekst og deler opp i tre læringsmåter som utvikler seg gjennom livet. Den første

kalles *Den empiriske læringsmåte*, den andre *Den estetiske læringsmåte* og den siste *Den diskursive læringsmåte*. Disse tre måtene er stadig i utvikling, de utelukker ikke hverandre, men komplimenterer hverandre. Den empiriske læringsmåte er det direkte sansede møte med verden, hvor man lærer gjennom sansemessige møter med verden og sansemessig erfaring. Ved å se, smake, høre, lukte, føle og aktivt utforske omgivelsene får vi en opplevelse av både de enkelte fenomener og den sammenheng som de er i. Den viten vi da utvikler er ifølge Austring og Sørensen (2006) kroppslig forankret og består av sanselige, følelsesmessige og reflekssive erfaringer som ofte lagres som taus viten. Denne læringsmåten kan vitenskapsteoretisk forstås som fenomenologisk tilgang.

Drivkraften i denne læringsmåten er barnets natur og er medfødt. Små barn vil undersøke og helst i sosialt samspill. Gjennom eksperimenter får barn erfaringer som det kan sortere og systematisere og etter hvert vurdere hva som er rett, barnet er da i gang med en empirisk læreprosess. Denne erfaringsbaserte viten er førsymbolsk, altså kroppslig forankret, og lagres ofte som taus viten. Austring og Sørensen (2006) skriver at den empiriske læringsmåten er kognitiv, med sansede møter med verden utvikler barnet indre førsymbolske erfaringsstrukturer som det bruker til å systematisere og begripe verden ut fra. Austring og Sørensen viser og til Piaget som brukte begrepet: sansemotoriske skjemaer. Skjemaene som barna utvikler gjennom direkte møte med verden blir deres fortolkningsverktøy. Den empiriske læringsmåten er og ifølge Austring og Sørensen (2006) følelsesmessig forankret. De skriver at når barnet erfarer verden gjennom kropp og sanser knytter det følelser til de sansa opplevelsene, og da oppstår det en syntese mellom sanselig erfaring og følelse. Dette representerer da en viten om verden som blir et indre skjema som igjen framover blir en måte for den enkelte å begripe verden på. Austring og Sørensen (2006) skriver i denne sammenheng: «Vi erverver os således gennem det direkte møde på en og samme tid en kropsligt forankret sanselig viden om os selv og verden og en subjektiv følelsesmæssig vurdering af denne viden.» (Austring og Sørensen, 2006, s.88). Austring og Sørensen (2006) skriver og at: «Den viden, vi opnår om os selv og verden gennem det direkte sansede møde, bliver således lagret i indre skemaer og scripts som følelsesmæssigt præget, kropsligt forankret, førsymbolsk, taus viden.» (Austring og Sørensen, 2006, s. 88).

Den empiriske læringsmåte er relasjonell og kulturell. Og ifølge Austring og Sørensen (2006) handler dette om at barn erfarer i et aktivt samspill med andre og verden, derfor er voksne som foreldre, pedagoger og lærere så sentrale for barna. Denne måten å lære

på er og knyttet til et bestemt samfunn i ei bestemt tid og derfor til de sosialiseringer dette samfunnets kultur er bærer av. I denne måten å se det på kan jeg trekke likhetstrekk til den sosiokulturelle måten å lære på.

Den andre læringsmåten kaller Austring og Sørensen (2006) for den estetiske læringsmåten, og betraktes som det estetisksymbolske møte med verden. Denne bygger videre på den empiriske læringsmåten, og læringsmåten karakteriseres som en fortolkningsprosess der vi bruker estetisksymbolisk form til å bearbeide og kommunisere om vår opplevelse av verden. Det handler om å erverve seg sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer gjennom aktivt skapende estetisk virksomhet, bearbeide inntrykk av verden og omformulere disse til estetiske uttrykk. Men også få erfaringer gjennom opplevelser i møte med andre estetiske uttrykk. Den viten vi mennesker har om oss selv og verden er i utgangspunkt ervervet gjennom sansede opplevelser, disse opplevelsene kan være umiddelbart tilgjengelige for italesettelse, de kan være førsymbolske, ubevisste eller fortrenkte. Austring og Sørensen (2006) skriver at: *-Hele denne vidensbank kan via æstetisk virksomhet, der taler til følelserne, åpnes, uttrykkes og bearbejdes.* Det er i denne omforming (mediering) af sansede opplevelser til æstetiske uttryk, at den æstetiske læreproces finder sted. (Austring og Sørensen, 2006, s. 101).

Ifølge Austring og Sørensen (2006) kan den estetiske læringsmåten sprengne rammene for konkret virkelighet og utvikle abstrakt tenkning. Dette er fordi den estetiske læringsmåten bruker transcenderende og abstrakte symboler til å beskrive konkret virkelighet, og siden den enkelte i selve medieringen kan bevege seg helt bort fra den opprinnelige virkelighetsreferansen. Med dette kan man si at den estetiske læringsmåten utvikler abstrakt tenking. Man arbeider med abstraksjon i den estetiske læringsprosess når man kategoriserer, analyserer og omsetter sine inntrykk av verden til symbolsk form. Og da utvikles evnen til å gå inn og avkode symbolsk form. Slik kan barn lære å forstå abstraksjoner og til å kunne kommunisere ved hjelp av disse.

Austring og Sørensen (2006) skriver at de erfaringene som utvikles gjennom den estetisk læringsmåte ikke er helt subjektiv, fordi hver enkelts møte med verden er både sosialt og kulturelt prega. Utover dette kan man benytte seg av den skapende prosess av kulturelt formspråk som i seg selv inneholder en fortolking av verden. Gjennom det skapende arbeidet sosialiserer den enkelte seg inn i en felles kulturell kontekst og får

gjennom dette mulighet for å få perspektiv på egne subjektive opplevelser i en mengde av kollektive estetiske bearbeidinger og forståelser. Og slik kan da den enkelte kommunisere gjennom sitt estetiske uttrykk med omverden.

Den estetiske læringsmåten kan forstås som en fenomenologisk, hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk tilgang.

Austring og Sørensen (2006) skriver at den tredje læringsmåte er den diskursive læringsmåte som er det teoretisk-representative møte med verden. Denne læringsmåten bygger på begge de tidligere nevnte læringsmåtene. Denne måten er diskursiv som ifølge Austring og Sørensen (2006) betyr at den bruker diskursiv symboldannelse som fortolkings- og formidlingsredskap. Den diskursive læringsmåte handler altså om kunnskapservvervelse, som menneske skaffer seg gjennom et teoretisk møte med verden. Denne læringsmåten kjennetegnes ved logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk. Ifølge Austring og Sørensen (2006) utvikles den diskursive læringsmåte i et samspill mellom de sansede opplevelsene og de estetisk medierende erfaringer på den ene siden og de diskursive samspillmuligheter på den andre siden.

2.3 Erfaringslæring

Å erfare i handling og senere bearbeide denne erfaringen har et potensial for læring hvor man sitter igjen med ny opplevelse, nye erfaringer og ikke minst ny forståelse. Kolb (1984) skriver i boka *Experimental learning at: -Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*. Det som gjør dette interessant er transformeringen som skjer gjennom den skapende prosessen, fra man planlegger et motiv og opplever at et motiv virker som eksempelvis *i balanse*. Erfaringen resulterer da i endring i oppfattelse og forståelse av eksempelvis et komposisjonsprinsipp. (Kolb, 1984).

For å prøve å forstå hva som skjer gjennom erfaringslæring er det nyttig å sette ord på den *tause kunnskapen* som handler om kroppens fenomenologi der erfaringer kommer av hva man har følt, kjent og gjort med kroppen og ikke bare hodet. I boka *Teoretiske perspektiver på tause kunnskap* argumenterer Åsvold (2009) for at kunnskap er mer enn teoretisk kunnskap, fordi vi erfarer, bruker og utvikler kunnskap gjennom kroppen.

I Trond Inglars doktorgradsaavhandling *Erfaringslæring og yrkesfaglærere* (2009) står det om erfaringslæring. Studie har utviklet ny teori om erfaringslæring basert på egne studier og andre teoretikers syn på læring. Inglar (2009) skriver om Deweys syn på læring som en dialektisk prosess som integrerer erfaring og begreper, observasjoner og handling. Dewey er kjent for sine pedagogisk-filosofiske ideer som ga pragmatismen og instrumentalismen en mulighet til å fungere i undervisningsammenheng. Disse ideene danner ifølge Åsvold (2009) en filosofisk horisont hvor hverdagsbasert erfaring, daglige situasjoner og fundamentale problemer tas på alvor i en praksis- og læringssammenheng. Dewey mente at praksis og erfaringsmuligheter ligger der allerede og kan artikuleres eller utøves på nye og forskjellige måter. Dette betyr altså at en kan ha hypoteser som utprøves og det oppdages nye sammenhenger når det på nytt reflekteres over praksis.

Andre perspektiver på taus kunnskap er *Dreyfus-brødrene, den intuitive eksperten og taus kunnskap*. Ifølge Åsvold (2009) har Dreyfus-brødrene utviklet en fenomenologisk teori om tilegnelse og utøvelse av ferdigheter. De har laget en fem-trinns ferdighetsmodell som viser redgjørelse av kvaliteten på en fenomenologisk forståelse av kroppen og verden som ender i et intuitivt ekspertnivå. Stadiene er: Nybegynner, viderekommen begyner, kompetent, kyndig og ekspert. Nybegynneren lærer generelle fakta og forutsetninger for å kunne utøve ferdigheter, da finnes ikke tidligere ferdigheter. Da vil læreren fokusere på et minimum av regler i starten som er nødvendig for å utføre handlinger. Videre vil man så få erfaringer slik at man kan bruke reglene på en bevisst måte. En blir så stadig mer emosjonelt aktiv i handlings situasjonen og de regelbaserte ferdighetene kommer mer i bakgrunnen, man løsriver seg fra reglene. Til slutt handler du mer ut fra en intuitiv måte som Dreyfus-brødrene kaller *eksperten*.

KAPITTEL 3: METODEKAPITTEL

I dette kapitlet vil den vitenskapelige plasseringen og metodiske tilnærmingen som er brukt i oppgaven bli tatt opp. Jeg har brukt fenomenologi som en erkjennelsesmessig rettesnor gjennom oppgaven. Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskning for å få svar på problemstillingen med visuelle virkemiddel i kunst og håndverk fordi det er nødvendig å forske på elevenes prosess. I forhold til dette argumenterer Nielssen (2014) for at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon. Det mest sentrale kjennetegn i kvalitativ forskning er at forskeren går i dybden på et begrenset felt, og bruker flere strategier for datainnsamling. Min strategi for innsamling av data var å bruke ulike metoder. Jeg intervjuet to lærere som en før-undersøkelse for å samle inn data, målet var da å få et innblikk i to eksempler på hvordan undervisning med visuelle virkemiddel som tema kan foregå i dag. Samtidig var intervjuer en måte å få førkunnskap på, og for å bli kjent med konteksten. Med disse intervjuene som bakgrunnsteppe forsket jeg videre på hoved problemstillingen. Som metode her laget jeg et alternativt undervisningsopplegg som ble gjennomført i en klasse på mellomtrinnet. For å finne svar på problemstillingen ble det hentet inn empiri fra mine egne feltnotater, fotografier av elevene i handling, og elevenes arbeider som tegninger og grafikkbilde, samt elevenes refleksjonsnotater. Deretter ble datamaterialet koda og kategorisert. Som litteratur knyttet til hvordan man analyserer data, og hvordan man beskriver funn i masteravhandlingen brukte jeg i hovedsak Nilssen (2014) og Kvale og Brinkmann (2015).

3.1 Vitenskapelig plassering

Jeg har valgt å bruke fenomenologien som en erkjennelsesmessig rettesnor gjennom oppgaven.

Vårt forhold til verden er i mange hendelser prega av en selvfølgelighet, som vi ikke skjenker en tanke, og det er dette domene av upåaktet fortrolighet som er fenomenologiens sentrale gjenstandsfelt. Fenomenologi handler om læren om bevisstheten. (Rønholdt, Holgersen, Fink-Jensen og Nielsen, 2003). Vi har alle erfaringer fra dagliglivet som gjør at vi kan og vet ting, fenomenologien studerer bevisstheten først fra et førstepersonperspektiv, for deretter å se på hvordan fenomener konstrueres for bevisstheten, og hvordan bevisstheten forholder seg til det, helt til

erkjennning. Auring og Sørensen (2006) skriver at fenomenologi kan kort defineres som *læren om det, som viser seg for mennesket*, og fenomenologiens formål er å beskrive verden, hvor de klassiske vitenskapene søker etter å bestemme eller forklare verden. Det mest karakteristiske for fenomenologien fram for alt, er første-persons perspektiv. (Nielsen m.fl.,2003). På begynnelsen av 1900-tallet var det en tysk matematiker og filosof med navn Edmund Husserl som kom på ideen *å gå til saken selv*. Hensikten var å gjøre opp med den positivistiske oppfattelsen at vitenskap bygger på objektive kjensgjerninger, all viten må nødvendigvis begrenses til det som er positivt gitt i erfaringen, og distansere seg fra positivistenes snevre erfaringssyn, for ellers kan oppfattelse av verden bli ureflektert. Nielsen m.fl. (2003) skriver at Husserl var inspirert av Kant som satte fokus på forutsetning for erkjennelse. Kant bidro på tre områder som kan ses i sammenheng med Husserls videre arbeid med inspirasjon fra Kant, som var innen: Erkjennelse, moral og estetikk. Fenomenologien utviklet seg i flere retninger, men fellestrekk for dem alle var at man går til fenomenene selv, noe som innebærer at man må søke inn til sakens kjerne, eller til essensen. Som et eksempel til dette kan jeg nevne Roland Barthes med boka; *Det lyse rommet -tanker om fotografiet*. Dette er et godt eksempel på hvilke egenskaper fenomenologien har som filosofi og metode. Der har Barthes sett på fenomenet *fotografiet*. Barthes står sentralt innenfor strukturalismen, poststrukturalismen og resepsjonsteori. Ifølge Aspaas (2004) var Barthes interessert i visuell kunst. I boka refererer Barthes til Ferdinand De Saussures verk som handler om Semiologien som er en generell vitenskap om alle menneskeskaptede tegnsystemer. Saussure skrev litteraturvitenskap der det mest omtalte elementet hans var diskusjon om *tegnet*. I Saussure verk står tegnet for et ord eller ordgrupper, og tegnet har en forside og en betydningsside, enklere sagt -form og mening. Formsidens består av et lydbilde av språket, og betydningssiden består av et konsept, det vil si en idè eller sankebilde. Og som jeg forstår det har Barthes ført disse tankene videre inn i fotografiet. Barthes (2001) forsøkte å nå inntil fotografiets noema ved å holde fenomenet fotografi fast, og belyse det fra ulike sider i en fenomenologisk utlegning. Han var ikke opptatt av det tekniske ved fotografiet, men hvordan det oppfattes som tegn av en tilskuer, og hva som gjør det annerledes enn andre tegn. Ifølge Hausken (2000) var Barthes ikke så opptatt av objektet, men av tiden. I boka *Det lyse rommet* av Barthes ser man da at fremgangsmåten i en fenomenologisk sammenheng, i stede for å starte med definisjoner så presenteres heller synsvinkler, og ut fra disse beskriver hva han oppfatter og tolker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det noen hermeneutiske prinsipper for

meningsfortolkning, og jeg vil nevne noen av dem. Det første prinsippet gjelder den hermeneutiske sirkel og som følge av den er det en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet i fortolkningen av teksten. Et annet prinsipp er at enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet, enhver forståelse er en bedre forståelse. Fortolkningen rekker utover det umiddelbart gitte og beriker forståelsen ved å bringe fram nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten, derved utvides også dens mening.

3.2 Intervju

Jeg gjennomførte to intervjuer. Et intervju med læreren til den elevgruppen jeg skulle gjennomføre et undervisningsopplegg i på mellomtrinnet, og et intervju med en lærer som underviser på en videregående skole. Grunnen til at jeg valgte å ta med en lærer fra videregående skole er fordi denne informanten kan komme med andre erfaringer og kompetanse om undervisning i komposisjonslære enn læreren på barneskolen, og disse erfaringene kunne jeg ta med meg videre inn i planleggingen av et «nytt» undervisningsopplegg som jeg gjennomførte på mellomtrinnet. Jeg ønsket et bredere faglig fundament og ville derfor og intervju en lærer på videregående. På videregående har de et større fokus på å arbeide med komposisjonslære fordi læreplan for videregående skole omfatter visuelle virkemiddel. Derfor ha denne læreren mye kunnskap og praksis på dette området. Jeg valgte å ha individuelt intervju med lærerne. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er det individuelle intervjuet sterkt når det gjelder å få fram hvordan den enkelte oppfatter en situasjon, som ble relevant i den form at jeg ønsket å vite hvordan læreren tidligere har undervist elevene i visuelle virkemiddel. Det individuelle intervju kan være ressurskrevende, men jeg intervjuet kun to personer og samtalene var relativt korte. Intervjuene varte mellom 35-60 minutt. Jeg gjennomførte ansikt-til-ansikt intervju som ifølge Postholm og Jacobsen (2011) kan øke muligheten for å etablere en personlig relasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet, det kan og føre til en mer åpen samtale. Vi kan og si at en muntlig samtale kan legge til rette for en dypere forståelse ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende.

Struktureringsgraden på intervjuene vurderte jeg på forhånd, og gikk for et halvstrukturert intervju. Da noterte jeg ned relevante spørsmål på forhånd, men var og åpen for at det kunne tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd, se vedlegg 1.

Postholm og Jacobsen (2011) skriver at halvstrukturerte intervjuer kan med hell gjennomføres i forbindelse med planleggingen av nye prosjektarbeider, da kan det fortelles om tidligere prosjektforløp både når det gjelder det sosiale og faglige. Postholm og Jacobsen skriver videre at slike intervjuer kan gi god informasjon om nå-situasjonen og om mulige veier videre, som var relevant for meg der jeg videre skulle planlegge et nytt prosjekt. For å se intervjuguide, se vedlegg 1. Intervjuene ble i etterkant transkribert. En transkripsjon er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Jeg kalte lærerne i intervjuet for informant 1; Elise og informant 2 for Anders, dette var for å ivareta anonymisering av personene som er i tråd med de etiske normer i en forskningssituasjon. For å ivareta anonymisering av informantene har jeg brukt retningslinjene fra NSD. Prosjektet er ikke meldepliktig, dette er bekreftet med å fylle ut skjema på NSD sine sider, og jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet ikke var meldepliktig.

3.3 Deltakende observasjon

Som underviser under selve undervisningsopplegget var jeg deltakende observatør. Ifølge Fangen (2004) kan det å være en deltakende observatør skape muligheter sammenlignet med å være passiv observatør, fordi det blir en mere naturlig situasjon. Man kan samhandle og snakke med informantene samtidig som man observerer. Begrensninger ved denne måten å observere på kan være at jeg ikke er med i alle situasjonene der elevene arbeider ettersom de i noen av øvelsene er gruppevis og andre ganger alene, og jeg kan ikke være tilstede overalt til en hver tid. Det som er bra med denne metoden er at jeg kan samhandle og spør elevene underveis, hva de tenker og hva de mener. Jeg noterte meg feltnotat i pausen til elevene, og i etterkant av undervisningssøkt. Fangen (2004) skriver at et feltnotat trenger nødvendigvis ikke å inneholde alt som skjer over et gitt tidsrom, og framhever at det som er viktig er at feltnotatet skal være med på å gjenskape situasjonen for meg som forsker, slik at det blir lettere å huske flere detaljer fra situasjonene en har skrevet. Det er og viktig å starte analyseprosessen tidlig etter observasjonene slik at det blir lettere å huske hva som skjedde.

Ifølge Nilssen (2012) er det vanskelig å skrive feltnotat helt frie fra fortolkninger. Tolkninger skjer allerede når jeg velger hva jeg vil notere meg og ikke. Dette er ikke

feil, men det er bra å være klar over at slik er det. Selv om man skriver så objektivt som mulig, vil du alltid observere med hensyn til din forforståelse. Jeg tok i tillegg noen fotografier som en del av observasjonen, dette var for å avbilde spesifikke løsninger elevene hadde av noen av balanseøvelsene. Det jeg observerte vil også ha sammenheng med både elevenes tegninger, bilder og elevenes refleksjoner iform av refleksjonsnotat.

3.4 Gjennomføring

Det finnes ulike navn på metoder for å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Man har for eksempel «Teacher as researcher» og «Didaktisk design forskning». Jeg har blitt inspirert av boka: *Lærer med forskerblick* av Postholm og Jacobsen (2009) som skriver om aksjonsforskning og kan ses i sammenheng med hvordan gjennomføringen i forskningen min var. Gjennom lærerintervjuene fikk jeg et innblikk i hvordan undervisning i visuelle virkemiddel kan foregå i dag. Videre laget jeg et alternativt undervisningsopplegg som ble prøvde ut på en skole. Jeg arbeider ikke som lærer, men gikk inn i en klasse for å gjennomføre klasseromsforskning der jeg brukte meg selv som underviser. Jeg hadde også med meg erfaringer fra praksisperioder under utdanning på lærerskolen, erfaringer fra vikariering i skole, og jeg gjennomførte nå to relativt like undervisningsopplegg med ulike grupper. Empirien ble hentet fra siste gruppe. Det ble notert underveis av gjennomføringen av et undervisningsopplegget, etterpå blir disse notatene fortolket.

Aksjonslæringsssirkel hentet fra boka *Lærer med forskerblick* (Postholm og Jacobsen, 2009, s.18.)



Jeg kan se mitt masterprosjekt i forhold til denne modellen. Først tok jeg utgangspunkt i hvordan undervisning i visuelle virkemiddel kan foregå i dag, der jeg ønsker å ha større vekt på erfaringslæring i elevens læreprosess. Jeg stilte da spørsmål til eksisterende praksis. Jeg prøvde ut et undervisningsopplegg på mellomtrinnet i en elevgruppe satt sammen av elever fra 5., 6. og 7. klasse. Gjennom intervjuene fant jeg ut at organiseringen og forløpet av undervisningen innen formaleestetikk var lagt opp slik at læreren først introduserte nye virkemidler og begreper gjennom forelesning, vise eksempler, etterfulgt av læringsstrategi som herming/modellering og begrepslære, og til slutt gjennomførte elevene et praktisk skapende arbeid for å få erfaring. For å utvikle undervisning i komposisjonslære valgte jeg å snu om på det tradisjonelle undervisningsforløpet slik at jeg startet undervisningsopplegget med erfaringslæring. Elevene skulle først sanse og oppleve virkemiddel og begreper innen komposisjonsprinsippet balanse før det ble visualisert. Videre skulle elevene formidle erfaringene gjennom arbeid med egne produkt. Undervisningsopplegget jeg laget gikk over to uker med ei elevgruppe på 12 personer fra 5., 6. og 7. klasse. Hver økt varte i tre skoletimer. I første økt startet undervisningsopplegget med at vi var ute å gjorde øvelser som skulle introdusere, og gi erfaring, med komposisjonsprinsippet balanse.

Gjennom øvelsene utendørs la vi vekt på dialog noe som la til rette for at elevene lærte seg begreper når de gjennomførte øvelsene. Begreper som balanse, likevekt, symmetri, og asymmetri. Etter øvelsene gikk vi inn i klasserommet og arbeidet videre med et oppgavehefte jeg hadde laget. Tanken med heftet var at elevene skulle starte med å visualisere og tegne de erfaringene de hadde gjort under erfaringsøvelsene ute. Øvelsene i heftet handlet om de samme prinsippene som i øvelsene ute, men gjennom tegning på papir. Jeg som underviser hadde hele veien dialog og kommuniserte med elevene. I fellesskap så vi på bildeeksempler med likevekt, både symmetrisk og asymmetrisk likevekt, der elevene deltok aktivt med å forklare til meg og medelevene hvilke virkemidler og elementer i bildene som dannet balanse i motivene. Se også undervisningsplanleggingsskjema (diamanten) vedlegg 2. En uke senere gjennomførte jeg andre undervisningsøkt. Vi startet da med å snakke om forrige økt, om hva de hadde opplevd gjennom den økta. Vi tegnet vekt på tavla, både med symmetrisk og asymmetrisk balanse. Andre økt besto av å lage et grafikkbilde der elevene brukte søkeramme i fotografi for å finne et blikkefang til å ha i sitt bilde, videre tegna elevene inn elementer i motivet for å skape balanse i bildet. Se

undervisningsplanleggingsskjema vedlegg 3. Så trykka vi bildene og elevene svarte på refleksjonsspørsmål. Videre ble bildene rammet inn og vist på utstilling på kulturkveld i bygda der elevenes skole var.

Jeg observerte elevene underveis gjennom undervisningsøktene. Etersom jeg hadde laget undervisningsopplegget og veiledet elevene undervis, så var jeg helt klart en deltakende observatør. Elevene hadde et kvarters pause i løpet av de tre timene hver undervisningsøkt pågikk. Da hadde jeg mulighet for å notere observasjoner. Jeg noterte og etter endt undervisningsøkt. Frich (2013) skriver at observasjon ofte blir brukt for å finne essensen i et erfart fenomen, og for å finne mønster og adferd i kulturer og individ. I mitt masterarbeid ble det da å finne hovedtrekk eller mønstre i hvordan elever framhever erfaringer fra en læringsituasjon om komposisjonsprinsippet balanse. Observasjon er å være til stede som *jeg*, det vil si at *jeg* er forskeren og forskningsinstrument i klasserommet. *Jeg- et* bruker da alle sanser, fotograferer og noterer hendelser som oppleves som essensielle for å forstå å tolke det som foregår. (Frich, 2013, s. 68). Frich (2013) skriver at det er en deduktiv og en induktiv side ved observasjon: På den ene siden ser man etter bekræftelse av hypoteser og basert på teori, og på den andre siden prøver man å finne mulige sammenhenger og fortolkninger i selve materialet. Jeg observerte både hvordan elevene arbeidet, hvordan de kommuniserte med hverandre, og jeg reflekterte over hvordan jeg veiledet elevene gjennom prosessen. Jeg vurderer og tegningene til elevene og ser på hvordan de har valgt å løse oppgavene, hvordan de konkret har laget likevekt og balanse i komposisjonene i motivene de laget. I tillegg svarte elevene på refleksjonsspørsmål etter undervisningsøktene som jeg kunne se nærmere på.

3.5 Analyseprosess

Jeg tok utgangspunkt i induktiv analyse for å analysere data, som innebar at jeg fant mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet. Ifølge Nilssen (2014) handler induktiv forskningsprosess om at forskeren ved hjelp av åpen koding identifiserer og klassifiserer mønstre i datamaterialet. Både forståelse, forforståelse og teori har innvirkning på hvordan jeg analyserer datamaterialet. Og det er viktig å huske på at en «episode» kan ses med «flere blikk». Jeg er og klar over at gjennom prosessen med å analysere data har mine egne erfaringer, bakgrunn og kunnskaper og det teoretiske rammeverket ledsaget prosessen med å forstå og skape mening. Å analysere betyr ifølge Kvale og

brinkmann (2015) å dele opp i biter eller elementer, og det var slik jeg håndterte de transkriberte intervjuene.

Først starta jeg med *åpen koding*, som ifølge Nilssen (2014) er inspirert av «grounded theory». Hovedideen bak metoden er å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet. (Nilssen, 2014). Så fant jeg etterhvert sammenheng mellom koding og kategorisering. Åpen koding innebar at jeg møtte datamaterialet med et åpent sinn, altså en åpen holdning til hva datamaterialet forteller meg. Jeg måtte først sette navn/koder på de ulike fenomener og ytringer i datamaterialet, etterpå sorterte jeg disse i grupper med tema og katogorier. Etter denne kategoriseringsprosessen begynte jeg å oppfatte hvordan kategorien forholdt seg til hverandre. Når jeg koda de transkriberte intervjuene og feltnotat fra observasjoner under undervisningssituasjon starta jeg med å lese gjennom transkripsjonene og observasjonene for å starte tankegangen med kodingen. Jeg noterte stikkord og begreper der det passet inn. Jeg skrev ut transkripsjon fra informant 1 på gult ark og transkripsjon fra informant 2 på grønt ark og klippet ut svarene på intervjuet. Så starta jeg å systematisere og gruppere de ulike bitene sammen i grupper på hva som hadde med hverandre å gjøre. Jeg hadde og skrevet problemstillingen på et lett synlig ark. Dette fungerte som en påminnelse om hva jeg var ute etter underveis. Videre laget jeg et system hvor alle utsagn fra informantene ble nummerert med det sidetallet fra de transkriberte dokumentene. Dette ble gjort for lettere å finne fram til aktuelle utsagn senere.

De mest effektive analyseredskapene er ifølge Nilssen (2014) å stille spørsmål og gjøre sammenligninger. Dette er for å generere ideer, stimulere tenkningen og finne hvilke spørsmål vi trenger å stille i neste omgang. Nilssen (2014) skriver at kvalitativ analyse er både vitenskap og kunst, og at den vitenskapelige delen er systematisk og disiplinert arbeid, og den kunstneriske siden inviterer til utforskning. Hovedsaken ble at jeg prøvde å finne mønstre hvor jeg var trygg på essensen i materialet. Så ble det neste å gå i teorien for å finne mening med det jeg fant som essensielt i datamaterialet. Med analyseprosessen kom jeg fram til funn, og videre gikk funnene gjennom en tolkningsprosess. Nilssen (2014) argumenterer for at det er tolkningsprosessen som hjelper meg med å skape mening i funnene. Og at analyse og tolkning er en pendel mellom teori og datamaterialet. Jeg noterte så ned sitater og observasjoner fra informantene og fortolket dem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalles denne måten for meningsfortolkning. De skriver videre at fortolkningen av meningsinnholdet i

intervjutekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten.

Meningsfortolkning er framherskende innenfor humaniora. Jeg som fortolker gikk altså utover det som direkte ble sagt, og fant fram til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke framtrådte umiddelbart i sitatene fra informantene. Jeg kan se denne måten å fortolke på som en hermeneutisk meningsfortolkning. Når det gjelder å presentere datamaterialet til undervisningsopplegget som var andre del av problemstillingen min, så valgte jeg å ta utgangspunkt i det Polkinghorne (1995) kaller narrativ analyse. Da forteller jeg om et forskningsfaglig hovedpoeng som en narrativ forankret i dataene jeg har samlet inn og teoriene som jeg har som plattform. Å fortelle en sannsynlig narrativ blir en presentasjon av resultatet. Denne måten å analysere på fikk jeg inspirasjon til fra boka: *Tegningen lever* av Nina Scott Frich. Jeg har og med fotografier av elevene under undervisningsøkten og viser fram eksempler fra Elevenes arbeider/tegneøvelser.

3.6 Reliabilitet, validitet og etikk

Gjennom masteroppgaven har det vært viktig at den ikke inneholdt identifiserbare opplysninger. Prosjektet var ikke meldepliktig ifølge SND-Meldeplikt og personvern, dette ble bekreftet med å fylle ut skjema på NSD sine sider, og jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet ikke var meldepliktig. Men jeg valgte likevel å sende ut et informasjonsskriv til rektoren, og et brev som elevene fikk med hjem til foresatte, se samtykkeskjema vedlegg 3 og 4. Bilder av elevene gjennom prosessen er og uidentifiserbare, tiltak som gjorde at anonymiseringen ble ivaretatt.

Det er viktig å tenke på reliabilitet, validitet og etikk når det gjelder å transkribere intervjuene. For å gjøre om den muntlige samtalen i intervjuene til en skriftlig tekst prøvde jeg å notere så nøyaktig som mulig. Jeg er også klar over at om to personer skulle transkribert det samme intervju ville det blitt forskjellig. For å få det så nøyaktig som mulig, hørte jeg på lydopptaket flere ganger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må man tenke på at de samme skrevne ord i en utskrift kan utrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvor man velger å sette punktum og komma. Når det gjelder transkripsjonenes validitet er det noe komplisert. Spørsmål om hva som er korrekt transkripsjon, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) umulig å besvare. Men det er viktig

å tenke på hvordan transkripsjonene høres ut slik at de blir så troverdige som mulig. Jeg måtte huske på å tenke på etiske spørsmål fordi informantene kanskje tok opp emner som er viktig å beskytte konfidensialiteten både til personen og eventuelt institusjonen. Opptak av intervjuer ble lagret på et trygt sted, og slettet etterpå.

Når det gjelder å tro på mine fortolkninger av intervjuene er jeg klar over at det finnes kritikk knyttet til dette. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at vanlig kritikk av intervjufortolkninger er: «Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode.» Man må være bevisst på å være så objektiv som mulig når man fortolker, og huske på at det kan stilles mange spørsmål til en tekst, og at ulike spørsmål fører til ulike meninger. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 238).

Transkripsjoner innebærer også etiske spørsmål. Følsomme tema tas gjerne opp og da er det viktig å beskytte personer og institusjonene. Det er best å skjule intervjupersonenes identitet allerede på transkripsjonsstadiet, noe jeg gjorde med fiktive navn på lærerne jeg intervjuet.

Å være observatør i eget klasserom var utfordrende fordi jeg fikk liten tid til å notere ned observasjoner underveis, og måtte notere i pausen og i etterkant av undervisning. Men det var likevel bra å kunne å være deltakende observatør slik at jeg kunne gå rundt å spør elevene hva de tenkte om ulike ting. I videre analyseprosess var det godt å ha flere kilder til å hente data ut fra som var fotografier av elever i aksjon, tegninger og bilde elevene hadde laget og elevenes refleksjoner.

Når det gjelder praktiske ting for å ivareta anonymiteten til elevene som deltok i undervisningsopplegget beskåret jeg bildene av elevene i aksjon slik at elevenes ansikter ikke var med på fotografiet, jeg skjulte og elevenes signaturer under bildene de laget for at elevenes kunstneriske arbeider skulle bli behandlet i henhold til lov om opphavsrett til åndsverk.

KAPITTEL 4: FUNN KAPITTEL

4.1 Funn fra før-undersøkelsen, funn fra intervjuene

Følgende materiale er innhentet gjennom kvalitative halvstrukturerte intervjuer. Jeg vil i dette kapitlet presentere funn ved å vise til informantenes svar, og mine tolkninger av disse. Informant 1 underviser i kunst og håndverksfaget i 5., 6. og 7. klasse, og informant 2 underviser på Design og håndverk på videregående. Jeg har analysert ved å kode, og funnet sammenligninger, slik at jeg har kunnet kategorisere funnene i tre ulike kategorier. Jeg kalte kategoriene: *Organisering av undervisningen*, *Veiledning i undervisningen* og *Erfaringslæring*. Etter de noterte funnene fra intervjuene kommer det en liten oppsummering der jeg peker på hva jeg ønsker å utvikle i mitt eget undervisningsopplegg som jeg testa ut.

4.1.1 Organisering av undervisning

Informantene er lærere som begge har undervist i visuelle virkemidler. De nevner i intervjuene erfaringer de har gjort i arbeid med undervisning i ulike virkemidler og begreper innen visuelle virkemidler. Informant Elise mener at størrelsesforhold, perspektivtegning som inngår under forminskning og forstørring og er med på å skape rom på en flate, og fargekontraster er en del av visuelle virkemidler. Anders som underviser på videregående nevner det gylne snitt, balanse, helhet og komposisjon som noen av de virkemidlene og begrepene innen visuelle virkemidler han har undervist i.

Informantene starter med å si noe om hvordan de planlegger og starter opp undervisningen:

-(...)tenkte eg først ka det er eg vil ha mest fokus på nå, og så sånn så me har gjort med undervisning i perspektiv nå så har me bare gjort sånn at eg har tegna på tavla og forklart, så har me gjort det heilt slavisk, ...nå gjør me sånn, sette strek fra det punkte til det punktet, så har alle elevene vært med på det då. Då tenker eg for at de ska sjå ka det blir. Åsså har me gjort det flærre gånge på litt forskjellige måtar åsså neste gång ska me laga kriterier, og så ska de få ei oppgava der de ska laga hus. Og ka så må te for at me ska sjå at det er

tridimensjonalt og ikkje at det blir flatt. ...og så ska det bli et produkt til slutt. Og da tenke eg at sjansen for at det blir bra bedre enn om de bare setter i gang og blir ferdige. (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 2 og 3).

I dette sitatet kommer det fram at læreren legger til rette for læringsstrategi som imitering, kopiering og modellering i starten av undervisningsforløpet. Informanten beskriver det som at elevene hermer etter det læreren tegner og bruker ordet: slavisk. Det kommer og fram at etter denne læringsstrategien med herming, vil elevene få en oppgave der de skal tegne og konstruere et hus. Underviseren mener at ved å bruke denne læringsstrategien med herming før en større tegneoppgave øker sjansen for at perspektivtegningene vil bli bedre.

Informant 1 påpeker senere i intervjuet at det er viktig at elevene får øvd masse før en eventuell oppgave:

-Det ska bli et produkt, det ska bli nåke der de kan føla at detta har eg gjort og ikkje bara gjort, for det har de lett for å gjør, at de bare sier: nai eg kan ikkje tegna. Så eg føle at de må få ha nåke å sjå itte, ellers stoppa tegningå litt opp hvis de ikkje har fått øvd masse. (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 7).

I dette sitatet ser jeg at læreren har erfart at det å bruke øvelsesoppgaver og herming som læringsstrategi øker sjansen for at elevene ikke gir opp og holder motet oppe. Når elevene får herme så opplever de at ting faktisk ligner, og det fører til at elevene føler mestring som igjen gir dem motivasjon. Mange elever ønsker ikke å feile, og en slik måte å undervise på kan kanskje føre til at elevene ser resultater av det de gjør raskere, som igjen kan føre til at elevene føler seg tryggere på det de gjør.

I det kommende sitatet ser vi hvordan Anders har arbeider med visuelle virkemiddel. Dette sitatet kommer etter at Anders har sagt noe om at balanse er det viktigste begrepet innenfor visuelle virkemiddel.

*-Sånn heilt i starten når det er fusste gång me ska ha om det så er det veldig viktig å finna gode eksempler, det er vel det eg begynne med, finna eksempler så eg kan få formiddla det eg vil ha fram, eg **bruke alltid den vektå**.... Det er det fussta eg vise de er å tegna ei vekt på tavlå, det tror eg er ein måte elevane klare*

*å relatere det til, ellers når det er det gylne snitt då lese eg et utdrag fra davinsjikoden for der står det veldig godt beskrevet om det gylne snitt, og så pleier eg å fortelle om han som gikk rundt i antikken å spørte folk om kossen de ville dela ein pinne på den vakraste måten, eg husker ikkje akkoratt kim det var, om det var Arkemedis eller Arestotiles eller....det er jaffal der de begynte med **det gylne snitt**. Og så må elevane jobba praktisk å få veiledning..(Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 11).*

I sitatet kommer det fram at informanten har fokus på at elevene skal lære begreper som inngår i visuelle virkemiddel. Han bruker eksempler som er konkrete for at elevene skal forstå det abstrakte begrepet balanse. Anders bruker bilder og fotografier som viser eksempler på komposisjoner med balanse. Han bruker også historier til å forklare det gylne snitt slik at elevene har noe de kan assosiere begrepene med, som igjen fører til at elevene bruker flere sanser. Boka eller filmen Davinci-koden er noe elevene kanskje har kjennskap til, og som inngår i deres ungdomskultur. Dette fører til at elevene syntes det er spennende når temaet de lærer blir dratt inn i hverdagskonteksten. Dette er et grep som læreren gjør for å få elevene motiverte og aktive.

I det neste sitatet kommer det fram hvordan organiseringen av undervisningsforløpet i formaleestetikken er.

*-(...) ellers organisere eg det sånn at me har ofta ein felles oppstart, selv om eg jobbe med forskjellige prosjekter så har eg drupp av teori eller ja... altså **den standard måten eg bruke er: gjennomgang av teori, jobba praktisk, laga utstilling og så får de vurdering**. Detta fungere godt når de får jobba selv, men de må jo ha begreper, de må jo læra begrepene først, og då er min erfaring at god gammeldags tavleundervisning kor eg som lærar skriver på tavla og elevane skrive i si fagbok, de samle alt fagstoff. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 12).*

Det kommer fram at undervisningen til informant 2 som i likhet med informant 1 organiserer undervisningen med en **forelesning først** før elevene får en oppgave der de utfører praktisk skapende arbeid. Anders starter med den teoretiske teorien først, dette gjør han gjentatte ganger og det er en standard måte han gjør det på for at elevene skal lære seg begreper før en eventuell praktisk skapende oppgave.

Lærerne jeg intervjuet forteller om verktøy, materialer og redskaper de bruker i undervisning for at elevene skal lære om formalestetikken.

-Eg bruke både fotoshop og illustrater. Når me jobbe med plakat så jobbe me jerna med illustrater.Og så er det jo praktiske øvelsar, at de får forskjellige ting og så ska de laga små utstillingar, eg ber de laga ein symmetrisk utstilling, eller ein asymmetrisk med balanse, at de må tenke det gylne snitt, at de jobbe med gjentakelse, eller så når me jobbe med interiør så må de jo jobbe med komposisjon iforhold til fordeling av ting i rommet. Og så går me felles igjennom ting og så får de tilbakemelding så går konkret på det de har gjort iforhold til læreplanmåla, og det blir ofta formalestetikken nevnt, og vurdert. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 12).

Digitale hjelpemiddel er et av verktøyene som kan brukes for å lære innen visuelle virkemidler. De digitale hjelpemidlene som fotoshop og illustrater gir mulighet for å flytte på ting og elementer underveis, uten å viske. Dette gir et stort rom for fabulering, og for å forstå når en flytter på ting i en komposisjon.

Et annet verktøy som kommer fram i arbeid med innlæring av visuelle virkemiddel er å arbeide i stort format.

-Me har jobba med bilder, med tegning, og med veggmaleri, at de då får jobba stort for då får de ein aen opplevelse av komposisjon, det har de avogtil fått... at de får tildelt ein del av ein vegg så me jobbe med veggmaleri på. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 12).

Her kommer det fram at det å jobbe i stort format gir elevene et annet perspektiv og en annen opplevelse av hvordan komposisjonen virker. Dette gir noe annet enn å flytte på elementer i fotoshop. Dette blir en mer konkret måte å arbeide med materialene på, og elevene må i større grad jobbe fysisk med kroppen for å skape de ulike momentene i komposisjonen ved for eksempel å male på vegg. Dette kan kanskje da gi en annen erfaring enn å holde på med digitale verktøy.

Et tredje verktøy som kommer fram som brukes i innlæring av visuelle virkemidler er å bruke ruteark og at elevene hermer strukturert etter det læreren tegner.

-(...)Nå med perspektivtegning har de gjort så enkelt at me har ark, men valgte først å bruke ruteark for at då skulle de begynne å laga firkanter, rektangulære og kvadratiske firkantar. Då tenkte eg at det var litt enklare for de å få det beint og at det såg litt skikkelig ut, eg tenke at det er viktig at de føle mestring, og at de ser at det blir nåke med ein gång, for hvis de ikkje får det til så dette de ofta litt vekk og motivasjonen blir der itte, då er det ikkje så lett å hanka de inn, men hvis de ser at det blir nåke, då tenke eg at då syns de det er kjekkare og føle mestring. (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 2 og 3).

Perspektivtegning handler om romskapning, å gi illusjon av rom. I sitatet kommer det fram at læreren Elise går fram steg for steg med hvordan tegningen skal utføres, og at elevene kan gjøre det samme å følge lærerens tegning. Og at det brukes ruteark for å ha hjelpelinjer når de konstruerer kubeformene. Dette sitatet bekrefter og stadfester det jeg har vært innoom tidligere i forhold til mestring, for elevene er det viktig at arbeidene deres skal bli noe ordentlig, slik at elevene føler at det er noe de har mestra. Dette er da med på å øke motivasjonen for elevene.

4.1.2 Veiledning

Ifølge lærerne Anders og Elise foregår det veiledning både underveis i en praktisk skapende oppgave og på slutten av hver oppgaven for at elevene skal lære formalestetikk. I intervjuene gir informantene innblikk i hvordan de veileder, og hva de mener er viktig for læringen

-Det spørs litt kordan oppgaven er, avåtil er det styrt veiledning, at eg har satt opp veiledning og gjør det litt formelt, eg setter opp klokkeslett på tavla ka tid de har individuell veiledning på et annet rom, så det blir litt sånn alvårlig, då skrive eg notater og så får de det når veiledningen er ferdig for å samla tankane deiras, og sånn at de har nåke skriftlig. Ellers så går eg rundt på verkstede å hjelpe heile veien. Dei så aldri spør om hjelp eller ikkje vil ha veiledning, dei må eg jo pressa litt på, ellers så spør de ofta. Veiledningen handler ofta om å få de ut av et spor de har kjørt seg fast i, et eksempel kan verr at de vil ha symmetrisk komposisjon, då må eg kanskje visa de kossen det kanskje fungere bedre med asymmetrisk komposisjon. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 12).

I dette sitatet ovenfor kommer det fram at veiledning gjøres underveis av et praktisk skapende arbeid, og at det er ulike måter å organisere veiledningen, som her var å ha veiledningssamtale/dialog med en og en elev på et bestemt tidspunkt. Det kom og fram at læreren har erfart at ikke alle elevene tar kontakt for å få veiledning, og at læreren da er bevisst på å veilede de elevene også slik at de lærer best mulig. Det nevnes og hva veiledningen handler om, og som her påpekes at det ofte er at eleven har kjørt seg fast i et spor som læreren må hjelpe de ut av.

I de to neste sitatene får vi se at læreren Elise spør elevene spørsmål under veiledning.

-Eg må vera der å veileda å sei : ka kan du gjøre mer, kan du få det endå mærlavaner, eller virkeligt, eller større perspektiv eller, så då må eg på ein måte gi tips, og så blir de flinkare etterhvert. (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 6).

-Få elevane til å reflektera å tenka litt selv og. Sånn at me ikkje barra: nai nå var det feil, nai of of...på ein måte heller prøve å..- ja okei er det sånn du har tenkt ja, men egentlig er det sånn fra punktet her linjene går, og då må du følge dei. Visa de åsså at så får prøva seg. (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 8).

I disse sitatene ovenfor kommer det fram at Elise har erfaring med å stille spørsmål under veiledning av eleven. Det er viktig å få i gang kommunikasjon og dialog slik at eleven som blir veiledet får i gang tankeprosess der de kan reflektere og summere selv til løsninger. Det er viktig at elevene lærer seg å bruke begreper innen formalestetikken slik at de kan reflektere over dem slik at de blir mer konkrete og mindre abstrakte. Språket blir her viktig. Det er for å kunne utrykke seg både fra lærerens side og elevens side. Elevene kan og gjennom språket kommunisere med hverandre. Elevene kan da støtte hverandre.

4.1.3 Erfaringslæring

Ifølge både Elise og Anders så er det å vise eksempler, og at elevene får arbeide med praktisk skapende arbeid viktig når de skal lære visuelle virkemidler. Informant 2 har og lagt vekt på refleksjon og dokumentasjon som et verktøy for å lære.

Begge informantene organiserer undervisningsforløpet slik at de viser elevene eksempler på visuelle virkemidler og begreper før de starter opp en praktisk oppgave.

-Eg vise masse bildeeksempler på videokanon eller på sjerm. Det fungre godt på innlæring av begrep og så må de bruka de i det praktiska arbeidet og erfara sjøl kossen formaleestetikken virke på det de holder på med. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 12).

I sitatet ovenfor kommer det fram at informanten har erfart at det å bruke eksempler til elevene øker deres læring innen visuelle virkemidler. Da arbeider elevene fra det ukjente til det kjente. Lærerne er opptatt av å vise mange eksempler i starten av en undervisning i formaleestetikk. Det kom og fram under intervjuene at det brukes både todimensjonale bilder og annet som eksempler, bilder både fra kunsthistorien og samtidskunst. Anders never og at eksempler som utstilling, og fotografier blir brukt for å vise til virkemidler i en komposisjon. Begge informantene forteller at de bruker å vise eksemplene på skjerm, med videokanon eller på Smartboard.

Både informant Elise og Anders legger vekt på at det er viktig med praktisk skapende arbeid for at elevene skal lære formaleestetikk.

-Det har kjempemasse å sei, det er alfa-o-mega,.Man kan sitte å si at sånn og sånn lage du et perspektiv, men det er når de holder på at de ser!.....Då blir det erfaring! (Sitat informant 1 hentet fra datamaterialmappa side 6 og 7).

-Eg tror at praktisk arbeid er veldig viktig, fordi målet er, tenker eg at det ska bli så naturlig for de at de ikkje tenke veldig bevisst på det at det blir sånn at de kjenne det med ein gong at kossen de ska plassera det, ikkje bruka masse tid på å teoretisera det. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 14).

Her kommer det fram fra informantene at det er når elevene holder på med egne praktiske arbeider at de ser hvilken virkning de visuelle virkemidlene framstår, at det er når eleven arbeider og ser, får veiledning og erfarer at læringen skjer. Målet er at elevene skal lære visuelle virkemidler så godt at det ikke er nødvendig for dem å teoretisere den, men å «kjenne det» altså å føle det på seg med kroppen hva som er riktig for det ønskede uttrykket i arbeidene.

Læreren Anders er opptatt av at elevene skal lage en dokumentasjon der de reflekterer over arbeidene de gjør i forhold til læring i visuelle virkemidler.

-Det viktigaste med dokumentasjon er at elevene ska bli bevisst, de blir bevisst på begreper og så får de aktivert begrepene sine mot sitt praktiske arbeid, så dokumentere de korfer de har valgt å plassert det og det ellementet der og der for eksempel, og då må de jo aktivera det begrepet de har lert, for eksempel om balanse opp mot det praktiska arbeidet. Det er ein måte å få sikra det på då, at de får bruka teorien i praksis. Det er viktig å dokumentera å skriva for då lere de bedre av det, når de skrive ner ting. (Sitat informant 2 hentet fra datamaterialmappa side 13).

I sitatet ovenfor vises tydelig hva Anders mener er det viktigste med at elevene lager en dokumentasjon til det praktisk arbeid. Det er for å bli bevisste på begrepene, og at de da kan knytte det opp mot sitt praktiske arbeid. Dette fører til at elevene må verbalisere og bruke begreper innen visuelle virkemidler aktivt. Dokumentasjonen og det skriftliggjorte er viktig. Han mener og at det at elevene lærer bedre hvis de skriver ned ting.

4.1.4 Oppsummering

Begge informantene bruker de samme forløpet i undervisningen, som er at læreren først foreleser der det brukes bildeeksempler for innlæring av begreper og videre at elevene arbeider med et praktisk skapende arbeid. Læreren veileder elevene underveis, og elevene kommuniserer og støtter hverandre. Hvordan læreren veileder har og innvirkning på læringen til elevene ved at det er fokus på at læreren stimulerer elevene til å reflektere selv under veiledning for å finne løsninger, men og dette med feedback for å øke motivasjon til at elevene vil lære. Organiseringen av undervisningen har også stor innvirkning på om elever har anledning til å samarbeide og veilede hverandre.

Læreren som underviste på videregående skole hadde et større fokus på innlæring av begreper, noe jeg vil ta med meg videre i undervisningsopplegget.

Det forløpet av undervisning i visuelle virkemidler er ifølge informantene:

Undervisning med introduksjon av begrep/virkemidler, så se eksempler eventuelt fra

bilder, (på mellomtrinnet utføres og modellering som læringsstrategi), og så erfare gjennom oppgave med praktisk skapende arbeid. På videregående blir og dokumentasjon og refleksjon i etterkant av det praktiske arbeidet vektlagt.

4.2. Funn fra undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget befant seg i kunst og håndverkstimene på en barneskole i ei bygd i Norge. Det var ei gruppe på 12 elever satt sammen av elever fra 5., 6. og 7. klasse. Læreren elevene har til vanlig i kunst og håndverksfaget var med som assistent, og jeg hadde ansvaret for undervisningen.

4.2.1 Undervisning første økt: Empirisk, sanse og erfare

Undervisningen startet med en økt ute for å teste ut hvordan det var å snu om på det tradisjonelle undervisningsforløpet hvor elevene i hovedsak erfarer gjennom det praktisk skapende arbeidet til slutt i en læreprosess. I mitt undervisningsopplegg skulle elevene starte med å erfare. Disse erfaringene var knyttet til bruk av begreper som *balanse, symmetri, asymmetri, likevekt og det gylne snitt*. Vi befant oss i et gammelt stort sykkelskur med en bakvegg og tak. Der hadde jeg lagt fram planker på 3 meter og kasser med stubber i ulike tykkelser. Vi startet med en balanseøvelse. De 12 elevene var delt opp i 4 grupper, 3 elever på hver gruppe. Etter øvelsen førte jeg dialog med elevene om hvordan vi kan holde balansen, og det kom fram at elevene hadde opplevd man klarer å holde balansen på en planke ved å fordele kroppsvekten likt på begge sider. Å starte med en slik øvelse gjorde at jeg fikk introdusert ordet balanse på en måte som var kjent for elevene.



En av elevene ønsket at vi skulle gjennomføre øvelsen en gang til fordi hun ville legge til en regel der det kun var lov å ta museskritt. Foten rett foran den andre, og elevene diskuterte om det ble lettere eller vanskeligere å holde balansen med små skritt. Det at elevene kom med innspill underveis i undervisningsopplegget var jeg åpen for.

Videre lagde gruppene ei vekt ved å plassere planken på tvers oppå en stubbe som lå på bakken. Jeg hadde i starten noen spesifikke oppgaver som elevene skulle teste ut på vekta for å få en erfaring med symmetrisk likevekt og asymmetrisk likevekt.

På bildet nedenfor er det elever som lager symmetrisk likevekt. Her plasserte de to like tykke kubber på hver ende for å få planken i balanse.



På bildet ovenfor ser vi at elevene på gruppa samarbeidet for å få vekta i balanse. Bildet viser og hvordan elevene kjenner på planken, og flytter på kubben for å få planken i balanse. I dialog etter denne øvelsen snakket vi om at dette var symmetrisk

balanse fordi kubbene var like tunge og like store og var plassert like langt ifra midten av vekta.

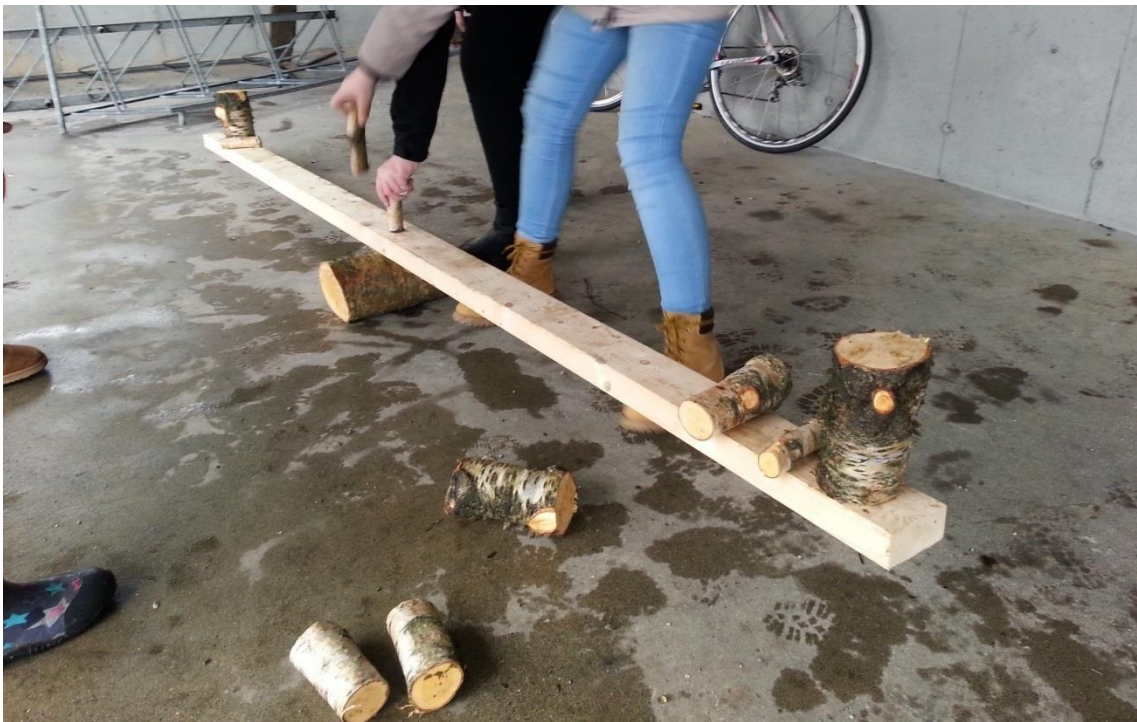
Den neste øvelsen var å få planken i balanse med en tykk kubbe og en lettere kubbe. Bildet under viser hvordan elevene løser oppgaven. Den tykke tyngste kubben er plassert ganske langt mot midten av vekta, og en lettere kubbe ble plassert ytterst av planken på motsatt side. Etter dette resultatet av asymmetrisk likevekt snakket jeg og om det gylne snitt med elevene, litt om hva det var og hvordan denne store kubben kunne være plassert ved siden av midten, men at vi allikevel klarte å skape balanse på planken. De fleste av elevene hadde ikke kjennskap til det gylne snitt så dette bestemte jeg meg for å komme nærmere inn på senere i undervisningsøkta. I etterkant tenker jeg at jeg kanskje kunne ha snakket litt mer om det gylne snitt i denne situasjonen.



I bildet nedenfor startet elevene med å plassere en stor og tung kubbe i det gylne snitt og skapte likevekt på vekta med flere lettere kubber på motsatt side av vekta. I dialog med elevene for å analysere formen for balanse de hadde laget, brukte jeg begrepet element istedenfor kubber. Den store kubben beskrev vi som et stort element og de lette kubbene som flere små element. Elevene beskrev denne formen for balanse på vekta som asymmetrisk balanse.



Videre fikk elevene eksperimentere med kubber i ulik størrelse og tyngde for å skape likevekt og balanse på vekta/planken. Alle elevene var engasjerte, de samarbeidet både ved å snakke sammen om ulike løsninger og ved å plassere kubbene. På bildet nedenfor har elevene klart å få begge endene av planken over bakken, men de prøver å perfektionere vekta med veldig små kubber slik at planken skal bli helt vannrett.



Ved neste frekvens endra elevene løsnings måten sin, på bildene ser vi hvordan øvelsene med balanse har gått mer over til lek for elevene. Denne gruppa ønsket å teste ut hvor mange elementer de kunne plassere på den ene siden men allikevel lage likevekt med ett element på den andre siden. Her ser vi et tydelig eksempel på asymmetrisk balanse.



Elevgruppen på bildet under flyttet ikke på kubbene men prøvde å se og tenke hvor de måtte plassere neste kubbe for å skape balanse. De tilførte flere og flere elementer til planken sto helt vannrett.

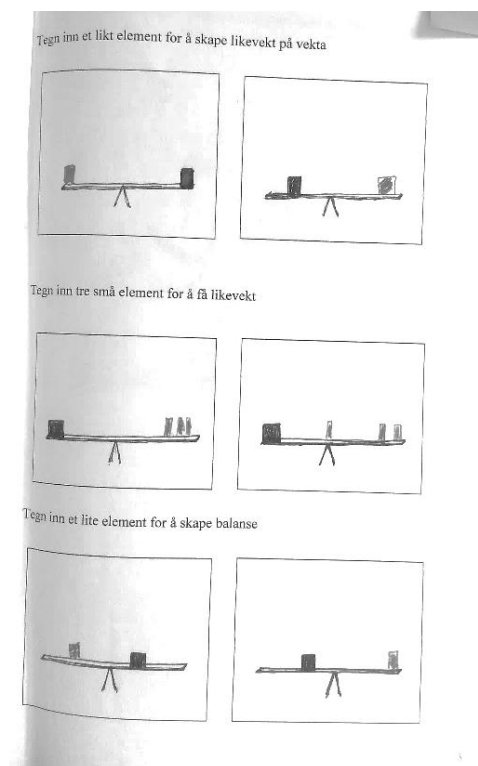
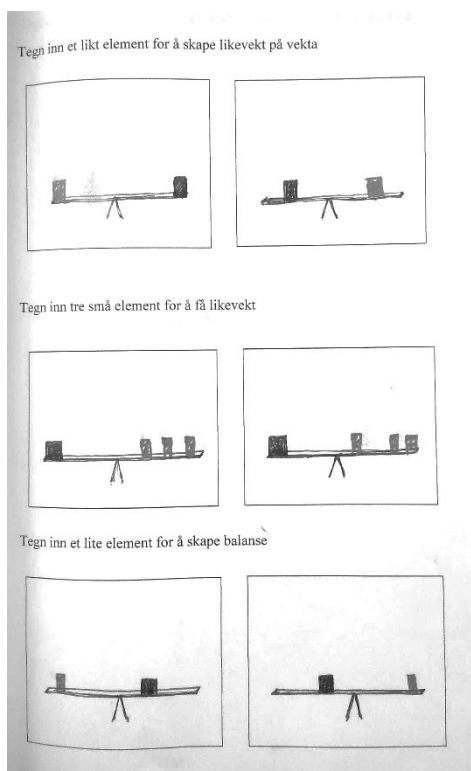


Følgene av den første økta med å erfare ulike måter å få vekt i balanse var at elevene fikk teste ut og erfare at det var mange ulike måter å skape balanse. Balanse som kan være noe abstrakt når det kun snakkes om ble her konkretisert. Det ble satt i gang flere

sanser ved å føle, kjenne balanse med kroppen, å se, og å høre. De erfaringene elevene da gjorde gjennom å aktivt utforske balanse ga dem opplevelse og kunnskap som så ble kroppslig forankret. Elevene fikk og lærte seg å bruke begreper verbalt. Begreper som: balanse, symmetrisk balanse, asymmetrisk balanse, det gylne snitt og element. Dette kom og fram i elevers refleksjonsnotat der de beskrev begrepene både med ord og tegninger. Disse erfaringene kan elevene videre bruke i egne visuelle arbeider.

4.2.2 Undervisning andre økt: Læringsstrategier, ferdigheter og kollektiv forståelse

Etter å ha arbeidet med balanse i økta ute, gikk vi inn i klasserommet. Elevene fikk utdelt oppgavehefte som jeg hadde laget. Her startet elevene med å visualisere erfaringene de hadde gjort ute ved å tegne inn element på en enkel vektform på papir.



Jeg veiledet underveis mens elevene arbeidet med oppgaveheftet. Alle elevene hadde forstått prinsippene med vekta og tunge store kubber mot lette små kubber, og hvordan

plasseringen av disse påviket tyngden. Dette kom tydelig fram i både dialog med meg gjennom observasjonen, og det kom fram i elevenes refleksjonsnotat. Bildene over er fra to ulike elever, her er oppgaven i den fjerde ruta løst litt forskjellig, men de er begge mulige løsninger, dette er ulike løsninger og erfaringer som elevene har gjort seg ute. Da jeg gikk rundt og veiledet, og hadde felles dialog med klassen var det tydelig at begreper som symmetrisk balanse, asymmetrisk balanse og likevekt nå var innarbeidet. Dette kom tydelig fram i mine observasjoner og i dialog med elevene. Det at elevene husket begrepene gjorde det enklere for meg når jeg videre skulle lære dem å skape visuelle motiver med balanse.

Jeg gjennomførte så en liten leksjon på tavla om det gylne snitt, dette var fordi det da ville bli enklere for elevene å ta dette med som et virkemiddel i det videre arbeide med asymmetrisk balanse i bildekomposisjon. Vi pratet og om begrepet komposisjon, og om hvordan det handlet om å sette sammen deler til å bli et motiv i bilde. En av elevene ga uttrykk for at ordet komposisjon hørte sammen med å lage musikk, elevene hadde derfor kjennskap til begreper som komponist og komponere musikk, så dette overførte vi til å komponere bilder.

Videre så vi på bildeeksempler, både malerier og fotografier. Her hadde jeg valgt ut tre bilder med symmetrisk balanse og tre bilder med asymmetrisk balanse. Sammen med elevene analyserte vi balansen i motivene. Elevene viste til at i symmetrisk balanse var det likt på begge sider av midten på bildet, og jeg tegnet inn en midtakse for å bekrefte dette. Da er elevene begynt å teoretisere begrepene. I analyse av motiver med asymmetrisk balanse startet jeg med å spør hva de først la merke til i bildene, og at blikkfanget var plassert i det gylne snitt, deretter snakket vi om hva i bildene som skapte balanse i motivet, og her var elevene overraskende gode til å legge merke til virkemidler som skapte balanse i motivet. En påpekte høye fjell i bakrunnen plassert på motsatt side av blikkfanget, dette var et virkemiddel jeg videre så at elevene brukte i tegningene sine. Det ble og nevnt f.eks stort element på ei side, og flere små på den andre siden av motivet, observasjoner man kan knytte til erfaringene elevene fikk under arbeidet med vekta ute. Et av sitata som kom fram i refleksjonsnotatet til en av elevene var etter å ha laget grafikkbilde var:

-Du kan ha ein tung ting på eine sidå og så kan du ha fleire små ting på andra sidå, du kan og ha ein tung ting på begge sider. Eg hadde kyrka i

midten, og i det gylne snitt hadde eg tårnet på kyrka. Og for å vege det opp hadde eg eit fjell i bakgrunnen.

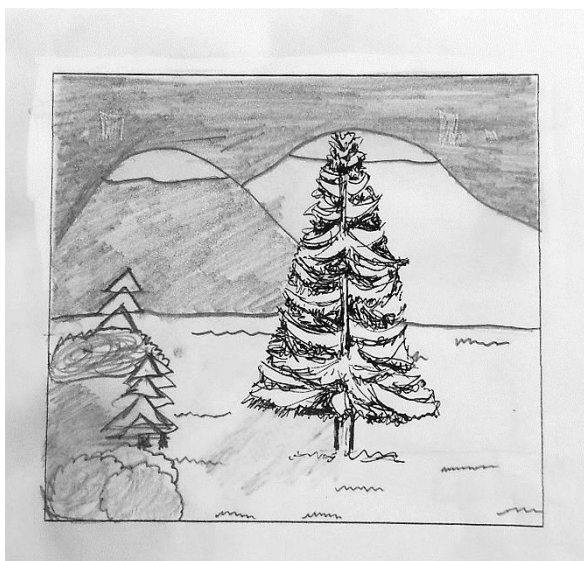
Elevene la og merke til farger, f.eks. mørke felt i bildene som var med på å skape balanse, jeg pratet derfor og litt om gjentakelse av farger og former. I videre arbeider elevene utførte så jeg at det med å gjenta samme formen var et virkemiddel flere brukte.

I øvelsesoppgave 2 i oppgaveheftet var det allerede tegnet inn et tre i det gylne snitt som blikkfang i motivet. Elevene arbeidet så videre med tegningen med mål om å skape balanse i motivet. Meningen med denne øvelsen er at eleven skal trene opp blikket og tenke på komposisjon og elementer plassert innenfor et bestemt format. Her viser jeg til en tegning der eleven har tilført mange elementer for å skape balanse.



Denne elevene startet med å tegne en snømann på motsatt side av treet, videre ble det tilført fjell. Etterpå hadde vi en dialog om det kanskje var behov for flere elementer på venstre side for å veie opp det tunge elementet treet. Eleven tegnet inn hus som også skapte et større inntrykk av atmosfære i motivet, og ved å gjenta formen: *hus*, fikk komposisjonen et mer helhetlig uttrykk. De mørke veiene skaper stor kontrast til den hvite bakgrunnen, men ettersom de er tilnærmet jevnt fordelt over begge sider i bildet, skaper de balanse. Mange elementer svedde på en måte i lufta fram til eleven tilførte en horisontal linje i bunn av bildet der han skraverte en bakke som treet og snømannen sto på. Eleven tilførte også en kylling nede i høyre hjørnet. Etter å ha tilført så mange element utover på flaten, ser jeg at det dynamikken som den asymmetriske balansen i komposisjonen blir noe svak.

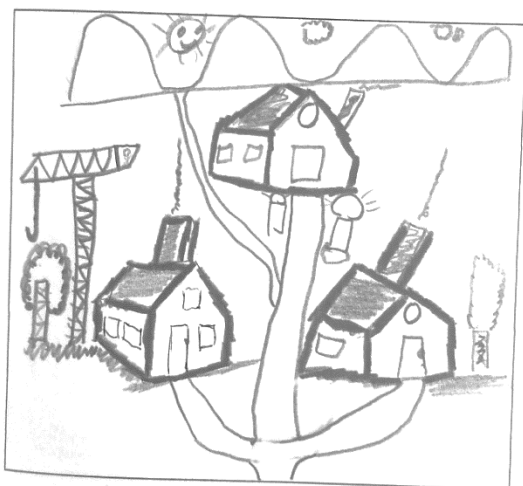
En annen elev løste oppgaven litt annerledes ved å tilføre valør i bildet.



På bildet har eleven gjentatt formen av et grantré. Eleven har skapt balanse ved å skravere og lage mørkere busker i forgrunn og mørkere fjell i bakgrunn på venstre side i motivet, dette forholder seg til treet som er bikkfanget i bildet. Denne skraveringen med mørk farge har vært med på å skape balanse i motivet. Den mørke himmelen er og med på å ramme inn og skape en helhet som i bildet virker inn på balansen.

I den tredje øvelsen i oppgaveheftet gjentas det samme som var i den andre øvelsen, men her er det plassert et hus i det gylne snitt. Elevene skulle tegne videre på tegningen ut i fra det.

Viser først et bilde der elevene har tilført flere hus for å skape balanse i bildet.



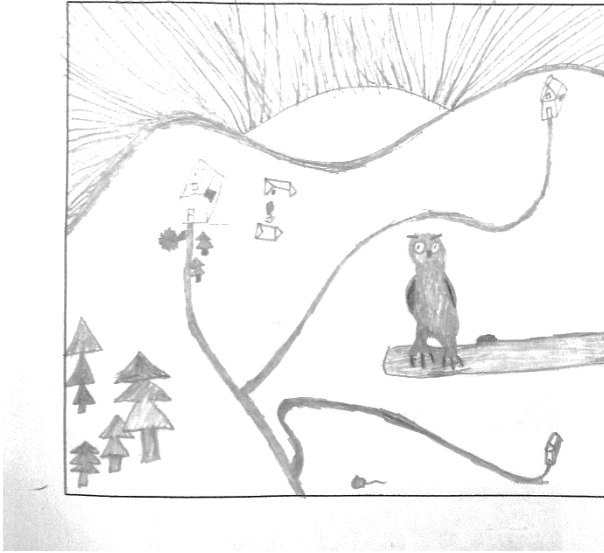
Denne eleven har tilført flere hus til komposisjonen, og man kan si at det oppstår en trekantform mellom husene. Stabiliteten trekantformen i utgangspunktet uttrykker bidrar her til balanse i motivet. Dette bildet kan nesten betraktes som om at det har en tilnærmet symmetrisk balanse fordi det er nokså likt på begge sider av en imaginær midtakse. I tillegg blir det en tydelig trekant komposisjon. Men likvel så gjør alle de små elementene spredt utover i moivet at balansen ikke uttrykker ro eller et maestetisk uttrykk. Eleven har og tegnet oppå strekene av det ferdigtegnede huset til venstre, noe som gjør at det blander inn i resten av de tegnede elementene. Eleven har skravert litt skygger framfor husene, trærne og heisekranen, noe som gjør at elementene står på ein grunn, de virker mer stabile og virker inn på balansering av komposisjonen.

En annen elev har laget et mer asymmetrisk komponert motiv med balanse i oppgave 3 i øvingsheftet.



Denne eleven har tilført elementet; helikopter som heiser noe opp fra bakken. Det er skygge på bakken, og de diagonale linjene som føres fra bakken opp til helikopteret skaper dynamikk og fart i komposisjonen. Det at det er tilført helikopter som et element som står mer til høyre enn det huset som var utgangspunktet fra oppgaven, er med på å skape balanse. I bunn av motivet har eleven skravert med en mørk valør som er gjentatt både på hustaket og helikopteret. Denne gjentakelsen gir et uttrykk som kan knyttes til trekantformen og har innvirkning på balansen. Trekantkomposisjonen gjør at blikket vandrer.

I øvelsesoppgave 4 i oppgaveheftet fikk elevene en blank rute og jeg presenterte oppgaveinnholdet som var at de skulle planlegge og tegne et motiv med asymmetrisk balanse, hvor det skulle være med et blikkfang plassert i det gylne snitt.



Eleven startet med å tegne en ugle som satt på en gren og tilførte flere elementer til komposisjonen etterhvert. Det ble tegnet inn en skog på motsatt side av ugla, hvor man kan si at størrelsesforholdet gir en illusjon av at skogen er bakgrunn, noe som er med på å skape balanse i motivet. Eleven hadde tegnet fjell og ei sol med noen få solstråler, jeg veiledet eleven til å skape en mørkere himmel for å gjenta den mørke fargen fra veiene. Dette gjorde at balansen i komposisjonen ble bedre.

En av elevene tegnet en tegning med få elementer, men oppnådde med dette å bruke flere virkemidler som skapte balanse i komposisjonen.



Eleven startet med å tegne et tre som blikkfang plassert i det gylne snitt. Det er og ei tydelig horisontal linje i bildet som er med på å skape ro og balanse. Linja er også med på å balansere fordi treet utgjør ei vertikal linje i motivet, som skaper kontrast mellom vertikal- og horisontal linje. To flygende fugler er elementer plassert på motsatt side av treet som skaper balanse i bildet.

Elevene beskrev i refleksjonsnotat at balanse er noe de kunne oppleve med kroppen, samt noe de kunne *se*, og dette var et viktig funn. Ord som kom fram gjennom besvarelser av refleksjonsspørsmål om balanse var: *Oppleve, kjenne, føle og se*. Som eksempel forklarte en elev hvordan man ser balanse i et motiv med at: *-Hvis du føler at du har lik balanse på begge sider*. En annen elev skriver det slik: *-Når vi ser og føler at det er lik vekt på begge sider*. En tredje elev skriver: *-Eg kan sjå og føla balanse*. Altså at det å analysere balansen i et motiv er noe som kan føles. Dette viser at det ikke nødvendigvis trenger å være bestemte regler som må læres for å kunne analysere eller skape egne komposisjoner for at elevene skal kunne oppfatte balansen, men at de kan sanse det, føle det med kroppen, knyttet til erfaringer de har gjort seg.

4.2.3 Undervisningsopplegg tredje økt: Medierende uttrykk, visuell kommunikasjon

I den andre økta jeg hadde undervisning med elevene, altså ei uke etter den første økta, planla elevene et bilde med fokus på å skape et motiv med balanse. Teknikken vi brukte var plexitrykk. Elevene skulle først planlegge motiv, så lage trykkeplate, og deretter trykke bilde i grafikkpressa. Det vi først gjorde var å bruke bilder fra bygda som inspirasjon til motiv, elevene fikk utdelt søkeramme som de brukte til å finne et utsnitt de syntes fungerte, deretter brukte de utsnittet som inspirasjon til motiv.

Mange av elevene valgte å tilførte et eller flere elementer til motivet i prosessen fram mot å finne en balansert asymmetrisk komposisjon, i tillegg til det de fant i søkerammen. Å leke med å ta utsnitt fra et bilde med større format ga rom får å trene opp blikket på hva som kunne fungere og ikke, hvilke elementer og komposisjon de ønska innforbi formatet.

Eleven som laget bildet nedenfor tok utgangspunkt i et tre som ble plassert i det gyldne snitt. Videre ble det tilført elementer som flaggstang og stein for å skape balanse i motivet.



Fra refleksjonsnotatene til denne eleven var det tydelig at han var opptatt av det gyldne snitt. Han har sammen med sine skriftlige forklaringer på hva symmetrisk balanse og asymmetrisk balanse tegna forklarende tegninger som viser hvor det gyldne snitt er.

En annen elev har og tilført et sentralt element sett i sammenheng med blikkfang for å skape balanse i motivet i likhet med eleven ovenfor.



Hun tok utsnitt av kirka der klokketårnet er plassert i det gylne snitt, eleven har så valgt å tegne inn en lyktestolpe for å skape en tydelig likevekt i bildet. Jeg undret meg litt over at eleven ønsket å tilføre akkurat en lytestolpe i bildet, og spurte om dette, svaret jeg fikk var at hun syntes det var noe mørkt på veien og skulle gjerne hatt mere lys. Jeg syntes at dette var morsomt og kreativt, og med elevens forklaring virket dette logisk. I refleksjonsnotatet har denne eleven skrevet at:

-Eg teinte først kjerka i det gylne snitt og teikna ein lyktestolpe for å skape balanse og likevekt i begge sider.

En tredje elev har tilført mange trær som element i bildet for å skape et balansert uttrykk.



Her har elevene tegnet en låve og tilført elementer for å skape balanse i motivet, elevene selv skriver i refleksjonsnotatet at:

-Låvene er i det gylne snitt. Da teikna eg 5 sauer, eit gjerde og 5 trer. Da blei det for tungt på den ene sida, eg teikna så to trer til over låven.

I motivet er det er ei horisontlinje i bakgrunnen, som og er med på å lande og forsterke uttrykket av balanse i motivet.

En fjerde elev har tilført element til motivet for å skape balanse, men til forskjell fra de tre ovenfor har denne eleven tilført elementer med noe mere abstrakt former.



I refleksjonsnotatene til denne eleven beskriver han de tilførte elementene som brukes for å skape balanse som; et mønster. Jeg tenker at i et undervisningsopplegg som skulle vært over lengre tid, ville jeg nok ha arbeidet videre med at elevene forenkla motiver. Og deretter arbeidet med å tilføre elementer av mer abstrakte former. Da ville motivene igjen kunne bli abstrakte, med fokus på å skape en komposisjon med et balansert uttrykk.

Elevene både tegnet og satte ord på det de ville få fram for å svare på refleksjons spørsmålene. De forklarte også hvordan de hadde planlagt komposisjonen til det ferdige sluttproduktet grafikkbildet, og begrunnet hvorfor de hadde valgt å gjøre det som de gjorde. En av elevene skriver:

-Du kan ha ein tung ting på eine sidå og så kan du ha fleire små ting på andra sidå, du kan og ha ein tung ting på begge sider. Eg hadde kyrka i midten, og i det gylne snitt hadde eg tårnet på kyrka. Og for å vege det opp hadde eg eit fjell i bakgrunnen.

På selve bildet er fjellet i bakgrunnen som eleven nevner tydelig høyere på motsatt side av der tårnet på kirka er plassert, og har markant innvirkning på at motivet får et balansert uttrykk.



Dette viser at elevene reflekterte over handlingene de gjorde, og kunne reflektere over sitt ferdige produkt. Som igjen skaper bevissthet over de valgene eleven har tatt.

I motsetning til de elevene ovenfor som tilførte elementer til et blikkfang-element for å skape en balansert komposisjon, var det noen elever som valgte å lage motivet direkte fra utsnittet. Disse elevene fant komposisjoner hvor motivet var i balanse kun ved hjelp av søker, uten å tilføre noe nye element. I motivet er det gjentakelse av former, kontraster, mørk farge både oppe og nede.



Plassert i det gylne snitt i motivet ovenfor har eleven laget et tre, på motsatt side er det avbildet et hus med mange vinduer, som med perspektiv danner diagonale linjer innover i bildet. Dette skaper en spennende komposisjon med fart, samtidig som motivet virker balansert og fungerer.

En annen elev som tok direkte utsnitt fra et bilde fant likevekt ved å ta utsnitt av et gammelt hus.



På dette motivet har eleven valgt et utsnitt der det er ting som skjer jevnt til tre punkt utover i bildet, noe som skaper likevekt og uttrykker balanse. Hjørne på det store huset er loddrette linjer man kan si er plassert i det gylne snitt, og på motsatt side er det et gjerde.

En tredje elev som har tatt et direkte utsnitt fra et bilde har et naust som hovedelement.



I dette motivet er det plassert en lyktestolpe som dominerer i høyden på venstre side i bildet, men allikevel fungerer balansen i komposisjon. Lyktestolpen virker i utgangspunktet mer lett og spenstig i formen enn det massive tunge naustet plassert i høyre hjørne. Horisontlinjen skaper en illusjon av at den fortsetter utenfor bildets format som også er med på å gi motivet et balansert uttrykk.

Den skapende prosessen tilførte undervisningen et aspekt hvor elevene gjennom estetisk virksomhet kunne omsette sine inntrykk av verden til medierende uttrykk. Elevene arbeidet aktivt skapende med å sette symbolsk form på sine opplevelser og erfaringer. Erfaringer de hadde gjort seg om balanse.

3.3.4 Oppsummering

Oppgaveheftet fungerte som et overgangselement på veien fra øvelsene med praktisk erfaring med kroppen til praktisk skapende arbeid. Ved å gå trinnvis fra å ha sanset og erfart balanse med kroppen, beveget elevene seg videre mot å kunne planlegge komposisjoner med balanse i motivet. Fra det å erfare ute, til å visualisere erfaringene gjennom tegning, til videre og i et felleskap med underviser og resten av klassen, oppdage virkninger i bildeeksempler på hvordan man kan skape balanse i en komposisjon. For så etter hvert øve på å tilføre elementer og bruke virkemidler for å skape balanse i egne tegninger. Virkemidler som elevene utnyttet var valør, altså at de skapte mørkere felt på utvalgte steder i motivet. De brukte gjentakelse av former som var med på å skape balanse, og ikke minst det at elevene tilførte gjenstander i ulike størrelser på utvalgte steder i motivet var viktig i arbeidet med å balansere store elementer i motivet. I hovedsak fikk elevene erfaring gjennom å trene opp blikket i arbeid med oppgaveheftet. De kunne videreføre de visuelle virkemidlene de hadde tilegnet seg, og uttrykke de i motivet i grafikkbildet.

Ved å svare på refleksjonsspørsmålene fikk jeg også se at elevene hadde fått med seg begrepene vi hadde vært innom, og det kom tydelig fram at de kunne bruke ord som likevekt, symmetrisk balanse og asymmetrisk balanse. En stor del av elevene tegnet eksempler til forklaringene sine, på ulike måter å skape balanse i en komposisjon. Dette viser både at de hadde forstått det som var målet å lære dem, men også at de ønsket å forklare med ord og å visualisere eksempler. Refleksjon er med på å trene opp blikket og språket til elevene.

KAPITTEL 5: REFLEKSJON OG DRØFTING

Gjennom fotografier av elevenes handling med balanseøvelser, elevenes tegneøvelser, elevenes refleksjonsnotat, mine observasjoner av elevene og ikke minst elevenes medierte uttrykk via grafikkbilder, har elevene formidla sin kunnskap og erfaringer frå en læringssituasjon om komposisjonsprinsippet balanse. I denne sammenhengen har den estetiske læreprosess med vekt på å sanse og erfare blitt vektlagt.

I drøftingen vil jeg se nærmere på sammenhengen mellom teori, empiri og tidligere forskning. Kapitlet deles inn i kategoriene/oppdelte øktene som i funnkapitlet. Jeg vil og referere til empiri fra før-undersøkelsen der informantene Elise og Anders har uttalt seg om læring innen feltet.

5.1 Empirisk, sanse og erfare

Begrepet balanse som et visuelt virkemiddel kan for elever på grunnskolen virke noe abstrakt, men i arbeidet med å starte et undervisningsopplegg med primært å erfare gjennom kroppen, der det ble brukt flere sanser, så ut til å fungere for elevenes innlæring av fenomenet. Elevene formidla både underveis i uteøkt, og i refleksjonsnotatet i etterkant at balanse var noe de kunne oppleve med kroppen, både å kjenne, føle og se. I teorien om estetiske læreprosesser skriver Austring og Sørensen (2006) at den viten vi mennesker har om oss selv og verden er i utgangspunkt ervervet gjennom sansede opplevelser. Og denne første økta kan defineres inn i *Den empiriske læringsmåte* som er en av de tre læringsmåtene innen den estetiske læreprosess som Austring og Sørensen skriver om.

Elevene erfarte både med å bruke kroppen å balansere med, men også ved å lage en vekt til å balansere ulike element på. I balanseøvelsen med å bruke kroppen formidla elev at man opplever å holde balansen på en planke ved å fordele kroppsvekten likt å begge sider. Og denne erfaringen ble nyttig videre i arbeid med fenomenet balanse. Austring og Sørensen (2006) skriver og at: «Den viden, vi opnår om os selv og verden gennem det direkte sansede møde, bliver således lagret i indre skemaer og scripts som følelsesmæssigt præget, kropsligt forankret, førsymbolsk, taus viden.» (Austring og Sørensen, 2006, s. 88). I dette sammenheng vil jeg og gjerne nevne Merlot Ponty . I følge Austring og Sørensen (2006) mente Ponty at det kroppslige og sanselige gir utgangspunkt for menneskers viten om verden og seg selv, og at dagligdags livspraksis

er før teoretisk, det umiddelbare, uttalte og kroppslige. Mennesket opplever seg selv på kroppens premisser, og lærer verden å kjenne.

I mine funn framkommer det at mange av elevene formidler at balanse er noe de både kan føle, se, oppleve og kjenne. Dette kan gi elevene erfaringer om fenomenet balanse som igjen blir kroppslig forankret. Det er derfor viktig å legge til rette for at elevene skal kunne få de nødvendige erfaringene. Å erfare i handling og senere bearbeide denne erfaringen har et potensial for læring hvor man sitter igjen med ny opplevelse, nye erfaringer og ikke minst ny forståelse. Kolb (1984) skriver i boka *Experimental learning* at: «Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience». Det som gjør dette interessant er transformeringen som skjer gjennom den skapende prosessen, fra man planlegger et motiv, og opplever at et motiv virker, som eksempelvis i *balanse*. Erfaringen resulterer da i endring i oppfattelse og forståelse av et komposisjonsprinsipp. I Trond Inglars doktorgradsaavhandling *Erfaringslæring og yrkesfaglærere* (2009) står det om erfaringslæring. Studie har utviklet ny teori om erfaringslæring basert på egne studier og andre teoretikers syn på læring. Inglar (2009) skriver at Deweys syn på læring er at det er en dialektisk prosess som integrerer erfaring og begreper, observasjoner og handling.

På fotografiene av elevenes aktivitet i arbeid kan man se at balanseøvelsene blir et direkte sansemessig møte med fenomenet balanse. Og Austring og Sørensen (2006) skriver at den empiriske læringsmåte er det direkte sansede møte med verden, der man lærer gjennom sansemessige møter med verden og sansemessig erfaring. Videre framhever de at de erfaringene som oppstår blir kroppslig forankret og består av sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer som ofte lagres som taus viten. Den erfaringsbaserte viten kan være førsymbolsk altså kroppslig forankret. Ifølge Åsvold (2009) handler taus vitenskap om kroppens fenomenologi der erfaringer kommer fra hva man har følt, kjent og gjort med kroppen og ikke bare hodet. Åsvold (2009) argumenterer og for at kunnskap er mer enn teoretisk kunnskap fordi vi erfarer, bruker og utvikler kunnskap gjennom kroppen. Austring og Sørensen (2006) teori bygger på blant annet John Deweys teori, og de skriver at Dewey mente at læring ikke skulle være et produkt av mekanisk læring, men derimot være handling og elevaktivitet, noe som kan understreke mine observasjoner gjennom uteøkta der elevene så ut til å forstå fenomenet og begrepet balanse og likevekt. Dette formidla elevene gjennom dialog både med meg og med medelever, og viste til ulike løsninger på vekta.

Videre i undervisningsøkt 1 ute, utrakkte elevene etterhvert at de ser sammenheng mellom erfaringene og begreper. En elev beskriver den ene balanseøvelsen der en tung kubbe plassert langt mot midten og en lettere kubbe ut på enden av vekta som asymmetrisk balanse. Austring og Sørensen (2006) skriver at den empiriske læringsmåte er kognitiv, med sansede møte med verden utvikler barnet indre førsymbolske erfaringstrukturer som det bruker til å systematisere og begripe verden ut fra. Piaget brukte ifølge Austring og Sørensen (2006) begrepet: sensemotoriske skjemaer. Skjemaene som barn utvikler gjennom direkte møte med verden, som her har vært å møte fenomenet balanse på en primær måte, blir skjemaene til barna et fortolkningsverktøy, som igjen kan vise hvordan eleven fikk forståelse av hva asymmetrisk balanse var.

Etterhvert som de konkrete oppgavene jeg hadde planlagt til balanseøvelsene var gjennomført gikk situasjonen til å gå mer over til lek og elevene utrykte et ønske om å eksperimentere med fenomenet balanse på vekta. I empirien (fotografiene) ser man tydelig at elevene eksperimenterer på ulike balansmuligheter. Ved at elevene fikk utfolde seg i aktiv handling er noe man kan si er en forutsetning for læring og utvikling. Austring og Sørensen (2006) skriver at ved å se, smake, høre, lukte, føle og aktivt utforske omgivelsene får vi en opplevelse av både de enkelte fenomener og den sammenheng som de er i. Drivkraften i denne læringsmåten er barnets natur, og er medfødt. Små barn vil undersøke, og helst i et sosialt samspill med andre. Gjennom eksperimenter får barn erfaringer som det kan sortere og systematisere og etter hvert vurdere hva som er rett, barnet er da i gang med en empirisk læreprosess. Deweys mest kjente sitat er ifølge Austring og Sørensen (2006): «Learning by doing». Han mente at barnas egen nyskjerrighet og uttrykksbehov er det pedagogiske utgangspunkt. Austring og Sørensen (2006) skriver at: «*Derfor kan utallige spontane aktiviteter hos barn, leg, spil, mime.. ikke bare brukes med pedagogiske hensigter, men udgjøre den faktiske hjørnestein i pædagogikkens metoder*». (Dewey hos Courtney 1974). (Austring og Sørensen, 2006, s.79). Deweys betoning av barnets egen fasinasjon og trang til å utfolde seg estetisk i aktiv handling, og ikke kun som et pedagogisk redskap, men som selve forutsetningen for læring og utvikling. Vi kan i denne sammenheng se hvor viktig det var i denne lærings situasjonen at elevene fikk mulighet til lek og eksperimentering.

På fotografi nr 2 i funnkapittelet ser man tydelig samarbeidet mellom elevene når de aktivt løser oppgaven med å få vekta i balanse. Elevene kjenner på planken og

tyngdekraften å jobber seg fram mot en løsning. Ifølge Solerød (2012) mente Vygotsky at sosialisering med samspill og handling er en kommunikasjonskontekst viktig for læring, og i situasjonen til elevene ser vi tydelig dette samspillet. Solerød (2012) skriver at mennesket er avhengig av et sosialt miljø for å utvikle seg og lære. Altså at barnet er avhengig av menneskene i omgivelsene, og med samhandling med andre kan utvikle kunnskap, ideer, holdninger og verdier. Frisch (2013) argumenterer og for at det sosiale miljø er viktig for læring, men samtidig som individet er aktivt og handlende i disse omgivelsene.

Et av målene med den første undervisningsøkta var at elevene skulle lære begreper som senere skulle brukes i det praktiske arbeidet. Anders som ble intervjuet i førundersøkelsen påpeker også hvor viktig det er at elevene lærer begreper og spesielt hvor viktig det er å lære begreper sammen med konkreter for da å bruke flere sanser. Derfor var det lagt opp til ulike balanseøvelser på vekta for å styre dialogen rundt begrep som likevekt, symmetri og asymmetri. Elevene utrykte etterhvert selv hvilke sammensetninger på vekta som passa til de ulike begrepene. Her ble dialogen viktig både mellom meg som underviser og elevene, og elevene seg imellom. I denne sammenheng mener jeg det verbale språket. Her ser vi og hvordan den sosiokulturelle læringsteorien belyser denne lærings situasjonen. Lyngnes og Rismark (2009) argumenterer for at den viktigste faktoren for læring er språket. At språket er et redskap for å utrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skape begreper og kategorier for tenkning. Ifølge Austrin og Sørensen (2006) er den empiriske læringsmåten både relasjonell og kulturell, som igjen betyr at barn erfarer i et aktivt samspill med andre og verden. Denne måten å lære på er knyttet til et bestemt samfunn i ei bestemt tid og derfor til de sosialiseringformer dette samfunnets kultur er bærere av. Samtaler og utvekslinger mellom lærer og elever står derfor sentralt i læringsprosessen. Videre utrykte elevene verbalt en felles forståelse av de ulike begrepene som ble brukt i sammenheng med fenomenet balanse. Senere vil jeg og drøfte i lys av den estetiske læreprosess teori at elevene uttrykker en felles forståelse/kollektiv forståelse også gjennom de medierte estetiske uttrykkene, men da med språket som tegn til å kommunisere med visuelt.

5.2 Læringsstrategier, ferdigheter og kollektiv forståelse

Gjennom egne observasjoner så jeg hvor viktig det var i undervisningsopplegg med visuelle virkemidler å legge vekt på ulike læringsstrategier, elevene formidla visuelt

gjennom tegneøvelsene at de bruker de samme måtene jeg har gjort på tavla. I oppgaveheftet elevene jobbet med, der de fortsatte på en tegning der allerede et element var plassert inn i motivet, jeg så senere at de brukte de samme metoden med å starte med å plassere et blikkfang som de så bygget videre på. Denne metoden der læreren viser hvordan noe gjøres slik at elevene får anledning til å lære ved å se og observere adferden, kaller Nina Schott Frich for: *Modellering*. Informanten Elise fra førundersøkelsen framhever og hvor viktig herming er som læringsstrategi. Hun viser til hvor viktig det er for elevene å få ting til «å ligne» som igjen øker elevenes selvfølelse og motivasjon. Modellering er ifølge Frisch (2013) en av måtene å assistere på som kan hjelpe eleven til å nå et nytt utviklingsnivå. Hun skriver og at barn sosialiseres gjennom å lære ved og se eller visuell læring. Reitan (2007) argumenterer for at læring basert på visuell observasjon. Reitan har i studien fokus på opplæring i søm av tradisjonelle klær. Reitan diskuterer sine funn i lys av Deweys kjente: *Learning by doing*, og hun understreker hvor ofte det å tilegne seg ferdigheter er basert på visuell observasjon av ulike praksiser, først å se på det som gjøres, for så å gjøre det. Modellering som undervisningsstrategi gir mulighet for imitering og kopiering. Modellering er en læringsstrategi som er i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. Austrin og Sørensen (2006) argumenterer også for at kjennskap til ferdigheter i kunstneriske formspråk er selve nøkkelen til estetisk virksomhet.

Som nevnt ovenfor var modellering en av læringsstrategiene som ble brukt i arbeid med å lære det visuelle virkemiddelet balanse. Da elevene arbeidet med tegning av motivene i arbeidsheftet ga de uttrykk for at de ønsket hjelp, da gikk jeg rundt å veiledet elevene. Jeg stilte elevene spørsmål og ga hint for å støtte opp under elevenes læringsforsøk. Lyngnes og Rismark (2009) argumenterer for at kjernetanken til Vygotskij var at læring skjer gjennom dialog og samhandling. Og at læreren skal støtte opp under elevenes læringsforsøk. I den sosiokulturelle læringsteorien blir denne måten kalt et støttende læringsstillas. Og i en læringsammenheng med å lære elever visuelle virkemiddel er stillasbyggingen den prosessen som foregår når læreren eller en annen kompetent andre hjelper eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å løse et problem eller utføre en handling. Ifølge Elise fra førundersøkelsen kommer det og fram at i arbeid med visuelle virkemiddel er det bra å kunne organisere klasserommet/lærings situasjonen slik at elevene får mulighet til å hjelpe hverandre, da kan medelever være den kompetente andre. Ifølge Frich (2006) skriver både Wood,

Burner og Ross at ulike støttende system eller stillas i lærings situasjonen brukes for å gi barnet godt valgte fysiske og mentale støttesystem slik at det kan arbeide med oppgaver for å utvikle fysiske og mentale støttesystem slik at de kan utvikle nye kunnskaper og ferdigheter.

Det kom tydelig fram både gjennom felles dialog med klassen, elevenes refleksjonsnotat og de visuelle arbeidene er at elevene formidler en felles forståelse av hvordan å uttrykke balanse i en komposisjon. En av elevene uttrykker i muntlig dialog at høye fjell i bakgrunnen av et bilde plassert på motsatt side av et blikkfang gir balanse, dette var noe jeg så at flere av elevene brukte både senere i tegningene og det ferdige grafikkbilde. En av elevene uttrykker dette gjennom refleksjonsnotatet, og skriver: «Du kan ha ein tung ting på eine sidå og så kan du ha fleire små ting på andre sidå, du kan ha ein tung ting på begge sider.» Et annet virkemiddel for å skape balanse i komposisjonen som flere av elevene nevnte var at det kunne plasseres et stort element på ei side av motivet og flere små elementer på andre siden i motivet for å veie opp. Dette var noe elevene og knytta til de erfaringene de opplevde med vekt øvelsen i starten av undervisningen. Andre virkemidler elevene uttrykte var hvordan former og farger var plassert, få tyngde ved hjelp av trekantkomposisjon, og gjentakelse av former. En felles forståelse er noe Austring og Sørensen (2006) omtaler som: *Kollektiv forståelse*. De skriver at barn i samspill med sine omgivelser utvikler en allmenn forståelse av symboler, og at alle symbolske former er skapt med en kommunikasjonshensikt og dets betydning og innhold utvikles i et kommunikativt sosialt samspill. Når vi da har en lik forståelse av et symbol blir det en meningsfull kommunikasjon og da en kollektiv forståelse. Dette blir da sentralt ettersom undervisningsopplegget der målet er at elevene danner en felles symbolsk kommunikasjon når det gjelder å forstå og uttrykke balanse. I arbeid med en felles forståelse ser jeg og hvor viktig lærerens arbeid blir som en støttespiller til elevgruppen.

5.3 Medierende uttrykk, visuell kommunikasjon

Elvene lagde estetisk skapende uttrykk gjennom å planlegge et motiv ved å skisse, overføre motivet til ei trykkeplate og lagde et grafikkbilde med fokus på balanse i komposisjonen. Elevene tok utgangspunkt i fotografier og brukte søkeramme for å finne et blikkfang til motivet, deretter tilførte de ulike elementer til motivet for å skape et balansert uttrykk. Gjennom å lage et bilde som elevene senere stilte ut på kulturkveld i bygda, fikk de muligheten til å skape et estetisk uttrykk, der de kommuniserte med

bilder. Austring og Sørensen (2006) skriver at alle estetiske utrykk er kjennetegnet med at de kommuniserer gjennom symbolsk form. Disse formspråkene er musikk, teater, dans, sang, billedkommunikasjon, tale og skrift. De argumenterer og for at symbol er et formuttrykk av noe fysisk mediert (grafisk, språklig, kroppslig) som referer til en betydning. Symbolsk form er formspråklig ettersom symbolets innhold blir kommunisert gjennom et formspråklig medie. Gjennom mine egne observasjoner så jeg hvordan elevene brukte sine erfaringer om balanse fra tidligere øvelser og videre gikk gjennom en aktivt skapende estetisk virksomhet når de planla sine motiv. Denne prosessen kan settes inn i den estetiske læreprosess og kalles ifølge Austring og Sørensen for: *Den estetiske læringsmåten*. Denne læringsmåten karakteriseres ifølge Austring og Sørensen (2006) som en fortolkningsprosess der vi bruker estetisk symbolsk form for å bearbeide og kommunisere vår opplevelse av verden. Denne læringsmåten handler om å erverve seg sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer gjennom aktivt skapende estetisk virksomhet, bearbeide inntrykk og omformulere disse til estetiske utrykk. Både Elise og Anders, informantene fra før-undersøkelsen understreker hvor viktig denne prosessen med å få erfaringer gjennom det praktisk skapende arbeidet er. Elevene sanser og erfarer gjennom å arbeide med et estetisk utrykk. Og Austring og Sørensen skriver: «...via æstetisk virksomhed, der taler til følelserne, åbnes, uttrykkes og bearbejdes. Det er i denne omforming (mediering) af sansede oplevelser til æstetiske uttryk, at den æstetiske læreproces finder sted.» (Austring og Sørensen, 2006, s. 101).

Elevene brukte ulike virkemidler og framgangsmåter for å formidle balanse i bildene sine. Elevene uttrykker tydelig å ha forstått fenomenet balanse både gjennom sitt estetiske utrykk i bilder, og gjennom det de har skrevet i refleksjonsnotatet. En av elevene skriver: «Eg tegna først kjerka i det gylne snitt og tegna ein lykestolpe for å skape balanse og likevekt i begge sider.» Fenomenet balanse kan være noe abstrakt å vanskelig å forstå, men det ser ut for at elevene gjennom å ha sansa og erfart har både i uteaktivitet og gjennom å lage bilde har forstått komposisjonsprinsippet. Og ifølge Austring og Sørensen (2006) kan den estetiske læringsmåten sprengne rammene for konkret virkelighet og utvikle abstrakt tenkning. Dette er fordi den estetiske læringsmåten bruker transcenderende og abstrakte symboler til å beskrive konkret virkelighet og siden den enkelte i selve medieringen kan bevege seg helt bort fra den opprinnelige virkelighetsreferansen kan man si at den estetiske læringsmåten utvikler abstrakt tenkning. Man arbeider med abstraksjon i den estetiske læringsprosess når man

kategoriserer, analyserer og omsetter sine inntrykk av verden til symbolsk form. Og da utvikles evnen til å inn og avkode symbolsk form. Og slik lærer barn å forstå abstraksjoner og til å kunne kommunisere ved hjelp av disse.

5.4 Oppsummering

Elevene formidla at fenomenet *balanse* var noe de erfarte som både kunne oppleves, kjennes, føles og ses. Balanse var noe de ervervet gjennom sansede opplevelser med kroppen, som igjen førte til at elevene fikk en kroppslig erfaring som ble kroppslig forankret. De estetiske læreprosessene belyser denne lærings situasjonen, og læringsmåten inngår i den empiriske læringsmåten. Elevene fikk kunnskap om begreper som likevekt og asymmetrisk balanse i arbeid med balanseøvelser, noe som kan ses i sammenheng med de Austring og Sørensen (2009) skriver om Dewey at læring ikke er et produkt av mekanisk læring, men handling og elevaktivitet. Elevene utvikla indre førsymbolske erfaringsstrukturer som danna sansemotoriske skjemaer i sansede møte med å begrepet balanse.

Samarbeid mellom elevene kom fram i empirien, og Solerød (2012) skriver at Vygotsky mente i den sosiokulturelle læringsteorien at samhandling og sosialisering er viktig for utvikling og læring. Frisch (2013) påpeker og at det er viktig at individet er aktivt og handlende i det sosiale miljø.

Gjennom muntlig dialog om erfaringer og begreper oppsto en felles forståelse av det visuelle virkemiddelet balanse, og dette omtaler Austring og Sørensen (2006) som Kollektiv forståelse.

Estetiske uttrykk kjennetegnes med at de kommuniserer gjennom symbolsk form, som er å uttrykke noe fysisk mediert, som her ble elevenes tegninger og bilder. Etterfulgt av den empiriske læringsmåten i en den estetiske læringsprosess kommer ifølge Austring og Sørensen (2006) den estetiske læringsmåte. En fortolkningsprosess hvor man bruker estetisksymbolsk form for å bearbeide og kommunisere vår opplevelse av verden.

Den estetiske læringsmåten kan sprengte rammer for konkret virkelighet og utvikle abstrakt tenkning. Når elevene kategoriserer, analyserer og omsetter sine inntrykk av verden til symbolsk form, utvikles evne til å gå inn og avkode symbolsk form. Da lærer elevene å forstå abstraksjoner og til å kunne kommunisere ved hjelp av disse.

KAPITTEL 6: AVSLUTTNING

Visuell kompetanse og visuell kommunikasjon er noe som stadig blir viktigere i samfunnet vårt. Og i læreplanen i hovedområdet visuell kommunikasjon etter 7.trinn står det som nevnt i innledningen av masteravhandlingen at:

-I Visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeid visuell kommunikasjon i ulike medier. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg som kunne bidra til at elever på mellomtrinnet kunne oppnå en liten del av denne kompetansen. I før-undersøkelsen der jeg intervjuet to lærere om dette tema var et av funnene at de organiserte undervisningen ved og først introdusere begreper og etterpå fikk elevene erfare gjennom praktisk skapende arbeid. Med inspirasjon fra Chatrine Hansens utviklingsarbeid som belyser visuelle virkemiddel og erfaringslæring ønsket jeg å prøve ut et undervisningsopplegg der elevene startet med å erfare og utforske det visuelle virkemiddelet *balanse* først med kroppen, og senere lage et estetisk uttrykk i form av et bilde. Problemstillingen ble etterhvert:

-Hvilke kunnskaper og erfaringer formidler elevene fra en lærings situasjon knyttet til komposisjonsprinsippet balanse, og på hvilke måte kan teoretiske perspektiv på estetisk læreprosess og sosiokulturell læringsteori belyse denne lærings situasjonen?

Når jeg ser hele problemstillingen under ett kan de viktigste funnene deles inn i to hovedkategorier. Den ene kategorien handler om kommunikasjon, og den andre kategorien handler om erfaring. Disse kategoriene har også sammenhenger med hverandre. Kommunikasjon omhandler kategorier som det sosiale, relasjoner, kulturelt, dialog, språk, veiledning, begreper. Erfaring handler om følelser, det sanselige, kroppslig erfaring, kroppslig forankring, hele sanseapparatet. For å kunne formidle eller å forstå visuell kommunikasjon er det viktig at elevene har en kollektiv forståelse av de visuelle virkemidlene, og dette skapes gjennom relasjoner med hverandre, der det kan bli brukt verbalt språk eller visuelt språk med tegn og symboler. Den sosiokulturelle læringsteorien kan bidra med god hjelp til dette. Som lærer er det også viktig å legge

opp en læringsstrategi og undervisningsopplegg som balanseres mellom de to førnevnte kategoriene for å kunne utvikle elevenes kompetanse i visuell kommunikasjon. For å forstå det visuelle virkemiddelet balanse, som kan være noe abstrakt for elevene var den estetiske læreprosess til god hjelp. Austring og Sørensen har med sin teori beskrevet de tre læringsmåter. I denne sammenheng med å lære visuell kommunikasjon ble *den empiriske læringsmåten* og *den estetiske læringsmåte* viktige. Den estetiske læringsmåten starter med en primær erkjennelsesvei der erfaringer blir kroppslig forankret. Det dreier seg så om å fortolke og bearbeide inntrykkene av verden og omformulere disse til estetisk medierende uttrykk.

Vår forståelse av verden er resultat av kroppslig sansing og handling og i den estetiske læreprosess kan dette bidra til å lære visuell kommunikasjon. Den estetiske læringsmåte er med på å utvikle abstrakt tenkning og kan derfor være et viktig utgangspunkt for elevenes læring. Og jo tidligere elevene får lære seg de grunnleggende visuelle virkemidlene jo før kan de lære å forstå og uttrykke seg gjennom visuell kommunikasjon.

Noe jeg har lagt merke til som hadde vært interessant å forske videre på og se nærmere på er å overføre denne måten å lære på til andre tema og fag, det hadde også vært interessant å se nærmere på elever som gjerne har «det i seg» å kunne uttrykke seg visuelt, men som ikke klarer å sette verbalt eller skriftliggjøre det med språk og begreper. Jeg har inntrykk av at noen elever har «talent» for visuelt å kunne se hvilke komposisjoner som fungerer, både i forhold til harmoni eller som er virkningsfulle og spennende, uten og selv klare å sette verbale ord på det. Og dette syntes jeg er interessant.

Kilder:

Austring, D., B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Latvia: Hans Reitzels

Forlag.

Aspaas, Ø. (2004). *Strukturalismen og Roland Barthes*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø,

Avdeling for lærerutdanning.

Baca, J.,C. & Braden, R., A. (1990). The Delpi study: a proposed method for resolving

visual literacy uncertainties. I R. A. Braden, D. g. Beauchamp & J. C. Baca (red.),

Perceptions of visual literacy (s. 99-106). Arkansas: IVLA Inc.

Barthes R. (2001). *Det lyse rommet*. Oslo: Pax Forlag.

Bjerkestrand, Nils E.. (2014. 13.august). *Harmonilære. I Store norske leksikon*. Hentet

fra <https://snl.no/harmonil%C3%A6re>.

Carlsen, A., Clegg, S. & Gjervik, R. (2012). *Idea work*. Oslo: Cappelen Damm

Akademisk.

Danbolt, G. 1. (2002). *Blikk for bilder : om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo:

Abstrakt forlag.

Elvestad, J., Løvstad, Å. & Strømme, L. (2006). *Visuelle kunsthøgskolen*. Oslo: Gyldendal

Norske Forlag.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, M. (2010). *Digital fotografi i praksis*. Abrakadabra forlag.

Frich, N. S. (2013). *Tegningen lever*. Oslo: Akademika forlag.

Hansen, C. (2001). En skoleutsmykning. *Form, 1*, side 18.

Hansen, C. (2001). Skapende arbeid med grunnformspedagogikk. Telemark: Telemark

University collage. Hentet fra:

<file:///C:/Users/EliNesse/OneDrive/Dokumenter/Cathrine%20Hansen%201.pdf>

Hausken, L. (2000). Fotografi som medievitenskapelig forskningsobjekt. Fotografi,

Utdanning og formidling. *Rapport fra landskonferansen 2000, Oslo: Norsk*

Museumsutvikling 2:2001, s.7-14.

Holmen, H. (2014, 6.Januar). Kunnskap. I Store Norske Leksikon. Hentet fra

<https://snl.no/kunnskap>

Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere*. (Doktorgrad, Århus Universitet,

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole).

Kolb, D.A. (1984) *Experimental learning*. Prentice- Hall, Inc., New

Jersey, Englewood Cliffs.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

- Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lyngnes, L. & Rismark, M. (2009). *Didaktiske arbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analyses. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.). *Life history and narrative* (s. 5-23). Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblikk Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition, a study of contemporary vernacular clothing design practices by Inuqioq woman of Kaktovik, North Alaska*. CONTEXT, nr. 28, doktorgradsavhandling, Arkitektthøgskolen Oslo.
- Rønholdt, H., Nielsen, A. M., Holgersen, S. E., & Fink-Jensen, K. (2003). *Video i pedagogisk forskning: Krop og utryk i bevægelse*. København: Hovedland.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2006, 1. Januar). *Fag og læreplaner.* Hentet 6. April 2016 fra:
<http://www.udir.no/Læreplaner/Grep/Modul/>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap –mulighet for en taus pedagogikk.* Tapir akademiske forlag: Trondheim.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

Hvilken utdanning har du?

Hvor mange år har du undervist i kunst og håndverkfaget?

Hvilke klassetrinn er det du underviser i?

Formalestetikk:

Hva tenker du rundt dette med undervisning i formalestetikk på dette trinnet?

Hvilke virkemidler/begreper innenfor formalestetikken tar du for deg i din undervisning? Er det spesielle virkemidler/begreper du legger vekt på? Hvordan? Hvorfor?

Bruker du kunst som eksempel/inspirasjon i undervisningen?

Bruker du samtidskunst eller har du mest fokus på verk fra kunsthistorien?

Planleggingen av undervisningen/organisering:

Hvordan starter du planleggingen av undervisningen i formalestetikk?

Hvilke materialer og teknikker har du brukt i arbeid med formalestetikk, og hvordan syntes du det fungerer?

Kan du fortelle om hvordan du organiserer undervisningen? Og hvorfor denne organiseringen?

Arbeider elevene individuelt eller samarbeider de?

Språket/Kommunikasjon/dialog:

Hvordan kommuniserer elevene seg imellom underveis?

Hvordan veileder du elevene underveis?

Dokumenterer elevene prosessen underveis, for eksempel i form av loggbok, eller annet refleksjonsnotat?

I hvor stor grad jobber elevene bevisst med formalestetiske begreper i loggbok/refleksjonsnotat?

I hvor stor grad er elevene på ulike nivå?

Hvordan motiverer du elevene?

Avsluttende spørsmål:

Hvor mye repetisjon mener du elevene trenger før de har fått innlært begreper knytta til formalestetikk?

Hvilke betydning mener du *praktisk arbeid, i materialet* har for innlæring av formalestetiske begreper?

Hvis du tenker tilbake på forrige gang du underviste i tema knytta til formalestetikk. Husker du hvilke tanker du satt igjen med etter endt undervisning?

Hvilke erfaringer har du gjort deg underveis som har bidratt til utvikling av din egen undervisningspraksis i forhold til tema formalestetikk?

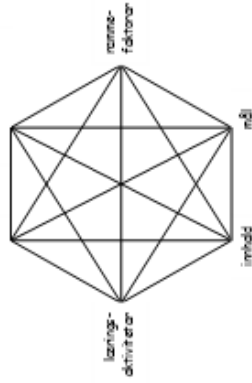
Har du noen gode råd du vil gi meg som jeg kan tenke på når jeg skal prøve ut et opplegg?

Undervisningsplanlegging GLU studentar ved HSH hausten			
Klasse: På mellomtrinnet	Lærer: Eli Nesse Jacobsen	Dato: 1. økt og 2. økt	Time: Kunst og håndverk
<p>Fag, emne og tema: Kunst og håndverk, Visuelle virkemiddel, komposisjonsprinsippet: <i>Balanse</i></p>			
<p>Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):</p> <p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bruke fargekontraster, forminsking og sentralperspektiv for å gi illusjon av rom i bilder, både med og uten digitale verktøy</i> • <i>benytte kontraster mellom diagonale, horisontale og vertikale retninger, i enkel komposisjon for å gi illusjon av ro og bevegelse</i> • <i>bruke ulike grafiske teknikker i eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006).</i> 			
<p>Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen (læringsutbytte)?</p> <p>Elevene skal kunne ha opplevd å balansere med kroppen. Elevene skal kunne ha opplevd å se hvordan man kan skape balanse og likevekt selv om det er ulik størrelse på elementer på hver side av en «vektskål», både med symmetri og asymmetri. Elevene skal ha opplevd å sanse med både å se, høre og arbeide med kroppen. Gjennom dette kunne overføre disse erfaringene til å visualisere dette til en todimensjonal flate.</p>			
<p>Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane?</p> <p>Jeg vil starte timen med å presentere meg og fortelle elevene hvilke aktiviteter som skal foregå de tre neste skoletimene. Jeg vil motivere dem med å fortelle dem at vi skal ut å gjøre noen spennende øvelser.</p>			
Diamanten		vurdering	elevforutsetningar

<p>Læringsaktivitet: Kva? -elevens sitt arbeid -læraren si undervisning Beskriv innhald, metode og tidsbruk.</p>	<p>Jeg starter timen med litt praktisk informasjon om hva økta skal inneholde. Det tar ca. 5.min.</p> <p>Deretter går vi ut for å gjøre erfaringsøvelser med balanse.</p> <p>Øvelse 1: 12 elever deles i 3lag, de får utlevert en planke på ca. 3meter. Lagene skal ha stafett der de balanserer en og en elev på planken uten å trekke utenfor. Hvis en elev mister balansen å, trekker utenfor må han/hun starte på ny igjen.</p> <p>Øvelse 2: Hver av gruppene får en trekubbe utlevert, og planken plasseres oppå slik at det fungerer som en vekt. Elevene får i oppdrag å plassere en stor kubbe i en ytterkant og flere små i ytterkant til de får likevekt på begge sider.</p> <p>Øvelse 3: Nå er oppdraget å bruke en stor kubbe og en liten kubbe som skal plasseres på hver side av vekta, men må plasseres på egnet sted som skaper asymmetri og likevekt.</p> <p>Øvelse 4: Elevene får så i oppgave å prøve ut valgfrie måter å skape balanse og likevekt.</p>	<p>Grunngje kvifor du vil gjera det på denne måten? Konkretisering</p>	<p>Korleis skal elevane organiserast og aktiviserast?</p>	<p>Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før, interesser, nytt stoff?</p>	<p>Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?</p>	<p>Vurdering for læring. Korleis få fram informasjon om eleven sitt læringsutbyte?</p>
		<p>Jeg vil gjøre det på denne måten fordi elevene skal få erfare komposisjonsprinsippet balanse med kroppen, det er for å få større bevissthet og forståelse av hvordan balanse med likevekt, symmetri og asymmetri fungerer. Videre visualisering med å overføre erfaringene til en todimensjonal flate fordi elevene skal senere kunne bruke disse erfaringene til å bruke disse virkemidlene for å uttrykke seg på en todimensjonal flate. Refleksjons spørsmål svarer elevene på for å trene seg på å bruke de begrepene de lærer om balanse i et motiv, det skal og føre til at de blir mer bevisste.</p>	<p>Elevene sitter 4 og 4 ved siden av hverandre på rekke bakover på formingsalen under oppstart av økta. Under uteaktivitetene blir elevene delt i tre grupper, fire på hver gruppe. Under øvelsene/etter hver øvelse stopper vi opp og samles for å snakke og reflektere over de ulike løsningene på å skape balanse på «vekta». Når vi kommer inn igjen blir elevene organisert slik at de sitter ved pulter.</p>	<p>Elevene kan begrepet balanse fra før, de vet hva det vil si å balansere med kroppen. Det som blir nytt stoff er asymmetri og likevekt, og kunne overføre erfaringene til en todimensjonal flate.</p>	<p>For økta trenger jeg stubber i ulike størrelser, og tre planker. Når vi kommer inn i klasserommet trenger jeg tavle, kritt/tusj. Bilde eksempler, oppgavehefte til elevene, ark, blyanter, blader fra trær, stener, pinner, gress.</p>	<p>Det vil bli dialog med lærer undervisning. Etter hver øvelse ute vil vi samles å se på de ulike gruppens forslag til løsning. Da vil jeg gå gjennom hver enkelt løsning, etter hvert får elevene forklare selv hva de har på vekta slik at de får startet med å bruke begrepene som likevekt, symmetri og asymmetri. Når elevene arbeider med oppgavene jeg har laget og tegner vil jeg kunne se læringsutbytte undervisning og veilede hele veien, og på slutten av økta vil det bli noen individuelle skriftlige refleksjons spørsmål som jeg kan se på i etterkant.</p>

					<p>Så går vi inn igjen i formingsalen. Jeg oppsummerer det vi snakket om ute og tegner de ulike forslagene på vekta, og har dialog med elevene underveis. Etterpå tegner jeg forslag til hvordan å plassere elementene i et motiv.</p> <p><u>Øvelse 5:</u> Elevene jobber med oppgaveark. Tegner ulike motiv. (Se oppgaveark vedlegg...) Underveis i arbeid med oppgavehefte veksler jeg som underviser på å føre dialog med elevene, vise eksempler med at jeg tegner på tavla, skrive stikkord på tavla, spør elevene spørsmål både til hele klassen og individuelt. Går og rundt å veilede.</p> <p>Elevene svarer på refleksjons spørsmål på slutten av økta.</p>

Undervisningsplanlegging GLU studentar ved HSH hausten		Diamanten	
Klasse: Mellomtrinnet	Lærer: Eli Nesse Jacobsen	Dato: 3. okt	Time: Kunst og håndverk
<p>Fag, emne og tema: Kunst og håndverk, Visuelle virkemiddel, komposisjonsprinsippet: <i>Balanse</i></p>			
<p>Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bruke fargekontraster, formfinsking og sentralperspektiv for å gi illusjon av rom i bilder, både med og uten digitale verktøy</i> • <i>benytte kontraster mellom diagonale, horisontale og vertikale retninger, i enkel komposisjon for å gi illusjon av ro og bevegelse</i> • <i>bruke ulike grafiske teknikkar i eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006).</i> 			
<p>Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen (læringsutbyte)?</p> <p>Kunne ha en felles forståelse av det visuelle virkemiddelet balanse, og kunne lage motiv og komposisjon som framstår som balansert.</p>			
<p>Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane?</p> <p>Jeg vil starte timen med å repetere fra forrige økt. Jeg vil vise elevene grafikkbilder jeg har lagd og motivere med at bildene elevene lager skal bli rammet inn og bli vist på utstilling på kulturkvelden på bygdahuset.</p>			
Læringsaktivitet: Kva? -elevens sitt arbeid -læraren si undervisning Beskriv innhald, metode og tidsbruk.	Grunngje kvifor du vil gjera det på denne måten? Konkretisering	Korleis skal elevane organiserast og aktiviserast?	Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før, interesser, nytt stoff?
Jeg starter timen... Det tar ca. 5.min. Elevane får utdelt en materialpakke med det de trenger til økta. Deretter	Jeg lager en materialpakke slik at elevene har alt de trenger for å utføre oppgaven, dette er i	Elevene sitter først ved pultene der de sitter fire og fire pultler i sammen	Elevene kan noe om balanse i komposisjon.
		Rammefaktorer, t.d. kva hjelpemiddel treng me?	Vurdering for læring. Korleis få fram informasjon om elevens sitt læringsutbyte?
		Grafikkbilder, fotografier å ta utsnitt fra, blyant, visk, søkeramme,	Dialog gjennom arbeidsøkt. Elevene svarer på refleksjonsspørsmål.



<p>velger de seg ut et fotografi fra kjente steder i bygda og tar utsnitt med søkeramme. Tegner utsnittet de vil ta utgangspunkt på ark og arbeider videre med motivet, legger til elementer, planlegger en balansert komposisjon. Så tegner de over på et transparent ark som kan snus slik at motivet blir speilvendt og taper det fast på trykkplate i pleksiglass. Bearbeider så plata med å lage spor med svipenn og trykker motivet. Trykkinga skjer ved å først legge papir i bløt i vann, smøre trykksverta på trykkplate og tørke av sverta igjen. Vaske hender. Ta opp papir fra vann og tørke det forsiktig med vann. Legge trykkplate i dyptrykkpressa, legge det fuktige papiret oppå, legge på beskyttelse papir og filt og trykker. Etter ferdig trykk, viser jeg hvordan de skal skrive under bildet. Jeg som lærer går rundt å veilede gjennom hele oppgaven.</p>	<p>hovedsak for å spare tid og at elevene kan ha fullt fokus på sitt arbeid. Å bruke søkeramme for å finne et utgangspunkt for å lage et motiv/komposisjon er med på å trene opp blikket. Å arbeide med grafikk er både bra for at motivet planlegges før det lages spor i trykkplate, men og så kan det oppstå visuelle virkninger og uttrykk gjennom trykkeprosessen, som kan sammen med lærer i veiledning reflekteres over.</p>	<p>på rekke. Etter hvert som de er klare til å lage spor i trykkplata går de etter tur bort til ei vindusrekke der det er 6 svipenner klare til bruk. Etterpå går de å starter trykkeprosessen.</p>	<p>ark, transparent ark, Grafikkpresse, trykksverte, kompress, tørkepapir.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	--

Vedlegg 3

Til Rektor vedskule

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Komposisjonslære i Kunst og håndverk»

Bakgrunn og hensikt

Jeg er lærerstudent ved Høgskolen Stord /Haugesund. Dette året skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min Masteroppgave i *Kreative fag og læreprosesser*. Dette er et spørsmål til deg som rektor om elevene ved Vik Skule kan delta i en forskningsstudie som har som mål å prøve ut ulike tilnærminger/ perspektiver/måter å utføre komposisjonslære på i kunst og håndverkfaget, samt hvordan elevene opplever dette arbeidet i prosess. Det er jeg Eli Nesse Jacobsen som står ansvarlig for prosjektet. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan elevene lærer komposisjon gjennom praktisk skapende arbeid. Undersøkelsen er en del av bakgrunnen for min masterstudie som er ventet avsluttet juni 2016.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i studien må elevene:

- Delta i et undervisningsopplegg i kunst og håndverksfaget.
- Skrive logg/refleksjonsnotat gjennom og etter prosessen, her skal fokuset være hvordan elevene opplever arbeidet, og hva de har lært.

Hva skjer med arbeidene og informasjonen om elevene?

Foto av elevenes praktiske arbeid (anonymisert) og tilhørende refleksjonsnotat (anonymisert) kan bli brukt som grunnlagsmateriale for diverse publiseringer, på ulike konferanser og som konkretisering i undervisning. Elevenes kunstneriske arbeider blir anonymisert, og arbeidet blir behandlet i henhold til Lov om opphavsrett til åndsverk.

Sitat fra logg/refleksjonsnotat vil bli anonymisert.

Produktene som blir laget skal stilles ut under kulturkveld i Vikebygd, og avbildet i masteravhandlingen.

Fagmiljøet ved Eli Nesse Jacobsen og veileder Karen Brønne vil oppbevare opplysningene om elevene, og ingen andre vil kunne benytte disse til annet formål. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Loggnotater og bildedokumentasjon blir sletta etter prosjektslutt Desember 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Elevene kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til å delta i studien. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Eli Nesse Jacobsen, telefon 984 06 777.

Samtykke til at Vik Skule deltar i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av Rektor, dato)

Vedlegg 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Komposisjonslære i Kunst og håndverk»

Bakgrunn og hensikt

Jeg er lærerstudent ved Høgskolen Stord /Haugesund. Dette året skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min Masteroppgave i *Kreative fag og læreprosesser*. Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie som har som mål å prøve ut ulike tilnærminger/ perspektiver/måter å utføre komposisjonslære på i kunst og håndverkfaget, samt hvordan elevene opplever dette arbeidet i prosess. Det er jeg Eli Nesse Jacobsen som står ansvarlig for prosjektet. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan elevene lærer komposisjon gjennom praktisk skapende arbeid. Undersøkelsen er en del av bakgrunnen for min masterstudie som er ventet avsluttet juni 2016.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i studien må du:

- Delta i et undervisningsopplegg i kunst og håndverksfaget.
- Skrive logg/refleksjonsnotat gjennom og etter prosessen, her skal fokuset være hvordan du som elev opplever arbeidet, og hva du har lært.

Hva skjer med arbeidene og informasjonen om deg?

Foto av dine praktiske arbeid (anonymisert) og tilhørende refleksjonsnotat (anonymisert) kan bli brukt som grunnlagsmateriale for diverse publiseringer, på ulike konferanser og som konkretisering i undervisning. Dine kunstneriske arbeider blir anonymisert, og arbeidet ditt blir behandlet i henhold til Lov om opphavsrett til åndsverk.

Sitat fra logg/refleksjonsnotat vil bli anonymisert.

Produktene som blir laget skal stilles ut under kulturkveld i Vikebygd, og avbildet i masteravhandlingen.

Fagmiljøet ved Eli Nesse Jacobsen og veileder Karen Brønne vil oppbevare opplysningene om deg, og ingen andre vil kunne benytte disse til annet formål. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Loggnotater og bildedokumentasjon blir sletta etter prosjektslutt, Desember 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger bli slettet. Du må uansett delta i elevarbeidet, dette er skolearbeid. Dersom du ønsker å delta, undertegner du vedlagt samtykkeerklæring. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Eli Nesse Jacobsen, telefon 984 06 777.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker/elev, dato)

Skrivet skal vises og underskrives av foresatte.

Foresattes underskrift:

 Jeg samtykker til at mitt kunstneriske arbeid, samt loggnotater kan benyttes som kildemateriale

Jeg samtykker til at anonymisert materiale lagres til Desember 2016