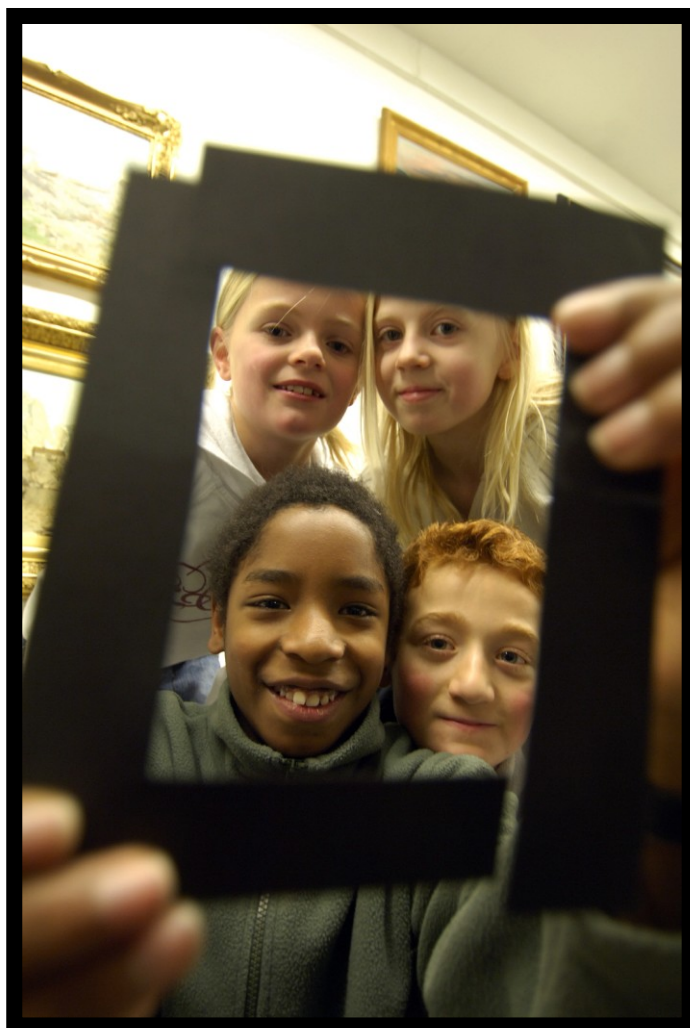


Hva skal nå barn med kunst?

En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen

Anne-Grethe Ellingsen



Masteroppgave i tilpasset opplæring, 40 stp

- pedagogisk profil-

Høgskolen i Bodø

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

Oppgnr; 8/2009

ISSN/ny serie; 1890-4998

ISBN; 978-82-7314-600-7



Ellingsen, Anne-Grethe (2009): "Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolens kontekst". Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

SAMMENDRAG

Føringene i nasjonale planverk, styrings- og strategidokumenter som tidligere læreplan (L97), Kunnskapsløftet (LK06) og Skapende Læring (KD07) vektlegger kunst som tema og bruk av estetiske læringsmåter for å nå læringsmålene for barn og unge i skolen. I tillegg har Den kulturelle skolesekken med kunstproduksjoner på høyt nivå for barn blitt en integrert del av skolens planverk og også bidratt til styrking av kunst og estetiske læringsmåter i skolen. Estetiske og elevaktive læringsmetoder fremmer inkluderende læringsfellesskap gjennom felles læringsaktiviteter tilpasset den enkelte elevs mestringsevne og behov.

Barn og unge har vært "utsatt" for kunst gjennom flere år i skolen, men lærere rapporterer om delte erfaringer med kunstmøtene som tilbys og det legges til rette for. Ofte framstår de som enkeltstående "happenings" i stedet for som ledd i en helhetlig og flerfaglig plan i opplæringen.

Formålet med masteroppgaven er å belyse hvordan barn og unge opplever slike møter med kunst i klasserom og uterom. Kunstbegrepet er her avgrenset til å gjelde barns møter med profesjonell bildekunst i to - og tredimensjonal form i skolens kontekst. Et utvalg av elevstemmer er hørt om dette temaet i en casebasert studie med barn og unge fra mellom- og ungdomstrinnet som informanter og ved hjelp av multiple metoder. Helhetsforståelsen er forsøkt belyst ved hjelp av flere datakilder; forskningsintervju, spørreskjema med kvalitativt preg og refleksjonsnotater fra barns kunstmøter i gallerirom.

Gjennom sin respons i analyseenheter har informantene definert og beskrevet egne erfaringer og opplevelser med kunst i skolen. Funnene viser at en stor andel verdsetter kunst som tema i skolens kontekst, selv om ikke alle finner temaet interessant. Informantene gir forskjellige begrunnelser for sine valg: Fra overføringsverdien temaet har for mestring i andre fag, nytteeffekten kunnskapen kan gi for senere yrkesvalg til egenverdien estetiske opplevelser har for dem. Praksisbeskrivelsene vektlegger affektive møter med kunst og estetiske aktiviteter, noe som reflekterer at de har utviklet sin ferdighets- og fortrolighetskompetanse gjennom gjentatte kunstmøter i skolekonteksten. På tross av mange kunstmøter kan likevel i underkant av 20 % av respondentene i spørreundersøkelsen *ikke* beskrive slike opplevelser, noe som drøftes i oppgaven.

Informantene ønsket å bruke *uterommet* som opplevelses- og læringsarena for kunsttemaer i skolen i langt større grad enn hva som er tilfelle i dag, og de setter

fellesskapet og samhandling med andre som viktige mestringsfaktorer. Gode opplevelser for alle i uterommet gir felles, konkrete erfaringer som kan være basis for videre aktiviteter, tilpassing og bearbeiding i klasserommet. Klasserommet er en sentral arena for kunstformidling i skolen, informantene vektlegger rommets visuelle utforming og skolens estetikk som betydningsfull for deres læring og trivsel, og de setter egen utsmykning av læringsarenaen høyt.

Informantene er positive til kunstmøter i skolen, men setter klare betingelser til hvordan denne formidlingen skal foregå: De vil selv være aktivt deltakende i formidlingen gjennom dialogbaserte og elevaktive metoder i inkluderende fellesskap med andre. De ønsker større variasjon gjennom mer motiverende læringsmåter og flere fellesskapsopplevelser med kunst også utenfor den tradisjonelle skolearenaen.

Nøkkelord: elevaktive læringsmetoder, estetiske læreprosesser, dialogbasert didaktikk, inkluderende læringsfellesskap, estetiske opplevelser, mestring.

Ellingsen, Anne- Grethe (2009): "Whatever do children need art for? A case study of children's experiences and achievements through the teaching of art in schools". Høgskolen i Bodø, Institute for education, arts and culture.

ABSTRACT

The directives in national planning and strategy documents ;previously teaching plan (L97), *Knowledge Promotion* (LK06) and *Creative Learning* (KD07) highlight the importance of art as a vehicle together with aesthetic learning measures, in helping pupils of all ages achieve the learning goals in school. In addition the *Cultural School Satchel*, which through the production of art at a high level for children has become an integral part of school planning, and has also contributed by enhancing and expanding learning styles in school. Interactive teaching methods produce dynamic learning environments through activities tailored to the individual's ability and needs.

Pupils of all ages have been exposed to art throughout their schooling, but teachers have differing views on offer both at planning and delivery stages. They often appear like isolated events as opposed to integral components in the holistic cross curricular education plan.

The objective for this Master's thesis is to shed light on how pupils of all ages experience these learning situations of art, both within and beyond the classroom. In this context "art" will solely pertain to children's exposure to professional two - and three-dimensional visual art in the context of school. This case study attempts to clarify the experience from the pupils' point of view. Learners in both junior and secondary education are interviewed using a range of tools. It is hoped that a reflective overview can be derived by utilising multiple methods; research interviews, questionnaires highlighting the qualitative nature of responses as well as reflective comments from the children following their exposure to visual art.

The findings show that a great proportion of the informants appreciates art as a learning focus. They proffer various reasons for their responses, such as enhancement of their understanding of the wider curriculum; the value knowledge gained can have on career choices later in life as well as actual personal fulfilment. They defined and described affective interactions with art and related activities, evidencing greatly enhanced familiarity and knowledge of the subject of art through these encounters. However, close to 20% of the respondents to the questionnaires, were, despite repeated exposure, not able to describe their experience.

Most learners expressed the wish to extend the use of external facilities as a forum for experience and learning, valuing collective learning and cooperation as important factors in the mastering of tasks. This approach would invariably lead to positive experiences forming the basis for further activities highlighting the classroom as an

important arena for art expression. Informants appreciate its visual form as well as the positive environment of the entire school as important factors for their learning and general well being; and they value their personal artistic input to the visual learning environment highly.

The informants generally have a positive attitude to art activities in school, but have clear ideas of how it should be done. They want to be active participants in the teaching and learning process through meaningful dialogue and pupil led activities involving teamwork with their peers. They request greater variety of learning situations allowing for an increase in communal experiences of art outside the traditional school arena.

Key words: interactive teaching methods; aesthetic learning processes; didactics based on dialogue; inclusive learning contexts; aesthetic encounters; achievement

Innholdsfortegnelse

FORORD	IX
1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn og temavalg	2
1.2 Senere års tiltak for styrking av kunstformidling i skolen	2
1.3 Forskningsdokumentasjon	3
1.4 Formål og avgrensning	3
2. PROBLEMSTILLING OG OPERASJONALISERING	5
2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.1.1 Kunst	6
2.1.2 Kunstformidling.....	6
2.1.3 Kommunikasjon og møter	7
2.1.4 Tekstbegrepet	9
3. KUNNSKAPSOVERSIKT/TEORIBAKGRUNN	10
3.1 Sosiokulturelt syn på læring	10
3.2 Kunst som opplevelse og uttrykkshandling	10
3.3 Estetiske læringsprosesser.....	12
3.3.1 Kunnskapsformer	13
3.3.2 Kunst og tilpasset opplæring	13
3.3.3 Kunst og danning	15
4. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE	17
4.1 Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming	17
4.2 Design.....	18
4.2.1. Casedesign	19
4.3 Metodeoversikt.....	21
4.3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	21
4.3.2 Refleksjonsnotater	22
4.3.3 Spørreundersøkelse med kvalitativt preg.....	22
4.3.4 Kvalitativt forskningsintervju	22
4.3.5 Intervjuguiden.....	24
4.3.6 Informantutvalg – barn som informanter	24
4.3.7 Møte med informantene – intervju.....	27
4.3.8 Forskerrollen	27
5. BEARBEIDING, ANALYSE OG TOLKING AV DATA	29
5.1 Transkribering	29
5.2 Analyse og tolkning.....	30
5.3 Validitet og realibilitet	31
5.4 Metodekritikk og etiske refleksjoner.....	32

6. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN.....	35
6.1 Den kulturelle skolesekken i skolen.....	35
6.2 Refleksjonsnotater fra kunstmøtene i galleriet.....	36
6.3 Presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen	38
6.3.1 Kategori I: Kunst som uttrykk og opplevelse	40
6.3.2 Kategori II: Kunstens formål	42
6.3.3 Kategori III: Kunstens arenaer og vilkår – Endringsperspektivet	44
6.4 Intervjuundersøkelsen – resultater	45
6.4.1 Kategori I: Kunst som uttrykk og opplevelse	46
6.4.2 Kategori II: Kunstens formål	47
6.4.3 Kategori III: Kunstens arenaer	50
6.4.4 Kategori IV: Kunstens arenaer og vilkår i skolen – Bedre praksis gjennom kommunikasjonsorientert læring og opplevelse	55
7. DRØFTING.....	60
7.1 Kunst som uttrykk og opplevelse.....	60
7.1.1 Det affektive – følelsesintelligensen.....	61
7.1.2 Elevrespons i undersøkelsen	63
7.1.3 Estetisk opplevelse.....	64
7.1.4 Estetisk erfaring	65
7.2 Kunstens formål i skolekonteksten.....	66
7.2.1 Barns bildekultur.....	67
7.2.2 Fantasi.....	68
7.2.3 Danning.....	69
7.2.4 Læring <i>eller</i> opplevelse	70
7.2.5 Identitet	71
7.2.6 Den sosiale dimensjonen og WOW-faktoren	72
7.2.7 UFF-faktoren?	74
7.3 Kunstens arenaer – klasserommet	75
7.3.1 Fellesskapet og virtuelle klasserom	76
7.3.2 Skolens estetikk	78
7.3.3 Uterommet	80
7.3.4 Uterommet og tilpasset opplæring	82
7.4 Bedre praksis: Dialogbasert didaktikk i kunstmøter.....	82
7.4.1 Barn som medskapere i egen læringsprosess	83
7.4.2 Didaktisk relasjonstenking i kunstmøter	84
7.4.3 Elevaktive læringsmåter	86
7.4.4 Inkludering	86
7.4.5 Fysisk aktivitet i kunstmøter	87
7.4.6 Lærerkompetansens betydning.....	88
7.4.7 Tilpasset opplæring gjennom elevaktive metoder	89

8. OPPSUMMERING.....	91
8.1 Ny kunnskap?.....	93
9. REFERANSER/LITTERATURLISTE.....	96
OVERSIKT OVER FIGURER /DIAGRAMMER/ILLUSTRASJONER.....	103
Vedlegg 1 Spørreskjema	104
Vedlegg 2 Intervjuguide	105
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring	107
Vedlegg 4 Forespørsel skoleledelsen.....	108

Forord

Å være lærer er flott!

Mitt yrkesvalg for vel tretti år siden og stadige tilstedeværelse i skolen har gitt meg mange gleder og utfordringer. Å fordype seg vitenskaplig med elevperspektivet på et tema jeg har arbeidet med i mange år har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Gjennom mine informanternes opplevelser og erfaringer har jeg fått ny innsikt og utvidet forståelse for temaets viktighet i skolen. Barne- og ungdomstrinnets informanter fortjener en stor takk!

Mange takker rettes også til mine to dyktige veiledere, May-Britt Waale og Gerd Abrahamsen som hver på sin kreative måte har bidratt med inspirerende og innsiktsfull veiledning i hele prosessen.

Jeg vil også takke Toril Fiva for god hjelp i oppstartfasen av studiet. Den største takken går til min støttepillar på hjemmefronten. Takk, Espen, for at du er den du er!

Jeg er stolt og glad over å ha gjennomført dette store arbeidet og ser fram mot nye utfordringer.

Anne-Grethe Ellingsen

1 Innledning

*”Ta kunstnerens blikk fra et barn, ta formgleden fra det,
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade,
og se, det vil glemme sin lyst og gå under skygge,
og broer og byer og skib vil det ingengang bygge!”*

Fra diktet ”Kunstneren” av André Bjerke (1950)

Diktet ble framført av daværende utdanningsminister under åpningen av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ved Høgskolen i Bodø i 2007. Ministeren påpekte læreplanens mål om at alle elever skal utvikle ferdigheter og kompetanse for å kunne delta i kunnskapssamfunnet. Alle skal ha samme muligheter for å utvikle sine evner, og jevn tilgang på kunst og kultur skal være verktøy i læringsprosessene til barn og unge, framhevet han og fortsatte: (...) *Vi må anerkjenne og anvende et bredt kunnskapsbegrep og gi tilpasset opplæring gjennom varierte undervisningsformer*”.¹

Er det nettopp *varierte læringsmåter* informanten Francisco (8.trinn) etterspør når han forteller hvordan han vil skolen skal være?

”En lærer som skal lære eleven må prøve å bygge opp interessen hos eleven. Vær ikke så kjedelig i stemmen og gjør mer sammen med elevene. Å gå mer ut på kunstutstillinger og ut i naturen gir veldig mye mer inspirasjon. Komme seg ut framfor å sitte i et trist klasserom gjør vi alt for sjelden, du lærer noe helt annet enn bare skoleting da!”

¹ Fra daværende utdanningsminister Djupedals åpningstale ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Høgskolen i Bodø 20.februar 2007. <http://kunstkultursenteret.no> , oppdatert 25. Juni 2007

1.1 Bakgrunn og temavalg

Jeg er allmennlærer siden 1974 med pedagogisk veiledning og estetiske fag i fagkretsen. I min lærerpraksis har jeg blant annet utviklet pedagogiske veiledninger og (digitale) læremidler som brukes i bodøskolen innen fagfeltet, og jeg har vært praksislærer i allmennlærerutdanningen, herunder fagveileder i kunst og håndverk, de siste 16 år. Eget syn på kunst i pedagogisk sammenheng har også vært retningsgivende for mitt valg av masterprosjekt og er en del av den subjektive bakgrunnen for temavalget. I kunstfaglige og estetiske læreprosesser brukes varierte arbeidsmåter hvor elevene opplever mestring ut fra sitt ståsted. Alle tilhører fellesskapet, elevene har forskjellig læringsutbytte og når forskjellige mål, men gjør samme læringsaktivitet. Estetiske læringsmåter er alltid elevaktive, og i slike inkluderende læringsfellesskap kan tilpasset opplæring foregå på sitt beste. Læreplanen for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06 sitt mål og lærerens hovedoppgave er å utdanne det helhetlige (integreerte) menneske som er meningsøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisst. I LK06 vektlegges også *kulturell kompetanse* som et prinsipp for opplæringen, og skolen skal søke å gi elevene denne kompetansen gjennom flere språk enn *ordet* kan gjennom tekst, tale og samtale. Bildet, musikken, bevegelsen og de estetiske fagenes plass i opplæringen skal fortsatt ha en viktig plass og vil være vesentlige elementer i elevenes dannelse. Føringene i planer og styringsdokumenter samt senere års tiltak for styrking av kunstformidling i skolen er den objektive bakgrunnen for mitt valg av masterprosjekt.

1.2 Senere års tiltak for styrking av kunstformidling i skolen

Dagens barn og unge påvirkes av et massivt, offensivt billedspråk og viser stor kyndighet i og interesse for å håndtere bildebudskapet i digitale medier. Nettopp derfor er det vesentlig at skolen tilrettelegger for opplæring i grunnleggende visuell kompetanse. En del av denne kompetansen kan oppnås gjennom formidling av bildekunst både i klasse- og gallerirom. Betydningen av kunst i barn og unges dannelse ble fokusert gjennom opprettelsen av Pilotgalleriet (1993-96), og målet var å åpne for større innsikt hos barn i å behandle kunst og kunstbildet ved hjelp av nye metoder. Interessen for besøk i galleri og kunstsamlinger ble styrket, og selv har jeg ikke tall på antall klasser jeg tok med til stadig nye kunstopplevelser i perioden. Elevene fikk ny innsikt gjennom for- og etterarbeid til selve galleribesøket, og den nye innsikten skulle brukes i egne skapingsprosesser. Disse besøkene ble starten på en mer systematisk og hyppigere bruk av kunstgallerier i opplæringen, og Pilotgalleriet hadde rundt 10 000 besøk av barn og unge i Bodø som opplevde kunst på en mer helhetlig måte enn tidligere. Ny læreplan, L97, ble også sett på som en kulturereform

hvor kunst og kunstformidling fikk langt større plass i undervisningen. Både det reformerte formingsfaget, som heter kunst og håndverk fra 1997 og andre fag, som norsk, hadde fokus på kunst og kunstformidling. Dagens styringsverktøy, LK06, viderefører intensjonene i generell del av planen, i prinsipper for opplæringen og fagplaner hvor lokalt læreplanarbeid skal skape grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til å styrke elevenes kulturelle kompetanse.

Også gjennom den nasjonale satsningen Den kulturelle skolesekken (DKS) og dens implementering i skolens lokale læreplaner, har elever i flere år hatt jevnlig møter med kunst av høy kvalitet i opplæringen. Bare gjennom egne oppdrag innen kunstformidling i DKS har jeg tatt imot rundt 3500 elever og studenter i forskjellige utstillinger i perioden 2005 – 2009.

1.3 Forskningsdokumentasjon

A. M. Samuelsen hevder i sin doktoravhandling (2003:33) at kunst som innhold i undervisning eller som markert område av egenverdi i skolen tradisjonelt har vært lite fokusert i forskning. Han viser til rapporter fra åtti - og nittitallet som evaluerer formingsfaget relatert til mål i M87, hvor funn viser at kunst er en side ved faget som nesten ikke har vært realisert, verken tverrfaglig eller i forming (Carlsen og Streitlien 1995). Årsaken antydes å ligge i lærernes manglende kompetanse innenfor kunst og liten tilgang til kunstfaglig materiale. Evaluering av forrige læreplan, L97 (Aakre 2004), fant en større innflytelse fra de kunstfaglige miljøene i skolen og elever som vurderte faget kunst og håndverk positivt. Venke Aures (1995, 1996, 2006) forskning om barn og kunstformidling omhandler jeg i masteroppgaven, og det samme gjelder Arne Marius Samuelsens (2003, 2003b) forskning på dette temaet.

1.4 Formål og avgrensning

Kunst og estetiske arbeidsmåter er kommet for å bli i skolen, skal vi tro lære- og strategiplaner. I gjeldende læreplan, LK06, vil tilrettelegging i lokale læreplaner ha kunst som tema i prosjekter og undervisning i flere fag og vil slik kunne være en viktig del av skolens innhold. I tillegg implementeres Den kulturelle skolesekkens mange kunst og kulturproduksjoner i barn og unges læreplaner gjennom hele skoleløpet.

Erfaringsmessig spiller det visuelle uttrykket, *bildet*, en vesentlig rolle som motivasjons-, opplevels- og prestasjonsfaktor i læringsøktene i skolen i flerfaglig sammenheng. Dagens elever har vært "utsatt for" systematisk kunst- og kulturformidling gjennom mange års fokus i opplæringen (se kapittel 1.2), ikke minst gjennom DKS som nå har blitt en ordinær del av skolens praksis. Som lærer og kollega har jeg ofte møtt lærere som rapporterer om *delte* erfaringer med kunst og kulturmomentene som tilbys. En hektisk skolehverdag med mange prestasjonskrav, ikke

minst i kjernefagene, påstås å være årsak til at kunstformidlingen ikke får den nødvendig vektlegging på skolearenaen. Kunstmøtet kan lett bli en rask *happening* og ikke ledd i den helhetlige planen den var ment å inngå i. Aure (2006:134) hevder at om barn og unge skal utvikle *fortrolige blikk* i møtet med kunsten må formidlingen tas på alvor og inngå i en flerfaglig sammenheng, men hva mener barn og unge? Hvordan møter de kunst i skolekonteksten, og hva slags form for kunstopplevelse eller kunstformidling ønsker de? Kanskje er et raskt kunstmøte i ny og ne i skolen tilstrekkelig, eller virker det mot sin hensikt?

Med dette som bakgrunn ønsker jeg i mitt masterprosjekt å belyse hvordan barn og unge opplever møter med kunst gjennom undervisning i klasserom og gallerirom. Kunstbegrepet avgrenses her til å omfatte barns møte i skolens kontekst med *profesjonell bildekunst i to - eller tredimensjonal form*, og tilrettelegging av slike møter mellom barn og kunst er en av skolens og lærerens mange oppgaver. Jeg vil forsøke å legge egen bakgrunn og interesse for temaet til side i undersøkelsen når jeg spør om kunst oppleves som et meningsbærende tema for barn og unge i skolens kontekst. Ansees det betydningsfullt eller vil de helst unngå dette temaet? Kunstens egenverdi, vilkår, uttrykk og arenaer i skolen søkes belyst i en casebasert studie med barn fra mellom - og ungdomstrinnet i grunnskolen som informanter og ved hjelp av forskningsintervju, kvalitativ spørreundersøkelse og refleksjonsnotater.

2 Problemstilling og operasjonalisering

Jeg har valgt å la *elevens stemme* om dette temaet høres i undersøkelsen, og vil gjennom spørsmålsformuleringen prøve å få en forståelse for hvordan de opplever dette temaet. *En problemformulering skal gi rom for faglig videreutvikling og forutsetter god kunnskap om fagområdet og kjennskap til eksisterende teori (Risberg 2007:22).*

Hvordan opplever barn og unge møter med kunst i klasse- og gallerirom?

I hvilken grad ser de på kunst som et meningsbærende tema i skolekonteksten?

For å kunne skrive en vitenskapelig tekst om det avgrensede temaet jeg har valgt å undersøke, har jeg operasjonalisert problemstillingen slik at det ble tydeligere hvilke data jeg skulle samle inn. Ved operasjonalisering gir man nøkkelbegreper et presist meningsinnhold og avgrenser det fenomenet som skal undersøkes. Jacobsen (2005:237) definerer operasjonalisering av problemstillingen å gjøre et abstrakt begrep til noe målbart, ofte til konkrete spørsmål. Problemstillingen er abstrakt og gir ikke direkte målbare resultater, men ved å komme fram til konkrete indikasjoner på den, kan begrepene måles indirekte. Jeg må derfor konkretisere problemstillingen ytterligere, noe som kan lette analyseprosessen og muliggjøre meningsfylte konklusjoner (ibid).

Ad 1) Jeg vil ta utgangspunkt i *konkrete hendelser og opplevelser* med kunst hos elever på forskjellige arenaer i den hensikt å få innsikt i hvordan barn opplevde, tenkte og assosierte rundt disse.

Ad 2) Jeg ønsker også å få innsikt i *hva* barn legger i begrepet kunst, *hvordan* barn møter kunst i skolehverdagen og *hvilken betydning* de sier dette har for dem.

Gjennom en slik konkretisering av problemstillingen vil det bli lettere å finne spørsmål jeg ønsker svar på. Dette vil danne grunnlaget både for mine refleksjonsnotater i gallerirom, en kvalitativ spørreundersøkelse og til utvikling av en intervjuguide (vedlegg 1 og 2) hvor elever fra forskjellige trinn i skolen skal delta som informanter (se kapittel 4.3).

2.1 Begrepsavklaring

Begrepene som omhandles her inngår direkte i problemformuleringen eller ligger nær denne, og er relevante for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Kunstbegrepet avgrenses som omtalt i kapittel 1.3.

2.1.1 Kunst

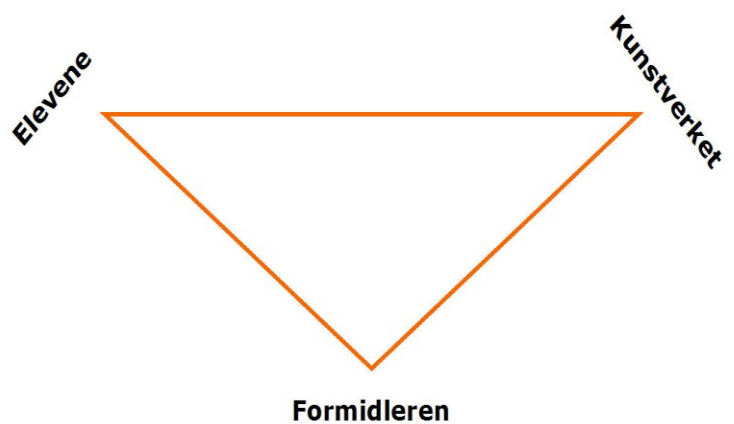
*Kunst er det nærmeste man kommer kjærlighet, sanselighet og smaken på livet.
Det er jo tolkningen av drømmene sine kunstnerne gir oss!*

Morten Krogvold i bladet Form 2/2005

Begrepet kunst kan defineres på utallige - og forskjellige måter, slik Krogvold viser i sitatet over. Det kommer fra det tyske ordet *kunnen* og defineres som et fantasifullt, nyskapende og estetisk kulturuttrykk for indre eller ytre opplevelser. Gunnar Danbolt (1999:14) presiserer at kunst er et menneskeskapt fenomen, et kulturprodukt som oppsto i en bestemt periode på 1700tallet i Vest-Europa. Det var bestemte historiske betingelser som sektoriseringen av samfunnet, opprettelsen av kunstakademier, kunstsamlinger og utstillingsinstitusjoner som førte til at kunstbegrepet ble kodet. I de rundt 250 år det har eksistert, har det gjennomgått stadig nye endringer (ibid). Visuell kunst forstår jeg i denne sammenheng som de gjenstander og artefakter som omfattes av kunsthistorien, fra hulemaleriet til samtidskunsten. Denne kunsten er tilgjengelig for elever i gallerier, kunstmuseer, i uterom, i læremidler og gjennom (vandre)utstillinger i skolen.

2.1.2 Kunstformidling

Å formidle kunst i skolekonteksten er å tilrettelegge, motivere og stimulere for barns møte med ulike kunstuttrykk. Danbolt hevder at all tenkning om fenomenet kunst må ta utgangspunkt i den kunstneriske kommunikasjonsprosessen, altså forholdet *mellom formidler, kunstverk og betrakter*. (Danbolt 1999:17) Et aktivt læringssyn ligger til grunn i den kommunikative prosessen, og dialogen mellom partene i formidlingen står sentralt (Samuelsen 2003, Aure 2006). Begrepet kunstformidling signaliserer tradisjonelt vektlegging av en enveiskommunikasjon, hevder Aure (2006:148) som finner begrepet *kunstdidaktikk* mer adekvat å bruke om kunstutstillingsvirksomhet. Samuelsen (2003:14) finner det mer relevant å bruke ordet *kunstbygging* om denne virksomheten, men benytter det mer kjente begrepet kunstformidling når definisjonen innebærer et aktivt elevsyn som skissert over.



*Fig 1: Formidlingstrekanten
(etter Danbolt 1999)*

Dag Solhjell (2001) peker på at ikke bare kunstnere, kunsthistorikere eller andre særlige sakkyndige skal delta i definisjonen av kunstbegrepet. Hvem er det barnet først ser og hører benevne noe som et kunstverk i sitt første møte med dette? Som oftest foreldre, venner, lærere eller andre i gallerirommet og ikke de få kunsteksperter vi har. "Vi er alle kunstformidlere når vi peker på noe og omtaler det som kunst" (Solhjell 2001:12).

Den innsikten vi bruker når vi står overfor et kunstverk som er nødvendig når vi skal se på, beskrive, samtale om og bedømme kunst er ofte å betrakte som taus kunnskap. Den kunnskapen er den referanserammen hver av oss bringer med oss når vi betrakter kunst, og som i høy grad avgjør enkeltmenneskets forhold til kunst. Den er både en forutsetning for og et resultat av kunstformidling (ibid: 19).

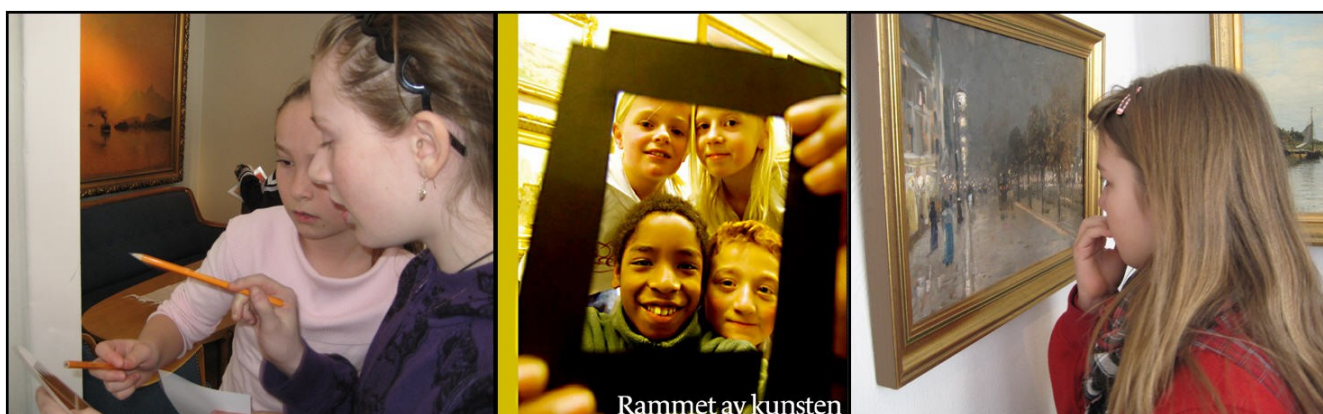
At kunstformidling vil være en berikende og meningsfylt opplevelse for alle elever i skolen kan jeg ikke påstå, men i en god formidling kan barn være små, kompetente iakttakere og fortolkere av kunsten de møter. Nettopp derfor er det vesentlig at formidlingen blir et godt møte mellom eleven, kunstverket og formidleren. Venke Aure (2006:148) hevder at ved å gjøre kunstformidlingen til *en god kommunikasjon* styrkes barns visuelle kompetanse i tillegg til selve kunstopplevelsen barn får. Å skape den gode lærings situasjonen krever gode kommunikative ferdigheter hos formidleren og kanskje en noe annen tilnærming til lærestoffet enn det elevene ofte erfarer. I evalueringsrapporten etter Pilotgalleriprojektet (Aure 1995) gis interessante data: Gjennom gjentatte intervjuer med elever etter prosjektene sier de at de ikke bare ønsker å være *tilskuere*, men også *deltakere* i kunstformidlingssituasjonen gjennom ulike egenaktiviteter og metoder (Aure i Samuelsen: 2003:43).

2.1.3 Kommunikasjon og møter

I vår multimodale verden er ord, bilder, toner og bevegelser hver for seg og sammen kilder i vår mellommenneskelige kommunikasjon. Kunstformidlingen skal være et møte mellom kunstverket, eleven og formidleren (se fig.1). I en kommunikasjon hvor alle parter har et ståsted og en fortelling å formidle kan denne både ha opplevelser og kunnskap i seg - og kanskje føre til ny erkjennelse? Barn kan da oppleve at kunst er noe interessant, noe som det er verd å bry seg om. Å vekke nysgjerrigheten åpner for ny innsikt og læring. Barna må lære å se på en aktiv måte; trene seg i å legge merke til ting i bildene – og deretter til omgivelsene rundt seg gjennom kunstspråket de vil tilegne seg. Holger Kofoed vektlegger de interessante historier som må til for å belyse verket overfor elevene, å bruke elevene i galleriet til å finne nye angrepsmåter å oppleve kunsten. "It's now or never!" sier han – det handler om å være til stede der og da (Kofoed i Samuelsen 2003).

Barn, uavhengig av alder, har rett til å oppleve kunst og kultur for opplevelsens *egen* skyld, sier Østberg (2005:5) Hun hevder at kunsten primært *ikke* skal være et instrument for å nå andre mål – for eksempel oppdragelse og læring. Prosjektet "Klangfugl – kunst for de minste" (Os 2004) var et prosjekt rettet mot barn fra 0 – 3 år, og prosjektleder Ellen Os er svært positiv til gjennomføringen. Hun mener at også helt små barn kan ha glede av kunst og at opplevelsen har betydning, men hun er kritisk til at det kreves at en opplevelse skal *sette spor* for å legitimere ressursbruken. Klangfuglprosjektet viser at gleden i opplevelsen er til stede i kunstmøter også hos helt små barn, hevder hun (ibid). Ellen Os (2004) nevner spesielt fire faktorer som de viktigste for vellykket kunstformidling med barn:

- Kommunikasjon barn/kunstner/formidler
- Passende rom
- Gjenkjennelse
- Overraskelse



Å se på en aktiv måte. Elever 5. trinn i gallerirommet.

Som kunstformidler gjennom større prosjekter de senere år har jeg sammenfallende erfaringer på dette feltet. Kunstformidling som god kommunikasjon hvor alle aktører spiller en rolle, hver for seg og sammen, kan gi barn gode opplevelser og erfaringer. Et barns møte med forskjellige kunstuttrykk som musikk, dramatiseringer, tekster og bilder kan i prinsippet også gi traumer eller ha en uheldig virkning på enkelte barn, men jeg har ikke funnet litteratur som påpeker slike negative effekter hos barn i deres møter med kunst.

Dahle (i Østberg 2005:9) hevder at kunst kan være en oppdagelsesreise for barn, en *forskningsprosess* mellom barns forskjellige personligheter og kunsten. Barns møte med kunst er et møte mellom to personlighetsuttrykk, kunstnerens og mottakerens, og formidleren er viktig fordi hun og han skal koble de to sammen slik at de kan *bli*

berørt av hverandre i en aktiv samtale(ibid). Spørsmålet er om dette synet deles av barn og unge; oppleves kunst som meningsbærende for dem i skolekonteksten, eller ønsker de å erstatte temaet med et annet? Ønskes færre kunstopplevelser eller kan det forbeholdes som tema utenom skoletida? Dette er spørsmål som søkes belyst i undersøkelsen i masterprosjektet.

2.1.4 Tekstbegrepet

I mitt datamateriale vil jeg møte muntlige og skriftlige tekster som skal fortolkes og analyseres. Tekst kommer fra det latinske ordet *textura* og betyr *vev* og kan ha både en snever og vid definisjon. Hendelser, samtaler, sosiale situasjoner, kunst av forskjellig slag som bilder, skulpturer, musikk, arkitektur betraktes av mange som en form for tekst og kan derfor analyseres og fortolkes av en som forsker på disse områdene. Dette er den vide forståelsen av tekstbegrepet (Mary Brekke2006:19). Brekke hevder at den snevre forståelsen påpeker tekstens sammenheng, overordnede emne eller sjanger og vil også kunne passe inn i mange forskningssammenhenger, men ikke alle.

Brekke peker også på at det sentrale med en tekst er at den forutsetter *kommunikasjon* eller *samhandling* mellom mennesker. Et maleri eller et musikkstykke kan ha en *kommunikativ funksjon* og være *meningsbærende*. Teksten kan ha mening i seg selv, eller den får mening i den sammenheng den forekommer i – ut fra en kontekst (Askeland 1996 i Brekke 2006:20). Brekke framhever vår rolle som *teksttolkere* i forskningen som betydningsfull for å oppnå nye forståelser. Når teksten er utskrevne intervjuer, observasjoner eller feltnotater er forskeren *medskaper* av den teksten som skal danne datagrunnlaget for prosjektet (ibid). "*Menneskelige handlinger har en mening, og det har også tekster og språklige uttrykk. Vi sier også om trosoppfatninger, kunstverk og arkitektur at de har en mening.*" (Gilje og Grimen 2005:142).). I mitt prosjekt vil tekstene være elevenes uttalelser i kommunikasjonen mellom meg som formidler, verket og dem, i tillegg til tekstene fra intervjuer og en kvalitativ spørreundersøkelse.

3 Kunnskapsoversikt/teoribakgrunn

Mitt mangeårige virke som kunnskapssøkende allmennlærer har gitt meg en bred teoribakgrunn, og i masteroppgaven har generell pedagogikk, pedagogisk forskning og kunstfaglig pedagogikk vært mitt kunnskapsgrunnlag. Sammen med pensumslitteraturen, artikler, egne notater, funn på internett og i bibliotekbasen har dette utgjort et stort teoritilfang det har vært vanskelig å velge fra. Deler av dette vil jeg nå beskrive som mitt kunnskapsmessige ståsted for masteroppgaven, men også omtalt teori i foregående kapitler i denne oppgaven er relevant for problemformuleringen.

3.1 Sosiokulturelt syn på læring

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori vektlegger at læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser. Gjennom sine kulturelle redskaper, særlig språk og tegn, samhandler det med sine omgivelser. Barnets kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikles i samhandling med andre. Sentralt i Vygotskys tenkning er begrepet "den nærmeste utviklingssonen" (*zone of proximal development*) som forstås som avstanden mellom det eleven kan prestere på egenhånd og det den samme eleven kan prestere med støttende innspill fra læreren. Lærerens rolle i en sosiokulturell didaktikk er å være en aktiv medspiller og pådriver i elevens læreprosess. I en kunstpedagogisk sammenheng må læreren være en kvalifisert tilrettelegger for barns opplevelser med kunst, blant annet gjennom metodebruk og hvordan elevene involveres i måloppnåelsen. Barnet *konstruerer sin egen læring* gjennom støttende stillas fra den voksne, og gis flere muligheter hvis *hele* barnet tas med i metoden læreren bruker i kunstformidlingen (Samuelsen 2003:158).

Barnet skal ikke bare være en betrakter i forhold til kunst, men møte kunsten gjennom ulike, sanselige tilnærminger. En mer *sanselig tilnærming til kunsten* er lite fokusert i kunstformidlingen og vil være mer forenlig med et sosiokulturelt læringssyn hevder Arne Marius Samuelsen i sin doktoravhandling (2003:158). Den kulturelle verktøybruken som barnet allerede har tilegnet seg støttes opp ved at læreren introduserer nye kulturelle verktøy for å øke elevens forståelse og opplevelse og samhandling i møtet med kunsten (ibid).

3.2 Kunst som opplevelse og uttrykkshandling

Karakteristiske trekk ved *estetiske opplevelser* er at de er spesielle og henspiller på noe en lar seg fascinere av; rive med seg i. Stolnitz (i Haabesland og Vavik (2008:239) skiller mellom praktisk og estetisk persepsjon og hevder at estetisk persepsjon er et eget *sanseområde*. Begrepet estetikk kommer fra det greske *aisthesis* som betyr

oppfattelse ved hjelp av sanser. Filosofene i antikkens Hellas antydte *en annen kunnskap* enn den man fikk via intellektet.

Et objekt er estetisk når vi oppfatter det på en bestemt måte; vi ser og gleder oss over det for dets egen skyld (Haabesland & Vavik 2000: 238). Det er sansemessige erfaringer som ligger til grunn for barns bildeskapende prosess. Bildet er både et kommunikasjonsmiddel og et personlig uttrykksmiddel (Flensborg og Sørensen 1999:15)

Malcolm Ross (1980) mener at følelsesmessig stimulus er et viktig *middel* til å utvikle barns følelsesmessige kompetanse- å bedre barns *følelsesintelligens*. Slike stimuli kan være ulike kunstopplevelser. Følelser blir til form gjennom skapende prosesser, hevder han. Ross' teori om kreative læreprosesser vektlegger kunstfaglige læremåter fordi de stimulerer den emosjonelle og affektive siden av barnet.

Hva skjer så i møtet mellom barn og kunst? Nysgjerrighet, åpenhet og trang til å medvirke er viktige sider ved barns opplevelse. Er det slik at barn har en annen måte å oppleve kunst på enn voksne? Raske endringer i teknologi- og medieutvikling har stor betydning i barns og unges hverdag, og barndommen og barnekulturen forandrer seg i takt med kulturen for øvrig. Tina Østberg (2005:5) hevder at barn i større grad enn før er sosiale og kulturelle aktører. De er aktive kulturbrukere og – utøvere både i skole og fritid. Dette får konsekvenser både for skaping og formidling av kunst til barn og unge. Som en av mine informanter (5.trinn) sa: "*Kunst er det du synes er kunst - det er å tegne eller male følelser. Det er et bilde du bruker veldig mye tid på, for du bruker hjertet til å føle deg fram. Kunst er noe folk har i seg. Det må være noe fint*".



Bildejakt i kunstgalleri, 5. trinn

I hvilken grad er så kunstmøter viktige for barn og unge? Det må erfares for å kunne forstås fullt ut. Kunst peker på forhold som det ikke fins klare, endelige svar på og kan beskrives som noe det ikke er mulig å forklare fullt ut ved hjelp av ord og teknikker.

Guri L Østbye (2007) peker i sin doktoravhandling på det *uforutsigelige* i kunsten som kan hjelpe oss til å bli kjent med oss selv og hverandre uten at vi kan forutsi det konkrete læringsresultatet av kunstaktiviteten. Barna undrer seg og fabulerer gjennom kunstmøtene, og de former konkrete og vesentlige spørsmål og svar som angår dem og det miljøet de lever i. Det kan være eksempel på hvordan følelsesintelligensen deres utvikles.

Barn med ulikt ståsted og mestring i teorifagene deltar ofte med *samme iver* i møtene med kunst. Når barn møter kunst eksempelvis i gallerirommet kan det se ut som om kunstverket setter *noe i gang* hos mottakeren. Kunstens betydning ligger da ikke i selve verket, men i betrakterens respons på denne (Ganer og Skardhamer 2001). Søkelyset settes ikke på egenskaper ved kunstverket, men på erfaringer hos mottakeren. Slik blir tilnærmingen mottakerorientert og *tilpasset den enkelte elev* som står fritt til selv å velge hva hver av dem finner relevant. Analysen legger vekt på elevens opplevelse av hva som er relevant ved kunstverket (ibid).

3.3 Estetiske læringsprosesser

Flensborg og Sørensen (1999:14) ser det som viktig at læreprosessene i skolen har emner og temaer som barna kan forbinde med egne erfaringer. Elevene bør kunne forholde seg erfaringsmessig til innholdet, og det må relateres til deres omverden. Begrepet *det estetiske* kan forstås som erkjennelse gjennom sansning, og det er sansemessige erfaringer som ligger til grunn for den bildeskapende prosessen. Kunstneren (eller eleven som bildeskaper) viser hva hun har sett, opplevd, forventer eller forestiller seg, og kunst(bildet) blir slik både et kommunikasjonsmiddel og personlig uttrykksmiddel (1999:71). Bilder barna møter gir visuelle erfaringer og informasjon om begivenheter fra virkelighetene og fantasiens verden.

Kunst som redskap for læring men også som egenverdi vektlegges i Stortingsmelding 39- 2003:

”Estetisk erkjennelse er viktig både som personlig opplevelse og som grunnlag for læring. Å møte kunst gir estetisk erfaring som er viktig i tilegnelse av kunnskap og i elevenes egen utvikling som skapende individer.”

Også *skolens estetikk og visuelle utforming* spiller en rolle for barns opplevelser og visuelle erfaringer og kan bidra til et godt læringsmiljø, i tillegg til at det er en egen kilde til estetiske opplevelser for dem. Birgit Cold er opptatt av omgivelsesestetikk og har foretatt stedsstudier av skoleanlegg, og hun har ledet et forskningsprosjekt som

blant annet belyser hvordan barn vurderer skolers estetiske utforming og hvilken betydning skolens estetikk har for dem.² Barn påvirkes av skolens visuelle utforming, viser rapporten, og barn helt ned i 10-11årsalderen retter oppmerksomheten mot de samme estetiske egenskapene i bygg og rom som voksne gjør.³

3.3.1 Kunnskapsformer

Flere typer kunnskap kan utvikles i barns møte med kunst. Venke Aure (2006:135,1996:65) vektlegger det å utvikle barns og unges *fortrolighetskunnskap* gjennom å forstå og oppleve kunstuttrykk. Det pedagogiske prinsipp for formidlingen vil være dialog- eller møtepedagogikk hvor dialogen har forrang. Den norske filosofen Kjell S. Johannesen laget et skille mellom *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap* på 1970tallet, og tredelingen av kunnskapsbegrepet er også utdypet av Tore Nordenstam (1989). Her er påstandskunnskap ofte det samme som teoretisk kunnskap, ferdighetskunnskap den utøveren skaffer seg gjennom handlinger, mens fortrolighetskunnskapen er kunnskap som ikke lett lar seg verbalisere. Fortrolighetskunnskapen fører til *skjønnsmessig* kunnskap, noe som anvendes når bilder skal tolkes. Kunnskapsbegrepet utvides når ferdighets- og fortrolighetskunnskapen likestilles med den teoretiske kunnskapen, og i estetiske læreprosesser er det viktig at en opererer med et bredt kunnskapssyn. Aure (1996:62) hevder at en utvider barns fortrolighetskunnskap i å forstå og oppleve kunst når barns egne erfaringer står sentralt i formidlingen. Fortrolighetskunnskapen vil kunne utvikles når barn og unge får et mer systematisk forhold til kunst gjennom å ta i bruk kunstgallerier og i større grad integrere kunst i undervisningen, viser hennes forskning fra Pilotgalleriprojektet (ibid:70).

3.3.2 Kunst og tilpasset opplæring

I faglitteraturen forekommer det et skille mellom en smal og en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006:7). Ved en smal forståelse vil ulike former for konkrete tiltak, metoder og måter å organisere undervisningen på, være tilpasset opplæring. Representativt for disse er at de kan iverksettes med en gang, er relatert til enkelteleven og vil innebære en individualisert undervisning for å gi eleven en god opplæring.

Den brede forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (ibid).

² Cold, B (2003): Skoleanlegget som lesebok – en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære

³ Cold, B, desember 2002, Internett: www.forskning.no God arkitektur gir lærelyst,

Dette innebærer en mer omfattende og overordnet strategi hvor hensikten er at alle elever skal få en så god opplæring som mulig i skolen. Med en slik forståelse av begrepet, er det *hele skolen som system* som arbeider helhetlig for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen vil da vektlegge fellesskapet og ha fokus på læringsmiljøets betydning for elevens læringsutbytte, hvor både faglig og sosial inkludering er viktig. I kunstfaglige og estetiske læreprosesser tilhører alle elever dette fellesskapet, og gjennom bruk av varierte arbeidsmåter oppleves mestring ut fra ulikt ståsted. At læringsaktivitetene er de samme for alle aktører i klasserommet har betydning for fellesskapsfølelsen, og et *inkluderende læringsfellesskap* er rådende når man bruker kunstfaglige og elevaktive arbeidsmåter. Å føle seg inkludert i klassefellesskapet gir trivsel og mestring for den enkelte (Nordahl 2002:18).

Offentlige dokumenter fremhever *kunstpædagogisk kompetanse* for at lærere skal lykkes i å tilby differensiert og helhetlig undervisning. Den generelle delen av LK06 viser ved å omfatte "det skapende mennesket" lærerens kunstneriske og kreative kompetanse, og strategiplanen Skapende læring (2007) stadfester kunst og kultur som et fundament i skole og samfunn. Stortingsmelding 39 (2003) framhever at kunst og estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevens læring og at de skal gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelser læringen foregår i. Figur 2 anskueliggjør hvordan læreplanens generelle del og didaktisk relasjonstenkning kan settes sammen til en helhet; vesentlige faktorer når en planlegger og tilrettelegger for estetiske og pedagogiske handlinger i skolen.

Elin A Aalberg argumenterer for kunstfaglige arbeidsformer som samlende, helhetlige og integrerende, og hun kaller arbeidsmåtene "gull verdt i undervisning om for eksempel differensiering, variasjon, motivering, inkludering, selvrealisering og i gruppeprosesser, og de gir også liv og mening til refleksjon om denne undervisningen." (Aalberg 2008:51)

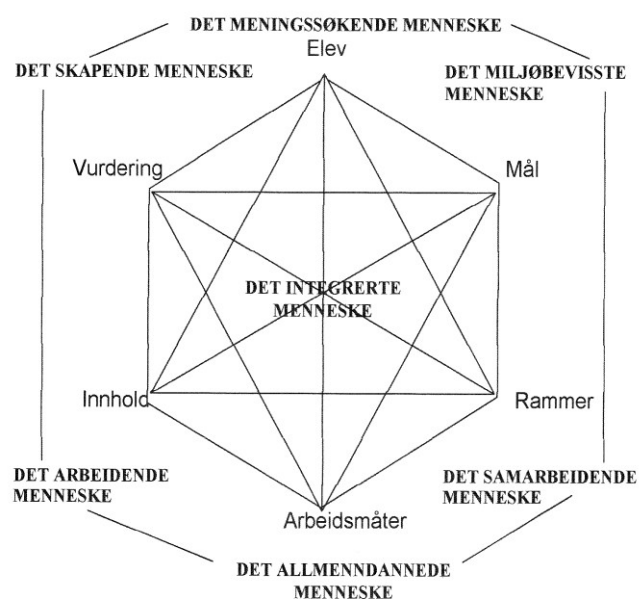


Fig 2: Skolens formål konkretisert i læreplanens generelle del gjennom beskrivelsen av "det integrerte mennesket." B. U. Engelsen: Kan læring planlegges? (2002)

Disse synspunktene kjenner jeg godt igjen fra egen lærerpraksis. Erfaringsmessig skaper kreative arbeidsmåter større lærevilje, trivsel og mestring for skolens aktører. Vil mine informanternes utsagn i undersøkelsen bekrefte eller avkrefte dette synet?

Kreative arbeidsmåter og de estetiske fagenes positive virkning på barns læring i kjernefagene er også solid bekreftet i Anne Bamfords store, internasjonale undersøkelse Wow-faktoren (2008). Selvtillit og mestring er nøkkelord her, og ikke minst minoritetsspråklige elever uten verbalspråk har stort utbytte av å kunne uttrykke seg gjennom disse arbeidsmåtene. Gro Dahle framhever også at kunst, med sin intuitive inngang til språk og samfunn et viktig alternativ til elever med lærevansker (Dahle i Østberg 2005:10)

Eksterne læringsarenaer som gallerirom, byrom og natur vektlegges også for å oppnå intensjonene i LK06 om mestring for alle. Slik *uteskole* er også arenaer for kunstformidling i et inkluderende læringsfellesskap og defineres av Jordet (2009:2) slik:

”Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet.”⁴

3.3.3 Kunst og danning

Jon Hellesnes mener at den klassiske danning, som han kaller tilpasning, er en passiv form for danning (i Flensborg og Sørensen 1999:43). Den egentlige dannelse mener han er at eleven forholder seg aktivt, handlende og skapende til kulturen og tradisjonen, og er et konstruktivistisk syn: De skal kunne handle og også *selv* være kulturprodusenter. Tilpasning innebærer at individet *blir tilpasset* inn i en kultur uten å stille seg kritisk eller forholde seg kreativt til den. Østbye hevder at barn *danner seg selv* når de interagerer med kunst ved at de bruker sine kunsterfaringer når de uttrykker seg gjennom lek, tekst og tale (Østbye 2007:15)

Bildet står sterkt i all undervisning, enten som medium til å få fram budskapet i en tekst eller som en visuell tekst for tolkning. Elevenes skolebøker inneholder bilder, også kunstbilder som formidler informasjon og opplevelser, og i tillegg til fagboka har klasserommet visuelle medier som pc og leksika som også formidler (kunst)bilder. I min lange lærerpraksis har jeg erfart at bildet, også kunstbildet, i høy grad er med på å prege barns oppfatning av verden. Det er en vesentlig del av vår kultur. Skal bildene i kulturen kunne inngå i en dannelsingsprosess og ikke bare i en

⁴Jordet, februar 2009, Internett: www.naturesekken.no: Uteskole og tilpasset opplæring

tilpasningsprosess, må elevene utvikle *bildekulturell kompetanse* i møtet med bildene de møter. De må forholde seg opplevende og reflekterende overfor bildet de møter og selv kunne anvende bilder i estetiske og kommunikative handlinger (Flensborg og Sørensen 1999:41). Skolen som kulturarena og arena for danning vektlegges også av Løvlie (2003) som sier *at danning finnes i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre.*

Østbye (2007) vektlegger de dialektiske bevegelser mellom fagfeltene kunst og pedagogikk. Dette "noe" kan hjelpe oss til å bedre livskvaliteten når vi belyser aktiviteter som bidrar til økt livsmestring, hevder hun. Kunsten spiller en stor rolle ut fra dette perspektivet ved at den beriker og styrker oss, som enkeltmennesker og samfunn.

Stortingsmelding 39/2003 "Ej blot til lyst" omhandler kunst og kultur i grunnskolen. Her presenteres kulturbegrepet som opplevelser, erfaringer og produkt som kan knyttes til det estetiske og til individets dannelsesprosess. Meldingen definerer kultur som noe som utfordrer og er til ettertanke og nyskaping:

"Det er noe vi tilegner oss, et resultat av vår tankevirksomhet og en bakgrunn der referanserammer for forståelse utvikles – det som kalles forståelseshorison. Skolen er dermed en sentral arena for barns møter, kommunikasjon og læring knyttet til begreper som estetikk, kultur og dannelse".



Barns skapende arbeid

4 Vitenskapsteori, design og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke forskningsmessige valg jeg har gjort for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Jeg har søkt å innhente kunnskap som kunne få fram ulike forståelser og fortolkninger av om kunst og kunstfaglige arbeidsmåter oppfattes som viktig for barn i skolen i dag. For å undersøke virkeligheten av dette temaet må jeg velge en metode som vektlegger nærhet, dialog og fleksibilitet (Jacobsen 2000:40). Begrepet *metodemosaiikk* brukes når man kombinerer ulike metoder og datakilder, og Madsen anbefaler å nærme seg et felt på tre forskjellige måter, kalt metodisk triangulering." (...)*at data samles ind med forskjellige metoder og fra forskjellige vinkler*" (Madsen i Waale 2008:71).

I det følgende beskrives mitt vitenskapsteoretiske ståsted og de innfallsvinkler og perspektiver jeg har valgt som grunnlag for undersøkelsen i masteroppgaven.

4.1 Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikken bygger på fortolkning og danner et vitenskaplig fundament som passer inn i den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og tolkning (Dalen 2004). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke fins en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard 2003:37). All forståelse er betinget av den kontekst noe forstås innenfor. En slik kontekst eller *horisont* (Fuglseth 2007:266) er ikke en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. I kunstmøter foregår det fortolkning når barn, på forskjellig vis, forsøker å tolke et kunstobjekt gjennom sine konkretiseringer og meddelte tanker(Østbye:2007:55).

Barn bringer, som meg selv, med seg sine erfaringer og disposisjoner inn i forståelsen og skaper selv den konteksten noe forstås innenfor. Når jeg skal intervjuere elever vil en hermeneutisk tilnærming medføre en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser. Jeg må se muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 1999:81). Hjordemaal (i Kleven 2002:41) sier at gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker man å nå en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle situasjonen personen virker i. En slik tekstfortolkning foregår ved en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*. Vi forstår altså delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men denne helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi forstår en tekst, og refereres gjerne som den hermeneutiske sirkel.

Et annet uttrykk er den hermeneutiske spiral som sikter til at vekselvirkningen mellom del og helhet medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får på spiralen. Slik blir forståelse en mer dynamisk prosess (ibid).

Førforståelsens betydning i tolkningsprosessen ble vesentlig vektlagt av den tyske filosofen H.G. Gadamer (Gadamer i Kleven 2002: 44). Han mener at ens sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn alltid vil prege ens fortolkning av tekster, og at det vil være umulig å forstå noe som helst uten en slik førforståelse. Tolkningsprosessen blir en fram- og tilbakegang mellom teksten og egne referanserammer. I undersøkelsen har jeg hatt som mål å innhente nyanserte beskrivelser fra intervjupersonen om dennes erfaring med kunst i skolen og tolke og utdype oppfatningene sammen med informantene (Kvale 1999:75).

Når jeg har tolket informantens tekster både i form av muntlig og skriftlig materiale har jeg forsøkt å *stille meg åpen* overfor tekstene jeg har tolket. Dersom jeg hadde med meg sterke motforestillinger til det teksten formidlet, ville en utviklingsprosess i forhold til egen førforståelse vært vanskelig å få i gang. Gadamer (i Kleven 2002:44) snakker om en *sammensmelting av forståelseshorisonter* når vi gradvis forstår det referansesystemet som ligger til grunn for teksten ("*Horizontversmeltzung*").

Fuglseth (2007:256) sier at objektivitet eller rett tolkning oppnår vi bare gjennom horisontsammensmelting. Tolkningen av mine informanternes tekster blir først vitenskapelig når jeg er meg bevisst mine fordommer (førforståelse) og den hermeneutiske spiral.

Sentralt innen *fenomenologien* er det å forstå fenomener på grunnlag av informantens perspektiv (Thagaard 2006:36). Jeg har forsøkt å være åpen overfor informantens opplevelser og erfaringer innenfor det feltet som er studert, altså opplevelsen av kunst som innhold i skolen. Funnene i en fenomenologisk studie er ikke ment å skulle avdekke den hele og fulle sannhet om et fenomen, men vil tilføre en dypere forståelse for hvordan elever erfarer dette tema i skolen. Jeg har forsøkt å få innblikk i elevenes erfaringsverden på dette feltet og har prøvd å benytte en *emosjonell forståelsesmåte* overfor mine informanter når jeg har vært intervjuforsker, noe som har gitt meg en unik tilgang til deres livsverden (Kvale 1999:73). Han hevder at fenomenologien bygger på en antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er.

4.2 Design

Designet er *formen* en velger å gi et forskningsprosjekt, og Yin kaller designet et forskningsprosjekts overordnede logikk som har til hensikt å knytte de innhentede

data til forskningsspørsmålet (Yin i Fuglseth og Skogen 2007: 17). Designet er det *forskningsmetodiske hovedmønster* (Befring 2007:35), den helhetlige og overordnede plan for den forskningsaktiviteten som skal gi svar på forskningsspørsmålet.

4.2.1 Casedesign

Casedesignet er en av de vanligste emballasjene for et forskningsprosjekt i dag og er et design som forener bruken av kvalitative tekster og kvantitativ måling og telling (Skogen : 2007). Det er en *samledesign* som egner seg godt for multiple informasjoner, hevder Skogen. Både tolkning, telling og måling kan brukes til å finne svar på forskningsspørsmålet. Helhetsforståelsen er vektlagt gjennom at forskningsspørsmålet i oppgaven blir belyst ved hjelp av intervju, spørreskjema og refleksjonsnotater.

Grundighet og systematikk i planlegging og gjennomføring er av stor betydning i casestudier (Yin i Skogen 2007:59), og gjennom nøyaktighet ved gjennomføring av datainnsamlingen og føring av nøyaktige notater og referater har jeg tatt vare på mest mulig fyldig dokumentasjon (*thick descriptions*). Som hjelpemiddel opprettet jeg tidlig en *casestudiedatabase* som har tatt vare på alle data på en ryddig og oversiktlig måte gjennom hele innsamlingsprosessen og senere under analysearbeidet (ibid).

Skogen hevder at casedesignet egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål som beskriver *hvordan* og *hvorfor* og når vi skal studere her - og – nå - fenomener i det virkelige liv (ibid 2007:55) og sies å være et meget anvendelig forskningsdesign. Ved hjelp av flere datakilder har jeg forsøkt å få belyst hvordan barn opplever kunstformidling og hvorfor de mener kunst som innhold er viktig eller uviktig i skolekonteksten.

Yin (2000:21) vektlegger fem viktige komponenter i casestudier:

1. A study's question
2. Its propositions, if any
3. Its unit(s) of analysis
4. the logic linking of data to the propositions, and
5. the criteria for interpreting the findings.

Til punktene 1 og 2: Forskningsspørsmål, begrepsavklaringer og teoribakgrunn er gjennomgått i kapitlene 2 og 3.

Til punkt 3: Jeg har tre analyseenheter i min undersøkelse:

I. Refleksjonsnotater fra kunstformidling i galleri

II. Spørreundersøkelse – kvalitativt preg

III. Kvalitativt forskningsintervju

Til punkt 4 og 5 er spørsmålene om mine innsamlede data har kunnet besvare forskningsspørsmålet jeg har stilt, og om min tolkning og analyse er holdbar for å forstå funnene jeg har gjort. Jeg har satt meg grundig inn i metodelitteratur som omhandler aktuelle analysemetoder før jeg foretok tolkning og analyse av datamaterialet jeg har samlet inn.

Skogen (2007:55) redegjør for ulike typer casedesign og forskeren har flere alternativer å velge mellom. Forskjellen ligger grovt sett i antall analyseenheter, og ved flere analyseenheter kalles designen *sammensatt single* – eller *sammensatt multiple case design*. Jeg har tre analyseenheter å forske på, og min design blir da *sammensatt single case design*. Casedesignet har stilt store krav til meg som forsker, og grundig planlegging har vært vesentlig for å lykkes. Å beherske de datainnsamlingsstrategier som ble benyttet (ibid: 58), både det kvalitative forskningsintervju (se kapittel 4.3.4) og spørreundersøkelsen (kapittel 4.3.3) har krevd grundig gjennomgang av litteratur rundt disse datainnsamlingsmetodene før gjennomføringen har funnet sted.

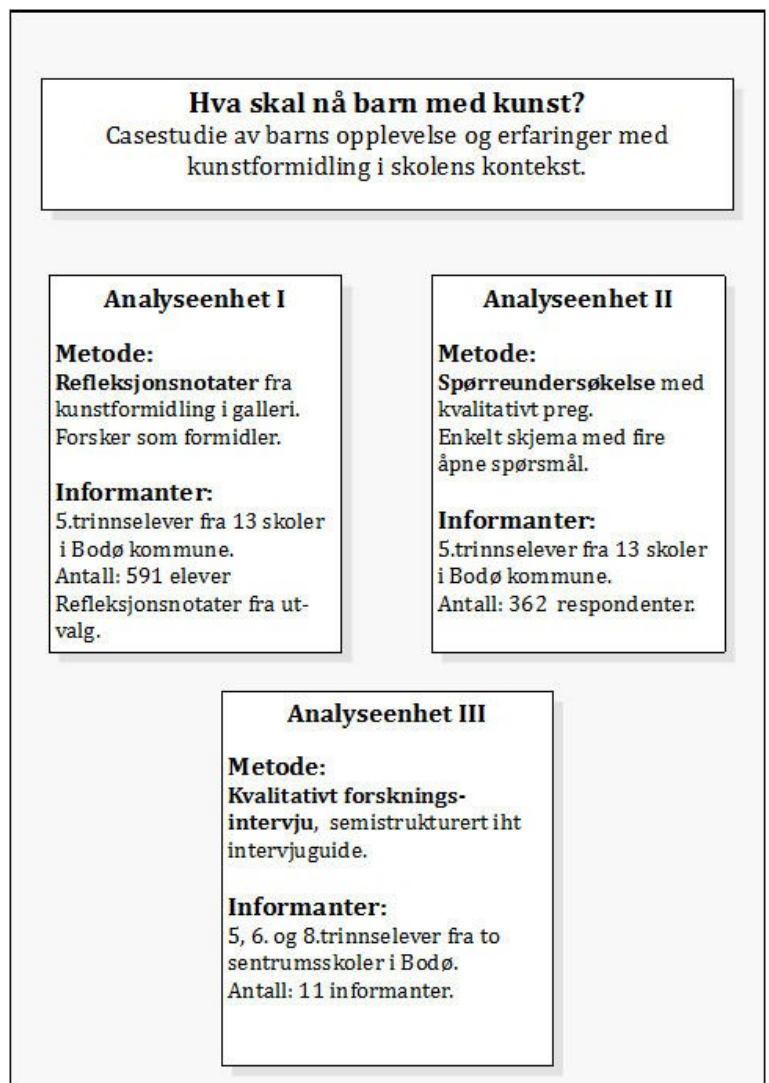


Fig 3: Skjematisk framstilling av analyseenhetene i casen

4.3 Metodeoversikt

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet* (Kvale 1999:52). I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metodene jeg har brukt for å belyse forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet bestemmer designet og metodene som gjør forskningen mulig. Det metodiske designet indikerer hvordan man har tenkt å gjennomføre undersøkelsen relatert til ulike metodeprinsipper (Risberg 2007:24) og siden de fleste forskningsspørsmål kan undersøkes på flere måter, må jeg gjøre valg av metode. En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Andersen 2003).

Jeg har forsket på et felt som jeg kjenner fra egen praksis og som jeg mener har betydning både faglig, sosialt og i et dannelsesperspektiv i opplæringen til barn og unge. Jeg har ønsket å se på noen av faktorene som inngår i kunstformidling når den studeres som pedagogisk prosess og som jeg vil hevde gjør denne viktig i lærings- og opplevelsesøyemed for barn og unge.

4.3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Befring (2007:28) sier at et grunnkrav til de metodene en velger for sin forskning er at de skal være *tydelige og tilgjengelige* nettopp fordi de skal kunne repeteres av andre. Vitenskapelig forskningsarbeid har tradisjonelt vært delt i en positivistisk, kvantitativ tradisjon og en hermeneutisk kvalitativ tradisjon. I empirisk forskning settes søkelyset på *aktuelle problemstillinger*, og metodene en velger i forskningen vil kunne oppdage, kartlegge, beskrive og analysere fenomenet det forskes på. Å *kombinere flere metoder* gir større fleksibilitet til det tema som skal utforskes, og forskeren må velge den metoden som gir størst innsikt i forskningstemaet (ibid). Jacobsen (2000:40) vektlegger at *flere metoder gir riktig og viktig informasjon, men av ulik type og innhold*.

Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene og valgt de metoder som har vært aktuelle for å innhente det datamaterialet jeg har trengt til undersøkelsen. Kvantitative og kvalitative tilnærminger til innhenting og framstilling av data overlapper ofte hverandre, og det er derfor svært vanlig at begge typer av metoder kombineres i forskningsprosjekter (Thagaard 2003:17). I min undersøkelse har jeg brukt

- refleksjonsnotater fra galleribesøk
- spørreundersøkelse med kvalitativt preg
- kvalitative forskningsintervju

4.3.2 Refleksjonsnotater

Jeg har brukt kunstformidlingsprosjektet "*Adelsteen Normann (1848 – 1918) – fra Bodin til Berlin*" som ramme rundt forskningen (Ellingsen 2008). Dette er et av flere kunstformidlingsprosjekt jeg har utviklet gjennom Den kulturelle skolesekken og prøvd ut på alle femtetrinnslevene i 21 skoler i Bodø kommune forrige skoleår. Prosjektet har, med små didaktiske endringer, vært gjentatt for inneværende års 5.trinnslever fra 13 skoler i Bodø og vært gjenstand for undersøkelse i perioden kunstformidlingen har funnet sted.

Refleksjonsnotater har hatt en sentral plass som dokumentasjon og tolkningsgrunnlag i undersøkelsen, og i forskningsperioden i galleriet har slike notater vært en viktig metode for innhenting av data. Jeg har iaktatt elevene i gallerirommet, notert verbale utsagn og spesielle hendelser, anekdoter og nonverbal adferd til elevene. Dalen (2004:74) vektlegger betydningen av nedtegning av egne iakttagelser i forskningen, og at loggførte notater vil kunne være gjenstand for koding og fortolkning og slik sett samlet ha en stor analytisk verdi.

Slike notater har vært mitt datamateriale i perioden formidlingen i kunstmuseet fant sted, både underveis i formidlingen og i etterkant av elevbesøkene. Nedtegnede erfaringer og iakttagelser, utsagn og elevers engasjement i dialogen jeg la opp til i galleriet, ble i etterkant lagt inn i casestudiedatabasen jeg hadde opprettet. Slike daglige, skriftlige refleksjoner ga meg også muligheten til å vurdere egen innsats i formidlingen i forhold til elevene jeg møtte, og jeg registrerte endringer som fant sted gruppene i mellom i denne del av undersøkelsen.

4.3.3 Spørreundersøkelse med kvalitativt preg

Jeg har innhentet data via en *spørreundersøkelse med fire åpne spørsmål* (vedlegg 1) rundt temaet kunst i skolen. Tematikken har vært den samme som i den senere intervjuguiden (vedlegg 2). På denne måten har jeg fått besvart spørsmål fra forskningstemaet fra et større utvalg enn jeg ville oppnådd kun via intervjuene. Gjennom sine få, men åpne spørsmål har dette datamaterialet blitt små tekster fra informantene som også kan sees som en type *miniintervju* (Mary Brekke 2007). Tekstene har bidratt til å belyse forskningsspørsmålet og har dannet et betydningsfullt datagrunnlag i forskningen. Utformingen av spørreundersøkelsen har hatt et kvalitativt preg ved at de har vært *åpne* og ikke påstander med rangordnede svarkategorier. I følge Jacobsen innhenter man rene, kvalitative data når man benytter åpne svaralternativer som kan gi svar med stor detaljeringsgrad (Jacobsen 2000:240). Tidligere i prosessen hadde en kvantitativ tilnærming med eksempelvis spørreskjema vært et uaktuelt metodevalg for meg, men siden jeg har hatt en

førstehånds tilgang til et mulig godt datamateriale gjennom nevnte elevgruppe og enkle spørreskjema, ønsket jeg å bruke dette som en av metodene i prosjektet. Selv om helt åpne spørsmål åpner for å få like mange svar som det er respondenter (ibid), og materialet har blitt omfattende, har målet ved utskrivning og tolkning vært å oppdage *tendenser og mulige mønstre* i dette datamaterialet. Spørreundersøkelsen har dannet bakteppet for intervjuene med enkeltelever hvor større utdyping av forskningsspørsmålet har funnet sted.

4.3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale (1997) kaller det kvalitative forskningsintervju *et produksjonssted for kunnskap* – det er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge.

Arne M. Samuelsen (2003:77) snakker om *rollene* vi er i som lærere og formidlere: Kunstformidleren i galleriet som profesjonell på kunsten i formidlingen og læreren som profesjonell på eleven i formidlingen. Jeg føler at jeg har hatt begge perspektiver (og kompetanser) med meg når jeg har brukt elever som informanter i oppgaven min, og så fram til forskningssamtalene som ventet. Jeg brukte *det kvalitative forskningsintervju* (Kvale 1999) i møtet med elever som både har vært i galleriet og møtt kunsten der, samt i møtet med noe eldre elever som i flere år har opplevd kunst som innhold i skolen. Informantene kom fra to sentrumsskoler hvorav den ene er eget arbeidssted. Min lærerempiriske bakgrunn ser jeg som en styrke når jeg gikk inn i rollen som forsker, og Kvale (ibid) vektlegger det å ha forhåndskunnskap om emnet som viktig for å stille de rette spørsmålene til intervjuobjektet.

Kvale (ibid: 21) kaller det kvalitative forskningsintervjuet *en faglig samtale* som har som mål å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de fenomener som beskrives. Skulle jeg kunne framkalle pålitelig og gyldig kunnskap gjennom synspunktene til mine intervjupersoner, måtte jeg som intervjuforsker vise dyktighet i å kunne bruke dette redskapet. Kvale hevder at det ikke finnes felles prosedyrer eller standardregler for intervjuforskning, men han kaller det et handverk som kan være en *kunstform* hvis det blir utført riktig (ibid: 27). Han fremhever at forskningsintervjuets fortrinn er dets *åpenhet* og at det er et vekselspill mellom de to som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert i forskningsintervjuet.

Det fenomenologiske idealet jeg har vektlagt er at jeg har forsøkt å lytte på *en fordomsfri måte* og latt mine intervjupersoner fritt få beskrive ut fra sine egne erfaringer på det feltet vi har snakket om. På denne måten kan ny innsikt og ny kunnskap ha blitt skapt om det fenomenet som har vært tema for samtalen.

Intersubjektiv kunnskap konstrueres i en forskningssamtale mellom forskeren og forskningsobjektet hevder Kvale (ibid: 216), og han framhever at et vellykket forskningsintervju kan være en berikende og verdifull opplevelse for intervjupersonen.

4.3.5 Intervjuguiden

Planleggingen av intervjuguiden har vært viktig med henblikk på innhenting av den kunnskap jeg har ønsket for besvaring av mitt forskningsspørsmål. Jeg har utarbeidet flere siden oppstarten av prosjektet og forkastet og endret spørsmålene underveis i denne prosessen. Etter hvert som jeg har fått utvidet kunnskap gjennom lesing av metodelitteratur og rapporter fra forskningsfeltet, har jeg fått stadig større innsikt i viktigheten av å utforme et rammeverk for intervjuet.

Jeg har satt søkelys på forskjellige sider ved barns opplevelse og erfaringer med kunst i intervju spørsmålene for å innhente den informasjonen som er relevant for den teoretiske tolkningene jeg har foretatt. Kvale (ibid: 77) påpeker at et godt intervju spørsmål bør bidra *tematisk* med å produsere kunnskap og *dynamisk* med å skape en god intervjusituasjon. Jeg har dessuten vært svært opptatt av å bevare *spontaniteten* i intervjusituasjonen; å få levende, rike og kanskje uventede svar har også en verdi. Spørsmålene i intervjuguiden har vært likelydende med spørsmålene i spørreundersøkelsen for sammenhengens skyld, men med større utdypningsmuligheter for intervjupersonene (se vedlegg 1 og 2).

4.3.6 Informantutvalg – barn som informanter

Min undersøkelse skulle ikke generalisere funnene til en større populasjon, men valg av informanter er likevel viktig i vitenskaplige undersøkelser. Kvalitative utvalg baserer seg på *strategiske utvalg* (Thagaard 2006:53), og informantene velges ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Å finne informanter som avspeilet ulike dimensjoner av forskningstemaet var vanskelig, men utvalget som ble foretatt av kontaktlærerne ved skolene skulle gjenspeile variasjoner innenfor elevgruppen med hensyn til interesse for temaet og tilpasset opplæring. Jeg har reflektert vel og lenge over utvalget, hvor mange informanter jeg skulle ha og om jeg skulle foreta gruppeintervjuer i tillegg til individuelle samtaler. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å velge informanter fra tre skoler; en fådelt skole, en sentrumsskole og en skole utenfor bykjernen, men siden utvalget ikke vil være representativt i intervjuundersøkelsen valgte jeg to skoler som ligger i sentrum, en barneskole og en ungdomsskole. Dette kaller Thagaard (ibid:54) *tilgjengelighetsutvalg* i og med at jeg valgte to skoler som jeg kjenner godt og dermed antok at det vil bli greit å finne informanter fra.

Jeg valgte egen arbeidsplass som en av skolene, men informanter jeg ikke kjenner eller har undervist tidligere, men som har møtt meg en gang gjennom kunstformidling i galleri. Jeg ønsket også informanter fra høyere trinn i grunnskolen og valgte 8. trinn ved en ungdomsskole i sentrum.

Thagaard (ibid:55) hevder at vi i utgangspunktet kan definere bestemte kategorier som skal være representert i utvalget for å oppnå bredde, og kaller det kategoribaserte utvalg. I spørreundersøkelsen velger jeg kategorien *femte trinn i Bodø kommune som skal besøke Hålogatun galleri i 2009*. I utgangspunktet ville jeg fått svar på mine forskerspørsmål fra tretten skolars femtetrinn i Bodø kommune 2009, og spørreskjemaet ble sendt til alle elever som hadde vært i galleriet gjennom deres lærere for besvaring på skolen. Jeg regnet med frafall i det endelige antall svar slik at datamaterialet ble mindre enn først antatt.

Når jeg har brukt barn som informanter og gjennomført forskningssamtaler med dem er det spesielle hensyn jeg har måttet vektlegge. Det ble en utfordring for meg som forsker å spørre på en slik måte at informantene ga nyanserte svar slik at vurderinger og meninger kunne tolkes i lys av konkrete erfaringer. Andenæs framhever at i intervju med barn er det helt avgjørende at forskeren tar utgangspunkt i konkrete hendelser i barnets liv for i det hele tatt å få gjennomført et intervju. (Andenæs i Thagaard 2006:89) Barn gir vage svar på generelle holdningsspørsmål, men kan uten vanskeligheter fortelle om hva de gjør i løpet av dagen. Å ta utgangspunkt i informantens fortelling, ta dennes perspektiv og samtidig føre intervjuet i en retning som kunne gi den informasjon jeg som forsker ønsket, har vært krevende. Et godt intervju kan karakteriseres ved at intervjueren spør om konkrete meninger og følger opp informantens beskrivelser ved å oppmuntre han eller henne til å fortelle om sine reaksjoner og synspunkter (ibid:90).

Dalen (2004) hevder også at det å bruke barn som informanter stiller forskeren overfor spesielle utfordringer. Samtidig fremhever hun at det *ikke* er særegne metodologiske regler knyttet til å intervju barn framfor voksne. Hun henviser til Solberg som imidlertid peker på at den sosiale relasjonen mellom voksne og barn i en intervjusituasjon er noe annerledes enn mellom to voksne (Solberg 1991 i Dalen 2004:41). Det er spesielt viktig i intervjuer med barn at voksne opptrer som formelle intervjuere. Hun hevder at ved å følge allmenne metoderegler for intervju kan dette hjelpe oss med å få avstand til våre egne oppfatninger om hvordan barn "er" (ibid).

Flere forskere hun henviser til har fremhevet at nettopp ved å forholde seg formelt til barn som informanter, opplever de å bli tatt på alvor (Gamst og Langballe, Solberg og Tiller i Dalen:41) Fraværet av voksen veiledning og korreksjon til det barn sier og gjør

blir av mange barn oppfattet positivt. Hun hevder at det kan være en av grunnene til at barn faktisk gir uttrykk for at de liker å bli intervjuet (ibid). Jeg opplever at dette er i overensstemmelse med egen praksis. Elever som i forskjellige settinger blir intervjuet gir uttrykk for glede og interesse over å delta i slike intervjusamtaler.

Jeg har også vektlagt de forhold Dalen trekker fram som viktige når jeg har brukt barn i mitt forskningsprosjekt. Betydningen av å ha et "barneperspektiv"; å se hvordan en betraktning fra barnets posisjon kan avdekke vesentlige trekk ved samfunnet som ellers ville forblitt usett var Tiller en av de første som virkelig pekte på betydningen av (Tiller i Dalen:41).

At intervjueren har tilstrekkelig kunnskap om hvordan man kommuniserer og samhandler med barn trekkes også fram som vesentlig, noe jeg prøvde å vise gjennom å ha en aksepterende holdning, vise interesse og engasjement for barnet i intervjusituasjonen. I faglitteraturen betegnes dette som *anerkjennende kommunikasjon* (Dalen: 42). Hun viser til at dette ikke handler om teknikker, men et uttrykk for en egenskap hos intervjueren.

Min intervjuundersøkelse har foregått på egen skole samt ved en av ungdomsskolene i bykjernen, og informantene har sannsynligvis følt tillit til meg siden de vet at jeg er en av lærerne ved skolen og også møtt meg i galleriet. Jeg hadde imidlertid ikke personlig kjennskap til elevene på barnetrinnet gjennom undervisning.

Ungdomsskoleelevene har nok kjent meg fra tidligere undervisning på barnetrinnet og slik følt seg trygge i intervjusituasjonen. At informantene har følt tillit til meg som intervjuer kan igjen ha påvirket deres vilje til å fortelle rundt de temaene som intervjuet handlet om. Følte de seg frie til å gi uttrykk for det de egentlig mente om temaet, eller fikk jeg for stor nærhet til dem gjennom min rolle som lærer? Å holde den nødvendige *distansen* til temaet har vært utfordrende for meg i hele prosessen, men meget nødvendig for å kunne gi undersøkelsen den gyldighet og troverdighet den må ha.

På den andre siden kan ikke den gode og tillitsfulle atmosfæren jeg som forsker trengte i intervjusituasjonen overvurderes. Thagaard (2006:86) hevder det viktige i at forskeren unngår å skape avstand til informanten. Sosial avstand mellom forsker og informant kan være et stort problem, noe som reduseres når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forsker og informant kjenner (ibid). Påliteligheten i barns uttalelser, barnets troverdighet, henger også sammen med intervjuerens kompetanse og intervjustrategien en bruker blir særlig viktig når en bruker barn som informanter (Dalen 2004:44). Barnet må ikke føle seg "presset" i situasjonen og må ikke utsettes for ledende spørsmål.

4.3.7 Møte med informantene - intervju

Jeg foretok tidlig et prøveintervju med en elev fra 8.trinn i en sentrumsskole i Bodø, og informanten var opptatt av å fortelle om erfaringene hun hadde gjort rundt et av kunstbildene hun husket fra et galleribesøk for lenge siden: *"Jeg har bildet inni hodet mitt ennå; lange bølgende landskaper i gnistrende farger og spenningen jeg hadde i kroppen da jeg skulle gjenskape dette bildet tilbake på skolen. Det blei bra!"* (informant 8. trinn).

I møtet med mine informanter ønsket jeg at elevene fritt skulle fortelle om opplevelser og erfaringer fra sine møter med kunst i skolen (fri forskningsamtale), likevel vil nok betegnelsen "semistrukturert intervju" (Kvale:1997) være mer passende siden jeg opererte med en intervjuguide (vedlegg 2). Denne inneholdt ikke for mange spørsmål, men hadde muligheter for oppfølgingsspørsmål underveis.

Hensikten med intervjuene/samtalene var å få innsikt i hvordan barn tenkte, assosierte og opplevde rundt det å møte kunst i skolekonteksten. Møter med kunst i hverdagen og hvilken betydning dette hadde for dem ble behandlet i samtalene. Kanskje opplevdes ikke temaet meningsbærende i det hele tatt eller ville jeg finne store nyanser i utsagnene deres? Ønsket de å erstatte kunst med et for dem mer interessant tema? Bringager (1996:6) sier at samtalen er viktig for barn fordi den virker bevisstgjørende ved at den knytter språk, handling og forståelse sammen. Samtidig kan det å sette ord på opplevelsene og erfaringene være uvant for informantene – men også føre til *nye refleksjoner* over erfaringene de har gjort.

4.3.8 Forskerrollen

Å være forsker innebærer blant annet at man er i stand til å gjennomføre forskning som har validitet og kvalitet (Befring 2007:67). Jeg har forsket på et felt jeg er godt kjent med fra før og har hatt informanter fra to skoler hvor den ene er eget arbeidssted. Å forske på eget arbeid kan være problematisk på flere måter. Den førforståelse jeg hadde med meg om forskningstemaet kan ha vært til hinder i forhold til at *jeg ser det jeg ønsker å se*, men samtidig ga min profesjonelle bakgrunn meg en større mulighet til å forstå forskningsfeltet. Jeg måtte hele tiden være meg bevisst den førforståelsen jeg hadde med inn i forskningen, noe som også var en utfordring. Forskeren som kommer *innenfra* i betydningen fra egen kulturkrets, kan ha problemer med å oppnå analytisk distanse i forskningen (Paulgaard i Waale 2008:60). Jeg opplevde det også som vanskelig, og prøvde å kompensere den nærheten som lå implisitt i intervjusituasjonen med systematikk og nøyaktighet. Ga spørsmålene i intervjuguiden og responsen til informantene et riktig bilde av virkeligheten rundt deres oppfatning av kunst som tema i skolen?

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen bestrebet meg på å holde den nødvendige distanse, og reflektert mye over den posisjon jeg hadde, spesielt i intervjusituasjonene. Informantene fra barnetrinnet hadde ikke et inngående kjennskap til meg, men visste hvem jeg var gjennom deres møte med meg i galleriet, og hadde slik en viss nærhet til meg. Min rolle som lærer kunne implisitt ha påvirket dem og gjort det vanskelig for dem å svare fordomsfritt i besvarelsen av spørsmålene som kom. Jeg har prøvd å ta ansvar for at kontakten mellom oss har foregått på en etisk forsvarlig måte. Thagaard (2006:82) snakker om den *fundamentale asymmetri* som gjelder mellom forsker og informant når disse kjenner hverandre fra før, og forskeren er den som skal redegjøre både for funn og interaksjon mellom seg og informanten (se også kapittel 5.3 og 5.4).

5 Bearbeiding, analyse og tolking av data

I mitt prosjekt har det vært påpekt som svært viktig å ha en casestudieprotokoll med en tydelig analyseplan for de data jeg har samlet inn (Yin i Skogen 2007: 59). Skogen påpeker også at bruken av teori som meget vesentlig i casestudier og at selve analysen av data må fokuseres inn mot denne slik at teorien naturlig føyer seg inn i logikken sammen med forskningsspørsmålet (ibid).

Jeg satte meg grundig inn i aktuelle analysemetoder før denne fasen av forskningsarbeidet stod for døra. Både de kvantitative og kvalitative data jeg samlet inn måtte forenkles og sammenfattes slik at de ble håndterbare i analysesammenheng. Spørreundersøkelsen hadde verken rangordnede eller kategoriske svaralternativer, men ble med åpne spørsmål innenfor temaet kunst i skolen besvart med små tekster. Hensikten med spørreundersøkelsen var ikke å foreta koding til et statistikkprogram, men å se etter mønstre og tendenser som fortalte noe om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i materialet jeg samlet inn. Hellevik (2002: 200) sier også at en prinsipielt aldri bør gjøre analysen vanskeligere enn strengt tatt nødvendig for å besvare problemstillingen, noe jeg også støttet meg til.

5.1 Transkribering

Jeg har brukt opptaksutstyr (diktafon) i intervjuundersøkelsen og overførte lydfilene direkte i casedatabasen. Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk som har helt andre regler (Kvale:104). Meningen med transkriberingen var å gjøre mine intervjusamtaler tilgjengelig for analyse, og det var viktig at dette ble gjort på et pålitelig vis. Ved transkribering av intervjuene ble et vesentlig spørsmål hva som var nyttig transkripsjon for nettopp min forskning (Kvale:105). Jeg søkte å få fram mine informanters meninger i det de fortalte meg i intervjuene, samtidig som intervjusamtalene måtte struktureres slik at de bedre egnet seg for analyse (ibid) En strukturering var nødvendig for oversiktens skyld samtidig som det kunne være en begynnelse på analysen. Kvale påpeker at mengden av og formen på transkriberingen avhenger av formålet med undersøkelsen. Skal transkripsjonen gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, kan uttalelsene omformuleres og fortettes (Kvale:107). Han henstiller til å være varsom med transkripsjonene og påpeker at intervjuet ikke er *innsamlet materiale* som en spørreundersøkelse er, men en intersubjektiv samtale mellom to mennesker om et emne som interesserer både intervjuer og informant (Kvale 1999:117). Han hevder at jeg som intervjuforsker og intervjupersonen samhandler gjennom min aktive lytting, oppfølging og innspill og at forskningsintervjuet er en

levende samtale forfattet i fellesskap med intervjupersonen. Det ble derfor viktig at transkripsjonen ikke førte til at intervjueteksten ble redusert til bare en samling av ord, men også reflekterte *dette levende* gjennom det som ble transkribert.

5.2 Analyse og tolkning

Noe av mitt datamateriale vil jeg presentere kvantitativt, men hovedtyngden av analysen og presentasjonen vil ligge på det kvalitative i forskningen min. Dalen (2004: 75) påpeker at det er mange innfallsvinkler til analysen av eget intervjumateriale. Et viktig ledd i analyseprosessen har vært *koding* av datamaterialet. Jeg har på et systematisk vis gått gjennom mine data for å sette merkelapp på hva de egentlig handlet om. Hensikten var å finne mer egnede kategorier som kunne gi mulighet for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Jeg er selv fersk som forsker og har liten erfaring i å analysere kvalitative data, men har sett det som viktig å prøve å forstå på en dypere måte hva mine informanter ville fortelle meg gjennom deres samtaler og tekster. Dalen påpeker viktigheten av å skille mellom å summere og å kategorisere datamaterialet (ibid: 69)

Etter at intervjuene ble transkribert forsøkte jeg å kode materialet under de temaene jeg har vektlagt i intervjuguiden. Dalen påpeker at en viktig del av analysen blir å identifisere områder der det finnes mange uttalelser fordi dette forteller oss noe om hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden av analysen bør ligge (ibid:77). Jeg oppdaget nye (under)temaer underveis i analyseprosessen, og det å være åpen for oppdaging av nye områder i datamaterialet ble viktig i hele prosessen.

Johnsen (Skogen 2007:129) påpeker også hvordan man i analysearbeidet stadig vil utvikle nye begreper og forståelser i datamaterialet man analyserer. Når en datakildeanalyse tar utgangspunkt i tidligere forståtte begreper og ny forståelse oppstår, har analysen et *induktivt preg*, sier Johnsen (se for øvrig kap.4.1 om den hermeneutiske sirkel).

Dalen (2004:77) og Kvale(1999:115) presenterer flere analysemetoder og presentasjonsformer for kvalitative data. Dalen vektlegger å få fram gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller for datamaterialet gjennom metoder som vektlegger forskjellige vinklinger av materialet(Dalen:77). En av metodene kaller hun *kontrast*, hvor de ulike intervjupersoners beskrivelser av et fenomen blir satt opp mot hverandre, mens metoden *variasjon* anvender typologier for å beskrive informantene og deres meninger. Kvale vektlegger klargjøring av datamaterialet gjennom fjerning av digresjoner og gjentakelser slik at det blir lettere å analysere (Kvale:122).

Meningsfortetting, kategorisering, narrativ strukturering og ad hoc meningsgenerering er noen av tilnærmingene til analysen av datamaterialet (ibid).

Jeg fant flere modeller som kunne være aktuelle å bruke i analysen av mitt datamateriale, og spesielt den siste (ad hoc) hvor flere tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering ble aktuell. Kvale påpeker at dette ikke er en standardmetode, men at man kan analysere datamaterialet i et fritt samspill mellom ulike teknikker (ibid:135). Resultatet av denne meningsgenereringen kan altså uttrykkes i ord, tall, figurer eller diagrammer, eller en kombinasjon av disse (ibid).

Jeg skaffet meg et generelt inntrykk av eksempelvis innholdet i mine intervjuer, foretok dypere tolkninger av enkelte uttalelser, men brukte også kvantifiseringer ved å referere til resultatene i spørreundersøkelsen når bestemte fenomen skulle drøftes. I tillegg brukte jeg figurer, bilder og diagrammer for å belyse mine funn.

5.3 Validitet og reliabilitet

Begrepet validitet viser til datamaterialets gyldighet eller relevans for problemstillingen (Hellevik 2002).

Dalen (2004:105) påpeker at mange tar opp validitetsproblemer i intervjustudier. Jeg som forsker har gjort rede for min rolle og tilknytning til det fenomenet jeg har undersøkt for å unngå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet (se også kapitlene 4.3.8 og 5.4). Dalen påpeker at den kvalitative forskningsintervjuformen bygger på menneskelig samspill, og at jeg som intervjuforsker har prøvd å skape *intersubjektivitet* mellom meg og informanten (ibid). Jeg har prøvd å vektlegge at informantens opplevelse og forståelse kommer tydelig fram i min fortolkning. *”Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantens uttalelser”* (Monica Dalen 2004:106).

I spørreundersøkelser med store utvalg sier begrepet ytre validitet (ekstern gyldighet) i hvor stor grad undersøkelsen også kan gjelde andre enn de som er undersøkt (generalisering). Mitt datamateriale vil ha relevans for det avgrensede området jeg har undersøkt og ikke være statistisk generaliserbart. Jeg har sett etter mønstre og tendenser i datamaterialet, belyst disse i ord, tall og figurer som vil kunne utdypes i intervjuundersøkelsen. I følge Andenæs er det den som mottar informasjon fra forskningsresultater som avgjør hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner (Andenæs i Dalen 2004: 107).

Validiteten i masterprosjektet avhenger av hvordan jeg som forsker har vist grundighet og systematisk bearbeidet datamaterialet etter de vitenskapelige prinsipper jeg tidligere har omtalt i oppgaven her. Prøveintervju, revidering av intervjuguide, godt teknisk utstyr og mestring av dette både til intervjuopptak og

bearbeiding av datasamlingen er viktige faktorer her. Kvale (1999: 167) påpeker også at valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Funnene jeg har gjort i mitt datamateriale ble kontinuerlig sjekket og gitt en teoretisk tolkning for å være gyldige og relevante, og jeg måtte stadig finne sammenhenger mellom mine funn og problemformuleringen jeg har for prosjektet. Jacobsen (2000) påpeker at en god undersøkelse må måle det den sier den skal måle på en pålitelig måte

Begrepet reliabilitet refererer til undersøkelsens pålitelighet og funnenes nøyaktighet (Hellevik 2002) Høy reliabilitet skal sikre påliteligheten i datamaterialet slik at dette vil belyse forskningsspørsmålet på en vitenskapelig måte.

Å anvende flere metoder for datainnsamling kalles *triangulering* eller bruk av *multiple dokumentasjonskilder* (Skogen 2007:62). Dette styrker både reliabilitet og validitet, altså gyldighet og troverdighet i undersøkelsen. Når jeg har anvendt flere metoder for å samle inn data er det dessuten større mulighet for å unngå feilkilder. Mine data har vært kvalitativt forskningsintervju og spørreundersøkelse understøttet av refleksjonsnotater, og den grundighet og systematikk jeg prøvde å legge til grunn i alle faser av forskningen har betydning for dets validitet og reliabilitet.

Dalen (1994:103) påpeker at hvert ledd i forskningsprosessen må beskrives og dokumenteres så nøyaktig av meg som forsker at en annen i prinsippet skal kunne gjennomføre det samme forskningsprosjektet. Casestudiedatabasen jeg opprettet ble kontinuerlig brukt til dette formål gjennom hele prosessen og styrker reliabiliteten i mitt forskningsprosjekt. Som uerfaren forsker har jeg dessuten i hele forskningsprosessen prøvd å være bevisst min egen rolle siden jeg forsker på et felt som jeg kjenner godt fra før. Skogen (2007:62) hevder at jeg som forsker må holde den *profesjonelle distansen* som er nødvendig midt oppi nærheten til mine data. Masteroppgaven er en begrenset studie og jeg har veid det ideelle opp mot det tilgjengelig tid og ressurser har tilsagt. Målet i min masteroppgave er at den holder *vitenskapelig kvalitet og er relevant* (Yin i Skogen 2007: 64)

5.4 Metodekritikk og etiske refleksjoner

Funnene i undersøkelsen er forsøkt belyst ved hjelp av teori og annen forskning på området, og målet med min forskning har vært å forstå og tolke den virkelighet som er beskrevet gjennom de muntlige og skriftlige tekstene som har vært mitt datamateriale. Jeg har diskutert mulige feilkilder fortløpende i rapporten og forsøkt å holde den forskningsdistanse som er påkrevd når en foretar undersøkelser på felt man er godt kjent med fra før. Spørsmålene jeg som uerfaren forsker har stilt meg har vært mange i hele prosessen. Er metodene jeg har valgt for å belyse

problemstillingen gode nok? Har jeg fått relevant viten om det jeg ønsket å undersøke?

Jeg har brukt elever som informanter i undersøkelsen, og jeg har ikke hatt tilgang til et eventuelt elevperspektiv i intervjuundersøkelsen som representerer en klar negativ holdning til forskningstemaet. Undersøkelsen har imidlertid flere enheter hvor dette synet har kommet fram. Ulempen ved å bruke informanter som kjenner meg som forsker kan ellers være at deres utsagn ubevisst styres den i den retning jeg som forsker ønsker. Her har grundig gjennomgang av metodelitteratur vært til stor nytte når jeg har prøvd å være meg bevisst også denne siden av forskerrollen, og tilgang til flere innfallsvinkler i undersøkelsen har generelt styrket troverdigheten i funnene.

Siden innføring av personopplysningsloven i 2001 er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger. Alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Datatilsynet, noe jeg gjorde tidlig i prosessen. Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD) er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universitet og høyskoler og har som hovedoppgave å vurdere forsknings- og studentprosjektene i forhold til bestemmelsene i lovverket, samt bistå forskeren i det videre forskningsløpet. Prosjekter skal meldes senest 30 dager før datainnsamlingen skal starte og utvalget for forskningen kan kontaktes.

I mitt masterstudium har intervju med barn inngått, og retningslinjene sier at når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskningsprosjekter, i tillegg til at barnets egen aksept naturlig nok er nødvendig. Jeg har utarbeidet slike samtykkeerklæringer som ble signert av både foresatte og barnet som deltok i undersøkelsen (vedlegg 3 og 4), og her ble både informant og foresatte informert om alt fra prosjektets innhold til at informanten kunne trekke seg fra prosjektet hvis og når det måtte ønske. De som deltar i forskning har også krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Barnet skal oppleve at det skal være trygt å fortelle noe om sine opplevelser og erfaringer på ulike felt til en intervjuer (Dalen 2004:115).

Jeg har blitt stilt overfor både metodiske og etiske utfordringer i undersøkelsen jeg nå skal presentere, men ved å ha redegjort for de ulike trinnene i denne prosessen og fulgt de retningslinjer som har vært gjeldende, har håpet vært å nå de mål jeg har satt meg: Å få en dypere innsikt i mine informanters livsverden rundt forskningsspørsmålene

Hvordan opplever barn og unge møter med kunst i klasse- og gallerirom?

I hvilken grad opplever de kunst som meningsbærende i skolens kontekst?

6 Presentasjon av undersøkelsen

For å skille utsagn fra analyseenhetene har jeg valgt å bruke begrepet *informanter* om utsagn fra intervjuundersøkelsen, og *respondenter* betegner utsagn fra spørreundersøkelsen. I refleksjonsnotatene refererer jeg til *elevenes* utsagn og hendelser i galleriet. Elevutsagn fra analyseenhetene vil bli presentert i form av sitater som behandles og drøftes i kapittel 7. Sitatene presenteres på bokmål, ikke dialekt.

6.1 Den kulturelle skolesekken i skolen

Den kulturelle skolesekken(DKS) er en nasjonal satsning der kultur- og opplæringssektoren samarbeider om å medvirke til at elever i skolen får oppleve, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag. DKS skal bidra til å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål, og er ment å være en varig ordning for alle elever i skolen. Bare i Nordland får 210 000 barn og unge inneværende skoleår rundt syv møter med kunstfaglige produksjoner.

Det er en kontinuerlig utfordring å lage gode lokale skolesekker og det arbeides med nyskaping og nyutvikling av produksjoner med lokal forankring som skal realisere mål i læreplanverket. De siste seks år har jeg utviklet flere lokale formidlingsprosjekt for DKS og vært formidler for elever på mellomtrinnet samt holdt flere kurs for lærere om dette temaet. Kunstmøtene skal være del av arbeidet for å oppnå kompetansemålene i faget kunst og håndverk samt inngå i flerfaglig sammenheng når de inngår i en helhetlig plan. Tilbakemelding fra lærere forteller at møtene har ført til skapende aktivitet i forming, tekster, dramatiseringer og elevutstillinger, noe som kan tyde på at kunstmøtene fungerer som en integrert del av fagene i læreplanen.

Min undersøkelse har kunstformidlingsprosjektet "*Adelsteen Normann (1848 – 1918) – fra Bodin til Berlin*" (Ellingsen 2008) som ramme, et prosjekt rettet mot 5.trinn.

Adelsteen Normann (1848-1918) var en nasjonalromantisk kunstner fra Bodø. I lokalmiljøet har han lenge vært glemt, men kunsten hans blir nå gjort kjent for skoleelever i byen. Rammen for kunstmøtene er Galleri Hålogatun i den tidligere fylkesmannsboligen fra 1922, som bidrar med god stemning til kunstformidlingen. Jeg har selv vært formidler i galleriet og mottatt femtetrinnslevener i Bodø kommune i formidlingsperioden. Elevenes *møter med kunsten* i galleriet har vært gjenstand for forskning i perioden kunstformidlingen har funnet sted, og min rolle har bestått i å observere hendelser og elevadferd og synliggjort disse i refleksjonsnotater.

6.2 Refleksjonsnotater fra kunstmøtene i galleriet

Som formidler har en del av utfordringen hele tiden vært å forholde meg til nye, ukjente elevgrupper som skulle møte kunsten i gallerirommene med forskjellige forutsetninger på begrenset tid. En av mine tilbakevendende undringer var om elevgruppen som kom var *forberedt* på møtet med kunsten og kunstneren slik intensjonen er med å implementere kunstmøtet i en helhetlig plan?

Dialogen som ble skapt med hver enkelt elevgruppe, elevutsagn og engasjement hos enkeltelever og gruppen som helhet ble notert underveis i formidlingsprosessen. Ved å ha hatt notatboken liggende tilgjengelig under kunstmøtene, i pausene mellom gruppenes ankomst og i særdeleshet i etterkant, har rike notater hjulpet meg i egne refleksjoner og vurderinger av møtene med elevgruppen, kunsten og meg som formidler. Jeg mottok i gjennomsnitt tre elevgrupper pr dag i galleriet, noe som ga meg god tid spesielt i etterkant av elevbesøkene til å foreta mine refleksjonsnotater.

Det var en utfordring å skulle lede formidlingen og dialogen med elevene og samtidig ha fokus på notatboka. Hver elevgruppe hadde en klokkeperiode til disposisjon i galleriet. Det ble viktig å utnytte tiden etter besøkene til notater og refleksjon.

Ved gjennomgang av refleksjonsnotatene så jeg at de dreide seg om hendelser elever i mellom og mye om elevenes *gjenkjenning* av bildene de møtte. Ettersom jeg er opptatt av at elevene skal kunne nærme seg kunst ved hjelp av ulike medier hadde jeg laget et *digitalt bildegalleri* hvor alle bildene i galleriet var avfotografert og lagt inn i en spesiell presentasjon og ment å fungere som et verktøy i for- og etterarbeidet med bildene. Denne viste det seg at flere av gruppene hadde sett og gjennomgått i forkant i tillegg til at enkeltelever på egenhånd hadde brukt internett, *googlet* kunstnerens navn, funnet interessante bilder og tekster og brukt disse i egne kunstpresentasjoner i klassen. Tekst- og bildeoppgaver samt henvisninger til digitale medier hadde elever funnet i den pedagogiske veiledningen som var utarbeidet for utstillingsbesøket (Ellingsen 2008). Elever uttrykte også begeistring over å møte konkrete og meningsfulle elementer utenom kunstbildene i form av autentiske artefakter fra kunstnerens liv som ble brukt i dialogen med elevene.

Ikke alle er opptatt av bildekunst som tema i skolen, og enkelte elevgrupper hadde en mer avventende og ikke så interessert inngang til møtet med kunstnerens arbeid ved oppstart i galleriets hall. Elevutsagn som ” *Hvorfor er vi her? Bor du her?* ” ga til kjenne manglende kunnskap om temaet de møtte i den gamle fylkesmannsboligen.

En annen og mer kunstfokusert elevrespons kom fra en som for første gang så et *originalt* kunstbilde etter å ha sett kopien på nettet, og eleven viste gode kunnskaper

da han fortalte sine medelever hva han så i for- og bakgrunn i bildeflata. *"Du kan se et speil i havet, sjekk den sola! Det er ikke mulig for et levende menneske å male på denne måten, jeg tror jeg ser syner!"* (elevutsagn). Andre responser dreide seg også om bildekvaliteter gjennom spontane beskrivelser medelever imellom av hvordan bilder i galleriet var skissert eller malt.

I dialogen rundt bildene kom både undring og begeistring fram hos elevene, gjenkjenning og sammenlikning med egne naturopplevelser og friluftserfaringer blir uttrykt.

"Det er fra Lofoten! Der har vi hytte. Jeg kan se den i bildet, kanskje, i hvert fall? Sommerfølelsen kommer når jeg ser på det. Nesten som jeg ligger på stranda der i hjørnet og sola varme" (elevutsagn).

En kontrastfylt kommentar til haglbygene utenfor denne februar dagen, hvor også lærerutsagn ga støtte til å utvide klasserommets læringsaktiviteter til å gjelde arenaer også utenom klasserommet:

"Dette gir full valuta for det vi har jobbet med om kunsten i forkant. Å se den ekte kunsten og la elevene selv oppleve begrepene om forgrunn, mellomgrunn og komposisjon vil sette sine spor hos dem. Dette er artig og nyttig kunnskap!" (lærerutsagn 1)

Et gjennomgående trekk ved gjennomgangen av refleksjonsnotatene var elevenes *begeistring* over bildene de møtte. Nonverbal adferd med store, undrende øyne, gapende munn, peking, forbauselse i blikket i kombinasjon med verbal *sukking og enkeltstønn* preget fleres møter med de mest monumentale bildene i utstillingen. Elevene deltok generelt aktivt i dialogen rundt bildene i utstillingen, og noen elevgrupper viste stor forkunnskap om temaet de møtte i galleriet. Likevel registrerte jeg markant forskjell i engasjement og deltakelse i dialogen mellom elevgrupper fra samme skole, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Elevaktive arbeidsmåter i kunstmøter innebærer større elevaktivitet, eksempelvis ved at elevene gis muligheter til selv å presentere kunstbilder de møter. Flere skoler hadde forberedt elevpresentasjoner hvor enkeltelever, grupper av elever med stor innlevelse fortalte om bildets innhold; stemninger og komposisjon:

"Det e sein kveld og godt fiskevær", "Du kan kjenne at dampbåten dampe innover fjorden, det er blikkstilte hav og turistene på båten kan nesten ikke se landskapet på grunn av den sterke midnattssola!" (elevutsagn).

Medelevenes deltakelse og spørsmål til elevpresentasjonene ga også gode dialoger og innspill til aktiviteter som elevene ledet. *"Dette er fra Folda, jeg er overbevist, for jeg kjenner igjen naturen der! Oldemora mi har et bilde som ligna det der på veggen sin, kan du fortelle mer?"* (elevutsagn).

I planlegging av elevaktive arbeidsmåter i møtet med kunst inngår også å observere, kjenne igjen detaljer i bildene, lage egne titler og små fortellinger alene eller sammen med andre, og læringsaktivitetene skal være tilpasset elevenes forutsetninger. Flere av elevene hadde funksjonshemninger av forskjellig art og utførte tilpassede oppgaver sammen med medfølgende assistent og medelever. Jeg brukte mikrofon tilknyttet forsterkeranlegg hos elever med sterk hørselshemning, og musikken som var tilrettelagt i formidlingen til et av bildene⁵ forsterket også denne elevens sanseopplevelse av kunsten. Hun fortalte stolt om bestemoren som har hatt egen utstilling og at hun skulle fortelle henne om disse bildene når hun kom hjem. Andre elever fikk færre oppgaver og viste samme iver som sine medelever i oppgaveløsningen. Elevutsagn i logg fortalte om elever som ønsket å komme tilbake til galleriet, ta med foresatte, eller som skulle *rett hjem for å male*. *"Kunstneren var bra sugen på å male, og det er jeg og! Du må bare aldri gi opp, for alt går med trening! Han pappa maler ofte, og det vil jeg også gjøre!"* (elevutsagn).

Mine refleksjonsnotater forteller om elever som i det alt vesentlige var vitebegjærlige, forundret og stolte over å ha en så berømt kunstner fra hjemstedet sitt, samtidig som han oppnådde så liten hjemlig anerkjennelse i sin samtid. Enkeltelever viste liten interesse for kunsttematikken, men disse var i klart mindretall. Sammen med medelever ville flere finne ut mer om "maleren fra midnattssolens land", og medfølgende lærere uttrykte også ønsker om å fortsette læringsprosessen på egen skole.: *"Ungene blir farget i sjela når deres tankeverden aktiveres på denne måten. Det var godt å være her, og disse gamle husene har i likhet med kunstneren, også sjel"* (lærerutsagn 2)

6.3 Presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen

Hensikten med spørreundersøkelsen, som hadde en svarprosent på 62, var å få fram ulike synspunkter på forskningstemaet og problemformuleringen som stilles. De åpne spørsmålene hadde en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet, og jeg forventet et mangfold av svar fra en så stor gruppe respondenter. Jeg vil bruke beskrivende statistiske mål som forteller hva som er det typiske i svarfordelingen, og også

⁵ "Morgenstemning" av Edvard Grieg til bildet Sommerdag ved fjorden (Adelsteen Normann)

framstille svarene i diagrammer der flere av respondentene viser tilnærmet like svar. De åpne svarene er delt opp i ulike tema. Kategoriseringen jeg har foretatt i spørreundersøkelsen er stort sett sammenfallende med intervjuundersøkelsen som følger i neste kapittel hvor temaene vil utdypes videre.

Presentasjonen av spørreundersøkelsen vil ta utgangspunkt i resultatene sett i forhold til problemstillingen:

”Hvordan opplever barn og unge møter med kunst i klasse- og gallerirom?

I hvilken grad opplever de kunst i skolens kontekst som meningsbærende?”

I presentasjon av datamaterialet har jeg altså foretatt en kategorisering av de fire, åpne spørsmålene som elevene ble stilt. Kategoriseringen ga meg bedre oversikt over utsagnene i datamaterialet. Elevene er her benevnt som *respondenter* og et utvalg av deres utsagn presenteres i kursiv i fortsettelsen.

KATEGORI I: KUNST SOM BEGREP OG OPPLEVELSE – (HVA?)

Denne kategorien innbefatter spørsmål 1 og 4 i spørreskjemaet: ”Hva er kunst for deg?” og ”Prøv å beskrive en opplevelse du har hatt som har med kunst å gjøre”.

Til kategori I: Kunst som begrep og opplevelse

Hvilken forståelse av selve begrepet kunst gir respondentene? I hvor stor grad gir de uttrykk for å ha hatt *egne kunstopplevelser* på dette stadiet i skoleløpet?

KATEGORI II: KUNSTENS FORMÅL I SKOLEN (HVORFOR?)

Denne kategorien innbefatter spørsmål 2 i spørreskjemaet: ”Hva mener du er ”vitsen” med å ha kunst på timeplanen? Er det viktig eller uviktig – og hvorfor?”

Til kategori II: Kunstens formål i skolen

Hvordan opplever respondentene dette temaets viktighet i skolekonteksten?
Opplever de læring ved bruk av kunst og estetiske arbeidsmåter i skolen?

KATEGORI III: KUNSTENS ARENAER OG VILKÅR I SKOLEN (HVOR?) - ENDRINGSPERSPEKTIVET (HVORDAN?)

Spørsmål 4 i spørreskjemaet ligger til grunn for denne kategorien: Hvordan lærer du om kunst i skolen? Kan du tenke deg andre måter å oppleve og lære om kunst på?

Til kategori III: Kunstens arenaer og vilkår i skolen – endringsperspektivet

På hvilke arenaer foregår kunstformidlingen i skolen? Hvilke arbeidsmåter angis av respondentene? Gir respondentene forslag til forbedring eller endring (innovasjon) av dette temaets tilrettelegging i skolekonteksten?

6.3.1 Kategori I: Kunst som uttrykk og opplevelser

Hva er kunst for deg?



Diagram 1

Ved gjennomgang av datamaterialet viste det seg at en større del av respondentene hadde gitt tilnærmet "likt" svar selv om formuleringsevne og setningslengde varierte. Informantene beskrev kunst som bilder, malerier, skulpturer og arkitektur som er skapt av en kunstner.

"Kunst for meg er forskjellige ting. Jeg liker best kunst som er formet som statuer eller bilder som er tegnet eller malt. Og jeg elsker å se kunst og få ideer!" (utsagn 1).

"Kunst er et bilde eller en gjenstand som skal forestille noe kunstneren har sett eller tenkt på" (utsagn 2).

Flere vektlegger at kunst er noe som gir fine, vakre opplevelser, ofte knyttet til bilder som gjengir natur og stemning.

"Åh, det er nydelig! Med en gang jeg så den midnattssola som Adelsteen Normann hadde laget ble jeg overbegeistret, stolt og nesten forelsket!" (utsagn 3)

”Jeg får en glad følelse av å se kunst. Jeg blir inspirert og får lyst til å male selv, og sier bare: jøje meg! Kunst er viktig for meg, og jeg tror menneskene ville vært mye slemmere uten kunsten; den er viktig for hele verden!” (utsagn 4)

Selv om hovedfunnet er at elevene beskriver hva kunst vanligvis defineres som, er flere av besvarelsene spinkle og treffer begrepet dårlig. Elevarbeider, spikking og brodering er av noen definert som kunst, mens andelen som *ikke* vil gi kunstbegrepet en betegnelse her er liten (6,6% svarer vet ikke/kjedelig eller gir tulle svar på spørsmålet).

En respondent sier: ”Det er egentlig ikke vits å ha om kunst fordi jeg synes ikke det er viktig. Jeg vil heller bruke mer tid på andre fag” (utsagn 5)

Barns kunstopplevelser

Når de skal beskrive en kunstopplevelse de har hatt, gir rundt 80 % av respondentene beskrivelser av slike opplevelser på forskjellige arenaer. Her har jeg tematisert svaralternativene (se diagram 2) hvor det framgår at de fleste beskriver *kunstmøter i gallerier og utstillinger*. Elevene beskriver også møter med kunst i klasserommet (se tabell); sammen med familie på reiser til Roma, Paris, Hellas og Egypt i tillegg til at de beskriver kunstopplevelser i naturen.

Kan du beskrive en kunstopplevelse du har hatt?

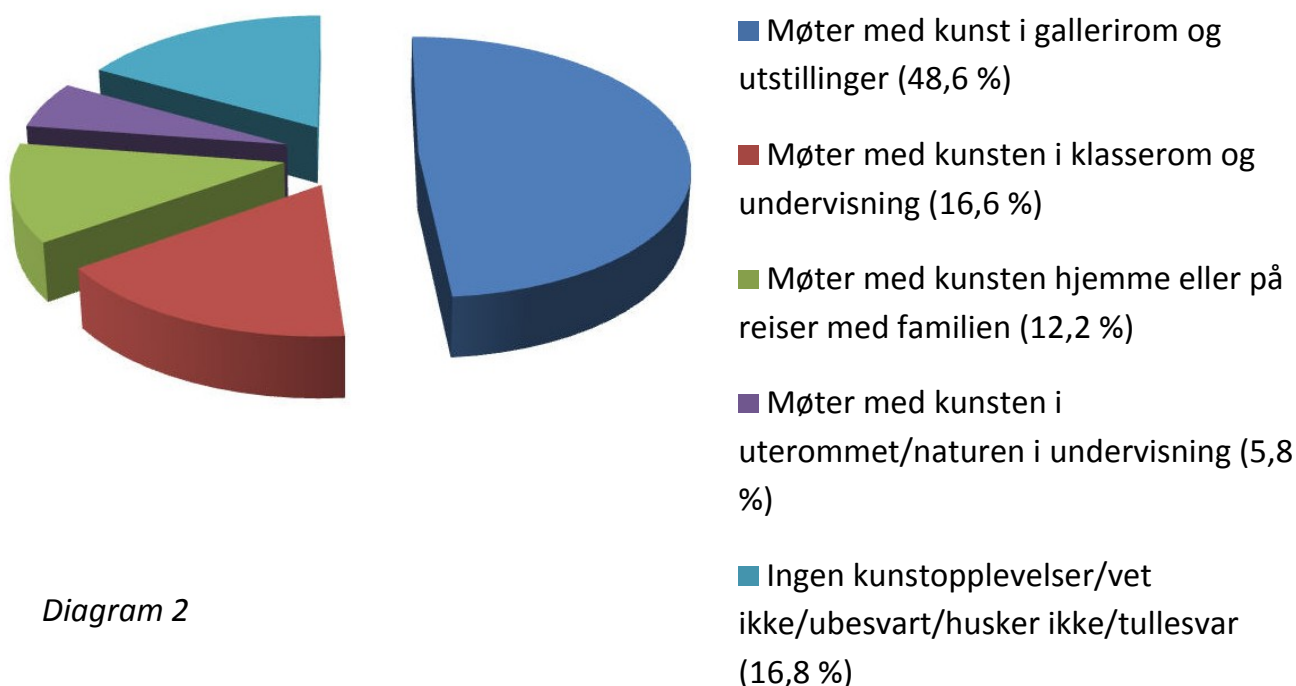


Diagram 2

Rundt 17 % av respondentene kan *ikke* beskrive en kunstopplevelse de har hatt. "Jeg har ikke hatt en sånn opplevelse" (...) "har aldri hatt noen", gir negative svar eller lar spørsmålet stå ubesvart. Som en kontrast til de rike kunstopplevelsene flere av respondentene har gitt til spørsmålet, kan disse utsagnene fra dette spørsmålet stå: "(...)playstation 2"(...) "ostepop, fordi man kan sette dem sammen og lage ting" (...) zzzzzz (...)

At i underkant av 20 % av respondentene *ikke* er i stand til å beskrive en opplevelse eller møte med kunst er et tankekors. Respondentene har gått nesten fem år i skolen og hatt kunstfaglige tema i flerfaglig undervisning med tilrettelagte kunstprosjekter gjennom Den kulturelle skolesekken like lenge og burde være i stand å beskrive noen av disse møtene. Dette vil omhandles i drøftingskapitlet.

6.3.2 Kategori II: Kunstens formål

Hva mener du er "vitsen" med å ha kunst som tema i skolen? Er det viktig eller uviktig – og hvorfor?

Respondentene gir mange og begrunnede svar på hvorfor så mange som 90 % mener kunst på timeplanen er viktig.

Er kunst viktig som tema i skolen?

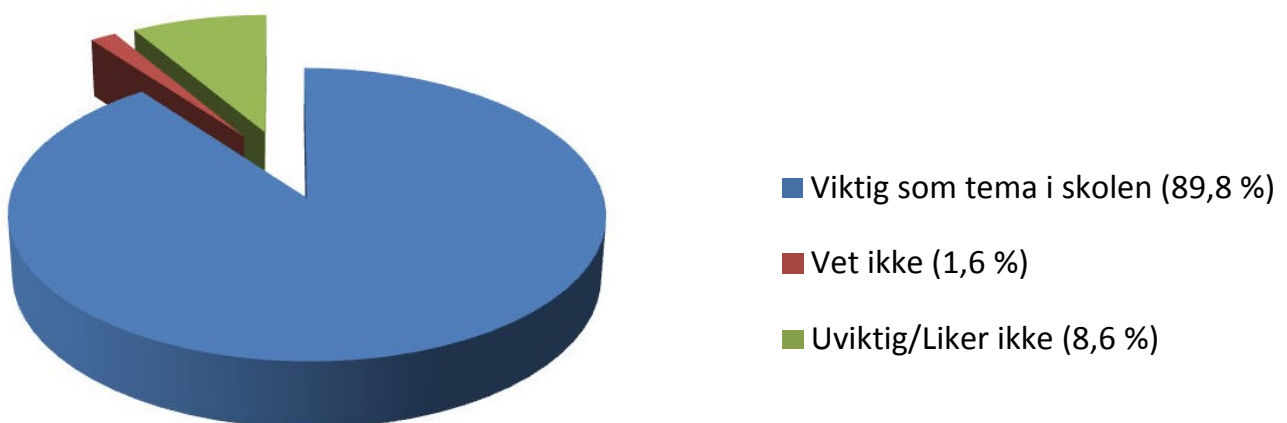


Diagram 3

Utsagnene spenner fra

”Temaet er viktig, for vi kan bli stødigere og bedre til å tegne gjennom kunstnerne, og de er gode forbilder. Vi lærer å kjenne kunstnere som har en stødig hånd! Vi lærer å male og tegne på forskjellige måter!”

”(...) et barn trenger å bruke de kunstneriske egenskapene sine.”

”(...) det er mye fakta i et maleri! Vitsen med kunst på timeplanen er å se hva andre har laget og begrunne hva man synes. Bildene vi så på utstillingen sist var utrolige, læring er å se hva andre føler!”

Fra de mer akademisk tilnærmede utsagn til de enklere:

”(...) jeg vet ikke om det er viktig eller ikke, men jeg synes det er bra vi har det for jeg liker det!”

De fleste positive utsagnene begrunnes med at det er gøy som tema; inspirerende, morsomt – et verktøy å vise følelser og skaperevne gjennom. Det skaper glede og er nyttig til å lære flere ting.

”(...) bare et eneste bilde kan fortelle deg hva personen bak bildet tenkte og følte. Det kan ligge en historie bak dette!”

Personlig mestring i det å være skapende vektlegges også:

” Å se kunst gir god trening for hånden og hodet! Vi blir bedre til å tegne og lage håndverk”

”(...) til å utvikle ens evner om kunsten og til å uttrykke seg selv”

”(...) jeg blir inspirert av kunst og vil forhåpentligvis jobbe mer hvis det er litt kunst i bøkene og på timeplanen”

I underkant av 10 % er uenig i at kunst som tema er viktig i skolekonteksten og viser det gjennom flere negative utsagn:

”Det er egentlig ikke vits å ha om kunst fordi jeg synes ikke det er viktig. Jeg vil heller bruke mer tid på andre fag” (...) ”ikke så viktig. Kunst er fint, men er det viktig? ”(...) jeg synes kunst er kjedelig! (...) er ikke min interesse (...) jeg liker å tegne, men synes egentlig ikke det er så viktig (...) ”ikke viktig, men litt moro skal vi jo ha! (...) jeg holder meg heller til fotball og sport! (...) (utsagn fra flere respondenter)

Et annet utsagn er mer filosofisk:

”(...) kunst er viktig. Kultur er viktig. Vi hadde nok ikke vært her hvis ikke kunsten hadde vært her!”

6.3.3 Kategori III: Kunstens arenaer og vilkår i skolen – endringsperspektivet

Spørsmålet ba respondentene beskrive *hvordan* de lærer om kunst i skolekonteksten, og om de har forslag til endringer til hvordan temaet behandles i skolen. Spørsmålet er svært åpent og flere av respondentene ga inntrykk av at de syntes det var vanskelig å svare på. De beskrev hvilke læremidler og arbeidsmåter som brukes når kunst som tema står på timeplanen, og mange syntes det er *bra nok* i dag når de maler, tegner, ser på bilder i bøker og på nett og arbeider skapende.

Kan du tenke deg andre måter å oppleve og lære om kunst på?

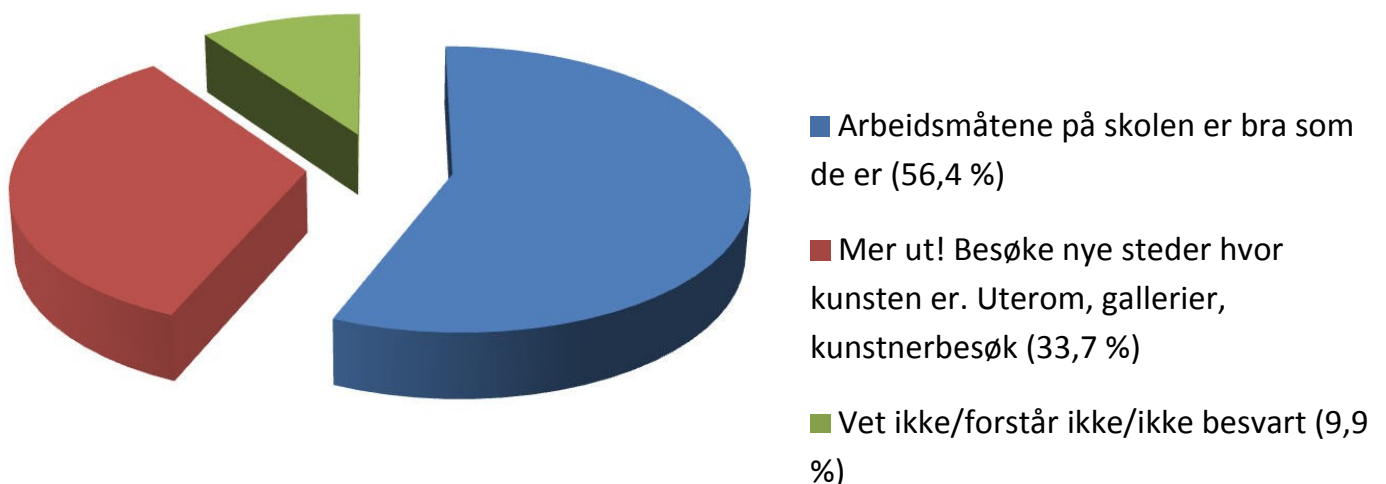


Diagram 4

”Vi lærer om kunsten ved å se på bilder av kunstneren, men bruker også andre måter, siden det ikke bare er bilder som er kunst!” (utsagn)

”Vi har stasjonsarbeid når vi lærer om kunst. Vi får et ark med lesestoff om den bestemte kunstneren, skriver nøkkelord og kanskje skriver jeg en tekst med bilder som jeg limer inn i kunstboka mi” (utsagn).

Forslag til arbeidsmåter som har vært vellykket ble også presentert:

”I femte klasse har vi hittil bare hatt om en kunstner, men før det hadde vi en kunstner i måneden på timeplanen. Vi malte bilder av kunstneren, hørte om han eller henne og skrev om ham i en egen bok som vi kalte ”Silkeboka”. Det var en liten skatt! Sånn vil jeg ha det nå!” (utsagn)

Selv om en stor del av respondentene sa at de var fornøyd med hvordan kunst som tema behandles i skolen, vektla mange av besvarelsene kunstundervisningen utenfor klasserommet. 34 % av respondentene ønsker flere kunstmøter i gallerier og uterom og vil oppsøke nye steder der kunsten er; skolen bør bruke uterommet mer i undervisningen.

”Jeg kunne lært mer ved å dra på flere kunstutstillinger, og ut i naturen er det så vakkert og inspirerende”

”Jeg kunne tenke meg at det ville være morsomt å lære om kunsten på en annen måte, ved å dra mer ut på museum! Vi må dra der kunsttingene er! På skolen ser vi mest i bøker.”

”Jeg liker å dra på kunstmuseum, lære om kunstnere og se på bildene der. Jeg kunne ikke tenke meg en annen måte å lære om kunst på!”

”Vi kan dra til stedene maleriene ble laget, kanskje dra inn i skogen og male der. Jeg lærer bedre av å lese malerier slik”

(utsagn fra flere respondenter)

6.4 Intervjuundersøkelsen - resultater

Som redegjort for i metodekapitlet (kap.4.3) kommer mine informanter fra to sentrumsskoler, en barne- og en ungdomsskole. Utvalget av informanter er foretatt ut fra de kriterier som jeg redegjør for i dette kapitlet. Jeg har intervjuet elleve elever, seks fra 5. og 6.trinn samt tre fra ungdomstrinnet, til sammen fire gutter og seks jenter. Datamaterialet er transkribert og foreligger som lydfiler og utskrevne filer i casedatabasen.

Materialet er kategorisert og tematisert på samme måte som spørreundersøkelsen for å få fram sammenhengen mellom de to analyseenheterne bortsett fra at *Kunstens arenaer* i skolekonteksten her framstår som egen kategori.

Intervjuguiden ble endret gjentatte ganger, både etter prøveintervju og ordinære intervju til den til slutt fikk den form som er angitt i vedlegg 1. Jeg prøvde hele tiden å ha en fenomenologisk tilnærming til spørsmålene jeg stilte for slik å kunne få innsikt i hvordan informantene faktisk opplevde dette temaet. Spørsmål som *hva synes du om, hvordan opplevde du og hva føler du* ble hyppig brukt i dialogen med informanten. De valgte sitatene som presenteres under ble ordnet ut fra et mønster i datamaterialet etter hvert som de forekom rundt de valgte tema, og informantene er anonymisert.

6.4.1 Kategori I: Kunst som uttrykk og opplevelse

”Ting vi mennesker lager som fargelegger livet er kunst” sier Anne (5. trinn) poetisk når jeg som intervjuforsker spør henne hva hun legger i begrepet kunst. Mine informanter definerer alle kunst som malerier og tegninger, skulpturer og arkitektur, men begrepet utdypes på forskjellig vis av informantene. *”Kunst er mye; spesielle hus for eksempel. Kunst er noe spesielt; noe du ser i bilder og skulpturer. Kunst er kunst når det er noe nytt du ikke har sett før”*, sier Bente (6. trinn).

Informantene forteller billedlig om sine kunstopplevelser, og flere trekker fram besøk i gallerier og utstillingsrom. Wenche (8.trinn) beskriver utstillingsopplevelser hun hadde for flere år siden: *”Jeg husker ennå godt flere av utstillingene vi har vært på. Jeg har ennå bildene inni hodet mitt; lange, bølgende landskaper i gnistrende farger og opplevelsen av å gjenskape bildene tilbake på skolen. Det er lenge siden!”*

Annes klasse sin opplevelse fra kunstforeningen to år tilbake har også satt spor: *”Det var ei utstilling hvor unger fra Cuba hadde laget kunst av søppel! Imponerende og morsomt å se at en kan lage noe av gamle plastbokser og ting vi kaster. Sterke farger i alt, og av tråd hadde de formet en bil!”*

Ikke bare i skolekonteksten, men også i fritidsopplevelser beskriver informantene møter med kunsten. To av dem vektlegger kunstopplevelser på reiser med familien; Munchmuseet og Vigelandsanlegget med sine skulpturer, en annen *fellesskapsopplevelser* i kunstforeningen hvor klassen, inspirert av kunstneren lagde egne linotrykk og fikk delta på åpning av egen utstilling.

Mentalhygieniske forhold

Et felles trekk i informantenes utsagn er beskrivelsen av *gleden* det å oppleve kunsten gir; og alle informantene forbinder dette temaet med "å få gode følelser, å bli glad og inspirert" i møtet med forskjellige kunstuttrykk. Selv om jeg som intervjuer vektlegger spørsmål rundt bildende kunst, trekker to av informantene inn *musikk* som en viktig kunstform sammen med bildet. Ulla (6.trinn), som selv spiller fiolin sier: "*Sang og dans og fiolinspill kan bli til kunst og! Man kan for eksempel legge til noen effekter på en lys tone – og det blir til kunst. Så kan man legge bilder til for å få det enda bedre*". Marius (5.trinn) slår fast at "*musikk er kunst. Jeg føler meg bedre, rett og slett! Hvis jeg ser på kunst og hører musikk, kjenner jeg det inni meg. Det kan være ei katt som er så godt malt at hun kommer ut av bildet da.*"

Kunstmøtene, sammen med egen fantasi, inspirerer flere av informantene til skaping av egne tekst- og bildeuttrykk slik Mette (6.trinn) beskriver her:

"Jeg er sånn at jeg lar meg inspirere til å skrive historier og jeg får veldig inspirasjon fra musikk og bilder. Hvis jeg hører musikk og ser et bilde, kan det bli noe helt nytt! Ser jeg for eksempel et bilde av et dyr kan det bli en hel historie om dette dyret; navn og personlighet kommer plutselig i ordene. Sånn var det med Rafaels bilde også, og historiene henger på veggen i klassen".

En av mine informanter er en minoritetsspråklig elev som har slitt med språket siden han kom til Norge som tiåring, og han vektlegger *felleskapsopplevelsen* med klassen i kunstprosjekter. "*Vi fikk i oppdrag å lage et sitteredskap, og vi lagde stoler og kjøretøy i snøen. Vi samla tregreiner og steiner og forma i snøen* (Amed, 8.trinn)

Francisco (8.trinn) er en annen informant med lærevansker og tilpasset opplæring i kjernefagene. Hans opplevelser med kunst som tema er også sterkest når de oppleves i felleskap med medelever *utenfor* klasserommet. Han gir ikke uttrykk for å like kunstutstillinger i skolekorridorene, men *stedsbasert kunst* som graffiti vil han oppleve mer av:

"Graffiti er kunst, og at det kalles for tagging synes jeg blir feil. Vi har sett et flott graffitibilde utenfor kunstforeningen, og et skoleprosjekt om graffiti ville engasjert meg og vennene mine. Vi kunne skrevet "Velkommen til Bodø" eller "Bodø City" i graffitistil! Det er vårres kultur, og vi bor jo i en by!"

6.4.2 Kategori II: Kunstens formål

Mine informanter har alle vektlagt *kunstens egenverdi* gjennom sine personlige opplevelser med kunstmøter i skolekonteksten. Informantene beskriver alle estetiske

opplevelser og – erfaringer med kunstmøter i skolens kontekst, og tillegger dem også andre verdier. Marius (5.trinn) er opptatt av hva kunst er for ham og sier:

”Kunsten kan være ting også, eller et bygg som for eksempel det kulturhuset som ingen vil ha.(...) jeg liker graffiti, har sett noen på kunstforeningen. Kule bilder som er malt på veggen. Stilig. Noe kunst har fjell og hav, noe er forskjellig. Det er bra, hvis ikke hadde det vært kjedelig. Leonardo da Vinci malte Mona Lisa. ”

Kunstens egenverdi i kraft av sin tilstedeværelse i det kulturelle landskapet vektlegger Bente (6.trinn) også når hun forteller: *”Også Frognerparken, en fantastisk skulpturpark i Oslo med Monolitten og alle menneskene, Sinnataggen (...) og Rafaels vegg og takmalerier i Peterskirken i Roma!”*

Mestring

Den estetiske erfaringen kunstmøtene gir kan også være viktige redskaper i tilegnelsen av annen kunnskap, i tillegg til at de bidrar til deres utvikling som skapende individer. Flere informanter vektlegger kunnskapen de får gjennom å bruke kreative arbeidsmåter når jeg spør om kunstens hensikt og formål. Følelsen av mestring på dette feltet kan overføres til andre fag, som denne informanten sa:

”Hvis du er glad i å tegne, og det bare blir du hvis du gjør det ofte, kan du bruke tegneferdighetene i andre fag. Noen er veldig gode til kunstneriske ting, og det kan gjøre deg god i andre fag. Du får det lettere fordi når du er god i en ting, kan du bli god i andre ting og. Jeg følte jeg ikke var god i matte, men jeg fikk en inspirasjon likevel” (Anne, (5.trinn) som har hatt tilpasset opplæring i matematikk).

En annen informant fra 6.trinn som strevde med matematikken sa dette:

”Jeg syntes ikke matte var så bra, men jeg bestemte meg for å prøve det motsatte. Det virket! Det viste seg å være en god ide å tegne matten: Det ble artig når jeg malte tall, pluss/minusstykker med temperaturmål, linjaler og andre figurer. Kunst er viktig i norsk og engelsk også; man tegner og former til ordene. Du trenger kunsten hele tida, ellers ville hodet mitt bli tomt. Kunsten er jo overalt!” (Ulla, 6.trinn).

Ros og anerkjennelse er viktige mestringsfaktorer også for Anders (5.trinn): *”Et bilde du har malt i kunsttimen kan du få herlig skryt av. Du kjenner at du blir fornøyd og får lyst til å fortsette. Du blir bare enda bedre på andre ting fordi du er glad i å male.”*

Kreativitet som mestringsfaktor

Inspirasjonen en får i kunstmøtene og ved bruk av kreative arbeidsmåter mener flere informanter er en av hensiktene med kunst i skolens kontekst. Å få anvendt ens kreativitet er et viktig mål i seg selv, og den vil også være nyttig senere i livet, hevder denne informanten:

”Kunst gjør at man blir mer kreativ, og har man bare lært norsk og matte og slikt når man skal ut å ha jobb er det jo ikke veldig kreativt. Du trenger å være kreativ også! Jeg synes det hadde vært morsomt hvis vi hadde hatt litt kunstnerisk matte på skolen. Vi har jo av og til ”mattedager” hvor vi bygger tårn og skulpturer. Kreativiteten kan brukes til alt! Det er veldig viktig, og selvfølgelig kan vi bruke kunsten i skolefagene! I norsken, for eksempel, lager vi tekster og skriver historier sammen med tegninger, og det synes jeg er kunst. Man får sjansen til å vise det man tenker og fantaserer om!” (Mette, 6.trinn)

En annen informant fra trinnet var opptatt av overføringsverdien av temaet til voksenlivet og listet opp yrker som fortalte om behov for kunnskap om kunst: *”Arkitekter, designere og andre som skal forme ting rundt oss, klær og mobiltelefoner for eksempel, trenger kunsten. Når man tenker seg om er det mange yrker man trenger kunsten til!” (Marius, 5.trinn)* Wenche på 8.trinn synes kunst er viktig og sa hun bruker det mye fordi hun har lyst til å bli forfatter. *”Forfatteren skaper tekst og kunstneren skaper bilder. Du kan få mye ut av et bilde! Bare et bilde på en vegg kan inspirere til en historie på hundre sider!”*

Identitet

Elevens møte med kunst i skolekonteksten både i klasse- og uterom gir større kjennskap, kunnskap og opplevelse om kunstelementer i elevens nærmiljø. Stedsbasert kunst i offentlige bygninger, parker og byrom samt kjennskap til lokale kunstnere gjennom formidling i gallerirom gjør elevene stolte av hjemstedet og styrker identiteten. Det kommer fram i flere av informantenes fortellinger.

”Vi må ha kunst for å ha det fint rundt oss hjemme, på skolen og i byen og parkene. Jeg liker at så mange vil komme til byen for å se på kunsten vår! Jeg blir både stolt og imponert, og blir inspirert til å lage noe sjø!” (informant, 5.trinn).

Siden Den kulturelle skolesekken kom inn i skolens ordinære planer, har også lokale, men ofte lite kjente kunstnere blitt løftet fram og gjort kjent for elevene i kommunen. Selv har jeg hatt ansvar for å lage pedagogiske veiledninger for fire slike lokale kunstprosjekter som er blitt godt mottatt av både elever og lærere.

"Jeg blir stolt når jeg hører om kunstnere som er fra byen min. At vi har noen som rett og slett er "kjendiser" ute i verden som Adelsteen Normann er, hadde jeg ikke drømt om. Jeg vet jo litt om Ivar Dillan og Oscar Bodøgaard, men jeg synes vi har for lite om dette på skolen. Vi har i hvert fall ikke lært mye om dem her ennå" (Wenche, 8.trinn).

Gleden som oppnås ved å bruke kreative arbeidsmåter og møte kunsten i skolens kontekst er nevnt av de fleste informantene.

"Å lage kunst og vise fram for andre gjør at man blir stolt inni seg – og glad. Man trenger kunnskapen om kunsten fordi den kan gjøre oss glad. Å bruke kreativitet er som å skape noe ut fra et hvitt rom – du gjør det finere! Er man kreativ, finner man nye og bedre måter å gjøre alt på." (Ulla, 6.trinn)



"Nordnorsk landskap", elevarbeid 6.trinn etter besøk i Galleri Hålogatun

6.4.3 Kategori III: Kunstens arenaer

Hvordan skolen framstår som instans for kunstformidling tillegges også vekt. Møter eleven kunst i skolens fysiske miljø gjennom utstillinger eller bare når de oppsøker slike i museer, uterom og gallerier? Er kunstbilder naturlige elementer i korridorer, klasse- og verkstedrom ved skolen? I skolebygg skal mange funksjoner tilfredsstilles og elevene kan få mange impulser til estetiske opplevelser dersom rommenes potensial utnyttes.

Klasserommet

Alle respondentene vektlegger *klasserommet* som en sentral læringsarena for kunstformidlingen i skolen. Det er ikke unaturlig ettersom elevene tilbringer mesteparten av skoletida innenfor klasserommets vegger. Hvordan klasserommet er utformet som base for opplevelse og inspirasjon vektlegger Ulla (6. trinn) slik:

”Vi har ganske mye kunst i klasserommet vårt. Det er fint å være der og superviktig at klasserommet er bra! Jeg husker ennå tilbake til tredje klasse hvor vi var i et stort hvitt rom uten bilder og med grå, kjedelige stoler. Det var ekkelt å komme inn der, ”kvitt i øyan” og ingen inspirasjon. I vår klasserom får jeg masse inspirasjon, for eksempel gjennom den kunstneriske tidslinja som alle har vært med på å skape”.

Ullas utsagn gjenspeiler den erfaring jeg selv fikk da jeg besøkte klassen i forkant av intervjuundersøkelsen. Klasserommet representerte en tjenlig ramme for kunstformidling og dokumenterte at temaet var vektlagt i undervisningen. Rommet bar tydelig preg av elevenes kreative arbeider i forskjellige fag; malte portretter ved inngangen som med svært forskjellige uttrykk fortalte hvem som bebodde rommet i skoletida, og elevpresentasjoner med arbeider av kunstnere fra renessansen var satt sammen med små tekster. Her er Rafaels veggmalerier fra Peterskirken i Roma gjenskapt av enkeltelever sammen med gotiske kirkerosetter fra katedralen i Köln. I et annet hjørne hang ei utstilling av den spanske kunstneren Pablo Picassos bilder sammen med elevenes egne tolkninger av hans kubiske uttrykk. Mette (6. trinn) sier det slik:

”Jeg liker ikke brune korridorer, men jeg kan nesten stå i timevis og se på bilder på en vegg. Vårt klasserom ville vært skikkelig kjedelig uten bildene der, du klarer ikke å bli motivert uten! Særlig på starten av dagen må du få følelsen av inspirasjon, og da hjelper et godt rom med bilder. Det kan føre til at dagen blir helt perfekt ...!”.

Ved skolen Mette går er det tradisjonelle klasserom som er grunnelementet i den fysiske organiseringen av undervisningen. Grupperommene mellom er omgjort til teamrom for lærerne på trinnet. I tillegg er det store verkstedrom hvor undervisning i musikk og kunst og håndverk foregår sammen med andre læringsaktiviteter.

Å bruke *elevaktive arbeidsformer* stiller krav til rommet aktiviteten skal foregå i. Min erfaring er at visuell utforming og innredning av klasserommene; hele det visuelle uttrykket betyr svært mye for læring og trivsel. Gruppering av arbeidsbord og pulter gir rom for samhandling elever imellom og frigjør plass til eksempelvis drama- og

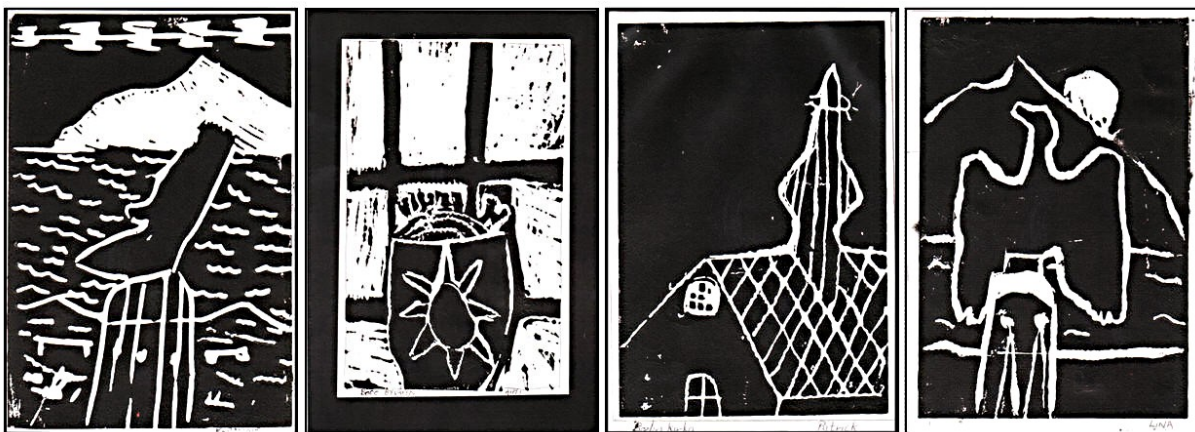
formingsaktiviteter. Hvordan rommet tar imot deg som skal ha det som lærings- og aktivitetsarena har alltid opptatt meg, og mine informanter ga uttrykk for samme holdning.

Informantene fra ungdomstrinnet forteller om forskjellige betingelser for vektlegging av kunsten i ungdomsskolen når de sammenligner med erfaringer de har fra barneskolen.

Wenche (8. trinn) sier det slik:

”Klasserommet i barneskolen var kanskje det viktigste stedet for å trives og se kunsten. Vi skapte bilder og hang dem opp, vurderte og kommenterte hverandres på en positiv måte. Når vi snudde oss i klasserommet kunne vi gjenkjenne våre egne og andres bilder! Sånn er det dessverre ikke på ungdomsskolen. Men det er fine bilder og montre med gamle ting i korridorene”.

Informanten gir uttrykk for hvor viktig tilhørigheten et klasserom som verdsatte elevkunst og annen kunst er for henne. Når jeg skal tilrettelegge læringsaktiviteter for elevene er jeg opptatt av å tenke igjennom hvordan klasserommet skal være en inspirerende arena, og jeg bruker alltid tid og refleksjon rundt hvordan jeg tilrettelegger rommet for elevens læring. Mia Jensen (2007:110) snakker om *”att ladda rummet”* med sin energi slik at det er klargjort til det viktige møtet mellom henne og elevene/studentene. Klasserommene er verksteder som også må fylles med energi.



Elevarbeider i lino-trykk, uteskole Bodø sentrum

Å sette fram bilder og andre artefakter som kan stimulere til læring og gode opplevelser samt møblere om slik at elevene kan kommunisere med hverandre og med de voksne som er sammen med dem. Elevaktive arbeidsformer krever av og til store golvflater hvor det danses, dramatiseres, brukes store verktøy som staffeli –

eller gråpapir som rulles fra vegg til vegg og brukes som malingsunderlag for aktivitetene det legges til rette for. Bente (6. trinn) sier: *"Klasserommet er vårt og må fylles med våre ideer. Når vi ser på hverandres ideer kan vi dele disse!"*

Informanten fortalte om stor interesse for å lage utstillinger i klasserom til jubileumskvelden skolen hadde sist vår, og følelsen av deltakelse og tilhørighet i prosessen med å gjøre rommet presentabelt for fremvisning til venner og foresatte.

Amed (8.trinn) klager over mangel på inspirerende omgivelser i ungdomsskolen:

"Her har vi bare en pult og ingen bilder på veggene. Jeg lærer bedre med bilder rundt meg. Her er det bare pulter på rekker og vindusruter det regner på. Jeg glemmer aldri klasserommet vi hadde før på barneskolen, overalt var det bilder og sånt vi hadde laget selv"

Flere informanter vektlegger også skolekorridorene om arena for kunsten de møter i skolekonteksten: "På skolen vår har vi kunstprosjekter og skulpturer i korridorene som elevene har laget i lag med kunstnere fra byen her, og det liker jeg å se på." (Ulla, 6.trinn)

Informanten beskriver flere samarbeidsprosjekter mellom lokale kunstnere og klasser ved en sentrumsbarneskole i byen. På denne skolen preges både inngangsparti og korridorer av resultatene av dette samarbeidet i form av skulpturer i forskjellig materiale og uttrykk.

Kunstinnhold i læremidler

Wenche (8.trinn) forteller hvordan hun bruker kunstkort, plansjer og internettressursen når hun skal finne dokumentasjon på kunst i skolekonteksten. Lærebøkene vektlegger hun spesielt: *"Å tenke seg skolebøkene uten kunstbilder eller andre bilder ville vært utenkelig. Det ville blitt kjedelig, nesten som å lese en lang roman du ikke har lyst til å lese ferdig, men må!"*

Wenche er billedlig i sin beskrivelse av hvor viktig (kunst)bildet er for styrking og visualisering av fagtekstene i skolebøkene. Hun og flere av informantene fra mellomtrinnet kjenner bruk av kunstbilder i fag som samfunnsfag, norsk, mat og helse, RLE og kunst og håndverk. *"Bildene forteller noe om teksten og gjør alt så mye sterkere! Jeg har kunst i ranselen uten at jeg tenker på det!"*, sier Berit (5.trinn). Mette forteller hvordan Rafael var tema i faget RLE, og gotiske kirkevinduer med papirmosaikk ble skapt sammen med tekster rundt renessansekunstneren i religionstimene. Ved en gjennomgang av elevbøker finner jeg kunstreproduksjoner i de fagbøker informanten nevner i samt i lærebøker i natur- og miljøfag.

Gallerirommet som arena for kunsten

Læringsplakaten (LK06:31) sier at skolen skal legge til rette for at lokalmiljøet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. *Kulturell kompetanse* er inkludert på lik linje med sosial kompetanse og læringsstrategier (ibid), og ved bruk av lokalmiljøets kulturinstitusjoner kan denne kompetansen også utvikles hos elevene. Slike kunststeder kan være spennende å besøke i følge flere av informantene i undersøkelsen:

”Jeg liker stillheten i kunstgalleriene. Det er artigere og se og studere bildene, man får den gode følelsen. (...) Kunstmuseer og gallerier er flotte å besøke. Det er viktig å besøke disse i skoletida, fordi i helgene skal vi kanskje på hytta, eller vi trener på ettermiddagen i ukedagene.” (Ulla, 6.trinn)

Undersøkelsen viser at de fleste av informantene ønsker seg flere besøk til kunstinstitusjoner i skolens kontekst. Kan ønsket være et uttrykk for at eleven vil ha en avveksling fra den tradisjonelle undervisningen i klasserommet? Utfluktene til slike *uterom* kan også sees å være til arenaer som gir eleven estetiske opplevelser, tid til refleksjon og praktisk mestring i eget skapende arbeid både i for- og etterkant av besøket.

Uterommet som kunstarena

”Hvis kunstbildene ble borte fra alle stedene de fins ville tilværelsen bli trist og tom. Da måtte jeg gå ut i naturen, for der forsvinner bildene ikke, og de er gratis!” slår Wenche (8.trinn) fast. Uterommet som kunstarena vektlegges av flere informanter. I byen har parker, torg og offentlige bygninger ofte kunstneriske uttrykk i form av skulpturer, både naturalistiske og nonfigurative.

Bente (6.trinn) mener bestemt at Bodø har over hundre skulpturer og at det er spennende å gå på skulpturvandring for å studere disse nærmere. Lokale kunstnere som Adelsteen Normann og Oscar Bodøgaard har malt landskaper fra nærmiljøet, og gjennom studier av forskjelligheten i uttrykkene kan man bli inspirert til å skape egne bilder, sier hun.

Uteområdet som læringsarena hvor naturtyper, kulturlandskap og nærmiljø inngår i opplæringa vektlegges også i Kunnskapsløftet. Mine informanter forteller om gode opplevelser *for alle* når undervisningen flyttes ut av klasserommet, og gjennom varierte metoder økes muligheten for mestring for langt flere enn ved tilsvarende undervisning i klasserommet. Læringsaktivitetene i uterommet kan gi felles, konkrete erfaringer som kan være basis for videre aktiviteter og bearbeiding i klasserommet. De praktiske uteaktivitetene skal gi felles referansebakgrunn for de ulike fags

teoretiske tilnærming i klasserommet, og kan ha en opplevelsesmessig egenverdi samtidig som de tilfredsstillende rene kunnskaps- og ferdighetsmål.

Amed (8.trinn) forteller om et *landartprosjekt* fra barneskolen:

”Vi hadde i oppdrag å lage et sittedeske, og samla tregreiner og steiner og forma i snøen. Vi lagde stoler og kjøretøy, og skulle hatt mye mer av det å være ute og på utstillinger. Særlig når vi får gjøre sjøl- å høre på lærerne er kjedelig!”

6.4.4 Kategori IV: Kunstens vilkår i skolen. Bedre praksis gjennom kommunikasjonsorientert læring og opplevelse

Fellesskap og samhold er viktige faktorer i god undervisning, og flere av intervjuinformantene vektla hvordan samhandling med andre styrker opplevelsen de har i kunnskapsformidlingen og gjennom elevaktive læringsprosesser.

”Sammen kan vi også lage bilder, men det gjør vi nesten aldri. Det skal vi snakke med læreren om. Vi har gjort det bare to ganger, og det var gøy! Vi hadde hver vår plass og stod og malte. Det var morsommere, fordi vi kan lære av hverandre og gi hverandre små puff. Vi tegner jo på hver vår måte, men det blir bedre uansett! Man kan godt lære av hverandre, og hvis jeg ikke kan noe og en annen kan, kan han eller hun lære bort til meg hvis han vil. Man gir ikke bort kunsten sin til andre da, men man deler den i stedet for å være sta!”
(Mette, 6.trinn)

Informantene reflekterte over hvordan man gjennom samarbeid kan oppnå ny kunnskap og opplevelse:

”Vi kan male og lage ting i lag, finne forskjellige ting og sette sammen til noe nytt. Søsteren min og jeg liker å tegne sammen, vi bretter og tegner på brettene. Samarbeid er bra når man trenger ideer. Flere ideer er bedre enn en, og man tar et beste fra begge ideene! Bedre å gjøre ting i lag av og til, men andre ganger alene. Man er jo alltid enig med seg sjøl, men et godt samarbeid er greit når man skal være i lag med andre.” (Anne, 5.trinn)

Mette (6.trinn) fortalte engasjert hvordan hun og vennene fortsetter det kreative samarbeidet også etter skoletid, og samhandler gjennom kreative arbeidsmåter:

”Man vet jo at vennene har gode ideer, og det de kan og de vet blir bedre i lag med mitt. Ei venninne og jeg lagde for eksempel de nordiske flagg på en ny måte med perler etter skoletid, tok det med på skolen og delte dette. En ide ble til flere, men vi gjorde det på vår måte! Jeg gjør helst ting sammen med andre

for jeg blir ikke så veldig inspirert alene. I dag tror jeg det blir vindusmaling hjemme etter at vi hadde det på skolen.”

Bedre praksis i barns kunstmøter gjennom dialogbasert formidling

Informantene fra både mellom- og ungdomstrinn gir alle uttrykk for positivitet til økt bruk av kunstmuseer/kunstgallerier i undervisningen. De er fornøyd med at frekvensen av galleribesøk har økt, men har klare tanker om *hvordan* formidlingen skal foregå på disse arenaene. Et gjennomgående trekk er ønsket om *mer dialogbaserte formidlingsmetoder* i galleriet som i større grad aktiviserer elevene i deres møte med kunsten.

”I kunstgalleriet møter du folk som skal forklare om bilder, og de voksne er jo flinke til det. Den beste metoden er nok denne likevel: At vi prater i lag om bildet og ikke er helt stumme og blir proppet full av alt! De voksne bare vet alt, men det er ikke så mye mer. Hvis man gjør morsomme oppgaver, særlig fellesoppgaver om bildet, da kommer jeg til å huske alt! Jeg synes det høres veldig artig ut å presentere for andre noe man har valgt ut selv, og i stedet for at en voksen sier ”gjør det, og gjør det!” blir det noe helt annet å velge selv. Da lar du deg inspirere og alt blir mye mer morsomt. Du kan lære mangfoldige ting bare av det bildet.” (Mette, 6.trinn)

Anders sitt syn sammenfaller her: ”Det er greit at en voksen prater, men vi skal ha lov til å ha våre egne meninger om det vi ser. Han kan ikke si at vi er enige i noe vi ikke er. Besøkene i galleriet blir bedre hvis vi er mer med, still gode spørsmål til oss, ikke la oss bare stå og se, vi vil snakke, vi også.”

Jeg velger å ta med nok et informantutsagn som påpeker ønske om større dialog framfor monologen til kunstformidleren. At formidlingen er basert på elevaktivitet som inkluderer alle i elevgruppen vektlegges også her:

”Det er dårlig at det ofte er bare en voksen som sier noe om bildene, vi burde også få lov til å si hva vi synes! Vi kan bli spurt mer, for det er mye mer praktisk. De fleste voksne tror faktisk at barn ikke liker kunst, og det er jo ikke riktig! Vi fikk bestemme mer på siste utstilling, og da lagde vi egne titler til bildene. Vi fikk presentere bilder fra galleriet, og det var litt flaut, men veldig artig. Vi fant bildene først på nettet, valgte bilder, og vi skulle presentere med lapp, men vi gjorde det uten! Alle elevene satt rundt, og jeg husker godt at vi sa at bildet var varmt, hadde varme farger og en dampbåt som kom inn fjorden.” (Marius, 5.trinn)

En mer *sanselig tilnærming* til læringsstoffet og opplevelsene i kunstgalleriet vektlegger en informant slik:

”Vi kan bruke mer enn ordene. En gang lukta vi på krydder fra India på en kunstutstilling og vi hørte på musikk. Jeg er glad i farger, og med lukt kjentes det ut som om vi var i India, jeg kjente igjen duftene, bildene blir mye sterkere da. Ei dame danset for oss og ho hadde lette, myke klær som fløy i luften. Smykker og stas, musikken var jo litt rar, den skjønte jeg ikke helt.” (Amed, 8.trinn)



Elevpresentasjoner, 5.trinn i Galleri Haalogatun

En av mine informanter, ei jente med særlig problematikk og tilpasset opplæring i flere skolefag setter stor pris på turene *ut av klasserommet* og å møte kunst på andre arenaer som eksempelvis i gallerirommet.

”Det skal være godt å være der, for det er viktig at fantasien får sitt uttrykk gjennom bilder. Vi får fortalt hvem som har malt det, hvor det er malt og hvordan det er laget, men vi vil også si noe om bildene! Gjøre oppgaver, lete etter ting i bildet, kunstjakt er jo artig, for ellers kan det være at det blir kjedelig. Hvis en voksen bare snakker, snakker, snakker og snakker mister vi fantasien fordi vi bare må sitte og høre på! Kjedelig!” (Kari, 5.trinn).

”Lærerne må snakke mindre om kunsten – og gjøre mer!” (Anne, 5.trinn) er hovedbudskapet i informantutsagnene når jeg spør om hva som kan forbedres i kunstmøtene ute i gallerier. I tillegg ønsker flere av intervjuinformantene flere timer til formgivning, mer kunstfaglig fokus i timene, og de vil oftere *ut av klasserommet* i undervisningen.

”Vi skulle hatt mye mer! Vi har bare kunst og håndverk en gang i uka, og det er ikke bra, selv om vi der får til noe av veldig lite” (...) *Det er dumt at vi drar så sjelden på kunstutstilling på skolen. Men vi var jo på linotrykk og man kan lære*

utrolig mye: Du lærer å tegne, skjære og lage trykk, men du må tegne enkelt for å lage lino, og det er vanskelig også! Kunstneren Are kom med mange ideer om blader som flyr og slikt, og hos meg ble det til et blad som fløy. Bra med kunstnere, men man trenger ikke være opplært til å være kunstner for å lære bort. I min klasse er mange glade i å tegne og være kreative. (Mette, 6.trinn)

Økt bruk av uterommet

Flere vektlegger *uterommet* utenom kunstgalleriene; opplevelser med kunst i byrom samt større fokus på bruk av naturen vektlegges som arenaer som brukes for *lite* i undervisning om kunst.

"(...) Jeg skulle ønske vi hadde mer av å være ute av klasserommet, jeg vil mer ut i naturen. Vi kan ta bilder og lage skisser og skrive om det etterpå. Det er lenge siden vi har vært og studert kunsten i Bodø. (...) Mer ut av klasserommet, takk! Så kan vi snakke om det i klassen etterpå, for de forskjellige elevene har jo sett ting på forskjellige måter! Da kan vi diskutere disse tingene i lag, og det er ofte fint." (Ulla, 6.trinn)

En av informantene (Francisco, 8.trinn) har hatt tilpasset opplæring siden første trinn, og ønsker seg mer ut i byrommet. Han foreslår kunstprosjekt som vil forbedre byens ellers grå fasader, og sier:

"(...) Jeg ser ikke så mange farger her i byen, det ser trist ut. Det står skulpturer og sånt utenfor kulturhus og andre bygg og vi har gått skulpturvandring. Vi skriver litt om de forskjellige kunstnerne og skulpturene. Hadde jeg vært lærer i dag, skulle jeg tatt elevene med på graffiti- og skulpturjakt! Vi kan vise dette til turistene og ordfører. (...) Vi kunne stått i Rensåsen og malt bilder fra by og natur på staffeli og satt i butikkvinduene!"

Helhetsplan for kunstmøter i skolen

At elevenes møter med kunst ikke blir løsrevet fra skolens øvrige fag kommer også frem i informantutsagn. Dette understøtter ideen om at kunst må inngå i en helhetlig og flerfaglig plan. Inntrykkene må gis rom til refleksjon og bearbeiding for å kunne inngå i en helhetlig lærings- og dannelsesprosess hos elevene (Flensborg og Sørensen 1999:9-15). Et godt for- og etterarbeid til møtene med kunst vil gi mulighet for en slik prosess. Et medium til bruk her er de *virtuelle møtestedene* for kunst som finnes på nettet. Flere informanter nevner nettgallerier som et sted de henter kunnskap på:

"Vi pleier å se noen av bildene på nettet før vi kommer (i kunstgalleriet), men ikke alle! Det er artig å glede seg til de bildene vi ikke vet om ennå! Vi må jo

vite litt om bakgrunnen til kunstneren og bildene, og vi lærte masse om Adelsteen Normann før vi skulle se de ordentlige bildene hans, Vi lagde helt nye bilder etterpå; presentasjoner i Photostory med musikk til og det ble fantastisk fint. Det sitter i hodet bedre, og man husker bedre da. Det er ikke bare å gå bortover til kunstgalleriet! Det er lenge siden, dette, men jeg husker alt. Flere slike kunstprosjekter i skolen, takk!” (Ulla, 6.trinn)

Bente (6.trinn) har samme innfallsvinkel når hun stolt forteller at *”opplevelsen av kunsten blir bedre og fører til ei ny utstilling som vi laget på skolen etterpå.”* Hun forteller om grupper som bearbeidet kunstopplevelsen på forskjellig vis og hvordan resultatene ble lagt på Fronter og delt med andre.

Inkluderende læringsfellesskap

Fellesskapet og inkluderingen av alle elevene er et tema de fleste av informantene er opptatt av når de forteller hvordan de opplever kunstformidling i skolens kontekst. I kunstformidling på de fleste arenaer tilhører alle elevene fellesskapet. Min erfaring er at de har forskjellig læringsutbytte og når forskjellige mål, men læringsaktivitetene er de samme for alle som da tilhører et inkluderende læringsfellesskap. Amed (8.trinn) minoritetsspråklig elev sier:

”Jeg liker godt å ha undervisning i lag med de andre i klassen og ikke bli tatt ut (til spesialundervisning, min utheving)Vi kan samarbeide i grupper, og jeg lærer ordene til de andre. Jeg lærer hele tiden, og jeg kan også støtte de andre. Sånn går det framover! Jeg liker å være sammen med de andre ute av klasserommet, å gå inn i gallerier er topp. Jeg føler jeg kan noe de andre ikke kan, og det kan jeg bruke.(...)læreren min tok med et bilde jeg hadde malt og hang opp i inngangen i galleriet, og alle fikk sett. Det kom i avisa og!(...)vi pleier å male og tegne naturen ute, og jeg føler meg sammen med de andre når vi er ute, og særlig når vi får oppgaver vi skal løse i lag. Jeg bare spør hvis jeg lurert på noe!(...)Jeg har det i hendene, jeg er flink til å skape bilder og de andre ga meg applaus en gang. Det likte jeg veldig godt.(...)”

Ulla påpeker at det alltid er forskjellige måter å gjøre ting på og noe å lære av hverandre når man er sammen, og Bente (6.trinn) sier: *”Det er mye mer spennende når man har kunstprosjekter på skolen, for vi lærer på en annen måte.”*

7 Drøfting

Å drøfte er å sette resultatene fra en undersøkelse inn i en større sammenheng (Jacobsen 2005:376), og tolkningsprosessen har til hensikt å finne en dypere forståelse for temaet som undersøkes. Gjennom mine informanternes rike utsagn i analyseenheter søker jeg å finne en indre sammenheng i mitt datamateriale (Dalen 2004:108). Forskningsresultatene fra casens tre analyseenheter slås sammen for oversiktens skyld i drøftingen. Jeg vil bruke informantens egne ord og uttrykk i tillegg til egne refleksjoner og tilgjengelig teori når jeg drøfter funnene fra undersøkelsen. Drøftingen vil preges av den forforståelse, erfaring og opplevelser jeg hadde med inn i forskningsarbeidet. Har jeg klart å holde tilstrekkelig avstand til informantens utsagn fra et fagfelt jeg selv har stor interesse for og arbeidet med gjennom flere år? Har min interesse for temaet kunst i skolen påvirket informantens svar? Dette er betraktninger jeg tar med i tolkningsprosessen selv om jeg har søkt å være meg bevisst denne forforståelsen gjennom hele prosessen.

Elevers stemme

Hva er vesentlig for elevene? Hvordan opplever *de* temaets relevans i skolen? Kjennskap til dette kunne jeg først få gjennom å få tak i *deres* virkelighet, gjennom *deres stemmer*. Nordahl (2002:21) viser til forskning⁶ som slår fast at vi vet *for lite* om elevers erfaringer og opplevelser i skolen, og at elevperspektivet er manglende i mye av skoleforskningen som er utført. Den påpeker at det er vanskelig å forstå hvorfor elevperspektivet er så underprioritert i forskningen når utdanning primært er tilrettelagt for elevene. Elevers læringserfaringer har betydning for den enkelte og samfunnet, men har likevel ikke hatt den vektlegging den burde i forskning og debatt (ibid). Forskerne hevder at dette er konsekvensen av sentralstyringen i skolens læreplanverk som *ikke synliggjør* elevenes erfaringer i planverket. "*Synliggjøring av elevens stemme vil lett kunne true dagens sentralstyring og stå i motsetning til det harmoniske skole- og elevperspektivet som ofte formidles i nasjonale læreplandokumenter*" (ibid:21). I undersøkelsen min er elevens stemme om forskningstemaet forsøkt synliggjort gjennom flere datakilder for helhetens skyld.

7.1 Kunst som uttrykk og opplevelse

Når rundt 50 % av respondentene i spørreundersøkelsen kunne betegne kunst med ganske presise formuleringer, viser det at de har erfaring med å bruke kunstfaglige

⁶ Erickson, F og J. Schultz (1993); "Student's experience of the curriculum" i P.W Jackson (red): "Handbook of research on curriculum". New York, MacMillian Publishing Company.

begrep som maleri, skulptur og bilde gjennom undervisningen på skolen (se kapittel 6.3.1). Kunstbegrepet regnes som vanskelig å definere, men elever omhandler det her som konkrete. Rundt 35 % beskriver kunst som *"være og fine opplevelser"* (informantutsagn), ofte med natur som motiv, men også som abstrakte. Å definere noe som kunst krever et visst modenhetsnivå hos barn, hevder Samuelsen (2003b: 43). Først når barn tilbys mange og varierte enkeltopplevelser med kunst gjennom barnehage og skole vil begrepsbruken kunne utvikles utover selve det *sanselige* mange opplever i møte med kunst. Han påpeker den sanselige opplevelsen som viktig for barn (ibid).

Utsagnene om kunstbegrepet utdypes av informantene i intervjuundersøkelsen, og særlig informantene på ungdomstrinnet viste kompetanse i å anvende begrep som *graffiti, skulptur og arkitektur*. Det tar tid å utvikle forståelse for abstrakte og ofte ukjente begrep, og respondentene på ungdomstrinnet har lengre erfaring med denne begrepsbruken enn respondentene på femte trinn. Kan opplevelse av abstrakte verdier i konkrete gjenstander være til hjelp for barn når de skal utvikle abstrakt forståelse? At de beskriver begrepene med ord, muntlig og skriftlig, slik de gjør i forskningsintervjuene og spørreundersøkelsen, kan også fremme denne utviklingen.

7.1.1 Det affektive - følelsesintelligensen

Flere av informantene forteller om estetiske opplevelser med kunst som har berørt dem på forskjellig vis. De beskriver opplevelser i klasserom med prosjektarbeid som inkluderer kunstneres verk og posisjoner i bestemte stilepoker og opplevelser i gallerirom i møte med kunstbilder. *"Artige opplevelser med kunsten (...) Jeg tenker at her satt han, kunstneren, og tenkte små tanker mens han tegnet og malte"* (Kari, 5.trinn). Hun beskriver levende møtet med bildet på veggen.



Kunstmøter i Galleri Bodøgaard

Informanter beskriver: *"Jeg får gode følelser når jeg ser på bildene; noen store og noen små (...)"* *"Jeg kjenner stillheten inni meg, og kjenner at fantasien kommer (...)"* Man beundrer kunstnerne som har laget så flotte ting og man kjenner gleden inni seg" (informanter 5.trinn). Beskrivelsen av informantenes sanselige opplevelser

følges av et aktivt kroppsspråk, håndbevegelser og mimikk for å understreke budskapet. I resultatene fra spørreundersøkelsen vektlegges også følelsene når 35 % av respondentene betegner kunst på et affektivt vis; (...)”fine, vakre opplevelser”. De beskriver opplevelser i naturen og opplevelser med objektene de ser: ”(...) en fin opplevelse med kunst som jeg ikke kommer til å glemme. Når jeg så maleriene ble jeg varm inni meg. (...) Jeg har sett en helt ny verden. (...) Jeg går på kunstskole her i Bodø på kunstforeningen. Hver torsdag har jeg en vidunderlig opplevelse der!” (utsagn fra spørreundersøkelsen) Informantene lot seg rive med av inntrykkene de fikk i møte med kunsten i galleriet og viser følelser og behov i verbale utsagn, noe som generell del i Kunnskapsløftet vektlegger:

Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (LK06:3)

Barns inntrykk i kunstopplevelsen kan gis uttrykk i en skapende prosess dersom det pedagogiske opplegget er lagt slik opp, og det kan føre til verbale uttrykk som hos informantene her.

Skal barn oppleve og reflektere rundt de møter de har med kunst, må ikke følelsesaspektet undervurderes. Flere av mine informanternes utsagn, både i spørreundersøkelsen og intervjuene forteller om barns sanselige opplevelser i møtet med kunst. Malcolm Ross (1980)⁷ hevder at barns *følelsesintelligens* bedres gjennom kunstnerisk skapende virksomhet. Kunstopplevelser kan starte denne prosessen, men forutsetter aktiv, kreativ handling. Barn utvikler den følelsesmessige kompetansen sin gjennom skapende prosesser, følelser blir til form og gjenskapes som form, og den ytre formen blir et uttrykk for følelsene. Det meste av skolens virksomhet stimulerer og utvikler intellektet, mens gjennom skapende prosesser tas den emosjonelle og affektive delen av barnet vare på (Ross 1980:52-55). Det gjenspeiler seg i Annes

⁷ Malcolm Ross' modell beskriver den kreative prosessen som et møte med stimulus som aktiverer et uforløst skjema i oss, og velger vi å uttrykke den stemningen vi er i da, står valget mellom *reaksjon* eller *refleksjon*. Vi har en trang til å uttrykke oss for å avklare følelsene våre, men med et ufullstendig skjema (utilstrekkelig følelsesintelligens) oppstår *uro*, og følelsene kan sorteres gjennom kreative selv-uttrykkshandlinger. Ved at vi utvikler stadig mer komplekse skjemaer gjennom gjentatt granskning og selvuttrykkshandlinger, fremmes følelsesintelligensen. Den kreative handlinga kan medføre frustrasjon og usikkerhet, men vil som regel være ei positiv erfaring. Vi lærer oss å respondere følelsesintelligent, og har gjennom handlinga fremmet kunnskapen vår om oss selv og følelsene våre. (Malcolm Ross 1980 :52-55, komprimering og oversettelse av engelsk tekst).

(5.trinn) utsagn når hun beskriver og utvikler følelsesregisteret sitt gjennom kunstmøtene:

”Bilder man kan fantasere om, leve seg inn i og lure på hva som menes med liker jeg best. Leonardo liker jeg. Han får fram den gode følelsen i meg (...). Etter kunsten med Adelsteen sa jeg til mamma at jeg ønsket meg lerret, og nå har jeg malt et bilde på staffeli som skal bli dåpsgave”.

Det følelsesmessige aspektet er en vesentlig del av opplevelsen til eleven i møtet med kunsten, også når respondentene gir negative utsagn om møtet med kunsten. Når de sier at de opplever kunst som kjedelig, uviktig og lite meningsbærende sammenliknet med andre fag og temaer blir kunstmøtene negative opplevelser for dem. Hvordan utvikles så et funksjonelt språk og muligheten for en god kunstopplevelse for barn i skolen? Elevene må kunne ha forutsetninger for innlevelse i stoffet de møter, og lærer må tilrettelegge kunstmøtene slik at barns følelsesuttrykk får komme fram. Slik didaktisk tilrettelegging av kunstmøter vil jeg drøfte i kapittel 7.4.

7.1.2 Elevrespons i undersøkelsen

I spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å beskrive en kunstopplevelse, og mange beskrev her møtet med Adelsteen Normanns bilder på Hålogatun. Møtet med bildene var *”flott”(...) ”fantastisk” (...), ” utrolig”(...), ” hyggelig”(...), ” perfekt ”(...) ”det er vanskelig å forklare, jeg opplevde at jeg fikk lyst til å dra inn i bildet, eller liksom dra ut med den båten”* (respondenter 5.trinn). Respondentene beskrev opplevelsen med affektive termer, noe som er et tegn på at de har hatt estetiske opplevelser i kunstmøtet.

At en stor del av respondentene i spørreundersøkelsen svarte at nettopp utstillingen på Hålogatun var en kunstopplevelse de ville vektlegge, kan skyldes at undersøkelsen ble utført på skolen like etter deres besøk i galleriet. Dette kan ha påvirket deres utsagn på dette spørsmålet. Selv om de mottok spørreskjemaet av sin lærer på egen skole og ikke av meg i galleriet, kan en feilkilde være at jeg som kunstformidler for elevene fikk for stor nærhet til dem som respondenter. Har de besvart det de tror jeg forventet at de ville svare, eller er svaret et resultat av en ektefølt estetisk opplevelse? Dersom de oppfattet spørsmålene i undersøkelsen uavhengig at kunstmøtet gir svarene større gyldighet. Det at de gjennom sine *beskrivelser* av kunstmøtet også har bearbeidet og reflektert over møtet, kan imidlertid også ha styrket deres opplevelse. Følelser kan ha kommet i sving og utviklet seg gjennom selve kunstformidlingen i galleriet.

Et gjennomgående trekk i mine refleksjonsnotater må sies å være mangelen på negative elevutsagn. Enkelte elever virket uengasjerte og viste dette gjennom et passivt kroppsspråk, men uten verbale, negative kommentarer. Det er lite sannsynlig at *alle* elever i en så stor elevgruppe (se kapittel 4.3) finner kunstformidling av denne type interessant, men at gruppen som helhet likevel fant det meningsbærende å være i gallerirommet. Dermed ble mulig misnøye dempet ned og forble usagt i denne settingen.

I underkant av 20 % av respondentene i spørreundersøkelsen kunne *ikke* beskrive en kunstopplevelse de har hatt. Respondentene har hatt undervisning i kunst og håndverk siden første trinn og har mottatt kunstproduksjoner gjennom Den kulturelle skolesekken i fem år, flere med besøk av kunstnere i klasserom og ekskursjoner til den lokale kunstforeningen. En årsak kan være at de ikke har forstått spørsmålet, mens en annen tolkning går på at opplevelsene ikke har vært sterke nok til å ha satt spor hos dem som mottakere. Eleven kan oppleve temaet som lite viktig og forbinde det med utstillinger som ikke har vært vellykket; en *happening* som ikke er didaktisk tilrettelagt av formidler eller lærer. Skal elevene oppnå *kulturell kompetanse*, som er et prinsipp for opplæringen i LK06, må estetiske opplevelser og erfaringer i praksis inngå i større grad i opplæringen. Å utvikle mer *dialogbaserte formidlingsmetoder* som i større grad aktiviserer og inkluderer alle elever i deres møter med kunst er en didaktikk som vil drøftes i kapittel 7.4.

7.1.3 Estetisk opplevelse

I refleksjonsnotatene fra kunstformidlingen på Hålogatun reflekterte ofte elevenes spontane utsagn i møtet med kunstbildene *gjenkjenning* i bildene de møtte. Som et ledd i forberedelsene til kunstmøtet har de sett bildene som har vært lagt ut på Fronter og de viste glede og overraskelse i gjenkjennelsen med verbale, affektive uttrykk og ansiktsmimikk. Haabesland og Vavik (2000:240) hevder at det må være en viss grad av gjenkjenning på det indre plan for at opplevelsen skal kunne oppleves estetisk; en emosjonell eller intellektuell gjenkjennelse for at betrakteren skal kunne ha muligheter til å gå videre inn i kunstverket. Ved å gi møtet med kunsten tid og refleksjon vil betrakteren kjenne om det rører ved strenger i seg, og Sandstrøm har en perseptuell synsvinkel når han hevder at det må være en viss balanse mellom det kjente og *det nye* vi møter i et kunstverk (Sandstrøm i Haabesland & Vavik 2000:300) Nyheten er den egenskapen som vekker vår nysgjerrighet og oppmerksomhet mest. Å oppleve noe nytt og annerledes vektlegger flere av informantene i forskningssamtalene:

"Når vi drar på kunstutstillinger får klassen opplevd nye ting. Man tenker egentlig ikke på at kunsten fins i virkeligheten, men å få sett originalbildene, store, svære landskaper, det var fantastisk!" (Anders, 5.trinn)

Denne nyheten i elevenes møte med opplevelsen av kunsten ble uttrykt i gallerirommet i møtet med de *originale* kunstbildene. *"At det går an, er bildene ekte?" (...)* *"De er mye større og helt annerledes enn jeg hadde trodd!" (...)* Nysgjerrighet og spontane ytringer rundt malemåten: *"Han må ha brukt tynne pensler, det ser nesten ut som et fotografi! Er det kanskje det?"* Spørsmål om et bilde kan gi fornemmelser av lyd ble også uttrykt: *"Kan du ikke høre hvordan fossen bruse i det bildet?"* (elevutsagn i galleriet)

Elevenes spontane uttrykk og positive tolkninger viste at nettopp disse bildene ga en opplevelse, viste noe nytt og åpnet for nye tolkninger. Motivene i disse bildene viste natur og kultur og var dermed lett gjenkjennelige, mens andre verk kan være interessante på andre vis. Ved å gi også verk man umiddelbart ikke "liker" oppmerksomhet "for dets egen skyld" viser vi i følge Stolnitz (i Haabesland og Vavik 2000: 241) en *estetisk holdning* og utvider vår *estetiske erkjennelse* gjennom å oppleve noe nytt, både i forhold til kunstens verden og oss selv. Her har eleven, i samhandling med andre og gjennom det kulturelle redskapet som kunstbildet representerer, utviklet sin kunnskap i tråd med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Denne utviklingen vil kunne fortsette dersom kunstformidling i skolen blir en systematisk og gjentatt aktivitet med innlagt progresjon.

7.1.4 Estetisk erfaring



Workshops etter galleribesøk

Resultatene i analyseenhetene viser en klar tendens til at informantene har hatt affektive, estetiske opplevelser i møtet med kunst i skolekonteksten. Fra å være subjektive opplevelser vil disse kunne bli *estetiske erfaringer* når den estetiske opplevelsen settes inn i en større helhet og bearbeides. Det kan skje gjennom

dialogen rundt opplevelsen i galleriet eller i etterkant av kunstmøtet. Barn må få tid og rom til å tenke gjennom det de har sett, hørt og tenkt. Det de har opplevd kan føre til nye erkjennelser gjennom skapende arbeid i etterarbeid i klasserom og verksteder på skolen. En slik ny erkjennelse ga en informant på ungdomstrinnet uttrykk for etter at hun hadde latt seg inspirere til egen skaping på en kunstutstilling med flere samtidskunstnere:

"(...) På ei utstilling som hette Dilli-Ke-Pas for to år siden lærte vi å gjenskape nytt fra gammelt. Jeg sydde og applikerte ei veske av mine gamle jeans. Kunstneren var designer, og hun hadde brukt bestemorens gamle duker, puter og tepper når hun skapte flotte kjoler, det var fantastisk! Jeg har ennå veska. Guttene lagde gymbager, og det ble litt stæsj på dem også, moderne og gammelt om hverandre. Vi trenger å lære å bruke mer av det gamle, og det gjorde vi gjennom kunsten og kunstneren!" (Wenche, 8.trinn)

Gjennom slike refleksjoner og eget skapende arbeid utvikles barns og unges læring og forståelse og deres estetiske og kulturelle kompetanse styrkes. Aud Berggraf Sæbø (2008) hevder at barns handlende, aktive og skapende erfaring er den grunnleggende forutsetningen for begrepsdannelsen, og gjennom estetiske læreprosesser skapes læring og trivsel i fellesskapets mangfold.

7.2 Kunstens formål i skolekonteksten

Hvilken hensikt har det å tilby kunstopplevelser for barn og unge i skolen? En av respondentene svarer slik: *"Jeg bryr meg ikke mye om kunst! Jeg vil heller ha mer sport og fotball."* 9 % av respondentene i spørreundersøkelsen mener kunst er *uviktig* som tema i skolen, og enkelte begrunner det med at det er kjedelig eller at de vil bruke tida til andre fag og temaer de finner spennende. Hvis de kunne velge temaet bort og erstatte det med andre aktiviteter, ville det gitt større utbytte. *"Dette er ikke min interesse! Jeg synes de vanlige fagene er mye viktigere."*

Det er rimelig å anta at ikke alle finner temaet meningsbærende, men tendensen er likevel klar: Et overveldende flertall finner kunst viktig som skoletema og begrunner svaret på svært forskjellig vis, fra gleden over opplevelsen til nytteeffekten kunst kan ha for den enkelte (se kapittel 6.3.1). En mulig feilkilde kan likevel være at svarene representerer 62 % av *populasjonen* fra 5.trinn, noe som medfører at det kan gjenspeile seg store variasjoner rundt temaet hos de 38 % som ikke har besvart spørreundersøkelsen. En annen feilkilde kan være at respondentene ikke ga et *generelt* svar på spørsmålet om temaets betydning for dem, men hadde referanse til kunstmøtet i galleriet som de opplevde positivt. Om undersøkelsen ble foretatt rett etter galleribesøket eller om det ble utsatt noen dager kunne farget deres

standpunkter, men viten om når gjennomføringen fant sted omfattes ikke av undersøkelsen.

7.2.1 Barns bildekultur

Barn omgir seg med og bruker en omfattende kultur hvor bildekulturen har en særposisjon. Flensborg og Sørensen (1999:41) definerer kulturen som

(...) "de prosesser, strukturer og symboler som vi deltager i og danner for at skape mening og sammenheng i vores egen og den fælles livspraksis. I forlængelse av dette kan billedkultur forstås som alle de måter, hvorpå billeder indgår i disse prosesser, strukturer og symboler"

Forfatterne hevder at barn foretar valg fra de mange kulturtilbud de møter, og det gjør de ut fra krav om temaets relevans og mening sett fra deres livsverden (ibid). Engasjementet i sine kulturelle valg viser de gjennom sin deltakelse med bildeskaping i kulturskolen, i musikk, drama og sport og på andre fritidsarenaer.

Dersom elevene kan se et *menings- og relevansperspektiv* i skolens undervisning om kultur vil det samme engasjement vise seg her, også i krevende arbeidsprosesser med kunst, hevder Flensborg og Sørensen (ibid). Derfor blir det viktig å sørge for at elevene ikke "*zapper videre*" i sine søk etter kulturell mening ved at man skal legger til rette for gode møter med bildekunsten i skolekonteksten. Elevenes bildemessige utvikling skal forstås som den utvikling som knytter seg til å gjøre erfaringer og erkjennelser i interaksjon med bilder de møter i skolens kontekst (ibid:42). I dette perspektivet er det vesentlig at en overveldende del av respondentene har vurdert kunst som et viktig tema i skolen. At 90 % har gitt dette temaet stor viktighet kan skyldes at de opplever dette meningsbærende og relevant som tema, og det kjennetegner også deres begrunnelser (se kapittel 6.3).

En feilkilde kan som nevnt være at undersøkelsen ble foretatt like etter et besøk i kunstgalleri som mange fant meningsbærende og positivt og i så måte ikke reflekterer deres generelle syn på temaets viktighet i skolekonteksten. En annen effekt av dette kunstmøtet kan likevel ha vært et *endret* syn på betydningen av kunstmøter for eleven, noe som reflekteres i respondentenes besvarelser. Kunstopplevelsen i seg selv og temaet som redskap til eget skapende arbeid vektlegges av mange respondenter i undersøkelsen.

"Vi lærer om kunsten, følelser og malerens budskap. Noen ganger blir vi glade, noen ganger lei oss. Hvis vi skal forklare noe til noen uten å bruke ord, kan vi

tegne og male det i stedet. Har vi ikke lært å tegne blir det vanskelig å få forklart det!” (respondent 5.trinn).



Skapende arbeid i klassefelleskapet

7.2.2 Fantasi

Vygotsky (1995:9) hevder at alle mennesker er kreative, også det lille barnet. Den kreative evnen kaller han fantasi, og det er denne kreative evnen som gjør at mennesket kan skape noe nytt. *“Fantasi i bilder, kanskje bjørner som snakker eller epler som synger (...) jeg kjenner først stillhet inni meg og kjenner at fantasien kommer”* sier Ulla (5.trinn)

Informantene bruker begrepet *“fantasi”* i betydningen bruken og utviklingen av denne når de beskriver hvorfor kunst er viktig for dem som tema. Noen hevder at kunst pirrer og aktiverer fantasien, noe flere informanter også anvender når de gir rike og innsiktsfulle beskrivelser i forskningsintervjuene. Vygotsky (ibid:18) hevder at kunsten er menneskets måte å organisere sin fremtidige adferd på. Bevisst opptrening og utvikling av barns fantasi er svært viktig for å forberede barn på framtida som møter dem. Å la barnet undres, fornøyes, forskrekkes, forarges og fascineres i møtet med kunst vil være med på å utvikle deres fantasi, som informanter også påpeker framkommer i fantasifull forming, refleksjoner, tekster, samtaler, dramatiseringer og presentasjoner på skolen i etterkant. Kan man hevde at kunsten forvandler virkeligheten, ikke bare gjennom bruk av fantasien, men også gjennom sin bearbeiding av ting, gjenstander og situasjoner? *“(…) fantasi har jeg nok av, jeg tenker på mye rart. Men det er alltid noe annet som kommer ut av leira eller på papiret(…)”* sier informant Amed.

Vygotsky hevder at det ikke mer noen motsetning mellom fantasi og virkelighet, men at all fantasi bygger på elementer fra barns virkelighet. Jo rikere et barns erfaringer

er, desto større materiale har barn å være fantasifulle ut fra (ibid:19). Med en av verdens største utviklingspsykologer som støtte kan man hevde betydningen i at får barn rike, kulturelle opplevelser gjennom kunstformidling i skolen. Gjennom varierte og elevaktive metoder i en helhetlig didaktikk kan barn utvikle seg til *helhetlige mennesker* som er skolens mål for opplæringen (LK06:20).

7.2.3 Danning

Guri L. Østbye (2007:56) hevder at barn *danner seg selv* når de anstrenger seg i interaksjon med kunstobjekter. Hellesnes' dannelsesbegrep handler om at elevene må få mulighet til å utvikle tenkemåter som gjør at de kan *forstå* de kulturelle uttrykk de møter og samtidig utvikle kompetanse til å *være handlende* (Hellesnes i Flensborg og Sørensen 1999:43). Dette å handle *selv* i møtet med kulturelle uttrykk i skolens kontekst har intervjuinformantene utdypet i undersøkelsen. De gir uttrykk for hvordan de ønsker at kunstmøtene skal være for at de skal gi mening og relevans – og begrunner det med at de får inspirasjon til selv å være kulturprodusenter gjennom godt tilrettelagte møter med kunsten.

"(...) med kunsten kan man kommunisere, og det er artig å lage egen kunst".

"(...) kunst er viktig fordi det er artig, og fordi det er godt å skape no."

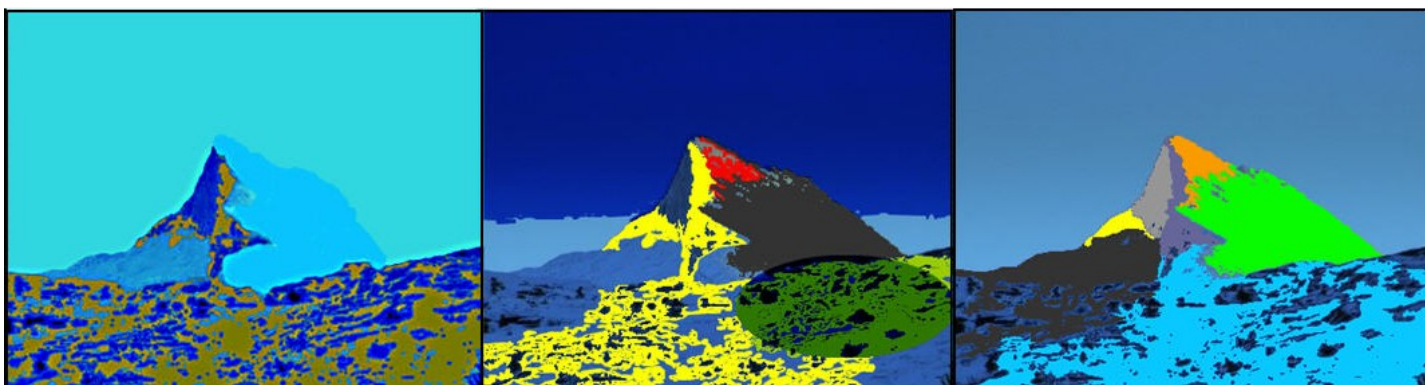
(respondenter 5.trinn i spørreundersøkelsen).

I intervjuene utdypet informantene betydningen kunsten har som meningsbærende element i skolen når de hevder å utvikle kreativitet og blir inspirert til å være handlende etter kunstmøtene (se kapittel 7.2). De utvikler sin bildekulturelle kompetanse gjennom stadige møter med kunstbilder i undervisningen, og de framhever møtene ute av skolen som særegne arenaer for utvikling av denne kompetansen. Å skaffe seg kulturkunnskap gjennom å kunne "lese kunsten" via ulike redskap for tolkning, gir kunstmøtet større mangfold. Samuelson (2003:7-10) hevder at kunstformidleren må skape *en møteplass for barns blikk* når hun henvender seg til barn om et bilde og inviterer til dialog rundt det de ser. Han vektlegger at de assosierer det de ser til egen hverdag når de setter ord og begrep på opplevelsen de har.

"Skal bildene i kulturen indgå i en dannelsesprosess og ikke kun i en tilpassningsprosess må barnene utvikle nogle billedkulturelle kompetencer, som sætter dem i stand til både at forholde sig oplevende og reflekterende til de

billeder, som de møder, og at anvende billeder i æstetiske og kommunikative handlinge.” (Hellesnes 1976 i Flensborg og Sørensen:43).⁸

Gjennom utsagnene til mine informanter kommer deres ulike kompetanser fram når de beskriver hvordan de samtaler om bildene de møter, skriver tekster og skaper bildeuttrykk i forskjellige medier og ved bruk av ulike verktøy. Barn må få tid og rom til å tenke over det de har sett, tenkt og hørt, og gjennom denne refleksjonen kunne få sette ord på og begripe. De skaffer seg estetisk erfaring som er en del av danningen i det å bli *det helhetlige menneske*⁹. Derfor må oppgavene de får i kunstmøtene være meningsbærende og føre til ny innsikt gjennom stadig nye handlinger.



Digitalt landskap – Børtind – elevarbeid 5.trinn i Photofiltre etter galleribesøk

Den store andel respondenter i spørreundersøkelsen som hevder at kunst er et viktig tema i skolen begrunner det med flere forhold (se kapittel 6.3). Kunst som spennende tematikk med meningsbærende innhold om historiske og nålevende kunstners uttrykk er viktig som redskap for å utvikle egen kreativitet og skapende uttrykk. *“(…) det er viktig å lære om kunst for å vite hva det er, og hvordan man lager kunst. Det er mye historie i kunsten, og vi kan skape noe nytt!”* (respondent 5.trinn).

7.2.4 Læring eller opplevelse?

Kreativitet innebærer å skape noe nytt, som flere av respondentene vektlegger man får inspirasjon til gjennom kunstmøtene i skolen. *“(…)kunst er maling, tegning, kladding ... og øving!”* Å anvende former, farger, materialer og teknikker på en personlig og kreativ måte krever også *læring*; at man kjenner elementene som skal

⁸ Forfatterne fremhever spesielt kompetanser som utvikler det perseptuelle, det produktive og det reseptive:

- a) uttrykks- og kommunikativ kompetanse
- b) opplevelses- og analysekompetanse og
- c) kunnskaps- og ferdighetskompetanse

⁹ Læreplanens mål, det integrerte menneske, (LK06:20)

anvendes i den kreative prosessen. Jorun Spord Borgen (2003) hevder at kunstformidling for barn og unge står i en oppdragelses- og danningstradisjon der forholdet mellom å oppdra barn *til* kunsten og bidra til den generelle dannelse *gjennom* kunsten utgjør en grunnleggende ambivalens. Hun hevder at det kan være en motsetning mellom opplæring og opplevelse, mellom det *pedagogiserende* og det *kunstneriske*, men konkluderer at begge er legitime målsetninger i barns kunstmøter og forutsetter hverandre gjensidig (Borgen 2003:10). Hun viser til flere studier¹⁰ når hun hevder at kunnskap om kunsten kan læres, og at barn må ha lært å *verdsette kunst* for at temaet skal gi mening til barns danning og utvikling. Slik utvikler barn en *bildekulturell kompetanse* som gir dem redskap til å forstå både de bilder de møter i kunsten og i samfunnet for øvrig. Denne kompetansen kan sette dem i stand til å anvende bilder i estetiske og kommunikative handlinger (Flensborg & Sørensen 1999:43). Informanten Helene (8.trinn) forteller: *"Vi får brukt mange ting inni oss gjennom kunsten, som vi kan trenge i livet. Klart vi lærer noe, for eksempel om primærfargene som bygger alle farger og fargeblanding har vi bruk for. Jeg tegner og maler mye hjemme når jeg er ferdig med leksene mine."*

Trengs ulike stimuli og en spesiell organisering av undervisningen for å nå kompetansemålene i læreplanen? Hvilke måter lærer eleven best på? Helene er en faglig sterk elev som har behov for undervisning som også utfordrer hennes kreative evner, og Amed trenger også slike utfordringer selv om hans teorifaglige ståsted er svært forskjellig fra Helenes. Min erfaring er at både "sterke" og "svake" elever vil profitere på bruk av elevaktive og kreative arbeidsmåter, og læring gjennom erfaring med kunst og ferdighetsøving i skapende arbeid finner sin begrunnelse i læreplanen (LK06:6)¹¹. Jeg vil hevde at når barn har rike opplevelser får deres personlighet flere strenger å spille på; et viktig perspektiv i identitetsdanningen. Dette gjelder ikke bare i barns møter med bildende kunst, men også deres opplevelser på andre arenaer i og utenfor skolekonteksten.

7.2.5 Identitet

"Jeg lærer nå best når jeg tegner, og det gjør jeg ofte" hevder Helene (8.trinn). Informanten Amed bruker digital teknologi og Francisco (8.trinn) liker framføringer. Satsning på god kvalitet i undervisningen gjennom estetiske og elevaktive læremåter påstår jeg gir større mestring og motivasjon hos eleven. Læringsplakaten¹² vektlegger at elevene skal stimuleres til å utvikle *egne læringsstrategier*, de skal stimuleres i sin

¹⁰ Borgen 1998, Bourdieu 1995, Hovden og Gripsrud 2000, Seip, Tønnesen 2002

¹¹ "Det skapende mennesket", Generell del LK06

¹² Prinsipper for opplæringen, LK06: 31

personlige utvikling og identitet slik at de utvikler *sosial og kulturell kompetanse*. Dette fremmes når elevene får stimulert sin *lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet* gjennom tilpasset opplæring med *varierte arbeidsmåter*(LK06:31). Informanten Berit (5.trinn) beskriver hvordan hun stimuleres av å bruke estetiske læremåter når hun deltar i den visuelle utformingen av eget klasserom og skolekorridorer. ” *Alt hadde vært hvitt uten kunsten, bare dører og vinduer i et rom. Vi har forresten laget kunsten på skolen, vi fra 1.-7.trinn. Innimellom er det ekte kunstnere, for eksempel Picasso sine bilder(...)*”

Styrking av egen identitet gir flere av intervjuinformantene uttrykk for når de framhever den stedsbaserte kunsten i byrom og lokal natur som meningsbærende og viktig, samtidig som de vektlegger å oppleve lokale kunstnere de ikke hadde kjennskap til tidligere.

Kunst og kulturuttrykk er noen av de viktigste uttrykksformene som er med på å skape vår identitet.¹³ Barn og unge opplever en så påtrengende internasjonal mediekultur at egen kultur lett kan bli stilt i skyggen. Massemediakulturen kan sies å være *identitetsløs* ved at den tilhører ingen og alle på samme tid, og barn trenger motbilder og kunnskap om egen kultur for å få den identitet de trenger i møtet med andre kulturer (Haabesland & Vavik, 2000:24).

Flere informanter i undersøkelsen vektlegger *personlig mestring* som en av årsakene til at de finner temaet kunst i skolekonteksten meningsbærende (se kap.6.4.2). Gjennom bruk av kunsten, ikke bare i fag som kunst og håndverk, men også i fag som norsk, samfunnsfag og matematikk, muliggjøres større innsikt og forståelse: ”(...) *det hadde vært morsomt med litt kunstnerisk matte! (...) Vi kan høre historier om bilder og lage nye tekster i alle fagene (...) Vi kan bruke kunsten i alle fagene!*” (informanter 5.trinn).

7.2.6 Den sosiale dimensjonen og WOW- faktoren

Ros og anerkjennelse for egne skapende uttrykk har ringvirkninger også for mestring i andre skolefag. ”(...) *du kjenner du blir fornøyd og får lyst til å fortsette. Du blir bare enda bedre på andre ting fordi du er glad i å tegne (...) noen er veldig god til kunstneriske ting og det kan gjøre deg god i andre fag. Du kan få det lettere fordi hvis du er god i noe, kan du bli god i andre ting og!*” (informanter 5.trinn).

¹³ Sosial identitet sees her synonymt med gruppetilhørighet, og kulturell identitet defineres her som om man oppfatter seg som kulturelt lik andre som deler denne identiteten. Eriksen, T.H. et al.(1994): *Kan EU være demokratisk? Politisk identitet og legitimering i en ny tid.*

Dette synet finner støtte i Bamfords (2008:11)store UNESCO-undersøkelse¹⁴, Wow-faktoren, som viser hvordan god estetisk undervisning har klare effekter på arbeidsmiljøet i hele grunnopplæringen, elevenes faglige og sosiale utvikling og på lokalsamfunnet. Hun vektlegger betydningen av å kunne forme barns *identitet* gjennom deres følelsesmessige og kognitive anlegg ved kunstfaglige aktiviteter, og vektlegger også viktigheten av den *sosiale dimensjonen* gjennom å bruke kunstfag i opplæringen.



Kunstprosjekt "Krukka".

Fellesarbeid 6.trinn

Den sosiale dimensjon er viktig i mine informanternes utsagn om hvordan de opplever kunst i skolen. Å være sammen med medelever når oppgaver skal løses i klasserom eller uterom har stor betydning for trivsel og mestring, og er i tråd med sosiokulturell læringsteori. Vygotskys teori hevder at menneskelig tenkning utvikles gjennom deltakelse i sosiale fellesskap, og at utvikling og læring muliggjøres gjennom samspill med andre og ved å ta i bruk kulturelle redskaper i disse prosessene (Wittekk 2004:56). Informantene vektlegger fellesskapet i den estetiske undervisningen og forteller levende om hvordan man lærer av hverandre: "(...) sammen med de andre kan man dele og få flere ideer og sammen kan vi lage mer spennende ting" (Helene, 8.trinn). Bamfords (2008)

undersøkelse viser at via kunstfaglige læringsaktiviteter økes barn og unges kulturelle identitet og gir styrket oppfatning av personlig mestring. Undersøkelsen viser at ved hjelp av kulturbaserte og kunstfaglige læringsaktiviteter kan skoler utvikle barns selvtillit, deres kritiske sans og motivasjon, og at disse "*vil kunne bidra med kulturell rikdom og kreativ kapital for landet*" (ibid:16). Denne følelsen av mestring i et inkluderende læringsfellesskap vektlegges sterkt av informanten Amed når han

¹⁴ UNESCO-undersøkelse fra 60 land ledet av professor Anne Bamford som påviser hvilken effekt satsning på kvalitet i undervisning gjennom estetiske metoder og i estetiske fag har på det totale læringsmiljøet og barns sosiale og personlige utvikling. Den estetiske undervisningen må holde god kvalitet for å ha effekt på barn og unges helse, mestring og motivasjon. Dårlig estetisk undervisning gir påviselige negative effekter på barns og unges generelle lærings situasjon, motivasjon og selvtillit.

forteller hvordan hans mestringsevne øker straks han arbeider med kunstfaglige oppgaver sammen med andre:

"(...) Jeg fikk nesten alle vennene mine til å følge med, å bli interessert i tegning og design og ting vi gjorde i lag i timene. De likte bildene og skrøt av meg, og jeg blir glad og tror på meg selv. Da blir jeg mer lysten på å gjøre andre ting bedre (...)."

Ros og anerkjennelse løfter prestasjonen og gir ham bedre selvbilde, noe som er spesielt viktig for ham som ikke behersker det muntlige og skriftlige språket like godt som sine medelever. Bamford understreker også at barn uten tilstrekkelig verbalspråk vil ha stort utbytte av og føle mestring i å kunne uttrykke seg gjennom kunstfaglige læringsaktiviteter. Hun hevder det er et stort potensial for å kunne øke utbyttet av undervisningen for marginaliserte elevgrupper gjennom kunstfaglige læringsaktiviteter (ibid:39).

Bamfords undersøkelse viser dessuten at dårlig undervisning i kunstfaglige aktiviteter er verre enn ingen fordi den hindrer utvikling av kreativitet og skaperevne. En utfordring for lærerutdanningen også hos oss?

Min undersøkelse viste stort engasjement for kunstfaglige temaer og arbeidsmåter i skolen og en klar tendens til at elevene oppfattet kunst i skolens kontekst som viktig. Likevel gir informantene klare føringer om *hvordan* denne undervisningen må legges opp for å gi den ønskede effekt.

7.2.7 UFF- faktoren?

Jeg velger å presentere en "motsats" til Bamfords WOW- faktor i min undersøkelse som jeg vil kalle *UFF- faktoren*. Utsagn som definerer kunst som negativt eller uinteressant inngår i denne faktoren, samt forhold hvor informanter beskriver lite tilfredsstillende forhold rundt kunstformidling i skolekonteksten. Selv om hovedfunnene i undersøkelsen er positive, er ikke UFF- faktoren fraværende. Ikke alle finner kunst som tema meningsbærende i skolekonteksten, og informantutsagn som *"Nei, det er ikke viktig! Mer tid til andre fag og lekser"* i tillegg til andre med klart negativt innhold preger i underkant av 10 % av besvarelsene til spørsmålet om temaets viktighet i skolen. Ingen respondenter forteller om traumatiske eller skremmende møter med kunst, men viser manglende interesse for å ha kunst som faglig innhold i skolen. Dette kan tolkes som at andre aktiviteter har større betydning for deres trivsel og læring, og flere aktiviteter nevnes i denne sammenheng. Når i underkant av 20 % av respondentene ikke har hatt kunstopplevelser av nevnbart betydning eller kan beskrive slike gjennom sine fem år i skolen, kan dette også vise

temaets manglende viktighet hos dem. En annen forståelse kan være at manglende didaktisk tilrettelegging av kunstaktiviteten gjør at den tas ut av sin sammenheng og dermed blir oppfattet som meningsløs eller uinteressant.

Flere *UFF-faktorer* ble også registrert i refleksjonsnotater fra galleribesøkene. Enkeltelever viste gjennom kroppsspråk manglende konsentrasjon, uro eller likegyldighet under dialogen som ble tilrettelagt, selv om ikke mange ga høylytt, verbalt uttrykk for det i gallerirommet. Størst uro og manglende interesse ble registrert hos enkeltgrupper som ikke var forberedt til møtet med kunsten, noe som var lærerens ansvar.

Også intervjuinformantene hadde sine "uffer". Kunstmøtene var akseptable og godkjente bare hvis elevene selv fikk være aktive deltakere i formidlingen. *"De voksne prater hele tida og tror de vet alt, men hva med oss? Vi vil også være med!"* (informantutsagn) Alle informantene vektla disse betingelsene for at temaet skulle være meningsbærende for dem og etterlyste større elevaktivitet i både klasse- og gallerirom. Spesielt ungdomstrinnets informanter påpekte klasserommets dårlige visuelle utforming og estetikk som hemmende for læring og opplevelse.

7.3 Kunstens arenaer - klasserommet

Elevenes læringsfellesskap er som regel knyttet til klasserommet som læringsarena. At det er en viktig arena for læring, opplevelse og sosialt fellesskap vektlegges og utdypes av alle intervjuinformantene (se kapittel 6.4.3), og utsagnene viser også at klasserommets estetikk og visuelle utforming spiller en viktig rolle i barns trivsel. Når klasserommet er smykket ut i samhandling med elevene gjøres det til deres *egen* arena. Det blir viktig å ta hensyn, finne sin plass, samordne og innordne seg det kollektivet klasseromsfellesskapet utgjør.

Intervjuinformantene har alle rike utsagn som vektlegger klasserommets visuelle utforming og betydning som arena for kunstformidling og samhandling. Synliggjøring av deres egne skapende arbeid sammen med kunstbilder og andre visuelle artefakter har betydning for læringsmiljø og generell trivsel. Rammefaktorene som utgjør de fysiske romforhold synes å ha forskjellige betingelser på barne- og ungdomstrinnet, og informantene fra ungdomstrinnet hevder alle at skolens — og klasserommets estetikk *ikke* er vektlagt på skolen de går.

"Klasserommene er trange og bør være mer fargerike. Vi var gode til å sette bilder på veggene i 7. klasse, og du må ha god kontakt med selve klasserommet for at du skal føle deg bra i den klassen du går! Er det stygt

miljø, ødelagte stoler og grått ellers, gir det ingen inspirasjon.” (Fransisco, 8.trinn)

Amed (8.trinn) støtter dette synet:

”Barneskolen var bedre, her har vi bare en pult og ikke bilder på veggene. Noe er herpa, og bak meg henger det ingenting. Jeg lærer på en bedre måte med bilder rundt meg. Det må vi gjøre noe med! Kun pulter og vinduer med regn på. Jeg glemmer aldri klasserommet vårt fra barneskolen med bilder og ting vi hadde laga sjøl”

Mia Jensen (2007:110) hevder at hvordan det pedagogiske rommet er utformet kan henge sammen med hvordan den som underviser tenker eller arbeider praktisk. Hun er opptatt av at rommet skal være utformet slik at det kan bli et *godt møte* mellom elevene og den som legger til rette for læringsøkta. Ungdomstrinnsinformantene opplever ikke at rommets estetikk blir vektlagt i undervisningen, og har alle fokus på *det triste* som møter dem i rommene hvor læringsaktivitetene skal foregå.

Klasserommets fysiske rammer kan være en utfordring for møblering når det skal romme mange elever, men funn fra undersøkelsen viser at *små endringsgrep* kan ha stor effekt for å bedre motivasjon og lærelyst. Å gi rommet liv handler om å legge til rette for en god kommunikasjon mellom partene i rommet, og når informantene vektlegger klasserommets estetikk gjennom å synliggjøre kunstbilder og elevenes egne uttrykk på veggene, må det sees som enkle grep før å øke motivasjon og mestring. Gode romforhold er gunstig for barns læring og trivsel.

7.3.1 Fellesskapet og virtuelle klasserom

Betydningen av å tilhøre klasseromsfellesskapet gir Amed (8.trinn) uttrykk for slik:

”Skolefagene var vanskelige, jeg forsto ikke det som skjedde i timene (...) jeg likte ikke å ha undervisning ute. Jeg følte meg utenfor, satt bare og lengtet etter de andre og tenkte på hva de gjorde. Jeg mistet motet.”

Informanten refererte til spesialundervisningen han mottok segregert fra klasserommet, noe han hadde vansker med å innordne seg. Fortellingen fikk større glød når den berørte estetiske fag hvor opplæringen foregikk i fellesskapet og i større verkstedrom som muliggjorde større samhandling med medelever: *”Men i kunst og håndverk kunne jeg endelig bare kjøre i gang. Jeg hadde kunnskaper fra før og elsket de timene. Vi var i lag!”* (Amed, 8.trinn) I estetiske læreprosesser er målene åpne; det lett å lage mål på ulike nivå for ulike elever og mestringsfølelsen kommer når målene nås. Det gjør tilpassing av læringsaktiviteten enklere. Estetiske

læreprosesser er alltid elevaktive, praktiske, oftest sosiale og ikke bundet av læreboka, noe også informantens utsagn hentyder til.

Hvordan utfordre klasserommet som eneste arena for læring og mestring? Mange informanter (se kap. 6.3.3 og 6.4.3) i undersøkelsen ønsker å utvide dette læringsrommet til også å omfatte andre arenaer. Den tradisjonelle forståelsen av læring i klasserommet er satt under press av en rekke trender i samfunnet, hevder Ottestad et al.(2008) som vektlegger at læreplanverket LK06 ikke bruker ordet *klasserom* når læringsarenaer skal benevnes. Stortingsmelding 30, (2003) ”*Kultur for læring*” nevner klasserom som en mulig faktor som hemmer kultur for læring. Forfatterne refererer til Punie (2007)¹⁵ når de henviser til begrepet som nyttes internasjonalt – *Learning Spaces*, som omhandler hvordan man kan tilrettelegge for læring ved å knytte skolen tettere til samfunnet, blant annet ved bruk av teknologi. Forfatterne hevder at en mer bevisst bruk av *digital teknologi* kan føre til endrede arbeidsformer og metoder som vil medføre nytenking i forhold til de fysiske forhold der læring finner sted. Informanten Amed sier:

”Jeg bruker data i alle fag, og vi har hatt oppdrag med å lage fakta og presentasjon av kunstnere og kunstbilder, det likte jeg godt. Det er en god måte å lære på, og jeg kan bruke retteprogram når jeg skriver tekster. Mitt ble bra! (...) jeg lærer mye mer av dataarbeid, jeg tipper det som det beste læremiddelet nå fremover. Jeg fikk et nytt program sist uke, og det brukes til å tegne på PC’en. Det heter WorldArt 4.5 Paint, og jeg tegner på bilder når de smetter inn. Jeg kan lage nye tegninger, laste ned videoer, klippe ut dem jeg vil og gi dem nytt utseende. Sette inn deg selv i lag med andre ting, det er artig og det er framtida. Det trengs tanker og utstyr på PC’en når du skaper. Du henter en film og klipper ut det du vil ha. Jeg prøvde å sette inn vennene mine i en James Bond-film.”

Skolen bør også i kunstformidling ta i bruk arbeids og formidlingsformer som gir muligheter for læring gjennom samarbeid på nye læringsarenaer. Ottestad et al.(2008) refererer til Gardners (1993) multiintelligensteori¹⁶ når de hevder at større bruk av *virtuelle klasserom* gir godt potensial for tilpasset opplæring og stimulering av ulike typer intelligenser. Flere informanter i intervjuundersøkelsen forteller om bruk

¹⁵ Ottestad et.al, Skolens nye læringsarenaer – Forskning viser 12, Internett: www.itu.no publisert 15/01-08

¹⁶ Howard Gardner, professor i kognitiv teori og pedagogikk, har utviklet MI-teorien som beskriver minst åtte intelligenser hos mennesket; språklig, logisk, matematisk, romlig, kropps-kinestetisk, musikalsk, sosial, intrapersonlig og naturalistisk intelligens.

av teknologi i estetiske læreprosesser, og for Amed og Francisco er nettopp "virtuelle klasserom" og pedagogisk bruk av IKT sentrale læringsmetoder også når stedsbasert kunst skal behandles. Bruk av digital teknologi er et verktøy som informantene sier at de behersker bedre enn andre språkverktøy, og er også en av de grunnleggende ferdighetene som vektlegges i LK06. Hvor godt skolen har tilrettelagt for bruk av digitale verktøy i deres tilpassa opplæring vil være avgjørende for deres mestring på dette feltet.

7.3.2 Skolens estetikk

"Som du ser er jo denne skolen mye større og ikke så fin verken utenpå eller inni. Litt gammel, kanskje?" (Helene, 8.trinn)

Min informant fra ungdomstrinnet er tydelig når hun karakteriserer sin skoles fysiske preg. Skolen er primært et sted for elevenes læring, og dens arkitektoniske utforming og fysiske betingelser er svært forskjellig også i vår region. I tillegg til å ha rom for informasjon og aktiviteter, trengs steder hvor *sansene* kan utfordres, for eksempel gjennom kunstnerisk utsmykning i fellesrom og mindre klasseenheter. Hvordan skolers estetikk og visuelle utforming påvirker barn og unges opplevelse av trivsel og læringslyst kan se ut til å ha vært et lite fokusert område i forskningen. Cold (2003) viser til forskning som forteller at barn helt ned i 10-11-årsalderen er opptatt av skolens estetikk. De vektlegger lyse og glade farger og kunstnerisk utsmykning, og er opptatt av møblering som inviterer til samarbeid. De liker arealer som gir inntrykk av ro og romslighet, og mørke, rotete rom uten utsmykning gir elevene en nedstemt følelse, viser denne forskningen.¹⁷

Samme holdning støttet mine informanter når de beskrev sitt klasseroms estetikk. De ønsket en annen visuell utforming, utsmykning på veggene og en møblering som inviterte til god samhandling elevene i mellom. Cold påstår ikke at estetisk vakre skoleanlegg *alene* er nøkkelen til et bedre læringsmiljø, men at det sammen med den gode lærer og læremidler vil bidra til en bedre skole (ibid).

¹⁷ Artikkel i www.forskning.no God arkitektur gir lærelyst publisert 9/12-2002



Elevarbeider i skolekorridor, Østbyen skole

Når mine informanter – spesielt ungdomstrinnsinformantene – forteller hvordan de opplever kunstformidlingen i skolens kontekst, vektlegger *alle* ønsket om at en større frekvens av undervisningen om kunst blir lagt til skolens omgivelser; til gallerier og uterom i bysentrum og natur. Kan årsaken være manglende inspirasjon i skolens fysiske miljø? Cold hevder at mer enn noe annet formidler den enkelte skoles estetiske kvalitet samfunnets prioriteringer, og at skolens visuelle inntrykk til nå har vært viet liten oppmerksomhet i skoledebatten. *“Når vi tilbyr barn og unge stygge skoler, viser vi at vi ikke bryr oss om dem. Hvorfor skal de være villige til å yte noe i disse bygningene når de leser i veggene at omgivelsene ikke har respekt og omsorg for dem?”* spør Cold (ibid).

Slike negative læringsrom utløser karakteristikk som mine informanter ga: *“trist”, “trasig”, “mørkebrune korridorer uten bilder”, “ingen inspirasjon”, “bare regn på vinduene”* og står i skarp kontrast til de positive utsagnene fra informantene som beskriver gode læringsrom de selv hadde smykket ut og bidratt til (se kapittel 6.4.3). I tillegg står skolens store verkstedrom med god utsmykning og vektlegging av læringsaktiviteter med rom for større samhandling og fysisk aktivitet, noe som gir bedre læringsmiljø og bedret trivsel ifølge informantene i undersøkelsen.

Arnulf Kolstad(2002) hevder at barns oppmerksomhet overfor skolens visuelle utforming overses fordi vi ikke klarer å forstå barns sansedominerte verden og undervurderer *“rommets kraft”* – betydningen av de fysiske og estetiske rammene som viktige miljøfaktorer. Det store miljøsatsningsområdet har vært skolens *ventilasjonssystem*, sier han; inneklimatets betydning for trivsel og læring har fått større oppmerksomhet enn det visuelle miljøet. Han har deltatt i Colds forskningsprosjekt som har funnet at skolers omgivelsesestetikk har stor betydning for barns mentale helse. Han hevder at *“(…) vakre miljøer gir næring til gode tanker og følelser (...) vi blir gladere og mer optimistiske (...) vi forbinder nemlig det vakre med det gode og verdifulle (...) en vakker og velholdt skole, et sted det foregår betydningsfull aktivitet (...) barn påvirkes i større grad enn voksne av de estetiske*

uttrykk, og vil i større grad trekke slutninger om skolens øvrige kvaliteter når de sanser farger, former og utsmykning” (ibid).

Omgivelseestetikken utenom skolen i uterom som gallerirom, byrom og natur er også arenaer informantene vektlegger når de forteller om opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolekonteksten.

7.3.3 Uterommet

Informantene vektlegger *eksterne læringsarenaer* som viktige i sine fortellinger om opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen. Elevaktive, kreative læringsformer i et inkluderende læringsfellesskap krever at klasserommet utvides til også å omfatte uterommet.

Alle intervjuinformantene omtalte betydningen av å knytte *uterommet* i større grad til kunstformidlingen; å bli kjent med nærmiljøets kunst i nærmiljøet. En av årsakene kan være behovet for å oppleve et mer stimulerende læringsmiljø enn det klasserommet kan tilby, et annet begrensningen som ligger i læringsmåtene som hovedsakelig brukes her. I uterommet kan elevene forholde seg til objekter, fenomener og artefakter som kunnskaps- og opplevelseskilder, og de kan ta med seg læremidler som fotoapparat, video, skissebøker og malingsutstyr for dokumentasjon av opplevelsene de har. Fransisco (8.trinn) foreslår skulpturjakt (Ellingsen2001) og graffiti-maling med utstilling av elevproduktene i byens butikkvinduer, Helene (8.trinn) vil ut i naturen ”*hvor bildene er gratis*”, mens Marius (5.trinn) vil ut og hente ideer i byens arkitektur og gallerier. Den profesjonelle kunsten som befinner seg i kirker, kulturhus og andre offentlige bygninger foreslås besøkt av en informant, og den tredimensjonale kunsten i arkitektur og skulptur i byrommet blir også vektlagt som elementer av interesse.

Jordet (2009) hevder at skolen er ikke henvist til kun å bruke tekstbasert, symbolsk kunnskap i undervisningen, men bør nærme seg kunnskapen ved en annen bruk av *kropp og sanser* enn hva som gjøres i dag. Gjennom kreative tilnærminger og bruk av medbrakte læremidler vil *uteklasserommet* skape andre rammer for kommunikasjon og interaksjon mellom elevene. Ute utfordres elevene til å løse oppgaver gjennom handling, ofte gruppevis og som deltakere i et fellesskap, hevder han. Han vektlegger at elevene arbeider med lærestoffet samtidig som de samhandler med medelever og lærer i tråd med *sosiokulturell læringsteori*. *Allsidighet* preger uteskolen når den legger til rette for praktiske, handlingsrettede tilnærminger, ofte ved bruk av drama/rollespill og formingsaktiviteter. Både teoretiske og praktiske perspektiver kan integreres i læringsarbeidet ved at forarbeid og bearbeiding foregår i inneklasserommet (ibid).

”Gjennom samtale og videre lesing møter eleven andres beskrivelse av virkeligheten. Det gir grunnlag for refleksjon og ettertanke, og gjennom muntlige framlegg og skriftlige arbeider får eleven muligheter til å artikulere sin innsikt. Gjennom formingsaktiviteter, drama, rollespill etc. skapes rom for mer affektive tilnærminger til innholdet.” (Jordet:2009)

På denne måten gis elevene muligheter til å nærme seg kunnskapene på flere måter, og til å bruke flere sider av seg selv. Dette legger grunnlaget for en sterkere inkludering, og slik kan større bruk av uterommet i undervisningen være et viktig bidrag til tilpasset opplæring (ibid). Bruk av uterommet til undervisning legitimeres også i LK06 gjennom planens kunnskaps- og verdisyn i den generelle del av læreplanen: *”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (LK06:3)*

Læringen forankres i elevenes egen virkelighet når de opplever og deltar i uterommet læringsaktiviteter. Dette er det respondentene i spørreundersøkelsen ønsker når de blir bedt om å svare på hvilke forslag til endring de har til skolens kunstformidling:

”(...) dra til nye steder og oppleve mer (...) ut i naturen (...) å gå der det er mye kunst (...) du kan se ting ute, gå på kunstmuseum (...) å se og høre om kunst ute i naturen, vakkert og inspirerende (...)” (respondenter 5.trinn spørreundersøkelsen)



*Skulpturløype, Bodø sentrum,
6.trinn*

7.3.4 Uterommet og tilpasset opplæring

Læringsplakaten (LK06:31) slår fast at varierte arbeidsmåter er en forutsetning for tilpasset opplæring. *”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved*

variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen.” (KD 2006:5)¹⁸

En opplæring som kun gjør bruk av klasserommets teoretiske, stillesittende og kognitive arbeidsmåter kan ikke sies å kjennetegne bruk av varierte arbeidsmåter, men av ensidighet, hevder Jordet (2009:6). Elevaktive arbeidsmåter og en mer sansemessig tilnærming til lærestoffet vil ha bedre vilkår ved undervisning i galleri-, by - eller naturrommet, og det vektlegges hyppig i informantenes fortellinger i begge analyseenheter å ha opplæringen lagt ut av klasserommet i samhandling med andre. Amed, 8.trinn sier *”Mer ute! Vi skal heldigvis ut på en reise til neste år, og vi var på tur med klassen for litt siden. Tilbake på skolen skriver vi hva vi har gjort og forteller de andre.”* Jordet presiserer at vi har for lite skoleforskning på hvordan uteskole praktiseres i norsk skole men slår fast at inntrykk fra skoleforskningen viser at det er for stort fokus på individuell elevaktivitet og for lite på læring i fellesskapet (ibid).

”den kompetansen som finnes i skolen er mest knyttet til den formidlingsorienterte pedagogikken, men den som trengs i aktivitetspedagogikk ikke finnes i tilstrekkelig grad. En har ikke sørget for å formidle den nødvendige kompetansen for å drive skolen som det er politisk ønske om, og dette går igjen i alle fag” (Haug (2003:95) i Jordet 2009)

Skal man ha dokumenterte virkninger av at elevaktive arbeidsmåter trengs i tilpasset opplæring og opplæringen generelt, må lærerne kvalifiseres for denne type opplæring. Om dette vil reflekteres i den nye modellen for lærerutdanning¹⁹ gjenstår å se.

7.4 Bedre praksis: Dialogbasert didaktikk i kunstmøter

Et viktig funn i min undersøkelse er at elevene verdsetter kunstformidling som et meningsbærende tema i skolekonteksten. Intervjuinformantene utdyper dette på forskjellig vis men knytter alle *betingelser* til at kunstformidlingen skal gi mening og være knyttet til gode opplevelser for dem. Hvilke faktorer som gjør kunstformidlingen til en god kommunikasjon vektlegger de gjennom å påpeke behovet for selv å være *aktive deltakere* i kunstmøtene. De vil ikke være passive mottakere av informasjon

¹⁸ KD. (2006). www.udir.no : Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Lastet ned 20/5-09

¹⁹ Stortingsmelding nr 11(2008 – 2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*

om kunstverkene de møter, og informantutsagnene (se kapittel 6.4.4) er viktige korrektiver til hvordan denne kommunikasjonen bør være. Ulla (5.trinn) sier det slik:

”Vi vil snakke selv også for da blir det artigere i galleriet. Jeg skulle ønske vi kunne få presentere bilder selv, fått øve oss på skolen og gjøre presentasjoner. Vi kan se hvordan vi vil gjøre ting på vår måte”.

I kunstformidling kan en verbal tilnærming til bildene elevene møter i form av dialoger forenes med en mer sanselig tilnærming for å gi økt opplevelse og mestring. Samuelsen (2003:78-79) viser til det Lindberg (1988) ser som to hovedformer for kunstformidling – den fagsentrerte og den karismatiske. Den fagsentrerte formidleren er konsentrert om det *kunstfaglige* og ser det som sin oppgave å øke mottakerens (elevens) innsikt i det kunstfaglige stoffet. Den karismatiske eller opplevelsespregede formen er opptatt av at elevene skal ha en *opplevelse* i møtet med kunst. Dette kan være et dilemma i kunstformidling, og Samuelsen hevder at ønskelig praksis vil være å kombinere de to hovedformene i kunstformidlingen (ibid:79). I en god kommunikasjon vil den karismatiske og den fagsentrerte tilnærmingen være mulig å oppnå gjennom *dialogen* mellom partene i galleriet, og også ved at kunstmøtet innlemmes i en didaktisk relasjonstenkning i planlegging, gjennomføring og vurdering. Min erfaring er også at elever som kommer forberedt til kunstmøtene, lettere deltar i dialogen og kommer med innspill av affektiv eller faglig art.

7.4.1 Barn som medskapere i egen læringsprosess

Venke Aure påpeker også den dialogforankrede didaktikken i kunstmøter og viser til Bubers teori (Aure 2006:137) om det likeverdige forhold mellom lærer og elev som vokste fram gjennom nye dialogpedagogiske tenkemåter. Han mente at barns og unges *egne erfaringer* måtte stå sentralt og erstatte formidlerens etablerte subjekt - objektforhold i formidlingen, noe han også anså som en forutsetning for læring og dannelse (ibid). Informantene i intervjuundersøkelsen har alle utsagn om at de *selv vil være aktører* i kunstformidlingen og ikke passive tilskuere. Kunstverk er ikke bare ”riktige svar” som skal avdekkes eller forklares, og elevene skal være medtolkere i denne dialogen. Dialogen må være åpen slik at barn kan delta med innspill fra sin livsverden. Affektive aspekter i dialogen kan være et middel til å nå barns intellekt gjennom refleksjonen som ofte følger, hevder Samuelsen (2003:130). Barns fortrolighetskunnskap og kulturelle kompetanse utvikles dersom barn får være medskapende i gode dialoger i møtet med kunst. Østbye (2007:45-50) hevder at lærers praksis må ha som utgangspunkt kunstens uoversettelighet og betydning som mulig interaksjonspartner for barn i kunstmøter i skolen. Elevens egen livsverden må

prege kunstmøtet og dialogen rundt bildene de møter. "(...) og slik bidra til å fremme utvikling av innsikt i egen og hverandres dannelsesprosess og derved til å danne seg selv" (ibid).

Er det en del av elevens dannelse av seg selv når de deltar i dialogen med egne refleksjoner? Jeg støtter meg til Østbye når jeg hevder at så er tilfelle og dokumenterer med to utsagn fra respondenter i spørreundersøkelsen "(...) var oppe i fjellene og så ut over hav og fjell i lag med familien, og solen, den var som solen i bildene i galleriet. Det var fantastisk, det vil jeg aldri glemme, håper jeg", "(...)jeg har sett Skriket av Edvard Munch ei uke før det ble stjålet, utrolig, og nå har jeg sett disse bildene også!"

Informantene i undersøkelsen utdyper på ulikt vis hvordan de ønsker å være slike medskapere gjennom varierte aktiviteter i kunstmøtene. Dialogbaserte samtaler, oppgaverelaterte aktiviteter og samhandling mellom elevene er viktige elementer i denne didaktikken.

Samuelson(2003:7) vektlegger læreren som ekspert på elevene og deres livsverden og at denne kompetansen må utnyttes i kunstformidlingen. I dialogen kan lærer prøve å utvide barns erfaringer ved å knytte nytt til gammelt på en meningsfull måte, noe som ble erfart i kunstmøtene på Hålogatun. Barns gjenkjenning og egne tolkninger blir delt og samtalt rundt når jeg som formidler la til rette for at elevene fikk lov til å uttrykke seg og reflektere rundt kunstbildene de møtte. Formidleren skal både formidle kunnskap og legge til rette for den gode samtale som kan gi grobunn for nye tanker samtidig som det skal angå deres livsverden. Dersom innholdet i bildet ikke presenteres for *tydelig* av formidleren, øker elevenes lyst til å være medtolkere og reflektere rundt det de ser. Min erfaring er at all kunst rommer muligheten for spennende interaksjon så lenge ikke ett svar representerer sannheten. Elevene forholder seg til at et verk kan ha mange ulike fortolkninger hvis de får delta i en dialog og samhandle med andre rundt det de ser og opplever. Østbye (2007) kaller god kunstformidling "*å skape et rom der eleven kan gis rom til å skape seg selv*"

7.4.2 Didaktisk relasjonstenking i kunstmøter

Gjennom utsagn fra elevene i refleksjonsnotater, spørreundersøkelse og forskningsintervjuer fikk jeg mange bekræftelser på at elevenes møter med kunst ofte var satt inn i en mer helhetlig ramme i undervisningen på skolen. Gjennom forarbeid via nettressurser, litteratur og bildestudier og en flerfaglig tilnærming på skolen hadde mange elever en variert bakgrunn for å møte kunsten i galleriet. Dette viste de gjennom en aktiv deltakelse i dialogen i galleriet hvor mange hadde et velutviklet ordforråd når de beskrev følelser og egne opplevelser av bildene de møtte. Sammen

med medfølgende lærer ga de uttrykk for forventning til bearbeidingen som skulle skje i etterkant i verkstedene på skolen. Erfaringen var motsatt i møte med elevgrupper som kom uforberedte til kunstmøtet, med større passivitet og lite vellykkede dialoger som resultat. Fra samme skole kom eksempelvis tre elevgrupper, hvor to av gruppene utmerket seg med gode kunnskaper og aktiv deltakelse. Den tredje elevgruppa kom i følge med vikar som bekjente at hun ikke hadde forberedt klassen, noe som preget elevene hun fulgte. De var tidvis urolige og svært passive i dialogen. Hvorvidt elevene fikk delta i etterarbeid på skolen etter kunstmøtet som kunne forsterke opplevelsen omfattes ikke av undersøkelsen, men sannsynligheten for at nettopp dette kunstmøtet ble en "enkelthappening" er stor.

En realisering av kunst som undervisningsprosess krever didaktisk planlegging, og lærers didaktiske begrepsapparat vil prege tilnærmingen til dette lærestoffet. Å sette kunstmøter og formidling av kunst inn i en helhetlig ramme vil løfte kunst som tema, og føre til at flere enn de som allerede er opptatt av temaet kan finne det meningsbærende. At rundt 17 % av respondentene i spørreundersøkelsen *ikke* kunne angi en kunstopplevelse kan være en følge av slett planlegging av kunst som tema i skolekonteksten, og vil slik kunne frata et stort antall elever muligheten til å engasjere seg i temaet. Å planlegge pedagogiske handlinger innebærer kjennskap til elevenes didaktiske forutsetninger, bruk av verktøy og artefakter samt anvendelse av ulike metoder et for- og etterarbeid til kunstmøter. Aure hevder at didaktiske relasjonsmodeller har sin styrke i at de kan fremstille kunstdidaktikken på en mer variert, dynamisk og spenningsfylt måte enn den mer endimensjonale modellen som preger en formidlingsstyrt prosess (Aure 2006:143).



Elevaktive arbeidsmåter – skulptur i Bodø.

Her må formidleren innta en formell posisjon for å hjelpe eleven til å utvikle sin fortrolighetskunnskap, og formidlingens didaktikk må vektlegge alle aktørers medskapende rolle i læringsprosessen i kunstmøter i skolens kontekst (ibid:145).

7.4.3 Elevaktive læringsmåter

I en elevaktiv didaktikk vil oppgavene elevene får gi rom for refleksjoner og egne beskrivelser, noe flere av mine informanter har utdypet i forskningsintervjuene.

"(...) du lærer noe helt annet enn bare skoleting! (...) du kan få andre ideer til din tanke, ikke bare herme etter de andre! Man får sjansen til å vise det man tenker og fantaserer om(...)mange fag kan ha kunst i seg, til og med matlaging (...)man finner hele tiden ting man ikke skulle tro var kunst!" (informantutsagn, 5.trinn)

Elevaktive arbeidsmåter egner seg svært godt i praktiske og estetiske fag hvor tradisjonen er at barn bearbeider lærings- og opplevelsesstoffet selv. Læringsmålene er åpne, tilpasset den enkelte og gir rom for mange løsninger gjennom forskjellig tilnærming og praktisk arbeid.

Hvor flinke er vi som pedagoger til å lytte til barns mange *språk*? Bildet, bevegelsen, musikken og ordet er bare noen av uttrykkene barn benytter i samhandling og sin forståelse av verden. Samtalen er viktig for barn fordi den virker bevisstgjørende ved at den knytter språk, handling og forståelse sammen, og derfor er dialogen et vesentlig redskap når barn møter kunst. Mine erfaringer med bruk av dialogen i samhandling med barn i gallerier er at den åpner for barns mange tolkninger og er med på å fremme den enkeltes opplevelse. Vygotsky vektlegger at dialogen må ha *god kvalitet*, blant annet ved at den gir tilstrekkelig tid til svar hos barna. Det tar tid å utvikle reell forståelse for kunstbegrepene, og de må knyttes til barns livsverden og med mange språk for å gi mening. (Vygotsky i Samuelsen 2003b: 52)

7.4.4 Inkludering

"Lærerne må snakke mindre og vi må gjøre mer! (...) jeg jobber best i lag med andre og vi lærer av hverandre" (informanter 5.trinn)

Større vekt på dialogbaserte formidlingsmetoder og tilbud som i større grad aktiviserer og inkluderer alle elever i deres møter med kunst vil kunne skape større engasjement og mestring. Gjennom en åpen dialog vil selve *samtalen* bli tillagt egenverdi, og elevene trekkes inn som medskapere i sin egen læringsprosess. Flere av informantene i undersøkelsen vektlegger fellesskapet med andre i møter med kunst skolekonteksten; gjennom elevaktive læringsmåter deltar de i fellesskapet, noe som også kan gi trygghet og god atmosfære i elevgruppen. Frønes (i Nordahl 2002:63) peker på at forholdet til jevnaldrende er av stor betydning for barn og unges utvikling og læring, og av de viktigste verdiene i deres liv. I dialogen spiller elevenes egen forforståelse inn når de tolker bildene de møter, og flere av innspillene jeg noterte i

refleksjonsnotatene fortalte om tolkninger med utgangspunkt i elevenes livsverden. De refererte til stemninger og geografiske gjenkjenninger i tillegg til spontanbeskrivelser av enkeltelementer i bildene. Dialogen løftet fram opplevelsen av at verket kan romme mer enn det som umiddelbart fanges av blikket, og alle elevene har mulighet til å komme med innspill i denne dialogen. Når opplevelsen vektlegges vil *alles* tanker og refleksjoner spille en rolle i fortolkningen. Her ble hytter og fisketurer, fjellklatring og midnattssol beskrevet sammen med reiser til Middelhavets strender, alt fortolket ut fra bildene de møtte i galleriet.

Elevenes erfaringsgrunnlag er verdifullt, og kunstmøtene kan ha både en affektiv og kognitiv målsetting (Samuelsen 2003:129), Når kunstmøter inngår i en helhetlig plan og gjentas med jevne mellomrom, vil elevene kunne få større innsikt gjennom stadig nye opplevelser med kunst i skolekonteksten.

7.4.5 Fysisk aktivitet i kunstmøter

I alle tre analyseenheter har flere av informantene utsagn hvor de beskriver sanselige opplevelser i møtet med kunst i skolen. Den sanselige opplevelsen barn opplever i møte med kunst vil være forskjellig og den estetiske erfaringen vokse fram når barn tilbys mange og varierte møter med kunst over tid. Mange sanser kan aktiveres avhengig av lærers/formidlers tilrettelegging til kunstmøtene

I Galleri Hålogatun så vel som andre gallerier blir barns behov for aktivitet utfordret når kunstmøter med bilder i gallerier også innebærer at de ikke skal *berøres*. Etter mange galleribesøk kjenner barn reglene som gjelder for besøk i slike lokaler og retter seg stort sett etter det. Uro i betydningen forstyrrende adferd i oppleves oftere når elevgruppen ikke er forberedt på kunsten de skal møte i rommet. Min erfaring er at det tar lenger tid til å få samlet elevenes blikk og interesse for temaet når gruppen ikke har forhåndskunnskaper, men også her vil det å ta i bruk flere sanser bidra til økt interesse. Flensburg (i Samuelsen 2003b:45) vektlegger aktivisering av følelsene når kroppen beveges i rommet, og som formidler opplever man hvordan barns øyne beveger seg rundt i kunstbilder på jakt etter detaljer og helhet. Bildet kan også sees fra forskjellige posisjoner i rommet, og oppgaver tilrettelegges slik at elevenes sanser aktiveres på jakt etter detaljer i bildene (Ellingsen 2008:10). Informantenes åpne kroppspråk og ivrige deltakelse i oppgaveløsningen i fellesskap med andre på Hålogatun viste at den valgte elevaktive metoden var den riktige.

En elevaktiv og sanselig tilnærming til den *tredimensjonale kunsten* i uterommet skjer gjennom at barnet er kroppslig aktivt under opplevelsen av skulptur. Flensburg (ibid) påpeker viktigheten av å la barns møter med kunst gå gjennom den kinestetiske sansen, noe mange elevgrupper har opplevd gjennom stadige møter med byens

mange skulpturer. Flere informanter vektla slike aktiviteter som meningsbærende ved at de lærte å kjenne den stedsbaserte kunsten i byrommet.



Arkitektur- og skulpturvandring i Bodø,
5.trinn

7.4.6 Lærerkompetansens betydning

Jeg hevder at når lærer legger til rette for *gode kunstmøter* vil barn oppleve det som meningsfullt å se og oppleve kunsten, og gjennom sin aktive deltaking vil de oppdage at kunst i ulike former er verdt å beskjeftige seg med. Bamfords Unescoundersøkelse fra 60 land i tre verdensdeler (Bamford 2008) slår fast at undervisning gjennom estetiske metoder har positiv påvirkning på barn og unge, på læringsmiljø og lokalsamfunn. Hennes forskning viser klare positive effekter på barns og unges helse, tilfredshet og motivasjon og at god estetisk undervisning forsterker deres kreative evner. Effekten av dårlig undervisning har motsatt virkning; barns kreativitet og selvtillit svekkes (ibid:10-17) og hun fant et stort behov for *styrking av læreres kompetanse* i estetisk undervisning og ved bruk av kreative arbeidsformer. Strategiplaner og styringsdokumenter vektlegger betydningen av elevaktive, skapende og estetiske uttrykksformer, noe som må få konsekvenser for innholdet i lærerutdanningen og dermed for skolens praksis. Hva så med lærerens kompetanse på dette feltet? I dagens lærerutdanning er ingen estetiske fag obligatoriske, noe jeg vil hevde er meget beklagelig. Jeg mener skolen trenger lærere som har grunnleggende ferdigheter og kunnskap innenfor kunst og kultur og elevaktiv læring. Kompetanseheving for lærere på dette området er viktig for å kunne innlemme barn og unges kunstopplevelser i en flerfaglig undervisning som kan gi rom for refleksjon og egne beskrivelser. Har skolens fokus og økte oppmerksomhet på målbare resultater i kjernefagene ført til at barn ikke lenger får den nødvendige trening i å

uttrykke seg gjennom kreative arbeidsmåter? Skolelederundersøkelsen 2008²⁰ viser at en tredel av norske skolelederne synes man kan bruke lærere uten manglende fagkompetanse til å undervise i estetiske fag, noe som må sies å være nedslående. Jeg vil hevde at lærerutdanningen i sterkere grad må fokusere på hvordan elevaktive og estetiske undervisningsmetoder kan styrke opplæringen i alle fag i grunnopplæringen i skolen.

7.4.7 Tilpasset opplæring gjennom elevaktive metoder

Læreplanen (LK06) forutsetter at elevene selv skal være med å utvikle kunnskap gjennom aktiviteter også utenfor klasserommet. De kan oppsøke natur, byrom og kunstgallerier for å finne kunnskaper som kan være viktige elementer i å nå målene i læreplanen. Jordet²¹ hevder at Kunnskapsløftet er mer influert av elevaktive læringsmetoder enn forgjengeren L 97 gjennom en rekke målformuleringer i alle skolens fag. Behersker norske lærere *elevaktive metoder* som vei til kunnskap og læring? Han viser til forskning som hevder det motsatte, og mener lærernes aktivitetspedagogiske kompetanse må heves i tråd med NOKUTs²² anbefalinger (ibid).

Informantene i intervjuundersøkelsen gir alle den samme anbefaling: De vil mer *ut* for å lære og oppleve kunsten gjennom at de selv er aktive. Barns læringsmiljø skal fremme *alle* barns utvikling og sørge for å tilby elevene ulike aktiviteter på samme tid., noe som er god tilpasset opplæring. Å gi rom for elevmedvirkning og positivt samspill med medelever vektlegger informantene i undersøkelsen, og de antyder at nysgjerrighet og kreativitet pirres gjennom tilrettelegging av ulike aktiviteter og sanseopplevelser. ”*Vitsen med kunst? Det er spennende og lærerikt og kanskje blir vi så inspirert at vi vil bli kunstnere!*” (respondent spørreundersøkelsen)

Informanter med tilpasset opplæring er opptatt av fellesskapet og hvordan man kan bedre opplevelse og læringsresultat i samhandling med andre (se kapittel 6.4.4) I forskning om tilpasset opplæring viser Bachmann og Haug (2006:26) til Solstad et al.²³

²⁰ Undersøkelse fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen om manglende kompetanse hos lærere i estetiske fag, nov 2008.

http://www.kunstkultursenteret.no/Portals/kunstkultur/20081119_KKO_rapport.pdf

²¹ Jordet: ”Skolen mellom liv og lære.” Debattinnlegg i Dagbladet 12/10 2007

²² Nasjonalt organ for kvalitet i opplæringen

²³ Solstad, Rønning og Karlsen (red.) (2003): ”Tema og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97: Sluttrapport fra prosjektet ”Likeverdige skole i praksis”, Nordlandsforskning

som hevder at tilpasset opplæring kan knyttes til – og best fremmes gjennom elevaktive arbeidsmåter og lokalt lærestoff. Begge perspektiver vektlegges både av informanter med og uten tilpasset opplæring i skolefag i undersøkelsen. Anvik (ibid:27) forstår også tilpasset opplæring som elevaktive arbeidsformer hvor elevene tar ansvar for egen læring. Klasserom som preges av tradisjonelle undervisningsformer fortolker hun som lav grad av orientering mot tilpasset opplæring. Utfordringen for lærere blir å ta i bruk kunnskapen og forskningen om uterommets betydning som lærings - og mestringsarena for barn og unge.

8 Oppsummering

Anvendt forskning innen utdanningsvitenskaplige fagområder tar sikte på å bedre læringsbetingelsene til barn og unge, hevder Skogen. "Det dreier seg om å lete fram kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forstå den bedre" (Skogen 2007:13)

Som allmennlærer med undervisning i og interesse for kunst og estetiske arbeidsmåter har jeg vært interessert i å høre mine informaners stemme om dette temaet i skolekonteksten. Veien fram har vært utfordrende, og det har vært spesielt viktig for meg å prøve å dempe betydningen temaet har hatt i egen praksis. Mitt utgangspunkt har ikke vært å fastslå **at** kunst er et viktig tema for barn og unge i skolen, men å finne ut **om** det har betydning for barn og unge. Andelen positive utsagn er stor, men funnene mine viser også elever som hevder de *ikke* har utbytte av kunst som tema i skolen og som heller vil ha mer fotball eller flere timer til andre fag. Andre opplever kunst som kjedelig og uinteressant, og nærmere en femtedel kan ikke angi eller trekke fram en kunstopplevelse som har hatt betydning for dem på tross av flere års skolegang hvor kunst har vært tema på timeplanen. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å la undersøkelsen omfatte allmennlæreres syn i tillegg til elevenes, men valgte å la *elevperspektivet* være mitt informantgrunnlag i undersøkelsen.

Jeg har forsøkt å løfte fram elevens stemme i denne undersøkelsen, og informantene (se oversikt kapittel 4.3) har gitt respons på temaets viktighet ut fra deres erfaringer og perspektiv. Forbedringsaspektet er også påpekt når de hevder at kunst burde vektlegges *mer* og at undervisningen i større grad burde foregå på andre arenaer enn bare i klasserommet. De vil, gjennom elevaktive læringsmåter videreutvikle sin interesse for kunstfaglige temaer når undervisningen settes inn i en helhetlig plan som aktiviserer flere sider ved dem.

I undersøkelsen er barn og unges stemme vist gjennom tre analyseenheter. De har gjennom sin respons i gallerirom, spørreundersøkelse og intervjuer definert og beskrevet egne opplevelser og erfaringer med kunst. Deres praksisbeskrivelser vektlegger affektive møter med kunst i skolen og på andre arenaer, og reflekterer at de gjennom flere år har møtt kunst tematisk og gjennom prosjekter i undervisningen. Gjennom sine utsagn har informantene gitt uttrykk for kunnskap og opplevelser i sine møter med kunst og slik vist at de har utviklet både sin ferdighets- og fortrolighetskompetanse (jfr. Aure 1996, 2006). Denne kompetansen er utviklet gjennom gjentatte kunstmøter, ofte satt inn i en helhetlig ramme med for- og etterarbeid (jfr. Aure 1995, 2006 og Samuelsen 2003). I underkant av en femdel av

respondentene i spørreundersøkelsen kan imidlertid ikke beskrive slike opplevelser, noe som kan ha sin forklaring i manglende interesse for temaet men også i manglende didaktisk planlegging og gjennomføring av kunstaktiviteten.

Klasserommet er den mest sentrale arena for formidling i skolen, også av kunstrelaterte emner. Informantene vektlegger klasserommets visuelle utforming og skolens estetikk som betydningsfullt for læring og trivsel, og intervjuinformantene setter egen utsmykning av sin læringsarena høyt. Det virtuelle klasseroms mulighet som verktøy og medium i estetiske læreprosesser har også betydning for forskningstemaets anskueliggjøring, og er særlig påpekt av informantene på ungdomstrinnet. Uterom i bysentrum og natur er arenaer for kunsten i skolekonteksten, og spesielt besøk i gallerier påpekes av mange som interessante når de selv får være aktive deltakere i kunstaktiviteter som tilrettelegges der.

Hele 90 % av respondentene i spørreundersøkelsen angir kunst som et viktig tema i skolekonteksten (se kapittel 6.3.1) Når informantene i intervjuundersøkelsen har utdypet temaet, la de betingelser til sine utsagn: De vil selv ha en aktiv rolle i denne formidlingen gjennom dialog, samhandling med medelever og varierte oppgaver om kunsttemaet.

Informanter vektlegger at både læring og opplevelse skal foregå i et inkluderende fellesskap som gir opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel. Å delta i fellesskapet gir viktig sosial læring og større mestringsfølelse, og å være *utenfor* det sosiale jevnaldningsfellesskapet innebærer ofte både ensomhet, isolasjon og mistrivsel for barn og unge (Nordahl 2002:18). Informanter med tilpasset opplæring påpeker behovet for å delta i det inkluderende klassefellesskapet og vektlegger egen mestring av estetiske læringsaktiviteter i samspill med andre. Vygotskys og Piagets sosialkonstruktivistiske kunnskapssyn²⁴ er gjennomgående i planverk og offentlige dokumenter som Kunnskapsløftet (LK06) og Skapende læring (KD 2007). Kunnskap utvikles *i* den enkelte og konstrueres *av* den enkelte i aktiv samhandling med andre i et sosialt miljø gjennom den enkeltes aktive deltakelse og i kommunikasjon med andre aktører, og bør få konsekvenser for hvordan lærings situasjonene organiseres i skolen.

Undersøkelsen viser at elevene vektlegger *dialogen* i kunstmøter og egenaktiviteten i samhandling med andre. De vil bidra til den *felles kunnskapsbyggingen* som skjer i en

²⁴ I Semundseth M og E.A.Aalberg (2009): "Skapende læring I norsk og musikk- sprusikk". Kronikk i magasinet *Utdanning* (10/2009)

dialogbasert didaktikk. Når formidleren spør barna og starter en dialog med dem om kunstbilder, kan kunst gjøres til en felles opplevelse gjennom dialogen som skapes. Barns interesse vekkes gjennom bildene og samtalene rundt og de gir sine hverdagserfaringer og sin estetiske preferanse til kjenne i samtalen. Deres posisjon blir ikke å være den passivt mottakende, men den aktivt skapende. For å kunne delta i samtalen trengs mentale redskap; ord og begrep om det man skal samtale om. Disse medieres gjennom samtalen om de fysiske redskap som bildet eller skulpturen representerer. Barns og unges erfaringer, fortolkninger og perspektiver blir viktige å få tak i og ny kunnskap skapes.

I min undersøkelse fremhever informantene de relasjonelle faktorer i en god formidling; de vil bli sett, hørt og tatt på alvor. Når læreren setter kunstaktiviteten inn i relasjonstenking vil samspillet mellom de didaktiske kategoriene mål, rammer, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter og evaluering integreres i den (lokale) estetiske aktivitet som planlegges (Dale 2001:19). De estetiske og elevaktive læreprosesser kan også være en stor ressurs for barn med minoritetsspråklig bakgrunn når de skal tilegne seg fagkunnskaper og sosialt inkluderes i fellesskapet. Mine informanter med minoritetsspråklig bakgrunn vektlegger slike aktiviteters betydning for dem, og Bamfords undersøkelse peker også på at barn uten godt utviklet verbalspråk lettere presterer og føler mestring gjennom estetiske aktiviteter. (Bamford 2008:39). De estetiske uttrykkene eleven involveres i fungerer som et *universalspråk* som jevnaldrende og andre kan kjenne seg igjen i.

8.1 Ny kunnskap?

I 2009 som er FNs internasjonale år for kreativitet og innovasjon er det viktig å ha i minne at innovasjonsperspektivet er det *kontinuerlige forbedringsarbeidet* som til enhver tid må finne sted i skolen (Skogen 2004:11), også på feltet kunstformidling. I skolen er det svake tradisjoner for å la kunsten framtre som faginnhold av egenverdi og tilsvarende usikkerhet om hva kunstformidling innebærer, hevder Samuelsen (2003:88) Har denne undersøkelsen frembrakt ny kunnskap om dette temaet? March (i Jacobsen 2005:15) har påpekt at kunnskap kan være av typen "noe vi ikke har visst om i det hele tatt" eller kunnskap som har som mål å utvikle eller *raffinere eksisterende kunnskap*. Den siste representerer ikke et brudd med tidligere antakelser om et tema, men kan sees som et supplement og en utvidelse av "noe vi allerede vet" (ibid).

I masteroppgaven har jeg hatt en antakelse om at bruk av kunst formidlet gjennom estetiske og elevaktive arbeidsmåter tjener elevenes opplevelse og læring i skolen. Gjennom flere undersøkelsesmåter mener jeg å ha fått støtte for denne antakelsen

om forskningstemaet. Jeg har hatt forskningsspørsmål som ”*Hvordan opplever barn og unge møter med kunst i klasse- og gallerirom*” og ”*I hvilken grad opplever de kunst som meningsbærende i skolens kontekst?*” Data er innhentet gjennom spørreundersøkelse, forskningsintervju og refleksjonsnotater fra kunstformidling rettet mot barn. Jeg har ikke vært verdinøytral i forskerrollen, men svært opptatt av forskningstemaet og har forsøkt å legge til side egen forforståelse i hele undersøkelsesprosessen. Jeg har drøftet mulige feilkilder fortløpende i oppgaven. Kunne egen rolle ha påvirket elevene til å gi positive utsagn? Jeg har prøvd å hente fram elevenes stemmer om temaet og stilt meg åpen for at den informasjon jeg fikk kunne gi meg en ny kunnskap om fenomenet som er undersøkt.

Min nye kunnskap dreide seg i hovedsak om informantutsagn fra alle intervjuinformantene som ytret ønske om i langt større grad å bruke *uterommet* som lærings- og opplevelsesarena for kunsttemaer i skolen. Dette synet vektla i tillegg 35% av respondentene i spørreundersøkelsen og ble også bekreftet gjennom positive utsagn i refleksjonsnotater fra galleribesøket. Behovet for større variasjon, flere fellesskapsopplevelser og større samhandling kan ligge til grunn, men også et ønske om å benytte mer motiverende læringsarenaer enn det klasserommet representerer.

Jeg fikk større innsikt i betydningen av skolers og klasseroms fysiske og visuelle utforming for barn og unges trivsel, opplevelse og læring, og forskningsresultatene fortalte meg også hvor viktig det er å lage *gode lokale læreplaner* i fag for å frambringe kunnskap gjennom økt kjennskap til kunst i elevers omgivelser og nærmiljø. Lokale kulturinstitusjoner, kunst i natur og bynære strøk vil være innhold i en didaktikk som vektlegger å gi barn og unge større innsikt i temaet, og gjennom bruk av elevaktive læringsmåter gi tilpasset opplæring til alle.

Selv om min undersøkelse ikke har funn som er *banebrytende nye*, er jeg av den mening at funnene supplerer og spisser andre og liknende undersøkelser (Aure 1995, 1996, Samuelsen 2003). Funnene mine er ikke ment å avdekke den hele og fulle sannhet om hvordan kunst oppleves av elever i skolen, men målet har vært å få en dypere forståelse av fenomenet. Ved å skaffe meg tilgang til mine informanternes erfaringsverden har jeg fått større innsikt i hvordan de opplever kunst som tema i skolens kontekst. Gjennom deres beskrivelser har jeg også fått økt forståelse for temaets betydning som faglig innhold i skolen, gitt at elevene får være aktive deltakere og medspillere i sine møter med dette temaet. Det å legge til rette for gode kunstmøter for barn og unge slik at det vekker undring, nysgjerrighet, opplevelse og vitelyst, mener jeg er viktige ledd i dannelsen; i det å vokse som person. Å *berøre, overraske og begeistre* er viktige elementer i en god (kunst)formidling, hevder Åse

Kleveland²⁵, noe jeg også støtter. Barn skal verken være betraktere eller publikum i tradisjonell forstand, men medskapere i denne lærings- og opplevelsesprosessen.

Jeg lar Karis (5.trinn) stemme avslutte masteroppgaven gjennom dette utsagnet:

”Jeg elsker å være i kunstmuseer, men vi har ganske lite av det og vil ha mer. (...) Da ser man mer av verden enn når vi er fanget i et klasserom! Der er det andre oppgaver hele tida, og det er artig å se hva de andre har ment. Jeg kan bruke litt av den gløden og ideen og ikke bare tenke på egne ideer! Vi har ikke nok om kunsten i skolen, det burde vært mer. Det blir for stille ellers.. ”

²⁵ Kleveland i tale under åpningen av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Høgskolen i Bodø februar 2007

9 Referanser/ Litteraturliste

- Anderssen, S. S. (2003): "Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design." Bergen, Bokforlaget
- Aslaksen, E. K. og J. Spord Borgen (2003): "*Den kulturelle skolesekken: forskning, utvikling og evaluering*". Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aure, V. (2006): "Formidling av bilder til barn som kunstdidaktisk diskurs." *Kunstformidling for og med barn og unge*, Tidsskrift for børne- og ungdomskultur nr. 51
- Aure, V. (1996): "Kunstformidling for barn og unge- utenfra, ovenfra, innenfra?" I tidsskriftet *Barn* 1/96, Norsk senter for barneforskning
- Aure, V. (1995): "*Pilotgallerier for barn og unge. Evaluering etter ett års drift*". Stavanger. Rogalandforskning, rapport -95/041
- Bachmann, K. og Haug, P (2007): "*Forskning om tilpasset opplæring*." Forskningsrapport nr. 62, Volda, Møreforskning.
- Bamford, A. (2008): "*Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium om kunstfagenes betydning i utdanning*". Oslo, Musikk i skolen
- Befring, E. (2007): "*Forskningsmetode med etikk og statistikk*", Oslo, Det Norske Samlaget
- Borgersen, T. og H. Ellingsen (1992): "*Bildeanalyse: didaktikk og metode*". Oslo, Landslaget for norskundervisning. Cappelen forlag.
- Brekke, M. (2006): "*Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*". Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Bringager, F. (1996): "Skolen og estetikken. Problemer og dilemmaer i grunnskolens kunst- og kulturformidling". I tidsskriftet *Barn* 1/96, Norsk senter for barneforskning
- Carlsen, K og Å. Streitlien (1995): "*Elev og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse*." Notodden. Telemarksforskning
- Cold, B (2003): "Skoleanlegget som lesebok – en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære". Norsk forskningsråd. www.forskningsradet.no oppdatert 27/07-09

- Cold, B (2002): Internett: www.forskning.no "God arkitektur gir lærelyst", oppdatert desember 2002 <http://www.forskning.no/artikler/2002/desember/1039092029.37>
- Dale, E. L.(red)(2001): "Om utdanning. Klassiske tekster" Gyldendal Akademisk forlag
- Dahle, Gro (2005): "20 minutter om barn og kunst." I *Barnet og kunsten*, Norsk kulturråd.
- Dalen, M. (2004): "Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming." Oslo, Universitetsforlaget
- Danbolt, G (1999): "Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge." Oslo, Norsk kulturråd
- Eide, B. og N. Winger (2003): "Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner." Oslo, Cappelen Akademisk forlag
- Ellingsen A. G. (2008): "Adelsteen Normann. Fra Bodin til Berlin" Kompendium i Den kulturelle skolesekken, Bodø kommune
- Ellingsen A. G (2001) "SkulptUR i Bodø", Cd-rom med pedagogiske opplegg rundt Bodøs tredimensjonale kunst. Egenprodusert læremiddel til bruk i bodøskolen.
- Engelsen, B U (2002) "Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan, hvorfor." Oslo, Gyldendal Akademisk forlag
- Erickson, F og J. Schultz (1993): "Student's experience of the curriculum" i P.W Jackson (red): "Handbook of research on curriculum". New York, MacMillian Publishing Company
- Eriksen, T. H. et al.(1994): "Kan EU være demokratisk? Politisk identitet og legitimering i en ny tid." Oslo, Ad notam Gyldendal
- Flensborg, I. og B. Holm Sørensen (1997): "Temaer i billedpedagogik." København, Gad forlag.
- Forskningsetiske komiteer (2007): "12. Barns krav på beskyttelse". Retningslinjer NESH <http://www.etikkom.no/>
- Fuglseth, K og K. Skogen (red.)(2007): "Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk" Cappelen Akademisk forlag

Fuglseth, K.(2007): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I Fuglseth, K og K. Skogen (red.): " "Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk". Oslo, Cappelen Akademisk forlag

Ganer, K. M. og A.-K. Skarðhamar (2001): "Litteratur, bilde og musikk: bidrag til tverrfaglig didaktikk." Oslo, Universitetsforlaget.

Gilje, N. and H. Grimen (2005): "Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi." Oslo, Universitetsforlaget.

Gran, A-B, (2008) Skolelederundersøkelsen høsten 2008. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

http://www.kunstkultursenteret.no/Portals/kunstkultur/20081119_KKO_rapport.pdf
Lastet ned 25/6-09

Haabesland, A og R. Vavik (2000): "Kunst og håndverk - hva og hvorfor". Oslo, Fagbokforlaget

Halvorsen, E. M. (2007): "Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse, dokumentasjon." Kristiansand, Høyskoleforlaget

Halvorsen, K. (2008): "Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode." Oslo, Cappelen Akademisk

Hellevik, O. (2002): "Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap." Oslo, Universitetsforlaget Fra 3. oppl. 2006 med både 10- og 13-sifret ISBN

Jacobsen, D.I.(2005, 2000): "Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode." Kristiansand, Høyskoleforlaget

Jensen, M.(2007): "Skapende møten, om relationen mellom kunsten, barnet och läraren". Masteroppgave i praktisk kunnskap, Høgskolen i Bodø

Johannesen, K. S. (1984): "Kunst, språk og estetisk praksis". Bergen, Universitetet, Filosofisk institutt.

Johnsen, G (2007):"Intervjuet- en forsknings samtale mellom mennesker" i Fuglseth, K og K. Skogen(red.):"Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk" Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

- Jordet, A. N (2009): "Uteskole og tilpasset opplæring". Artikkel på nettstedet www.naturesekken.no
http://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212846&within_tid=1212684 16/9-2009
- Jordet, A. N. (2007): "Skolen mellom liv og lære". Debattinnlegg i *Dagbladet* 12/10 2007
- Kleven, T. A (red.) (2002): "*Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering.*" Oslo, Unipub forlag.
- Kolstad, A (2002) Professor og sosialpsykolog, NTNU, "Skolens estetikk", Kronikk i *Aftenposten* (internett) 29/4-02,
- Kunnskapsdepartementet (2007): "*Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010.*"
- Kvale, S. (1999): "*Det kvalitative forskningsintervju.*" Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Lindberg, A. L.(1988) "*Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*" Avhandling for graden dr. art., Universitetet i Lund. Lund University Press
- Lund, T. og K.-A. Christophersen (1999): "*Innføring i statistikk.*" Oslo, Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K.M. (1997): "Piaget, Vygotsky og tilrettelegging for læring". I "*Klasserommet i sentrum -festskrift til Åsmund L. Strømnes*". Trondheim, Tapir forlag.
- Løvlie, L. (2000): "*Mot et utvidet danningsbegrep.*" Kompendium pedagogikk, Høgskolen i Vestfold.
- Løvlie, L. (2003): "*Teknokulturell danning.*" Kompendium pedagogikk, Høgskolen i Vestfold.
- Nordahl, T (2002): "*Eleven som aktør- fokus på elevens læring og handlinger i skolen*". Oslo,Universitetsforlaget
- Nordenstam, T (1994): "*Fra kunst til vitenskap: Humanvitenskapens grunnlag i et historisk perspektiv*". Bergen, Fagbokforlaget
- Ottestad et al. (2008), Skolens nye læringsarenaer – Forskning viser 12 , Internett: www.itu.no
<http://www.itu.no/Skolens+nye+l%C3%A6ringsarenaer+%E2%80%93+Forskning+viser+12.9UFRjW4F.ips> oppdatert 15. Jan 08

Os, E. (2004): "*Under tre år? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl - kunst for de minste.*" HIO-rapport nr. 6, Høgskolen i Oslo

Risberg, T (2007): "Prosjektplanlegging". I Fuglseth, K og K. Skogen (red.): "*Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*". Oslo, Cappelen Akademisk forlag

Ross, M (1980): "*The Creative Arts*", London. Heinemann

Ryen, A. (2002): "*Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.*" Bergen, Fagbokforlaget.

Samuelsen, A. M. (2003b): "*Formidling av kunst til barn og unge.*" Oslo, Universitetsforlaget.

Samuelsen, A. M. (2003): "*Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole - med vekt på formidlerrollen.*" Avhandling for graden dr.art. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, Universitetet i Bergen.

Semundseth M og E.A.Aalberg (2009): "Skapende læring I norsk og musikk- sprusikk". Kronikk i magasinet *Utdanning* (10/2009)

Skogen, K (2004): "*Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.*" Oslo, Universitetsforlaget.

Skogen, K (2007): "Forskning: hensikt, innhold og form". I Fuglseth, K og K.Skogen (red.): "*Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*". Oslo, Cappelen Akademisk forlag

Skogen, K.(2007): "Case- forskning". I "*Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*". Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

Solhjell, D. (2001): "*Formidler og formidlet: en teori om kunstformidlingens praksis.*" Oslo, Universitetsforlaget.

Solstad, K. J., W. Rønning og E. Karlsen (2003): "*Tema og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97: Sluttrapport fra prosjektet "Likeverdige skole i praksis", Nordlandsforskning*

Spord Borgen, J. (2002): "Erfaringer og utviklingstrekk i kunstformidling for barn og unge". I Bjørkås. S (red.): "*Kulturpolitikk og forskningsformidling*". Bergen, Høyskoleforlaget.

Spord Borgen, J. (2003): *"Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av Klangfugl – kunst for de minste"*. Oslo, Norsk kulturråd.

Stortingsmelding 39 (2002-2003): *"Ej blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilnytning til grunnskolen"*

Stortingsmelding nr 11(2008 – 2009): *"Læreren. Rollen og utdanningen"*

Sæbø, A. B (2008): *"Kunsten i utdanningen, utdanningen i kunsten, debattinnlegg "*
Internett: *Verden til venstre* (www.vtilv.no) pr 19/6-08

Thagaard, T. (2006): *"Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode."*
Bergen, Fagbokforlaget.

Utdanningsministerens åpningstale ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 20.februar 2007. <http://kunstkultursenteret.no> , oppdatert 25. juni 2007

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *"Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring"*

Vygotsky, L. (2001): *"Tenkning og tale"*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Vygotsky, L. (1995): *"Fantasi och kreativitet i barndomen"*, Gøteborg, bokforlaget Daidalas

Waale, M.B. (2008): *"Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen"*. Avhandling for graden PhD, Universitetet i Tromsø.

Wittek, L (2004) *"Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver"*. Oslo, Cappelen Akademisk

Yin, R.K. (2000): *"Case study research. Design and methods."* London, SAGE Publications

Østberg, T. (2005): *"Barnet og kunsten."* Oslo, Norsk kulturråd.

Østbye, G. L (2006): *"BARN-KUNST-DANNING- Møter mellom barn og kunst som danningsarena for barn i grunnskolen"* Avhandling for graden PhD, Universitetet i Bergen

Østbye, G.L.(2007): *"Barn+ Kunst= Danning. Om å fabulere og filosofere i kunstmøter"*
Oslo, Gurilo forlag

Aalberg, E. A. (2008): "Det er en kunst å være god lærer." Artikkel i magasinet "Utdanning" desember 2008.

Aakre, B. M (2004): "Kunst og håndverk i et didaktisk perspektiv". Artikkel i bladet *Form 1*-2004.

Oversikt over figurer/diagrammer/illustrasjoner

<i>Figurer</i>	Side
<i>Fig 1: Formidlingstrekanten(etter Danbolt 1999)</i>	6
<i>Fig 2: Skolens formål konkretisert i læreplanens generelle del gjennom beskrivelsen av "det integrerte mennesket."</i>	14
<i>Fig 3: Skjematisk framstilling av analyseenhetene i casen</i>	20
<i>Diagrammer</i>	
<i>Diagram1: Hva er kunst for deg?</i>	40
<i>Diagram 2: Kan du beskrive en kunstopplevelse du har hatt?</i>	41
<i>Diagram 3: Er kunst viktig som tema i skolen?</i>	42
<i>Diagram 4: Kan du tenke deg andre måter å oppleve og lære om kunst på?</i>	44
<i>Illustrasjoner</i>	
<i>Å se på en aktiv måte. Elever 5. trinn i gallerirommet</i>	8
<i>Bildejakt i kunstgalleri, 5. trinn</i>	11
<i>Barns skapende arbeid</i>	16
<i>"Nordnorsk landskap", elevarbeid 6.trinn etter besøk i Galleri Hålogatun</i>	50
<i>Elevarbeider i linotrykk, uteskole Bodø sentrum</i>	52
<i>Elevpresentasjoner, 5.trinn i Galleri Hålogatun</i>	57
<i>Kunstmøter i Galleri Bodøgaard</i>	61
<i>Workshops etter galleribesøk</i>	65
<i>Skapende arbeid i klassefelleskapet</i>	68
<i>Digitalt landskap" Børtind" – elevarbeid etter galleribesøk i Photofiltre, 5.trinn,</i>	70

<i>Kunstprosjekt "Krukka", fellesarbeid 6.trinn</i>	73
<i>Elevarbeider i skolekorridor, Østbyen skole</i>	79
<i>Skulpturløype, Bodø sentrum, 6.trinn</i>	81
<i>Elevaktive arbeidsmåter – skulptur i Bodø.</i>	85
<i>Arkitektur- og skulpturvandring i Bodø, 5.trinn</i>	88

Foto: Anne-Grethe Ellingsen, med unntak av enkeltbilder forside/side 8 og side 61: Ernst Furuhatt. Enkeltbilder side 52,73, 85 og 88: Solveig Mohagen.

Vedlegg 1, spørreskjema

1. Hva er KUNST for deg? Beskriv!

2. Hva mener du er vitsen med å ha kunst på timeplanen? Er det viktig eller uviktig - hvorfor?

3. HVORDAN lærer du om kunst i skolen? Kan du tenke deg andre måter å oppleve og lære om kunst på?

4. Prøv å beskrive en opplevelse du har hatt som har med kunst å gjøre!

Vedlegg 2, Intervjuguide

Intervjuguide /forskningssamtale med barn

Mellomtrinnet (5. og 6. trinn) xxx skole

Jeg vil ta utgangspunkt i **konkrete hendelser og opplevelser med kunst** hos eleven i den hensikt å få innsikt i hvordan barn opplevde, tenkte og assosierte rundt disse.

Jeg ønsker å få innsikt i hvordan / på hvilke arenaer barn ellers møter kunst i skolehverdagen og hvilken betydning dette har for dem.

Kunstens formål (hvorfor?)

- Innledning: Kan du beskrive hva kunst er for deg?
- Hva mener du er hensikten ("vitsen") med kunsten? Beskriv
- Trenger vi kunnskap om kunst i skolen? Beskriv
- Kunne du tenke deg å erstatte dette temaet med noe annet ?
- Kunstmøter – kunstens arenaer (hvor?)
- (Visuelle virkemidler: Har med lærebøker, kunstplakater, bilder etc)
- Trinnet ditt har vært på mange kunstutstillinger gjennom årene. Hva synes du om det? Fortell
- Hva husker du best fra disse utstillingene? Beskriv – fortell
- Hva kan du gjøre alene i galleriet? Hva kan du gjøre sammen med andre? Beskriv
- Fins det steder vi ellers kan oppsøke for å se og oppleve kunst? Beskriv
- Hvordan synes *du* møtet med kunst i galleri skal være? Er det andre måter å oppleve kunst på enn den du er vant til som kunne vært spennende? Fortell
 - Hva slags forskjeller er det mellom å se på kunstbilder i lærebøker, på kort eller på nettet – framfor å se originalen i museet? Beskriv
 - Du møter kunst i forskjellige sammenhenger på skolen også. Fortell *hvor* – og hva du synes om det
 - Kunst som uttrykk (hva?)
 - (Visuelle virkemidler: Har med forskjellige kunstobjekter; samtidskunst og historisk kunst)
 - Hvordan uttrykker kunstnere seg? Hva synes du om det? Beskriv
 - Hva slags kunstbilder synes du best om? Fortell

- Kan du anbefale kunstnere du vet om som kan være spennende for elever å oppleve og lære noe om? Hvordan kunne vi lære mer om disse? Fortell
- Kunstens vilkår i skolen (hvordan?)
- Hvilke aktiviteter kan du være med på i skolen som har med kunst å gjøre? Fortell
- Synes du vi skulle hatt mer av dette - eller mindre? Beskriv
- Hvor kan du finne ut *mer* om kunsten hvis du trenger det? Fortell
- Driver du på med kunstneriske ting hjemme? I tilfelle, fortell hva og hvorfor
- Har du tips til oss lærere: Hvordan kan vi bli enda bedre til å lære dere om kunst og gi dere gode opplevelser på dette området?
- Hvis du vil si noe mer om hva du synes om kunst, hva tenker du da?

Vedlegg 3, Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Som mangeårig lærer i grunnskolen med spesiell interesse for kunstformidling, skal jeg nå skrive masteroppgave i pedagogikk om barns erfaringer og opplevelser med kunst i (skole)hverdagen. I den anledning ber jeg om tillatelse til å ha en forskningssamtale/intervju med ditt barn om dette temaet. Samtalen vil foregå i skoletiden og vil antakelig vare rundt en skoletime. Deltakelsen er frivillig, og eleven kan trekke seg fra prosjektet når som helst dersom det skulle ønske det.

Intervjusamtalene er taushetsbelagt og det eleven sier skal ikke gjengis på en slik måte at det kommer fram hvem det skrives om i den senere oppgaven. Deltakerliste og eventuelt lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt 01.08.09 og datamaterialet anonymisert.

På forhånd takk

Vennlig hilsen

Lærer ved _____ skole

Masterstudent ved Høgskolen i Bodø

Kontaktinformasjon student

Kontaktinformasjon veiledere ved Høgskolen i Bodø

-----klipp

På denne bakgrunn gir jeg min tillatelse til at mitt barn kan intervjues og at opplysningene som framkommer under intervjuet kan brukes som grunnlag for forskningen og publiseres i masteroppgaven.

Dato:

.....

.....

Underskrift:

Vedlegg 4, Forespørsel skoleledelsen

_____ skole
ved
rektor _____

Forespørsel om intervju av elever ved skolens 5.og 6. trinn

Som mangeårig lærer i grunnskolen med spesiell interesse for kunst og kulturformidling, skal jeg nå skrive masteroppgave i pedagogikk om barns erfaringer og opplevelser med kunst i (skole)hverdagen. Jeg ber i den anledning om tillatelse til å ha forskningsamtaler/intervju med enkeltelever på 5.trinn om dette temaet. Samtalene vil foregå i skoletiden, og hver samtale vil vare rundt en skoletime. Jeg vil sende med eleven en samtykkeerklæring (vedlegg) for utfylling av elevens foresatte. Her kommer det fram at deltakelsen er frivillig, og at eleven kan trekke seg fra prosjektet dersom det skulle ønske det. Intervjusamtalene er taushetsbelagte, og elevens utsagn vil bli anonymisert i den senere masteroppgaven.

Utvelgelsen av elevinformanter vil foregå i samråd med kontaktlærerne. Jeg vil så ta kontakt med aktuelle elever, få deres og foresattes aksept til å delta i denne forskningen, og deretter avklare tid og sted for intervjuene i samarbeid med elevens lærer.

Med håp om positiv respons,

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Lærer ved _____ skole

Masterstudent ved Høgskolen i Bodø

Kontaktinformasjon

Kontaktinformasjon veiledere ved Høgskolen i Bodø

Vedlegg:

Samtykkeerklæring

Spørreskjema

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådeltskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L.: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brig: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London.*