

## Forord

*I mine drømmer er jeg ikke lenger delt, jeg drømmer om en verden som ikke føles partert.*

Det er flere grunner til at jeg har skrevet denne masteroppgaven; ren nysgjerrighet med tanke på hva som kan skje når et kunstverk skal være noe for andre, utfordringen med å kunne sette ord på tanker og å skape setninger som kan blir til tekst som inneholder kunnskap om kunstmøter. Eller som Helene Cixous skriver ”Jeg skulle ønske jeg kunne skrive som en maler. Jeg skulle ønske å skrive var å male.” (Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg, 2013, s. 455) Masteroppgaven *Kunstdidaktiske muligheter i kunstmøter med installasjonen MIKE*, handler om å forene faglige verdener som jeg til vanlig erfarer, er medskaper i og som noen ganger oppleves for meg som noe adskilt og delt.

Jeg har som kunstner, pedagog og forsker i denne masteroppgaven et ønske om å komme så nær kunsten og kunsten i menneskenes liv som mulig. En av mine målsettinger har vært å se kunst fra en annen vinkel enn kun som billedkunstner. Jeg har hatt som målsetting å se på kunsten når den blir en del av menneskers hverdagsliv og livserfaring. Jeg har undersøkt hvilke erfaringer mennesker i ulike aldre og roller kan få i møte med kunsten, i dette tilfellet med kunstverket MIKE. En annen målsetting har vært at de som leser min masteroppgave kan få en opplevelse av MIKE, gjennom tekst og bilde, at de gjennom å lese denne masteroppgaven får en forståelse av hva et kunstmøte kan være. Leseren blir kjent med andre som forteller om sine kunstmøter og får innsikt i prosesser som til vanlig ligger skjult for oss, som vi til vanlig ikke er bevisste. Men uten disse bakenforliggende prosesser finnes det slik jeg ser det verken kunst eller kunstmøter. Jeg har hatt en målsetting og et håp om at min masteroppgave kan være utgangspunkt for diskusjon og nye tanker som leseren kan få på bakgrunn av de erfaringer og tanker som jeg har tilegnet meg i løpet av den tiden jeg har jobbet med den. En annen målsetting har vært at masteroppgaven også bidrar til at min forskning fremstår som pålitelig og gyldig og derved også kan være et bidrag til kunstkapsutvikling innen samfunnsoppgaven *formidling av kunst*.

For meg har det vært en lærerik prosess, særlig mitt møte med barnehagebarna som med sin åpenhet fortalte meg om sitt møte med MIKE og som ga meg litt innsikt i barns hverdag slik den er i dag. For at min masteroppgave skulle kunne se dagens lys har jeg vært avhengig av et kunstverk og at andre mennesker har sluppet meg inn i sine kunstmøter og delt sine tanker med meg. Jeg vil nå benytte anledningen til å takke de menneskene, barn, pedagoger og

kunstnere som har bidratt til å muliggjøre denne masteroppgaven og som har sluppet meg inn i sine kunstmøter og hverdagsliv. Jeg vil takke 10 barnehagebarn og den barnehagen de går i. Jeg vil takke det pedagogiske personalet for lærerike samtaler og for at de tok med barnehagebarna på en formidlingssituasjon på Trøndelag senter for samtidskunst (TSSK)<sup>1</sup>. Jeg vil takke barnehagebarna for at de slapp meg inn i samlingsstunden sin, i matpausen og for de muntlige og visuelle samtaler vi hadde om kunstverket MIKE på kunstner atelieret i deres barnehage.

Takk til kunstneren Ellen Sofie Griegel for mitt kunstmøte og kunnskap om MIKE og for at hun sa seg villig til å fortelle meg noe om hennes arbeidsprosesser, med særlig fokus på MIKE. Jeg vil takke formidler som tok på seg jobben med å formidle MIKE til barnehagebarna og for at hun i ettertid sa seg villig til å bli intervjuet om hva hun gjorde av valg – med tanke på formidling i denne gitte formidlingssituasjonen. En sen ettermiddag i begynnelsen av desember kom fire kollegaer som alle er undervisende kunstnere på mitt atelier for å dele med meg noen av sine erfaringer om kunstmøter, tusen takk til dere. På samme tid har dere også skapt bilder i mitt hode som jeg tar med meg videre, bilder av snødekte mennesker som dukker opp i mørket for å gi noe av seg selv til meg og andre. Jeg vil takke Martin Palmer som har vært behjelpelig med alt det tekniske og filmet eller tatt lydopptak av flere av kunstmøter og intervjusituasjoner som er omtalt i denne masteroppgaven. Jeg vil takke Anne Margrete Sjøflot for sitt bidrag til min akademiske dannelse.

Avslutningsvis vil jeg takke min veileder Tone Pernille Østern som kan løfte. Dette høres kanskje rart ut, men Tone Pernille kan faktisk rent fysisk løfte meg over bakken. For meg har den erfaringen jeg hadde med Tone Pernille på *DansiT*<sup>2</sup> i begynnelsen av studiet ført til at jeg har følt meg trygg gjennom hele studieprosessen. Fysisk og akademisk har Tone Pernille løftet meg og min masteroppgave til noe som jeg nå føler jeg kan dele med andre. Kroppslig er vel det riktige ordet her hvis man tenker på hvem Tone Pernille er. Hun har også vært åpen med tanke på kunstnerisk og akademisk tilstedeværelse, noe som har gjort at jeg kan føle at dette arbeidet er mitt og er en helhet.

Sub rosa

Anne Kristin Myrseth

Trondheim 10.11.2015.

---

<sup>1</sup> Trøndelag senter for samtidskunst: <http://www.samtidskunst.no>

<sup>2</sup> DansiT: <http://www.dansit.no>



## Norsk sammendrag

*Kunstdidaktiske muligheter i kunstmøter med installasjonen MIKE* er en masteroppgave i fag og yrkesdidaktikk, estetiske fag, gjennomført ved Program for lærerutdanning NTNU. Masteroppgaven er tenkt å være et bidrag til kunnskapsutvikling innen didaktisk arbeid med kunstformidling.

For å kunne finne svar på min problemformulering, *Muligheter til å skape fagdidaktisk materiale i kunstneriske erfaringer mellom kunstner, kunstuttrykk, formidler og barn*, har jeg benyttet meg av to forskningsmetodologier (flerdesign): Grounded theory og Arts based research. Oppgaven viser hvordan man kan jobbe kvalitativt med muntlige og visuelle intervjuer som igjen har generert lydfiler, videomateriale, transkriberte intervjuer og tegninger. Koding av det transkriberte materialet med de voksne forskningsdeltakerne er gjort med inspirasjon av konstant komparativ analyse, mens analyse og fortolkning av det muntlige og visuelle materialet med barnehagebarna, er gjort med en A/R/Tography. Som en del av min A/R/Tography har jeg skapt en kunstbok. Jeg har respondert kunstnerisk på de visualiseringer som barna gjorde og på de møter som fant sted i mitt intervju med dem. Dette er visualiseringer som forteller meg noe om deres erfaringer i kunstmøtet med MIKE. Analysen er satt inn i et eksistensielt og sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv.

MIKE som er laget av Ellen Sofie Griegel er en innstallasjon som ble stilt ut som ett av flere kunstverk på Trøndelagsutstillingen, i Trøndelag senter for samtidskunst sine lokaler, høsten 2013.

De kunstdidaktiske muligheter jeg ser i mitt prosjekt er knyttet opp mot form, tid og kommunikasjon. Leken gir mennesker muligheter til å vokse og utvikle seg. Formen muliggjør for mennesker å være i dialog med seg selv og andre, med alle våre sanser, for så å gå inn i den ordløse forestillingen. Kunsten er eksistensiell og bevisstgjør oss i vår kvalitative væren i tid. Vår fortid, nåtid og fremtid forenes. Gjennom kunstmøter kan vi minnes, vi utvikler vår fantasi og vår virkelighet, noe som muliggjør drømmer, forestillinger og et håp om en fremtid.

Nøkkelord: Lek, Kunstmøter, Kunstformidling, Kunstdidaktikk, Visuelle samtaler, A/R/Tography

Anne Kristin Myrseth                      Trondheim 10.11.2015.

## **English abstract**

The master thesis *Art Educational Possibilities in Meetings with the Art Installation MIKE* is a thesis in *arts education* at the *Program for Teacher Education*, Norwegian University of Science and Technology.

The ambition of the master thesis, *Opportunities to create art educational material in artistic experiences between artist, artistic expression, educator and children*, is to contribute to the field of arts communication. When exploring my research question I have used two research methodologies (a multi-design): Grounded theory and Arts based research. From my investigation I propose how to work qualitatively with verbal and visual interviews to develop new knowledge about how children's encounter art. The investigation has further generated a rich material consisting sound files, video material, transcribed interviews and drawings. The analysis of the transcribed interviews and observation material is conducted as a comparative analysis, and the analysis of the verbal and visual material are conducted with an A / R / Tography. As a part of my A / R / Tography I have created an artist book. The artist book responds to the artistic visualizations that the children experienced and to the interactions that took place in my interview with them. Through the visualizations I attempt to express – in an artistic mode – reflection about the children's experiences with the art encountering MIKE. The analysis is further interpreted theoretically from an existential and socialconstructivist perspective. MIKE, created by the artist Ellen Sofie Griegel, is an installation, which was exhibited as one of several artworks at the Trøndelag exhibition, at Trøndelag center of Contemporary art, in the fall of 2013.

The art educational opportunities I consider in my research are related to form, time and communication. To play gives us opportunities to grow and develop. Form allows us to develop a dialogue with others, and ourselves, with all our senses enter into wordless mental images. Art has an existential quality and allows us a qualitative experience of time. In arts our past, present and future can be united. Through art meetings we can remember, we develop our imagination and our reality, which opens up for dreams, beliefs and hopes for the future.

Key words: Play, Art Meetings, Art education, Art didactics, Visual conversations and A/R/Tography

Anne Kristin Myrseth                      Trondheim 10.11.2015.

# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INNLEDNING</b>  | <b>9</b>  |
| 1.1. Begrepsavklaringer   | 10        |
| 1.2. Relevant forskning om kunstformidling og kunstfagsdidaktikk                    | 17        |
| 1.3. Problemformulering og forskningsspørsmål                                       | 20        |
| 1.4. Kontekst - kort fortalt om forskningsdeltagere og empiri                       | 21        |
| 1.5. MIKE - Modulbasert Intern Kommunikasjons Enhet                                 | 25        |
| <b>2. METODOLOGISKE VALG</b>  | <b>29</b> |
| 2.1. A. Metodologi - Grounded Theory  | 29        |
| 2.1. B. Metodologi- Art based research  | 31        |
| 2.2. Vitenskapsteoretisk posisjonering  | 34        |
| 2.3. Metoder for datagenerering og analyse  | 36        |
| 2.3.1. Intervjuer med de voksne forskningsdeltakerne                                | 37        |
| 2.3.2. Intervjuer med barnehagebarna  | 39        |
| 2.4. Etske perspektiver, pålitelighet og gyldighet                                  | 45        |
| <b>3. ANALYSE, TEORI OG OPPDAGELSER</b>   | <b>49</b> |
| 3.1. Konstant komparativ-inspirert analyse av intervjuene med kunstner og formidler | 50        |
| 3.1.1. Fremvoksende kategorier fra intervju med kunstneren                          | 52        |
| 3.1.2. Fremvoksende kategorier fra intervju med formidler                           | 54        |
| 3.2. A/R/Tography - av intervjuene med barnehagebarna                               | 57        |
| 3.2.1. Tegning 1  | 61        |
| 3.2.2. Tegning 2  | 63        |
| 3.2.3. Tegning 3  | 65        |
| 3.2.4. Tegning 4  | 67        |
| 3.3. Kunstboken   | 70        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. DRØFTING I RELASJON TIL ET KUNSTDIDAKTISK FELT</b>                                     | <b>81</b>  |
| 4.1. Matrise som viser temaer jeg ser i intervjuet med barnehagebarna                        | 85         |
| 4.2. Matrise som viser fra kategori til temaer, jeg ser i intervju med de voksne deltagerne. | 86         |
| 4.3. FORM  | 87         |
| 4.4. TID   | 89         |
| 4.5. KOMMUNIKASJON   | 92         |
| 4.5. Kort oppsummering av utvikling av masterarbeide i bilde og tekst.                       | 96         |
| <b>5. AVSLUTNING</b>   | <b>97</b>  |
| <b>REFERANSER</b>  | <b>102</b> |

#### **Vedlegg**

Intervjuguider

Matrise over konstant komparativ-inspirert analyse av intervju med kunstner

Matrise over konstant komparativ-inspirert analyse med formidler

Foto av alle sidene i kunstboken

## Bilder

| Hva er avbildet   | Side      |
|---|-----------|
| Bilde 1 Foto av installasjonen MIKE som vist på Trøndelagsutstillingen 2013 i Trøndelag senter for samtidskunst sine lokaler, foto Ellen Sofie Griegel.   | Forsiden  |
| Bilde 2. Installasjonen MIKE  | <b>25</b> |
| Bilde 3. Bordet og rommet der de visuelle og muntlige samtalene med barnehagebarna fant sted Foto: Forfatteren.   | <b>42</b> |
| Bilde 4 og 5. Øyeblikksbilder av analyseprosessen intervjuene ved hjelp av åpen koding inspirert av konstant komparativ analysemetode. Foto: Forfatteren. | <b>51</b> |
| Bilde 6. Rommet og en av mattene som barnehagebarna jobbet på under formidlingssituasjonen rundt MIKE på kunstmuseet. Foto: Forfatteren .                 | <b>57</b> |
| Bilde 7. Barnetegning Tid.  | <b>91</b> |

## Artografiske matriser

| Artografisk matrise                    | Side         |
|--|--------------|
| Artografisk matrise 1. Barnetegning 1. | <b>61</b>    |
| Artografisk matrise 2. Barnetegning 2. | <b>63-64</b> |
| Artografisk matrise 3. Barnetegning 3. | <b>65-66</b> |
| Artografisk matrise 4. Barnetegning 4. | <b>67-68</b> |

## Tekstbokser

| Tekstbokoksens innhold  | Side         |
|---|--------------|
| Tekstboks 1. Oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål                       | <b>21</b>    |
| Tekstboks 2. En beskrivende og en personlig introduksjon av installasjonen MIKE       | <b>28</b>    |
| Tekstboks 3. Oversikt over det samlede empiriske materialet som studien har generert. | <b>44</b>    |
| Tekstboks 4. Kunstboken i tekst og bilde.   | <b>73-78</b> |
| Tekstboks 5. Fremvoksende tema barnehagebarna   | <b>85</b>    |
| Tekstboks 6. Fremvoksende tema kunstner og formidler.                                 | <b>86</b>    |
| Tekstboks 7. Boks med form  | <b>87</b>    |
| Tekstboks 8. Tid kunstner   | <b>89-90</b> |
| Tekstboks 9. Tid formidler  | <b>90</b>    |



## 1. Innledning

I min Masteroppgave *Kunstdidaktiske muligheter i kunstmøter med installasjonen MIKE* ønsker jeg å få mer kunnskap om hva som skjer i møtet<sup>3</sup> mellom mennesker og kunst i formelle situasjoner, som vi som samfunn legger til rette for i forskjellige kontekster og med forskjellige målsettinger. Jeg har i 25 år som billedkunstner og pedagog tilrettelagt for menneskers møte med kunst og disse årene har gitt meg mange tanker hva gjelder kunstmøter. Disse erfaringene har pirret min nysgjerrighet da mye av det som har skjedd har vært overraskende, spennende og utfordrende. Helt siden jeg avsluttet mine 5-årige studier ved Kunstakademiet i Trondheim NTNU i 1994 har jeg skapt kunst alene eller sammen med andre. I disse kontekstene har en av målsettingene alltid vært å skape kunsterfaringer og kommunisere med andre mennesker. Med utgangspunkt i egne erfaringer har jeg vært vitne til kunstmøter som gir en nye tanker; gir innsyn i liv du ikke selv har levd, viser en aspekter ved verden man ikke tidligere har hatt innsyn i, setter ord og form på tanker som til nå har vært uten form, henter opp barndomsminner og andre erfaringer. Møter som på sitt beste kan gi meg en forståelse av at man er en del av et fellesskap som gjør at man føler seg mindre alene. Det at jeg har fått være tilstede og kan dele nevnte erfaringer med andre mennesker er noe som har vært og er med på å gi mitt liv mening. Min interesse for disse kunstmøtene har utgangspunkt i de erfaringene jeg har gjort meg som kunstner, men også de erfaringer jeg har gjort meg som pedagog og i de siste 4 årene som formidler i et visningsrom for kunst. Noen ganger har jeg et menneske foran meg, og et kunstverk, og jeg kan se at det som skjer i disse møtene har en verdi for disse menneskene – så også for meg. Disse erfaringene er for meg av samme karakter om det er en selv eller andre som har skapt den kunst som er utgangspunkt for overnevnte kunstneriske erfaringer. I min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på disse kunstmøtene og de kunstneriske erfaringene<sup>4</sup> som deltagerne har gjort seg tidligere, men også i det spesielle kunstmøtet som jeg har lagt til rette for og som er utgangspunkt for videre arbeide med min masteroppgave. Videre ønsker jeg å drøfte hvilke kunstdidaktiske muligheter som åpner seg gjennom å undersøke og få kjennskap til menneskers kunstmøter.

---

<sup>3</sup> Møte (Buber, 2010). Filosofen M. Buber skriver i boken *Jeg og du* om møte som noe eksistensielt, vi blir til gjennom møte med andre i en , jeg- du relasjon. Denne forståelsen av møte er også utgangspunkt for min bruk av møte, da kunstverket representerer et annet menneskes du, det vil si kunnskap, tanker, følelser og åndsverk.

<sup>4</sup> Erfaring (Dewey, 2005). Filosofen J. Dewey omtaler kunstmøter som en erfaring i boken *Art As Experience*. Denne forståelsen av kunst, som en del av vårt dagligliv og som en opplevelse som blir til en erfaring som er med oss gjennom hele livet er et syn på menneskers møte med kunst som jeg har som tankegodt med meg inn i mitt arbeide med denne masteroppgaven. Møte (Bollnow, 1969) . Den tyske filosofen og pedagogen O.F.Bollnow skildrer møte som en dramatisk og skjebneforandrende virkelighet. Kunstmøter blir skjebneforandrende erfaringer for oss, og det er et jeg-du møter med andre i vår hverdag.

Med utgangspunkt i min bakgrunn som billedkunstner føles det riktig for meg å ta utgangspunkt i et kunstverk. Jeg tenker at uten kunstneriske prosesser og kunstverk, er det ikke noe utgangspunkt for kunstmøter. Det vil derfor bli viet tid på kunstverket som, slik jeg ser det, er utgangspunkt for enhver kunsterfaring. Før jeg går videre vil jeg definere sentrale begreper jeg tar i bruk i denne oppgaven, slik at leseren forstår hvordan jeg anvender disse.

### 1.1. Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg bruker noen begreper og hvilket innhold jeg legger i forskjellige ord når jeg bruker dem. Ordene jeg skal gi en definisjon på er *estetikk* og *estetisk virksomhet og kunst, kunstner og kunstpedagog og kunstfaglig forskning, kunstmøter og formidling*.

#### *Estetikk og estetisk virksomhet*

Hvis jeg med mine egne ord i hverdagstale skulle prøve å forklare hva jeg mener med estetisk virksomhet så ville jeg si at det er noe dynamisk, bevegelig og en viljehandling. *Sinnsbevegelse* er det ordet Immanuel Kant bruker for å betegne aktiviteten i en ånd som både har dømmekraft og bruker den, skriver Jean-Francois Lyotard (her i Bale, 2009, s. 474.). Det er noe vi mennesker holder på med, som handler om mennesker og er avhengig av mennesker. Det er slik jeg ser det noe som er med å definere vår art, en måte og kommunisere på, ivareta kunnskap og som utvikler oss som mennesker og samfunn.

Da jeg gikk på Kunstakademiet i Trondheim NTNU tenkte jeg alltid på estetikk som diskusjonen om form og farge. I dag vil jeg si: diskusjonen om komposisjonelle virkemidler. Diskusjonen om komposisjonelle virkemidler hvor menneskene ønsker å løse en estetisk eller kunstnerisk problemstilling. Hvordan man forstår begrepet estetikk har en historie helt tilbake til antikken og antikkens filosofer; "aistheisis betyr fornemmelse eller sans og aisthetikos sansende" (Bale m.fl. , 2009, s.10). Sistnevnte forståelse har ført til at kunstnere, filosofer og pedagoger har definert estetikk som kunnskap som kommer til oss gjennom sansene, for eksempel "den sanselige erkjennelsens fullkommenheter" (Alexander Gottlieb Baumgarten i Bale m.fl, 2009, s. 10). Estetikk ut fra en slik definisjon vil være "kunnskap som kommer til oss gjennom sansene". En forståelse det er vanskelig å ikke være enig i, da all kunnskap slik jeg ser det kommer til oss gjennom våre menneskelige sanser. Denne definisjonen blir derfor ikke for meg en fullgod definisjon av hvordan vi kan forstå begrepet estetikk. I lengre filosofiske og kunsthistoriske tidsperioder har estetikk handlet om hva vi i europeisk kultur opplever som det vakre og skjønne, og selv i dag kan diskusjonen handle om hva som er



skjønt og ikke. I Kants bok *Kritikk av dømmekraften* (1907), argumenterer Kant for at kunsten kun kan forstås med utgangspunkt i kunstens egne prinsipper. Dømmekraften er subjektiv: ”smaksdommen er ingen erkjennelsesdom og følgelig er den ikke logisk, men estetisk” (Kant, 1995, s. 71-72). Han beskriver her, slik jeg forstår det, hvordan man til da hadde forstått estetisk tenkning og tanker om skjønnhet, men sier litt senere i teksten: ”Hver eneste av forestillingens relasjoner, selv når det gjelder fornemmelse, kan imidlertid være objektive” (Kant, 1995, s. 71-72). Kant skriver ”Enhver må medgi at en dom om skjønnhet der selv den minste interesse kommer inn i bildet, vil være partisk, og ikke en ren smaksdom” (Kant, 1995, s.73). Dette forstår jeg som at estetikk ikke handler om hva vi opplever som vakkert, men hvordan forestillingens (altså hvordan kunstverkets komposisjonelle virkemidler er komponert, hvordan de er i dialog med hverandre) innbyrdes relasjoner kan diskuteres rent objektivt med utgangspunkt i kunstens egne prinsipper. Kunst gir oss mye kunnskap om den tiden kunsten ble laget i og om oss mennesker, om relasjoner mellom mennesker og hvordan samfunn har utviklet seg;

Aesthetic experience is a manifestation, a record and celebration of the life a civilization, a means of promoting its development, and is also the ultimate judgment upon the quality of a civilization. For while it is produced and enjoyed by individuals, those individuals are what they are in the content of their experience because of the cultures in which they participate (Dewey, 2005, s.339).

I boken *Estetisk teori. En antologi* (Bale m.fl. 2013) blir vi kjent med mange filosofer helt fra Baumgarten og frem til filosofer og kunstteoretikere i vår tid, som alle har beskjeftiget seg med tanker om det estetiske. Så det å våge seg ut på en definisjon kan virke som et vågalt prosjekt, men med argumentet om at dette er en master i kunstfagsdidaktikk har jeg har valgt meg ut en definisjon fra noen pedagoger. Sett fra deres ståsted har pedagogene Benny D. Austrang og Merethe Sørensen i boken, *Æstetikk og læring*, lansert følgende definisjon av estetikk: ”Æstetikk er en sanselig symbols form, den rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser” (Benny Austrang & Merete Sørensen, 2006, s.68). Dette er en definisjon av estetikk som samsvarer mest med min egen forståelse av ordet estetikk, da denne definisjonen handler om form, menneskeskapte former med innhold og mening og kommunikasjon, to av 3 tema som vokste ut som tema med utgangspunkt i mitt empiriske materiale.

### *Kunst, kunstner og kunstpedagog*

Mye av det man kan si om estetikk kan man også si om kunst, men for meg så finnes det et skille mellom estetisk virksomhet som jeg ser på som en eksistensiell adferd (Dewey, 2005) – men kunst er estetisk virksomhet som profesjonsutøvelse og satt inn i en profesjonskontekst

hvor det er blitt drevet estetisk virksomhet på høyt nivå. Her er kunsten satt i en kontekst hvor kunstverket er tilgjengelig for offentlig debatt. Når jeg snakker om at kunsten ivaretar kunnskap tenker jeg på det at vi mennesker lærer av generasjoner som har levd før oss og formidler kunnskap til generasjoner som kommer etter oss gjennom kunstverk. Eller som Hannah Arendt skriver:

Og uten homo fabers høyeste kunstner; i de bildende og fortellende kunstene-ville det eneste som de talende og handlende menneskene er i stand til å frembringe, den historien de selv har opptrådt i som talende og handlende og som har føyet seg slik sammen at den lar seg fortelle som en historie, aldri kunne innprente seg slik i menneskenes hukommelse at de ble en del av den verden menneskene lever i (Arendt i Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 298).

Kunst og estetisk virksomhet gjør at vi kan kommunisere med vår fortid, være sammen nå og drømme om en fremtid, ikke bare med utgangspunkt i kvantitative verdier, men også i en kvalitativ forståelse av tilværelsene. Vi blir kjent med oss selv gjennom tid og rom og vi får snakket med hverandre i et større perspektiv, med flere stemmer og kommunisert gjennom symbolske former og handlinger på et mer grunnleggende nivå, med alle våre sanser. Frem til slutten av 1800-tallet kan vi si at mye av den kunsten vi kjenner til i dag ble laget med utgangspunkt i en forestilling om en Gud og det var også rundt dette temaet mange kunstnere fikk lov til å utfolde seg. På samme tid var det streng bruk av Canon, dvs. regler for hvordan man skulle lage kunst som for eksempel billedkunst, men dette gjelder også for litteratur og musikk. Rundt 1900-tallet på universitetene og i kunsten begynte man å fristille seg, man trengte ikke å forholde seg til en forståelse av en Gud og det som vi omtaler som modernismen (Darwin, 1859; Freud, 1910) ble resultatet. For å strukturere det som da skjedde har vi klassifisert det i *Ismer*. Kunsten viser aspekter ved den tid da den ble laget, de forteller oss også noe om den politiske virkeligheten som rådet der og da. 68-generasjonen tok for eksempel estetiske og kunstneriske virkemidler i bruk for å synliggjøre sine meninger og som virkemiddel til å få til forandringer i samfunnet. Denne tiden består av brytninger og mye av kunstens og samfunnets tradisjoner blir satt opp mot hverandre i nye sammenstillinger. Samfunnet ble belyst fra nye perspektiver. Regler og strukturer som mange tidligere hadde sett på som absolutte sannheter, ble nå forstått som *kun* en måte å se verden. På samme tid handler også den postmoderne<sup>5</sup> tanke slik jeg ser det om å finne felles forståelser og felles

---

<sup>5</sup> Postmoderne

M. Foucault (1996), I boken *Tingenes Orden* viser filosofen Foucault oss at det er mange måter vi kan strukturere vår tilværelse på som er noe av det tankegods som er utgangspunkt for sosialkonstruktivismen og derigjennom den postmoderne tanke. Vi mennesker er kodete frø, men vi kan leve våre liv sammen med andre med mange forskjellige samfunnsformer. Det er også disse strukturene vi gjennom språk diskutere formen på.

enighet, organisering av samfunn som gjør det mulig for oss mennesker å leve sammen. Begrepet kunster er ingen beskyttet tittel, men for meg er en kunstner et menneske som er en utøver av profesjon, og som tilfredsstiller krav som man i det internasjonale og norske samfunn har til profesjoner. For å kunne omtale noe som en profesjon, må utøveren av profesjonen ha en skolering, det fins offentlige instanser som godkjenner utøveren for yrket, yrkesgruppen har egne retningslinjer og en yrkesmessig autonomi. Elin Angelo (2014) har skrevet boken *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk – profesjonsdilemmaer på det musikk- og kunstpedagogiske feltet*. I boken diskuterer hun og ser nærmere på mange av de tanker, praksiser og fordommer pedagoger innenfor kunstfagene står ovenfor i sin yrkesutøvelse og profesjon. Hun avslutter boken med et kapittel om visjoner, for yrkes-, utdannings- og forskningsfeltet og håper at ”kunstpedagogikken kan være [en] møteplass for; yrkesfeltet, utdanningsfeltet og forskningen” (Angelo, 2014, s. 133.) Kunst er et begrep og kan knyttes opp mot en profesjonsforståelse, men er selvfølgelig noe man kan reagere på og som alltid er oppe til diskusjon, men det er slik jeg bruker begrepet kunst. Det å være kunstner, sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, handler om hvordan vi organiserer oss i samfunnet som mennesker. Vi har estetisk virksomhet og kunst som fag i skolen og en utdanning for kunstfag på universitetsnivå. Vi har institusjoner i offentlig regi som gjør kunsten tilgjengelig for offentlig debatt. Når jeg omtaler den estetiske virksomheten som kunst, må kunsten (les: kunstverket) være i en slik kontekst – på lik linje med andre fagprofesjoner. I boken *Tingenes orden* skriver Michael Foucault (2006);

Det som ved denne belærende fabelens hjelp holdes frem for oss som det fortryllende eksotiske ved en fremmed tanke, er vår egen tankes grense - den rene umuligheten ved å tenke dette. Hva er det egentlig umulig å tenke, og hva slags umulighet handler det i så fall om? (Foucault, 2006, s. 8.)

Her beskriver han noe fra en kinesisk bok og hvordan det i boken er gjort en klassifisering som er helt annerledes enn den vi er vant til i vestlig tenkning. Muligheten til å se verden annerledes enn vi gjør nå er kjernen i sosialkonstruktivismen. En forståelse av at alt henger sammen, at det skapes i møter mellom mennesker, at alt kan forandres og klassifiseres på flere måter, eller som beskrevet i Kristen Ringdals (2013) bok *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*:

Kjernen i sosialkonstruktivisme er at den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Berger og Luckmann, 2000.). Det vil si ideer og begreper så vel som organisasjoner og politiske institusjoner er sosiale konstruksjoner, selv om de ofte framtrer som objektiv virkelighet. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan virke frigjørende ved at det påpekes at ideer eller forhold i samfunnet som vi tar for gitt, egentlig er skapt av oss, og kan forandres (til det bedre) (Ringdal, 2013, s. 43).

Slik jeg ser det og bruker begrepene estetikk og kunst, er estetisk virksomhet en egenskap og handlinger som vi mennesker har som en eksistensiell adferd, mens begrepet kunst er knyttet opp mot en profesjonsforståelse og er en konstruksjon av det samfunn jeg lever og virker i.

### *Kunstfaglig forskning*

Når jeg skal si noe om hvordan jeg bruker og forstår kunstfaglig forskning, må jeg snakke om forskning generelt. I dag er ikke forskningsmetoder noe statisk og slik sett lever kvantitativ og kvalitativ forskning side om side. Disse er som regel akseptert som likeverdige forskningsmetoder av forskere, fagmiljøer og universiteter (Kvale & Brinkmann, 2012; Fink, Kjærsgaard, Kragh & Kristensen, 2003; Tjora, 2013). Noen ganger finner man polariseringer, fagpersoner og forskere som er faglig selvhevdende ved å prøve og utelukke faggrupper fra den faglige likeverd. Dette forsøket på å utelukke fag fra diverse vitenskapelige kontekster gjør at jeg og kunstutøvere, kunstpedagoger må argumentere for og kreve faglig likeverd. Forskningen skal være tilgjengelig for offentligheten, forskningen skal være utøvd av profesjonelle og forskningen skal være systematisert, med utgangspunkt i et vitenskapelig grunnlag. Forskerne skal ta selvstendige valg og jobbe ut fra en egendefinert problemstilling og struktur. Forskningen bør ha en relevans for samfunnet og følge gjeldende krav til etiske standarder og være anvendelig for andre. Forskningen skal gjennomføres av bevissthet om vårt menneskelige etiske ansvar for oss selv og andre (Fink, Kjærsgaard, Kragh & Kristensen, 2003). Det å forske med kunsten i en vitenskapelig kontekst har ikke lange tradisjoner, men det å jobbe med estetisk virksomhet er noe eksistensielt ved oss mennesker. Slik jeg opplever det har kunstfagene sin eksistens og berettigelse i en praktisk teoretisk virksomhet. I denne masteroppgaven blir forskningen gjort i etterkant eller som et resultat av et kunstverk og blir belyst først og fremst teoretisk og skriftlig. Når jeg forsker med estetisk virksomhet og kunsten, som i dette tilfellet, søker jeg å finne metoder som gjør at jeg kommer så nære kunsten som mulig. Jeg opplever ofte at jeg befinner meg i et spenningsfelt mellom kunstutøvelse og kunstfaglig forskning og regler som man finner for å kunne drive med forskning i den akademiske verden. Disse reglene kan føles som *for trange klær*. Forskning er i konstant utvikling, og som Bjørn Rasmussen skriver;

En forsker bør normalt velge de metoder som er mest hensiktsmessig for å løse en problemstilling og gi svar på undersøkelsens tema. I praksisledet forskning kan vi som nevnt anvende metoder som er kjent i kvalitative metoder. Men en konsekvens av et kunnskapsparadigme som anerkjenner kunst som forskning er også å omsette kunstfaglige metoder og språk til forskningsmetoder og –språkbruk. Det betyr å oppgradere notatbøker og skisser som brukes i kunstneriske prosesser til dokumentasjonsmetoder og materiale for forskning (Rasmussen 2012, s. 43).

Kunstnerne er kunstfagenes grunnforskere. Kunstfaglig forskning er de prosesser, arbeider, resultater, det kunsten kan bli for andre som erfaring i vår felles bevissthet, forståelse, kunnskap og kultur. Når disse prosessene begynner og slutter er vanskelig å se, på lik måte som begynnelsen og slutten på en linje i et bilde kan være vanskelig å se. På samme tid har bildet i den konteksten vi erfarer det et innhold som forteller oss noe om våre liv. Martin Heidegger (2000) sier noe om dette i boken *Kunstverkets opprinnelse ved å hevde at kunsten, kunstverket og kunstneren ikke kan skilles fra hverandre, men at de henger sammen*.

Verket er kunstnerens opprinnelse. Ingen kan være den andre foruten. Likevel bærer ingen av dem den andre alene. Kunstner og verk er i seg selv og i sitt innbyrdes forhold gjennom noe tredje, som vel er det første, nemlig det som har gitt kunstneren og kunstverket deres navn: kunsten (Heidegger, 2000, s. 8).

Kunstfaglig forskning bør også være underlagt krav som stilles til forskning. På samme tid har de forskjellige kunstfagene sin egen faglige verden med forskningsmetoder som er spesifikke for dette kunstfaget. Alle kunstfag har sin egenart, for eksempel musikk og billedkunst for å nevne noen. De har fellestrekk og felles referanserammer, men er også forskjellige og har en faglig egenart.

### *Kunstmøter*

Når forskningen, de arbeidsprosessene, tanker som er et resultat av mennesker, som er i samhandling med, former natur og blir satt inn i kontekst, og møter andre mennesker, er det som jeg tenker på som kunstmøter. Kunstmøtene som blir omtalt i denne masteroppgaven er først og fremst de formelle kunstmøtene, altså kunstmøter som har skjedd i offentlige visningsrom for kunst ledet av kunstformidlere. Bakgrunnen for dette valget er at det er her vi som samfunn og kunstpedagoger har mulighet til å drive med kunnskapsutvikling. Det er på denne arenaen vi som samfunn kan gripe inn og gjøre meningsfulle forandringer. I et menneskeskapt rom som huser kunstverk og som vi som samfunn ønsker å ta vare på fordi de har en mening for oss. Her beskrevet av Hanna Arendt uttrykker det slik:

Til de tingene som gir verden, menneskehåndens skapning, stabilitet, som gjør den egnet til å huse de mest ustabile vesener vi kjenner, de dødelige menneskene, hører også et antall gjenstander som overhode ikke kan vise til noe nytte og dessuten er så unike at de i prinsippet ikke lar seg erstatte, som altså ikke har noen <verdi> som kan uttrykkes i penger eller ved hjelp av en fellesnevner. Når de opptrer i markedet, oppnår de riktignok priser, men disse prisene står ikke i forhold til deres <verdi>, de er helt og holdent vilkårlige. Disse tingene som vi kaller kunstverk, kan vi da heller ikke omgås gjennom bruk og forbruk. Tvert imot; den slags må kunstverket beskyttes mot, noe som innebærer at de for å kunne innta sin plass i verden må fjernes fra den sammenheng vanlige bruksgjenstander står i (Arendt i Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 290).

I min masteroppgave ligger det også implisitt et kunnskapssyn. Bare i det enkle faktum at jeg ser på det kunstfaglige som en profesjon, et fag i skolen og at kunst er et resultat av profesjonelles arbeid, ligger det et kunnskapssyn. I et mer tradisjonelt vitenskapelig perspektiv vil jeg ikke bli overrasket hvis noen sier at det å male og annen estetisk virksomhet ikke er kunnskap, da den med vitenskapens egen logikk og begreper kan falle gjennom. Med utgangspunkt i paradigmeskifter og en endring i hva vi ser på som kunnskap, er mitt utgangspunkt for bruk av ord som kunnskap, hvordan man kan innta en mer kompetent og helhetlig forståelse av hva det vil si å være menneske og å leve sammen med andre. Susanne Langer (2013) gir oss et perspektiv på kunnskap og hvordan man ikke bare kan bruke vitenskapelige briller når man skal erfare og lære noe av et kunstverk;

Og ettersom vitenskapen konvensjoner er dominerende i vår akademiske tenkemåte, er det oftest blitt tatt for gitt at vi for å forstå kunst, også ut fra en slik ukritisk antagelse kommer hele begrepsforestillinger om form og innhold galt avsted og, analysen ender med en forvirret påstand om at kunst er <formt innhold>, at form og innhold er ett. Løsningen på dette paradokset er at et kunstverk er en struktur der de sammenvevde elementene ofte er kvaliteter, eller egenskaper ved kvaliteter som for eksempel styrkegrad; at kvaliteter inngår i formen og dermed er like mye ett med formen som de relasjoner de, og bare de har, og at det er ren og skjær nonsens å snakke om dem som et<innhold>formen kan utledes logisk fra ( Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 276 ).

### *Kunstpedagog og formidling*

De aller fleste som jobber i norsk skole, jobber innenfor et konstruktivistisk og sosiokulturelt i følge May Britt Postholm. (Postholm, 2009, s.17) epistemologi/ kunnskapssyn. Mitt utgangspunkt som kunstpedagog er også et sosiokulturelt perspektiv. Undervisning og formidling kan begge sees i et pedagogisk og fagdidaktisk perspektiv. De har klare fellestrekk, men også nyanseforskjeller. Undervisningen i skolen har ofte flere kvantitative aspekter, mens formidling har flere kvalitative perspektiver. Undervisning i skole i Norge i dag handler i større grad også med utgangspunkt i gittmandat om klare målsettinger som kan etterprøves og måles, og man snakker ofte om et målbart læringsutbytte. Kunstformidlingen har som målsetting å formidle åndsverk, erfaringer og opplevelser og man kan se på *kunstverket* som selve styringsdokumentet for erfaringen og fagdidaktikken. Når jeg ser overskrifter og tanker om museene som en læringsarena, kan jeg bli bekymret, for det er en av de få offentlige kunnskapsinstitusjoner hvor man i dag kan erfare kunnskap med hovedvekt på å *vokse og utvikle seg* (Arnheim, 1977; Sutton Smith, 2001) som menneske. Alle som jobber i Norsk skole tenker ikke likt, og det jobber pedagoger med forskjellig fag, holdninger til elever , læringssyn og pedagogisk forankring, så Norsk skole er i endring hele tiden. Og det å vokse

som menneske er også hovedmålsettingen med den norske skolen, jfr. den generelle delen av læreplanen, og mange lærere i forskjellige fag har det at elevene skal vokse som en hovedmålsetting. Men med alle målstyringer, nasjonale prøver og karakterer føles det ikke slik for meg. Min bekymring er med utgangspunkt i norsk skole slik jeg erfarer den i dag, hvor man for eksempel som en konsekvens av det omtalte læringssynet velger å sette karakterer i skolen. Jeg håper det alltid vil finnes arenaer hvor mennesker kan være i en vokse-, erfarings- og læringssituasjon hvor man ikke skal sitte igjen med en følelse av å bli til et tall. Som jeg var inne på tidligere har kunstfagene sin eksistens i et praktisk og teoretisk utgangspunkt. De pedagogiske konsekvensene for både undervisning i skole og formidling, men særlig i skole er at kunstfagdidaktikken i større grad enn en del andre fag, også handler om undervise og lære bort praktiskfaglige ferdigheter, eller det som vi omtaler som ”*techné*”: ”[...]Handverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet[...]” (Elin Angelo, 2014, s. 35). Formidlingssituasjonen og formidlerens rolle og oppgave blir å delta sammen med kunstverket med sin egen framstilling slik at ”det er ikke iakttageren som reduserer omgivelsene, men kunstverket, som hvis det er vellykket, løsriver seg fra resten verden. Iakttageren ser det bare slik det fremstilles for han”(Langer i Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 270). Min masteroppgave er knyttet opp mot billedkunstfeltet, men det estetiske og kunstbegrepet favner også andre kunstformer og faggrupper som i sine prosesser benytter seg av estetisk virksomhet.

I dette avsnittet har jeg altså definert begreper som står sentralt i masteroppgaven; *estetikk og estetisk virksomhet, kunst og kunstner, kunstfaglig forskning, kunstmøter, kunstpedagogen og formidling*. Når jeg går videre med denne oppgaven, er det i den sammenvevde rollen av å være kunstner, kunstpedagog og kunstfaglig forsker

## 1.2. Relevant forskning om kunstformidling og kunstfagsdidaktikk

Jeg har som masterstudent i fagdidaktikk, estetiske fag fått kjennskap til forskning på kunstdidaktikk og formidling, her gjør jeg rede for et utvalg som har særlig betydning for min masteroppgave.

Noe av det som gjorde inntrykk på meg tidlig i min karriere som undervisende kunstner var begrepet *kulturell kapital*. Kulturell kapital er kulturelle koder som man får gjennom sin oppvekst, noe man ikke er født med, men får som et resultat av de ressurser som man er en del av og født inn i og/eller tilegner oss over tid (Bourriaud, 1995 ). *Kulturell kapital* er noe av

det mennesker, omtalt hos Bourriaud som barn og ungdommer har med seg inn i kunstmøter og formidlingssituasjoner på visningsrom for kunst. I den empirien som jeg har generert i denne masteroppgaven snakker deltagerne om sine kunstmøter med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen og analyse av min empiri. Jeg vil ikke gå inn i analysen av begrepet *Kulturelt kapital*, men se på empirien i et eksistensielt og sosiokulturelt perspektiv, noe som ikke utelukker min kunnskap, bevissthet om og det sosiale engasjement som forståelsen av innholdet i begrepet *kulturell kapital* resulterte i hos meg. Jeg har blant annet tatt utgangspunkt i nyere forskning om skole, kunstformidling og kunstdidaktikk, for eksempel Ann Bamfords bok *Wow-Faktoren* (2008) som ledet en metastudie om kunstfagenes posisjon i skolen. Bamfords forskning er i all hovedsak knyttet opp mot kunstoffag i utdanning, men noen av de holdninger og praksis hun avslører mener jeg har en overføringsverdi til museene som er en annen institusjon som jobber med kunnskap og utdanning, da med et annet mandat. I Helen Illeris (2009), *Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries* (, Olga Dysthes, Nana Bernhart og Line Esbjørn(2012) *Dialogbasert undervisning, Kunstmuseet som læringsrom* og Venke Aures(2011) *Kampen om blikket* mener jeg å kunne si at kan man se følgende fire temaer som er oppe til diskusjon; *formidlingen gjøres av fagpersoner, det forskes på formidling, et ønske om dialogbasert formidling, man bruker et annet språk en tidligere*. Som jeg var inne på tidligere finner jeg også dette i Ann Bamfords tekster, men hos henne sett kun fra et skoleperspektiv. I boken *Dialogbasert undervisning* (O. Dysthes, N. Bernhart og L. Esbjørn) gir forfatterne i kapittel 2 et teoretisk perspektiv på dialog, disse teoriene er noe som jeg også vil relatere meg til i mitt drøftingskapittel.

Som et resultat av denne forskningen finner jeg et ønske om at *formidlingen gjøres av en fagperson som har utdannelse i kunstformidling* og også jeg ser nødvendigheten av dette i kunstinstitusjoner. Se for eksempel formidlere som har en utdannelse innen kunstoffag, som kunsthistoriker, kunstner, pedagoger, ofte et samarbeid mellom disse fagfeltene. Dette er også en kompetanse som etterspørres hvis vi ser på utlysninger av formidlerjobber i visningsrom for kunst i Norge i dag.

Man gjør i større grad en tidligere enn *forskning på formidlingen* som skjer i museum og andre visningsrom for kunst. Helene Illeris (2009) er en representant for denne forskningen og har skrevet flere artikler om dette temaet, da om hvordan man kan forske og finne ut mer om formidling:



The focus on learner-centred activities has been further encouraged by an increasing number of research projects in museum and gallery education, which in many cases have been carried out in collaboration between galleries and researchers. Inspired by British research in museum education and by poststructuralist and deconstructivist perspectives introduced, for example, by 'new museology', several reports and articles have been published in the Nordic countries on educational settings in art galleries: In Denmark, an increasing number of publications take the form of evaluations of new initiatives through qualitative inquiries among the staff and learners involved (Illeris, 2009, s. 17)

Ut fra den forskningen som publiseres ser jeg at det fins et ønske om at formidlingen blir *dialogbasert*, i stede for en opplæring i å se på kunst på en bestemt måte gitt av en representant fra visningsrommet for kunst.

While most of the studies mentioned above aim to construct genealogical perspectives on practices of looking of the present through explorations of material from the past, only few studies in visual culture focus explicitly on the ways in which *contemporary* art forms and/or expository practices position their viewers. Furthermore, rather than using empirical material generated from ethnographically inspired case studies, for example, in the form of observations and interviews like the ones I use in this article, most visual culture studies seem to prefer analyses of images and other 'ready-made' visual phenomena (Illeris, 2009, s. 17).

Man *braker et annet språk*, man har gått fra å bruke ordet formidling til undervisning. Og Illeris omtaler formidlingen som en "*visual event*" (Illeris, 2009, s. 16.) I boken *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (Bernhardt, Dysthe & Esbjørn, 2012) starter første kapittel med en diskusjon om terminologi. Jeg ser at forfatterne ser at det fins flere ord på en praksis som foregår i museer i Norge i dag. Man opererer med ord som formidling, museumsdidaktikk og museumspedagogikk. Forfatterne av overnevnte bok velger å bruke ordet pedagogikk. Selv velger jeg å bruke begrepet "kunstpedagogisk formidling". Jeg og forfatterne snakker om samme situasjon, men grunnen til at vi er komfortable med de forskjellige ordene kan være det utgangspunkt vi har av faglig bakgrunn og hva vi ønsker at formidling skal være og hva slags dannelsesperspektiv museene skal ivareta. For de som har skrevet overnevnte bok tror jeg det handler mye om hva museene kan bety for skolen. En av oppgavene som museene har er å være i dialog på alle plan med skolen og de som jobber eller går på skole. Men museenes oppgave er mer omfattende en så, og noen av de samfunnsoppgavene skolen skal gjøre har ikke museene. Museer og skolen har overlappende interesser og skal samarbeide om disse, men også forskjellige interesser grunnet de samfunnsoppgaver de er tiltenkt. *Kulturell kapital* er forskjellig fra forskjellige tidsepoker og det er annerledes for barn i dag enn på den tiden Bourriaud gjorde sin forskning. Beth Juncker (2013) i sin bok *Børn & kultur Norden* har gjort forskning og publisert en bok som gir oss noe innsyn i barns livsverden slik den fortoner seg i dag. Kort fortalt sier hun mye om hvordan den digitale utviklingen gjør at barn i dag får andre livserfaringer en barn som vokste opp for 30 år siden fikk og hvordan vi sosialiserer sammen med andre i mer homogene grupper en

tidligere, dette skyldes de pedagogiske arenaer som barn i dag er deltagere i fra barnehage og opp til ferdig ungdomsskole.

### 1.3. Problemformulering og forskningsspørsmål

Kunstpedagogisk formidling handler om formidling av kunst til mennesker. På lik linje med kunsten er det som skjer en konsekvens av en menneskelig tanke og handling. Kunstverket som kan blant annet være i et visningsrom for kunst, eller i et uterom, for eksempel som en del av en offentlig utsmykning eller være noe som skjer i et atelierbesøk. Formidlerens rolle er å være et bindeledd mellom kunst og mennesker. Det formidleren gjør og hvordan menneskene erfarer formidlingen, er det jeg omtaler som kunstpedagogisk formidling (se også avsnittet om begrepsavklaring). I denne oppgaven er det sett i lys av et fagdidaktisk perspektiv. Sett fra mitt ståsted vil en av formidlerens oppgaver være å ivareta kunstverkets innhold og mening (dette ståstedet har ledet meg mot et eksistensielt og sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted som jeg analyserer det empiriske materialet i lys av, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven). I denne masteroppgaven vil formidlerens rolle ikke ha hovedfokus, men jeg vil fokusere på de *erfaringer* mennesker i forskjellige roller erfarer i en formidlingssituasjon. Utgangspunktet for denne oppgaven er tanken om at det å fokusere på og forstå menneskers erfaringer i møter med kunst, er berikende for kunstformidleren som skal skape kunstfagdidaktisk materiale.

Kunstverkets innhold, og formidleren er to 'subjekter' som er knyttet sammen, men på en annen måte enn kunstneren og kunstverket, selv om kunstner og formidler kan ha samme ønsker om mottagelse og gitte erfaringer for andre mennesker. Jeg mener at alle mennesker får en erfaring med kunst når de møter et kunstverk, men jeg analyserer og ser i denne oppgaven nærmere på en arrangert situasjon, skapt som utgangspunkt for en generering av et empirisk material til denne masteren, men som på samme tid ikke skiller nevneverdig fra situasjoner som vi til vanlig kan finne i visningsrom for kunst.

Slik jeg ser det vil man uansett hva man gjør, eller som her også i skrivingen av en masteroppgave, ikke kunne fristille seg fra sin forhistorie (Gadamer, 1977). Det man har av tidligere erfaringer, sin kunnskap og erkjennelser – alt dette vil spille inn. Man kan ved hjelp av verktøy, strukturer, forskningsspørsmål og formelle situasjoner skape muligheter for refleksjon om hvem man er og hvilke konsekvenser dette får, noe som igjen som gjør en i stand til å kunne gå inn i en analysesituasjon, men hvem man er vil alltid gjennomsyre alt man

gjør av forskning.. Jeg beskrev tidligere at jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om møter mellom kunst og mennesker og hva dette kan gi inn i kunsthøgskoledidaktikken, dette kan også tittelen på oppgaven fortelle noe om: *Kunsthøgskoledidaktiske muligheter i kunstmøter med installasjonen MIKE*. For å kunne starte denne prosessen som har en målsetting om en kunnskapsutvikling innenfor kunstformidling og kunsthøgskoledidaktikk, laget jeg forskningsspørsmål som var tenkt til å generere et forskbart materiale for videre tenkning, analyse og drøfting. Oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål vises i tekstboksen nedenfor.

**Problemstilling:**

**Muligheter til å skape høgskoledidaktisk materiale i kunstneriske erfaringer mellom kunstuttrykk, formidler, barn og kunstner.**

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan snakker kunstneren av kunstverket MIKE, om prosessen frem til materialisering av kunstverk?
- 2) Hvordan snakker formidleren om den kunsthøgskoledidaktiske formidlingssituasjonen som hun/han har skapt?
- 3) Hvordan visualiserer og snakker barnehagebarn om sin erfaring med MIKE og formidlingssituasjon de deltok i på Trøndelag Senter for Samtidskunst?

*Tekstboks 1. Oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål.*

Ved kritisk gransking, analyse og drøfting av mitt empiriske materiale, generert med utgangspunkt i de tre overstående forskningsspørsmål, ønsker jeg å finne argumentasjon for hva som av de involverte ble erfart i møte med kunstverket og formidlingssituasjonen. Dette muliggjøre for meg å svare på og drøfte problemstillingen. Den videre hensikten er å gi et kunnskapsbidrag inn i kunsthøgskoledidaktikk og argumentere for kunnskapsutvikling i kunstformidling i billedkunsthøgskolefeltet.

#### **1.4. Kontekst - kort fortalt om forskningsdeltagere og empiri**

For å finne svar på mine forskningsspørsmål valgte jeg å se nærmere på en formidlingssituasjon, som jeg ikke tror skiller seg mye ut fra formidlingssituasjoner som skjer

på visningsrom for kunst per dags dato. På samme tid er den omtalte formidlingssituasjonen i denne masteroppgaven noe som jeg tok initiativ til for å skape et utgangspunkt for videre arbeide med denne masteroppgaven. Jeg er klar over at jeg har arrangert situasjonen og at dette er med på å farge forskningen, selv om dette ikke blir videre problematisert. Før man setter i gang med forskning som involverer mennesker må man ha tillatelse fra forskjellige innstaser og mennesker (NSD <sup>6</sup>; NTNU, TSSK, Trøndelagsutstillingen, barnehagen, pedagogiske personalet, foresatte, formidler og kunstnere). Dette ble gjort og arbeidet med datagenerering kunne settes i gang.

Kunstverk kan vi få tilgang til og erfaring med i flere kontekster og rom. Kanskje har vi et kunstverk hengende hjemme i vår egen stue, vi er i forskjellige offentlige bygninger som har utsmykninger og kunst, vi kan bevege oss gjennom fellesskapets uterom og der være i interaksjon med et kunstverk, vi kan se kunstverk i filmer eller som film, og se avbildninger av det i bøker. Det er flere av disse situasjonene som det hadde vært interessant å se nærmere på, mange av disse møtene er hva jeg kaller uformelle møter. I min masteroppgave ønsket jeg og se nærmere på de formelle situasjonene, da det er disse situasjonene vi som kunstnere, pedagoger, formidlere, institusjoner og samfunn kan ha innvirkning på. Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven hadde jeg hovedansvaret for formidlingen av Trøndelagsutstillingen på Trondhjems kunstforening (TKF)<sup>7</sup> i samarbeid med Trondheim Bildende kunstnere (TBK)<sup>8</sup> og Trøndelag senter for samtidskunst (TSSK). Det var derfor enkelt for meg å velge en av disse visningsrommene som utgangspunkt for videre arbeid. Valg av visningsrom var en konsekvens av det kunstverket jeg lot meg inspirere av og om kunstneren av det eventuelle kunstverket kunne tenke seg å stille til et intervju. På TSSK var det et kunstverk som ga meg selv en personlig utfordrende, drømmende og magisk erfaring: installasjonen MIKE. Jeg tenkte derfor at dette var et kunstverk som kunne være et godt utgangspunkt for formidling. Jeg kontaktet deretter kunstneren Ellen Sofie Griegel og fortalte henne om min masteroppgave og om hun kunne tenke seg å delta og stille til et intervju og fortelle noe om kunstverket og de bakenforliggende arbeidsprosesser. Hun var positiv til dette og jeg hadde da et utgangspunkt slik jeg så det for videre arbeid. I mitt masterstudie var det flere av mine medstudenter som i sine masteroppgaver har sett nærmere på aspekter ved formidling av kunst, så jeg valgte å spørre en av mine medstudenter om hun kunne tenke seg å

---

<sup>6</sup> NSD: <http://www.nsd.uib.no>

<sup>7</sup> TKF: <http://www.tkf.no>

<sup>8</sup> TBK : <http://www.trondelagbildendekunstnere.no>

formidle MIKE til noen barnehagebarn og i ettertid la seg intervjuet. At selve formidlings-situasjonen ble filmet og senere diskutert av andre var hun positivt innstilt til. I denne oppgaven har jeg i flere av de valg jeg har gjort prøvd å skape en distanse, med målsetting om å kunne opprettholde et analytisk perspektiv på det som skjer. Jeg ser i ettertid at dette valget hadde sine positive og negative konsekvenser, noe jeg kommer tilbake til senere i teksten. Man kan gå inn i kjente og ukjente fagområder med et åpent sinn, prøve å fristille seg fra egne og andres fordommer på godt og ondt. På denne måten unngå å sparke inn åpne dører, eller som beskrevet i Line Kristoffersen, Per Arne Tuft og Asbjørn Johannessens (2009, s. 17) bok, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*: "Forskeren risikerer å forme terrenget (datamaterialet) etter kartet og ikke omvendt". Samtidig hopper man ikke inn i fagfeltet uten struktur og metode: "Balanse mellom kreativitet og metode sikres best hvis forskeren overholder de metodiske reglene og en gang imellom trekker seg tilbake for å foreta en kritisk vurdering av analysen så langt" (Johannessen mfl., 2009, s. 181). I boken *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* sier Karin Wideberg (2011, s. 57) følgende: "man bør alltid omhyggelig vurdere hvilke metoder som passer best for å få svar på det spørsmålet man har stilt seg".

En målsetting for meg i mitt arbeid med masteroppgaven er som beskrevet i boken *Kunstverkets opprinnelse*: "Det som for oss synes naturlig, er antakeligvis bare en gammel vane som har glemt det uvante det har sin opprinnelse i. Dette uvante har imidlertid en gang slått oss med forundring og brakt tenkningen inn i undring" (Heidegger, 2000, s.18). Grunnen til at jeg nevner dette var at jeg i en av intervjusituasjonene valgte å ikke være tilstede, men isteden var det en kunstner med rolle som tekniker som filmet samtaler og formidlings-situasjonen med barnehagebarna. Teknikeren har vært tilstede under de fleste av intervjuene og formidlingssituasjonene; filmet samtaler med mer. I intervjuet som fant sted når jeg ikke var til stede var det på forhånd laget en intervjuguide. (Dette intervjuet ble ikke en del av det empiriske materialet som er utgangspunkt for videre arbeid med denne masteroppgaven, men blir omtalt i fotnote nummer ni på neste side). Under intervjuene med barnehagebarna var det jeg som snakket og tegnet, og tekniker som filmet og i intervjuet de 4 kunstnerne. I formidlingssituasjonen mellom barna og formidleren var det kun teknikeren om var til stede. I alle omtalte situasjoner hadde teknikeren en tilbaketrukket rolle og fikk en tilskuerrolle som jeg ikke kommer til å forholde meg noe særlig til videre i denne masteroppgaven. Når kunstverk, kunstner og formidler var avklart med tanke på å besvare noen av mine forskningsspørsmål, gjensto å opprette kontakt med en barnehage for å få tilgang til og kunne

intervjue barnehagebarn. Gjennom mitt eget nettverk hadde jeg tilgang til undervisende kunstnere, hvor en av dem jobbet i en barnehage med et kunstneratelier. Det var derfor naturlig for meg å sende en forespørsel til denne barnehagen, da jeg oppfattet det slik at denne barnehagen var positivt innstilt til å ha med kunstnere i sine arbeidsprosesser. De svarte ja med en gang og vi hadde et møte med det pedagogiske personalet for å avtale den videre prosessen. Jeg og det pedagogiske personalet måtte planlegge fremdrift, lage informasjonsskriv til foreldrene og foreldrene til barna måtte gi sitt samtykke til at deres barn kunne delta og det pedagogiske personalet fikk informasjon og innsyn i min masteroppgave, hvordan jeg tidligere hadde jobbet med Artist book (Kunstbok) som kunstner, men også hvordan jeg har jobbet med kunstbøker som en pedagogisk og fagdidaktisk metode i arbeid med barn, estetisk virksomhet og kunst. Artist book”s defineres i følge Angela Lorenz som en egen kunstsjanger, en form for samtidskunst designet som bøker eller publikasjoner laget av en kunstner (Lorenz,2002).<sup>9</sup> Det pedagogiske personalet i barnehagen tok med barna på en formidling av MIKE på TSSK. Uken etter intervjuet jeg barna gjennom muntlige og *visuelle samtaler* ”...visuelle uttrykk , fremsatt i situasjoner som gjør dem til visuelle ytringer, men alltid det for øye at disse ytringene inngår i større og mer vedvarende sosiale prosesser” (Engebregtsen, 2013) i den barnehagen de tilhørte, i et kunstneratelier de er vant til å være i. Jeg intervjuet også fire kunstnere, dette vil bli omtalt i en fotnote<sup>10</sup> som nevnt tidligere.

---

<sup>9</sup> <http://www.angelalorenzartistsbooks.com/whatis.htm>

<sup>10</sup> Når man starter opp med en masteroppgave kan man ha forskjellige utgangspunkt. For meg var målet noe uklart, selv om tema var klart. Som kunstner starter mine prosjekter ofte med en nøling, nysgjerrighet, sjenerthet og skepsis. Med utgangspunkt i disse følelsene kan målet og hvordan man skal nå målet være uklart, selv om man vet temaet. Dette skaper et rom hvor jeg kan mene noe, forandre mening eller mene noe og finne gode argumenter for mine meninger. Jeg var i begynnelsen av arbeidet med usikker, men temaet var kunstmøter, møter mellom menneske og kunst. Grunnen til at jeg skriver noe om dette i denne fotnoten, er at jeg i arbeidet med masteroppgaven også har intervjuet fire kunstnere, som er kollegaer og undervisende kunstnere. I ettertid har jeg valgt bort det materialet som disse intervjuene ga. Materialet besto av to videointervju som var på 44 og 51 min, som ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide som jeg hadde laget på forhånd. En video hvor de fire kunstnerne ser på formidlingssituasjonen på video og kommer med kommentarer og ser på videoen og samtaler om det de ser med utgangspunkt i en intervjuguide. Dette resulterte i ca 8 A4 sider med transkribert materiale. Det er flere grunner til at jeg valgte bort dette materialet. Som jeg har vært inne på tidligere ønsket jeg en distanse, noe som jeg trodde jeg vill oppnå ved å selv ikke være tilstede under intervjuet, det kan i mange sammenhenger være hensiktsmessig, men i dette intervjuet mener jeg det ikke var et klokt valg, gitt den form intervjuet fikk etter hvert (noen snakket lite og en av de fire snakket 80% av tiden). Men det som mangler mest er den dynamikken som jeg føler jeg fikk til med de andre intervjuene mine, mulighet til oppfølgingsspørsmål og det å be den som blir intervjuet om å utdype de svar eller innspill de kom med mulighet til ”*innenfor rammen av hvert intervju er det en fleksibilitet, svar på et spørsmål gir inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål osv*” (Repstad, 2007, s.19). Oppgaven vil også bli for omfattende hvis dette skulle materialet blitt med, eller for sprikende. Dette materialet kunne vært utgangspunkt for en egen masteroppgave, da materialet i seg selv er interessant. Men det at dette materialet ble valgt bort har gjort denne masteroppgaven tydeligere og mer helhetlig. Men jeg er veldig glad for at jeg gjennomførte disse intervjuene, da de gjennom sine spørsmål, kritiske blikk, enigheter og latter var en inspirasjonskilde i begynnelsen av arbeidet. Dette vil ikke bli omtalt videre i denne masteroppgaven, men har en verdi for meg som det er nå.



## 1.5. MIKE - Modulbasert Intern Kommunikasjons Enhet



Bilde 2. Installasjonen MIKE.

I dette kapittelet vil jeg introdusere og formidle MIKE ,Modulbasert Intern Kommunikasjons Enhet, til leserne. Alle kunstmøter som omtales i denne oppgaven peker tilbake på MIKE, og MIKE står derfor sentralt i mitt forskningsarbeid. Når man skal formidle et kunstverk er det etter min oppfatning viktig å finne aspekter ved kunstverket som kan være en nøkkel inn til kunstverkets mening og det åndsverk det representerer. Jeg har valgt å dele introduksjonen til MIKE, inn i tre. Leseren har i bilde 1 sett ett foto av MIKE på TSSK, se foregående side. Bildet fungerer som introduksjon 1; bildet taler visuelt og direkte, på sitt eget særegne vis som aldri kan oversettes helt til ord, til leseren. I tekstboks 2 gir jeg introduksjon to og tre av MIKE. Det vil si jeg har delt tekstboksen i to kolonner som viser forskjellige innfallsvinkler på hvordan man kan nærme seg MIKE. Den ene er en beskrivelse av MIKE hvor jeg prøver å analysere MIKE med utgangspunkt i analyseverktøy som det er vanlig å bruke i kunsthistoriekontekst, da for det meste en beskrivelse og analyse av de formale valg som kunstner og prosjektleder for Trøndelagsutstillingen 2013 har gjort i dette visningsrommet. Her settes MIKE også inn i en samtidskontekst. I den andre kolonnen gir jeg leseren innsyn i noe av min personlige eksistensielle erfaring i kunstmøtet med verket. Det har jeg også analysert MIKE i en Ekfrase, er en analyse av en kunstgjenstand, et kunstverk eller arkitektur i diktform.

| Beskrivelse av Kunstverket MIKE   | Min personlige erfaring i møte med kunstverket MIKE.  |
|---|---|
| <p>Installasjonen MIKE er laget av billedkunstneren Ellen Sofie Griegel. Installasjonen ble vist på Trøndelags utstillingen oktober 2013</p> <p>Den ble vist på Trøndelag senter for samtidskunst sine lokaler i Fjordgata 12, i Trondheim. Lokalets grunnflate er på ca. 120 kvadratmeter. Installasjonen ble stilt ut i dette rommet sammen med flere andre kunstverk. MIKE var stilt ut ganske langt inn i rommet, så når man kom inn fra inngangspartiet fikk man visuelle inntrykk fra andre kunstverk som en del av den kunstneriske helhetsopplevelsen. På samme tid, hvis man gikk nærmere installasjonen, var det mulig å erfare integriteten til dette kunstverket og man kunne være i dialog med</p> | <p>Ekfrase:</p> <p>Jeg kom imot deg, du kom imot meg, min fortid, nåtid og syn i fremtid.</p> <p>Øyeblikk av nærhet</p> <p>Slik at jeg med den største letthet kan si</p> <p>Det var de som bygde landet.</p> <p><i>Den første tanken som slo meg, er denne skulpturen interaktiv? Jeg kan tydelig se pendelens bevegelse og ballongen som blåser</i></p> |



kunstverkets uttrykk og innhold. Man kan gå nært kunstverket og bevege seg rundt det. Skulpturen er ca. 120 cm høy, dvs. noe mindre en et gjennomsnittlig menneske.

Installasjonen er laget av natur og menneskeskapt materialer. Installasjonen består av en skulptur og et bilde. Bildet er et tresnitt 70x50 cm. Tresnittet avbilder de delene som MIKE er bygd opp av. Skulpturen lager lyder og den har bevegelige deler. Skulpturen har en pendel som snurrer rundt og en ballong som blåser seg opp for ca. etter 6 min å tømmes for luft og falle sammen. Skulpturen er en maskin.

Installasjonen har flere imaginære og synlige linjer. Linjene i komposisjonen og installasjonen er geometriske, organiske, og bevegelige. Dette er med på å skape flere romopplevelser i installasjonen. Når man går rundt skulpturen i installasjonen kan man få erfaringer med flere perspektiver og romdannelser. I et visningsrom for kunst kan

bruk av lys og skygge være et viktig virkemiddel. Jeg kan finne kontraster mellom materialer og geometriske og organiske former som tydeliggjøres ved lysbruk. Kontraster var også å finne i bilde kontra skulptur, men kontrastene utgjorde i første rekke en symbiose og dialog. Fargebruken var dempet, og det er brukt lyse farger, men med små nyanseforskjeller var MIKE tydelig i sitt materielle utgangspunkt.

MIKEs meningsinnhold, noe man også kan finne referanser til i intervjuet med kunstneren, handler om at "alt henger sammen" (kunstner). Kunstnerens hensikt og begrunnelse for at hun laget dette kunstverket er at hun ønsker å formidle en tanke til oss om at alt henger sammen. Hvis noe skjer et sted, får det konsekvenser for noe annet et annet sted. I intervjuet med Ellen Sofie

*seg opp, og jeg lurer på om jeg ved min tilstedeværelse, for eksempel bevegelse eller handling, vil ha innvirkning på MIKE sine bevegelser? Jeg blir stående en stund å tenke på dette, men slår meg etter en stund til ro med at den har sin egen dynamikk. Jeg ser heller ikke en begynnelse og en slutt, og det virker som om den har nok med seg selv. Lyden av pusting, som er en konsekvens av ballongen som blåser seg opp gjør den menneskelig og levende, organisk, den har referanse til min egen kropp og pust. Bevegelsen i pendelen og formen og størrelsen gjør den ufarlig for meg og jeg får lyst til å begynne å bevege meg, leke meg med skulpturen. Impulskontrollen tar over og det jeg kjenner på er gjenklang av bevegelse i kroppen og bevegelser som blir stoppet, som jeg ikke kan ta ut i rommet. Størrelsen spiller en rolle, skulpturen kan vekke noen av de samme følelsene for omsorg som man føler når man møter et lite menneske, for eksempel et barn. Fargene er avstemte og for meg harmoniske og ufarlige. Materialene er tydelige i sitt utspring, hvor de kommer fra og man tror man kan forstå de forskjellige delenes funksjon og mening.*

*Installasjonen henter opp barndomsminner fra den tiden jeg tilbrakte sammen med min bestefar. Vi brukte å finne materialer og lignende langs våre turer i fjæra og i båt på havet., Noen materialer brukte vi bare å se og ta på, mens andre ganger tok vi de med hjem for å kaste eller bruke. Bildet på veggen som viser de delene som MIKE er laget av, minner meg om min bestefars verksted og veggen hvor han brukte å hengt opp verktøyet sitt – , noe som jeg også har sett på andre verksted som jeg har besøkt., Selv om bildet avbilder deler til maskinen, får jeg assosiasjoner til vegger med verktøy.*

*Jeg står i rommet sammen med MIKE og*

Griegel har jeg vært mest opptatt av hvorfor hun har laget denne installasjonen og hva hun vil at publikum skal erfare.

Det skjer en skiftning fra det private til det offentlige, når kunstverket stilles ut i et visningsrom for kunst, noe M. Heidegger skriver om i *Kunstverkets opprinnelse*:

Kunstnerens uttrykkelige hensikt peker jo nettopp i den retningen. Gjennom ham skal verket slippe fri til sin rene i-seg-selv-ståen. Nettopp i den store kunsten, og det er utelukkende den vi snakker om her, forblir kunstneren noe likegyldig i forhold til verket. I frembringelsen av verket blir et slags gjennomgangsledd som tilintetgjør seg selv i skapelsen (Heidegger, 2000, s. 41).

Sett i en samtidskunstkontekst kan dette kunstverket settes inn i et postmoderne formspråk: Det er en installasjon som består av flere teknikker; metoder og fag som tidligere opererte som avskilte og med klare grenser mellom fagene, her eksemplifisert av form og bilde, materiale/skulptur 3D, kontra grafikk teknikker. Hvor dette nå brukes fritt og diskuteres med utgangspunkt i en kunstnerisk problemstilling. En collage av teknikker, metoder, innfallsvinkler og uttrykk.

*tenker på barndommen min, MIKE og teknologi og fremtiden. Sekvensen med ballongen som fylles med luft, for så å falle sammen og tømmes for luft får meg til å tenke på fødsel, livet og døden – en syklus vi alle er en del av. Jeg trekker også på smile båndene; den har noe morsomt, en følelse av å være på sirkus, iscenesatt og upretensiøst over seg. Samtidig er den er derogså med sitt alvorlige tema og sine sykluser. Jeg tenker også på historier jeg leste i Jules Vernes bøker som barn, menneskenes ensomme kamp, reise i teknologi og surrealistiske verdener og fremtidsrettede oppfinnelser. Jeg tenker at den personen som har skapt MIKE har trukket seg tilbake fra verden og ikke fulgt med i tiden og det som skjer. Den kan også minne om et trassig barn, eller et barn i utvikling som ønsker å prøve sine egne ferdigheter og som fra i dag av vil "kle på seg selv". Den representerer en teknologi som man føler man kan beherske samtidig som jeg i dag er bruker av teknologi som jeg ikke kan forklare, forstå, men bare benytter meg av. Den har fortiden i seg, er noe her og nå, men stiller spørsmål med hvordan fremtiden kan bli når vi ikke lenger har innsyn i hva teknologien er bygd opp av, som er vist så tydelig i denne installasjonen.*

Tekstboks 2. En beskrivende og en personlig introduksjon av installasjonen MIKE.

Etter at jeg nå har gitt en innledning til masteroppgaven. Gjennom en begrepsavklaring, presentasjon av tidligere forskning, problemformulering og forskningsspørsmål, beskrivelse av konteksten for forskningsprosjektet og en introduksjon til installasjonen MIKE, går jeg nå videre til de metodologiske avveininger jeg har gjort undervegs.

## 2. Metodologiske valg

I denne masteroppgaven har jeg forsket på og med kunsten, som skapende kunstner, pedagog og som masterstudent i didaktikk. Noen av mine målsettinger med denne masteroppgaven er å ivareta, utvikle og beskrive i en akademisk kontekst, metoder som det er vanlig for kunstnere å ta i bruk, som del av sin grunnforskning – et redskap for å reflektere rundt og finne svar på problemstillinger og forskningsspørsmål man stiller seg som kunstner. Jeg har intervjuet mennesker med forskjellige roller og i forskjellig alder med utgangspunkt i deres erfaringer med et kunstverk. For å kunne intervju de forskjellige menneskene har jeg benyttet meg av flere kvalitative forskningsmetoder, jeg har jobbet med og innenfor flere vitenskapelige metoder. De voksne deltagernes muntlige samtaler ble kodet med inspirasjon fra Grounded Theory og analysert i to omganger (se vedlegg to og tre som viser fra åpen koding til kategorier og matrise under kapittel 4. Drøfting i relasjon til et kunstdidaktisk feltet, som viser analysen fra kategorier til tema en) i en konstant komparativ inspirert analyse (Glaser & Strauss, 1999). Barnehagebarnas muntlige og visuelle samtale ble gjennomført med utgangspunkt i Arts Based Research og A/R/Tography, Arts Based Research og A/R/Tography gjorde det mulig for meg å se de muntlige og visuelle samtalene med barna fra et kunstnerisk forskningsperspektiv og som i min forskning resulterte i en form, en kunstbok og med utgangspunkt i den praksis som fant sted jobbe jeg frem teori, fra praksis til teori.

### 2.1. A. Metodologi – Grounded Theory

Når man begynner med forskning leter man etter et forskningsdesign som muliggjør et innhold. jeg kan stille åpne spørsmål som jeg søker å finne svar på. Man kan også oppleve et innhold, et felt hvor vi må skape et design, som gjør det mulig å diskutere materialet med seg selv, med egne faggrupper og andre faggrupper. Noen ganger har også forskningsdesignet en klar funksjon og jeg kan forske med utgangspunkt i f. eks hypoteser, dvs. utsagn som forteller noe om hvordan jeg tror fenomener opptrer. For min del, grunnet min egen usikkerhet og nøling, følte det riktig for meg å gå inn i prosessen fristilt fra teori, da jeg mente dette best ville yte det empiriske materiale rettferdighet.

Som nevnt har jeg latt meg inspirere av Grounded Theory<sup>11</sup> (Glaser & Strauss, 1999) i arbeid med de voksne deltagerne. Det er flere grunner til at dette var en metodologi som helt fra starten av var den forskningstilnærmingen som jeg mente ville være den beste for meg og som ville muliggjøre et forskbart materiale i mitt fagfelt og gi meg svar på mine forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i en inspirasjon fra Grounded Theory ville denne masteroppgavens videre arbeid, koding og analyse kreve en forankring i det materialet som ble generert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg kunne stille fritt med tanken på å starte med et tydelig teoretisk utgangspunkt og det ville fristille meg i den grad det er mulig fra mine fordommer og gå inn i forskningen med en åpen holdning. Det transkriberte materialet som de to intervjuene med kunstner og formidler genererte ble i ettertid analysert ved hjelp av det som heter en *åpen koding*,<sup>12</sup> inspirert av konstant komparativ analyse (se vedlegg) (Glaser & Strauss, 1999). Når man går inn i en forskningskontekst, har man en holdning, det er et resultat av hva man tror vil yte forskningen rettferdighet og i mitt tilfelle hva jeg følte ville ta vare på meg som undervisende kunstner og forsker. Jeg var veldig usikker på innenfor hvilken teoretisk forståelse jeg kunne føle at min forskning hørte hjemme og i hvilken vitenskapsteoretisk forankring min analyse kunne knyttes opp mot. Med en forankring i Grounded Theory skal teorien komme som en konsekvens av analyser av det empiriske materiale, og dette var noe jeg kunne føle på som en prosess gjennom hele prosjektet. I mine tanker har materialet i denne forskningsperioden vært sett gjennom flere teoretiske forankringer, noe som for meg har vært fristillende. Men selv om Grounded Theory for meg ikke har vært fulgt slavisk har det hele tiden vært en målsetting at teorien skal vokse frem *fra* det empiriske materialet. Dette samsvarer med Pål Repstads (2007) bidrag til feltet beskrevet i boken *Mellom nærhet og distanse*:

Et anliggende i kvalitativ forskning har vært at teorien ikke skal være abstrakt og spekulativ, men at enhver teoretisering skal være fundert i konkrete data. En retning innenfor kvalitativ samfunnsforskning kalles "Grounded theory" nettopp fordi den understreker så sterkt at teorien skal vokse frem med en sterk forankring i det empiriske materialet (Glaser og Strauss, 1967). Man skal da unngå "udisiplinert abstraksjoner" (Lofland, 1976) og hele veien beholde en kontakt med data om aktørenes oppfatning av verden (Repstad, 2007, s. 18-19).

Ringdal sammenligner det å skrive en masteroppgave med det å komponere et bilde "[...] å komponere en tekst har likheter med å komponere et bilde. En hovedregel er å skjære vekk

---

<sup>11</sup> Grounded Theory: [...] "grounded theory-tilnærming som går inn for en induktiv teoribygging gjennom innsamling av data som eksisterer uavhengig av metoden og forskeren". (Kvale S. & Brinkmann, 2009, s. 302).

<sup>12</sup> Åpen koding: [...] henviser her til "analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data"[...] Kodene i en Grounded Theory tilnærming trenger i motsetning til innholdsanalyse ikke være å være kvantifiserbare, men inngår i en kvalitativ analyse av relasjoner til andre kodet og til kontekster og konsekvenser av handlinger". (Kvale S. & Brinkmann, 2009, s. 209). Koder og kategorier, temaer blir til med utgangspunkt i teksten, som en konsekvens av det meningsinnhold som er i teksten i seg selv.

alle nødvendige elementer som kan trekke oppmerksomheten vekk fra hovedmotivet” (Ringdal, 2013, s. 472). Man har det hvite arket, det hvite lerretet, eller det hvite rommet og alt det som man tar inn i bilde eller rom skal tydeliggjøre det man har som målsetting å si noe om. I min masteroppgave og med utgangspunkt i det materialet mine intervjuer generert, handlet det om å kategorisere i flere omganger, for å se hvordan jeg kunne gjøre spranget fra praksis til teori, for derigjennom å bidra med kunnskapsutvikling innen fagdidaktikk.

## 2.1. B. Metodologi- Art based research

Når jeg skulle intervjuer førskolebarna, mente jeg at et intervju på lik linje med det intervjuet som jeg gjennomførte med kunstner og formidler ikke ville være godt nok for å få innsyn i barnas erfaringer med MIKE. Jeg bestemte meg derfor for at jeg med førskolebarna skulle benytte meg av kvalitative, muntlige og visuelle intervjuer. I mitt intervju med barnehagebarna har jeg valgt å jobbe med *Arts Based Research*: ”Arts based research is an effort to extend beyond the limiting constraints of discursive communication in order to express meanings that otherwise would be ineffable” (Barone & Elliot, 2012, s. 1).

I et demokratisk samfunn er det viktig at alle blir hørt, at vi alle får mulighet til å fortelle de andre som lever sammen med oss hvordan vårt liv erfares. Barn har ikke samme mulighet til å bli hørt som voksne, men gjennom tegning og annen estetisk virksomhet får de en større mulighet til å komme til orde. Jeg mener å kunne finne argumentasjon for at min forskning med barna fikk en mer reel validitet ved å tegne med de enn hvis jeg bare hadde intervjuet dem på samme måte som jeg gjennomførte intervjuene med de voksne. Det å ta i bruk kunstfaglig forskning vil ikke bare ivareta barns demokratiske tilstedeværelse i samfunnet, men også andre grupper kan få gitt oss innsyn i sine liv gjennom kunstfaglig forskning. Med utgangspunkt i en demokratiforståelse hvor man etterstreber at alle mennesker som lever der skal bli hørt bør kunstfaglig forskning og det forskningen resulterer i bli en del av fellesskapets debatter. ”Humans have invented a variety of forms of representants to describe and understand the world in as many ways it can be represented” (Barone & Elliot, 2012, s. 164).

Møtet jeg hadde med barnehagebarna hadde ikke en klar pedagogisk målsetting i den forstand at det ikke var knyttet et bevisst læringsutbytte knyttet opp mot situasjonen. Dette utelukker ikke at intervjuet jeg gjorde med barna hadde et læringspotensiale for barna og oss andre som

var involvert. knyttet opp mot MIKE og den kunnskap installasjonen representerte. For å kunne være i pedagogiske møter er det viktig å ta i bruk sine sanser. Når man åpner sine sanser for pedagogiske, estetiske og kunstfaglige forskningssituasjoner vil man kunne føle seg sårbar, noe som er beskrevet i artikkelen *Sårbarhetens muligheter. Om utfordringer i en personlig lærergjerning* av Geir Karlsen (2002):

All lærerprofesjonalitet kan anvendes som avverge og mestringsstrategier og hvor resultat er at læreren blir gradvis mindre menneskelig. Motsatt kan profesjonalitet gi trygghet til å tre ut i den sårbarheten som umiddelbart framkommer dersom en skal la det uvisse i det ontologiske møte få rom. Dette er den store utfordringen i en personlig lærergjerning, som er dypt personavhengig og konkret forankret i tid og rom. I sårbarheten ligger mulighetene, men uunngåelig også risikoen (Karlsen 2002, s.11).

Det å kunne vedkjenne seg sin egen sårbarhet og være tilstede i den er avgjørende for å kunne gi en ”møtende” pedagogikk. Karlsen bygger sin argumentasjon på Bubers bok *Ich und Du*, som kom ut i 1923. Buber hevder at ”alt liv er møte” (Buber i Karlsen, 2002, s.4). Man kan planlegge og strukturere, men man bør passe på å ikke miste av syne de ontologiske møtene; vi må være åpne for det som skjer der og da. I disse møtene finner vi ”menneskets tilblivelse og forblivelse” (Karlsen, 2002, s. 4). Hvis vi går inn i møtene med en holdning hvor man stiller seg positiv og undrende til det som ennå ikke er kommet, ligger også de menneskelige faglige mulighetene, og vår overskridelse.

Subjektet, dvs menneskets væren, forutsetter et gjensidig subjekt. I dette ligger midlertidig ikke meg. Når meg etableres, er det en refleksiv bevegelse, født ut av møtet jeg-du, men hvor har blitt et objekt for min egen tanke, altså et meg. Dette er en meget viktig distinksjon som jeg mener har vidtrekkende konsekvenser for vår tanke om det som i vår tid har blitt den pedagogiske profesjonelle basis refleksjonen (Karlsen,2002, s.3).

Knut Hamsun laget i sin litteratur et ordsom lød følgende, *inntrykksomhet*, som slik jeg forstår det handler om å være følsom for inntrykk. Man kan se på dette som en medfødt menneskelig egenskap, men også som en ferdighet man kan lære bort og øve seg i gjennom å arbeide med estetiske metoder og kunst, for derigjennom å forstå mennesker og det samfunn man lever i bedre. Kunstfaglig forskning har ikke samme målingsmuligheter eksempel som naturvitenskapen og som noen andre fag i forskning og skole, men til gjengjeld vil jeg hevde at kunstfaglig forskning muliggjør og viser en kompleksitet som ivaretar vår kunnskap i en kvalitativ tilstedeværelse. Det fins forskjellige måter å tenke, utvikle seg, re-tenke, sette sammen og være sårbar på, noe som er viktig i skole og forskning. Kunst gir mange eksempler på hvordan man kan leve sitt liv, synliggjør andres liv og tanker, utvikle vår forestillingsevne takket være de teknikker, metoder og arbeidsprosesser som er spesifikke for kunstnere. ”*The arts in general teach us to see, to feel and indeed to know*” (Barone & Elliot, 2012, s. 6). Kunstfaglig forskning skal ivareta, utvikle, men også delta i diskusjonen om et

eventuelt paradigmeskifte i vår forståelse av kunstdidaktikken og dets plass i samfunnet. Kunstfagsdidaktikk er en praktisk forskningsmetode som utgangspunkt for videre praksis og teoriutvikling. Den kunstfaglige forskningen har sin egenverdi og står stødig på egne ben. Den kunstfaglige forskningen trenger ikke hvile på forskningsmetoder fra andre fag. Art based research, er forskningsmetoder som har sitt utgangspunkt i det arbeidet som kunstnere og utøvere av estetisk virksomhet gjør. Denne forskningen vil jeg komme mer inn på i min analyse av barnetegningene og det gjennomsyrrer hele den formen, kunstboken som jeg og barna laget som en del av denne masteroppgaven. Forskning har ofte et spørsmål som utgangspunkt for videre prosess. Det er noe man har lyst til å finne ut mer om av forskjellige grunner. Dette paradigmeskiftet i hvordan vi forstår forskning bør få konsekvenser for samfunn, skole museer og kunstfaglig didaktikk. Kunstfaglig forskning ivaretar lek, spontanitet, fantasi og kreativitet i arbeid med symbolsk form.

I kunstfaglig forskning<sup>13</sup> estetisk virksomhet anvender vi oss som regel en kvalitative kunstfaglige forskningsmetode.

Kunstfaglig forskning er å anvende nye materialer i en estetisk sammenheng, og å utvikle nye teknikker, nytt verktøy og nye estetiske virkemidler. Likeledes å reivende for eksempel gamle teknikker, gammelt verktøy og eldre lite brukte virkemidler i nye sammenhenger, og å arbeide frem nye typer av kunstverk og kunsthåndverk også videre. I tillegg inngår det også en komponent av refleksjon over egen skapende virksomhet ved at det frembragte resultatet settes inn i en bestemt kreativitetsteoretisk ramme [...].[...] den kunstfaglige forsker må beherske sitt kunstfag og samtidig ha vitenskapelig kompetanse [...]. (G. Refsum, 2004, s.9)

Kunstfag her også blir sett på som akademisk ferdighet, noe vi som samfunn bør bruke våre ressurser på. Kunst kan genererer ny kunnskap gjennom forestilling og komposisjon. Det fins mange måter vi kan være i dialog med hverandre på, med utgangspunkt i klassiske kunstfaglige metoder men også framvoksende metoder i faget. Kunstfaget er i utvikling, den har en tidligere historie, nåtid og fremtid for faget og forskningen. Kunstfaget kan belyse komplekse mellommenneskelige samværsformer. Min masteroppgave blir også et bidrag hva gjelder kunstfaglig forskning og gir et eksempel på hvordan man kan forske med og på kunsten og hvordan det kan gjennomføres. Den viser også hvordan man kan generere teori med utgangspunkt i en kunstfaglig praksis. Profesjoner innen kunstfag kan utvikle en praksis med utgangspunkt i egen historie, uten å låne andre fags metoder. Som en konsekvens av dette se hvordan vi kan utfylle og skape en større forståelse av menneskenes eksistens. Bare tenk på hvilke muligheter som kan oppstå når kunstfaglig forskning blir likestilt og de forskjellige fag

---

<sup>13</sup> *Forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid. Bidrag til en klargjøring av begrepene.* Artikkel publisert i Årbok 2004. Kunsthøgskolen i Oslo, redigert av G. Refsum.

[http://www.refsum.no/wp-content/uploads/publications/Refsum\\_KHIO\\_aarbok2004.pdf](http://www.refsum.no/wp-content/uploads/publications/Refsum_KHIO_aarbok2004.pdf)

og forskningstradisjoner kan bli likestilte partnere. Kunst stiller spørsmål ved hvordan vi forstår våre handlinger og ivaretar vår fantasi; vi kan gå inn i fantasiens beskyttende rom. Gjennom kunstfaglig forskning finnes bevis og argumentasjon som gjør det mulig for oss å delta i den offentlige debatt. Kunstfaglig forskning gir muligheter for innovativ fagdidaktikk i kunstfag og forskning. Noe som har vært vanlig er å låne forskningsmetoder fra andre profesjoner for å kunne forske på kunst, men kunstfaglig forskning tar i bruk egne forskningsmetoder og utvikler disse for å kunne forske med og på kunst. På den måten kan livene våres utforskes gjennom fakta og fantasi. Forskingen og kunnskapen kan få en form, for eksempel som en kunstbok, et kunstnerisk bevis, i dette tilfellet på barnehagebarnas erfaring med MIKE og noen av de kunstfaglig prosesser som har funnet sted. Den omtalte kunstboken som er en del av denne oppgaven er et av resultatene i min forskning på hvordan barnehagebarn erfarer MIKE, dette som utgangspunkt for videre refleksjon.

I forskning hører også analysen med, hvordan man forstår det empiriske materialet, hvordan det tolkes og, i mitt tilfelle, hvordan forskningen kan generere teori. Min analyse av de muntlige og visuelle samtalene med barna er gjort med en A/R/Tography<sup>14</sup>. A/R/Tography handler for meg om å bevisstgjøre de roller jeg jobber i. Hvordan man kan analysere materialet med utgangspunkt i rollene; kunstner, pedagog og forsker? A/R/Tografi kan være en metode for å se de forskjellige rollene i et separat lys, men på samme tid forene disse rollene til en helhet, som ble gjort i en kunstbok, som er den faktiske fagutøveren jeg er som deltager og produsent av denne masteroppgaven. A/R/Tography gjorde det mulig for meg å se og analyserer de muntlige og visuelle samtalene med barna i et kunstnerisk og kunstdidaktisk forskningsperspektiv. Barnetegningene har jeg brukt som utgangspunkt for en fra min side, kunstnerisk tenkning, analyse og respons, som resulterte i en artist book/kunstbok (mer om dette senere).

## 2.2. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Analysene jeg gjør i denne masteroppgaven er fortolket i en eksistensiell og sosial-konstruktivistisk vitenskapsteoretisk posisjonering. Dette er en konsekvens av analysen av

---

<sup>14</sup> A/R/Tografi: utforske og forske på kunstfagligdidaktikk sett fra et kunstnerisk forsker og pedagogs perspektiv. Bokstavene A/R/T står for Artist/ Researcher/Teacher. Det er en analyse metode som har vokst ut av forskningsmetoden art based research, som igjen er inspirert av en rizomatisk forsknings tilnærming. Ved å ta i bruk denne analysemetoden kan man se sin fagdidaktikk fra flere perspektiv, de roller jeg som undervisende kunstner til vanlig er medskaper i. Det er en analyse metode som er i dialog med praksis og teori, og som har vokst ut av dette kunstfagdidaktiske rommet. A/R/Tografi er en alltid levende undersøkelse av kunst og den kunstneriske, pedagogiske og forskningen som skjer da. Den ble utviklet av kunstpedagoger i USA på 1990 tallet på Stanford University.



mitt datamateriale og de tre hovedkategoriene som dette resulterte i. De tre hovedtemaene jeg kom fram til er tid, kommunikasjon og form. Mer om dette under kapittel fire Drøfting i relasjon til et kunstdidaktisk felt. En av kategoriene omhandler tid. Her framkommer deltagerens livsverden, ”som er summen av alle erfaringer, følelser, kunnskap som fører deg frem til en hendelse”. (Heidegger 2007, s. 71) Jeg valgte derfor å fortolke aspekter ved tid i et eksistensielt perspektiv. En annen kategori er kommunikasjonen og dialogen som er representert i alle deltagerens erfaringer. Som en konsekvens av dette blir aspekter ved kommunikasjon fortolket i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Den tredje kategorien er form, form som eksistensiell estetisk kommunikasjon, som kan resulterer i dialog og kunst.

Martin Heidegger bruker begrepet *kastethet* i sin bok *Væren og tid* (2007, s. 182). Mennesket er ”kastet” d.v.s. ”kastet i væren i verden”. Vi er kastet inn i den tid vi lever i det samfunn vi er, blir og bør bli en deltager i. Heidegger er en av de viktigste filosofer hva gjelder eksistensialisme som filosofisk tenkning og vitenskapsteori. Eksistensialisme handler om enkeltindividets eksistens, med hovedfokus på ansvar, frihet og valgmuligheter. I min empiri fikk jeg innsyn i deltagerens *livsverden* (Heidegger, 2007, s. 71) og *livsverden og nærhet* (Heidegger, 2007, s. 343). Eksistens er menneskers levde liv. Vi er kastet inn i verden og vår eksistens er det livet vi har levd og lever. Tid er viktig for Heidegger og det er knyttet opp til begrepet frihet. En fremtid som ikke er determinert gir oss muligheten til å kunne forestille oss en verden som er annerledes enn den vi eksisterer i. I menneskers væren og livsverden er vi sammen med andre og hvor vi, som vist i min drøfting av empiri, skaper mening sammen gjennom kommunikasjon og dialog. Med utgangspunkt i en slik tolkning og forståelse ønsker jeg også å se materialet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Konstruksjon av en bil handler om å konstruere bilen, men sosialkonstruksjon handler om mennesker som konstruerer mening sammen. Sammen kan vi konstruere en virkelighet vi opplever som meningsfull og forståelig. Hvis den ikke oppleves meningsfull kan verden konstrueres med en annen konstruksjon. I dette ligger også noe av kritikken av sosialkonstruktivismen: ”alt kan oppfattes som sosiale konstruksjoner og ikke objektive realiteter”. (Andy Lock og Tom Strong. 2014, s. 31) En av de konstruksjoner som gir mennesker mening er tilegnelse av kunnskap. Vi mennesker er handlende vesen og ”...man opptatt av hvordan mening og forståelse er de sentrale aspekter ved menneskers aktiviteter” skriver Lock m.fl. 2014, s. 31) i boken *Sosialkonstruksjonisme*. Videre påpeker de at: “[...]måten vi skaper mening på er tids og stedsspesifikke” (Lock & Strong, 2014, s. 32) og vi kan ha forskjellig språk, men snakker sammen til vi forstår hverandre og kommer til en felles forståelse. Vi gjør altså en

sosialkonstruksjon. For å kunne komme til en fellesforståelse må vi kommunisere og være i dialog med hverandre. I boken "Dialog basertundervisning" av (Dyste m.fl, 2012) her gjør Dyste en gjennomgang av teoretikere som har skrevet om kommunikasjon og dialog i kapittel 2. Dette kapittelet og teoretiker som M. Baktin og L.Vygotski, og de åndsverk som de representerer og som Dyste her drøfter vil være noe av det som vil spille inn på min drøfting hva gjelder ett av mine tema, kommunikasjon.

Som en del av vår eksistensielle væren kommuniserer vi og er i dialog med hverandre, for å kunne leve sammen, en kommunikasjon og dialog gjennom form. Form som vi skaper og former som skaper oss: "The tools we design have an impact on how we become designed by the tools of our own hand. The arts, like the sciences remake the maker and the tools that the maker uses has a profound impact on who we become" (Barone & Elliot, 2012, s. 5). Former i historier, historier i former, som kan gi oss kunnskap om hvordan de som har skapt formene erfarer sine livsverdener. Form som en estetisk synliggjøring av en tanke. Man kan snakke om forskjellige former. Vi har objekter, naturhistoriske former, antropologiske former, bøker og dokumenter, former innen forskning, historiske og politiske former. Alle disse kan skifte innhold, satt inn i en annen kontekst en den opprinnelige, og bli til former som estetisk kommunikasjon, eller et kunstverk. Men det jeg tenker på når jeg bruker orden form i denne masteroppgaven er menneskeskapt former som er utgangspunkt for all estetisk virksomhet og kunst. Den menneskelige tanke kan få form som en sang, en tekst, et lydbilde, en tegning, et maleri en installasjon, et teaterstykke, eller en performans. De former som med utgangspunkt i kunstfagenes egen logikk er former vi kaller kunst. Former i kortere eller lengre perioder og om de overlever tid og sted kan gjøre våre egne og andres liv synlige, og våre liv blir en del av vårt felleskap. "The arts are often larger than life" (Barone & Elliot, 2012, s. 4).

### 2.3. Metoder for datagenerering og analyse

I dette avsnittet beskriver jeg hvordan jeg har intervjuet, samt analysert intervjuene med de voksne deltakerne (kunstneren bak MIKE, samt formidleren) og med barnehagebarna. Kunstneren ble intervjuet på hennes atelier på Lademoen kunstnerverkseder (LKV)<sup>15</sup>. I dette intervjuet hadde jeg med meg en lydopptager. Vi satt rundt kunstnerens arbeidsbord under

---

<sup>15</sup> <http://www.lkv.no>

intervjuene. Jeg hadde et bilde av MIKE som vi kunne se på under intervjuet. Formidleren ble intervjuet på et arbeidsrom på universitetet på Dragvoll NTNU. I dette intervjuet hadde jeg også med meg en lydopptager, lydopptaker var hensiktsmessig da dette ga meg mulighet for å kunne transkribere materialet, slik at det fikk en korrekt gjengivelse i transkribert form. Intervjuet med barnehagebarna ble gjennomført på kunstneratelieret i de den barnehagen som barna går i. Det ble gjort lydopptak og videoopptak av intervjuet, dette intervjuet genererte også mange tegninger. Jeg hadde med meg en del av de tegnesaker som barna brukte, men jeg kunne også bruke de tegnesakene og papiret som var tilgjengelig på barnehagen.

### 2.3.1. Intervjuer med de voksne forskningsdeltakerne

#### ***Datagenerering***

Før jeg gjennomførte mine intervjuer hadde jeg på forhånd laget meg intervjuguides. (Kvale og Brinkmann (2009 s. 138). Jeg er klar over at når man lager intervjuguides er det med utgangspunkt i forskerens, i dette tilfellet min forståelse og væren i verden, selv om dette ikke blir diskutert noe videre i denne masteroppgaven. Men før jeg tok denne intervjuguidene (se vedlegg 1) i bruk, fikk jeg min veileder og to av mine medstudenter til å lese igjennom og komme med kommentarer. Alle som kommenterte intervjuguiden er medstudenter og veileder på studiet i mastergraden i fagdidaktikk, estetiske fag, og noen av deres kommentarer ble implementert i mine spørsmål. På samme tid har vi også en felles referanseramme hva gjelder fagdidaktikk, og hvis jeg hadde fått noen fra et annet studie til å se over mine intervjuguides ville de kanskje sett annerledes ut (noe som er en spennende tanke) men det får bli en refleksjon ved en senere anledning. Men det å lage disse intervjuguidene gjorde noe med min bevissthet hva gjelder det å gå inn i og gjennomføre mine intervju. Jeg fikk reflektert over intervjusituasjonene på forhånd, tydeliggjort for meg selv mine forskningsspørsmål, og situasjonen og spørsmålene fikk en fremdrift som jeg ønsket, men på samme tid var jeg åpen for møter som kunne utvikle seg og gi meg svar og refleksjoner jeg ikke hadde forutsett. "I noen intervjuer forsøker en å få frem teoretiske begreper om et emne, for eksempel" (Glaser og Strauss, 1967), for induktivt å utvikle en empirisk "*emerging theory*" gjennom observasjon og intervjuer (jamfør . Kvale & Brinkmann, 2009). Mine intervjuguides hadde som målsetting å frem deltagerens erfaringer, sett fra flere perspektiv på deres erfaringer med MIKE, for derigjennom å kunne sette det inn i en teoretisk referanseramme som kunne resultere i en kunnskapsutvikling innen formidling og kunstdidaktikk. På samme tid må selve

intervjusituasjonen av den enkelte deltager oppleves som trygg og man må kunne være der med sin sårbarhet, for å kunne reflektere over hva de føler, tenker og erfarer. Spørsmålene i intervjuguiden skal ikke bare være fristilt fra mine fordommer (hvis det er mulig) men også være forståelige for de man intervjuer. Det videre arbeidet bestod blant annet i å transkribere lydfilene jeg satt igjen med etter intervjuene. Til sammen utgjorde de to intervjuene ti A4-sider med transkribert materiale.

### *Analyse*

Analysemetoden jeg har benyttet meg av har foregått i dialog med konstantkomparativ analysemetode (kilde) May-Britt Postholm (2020) skriver om denne metoden. Dette er en analyse som har vokst frem med utgangspunkt i metodologien Grounded Theory. Intervjuet med kunstner og formidler ble behandlet med konstant komparativ analyse, eller som *stegvis-deduktiv induktiv metode* beskrevet i Aksel Tjoras (2012) bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Hans metode er å forstå som tilnærmet lik konstant komparativ analysemetode. "Vi arbeider i etapper fra rådata til konsepter eller teorier" skriver Tjora (2012, s.175). Dette var utgangspunktet for mitt videre arbeid, og som en konsekvens av dette valget kom jeg fram til kategoriene mens jeg leste og kodet det transkriberte materialet. Jeg endte opp med ti kategorier med utgangspunkt i kunstner-intervjuet og fjorten kategorier i tilknytning til formidler-intervjuet. "En systematisk strategi for teoriutvikling uten en foregående teoretisk referanseramme; teorier av typen grounded theory utvikles ved å binde kjensgjerningene til sammen via begrepsgjøring snarere en ved hjelp av slutninger og hypotesetesting" (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 323) Disse kategoriene, fra kunstner og formidler, ble videre sett på samlet for å se på om de har noe felles. Materialet ble kategorisert i flere omganger (se vedlegg 2 og 3). Jeg analysert meg frem til med utgangspunkt i mine runder med kategorisering å kunne formulere tre hovedkategorier som kan forstås som en 'emerging theory' som forklarer kunstmøtene med MIKE. Disse kategoriene er; FORM-TID-KOMMUNIKASJON. (en konstant-komparativ analysemetode forsøker å skrive fram en 'framvoksende teori' som beskriver fenomenet som undersøkes. I dette tilfellet er fenomenet som undersøkes "kunstmøtet").

Kategori 1. Tid: fortid, nåtid og fremtid. Deltagerne snakker om sin fortid når de skal forklare hva de har gjort og erfart i kunstmøtet med MIKE, dvs. jeg og leseren får et innblikk i deltagerens livsverden, deltagerens eksistensielle tilstedeværelse.

Kategori 2. Kommunikasjon, er noe som gjennomsyrrer alle aspekter ved denne prosessen og det arbeide som ble gjennomført. Også MIKE handler om kommunikasjon, men da om den kommunikasjon kunstverket er i med seg selv.

Kategori 3. Former: Denne kategorien har jeg valgt å kalle former med symbolsk innhold.

Med utgangspunkt i kategoriene tid, kommunikasjon og form, ble det riktig for meg å viderefortolke mine kategorier i både et eksistensiell og sosialkonstruktivistisk vitenskapelig perspektiv.

I arbeidet med de voksne deltagerne var det riktig slik jeg så det å ta i bruk en metode, hva gjelder barna en annen.

### 2.3.2. Intervjuer med barnehagebarna

#### ***Datagenerering***

For å intervjuer barnehagebarna benyttet jeg meg av Arts based research.

There is a significant sense in which a highly skilled arts based researcher must become an artist in order to create a form that has the expressive qualities that are relevant for understanding the phenomena being addressed. Again, by an 'artist' we do not necessarily mean a professional painter, poet, dancer, or novelist. But the researcher must exhibit artistry in whatever form he or she chooses. Even an attorney who is preparing a brief to persuade a judge or a jury of the innocence or guilt of his client profits from his ability to render the work that he does artfully. This do not mean that art is an ornament on a form of productive work; rather it is essential to what is communicates and critically effects its reception. Arts based research is, at its deepest level, about artistic and aesthetic approaches to raising and addressing social issues (Barone & Eisner, 2012, s 57).

Jeg kan være enig med overnevnte er at det å ta i bruk estetiske virkemidler, i mitt tilfelle muntlige og visuelle intervjuer kan være et godt utgangspunkt for å få innsyn i barn spesielt men også menneskers livsverden generelt og flere nyanser enn hvis vi bare gjør et muntlig intervju. Jeg tok i bruk muntlige og visuelle samtaler som utgangspunkt for intervjuene, det vil si jeg og barna kommuniserte ved å snakke og tegne sammen. Visuelle samtaler handler om:

[...] visuelle uttrykk, fremsatt i situasjoner som gjør dem til visuelle ytringer, men alltid med det for øye at disse ytringene inngår i en større og mer vedvarende sosiale prosesser. En ytring bærer alltid med seg et krav om en form for respons, og den er selv en respons på en tidligere ytringer. Det er en synsmåte

uttrykt både i språkvitenskapen og litteraturvitenskapen. Vi kan dermed snakke om samtaler både på et konkret, diskursivt nivå og på et mer abstrakt metaforisk nivå. I din mest konkrete form er samtale å forstå som en samhandling mellom individer eller mellom grupper, der man inngår i en prosess med visse felles målsettinger for øyet (Engebretsen, 2013. s.12).

I våre forsøk på å kommunisere med hverandre, har vi mennesker flere muligheter. Vi kan ha muntlige samtaler, men vi kan også gjennom estetisk og kunstneriske metoder og uttrykk kommunisere med hverandre. Med utgangspunkt i min bakgrunn valgte jeg tegning og bilder, visuelle uttrykk og samtaler. Tegning gjør det mulig for oss å se verden, ta på verden, forstå verden, reflektere over verden og snakke sammen om våre liv og erfaringer. Når jeg ser noen tegne, tenker jeg ofte: ”å sier du det ja, er det slik du ser det?” Jeg kan se på formen, hvilken farge som blir brukt, hva som blir tegnet og hva som ikke blir tegnet. ”Children and primitives draw generalities and nonprojective shape of cisely because they draw what they see. But that is not the whole answer” (Arnheim,1997, s.163). Dette sier noe om tegnerens forståelse av situasjonen og tanker om den. Noen ganger ser man på noen som tegner, for eksempel for å lære tegneferdigheter, men man kan også jobbe med linjen for å reflektere over og formidle en følelse og tanke. Et bilde kan si mer en tusen ord heter det i et ordtak. I en akademisk kontekst er det viktig å sette seg selv inn i en større sammenheng og referere til mennesker som tidligere har tenkt og skrevet, malt og annet gjennom estetiske og kunstneriske uttrykk – noe om det tema man behandler. Bilder inneholder også referanser, sitater, abstraksjoner og dialoger. I middelalderens billedspråk var visuell kompetanse viktig for å kunne fortelle mennesker om Gud og bibelhistorie, da de aller fleste ikke kunne lese tekst. I dag er det også slik at mye informasjon og kunnskap kommer til oss gjennom bilder. Opplæring i å lese bilder er derfor hensiktsmessig. Hvor tidlig begynner barna å lese bilder, referere til bilder de har sett er noe jeg lurte på etter å ha tegnet med barna. I barnas tegninger tegnet barna det som var viktigst for dem, dvs hovedmotivet i det gyldne snitt i sine arbeider. Det å plassere viktige objekter i det gyldne snitt er en referanse til renessansen hvor det gyldne snitt var en del av canonfremstillingen i bilder. Det å plassere det viktigste i billedflaten i det gyldne snitt antar jeg ikke er medfødt, men noe barna har internalisert gjennom bilder de har sett i forskjellige kontekster. I dag, enten det skjer bevisst eller tilfeldig, får vi en tilgang på bilder som er annerledes enn før på grunn av den digitale utviklingen. Dette stiller samfunnet ovenfor et nytt oppdrag: å lære barn og unge opp i visuell kompetanse slik at de utvikler en mulighet til å bedre forstå de bilder de blir eksponert for. Beth Juncker sier også noe om dette i boken *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. Hvor hun skriver noe om at vi

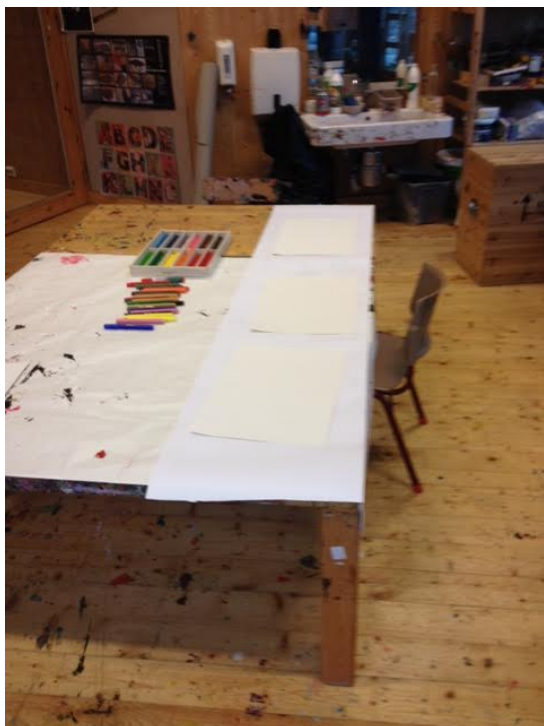
som forsker på barn og barnekultur må gjøre nye vendinger, hvor forskning må svare på de utfordringer som skjer i barns møte med teknologi og medier. (Junker 2013, s.184).

Jeg hadde også kunnet benyttet meg av andre estetiske og kunstneriske tilnærminger, for eksempel kunne barna respondert kroppslig med bevegelser. Dette kunne igjen ha blitt dokumentert med videoopptak på TSSK. De kunne der og da vist med bevegelser hvilke erfaringer de fikk av MIKE. Deretter kunne jeg ha analysert videomaterialet med utgangspunkt i barnas bevegelser. En slik analyse anser jeg meg ikke faglig i stand til å gjennomføre, valget falt derfor for meg på tegning og muntlige samtaler med barna. Dette valget var det som var riktigst for meg, grunnet min utdanning innen billedkunst og den kompetanse som jeg sitter inne med på dette feltet. Dette er en av flere estetiske innfallsvinkler til et kunstverk.

For å kunne generere et forskbart materiale skapte jeg en intervjusituasjon med barnehagebarn for å kunne finne ut mer om hvilke erfaringer de hadde med formidlingssituasjonen på TSSK. Formidlingen på TSSK var lagt opp fra formidleren sin side på følgende måte: halvparten av tiden samtalte formidler og barnehagebarna om kunstverket MIKE og resten av tiden jobbet de med gjenbruksformer. Barna lagde også dyreformer, noe som for øvrig var et kunstpedagogisk grep fra formidleren sin side.

Uken etter at barnehagebarna deltok i formidlingssituasjonen på TSSK, intervjuet jeg de samme barnehagebarna. Gjennom kvalitative og kunstfaglige forskningsmetoder som visuelle, muntlige samtaler og videoobservasjon, fikk jeg innsyn i barnas erfaringer. De fortalte om det de hadde erfart gjennom å snakke med meg, hverandre og ved å tegne på papir med forskjellige tegneredskaper og farger. Barnas visuelle samtaler bearbeidet jeg til en artist book, en kunstbok, som en del av en A/R/Tography, hvor en av målsetningene var å ivareta de ti barnehagebarnas erfaringer uttrykt gjennom tegning.

Som kunstner, forsker og pedagog var målet mitt at de involverte skulle føle seg trygge på meg og situasjonene jeg skapte. Trygghet i intervjusituasjonen er slik jeg ser det jeg en viktig følelse jeg ønsket at barna skulle ha. Jeg valgte derfor å tilbringe noen timer med barna på forhånd. For eksempel deltok jeg i en samlingsstund, var tilstede mens de spiste mat og hilste på barna hver gang før jeg hadde samtaler med det pedagogiske personalet. Slik fikk jeg en status for barna som en kjent før jeg gikk inn i rollen som forsker. Jeg hadde samtaler med det pedagogiske personalet i flere sammenhenger, så det pedagogiske personalet også skulle ha innsikt i min masteroppgave og ønske min tilstedeværelse i barnehagen.



Bilde 3. Bordet og rommet der de visuelle og muntlige samtalene foregikk.

Bilde 3 viser et utsnitt av rommet og arbeidsbordet som barna jobbet på, og hvor intervjuet foregikk. Dette er et bilde som ble tatt like før barna kom inn og skulle jobbe. Det var lagt frem tegnesaker som tusjer, fargeblyanter og glitterblyanter. Glitterblyantene var veldig populære. Glitterblyantene virket inspirerende og barna uttrykte glede når de benyttet seg av disse. Det var til sammen ti barn som deltok, de ble delt inn i to grupper og jobbet i ca. 30 minutter hver. I rommet hvor intervjuet fant sted var det jeg og en annen voksen tilstede. Den andre voksne filmet og dette ble forklart for barna i begynnelsen av sekvensen. Barna ønsket ikke å bli filmet og han gled inn uten noen spørsmål, fokus eller friksjon. Barnehagebarna som ble intervjuet var 5-6 år gamle. Intervjuet foregikk sent på høsten og dette var det siste året i barnehagen, før de skulle begynne på skole til våren. Barnehagen som barna går i er en Reggio Emilia barnehage og barnas sanselighet og materialforståelse blir bevisst jobbet med fra det pedagogiske personale og det pedagogiske perspektivet. Ved denne barnehagen er det et kunstneratelier der det til tider arbeider en kunstner, så dette med skapende kunstneriske prosesser er noe barna har erfaring med fra tidligere. Som utøvende kunstner var det det beste valget for meg når jeg skulle intervju barna og ta i bruk kunstfaglige metoder, i denne konteksten brukt som forskningsmetode. Tegning er en måte å snakke sammen på, den gir oss muligheter til visuelle samtaler og dokumentasjoner av en ”der-og-da-kunnskap”, som jeg senere kan reflektere over, for eksempel i en skriftlig akademisk kontekst eller kunstnerisk i



en kunstbok. På samme tid har disse tegningene en egenverdi i seg selv. Tegningen kan ha en fortellende hensikt men også være en impuls for lek. Med utgangspunkt i A/R/Tography kan man gå inn i en pedagogisk og utdanningskontekst i noe som for meg oppleves som en helhetlig tilstedeværelse. Dette gjør det mulig å forene det skillet som pedagoger og andre ofte gjør mellom praktiske og teoretiske ferdigheter og kunnskap i pedagogiske kontekster. ARTography tilnærmingen gjør det mulig å jobbe innenfor de roller jeg besitter.

*A/r/tography is a form of practice-based research within the arts and education. [...] Drawing upon the professional practices of educators, artists, and researchers, it entangles and performs [...]. [...] rhizome, an assemblage of objects, ideas, and structures that move in dynamic motion performing waves of intensities that create new understandings. A/r/tography transforms the traditional relationship between theory and practice by recognizing the movement found within a rhizome. Theorizing rather than theory, and practicing rather than practice, transforms the intention of theory and practice from stable abstract systems to spaces of exchange, reflexivity, and relationality found in a continuous state of movement. Thus, theorizing and practicing become something other than what they were and exist in constant movement toward becoming (Cosson m.fl. Irwin, 2004, s.31)*

### **Analyse**

. A/R/Tography står for Artist-Researcher-Teacher, der man undersøker og gir perspektiver på forskningsmaterialet fra alle disse tre, sammenvevde rollene eller perspektivene. ”*Artist-researcher-teachers are inhabitants of these borderlands as they re-create, re-search, and re-learn ways of understanding, appreciating, and representing the world*” (se Finley & Knowles, 1995, (her i Cosson & Irvin, 2004, s. 29)

Vi mennesker har flere måter å være sammen på, samværsformer hvor vi søker å forstå oss selv og andre, vi undersøker aspekter ved den verden vi er en del av, helt ned til den minste lille del. Vi snakker sammen, vi lytter til hverandre og kanskje forstår vi hverandre bedre. Når jeg snakker med andre kommer jeg litt nærmere innpå, og jeg klarer å ta inn over meg en liten bit av hvordan de andres livsverdener er. For meg som forsker, grunnet min bakgrunn, mener jeg å kunne forstå menneskene jeg møter ved å se på at de tegner, tegne sammen med dem, eller ved å snakke om det vi har tegnet. Man kan sette ord på den verden man er en del av og som man går og tenker på, men også form som estetiske uttrykk. Min analyse av barnas tegninger er tredelt i hvor jeg ser på barnas tegning fra rollene kunstner, forsker og pedagog. Med dette forsøker jeg å skille analysen i de forskjellige rollene som jeg opererte i samtidig som jeg forsøker å forene rollene. I mitt tekstmateriale er rollene delt i tre, men i kunstboken er rollene blitt til en og fått en form som kunstbok. Kunstboken, som er vedlagt denne oppgaven, viser min kunstneriske dialog med barnas tegninger. Den er altså en del av

A/R/Tografien som viser mitt kunstnerperspektiv på barnas kunstmøte med MIKE uttrykt gjennom sine tegninger under de visuelle samtaler. Den er også en formidling og kunnskap om MIKE som jeg og barna viser i våre tegninger. Jeg beskriver arbeidet med kunstboken nærmere i kapittelet om analyse, teori og oppdagelser. For å oppsummere dette kapittelet om metodologiske avveininger så langt viser jeg til tekstboks 3. Den viser en samlet oversikt over det materialet som var tilgjengelig for meg etter mine muntlige intervjuer med kunstner, formidler og det muntlige og visuelle materialet fra intervjuet med førskolebarna.

| Hvem          | Skriftlig materiale   | Tegninger fra visuelle samtaler   | Video og lydfil   |
|---------------|---|---|---|
| Kunstner      | Transkribert materiale på 6 A4 sider med utgangspunkt i lydfil. |   | Lydfil av intervju på 34,00 min.  |
| Formidler     | Transkribert materiale på 4 A4 sider med utgangspunkt i lydfil  |   | Video med lydfil på 41 min fra formidlingssituasjonen fra TSSK<br>Og lydfil fra intervju på 20,13 min   |
| Førskolebarna |   | 2 lange ark a 2 m x 60cm hvor barna hadde visuelle samtaler på og samarbeidet.<br>Og 13 A3 ark med individuelle tegninger som barna gjorde. | Video på 41 min og fra formidlings-situasjonen på TSSK og fra intervju-situasjonen i den barnehagen de går på fra kunstneratelieret der på 35 min.<br>Lydfiler på 32 min. |

Tekstboks 3. Oversikt over det samlede empiriske materialet som studien har generert.

## 2.4. Etske perspektiver, pålitelighet og gyldighet

I forskning, som i livet ellers, er det viktig å tenke på om det man gjør kan skade eller oppleves som urettferdig av andre: ”I almen og bred forstand er spørsmål om etik spørsmål om, hvad vi har at rette os efter – hver for sig og i vores små og store fællesskaber” (Fink, Kjærsgaard, Kragh & Kristensen, 2007, s. 193). Forskjellige yrkesgrupper har ulike etiske rammer, ofte knyttet opp mot de samfunnsoppgaver de skal ivareta på vegne av de som lever der – et styrket lovverk knyttet opp mot yrket de besitter, som er annerledes enn for en annen yrkesgruppe. Vi opplever det for eksempel som mer moralsk forkastelig at enkelte yrkesgrupper gjør skade på en bestemt måte, enn andre yrkesgrupper. Studenter på vei inn i forskning, hvor man kanskje går fra å snakke med andre, diskutere noe med andre, lære noe av andre, til og begynne å forske og mene noe, må det skje en bevisstgjøring hva gjelder etiske ansvar for de menneskene som er involvert i et eventuelt forskningsprosjekt knyttet opp mot det å være i en akademisk kontekst: hvilke tradisjoner er man en del av og den rollen man går inn i. Man vil gå fra bare å være et medmenneske til å være en person med makt, for noen også med definisjonsmakt. Jo mer makt man har, jo større ansvar for hvordan denne makten virker på andre og hvordan man opptrer i denne rollen. Dette kan by på utfordringer når man forsker på venner og kollegaer. En utfordring kan være å forstå viktigheten av å være tydelig når man bytter roller. Her handler det også til en viss grad om å lytte til sine følelser, men man har også retningslinjer gitt av forskjellige instanser som man kan sette seg inn i, eller søke råd hos hvis man føler på en indre uro i situasjonen. Disse retningslinjene er det også viktig at man setter seg inn i før man begynner på et forskningsprosjekt, som kan være med på å bevisstgjøre den det gjelder om hva som er regnet for etisk god forskning. En del av denne prosessen er å søke om tillatelse på den forskning man ønsker å gjennomføre i fra NSD<sup>16</sup>. Man kan også finne eksempler på uetisk forskning gjort gjennom tidene, som man kan lære av. Slike tilfeller er særlig interessante da man kan avdekke hvorfor dette regnes som uetisk forskning med utgangspunkt i de diskusjonene denne type forskning har skapt. I boken *Hva er etikk*, kommer Arne Johan Vetlesen (2007) med et utsagn som han reflekterer rundt: ”Å handle riktig uttrykker riktig respons på situasjonens egenart, på de krav de stiller til oss” (Vetlesen, 2007, s. 11). Denne målsettingen for forskningsadferd er noe som har sitt utgangspunkt i filosofen Aristoteles, ”*Phronesis er en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon*” (Kvale m.fl., 2009, s. 79). Jeg må

---

<sup>16</sup> NSD. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

under forskningen føle på min Phronesis, det vil si, ta i bruk min intellektuelle dyd som jeg har tilegnet meg gjennom mitt levde liv, samt gjennom utdanning som masterstudent. I min utdanning har jeg som en del av mitt studie benyttet meg av boken *Det kvalitative forskningsintervjuet*. I denne boken har forfatterne Kvale & Brinkmann (2009) laget flere spørsmål som man kan stille seg selv under arbeidet med forskning som involverer mennesker. Disse spørsmålene har vært en konkretisering av noen av de tanker og spørsmål man kan gjøre seg i arbeidet med sin egen forskningsadferd. De tar også opp viktige etiske problemstillinger som man kan føle og tenke på gjennom hele forskningsprosessen.

Jeg skal nå belyse noen av de etiske problemstillingene jeg følte på eller som jeg reflekterte rundt på forhånd med tanke på de dilemmaer som jeg eller de involverte kunne ha havnet i, uten en refleksjon og kunnskap om forskningsadferd. Formålet med min forskning var å få vite mer om menneskers kunstmøter og med utgangspunkt i dette argumentere for og arbeide med kunnskapsutvikling innen kunstpedagogisk formidling. Et aspekt er hvor generaliserbar forskningen er, hvor viktig er den for samfunnet og vil de involverte ikke bare få roller som man forholder seg til instrumentelt, men også at situasjonen som jeg skaper for å muliggjøre en datagenerering, kan oppleves som en meningsfull situasjon og kanskje utgangspunkt være et utgangspunkt for videre refleksjon for meg og deltagerne. Jeg har ikke spurt de som deltok om hvordan de opplevde situasjonen og selv om vi alle kjenner hverandre og har møttes i andre sammenhenger har ikke denne situasjonen vært et tema. Det kan ha flere grunner, men jeg tror grunnet det arbeidet som ble gjort på forhånd angående taushetsplikt fra min side, har bidratt til at alle har holdningen ”*om at intervjuet som de deltok i, ikke skal være noe annet enn et materiale som utgangspunkt for Annes master*” Jeg ser likevel ut fra video- og lydmateriale at det virker som de involverte hadde det bra og de svarer på spørsmål, diskuterer og ler. Alle de voksne som ble intervjuet er kunstnere, så kanskje situasjonen og at det var mange innspill hva gjelder kunstformidling kan ha gitt de involverte noen tanker om kunstmøter. Hva det gjelder barna, der man griper inn i deres hverdagsituasjon var det viktig for meg å bli en del av deres hverdagsliv og at de situasjonene jeg skapte ikke skilte seg ut i så måte. Dette var først å fremst for å ivareta barna, men det vil også gjøre at materialet som denne situasjonen skapte mer generaliserbart. Barn trenger et annet vern enn voksne og man må stille seg spørsmålet om det man gjør er nødvendig for forskningen. Kan det tenkes at det finnes andre metoder for å kunne tilegne seg dette datamaterialet?, på sikt kunnskap om barns kunstmøter. Med utgangspunkt i min utdanning og arbeidserfaring og den nærhet jeg ønsket til barnas hverdag var det riktig av meg slik jeg ser det og gjennomføre en muntlig og visuell

kvalitativ intervjusituasjon med barna. Denne situasjonen skilte seg heller ikke noe særlig ut fra situasjoner som barna var vant med fra tidligere. Foreldrene til et av barna ønsket ikke at deres barn skulle delta i dette forskningsprosjektet, så jeg måtte under hele intervjuet og formidlingens på TSSK forholde meg til dette hva gjelder filming, bruk av tegninger og utdrag fra samtaler. Det er ikke slik at selv om et barn ikke skal delta i forskning, at konsekvensen for dette barnet skal være en ekskludering fra felleskapet og det som skjer. Hvis det var mange av barna som ikke skulle delta kan man jo begynne å diskutere hvor vidt det er mulig å gjennomføre forskningsprosjektet akkurat der. Et resultat av denne situasjonen er at jeg satt igjen med et forskbart materiale etter transkribering, som besto av barnetegninger og tekstmateriale. Tekstmaterialet har jeg valgt å ikke ha som vedlegg, da det for noen av de involverte ikke er mulig med anonymitet. Det er et materiale som kun de som har rett til det kan få tilgang til, men som leseren av min oppgave kun finner utdrag av i kodingen og drøftingen. Hva gjelder barnetegningene er situasjonen en annen, da de vil være der som en del av den ferdige kunstboken. Barna vil der ha en anonymitet hva det gjelder hvem som har laget hvilke tegninger, men tegningen vil være tilgjengelig for flere. Selv om det er som kunstner jeg har respondert visuelt har jeg valgt å ikke stille ut kunstboken som et kunstobjekt, da den tanken skaper en uro i meg hva gjelder det etiske. Er det riktig å bruke barnetegninger til en eventuell egen vinning i en kunstnerisk sammenheng? Barnas tegninger som var en nødvendighet for å få innsyn i barns erfaringer med kunstmøter vil få en annen berettigelse og kan ikke lenger begrunnes med min forskningsargumentasjon. Hvem skal i fremtiden eie denne kunstboken er det spørsmålet jeg nå går og funderer på og som jeg må finne svar på.

Alle de voksne som deltok kjenner jeg og dette var noe av det som jeg i utgangspunktet reflekterte mye over og følte kunne bli problematisk, både for meg og dem. Når man gjør forskning med informanter som man kjenner er det flere problemstillinger man må forholde seg til: *"...man kan miste den akademiske distansen og få personlige interesser i det som skjer i feltet"* og: *"...man kan drive med selvsensur, for å ikke legge seg ut med venner som man skal treffe etterpå"* (Repstad, 2007, s.39). Man må gjøre valg, valg har alltid sine fordeler og ulemper. Fordelene ved å jobbe innenfor et fagfelt man kjenner godt, kan være at man har tilgang til faggrupper og mennesker som ofte er lukket og en nærhet til fag og faggrupper gir en annen type dynamikk og muligheter for å gå dypere inn i problemstillinger. Jeg prøvde å unngå noen av de dilemmaene vi kunne ha havne i ved å ikke være tilstede og lage intervjuguiden som utgangspunkt for intervjuene, men dette fungerte som tidligere

reflektert over dårlig. Det som var det positive er at kunstnere har terminologien og kan og tør å snakke om dette temaet, men på samme tid er de mennesker som erfarer kunst på samme måte som andre i samfunnet. For alle de som deltok hadde jeg en klar målsetting om at den situasjonen som ble skapt skulle ha en verdi i seg selv. Ikke bare som en situasjon som jeg kunne forholde meg til instrumentelt og hvor mennesker blir sett kun på som informanter, men som subjekter med en likeverd selv om våre rollene våre der og da var forskjellige.

Vil forskningen som blir gjennomført, bidra til kunnskap i samfunnet generelt og de menneskene og det aspektet ved samfunnet det blir forsket på, er et etisk spørsmål man bør stille seg i oppstarten av et forskningsprosjekt. Viktige kriterier for kvaliteten på forskningen er ”...*pålitelighet, gyldighet...*”. (Tjora, 2012, s.202) Kvaliteten på forskningen vil være avgjørende for forskningens troverdighet, derigjennom også forskningens pålitelighet og gyldighet.

En av våre samfunnsoppgaver er gitt museene og andre visningssteder for kunst. Samfunnsoppgavene med en enkel forklaring er: museene skal samle, ivareta og formidle kunst til de menneskene som lever og deltar der. ”*De samme grunnpilarer finner vi igjen i museenes internasjonale sammenslutning, ICOM, og dermed også i vedtektene til de fleste museum*” (Dysthe m.fl. 2012, s 15). I min forskning har jeg sett nærmere på samfunnsoppgaven å *formidle kunst*. I en slik kontekst er det viktig slik jeg ser det å ivareta det åndsverk som gitte kunstverket representerer og knytte formidlingen opp mot aspekter ved åndsverket dvs kunstverket. For å ivareta min egen forsknings pålitelighet og gyldighet har jeg innhentet de godkjenninger jeg måtte ha fra offentlige instanser og enkeltpersoner. Jeg har lydfiler, videopptak og transkribert materiale som jeg tar vare på så lenge jeg har lov til det. Jeg har i prosessen med den åpne kodingen av det transkriberte materialet tatt foto, også vist i denne masteroppgaven. Jeg har også tatt foto av arbeidet med kunstboken og barnas tegninger er representert både i foto og i kunstboken. Dette forsøket fra min sin side med utgangspunkt i refleksjon gjennom hele prosessen og transparentet vis i masteroppgaven håper jeg bidrar til at min forskning fremstår som pålitelig og gyldig og derved også kan være et bidrag til kunstkapsutvikling innen samfunnsoppgaven *formidling av kunst*.

### 3. Analyse, teori og oppdagelser

En masteroppgave har sin egen utvikling, hvor man gjennom prosessen mot en ferdig masteroppgave kan arbeide med tenkte og klare delmål, eller intuitivt og veien blir til mens man går. I mitt tilfelle er dette en masteroppgave med en uklar, åpen og søkende arbeidsprosess sett fra flere perspektiver, men på samme tid styres jeg av et ønske om bedre å forstå hva de som erfarer kunsten med utgangspunkt i en formidling sitter inne med av kunnskap om kunsten de erfarer. I min masteroppgave, som en konsekvens av mine forskningsspørsmål og de metodene for datagenerering som jeg tok i bruk, var det viktig at jeg behandlet materialet med to forskjellige metoder for analyse. Dette for å gi utviklingen av oppgaven en logikk, men også for å behandle de involverte rettferdig med tanke på hva de hadde gitt av seg selv. Fordi prosjektet metodologisk er forankret i Grounded Theory, inneholder oppgaven heller ikke et eget teoretisk kapittel i begynnelsen av masteroppgaven. I innledningen har jeg gjort en første teoretisk ansats ved hjelp av viktige begrepsavklaringer. For øvrig lar jeg meg lede mot teoretiske dialogpartnere gjennom analysen av det empiriske materialet. Teoritilfanget er altså sammenvevd med dette analysekapittelet. I en pendling mellom forskningsspørsmål, analyse av empiri og teori, ledes jeg mot noen oppdagelser (eller funn) som svarer på forskningsspørsmål og overgripende problemformulering. Jeg gjentar her problemformuleringen og forskningsspørsmålene som har fulgt meg gjennom denne masteroppgaven:

#### **Muligheter til å skape fagdidaktisk materiale i kunstneriske erfaringer mellom kunstuttrykk, formidler, barn og kunstner.**

1. Hvordan snakker kunstneren av kunstverket MIKE, om prosessen frem til materialisering av kunstverk?
2. Hvordan snakker formidleren om den kunstpedagogiske formidlingssituasjonen som hun/han har skapt?
3. Hvordan visualiserer og snakker førskolebarn om de kunstneriske erfaringene de får gjennom omtalte kunstverk?

I det følgende starter jeg min analyse av intervjuene jeg gjennomførte med kunstneren og formidleren av MIKE. Analysen vil foregå i dialog med teorien jeg ledes mot..

### 3.1. Konstant komparativ-inspirert analyse av intervjuene med kunstner og formidler

I dette avsnittet jobber jeg med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan snakker kunstneren av kunstverket MIKE, om prosessen frem til materialisering av kunstverk?* og videre *Hvordan snakker formidleren om den kunstpedagogiske formidlingssituasjonen som hun/han har skapt?*

Først gjennomførte jeg en analyse inspirert av konstant-komparativ metode ved Glaser & Strauss (1999) og stegvis induktiv-deduktiv analysemetode ved Tjora (2012). Jeg kategoriserte materialet undersøkte, sammenlignet, begrepsliggjorde, dette for å kunne ha et utgangspunkt for videre analyse, validering og teoretisering.

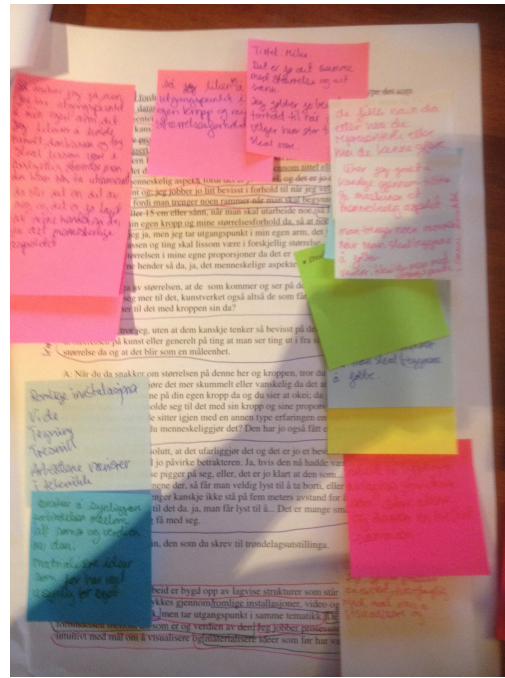
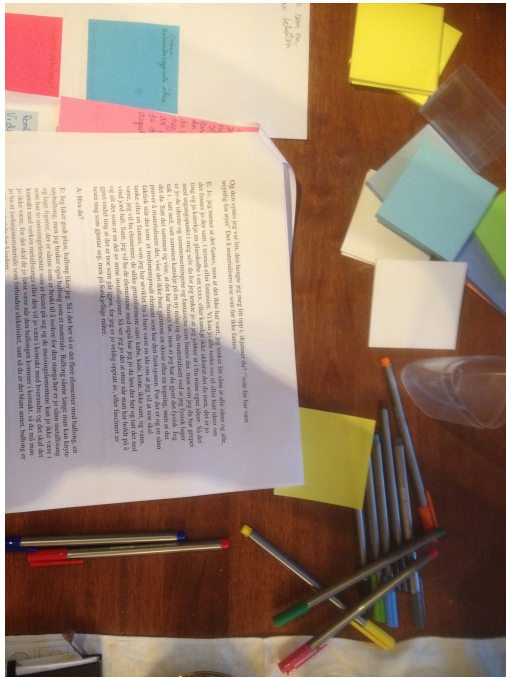
Koding spiller en viktig rolle i den tilnærmingen til kvalitativ forskning som Glaser og Strauss innførte i 1967, under betegnelsen grounded theory. Åpen koding henviser her til analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data (Strauss & Corbin, 1990, s.61). Kodene i grounded theory tilnærming trenger i motsetning til innholdsanalyse ikke være kvantifiserbare, men inngår i en kvalitativ analyse av relasjoner til andre koder og til kontekst og konsekvenser av handlinger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

Bilde 4 og 5 gir innsyn i hvordan arbeidsbordet på kunstneratelieret<sup>17</sup> mitt på et tidspunkt så ut. Her ser leseren post-it-lapper og tusjer i mange farger og tekstmaterialet. Kodene, eller forståelsen av hva det var deltagerne fortalte meg kom etter hvert som lesing og koding av teksten skred frem.

---

<sup>17</sup> Jeg har som en del av min kunstneriske profesjonsutøvelse tilhold på kunstneratelieret ved Tempe helse- og velferdssenter. Dette er et kunstneratelier for profesjonelle kunstnere som man søker om tilgang til gjennom Trondheim kommune.





Bilde 4 og 5. Øyeblikksbilder fra analyseprosessen av intervjuene ved hjelp av åpen koding inspirert av konstant-komparativ analysemetode.

Men utgangspunkt i kodingen som ble forskjellig fra kunstner til formidler, men også på noen punkter sammenfallende, kunne en validering og teoretisering av materialet begynne.

*Å validere er å teoretisere.* Validitet dreier seg ikke bare om metode. En forfølging av validitetens metodologiske sider genererer teoretiske spørsmål om de undersøkernes fenomenenes natur. Vertifisering av fortolkninger er i følge grounded theory en integrert del av teoriutviklingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den første kategoriseringen foregikk på følgende måte; Jeg begynte å lese tekstene fra toppen og formulerte kategorier. Noen av det forskningsdeltakerne sa var jeg usikker på i ettertid, og ser de kunne vært plassert i flere kategorier, men dette var utgangspunktet for jeg fortok den endelige kategoriseringen og sammenlignet kunstner, formidler og barna. Tegnet \* har jeg brukt når jeg også har satt utdraget fra teksten inn i en annen kategori Der jeg bruker tall viser jeg hvor mange ganger ordet/setningen ble nevnt under intervjuet. Etter arbeide med kategorisering av det transkriberte materiale kom jeg frem til følgende kategorier.

**De fremvoksende kategoriene som vokste ut av det transkriberte materialet er skrevet med tykk svart tekst, som vist her (min stemme, mine fortolkninger).** Det som er sitater fra kunstner og senere formidler kommer etter kategoriseringen som en vanlig tekst, som vist

et eksempel på her. (Kunstner eller formidler) den første kategorien som leseren kan lese, er også et eksempel hvem sin stemme leseren forholder seg til i teksten videre. Denne prosessen kan leseren også finne i matriseform som vedlegg 2 i denne masteroppgaven.

### 3.1.1. Fremvoksende kategorier fra intervju med kunstneren

***(Min stemme) Kategori: Deltageren snakker om bakenforliggende ideer.***

(Kunstneren stemme). Hun er inspirert av en tanke og et ønske om å synliggjøre forbindelsen mellom alt sammen og synliggjøre verdien av dette. Hun ønsker å materialisere ideer som har vært usynlig for øyet. Det er med utgangspunkt seg selv, hun jobber ut fra egne ideer. Det som er laget fantes også før det fikk en fysisk form, denne formen har hun gjort fysisk for å vise at sammenhengene finnes. ”Ja, jeg er jo veldig opptatt av hvordan ting fungerer og jeg er jo klar over at jeg kanskje ikke uttrykker det” .

***Kategori: Snakker om kommunikasjon mellom mennesker.***

Dialog, som da kanskje betyr at de snakker med hverandre, snakker samme språk.

***Kategori: Snakker om kommunikasjon mellom mennesker og objekter, eller mellom objekter.*** Det å kommunisere med seg selv ble sagt Kommuniserer eller snakker med seg selv.

***Kategori: Snakker om sammenhenger.***

Sånn sett hører de jo sammen. Alt henger sammen. Sammenhenger. Prosessen. Fremstå som en enhet. Del av et større arbeide. Består av flere verk. ”Mitt kunstneriske arbeide er bygd opp lagvis strukturer som står alene og danner en helhet sammen. Når ting gjentar seg men på forskjellige måter. Men det er jo dette med årsak og virkning. Jeg har alltid vært opptatt å vise hvordan ting er lagd og det er jo litt tanken med å lage tresnitt da og de tre tresnittene. Og alle tingene og ofte er det sånn step one, two, tree utan at jeg har skrevet det ned.

***Kategori: Snakker om egen kropp.***

Fysisk. ”Men jeg tar utgangspunkt i min egen arm, det jeg klarer å holde rundt, den kassen og ting skal liksom være i forskjellige størrelser, men det kan ta utgangspunkt i størrelsen i mine egne proposisjoner. Det blir en del av meg og det er jo laget med mine egne hender, så ja det er et menneskelig aspekt. Så jeg liker å ta utgangspunkt i min egen kropp min

størrelsesforhold. MIKE er et menneskenavn, men betyr Modulbasert Intern Kommunikasjons Enhet . Jeg jobber jo bevisst med størrelser og alt sånn, jeg jobber jo bevisst i forhold til hvor stor ting skal være.”

***Kategori: Snakker om egne tidligere erfaringer.***

Veven som verktøy, veven som maskin. ”Messing liker jeg veldig godt, det tenkte jeg at jeg virkelig skulle ta ut i dette prosjektet, jeg tror det har noe med at jeg har vært mye i båt når jeg var liten og det er noe med dette messingmaterialet. Jeg klarer ikke helt å forklare det, men det liker jeg. Hjul liker jeg veldig godt. For det er en sånn tanke eller fantasi som jeg har utviklet fra å bare være en ide om at jeg vil at noe skal være.”

***Kategori: Snakker om objekter; Fysiske gjenstander; Abstrakter som materiale; Redskap/verktøy.***

Installasjonen. Romlig installasjon . Verk. MIKE. Ting. Del av et større arbeid. Består av flere verk. Bildet. Arbeidstegning. Den fysiske installasjonen kunstverket. Tresnitt. Tegning. Arbeidene varierer i teknikk. Består av mange moduler, modulbasert(\*). Veven som verktøy, veven som maskin(\*). Isolasjonsmateriale. Ballong. Materiale. Messing. Installasjoner. Ja jeg kommer fra en materialverden. Glasskolbe. Skisse. Tegning. Et tredimensjonalt element. Plast. Materialiserer ved at jeg fysisk lager det da. Messing elementer. Prøver å materialisere . Tøy ballong. Stanga. Metallstanga. ”Man velger material bevist ut fra hva det kan gjøre, så jeg er jo litt der da.” Modulbasert 1+1..

***Kategori: Snakker om delementer.***

Det består av mange moduler. Elementer som har den funksjonen (\*). Elementene. Elementer.

***Kategori: Det er et kunstverk.***

Den trenger ingen impulser utefra for å kunne fungere. Samtidig som det handler om hverandre. Fremstå som et kunstverk. Trenger noen rammer når jeg skal begynne å jobbe. Jeg jobber prosessorientert, tverrfaglig med mål om visualisering. De fikk navn da etter hva de representerte eller hva de kunne gjøre. Liker godt å gjennom tittelen gi maskinen et menneskelig aspekt. Man trenger noen rammer når man skal begynne å jobbe. Varierer i teknikk, men med utgangspunkt i samme tematikk. Man velger materiale bevist ut fra hva det kan gjøre, så jeg er jo litt der da(\*)

Oppsummerende, så snakker kunstneren om sine erfaringer med MIKE utfra aspekter som jeg kan forstå som mulige dimensjoner i kunstdidaktisk arbeid (jamfør problemformuleringen som handler om å se kunstdidaktiske muligheter i møter med kunstverket MIKE): felles forståelse, divergerende forståelse, kommunikasjon mellom mennesker, kommunikasjon mellom mennesker og objekter/materialer, kroppslig forståelse, ulike typer sammenhenger, egne erfaringer, objekter og materialer, delelementer og helheter. Alt dette inkluderes i de dimensjoner kunstneren tillegger kunstverket MIKE, og er del av den fremvoksende teorien som beskriver hvordan kunstneren snakker om sine erfaringer med installasjonen.

I det neste går jeg videre til analysen av hvordan formidleren snakker om sine erfaringer med formidlingssituasjonen av MIKE.

### **3.1.2. Fremvoksende kategorier fra intervju med formidler**

I dette avsnittet jobber jeg med følgende forskningsspørsmål: 2. *Hvordan snakker formidleren om den kunstpedagogiske formidlingssituasjonen som hun/han har skapt?* I tilknytning til dette kom jeg fram til følgende beskrivende og forklarende koder:

#### ***Kategori: Motivasjon.***

Å bli kunstner. Likt å skape noe. Tegnet hele tiden når jeg var liten. Har vært på mange utstillinger tidligere.

#### ***Kategori: Tidligere positive erfaringer med utstillinger.***

Stort rom. Noe med komposisjonen med lyskontraster. Bildet fylte hele rommet. Noe jeg hadde sett i en bok i en ny kontekst. Flink med penselen. Måten han behandlet det dramaturgiske i bildet.

#### ***Kategori: Å åpne for undring.***

Så prøvde jeg å legge opp til litt undring.

#### ***Kategori: Negative tidligere erfaringer i forbindelse med kunstmøter.***

Høye forventninger som ikke har blitt innfridd. Bildene henger for tett. Situasjonen er dårlig ikke kunsten. Bildene mindre en du hadde forventet.

#### ***Kategori: Det formidleren visste om MIKE på forhånd.***

Ikke så mye. Hadde lest en halv A4 side som kunstneren hadde skrevet og snakket med formidleren på TSSK

***Kategori: Formidlerens planlegging.***

En kombinasjon av det kunstneren hadde skrevet og noe fra seg selv. For abstrakt for barna. Brukte min opplevelse av verket og brukte det som jeg trodde barna kunne relatere seg til. Ikke bare prate, også en aktivitet. Delte formidlingen inn i to. Først en samtale også en aktivitet, som tar utgangspunkt i det vi eller noe vi har snakket om. ”Å lage dyr. Hvorfor ja litt sånn learning by doing, sånn lære gjennom å gjøre ting. Altså ikke bare er en samtale, det blir jo på en måte manifestert læring at de får lov til å gjøre noe selv og lage noe å få flere innfallsvinkler, til kunnskap. Den praktiske oppgaven hadde ikke fungert uten samtalen i forkant. Jeg tror de vil huske skulpturen bedra da på grunn av kombinasjonen. Men jeg tror jeg undervurderte barna litt når jeg snakket om skulpturen.”

***Kategori: Kommunikasjon.***

Første delen prøvde jeg å få til en dialog samtale om kunstverket.

***Kategori: Formidlerens egen mening om skulpturen.***

Det er jo en kjempespennende skulptur. Et spennende arbeide som rører på seg. Det er jo noe med fire bein og en blåsebelg, så det kan jo ligne litt på en blekksprut for eksempel, det her kan jo være skjell, som en eremittkreps ikke sant.

***Kategori: Om barna.***

De ble jo veldig nysgjerrige da. Mange av barna så dyr i det.

***Kategori: Fysiske materialer.***

De skulle få bruke ting fra Remida, sånn gjenbrukssted.

***Kategori: Tidligere erfaringer med formidling.***

Har ikke så mye erfaring med barnehagebarn, jeg har jobbet med eldre barn.

***Kategori: Etertanker om formidlingen fra formidler.***

Tror jeg undervurderte barna litt når jeg snakket om skulpturen. Veldig takknemlig gruppe og samtale med, om skulpturen, altså nesten samtlige hadde masse å bidra med og bidra med og med et par unntak så jobbet de også godt med oppgaven

***Kategori: Tilbakemeldinger til formidler fra det pedagogiske personalet som var tilstede.***

Jeg spurte barnehagepedagogene om hva de synes og de synes det var bra, men at det faktisk kunne ha vært mer teknisk, sånn når jeg snakket om kunstverket, for det er jo mikrochip og signaler inni der, men jeg var litt usikker på hvor mye de faktisk forsto, men det er sånne ting de er nysgjerrige på, så jeg kunne vært enda mer teknisk og spesifikk.

---

Formidleren snakker altså om sine erfaringer med MIKE utfra andre aspekter enn kunstneren som har laget kunstverket. Dette er aspekter som jeg også kan forstå som mulige og verdifulle dimensjoner i kunstdidaktisk arbeid motivasjon, tidligere positive og negative erfaringer med kunstmøter og formidling, en lyst til å åpne for undring, egen kjennskap til og egne meninger om kunstverket, planlegging, lyst til kommunikasjon, ettertanke for å lære i etterkant og respons/dialog med pedagogisk personale. Alt dette inkluderes i de dimensjoner formidleren tillegger sitt formidlingsmøte med kunstverket MIKE, og er del av den fremvoksende teorien som beskriver hvordan formidleren snakker om sine erfaringer med MIKE og hvordan dette kan tillegges vekt i kunstdidaktisk arbeid.

I det følgende går jeg over til analyse av den delen av det empiriske materialet som har en litt annen karakter; intervjuene gjennom visuell og verbal samtale med barnehagebarna.



### 3.2. A/R/Tography - av intervjuene med barnehagebarna



Bilde 6. Rommet på TSSK og en av mattene som barnehagebarna jobbet på under formidlingssituasjonen.

I dette kapittelet viser jeg hvordan jeg analyserte de muntlige og visuelle samtalene jeg hadde med barnehagebarna. Min metodiske tilnærming er forankret i det tredje og siste forskningsspørsmålet: *3. Hvordan visualiserer og snakker førskolebarn om de kunstneriske erfaringene de får gjennom omtalte kunstverk?*

Analysen er lagt opp som en A/R/Tography. Den søker å ivareta barnas estetiske dialog med kunstverket MIKE og meg. I min videre analyse viser jeg barnehagebarnas tegninger, samt utdrag fra de muntlige samtalene. I tråd med at analysen gjøres som en A/R/Tography, vil det bli gjort en tredeling av analysen med utgangspunkt i rollen som kunstner, pedagog og forsker. Videre vil jeg ta med noe av det materialet jeg ser på som relevant med tanke på kunstkapsutvikling inn i min drøfting av problemformuleringen. Det visuelle intervjuet med barna bestod av totalt tretten A3-tegninger, samt to tegninger i et større format (60 cm x 2 m). Disse visualiseringene vil jeg også se nærmere på i den ferdige visuelle sluttrapporten, kunstboken. Jeg har valgt ut fire tegninger for videre analysearbeid i denne skriftlige delen av

masteroppgaven. Disse fire tegningene ble valgt ut fra kriteriene kjønn, da både gutter og jenter er representert og hvor mye de snakket (det var to som snakket mye, en som sa litt og et av barna som ikke så noe særlig under intervjusituasjonen, så det materialet som jeg har fra ham er det visuelle fra intervjuet). Etter at jeg begynte å arbeide med kunstboken ser jeg at det i utgangspunktet fins større variasjoner hva gjelder formskapning, enn det man finner i de visualiseringene jeg har valgt ut, men på samme tid er det noen forskjeller med tanke på forforståelse og energi i strekene.

I pedagogiske og kunstneriske møter kan man treffe på didaktiske utfordringer eller sagt på en annen måte, man treffer forskjellige mennesker. Det at barn er ulike er en berikelse, men kan noen ganger i pedagogiske kontekster være en utfordring. Barna kan selv om de er i samme alder ha nyanser i utviklingen, sett i et utviklingspsykologisk perspektiv. De kan ha forskjellige referanserammer, som er en konsekvens av hjemme kulturer, religiøs tilhørighet, språk og oppdragelse. De kan komme fra ulike sosiale kulturer og blitt ivaretatt av omsorgspersoner i varierende grad. Barna er egne personligheter og søker kunnskap som gir mening for dem selv. All barna var jevngamle, men kunne se at det var forskjeller i motorikk med tanke på det å forme gjenkjennbare symboler, men hvis det var noe jeg var usikker på kunne jeg spørre barna. Alle barna var norske og hadde norsk som sitt muntlige språk. Alle barna brukte og se på TV og hadde samme referanse hva gjelder tv-programmer, dette ga seg også utslag i de muntlige og visuelle samtalene barna hadde hatt med hverandre og meg. Et annet felles ståsted for barna er barnehagen de går i, den har jo vært med på å forme barna. Barna var vant til å dele, tegne, snakke med pedagogisk personale og virket trygge på situasjonen de var i.

I begynnelsen av denne masteroppgaven var jeg opptatt av leken, noe man også finner spor av i styringsdokumenter og fagplaner for pedagogiske utdanning rettet mot barne- og ungdomsarbeid. Jeg er ikke utdannet i barnepedagogikk, så jeg følte meg litt utrygg før jeg gikk i gang med intervjusituasjonen med barna. Likevel opplevde jeg fikk språkliggjort det jeg jobbet med ved å se det hele i et lekperspektiv, selv om jeg senere analyserer barnetegningene i et lek-, vokse- og kunstperspektiv i A/R/Tografien. Leken, slik jeg ser det, er en iboende egenskap ved mennesker, en av kildene til menneskenes utvikling – en bro mellom virkelighet og fantasi. Det er en måte å være på som gjør én i stand til å forstå seg selv, hverandre og verden. Lek kan forløse og være en del av skapende prosesser og resultere i kunst, men i denne masteroppgaven er det først og fremst brukt som en forskningsmetode. Jeg skal som forsker, kunstner og pedagog beskrive intervjusituasjonen med barnehagebarna,



hva jeg skapte av forskningsrom med ønskede målsettinger, hva som skjedde og noe om hva jeg lærte av intervjusituasjonen.

I sin artikkel *Lek som musisk kommunikasjon* gjør Lise Hovik (2011) rede for forskjellige paradigmer for hvordan man kan forstå lek. Hun skriver om to hovedretninger innen forståelsen av lek: ”lek som formålstjenlig eller fri virksomhet” (Hovik 2011, s. 1), eller lek som å ”finne et produktivt møtested mellom kunst og pedagogikk” (Hovik, 2011, s. 1). I mitt intervju var tegningene barna lagde, formålstjenlige, dvs. lek som oppsto av mine impulser, som var tenkt å gi meg informasjon om hvilke estetiske erfaringer barna satt inne med av MIKE. Leken var ikke formålstjenlig på den måten at jeg hadde en klar pedagogisk faglig målsetting, selv om situasjonen for barna ble en del av deres kunnskap om MIKE. Jeg fikk med utgangspunkt i tegning og det intervjusituasjonen førte til av lek, informasjon om barnas erfaringer med formidlingssituasjonen, men jeg fikk også en viktig kunnskap om barnas livsverden på et mer generelt grunnlag. For meg som pedagog, forsker og kunstner var det viktig å være i denne prosessen i en ”Espen-Askeladd-tilstand”, dvs. ”jeg fant jeg fant”. Så når barna i løpet av intervjusituasjonen skapte sine egne problemstillinger de jobbet systematisk med, men som på samme tid var et resultat av intervjusituasjonen, så jeg på det som skjedde som nye innsikter og erfaringer. Gabriel Guss (2013) skriver i sin artikkel *Barns performative lekedialog. En modell for demokratisk interaksjon mellom barn og voksne*, noe om hvordan voksne og barn kan lære av hverandre i demokratiske lekeprosesser:

Personalet kan lære av barna ved å delta i leken på barnas formspråklige premisser, og ved å lytte og svare på likeverdige, demokratisk vis. Når personalet er i besittelse av lekeerfaring og medfølgende innsikt kan de inspirere og gi næring til dette språket for de barna som ikke mestrer det, og som derfor ikke kan delta i lekens fellesskap (Guss, 2013, s. 228).

Ved å la barna komme med impulser til dagsorden og at jeg inntok en lyttende posisjon til deres lek, kunne jeg få med flere aspekter av barnas erfaringer fra formidlingssituasjonen og alle barna kunne delta med flere uttrykksformer. Guss skriver videre at hun i sin empiri finner at barn og voksne kan lære noe av hverandre i denne typen demokratiske lekeprosesser: ”Dessuten er det synlig i min empiri at slike lekedialoger mellom barn og voksne, utenom barnas frilek, førte til gjensidig læring om hverandre – på barnas formspråklige premisser” (Guss, 2013, s.228). Jeg er også bærer av tanker om barn og barndom og ser på barn som likeverdige med tanke på det å leve i et demokratisk samfunn. Guss hevder for øvrig at for å kunne være i en demokratisk dialog med barn må de voksne ”hengi seg til barnas form for

samtale” (Guss, 2013, s. 229), og at det å være deltager i barns lekeprosesser kan for barn og voksne skape en demokratisk forståelse og tilstedeværelse i verden.

Demokratisk interaksjon krever dialog i den sosiokulturelle sfæren. Den krever både erfaringer med og overveielser av ulike standpunkter, man må kunne velge eget standpunkt og meddele det, så vel som å lytte til andre, akseptere eventuelle uoverensstemmelser og tåle å gå en middelvei (Guss, 2013, s. 227).

Brian Sutton Smith (2001) har med sin bok, *The Ambiguity Of Play*, sett på lek ut fra syv diskurser som lek kan gi seg utslag i, sju retorikker – Seven rhetorics<sup>18</sup>. Til sammenligning kan man kategorisere farge inn i mange forskjellige farger f. eks gul, rød, grønn osv, men det er fremdeles farge. Jeg kommer ikke til å gå inn i alle disse aspektene av hva man kan se på som lek, men se litt på intervjusituasjonene med utgangspunkt i lek som ”*The rhetoric of play as progress*” (Smith, 2001, s. 18) ”*Lek som utvikling*” (Hovik, 2011, s. 9) og *Growth. Art and visual perception* (Arnheim, 1997, s. 167) da disse perspektivene kan bidra til en forståelse av den lek som oppsto i min intervjusituasjon i kunstneratelieret på barnehagen. Vi mennesker erfarer den verden vi er en del av gjennom våre sanser. De visuelle erfaringer kommer til barn fra mange hold; bøker, tv, reklame osv. Dette er barns referanserammer for nye visuell erfaringer. Overalt hvor barn beveger seg blir de eksponert for bilder og andre sanselige inntrykk. Når man skal analysere må man se på forskning som er gjort om barn og særlig det som er forsket på når det gjelder barn og bilder. Det handler også om barns utvikling generelt, utvikling av sanser. Om barns livsverden. Forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn. Omriss og kontur tegninger, retning og rytme på streken. Fargene som barna valgte da de skulle tegne. Samtaler mellom barna, og med meg. Hva slags samtaler og visualiseringer forløste situasjonen som jeg og barna skapte? Barnehagebarna samhandler også med hverandre og hadde samtaler med hverandre om det de jobber med for øyeblikket, men også om det de gjorde i går, skal gjøre i helgen og ofte om noe de har sett på TV.

I det følgende gjør jeg en analyse av fire utvalgte barnetegningene gjennom en A/R/Tography, der jeg fortolker bildene fra perspektiver som pedagog, forsker og kunstner, og der jeg bruker teori om lek som dialogpartner. I A/R/Tografien kommer kunstnerperspektivet tydeligst fram gjennom den vedlagte kunstboken, der jeg som kunstner går i dialog med barnas tegninger.

---

<sup>18</sup> *The rhetoric of play as progress*”, ” *The rhetoric of play as fate*” The rhetoric of play as power, The rhetoric of play as identity. The rhetoric of play as the imaginary, The rhetoric of the self og The rhetoric of play as frivolous. (Smith, 2001).

### 3.2.1. Tegning 1

Tegning 1



Jobber med skulpturen. Denne gutten sa ikke mye, han var veldig konsentrert og stille, når jeg spurte hva han flere ganger hva han tegnet, han svarte alle ganger, skulpturen MIKE. Av den grunn er det ikke på lik linje med de nedenfor stående tegningene utskrift fra muntlige del av intervjuet.

| <b>Som kunstner</b>  | <b>Som pedagog</b>  | <b>Som forsker</b>  |
|--|---|---|
| <p>En hel form i bildeflaten, med. Inndeling av billedflaten i mindre deler.</p> <p>Kontrasten i linjer fra lange omsluttende linjer til skarpe repeterende, rytmiske linjer. Bruk av svart, grønn og glitterblyant.</p> | <p>Jeg legger merke til at barnet er stille og jobber, men svarer når de andre spør om noe, men sitter stille og konsentrerte under hele intervjuet og jobber, ser litt rundt på de andre noen ganger men fortsetter med sitt. Han virker trygg og han forholder seg til oppgaven og det at han ikke deltar i de andres historier er en konsekvens av at han er konsentrert og ikke det at han finner det vanskelig med det sosiale. Som pedagog ser jeg at han er en som jobber med den oppgaven jeg har lagt til rette for veldig målbevisst. Dette kan man se på lek som selvets opplevelse, lek som estetisk nytelse, indre tilfredsstillelse (Hovik, 2011, s. 10).</p> | <p>Dette barnet har tegnet alt innenfor en konturlinje, til forskjell fra de andre barna som har tegnet det jeg oppfatter som flere objekter på billedflaten (og jobbet med flere historier). Han var også den eneste som hele tiden sa han tegnet skulpturen MIKE.</p> |

*Artografisk matrise 1. Barnetegning 1.*

### ***Oppsummering over hva barnetegning 1 ga meg av kunstdidaktiske muligheter***

Hvis vi ser på teori og føringer som i dag er ønskelig er dette med å være i dialog en ønsket målsetting. Og barna snakket med hverandre og meg og jobbet med visualiseringer. Dette barnet snakket ikke så mye med de andre barna i denne situasjonen og var stille og jobbet med tegningen sin. Men hver gang jeg spurte fikk jeg fortalt at det som ble tegnet var MIKE. Det er en omriss som dekket hele objektet, og omrisset er der hvor MIKE slutter, som om barnet ved hjelp av sitt omriss har ”tatt” på MIKE med sine hender der hvor MIKE slutter som form. Den formen vi ser i billedflaten er den formen som MIKE er. MIKE består av flere deler men de henger sammen og forteller om prosesser og det er jo interne deler som kommuniserer med hverandre, kanskje det er dette som barnet har hatt en forståelse av (dette finner vi også som en bakenforliggende ide fra kunstneren). Disse delene er de som er avbildet og inndelt inne i selve hovedformen. Her er det også noe som er satt i det gyldne snitt, uten at jeg vet helt hva dette forestiller og bildet har en blanding av lange myke konturlinjer og kortere mer energiske linjer inne i selve hovedformen. Det er ikke slik at dette barnet ikke har sett TV, men det er ikke noe som jeg ser spor av, annet enn i tegneferdighetene. Det vi ser er barnets refleksjon rundt Installasjonen MIKE og Mikes meningsinnhold. Kunstdidaktiske muligheter jeg ser i dette barnets tegninger er å oppøve evnen til refleksjon, til å huske og kunne fortelle om tidligere erfaringer gjennom tegning. Til å konsentrere seg om noe over et vist tidsrom. Til å kunne reflektere over et kunstverk alene og vise oss de observasjoner som barnet gjorde. Barna brukte gjenbruksformer når de jobbet på TSSK, de oppdelingene som dette barnets observasjoner viser er delte, det kan være gjenbruksformene eller MIKES former.

### 3.2.2. Tegning 2

Tegning 2



Fra den muntlige samtalen som utspant seg under intervjuet (sitat markeres med sitat, øvrig tekst er mine refleksjoner):

*”Jeg tegner en annen skulptur, en klokkeskulptur, det er bare en del av klokka, der er viserne(viser på papiret), det er bare 001 hele tiden, hva blir 000? Det er 11, det er 1 formet som en i, o-l-a, ola, tallene skal være in her, først 1 så 2, dyran bruker ikke å se på klokken da de ikke bor i hus, å så har dem ingen penger, dette er en kodeklokke, noen har sniket seg inn i banken, no skal jeg lage fotspor, mange fotspor, det er mange fotspor på bladet, det er fortsettelsen jeg har laget, skal æ lage en skygge en tyv?, det er ikke skubidoo, det er donald duck og langbein, der er skyggen til han, dette er skyggen til den mistenkte, den msitenkte bruker å kaste skygge, dette er spøkelseskladden, vet du hva han bruker å stjele? Nei han prøver å stjele en diamant som var igjen fra magiens mester, dt er en type donald duck, dette er b gjengen som elsker pizza, viser på bilde*

| <b>Som kunstner</b>   | <b>Som pedagog</b>   | <b>Som forsker</b>  |
|---|--|---|
| <p>Spennende å se hva som blir til form og hva som blir linjer, gjentakelser og rytmer, energier i streker, hva slags form det får og man begynner og stille spørsmål hvor har barnet formene fra, eks er de sterkt inspirert tegneseriefilmer?</p> | <p>Denne tegningen er laget med utgangspunkt i en tett relasjon til samtale mellom meg og barnet og barnet og de andre barna, det visuelle kom som svar på spørsmål og samtaler jeg og de andre barna hadde med dette barnet.</p> <p>Mot slutten av arbeidssekvensen begynte barnas lek å ta form som frihetsutøvelse og egenkontroll. En av barna fant ut at det var mye mer interessant å ta noen trebiter og leke med de i vasken på rommet, gikk fra arbeidsbordet og begynte å jobbe med det.</p> <p>Barna begynte å fabulere mer rundt kringgåten. På tegningen som vises her er det mye som skjer i kringgåten – det er mange fotspor (de Mandelaformede formene). Disse fotsporene som det ble mange av, er fotsporene til politiet, men også til kjeltringene som prøver å flykte. Når gutten som lagde bildet skulle forklare meg hva som skjedde, reiste han seg å begynte å vise meg hvordan en person sprang og flyktet, prøvde å unngå og bli tatt til fange av politiet. Disse tegningen har jeg sett i lys av: "The rhetoric of play as frivolous" (Smith, 2001, s. 201) og "Lek som frivolit" (Hovik, 2011,s.201)</p> | <p>Hva er det barnet tegner om sine erfaringer med MIKE på TSSK?</p> <p>Fotspor som barna laget på vei til TSSK og som på samme tid er fotsporene til den mistenkte.</p> <p>Jeg viste ham et foto av MIKE på mobilen min og han forholdt seg til dette et stund, men denne skulpturen forløste tanker om en klokke og en kringgåte. Var også influert av en kompis som også jobbet med kringgåte.</p> |

*Artografisk matrise 2. Barnetegning 2.*

### ***Oppsummering over hva barnetegning 2 ga meg av kunstdidaktiske muligheter***

Mye av det som jeg så fra intervjusituasjonen og tegning nr 1 fant jeg også i denne tegningen og intervjusituasjonen. Innsynet jeg fikk i dette og de andre barnas livsverden. Barnet er i en fri væren hva gjelder fortid, nåtid og fremtid, samtalen flyter lett, også den visuelle samtalen. Barna lærer i dialog med meg, hverandre og materialet. I billedflaten er det som er viktig tegnet inn i det gyldne snitt, dette antar jeg kommer fra TV eller tidligere erfaringer barnet har med bilder. Dette vises også i barnets mange fotspor i bildeflatten. I større eller mindre grad snakket barna både visuelt og muntlig om historier fra TV. Dette barnet er sterk påvirket av en historie fra TV, så dette blir en situasjon hvor barnet får jobbet og reflektert rundt hva barnet

har opplevd dagen før og sett på TV, i mye større grad en kunstmøtet med MIKE. Han så også bildet av MIKE, men var ikke opptatt av det. I hvor stor grad det at jeg viste bilde av MIKE og det at de andre barna snakket om dyr og MIKE influerte at det var akkurat denne tv episoden som barnet endte med å reflektere rundt er jeg usikker på, hva hadde skjedd hvis jeg hadde vist for eksempel et bilde av noen blomster, ville da tegningen sett annerledes ut, er det en sammenheng mellom tegningen som barnet laget og MIKE eller har barnet hatt en så viktig erfaring med en tv film at det overskygger alt annet. Uansett svar på dette, var dette en situasjon som muliggjorde at barnet kunne reflektere over denne historien fra TV. Med tanke på kunstdidaktiske muligheter i dette, så tenker jeg at nettopp friheten til å få tegne det som barnet har på hjertet, selv om en slik situasjon kan i en didaktisk kontekst utvikle seg til opplæring i tegneferdigheter, er det også en didaktisk kvalitet å la barnet rent visuelt få assosiere fritt ut fra de ferdigheter barnet har der og da.

### 3.2.3. Tegning 3

Tegning 3



Fra den muntlige samtalen som utspant seg under intervjuet: Tegningen i midten i den største sirkelen, viser dette barnets tegning av den dyreformen som hun laget som del av formidlingen på TSSK. De andre dyrene, er de dyrene som de andre barna laget rundt omkring i rommet under formidlingssituasjonen på matter. Tegningen med snakkebobler er tegningen av MIKE som hun oppfattet som ”en kanin som lukter på tankan vårres”, dette sitatet er hentet fra samtale med barnet under intervjuet.



| Som kunstner   | Som pedagog  | Som forsker  |
|--|--|--|
| <p>Det å se på MIKE som en kanin som kunne lukte på tankene våre virket inspirerende på meg. Jeg fikk lyst til å skrive og fabulere med tekst og bilde rundt dette temaet, noe som jeg også gjorde i kunstboken som jeg laget som en visuell sluttrapport på samtalen jeg hadde med barna. Ser også at glitterblyanter har mer verdi enn andre blyanter, farger og har brukt dette i arbeidet med kunstboken.</p> <p>Sirkelene er organiske; eller avgrensingene som barna har gjort i sine arbeider gjør meg veldig nysgjerrige og jeg kommer til å ta med dette inn i mitt arbeide med kunstboken.</p> | <p>Det er viktig for meg som voksen å følge med på relasjonene mellom barna, passe på at alle har tilgang til tegnesaker og at glitterblyantene blir rettferdig fordelt mellom barna. Her blir fantasi og virkelighet forent og MIKEs meningsinnhold bidrar til at dette barnet fantaserer og fabulerer og gir MIKE et meningsinnhold som gir mening for henne. Barnet kan ta i bruk tidligere tilegnede ferdigheter og bruke de på nytt i en annen kontekst</p> | <p>Hva forteller dette om barnets erfaringer på TSSK? Hun har tegnet rommet, de andre barna og hva de jobbet med, hvilke dyr de laget. Hun har tegnet det dyret hun laget, og på hennes dyr er det kommet glitter, noe som er med på å gi hennes arbeide en egen, annen verdi enn de andre. Hun har også gjort seg opp en egen tanke om MIKE, men også implementer grepene fra formidleren som handlet om å jobbe med dyr. Hennes egen tanke var at MIKE lukter på tankene våre. Samtidig ser jeg spor av TV/tegneserier hvor disse tankeboblene kommer fra.</p> |

*Artografisk matrise 3. Barnetegning 3.*

### ***Oppsummering over hva barnetegning 3. ga meg av kunstdidaktiske muligheter***

På tegningen ser jeg de forskjellige dyreformene som denne jenta og de andre barna skapte på TSSK. De jobbet i formidlingssituasjonen på gulvet på fargede avgrensede matter, dette avspeiler seg i den sirkelen som er rundt det ene dyret, som er det dyret som hun skapte. Dette dyret har også fått glitter på plassen sin. Glitter var noe verdifullt, som hennes dyr fikk. Ved siden av til venstre ser man et dyr med to ører og som har noen bobler ned mot hennes sirkel og dyr. Disse boblene er hentet fra tegneseriens verden, snakkebobler, eller her tenkebobler. Jeg spurte henne hva dette var, pekte på tegningen og hun svarte: ”*det e en kanin som lokte på tankan vorres*”. Barnet har her fortalt meg om de estetisk-praktiske arbeidene de jobbet med ved TSSK, men også noe om MIKE. Mike er avbildet som en kanin som lukter på tankene til de som var der. De populære glitterblyantene skapte en interessant dynamikk, men på et tidspunkt så man en antydning til det som kan sees på som maktspill. Barna begynte å konkurrere om glitterblyanter, to av barna holdt tilbake glitterblyantene og hadde flere i nærheten av seg som de ikke brukte. På samme tid har disse barna gått en stund på barnehage og dette med å dele er godt internalisert. Dette er noe de har erfaringer med fra tidligere i barnehagen, kanskje også noe de har med seg hjemmefra. Da er vi inne på de demokratiske spillereglene som barn får kjennskap til fra forskjellige arenaer de er en del av. Kunstdidaktiske muligheter jeg ser i hennes tegning er å forene verdener, vokse, lære seg å



være i møte med andre og se andre. Forene verdener som kan gi hverandre innhold og på samme tid bidra til det å kunne forestille seg nye verdener i fremtiden.

### 3.2.4. Tegning 4

Tegning 4



Fra den muntlige samtalen som utspant seg under intervjuet (sitat fra barna markeres med anførselstegn, øvrig tekst er mine refleksjoner)

”Jeg husker ikke hva den heter, Skal vi tegne skulpturer eller? Jeg kan lage mange skulpturer, Jeg klare ikke å lage akkurat samme, Deng deng deng deng, Gutten lager lyder mens han tegner, Der vannet var, Der er ledningene det var ledninger, Og bygningen, Det er en tarantella(gjentas flere ganger), Jeg lager spindelnev, Gift, jeg fikk laget tarantellan nedpå der, jeg og x laget tarantellan sammen, viser noe i tegningen; han der tenger på det der, lager tenkebobler, han tenker det, det er monster, og der er er en minimann, og der er pappan hannes, han bare lure han, snur på arket og er fasinert av at tusjen vises igjennom arket, nå vil jeg holde på med sjøl, det var glitter på den skulpturen, sølvfarge og blå, jeg er fem, jeg gleder meg til jeg blir 6 år, da bli aller størst av guttan, æ mene i barnehagen(så kommer det fra en annen da går du i skolen, dem som e seks går på skole faktisk) æ treng ikke, det grønne er glitterslim, jeg lager en kringgåte, i skubidu, skubidu er i slutten av barneteven, etter drageridderne fra barkøy, i går var det et havmonster på skubidu, et sjøhyre, æ like å tegn mysteria, siden vi gikk der vi var forrige gang må æ lag fotspor, og det bruke å vær fotspor i kringgåter, kan du skriv kringgåte en plass? Æ syne det e litt vanskelig å lag den der(peker på G) kan du lage g for mæ? (jeg hjelper han med dette). Dette er bokstaven til lillebroren min, hva heter han da? x. Se der står det kringgåte. Hva tror du blir stjælt, diamanten? (gutten spør meg) der er den verdifulle diamanten,(viser i arbeidet) den her eller den her tyvestreken? Tyven det er spøkelse, vet du

*hva, det er noen som sjuler seg her som vi bare ser skyggen av, skyggen er han som stjålet den, han hadde en sånn klipper". (viser på bildet),*

| <b>Som kunstner</b>  | <b>Som pedagog</b>   | <b>Som forsker</b>   |
|--|--|--|
| <p>Linjer: Myke organiske linjer og skarpe energiske kortere linjer. Avgrenser områder.</p> <p>Farger: Sort Rød Grønn</p> <p>Figurasjoner: Barnet prøver hele tiden å fortelle noe med de visualiseringene de gjør, og prøver å skape figurasjoner, men er åpen for ekspressive uttrykk. Som kunstner blir jeg fasinert av energiene i de forskjellige linjene. Og jeg får lyst til å se på hver enkelt av de formene som er i arbeidet. Det er også spennende å se hva som har verdi og hvor det er plassert i bildeflaten. Diamanten er mandoraformen som er plassert i litt på siden av det gylne snitt. Valg av plassering av de forskjellige formene tror jeg henger sammen med en herming av billedspråk som for vår kultur i dette tilfellet har røtter tilbake til renessansen.</p> <p>Det er flere former, men alle formene er omsluttet av en konturlinje som utgjør en helhet. Dette finner jeg i flere av arbeidene til barna, her i bilde 1 og 4. Dette ble jeg nysgjerrig på er dette et resultat av at man har et ønske om å ramme inn, avgrense situasjonen, hendelsen eller er det et del av en menneskelig utvikling, eller er det et resultat av at barna jobbet på en firkantet gummimatte med dyreformer. Se bilde s. Punkt 4.1.a</p> | <p>Jeg håper å kunne skape nærhet og trygghet, barna kjenner hverandre og rommet de jobber i. Noen av barna kunne noen bokstaver, andre kunne skrive navnet sitt</p> <p>Denne gutten ønsker veldig å skrive kringgåte, jeg skev det han sa på et ark på siden og han hermet etter, men han visste navnet/lyden på noen av bokstavene. Det er vanskelig for han og skrive G så det hjelper jeg han litt med.</p> <p>Denne leken var lek som utvikling, for barna snakket sammen mens de arbeidet. De øvde seg på det virkelige liv ved å skrive bokstaver og ved begynne på skole. Dette ga øvelse i motorikk, som samhandling med andre, utvikling av de sosiale ferdigheter. På grunn av motorikk og tegneferdigheter er de ikke alltid gjenkjennbare for oss hva det er barnet har visualisert.</p> <p>Barna var opptatt av at de skulle begynne på skole, at de var de eldste barna i barnehagen og at de skulle lære seg bokstaver..</p> | <p>Jeg nærmer meg forsiktig med spørrende holdning og oppfølgende spørsmål når barna snakker sammen. Ber dem om å si mer om noe av det de tegner, fortelle om hva det er de har tegnet, hva forestiller dette osv. Prøver hele tiden å snakke om MIKE og da barnehagebarna var på TSSK, men er også åpen for det som barna har går å tenker på, eller det som denne situasjonen forløser av andre tanker og handlinger hos barnehagebarna. Denne gutten snakker noe om MIKE, men det glir over i å handle om en kringgåte. Barna var influert av TV programmer de hadde sett (disse kjente jeg ikke til og fikk kun fortalt hva programmet handlet om gjennom barna). De hadde dagen før sett et program som slik jeg oppfattet det, handlet om en kringgåte. Jeg startet intervjusekvensen med å vise dem et bilde av MIKE på mobilen min. De husket MIKE, men det virket på meg som de husket bedre de arbeidene med dyrebilder som de jobbet med i slutten av formidlingssekvensen på TSSK. Tegningen viser MIKE, dyreformene som de jobbet med, men også lekte de frem en kringgåte inspirert av gårdsdagens TV program.</p> |

*Artografisk matrise 4. Barnetegning 4.*

### **Oppsummering over hva barnetegning 4 ga meg av kunstdidaktiske muligheter**

Det som jeg fant spennende er det innsynet jeg fikk i dette og de andre barnas livsverden. Barnet er i en fri væren hva gjelder fortid, nåtid og fremtid, samtalen flyter lett, også den visuelle samtalen. Barnet snakker og tegner, men lager også lyder for å forklare hva han holder på med, for eksempel ”deng deng deng”. Barna lærer i dialog med meg, hverandre og materialet. Når kunstnere som jobber materialbasert med materialer, teknikker og metoder, tar

utgangspunkt i bakenforliggende strukturer og en egendefinert problemstilling, foregår det en estetisk diskusjon. Gjennom det og rent fysisk få delta i denne diskusjonen på et visningsrom for kunst gir barn kunnskap som man kun kan få gjennom arbeidet med materialet. Det å ha arbeidet med materialet gjør at de ser kunstverket med en annen kunnskap enn hvis vi bare hadde snakket om det. Dette fysiske arbeidet vil også gjøre at de senere vil ha en dypere forståelse av de fysiske kunstverk de møter, men også en annen forståelse av materialer og objekter generelt. Dette gjør at vi sett i et kunstdidaktisk perspektiv ser på mulighet for å ta utgangspunkt i et verks tinglighet (Heidegger, 2000, s.27). Dette barnet husker bedre det som de gjorde praktisk, barnet husker også bedre det de andre barna gjorde enn hva formidleren gjorde. Flere av barna har også tegnet et slags oversiktsbilde som viser arbeidene til de andre barna. I billedflaten er det som barnet mener er viktig tegnet inn i det gylne snitt, dette antar jeg kommer fra TV eller tidligere erfaringer barnet har med bilder. Det som har verdi er også tegnet inn eller fargelagt med glitterblyanter. Barnet synliggjør hva som barnet ser på som mer verdt en noe annet, og i dette ligger det didaktiske muligheter for å kunne samtale videre om verdier og hvorfor barnet har disse verdiene. Konturlinjene i arbeidene deler inn og skaper et utenfor og innenfor rom, dette i kontrast til de mer energiske korte linjene. Barnet er opptatt av å lære noe for eksempel å skrive og hermer etter når jeg skriver bokstaver. Estetisk virksomhet kan være en godt utgangspunkt for opplæring i andre tema og ferdigheter i alle fag. Situasjonen blir at barnet tar i bruk situasjonen til å lære seg noe nytt og jobbe med en mestring i fremtiden da han skal begynne på skole. Dette kunstmøtet med MIKE ga dette barnet en materialforståelse og forløste en dialog med de andre barna og det pedagogiske personalet. Situasjonen vekket barnets nysgjerrighet og evne til refleksjon. Det at jeg i ettertid gjorde dette intervjuet ga barnet en mulighet til å være med i en prosess hva gjelder kunstmøtet med MIKE. Det at det ble jobbet i flere omganger med Kunstverket MIKE, gjennom to- og tredimensjonale former er noe jeg ser verdien av med tanke på kunstfagsdidaktikk.

### ***Kort oppsummering av analysen av de fire barnetegningene***

Gjennom hele denne prosessen fra barnas møte med MIKE på TSSK og de grep som formidler gjorde til mitt eget intervju med barna har kommunikasjon og dialog mellom mennesker gjennomsyret alle situasjoner og møter som denne prosessen har skapt. MIKE handler om kommunikasjon. En av de kunstdidaktiske muligheter som jeg ser i disse møtene er hva de har forløst av dialoger. Dialoger som kan gi meg og andre innsyn i andre

menneskers livsverden. Dette innsynet kan gi kunstdidaktiske muligheter, som; opplæring i tegneferdigheter, evne til å observere, evne til å konsentrere seg, evne til å huske, evne til å reflektere, alene eller sammen med andre. Med utgangspunkt i innsyn i barnas livsverden forsto jeg hvor stor påvirkning TV har med dem, dette kan man kunstdidaktisk bygge på, men man kan også benytte et slikt kunstmøte til å reflektere og diskutere noe av det barn erfarer gjennom de digitale mediene.

I kunstverkets fremstilling har det en *tinglighet* (Heidegger, 2000, s. 27) i seg. Denne tingligheten kan brukes kunstdidaktisk til å lære med hendene. Men som Heidegger skriver videre: dette er ikke essensen av kunstverket. Hva formidler gjorde av grep kan diskuteres, og formidler har også kunne valgt andre estetiske metoder for diskusjon rundt MIKEs meningsinnhold. Intervjusituasjonen og visualiseringen førte også til at et av barna begynte å lage lyder ”deng, deng, deng , deng”, så dette kan gi en kunstdidaktisk mulighet til å forme lyd, skape musikk i samspill med kunst, her med utgangspunkt i en installasjon.

Det som jeg fant utrolig spennende er dette med tid og det å forene verdener. Alle barna var i en fristilling hva gjelder tid, fortid, nåtid, fremtid, og mellom minner, virkelighet og fantasi. I dette ligger en kunstdidaktisk mulighet til å reflektere over eget levd liv, levd tid i eget liv og skape noe i fremtiden.

### 3.3. Kunstboken

En kunstbok kan være et objekt, en del av en installasjon, en poetisk dokumentasjon, en metode for å utforske en kunstnerisk problemstilling eller som i mitt tilfelle, en visuell refleksjon og kunstnerisk respons på barnehagebarns erfaringer av instillasjonen MIKE. For meg som kunstner, pedagog og forsker var det viktig å finne en metode som jeg følte kunne ivareta alle aspekter ved det intervjuet jeg hadde med barnehagebarna, også den estetiske dimensjonen. En kunstbok er et kunstnerisk arbeide, kunstboken kan komme i mange former, men den vil fremdeles bli klassifisert som en bok. I kunstboken har jeg som kunstner reflektert og respondert visuelt på det visuelle materialet som barna ga meg med utgangspunkt i intervjusituasjonen jeg hadde med dem. Min respons er laget i ettertid på mitt atelier og er en kunstnerisk refleksjon rundt det barna visualiserte. Som kunstner blir jeg kjent med barna gjennom de tegningene de gjorde, med utgangspunkt i mine egne tegneferdigheter og den erfaringsbanken med visualiseringer jeg har tilegnet meg over tid, alene eller som andre har gjort i samarbeid med meg.

Det er ikke noe nytt at man finner bilder i bøker, noe William Blake's (1789) bok, *Songs of innocence* er et godt eksempel på. Med utgangspunkt i denne boken kan jeg her diskutere om dette er en kunstbok og ikke lenger en bok med bilder som illustrerer tekst. I en kunstbøker har bilder, tekst og objekter med mer eller mindre i utgangspunktet lik verdi og man tar i bruk disse virkemidlene for å skape et uttrykk og en kunstbok. En av mine viktigste inspirasjonskilder hva gjelder kunstbøker, er kunstverket *Land of two Rivers/The High Priestess* av Anselm Kiefer, samt en stadig tilbakevendende drøm jeg har om at jeg tilbringer timer på biblioteket i Alexandria. Kunstverket kan man se på Astrup Fearnley, Museum of Modern Art, Oslo<sup>19</sup>. Hva gjelder *Land of two Rivers/The High Priestess* er dette et verk som diskuterer med seg selv om det er en hylle med bøker, etter at biblioteket ble brent ned, for eksempel biblioteket i Alexandria; er det et bilde; er det en skulptur som er stilt inn mot veggen, da vi ikke kan gå rundt det som vi til vanlig kan gjøre med skulpturer. Bøker er også bærere av kunnskap og i det øyeblikk bøkene får den estetiske og kunstneriske dimensjonen viser og ivaretar kunstboken boken kunnskap om flere dimensjoner ved det å være et menneske.

Jeg har skapt flere kunstbøker opp gjennom mitt liv som skapende kunstner, rundt mange ulike temaer. Bøkene skapes i spenningsfeltet mellom estetisk virksomhet og kunst, i et spenningsfeltet mellom materiale, teknikk, metode, form og ønsket uttrykk. I denne masteroppgaven er kunstbøker brukt som kunstfaglig forskningsmetode - eller A/R/Tography - for refleksjon og analyse og med en ønsket målsetting om at det skal være et kunstverk eller kunstnerisk dialog som forteller noe om barnas erfaringer og kunnskap om MIKE. Selve kunstboken ligger som et vedlegg til denne oppgaven. I tekstboksene som følger gir jeg innsyn i prosessen og logg over den ferdige kunstboken, hvor mine og barnas visuelle samtaler er en del av kunstboken.

Min analyse er av de muntlige og visuelle samtalene med barna ble gjort med en tredeling av analysen en A/R/Tography. Det at jeg gjennomførte en A/R/Tography handlet for meg på dette stadiet av masteroppgaven om å bevisstgjøre meg på de roller og som jeg jobber og er i, hvordan man kan analysere materialet med utgangspunkt i rollene; kunstner, pedagog og forsker. A/R/Tography var da metode for å se de forskjellige rollene i et separat lys. I det arbeide som nå følger i tekstboksene, skal jeg nå videre gjøre et forsøk på å tekstliggjøre og forene disse praksisene og gjøre et forsøk på å teoretisere, det vil si fra kunstnerisk praksis til

---

<sup>19</sup> <http://afmuseet.no>

teori. Jeg ønsket å være i en helhet, hvor alle rollene er implementert , og det er jo den fagutøveren jeg alltid er og som denne kunstboken ble skapt av. Dette materialet består av bilder, noe beskrivelse av praktiske gjøremål, hva jeg føler og tenker om dette med utgangspunkt i form, tid og kommunikasjon. Som tidligere nevnt:

En forsker bør normalt velge de metoder som er mest hensiktsmessig for å løse en problemstilling og gi svar på undersøkelsens tema. I praksisledet forskning kan vi som nevnt anvende metoder som er kjent i kvalitative metoder. Men en konsekvens av et kunnskapsparadigme som anerkjenner kunst som forskning er også å omsette kunstfaglige metoder og språk til forskningsmetoder og –språkbruk. Det betyr å oppgradere notatbøker og skisser som brukes i kunstneriske prosesser til dokumentasjonsmetoder og materiale for forskning (Rasmussen 2012, s. 43).

Og den kunstboken som jeg skapte er en del av min prosess som kunstner et bidrag inn i et kunnskapsparadigme som ser på notatbøker, skisser, tegninger, lyder som materiale som utgangspunkt for videre forskning.

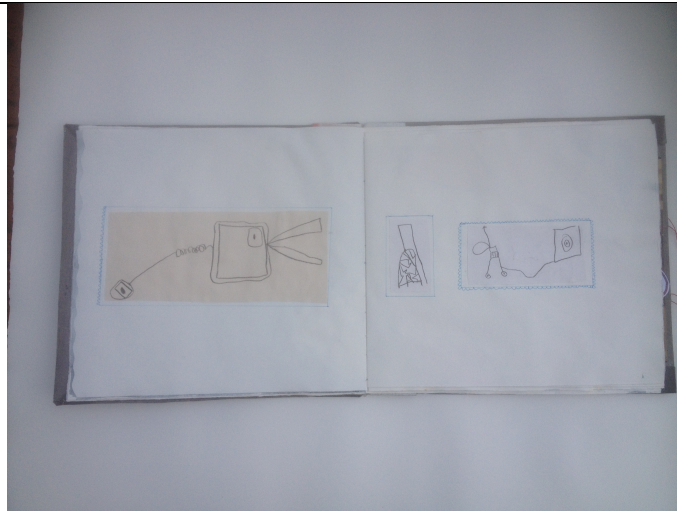
Logg:

1.





2.



Lime inn tegninger som barna har visualisert, prøve å organisere det slik at det blir en fortelling med form og farge som viser barnas kunnskap om MIKE og komponere det slik at de visuelle arbeidene får rom og ikke ender i konflikt med hverandre. At barnas visuelle utsagn blir tydelige i form. På samme tid skal jeg kommunisere med det arbeidet barna har gjort, jeg skal respondere på de visuelle uttrykkene til barna, hvor jeg sier noe om det de har sagt, visualisert, noen ganger er nesten stille, som vist ovenfor, hvor dette barnets kunnskap vist i bildet får en ramme. Disse arbeidene er stilrene og skiller seg noe ut. De er med og rydder i selve helheten i uttrykket i boken. Jeg må passe på at det blir dialoger/kommunikasjon og at jeg ikke overstyrer det arbeidet som barna har gjort, men at deres visualiseringer er tydelige. Dette enkle uttrykket forsterkes av meg med hjelp av noen få rette linjer og rammer. I min masteroppgave har jeg valgt som regel å bruke ordet kommunikasjon, og noen ganger dialog. I denne prosessen med å skape kunstboken har jeg respondert og kommunisert med de tegningen som barna tegnet om sin kunnskap om MIKE. Dette er for meg ikke en dialog, men det skjer en kommunikasjon. Dialog, slik jeg forstår ordet en til -å -fra kommunikasjon av likeverdige roller og mennesker. En dialog handler også om slik jeg ser det om å skape en felles mening, og et felles ståsted, mens kommunikasjon kan foregå uten at det kommer til en felles mening, eller at de som kommuniserer føler seg likeverdige. Samme forståelse finner jeg også i Dyste, Bernhardt, & Esbjørns (2012) bok *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*.

Ekte dialog er preget av at vi opplever hverandre som personlig nærværende og at vi erfarer den andre som en virkelig og unik person. Det betyr også at vi aksepterer og stadfester hverandre som person. ...kritikere av Buber, derimot hevder at det kritiske perspektivet lett blir borte i den relasjonelle dialogforståelsen, og mener han tar for lett på spørsmål som gjelder makt og ulikhet. (Dyste et.al., 2012, s.??)



3.



På venstre side er min respons på den sirkelenformen som barnet laget i sin tegning på høyre side. Det barnet tegnet oppleves for meg som en slags kjerne og har hovedrollen i tegningen, denne responderte jeg på med en sirkelform. Denne kjernen er det som er det som er MIKE i dette arbeidet, trekker derfor frem den ene formen. Bildet til barnet har et innenfor og et utenfor.

For meg ble dette en kommunikasjon og respons på og med former, hvor jeg tar noe som er innenfor og plasserer utenfor, på samme tid tydeliggjør jeg at noe har en annen verdi en noe annet, ønsker på samme tid å vise varme gjennom en sol form med varme som skinner på oss alle. Barnas tegning består av svart tusj, med inndelinger men i det gylne snitt er det en sirkelform som viser det viktigste som er det barnet tegnet selv på formidlingsstunden eller MIKE i rommet. Barnets tegning er laget med svart tusj, mitt arbeide er en gulffarget grafikk av en heklet duk (skaper en hjemlig atmosfære) som fikk form som sol med stråler. Arbeidet til barnet har også en forgrunn og bakgrunn, imponerende med den stripete bakgrunnen. Mitt arbeide blir en kontrast til det arbeidet som barnet gjorde, men på samme tid gjør det arbeidet til barnet tydeligere. I dette arbeidet viser jeg noe av de følelser jeg følte på under intervjusituasjonen med barna og som jeg også håpet de følte på slik at intervjusituasjonen ble trygg for de. Under selve intervjusituasjonen håper jeg vi alle var i en jeg-du situasjon og at vi utviklet og vokste sammen. Når jeg så arbeidet med denne boken i ettertid fikk jeg visuelt fortalt noe om mine tanker og følelser i intervjusituasjonen.

4.



Alle fag har som målsetting slik jeg ser det å prøve å forstå den verden vi er en del av og lever i. Hva er det vi får i de estetiske fag som skiller seg ut fra andre fag, hva ligger av didaktiske muligheter i de estetiske og kunsthagene, som er egenartet for estetisk og kunstfaglig forskning er noe som jeg etter hvert i løpet av prosessen med denne masteren har prøvd å finne svar på. Noen av de didaktiske mulighetene som man kan se i kunsthag, er kunnskap man også kan erverve seg gjennom andre fag. Men noe kunnskap er kunnskap som vi kun kan få gjennom kunsthag, dette utelukker ikke andres fag viktighet og faglige likeverd.

På høyre side barnetegning (se analyse av tegning 3). Noe av det jeg mener er kunsthagens didaktiske muligheter er det fabulerende rommet, våre tanker er under fantasiens beskyttelse og vi kan få innsyn i våre medmennesker livsverden mangfoldighet, som er noe vi ikke kan få gjennom andre fag. Dette arbeidet viser et barns livsverden, dette barnets kunnskap om MIKE og de erfaringene hun gjorde seg sammen med andre, og muligheter for overskridelse og fantasi, og sammenstilling av tanker og ideer sett i et nytt perspektiv.

På venstre side tekst fra muntlig samtale med barnet, dette har jeg i ettertid respondert ved hjelp av sirkelformer og møtepunkter. Dette viser at barnet har vokst og skaper sin egen forståelse av hva MIKE kan være. I et museum og i en kunstkontekst er dette for meg tegn på et at barn har satt sammen forskjellige erfaringer hun har. Kunsten åpner for tanker som vi ikke har planlagt og som vi skal se på som noe som utvider vår forståelse. Min respons er sirkler og møtepunkter i de bevegleser og erfaringer vi gjør oss. MIKE er en kanin som lukter på tankene vare, dette gir en nærhet til MIKE og MIKE kommer nærmere oss mennesker, inn i våre tanker.

5.



På venstre side ser leseren et foto av et ark fra en gammel mattek bok, med navigasjonsmatte. Vi navigerer oss gjennom tilværelsene med våre erfaringer og den kunnskap vi er i besittelse av. Før fotoet ble tatt av siden i mattek boken er det limt et foto av en blomst. Deretter er det trykt et linosnitt av en fugl på dette fotoet. Dette bilde er så limt inn i denne kunstboken. En liten fugl har hvisket meg i øret. Fuglen som symbol i billedspråket er et som varsler om forandring som skal komme. Barna forteller meg om hva de erfarer og den nærhet som var i den stunden vi tilbragte sammen var som små fugler som visket meg i øret. De fortalte meg og ga meg innsyn i sine liv, sin livsverden. Dette er noe jeg kan lære av og jobbe videre med. Fugler som forteller meg om tid og dynamikk og flyt i tid. På den andre siden er det en koldnål og en tekst: en liten fugl har visket meg i øret. Koldnålen som visualiserer en port på høyre side virker også som en portal inn til situasjonen og til vår kunnskap. Her har jeg brukt naturformer, som er gjenkjennbare former og som gjør oss mennesker rolige, da de er så kjente. Her har jeg også brukt glitterblyanter, dette for å markere at det som her blir gjort er viktig, da det er læring og tilegnelse av andre menneskers åndsverk, som for meg er det samme som kunnskap. Lagvis oppbygging i billedflaten på lik linje med hvordan vi bygger opp vår kunnskap. En forgunn og bakgrunn, noe er oppe å blir sett nå, med utgangspunkt i en bakgrunn. Noe er også den blanke arket, som vi kan ta i bruk til å tegne skape hva vi ønsker og som for oss gir mening.

6.



Siste side i kunstboken er foto med linosnitt og tekst med *The end*, dette hentet fra filmens verden, stumfilmen. Denne boken er en kunstbok, men man kan også se på den som en stumfilm, i veldig sakte kino. Til høyre er det et foto av et rom, et vente rom, kanskje Limbo, en tilstand mellom noe, et møte før det blir en erfaring. En linosnitt som representerer noe som barna og jeg kan vokse ut fra, situasjonene og tegning av tråder som oppstår når mennesker kommuniserer og møtes. I denne prosessen får jeg innsyn i barnas livsverden, deres forforståelse dvs fortid, hva de tenker på nå og hva de drømmer om eller har av planer for morgendagen. Boken gir også et innsyn i min livsverden, min fortid hvor jeg har sett stumfilmer og dette har virket inn på meg og de visualiseringer jeg da tilegnet meg er noe jeg nå selv tar i bruk for å markere en overgang. Arbeidet som jeg her har gjort sier også noe om de følelser og relasjoner jeg følte på under intervjuet og gjennom møter med deltagerne, visualisert gjennom linjer i rommet som stråler ut mot det åpne vinduet som jeg føler på og tar med meg videre, selv om omtalte møte nå blir en skygge av et rutenett som legger seg på mange andre skygger av kunnskap som utgjør en helhet, meg som kunstner, pedagog og forsker. Denne kunstboken er en formidling av barnas erfaring med MIKE, min respons og kommunikasjon med barnas erfaring og mine egne erfaringer, men på samme tid kunnskap om MIKE som barna og jeg gir til leseren.

Tekstboks 4. Kunstboken i tekst og bilde

***Hva min kunstneriske respons og arbeidet med kunstboken, med de visualiseringer som barna kommuniserte til meg, ga meg av kunstdidaktiske muligheter.***

Arbeidet med kunstboken ga meg en kunstdidaktisk mulighet til å gå inn i en samtale med form og farge å tenke visuelt. Med utgangspunkt i min profesjon som kunstner er jeg bevisst det faktum at hva som kommer først og sist av ord eller bilde kan være forskjellig fra situasjon til situasjon. Tenker litt på barnet som tegnet bilde nr. 1 som satt for seg selv og tegnet og reflekterte og sa ikke egentlig så mye om det han arbeidet med, men var veldig klar hver gang jeg spurte han på at han tegnet MIKE. Historier fortalt med form, former i historier. Jeg tenker her på de former som barna tegnet. Det å jobbe med sine hender åpner opp for andre muligheter for kunstdidaktikk en hva en samtale gjør. Her ligger også noe av de estetiske og kunstneriske fags egenart, som man kun kan lære gjennom å jobbe estetikk og kunst. Juhani Pallasmaa (2013) skriver i boken *The eyes of the skin* om hvordan hender lærer, lever og er bærere av kunnskap.

Hands are complicated organism, a delta in which life from the most distant sources flows together surging into the great current of action. Hands have histories; They even have their own culture and their own particular beauty. We grant them the right to have their own wishes, feelings, moods and occupations... (Pallasmaa, 2013, s. 60)

Kunstboken består av tegningene til barna, og min kunstneriske respons på barnas tegninger. Min kunstneriske respons er ikke bare på barnas tegninger men også visualiseringer av den nærhet som jeg følte på i intervjusituasjonen. Og den iveren og tilliten barna viste meg, derav bilde med fuglen som hvisker meg i øret. For meg i mitt arbeide med kunstboken oppstår det et øyeblikk hvor tiden er i flyt, og jeg kan se tegningene i flere perspektiver. Det var også mulig for meg å skape en helhet, en måte å ramme inn prosessen på, en måte å presentere våre erfaringer og kunnskap, og min forskning på, som kan forstås med ord, men forskningen kan også reflekteres over via form, hvor det ene ikke utelukker det andre. Boken muliggjør, hvis vi ønsker det å ha enda et kunstmøte med MIKE, men boken muliggjør også for andre å erfare MIKE, sett gjennom foto, ord, barns tegninger og min kunstneriske respons. De kunstdidaktiske mulighet det å lage denne boken gir og de kunstdidaktiske mulighetene den ferdige boken gir, kan være like, men er også forskjellige. Den ferdige boken gir nye kunstdidaktiske muligheter, som kan åpne opp for andre menneskers livsverdener. Sagt med kunstnerens Ellen Sofies Griegels som skapte MIKE egne ord ”alt henger sammen”.

Alle fag handler om å forstå den verden vi er en del av. Gjennom arbeid med form som lyd, ord og bokstaver, talte ord og skrevne ord, bilde kan vi forstå objekters og subjekters plassering i rommet og i forhold til egen kropp, og vi kan kommunisere til andre om vår livsverden, ikke bare slik vi er i verden akkurat nå, men våre tidligere erfaringer på godt og ondt og våre drømmer og frykter for fremtiden. Min empiri viser at barna husker bedre det de jobbet med praktisk, så det å jobbe med form i en kunstdidaktisk kontekst kan gi bedre muligheter til å forstå og tilegne seg kunnskap om åndsverk. Gjennom arbeid med kunstboken ser jeg at barna kan jobbe med andre fag, de kan bearbeide tidlige inntrykk og vanskelige og gode eller situasjoner de går og tenker på. Vi arbeider i en kvalitativ forståelse av tid og vi kan være i flyt i tid og rom, og vi kan gå utenfor den situasjonen vi befinner oss i og fantasere og utvikle kreativitet og lære å se at det fins mange måter vi kan forme den verden vi er en del av. Gjennom kroppsbevegelser med hovedsak henders kunnskap kommuniserer vi med andre med form, hvor de fagdidaktiske mulighetene som dette forløser er et ønske om å lære mer, vi blir sosialisert, utvikler praktiske ferdigheter - Techné - ferdigheter, utvikler motorikk, gjennom kommunikasjon kan vi tilegne oss andre menneskers erfaringer og kunnskap. Gjennom kommunikasjon og dialog med andre kan vi utvikle det å se andre, utvikle evne til empati, lære å dele, vente på tur, snakke gjennom alle menneskelige muligheter for dialog. Gjennom kommunikasjon kan vi vokse som mennesker.

Gjennom mitt arbeid med kunstboken fikk jeg kunnskap om hva barnehagebarna kan tilegne seg av erfaringer og kunnskap om et kunstmøte, men det ga også meg en mulighet til å reflektere over min kunnskap, min rolle, mine følelser og hva som var det viktigste for meg i denne prosessen. Jeg lærte noe om andre men også noe om meg selv. Min fortid er representert, mine ferdigheter som billedkunstner, noen av mine tchnéferdigheter er tatt i bruk og utviklet, minner fra selve intervjusituasjonen med barna er reflektert over i boken. Jeg var usikker på om formidlingssituasjonen ville være meningsfull for barna, usikker på min egen rolle sammen med barna da min bakgrunn ikke er fra barnehageutdanningen. Jeg kan se at dette er situasjoner som jeg kan mestre og til min overraskelse kan barnehagebarn i 5 til 6 års alderen lære av kunstmøter som varer i ca 1 time.

## 4. Drøfting i relasjon til et kunstdidaktisk felt

I dette kapittelet diskuterer jeg de temaene jeg har fått fram i analysen av intervjuet med kunstneren, intervjuet med formidleren og de verbale og visuelle intervjuene med barna, i dialog med relevant teori om kunstformidling og kunstdidaktikk. Hensikten er å drøfte oppgavens problemformulering: *Muligheter til å skape fagdidaktisk materiale i kunstneriske erfaringer mellom kunstuttrykk, formidler, barn og kunstner*. Forskningsprosessen og analysen vil bli sett i lys av og diskutert i et lek, form, tid, kommunikasjon, eksistensielt og sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Når man skriver en masteroppgave i fagdidaktikk knyttet opp mot formidling av kunst, vil et spørsmål som dukker opp være: hva kan museene, kunst og formidling være for mennesker i en utdanningssituasjon? Jeg har ikke eksplisitt tenkt på hva formidling av kunst kan være for utdannings institusjoner som barnehage og skole, uten derigjennom og utelukke at den empiri, analyse og drøfting som denne masteroppgaven presenterer kan være utgangspunkt for andre pedagogiske diskusjoner. Jeg har i denne masteroppgaven en målsetting om å vise kunstmøter sett fra forskjellige perspektiver i en kunstdidaktisk kontekst, slik at pedagogisk personale og andre kan nyttiggjøre seg den forskning som denne masteroppgaven representerer.

Bamford, i boken *Wow-faktoren* skriver om hva kunstoffag kan ha av betydning i for barn og unge. *Wow-faktoren* ble gitt ut i 2008 og er et resultat av et omfattende forskningsprosjekt i samarbeid med UNESCO og andre internasjonale kunst og utdanningsaktører. Hun gjør et skille mellom opplæring i kunstoffag og det å ta i bruk kunstoffaglige metoder i andre fag. Og hun argumenterer slik jeg forstår det for kvalitet i kunstoppplæringen, da man uten en kunstoffaglig kompetanse ikke vil ha mulighet til å ta i bruk kunstoffaglige metoder i andre kontekster og fag hvis vi ønsker det. Hun kommer med flere konklusjoner og observasjoner, men to av disse konklusjonene, som jeg viser til nedenfor i teksten, mener jeg har en overføringsverdi til diskusjonen om hva kunstmøter og formidling kan være for alle mennesker. ”Kunstutdanning har innflytelse på barnet, på undervisnings-og læringsmiljøet, og på samfunn” (Bamford 2008, s.11) Som vist i min empiri fikk barnehagebarna en erfaring med MIKE, og de dialoger som dette kunstmøte forløste og resulterte i gir meg innsyn i barnas livsverden, der kan de snakke om hva de har sett på TV, de kan snakke med de voksne og de andre barna å få stilt noen spørsmål, reflekter rundt egne tanker som de går å grubler på, og de kan heve sin egen stemme og lære seg demokratiske dialogprosesser, som vil ha innvirkning på deres



tilstedeværelse i det samfunnet de skal være med på å skape i alle de år de skal leve. Gjennom estetiske og kunstneriske dialoger får vi en mulighet til å være i dialog med oss selv, bli til, finne ut hva vi egentlig mener, mene noe annet med utgangspunkt i ny kunnskap. Det vil være mulig å ytre seg gjennom forskjellige språk, hvor alle språk har sine kvaliteter, begrensinger og muligheter. Når vi skal tenke fagdidaktikk må vi alltid ta utgangspunkt i hvor de menneskene som vi har ansvar for befinner seg akkurat nå, dette kan vi få innsyn i gjennom kunstfaglige prosesser som formidling og kunstutdanning. "Kunstutdanning av høy kvalitet har klare fordeler for barnas helse og sosiokulturelle velferd" (Bamford 2008, s.11) Kunstutdanning av høy kvalitet betyr for meg at den personen og den rollen formidler eller annet pedagogisk personale innen kunstfag, har en høy utdanning og en godkjenning, på lik linje med hva vi forventer av pedagoger som formidler og underviser i andre fag. Viktigheten av de fagdidaktiske valg som formidleren gjør synliggjøres gjennom min empiri, tenker da på det eksempelet med formidleren som knyttet MIKE opp mot dyr, noe som igjen i stor grad virket inn på barnehagebarnas erfaring med MIKE. Dette valget kan diskuteres da jeg med utgangspunkt i intervjuet med kunstneren og min egen erfaring ikke kan se at MIKE har aspekter som ved første øyekast forløser eller er ment å forløse forestillinger om dyreformer. Dette kan også handle om føringer fra institusjoners side om en sterkere tilknytning til kunstverket og det åndsverk det representerer når man planlegger formidling, slik at formidling ikke blir noe man holder på med som en opplæring i kunstfaglige ferdigheter generelt.

I denne masteroppgavene har det vært viktig for meg å synliggjøre de kunstdidaktiske valg og den forskningstilnærmingen som jeg har jobbet med så leseren kan få innsyn i kunstmøter og en formidlingssituasjon fra flere perspektiver for derigjennom å kunne komme med innspill, diskutere, eller videreutvikle kunstfagsdidaktikk ut fra de delaspekter av prosessen som vist i denne oppgaven.

Jeg valgte å intervju barna gjennom muntlige og visuelle samtaler. For å ha en teoretisk knagg å diskutere og nærme meg de visuelle samtalene med barna på, valgte jeg å ta utgangspunkt i teorier om lek. Det å lese om lek på forhånd gjorde meg også tryggere i selve intervjusituasjonen. Jeg intervjuet barna ved å tegne sammen med dem og dette var en impuls for videre lek for barna. Leken var som nevnt tidligere formålstjenlig, med tanke på å generere et forskbart materiale, men selve intervjusituasjonen utviklet seg mot slutten til lek som fri virksomhet. "...lek som formålstjenlig eller fri virksomhet." (Hovik. 2011, s. 1) Brian Sutton-Smith gjør rede for 7 diskurser på lek (Smith. 2001, s. 9) hvor ett perspektiv ser



på lek som utgangspunkt for *utvikling*. Arnheim skriver om tegning og visuell persepsjon som utgangspunkt for å *vokse* (Arnheim, 1997, s. 163). Selv om mitt utgangspunkt i selve intervjusituasjonen var lek som formålstjenlig, tror jeg at barnas kunstmøte med MIKE og det at jeg gjennomførte denne intervjusituasjonen ga barna en mulighet til å utvikle seg og vokse. I arbeid med lek og kunst fins det mulighet for å gå inn i øyeblikk med tanke på et mål og et klarere læringsutbytte. Men man kan også se på lek som en eksistensiell adferd eller som en drift:

Legedriften. ...som er den, der driver os til leg og udtrykke os gennem æstetisk virksomhet, rummer for det som Schiller det mest sublime i tilværelsen, det, der ophøyer menneskelivet, og det, som sætter os i fri til at udfolde vores muligheder og virkeliggjøre os selv som dem vi er..." (Austring & Sørensen, 2006, s.130)

Lek slik jeg ser det er en eksistensiell adferd eller drift som bor i alle mennesker i alle aldre, men den diskuteres oftest i sammenheng med barn og barndomsforståelse. Jeg har valgt å se på lek som en eksistensiell adferd, men barn leker annerledes i dag enn barn som levde for 50 år siden gjorde, skriver Juncker i sin bok *Børn og kulturer i Norden* (2013, s.95).

Forandringen går på hvem som lekte leker sammen, før var grupper som lekte sammen i forskjellige aldre, i dag i homogene aldersgrupper. Hvilken kunnskap barna reflekterer over gjennom sin lek, hvor de finner sine impulser for lek og i hvor stor grad vi voksne prøver å inntre i barns lek med utgangspunkt i de forskjellige roller vi som voksen og profesjonelle kan ha. Min analyse av barnas tegninger viser også at den digitale verden er en viktig del av barnas livsverden, særlig TV, noe som Juncker er inne på i sin bok, hvor hun skriver: "Visuel og digital teknologi får karakter af selvfølgelighed" (Junker, 2013, s. 90). Med utgangspunkt i Junkers bok om barnekultur i Norden og egen empiri ser jeg på det som viktig at aktører uten kommersielle interesser tar plass i de digitale kontekstene hvor barna befinner seg. Da er vi inne på diskusjonen om barndomsforståelse og hva slags erfaringer og tankegods de skal ha med seg når de en dag skal skape fremtidens samfunn.

Nedenfor vil jeg nå gjennom to matriser/tekstbokser vise hvordan jeg har kommet frem til temaene form, tid og kommunikasjon som *framvoksende sentrale temaer* når det gjelder hvilke kunstdidaktiske muligheter seg ser i dette arbeidet som handler om barnehagebarns møte med kunstverket MIKE. I matrise nr.1 nedenfor fortetter jeg analysen av barnehagebarnas tegninger og løfter fram de tre sentrale temaene form, tid og kommunikasjon og begrunnelsen for denne analysen og plasseringen. Matrise nr. to nedenfor viser resultatet

av analysen av intervjuet med kunstner og formidler, også de fortettet til de sentrale temaene form, tid og kommunikasjon.

Først begynte jeg med å se på barnetegningen og så med en gang at i alle tegningen var det representert former som var fortid, nåtid og fremtid, dette var for meg en spennende oppdagelse. Så deretter på det materialet fra kunstner og formidler som jeg hadde for hende etter første omgang med kategorisering. Så også her at fortid, nåtid og fremtid var representert i samtalen, da med mindre fokus på fremtid. Temaet *tid* er også noe som ble forløst i min erfaring med MIKE, den analysen som er under kapitlet om MIKE var noe av det første som jeg skrev i denne masteroppgaven. Først nå jeg ser at dette min egen erfaring også kan sees i lys av de temaer som jeg oppdaget i arbeide med denne masteroppgaven.





Barna hadde gjennom arbeid med *form* som bilde, samtale, her i form av ord, snakket og skrevet bokstaver og lyd jobbet med form og på via formgivning vist meg tid i flyt. I intervjuet med formidler og kunstner finner jeg også setninger som forteller noe om form og formgivning, da særlig i intervju med kunstner.

MIKE er en maskin som kommuniserer med seg selv, men dette kunstverket og omtalte kunstmøte forløste mange forskjellige dialoger mellom mennesker og form. Ved analyse av min empiri ble det siste sentrale temaet jeg analyserte fram *kommunikasjon*, dette ble også en videreføring av kunstverkets meningsinnhold. Kommunikasjon som tema blir fra min side deretter sett i lys av sosialkonstruktivisme, men dette utelukker ikke at vi som en del av vår eksistensielle adferd er i konstant jeg du møter og blir til gjennom disse møtene med andre. Estetisk virksomhet og arbeid med form er noe vi mennesker alltid er involvert i, men kunst er en konstruksjon som vi som samfunn ønsker da dette estetiske aspektet ved vår eksistens kan lede til profesjonsutøvelse og kunstfaglig forskning som en fagretning, på lik linje med alle andre fag.

De temaene jeg tar med videre i mitt drøftingskapittel blir som en konsekvens av dette;

FORM-TID-KOMMUNIKASJON

#### 4.1. Matrise som viser temaer jeg ser i intervjuet med barnehagebarna

| <p><b>Fremvoksende sentrale temaer med undertemaer</b></p>   | <p><b>Fra analysen av empirien</b></p>   |
|--|--|
| <p><b>FORM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formgi</li> <li>- Eksistensielt</li> <li>- Sosial-konstruktivistisk</li> <li>- Representert kunnskap</li> <li>- Formgitt kunnskap</li> </ul> | <p>Barnas tegninger</p> <p>Lyder som barna skapte som svar på spørsmål eks: <i>deng deng deng deng</i>, se tegning nr 2 Kap 3 analyse, teori og oppdagelser.</p> <p>Og det muntlig og skriftlig språket/formen.</p> <p>Og barnas tegninger som vist nedenfor (dvs 4 av tegningene)</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;">     </div> |
| <p><b>TID</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livsverden</li> <li>- Kvalitativ væren</li> </ul>   | <p>I alle samtaler og tegningene til barna er fortiden, nåtiden og fremtiden representert og er tilstede som likeverdige og i konstant belysning, sameksistens og sammenligning. I tegningene så som i samtaler er det noe fra fortiden, nå her og nå og noe om fremtiden.</p>   |
| <p><b>KOMMUNIKASJON</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialog</li> <li>- Jeg-du, vi blir til i møte med den andre</li> </ul>   | <p>Samtaler med tegningen, i tegningen, med meg og hverandre, her foregår det i større grad en dialog enn en til en til kommunikasjon. Og dialog. Alt som skjer i dette rommer er kommunikasjon og dialog, gjennom muntlige samtaler, tegning, kroppsbevegelser og lyd.</p>  |

Tekstboks 5. Fremvoksende tema barna

#### 4.2. Matrise som viser fra kategori til temaer, jeg ser i intervju med de voksne deltagerne.

| Tre sentrale framvoksende temaer | Fra kategorier med kunstner  | Fra kategorier med formidler  |
|----------------------------------|--|---|
| <b>Tid</b>                       | <i>Deltageren snakker om bakenforliggende ideer.</i>   | <p><i>Motivasjon.</i></p> <p><i>Tidligere positive erfaringer med utstillinger.</i></p> <p><i>Negative tidligere erfaringer i forbindelse med kunstmøter.</i></p> <p><i>Det formidleren visste om MIKE på forhand.</i></p> <p><i>Tidligere erfaringer med formidling.</i></p> |
| <b>Kommunikasjon</b>             | <p><i>Snakker om kommunikasjon mellom mennesker.</i></p> <p><i>Snakker om kommunikasjon mellom mennesker og objekter, eller mellom objekter.).</i></p> <p><i>Snakker om sammenhenger</i></p> | <p><i>Å åpne for undring.</i></p> <p><i>Formidlerens planlegging.</i></p> <p><i>Kommunikasjon.</i></p> <p><i>Ettertanker om formidlingen fra formidler.</i></p> <p><i>Tilbakemeldinger til formidler fra det pedagogiske personalet som var tilstede)</i></p>                 |
| <b>Form</b>                      | <p><i>Snakker om egen kropp</i></p> <p><i>Snakker om egne tidligere erfaringer.</i></p> <p><i>Snakker om delelementer.</i></p> <p><i>Det er et kunstverk.</i></p>                            | <p><i>Formidlerens egen mening om skulpturen.</i></p> <p><i>Om barna.</i></p> <p><i>Fysiske materialer.</i></p>   |

Tekstboks 6. Matrise fremvoksende tema

### 4.3. FORM

Når deltagerne med sine ord fortelle meg om sitt kunstmøte med MIKE, bruker de ord som sier noe om stoffets form, stoffets form i forhold til egen kropp, og stoffets form og hva de ønsker det skal uttrykker, eller det de med alle sine sanser erfarer formen uttrykker.

From this description of the physiological mechanism one may be tempted to infer that the correlated processes of shape perceptions are almost wholly passive and proceed in linear fashion from the registering of the smallest element to the compounding of large units. Both these assumptions are misleading. First, the world of images does not simply imprint itself upon a faithfully sensitive organ. Rather, in looking at an object, we reach out for it. With an invisible finger we move through the space around us, and out to the distant places where things are found, touch them, catch them, scan their surfaces, trace their borders, explore their texture. Perceiving shapes is an eminently active occupation. (Arnheim, 1997, s. 43).

Vi mennesker er form, vi er et subjekt som lever erfarer verden som form, vi lever i naturgitte former, og forstår verden gjennom form. Til forskjell fra andre arter lever vi i menneskeskapt former som arkitektur. Vi kommuniserer også med andre gjennom form. Filosofer og andre tenkere som befatter seg med språk mener at vi blir til gjennom språk, for Bakhtin er det snakk om alle menneskelige språk. En form kan være et objekt, men det kan også for eksempel være en lyd eller en handling. Dette masteroppgaven er om de estetiske og kunstneriske former, som alltid er i utvikling og åpne for diskusjon.

**Boks som form.** Med ord som form, som beskriver menneskeskapt former; formet materialer, lyder og bevegelser. Selv om formet stoff og referanser til menneskekroppen her er satt i samme kategori utgjør de allikevel den forskjellen at noe er objekter det vil si skapt form og menneskekroppen er subjekt. Ord i under er hentet fra intervju med kunstner, formidler og barnehagebarna.

Installasjonen , ting, den fysiske installasjonen kunstverket, tresnitt, tegning, består av mange moduler, veven som verktøy, veven som maskin, isolasjonsmateriale, ballong, materiale, messing, ja jeg kommer fra en materialverden, glasskolbe, et tredimensjonalt element, plast, materialiserer ved at jeg fysisk lager det da. prøver å materialisere, tøy ballong, metallstanga, man velger material bevisst ut fra hva det kan gjøre, så jeg er jo litt der da, men jeg tar utgangspunkt i min egen arm, det jeg klarer å holde rundt, den kassen og ting skal liksom være i forskjellige størrelser, men det kan ta utgangspunkt i størrelsen i mine egne proposisjoner. det blir en del av meg og det er jo laget med mine egne hender, så ja det er et menneskelig aspekt. så jeg liker å ta utgangspunkt i min egen kropp min størrelsesforhold. Skal vi tegne skulpturer eller? Jeg kan lage mange skulpturer, Jeg klare ikke å lage akkurat samme, Deng deng deng deng. Der vannet var, Der er ledningene det var ledninger. Og Tegningene. Bildene, skulptur, lyskontraster

Tekstboks

I sin bok *Kunstverkets opprinnelse* diskuterer Heidegger hvordan vi kan se på *ting* (Heidegger, 2007, s. 12) og hvordan vi kan sanse kunstverkenes *tinglighet* (Heidegger, 2007, s. 12). Ting kan sees på som formet stoff, ting puster ikke, lever ikke, de er formet av mennesker og et resultat av en menneskelig adferd som for eksempel lek og annen menneskelig handling. Jeg lærer om den verden jeg og andre lever i gjennom ting, det vil si gjennom menneskeskapte former. Ting kan også tjene en hensikt og ha en funksjon. Vi kan lytte til de historier ting forteller oss og vi kan fortelle historier gjennom ting. Ta på former med egne hender, kjenne på historien gjennom objekter. Når stoff bli formet kan det bli til et symbolspråk, dette er et språk som har vært brukt i alle kulturer og folkeslag og som gjør det mulig for oss å lære av hverandre på tvers av rom og tid. Det tinglige ved et kunstverk er et av aspektene som vi kan ha som et utgangspunkt for videre kunstdidaktiske muligheter. Den materialiserte formen, tingen, er en konsekvens av bakenforliggende problemstilling, tanke og prosesser; innsyn i disse kan også være utgangspunkt for en videre kunstdidaktisk refleksjon og munne ut i konkrete læringssituasjoner. Men som Heidegger skriver ”Det tinglige ved verket skal ikke fornektes, men det må forstås ut fra det verksmessige, i og med at det hører til verkets væren” (Heidegger, 2000, s.40) men som var inne på er det tinglige er bare et aspekt ved kunstverket og vi gjør ”feil så lenge vi antok at verkets virkelighet først og fremst lå i den tinglige underbygningen” (Heidegger, 2000, s 38). Det formede stoffet som er et resultat av lek og en eksistensiell adferd med et estetisk utgangspunkt vil om mulig bli til et kunstverk, som slippes fri for å kunne være i møte med og erfares av andre ”Kunstnerens uttrykkelige hensikt peker jo nettopp i den retningen. Gjennom han skal verket slippes fri til sin rene i-seg.selv-ståen (Heidegger, 2000, s. 4)

Filosofen og pedagogen Dewey sier også noe om hvordan en kunstner lar en tanke bli til en form. Hvordan det skjer en transformasjon ved å forestille seg at man tar pigment og en forestilling om form på et lerret, og når denne handlingen skjer ordner vi, plasserer vi også våre følelser der.

The work is artistic in the degree in which the two functions of transformativ are effected by a single operation. As the painter paces pigment upon the canvas, or imagines it placed there, his ideas and feelings are also ordered. As the writer composes in his medium of words wath he wants to say, his ideas takes on for himself perceptile form. (Dewey, 1934, s.78)

#### 4.4. TID

Et kunstverk forteller om den tid det ble skapt, som et svar, som et innlegg eller som en reaksjon på alt fra en opplevelser av urettferdighet til et begrep om skjønnhet. Et kunstverk fristilles i tid, jeg kan lære noe, eller noen kan ha lært noe for 50 år siden, eller de som så kunstverket for første gang det ble vist frem for 100 år siden lærte noe helt annet, men med utgangspunkt i det åndsverk kunstverket representerer. Gjennom kunstverk får vi altså innsyn i andre menneskers livsverden. Når vi reflekterer rundt kunst, gjennom estetisk virksomhet tolker jeg ut fra min empiri at vi blir bevisst vår kvalitative tilstedeværelse, fortid, nåtid og fremtid er der som likeverdige mentale tilstander. Deltagerne snakker gjennom ord og for barnehagebarna også gjennom tegning, om sin fortid, nåtid og fremtid når de skal forklare hva de har gjort og erfart i kunstmøtet med MIKE. Det er noen forskjeller med tanke på fortid, nåtid, fremtid og kvalitativ og kvantitativ tidsforståelse, på de voksne og barna. Men denne flyten i tid, forløser og utvikler våre minner, fantasier og virkelighet. Flyt av tid og det kunstmøtet forløser av en følelse av frihet til å skape og forestille seg en fremtid hvor du selv kan delta og skape.

Flyt i tid, her vist ved et utdrag fra intervju med kunstner på høyre side i matrisen. På venstre side viser min tolkning av hennes utsagn som omhandler tid.

| Mine refleksjoner rundt utsagn fra kunstner som jeg tolker til å handle om flyt i tid   | Sitat fra kunstner  |
|---|---|
| Her snakker hun om at alt henger sammen og at hun ved å skape MIKE ønsker å fortelle oss noe om disse sammenhengene. Dette gjelder også sammenhenger i tid  | Ønsker å synliggjøre forbindelsen mellom alt sammen, og verdien av den. |
| Her snakker hun om en ide hun har hatt tidligere, den fantes, men var da ikke synlig, men som hun nå har synliggjort gjennom formen MIKE. Det å tenke noe på et tidspunkt for senere å gi denne tanken en form i fremtiden eller akkurat nå, eller du erfarer senere. | Jo jeg mener at det fantes, men at det ikke har vært                    |

|  |  |
|--|--|
| Når vi er i flyt i tid kan vi se sammenhenger  | Sammenhenger   |
| Her for å forklare noen av sine kunstfaglige valg, snakker hun om sine barndomsminner og begrunner de valg hun har tatt i sitt arbeide med MIKE i egne barndomsminner. | Men det er jo dette med årsak og virkning, jeg tror det har noe med at jeg har vært mye i båt når jeg var liten og det er noe med dette messingmaterialet. Jeg klarer ikke helt å forklare det, men det liker jeg, |
| En tanke en fantasi, en tanke om en fremtid, om en form i en fremtid.  | For det er en sånn tanke eller fantasi som jeg har utviklet fra å bare være en ide om at jeg vil at noe skal være.   |

Tekstboks 10 kunstner.

Flyt i tid, her vist ved et utdrag fra intervju med formidler på høyre side i matrisen. På venstre side viser min tolkning av hennes utsagn som omhandler tid.

|   |  |
|---|--|
| Mine refleksjoner rundt utsagn fra formidler som jeg tolker til å handle om flyt i tid  | Sitat fra formidler  |
| Hvorfor hun har utdannet seg til den profesjon hun besitter. Dette med utgangspunkt i barndomsdrømmer.  | Å bli kunstner, likt å skape noe   |
| Her begrunne formidleren hvorfor hun gjør valg og hvorfor hun har den utdannelsen hun har med gode erfaringer fra egen barndom  | Tegnet helt siden jeg var liten,   |
| Her sier formidleren noe om egen dårlig erfaring med kunstmøte hvor hun hadde forventninger, men ble skuffet da de tanker hun hadde i fortid ikke samsvarte med erfaringer i fremtid. | Noe jeg hadde sett i en bok i en ny kontekst, høye forventninger som ikke har blitt innfridd |

Tekstboks 11 Tid formidler.



På bildet under vises flyten mellom nåtid og fremtid i det estetiske arbeidet som tegningen resulterte i og gå meg innsyn i.



Tegning 2 slik jeg har tolket den: (Barnets stemme) ”Jeg tegner en annen skulptur, en klokkeskulptur, det er bare en del av klokka, der er viserne(viser på papiret), det er bare 001 hele tiden, hva blir 000? Det er 11, det er 1 formet som en i, o-l-a, ola, tallene skal være in her, først 1 så 2, dyran bruker ikke å se på klokken da de ikke bor i hus, å så har dem ingen penger, dette er en kodeklokke, noen har sniket seg inn i banken.no ska æ lag fotspor, mange fortspor.” Min tolkning av denne samtalen og tegningen er at barnet er i en fri væren hva gjelder fortid, nåtid og fremtid, samtalen flyter lett, også den visuelle samtalen. Barnet reflekterer også her over tid, for eksempel ”dyran eller på bokmål, dyrene bruker ikke å se på klokka” knytter dette opp mot det å bo i et hus, det vil si et rom.

I min empiri fikk jeg innsyn i barna og de voksne deltagernes *livsverden* (Heidegger, 2007, s. 71) og *livsverden og nærhet* (Heidegger, 2007, s. 343). Vi er kastet inn i verden og vår eksistens er det livet vi har levd og lever. Tid i et eksistensielt perspektiv er slik jeg leser Heidegger knyttet opp til begrepet frihet. (også ansvar) En fremtid som ikke er determinert gir oss muligheten til å kunne forestille oss en verden som er annerledes enn den vi eksisterer i akkurat nå. De kunstdidaktiske muligheter som flyt i tid kan åpne opp for, er å forene minner, fantasier og virkelighet og gir muligheter til å en forestilling om en fremtid man kan være med å skape.

## 4.5. KOMMUNIKASJON

Hvis jeg ser på og ønsker å argumentere for at kunst er et ytring i et demokrati må den kunne snakkes om, med alle menneskelige språk, hvis kunst skal bli sett på som forskning så må den kunne debatteres i fellesskapets rom. Det som for meg fremstår som vakkert, meningsfullt og eksistensielt med denne masteroppgaven er den kommunikasjon og dialoger som denne masteroppgaven har generert. Og det som for meg har blitt opplevd som spesielt meningsfullt er de kunstmøter prosessen har resultert i. Det å være i dialog og kommunisere med de man formidler kunst til er noe jeg finner som et viktig moment i Dysthe m.fl. (2012), Illeris (2009) og Aures (2011) forskning. Dialog kan ha mange former, og kunnskap om former for dialog vil være nyttig for visningsrom for kunst på alle plan. Et kunstverk er i dialog med det rommet det stilles ut i. Kunstverket er i dialog med andre kunstverk i rommet. Kunstverket kan ofte være i dialog med ett menneske som alene erfarer kunst. Eller vi kan være flere som oppsøker et visningsrom for kunst, men eller uten formidler. Men de dialoger som finner sted mellom mennesker krever noe av meg som menneske i en jeg-du relasjon:

Dialog som grunnleggende relasjon og eksistensielt møte: For Buber er dialogen et grunnvilkår i menneskelivet. Det sentrale er Jeg-Du- relasjonen, som bygger på innlevelse og kommunikasjon. I følge Buber er det meste av det vi i dag kaller samtale og dialog, faktisk prat. Ekte dialog er preget av at vi opplever hverandre som personlig nærværende, og at vi erfarer den andre som en virkelig og unik person. Det betyr at vi aksepterer og stadfester hverandre som person. Underviserens rolle er å være medhjelper slik at det som finnes hos den andre som potensiale, kan bli frigjort. (Dysthe 2012, s.55)

Barna slik jeg ser det har visualisert noe om sine erfaringer med kunstverket MIKE, men erfaringene fra den sekvensen fra TSSK med muntlige og visuelle samtaler tror jeg ga en større innsikt i barnas erfaringer enn hvis jeg f.eks. kun hadde hatt muntlige intervjuer med dem. Jeg tror det er viktig, som Reggio Emilia pedagogen Loris Malaguzzi er inne på i sitt dikt *”Et barn har 100 språk”*, å la barna ta i bruk sine sanser og jeg ser at der hvor barna har jobbet med praktisk kunstfaglige estetiske metoder er det lettere å få tak i barnas erfaringer. Dette er noe å tenke på når man skaper kunstdidaktikk og formidlingssituasjon med barnehagebarn. Det at jeg jobbet med barna i ettertid gjør at barna med jevne mellomrom fikk diskutert og reflektert rundt sin erfaring med MIKE og jeg tror dette er noe som kan videreføres med formidling av kunst til barn.

Jeg tror alle involverte deltagere opplevde dialogene som meningsfulle, men ikke i den betydning at alle tenkte eller forstod situasjonen likt. Jeg tror snarere at deltagerne hadde glede av å oppleve at andres forståelse også kan gi mening. Som jeg har vært inne på tidligere så jobber jeg som kunstner-pedagog-forsker innenfor et konstruktivistisk og sosiokulturelt

(Postholm, 2009, s.17) kunnskapssyn. Det vil si at jeg tror at kunnskap læres og skapes sammen med andre.

Aure har i sin avhandling *Kampen om blikket* forsket på hva unge mennesker erfarer i kunstmøter. Sitatene som jeg bruker i denne teksten er hentet fra et intervju hun gjorde i 2011, en artikkel skrevet av Ida Habbestad for kulturrådet. Aures forskning viser:

Materialet sier mye av det samme som i det andre pilotprosjektet. Informantene beskrev formidlingssituasjoner der kunstverket i seg selv ble vektlagt så sterkt at formidlingen ikke ble opplevd som elevforankret og derfor heller ikke relevant. Dette innebar at de voksne styrte fremfor å la elevene være medbestemmende. Situasjonen var preget av enetale heller enn dialog, og formidlerne hadde i stor grad forhåndsbestemt mengden bilder som skulle ses og hvordan tiden ble disponert under omvisningen. De unge ønsket seg gjennomgående en større mulighet til å påvirke situasjonen. (Aure 2011)

Situasjonen som blir beskrevet her er hvordan elevene erfarte en formidlingssituasjon hvor de fikk jobbe med form på et verksted som en del av formidlingen. Dette var også noe formidleren i den situasjonen som jeg situerte gjennomførte. Barna som jeg intervjuet ga ikke uttrykk for slike tanker som det deltagerne i Aures forskning ga uttrykk for. Dette kan henge sammen med forskjellene i alder på deltagerne i gruppen. Det barna som jeg intervjuet ga uttrykk for er at de erfaringer de gjorde med det praktiske arbeidet med materialer og former er det som det er lettest for meg å få tak i under intervjusituasjonen. Det som jeg ser på en av nøklene inn til en formidlingssituasjon er kommunikasjon og dialog. Dialogen kan ha mange former, men gruppens alder og forforståelse er noe som spiller en viktig rolle, og formidler bør ta dette i betraktning når formidlingssituasjonen planlegges.

Jeg har vanskelig for å forholde meg til ordet «konklusjoner». Men svarene fra de unge viser at vi må strebe mot en større refleksivitet rundt hva vi gjør når vi arbeider med formidling for målgruppen. For jeg fikk svært tankevekkende svar, mer tankevekkende enn jeg i utgangspunktet kunne forestille meg. I de 70 intervjuene kom det frem et tydelig mønster. Informantene etterlyste større innflytelse i formidlingssituasjonen. De ville være med å bestemme i forhold til hvilke og hvor mange bilder en skulle se. Dessuten etterspurte de en reell dialog. (Aure, 2011)

Fra mitt ståsted skal en formidler være en i en rolle som tar vare på kunstens innhold og prøver å gjøre det kjent for de som kommer for å delta i et kunstmøte. I formidlingssituasjonen som er undersøkt i denne oppgaven valgte formidler å la barna jobbe med dyreformer. Det at formidler valgte det har hatt stor innvirkning på barnas erfaring med MIKE. I intervjuet med formidler sier hun at mange av barna fikk tanker om dyr, men om dette kom som et resultat fra en puls hun kom med eller fra barna selv er jeg usikker på. Jeg stiller meg kritisk til dette valget fra formidlers side og kan ikke med utgangspunkt i intervju med kunstner og egen erfaring med MIKE se at dette kunstverket har noe med dyreformer å gjøre. Det at barna jobbet med dyreformer tror jeg handlet om formidlers valg og ikke om

kunstverket MIKE. At denne situasjonen oppsto bør få oss til å forstå at formidlers kompetanse og valg er viktig og bør diskuteres i en fremtidig diskusjon om kunstpedagogisk formidling. Men på samme tid ser jeg ut fra videoen fra formidlingssituasjonen at hun har en god dialog med barna og at de jobber godt med de oppgaver som ble gitt som en del av formidlingen. Hva gjelder kommunikasjon så ser jeg viktigheten av å få formidlet kunstverkets mening, men på samme tid være i dialog, og hvor går grensen mellom kunstverk, formidler og barn og andre som er i et kunstmøte kan være flytende. Man må også ha et forhold til dialog som begrep. I Aures forskning etterspørres det mer dialog på elevenes premisser, og som formidler ønsker man en dialog men man må også ivareta kunstverket og dets meningsinnhold, dette blir en balansegang man bør være bevist på. Dyste mener at vi må ”Unngå en instrumentalistisk bruk av dialog ... at dialog ikke er et redskap men et mål i seg selv” (Dysthe, 2012, s 67). Som Lise Hovik var inne på hva gjelder lek, og her i Dysthes tekst er det en målsetting at lek, som kan sees på som dialog ikke bare omgås formålstjenlig og at dialog som kan sees på som lek ikke blir et redskap. Dette er slik jeg oppfatter det et ønske om et jeg-du møte på alle de involvertes premisser. Dyste skriver videre ”Dialog er å tenke sammen” (Dysthe, 2012, s.75 ) og hun skriver videre ”...uenighet og det å håndtere ulike syn er en essensiell del av den dialogiske prosessen...” og ”...uenighet er like viktig som enighet...” Hun skriver også noe om hvordan man rent praktisk kan jobbe med gruppen, eller gruppene størrelser for å kunne få til en dialog med alle. ”Bruk av smågrupper er en unik anledning til å slippe andre stemmer til, stemmer som sjelden blir hørt, enten fordi de snakker for høyt eller for lavt, eller de har meninger som ikke passer inn”<sup>20</sup>(Dyste. 2012, s. 203).

Det å være i dialog og kommunisere med andre og hvordan vi møter den andre handler om verdier og holdninger, her snakker Dyste om elever ”Det dreier seg om verdier og holdninger som får konsekvenser for hvordan man møter elevene” (Dyste, 2012, s.55). En av mine kategorier i den konstant komparativ-inspirerte analysen har jeg gitt følgende overskrift: ”Dette er noe som ble sagt men som ikke ved første øyekast ser ut til å ha noe med saken og gjøre men som er en konsekvens av gitte situasjon”. Denne kategorien er en konsekvens av de kunstmøter jeg har vært tilstede som andre har erfart og egne kunstmøter hvor jeg ikke alltid klarer å sette utsagn inn i kontekst og jeg føler jeg ikke helt forstår hva vedkommende prøver

---

<sup>20</sup> Kommentar til setningen ”eller de har meninger som ikke passer inn” Mye av den kunst som er laget før og nå er meningsytringer som ikke har passet inn, kunsten har vist et annet syn på et tema en det som er vanlig, gitt innsyn i menneskers liv mange til vanlig prøver unngå, og som i den tid det ble laget virket provoserende på mange og som også noen ganger ble forbudt og kunstnere straffet. Friksjoner rundt kunst skjer også i dag. På samme tid har disse kunstverk vært med på og utvikle våre samfunn slik at flere kan føle at de hører hjemme.

å si meg, men ser på samme tid hvor viktig dette kunstmøte er for vedkommende. For at jeg skal forstå og den andre skal bli hørt, eller omvendt, kan vi snakke sammen til vi forstår hverandre, er ofte en god løsning.

Jeg forsto at barna hadde på flere områder sammenfallende erfaringer, men også sine egne tolkninger som handlet om det å vokse i situasjonen. De hadde tanker som var et resultat av egen refleksjon over hva MIKE kunne forstås som. Denne situasjonen skapte gode dialoger og gode dialoger gir en innsyn i barns livsverden og også muligheter til å drøfte den med de, men også til å komme med innspill til deres livsverden, noe som er særlig viktig hvis vi mener at barn trenger annen interaksjon enn de får med sterke kommersielle krefter. Gode dialoger hvor barna får snakket om sin livsverden med flere språk, gjør oss i stand til å være i situasjonen alene eller sammen med andre. Kunstner åpner for tanker som vi ikke har planlagt og som vi skal se på som noe som utvider vår forståelse. Min respons i kunstboken er sirkler og møtepunkter i de bevegelser og erfaringer vi gjør oss. Når vi jobber med kunst eller er i kunstmøter f.eks. i arkitektur er vi tilstede med hele oss og vi kan gå fritt mellom de forskjellige mentale rommene som utgjør et menneske og det oppstår dialoger i oss selv og sammen med andre:

Spaces of memory and imagination. We have an innate capacity for remembering and imagining places. Perception, memory and imagination are in constant interaction; the domain of presence fuses into images of memory and fantasy. We keep constructing an immense city of evocation and remembrance, and all the cities we have visited are precincts in this metropolis of the mind. (Pallasmaa, 2013, s. 74)

I utgangspunktet var og er jeg kritisk til å ta med barnehagebarn til en 45 min sekvens til et visningssted for kunst, med eller uten formidler, til et rom de aldri har erfaring med fra tidligere. Situasjonen som jeg nå beskrev er en vanlig situasjon for mange barnehagebarn i dag. Når jeg startet på masteroppgaven var min motstand for å ta med barnehagebarn på denne type situasjoner annerledes enn den er i dag. Denne forandringen som jeg har gått igjennom er en konsekvens av analysen og fortolkningen av den empirien som jeg har gjennomført i forbindelse med masteroppgaven min. Jeg vet i dag at barn kan møte kunst i slike situasjoner, men vet at de grep kunstnere, kuratorer og formidlere gjør før og i selve formidlingssituasjonene har stor innvirkning på barna og andre menneskers kunstmøter.

Alt satt til side, den stunden vi tilbrakte sammen har en verdi i seg selv, så også de dialoger barna hadde med seg selv, med hverandre, med estetiske former, MIKE og med meg.


#### 4.5. Kort oppsummering av utvikling av masterarbeide i bilde og tekst.


##### Kunstdidaktiske muligheter i kunstmøter med installasjonen MIKE


Dialog, språk, form, demokrati, innsyn, konsentrasjon, tenke, reflektere alene eller sammen med andre. Tilgang på kunnskap, jobbe med minner, hente opp minner, mestring, fantasi, leke, vokse, utvikle seg, utvikle ferdigheter, utvikle evne til empati, forstå at du kan være med å skape en framtid, fremtiden er ikke bestemt på forhand, innsyn i egen og andres livsverden, de andre får også tilgang til din livsverden. Dele, samhandle, kreativitet, det fins mange svar, perspektiver, lære seg å begrunne de valg man tar, formidlerens kompetanse, åndsverk, drømme, delta i å skape en framtid, flerstemmighet, videreutviklet sitt arbeid med form, motpol til de kommersielle kreftene, føler at man blir sett, lære å ytre seg, kunnskap som er i hender, ta i bruk alle sine sanser, lære seg å se, øve seg i å tenke visuelt, bearbeide inntrykk fra andre arenaer, evne til å huske, evne til observasjon, metodefag inn til andre for eksempel øve seg på bokstaver.


|  |                                |
|--|--------------------------------|
| Eksistensialisme<br>M. Heidegger<br>Estetikk/kunst | Sosialkonstruktivisme<br>Kunst |
|--|--------------------------------|


|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Form</b><br>Menneskeskapte former med meningsinnhold/symbols form<br>Språk M. Bakhtin<br>Kunnskapsutvikling | <b>Tid</b><br>Flyt i tid<br>Livsverden<br>M. Heidegger | <b>Kommunikasjon</b><br>Dialog<br>Jeg-du . M. Buber<br>Flerstemmighet . M. Bakhtin, |
|--|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <b>Med utgangspunkt i kunstner og formidler</b><br>Kunstner 10 kategorier<br>Formidler 14 kategorier<br>= 24 Kategorier | <b>Med utgangspunkt i barnehagebarnas kunstmøte</b><br>A/R/Tografi<br>Kunstfaglig forskning, tegninger, Kunstbok<br> |
|---|---|

|   |   |
|---|---|
|  | A/R/Tografi<br>Arts Based Research<br>Lek<br>Videodokumentasjon og muntlige og visuelle intervju<br><b>Barnehagebarn 5.6 åringer.</b> |
|---|---|

|  |   |                              |                            |   |                         |
|--|---|------------------------------|----------------------------|---|-------------------------|
| Kvalitativ forskning<br>Intervju Lyd<br>Intervjuguide<br><b>Kunstner</b><br><b>Formidler</b><br>MIKE | 10 sider med transkribert tekst materiale | Inspirert av Grounded Theory | Åpen koding kategorisering |  | Fremvoksende Kategorier |
|--|---|------------------------------|----------------------------|---|-------------------------|

|   |   |   |
|---|---|---|
| Møter mellom mennesker og kunst.<br>Kunstmøter<br>Kunstpedagogisk formidling<br>Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste NSD | ? |  |
|---|---|---|

|  |   |
|--|---|
| Kunstner<br>Pedagog<br>Masterstudent i kunstfagsdidaktikk<br>Forsker |  |
|--|---|

## 5. Avslutning

Innledningsvis i denne masteroppgaven skriver jeg at jeg ønsker å få vite mer om møter mellom mennesker og kunst,. Og jeg hadde en målsetting om se hva kunstmøter kan gi meg av muligheter for fagdidaktikk. For å kunne finne svar på min problemformulering, *Muligheter til å skape fagdidaktisk materiale i kunstneriske erfaringer mellom kunstuttrykk, formidler, barn og kunstner.* har jeg benyttet meg av to forsknings metodologier (fleredesign): Grounded Theory og Arts Based Research hvor begge metodene er forskningsmetoder som beveger seg fra materiale og praksis til teori. Med utgangspunkt i Grounded Theory inspirasjon undersøkte jeg 2 av mine forskningsspørsmål, noe som ga meg et transkribert materiale på 10 sider som ble bearbeidet med konstant komparativ-inspirert analyse. Materialet ble analysert i 2 omganger, først med en åpen koding som resulterte i flere kategorier se vedlegg 2 og 3. Kategoriene ble deretter analysert, med utgangspunkt i temaer som jeg hadde kommet frem til i mitt arbeide med barnetegningene og kategoriene sett under ett. Jeg kunne med utgangspunkt i forskningsspørsmålene: *Hvordan snakker kunstneren av kunstverket MIKE, om prosessen frem til materialisering av kunstverk?* og *Hvordan snakker formidleren om den kunstpedagogiske formidlingssituasjonen som hun/han har skapt?* undersøke om dette materiale kunne være med på å gi kunnskap om og inspirasjon til kunstdidaktisk kunnskapsutvikling med tanke på formidling. Jeg hadde også et tredje forskningsspørsmål: *Hvordan visualiserer og snakker barnehagebarn om de kunstneriske erfaringene de får gjennom omtalte kunstverk?* For å finne svar på dette forskningsspørsmålet benyttet jeg meg av Arts Based Research. For å analysere det datamateriale som var et resultat av det tredje forskningsspørsmålet, som besto av lydfiler og barnetegninger gjennomførte jeg en A/R/Tography. A/R/Tography resulterte i en analyse hvor jeg ser på barnetegningene fra tre forskjellige profesjonsroller som jeg opererer i, men i kunstboken utgjør min identitet som kunstner, forsker og formidler en helhet. Denne tredelingen bevisstgjorde meg på min rolle og de roller jeg kan gå inn i, men styrket samtidig min forståelse av meg selv. Etter flere omganger med analyse av alt mitt datamateriale kom jeg frem til følgende overgripende temaer som kan være til inspirasjon hva gjelder kunstdidaktikk: En bevissthet om verdien i arbeid med **form, tid og kommunikasjon** i kunstdidaktisk arbeid. Basert på analysen i denne oppgaven vil jeg fremheve at kunstmøte de forskjellige deltagerne hadde med MIKE aktiverte en opplevelse av form, tid og kommunikasjon. Kategorien tid ble forstått fra et eksistensielt perspektiv, hvor vi gjennom arbeide med form får innsikt i hverandres livsverdener og vi kan

være i flyt hva gjelder tid og vi kan erfare en eksistensiell kvalitativ væren, hvor vårt eget hjerteslag er den eneste klokken og fremtiden ligger der åpen og hvor vi kan skape fremtiden sammen med andre. Form vil alltid ha et estetisk aspekt i en eksistensiell væren, som materialiserte og formgitte følelser, tanker og kunnskap, hvor vår fortid, nåtid og fremtid er representert og gitt form. Tid fristilt fra det rommet vi er i akkurat nå, overskridende i tid og rom, som gir oss syn på mulige fremtider og hvor våre drømmer kan bo. Tid og form forenes i rom, de fysiske og mentale, til en enhet en kropp som vokser sammen med andre. Og hvor vi gjennom kommunikasjon erfarer kunnskap og kan diskutere, argumentere, mestre, bli synlige for de andre og lære å forstå de andre og den verden vi lever i. Den siste kategorien, kommunikasjon, korrelerer godt med teori om kunstdidaktikk av Dyste, Bernhardt & Esbjørn (2012), Aure (2011) og Illeris (2009), som jeg har brukt i denne oppgaven.

I arbeide med denne masteroppgaven har jeg jobbet fra handling til teori, fra teori til handling, hvor man ofte gjør et skille, og de opererer som impuls til hverandre, men for meg utgjør de en helhet og en symbiose. Det handler mer om ”hva øynene dine ser på akkurat nå”, enn at man gjør et skille mellom teori og praksis. Man forventer ofte at man skal teoretisere den praktiske væren, eller den skal skje en skriftliggjøring. En skriftliggjøring trenger ikke nødvendigvis yte det praktiske rettferdighet, på samme vis som hvis all tekst skulle få en estetisk form, (utenom de bokstaver, ord og setninger de er som estetisk form, symbolsk form representerer). I denne masteroppgaven har jeg ønsket å synliggjøre menneskers tilstedeværelse i kunstmøter og de erfaringer de gjør seg i kunstnerperspektiv, formidlerperspektiv og barnehagebarneperspektiv. Jeg føler jeg har lykket med en slik synliggjøring. Denne synliggjøring taler til min masteroppgavens fordel. Spranget fra praksis, synliggjøring tekstliggjøring av egne følelser og tanker over i teoretisering og det å bli en del av et faglig fellesskap har alltid vært vanskelig for meg, skriftlig, det anser jeg også derfor for min masteroppgaves svakhet. Gjennom estetikk og kunst erfarer jeg kunnskap, så må jeg finne et språk gjennom ord og tekst, i denne konteksten også et akademisk språk.

Kommunikasjon er sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor også dialogen er blitt diskutert, men menneskenes søken etter dialog med andre og som Buber (2010) er inne på, vi blir til gjennom møte med den andre, kan også sees på i et eksistensielt perspektiv. Jeg har gjort mine valg og funnet teori som det for meg var riktig å kunne se resultatet av denne oppgavens empiri, analyse og fremvoksende tema i, og som kunne utvide og gi kunstmøtene og temaene muligheter for å vokse inn i en akademisk kontekst. Men synligheten av de valg som ble gjort, håper jeg gir andre muligheter til å gjøre seg andre tanker. En oppgave for meg,



grunnet mitt tema formidling og kunstdidaktikk, var å plassere min oppgave og det den representerer av forskning inn i et fagfellesskap og andre forskeres forskning, som for eksempel Dyste m.fl.(2012). Jeg har også sett nærmere på forskjellige museer og visningsrom for kunst sine presentasjoner av formidling og på deres hjemmeside og på utlysningstekster når det søkes etter formidlere og ser en klar føring på ønske om et dialogisk perspektiv på formidlingen. Kommunikasjon og dialog kan være vanskelig, og det å møte den andre, og det å formidle andre menneskers ytringer, det vil si kunst og dokumentasjon av kunstfaglige prosesser til andre er en av mange oppgaver et museum og formidlere må ivareta. Jeg ønsker å sette min masteroppgave inn en kritikk av et instrumentelt kunnskapssyn, hvor estetisk virksomhet har en formålstjenlig hensikt, og hevder at kunstens oppgaver er å forløse og være en del av, kunnskap, dialog og muligheter for mennesker til å vokse, drømme og skape. Dialogene som kunst forløser, bør vi som medmennesker se på som en mulighet for utvikling og det å vokse som menneske. Dette skriver Dyste m.fl. (2012, s. 67). også noe om, de skriver at vi må ”Unngå en instrumentalistisk bruk av dialog ... at dialog ikke er et redskap men et mål i seg selv”. Vi må ivareta de muligheter som et kunstmøte kan forløse. Vi har muligheter gjennom dialog til å vokse, organisk på lik linje som et frø, hvor noe er kodet, men noe blir til underveis og som et resultat av den jorden vi blir sådd i og den næring vi blir tilført. Dyste et.al. (2012) gjør mye av sin refleksjon og bygger sin argumentasjon med utgangspunkt i Michail Bakhtin (*The dialogic Imagination*, 1934) og Lev Vygotskij (*Mind in society. The development of higher psychological processes*, 1978), som begge slik jeg forstår dem, mener at læring blir til gjennom dialog og samspill med andre, og at dette skjer gjennom språk, i alle de menneskelige former vi skaper. Bakhtin bruker begrepet flerstemmighet, denne flerstemmigheten inneholder sannheten, og han kritiserte en tankegang om at i en uenighet tar minst en av partene feil.

To live means to participate in dialogue; to ask questions, to head, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participate wholly and throughout his whole life; with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and the discourse enters into the dialof fabric of human life, into the world symposium. (Bakhtin, 1984, s. 293).

Dialogen er sentral for å være en del av et demokratisk samfunn og føle at man er med å utvikle det samfunnet man er en del av, da med muligheter for å kunne uttrykke seg på et språk man mener yter sin uttalelse rettferdighet og som synliggjør den mening man ønsker skal være en del av *the world symposium*. Noe som for eksempel mitt intervju med barnehagebarna er et eksempel på, som uten denne mulighet for barnehagebarna til å visualisere ikke ville kunne gitt oss dette innsynet i deres erfaring med MIKE.

Det å kunne utvikle evne til kritisk tenkning er noe som vi kan erfare gjennom kunst og dialog. Hvis vi ikke føler vi kan være i dialog kan dette føre til apati, vi slutter å handle, delta, drømme og vi slutter å være i dialog.

Alle fag og har som målsetting å bedre forstå den verden vi lever i, og de forskjellige perspektivene er en fordypning i forskjellige aspekter ved den menneskelige væren. Dette kan til tider, for meg erfares som en oppdelt og partert verden, særlig når fagutøverne er selvhvedende og ekskluderende på andre fags bekostning. Men som kunstneren av MIKE også sier i intervjuet jeg hadde med henne ”alt henger sammen” og kunst kan synliggjøre gjennom form, tid og dialog sårbarheten i at alt henger sammen, men også styrken og muligheter som ligger i akkurat en slik forståelse. Dette skillet mellom fag og skillet mellom teori og praksis, føles ikke like sterkt i barnehage, noe som gir barnehagene en mer helhetlig tilnærming til mennesket og barna blir gitt en mulighet til å vokse.

Hva jeg vil hevde kan være kunnskapsutvikling og kunstdidaktiske muligheter med utgangspunkt i mine temaer er *form, tid og kommunikasjon*. I denne masteren har kunstverket MIKE vært hovedpuls til den videre prosessen med masteroppgaven og kunstverket og de estetiske og kunstneriske prosessene som vi møter i kunstdidaktiske kontekster bør være styringsdokumentet for det videre kunstdidaktiske arbeide som finner sted. Gjennom den form som kunstverket og kunstfaglige prosesser er blir gitt, åpnes det opp for en mulighet for å være i flyt hva gjelder tid, og vi kan erfare og minnes våre egne og menneskenes fortid og minner, vi kan sette den inn i den tiden vi lever og forstå at fremtiden er noe vi kan være med å skape, gjennom fantasi og vår skaperkraft. Vi får innsyn i egen og andres livsverden, og all kunnskap bygger jo på tidligere ervervet kunnskap, og dette innsynet i andre er essensielt for å kunne finne ut hvor jeg, du eller andre sitter inne med kunnskap som man kan bygge sin kunstdidaktikk opp mot og videreføre sammen med den andres ønske om egen vekst. Gjennom kommunikasjon og dialoger kan vi skape denne fremtiden sammen med andre, vi kan være empatiske, bli kjent med andre menneskers livsverden og vi kan ytre oss i demokratiet med utgangspunkt i alle de kommunikasjonsformer og sanser som mennesket er i besittelse av i et estetisk, kunstnerisk og felles rom. Det å ikke ha en klar fremtid, eller et gitt svar, men krediterer dialog og det å kunne se at det fins mange muligheter er noe av kunstfagenes egenart, og som ivaretar og utvikler vår skapertrang. På samme tid vil kunsten når den debatteres med utgangspunkt i seg selv, tilfredsstillende krav som stilles til forskning, forskningens krav til synlighet for andre og derigjennom få en relevans for samfunnet.

Kunstverket eller den estetiske og kunstneriske prosessen, kan på et tidspunkt bli en del av andre menneskers levde liv, deres livsverden. Slik er det også med denne masteroppgaven. Andre mennesker kan ta på boken, eller lese den på for eksempel på en I PAD (omtaler nå ikke kunstboken) å lese dens innhold gjennom tekst og bilde, få muligheten til å delta i kunstmøter og formidling av kunst. Masteroppgaven skal nå begynne å leve sitt eget liv, da er ikke jeg lenger til stede som subjekt og kan ikke fortsette eller erfare den eventuelle kommunikasjon og de dialoger som masteroppgaven kan være en puls inn til. På samme måte som et kunstverk fristilles den fra skaperen.

Det ble i forbindelse med denne masteroppgaven laget en kunstbok, den fins bare i et eksemplar, så det er en mulighet for at leserne av denne masteroppgaven kun får se foto, (vist bakerst i denne masteroppgaven), av omtalte kunstbok. Kunstboken er fotografert og alle sider i kunstboken finner leseren bakerst i denne masteroppgaven. Vi mennesker har og er en form, et subjekt. Former forenes og vokser i spenningsfeltet mellom subjekt og form. Uten former er subjektene, vi menneskene fremmede for hverandre i tid og rom, og vi eksisterer ikke lenger som menneske. Subjektet kommuniserer gjennom former, hvor både form og subjekt er form i en kvalitativ og kvantitativ tilstedeværelse. For dere som får ta på, se på, holde i, lukte på, høre papir som beveger seg, se originale barnetegninger, bla frem og tilbake i boken, vil det bli en annen estetisk erfaring en for de som får se kunstboken som foto bakerst i denne masteroppgaven. Denne observasjonen fra min side kan også forteller oss noe om form-begrepets didaktiske muligheter og den estetiske og kunstneriske dimensjon former kan representere.

*Formet med menneskehender med utgangspunkt i kunstneres egen kropp. Nå ser jeg hvem jeg er, min egen form. Jeg drømte i natt, den samme gamle drømmen. Drømmen ble med meg inn i dagen, den var en del av min kropp, drømmen var med da jeg møtte dere.*

*Første gang jeg prøvde å skrive en setning, ble det bare til et ord, heldigvis var det ordet så langt at det kunne slippe unna som en setning.*

*Andre gang jeg prøvde å skrive en setning, glemte jeg meg bort, og jeg havnet på en ukjent stasjon.*

*Tredje gang jeg prøvde å skrive en setning, fikk du form.*

*(Anne Kristin Myrseth, 2015)*

## Referanser

- Aldemyr, S. I. & Paulin, A. & Zetterqvist, K. G. (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendals Akademiske.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelse og kunstpedagogikk, praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnheim, R. (1997). *Art and Visual Perception. A psychology of the creative eye*. Los Angeles: University of California press.
- Austring, B. D. & Sørensen M. (2006). *Æstetik og læring, grunnbog om æstetiske lærerprocesser*. København: Sosioalpedagogisk biblotek. Hans Reitzels forlag.
- Bakhtin, M. (1934). *The dialogic Imagination*. Ed. Holquist, E. & Emerson, C. Austin and Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Redigert og oversatt av Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red) (2013). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Opplag.
- Bale, K. (2009). *Estetikk en innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Bamford, A. (2008). *Wow- Faktoren*. Oslo: Musikk i skolen.
- Barone, T. & Elliot, W. E. (2012). *Arts based research*. London: SAGE.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bollnow, O.F. (1969). *Eksistensiellfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.) Oslo: Fabritius & sønners forlag.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Paks forlag.
- Buber, M. (2010). *Jeg og du*. J.W. Oslo: Cappelens forlag.
- Buhl, M. Og Flensburg, I. (2011). *Visuell kultur, pædagogikk*. Viborg: Hans Reitzels forlag.

- Cosson, De A. & Irvin, R.L. (2004). *A/RTtography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Nordenstam T. (2012). *Fra kunst til vitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York; Pedegree Books.
- Dyste, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engebretsen, M. (2013). *Visuelle samtaler. Anvendelse av fotografi og grafikk i nye digitale kontekster*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fink, H., Kjærsgaard, P.C., Kragh, H. & Kristensen, J. E. (2007). *Universitetet og videnskap. Universitetets idehistorie, videnskapsteori og etik.*: København:Hans Reitzels forlag.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Guss, F. G. (2013). *Barns performative leke dialog. En modell for demokratisk interaksjon mellom barn og voksne*. I: N, Winger, A. Greve & S. Mørreaune (Red), Ytringer; om likeverd demokrati og relasjonsbygging i barnehagen. Oslo: Fagbokforlaget.
- Habbestad, I. (2011). *Kunsten å formidle*. <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-venke-aure> .
- Hammaren N. & Johansson T. (2010). *Identitet-kort og godt*: Fredriksborg. Samfundslitteratur.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag.
- Hovik L. (2011). *Lek som musisk kommunikasjon*.
- Hentet (12.11.15) fra: [http://www.academia.edu/2100092/Lek\\_som\\_musisk\\_kommunikasjon](http://www.academia.edu/2100092/Lek_som_musisk_kommunikasjon). (12.11.15)
- Illeris H. (2009). *Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art gallerier*. Hentet (11.11.15.) fra <https://www2.le.ac.uk>.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordisk forskningsperspektiver i dialog*. Det internasjonale videnskapelige akademi. København: Skandinavian Book..

- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften* (i utvalg) Oslo: Pax forlag.
- Karlsen, G. (2002). Sårbarhetens mulighet. Om utfordringer i den personlige lærergjerningen. Rapport fra FOU praksis 2002. Trondheim NTNU. Kompendieforlaget.
- Kristoffersen, L., Tufte, P.A. & Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lock A. og Strong. (2014). *Sosialkonstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenstam, T. (2012). *Fra kunst til vitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nietzsche, F. (1993). *Tragediens fødsel*. Oslo: Pax forlag.
- Pallasmaa, J. (2013). *The eyes of the skin. Architecture and senses*. Wets Sussex: WILEY. John Wiley and sons, ltd, Publication..
- Rasmussen, B. (2012). *Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjon*. I Rikke Gurgens Gjærum og Bjørn Rasmussen (Red.) *Forestilling, framføring, forskning, metodologi i anvendt teaterforskning (sidetall på artikkelen oppgis her i parentes)*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsen, A. M. (2008). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schopenhauer, A. (2000). *Verden som vilje og forestilling*. Oslo: Solum forlag.
- Sparrmann, A. (2011). *Barns Visuelle kulturer-skoleplancher och idolbilder. Barns bruk av kommersielle bilder*. Lund: Studentlitteratur. Replika Press Pvt Ltd.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Minneapolis: Harvard University Press.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. (1978) *Mind in society. The development of higher psychollogical prosesses*: Minneapolis: Harvard Uneversity Press.

Wyller, T. (2006). *Tid og rom, et filosofisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wyller, T. (2011). *Hva er tid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, A.L. (2010). *Estetisk tilnærming til læring*. I S.S. Hovednak & O. Erstad (red). *Kunnskap i skolen* (s.181-198). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Ånggård, E. (2013). *Barn skapar bilder i førskolan*. Lund: Studentlitteratur.

#### **Nettsider:**

Atelier Ilsvika:( <http://atelierilsvika.no>)

DansiT: (<http://www.dansit.no>)

Trøndelag bildende kunstnere: (<http://www.trondelagbildendekunstnere.no>)

Trøndelag senter for samtidskunst: (<http://www.samtidskunst.no>)

Remida: (<https://www.trondheim.kommune.no/remida/>)

Asrup Fearnley Museet:( <http://afmuseet.no>)

Kunstneratelieret på Trondheim kommune Tempe helse og velferdssenter:  
([www.trondheim.kommune.no/tempe-hvsenter](http://www.trondheim.kommune.no/tempe-hvsenter) )

Lademoen kunstnerveksteder: (<http://www.lkv.no> )

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1.Intervjuguider**

#### **Intervjuguide Ellen Sofie Griegel. Kunstner**

1. Hva handler
2. Hva har du gjort for, vis til bilder
3. Har du tenkt på den, vis bilder
4. Hvilken betydning har de som skal få en kunstnerisk erfaring
5. Hva er din beste erfaring fra visningsrom for kunst(formidling)
6. Hva er din verste erfaring/dårlig erfaring fra visningsrom for kunst (formidling)

#### **Intervjuguide Formidler**

1. Fortell om en god estetisk erfaring du har hatt, gjerne i et visningsrom for kunst, med eller uten formidler
2. Fortell om en dårlig estetisk erfaring du har hatt, gjerne i et visningsrom for kunst, med eller uten formidler
3. Hva viste du om kunstverket på forhånd?
4. Hvordan la du opp formidlingen, hva gjorde du, hvordan og hvorfor?
5. Hva tror du barna sitter igjen med av estetiske erfaringer ?
6. Generelle tanker og erfaringer du har med formidling



**Vedlegg 2. Matrise, Konstant komparativ-inspirert analyse av intervju med formidler, åpen koding.**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Fremvoksende kategorier</b></p>                   | <p>I tekstmaterialet/empirien fra det transkriberte materialet, her kunstnerens stemme</p>   |
| <p><b>Snakker om bakenforliggende ideer</b></p>         | <p>Inspirert</p> <p>Ønsker å synliggjøre forbindelsen mellom alt sammen, og verdien av den.</p> <p>Materialiserer ideer som har vært usynlig for øyet.</p> <p>Men som jeg da har grepet tak i, tatt med, satt sammen på en ny måte og materialiserer ved at jeg fysisk satt det sammen å vise at det finnes før, men at jeg har gjort det fysisk.</p> <p>Med utgangspunkt i meg selv da, for jeg jobber ut fra mine egne ideer.</p> <p>Jo jeg mener at det fantes, men at det ikke har vært.</p> |
| <p><b>Snakker om kommunikasjon mellom mennesker</b></p> | <p>Som da kanskje snakker med hverandre</p> <p>Dialog</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Snakker om kommunikasjon mellom mennesker og objekter eller mellom objekter</b></p> | <p>Kommuniserer med seg selv (1+1)</p> <p>Fremstå som en enhet</p> <p>Kommuniserer eller snakker med seg selv</p>  |
| <p><b>Snakker om sammenhenger</b></p>   | <p>Sånn sett hører det jo sammen</p> <p>Alt henger sammen</p> <p>Sammenhenger (1+1)</p> <p>Prosessen</p> <p>Fremstå som en enhet(*)</p> <p>Del av et større arbeid(*)</p> <p>Består av flere verk(*)</p> <p>Mitt kunstneriske arbeide er bygd opp av lagvis strukturer som står alene og danner en helhet sammen.</p> <p>Elementer som har den funksjonen(*)</p> <p>Når tingene gjentar seg, men på forskjellig måter.</p> <p>Men det er jo dette med årsak og virkning</p> <p>Jeg har alltid vært opptatt av å vise hvordan ting er lagd da og det er jo litt tanken med å lage tresnittet da og de tre tresnittene.</p> <p>Og alle tingene og ofte r det sånn step one, two, tree utan at jeg har skrevet det ned.</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Snakker om egen kropp</b></p>  | <p>Fysisk</p> <p>Men jeg tar utgangspunkt i min egen arm, det jeg klarer å holde rundt, den kassen og ting skal liksom være i forskjellige størrelser, men det kan ta utgangspunkt i størrelsen i mine egne proposisjoner.</p> <p>Det blir en del av meg og det er jo laget med mine egne hender, så ja det er et menneskelig aspekt.</p> <p>Så jeg liker å ta utgangspunkt i min egen kropp min størrelsesforhold.</p> <p>MIKE er et menneskenavn men betyr</p> <p>Jeg jobber jo bevist med størrelser og alt sånn, jeg jobber jo bevist i forhold til hvor stor ting skal være.</p> |
| <p><b>Snakker om egne tidligere erfaringer</b></p>   | <p>Veven som verktøy, veven som maskin.</p> <p>Messing liker jeg veldig godt, det tenkte jeg at jeg virkelig skulle ta ut i dette prosjektet, jeg tror det har noe med at jeg har vært mye i båt når jeg var liten og det er noe med dette messingmaterialet. Jeg klarer ikke helt å forklare det, men det liker jeg.</p> <p>Hjul liker jeg veldig godt.</p> <p>For det er en sånn tanke eller fantasi som jeg har utviklet fra å bare være en ide om at jeg vil at noe skal være</p>   |
| <p><b>Snakker om objekter</b></p> <p><b>Fysiske gjenstander</b></p> <p><b>Abstrakter som</b></p> | <p>Installasjonen 1+1+1+1</p> <p>Romlig installasjon</p> <p>Verk 1+1</p> <p>MIKE 1+1+1</p> <p>Ting Del av et større arbeid</p> <p>Består av flere verk</p> <p>Bildet</p> <p>Arbeidstegning</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>materiale.</b></p> <p><b>Redskap/verktøy</b></p> | <p>Den fysiske installasjonen kunstverket 1+1</p> <p>Tresnitt 1+1</p> <p>Tegning</p> <p>Arbeidene varierer i teknikk</p> <p>Består av mange moduler, modulbasert(*)</p> <p>Veven som verktøy, veven som maskin(*)</p> <p>Isolasjonsmateriale</p> <p>Ballong 1+1+1+1</p> <p>Materiale</p> <p>Messing</p> <p>Installasjoner</p> <p>Ja jeg kommer fra en materialverden</p> <p>Glasskolbe</p> <p>Skisse</p> <p>Tegning</p> <p>Et tredimensjonalt element</p> <p>Plast</p> <p>Materialiserer ved at jeg fysisk lager det da.</p> <p>Messing elementer</p> <p>Prøver å materialisere</p> <p>Tøy ballong</p> <p>Stanga</p> <p>Metallstanga 1+1+1</p> <p>Man velger material bevist ut fra hva det kan gjøre, så jeg er jo litt der</p> |
| <p><b>Snakker om delelementer</b></p>                  | <p>Modulbasert 1+1</p> <p>Det består av mange moduler</p> <p>Elementer som har den funksjonen (*)</p> <p>Elementene</p> <p>Elementer</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Snakker om inspirasjon</b></p>   | <p>Ja jeg er jo veldig optatt av hvordan ting fungerer og jeg er jo klar over at jeg kanskje ikke uttrykker det</p>  |
| <p><b>Dette er noe som ble sagt men som ikke ved første øyekast ser ut til å ha noe med saken og gjøre men som er en konsekvens av gitte situasjon</b></p> | <p>Den trenger ingen impulser utefra for å kunne fungere</p> <p>Samtidig som det handler om hverandre</p> <p>Fremstå som et kunstverk</p> <p>Trenger noen rammer når jeg skal begynne å jobbe</p> <p>Jeg jobber prosess orientert, tverrfaglig med mål om visualisering</p> <p>De fikk navn da etter hva de representerte eller hva de kunne gjøre.</p> <p>Liker godt å gjennom tittelen gi maskinen et menneskelig aspekt,</p> <p>Man trenger noen rammer når man skal begynne å jobbe</p> <p>Varies i teknikk, men med utgangspunkt i samme tematikk.</p> <p>Man velger materiale bevist ut fra hva det kan gjøre, så jeg er jo litt der da(*)</p> |

**Vedlegg 3. Matrise, Konstant komparativ-inspirert analyse av intervju med formidler, åpen koding.**

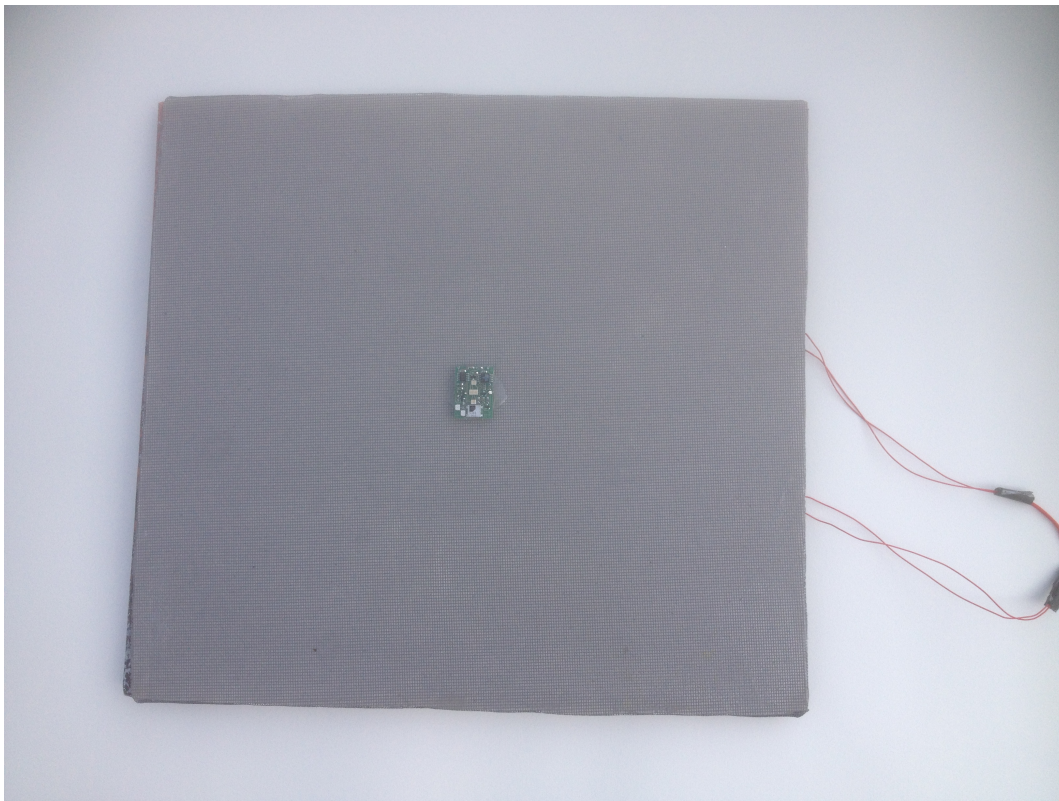
|  |  |
|--|--|
| <b>Fremvoksende kategorier.</b>                                    | I tekstmaterialet/empirien fra det transkriberte materialet, her formidlerens stemme   |
| <b>Motivasjon</b>  | Å bli kunstner<br>Likt å skape noe   |
| <b>Praktisk</b>  | Tegnet helt siden jeg var liten  |
| <b>Noe de har snakket om som jeg ikke vet hvor jeg skall kode:</b> | Likt å følt at det var noe måtte gjøre<br>Så prøvde jeg å legge opp til litt undring   |
| <b>Utstillinger</b>  | Mange  |
| <b>Positivt</b>  | Stort rom<br>Noe med komposisjonen med lyskontraster<br>Bildet fylte hele rommet<br>Noe jeg hadde sett i en bok i en ny kontekst<br>Flink med penselen<br>Måten han behandlet det dramaturgiske i bildet |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Negativt tidligere erfaringer som formidleren har med kunstmøter</b></p> | <p>Høye forventninger som ikke har blitt innfridd</p> <p>Bildene henger for tett</p> <p>Situasjonen er dårlig ikke kunsten</p> <p>Bildene mindre en du hadde forventet</p>  |
| <p><b>Hva du viste om MIKE på forhand</b></p>                                  | <p>Ikke så mye</p> <p>Hadde lest en halv a 4 side som kunstneren hadde skrevet og snakket med formidleren på TSSK Noe det gjorde jeg</p>  |
| <p><b>Formidleren Planlegger</b></p>   | <p>En kombinasjon av det kunstneren hadde skrevet og noe fra med selv</p> <p>For abstrakt for barna</p> <p>Brukte min opplevelse av verket og brukte det som jeg trodde barna kunne relatere seg til</p> <p>Ikke bare prate, også en aktivitet</p> <p>Delte formidlingen inn i 2.</p> <p>Først en samtale også en aktivitet, som tar utgangspunkt i det vi eller noe vi har snakket om.</p> <p>Å lage dyr</p> <p>Hvorfor ja litt sånn learning by doing, sånn lære gjennom å gjøre ting.</p> <p>Altså ikke bare er en samtale, det blir jo på en måte manifestert læring at de får lov til å gjøre noe selv og lage noe å få flere innfallsvinkler, til kunnskap.</p> <p>Den praktiske oppgaven hadde ikke fungert uten samtalen i forkant</p> <p>Jeg tror de vil huske skulpturen bedra da pga kombinasjonen</p> <p>Men jeg tror jeg undervurderte barna litt når jeg snakket om skulpturen.</p> |
| <p><b>Kommunikasjon</b></p>  | <p>Første delen prøvde jeg å få til en dialog samtale om kunstverket</p> <p>.</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Formidlerens egen mening om skulpturen</b></p>   | <p>Det er jo en kjempespennende skulptur</p> <p>Et spennende arbeide som rører på seg</p> <p>Det er jo noe med 4 bein og en blåsebelg, så det kan jo ligne litt på en blekksprut for eksempel, det her kan jo være skjell, som en eremittkreps ikke sant.</p>   |
| <p><b>Om barna</b></p>   | <p>De ble jo veldig nysgjerrige da</p> <p>Mange av barna så dyr i det</p>   |
| <p><b>Fysiske materiale</b></p>  | <p>De skulle få bruke ting fra Remida, sånn gjenbrukssted.</p> <p>Det er jo noe med 4 bein og en blåsebelg,</p>   |
| <p><b>Tidligere erfaringer med formidling</b></p>  | <p>Har ikke så mye erfaring med barnehagebarn, jeg har jobbet med eldre barn</p>  |
| <p><b>Ettertanker om formidlingen fra formidler</b></p>                                      | <p>Tror jeg undervurderte barna litt når jeg snakket om skulpturen</p> <p>Veldig takknemlig gruppe og samtale med, om skulpturen, altså nesten samtlige hadde masse å bidra med og bidra med og med et par unntak så jobbet de også med godt med oppgaven.</p>  |
| <p><b>Tilbakemeldinger til formidler fra det pedagogiske personalet som var tilstede</b></p> | <p>Jeg spurte barnehagepedagogene om hva de syns og de synes det var bra, men at det faktisk kunne faktisk ha vært mer teknisk, sånn når jeg snakket om kunstverket, for det er jo mikroship og signaler inni der, men jeg var litt usikker på hvor mye de faktisk forstå, men det er sånne ting de er nysgjerrige på, så jeg kunne vært enda mer teknisk og spesifikk.</p> |



#### Vedlegg 4. Foto av kunstboken



Forsiden på kunstboken.



S



ide 1 og 2. I konvolutten til høyre er det plass til masteroppgaven.

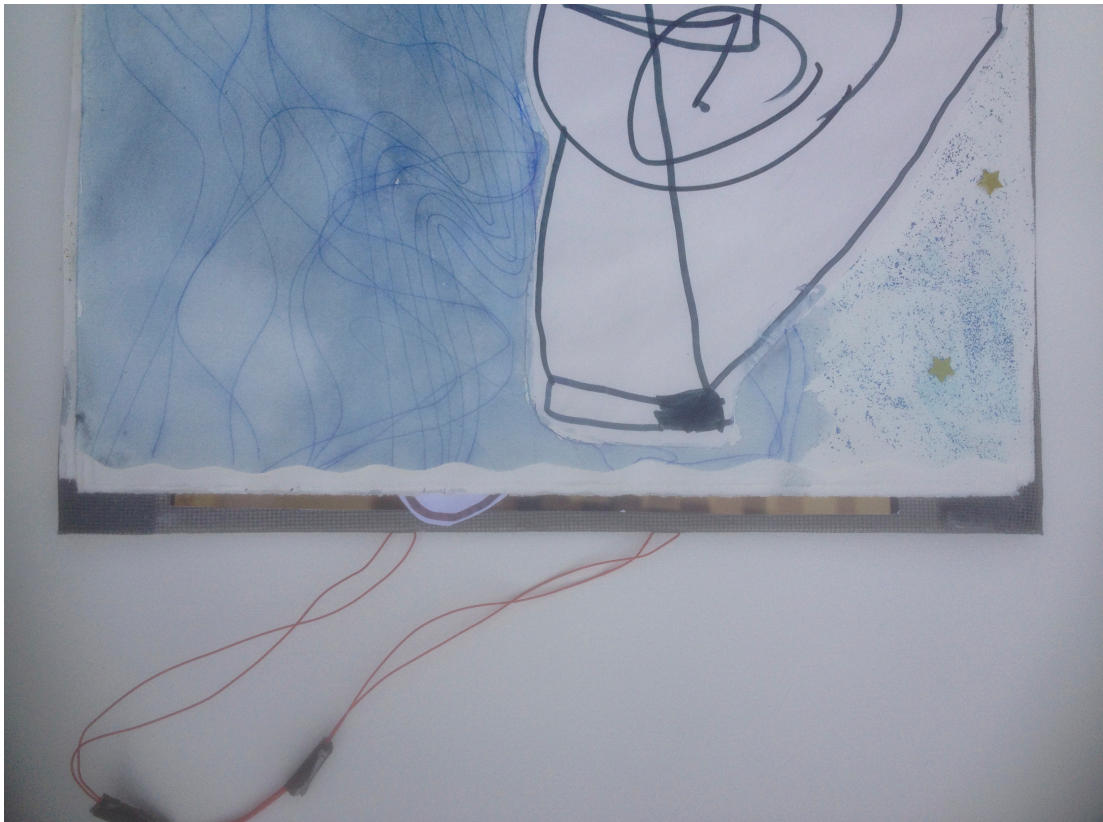


Side 3 og 4.

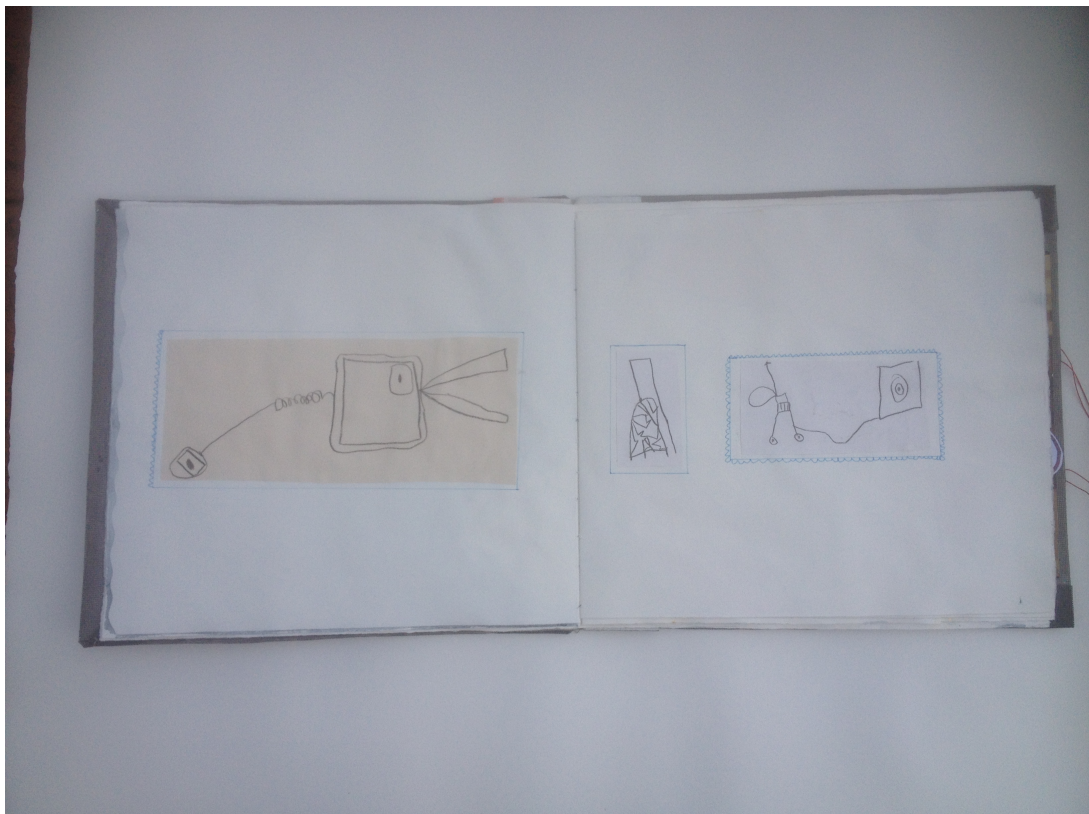




Side 5 og 6.



Detaljen side 6.





Side 7 og 8.



Side 9 og 10.





Side 11 og 12.



Side 13 og 14.

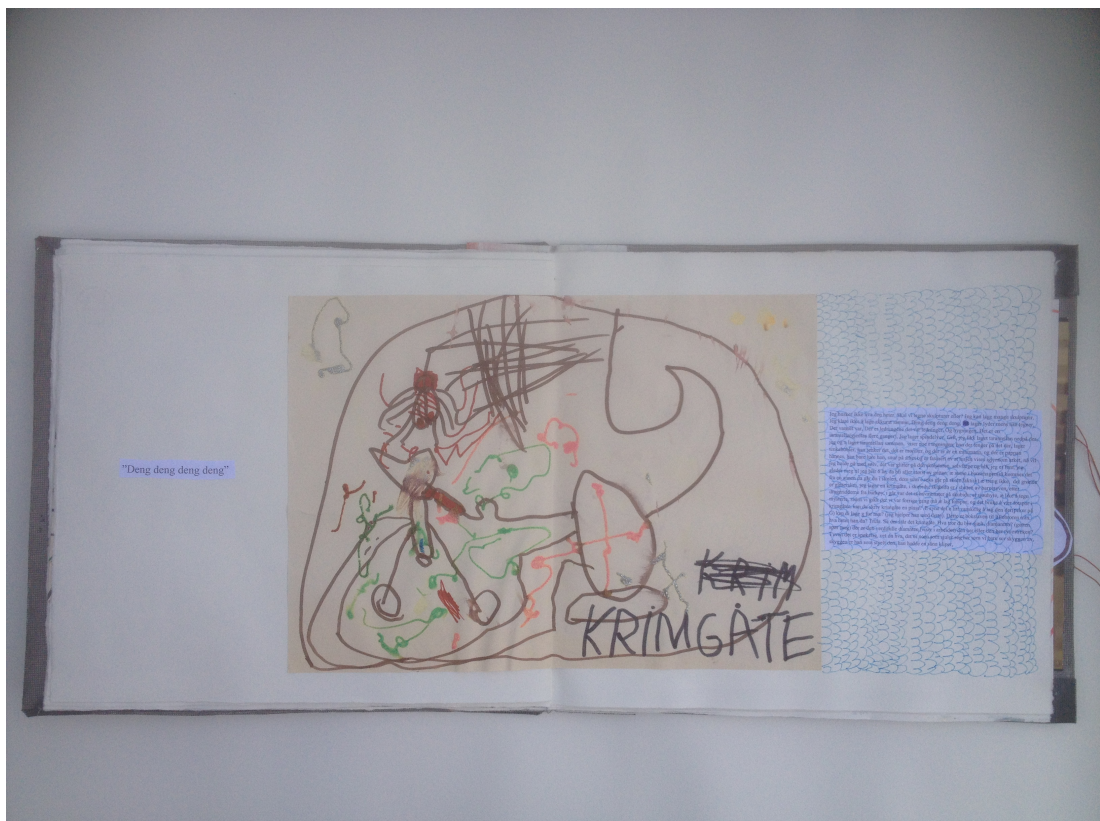


Side 15 og 16.



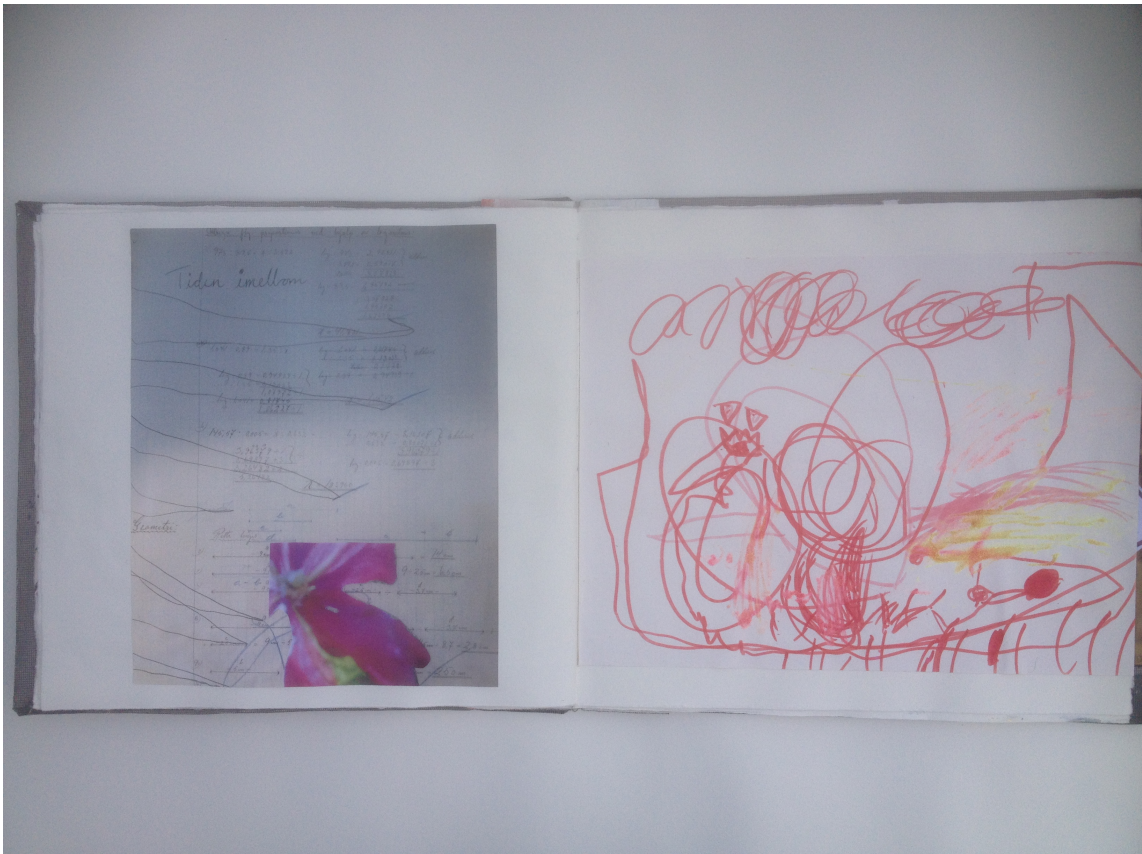


Side 17 og 18.





Side 19 og 20.



Side 21 og 22.





Side 23 og 24.



Side 25 og 26.





Side 27 og 28.



Siste side i Kunstboken.