

KAPITTEL 8

Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere

Jenny Elise Øyen

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Gry Olsen Ulrichsen

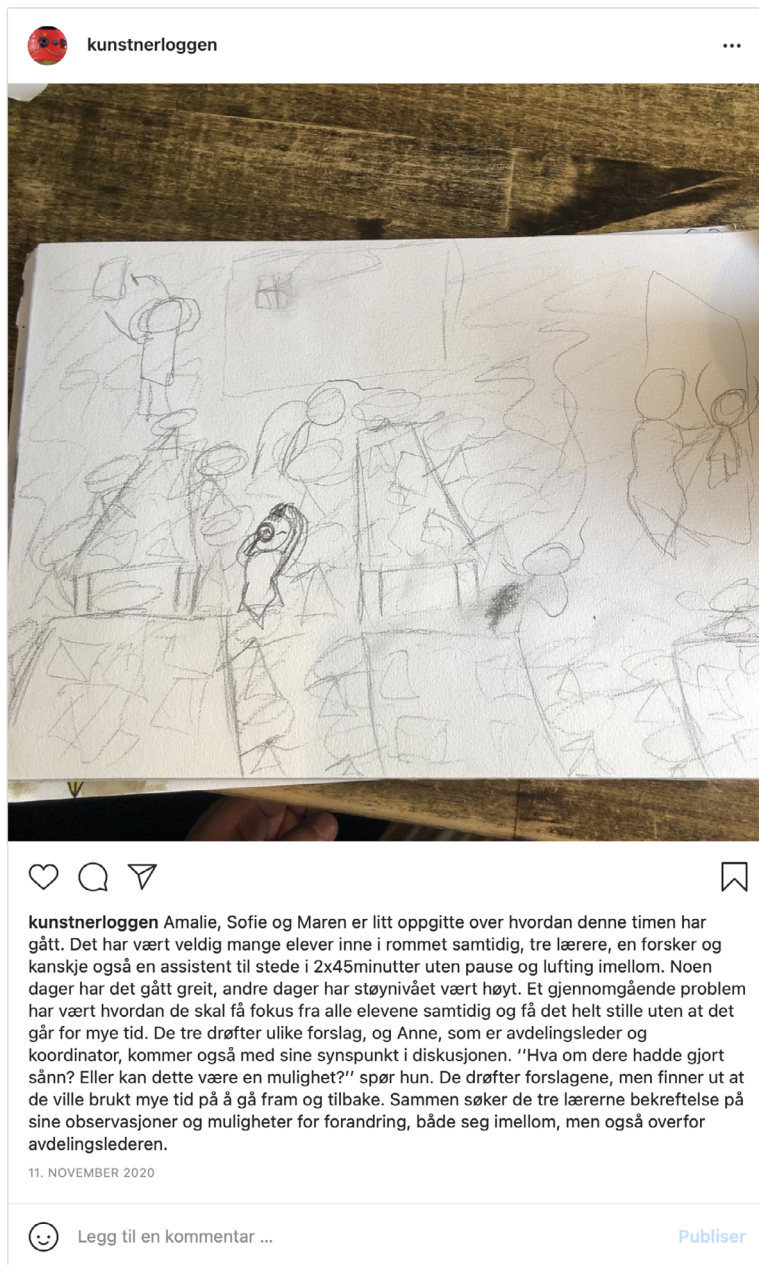
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag: I denne artikkelen har vi undersøkt et samarbeid mellom en kommunal kulturskole og en grunnskole. Hensikten med artikkelen er å utvikle kunnskap om tverrfaglige samarbeid der vi, fra et lærerperspektiv, undersøker hvilke syn på kunst som møtes og utvikles i oppstarten av samarbeidet. Hvilke fortellinger kommer til uttrykk om å delta som grunn- og kulturskolelærer i samarbeidet? Det empiriske materialet genereres gjennom refleksjonsverksteder mellom lærere og førsteforfatter der verbal/skriftlig/visuell refleksjon kombineres. Med en a/r/tografisk tilnærming og tematisk narrativ lesing har vi konstruert fortellinger om hvordan kulturskolelæreren og grunnskolelærerne tar ansvar for områder det er forventet at de skal ha kompetanse på. Forståelsene og praksis som møtes ser ut til å ha sterk forankring i en modernistisk grunnlagstenkning, men i samarbeidet mellom lærerne vokser det fram dissonanser mellom et modernistisk og et postmodernistisk kunstsyn, mellom objektsentrert undervisning og undervisning med mer vekt på relasjonelle aspekter. Føringer fra ledelse og rammefaktorer som manglende prioritering av tid for felles utforskning ser ut til å hindre reell tverrfaglig samproduksjon og holder samtidig den kunstdidaktiske praksisen i et modernistisk doxa.

Nøkkelord: a/r/tografi, kunstdidaktikk, modernistisk og postmodernistisk kunstsyn, samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

Sitering av dette kapittelet: Øyen, J. E. & Ulrichsen, G. O. (2021). Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 8, s. 205–234). Cappelen Dam Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch8>

Lisens: CC-BY 4.0



Figur 1. Oppstarten av et tverrsektorielt lærersamarbeid. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen¹

¹ Kunstnerloggen er et metodisk verktøy som tas i bruk av førsteforfatter Jenny i generering og analyse av empiri, og i framstilling. Les mer i artikkelens metodedel.

I denne artikkelen vil vi se nærmere på et tverrfaglig samarbeid mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunstner/forsker/lærer. Artikkelen undersøker hvordan de ulike deltakernes syn på kunst og undervisning kommer til syne i deres samtaler og tegninger om undervisningsopplegget. Som det konfigurerte narrativet (fig. 1) forteller innledningsvis bar dette samarbeidet preg av lite tid til felles planlegging, men også av at det var et høyt stressnivå under undervisning. I narrativet vises en rask skisse over undervisningsrommet med elever, lærere og førsteforfatter til stede. Når tid til felles planlegging ikke strekker til, hvem er det da som får ansvaret for innholdet i undervisningspraksisen?

Tidligere studier på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole viser store forskjeller i hvilken kunnskap i faget som er den «riktige», og at kulturskolelæreren derfor ofte faller inn i en ekspertrolle (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017). Elin Angelo og Anne Berit Emstad skriver om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, der skoleslagene blir sett på som partnere for å oppnå felles mål om mer musikkaktivitet i grunnskolen – der grunnskolelærere er de som «kan» elevgruppene og kulturskolelærerne de som «kan» det musikkfaglige (2017, s. 225). Brit Ågot Brøske (2017) påpeker hvordan denne typen samarbeid, der arbeidsoppgaver fordeles til de aktørene som forventes å være eksperter på de respektive ulike områdene, vanskeliggjør det hun kaller for grensekryssing: eksperters deling av kompetanse som kan muliggjøre samproduksjon der alle samarbeidsdeltakerne får utviklet egen og andres kompetanse (s. 248). I Gry O. Ulrichsens (2019) forskning, artikkelens andreforfatter, kommer det fram ulike kulturelle og strukturelle forhold som kan bidra til å styrke samhandlingen mellom grunnskole og kulturskole, i en visuell-faglig kontekst. I møtet mellom en kulturskolelærer, en grunnskolelærer og Ulrichsen som forsker utvikles ulike materiell-diskursive kunnskapsressurser som får betydning for en realisering av samproduksjon.

Våre erfaringer, som henholdsvis grunnskolelærer i praktisk-estetiske fag og som kunstnerlærer, bekrefter resultatene i forskningen på samarbeid mellom grunnskole og kultursektor, der aktøren med spisskompetanse i det kunstfaglige også får en høyere status enn aktøren med pedagogisk spisskompetanse.

Med modernistiske og postmodernistiske syn på kunstdidaktikk som artikkelens teoretiske rammeverk ønsker vi å nyansere denne hierarkiske og statiske oppdelingen av kompetanse. Problemstillingen som veileder oss i artikkelen, er: *Hvilke fortellinger kommer til syne om kunst og undervisning mellom en kulturskolelærer, to grunnskolelærere og en kunstner/forsker/lærer i oppstarten av et tverrsektorielt samarbeid?*

Møtet mellom kulturskolelæreren og grunnskolelærerne i samarbeidet ser vi også på som et møte mellom to ulike fag: grunnskolefaget kunst og håndverk og kulturskolefaget visuell kunst. Fagene har ulike læreplaner og områder de skal undervise i. I LK20 for grunnskolen er faget kunst og håndverk delt opp i kjerneområdene håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–3). Rammeplan for kulturskolen er delt opp i områdene skape, formidle, reflektere og sanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 101). Som vi ser her er områdene håndverk og kunst to adskilte elementer i læreplan for grunnskolen, mens kulturskolen legger vekt på kunst som noe sanselig og hvordan skapende arbeid kan sette i gang refleksjoner hos elev og lærer.

I problemstillingen er førsteforfatter Jenny definert som en *kunstner/forsker/lærer* som også er en forskningsdeltaker i lærersamarbeidet som undersøkes. Hun har generert det empiriske materialet og konfigurert narrativene som presenteres, mens andreforfatter Gry har vært veileder i Jennys masterarbeid, som denne artikkelen er en videreutvikling av. Gry har bidratt med teoretiske perspektiver og utvikling av analysene. Selv om forfatterne har gitt ulike bidrag, tar vi i bruk et *vi* i artikkelen for lesbarhetens skyld.

Artikkelen er strukturert ved at vi først beskriver konteksten studien ble gjennomført i og premissene for samarbeidet. Deretter tar vi for oss artikkelens teoretiske rammeverk, der modernistiske og postmodernistiske syn på kunstdidaktikk presenteres. I forskningsgjennomgangen følger vi opp denne grunnlagstenkingen med forankring til kunstdidaktikk i kunst og håndverk i grunnskolen og visuell kunst i kulturskolen. Videre tar vi for oss det metodologiske grunnlaget med en a/r/tografisk inngang til et narrativt forskningsdesign der visuelle og verbale fortellinger undersøkes. Deretter presenterer vi konfigurerte

narrativ som omhandler studiens deltakere og vår analyse av hvilke syn på kunst og undervisning som kommer til syne. Avslutningsvis diskuterer vi hvordan ulik kunstdidaktisk grunnlagstenkning skaper dissonans på ulike måter.

Kontekst – tverrsektorielt samarbeid

Samarbeidet mellom den kommunale kulturskolen og grunnskolen som undersøkes i denne artikkelen er en del av et større pilotprosjekt der kommunens grunnskoler får tilbud om samarbeid og lærerressurser fra kulturskolen. Grunnskolene får være med å utforme hvordan samarbeidet skal ta form ved deres skole. I de innledende møtene mellom kulturskolen og grunnskolens ledelse ble et av de artikulerte målene med samarbeidet at grunnskolelærerne og kulturskolelærerne skulle designe undervisningsopplegg i fellesskap. Forskningsdeltakere i denne studien er kulturskolelærer Maren, grunnskolelærerne Amalie og Sofie, avdelingsleder Anne og Jenny, førsteforfatter av denne artikkelen. Maren har lang erfaring som kulturskolelærer og utøvende billedkunstner. Grunnskolelærer Amalie har en masterutdanning i kunsthistorie og praktisk-pedagogisk utdanning, mens Sofie er utdannet grunnskolelærer for 1.–7. trinn med fordypning i kunst og håndverk. Anne er avdelingsleder ved grunnskolens 5.–7. trinn med særlig ansvar for gjennomføringen av samarbeidsprosjektet, og Jenny er utdannet grunnskolelærer for 1.–7. trinn med master i kunsthøgskolepedagogikk. Forskningsdeltakerne, utenom Jenny, er anonymiserte og har fiktive navn.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en av skolens verkstedssaler, hvor det var et tilhørende lagerrom med ulike typer maling, ark, trykksaker og symaskiner. Verkstedet hadde flere bord som 5–7 elever satt rundt, som vist skissert i fig. 1. Materialene elevene trengte til å gjennomføre oppgavene sto klare på bordene, og ark og kartong var ferdig oppkuttet. Undervisningsopplegget besto av 5 økter á 45 minutter, der hovedtema var linjer i hånden. I den første økta skulle elevene lage en skisse av alle de små og store strekene inne i håndflaten på et ark som var like stort som elevens egen hånd. Neste økt skulle elevene abstrahere, og føre inn de større linjene fra skissen sin over på sort kartong på ca. 15 x 15 cm. Linjene

skulle trekkes helt til kanten, så kartongen ble delt inn i flere felt. På økt tre og fire ble feltene fylt med mosaikk av de kontrasterende fargene rød og grønn, og ett av målene var at felt som lå ved siden av hverandre ikke skulle ha samme farge. På den siste økta skulle alle mosaikkene monteres sammen, og elevene fikk i oppdrag å pusle mosaikkene sammen slik de følte bitene passet sammen. Den gjennomførte undervisningen er ikke i fokus i denne artikkelen, men danner et viktig bakteppe.

I spenningsfeltet mellom et modernistisk og et postmodernistisk syn på kunst og undervisning

Artikkelen tar for seg et tverrfaglig samarbeid mellom visuell kunst i kulturskolen og kunst og håndverk i grunnskolen, og vi trekker derfor veksler på forskning fra begge sektorene. Først vil vi gå inn på ulike kunstdidaktisk grunnlagstenkning, før vi tar for oss et utvalg av kunstdidaktisk forskning i kulturskole og grunnskole i Norden. Vi har valgt å begrense forskningsgjennomgangen til en nordisk kontekst.

Modernistiske og postmodernistiske paradigmer innen kunstdidaktikk presenterer forskjellige syn på hva kunst kan være, ulike kunstdidaktiske praksiser og hvilken rolle barn (elever) har eller får i en kunstdidaktisk kontekst. Disse vil gi oss analyseverktøy for å kunne tolke og forstå de kunstdidaktiske valgene som diskuteres mellom forskningsdeltakerne. Vi har valgt å bruke Venke Aures (2013) definisjon av kunstdidaktikk, der kunstdidaktikk forstås som et utvidet kunst- og didaktikkrelatert fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles. Ved å ikke anvende begrepet *kunstfagdidaktikk* åpner man for at kunsten blir en premissleverandør for de didaktiske refleksjoner og ikke fagtradisjoners allerede etablerte kunst- og kunnskapssyn (s. 3). Aure argumenterer videre for at det i møtet mellom kunst- og kunnskapssyn ikke finnes noen nøytral grunn, da det alltid ligger et epistemologisk grunnsyn i bunn for hvordan kunst forstås (jf. Bourriaud, 2007; Kester, 2011) og presenteres i en didaktisk kontekst. Slik vi ser det vil et nyoppstartet samarbeid mellom to ulike felt bære i seg potensialet til at kunstundervisningen kan

oppstå mindre bundet av de to eksisterende undervisningsfagenes eksisterende tradisjoner.

Eksperten, verket og den gode eleven

Den modernistisk forankrede kunstdidaktikken består, ifølge Aure, av flere retninger: den formalestetiske, den danningsteoretiske og den dialogforankrede. Felles for disse er at de kjennetegnes av et sterkt fokus på Kunstverket. I den formalestetiske retningen er kunstformidleren (læreren) eksperten som innehar kunnskap om verkene som elevene skal motta og reprodusere. Verket sees på som selvformidlende, uavhengig av ytre forhold og individuelle fortolkninger (Aure, 2013, s. 6–7). I den danningsteoretiske retningen er hovedvekten av lærerens formidling innføring i kulturarv og felles tradisjon av kunnskapsformer som i stor grad omhandler kunnskap om materialer, redskaper og estetikk. Eleven begynner i denne retningen å bli en egen agent i klasserommet, men må forholde seg til de tradisjoner og metoder som allerede har verdi som felles kulturarv (Aure, 2011, s. 8; Engelsen, 2000, s. 72). I den dialogforankrede kunstdidaktikken settes barnet og dets iboende muligheter for læring i sentrum, der barna trekkes inn som medskapende i sin egen læringsprosess. Samtidig formidles det et syn på barn som iboene gode med stor utforsker- og skapertrang (Aure, 2013, s. 9–11). I en modernistisk forankret kunstdidaktikk ser vi at den skapende aktiviteten skjer gjennom å etterligne i mesterlæremodellen. Elevens rolle veksler også mellom å være en aktiv agent i egen læring og en tabula rasa læreren skal fylle.

I en norsk kontekst domineres kunst og håndverksfaget i grunnskolen fortsatt av vekt på materialer, formale elementer og designprinsipper (Dagsland, 2013; Rimstad, 2014). Det vises her til et behov for en didaktisk nyorientering. I Norge har det også vært diskusjon rundt navneendringer for faget i grunnskolen. Endringen fra betegnelse forming/formgivning til kunst og håndverk, beskrives som en forflytning av fokus fra prosess til produkt (Carlsen et al., 2018, s. 69). Balansen mellom produkt og prosess har lenge hatt en plass i den fagpolitiske diskursen om kunst og håndverksfaget, men med navneendringene i de formelle læreplanene kan det synes som om et produktorientert fagsyn er i ferd med å stabiliseres.

Dette vil også få følger for fagets rolle i grunnskolen, hva som prioriteres i undervisningen og begrunnelser for fagets eksistens. Et produktorientert fagsyn snevrer inn muligheter og forståelser for hva kunst og håndverk-undervisning kan inneholde.

Selv om lærere i grunnskolen og kulturskolen deltar og blir inspirerte på workshops i prosessorienterte, idébaserte og relasjonelle metoder, faller lærerblikket tilbake på om det er samspill mellom læreplanens innhold, undervisningsform og om undervisningsopplegget er praktisk gjennomførbart (Widén, 2016, s. 189). Anna Widén beskriver det kunstdidaktiske feltet i en svensk kontekst, der det er motstand blant både grunnskolelærere og kulturskolelærere i å anvende samtidskunst i undervisning. For Widén ser det ut som det for lærere i visuelle kunstfag er enklere å organisere undervisning der alle elever arbeider med samme materiale mot samme mål, enn å skape undervisningspraksis som legger opp til en tilnærming som er mer i tråd med mer prosess- og temabaserte undervisningsmetoder med tettere forankring til samtidens kunstneriske praksiser.

Også Nina Scott Frisch (2010) beskriver i sin forskning ved en kulturskole hvordan etterligning og persepsjon er sentrale undervisningsmomenter. Elevene tegner etter stilleben, en tradisjon fra vestlig billedkunst, der lærer stiller spørsmål og kommenterer elevenes arbeid (Frisch, 2010). Mari Møller Thoresen viser til hvordan rammeplanen legger opp til en dialogbasert og elevorientert undervisning, men at dette ikke alltid blir fulgt opp av kulturskolelæreren, og at det derfor sameksisterer vekslende undervisningsstrategier i kulturskolen (Thoresen, 2013). I Ulrichsens forskning blir det tydelig hvordan kulturskolelæreren i et tverrsektorielt etablert samarbeid påvirkes av forventninger og strukturelle forhold som gjør det vanskelig å utvikle undervisningspraksis med forankring til et deltakende og sosialt engasjert kunstsyn (Ulrichsen, 2019).

Fasilitering av kunsterfaringer i fellesskap og samfunnskontekst

Det postmoderne skiftet i kunstdidaktikken kjennetegnes av at man går fra å se på kunstverket som noe sannhetsbærende i seg selv, til at man tolker kunsten fra vår egen samtid og prøver å forstå hvilken kontekst verket

selv ble skapt i. Her beveger vi oss inn i en relasjonell, deltakende, sosialt engasjert og performativ kunstdidaktikk.² En kunstdidaktikk forankret i et modernistisk syn på kunst blir kritisert av blant annet Pablo Helguera (2011), som peker på hva tradisjonell pedagogikk og «ekspert-læreren» ikke tar hensyn til:

Traditional pedagogy fails to recognize three things: first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu, with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world. (Helguera, 2011, s. 80)

Slik vi tolker Helguera utvikles det dermed en kunstdidaktikk med en forståelse av at kunstverket ikke lenger er nok i seg selv. Verket er heller ikke «endestasjonen» for den kunstdidaktiske prosessen. I tråd med Helgueras syn vil kunst og ideer om kunst påvirke oss og sette oss i forbindelse med ulike samfunnsaspekter, og vil dermed kunne øke vår forståelse av verden og våre evner til å agere i møte med verden. I et slikt kunstsyn blir den kunstneriske praksisen situasjonsbasert, og kan ofte bare forstås i den konteksten der aktiviteten skjedde. I undervisningssammenheng vil selve undervisningen ikke være en statisk handling, men en performativ og kollektiv konstruksjon av kunnskap mellom materialitet-lærer-elev-elev-diskursive- og samfunnsmessige forhold. Anna Svingen-Austestad (2017), Gry O. Ulrichsen (2017, 2019), Helene Illeris (2017, 2020), Lisbeth Skregelid (2020) og Helen Eriksen, Gry O. Ulrichsen og Zahra Bayati (2020) undersøker alle i sin forskning hvordan deltakende kunstformer i utdanningen kan utfordre den lærende (både læreren, eleven, forskeren og kunstneren) på deres forståelse av selvet og hverandre i ulike samfunnsmessige kontekster. På en måte kan vi si at vi har gått fra å studere et objekt til en historisk, kulturelt og følelsesmessig situert kunstdidaktikk der samspillet

2 I denne typen kunstnerisk praksis er de sosiale aspektene ved prosjekter sentrale. Kunsten kan f.eks. fungere som en utforskning av hva som er problemområder i en bydel, og sette viktige politiske saker på dagsordenen (Helguera, 2011, s. 3–4). Rollen som kunstner innenfor et deltakende, relasjonelt og sosialt engasjert kunstsyn er ikke bare å være en utøvende/skapende kunstner, men også å være en aktør som legger til rette for, eller fasiliterer, kunstoplevelser for andre.

mellom mennesker og deres heterogene bakgrunn er en inkludert del av samskapingen (Aure, 2013, s. 16–17). Det handler om å skape rom der alle de lærende aktørene får utforsket og prøvd ut hvordan de kan være aktive endringsagenter i sine egne liv.

Forskningsgjennomgangen viser at det er lite samsvar mellom hvordan det undervises i kunst i utdanningsløpet i kulturskole og grunnskole og samtidens interdisiplinære kunstpraksis i feltet som preges av relasjonelle, deltakende og sosialt engasjerte former. Spesielt i grunnskolen er undervisningen produktorientert med vekt på nytteverdi og håndverkstradisjoner. Det kommer fram at det er vanskelig å innføre undervisningsmetoder og fremme forståelser i kunst og håndverk og visuell kunst som ikke bygger på en modernistisk grunnlagstenkning, siden rammene for undervisningen legger føringer for hva som er praktisk gjennomførbart – og at det da er lettere for en lærer å holde oversikt når alle elevene utfører samme oppgave (jf. Widén, 2016).

A/r/tografi som inngang til et narrativt forskningsdesign

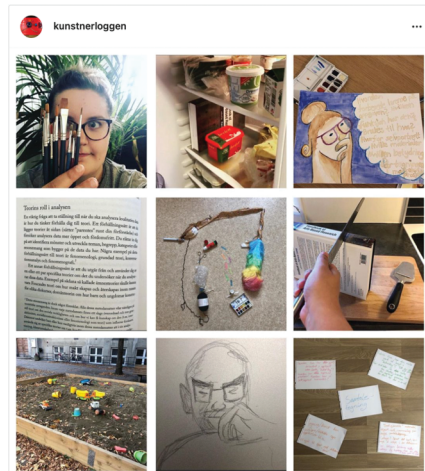
Forskningsgjennomgangen i det tverrsektorielle feltet viser at kunstbaserte metodiske tilnærminger anvendes i liten grad. I denne studien er den a/r/tografiske tilnærmingen sentral. A/r/tografi innebærer at forskeren setter seg selv i sentrum som artist, researcher og teacher, der de ulike forforståelser og perspektiver samskaper både for å generere og analysere empirisk materiale, og i framstillingen av forskningsresultatene (Springgay et al., 2005). Samskapingen mellom disse tre perspektivene har vært sentrale i utviklingen av studiens forskningsdesign. I formidlingen av resultatene fra studien gjør vi ikke et skarpt skille mellom metodologiske og substansielle forhold, da vi mener at disse gjensidig påvirker hverandre. Jenny er også som forskersubjekt posisjonert som en vesentlig del av kunnskapskonstruksjonen i denne artikkelen.

Forskerens kunstneriske skapende aktivitet i den a/r/tografiske prosessen skjer i kunstnerloggen. Kunstnerloggen ble tatt i bruk både for å generere og analysere empiri og i framstillingen av resultat gjennom konfigurering av narrativ. Figur 2 er et eksempel på hvordan Jenny utforsker

egen tenkning gjennom å iscenesette en situasjon med ulike artefakter for å artikulere utfordringer i genereringen av empirisk materiale. Et utvalg av prosessen med kunstnerloggen kan ses i figur 3. Instagram-profilen ble brukt til å bl.a. dokumentere skriftlig og visuell logg, gå i dialog med teori, utvikle forskningsdesign og generere empiri gjennom å iscenesette tablåer. Instagramprofilen har ikke vært tilgjengelig for andre, og ble tatt i bruk som et verktøy på bakgrunn av at det er en digital plattform med et oppsett som kan brukes til å skape møter og dialog mellom visuell og skriftlig tekst.



Figur 2. Kunstneren og forskerens arbeidsprosess. Skjermdump fra kunstnerloggen



Figur 3. Utvalg av a/r/tografiske arbeider i kunstnerloggen. Skjermdump fra kunstnerloggen

Studiens empiriske materiale er i tillegg generert gjennom observasjoner, lærernes refleksjonsskriv og refleksjonsverksted bestående av samtaletegning. Samtaletegningene ble utført i to refleksjonsverksteder på 20 minutter etter gjennomførte undervisningsøkter med førsteforfatter, kulturskolelærer, to grunnskolelærere og avdelingsleder. I verkstedene var ark, akvarell, pensler, fargetusjer og blyanter tilgjengelige. Før hver økt hadde Jenny forberedt et eller flere tema til diskusjon: Hvordan vurderte lærerne undervisningsopplegget og samarbeidsprosessen? Hvordan så de på hverandres og sin egen rolle i samarbeidet? Samtidig ble det åpnet for deltakernes ønsker om fokus. Angela Rogers viser til hvordan tegnefellesskap skaper intimitet og knytter folk sammen i øyeblikket,

selv om de ikke kjenner hverandre (Rogers, 2007, s. 9). Formålet med å tegne og føre samtale var også å utforske potensialet i hva som fortelles i den verbale og den visuelle fortellingen og om samtalen har noen innvirkning på det som framstilles visuelt og motsatt. Tegningene forstås derfor som en visuell transkripsjon med det formål å se og ta del i hva deltakerne føler og opplever (Leavy, 2017; Riessman, 2008, s. 142). Samtaletegning var også valgt som metode for å utfordre en forståelse av hva som gir forskeren informasjon, samt utfordre kunst og håndverklæreren og kulturskolelæreren til å bruke kunsten som en måte å reflektere over undervisning på.

Tidlig i oppstarten av feltarbeidet fikk lærerne et refleksjonsskriv med fire spørsmål om hva som er viktig for dem i faget, hva de vil at elevene skal sitte igjen med etter en undervisningsøkt, bakgrunnen deres og hvordan en vanlig dag for dem ser ut.

Innenfor den valgte a/r/tografiske tilnærmingen gjør vi narrative analyser av det empiriske materialet. Narrativ metode er en tolking av tekst og/eller visuelle elementer, der fortellingen er utgangspunktet for å forstå og forklare deltakernes opplevelser (Riessmann, 2008, s. 142). Gjennom en stadig lesing av det empiriske materialet har vi konfigurert narrative konstruksjoner (jf. Polkinghorne, 1995) for å gi mening til en serie hendelser i datamaterialet. Disse narrative blir presentert gjennomgående i teksten. Videre gjøres det en tematisk analyse, der vi først undersøker et narrativ som en enhet, hvilken fortelling det er narrativet forteller, før vi går inn i enkeltsetninger og ser etter ulike temaer som tas opp i fortellingen (Riessman, 2008). Den narrative analysen males dermed gjennom tre lag, der det første støket består av å analysere datamaterialet som en helhet og finne det overordnede narrative fra de forskjellige deltakernes beretninger i tekst og bilde. Polkinghorne (1995) kaller dette steget for narrativ analyse, der formålet er å sammenfatte det komplette datamaterialet til et sammenhengende narrativ. I det andre strøket går vi inn i enkelte deler av den overordnede fortellingen og undersøker hvilke tema det fortelles om og hvordan de fortelles. I det tredje strøket tar vi for oss den overordnede fortellingen i lys av den tematiske analysen, og hvordan de ulike temaene som er analysert påvirker lesningen av helheten.

Et spørsmål om timing - etiske refleksjoner

I arbeidet med denne studien og i genereringen av datamateriale har Jenny Elise Øyen fått ta del i et nyopprettet læringsfellesskap der forskningsdeltakerne ikke kjente hverandre fra før. Studien har blitt meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og deltakelsen har vært frivillig med mulighet til å trekke seg. Selv om deltakerne var opplyst om studiens formål og metoder gjennom et informasjonsskriv, oppsto det likevel utfordringer med å kommunisere formålet med feltarbeidet og de valgte metodene som ble tatt i bruk (se fig. 79).

Forskningsdeltakerne har lest artikkelen og blitt invitert til å gi tilbakemelding på om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene som gjøres. I denne dialogen har tilbakemeldingene vært delte. Enkelte forskningsdeltakere har gitt uttrykk for at deltakelse var lærerikt og at artikkelen var spennende lesning, mens andre har gitt uttrykk for at de følte seg sårbare ved å starte opp et nytt læringsfellesskap samtidig som feltarbeidet foregikk. Jennys tilstedeværelse i forskningsdeltakernes planleggingsmøter og undervisning har påvirket deres muligheter for å utforske deres samarbeidsrelasjon i en oppstartsfase før de hadde fått etablert samarbeidet og blitt tryggere på hverandres og egne roller. Å arbeide med narrativ forskning berører spørsmål rundt hvem som eier historiene (Pinnegar & Daynes, 2006). Vi er klar over at denne studiens analyse og drøfting er våre tolkninger av andre personers liv og forståelser – i det vi har konfigurert en sammenhengende fortelling om deres opplevelser for å besvare en problemstilling. Samtidig har vi sett til annen relevant forskning for å se hvordan våre narrativ relaterer med funn i tidligere studier.

Analyse gjennom konfigurerte narrativ

I dette avsnittet presenteres fire konfigurerte narrativ, ett til hver av forskningsdeltakerne samt førsteforfatter Jenny. Narrativene presenteres med forskningsdeltakernes eget selvportrett fra samtaletegning under refleksjonsverksted, sammen med det skriftlige narrative vi har skapt av det genererte datamaterialet. Jennys selvportrett som kunstner/forsker/lærer er en akvarell som ble laget etter en dag med feltarbeid. De skriftlige

Narrativene er konfigurert gjennom en stadig lesing av det visuelle og verbale datamaterialet, med det formål å portrettere deltakernes roller og opplevelser av samarbeidet for leseren.

Narrativ 1: Maren (Kulturskolelærer)

kunstnerloggen Maren går nedover gangen til tegnesalen etter å ha spist lunsj sammen med de andre ansatte på skolen. Det er enda litt tid igjen før dagens økt, men det er ark som må klippes opp i riktig størrelser og materialer som må plasseres på bordene før elevene kommer. Det føles godt å ha gjennomført det samme undervisningsopplegget med små elevgrupper før, så hun har en god idé om hva elevene skal ha gjort etter hver gang før de blir ferdige den siste dagen. Sist gang lagde de små skisser, denne gangen skal de abstrahere de små strekene og føre inn skissen på et større ark. Akkurat samme arbeidsprosess som hun og andre kunstnere bruker på deres egne atelierer. Siden dette er hennes undervisningsopplegg har Maren fått litt mer ansvar for gjennomføringen den første runden, men hun håper at både hun, Sofie og Amalie kan samarbeide mer om selve undervisningen og utvikle opplegget utover høsten. På en annen side har det vært en del uro i rommet og i enkelte timer er det elever som ikke har fått gjort noe konstruktivt arbeid. De har prøvd ulike måter å få elevenes oppmerksomhet på, men det tar mye av undervisningstiden og hun får ikke brukt kunstnerkompetansen til å reflektere med elevene når det er så mye støy. Hvordan kan hun få elevene til å utvikle en forståelse for hvordan kunsten kan hjelpe oss med å oppdage at verden vi omgir oss er vakker og uoppdaget, bestående av form og farge?

6. NOVEMBER 2020

Figur 4. Maren. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

Narrativ 2: Amalie (Grunnskolelærer)

kunstnerloggen


...

kunstnerloggen Amalie kommer hastende inn på tegnesalen før dagens økt skal starte. Forrige undervisningstime hun hadde gikk litt over tiden, så hun småløper til tegnesalen for å rekke en liten prat med Maren og Sofie før elevene slipper inn. Hun finner fram den grønne kassen med utstyret til timen, som er gjemt på et annet lagerrom så andre ikke tar det som er kjøpt inn spesielt for dette prosjektet. Amalie spør de andre om de skal skrive prosjektnavnet på kassen, så det blir ekstra tydelig at den er deres. De finner fram en lapp og fester den på kassen, men skriften synes ikke så godt som de håpet. Det får holde, det er ikke så mange som skal inn på det lagerrommet uansett. Amalie tar en kjapp titt på klokka, det er like før timen starter, men de ivrige elevene utenfor må vente noen få minutter til før de får komme inn på plassen sin. Det synes på elevene at de gleder seg til å starte opp igjen fra forrige uke. Amalie synes pilot-samarbeidet er spennende for henne som lærer også, å få samarbeide med de andre lærere på skolen på tvers av enheter og klassetrinn. Hun og Sofie har jo ikke arbeidet sammen før, og Maren fra kulturskolen har andre måter å se kunst og håndverk på. Uheldigvis så består lærergjerningen av mange arbeidsoppgaver, så hun må ta litt hensyn til hvor mye tid og planlegging som skal gå til dette i forhold til andre arbeidsoppgaver hun har. Ikke det at pilot-samarbeidet tar så mye av arbeidstiden hennes, men hun kan ikke bruke hele tiden på et opplegg som bare er en halvannen time i uka. De første ukene har det vært noen utfordringer med å få elever inn og ut av tegnesalen, så forhåpentligvis vil bytting av grupper gli bedre etterhvert når både lærere og elever har blitt vant til hvordan disse timene skal foregå.

11. NOVEMBER 2020

Figur 5. Amalie. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

Narrativ 3: Sofie (Grunnskolelærer)



kunstnerloggen

♥ 💬 🚩

kunstnerloggen Sofie og Maren tar fatt på klipping av kartong i passe store kvadrat, for de må være klare til at minst 30 elever kommer trippende og spente utenfor døra til tegnesalen. Oppstarten har så langt gått bra, elevene ser ut til å trives med opplegget og har blitt bedre kjent med de på gruppa si siden den første økta.

Kanskje har de blitt for kjent, for lydnivået har økt litt. Samtidig har ikke lærerteamet blitt helt blitt enige om hvor mye støy og uro som kan tolereres, selv om de har prøvd ulike måter å få roet ned elevene på. Samtidig så ser ikke lydnivået til å påvirke elevene i stor grad, de fleste arbeider like flittig som forventet i annen undervisning. Elevene må jo få kunne prate sammen for å bli kjent de også. Sofie synes at disse øktene bør få være et sosialt treffpunkt der elevene møtes på tvers av trinn og gjør aktiviteter sammen. Et sted der de kan prate løst med medelever, og gjøre noe annet enn det de gjør til vanlig i skolen. For henne og de andre lærerne fungerer pilot-samarbeidet litt på samme måte som for elevene; de får jo heller ikke så mye tid og plass til å samarbeide med og lære av andre utenfor kontaktlærerggruppa til vanlig, og pilot-samarbeidet blir derfor et treffpunkt for dem også.

11. NOVEMBER 2020

Figur 6. Sofie. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

Narrativ 4: Jenny 1 (A/r/tograf)

 kunstnerloggen



♥ 💬 📌

kunstnerloggen En dag midt i et masterseminar tikker det inn en mail fra skolen der jeg holder på med feltarbeidet: De skriver at masterprosjektet mitt oppleves som for stort og at det krever mer arbeid av lærerne jeg følger enn de ble skissert fra starten av. Samtidig beklager de for at jeg ikke kommer til å få alt datamateriale jeg trenger. Jeg kjenner hjertet løper i brystkassen min, var den lekser jeg ga de forrige gang for stor? Tror de jeg skal følge dem hele året, eller er det noe mer? Jeg har jo egentlig bare skissert opp et refleksjonsverksted til, da har jeg det jeg trenger av datamateriale før jeg skal sette meg ned å se hva jeg finner. Det gjør vondt som fersk "forsker" å få sånne beskjeder, men det gjør også vondt fordi det ikke er første gangen det blir problemer med datagenereringen. Den første dagen jeg hadde planlagt et refleksjonsverksted etter aller første dag med pilot-samarbeidet fikk jeg ikke lov. Eller, det virket som om forskningsdeltakerne trodde jeg skulle bare sitte i et hjørne å observere det som skjedde, og ikke aktivt få de i tale som jeg hadde planlagt. Var det min feil? Hadde jeg ikke gitt tydelig nok beskjed forrige gang vi møttes? Hadde de ikke lest informasjonskrivet, eller var det noe annet som hadde gått galt?

Nå flere måneder etter har jeg mye datamateriale jeg kan analysere, og det bringer heller ikke så mange vonde minner å lese igjennom de diskusjonene jeg har transkribert. Likevel kan jeg ikke unngå å tenke: Hvordan hadde datamaterialet mitt vært, om disse hendelsene ikke hadde funnet sted? Hvis jeg hadde vært mer enn tydelig nok på hvordan datainnsamlingen skulle foregå og lærerne følte seg trygge på den situasjonen der vi skulle diskutere sammen, ville jeg sagt og sett noe annet om pilot-samarbeidet da?

11. NOVEMBER 2020

Figur 7. Jenny. Konfigurert narrativ. Skjermdump fra kunstnerloggen

Fortellinger om kunstsyn og kunstfagdidaktisk grunnlagstenkning

Fra det genererte materialet har vi forsøkt å identifisere hva forskningsdeltakerne forteller er viktig i deres undervisning i visuell kunst og kunst og håndverk for å se om vi finner likhetstrekk med de ulike kunstdidaktikkene beskrevet tidligere i artikkelen (Aure, 2013; Helguera, 2011). Vi har valgt å sentrere fortellingene om ulike forståelser av fag og kunstdidaktiske forhold rundt tre punkter der vi i det første punktet legger vekt på hvordan aktørene forholder seg til sosiale aspekter som en del av fagforståelsen. Det andre punktet handler om hvilke forventninger aktørene tar med seg inn i samarbeidet. Det handler også om hvordan ledelsens implisitte og uttalte forventninger legger premisser for lærernes samarbeid. I det tredje punktet tar vi for oss hvordan rolleforståelser og tidsaspektet bidrar til å forsterke bistandsdiskursen (jf. Brøske, 2017).

Sosiale aspekter: støy eller tegn på engasjement

Kulturskolelæreren Maren har ambisiøse tanker og ideer om hva som kan og bør gjøres i en undervisningsøkt, men hun er også tydelig på at elevgruppene burde være mindre for å kunne oppnå ambisjonene. Maren forteller at det for henne er viktig «å formidle at billedkunst/håndverk og det visuelle er noe som omgir oss». Så kunst for Maren er en del av en større forståelse av hvordan vi forstår verden rundt oss. Hun har klare forventninger om hva elevene skal sitte igjen med av faglig utbytte etter endt undervisning, men uønsket støy og uro i undervisningsøktene skaper vanskeligheter i gjennomføringen.

Grunnskolelærer Sofie ser derimot ut til å være mer opptatt av det sosiale aspektet ved undervisningen. I samtaler fra refleksjonsverkstedene der støy er et tema trekker hun litt på skuldrene, og legger vekt på hvor sosiale og engasjerte elevene er. Grunnskolelærerne Amalie og Sofie vektlegger potensialet i å utvikle sosial kompetanse der elever møtes på tvers av trinn, noe de sjeldent gjør. Spesielt Sofies narrativ om samarbeidsprosjektet kan fortelle om en kunstdidaktisk grunnlagstenkning med forankring til et deltakende og relasjonelt kunstsyn (Helguera, 2011). Hun sier: «Jeg synes det ser ut som ungene trives veldig godt med å jobbe på tvers av

trinn. Det gir meg glede i hvert fall å se at de får møtes litt sånn utenfor de vante klasserommene sine. (Refleksjonsverksted 1). De sosiale aspektet som vektlegges i Amalie og Sofies narrativ blir likevel ikke drøftet som en aktør i kunnskapskonstruksjonen, men som en positiv tilleggsressurs der elevene får møtes på andre arenaer enn i klasserommet.

Grunnskolelærernes forståelse av at samarbeidet kan føre til mer sosial læring og trivsel divergerer noe med Marens vektlegging av faglighet i sin undervisning. Der Maren forteller om skaperglede og form og farge, forteller grunnskolelærerne hvor positivt dette prosjektet er for skolen som en sosial møteplass. Grunnskolelærernes vurderinger av prosjektet settes ikke i direkte sammenheng med deres kunst og håndverksfaglige bakgrunn, og deres kunstsyn forblir uartikulert i samarbeidet.

Forventninger om skaperglede og et produkt: «Dere har vel begynt å henge opp noe?»


I fortellingene kommer det også til syne en produkt- og resultatorientert holdning til kunst og håndverk, med uttrykte forventninger fra avdelingsleder Anne der hun sier: «Ja, de kan vi jo henge opp der. For der er det ingenting oppe nå, så det er jo supert at det kommer opp litt der. Dere har vel begynt å henge opp noe?» (Refleksjonsverksted 2). Annes utsagn vitner om at det oppleves som litt trist at noen vegger i skolegangene ikke har utstillinger av elevarbeider. I en kunstdidaktikk med røtter til et modernistisk kunstsyn er denne stoltheten forbundet med forestillingen om den iboende skapertrangen i barnet, og at all skapende aktivitet er noe positivt (Aure, 2013, s. 9–10). Det er sannsynlig å anta at ledelsens ønsker og uttalte forventninger påvirker utviklingen av lærerteamets undervisningspraksis. Det skjer dermed en styring av faglig utvikling i samarbeidet av en aktør som ikke er deltakende i utforming av undervisningspraksisen i prosjektet.


Thoresen (2013) beskriver på samme måte, men i relasjon mellom elev og lærer, hvordan en slik grunnlagstenkning kommer til uttrykk og preger undervisningspraksisen i en kulturskole der hun gjør sin forskning. I figur 8 vises et eksempel fra hennes studie hvordan en kulturskolelærer former undervisningssituasjonen gjennom sin kommentar til elevene.







Figur 8. Undervisningspraksis som skapes gjennom en kulturskolelærers kommentarer på elevarbeider. Skjermdump fra kunstnerloggen

Kulturskolelærer Maren hadde uttalte ambisjoner om å kunne sette seg ned, reflektere og fortelle elevene hva aktivitetene innebærer. Dette peker mot en danningsteoretisk eller dialogforankret kunstdidaktikk. En linje i denne kunstdidaktiske retningen er den kreative prosessen, fra skisse til produkt og til abstraksjon av skisse og produkt. Ved å gi elevene erfaringer med denne prosessen får elevene ta del i en kunstnertradisjon som anvender disse metodene (Aure, 2013, s. 8). Marens fortelling om undervisningssituasjonen er at den er stressende, med for store elevgrupper som gjorde det vanskelig å få til å reflektere med elevene over hva de hadde gjort. Denne fortellingen understrekes i Marens selvportrett (fig. 4), hvor ordene tikk-takk omringer en dansende Maren. Samtidig var den korte undervisningssituasjonen en begrensning på hvilke

 **kunstnerloggen** ...



kunstnerloggen Skaperglede er noe morsomt, et produkt, blir bedre av å kunne språket, skjer når alle får til noe og gjør at en føler seg stolt. Stolt over å ha fullført et produkt, og sitt eget arbeid. Produkter kan også kastes, men det er ikke så farlig (Refleksjonsverksted 2).

Men skapergleden kan også være sosial. Som å delta i en performance, eller jeg lager noe sammen med andre og nerder over felles interesser. Å skape noe er motstand: Noe er jeg stolt av, noe vil jeg glemme, mens noe ikke betyr så mye for meg. En leirfigur jeg har brukt tid og energi på betyr mye for meg, mens å sy en kjole der glidelåsen var vanskelig eller sømmen ble feil gjemmer jeg i skapet. Hvorfor orker jeg ikke bare å starte på nytt og sprette opp den sømmen som ble feil?

FOR 27 SEKUNDER SIDEN

Figur 9. Skaperglede og motstand. Skjermdump fra kunstnerloggen

undervisningsopplegg som lot seg gjennomføre og hvilke materialer de kunne bruke. Ved å designe et undervisningsopplegg med mindre vekt på at det skal resultere i et ferdig produkt, kunne kanskje tidspresset lærerne uttrykte at de kjente på blitt mindre. Med en mindre produktorientert praksis kunne Marens ønske om å sette seg ned med mindre grupper og reflektere over hvordan elevene oppnår ny innsikt og forståelser kanskje blitt innfridd.

I grunnskolelærer Amalies fortelling legges det vekt på at produktene blir bedre om det legges inn litt ekstra flid. Ved å undervise i flid lærer elevene å utvikle egne vurderingsferdigheter gjennom å finne forbedringer ved eget produkt, og på den måten bli bedre på å vurdere produktets kvalitet (Letnes, 2020). Amalie forteller videre at elevene må tørre å være kreative, så skaperprosessen for Amalie er noe som blir til ved at elevene arbeider skapende og utforskende, men også gjennom flid.

I figur 9 (ovenfor) reflekterer Jenny som kunstner/forsker/lærer over hvordan hennes egne erfaringer i skapende arbeid ikke alltid er en utelukkende positiv opplevelse. Med dette stiller Jenny spørsmålsteget ved forventningene om at elevene skal gjøre utelukkende positive erfaringer gjennom å uttrykke seg kunstnerisk. I en kunstdidaktikk med forbindelser til et relasjonelt, deltakende og sosialt engasjert kunstsyn vil det å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning, bygge relasjoner til lokalsamfunn eller større samfunnsstrukturer og utvikle evner til å håndtere utfordrende og ambivalente følelser og relasjoner i et fellesskap stå mer sentralt enn den individuelle elevens opplevde skaperglede.

Rollefordeling – samproduksjon eller bistand?

I samtalene fra refleksjonsverkstedene og i selvportrettet (figur 4) framstiller Maren seg selv som en idébank for samarbeidet, men hun uttrykker ambivalens til denne rollen. Det kommer fram at hun vil ha tilbakemeldinger på hva grunnskolelærerne synes om hennes undervisningsopplegg og at hun ønsker seg mer samproduksjon. Amalie og Sofie ser det som Marens oppgave å komme med forslag til undervisning, mens de har ansvar for blant annet organisering. I bearbeiding av undervisningsopplegget før skolestart kom grunnskolelærer Amalie likevel med innspill

om at maling kom til å bli vanskelig siden det var liten tid til rydding. I Sofies og Amalies selvportretter (figur 5 og 6) forteller de at hår og blekk-sprutarmer fungerer som en visualisering om å ha flere armer for å kunne ha kontroll over undervisningssituasjonen som oppleves som en stressfaktor for alle deltakerne. At klokkene og tiden har en så sentral del av deltakernes selvportrett (fig. 4–6) viser at tidspresset deltakerne opplever påvirker deres mulighet til samarbeid. Mellom kulturskolelærer Maren og grunnskolelærerne Amalie og Sofie vokser det også fram en fortelling om at det ikke avklart om undervisningen skal være en forlengelse av undervisningen i kunst og håndverk, eller om det skal være noe eget med egne mål og forventninger. På en annen side virker det å være en implisitt forståelse mellom deltakerne at dette samarbeidet har en forankring i en form for visuelt kunstoffag, og at undervisningstilbudet som gis i ordinær skoletid følger grunnskolens læreplan.

I relevant forskning kommer det fram at det er vanskeligheter med å basere undervisning på et relasjonelt, deltakende og sosialt engasjert syn på kunst, og at det kommer fram motstand mot å gjennomføre undervisning som ikke baserer seg på fagtradisjoner (Aure, 2013; Illeris, 2017; Thoresen, 2013; Widén, 2016). Boel Christensen-Scheel (2013) skriver at formålet med samtidens kunstdidaktikk er tredelt: den skal involvere kunstnerisk aktivitet og kompetanse, ha et relasjonelt læringspotensial og være relevant for samtiden (s. 110). Dermed er det ikke bare den skapende aktiviteten som sees på som kunstnerisk praksis, men kunsten er også den relasjonen som skapes mellom deltakere (elever) og kunstner (lærer) i en gitt situasjon. Gjerne med et mål om å belyse, lære eller endre noe i det samfunnet vi lever i. Kunnskap om kunst ender ikke med kunstverket, men ved at kunsten kan anvendes som et verktøy for å forstå den verden vi lever i, ifølge Helguera (2011, s. 80). Kulturskolelærer Maren har også uttalte mål om at undervisningspraksisen skal kunne bidra til å belyse elevenes måte å se omgivelsene på (jf. Näumann, Riis & Illeris, 2020), men dette aspektet ser ikke ut til å bli realisert i den gjennomførte undervisningspraksisen.

Basert på analysene i denne studien ser vi at det er to forståelser av undervisning som gjør seg gjeldende. På en måte forstås samarbeidet som noe faglig; noe som innebærer å gi opplæring i å bruke verktøy, bli kjent med og arbeide med ulike materialer og arbeide i prosess fra idé og skisse

til et ferdig produkt. På en annen måte forstås samarbeidet som noe sosialt, der det legges vekt på hvordan elevsamarbeid i skapende aktiviteter kan være en arena for elever å utvikle sosial kompetanse og bli kjent med elever ut over sine egne klassetrinn.

Deltakerne får dermed ikke utforsket undervisningspraksis på tvers av en ulik faglig forståelse til undervisning, og de forblir dermed i den rollen det er forventet at en kulturskolelærer eller grunnskolelærer skal ha i et slikt samarbeid (jf. Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Sæther, 2014). I en deltakende og relasjonelt forankret kunstdidaktikk vil ikke den ene forståelsen utelukke den andre, men ved å ta utgangspunkt i et mer eller mindre ferdig utviklet undervisningsopplegg blir ikke målet med undervisningen utforsket eller satt ord på i fellesskap.

Dissonanser i verbale og visuelle fortellinger

I denne artikkelen har vi undersøkt et nyoppstartet samarbeid mellom to grunnskolelærere og en kulturskolelærer. Gjennom empirisk materiale generert gjennom refleksjonsverksteder, lærernes refleksjonsskriv og Jennys artikuleringer i kunstnerloggen har vi konfigurert narrativ om hvilke syn på kunst som møtes idet lærerne kommuniserer med hverandre og iverksetter sin intenderte samskapte didaktiske praksis. Dissonansene i ulike deler av det genererte datamaterialet forteller om hvordan det å delta som lærer i det nyoppstartete tverrsektorielle samarbeidet både gir engasjement, en ny glede over å undervise og tilfredstillelse ved å inngå i læringsfellesskap og samarbeide med andre lærere. Men materialet forteller også om frustrasjon over tidsrammer som hindrer reell samproduksjon og grensekryssing, samt misnøye med ikke å få gjennomført undervisning med de rammefaktorene som ble forespeilet i utgangspunktet. Dette blir spesielt tydelig i deltakernes selvportretter, hvor smilende og aktive deltakere kontrasterer et tidspres eksemplifisert med klokker og tikk-takk-metaforer som omringer deltakerne.

Samtalene i refleksjonsverkstedene viser liten grad av grensekryssing, og lærerne fra de ulike fagene (visuell kunst og kunst og håndverk) og sektorene (kulturskole og grunnskole) tar den rollen og det ansvaret i samarbeidet som det er forventet at de har spisskompetanse på (jf. Angelo

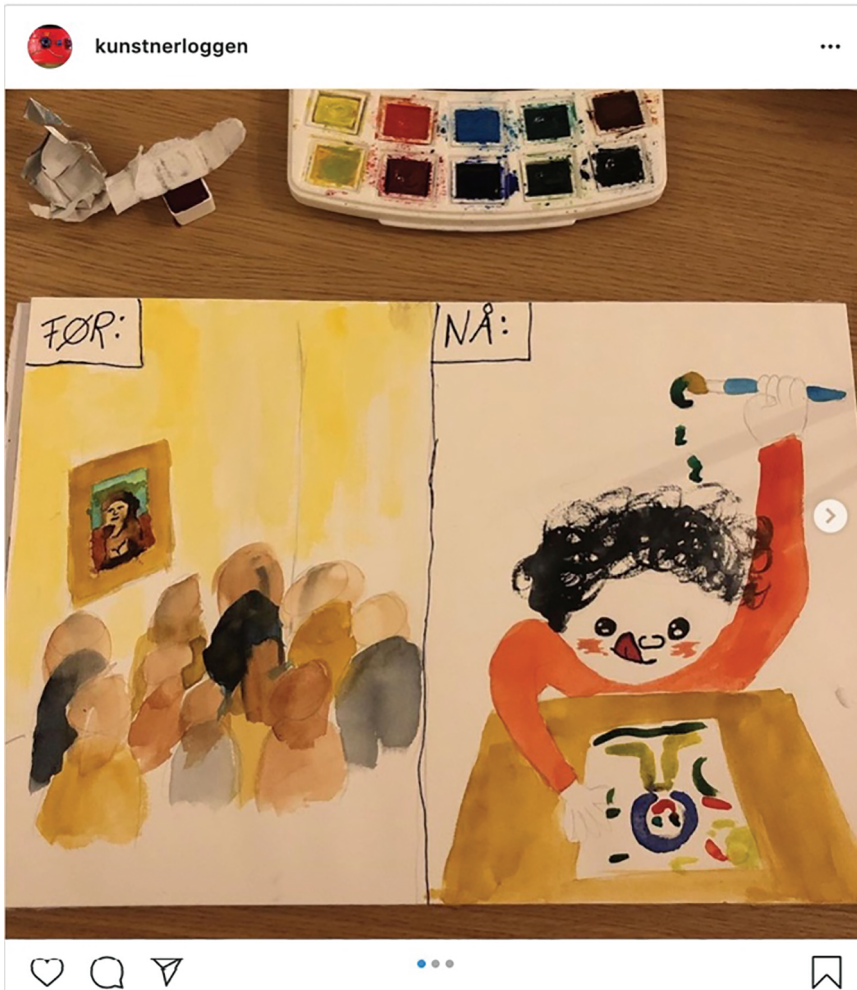
& Emstad, 2017; Bröske, 2017; Sæther, 2014). Kulturskolelæreren visualiserer seg selv som en slags idebank og etterlyser flere innspill og spørsmål til opplegget fra grunnskolelærerne. Samarbeidet baserer seg på et mer eller mindre ferdig utarbeidet undervisningsopplegg og dette kan være en av årsakene til at det blir vanskelig å utfordre hverandres fagdidaktiske valg og derigjennom samskape ny tverrfaglig praksis. Det ser ut til at det gjennomgående settes av for lite tid til at denne typen praksis kan utvikles. Vi vil samtidig påpeke at forskingsarbeidet er knyttet til oppstart av et samarbeidsprosjekt der lærerne ikke kjenner hverandre. Endring av praksis og tverrfaglig og tverrsektoriell samproduksjon er krevende prosesser som trenger tid (Helstad, 2014). Enkelte deltakere har uttrykt begeistring over å delta og å lese resultatene i denne artikkelen, mens andre har opplevd at forskerens tilstedeværelse påvirket deltakernes mulighet til å skape et trygt læringsfellesskap. Vi er takknemlige overfor forskningsdeltakerne som har deltatt på en utfordrende reise, og som lot Jenny komme inn i denne tidlige fasen av samarbeidet. I forskningsprosessen har sårbarhet, både forskningsdeltakernes og førsteforfatters, fått en stor betydning for utviklingen av kunnskapsbidraget.

I studien blir samtaletegning tatt i bruk som metode for datagenerering med den motivasjon at den har et potensiale til å nyansere og utvide forskningsdeltakernes konstruksjoner av fortellingen om seg selv og den didaktiske praksisen. Å bringe inn materialitet i kollektiv kunnskapsutvikling kan utvide og fordype det kommunikative rommet (jf. Ulrichsen, 2019; Ulrichsen et al., 2021). Samtalen er en sosial aktivitet, og tegningene kan bli påvirket av det som fortelles i samtalen (Rogers, 2007; Øyen, 2020, s. 37–38). Det å både fortelle visuelt og verbalt i samtaletegning ble av forskningsdeltakere uttrykt som krevende, og i samsvar med deres ønske om å heller ha en muntlig samtale ble det derfor ikke tegnet etter refleksjonsverksted 2. I denne situasjonen fortelles det også at den verbale framstillingen vil gi mer informasjon og forklare et fenomen bedre enn en visuell framstilling. Denne fortellingen om hvilket språk – det verbalspråklige eller det visuelle – som er mest nyttig i forskningsøymed, kan sees på som en dissonans til et grunnleggende premiss i denne studien. Gjennom å integrere de visuelle fortellingene i kunstnerloggen som en del av forskningsprosessen, og selvportrettene fra

refleksjonsverksted som en del av konfigurasjonen av narrative, påstår vi at en veksling mellom verbalspråklig refleksjon og visuell refleksjon kan engasjere både forskere, forskningsdeltakere og lesere til å erfare både forskjellighet og gjenkjennelse, der nye spørsmål kan oppstå og muliggjøre nye praksiser. Artikkelen er i så måte et bidrag til et forskningsfelt der kunstfag danner grunnlag for praksisene, men i liten grad er til stede i forskningstilnærmingene som dominerer feltet.

Gjennom tolkninger av det genererte empiriske materialet trekker vi linjer til en praksis vi benevner både som tradisjonell kunstpedagogikk (Helguera, 2011) og modernistisk kunstdidaktikk (Aure, 2013). I denne typen av praksis foregår aktivitetene og undervisningen i et lukket rom der det øves på tekniske håndverksferdigheter, uten særlig relasjon til verden eller samfunnet utenfor klasserommet eller verkstedet. Skoleledelsens uttalte forventninger om at formålet med undervisningspraksis i kunst og håndverk / visuell kunst var å skape objekter som kan beskues av andre og bidra til god stemning fungerer som en sentral rammefaktor og legger føringer for hvilke kunstdidaktiske valgmuligheter lærerne får i det tverrfaglige og tverrsektorielle lærersamarbeidet. I dette tilfellet er det skoleledelsens implisitte og uttalte forventninger som kommer til syne i relasjonen mellom ledelse og lærere. Disse forventningene, som vi også gjenkjenner fra tidligere forskning (jf. Ulrichsen, 2019), kan spores til et plannivå i grunnskolen der man kan se en tydeligere tendens til at det gis høyere status til produkter enn til prosessenes egenverdi og kollektiv utvikling. En sterkere tilstrømming i instrumentell retning med ensidig fokus på fagets nytteverdi kan sees på bakgrunn av navneendringer for grunnskolefaget (Carlsen et al., 2018, s. 69).

I figur 10 gjør Jenny en visuell oppsummering som kan forstås som en tolkning av den modernistiske kunstdidaktiske grunnlagstenkningen som kommer til syne i samarbeidet. I akvarellen etterligner barnet det andre har skapt før. Barnet sitter der alene, selv om pulten hun sitter ved vitner om at det også kanskje er andre til stede. Det å skape fokuseres først og fremst som en individuell aktivitet preget av glede, og ikke noe man gjør sammen gjennom friksjon og ambivalens. Og publikummet som betrakter Mona Lisa, hva tenker de? Lar de seg bli berørt, eller berører de hverandre ved å være sammen i et øyeblikk der de betrakter det samme maleriet?



Figur 10. Et modernistisk kunstsyn. Skjermdump fra kunstnerloggen

Studien både bekrefter og utfordrer spenningene og asymmetrien i tverrsektorielle samarbeid bestående av skolefolk og kulturarbeidere. Utfordringer oppstår når det sosiale aspektet ved undervisningen vektlegges ulikt hos grunnskolelærerne og kulturskolelæreren. I forskningsdeltakernes drøftinger ble faglighet og sosial og relasjonell kompetanse satt opp mot hverandre i et motsetningsforhold. Dissonansene skapes dermed ved at disse kompetansene ikke sees på som likeverdige eller gjensidig utfyllende. Sammen med implisitte og artikulerte føringer i plandokumenter, ledelsens uttalte forventninger og rammefaktorer som tidspress og

gruppestørrelse er dissonansene med på å hindre reell samproduksjon og samarbeidet holdes tilbake i et modernistisk doxa. Artikkelen viser at det er behov for en bevisstgjøring av hvordan kunstdidaktiske forhold er forankret i ulike kunstsyn. En systematisert og utvidet refleksiv praksis mellom aktører i tverrsektorielle og tverrfaglige samarbeid kan være en måte å øke denne bevisstheten. Gjennom å utfordre hverandre i en kollektiv kunnskapskonstruksjon kan grunnskolelærere og kulturskolelærere få mulighet til å artikulere og forankre en samskapt praksis som tar fra både en postmoderne og en modernistisk forankret kunstfagdidaktikk.

Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax.
- Broske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Carlsen, K., Randers-Pehrson, A. & Hermansen, H. (2018). Design, kunst og håndverk i Norge: Fra barnehage til PhD. *Techne Serien – Forskning i Slöjdpedagogik Och Slöjdvetsenskap*, 25(3), 58–73. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3028>
- Christensen-Scheel, B. (2013). Application and autonomy – the reach and span of contemporary art didactics. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 2(2), 109–123. <https://doi.org/10.7577/if.v2i2.729>
- Dagsland, T. P. (2013). Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole. [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi]. Doria. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-685-6>
- Eriksen, H., Ulrichsen, G. O. & Bayati, Z. (2020). Stones and the destabilisation of safe ethical space. *Periskop – Forum for Kunsthistorisk Debat*, (24), 156–171. <https://tidsskrift.dk/periskop/article/view/126184>

- Engelsen, B. U. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år 2000. Del II*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Frisch, N. S. (2010). To see the visually controlled: Seeing-drawing informal and informal contexts: a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Illeris, H. (2020). Intimacy, solidarity, fragility. Everyday objects and ecological awareness in arts and crafts education. *Acoustic Space* 18(2), 153–186.
- Kester, G. (2011). *The one and the many – contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- Letnes, M.-A. (2020). Kvalitet og kunstnerisk kvalitet i kulturskolens fagplan for visuell kunst. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3484>
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. Guilford Publications.
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: Gjenbruke – oppvinne – skape*. Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Pinnegar, S. & Daynes, G. J. (2006). Locating narrative inquiry historically. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (Kap. 1). Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Rogers, A. (2007). Drawing conversations: Drawing as a dialogic activity. *Tracey: Contemporary Drawing Research*, (Oktober), 1–10. https://www.lboro.ac.uk/microsites/sota/tracey/journal/widf/images/Angela_Rogers.pdf

- Skregelid, L. (2020). A call for dissensus in art education! *International Journal of Education Through Art*, 16(2), 161–176.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions ... concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies (formgivingsfag)* [Doktorgradsavhandling]. Oslo School of Architecture and Design.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 67–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Thoresen, M. M. (2013). *Dagbok fra kulturskolen: En undersøkelse av undervisningspraksis i kulturskolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ulrichsen, G. O. (2017). Tenthaus Oslo: En inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.541>
- Ulrichsen, G. O. (2019, 28.–29. august). *Kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfelleskap mellom profesjonsutøvere i kulturskole og grunnskole. Fra interdisiplinær til transdisiplinær læring – mellom refleksjon og diffraksjon* [Paperpresentasjon]. Art in education – building partnerships with artists, schools, young people and communities. OsloMet / Arts for young Audiences. <https://www.oslomet.no/om/arrangement/art-in-education/programme-art-in-education>
- Ulrichsen, G. O., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonise ourselves as an antiracist act within the field of Nordic community school of music and arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2) (in press).
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk*. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Widén, A. J. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-125439>
- Øyen, J. E. (2020). *Tverrfaglig lærersamarbeid i Kulturdag: En narrativ studie av fortellinger om å delta som kulturskolelærer og grunnskolelærer i pilotprosjektet Kulturdag* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.