

Solveig Toft og Kari Holte

## Det skapende rom

Betydningen av det ikke-målbare

### Sammendrag

*I denne artikkelen rettes blikket mot selve opplevelsen i den skapende prosess, de ikke-målbare kvaliteter, spesielt i forhold til faget Kunst og håndverk. Artikkelens data består av tre ulike utøvergruppers arbeidsprosess i en bestemt type maleoppgave; maling med musikk som inspirasjon. De tre utøvergruppene hadde ulik alder, bakgrunn og skolering. Disse tre gruppene skal eksemplifisere hvilke opplevelser som kan oppstå i noen utvalgte skapende prosesser. Teorigrunnlaget er Czikmyhalis flow-teori og Hans-Georg Gadammers hermeneutiske teori. Intensjonen er å bringe inn et perspektiv for å øke bevissthet og omtanke av enkelte forhold vedrørende tilrettelegging for skapende aktiviteter i skolen.*

**Nøkkelord:** skapende prosesser, estetiske opplevelser, flow, hermeneutikk, det skapende rom.

### Innledning

Kunst- og håndverksfaget er et estetisk fag som i utgangspunktet er bredt sammensatt av bl.a. kunst, håndverk, visuell kultur, møte med materialer, teknikker og skapende arbeid. Det å være i kontakt med materialene, bruke hendene og oppleve den umiddelbare respons som oppstår når man bearbeider noe konkret, er sentralt i arbeidet. I en stor del av faget er elevene i dialog og interaksjon med lærestoffet, omgivelsene, lærer og veileder. Læreprosessene i faget må derfor karakteriseres som aktive og deltakende. Kunnskap og forståelse for bl.a. estetiske problemstillinger bygges gradvis opp gjennom konkrete erfaringer.

Gjennom flere år som kunst- og håndverkslærere er vår erfaring at mange opplever glede og blir oppslukt i skapende arbeid. Forskning viser også at god undervisning i de estetiske fagene har betydning for elevers trivsel, selvtillit og til og med for resultatene i andre fag (Bamford, 2008, s. 12 og s. 71). Til tross for disse positive aspektene, er timetallet for estetiske fag i skolen de siste årene blitt redusert. Noen hevder også at fagene lider av manglende oppmerksomhet og status, og at del av problemet er at de blir opplevd som «kosefag» og «opplevelsesfag» (Gerhardsen, 2015; Limstrand, 2009; Østrem, 2012). Flere fremhever derfor betydningen av å rette fokus på mål og bedring av vurderingspraksis, bl.a. for å gi de estetiske fagene den samme oppmerksomheten som resten av fagkretsen får (Bamford, 2012; Meld. St. 28, 2016, s. 48-49). Etter K06 handler mye av lærernes arbeid om å utvikle lokale læringsmål og gode vurderingskriterier (Limstrand, 2009; UDIR, 2016). I Stortingsmeldingen (2016) vurderer departementet om Kunst og håndverk kan gjøres om til et trekkfag, nettopp med den erkjennelsen at elevene da vil ta faget mer på alvor: «erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget» (Meld. St. 28, 2016, s. 49).

Men det finnes en kjerne i det praktisk-estetiske arbeidet som vanskelig lar seg måle: de sansemessige og helhetlige møtene mellom elever og materialer, og de impulser og prosesser som oppstår i det å skape i noe konkret (Hammershøj, 2012; Norberg-Schulz, 1997). Norberg-Schulz sier at en skapende prosess handler om forståelse i forhold til kvaliteter og omtaler disse kvalitetene som *den poetiske forståelsesform*. Han beskriver egenskaper ved *det kvalitative* slik: «En kvalitet er noe som ikke kan måles og veies; den må gripes i et *bilde* som direkte forteller oss hva den er» (Norberg-Schulz, 1997, s. 16). Videre sier han om det poetiske som ikke kan

måles: «Når det poetiske går tapt, reduseres alt til «behov» og «ressurs», det vil si til det som er målbart. Men det kvalitative er jo *ikke målbart!*» (s. 22). Det handler om drivkrefter som rører indre strenger og setter noe i gang. Hammershøj (2012) hevder skapende prosesser henger sammen med dannelse.

I Ludvigsen-rapporten (NOU 2015:8) beskrives de praktisk-estetiske fagene slik: «Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar» (NOU 2015:8, s. 25). De estetiske fagene står overfor et dilemma. Samtidig som fokuset i faget Kunst og håndverk de siste årene har vært å styrke arbeid med mål og vurderinger, finnes det en viktig kjerne som består av ikke-målbare kvaliteter. For å gjøre det faglige arbeidet i Kunst og håndverk godt som lærer, må også disse kvalitetene bli tillagt omsorg, f.eks. når det gjelder planlegging for innhold og arbeidsmåter i undervisningen. I denne artikkelen rettes derfor blikket mot noen ikke-målbare kvaliteter og prosesser. Dette er områder som trenger spesiell omtanke i en tid da det i offentlige skoledokumenter i stor grad fokuseres på forhold som kan måles.

### ***Inspirasjon til en undersøkelse***

Musikkprofessor Margareth Barrett (2007) diskuterer kunstopplevelser i et overordnet filosofisk og pedagogisk perspektiv i artikkelen *Locating the Heart of experience*. Den kroppslige, delaktige og helhetlige musikkopplevelsen settes i kontrast til en mer konvensjonell tilhørrerolle til musikk. Hun beskriver en undervisningsøkt der små barn møter det atonale musikkstykket *Aglepta*<sup>1</sup> for første gang. I artikkelen skildres barnas reaksjon på musikken både fysisk og kroppslig; hvordan de rullet rundt på gulvet, hostet og bablet for å imitere de «rare» lydene. Hun oppfattet reaksjonene som overraskende, rå, intuitive og kroppslige. Stykket ble spilt av tre ganger, og mellom rundene ble det gjennomført samtaler og ulike aktiviteter. Etter andre avspilling fikk barna spørsmål om hva som var favorittpartiet i musikkstykket de hadde hørt. En fem-årig gutt svarte, og refererte antakelig til et sted i komposisjonen med brå veksling av lydstyrke: «I liked it when the heart fell out of the music» (Barrett, 2007, s. 566), et utsagn som kan ha inspirert til artikkelens tittel.

Barretts refleksjoner bygger på en praksisfortelling. Skulle likevel hendelsene vært satt inn i et forskningsperspektiv, kan de beskrives slik: barna bringes inn i et eksperimentelt rom i en begrenset tidsperiode der forskeren igangsetter en reaksjon ved å sette på musikk. Dette skaper uforutsigbare hendelser. Barnas reaksjoner blir i ettertid beskrevet og analysert. Det er flere forhold som påvirker analysen og tolkningen, som f.eks. at samspillet mellom Barrett og barna i selve undervisningssituasjonen må ha påvirket hendelsesforløpet, og at det antagelig lå noen forventninger og forhåndsoppfatninger i både gjennomføringen og beskrivelsen. Men til tross for disse forholdene som kunne så tvil om hvorvidt situasjonen var etterprøvable, ble det hele utviklet til en relevant diskusjon om dynamikken i estetiske opplevelser generelt. Prosjektet ble derfor både troverdig og relevant.

Barrett sin praksisfortelling var et insitament til å sette i gang en undersøkelse om opplevelsen i en skapende prosess i faget Kunst og håndverk. Blikket skulle være rettet mot de ikke-målbare kvaliteter i prosessen.

### ***Forskningsspørsmål og avgrensinger***

Fokuset ble videre snevret inn til å handle om opplevelser som oppstår når man maler bilder, her i en avgrenset regissert bildeskapende prosess. Å male bilder er eksempel på en aktivitet som oppleves som en skapende handling. Aktiviteten er relevant i faget Kunst og håndverk og kan utføres av både barn og voksne, erfarne og ikke-erfarne. Forskningsspørsmålet ble: Hvilke opplevde prosesser kan identifiseres i en bildeskapende prosess? Undersøkelsen er satt i sammenheng med teori om estetiske opplevelser og hermeneutikk.

Enkelte nærliggende temaer til problemområdet blir ikke berørt. Dette gjelder det kunnskapsstoffet som ligger til grunn i en skapende handling slik som kunst, kultur, materialer og ferdigheter i teknikker, den skapende handlingens resultat, her: bildet, som et produkt med faglige vurderinger i forhold til dette. Temaet `kunst som kommunikasjon` eller `skapende arbeid i sosiale relasjoner eller sosiale sammenhenger` er heller ikke diskutert i særlig grad.

Undersøkelsens funn er begrensede og kan ikke generaliseres eller allmenngjøres. Likevel er intensjonen at resultatene i relasjon til teorien kan bringe inn et perspektiv som kan bidra til større generell bevissthet og omtanke for enkelte forhold vedrørende tilrettelegging for skapende aktiviteter i skolen.

## **Teoretisk ståsted**

### ***Forholdet mellom estetiske opplevelser og skapende prosesser***

Estetikkbegrepet stammer opprinnelig fra det greske *aisthesis* som betyr sansing, fornemmelse eller følelse. Begrepet har gjennom historien hatt ulike fokus og vært satt i forskjellige sammenhenger. Den opprinnelige betydningen, det som angår sansingen, gjelder for så vidt i alle livets sammenhenger. I tillegg til kunstuttrykk kan det også dreie seg om andre typer opplevelser som berører våre sanser på spesielle måter (Austring & Sørensen, 2006, s. 12).

*Kreativitet* stammer fra det greske *creare*, som betyr å bringe noe ut i verden. Det handler om å skape noe nytt, brukbart eller noe av verdi. Det finnes ulike tilnæringer og problemstillinger knyttet til kreativitetsbegrepet, og *skapende prosesser* inngår som en viktig del av det. Lars Geer Hammershøj (2012) definerer kreativitet som en grunnleggende sanselig prosess som er sammensatt av en mangfoldighet av inntrykk og sanselige krefter. Han mener begrepet vanskelig lar seg definere på noen presis måte: «Kreativitet er således vanskelig at afklare begrebsligt, da sanselighed per definition udgøres af en mangfoldighed af indtryk, der ikke umiddelbart lader sig reducere, og af kræfter, der ikke umiddelbart lader sig kontrollere » (Hammershøj, 2012, s. 32).

*Estetiske opplevelser* kan for det første forstås som sanselige inntrykk f.eks. av et ferdig produsert uttrykk som kunst, arkitektur m.m. når dette påvirker og setter i gang en følelsesmessig reaksjon (Austring & Sørensen, 2006, s. 69). For det andre kan det forstås som den sanselige og følelsesmessige opplevelsen i det å selv arbeide skapende og uttrykke seg gjennom symbolsk form. Denne betydningen er nesten identisk med den skapende prosess slik Austring og Sørensen forklarer det:

Når man maler et billede, får man gennem arbejdet med materialerne umiddelbart en række sanselige oplevelser, der i den skabende proces og i samspil med det formidlede indhold vækker en følelsesmæssig respons i én selv. Selve processen med at skabe indtryk af verden om til æstetisk symbolsk form rummer således implicit en lang række sanselige og følelsesmæssige erfaringer (Austring & Sørensen, 2006, s. 70).

Begrepene estetiske opplevelser og skapende prosesser har det til felles at de omhandler forståelse gjennom kvaliteter. Christian Norberg-Schultz (1997) hevder at det finnes tre typer forståelsesformer: teoretisk, praktisk og poetisk. Mens den teoretiske ordner og klassifiserer erfaringer på en slik måte at vi kan forstå sammenhenger og forutsi konsekvenser, gjør den praktiske forståelsesformen oss i stand til å utføre handlinger kroppslig og umiddelbart. Den poetiske forståelsesformen har en særegen og viktig plass i våre liv. Det er en kvalitativ forståelsesform som griper tingenes vesen snarere enn deres målbare egenskaper (Norberg-Schultz, 1997, s. 18).

Videre i artikkelen brukes begrepene estetiske opplevelser og skapende prosesser om hverandre.

### **Teorier om estetiske opplevelser**

Immanuel Kant satte i 1790 fokus på opplevelsesaspektet av det skjønne i *Kritikk av dømmekraften* (Kant & Hammer, 1995). Til grunn for opplevelsen av det skjønne ligger følelsen av velbehag. Velbehaget er fritt for personlige interesser (interesseløst) og er av intersubjektiv karakter. Velbehaget er en forutsetning for Kants estetiske teori (Øijord, 1992, s. 34).

Det emosjonelle aspekt i en skapende prosess har siden blitt utdypet av flere. John Dewey (1980, s. 60) skriver om den estetiske erfaring som et menneske får ved enten å oppleve kunst eller ved å skape kunst, og hevder erfaringen er betydningsfull i forhold til læring, det å gripe verden og finne mening. Han hevder at den skapende prosessen igangsettes av en indre impuls og gis form gjennom et medium. Opplevelsen er fullstendig, bevisst og konsentrert for subjektet. I denne sammenhengen beskrives impulsen som relatert til et kroppslig og eller psykisk behov, «a hunger and demand that belongs to the organism as a whole» (Dewey, 1980, s. 61). Behovet kan kun bli tilfredsstilt gjennom noe i omgivelsene «...and that can be supplied only by instituting definite relations (active relations, interactions) with the environment». Robert W. Witkin bygger på Dewey når han omtaler de emosjonelle strukturer som berøres når den ytre objektive verden og den indre subjektive verden møtes (Gürgens, 2004, s. 143; Witkin, 1981). Skapende prosesser foregår i møtet mellom disse to verdenene, og gjennom skapende arbeid utvikles *følelsesintelligensen*. Malcolm Ross (1978, 1984) viderefører tanken om at skapende handlinger er emosjonelle handlinger som går ut på å balansere de indre strukturer som er kommet i ubalanse. Ubalansen vekker en impuls (Ross, 1984), og i skapende aktiviteter møtes og bearbeides den indre og den ytre verden, og det skapes en indre balanse, en helhet. Aktiviteten er lystbetont og nært knyttet til leken. Akkurat som vi gjerne sier at leken er fri, indremotivert og lystbetont, slik er det også når vi skaper. Den skapende prosessen integrerer følelser, tanker, materialer, medium og kroppslige handlinger i tid og rom og danner en helhetlig prosess. Ross mente derfor at skapende aktiviteter og møte med kunst er viktige bidrag for et barns utvikling, og de utgjør en sentral måte å lære og tilegne seg verden på.

Maurice Merleau-Ponty (2009) belyser sammenhengen mellom kropp, sinn og miljø og forsøker å oppløse den dualistiske forestillingen om kropp og ånd, tanke og handling, og om følelse og fornuft. Han mener at sansing ikke er en passiv mottagelse av impulser, men en handling i en helhetlig og meningsdannende læringsprosess som handler om å gripe livet og finne mening. Enhver handling, bevegelse og kontakt med noe fysisk i verden, i rommet, i tiden, materie eller menneskelig, utgjør en enhetlig strøm av impulser. Kropp og tanke er ett. Han opprioriterer det kroppslige, det før-teoretiske, det umiddelbare, det uuttalte og det ordløse i forbindelse med å bygge opp erkjennelse om oss selv og den verden vi lever i.

Michael Polanyi (2000) beskriver betydningen av *tacit knowledge*, eller *taus kunnskap*, som ikke kun er en partikulær kroppslig kunnskap, men er kompleks, helhetlig og sammensatt. Et eksempel han bruker er hvordan en blind beveger seg fram med en stokk, og hvordan viten om dennes funksjon og utseende oppstår (Polanyi, 2000, s. 23). Når han holder endestykket i hånden og går bortover veien, overføres bevegelsesinntrykk gjennom stokkens endestykke til hånden, og selv i blinde gir dette en helhetlig og full kunnskap om stokkens form og hvordan den fungerer i sammenheng med kroppens bevegelser. Dette er en fortolkning som er ubevisst og ureflektert, like fullt er kunnskapen virkelig, reell og egentlig. Taus kunnskap representerer et dynamisk og helhetlig læringssyn som understreker at ikke all kunnskap er mulig å omsette til ord.

Mihaly Csikszentmihalyi (2005, 2008) beskriver opplevelsen av flow som det dype engasjementet som kan oppstå i en skapende prosess, men også i mange andre typer situasjoner slik som f.eks. fjellklatring eller i enkelte sosiale situasjoner. Flow preges av total involvering. Opplevelsen er lystbetont, selvdreven og selvmotiverende. I flow mister man fokuset på seg selv. I stedet går mennesket på en fundamental måte opp i omverdenen og går i ett med det man holder på med. Selvet blir faktisk sterkere i en slik altoppslukende tilstand, og tidsopplevelsen

blir borte. Første kjennetegn er fokusering, oppmerksomheten snevres inn og retter seg mot en aktivitet. I situasjonen føler vi oss engasjerte, involverte, konsentrerte, og vi blir fordypet, glemmer oss selv og glir på en måte i ett med aktiviteten. Et eksempel er når et bilde males. Idet bildet utvikler seg på lerretet, kan det oppstå noe som minner om hypnotisk transe, en situasjon hvor det å være opptatt av andre behov, som f.eks. å spise, faktisk forsvinner. Det er ikke bare noen utvalgte mennesker som kan oppleve flow. Alle har potensiale til å oppleve dette under noen gitte forutsetninger. Csikszentmihalyi omtaler flow som en viktig del av, eller forutsetning for, å ha et godt liv. Det er viktig for mennesker å oppleve flow for å bli et mer harmonisk og lykkelig menneske, også med tanke på samfunnets og klodens fremtid. Vi kan komme i større harmoni med oss selv og hverandre, og det er større håp for den større økologiske og globale helhet (Csikszentmihalyi, 2008, s. 21).

### ***Dialogiske relasjoner og hermeneutikk***

Dewey (1980) beskriver den estetiske erfaring som en prosess som består av interaksjon og kommunikasjon mellom *subjektet, objektet og tilskueren* (Dewey, 1980, s. 61; Gürgens, 2004, s. 129). Den skapende prosess foregår i en sosial kontekst.

Erling Framgard (2014) belyser dialogen mellom den som skaper og materialene i den skapende prosessen. I prosessen oppstår en dynamikk, en slags kommunikasjon mellom verket som er i ferd med å bli til, og den som skaper verket. Når maleren setter et strøk på lerretet, har det oppstått et spor. Dette utløser en respons og et mottrekk, en ny hendelse. Man setter et spor og gir respons til sporet. Den malende aktøren er blitt mottaker, og en dialog er i gang. Framgard kaller denne type dialog for *selvkommunikasjon* og henviser til Carroll og Vygotskys begreper interkommunikasjon, den formen som vi vanligvis omtaler som kommunikasjon mellom sender og mottaker, og intrakommunikasjon som er den språkføringen vi har med oss selv når vi tenker og handler. I denne sammenhengen er det at selvkommunikasjonen oppstår som en «interaksjon mellom bildelager og bildet», eller en «konfrontasjon mellom bilde og bildelager». Det skjer en lang kjede av prosesser før «vi kommer til ‘det materialiserte uttrykk’». Opplevelsen er kroppslig, sanselig og helhetlig.

Hos Hans-Georg Gadamer (Gadamer & Holm-Hansen, 2012) utgjør dialogen og leken noe som angår menneskelige forståelsesmåter generelt. Gadamer beskriver den hermeneutiske sirkelens fundamentale betydning i forhold til hvordan mennesker forstår seg selv og sin verden. Vesenstrekk i den er dialog, lek og spill.

Utgangspunktet for prosessen er at vi møter verden gjennom våre fordommer. Begrepet fordom brukes for å beskrive vår forhistorie, forhåndserfaring og forhåndsoppfatning, dvs. vår historiske forståelseshorisont, i form av å være et menneske som har levd i et bestemt kulturelt rom. Fordommer er ikke noe negativt, men uomgjengelige historiske betingelser som utgjør vårt grunnlag for å forstå verden, dermed også det å kunne etablere nye sannheter. Det er i settingen hvert menneske er, historien det har, at kunnskapen kommer det i møte når det belyser, vurderer, revurderer og gjør om gamle sannheter i den hermeneutiske forståelsessirkelen.

For Gadamer er leken kjernen i teorien om hermeneutikk. Når et menneske blir oppslukt og går opp i noe med intens kjærlighet og interesse, overtar leken. Leken karakteriseres av bevegelser hit og dit, helhet møter del, og del går inn i helhet. Det er ikke lenger bare mennesket som leker, men like mye leken som leker med mennesket, dvs. leken og spillet tar over. Man blir grepet av noe større – det som er sakens egen lekende natur. Menneskets egen opplevelse av å være subjekt reduseres og det «mister seg selv». I det øyeblikket kan den enkelte oppleve å motta en innsikt som er så omfattende at den endrer det egne subjekts horisont. Sannheten kommer en i møte. Det er først når den enkelte mister grepet, at man kan bli grepet. I Gadamers forstand er sannhet ikke en absolutt sannhet, men den er temporær og i endring. Dens vesen er å fremtre i stadig nye skikkelser.

Dialogen har nær tilknytning til Gadammers lek- eller spillbegrep. Spillet krever at det er en annen der som «den spillende spiller sammen med og som besvarer den spillendes trekk med et mottrekk» (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 136). Noe eller noen må være med som medleker. Videre beskrives dette slik: «således velger den lekende katt et garnnøste, fordi det leker med, og ballspillets udødelighet beror på ballens frie, totale bevegelse, som nærmest av seg selv foretar de mest overraskende manøvrer». Øksnes forklarer: «og når vi først har kommet oss inn, kan vi ikke lenger forholde oss til leken som et objekt, som en tilskuer. Er vi med så er vi med!» (Øksnes, 2008, s. 81). Leken er noe vi suges inn i og oppslukes av, vi faller hodestups inn i en lek «som holder oss fast slik at hele vår eksistens står på spill». Kunnskap oppstår i denne sammenhengen som noe som bare skjer: «Det betyr at en sak eller problemstilling plutselig ses i nytt lys – og dette gir oss en ny forståelse av oss selv. Gadamer knytter derfor lek til en dannelsesprosess» (s. 83).

Gadamer bruker kunsterfaringer som eksempel på sin hermeneutiske teori. I møtet med et kunstverk vil subjektet først oppleve verket på en helhetlig og umiddelbar måte ut fra sine forhåndsoppfatninger eller fordommer. Men så blir det betatt, grepet, mister seg selv og tatt av leken. I lekens hit- og dit-bevegelser vil betrakteren møte kunstverkets deler, for så – i dette møtet – skape et nytt helhetsbilde. Den gamle forståelsen av kunstverket som var fundert i egne forhåndsoppfatninger eller fordommer, blir gjennom leken betraktet i nytt lys og revurdert. Slik vil subjektets umiddelbare oppfatning av kunstverket gradvis forskyves mot dypere innsikt og forståelse, og det genereres økt forståelse i den hermeneutiske forståelsessirkelen (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 12).

Det er et vesensskille mellom Csikzentmihalyis flowbegrep og Gadammers lek-begrep (Øksnes, 2008). For Csikzentmihalyi er flow en tilstand blant mange andre typer menneskelige tilstander. Flow er beskrivelse av den ypperste formen for tilstand der en person går opp i noe med hele seg, f.eks. ved å leve ut sine interesser, sine evner og søker spenning eller mestring. For mange er det et mål å bli totalt interessert i og oppslukt av noe, gi seg hen og oppleve flow. Men det er også fullt mulig å leve sine liv uten denne opplevelsen. Hver enkelt kan i en viss grad bestemme det selv. For Gadamer er forståelsen av leken av en helt annen natur. Den er ontologisk, dvs. den inngår som en forklaringsmåte for hvordan mennesker tilegner seg forståelse generelt. Leken beskrives for så vidt også som en tilstand, men det er ikke mulig å unndra seg den. Vi fanges av leken, og gjennom leken kommer kunnskapen oss i møte. Der oppleves en form for frihet. Øksnes beskriver det slik:

For Gadamer har lekerfaringen altså ingenting med orientering eller en sinnstilstand å gjøre, heller ikke subjektiv frihet, men det å være en del av leken selv, og det er nettopp når vi fanges opp i den lekne hit-og-dit-bevegelsen at vi erfarer en form for frihet (Øksnes, 2008, s. 82).

Vi forstår Hans-Georg Gadammers teori om møte med kunst og om leken at deltakende læremåter er *den egentlige læremåten* der mennesket forstår og møter verden med gradvis dypere innsikt. Dette er en erfaring som ikke bare er en måte å lære på, men en måte å være på.

## Metode

### *Beskrivelse av prosjektet*

I denne undersøkelsen ble det brukt kvalitativ metode med ulike typer datainnsamlingsmetoder med vekt på deltagende observasjon og kvalitativt intervju. Metodens formål var å identifisere noen opplevelser i en skapende prosess som kunne relateres til personer med ulik alder og erfaring. Det ble derfor konstruert et opplegg med basis i tre deltakergrupper: oss selv, studentgrupper og tre barn i en femteklasse. Gruppene skulle hver for seg representere utvalg med ulik alder og erfaring i faget. Opplegget var at alle gruppene fikk en maleoppgave i en regissert og avgrenset sekvens på ca. 20 minutter. Sekvensen ble etterfulgt av strukturerte intervjuer (Thagaard, 2010) hvor aktørene fikk spørsmål om opplevelsen av det de hadde vært

med på. Intensjonen med intervjuene var å få tilgang til respondentenes spontane refleksjoner av opplevelsene sine rett i etterkant av malesekvensen. Intervjuene ble gjennomført som gruppesamtaler. To av gruppene ble filmet mens de malte. I analysen av filmopptakene kunne kroppsspråk, blikk, kroppens kontakt med materialene, bevegelser, pauser, osv. observeres. Det ble også ført lognotater. Observasjonene, nedtegnelsene og analysene er videre fortolket i en hermeneutisk kontekst og satt i sammenheng med relevant teori.

### **Utvalg**

Første deltakergruppe var oss selv. Formålet med dette utvalget var for det første å kunne analysere egen forforståelse (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 13; Thagaard, 2010, s. 39). I tillegg var det hensiktsmessig å teste ut oppgaven for å bli kjent med egne reaksjoner på den og videre kunne justere og forbedre opplegget for undersøkelsen senere. Dette utvalget skulle representere de med lang erfaring i faget.

Den andre og største deltakergruppa bestod av seks studentgrupper med kunst og håndverk i ulike studieprogram ved to ulike høyskoler. I hver gruppe var det mellom 15 og 20 studenter, gjennomgående unge, og disse representerte en gruppe med noe erfaring i faget.

Den tredje deltakergruppa var tre elever fra en 5. klasse som representerte deltakere med liten erfaring i faget. Undersøkelsen med barna er blitt godkjent av foreldrene og meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Maleoppgaven**

For å sette i gang en situasjon hvor deltakerne raskt ble ledet inn i skapende prosesser som kunne samtales om etterpå, og som samtidig gav muligheter til å observere innenfor en avgrenset tidsramme, ble følgende rammer satt: igangsetting av en utfordrende, motiverende og inspirerende oppgave som innbød deltakerne til å komme raskt i gang med en aktivitet i en tidsramme på ca. 20 minutter. Oppgaven skulle også være mulig å mestre for alle.

En enkel modell for hvordan man kan legge til rette for skapende prosesser i kunst og håndverk, er å planlegge ut fra begrepene *idé*, *form* og *materiale* (Teigen & Thorsnes, 1998). I vår sammenheng var *materiale*ne plater til å male på, akrylmaling, og maleredskap som svamper, sparkler, pappbiter, filler, pensler m.m. *Formuttrykket* skulle være et abstrakt bilde med utgangspunkt i disse estetiske virkemidlene: en valgfri farge med nærliggende fargenyanser, en liten del med komplementærfarge og ulike variasjoner i tekstur som kan oppstå ved hjelp av varierende penselstrøk og ulike typer male- og skraperedskap. *Idéen* var at et stykke instrumental musikk ble omtolket til et abstrakt bilde med utgangspunkt i den fargen musikken gav assosiasjoner til. Musikk som estetisk uttrykk har en kvalitet som påvirker oss umiddelbart og emosjonelt. Å lytte til musikk kan derfor brukes som motivasjonsfaktor i flere typer undervisningssituasjoner, også i bildeskapende virksomhet (Haugsted, 2009, s. 83). Det ville derfor være gode muligheter for å bevege en skapende impuls i utfordringen å koble musikk mot en fargestemming. I tillegg kunne det sanselige og umiddelbare møtet med både materialer, redskap, form og tekstur som oppstod i settingen virke stimulerende og lekende.

Oppgaven ble planlagt og regissert slik: Alt praktisk utstyr var lagt fram og gjort klart på forhånd. Respondentene ble først bedt om å lukke øynene for å lytte til musikkstykket som ble spilt av i ca. 7 minutter. Mens de lyttet skulle de konsentrere seg om å tenke ut en farge som uttrykte musikken best mulig. Videre ble de bedt om å skape sitt «svar» i et abstrakt formspråk der fargen de hadde tenkt seg fram til var utgangspunktet. Bildet skulle ikke «forstille noe», og det skulle bli til ved å male «lag på lag» med farger og malestrøk påført på en lekende, spontan og uhøytidelig måte.<sup>ii</sup> Aktivitetens tidsramme var ca. 20 minutter.

### **Intervjuene**

Til undersøkelsen med oss selv var det forberedt noen få og åpne spørsmål om opplevelsen av å male. Tema for samtalene var tanker som hadde oppstått underveis i maleprosessen og hvilke forutsetninger som skal til for å oppnå gode opplevelser med å skape.

Studentene fikk et spørreskjema med noen få åpne spørsmål umiddelbart etter at maleseansen var ferdig, først delt ut på papir. Spørsmålene omhandlet hvilke umiddelbare reaksjoner oppgaven gav, hvilke tanker som oppstod i maleprosessen, hvilke forutsetninger som skal til for å oppleve en god maleprosess, hvordan forholdet er til andre når man maler f.eks. i en klassesituasjon, og metaspørsmålet hva det egentlig er å male. <sup>iii</sup> (Intervjuguiden ligger i noteapparatet)

Etter at hver og en hadde fått noen minutter til å svare individuelt på skjemaet, gikk studentene sammen i grupper for å diskutere videre. Til slutt ble svarene oppsummert muntlig i plenum, noe som gav rom for diskusjoner og refleksjoner i hele gruppa.

For skolebarna ble spørsmålene bearbeidet for å tilpasses til barnas alder. Intervjuet ble gjennomført som en liten gruppesamtale umiddelbart etter at maleøkta var gjennomført. <sup>iv</sup> (Samtaleguiden ligger i noteapparatet).

### **Lyd- og filmopptak**

Det ble gjort lydopptak av samtalene, og i to av deltakergruppene (oss selv og barna) ble maleprosessen i tillegg dokumentert med video.

### **Analysematerialet**

I undersøkelsen av oss selv ble filmopptakene analysert og samtalene transkribert. I tillegg ble det ført logg som frie opptegnelser over opplevelsene. I undersøkelsen med studentene ble samtalene transkribert og svararkene samlet inn. I undersøkelsen med barna ble filmopptaket analysert, samtalene transkribert, og loggnotater ført. De samlede tekstene ble gjenstand for analysen.

Tabell 1: Oversikt over analysematerialet.

Deltaker-gruppe	Antall deltakere	Deltakende observasjon og lydopptak	Intervju/samtale etter maleoppgaven	Filmopptak	Loggnotater
Studenter	6 grupper à 15 – 20 deltakere	x	x		
Barn	3	x	x	x	x
Artikkel-forfatterne	2	x	x	x	x

Tabell 1 viser oversikt over analysematerialet: deltakergruppene, antall deltakere og hvilke typer datainnsamlingsmetoder som ble brukt. Deltakergruppene varierte i antall og størrelse. Studentene er primærgruppen og var derfor størst. Årsaken til dette er at vi som lærerutdannere hadde god tilgang på studenter og fant det interessant å prøve oppgaven både på dem og på elever i trinn som studentene senere skulle undervise i. I undersøkelsen med elevene var det viktig å studere kroppsspråk og samhandlingsmønstre, noe som gjorde det hensiktsmessig med få informanter.



### ***Refleksjoner om metoden***

Denne undersøkelsen har som formål å si noe om opplevelsen av å skape. Hermeneutisk metode søker ikke å finne sikre eller objektive sannheter, men den forsøker å forstå fenomener. Man fortolker gjerne på flere nivåer ved å forsøke å komme bak det umiddelbart innlysende (Thagaard, 2010, s. 39). Det foreligger ikke noen bestemt fremgangsmåte eller forskningspraksis i hermeneutikken, men det er et grunnleggende prinsipp å ta utgangspunkt i forskerens historisitet, fordom eller forforståelse i forhold til det saksforholdet det spørres etter. Man må deretter gå i dialog med f.eks. en tekst eller et materiale, analysere den delen man har for seg og vurdere den opp mot helheten. Vurderingen vil kunne gi ny forståelse, og er man åpen, dukker det opp nye spørsmål. Gjennom prosessen har ens forforståelse endret seg slik at neste gang en del vurderes opp mot helheten, har forståelsen gradvis blitt mer inngående og dyp.

Denne undersøkelsens begrensninger er at den kun belyser estetiske opplevelser i en helt spesiell regissert situasjon. Hadde deltakerne fått tildelt en annen type kreativ utfordring som gikk over lenger tid, ville trolig deltakernes opplevelser vært mer varierende og sammensatte. En annen begrensende faktor er variasjonene i deltakergruppens størrelse, og at undersøkelsen ble gjennomført noe ulikt i deltakergruppene slik det fremkommer i tabell 1. At forfatterne selv er del av undersøkelsen medvirker til at den innehar et klart subjektivt aspekt. Men hermeneutikkens premisser i fortolkningsarbeidet er å ta utgangspunkt i forskernes forforståelse og har i prinsippet et subjektivt utgangspunkt. Av denne grunn var det avklarende å starte undersøkelsen med oss selv for å belyse forforståelsen (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 16).

Analysematerialet i seg selv har begrenset gyldighet og resultatene kan ikke generaliseres. Likevel er materialet med sine begrensninger blitt fortolket i lys av forforståelsen og videre satt i sammenheng med det valgte teorigrunnet. Slikt fortolkningsarbeid fører ikke til entydige svar eller sannheter. Intensjonen er likevel å bringe inn et perspektiv i diskusjonen om estetiske fags betydning og tilrettelegging for dem i skolesammenheng.

### **Resultater**

Resultatene er oppsummert fra det samlede analysematerialet og presenteres punktvis tilknyttet utvalgsgruppene: undersøkelsen med oss selv (artikkelforfatterne), med studentene og med skolebarna.

#### ***Artikkelforfatterne***

De to deltakerne skiftet på å gjennomføre maleoppgaven og å være observatør. En tredjeperson var tilstede for å filme og dokumentere. Etter malesekvensene ble samtalen gjennomført. Loggnotater ble ført til slutt.

Bilde 1 og 2 viser hvordan bildene blir til i atelieret. Utstyr og materiell ligger tilgjengelig i et lyst og godt arbeidsrom.

#### ***Første erfaring: oppgavens idé***

Den første erfaringen bekreftet at oppgavens idé med å koble farge og form til et instrumentalt musikkstykke fungerte godt for hensikten. Dette bekreftes bl.a. i følgende utdrag fra samtalen etterpå:

- I denne musikken så er det veldig mange mørke toner da ...
- Jeg tenker egentlig horisontalt når jeg hører den musikken. Den er veldig horisontal for meg. Men det er bevegelser i den ...
- Ja, det er mye rytmer. Jeg tenker lyst – mørkt. Og horisontalt og vertikalt.
- Også tenker jeg at med den musikken her, litt oransje toner mot det mørke
- Oransje musikk!

### *Andre erfaring: det emosjonelle*

Den andre oppdagelsen var at maleprosessen førte til både glede og ubehag. Ubehaget lå i følelsen av ikke å ha kontroll over situasjonen, og at oppgaven var vanskelig. Likevel lå lekenheten ikke langt unna. Dette ble bl.a. kommentert slik:

- Men jeg strevde, - det var mye motstand i det ...
- Vanskelig, vanskelig, men akkurat nå var det morsomt. Det er jo mitt problem da, at jeg må ha kontroll. .... Så tar leken overhånd, og det går over.

I loggnotatene er også følelsen av ubehaget og prestasjonsangsten omtalt:

Det hele kjentes til å begynne med kunstig og litt ubehagelig. Ekstra ubehagelig var det at ryggen var i ulage denne dagen. Og spesielt rart var det å tenke på at man ble observert med kamera fra hjørnet, at man simpelthen var en frivillig forsøkskanin. Prosessen med å male bilder oppfatter jeg som noe privat, men jeg mente det var sunt å kjenne på følelsen av prestasjonsangst - slik som mine egne studenter helt sikkert opplever i ny og ne.

### *Tredje erfaring: intensiteten*

Den tredje overraskelsen var hvor raskt og i hvilken grad vi ble «fanget» og konsentrert:

- Jeg var i en slags sånn boble, jeg prøvde å konsentrere meg veldig .... Jeg merka ikke deg i det hele tatt for eksempel, ikke i det hele tatt!
- Jeg visste at jeg hadde kort tid, - men samtidig så mista jeg tid og sted .... Jeg syntes det gikk veldig fort ...

Opplevelsen av å være «i en boble» ble også uttrykt i loggnotatene:

Etterpå oppdaget jeg noe tankevekkende: For til å begynne med hadde jeg stablet alle elementene i rommet klart i hodet mitt: en nesten fremmed dame i hjørnet med kamera, oppgaven og spørsmålene, CD-spillere, fungerer teknikken? Alt dette opplevdes stressende og litt ubehagelig. Smertene i ryggen og den beklemmende følelsen av uklare forventninger gjorde ikke situasjonen bedre. Men etter hvert som malearbeidet skred frem ble fokuset spisset mot oppgaven, og kontakten med andre ble vanskelig. Arbeidet gjorde meg helt fortlapt og jeg hørte egentlig ikke når noen snakket til meg. Da musikken ble slått av og vi var ferdige, var det nesten som å våkne. Plutselig var x med kameraet på plass i hjørnet igjen, mens i prosessen hadde hun vært helt borte fra min bevissthet. Jeg opplevde denne erfaringen som overraskende og nesten magisk. Jeg hadde vært helt inni min egen boble, og verden rundt var borte fra bevissthet og sansing.

På filmopptaket som ble analysert senere var det faktisk synlig at den vonde ryggen ikke hindret bevegelsene like mye som før.

### *Rammer for en god maleprosess*

I samtalen oppstod også refleksjoner omkring rammebetingelser for en god maleprosess. Det ble uttrykt at det er viktig å være opplagt, det bør helst være godt med lys, trygge omgivelser og godt utstyr. I tillegg ble stillhetens betydning diskutert, og hvor vanskelig det var å bli snakket til underveis.

### *Oppsummert*

Oppsummert ble det bekreftet at oppgavens idé og rammer kunne fungere som inngangsport til en undersøkelse om en skapende prosess. Den gav muligheter til å samtale om opplevelser som hadde oppstått i situasjonen etterpå. Forforståelsen av at en maleprosess oppleves oppslukende

og gledefylt, men også problematisk, ble bekreftet. Men intensiteten i den psykiske tilstanden og følelsen av å være i «en boble» ble en overraskende erfaring.

### *Studentgruppene*

Undersøkelsen med de seks studentgruppene ble gjennomført i løpet av et studieår i kunst- og håndverkundervisningen. I hver gruppe ble spørreskjemaet samtalt om i plenum etter malesekvensen. Bilde 3 viser hvordan studentene arbeidet.



Bilde 3: Bildet viser hvordan studentene arbeidet. Utstyr og materiell ligger tilgjengelig i bakgrunnen.

### *Oppgavens idé*

Det første spørsmålet handlet om de umiddelbare reaksjonene på oppgaven som ble gitt om å male inntrykk fra et musikkstykke. En student sier: «Man får bilder inne i hodet...». En annen: «Jeg tenker at det jo er viktig (for maleriet) med den musikken, for det er jo den som skaper den der rytmen ... Min musikk gikk liksom opp og ned ...»

Bilde 4, 5 og 6 viser hvordan tre studenter omgjorde musikken til ulike farger og komposisjoner.

### *Det emosjonelle*

På spørsmålet om det går an å forklare med ord de tankene man har når man maler, svarer mange at det er noe positivt og emosjonelt ved det å male: «Deilig måte å uttrykke seg på», «Man tenker ikke nødvendigvis så mye, følelsene kommer liksom til deg». Videre: «.... Ja, man opplever en forandring inni seg selv også, og man får uttrykt disse forandringene i følelsene med farger og forskjellige strøk.», «Man overfører liksom følelsene sine over på arket uten å tenke bevisst på det du gjør», «Det er bearbeiding», «Befriende», «Man kan faktisk bli sår i prosessen, altså ende opp med å bli lei seg», «Det er glede», «Positivt og forløsende», «Frigjørende», «Tanker om frihet», «Følelsesrelatert».

### *Fortapelsen/intensiteten*

Flere bekrefter på forskjellig vis fortapelsen og fordyppningen som oppstår i arbeidet; at de rett og slett kommer i en situasjon der verden lukkes ute, eller de havner i en slags «boble». Eksempler på utsagn er: «Man kommer i flyten, man glemmer tid og sted, .... Jeg er opptatt av det man holder på med her og nå», «Man lukker dem (de andre) ute, og lever i sin egen boble», «Det er jo ofte at det blir en veldig konsentrasjon, at du glemmer tid og rom», «--glemmer de andre, er i oss selv», «Jeg synes det er ganske vanskelig å forklare det man gjør, for man er jo

liksom bare til stede der og da... i øyeblikket på en måte...», «Jeg fikk en sånn meditasjonsfølelse...», «Bølgebevegelse», «Noen tenker ikke i det hele tatt, men armen går», «Meditasjon, det er en meditativ sfære, terapi», «For meg er det å male nesten som en yogatime. Det er så nært inntil kroppen på en måte».

Det er nok ikke sånn at alle bare glir uanstrengt inn i en skapende prosess. Enkelte må tenke først, og så koble hode og hånd sammen. En student sier: «Ja, det er i fra hodet, og det er – jeg tenker veldig, og så er det å få tankene igjennom armen ut i fingrene og penselen og videre på lerretet. Det er den linjen her, da. Fra en som er helt uerfaren, så er det en lang prosess».

### *Rammer*

Ikke alle studentene opplevde en god prosess uten at også ubehagelige hindringer og forstyrrelser oppstod. Her er noen utsagn: «... iblant blir jeg stresset av tiden», «Man mister lett egen inspirasjon av å se andres arbeider. Fort gjort å herme», «Og når det stopper opp, så er det godt å gå ifra, og så gå tilbake».

Til spørsmålet om hva som skal til for å komme i en god maleprosess, sier de: «Må ha ro rundt seg», «Gode pensler. Godt lys. Tid. Ro. Plass», «God atmosfære. Avbrytelser og tidspress kan forstyrre en god maleprosess», «Forstyrrelser, prestasjonsangst, tidspress ødelegger», «Må ikke være uro, stress ...». Men en student sier at kreativiteten blomstrer best når det er begrenset utstyr:

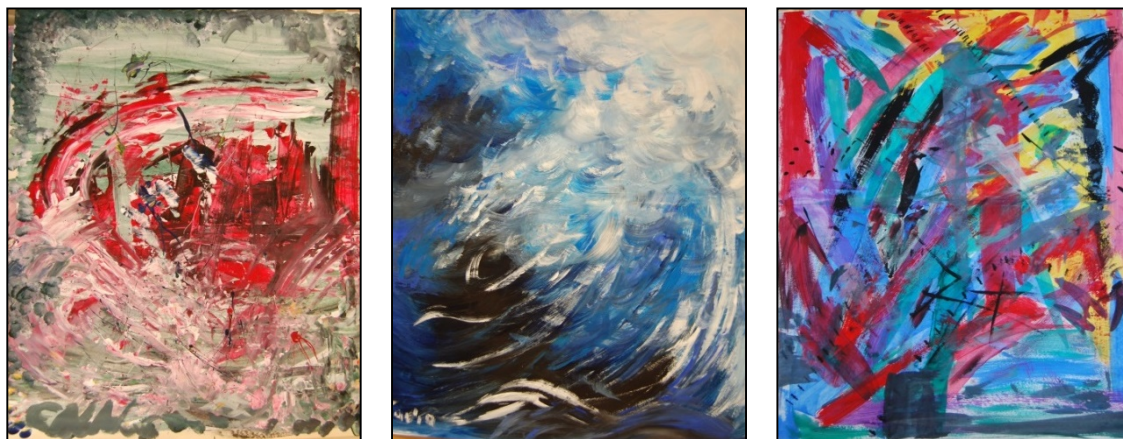
Hvis en person har alt av utstyr, alt du kan ønske deg, alt sammen, kan vedkommende sitte der å lage det verste klasset du noen gang har sett. Men de som virkelig har noe .., jeg mener personlig, de kan gjerne få en blyant og dopapir ...så kan de lage noen helt fantastiske skisser eller verk. Når du skal male et bilde, så er det jo greit å ha maling og pensler. Men det er når du har veldig lite at kreativiteten kan blomstre.

### *Forholdet til de andre*

Som svar på spørsmålet om forholdet til de andre i en classesituasjon sier noen: «Hvis det er en faglærer som kommer og ser på og gir råd, sånn at man på en måte kommer seg videre, gir konstruktiv kritikk, så er det positivt. Men hvis det er en medelev som kommer bort bare for å skravle, så er det negativt», «Man kan jo godt bli inspirert av hverandre. Se på barn f.eks., de kopierer jo av hverandre? Man blir jo ofte inspirert ved å se hva andre gjør også», «Jeg la merke til med oss nå, for eksempel. I pausen gikk vi jo rundt og så på hverandres bilder, da ble vi kanskje inspirert av hverandre, hvordan de (andre) bygde opp bildet, for eksempel» .

### *Oppsummert*

Oppsummert bekreftet studentene at oppgaven fungerte for formålet; den brakte dem inn i en skapende prosess som det var mulig å samtale om etterpå. At musikk kan brukes som kilde for å sette i gang en impuls til å skape visuelle spor, bekreftes når studentene sier at musikken gav dem bilder i hodet, den gav rytme og retning, opp og ned. De opplevde situasjonen som positiv, de følte behag, men også noe ubehag. Mange havnet i «en boble», en slags dyp konsentrasjon. I forhold til omgivelsene mente flere at det var viktig med ro, gode materialer og redskaper for å kunne være i en god maleopplevelse. De andre i klasserommet kunne både virke inspirerende, men også forstyrrende. Veiledning fra lærer var som oftest positivt.



Bilde 4, 5 og 6: Resultater fra studenters maleprosess.

### ***Skolebarna***

I undersøkelsen av barnas opplevelser hadde vi på forhånd rigget til kamera og maleutstyr i et ledig klasserom. De tre elevene ble ført inn i klasserommet, oppgaven forklart og musikken satt på. Deretter gikk de i gang med å male på hvert sitt lerret som var gjort klare på staffeliene. Bilde 7 viser elevene i klasserommet mens de konsentrert arbeider med maleriet sitt. I loggnotatene er situasjonen videre beskrevet slik:

Det var en rolig og god stemning i rommet. Barna forstod utfordringen og de satte i gang med å male. Jeg blandet meg lite inn i maleprosessens startsfase. Etter hvert som bildene begynte å vokse frem, forsøkte jeg meg med noen oppmuntrende og veiledende kommentarer. Etterpå satte vi de tre maleriene opp i en liten utstilling, og gjorde deretter et lite uformelt intervju med de tre svært sjenerte og tause elevene.



Bilde 7: Elever maler.

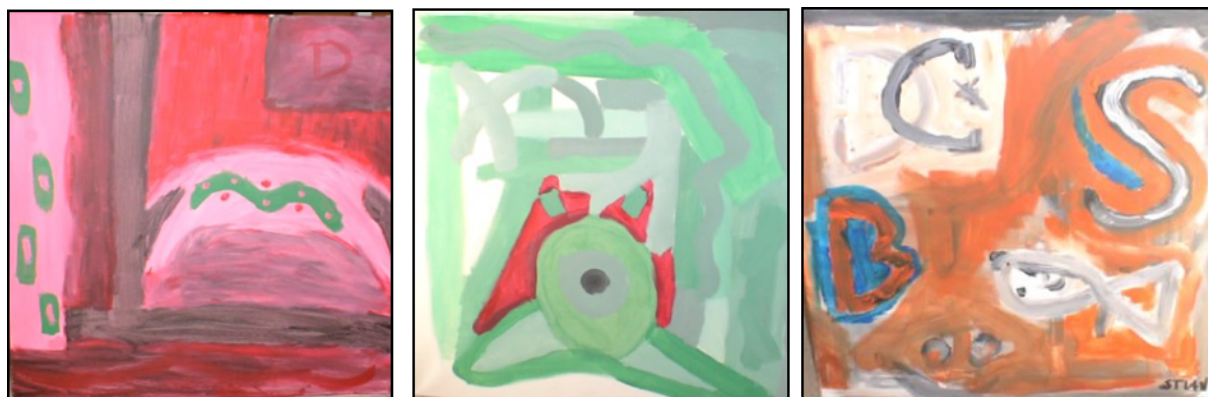
### ***Oppgavens idé***

I samtalen etterpå var det vanskelig å få dem i tale. Det ble mange korte ja- og nei-svar på spørsmålene, og utsagnene var lite utfyllende. Et eksempel er dette svaret på spørsmålet om de kunne prøve å forklare hva de tenkte da de malte: «Æ, nei, tror ikke det. (Lang pause). Det bare skjedde.» Her er utdrag fra andre utsagn rundt det samme:



- Jeg tenkte litt på fargene. Og så bare la jeg (fargene) på, det ble ikke så verst.
- Først tenkte jeg på svart, men når fløyta kom tenkte jeg på gul, og da tromma kom tenkte jeg på grå.

Bilde 8, 9 og 10 viser at elevene valgte ulike farger og komposisjoner med utgangspunkt i samme musikkstykke. De hadde valgt seg en hovedfarge og lagt inn innslag av komplementærfarger.



Bilde 8, 9 og 10. Resultater fra barnas maleprosess.

### *Det emosjonelle*

Det ble heller ikke sagt mye om hvordan de følte situasjonen. Men noe ble uttrykt:

- Følte du deg trygg og var det morsomt?
- Ja. Mye bedre enn å være med hele klassen for da er det mye mere bråk og sånt noe.
- Ja, så det at det er rolig er bra?
- Mmm.

### *Konsentrasjon*

Ved å studere filmopptaket etterpå, dukket det opp interessante observasjoner. For til å begynne med tittet barna ganske ofte på hverandre, noe som lett kunne tolkes som utslag av usikkerhet i situasjonen. Etter hvert skiftet oppmerksomheten og de slapp øyekontakten med hverandre. Blikket ble mer og mer rettet mot maleriet de var i gang med. Slik kunne vi se at de underveis ble fordypet i arbeidet sitt. De arbeidet stille med jevne og rolige bevegelser, valgte seg farger, blandet seg frem til den de ville ha og strøk fargene på lerretet. Det skjedde ikke tilfeldig, men kontrollert, og de hadde blikket og kroppen tydelig rettet mot arbeidet. De så ut til å være uforstyrret av andre ting som f.eks. andre barn som lekte utenfor vinduet, og var svært konsentrerte. Noe drev dem i gang. Videopptaket viser at barna hadde sin oppmerksomhet rettet mot maleriet og de hendelsene som oppstod når de strøk maling på lerretet, og den responsen som dette sporet utløste for videre handling. Det skjedde som en prosess uten ord, en intuitiv dialog mellom barnet og bildet. Det var tydelig at arbeidet med maleriet hadde fanget dem.

### *Oppsummert*

Oppsummert var det ikke mye informasjon som kunne trekkes ut av samtalene. Men det å sette ord på en skapende prosess er abstrakt og ikke så enkelt. Likevel kunne det fastslås gjennom det lille som ble sagt at oppgaven også i denne gruppa fungerte til formålet. Elevene fant det ikke vanskelig å assosiere farger til musikken og gjennomføre den. De uttrykket også at

oppgaven opplevdes positiv, og de syntes arbeidssituasjonen var god. I filmopptaket observerte vi dyp konsentrasjon, ro, nærhet med materialene og maleriet de var i gang med.

## **Drøfting**

### ***Oppgavens relevans og idé***

Forskningsspørsmålet var hvilke opplevde prosesser som kan identifiseres i en bildeskapende prosess. Var maleoppgaven som verktøy i denne undersøkelsen relevant for å kunne identifisere opplevde prosesser i en bildeskapende prosess? Begrensningene i oppgaven var at den ikke gav rom for å belyse en *hel* kreativ prosess med den planleggingen, de forberedelser og det etterarbeidet som kreves for å komme fram til et godt og nyskapende produkt. I stedet måtte deltakerne umiddelbart forholde seg til det musikken gav av signaler, rytme, valør, kraft osv., de måtte gå i gang med å male på en intuitiv og sanselig måte og på kort tid velge blant de materialer og redskaper som var lagt fram. Oppgaven kunne dermed bare åpne for innblikk i en helt spesiell avgrenset type oppgave. Det viste seg likevel at utfordringen fungerte godt for de utvalgte gruppene. Den engasjerte alle deltakere uavhengig av alder og erfaring i faget. Analysen gav derfor muligheter til å gi innblikk i noen opplevde prosesser i én type malesituasjon.

### ***Forforståelsen***

Til grunn for undersøkelsen bygde vi på erfaringer som lærerutdannere i faget Kunst og Håndverk i profesjonsutdanningen, personlig interesse for faget og en grunnleggende tro på at skapende aktiviteter og handlinger har en positiv egenverdi. Med bakgrunn i vår forforståelse i faget vektla vi betydningen av klare rammer, noe som var avgjørende for at undersøkelsen i sin helhet var faglig relevant og praktisk mulig å gjennomføre, både med oss selv og de to andre deltakergruppene. Oppgavens innhold (instrumental musikk som inspirasjonskilde, abstrakt maleri som uttrykksform), på forhånd tilrettelagt og tilgjengelig utstyr og materialer (papir/lerret, maling, pensler og annen maleredskap) samt begrensninger på tid (ca. 20 min) var vesentlige faktorer for hvordan den videre undersøkelsen med de to andre deltakergruppene skulle foregå. I undersøkelsen med oss selv opplevdes maleprosessen oppslukende og gledesfylt, men også problematisk i form av ubehag og prestasjonsangst. Intensiteten i den psykiske tilstanden, følelsen av å være i en boble, ble en overraskende erfaring.

### ***Opplevde prosesser i den bildeskapende prosessen***

#### ***Det emosjonelle***

Oppsummert har vi kunnet se noen fellestrekk i de tre respondentgruppene opplevde maleprosesser. Ett av dem var opplevelsen av det emosjonelle. Loggnotatene fra undersøkelsen med oss selv viste både gledesfylte opplevelser og en prosess som gav noe ubehag i form av prestasjonsangst og usikkerhet. Resultatene fra studentgruppene viste også emosjonelle opplevelser. Flere studenter uttrykte på forskjellige måter den positive og engasjerende følelsen som maleutfordringen hadde gitt dem gjennom utsagnene «det er glede», «positivt og forløsende», «frigjørende» m.m. De uttrykte også opplevelsen av frustrasjon og motstand, f.eks. i forhold til tidspress og usikkerhet. I samtalen med elevene ble det sagt at det var morsomt å male.

Dewey knytter motstand og ubehag til den estetiske erfaring: «Selv kamp og konflikt kan være gledesfylte, om enn smertelige, når de oppleves som midler til å utvikle en erfaring, som konstruksjonsledd fordi de bærer bevegelsen fremover, ikke bare fordi de er til stede» (Løvlie, 1990, s. 201). Ross (1978) beskriver de emosjonelle strukturer i skapende prosesser; en impuls som berører emosjonelle strenger og setter en skapende handling i gang. Det gir ikke

bare lyst og glede, men beveger seg i ulike rytmer og bølger i møte med ulik type motstand. Likevel er motstand en del av drivkraften som rir den skapende handlingen videre.

I denne undersøkelsen, og i henhold til Dewey (1980), Ross (1978, 1984) og Witkin (1981) er opplevelsen og den psykiske tilstanden i en skapende prosess av emosjonell karakter.

### *Fordypelsen*

Det andre fellestrekket ved deltakernes maleprosesser var opplevelsen av fordypelse og konsentrasjon. Flere ble svært oppslukt og havnet i en psykisk og følelsesmessig tilstand der de mentalt gikk opp i det de holdt på med og tidsfornemmelsen ble borte. Noen av studentene uttrykte det slik: «Man kommer i flyten, man glemmer tid og sted, ...», «Man lukker dem (de andre) ute, og lever i sin egen boble». Gjennom filmopptaket av elevene i skolen kunne det observeres at de var konsentrerte og oppslukte. De lot seg ikke så lett forstyrre, som f.eks. av andre barn som lekte utenfor vinduet. Forfatterne av denne artikkelen ble oppmerksomme på denne hendelsen i undersøkelsen med seg selv der begge fant situasjonen så oppslukende at tidsfornemmelsen forsvant og kontakten med andre ble vanskelig. Tilstanden ligner det Csikszentmihalyis betegner som flow (Csikszentmihalyi, 2005; 2008). Her skriver han om kunstneres arbeidsprosess som kan innebære *total involvering*:

Det, der fascinerte meg allermest, var kunsternes *totale involvering* i det billede, der langsomt utviklede sig på lærredet. Det forekom mig, at der var tale om en tilstand af nærmest hypnotisk trance, forbundet med et dybt engagement i at få den indre vision omsat til et konkret billedligt udtryk ved hjælp af pensler og farver. Undervejs var der særligt intense perioder, hvor kunstnerne simpelthen ikke kunne slippe processen. De glemte sult, søvn, træthed, andre mennesker, tid og sted – og blev bare ved og ved med deres arbejde (Csikszentmihalyi 2008, s. 13-14).

Det ikke bare kunstnere som kan oppleve flow. Det sentrale i Csikszentmihalyi sin teori er fremstillingen av at opplevelsen av flow baserer seg på en evne som alle mennesker er i besittelse av. I denne undersøkelsen, og i henhold til Csikszentmihalyi, kan en skapende prosess føre til en situasjon med sterk intensitet og konsentrasjon, og den kan føre til opplevelse av flow.

### *Dialogen med materialene*

I denne undersøkelsen arbeidet hver og en med materialer gjennom egen kroppslig aktivitet. Situasjonen når man er i kontakt med materialer og skaper et bilde er kroppslig, sanselig og førspråklig. Merleau-Ponty skriver om kroppen som et meningsfullt subjekt, og at kroppen retter seg ut mot verden, den persiperer, opplever og handler (Hangaard Rasmussen, 1996). Når et bilde males blir valg av farger, redskap og malestrøk til i en sanselig og kroppslig bevegelsesstrøm. Tanker, følelser og handlinger inngår i en enhetlig prosess der erfaringene bygges opp og leder til økt kunnskap som legger grunn for neste steg. Våre visuelle, taktile og motoriske handlinger fører til sammensatt og helhetlig kunnskap, først om materialer og teknikker, deretter om virkningene av dem når de sammenstilles og påføres i en komposisjon på et lerret. Denne kunnskapen er ikke alltid mulig å omsette til ord. Den er kroppslig og taus slik Polanyi (2000) beskriver *tacit knowledge*, eller taus kunnskap. Først er kunnskapen ureflektert, den er taus, men den har potensiale og muligheter for senere refleksjoner. Den involverer følelser, tidligere kunnskaper, er emosjonell, kroppslig, dynamisk og helhetlig.

I denne maleoppgaven befant alle seg på en måte også i dialog med sitt bilde: bevegelsene som rettet seg mot lerretet, det ble satt spor, noe som skapte reaksjoner og utløste nye handlinger. Erfaringen ble ikke konkret artikulert i samtalene, men den er erfart av forfatterne og observert og tolket i filmopptaket av elevene. Vekslingen mellom handling, spor og gjenklangen forløper som en dialog mellom den malende aktøren og lerretet det males på,



og foregår som en oppslukende lek. (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Framgard omtalte den skapende handlingen med materialene og den som skaper i dialog med betegnelsen *selvkommunikasjon* (Framgard, 2014). Gadamer hevder at vi dannes gjennom dialogen, deltakelsen og leken. Gjennom leken blir kunnskap om både oss selv og verden utviklet og styrket. Dette er en dannelsesform i en bevegelse uten slutt, og den vil alltid fornye seg:

Spillet bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse. Bevegelsen frem og tilbake er åpenbart så sentral for spillets vesensbestemmelse at det er likegyldig hvem eller hva som utfører denne bevegelsen. Spillet bevegelse som sådan er nærmest uten grunnlag. Det spillet som blir spilt eller som avspiller seg – det finnes ikke noe subjekt som spiller. Spillet er bevegelsens fullbyrdelse (Gadamer, 2012, s. 134).

Kjernen i denne undersøkelsen er nettopp dialogen med materialene og leken i handlingene: bevegelsene som retter seg mot lerretet, det settes spor, reaksjoner som utløser nye handlinger. Det blir et spill, en bevegelse som fornyer seg i stadig gjentakelse. Deltakerne går opp i handlingen, i bevegelsen, og blir ett med den. Vekselvirkningen, spillet eller denne oppslukende leken er i lys av Gadamer en meningskapende aktivitet hvor verden, materialer og handlinger smeltes sammen i en deltakende læringsmåte.

### ***Det skapende rom – et sted for danning***

For å svare på forskningsspørsmålet introduseres i denne artikkelen begrepet *det skapende rom*. Schanning (i Gadamer & Holm-Hansen, 2012) bruker også allegorien «rom» for å anskueliggjøre Gadammers hermeneutikk når han i introduksjonen til Gadammers verk skriver at enten det er i en samtale, beskuelsen av et maleri, lesingen av en tekst, osv. – «så trer man på et vis inn i et felles rom, et møtested mettet med mening» (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 10). I *det skapende rom* finnes komponentene: den opplevelsen og psykiske tilstanden som inntreffer når vi gir oss hen og er oppslukt i en skapende prosess, og den dynamikken og dialogen som oppstår mellom den skapende og det som skapes i møtet med materialer eller et medium. Situasjonen blir mettet med mening. Spørsmålet er om et klasserom er et skapende rom i denne forstand, om man er deltaker eller tilskuer til lærestoffet.

Vesentlige spørsmål for lærere som planlegger undervisning i Kunst og håndverk er: hvordan legge forholdene til rette for at elevene kommer inn i en skapende prosess, inn i et skapende rom?

### ***Dialogen i klasserommet***

Dewey beskriver den skapende prosessen som en interaksjon og kommunikasjon mellom subjektet, objektet og tilskueren (Gürgens, 2004; Løvlie, 1990). Man kan ikke skape i et vakuum, *de andre* er av betydning for en skapende prosess.

I skolesammenhenger inviteres det ofte til skapende prosesser i et klasserom med 20 – 30 elever, noe som kan være en stor utfordring. Læreren må ta hensyn til forholdet mellom individ og gruppe. Når skal elevene jobbe individuelt, og når skal de jobbe sammen i grupper? Hvordan legge til rette for en meningsfull veksling mellom arbeid i "lønnkammeret", det individuelle rommet, og «lekeplassen», samspillet med andre?

I denne undersøkelsen kunne man på filmopptaket av barna observere at de ofte tittet på hverandre i den første delen av malesekvensen. Dette ble tolket som at de søkte bekreftelse og trygghet i forhold til om oppgaven var riktig forstått, og å vite at de var blant venner. Etter hvert endret situasjonen seg til at kroppen, blikket, handlingen og fokuset klart ble rettet mot maleriet de var i gang med. Studentenes utsagn om forholdet til de andre i klasserommet tyder også på at medstudenter har betydning for en skapende prosess; det er viktig å se hva andre gjør, få ideer og bli inspirert. Noen studenter hevdet at det å bli snakket til underveis kunne være forstyrrende (avbrytelser), men av og til var det konstruktivt, spesielt når det gjaldt å få

tilbakemeldinger fra andre på sitt arbeid. Lærerens rolle med å gi konstruktiv kritikk ble sagt å være viktig. I forhold til Csikszentmihalyis teori om flow er det viktig med tilbakemelding og respons i forhold til det man holder på med (Csikszentmihalyi, 2008, s. 17).

I denne undersøkelsen har fokuset vært at skapende arbeid gjøres i dialog med egne spor i materialer gjennom kroppslig aktivitet. Ro, konsentrasjon og flow er sentrale elementer som best kan oppnås i elevenes eget «lønnkammer». Men i undersøkelsen fremkommer det også at veilederens rolle av og til må være å bryte inn i elevenes «lønnkammer», forklare og vise vei videre og av og til sørge for diskusjoner og dialoger i fellesskapet. I hermeneutisk forstand kan man si det handler om å «spille ball» med elevene, gå opp i deres egen forståelse og skapende rom, være del av de hendelser der leken, dialogen og forståelsen skapes og pulserer. Derfor kan det være viktig at veilederen bruker ressurser til å observere elevene eller studentene, både på forhånd og underveis, for å forstå – i likhet med hva vi i denne undersøkelsen har gjort.

### *Konsentrasjon og flow*

Skapende arbeid stimulerer mentale prosesser som bl.a. handler om innlevelse, nærvær og konsentrasjon (Austring & Sørensen, 2006). Hilde Synnøve Blix skriver: «Barn i skolen i dag får beskjed om at de må konsentrere seg bedre, ofte uten å få noen opplæring i hvordan en såpass abstrakt ferdighet kan øves på» (Blix, 2013). Hun sier videre at de estetiske fagene gir gode muligheter for å trene nettopp slike ferdigheter. Konsentrasjonsferdigheter kan trenes, og de behøves i alle skolens fag.

Resultatene fra denne undersøkelsen kan tyde på at i en bildeskapende prosess er det svært gode muligheter for fordypelse og konsentrasjon, og kort vei inn til noe som ligner flow. Flow er en evne som kan dyrkes frem eller øves opp (Csikszentmihalyi, 2005). En av studentene sier at det handler om å etablere en linje hvor handlingen først styres av tanken. Først er det nødvendig å konsentrere seg om den oppgaven man skal i gang med, for det er tanken som styrer bevegelsen gjennom armen ut i fingrene og så videre ut på lerretet. Det er altså nødvendig å gjøre en innsats med å konsentrere seg. Tanken styrer bevegelsen, akkurat slik det er å kjøre bil de første gangene. Det går ikke automatisk, ikke for de uerfarne. Nils Arne Eggen sier at det å komme i flyt er noe man kan trene seg opp til: «– skal du komme i flyt må du bidra selv. Du må innstille deg» (Ørsted Andersen & Hanssen, 2012, s. 82). Men for å trene elever til dette, må læreren motivere, oppmuntre og legge til rette for utfordringer som engasjerer. Elevene må ha veiledning, respons og tilbakemelding underveis mens de arbeider.

Csikszentmihalyi sier at for å gi muligheter for opplevelse av flow må utfordringene være klare og tilpasset den enkelte: «Hvis utfordringene er for høje, bliver man frustreret eller måske angst. Omvendt hvis utfordringene er for små i forhold til ens forudsætninger: Så slapper man først af, hvorefter det kan gå over i egentlig kedsomhed.» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 43) Videre sier han: «Når der er klare mål, relevant feedback og forudsætningerne matcher utfordringen, så er der en tendens til, at opmærksomheden bliver fokuseret, fastholdt og fuldt engageret» (s. 45).

Læreren har en jobb i forhold til å skape trygge rammer som bl.a. handler om tid, ro, oversikt og riktige materialer og utstyr i forhold til oppgaven. Det bør utarbeides en god oppgave med tydelige rammer i forhold til utfordringene. I undersøkelsen sa studentene at det er viktig at materialer og utstyr er på plass for en god maleprosess. En påpekte at det ikke nødvendigvis er så gunstig å ha altfor mye utstyr å velge mellom, et begrenset utvalg er det beste. De sa også det må være ro, godt med tid og godt med utstyr. Elevene i skolen uttrykte at de satt pris på stillheten og roen.

I denne undersøkelsen opplevde enkelte av deltakerne også noe grad av utrygghet, motstand og ubehag i den skapende prosessen. Men det er kanskje ikke skadelig for den skapende prosessen med opplevelse av noe utrygghet i perioder. Flow oppstår ikke bare i trygge situasjoner. Csikszentmihalyi var f.eks. opptatt av at fjellklatring, en livsfarlig høyrisikosport,

kan fremkalle flow (Ørsted Andersen & Hanssen, 2012, s. 56). En utfordring som gis til elevene i klasserommet skal kanskje av og til bryte noen grenser; gi noen utfordringer som overskrider det trygge. Det er ikke sikkert at det behøver å være så farlig dersom læreren vet å vise omsorg i de utfordrende situasjonene.

### *Deltakende læreprosesser*

Barrett (2007) skriver om små barns møte med atonal musikk. Hun hevder at ekte engasjement og hengivenhet krever en annen tilnærming til musikk i en undervisningsøkt enn den vanlige når man f.eks. lytter til musikk gjennom I-Pad eller i en konsertsal der konvensjonene bestemmer hvordan man skal lytte (sitte pent i en konsertsal). Når konvensjoner setter premisser og kunstuttrykket plasseres i en kulturell ramme, kan dette være det samme som å distansere seg fra uttrykket. Tilskueren står utenfor situasjonen, har avstand til den, og slik devalueres opplevelsen til å bli en partikulær del av tilværelsen og den blir *interesseløs*. Slik stiller Barrett spørsmål om Kant sin utlegning av en estetisk opplevelse som en desinteressert opplevelse (Barrett, 2007, s. 567). Barrett mener at når læreren skal lære barn om musikk, må man legge vekt på deltakelse, medvirkning og medskapning. Kunnskap om musikk oppstår i det den enkelte går opp i musikken primært og kroppslig. I dette møtet er det at musikken blir til. Barrett refererer til Dewey i denne refleksjonen: «Dewey reminds us «the actual work of art is what the product does with and in experience»» (Barrett, 2007, s. 566). En hermeneutisk måte å gripe verden på er ikke å være tilskuer til den, men å gå opp i den, bli del av den og gjøre den til sin (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Musikkseksempelet kan overføres til alle typer skapende prosesser: når man maler bilder, er i dialog med det, spiller med det, og helt og fullt går opp i det som skapes oppstår kunnskap om verden og seg selv. Altfor ofte legger skolen opp til aktiviteter som elevene mentalt står utenfor, slik som tilskuere i en konsertsal, til det lærestoffet som skal tas opp. Målet for skolen må være å gjøre elevene til delaktige, engasjerte, emosjonelle og hele mennesker gjennom deltakelse. Når elever deltar med hele seg går de inn i lærestoffet på en aktiv og medskapende måte. Å skape er en måte å lære på, og en måte å forstå på. Estetiske fag preges av deltakende læringsprosesser hvor de kvalitative og opplevelsesmessige aspekter er sentrale elementer. I dypeste forstand handler den estetiske dimensjon om opplevelse av livskvalitet.

### **Avsluttende refleksjoner**

I denne studien har vi belyst at i møte med materialer og teknikker oppstår det opplevelser av estetisk karakter som har betydning for det å utvikle seg som menneske og person. Situasjonen involverer hele mennesket, den er sanselig og kroppslig (Hangaard Rasmussen, 1996; Polanyi & Ra, 2000) og gir sterk opplevelse av tilstedeværelse og deltakelse. Den enkelte blir medskaper til lærestoffet. Opplevelser knyttet til skapende aktiviteter er relevant i skolens arbeid og har betydning for læringsprosesser generelt. Vi trenger flere undersøkelser om hvordan man kan legge til rette for kvalitative læringsprosesser, både når det gjelder elever og lærerstudenter. Når man vurderer arbeid i Kunst og håndverk, kan man ikke måle elevenes opplevelser. Men man kan observere, studere, tolke og lære mer om de gode situasjonene som er viktige i skapende arbeid, faglig læring og deltakende læreprosesser slik at skolen og læreren stadig blir dyktigere til å tilrettelegge for dem.

### **Solveig Toft**

Høgskolelektor i kunst og håndverk/forming  
Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning  
solveig.toft@hiof.no

### **Kari Holte**

Høgskolelektor i kunst og håndverk/forming  
Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Kari.Holte@usn.no

## **Referanser**

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway". I.
- Barrett, M. S. (2007). *Locating the Heart of experience*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Blix, H. S. (2013, 06.12). Bedre i PISA med kunstfag. *Musikkultur*. Hentet fra [http://musikkultur.no/forsiden/kunstfag\\_kan\\_gi\\_bedre\\_pisaresultater\\_226643.html](http://musikkultur.no/forsiden/kunstfag_kan_gi_bedre_pisaresultater_226643.html)
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Selvets utvikling: evolution, flow og det gode samfund*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Framgard, E. (2014). Undersøkende praksis - tema- og prosjektorientert bildeundervisning. *FormAkademisk*, 7(2), 98. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/issue/view/117/showToc>
- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gerhardsen, A. (2015, 06.11.). Pisasjokket har ødelagt for de estetiske fagene, Nyheter, skole. *Periskop*. Hentet fra <http://www.periskop.no/pisasjokket-odelagt-estetiske-fagene/>
- Gürgens, R. (2004). *"En usedvanlig estetikk": en studie av betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket*, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet : et spørsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Haugsted, M. T. (2009). At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk. I K. o. N. Fink-Jensen, Anne Maj (Red.), *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 220). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kant, I. & Hammer, E. (1995). *Kritikk av dømmekraften : (i utvalg)* (Bind nr 8). Oslo: Pax.
- Limstrand, K. o. A., Gerd. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene* (E. M. Sæthre-McGuirk, Red.).
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bind NOU 2015:8).
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaring*. [København]: Nordisk pedagogik.
- Meld. St. 28. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. (nr 28(2015-2016)). Oslo: Departementet.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. [Frederiksberg]: Det lille Forlag.

- Norberg-Schulz, C. (1997). *Øye og hånd: essays og artikler : ny rekke*. Oslo: Gyldendal.
- Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (Bind nr 5). Oslo: Spartacus.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Teigen, T. & Thorsnes, T. (1998). *Kunst og håndverk - en visualisert innføring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- UDIR. (2016). *Vurdering og progresjon i kunst og håndverk*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/vurdering-og-progresjon/>
- Witkin, R. W. (1981). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Øijord, A. (1992). *Analytisk estetikk, eller Jakten på skjønnheten*. Asker: Tell.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: dialog, fest og dannelses. *Barn*, 3, 75-88. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989841/oeksn.pdf>
- Ørsted Andersen, F. & Hanssen, N. (2012). *Flow i hverdagen : navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet*. Bergen: Fagbokforl.
- Østrem, V. H. (2012, 17.04 ). I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig, Kultur. *Aftenposten*. Hentet fra [http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig\\_-men-ikke-sarlig-viktig-158831b.html](http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-158831b.html)

---

<sup>i</sup> Aglepta er komponert av svenske Arne Mellnäs (1933 – 2002) og skrevet for barnekor.

<sup>ii</sup> Maleoppgaven lød: Sett deg ned og føl musikken. Få tak i et hovedfargeinntrykk som musikken gir. Mal helt abstrakt – ikke lag figurer. Gi spontane spor på flaten. Lek, eksperimenter med virkemidler: farge, flate, tekstur, kontrast, rytme, dynamikk, bevegelse. Gi uttrykk for stemningen og rytmen i musikken gjennom å bygge opp og gi liv til flaten ved å variere og jobbe lag på lag med ulike farger og ulike typer spor på billedflaten. Eksperimenter med forskjellig type pensel eller annen type malerredskap, f.eks. svamp, pappbiter, m.m. Du kan også skrape i malingen og tenke tekstur. Bruk gjerne komplementærfarger som kontrast/motvekt. Jobb gjerne stående med bildet på staffeliet, eller du kan ha det liggende på gulvet eller bordet. Tid til aktivitet: ca. 20 minutter.

Opgaven ble noe omformulert for barna slik: Sett deg ned og føl musikken. Kan du tenke ut en farge som hører til musikken? Etterpå skal du bruke denne fargen og nyansene til den og male et abstrakt bilde (et bilde som ikke forestiller noe konkret, ikke lag figurer). Lek og eksperimenter med fargene og malerredskap slik at du på en måte uttrykker musikken i bildet ditt. Du kan bruke svamp, pappbiter, m.m. Du kan også skrape i malingen. Bruk gjerne også komplementærfarger som kontrast. Jobb gjerne stående med bildet på staffeliet, eller du kan ha det liggende på gulvet eller bordet. Tid til aktivitet: ca. 20 minutter.

iii . Intervjuguiden til studentene:

- Kan du beskrive dine umiddelbare reaksjoner på oppgaven? - Går det an å forklare med ord de tankene man har og de handlingene man gjør når man maler bilder? - Hvilke forutsetninger må være tilstede for at du/dere skal kunne oppleve en god maleprosess? - Hvordan opplever du/dere det å være i en (individuell) maleprosess i en klassesituasjon? (din egen prosess i forhold til omgivelsene ”de andre”, medelever , innspill fra lærer osv.) - Går det an å beskrive hva det egentlig er å male?

iv Samtalespørsmålene til barnegruppa:

- Går det an å forklare hva du tenkte da du malte? - Hva skal til/ når er det morsomt å male? Eks. sulten/mett, glad/trist, rolig/uroelig, trygg/utrygg, utstyr, inspirasjon, dårlig vær.... - Liker du å snakke med noen når du maler, eller er det best å være stille? - Går det an å beskrive hva det egentlig er å male?