

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1412>

Torunn Paulsen Dagsland

## Ringer i vann

# Forskningsbasert kunst- og håndverksundervisning

### **Sammendrag**

*Artikkelen setter søkelyset på hvordan klasseromforskning fra grunnskolen kan implementeres i, påvirke, endre og innta undervisningen i faget kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen og praksisen i grunnskolen. I artikkelen presenteres og drøftes noen utvalgte forskningsresultater fra et prosjekt i faget kunst og håndverk der elever på ungdomsskoletrinnet er i dialog med kunst. Forskningsresultatene, som er basert på et elevperspektiv, utfordrer til en nyorientering når det gjelder ungdoms møte med kunstverk i skolen i retning av et mer ungdomskulturelt innhold og relasjonelle kunstmøter som er narrative, tolkningsorienterte, dialogiske, opplevelsesorienterte og flerstemmige. Artikkelen viser også hvordan disse forskningsresultatene er blitt en viktig del av undervisningen i fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid i grunnskolelærerutdanningen.*

*Nøkkelord:* forskningsbasert undervisning, forskning og yrkesutøvelse, dialog med kunst, elevperspektiv

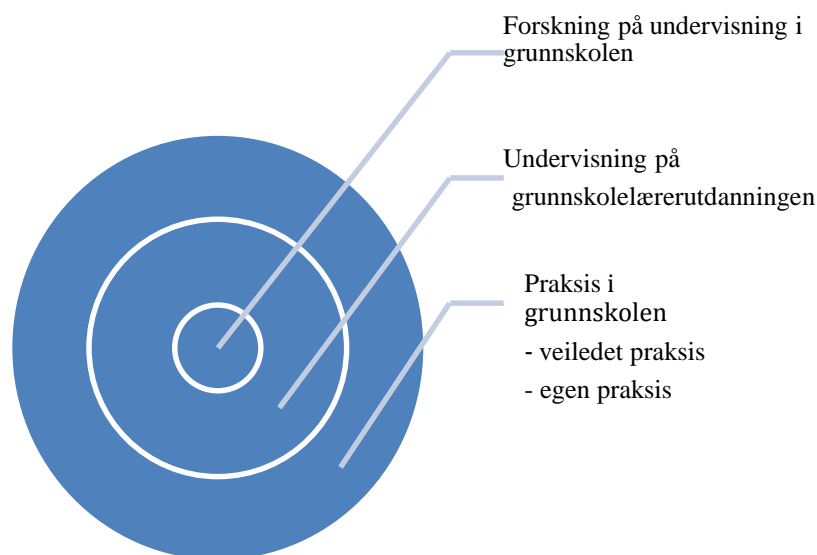
### **Innledning**

Forskningsbasert utdanning er et tidsaktuelt tema for grunnskolelæreutdanningen og faget kunst og håndverk. Ifølge nasjonale felles retningslinjer skal lærerutdanningene være forskningsbaserte, slik at studentene som fremtidige lærere «kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sitt yrke og sin arbeidsplass etter endt utdanning», og at studentene må ha «ferdigheter som gjør dem i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forskning» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10).

Begrepet *forskningsbasert utdanning* er ikke entydig definert og blir tillagt ulike meningsinnhold. Det kan defineres som undervisning knyttet til forskningsmiljø, undervisning utført av lærere som driver forskning, eller lærere som driver forskning som er relevant for praksisfeltet, undervisning som bygger på og formidler forskningsresultater, eller undervisning som handler om vitenskapsteori og metode. Studenter som lærer om forskningshåndverket, studenter som deltar i lærerpersonalets forskningsprosjekter, og studenter som utfører egen forskning er også en del av begrepet *forskningsbasert undervisning* (Kyvik & Vågan, 2014a, 2014b).

Karseth mener at en vektlegging av forskningsbasert undervisning «skriver profesjonsutdanningene inn i en akademisk diskurs som representerer en annen referanseramme enn den vi tradisjonelt forbinder med disse utdanningene» (Karseth, 2012, s. 84). Andre forskere hevder at akademisering av utdanningen kan føre til at mange studenter ikke opplever forskning og teori som relevant for yrkesutøvelsen (Heggen 2010, Lid 2012). Ut fra denne diskursen og nasjonale mål som sier at lærerutdanningen skal være forskningsbasert, er det viktig å stille følgende spørsmål: *Hvordan gi fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget? Hvordan kan forskningsresultater nå ut til praksisfeltet?* Svarene på disse spørsmålene kan selvsagt være mange og vil etter min mening henge sammen med hvordan en velger å definere forskningsbasert utdanning. I denne artikkelen fortolkes forskningsbasert utdanning som undervisning som formidler forskningsresultater, og som undervisning bygd opp på grunnlag av forskningsresultater. Ut fra denne forståelsen av begrepet *forskningsbasert utdanning* blir forskning og praktisk fagkunnskap knyttet sammen til en helhet med det mål at

studentene i grunnutdanningen skal kunne oppleve teori og forskning som nyttig og viktig for praksisfeltet og sin yrkesutøvelse.



Figur 1. Ringer i vann. Figuren viser hvordan forskningsbasert undervisning får ringvirkning for undervisning.

Figur 1, *Ringer i vann, forskningsbasert undervisning*, gir et visuelt bilde av artikkelens innhold og den valgte fortolkning av begrepet *forskningsbasert utdanning*. Figuren beskriver hvordan forskning på undervisning i grunnskolen får ringvirkninger for undervisningen på grunnskolelærerutdanningen, praksisfeltet og yrkesutøvelsen. Fagdidaktiske forskningsresultater inntar undervisningen i kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen og påvirker praksisen i grunnskolen.

I avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013) blir *elevers dialog med kunst* i klasserommet definert som en sammensatt prosess der elevene møter kunst, bearbejder kunst, skaper skulpturer og bilder og kommuniserer gjennom egenproduserte bilder og skulpturer. Første del av denne artikkelen løfter frem utvalgte forskningsresultater fra denne avhandlingen, nærmere bestemt ungdoms vurderinger av og meninger om innhold og metode i sitt *møte med kunstverk* i hovedområde kunst i faget kunst og håndverk. Deretter settes søkelyset på implementering av denne forskningen i undervisningen ved grunnskolelærerutdanningen med utgangspunkt i en analyse av faget kunst og håndverk på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (UiS) (Kunst og håndverk 1, 30 studiepoeng). I artikkelen blir resultatene fra analysen presentert og konkretisert med eksempler fra undervisningen i fagdidaktikk, kunsthistorie, praktisk estetisk arbeid og praksis.

### Eleven som aktør i dialog med kunst

Innenfor nyere barne- og ungdomsforskning, i læreplaner og i det barnepolitiske feltet ser vi at barn og ungdom i dag forstås som aktive deltakere som selv bidrar til å forme sin hverdag i og utenfor skolen. Dette synet på barn kommer klart frem i FN's barnekonvensjon om barnets rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003). Konvensjonen er visjonær fordi den ser barns utvikling i en bred og sosial sammenheng, som stadfester at barn er selvstendige individer med rett til innflytelse og medvirkning (se artikkel 12). Barn skal gis muligheter til å uttrykke egne meninger i alle forhold som berører dem. Det betyr at konvensjonen gir oss voksne et ansvar for og en forpliktelse til å lytte til barn og respektere deres posisjon som subjekter. FN's barnekonvensjon og det at elevenes erfaringer og opplevelser i skolen ikke har fått særlig stor oppmerksomhet verken i forskningen generelt eller i debatter om pedagogisk virksomhet

spesielt (Nordahl, 2002), ga avhandlingen min et overordnet perspektiv. Barn og ungdom er både kompetente og nødvendige bidragsytere til forskning på fenomener som angår deres liv. Dersom elevenes stemmer, opplevelser og erfaringer skal bli hørt, må elevene bli betraktet som aktører i sitt eget liv. At eleven forstås som en aktør (å anlegge et aktørperspektiv), innebærer at eleven ikke bare reproducerer skolens kunnskaper og oppfatninger, men at det er eleven selv som lærer og konstruerer sin kunnskap, erfarer og skaper mening i dialog med omverden. I avhandlingen blir ungdom først og fremst betraktet som kompetente bidragsytere til eller aktører i forskning som handler om undervisning i skolen. Elevene blir sett på som kompetente informanter og er en primær kunnskapskilde til forskning som handler om deres liv knyttet til fenomenet dialog med kunst i skolen. I interaksjon mellom forskeren og elevene konstrueres kunnskap om dialog med kunst i klasserommet. Ungdom blir ut fra denne synsvinkelen sett på som kompetente sosiale aktører som ikke bare reproducerer, men også bidrar til og er med og utvikler og forandrer den kulturelle orden. Elevene er aktører i dialog med kunst.

### **Metode og datainnsamling**

*Kasusstudier, eller case studies*, ble brukt som en overordnet strategi i forskningsprosjektet (Moen, Nilssen & Postholm, 2005; Postholm, 1999, 2005; Yin, 2007). Studien besto av kasus fra to ulike ungdomsskoler, kasusene var avgrenset i tid, sted og hendelser. På skole 1 deltok elever fra 8. årstrinn i undersøkelsen. De arbeidet med temaet «Mennesket i bilde og skulptur». Elevene tok utgangspunkt i kunst fra antikken til i dag for å skape egne skulpturer i gips. På skole 2 deltok elever fra 10. årstrinn i undersøkelsen. *Samtidskunst* var inspirasjonskilde for å skape bilder og skulpturer i valgfrie materialer og teknikker.

Kasusstudier i skolen kjennetegnes av problemstillinger som tar utgangspunkt i klassens virkelighet, det vil si undervisningen og læringsprosessene i det gitte klasserommet (Gudmundsdóttir, 2004). Yin (2007) definerer kasusstudier som utforskning av handlinger i hverdagslivet. Kasusstudier gir med andre ord mulighet for å studere fenomener i deres naturlige/autentiske omgivelser. Min undersøkelse tok utgangspunkt i undervisning som skolen/lærerne hadde planlagt for den utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Konteksten kan slik sett beskrives som autentisk. Jeg hadde som forsker ingen relasjoner til lærerne eller elevene før prosjektet startet. Undersøkelsen tok utgangspunkt i den virkeligheten som elevene møter i undervisningen i hovedområdet kunst i faget kunst og håndverk.

I en kasusstudie benytter en seg av ulike datainnsamlingsstrategier, for eksempel observasjon, intervju, innsamlede dokumenter og studier av kulturelle gjenstander (Gudmundsdóttir, 2004; Postholm, 2005; Yin, 2007). Grønmo (2004, s. 56) bruker betegnelsen *metode- og data-triangulering* om forskningsprosjekter som kombinerer ulike metodologier og datakilder for å undersøke det samme fenomenet, der hensikten ikke er å bekrefte funn, men å få en utvidet og mer komplett forståelse av det fenomenet som det forskes på. I mitt prosjekt ble det benyttet observasjon, intervju og innsamling av dokumenter, prosessbøker og artefakter. Dette er en kombinasjon av ulike innsamlingsmetoder knyttet til undervisningen som skjer i klasserommet. Observasjon, ulike dokumenter, prosessbøker og artefakter var et datamateriale som i min kontekst ble betraktet som et jordsmonn for intervjuet. Opp fra datamaterialet grodde det spørsmål; datamaterialet ga næring til samtalen med elevene og ga mulighet for en forståelse av elevperspektivet. Intervju som metode var den viktigste datainnsamlingsstrategien for forskningsresultatene som blir løftet frem i denne artikkelen. Kvale (2007, s. 17) mener at intervjuet er en grunnleggende del av kvalitativ forskning, og han bruker betegnelsen *kvalitativt forskningsintervju* om intervjuanalyser som forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Intervjuene med (de 44) elevene sto sentralt i min kasusstudie siden de synliggjorde elevenes erfaring fra dialog med kunst i klasserommet.

### ***Spenningsfelt i datamaterialet: et potensial for fagdidaktisk utvikling***

Datamaterialet er analysert ut fra to synsvinkler – den operasjonaliserte og den erfarte (Goodlad, 1979). Den operasjonaliserte synsvinkelen er definert som den undervisning som blir gitt i klasserommet, mens den erfarte er definert som elevenes erfaringer, opplevelser og vurderinger av undervisningen. Resultatfremstillingen viser at det er motsetninger mellom den operasjonaliserte og den erfarte synsvinkelen. Det betyr at det er spenninger mellom den praksis som finner sted i klasserommet, og hvordan elevene oppfatter, opplever og vurderer undervisningen. Resultatene fra denne del av undersøkelsen utfordrer til en fagdidaktisk nyorientering når det gjelder ungdoms møte med kunstverk i skolen. Med utgangspunkt i elevenes erfaringer og vurderinger utkrystalliseres fire perspektiv som i møte med fagdidaktiske tendenser eller teori kan være med og videreutvikle fagdidaktikken: et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv.

Vi skal se litt nærmere på hvert enkelt perspektiv. Presentasjonen av hvert perspektiv starter med et elevsitat som viser elevenes vurderinger av og meninger om undervisningen. Jeg vil bare minne om at hvert enkelt perspektiv bygger på intervju av 44 elever og ikke bare det sitatet som blir presentert her. Det utvalgte sitatet rommer meninger eller vurderingen til flertallet av elevene.

#### *1. Et ungdomskulturelt perspektiv*

Det blir litt for mye nyromantisk i undervisningen. Ikke det at vi har laget så mange nyromantiske bilder. Vi kan godt lære om det i norsken. Men i kunst og håndverk bør de sette ungdom mer i fokus. Vi er faktisk ungdommer som går her fra 8. til 10. klasse. Det kan gi oss mer inspirasjon. Street art var noe hele klassen var veldig begeistret for (Intervjuutdrag 1, elev, 15 år).

Eleven hevder at det er litt for mye nyromantisk i kunst og håndverksundervisningen, og at undervisningen i større grad bør «sette ungdom mer i fokus». Utdraget kan tolkes som at elevene mener at vi som lærere må skape en tettere relasjon mellom undervisningsinnholdet og elevenes erfaringsverden. Sett i lys av Halvorsens (1996, 2001) dobbelte kulturbegrep etterspør ungdom et innhold som vektlegger «er i»-kultur. «Er i»-kultur er ifølge Halvorsen (1996, 2001) den kulturen elevene lever i og har rundt seg, og som er integrert i elevene. Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som også kan relateres til det Aagre (2003) kaller for en refleksiv skole. I en refleksiv skole blir ungdomskulturen satt i fokus ved at innholdet i undervisningen bygger på spennende møtepunkter mellom ungdomskulturen og det allmenne kunnskapsstoffet. Fagdidaktikken kan ifølge dette teoriperspektivet videreutvikles ved at innholdet baserer seg på dialektikken mellom individ og kultur, mellom det allmennkulturelle og det ungdomskulturelle, mellom elevenes erfaringsverden og det felleskulturelle innholdet eller mellom den tematiserte «har»-kulturen og «er i»-kulturen (Dewey 1938, 1996; Klafki 1959; Halvorsen 1996, 2001; Aagre 2003). Fagdidaktikken har som vi ser, et utviklingspotensial i møtet mellom det felleskulturelle innholdet og elevenes erfaringsverden.

Elevene fremhever *street art* som et tema hele klassen lar seg begeistre av, og som en kunstform elevene har erfaring med både i og utenfor kunstinstitusjoner. Den er en kunstart som flere ungdommer er aktivt involvert i via utøvende virksomhet, og som har sine røtter i ungdomskulturen. Elevene hevder at erfaringstilknytning kan skape inspirasjon for eget praktisk skapende arbeid. Elevene inntar et ungdomskulturelt perspektiv og vil at undervisningen skal handle ikke bare om kunsthistorie, men også om samtidskunst, nærmere bestemt kunst som engasjerer dem – gatekunst.

Elevenes yringer kan relateres til Aagre (2003), som ser på ungdomskulturen og dens yringsformer som en ressurs som kan skape mer aktive elever. Dersom ungdomskulturen tas alvorlig av skolen, må elevene selv sette ord på ungdomskulturens verdier og dens bidrag til samtidskunsten og samfunnet. Å bevisst demme opp for det ungdomskulturelle kan etter min mening virke mer drepende enn stimulerende på elevenes lærelyst og nysgjerrighet. Å bruke kultur skapt av ungdom som en positiv ressurs i undervisningen handler om det Borgen (2001) kaller å koble faget til samfunnsfæren, og det handler om å utvikle en fagdidaktikk som kan styrke elevene.

Utfordringen til læreren blir etter min mening å skape et samspill mellom kunst fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn og den enkelte elevs erfaringsverden. Dette krever en dobbel kompetanse: kunstkompetanse og kompetanse innenfor den kulturen de unge lever og skaper i. Det handler om at læreren må lytte til den erfaring elevene har i klasserommet, og til den kultur som påvirker unge generelt i vår samtid og unges symbolske kreativitet. Utfordringen for læreren blir å skape et møtepunkt mellom innholdet i skolens fagplan og elevenes erfaringsverden, slik at ungdom kan få meningsfulle møter med kunst.

## 2. Et relasjonelt og narrativt perspektiv

Jeg tror det er veldig bra med kunstutstillinger. Istedenfor at en lærer står og babler om hvordan det er, får en faktisk gå og se selv hvordan det er. Da kan en for eksempel lage sine egne ideer mens en er der. På en utstilling får vi en helt annen vinkling på saken enn bare læreren sitt syn på det. Da kan vi trekke paralleller til slutt (Intervjuutdrag 2, elev, 15 år).

Alle elevene i denne undersøkelsen har dialog med ulike kunstverk via en PowerPoint-presentasjon i klasserommet der læreren har en sterk rolle som kunstformidler. Her dominerer en kunstorientert dialog der læreren inntar en ekspertposisjon og eleven ser og lytter til hva læreren forteller om kulturarven eller de utvalgte kunstverkene. Resultatene viser også at ingen av elevene som deltar i undersøkelsen, har vært på kunstutstillinger i kunst- og håndverksfaget. Ikke engang utstillingsbesøkene til de elevene som i regi av skolen har vært på mange kunstutstillinger, og som går på en skole som geografisk sett ligger i nærheten av mange gallerier og museer, har vært direkte knyttet til faget kunst og håndverk.

I intervjuutdrag 2 forteller eleven at hun har et ønske om en annen form for dialog med kunst enn via en PowerPoint-presentasjon. Eleven har et ønske om et mer relasjonsorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og eleven er en viktig faktor for å få kjennskap til kunst. Elevene i undersøkelsen ønsker at undervisningen skal foregå ikke bare på skolen, men også i samfunnet, der de kan være i direkte interaksjon med kunst. De ønsker å møte kunst på utstillinger og møte kunstnere i og utenfor skolen. Elevenes holdning til kunst er relasjonell og vektlegger at bildeforståelsen ikke ligger realisert i selve verket, men konstrueres i ulike kontekster og fortolkningspraksiser. Elevenes utsagn kan tolkes i retning av at de inntar et relasjonelt didaktikkperspektiv. Dette er en didaktikk som bygger på *et relasjonsorientert læringssyn*, der kjennskap til kunst utvikles gjennom åpne, kommunikative, erkjennelsesmessige og fortolkende praksiser (Aure 2005, 2011; Aure, Illeris & Örtengren, 2009). Det relasjonelle elementet i denne didaktikken kan spores tilbake til Deweys (1980) pragmatisme. Pragmatismen har et læringssyn som medfører at læreren utfordres til å skape en sammenheng mellom kunst og elevenes erfaringsverden. Dewey (1980) definerer da også kunstverket som en *interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket*. Videre knytter pragmatisk estetikk kunsten til livet: Kunstverket som objekt er ikke det interessante, kunstverket er det som oppstår i samspillet mellom verket og betrakteren, og målet er en sanselig opplevelse der følelser og intellekt har like stor verdi. Et møte med kunst er således å være i aktivitet i og med kunsten. Opplevelsen blir til erfaring ved et dynamisk samspill mellom verket og betrakteren.

Det narrative perspektiv oppstår som følge av elevenes beskrivelse av en undervisning der elevene er for passive, kontra et ønske om større mulighet for å skape egne meninger og ideer i møte med kunst. De ønsker ikke at læreren står og «babler om hvordan det er men ønsker å lage sine egne ideer», de ønsker å lage egne fortellinger i møte med kunst. Det at elevene etterspør større muligheter for å skape egne meninger og ideer, kan relateres til en fagdidaktikk som i større grad vektlegger det narrative aspekt, og der kunstdialogene åpner for mulighet til å skape egne fortellinger i møte med kunst (Bruner, 1986, 1999; Meisner Christensen, 2000). Elevene inntar et fagdidaktisk perspektiv som har likhetstrekk med det moderne som transformasjon, der *refleksivitet* og *identitetsskaping* er viktige begreper. De er her på linje med Aagre (2003) og Dale (2006), som ønsker en refleksiv skole som er en dynamisk møteplass som oppmuntrer til meningsbryting. En refleksiv skole er en skole der menings-skaping og meningssøking står i fokus, og der det narrative kan være en kilde til selvforståelse. Dale (2006) fremhever at kunst kan brukes som speil for egen identitetsdannelse i det refleksive moderne. Kunstmøtene kan være en arena der elevene kan trene seg på å møte det refleksive moderne, der individet selv må sikre biografisk mening. Elevene hevder at det er vanskelig å gjøre seg sine egne tanker når en ser på kunst via en PowerPoint-presentasjon. Sett i lys av elevenes oppfatning og forskningen til blant andre Kjeldsen (2006) bidrar PowerPoint-programmet til å gjøre kunstmøtene antinarrative og antikonkretiserte. «The software makes us think and speak in isolated blocks, instead of in coherent context, totalities, narratives or linearn reasoning» (Kjeldsen, 2006, s. 4).

En kan videreutvikle fagdidaktikken ved å tilrettelegge for at elevene får muligheter for direkte møter med kunstverk, ved at de går på et par utstillinger i løpet av skoleåret, og at undervisningen generelt ved både indirekte og direkte kunstmøter gir rom for ungdom til å skape egne meninger og fortellinger i møte med kunst.

### 3. Et opplevelsesorientert perspektiv

Vi ville selvfølgelig heller vært på en kunstutstilling. Det er bedre å starte en kunst og håndverks-oppgave på et kunstmuseum eller galleri for der er det mer atmosfære, der er det annerledes. Der kan vi gå rundt og se. PowerPoint har vi i nesten hvert fag på skolen, det blir nesten for normalt (Intervjuutdrag 3, elev, 15 år).

PowerPoint-presentasjonen var kjedelig. Jeg liker ikke å sitte i ro (Intervjuutdrag 4, elev, 13 år).

Det tredje perspektivet er et opplevelsesorientert perspektiv som formes av elevenes beskrivelse av møtet med PowerPoint som kjedelig, som for normalt for kunstmøter, og klasserommet som et sted som har for lite atmosfære for kunstmøter. Elevene løfter her frem en viktig diskusjon som handler om PowerPoints muligheter og begrensninger som pedagogisk redskap i undervisningen generelt og som redskap for kunstmøter spesielt (se intervjuutdrag 3). Eleven sier at PowerPoint nesten er «for normalt» for kunstmøter fordi det er et redskap som brukes i alle fag. Dette får støtte av forskningsresultatene til Kjeldsen (2006), som viser at PowerPoint er det mest brukte verktøyet i undervisningen fra grunnskole til universitet. At elevene i begge kasusstudiene møter kunst via en PowerPoint-presentasjon, er et interessant og viktig forskningsresultat med tanke på det å videreutvikle fagdidaktikken. Dette er spesielt viktig fordi dette forskningsprosjektet er en undersøkelse av menneskelige prosesser i deres naturlige setting. Undersøkelsen er knyttet til den undervisningen i hovedområdet kunst som skolen eller læreren hadde planlagt for akkurat denne utvalgte tidsperioden uten tanke på å bli deltaker i et forskningsprosjekt. Kanskje det er slik at elevene i grunnskolen stort sett møter kunst via PowerPoint-presentasjoner i faget kunst og håndverk og aldri får direkte møter med kunst?

Elevene ønsker at kunstmøtene skal være noe mer enn bare kunstinformasjon; de inntar en danningsteoretisk innfallsvinkel med vekt på kunstopplevelser. De sier at det er bedre å starte kunst og håndverk-oppgaven på et kunstmuseum fordi det der er atmosfære og annerledes. Ifølge elevene er dialog med kunst via en PowerPoint-presentasjon i et trangt klasserom for normalt. Den danningsteoretiske kunstdidaktikken kjennetegnes av det Illeris (2002) beskriver som essensialisme, en virkelighetsforståelse med en tro på at det finnes noe dypere bak kunstverkene, og at kunstverket kan hjelpe barn til å stige mot lyset (Lindberg, 1991). Dale (2006) mener at kunsten i det refleksive moderne kan trollbinde, utøve magi og gi fornyet erkjennelse av virkeligheten. I motsetning til dette beskriver elevene dialog med kunst via PowerPoint som noe kjedelig, uinteressant og lite engasjerende. De beskriver en opplevelse som ikke handler om å bli trollbundet eller å stige mot lyset.

PowerPoint som digitalt redskap frarøver med sine antinarrative og antikonkretualiserte egenskaper kunsten muligheten til å bli en tertiær medierende artefakt som ifølge Wartofsky (1979) kan åpne opp rom for meningsdanning og kunnskapskonstruksjoner i klasserommet. PowerPoint og andre digitale hjelpemidler er selvsagt også en positiv ressurs for undervisningen fordi elevene kan bli kjent med og studere både internasjonal og nasjonal kunst i klasserommet. Skolehverdagen gir av tidsmessige og ressursmessige årsaker heller ikke mulighet for at alle oppgaver kan gjennomføres ved at elevene får møte originale kunstverk. Elevenes yringer utfordrer til forskning på hvordan undervisningen der PowerPoint brukes som hjelpemiddel i kunstmøter, kan være med på å skape engasjement og inspirasjon og åpne opp for ungdoms tolkningsmuligheter og fortellinger i møte med kunst.

Videre sier en elev at «PowerPoint-presentasjonen var kjedelig. Jeg liker ikke å sitte i ro» (intervjuutdrag 4). En PowerPoint-presentasjon sett ut fra et elevperspektiv handler om å sitte i ro og være deltaker på et kunsthistorisk foredrag. Elevene ønsker et møte med kunst der de er i aktivitet og tar i bruk alle sansene og hele kroppen. Elevenes yringer kan tolkes som at de liker å møte kunst ikke bare som en visuell opplevelse, men også som en sanselig erfaring. Dette kan settes inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv som har et helhetlig syn på mennesket og samfunnet, noe som innebærer at hele mennesket er engasjert i virksomheten, både bevisstheten (språk, erkjennelse og tenkning), kroppen og følelsene (Dagsland, 2013). En mer sanselig orientert fagdidaktikk kan også relateres til et fenomenologisk perspektiv representert ved Merleau-Ponty (1999), som setter kroppen i sentrum og hevder at denne er basis for erfaring og en meningsøkende enhet.

Dialogen med kunst er første fase av elevenes skapende arbeid, en dialog som ifølge oppgaveteksten skal være utgangspunktet eller en inspirasjonskilde for elevenes skapende arbeid. Elevene opplever at det ikke er så mye inspirasjon å hente fra denne dialogen, og hevder at møter med kunst på museer og gallerier vil gi dem mer inspirasjon og motivasjon i starten av en oppgave. Den skapende prosess er da også en sanselig erfaring, slik Ross (Ross & Bradnack, 1978) skriver. Ross har fremsatt en teori som kan kaste lys over elevenes begeistring for sanselig erfaring som strategi for kunstmøter. Ross (Braanaas, 1985; Paulsen, 1987; Ross & Bradnack, 1978) hevder at sansearbeid er av grunnleggende betydning for den skapende prosess, da sansene gir materiale til følelsesimpulsene, sansene oppfatter estetiske og emosjonelle betydninger i de formene som omverden presenterer for oss, vi lærer å kjenne uttrykksmidlene gjennom sansene og sansene makter å føre den ekspressive impuls frem til en sanselig fornemmet form. Derfor blir det viktig å rette oppmerksomheten mot utvikling av sansene i en fagdidaktisk sammenheng når kunst skal være utgangspunkt eller inspirasjonskilde for elevenes eget skapende arbeid. En må etter min mening stimulere til direkte sanseerfaring, observere, se, høre, lytte, berøre og få mange inntrykk som grunnlag for å kunne gi uttrykk for noe. Dette synet støttes også av Vygotskij (1995), som mener at fantasiens skapende aktivitet er avhengig av rikdom og mangfold i menneskets tidligere erfaringer.

#### 4. Et dialogisk og flerstemmig perspektiv

En PowerPoint-presentasjon er bare en opprømsing. Her er et bilde av den og den og den, her er et bilde som den laget, det og det (Intervjuutdrag 5, elev, 15 år).

Det fjerde perspektivet er et dialogisk og flerstemmig perspektiv. Det dialogiske perspektivet formes av elevenes beskrivelse av undervisning som kjedelig opprømsing av kunstnere og kunstverk og et ønske om en undervisning der de er mer delaktig i dialogen om kunst. Å bruke PowerPoint-presentasjoner forsterker trolig det elevene opplever som en lærerstyrt rolle, fordi PowerPoint som redskap ifølge Kjeldsen (2006) mer styrer oppmerksomheten mot læreren og innholdet enn det inviterer eleven inn som deltaker i en dialog. Et klasserom med større vekt på elevenes dialog om og med kunst kan karakteriseres som et dialogisk klasserom, der elevene står i en dialogisk relasjon til hverandre og til kunstverket (Bakhtin & Slaattelid, 2005; Dysthe, 1995, 2001, 2012). En slik sosiokulturell måte å se fagdidaktikken på vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid i en kulturell kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, 2006, 2007). Dette er en oppfatning vi finner igjen hos Dale (2006), som vektlegger elevenes kommunikative kompetanse og handlingsdyktighet – der språket blir et viktig medierende redskap.

Et klasserom som åpner opp for elevenes medskapende rolle i dialog med kunst, kan også sees i lys av det Dysthe (1995) kaller for et flerstemmig klasserom, der ulike stemmer interagerer, der elevenes stemmer kan møtes og brytes, og der stemmene sammen kan utvikle innsikt. Det er en bakhtinsk innfallsvinkel, der polyfoni (Bakhtin, 1991a, 1991b, 2003) er til stede i form av sameksistensen av de mange stemmene og den dialogiske interaksjonen mellom dem. Ifølge Aagre (2003) vil et slikt klasserom bli et rom der meninger brytes, og der uenighet er anerkjent – en pedagogikk som kan leve med det uferdige, uten endelige konklusjoner og entydige oppsummeringer.

En videreutvikling av fagdidaktikken med utgangspunkt i elevperspektivet peker mot en lærerrolle som i større grad åpner opp for elevdeltakelse. Halvorsen (2001) bruker begrepet *læreren som kulturbygger*, som innebærer å legge til rette for dynamiske lærings- og skapelsessituasjoner.

#### **Ringer i vann: implementering av forskning i undervisningen**

Forskningsresultatene (Dagsland, 2013) viser at fagdidaktikken kan videreutvikles når det gjelder barns møte med kunstverk i faget kunst og håndverk i grunnskolen. Elevene løfter som sagt frem fire perspektiv som kan bidra til å videreutvikle fagdidaktikken: et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv. Hvordan er så denne forskningen blitt implementert i undervisningen på Universitetet i Stavanger? Har forskningen satt spor i studentenes praksis i grunnskolen? Hvordan gi studentene kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget?

Faget kunst og håndverk (KH1) på grunnskolelærerutdanningen på UiS består av tre fag som har et nært samarbeid: fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid på ulike verksted. Studiet består av en semesterplan som er temaorganisert, hvor utvalgte tema går som en rød tråd gjennom alle tre fagene. Studentene er også i praksis i grunnskolen. Analysen av fagstudiet kunst og håndverk viser at forskningsresultatene fra avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013) er blitt implementert på ulike måter i undervisningen på UiS både når det gjelder undervisningens innhold, og når det gjelder undervisningens metode. «Dialog med kunst» er blitt et overordnet tema for alle tre fagene i en lengre undervisningsperiode og for studentenes praksis i grunnskolen.

Videre i denne artikkel konkretiseres forskningsforankringen i studiet med utvalgte eksempler fra undervisningen i fagdidaktikk, praktisk estetisk arbeid, eksamen og praksisfeltet.



Faget kunsthistorie er en integrert del av de utvalgte eksempler. Kunsthistorien har endret seg; det er noe større vekt på samtidskunst (for eksempel graffiti) og på relasjonelle kunstmøter i nærmiljøet.

### ***Fagdidaktikk: teori og praktiske estetiske læreprosesser***

Klasseromforskning som er gjennomført i grunnskolen, har påvirket innholdet i fagdidaktikk ved at forelesningsrekken tar opp et emne kalt *dialog med kunst i skolen*, som blant annet handler om dialogiske, narrative, relasjonelle, flerstemmige, ungdomskulturelle og opplevelsesorienterte kunstmøter i skolen. Den største endringen for fagdidaktikken er knyttet til undervisningsmetoder. Arbeidsmåtene har endret seg fra bare forelesninger og gruppearbeid til forelesninger, gruppearbeid og praktiske estetiske læringsprosesser i grupper. Timeplanen består ikke lenger bare av doble timer gjennom året, men også av fagdidaktiske dager der dialog med kunst har fått en sentral plass.

Forskningsbasert undervisning er altså ikke bare en integrert del av forelesninger og pensum i fagdidaktikk, men også en praktisk orientert læringsprosess som bygger opp under Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – mestring – muligheter*, som etterlyser mer praktisk orienterte læreprosesser i grunnskolen. Semesterplanen består av en fagdidaktisk dag, som starter med en ordinær forelesning som handler om ulike måter å nærme seg dialog med kunst i skolen på. Deretter har vi en felles lunsj med det mål å utvikle gode sosiale relasjoner i klassen. Dette er en viktig del av klassemiljøutviklingen, som bygger på vår sosiokulturelle forståelse av læring, en forståelse som vektlegger at kunnskap konstrueres i interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001; Säljö, 2006, 2007; Vygotskij & Cole, 1978). Å utvikle et positivt og trygt klassemiljø er en viktig del av et studium hvor studentenes praktiske estetiske arbeid står sentralt. Etter lunsj blir studentene inndelt i grupper og får velge et kunstverk på campus som de skal oppsøke. Eksempelet i denne artikkel er hentet fra en gruppe som valgte å oppsøke en skulptur av O'Donell (se foto 1).



Foto 1. Uten tittel, O'Donell.

Det første studentene skulle gjøre, var å ha en samtale om kunstverket og skrive ned det de umiddelbart tenkte da de opplevde verket. En av studentene sa dette:

Det første jeg tenkte når jeg så disse ballene var fruktbarheten til oss mennesker og hvordan den alltid kommer i par. To eggstokker, to testikler, to pupper. Vannet som renner ut fra kulene

symboliserer saftene og svetten i elskovsakten. Når ballene står med ryggen til kan det symbolisere begjær og utroskap. Likevel et klart erotisk verk i mine øyne.

Møtet med kunstverket var med andre ord dialogisk og flerstemmig. I en bakhtinsk ånd (Bakhtin & Slattelid, 2005) skulle studentene stå i en dialogisk relasjon til hverandre og til kunstverket. Dette er en innfallsvinkel som i lys av Dysthes teori (1995) kan karakteriseres som flerstemmig, der ulike studentstemmer står i interaksjon med hverandre, og det er en kunst-dialog der ulike stemmer kan møtes og brytes og hvor studentene sammen kan utvikle ny innsikt.



Foto 2. Et relasjonelt og opplevelsesorientert møte en skulptur uten tittel laget av O'Donell.

Studentene fikk i oppgave å ta foto av selve kunstverket, men også å ta foto av én eller flere studenter som var i kroppslig interaksjon med kunstverket (foto 2). Foto 2 viser et relasjonelt og opplevelsesorientert møte med kunst der selve samspillet mellom kunstverket og studentene var en viktig faktor for å få kjennskap til kunst. Dette er en metode som bygger på Dewey (1980), som setter aktivitet i sentrum og definerer kunstverket som en interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket. Studentene ble oppfordret til å leke med kunstverket og bruke alle sanser i møte med verket. Å åpne opp for lekens verden er en viktig del av studiet fordi faget kunst og håndverk er et fag hvor skapende virksomhet eller praktisk estetisk arbeid står sentralt. Ross (Ross & Bradnack, 1978) knytter lek til kreativitetsbegrepet. Ifølge Winnicott (1971) er lek et potensielt og kulturbetinget rom hvor grunnlaget for skapende virksomhet blir lagt. Flere av studentene hevdet at dette var en vanskelig, men frigjørende prosess. Det var vanskelig fordi det har vært så få muligheter i deres voksne liv til å leke, til å slippe løs faste forestillinger og fantasier, til å åpne opp for ideenes verden og tenke divergent. Ross (Ross & Bradnack, 1978) hevder videre at skapende arbeid er en sanselig erfaring, og konkluderer derfor med at det er viktig å rette oppmerksomheten mot sansene – mot det å se, høre, lytte, berøre og føle i en skapende prosess.

Deretter skulle studentene ta utgangspunkt i noen av tankene og ytringene som de hadde ved første møte med kunstverket, og lage en liten historie knyttet til kunstverket. Her kommer et utsnitt av historien og et foto (3) fra kunstverket som studentene valgte som illustrasjon til utdraget.



Foto 3. «Gradvis åpner skallet seg og slipper solen inn».

Han treffer henne, stål mot stål. Ett blick kan være skjebnesvanger. Gradvis begynner de å stole på hverandre og de skaper et vennskap. Ingen av dem vet at den andre gradvis åpner skallet og slipper solen inn, uvitende om at det livfulle glade liv gradvis bygges opp og snart vil springe ut av skallet.

Utsnittet fra studentenes historie viser at dette var et narrativt møte med kunstverket der meningsskaping sto sentralt. Etter dette dialogiske, flerstemmige, narrative og opplevelsesorienterte møte med kunst skulle studentene også finne informasjon om kunstneren.

Videre skulle de sette verket inn i en pedagogisk kontekst. De skulle lage et tankekart som viste ulike måter som elevene kan være i dialog med kunst på, og lage en fagdidaktisk oppgave for en valgt målgruppe i grunnskolen hvor elevene får møte kunst og bruke kunst som utgangspunkt eller inspirasjon for eget skapende arbeid.

Mot slutten av dagen ble hele klassen samlet. Hver enkelt gruppe la frem sitt arbeid. De presenterte kunstverket og ulike tanker i møte med kunstverket. Dessuten la gruppen frem den narrative teksten som de hadde skrevet. Studentene ble oppfordret til å tenke divergent, kreativt og poetisk med tanke på fremlegging av historien, slik at det kunne bli en god opplevelse for oss andre å høre/se på gruppepresentasjonen. Presentasjonene ble fargerike og mangfoldige og besto av drama, dikt, sang, rapping, musikk og foto. Bilder og informasjon om kunstverket, «relasjonelle foto», tanker om kunstverket, ulike narrative tekster og det fagdidaktiske opplegget ble til slutt lagt inn i klassens felles digitale fagdidaktiske mappe.

### ***Praktisk estetisk arbeid: dialog med Munch – et animasjonsprosjekt***

Munch ble født i 1863, og hans 150-årsjubileum i 2013 ble markert av ulike skoler og kunstinstitusjoner i hele Norge. Vi feiret også Munch i to hele uker. Temaet var «Dialog med Munch», og studentene skulle bruke kunstverk av Munch for å skape historier og animasjonsfilmer.

I faget kunsthistorie var temaet for en av forelesningene «Edvard Munch og ekspresjonismen». I fagdidaktikken var forelesningen knyttet til *narrative metoder* i møte med kunstverk og det å *tolke kunst* og *skrive historier* med utgangspunkt i kunstverk. Studentene skulle også bli kjent med ulike nettadresser som presenterte kunst av Munch, og ulike fagdidaktiske måter å nærme seg Munchs kunst på i skolen. Munch benyttet seg av datidens teknologi og fotografi i sin bildeprosess, i hans ånd valgte vi animasjonsfilm som teknikk for det praktiske estetiske arbeidet. Ifølge fagplanen for kunst og håndverk er også animasjonsfilm noe av det elevene i grunnskolen skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2006). I det praktiske estetiske arbeidet konsentrerte vi oss om kulisser, fotografering, stillbilder, film, lyd og redigering. Prosjektet ble avsluttet med en filmdag hvor alle gruppene viste filmene til hverandre. Til slutt ble opplegget

oppsummert med tanke på studentenes filmer og historier, estetikk, teknikk og fagdidaktikk rettet inn mot animasjonsfilm og kunst i grunnskolen.

### ***Praktisk estetisk arbeid: det ungdomskulturelle – graffiti***

På foto 4 ser vi graffiti laget av en studentgruppe. Det illustrerer at det ungdomskulturelle perspektivet har inntatt semesterplanen i både fagdidaktikk, kunsthistorie og praktisk estetisk arbeid. I kunsthistorie hadde studentene en forelesning om hva samtidskunst kan være, og et relasjonelt møte med *street art* i østre bydel i Stavanger. «Et ungdomskulturelt perspektiv» var temaet for en forelesning i fagdidaktikk; dessuten arbeidet studentene med ulike fagdidaktiske gruppeoppgaver. I det praktiske estetiske arbeidet lærte studentene om ulike graffiti-teknikker, diskuterte estetikk og etikk med tanke på *street art* og laget til slutt sin egen graffiti i nærmiljøet (se foto 4).



Foto 4. Graffiti fra murvegg på UiS laget av studenter på KH1<sup>1</sup>.

Studentenes animasjonsfilmer og ulike graffitier kan betraktes som visuelle ytringer som er blitt til i et dialogisk og flerstemmig klasserom. Ifølge Bakhtin kan ikke ytringer isoleres fra tid og rom, men er fulle av gjenklang og gjenlyd av andres ytringer (Bakhtin & Slaattelid, 2005). Produktene er flerspråklige fordi de ble produsert i en prosess der studentene var i dialog med ulike kunstverk fra fortid og nåtid, i dialog med hverandre og i dialog med egne individuelle tanker og erfaringer. I studentenes produkter møtes tekster fra både fortid, nåtid og fremtid i dialogisk konfrontasjon i en kontinuerlig meningsutveksling.

### ***Kulturoppdrag som eksamen***

Temaet «Dialog med kunst» ble avsluttet med en mappeeksamen som har fått navnet «Kulturoppdrag». I tråd med Halvorsen (2001) betrakter vi våre studenter, de fremtidige lærerne, som samfunnets viktigste kulturbyggere. Oppdraget er ikke bare en eksamen, men også en trening i det å være en dynamisk kulturbygger i et lærerteam. Kulturoppdraget er en ukes gruppeeksamen som knytter sammen teori, praktisk estetisk arbeid og yrkeskompetanse. Studiets forelesninger og oppgaver i kunsthistorie og fagdidaktikk og studentenes arbeid med ulike materialer på forskjellige verksteder danner utgangspunkt for det fagdidaktiske oppdraget i skolen. Eksamensformen åpner opp for at det dialogiske, det flerspråklige og det kreative kan stå sentralt i en fagdidaktisk prosess fordi studentene har mulighet til å utvikle egne undervisningsopplegg på bakgrunn av ulike forskningsbaserte teorier og egne fagdidaktiske refleksjoner.

Kulturoppdraget skal leveres inn for vurdering i to deler: en skriftlig tekst og en visuell digital dokumentasjon. Den skriftlige delen består av et kunsthistorisk fagstoff og et fagdidaktisk undervisningsopplegg der studentene må presentere innhold og valg av metode og begrunne opplegget med henvisning til ulike fagdidaktiske teorier. I den visuelle dokumentasjonen presenterer studentene et gjennomført undervisningsopplegg/kulturoppdrag fra grunnskolen gjennom bilder og tekst. Undervisningsopplegget blir lagt frem for hele studentgruppen, slik at studentene kan lære av hverandre. Dette er en sosiokulturell praksis der læring konstrueres i interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001; Säljö, 2006, 2007; Vygotskij & Cole, 1978). Også dette opplegget ble en del av klassens felles fagdidaktiske mappe. Hver oppgavebesvarelse ble unik og kan karakteriseres som flerspråklig fordi tekstene/undervisningsoppleggene står i dialog med hverandre og i dialog med tidligere forskning på feltet.

### ***Praksis i grunnskolen: dialog med kunst***

I kunst og håndverk-studiet (KH1) har studentene to ukers praksis i grunnskolen. Det er en tett sammenheng mellom praksisfeltet og undervisningen på universitetet. «*Dialog med kunst*» har som sagt vært et gjennomgangstema for undervisningen i både kunsthistorie, fagdidaktikk og praktisk estetisk arbeid. Dette er en forskningsbasert undervisning som bygger på forskning på grunnskolen som blant annet er hentet fra avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* (Dagsland, 2013). Praksisperioden startet med et treparts møte på universitetet mellom studenter, praksislærere og faglærere der praksisoppgaven «*Dialog med kunst*» ble diskutert. Studentene skulle gjennomføre et undervisningsopplegg som gikk over 3–5 dager, for en klasse, et årstrinn eller en skole. På dette møtet hadde studentene og praksislærerne en samtale om muligheter og begrensninger i møte med praksisfeltet. Studentene måtte samarbeide med praksisfeltet om valg av kunsttema, undervisningsmetoder, materialer og teknikker. Dessuten bestemte de også i fellesskap om elevene skulle arbeide med bilder, skulpturer, installasjoner, bruksform eller animasjonsfilmer. Noen av studentene besøkte også skolen før praksisperioden for å se på og vurdere de fysiske omgivelsene med tanke på valg av materialer og utstyr, gruppedeling, utstillinger og så videre. I praksisperioden fikk studentene besøk av en faglærer som observerte utvalgte deler av undervisningen. På dette praksisbesøket hadde vi en læringssamtale der tre parter deltok (studenter, praksislærer og faglærer). Etter to uker i praksisfeltet var studentene tilbake på universitetet, hvor læringssamtalen fortsatte i plenum. Hver praksisgruppe hadde laget en visuell dokumentasjon med PowerPoint som presenterte undervisningsopplegget: målgruppe, skole, valg av tema, tema sett i forhold til læreplanen, mål, arbeidsmåter, valg av materialer og teknikker og evaluering av opplegget. Denne digitale dokumentasjonen ble deretter en del av klassens felles fagdidaktiske perm. Hver student skulle også gjennomføre en individuell skriftlig refleksjonsoppgave hvor de skulle reflektere følgende spørsmål: *Hvorfor kan det være viktig at elevene får være i dialog med kunst i skolen?* Hos noen praksisgrupper ser vi tydelige spor av en undervisning som vektlegger et ungdomskulturelt perspektiv, et relasjonelt og narrativt perspektiv, et opplevelsesorientert perspektiv og et dialogisk og flerstemmig perspektiv.

På en av ungdomskolene hadde studentene laget et narrativt og tolkningsorientert undervisningsopplegg der elevene skulle være i dialog med ulike kunstverk av Munch. På bakgrunn av dette kunstmøtet laget elevene egne dataspill ved hjelp av Kodu Game Lab (se foto 5). Elevene på dette årstrinnet var fascinert av dataspill. Et ungdomskulturelt perspektiv, elevenes fascinasjon for dataspill, ble en ramme for undervisningsinnholdet. Undervisningsinnhold og metode ble til i møte mellom Munchs kunst og ungdoms erfaringsverden.

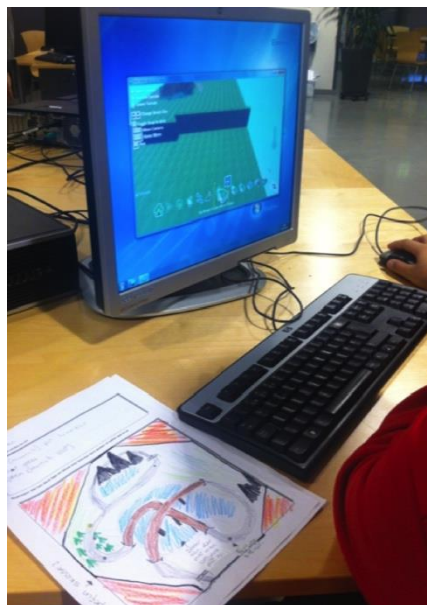


Foto 5. Dialog med Munch, ungdomsskoletrinn.

På en av barneskolene hadde studentene grepet fatt i begrepet *relasjonell estetikk*. Elevene fikk et relasjonelt møte med kunst i nærmiljøet. De besøkte en kirke og fikk møte glassmalerier laget av Aarrestad. På bakgrunn av denne relasjonelle opplevelsen laget elevene sine egne glassmalerier ved hjelp av fettstifter og olje (se foto 6).



Foto 6. Dialog med kunst i nærmiljøet (barnetrinn). Til høyre ser vi et glassmaleri laget av Aarrestad.

Disse eksemplene fra praksisen i grunnskolen viser at studentene ikke reproducerer undervisningsoppleggene fra universitetet. Studentene gjennomgår en dynamisk, selvstendig og kreativ planleggingsprosess i grupper. De er i dialog med sine elever og med kunst i nærmiljøet og videreutvikler sin kunnskap om fagdidaktisk forskning, kunsthistorie og digitale medier i møte med praksisfeltet. Studentene viser at de nyttiggjør seg forskning i sin utøvelse av faget i praksisfeltet.

### **Forskningsbasert undervisning**

Analysen av kunst og håndverk 1 viser at studiet vektlegger formidling av forskningsbasert kunnskap og bygger undervisningen opp på grunnlag av fagdidaktiske forskningsresultater, noe

som gir de fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelse av faget i grunnskolen. Først i kunst og håndverk 2 får studentene innføring i vitenskapsteori og metode og mulighet til å gjennomføre et selvstendig forskningsbasert prosjekt innenfor dette fagfeltet. Vår erfaring fra UiS er at faglærere må ta et bevisst grep i planleggingen av semesterplaner, og at ulike faglærere og fag må ha et nært samarbeid med det mål å forankre faget i forskning dersom undervisningen skal bli forskningsbasert. Hvis målet er at fremtidige lærere skal få kompetanse til å bruke forskning i utøvelse av læreryrket, bør fagdidaktiske begreper som *skapende prosesser, kreativitet, relasjonell estetikk, dialogisk undervisning, narrative metode* og *lek* ikke bare være teori vi finner igjen i pensumlitteraturen og som tema for ulike forelesninger. Fagdidaktiskforskning bør være et skjelett eller en rød tråd i all undervisning (ulike praktiske estetiske tema, kunsthistorie og fagdidaktikk), slik at undervisningen kan fremstå som eksemplarisk og tydelig og gi fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i sin utøvelse av faget i grunnskolen. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen utfordrer de ansatte i universitets- og høgskolesektoren, idet den fremhever viktigheten av at den som underviser i lærerutdanningen, selv bør være aktiv forsker, slik at lærerutdanning som profesjonsutdanning kan utvikles gjennom kontinuerlig og systematisk forskning (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 11). Det er også en utfordring å få til et tettere samarbeid mellom alle aktører i praksisfeltet (faglærere, studenter og praksislærere), slik at undervisningen på universitet/høgskole og praksisfeltet henger nøye sammen. Dette er nødvendig for at studentene skal forstå, vurdere og bruke forskning både underveis i utdanningen og etter endt utdanning. Ny forskning er underveis og kan lage «nye ringer i vannet». Forskning kan endre og videreutvikle undervisningen i grunnskolen dersom lærerutdanningene er forskningsbasert og legger opp til å gi studentene ferdigheter til å finne, forstå, vurdere og ta i bruk ny kunnskap.

**Torunn P. Dagsland**

Førsteamanuensis, PhD

Universitetet i Stavanger, Humanistisk fakultet, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

E-post: [torunn.p.dagsland@uis.no](mailto:torunn.p.dagsland@uis.no)

## Referanser

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aure, V. (2005). *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Lastet ned 20.06.06, fra <http://www.sebnet.dk/Venke%20Aure.htm>
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtengren, H. (2009). *Konsten som læranderesurs: Syn på lærande, pedagogiske strategier og sosial inklusjon på nordiske konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bakhtin, M. (1991a). *Dostojevskijs poetik*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1991b). *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (vedtatt 1989), ratifisert av Norge 1991. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir forlag.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Borgen, J.S. (2001). Barn og kunstformidling – tradisjoner, begrunnelser og perspektiver. *Børne- og ungdomskultur*, 51, 109–131.
- Christensen, K. Meisner (2000). *Billeders forankring i det narrative: Et bidrag til sprogliggjørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- 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* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Dale, E.L. (2006). *Oppdragelse i det refleksive moderne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (1996). Planmessig ordning av lærestoffet. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 67–81). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagboklaget.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosess. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5. Lastet ned 05.02.2009, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/kvalitat.html>
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk»: *Den fortolkende forsker i klasserommet*. Lastet ned 06.06.2010, fra <http://www.svt.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/skarpt.html>
- Gudmundsdottir, S. (2004). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet: Et sosiokulturelt perspektiv. I Petterson & Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 21–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E.M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.



- Halvorsen, E.M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar- lærar-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, H. (2002b). *Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I T.L. Hoel, B. Hansen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 77–95). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kjeldsen, J.E. (2006). *The Rhetoric of PowerPoint*. Lastet ned 14.05.2011, fra [http://seminar.net/files/Kjeldsen\\_powerpoint.pdf](http://seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf)
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E.L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 167–205). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. Lastet ned 28.04.2014 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014a). *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014b). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Bedre skole*, 4, 21–25.
- Lid, S.E. (2012). *FoU-basert profesjonsutdanning: Erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanningen*. Oslo: NOKUT.
- Lindberg, A.L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier* (akademisk avhandling). Lund: Studentlitteratur.
- Meld. St. 22 (2010–2011). (2011). *Motivasjon - Mestring – Muligheter 2010-2011*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Moen, T., Nilssen, V.L. & Postholm, M.B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, T. (1987). *Tematisering i billedskapende arbeid med lokal kvinnekulturhistorie som utgangspunkt* (hovedfagsoppgave). Notodden: Telemark lærerhøgskole, Formingslærerskolen.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (1999). «Det her er vanskelig, altså»: En kasusstudie av prosjektarbeid. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ross, M. & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2007). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vygotskij, L.S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Wartofsky, M.W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub.  
doi: 10.1007/978-94-009-9357-0

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.

---

<sup>1</sup> Foto er tatt av studenter ved kunst og håndverk 1. Foto og tekst som er produsert av studenter, er gjengitt med samtykke fra studenter og fra lærere i grunnskolen. Intervju med elever følger NSDs grunnleggende forskningsetiske krav.