

Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hvordan kan jeg vite hva jeg skal gjøre, når jeg ikke vet hva det skal bli til slutt?

En undersøkelse av hvilke utfordringer man kan støte på i oppdrag og oppgaver med løse rammer, innen kunstfaget.

Kirsten Kongsli

Fagdidaktisk master i design, kunst og håndverk November 2018



Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg utfordringer oppgaver med løse rammer kan føre med seg. Egne erfaringer med å illustrere en akademisk bok, og erfaringer i kraft av å undervise ungdomsskoleelever i kunst og håndverksfaget danner grunnlaget for denne oppgaven. Å få et kunstnerisk oppdrag har mange likhetstrekk med å få en oppgave i faget kunst og håndverk. Oppdragets form og oppgavens utforming legger viktige føringer for det skapende arbeidet. Problemstillingen for undersøkelsen og drøftingen er;

Hvilke utfordringer kan oppstå i møte mellom oppdragsgiver og illustratør i et oppdrag med løse rammer? Hvilken overføringsverdi kan dette ha i forhold til oppgavegiving i kunst og håndverk?

Gjennom å forske på egen prosess i skapende arbeid forsøker jeg å avdekke hvilke utfordringer oppdrag med løse rammer kan gi. I tillegg tar oppgaven for seg hvordan elever i grunnskolen kan oppleve å få oppgaver med løse rammer. Datagrunnlaget er basert på egne erfaringer i arbeidet med å illustrere en bok, og erfaringer høstet i kraft av å være lærer i kunst og håndverk. Ved å sammenligne disse arbeidsprosessene forsker jeg å forstå hvilke krefter som virker, og hvordan man kan ta seg forbi de utfordringer som oppstår. Utfordringer som forutsetninger, forventninger, kreativ prosess, motivasjon, kommunikasjon samt produktutvelgelse peker seg ut som sentrale.

Kreativitetsforskeren Mihalyi Csikszentmihalyis tanker rundt begrepet *flow* vil være sentral i oppgaven. Flow kan oppstå når utfordringene i en gitt oppgave står i forhold til den kompetansen oppgaveløser innehar. Ved flow oppleves et fravær av tid og sted, og det kreative arbeidet fremstår altoppslukende. Hans flowteori belyser hvordan utfordringer kan være til hinder for å oppnå flow.

Under kjerneelementer i, høringsutkastet av, læreplanverket i faget kunst og håndverk og duodji pekes på viktigheten av elevers evne til å være i åpne og utforskende prosesser, og evne til å kommunisere rundt kunstnerisk arbeid. Hensikten med oppgaven er å kaste lys over utfordringer ved åpen oppgavegiving, og hvordan man kan styre forbi disse. Gjennom dialog kan ny motivasjon og ny forståelse oppstå. Kommunikasjon går som en rød tråd gjennom oppgaven, og er sentral for å drive en kreativ prosess fremover.

Takk til

Mine to veilederne Kari Dosest Opstad og Liv Merete Nielsen som har bidratt med innsiktsfull kunnskap, og vært sentrale støttespillere i arbeidet med denne masteroppgaven.

Rita Sørly og Bodil Hansen Blix som ga meg oppdraget med å illustrere boken «Fortelling og forskning». Jeg setter stor pris på tillitserklæringen!

Rektor, kollegaer og elever ved min arbeidsplass.

Medstudenter for kunnskapsdeling i samtaler, samhold og støtte underveis i studieløpet.

Mari Sofie Andressen for å overtale meg til å søke på studiet, for korrekturlesing og nyttige tilbakemeldinger.

Elin Foshaug for gode samtaler underveis og korrekturlesing av oppgaven.

Mine barn Gustav og Guro, min øvrige familie og mine venner som tålmodig har holdt ut med meg, gjennom hele prosessen. Støtten dere har gitt er uvurderlig!

Tromsø november 2018 Kirsten Kongsli

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presisering av problemstilling	2
1.2	Begrepsavklaringer.....	3
1.2.1	Hva er et illustrasjonsoppdrag?	3
1.2.2	Roller.....	4
1.2.3	Løse rammer.....	4
1.2.4	Overføringsverdi	4
1.2.5	Bevegelse	4
2	Metode.....	5
2.1	Refleksjonslogg	5
2.2	Eget arbeid og fotodokumentasjon	6
2.3	Narrativ	6
2.4	Analyseprosess	6
2.5	Validitet, reliabilitet og etikk.....	7
3	Kunnskapsgrunnlag.....	8
4	Beskrivelse og analyse av prosess.....	11
4.1	Forarbeid – egen utprøving.....	11
4.2	Forarbeid – undervisningsopplegg	14
4.3	Illustrasjonsoppdraget.....	19
4.3.1	Serie 1 – Beskrivelser – mønster og variasjon i tekstur	19
4.3.2	Serie 2 - Beskrivelser - linjer i komposisjonene	21
4.3.3	Eksperimenterende fase – ny retning	23
4.3.4	Serie 3 – Beskrivelser – bevegelse i motivene	26
5	Drøfting	29
5.1	Forutsetninger og forventninger	30

5.2	Kreativ prosess	32
5.3	Motivasjon	35
5.4	Kommunikasjon.....	36
5.5	Produktvurdering i lys av forventninger.....	38
6	Oppsummering	39
	Referanser.....	40
	Figurliste.....	42

1 Innledning

«Hvordan kan jeg vite hva jeg skal gjøre, når jeg ikke vet hva det skal bli til slutt?»

Bjørn (ungdomsskoleelev)

Vi befinner oss på en ungdomsskole hvor en 8.klasse jobber med en oppgave i kunst og håndverk. Oppgaven lyder; «prøv ut ulike gjenbruksmaterialer i trykking. Ha fokus på eksperimentering, og forsøk å få mange ulike uttrykk. Jobb deretter med mønsterbygging, både på papir og digitalt. Bruk egne trykte teksturer i mønsterbyggingen». Elevene er i full gang med å trykke teksturer, men Bjørn klarer ikke å forstå hvordan han skal tilnærme seg oppgaven som har så løse rammer (Kongsli, 2016).

Utsagnet kom fra en elev jeg underviste i 2017. Som lærer i kunst og håndverk hadde jeg presentert en oppgave der målet var at elevene skulle eksperimentere med materialtrykk. Ved å benytte gjenbruksmaterialer skulle de trykke teksturer som de senere skulle anvende i mønsterbygging. Jeg hadde lite fokus på sluttprodukt siden jeg ønsket å stimulere til mest mulig eksperimentering og fri utfoldelse. Dette hadde utspring i et av mine forprosjekt knyttet metodekurset i masterstudiet, der jeg ønsket å finne ut av hva som kan motivere elevene til å eksperimentere. Jeg gjennomførte en liten undersøkelse på 8.trinn i kunst og håndverksfaget. Gjennom observasjon og samtaler med elevene forsøkte jeg å finne svar på dette. Forut for undersøkelsen hadde jeg en formening om at åpne oppgaver og løse rammer ga best rom for eksperimentering. Eleven Bjørn opplevde dette umiddelbart som mer kreativt utfordrende enn kreativt stimulerende. Når han ikke kunne se for seg, og jobbe aktivt mot et spesifikt sluttprodukt, hindret det Bjørn i det kreative arbeidet. Han forsto ikke hva han skulle gjøre når han ikke visste hva det skulle bli til slutt.

Omtrent parallelt med denne hendelsen fikk jeg en forespørsel om å illustrere en akademisk antologi. Jeg har opp gjennom årene arbeidet mye med trykk, også i forprosjektene til denne masteroppgaven. Bokas redaktører hadde sett noen av mine bilder og ønsket, med utgangspunkt i disse, atten illustrasjoner til boken. Jeg fikk relativt frie tøylere hva motiv og form angikk. Bildene jeg skulle lage kunne ta utgangspunkt i sirkelen som formelement, og oppdragsgiver ønsket at det skulle være en sammenheng mellom bildene. På hvilken måte ble ikke definert nærmere. Det ga meg rom for egen tolkning, men også en del utfordringer skulle

det vise seg. Ganske tidlig i prosessen med å jobbe frem illustrasjonene opplevde jeg noe av det samme som Bjørn. Det var krevende å jobbe kreativt når oppdragsgiver ikke klarte å verbalisere forventningene sine mer konkret.

Bjørns opplevelse og min egen opplevelse hadde fellestrekk. Opplevelsen av å ikke vite hva man søkte, hva som var målet med oppgaven ga en usikkerhet. Den som skal utføre et oppdrag eller løse en oppgave må tolke og forstå uten å vite hvordan resultatet blir. Dette vekke en interesse hos meg. Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for å unngå denne usikkerheten, og hvor fri kan oppgaven være for å sikre elevens / illustratørens egen kreativitet?

Det er disse utfordringene jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven. Jeg ville forsøke å finne ut hva som skal til for å gi en oppgave som er tydelig nok, og samtidig forvente kreativ eksperimentering og oppgaveløsning av elevene.

Problemstillingen min er todelt:

Hvilke utfordringer kan oppstå i møte mellom oppdragsgiver og illustratør i et oppdrag med løse rammer?

Hvilken overføringsverdi kan dette ha i forhold til oppgavegiving i kunst og håndverk?

1.1 Presisering av problemstilling

I oppgaven vil jeg problematisere hvilke utfordringer man kan støte på i en prosess med å illustrere en bok. Videre om det eventuelt kan ha en overføringsverdi til skoleverket og oppgaver med løse rammer i kunst og håndverksfaget. De utfordringene som oppstår når oppdraget har en «åpen» karakter fremstår ulik de utfordringer knyttet til en helt konkret bestilling. I skolen er undervisning med åpne oppgaver ikke uvanlig. Hovedvekten av drøftingen vil dreie seg om del 1 av problemstillingen, utfordringer knyttet til illustrasjonsarbeidet. Svar på del 2 av problemstillingen vil jeg flette inn underveis i drøftingen.

1.2 Begrepsavklaringer

Vi kan ha ulik begrepsforståelse. Jeg vil i det følgende definere hvordan jeg forstår de begreper jeg anvender.

1.2.1 Hva er et illustrasjonsoppdrag?

Andrè Martinsen sier i sin artikkel *Kunsten å illustrere en norsk bok* at «å få relativt frie tøyler for en illustratør er en tillitserklæring og samtidig en stor utfordring. For hvem skal styre uttrykket i den retningen oppdragsgiver egentlig ser for seg og ønsker? Hvor er kursen, kompass og kart?» (Martinsen, 2015, s. 1). Det Martinsen peker på gir et godt bilde av mine egne opplevelser knyttet til oppdragets karakter. Illustrasjonsoppdraget jeg fikk var relativt fritt og uten føringer. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle navigere i det ukjente terrenget som jeg befant meg i. Å gripe tak i bokens tema synes nærliggende i en slik situasjon. Det ligger en generell, uttalt forventning om at illustrasjoner skal bidra til å underbygge tekstens innhold. Jeg hadde ikke lest boken forut for oppdraget, og dermed kunne jeg utelukkende støtte meg til bokens tittel og oppdragsgivers korte introduksjon av boken. Boken heter «Fortelling og forskning – narrativ teori og metode i et tverrfaglig perspektiv» og er en antologi med flere ulike bidragsytere, i tillegg til oppdragsgivers egne bidrag i boken. Oppdragsgiver hadde fokus på betydningen av fortellingen, og hvordan narrativ kan gi viktig informasjon utover det språklige. De var klar på at de ikke ønsket klisjèpregede illustrasjoner av hender som holder i hverandre, eller steiner stablet i et tårn. Jeg tolket det dithen at de ikke ønsket overtydelighet i forhold til bokens innhold, og at de ønsket noe nytt og annerledes. «Ved at poengene i tekst og bilde ikke blir overtydelige, undervurderer man ikke leserens oppfattelsesevne, men gir plass for undring» (Hammervold, 2007, s. 31). Jeg valgte å la de trykte teksturene symbolisere fortellingen. Gjennom å anvende gjenbruksmaterialer som enhver husholdning har kunne teksturene fungere som symbol på det allmenne som ligger i å fortelle noe. Å fortelle er noe de aller fleste gjør, og betydningen og opplevelsen av dette er et poeng i boken. Det oppdragsgiver også ville ha var noe som pirret leserens nysgjerrighet til å bla videre i boken, og samtidig understreke sammenheng i alle bokens ulike bidrag, - en type bevegelse. Dette vil jeg komme tilbake til under 1.2.5. Bevegelse.

1.2.2 Roller

Jeg vil i oppgaven ha ulike roller. I problemstillingen spør jeg om hvilke utfordringer som kan oppstå i møtet mellom oppdragsgiver og illustratør. Oppdragsgiver er i dette tilfellet redaktørene av boka «Fortelling og forskning». Min rolle her omtaler jeg som illustratørrollen. I møtet med elever og skolen vil jeg ha lærerrollen. I tillegg vil jeg ha en overordnet rolle som forsker.

1.2.3 Løse rammer

Når det gjelder løse rammer peker det på oppdragets natur. Målene i mitt oppdrag var ikke tydelig definert. Kun noen få rammefaktorer lå fast, og det var opp til meg som illustratør å komme frem til det endelige resultatet. Dette harmonerer med definisjonen på åpne oppgaver hvor både utgangspunktet, prosessen og sluttproduktet for oppgaven ikke er eksakt gitt. Verken løsningen eller veien frem til løsningen er kjent på forhånd. Åpne oppgaver blir ofte også omtalt som problemløsningsoppgaver (Svorkmo, 2014). Det er kanskje mest brukt innen matematikkfaget i skolen, men slike oppgaver kan også gi både muligheter og utfordringer innen kreative prosesser. Jeg bruker begrepene *løse rammer* og *åpne oppgaver* om hverandre.

1.2.4 Overføringsverdi

Jeg forstår overføringsverdi som den verdien kunnskap, innsikt og ferdigheter har, når de kan anvendes på andre områder enn det opprinnelige. Å se på overføringsverdien fra oppdrag med løse rammer til undervisningsopplegg med løse rammer vil være relevant for meg å belyse. Jeg vil i drøftingen se nærmere på overføringsverdien av mine erfaringer rundt arbeid med løse rammer til oppgavegiving i kunst og håndverksfaget.

1.2.5 Bevegelse

Slik jeg ser det, er bevegelse et vidtfavnende begrep som beskriver alle former for forflytning og forandring. Forståelsen er avhengig av i hvilken sammenheng begrepet brukes. Min tolkning knytter sammen begge beskrivelsene, da i billedlig forstand. Forflytning i form av at blikket følger elementer som er satt sammen i en tenkt bevegelse. Forandring i den forstand at illustrasjonene har en familiær likhet, men i hver illustrasjon tilføres forandringer utover i boken. Bevegelse kan gå horisontalt, vertikalt, diagonalt eller i en systematisk form. Ett eksempel på bevegelse kan være linjer, noe som etter hvert viste seg å bli sentralt i prosessen. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

2 Metode

For å samle inn data til denne oppgaven har jeg benyttet flere innfallsvinkler, og innsamlingsprosessen har gått over flere år. Jeg har benyttet kvalitativ metode. Metoden jeg har brukt baserer seg på erfaringer og tolkninger, ikke-målbare kunnskaper. Kvalitativ metode egner seg veldig godt til å følge prosesser som går over lengre tid, og som belyser sosiale relasjoner og meninger bak adferd (Halvorsen, 2008, s. 133). Jeg har hatt en nærhet til kilden siden jeg selv har deltatt i prosessen, både som lærer og som illustratør. Egne erfaringer veier tungt i datamaterialet.

2.1 Refleksjonslogg

Underveis i innsamlingsprosessen har jeg gjort notater. Notatene inneholder tanker om det praktiske rundt gjennomføringen; hva hadde jeg tilgjengelig av utstyr, hvor hadde jeg plass til å jobbe med prosjektet, hvilke frister måtte jeg forholde meg til osv. Videre førte jeg notater på selve opplevelsene i det skapende arbeidet; hva fungerte og hvorfor, hvordan opplevde jeg utprøvingen av nye materialer, hva skjedde med komposisjonene ved tilføring av nye elementer. Jeg har også tatt notater etter møtene med oppdragsgiver. Loggskrivningen ser jeg på som veldig nyttig. Erfaringer, små og store, er lett å glemme eller endrer innhold etter hvert som tiden går, det er derfor verdifullt å kunne gå tilbake og lese hva jeg tenkte der og da i prosessen. Disse notatene vil jeg benytte i oppgaven, og spesielt viktige blir de i analysedelen.

Jeg har også gjort noen refleksjoner i forhold til hvordan elever tilnærmer seg oppgaver med løse rammer i min egen undervisning. Spesielt interesserte jeg meg for de vanskelighetene elevene støtte på. Samtidig som jeg har vært faglærer har jeg forsøkt å finne ut av de utfordringer elever har møtt. Interaksjon med elevene i undervisningen har gitt meg innsyn i hvordan de tenker og velger løsninger underveis. Jeg har kunnet stille spørsmål underveis og samtale med eleven. Ved å ta refleksjonsnotater i etterkant av timene har jeg fått nyttig informasjon om elevens utfordringer.

Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget med løse rammer ba jeg elevene reflektere over hva de likte med oppgaven. Elevene fikk spørsmål om hva de likte best med oppgaven, hvilke utfordringer de møtte og hvordan de opplevde å skulle eksperimentere. I tillegg spurte

jeg om læreren påvirket arbeidet, og eventuelt hvordan. Jeg ønsket å la elevstemmen komme tydeligere frem, og ville forsøke å avdekke hvordan elevene opplevde å arbeide med løse rammer. Tilbakemeldingene vil kunne hjelpe meg å kaste lys over elevens erfaringer og utfordringer ved å jobbe med løse oppgaver.

2.2 Eget arbeid og fotodokumentasjon

I arbeidet med å illustrere boken har jeg tatt vare på alle verkene. I tillegg har jeg dokumentert prosessen med å ta bilder både av illustrasjonene og fra selve arbeidet. Disse er nyttige for å dokumentere utviklingen og viser endringer som ble gjort underveis. Jeg har også fotodokumentasjon på elevarbeid som kan bidra til en mer fyldig forståelse.

2.3 Narrativ

Bruken av narrativ i analysen er tilstede, dog i sparsommelig grad. Likevel synes jeg de bidrar med viktig informasjon, særlig narrativet med Bjørn, som danner anslaget for hele oppgaven. «Analysis in narrative studies opens up the forms of telling about experience, not simply the content to which language refers. We ask why was the story told *that way*?» (Johansson, 1999, s. 19). Som oppdragsgiverne skriver selv i boka *Fortelling og forskning – narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*; «Narrative analyser må (...) fokusere både på tekst og kontekst, det vil si det som fortelles, og omgivelsene som det fortelles innenfor» (Blix, 2017, s. 47). Narrativene jeg har brukt er hentet fra undervisningssituasjoner, og bidrar til et mer helhetlig bilde av elevenes opplevelser i oppgaven med løse rammer.

2.4 Analyseprosess

I prosessen med å analysere data har jeg sett nærmere på ulike faser jeg har gått gjennom; eget forarbeid, undervisningsopplegg og prosessen med å illustrere boken. Jeg har forsøkt å trekke ut det mest vesentlige som kan belyse problemstillingen. Både i forarbeidene og i prosessen med å illustrere boken har jeg søkt å finne det som har vært utfordrende. I lys av dette håper jeg å komme nærmere en forståelse av hvilke krefter som virker i en eksperimenterende, skapende prosess. Hvordan kommer man i gang når rammene er løse, og hvordan motiveres man til videre arbeid om man møter motstand? Både illustratørrollen og lærerrollen er relevant i analysen.

2.5 Validitet, reliabilitet og etikk

Innsamlingsdataene vil bære preg av egne erfaringer, både fra illustratørperspektivet og lærerperspektivet. Jeg vil kaste lys over problemstillingen ved å anvende erfart kunnskap fra begge perspektivene. Å benytte flere ulike metoder for datainnsamling gir et større tilfang av data, og jeg vil kunne si noe generelt om utfordringer som kan oppstå i arbeid med åpne oppgaver ved hjelp av denne empirien. Det vil ikke være mulig å slutte noe endelig og universelt.

Alt av materiale hentet fra undervisningssituasjoner vil være anonymisert og det vil ikke være mulig å spore verken sitat eller situasjonsbeskrivelser. Alle navn i oppgaven er fiktive.

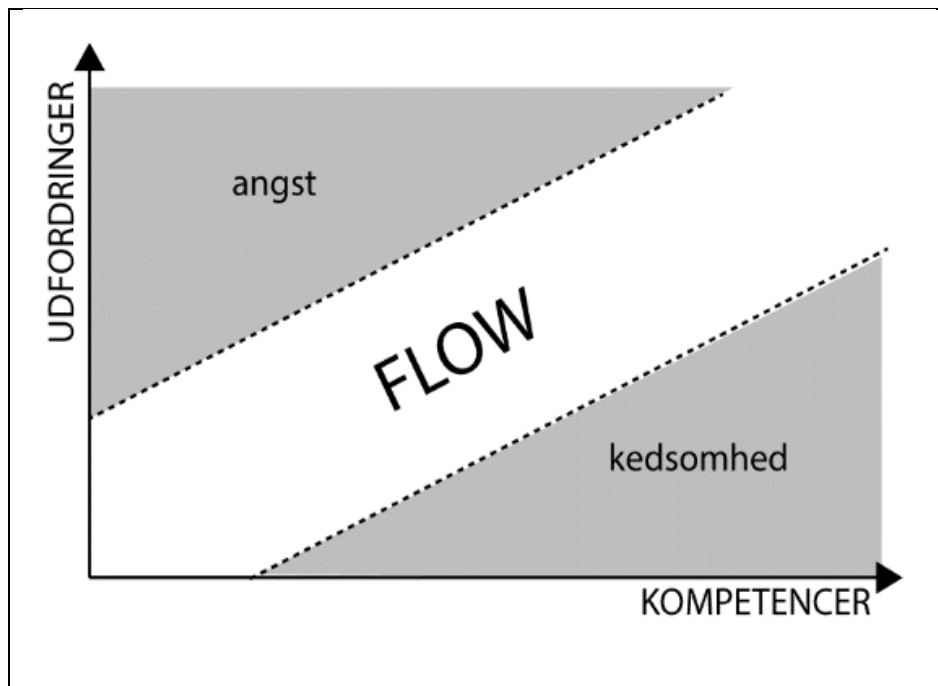
Foto jeg har anvendt i oppgaven er mine egne dersom ikke annet fremkommer av teksten under fotoet.

Jeg hadde kjennskap til redaktørene før jeg fikk oppdraget, og den personlige tilknytningen er ikke uten relevans. Jeg ser ikke bort fra at bekjentskapet kan ha påvirket kommunikasjonen underveis i illustrasjonsarbeidet. De løse rammene rundt oppdraget i seg selv førte til en usikkerhet, men det at jeg kjente oppdragsgiverne fra før gjorde at jeg vegret meg for å be om ytterligere spesifikasjoner. Jeg ville ikke fremstå som usikker og uprofesjonell ved å stille for mange spørsmål. På den annen side gjorde bekjentskapet at jeg følte meg trygg på at jeg ville bli ivaretatt og behandlet på en god og respektfull måte.

3 Kunnskapsgrunnlag

For å belyse problemstillingen har jeg satt meg inn i ulike teorier relatert til kreative prosesser. Å finne relevant litteratur knyttet til oppdrag eller oppgaver med løse rammer er utfordrende. Det er gjort lite forskning på dette feltet. Kunstneriske prosesser er ofte nonverbale, og det er utfordrende å forske på, og å finne konkrete svar i slike prosesser. Mye av teorien jeg har anvendt i oppgaven handler om kreative prosesser, om hva som motiverer i kreativt arbeide, og hvordan man kommer videre dersom man støter på utfordringer.

En teoretiker som har sett spesielt på drivkrefter i kreative prosesser er, den ungarske professoren, Mihalyi Csikszentmihalyi. Mange vil hevde at han er en av dagens fremste kreativitetsforskere. I hans bok *Flow, - optimalopplevelsens psykologi* går han i dybden på hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å kunne få en optimalopplevelse eller harmonitilstand knyttet til skapende arbeid. Med begrepet *flow* mener Csikszentmihalyi opplevelsen av å være fullstendig oppslukt i en handling. «Der er ikke nogen overskytende psykisk energi tilbake til at bearbejde nogen anden information end den, aktiviteten innebærer. (...) Du føler deg afspændt, veltilpas og energisk» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 65). En glemmer seg selv, tiden og frykten for å mislykkes.



Figur 1: Mihalyi Csikszentmihalyis flowmodell.

Enhver aktivitet inneholder mange muligheter for handling. For å oppnå flow må en gitt oppgaves utfordringer stå i forhold til kompetansen man innehar (figur 1). Ved for store utfordringer i forhold til kompetanse kan det fremkalle usikkerhet hos den som skal prestere. Er det derimot for lite utfordringer i forhold til kompetansen man innehar fører det til kjedsomhet. Når våre ferdigheter er i balanse med utfordringene kan flow oppstå. Han peker på viktigheten av at man får rask feedback som er logisk forbundet med målet for oppgaven. Flow kan oppstå uavhengig av om det er høyt eller lavt kompetansenivå. Det vil si at alle kan oppnå flow, så lenge oppgaven gir utfordringer tilpasset kompetansenivået. Mihalyi Csikszentmihalyi vil være sentral i drøftingsdelen.

I sin bok *hva er KREATIVITET* prøver Geir Kaufmann, professor i organisasjonspsykologi, å belyse ulike sider ved kreativitet. Han peker på utholdenhet som et viktig element i kreative prosesser, spesielt dersom man støter på et problem. «Problemer som fordrer kreativ tenkning, er ofte gjenstridige, og krever sterk og vedvarende motivasjon til å løses. Det skyldes ofte at den kreative løsningen krever at vi ser problemet fra et helt nytt perspektiv» (Kaufmann, 2006, s. 33). Kaufmann peker også på problemidentifikasjon som et nøkkelement i kreativ problemløsning. Ved å være i stand til å definere problemet på en ny måte kan man finne andre løsningsalternativer, og til og med få «aha-opplevelser».

Rollo Mays tanker rundt det å skape, belyser hvordan man kan komme videre i kreative prosesser hvor man opplever en kreativ sperre. May hevder at skapende arbeid krever mot. For å skape må man bry seg, uttale seg, søke å finne nye løsninger og ikke minst tørre å mislykkes. Dette kommer ikke av seg selv, man må ha et engasjement, og et ønske om å lykkes. Kreativitet oppstår ikke i en tilstand av likegyldig distanse, men det krever mot til å finne nye former, nye mønstre i det skapende arbeidet. Mays tankegods rundt opplevelsen av kreativitet ligner Csikszentmihalyis beskrivelser av flow. Man opplever en intensitet og en lidenskap. Man glemmer tid og sted, og kjenner glede ved å skape.

Hans Georg Gadamer hevder at forforståelse er en forutsetning for all forståelse. Fenomener vi kjenner fra vår egen livserfaring kan beskrives som forforståelse (Norskog, 2006). Den danner grunnlag for hvordan vi tenker, forstår og handler. Ofte uttrykker den en interesse eller preferanse. Gjennom ny innsikt kan forforståelsen endres og få nytt innhold. Det vi forstår må settes i en større sammenheng. Forståelse går ut på å knytte deler sammen i en helhet, og er en kontinuerlig prosess (Norskog, 2006).

I boken *Å løpe mot stjernene* synliggjør Elisabeth Juell og Trygve-Johan Norskog hvordan kreativitet, estetisk dannelse og skapende arbeid fungerer i praksis, og hva som setter i gang disse prosessene. Juell og Norskog belyser viktige problemstillinger knyttet til skapende prosesser, gjennom å nytte relevante teoretikere. Videre fremhever de at kreative evner og skaperkraft utvikles gjennom estetiske møtepunkter. Med skolen som møtepunkt, bør kunst og håndverksfaget legge til rette for at den enkelte elev kan forløse sine kreative og skapende evner. Forståelse i faget utvikles gjennom vår erfaring, kunnskap og forforståelse (Norskog, 2006).

Hansjörg Hohn er en teoretiker som har sin faglige tyngde blant annet innen estetikk og teorier rundt elevers danning gjennom skolegang. I pedagogisk sammenheng er det enkelte barns utvikling og læring mest sentralt, enten gjennom håndverksmessige ferdigheter eller den estetiske opplevelsen aktiviteten gir (Hohn, 2002). Hohn peker på viktigheten av erfaring, også innen kunstoffaget. Elevene lærer gjennom å oppøve ferdigheter, og de får nye erfaringer gjennom handling. Handling bygger på kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon som en felles handling med felles forståelse setter vi form på erfaringen, og gir den mening. «Estetisk kommunikasjon skaper grunnlaget for opplevelsen av verden og dermed for en sammenhengende og meningsfull erfaring. De grunnleggende livsspørsmål behandles ikke i vitenskapelig diskurs, men i den estetiske kommunikasjonen. Uten den er dannelse utenkelig» (Hohn, 2002, s. 6).

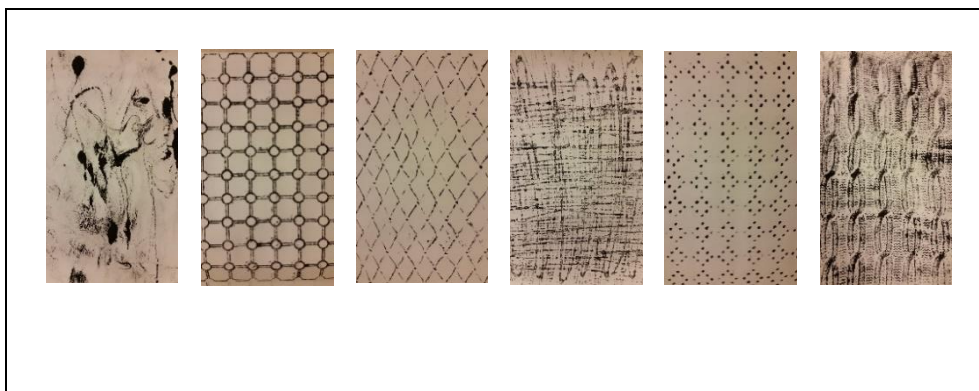
4 Beskrivelse og analyse av prosess

I denne delen av oppgaven vil jeg gi et innblikk i de ulike fasene av det kreative arbeidet, og på den måten gi et mest mulig helhetlig bilde av arbeidet som ligger til grunn for oppgaven.

Jeg vil først beskrive eget forarbeid, og deretter ta leser gjennom undervisningsopplegget. Til slutt beskriver jeg selve prosessen med å illustrere boken. Den har jeg delt inn i tre serier med bilder, heretter omtalt som serie 1, 2 og 3. I tillegg hadde jeg en eksperimenterende fase mellom serie 2 og serie 3. Serie 3 er den endelige serien som ble bokens illustrasjoner.

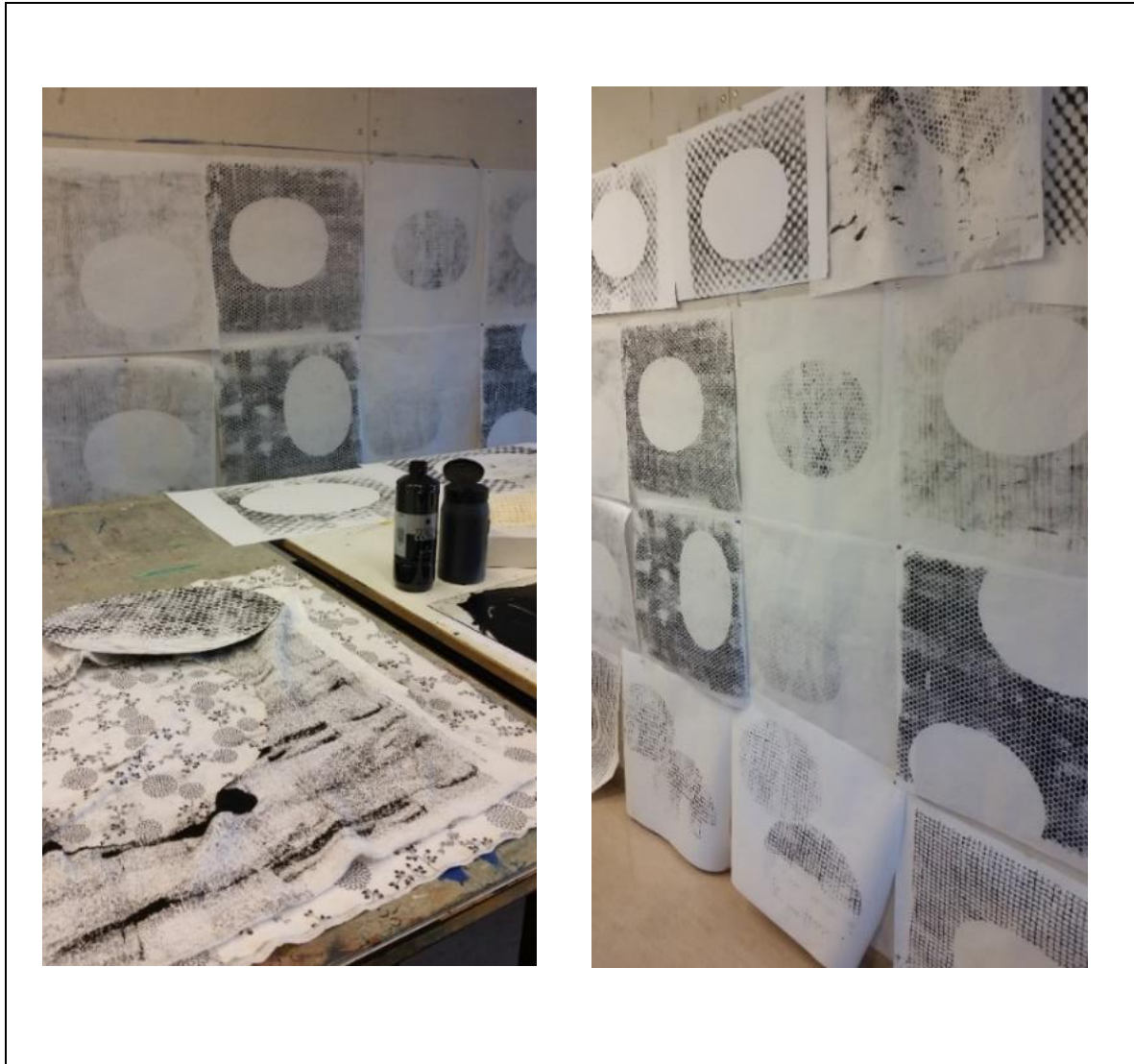
4.1 Forarbeid – egen utprøving

Min oppgave bygger i hovedsak på det praktiske arbeidet jeg har gjort, og det danner dermed grunnlaget for selve undersøkelsen. Prosessen gikk over fem måneder, og startet med utforskning av teksturer. I 2015 skrev jeg oppgaven «Materialtrykk og mønsterbygging» med problemstillingen: hvordan kan jeg skape teksturer gjennom bruk av materialtrykk, og hvordan kan jeg anvende dette i mønsterbygging? (Kongsli, 2015). Ved å benytte gjenbruksmaterialer undersøkte jeg variasjonsmulighetene så lå i å trykke med disse. Emballasje av ulik art, gamle klær, gardiner og håndklær, isopor, skumgummi, hønsenetting og fiskegarn er eksempler på hva jeg har trykket med. I løpet av prosessen avdekket jeg at tekstile materialer gav flere detaljer i teksturer enn harde materialer. Harde materialer ga kraftige og tydelige trykk.



Figur 2: Teksturer, eget arbeid.

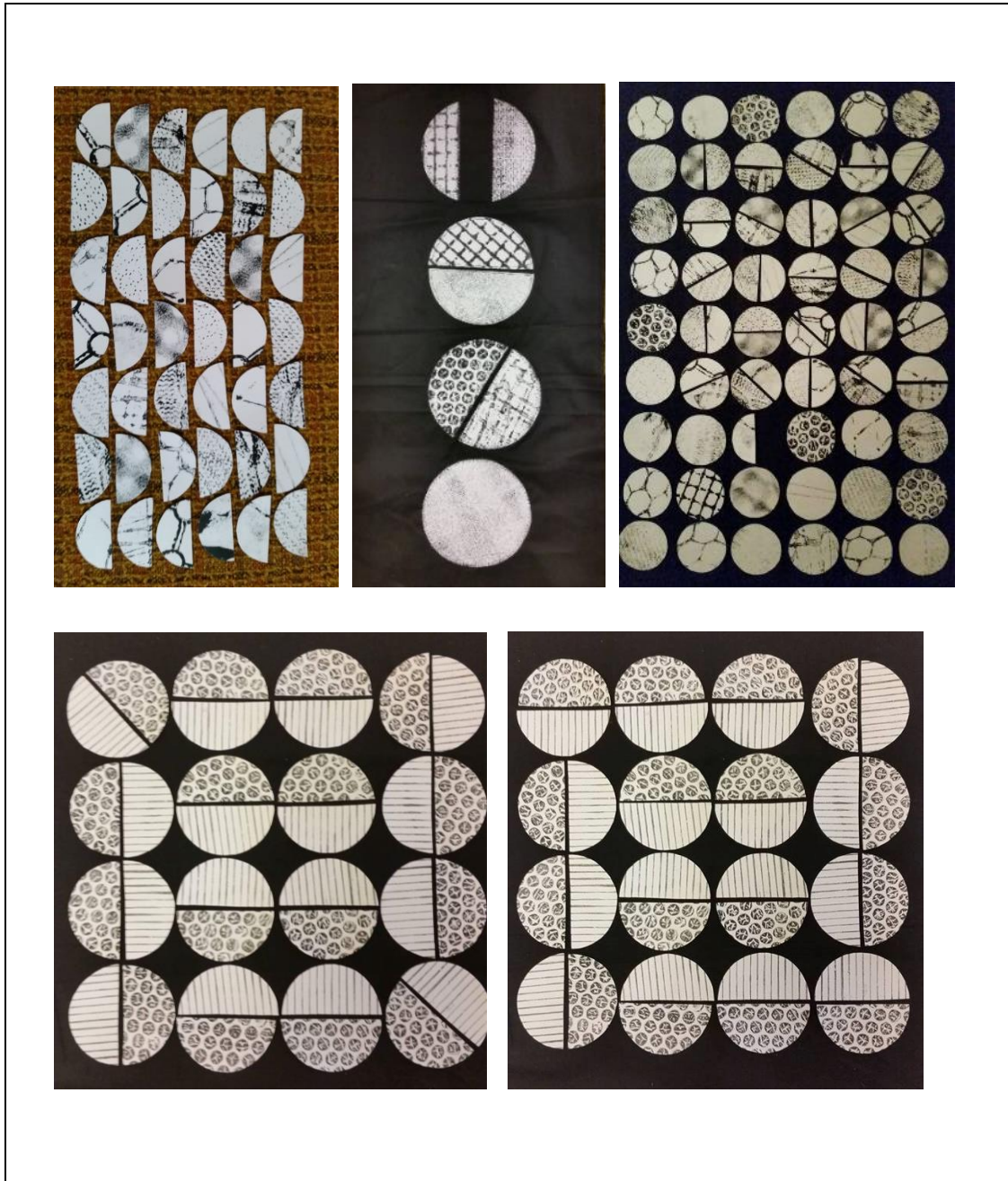
Da jeg først kom i gang opplevde jeg at timene fløy avsted og jeg kunne lage utallige trykk. Denne prosessen var inspirerende. Det hadde nok sammenheng med at det ikke fantes noe riktig svar eller løsning på oppgaven. Eksperimenteringen ga meg nye erfaringer som drev prosessen fremover. Det førte til at jeg hele tiden kom ett skritt videre i det kreative arbeidet.



Figur 3: *Prosess med trykking av teksturer. Uprøvinger i stort format.*

Jeg klippet ut sirkler fra teksturflatene og brukte de i mønsterbygging. Jeg valgte sirkelen som hovedelementet, både i hel og delt form. «Sirkelen har (...) en dobbelhet ved at den kan referere både til den rene, konkrete form, men også ha referanse til natur med sin formlikhet med for eksempel sol, blomst og øyets pupiller» (Hansen, 2011, s. 81) . Jeg opplever at sirkelen har referanser til helhet, det samlende, og at det ligger noe universelt i denne grunnformen. Den er streng, men veldefinert. Dette passet veldig bra til mitt arbeid. Jeg søkte en enkelhet i mønsterbyggingen, da teksturene skulle bidra til variasjon og spenning i bildene. I arbeidet erfarte jeg at enkle mønster kan varieres i det uendelige. Dette ble forsterket ved å

bruke ulike teksturer. I enkelte mønstre la jeg bevisst inn små avvik. For eksempel midt blant alle hele sirkler var det en halvsirkel. Når man jobber med mønstre leter øynene etter et system, og ved avvik eller brudd på systemet forstyrres oppfatningen av bildet og kan skape spenning og variasjon. I tillegg fant jeg at ved å dele opp sirkelen oppsto det linjer i tomrommet mellom halvsirklene. Det oppsto en dynamikk, et handlingsrom mellom forgrunn og bakgrunn. Denne jobbet jeg videre med i arbeidet med å illustrere boken.



Figur 4: Mønsterbygging.

Utgangspunktet for arbeidet med bokillustrasjonene var blant annet bildene fra denne prosessen. Det var et poeng for meg at teksturene skulle gjenspeile det hverdagslige i illustrasjonene. Selv om det ikke alltid er mulig å gjenkjenne materialene som er brukt, er symbolikken betydningsfull. Jeg ønsket å peke på fortelling gjennom bruken av teksturer. Hva kan materialene brukt i bildene fortelle oss om hvordan vi lever? Vi har en stadig økende bevissthet rundt gjenbruk og miljø, og forsøker å finne nye måter å gjenbruke og gjenvinne materialer på. Som et ledd i dette ønsket jeg å finne måter å gjenbruke «tapte» materialer og gi de ny mening i bildene. Dette var også en av hovedgrunnene til at jeg videreførte bruken av teksturer i bokillustrasjonene. Siden fortellingen var et sentralt tema i boken var dette med på å underbygge bokens innhold på en subtil måte.

4.2 Forarbeid – undervisningsopplegg

I neste fase gjennomførte jeg et undervisningsopplegg basert på mine erfaringer der hovedfokuset var at elevene skulle eksperimentere slik jeg hadde gjort. Det jeg ønsket å finne ut var: «Hva skal til for at elever i ungdomsskolen våger å eksperimentere i kunst og håndverksfaget?» (Kongsli, 2017). Jeg ønsket å se hvordan elevene håndterte å få en relativt åpen oppgave hvor de skulle eksperimentere. Arbeidet skulle munne ut i ett bilde de skulle levere inn, men hovedvekten av vurderingen ville ligge i elevenes evne til å eksperimentere og utforske underveis i prosessen. Kort fortalt lød oppgaven slik: «Prøv ut ulike gjenbruksmaterialer i trykking. Ha fokus på eksperimentering, og forsøk å få mange ulike uttrykk. Jobb deretter med mønsterbygging, både på papir og digitalt. Bruk egne trykte teksturer i mønsterbyggingen». Her fantes ikke ett rett svar, men selve eksperimenteringen var målet.

«Hvordan kan jeg vite hva jeg skal gjøre når jeg ikke vet hva det skal bli til slutt?» sier Bjørn, og ser opp på meg med fortvilte øyne. Han ser ned igjen på det ene materialtrykket han har laget. Alle de andre elevene har laget mange ulike trykk som nå ligger på pultene foran dem. Det yrer rundt trykkestasjonen og elevene har trykksverte på fingrene. De kommer med muntre kommentarer til hverandre. Et mylder av materialer er spredt utover bordene og elevenes valgmuligheter er mange. Bjørn ser på meg igjen. «Jeg likte bedre når vi hadde linosnitt i 8.klasse. Da visste vi hvordan det skulle bli til slutt» (Kongsli, 2016).

Mange av elevene mestret situasjonen. Noen ble mer engasjerte enn andre, og de som fant flyten og fikk teksturer de ikke hadde forutsett, ble veldig engasjerte og hadde stor produksjon. Andre igjen fikk raskt teksturer de selv var fornøyde med og valgte å avslutte trykningen. Da gikk jeg inn og veiledet slik at de fikk ny inspirasjon. Hele veien minnet jeg elevene på at det var selve eksperimenteringen som gav meg vurderingsgrunnlag. Dette tok det tid for elevene å ta innover seg. Jeg erfarte at når elevene fikk ny innsikt fikk de ny motivasjon til det videre arbeidet. Videre i oppgaven jobbet elevene med å klippe ut sirkler fra teksturene og lage mønster. Det var få eller ingen begrensninger annet enn at det skulle være sirkler, eller oppdelte sirkler, som var formelementene til mønsterbyggingen. Også i denne delen av oppgaven var eksperimentering det sentrale målet. Flere elever sa at de fikk ny arbeidslyst ved å få nye utfordringer i oppgaven. Elever som hadde laget teksturer de var fornøyde med, virket mest ivrige.

Marie sitter og klipper ut flere sirkler fra teksturene sine. Hun er stille og fokusert. Rundt henne jobbes det med ulike ting. Noen trykker nye teksturer. Andre pusler med ferdigklippede sirkler og halvsirkler, - de jobber med mønsterbygging. Kunst og håndverksrommet har høye, store bord som alle er dekket med sakser, utklipp og halvferdige mønstre laget av elevene. Noen tar bilder av ferdige mønstre med ipaden. Marie kikker bort på meg. «Så flott at du har laget så mange ulike teksturer, Marie! Trykkene hvor du brukte skinn ble veldig spennende. De blir fine i mønsterbyggingen!» sier jeg. Marie ser ned og klipper videre. En medelev flyr forbi for å henge et nytt trykk til tørk. Han er ivrig og smiler. Marie smiler også nå. «Det er artig når jeg ikke trenger å tenke så mye på vurderingen», sier hun (Kongsli, 2016).

I dette narrativet møter vi Marie som opplever at vurdering påvirker arbeidet og den kreative prosessen. Å skulle bli vurdert i kreativt arbeid kan føles skremmende, og elevene ga uttrykk for at det var en lettelse å ikke hele tiden måtte ta stilling til om sluttproduktet ville holde mål. Mitt inntrykk var at de fleste av elevene hadde behov for oppmuntring og validering av arbeidet sitt. Ved å rose og gi positive tilbakemeldinger på både innsats og produkt fikk elevene økt arbeidslyst. Det ble mange flotte og varierte produkter underveis, og elevene tok bilder av mønstrene de lagde.



Figur 5: Elever i prosess og elevarbeider.

Siste ledd i oppgaven bestod av digital bearbeiding av bildene. De skulle finne ut hvilke muligheter de hadde i enkel bildebehandling, og alle brukte Word. En felles gjennomgang av det tekniske førte til at alle kom raskt i gang og jobbet godt i denne fasen. Beskjæring av bilder, endring av farger, bruk av ulike kunstneriske effekter var noe av det de eksperimenterte med. Mønstrene og uttrykkene i bildene var lekne. I denne fasen fikk mange opplevelsen av å mestre. Det kom frem da jeg snakket med dem. Jeg hadde en-til-en-samtaler underveis i timene. Da fikk jeg et større innblikk i hvordan elevene tenkte rundt prosessen og opplevde den eksperimenterende tilnærmingen til oppgaven. I tillegg fanget jeg opp mye av det elevene samtalte om da de jobbet. Mange ga uttrykk for at de syntes det både var lærerikt

og gøy. Elevene var overrasket over hvor proffe og stilige bildene ble, og de var synlig stolte over egne resultat.

Hele læringsprosessen hadde vært preget av handlefrihet og lekpreget tilnærming til oppgaven. De fleste elevene eksperimenterte mye underveis og hadde lite fokus på det endelige resultatet. Også Bjørn klarte etter hvert å slippe seg løs og finne gleden ved fri eksperimentering. Gjennom samtaler med lærer fant Bjørn motivasjon, og det ble mulig for Bjørn å tenke mindre på sluttproduktet, og mer på utforskningsprosessen.

I etterkant av oppgaven ba jeg elevene gi en tilbakemelding på oppgaven. Majoriteten av elevene fant det vanskelig, men morsomt å eksperimentere. De fleste mente at det ble lettere å eksperimentere utover i oppgaven, parallelt med evnen til å frigjøre seg fra tanken om vurdering. Jeg påpekte i alle ledd av oppgaven at jeg ville vurdere kvantitet og variasjon i eksperimenteringen fremfor kvalitet på sluttprodukt. Mye tyder på at elevene trengte tid på å endre tankesettet.

I skolen er det i dag mye fokus på mål og vurdering. En overfokusering på ytre faktorer, som bonus, belønning og karakterer, kan føre til at oppmerksomheten ledes vekk fra gleden og faget. Det fører i sin tur til at den indre motivasjonen svekkes. En indre motivasjon er langt bedre enn ytre motivasjon på sikt, fordi da går elevene «for egen maskin». De drives av egen motivasjon og glede ved å skape noe (Kaufmann, 2006, s. 89) .



Figur 6: Elevarbeider.

Det ble lettere å utfordre meg selv utover i oppgaven etter hvert som jeg ble trygg på at det var greit å prøve seg fram. Læreren var flink til å veilede, og til å gjenta at vi ikke skulle fokusere på vurdering. Da klarte jeg å unngå å tenke på at det kanskje ikke ble så fint.

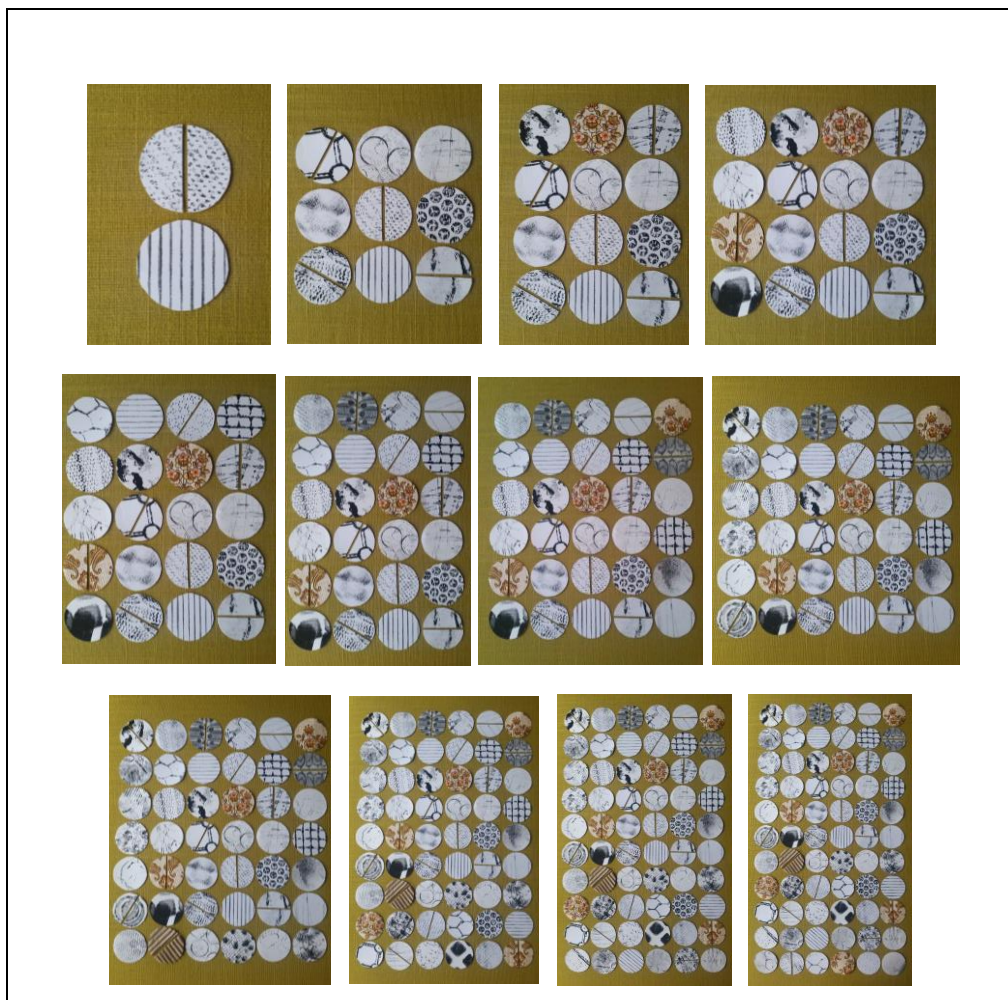
Inga (ungdomsskoleelev)

Elevene pekte på at direkte tilbakemeldinger og bekreftelse fra lærer underveis i prosessen ga ny inspirasjon og drivkraft. Å være i dialog om det de holdt på med ga ny innsikt. Dette var nyttig kunnskap for meg som lærer i kunst og håndverksfaget.

4.3 Illustrasjonsoppdraget

I løpet av illustrasjonsprosessen har jeg produsert en hel rekke bilder. Jeg har gjort et utvalg, og valgt å konsentrere meg om noen. Disse har jeg kategorisert i fire serier; heretter omtalt som serie 1, serie 2, eksperimenterende fase og serie 3. Hver av disse seriene med bilder har noen likhetstrekk, men også ulikheter. Alle seriene inneholder formelementer som består av trykte teksturer. Noen komposisjoner har kun teksturer, mens i andre kan det være innslag av andre elementer. I alle materialtrykkene har jeg kun brukt svart på hvit bakgrunn. Sirkelen / halvsirkelen er sentral som formelement i alle motivene. Den går igjen i alle mine bilder.

4.3.1 Serie 1 – Beskrivelser – mønster og variasjon i tekstur



Figur 7: Foto av serie 1. Ikke alle illustrasjonene i serien er representert her.

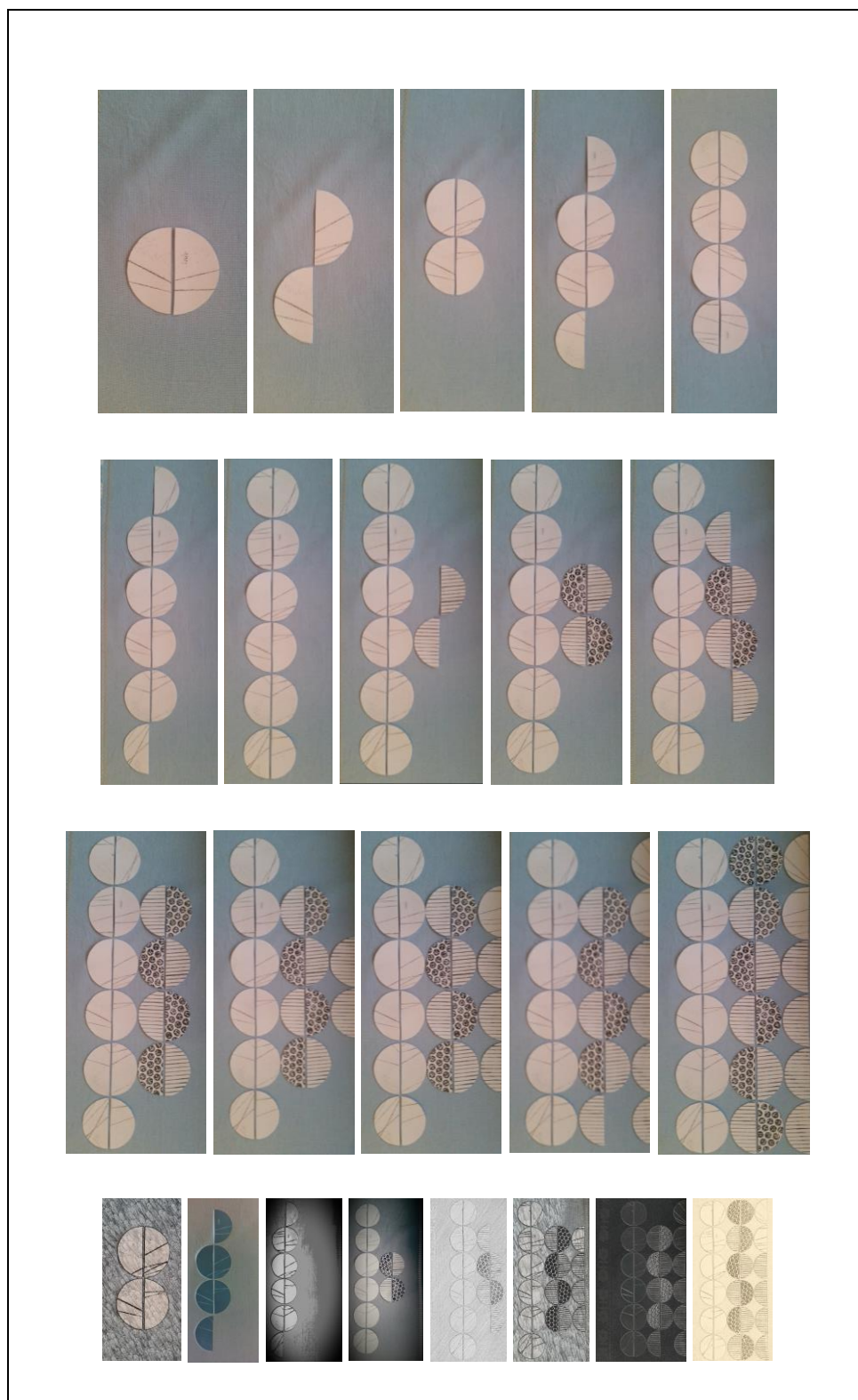
Den første serien bærer preg av struktur og systematisk oppbygning. Bildene ligger nært opp til mitt tidligere arbeid. Formelementene er satt sammen i tydelig mønster. Det strenge og rytmiske regjerer i bildene. I disse komposisjonene er det både hele sirkler og halvsirkler. For å oppfylle oppdragsgivers ønske om en bevegelse gjennom boken valgte jeg å fokusere på hvilket antall sirkler som ville få skape bevegelse. Tanken bak var at antall sirkler skulle øke utover i boka, det skulle bli flere sirkler for hver illustrasjon. Etter hvert som antallet sirkler økte ble også flere teksturer på sirklene introdusert. Ideen var at stor variasjon av teksturer kunne gi nytt liv underveis til bildene. Den strukturerte oppbygningen av illustrasjonene fungerte ved få antall bilder, men jeg erfarte at det oppsto en viss monotoni når antallet bilder økte. Jeg mistet interessen, og fant illustrasjonene kjedelig. Variasjonen ble for liten. Dette var hovedårsaken til at jeg forkastet serie 1. Det var likevel elementer i bildene som fortsatt stemte. Sirkelen og linjen appellerte fortsatt til meg. De ulike teksturene ga variasjonsmuligheter, men selve komposisjonene måtte endres.

Som et siste forsøk på å skape mer liv og variasjon i bildene bearbeidet jeg noen digitalt. Jeg søkte nye uttrykk i bildene. Å jobbe digitalt ga meg muligheten til å legge på kunstneriske effekter og dermed større variasjonsmuligheter. Jeg kunne forsterke og tone ned, gjøre elementer i bildet tydeligere eller mer dempet. Selv om jeg hadde gitt elevene i oppgave å jobbe digitalt var jeg uerfaren, og det viste seg at arbeidet var både tidkrevende og møysommelig. Det stilte ikke bare store krav til teknisk utstyr, men også til mine tekniske kunnskaper og ferdigheter. Elementer som størrelse på bilder og nøyaktighet ved beskjæring av bilder ble ekstra viktig når selve motivet var rytmisk og hadde strenge linjer. Jeg bekymret meg for hvordan det eventuelt ville se ut dersom det ble for unøyaktig. Jeg opplevde at det tekniske tok over for det kreative, og jeg bestemte meg for å lage noe nytt. Allerede før jeg hadde bearbeidet alle bildene digitalt i serie 1 hadde jeg fått ideen til serie 2.

Jeg forkastet serie 1, og jeg ønsket å lete videre etter en linje som kunne skape en illusjon av bevegelse fra bilde til bilde.

I denne fasen hadde jeg tilnærmet ingen kontakt med oppdragsgiver, kun et kort møte hvor jeg fortalte at jeg hadde laget en serie med illustrasjoner. I korte trekk beskrev jeg tanken bak motivene, og videre at jeg hadde ideer til enda en billedserie. Jeg ville presentere begge disse seriene da de var ferdigstilte. Oppdragsgiver ga meg en kort, muntlig tilbakemelding på at det hørtes bra ut, og de stolte på mine vurderinger av det kunstneriske arbeidet. Vi satte ikke et tidspunkt for neste møte.

4.3.2 Serie 2 - Beskrivelser - linjer i komposisjonene



Figur 8 Foto av serie 2. Ikke alle illustrasjonene i serien er representert her. De åtte siste bildene er digitalt bearbejdet.

Serie 2 er beslektet med serie 1. Mange av de samme formelementene er brukt, og bildene bærer preg av systematisk komposisjon. I serie 2 var jeg opptatt av linjer i bildene. Formelementene er satt sammen på en slik måte at det oppstår linjer. Linjen kommer til syne mellom formelementene ved at bakgrunnen trer frem. I tillegg er det en bevisst plassering av enkelte formelementer med linjer i teksturen. Halvsirkler som er satt sammen får en tilhørighet. Det skapes dermed linjer fra formelement til formelement. Linjen ble min tolkning av oppdragsgivers ønske om bevegelse fra bilde til bilde gjennom boken. Tanken var at for hvert nytt bilde i boken skulle antall sirkler øke og linjen tre tydeligere og tydeligere frem.

For å skape en kontrast i bildene valgte jeg å bringe inn en tekstur med mørkere trykk. Etter hvert som antallet sirkler økte var behovet for noe som skilte seg ut nødvendig. Jeg opplevde at samme utfordring oppsto i serie 2 som i serie 1; bildene ble for like og ensartet. Den digitale bearbeidingen ga en ny dimensjon til bildene. Det ga meg flere muligheter både med kontrast, kunstneriske effekter og fargebruk. Jeg hadde en langt bedre følelse med denne serien. Bildene hadde en slags rytme og harmoni jeg likte. Den enkle komposisjonen med alle linjene appellerte til meg.

Da serie 1 og 2 var mer eller mindre ferdige presenterte jeg de for oppdragsgiver. Vi avtalte et kort, uformelt møte hvor jeg fikk vise bildene frem. Bildene presenterte jeg digitalt på mobil og pc. Ikke alle bildene ble ferdig bearbeidet digitalt. Dette fordi det var veldig tidkrevende arbeid, og jeg ønsket å få en bekreftelse på at jeg var på rett vei før jeg ferdigstilte alle. Det viste seg å være en klok beslutning. Oppdragsgiver ga tilbakemelding på at bildene i serie 1 og 2 ble for statiske og geometriske. De ønsket bildene i en mer dynamisk og organisk retning. For å unngå nye misforståelser ba jeg oppdragsgiver forsøke å spesifisere hva de mer konkret var ute etter. Etter samtale fremkom det at de ønsket at bildene skulle være i en mer tydelig bevegelse. Bildene skulle skape en *bølgende effekt* gjennom boken. Det stramme uttrykket i serie 1 og 2 innfridde ikke helt disse forventningene, og jeg forkastet disse.

4.3.3 Eksperimenterende fase – ny retning

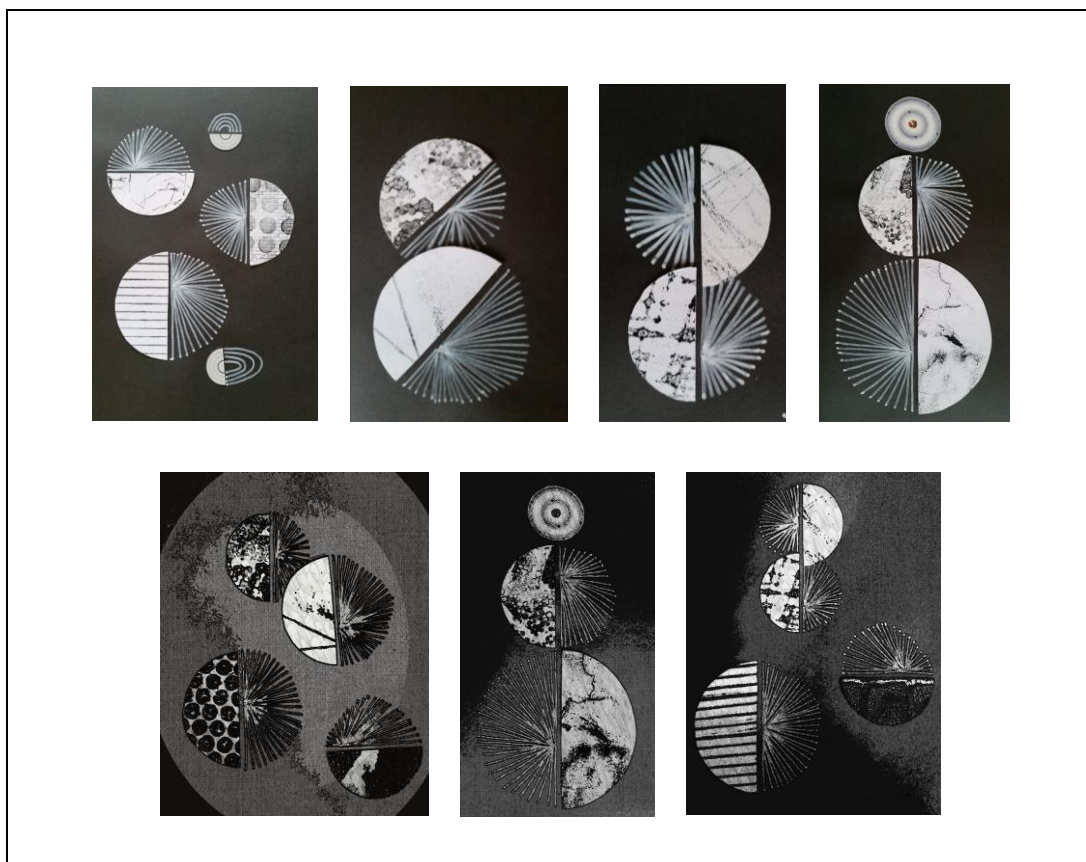


Figur 9: Utprøvinger med innslag av søm og kollasje. Noen digitalt bearbeidet.

Etter alle utprøvinger i serie 1 og 2, og etter møtet med oppdragsgiver gjorde jeg en retningsendring. Jeg forkastet helt den strenge komposisjonen med flatemønster jeg hadde i de foregående seriene, og måtte finne en ny kurs. Dette både på bakgrunn av egen opplevelse av bildekomposisjonene, men i hovedsak pga. oppdragsgivers tilbakemeldinger om at dette ikke var det de ønsket seg. Nå tillot jeg meg selv å forfølge alle mulige ideer jeg fikk mens jeg søkte etter følelsen av å oppdage noe nytt. Det førte til at jeg fikk en lekpreget, eksperimenterende fase hvor jeg prøvde å innføre nye elementer i bildene. Sirklene med

teksturer var fortsatt grunnelementene i de fleste utprøvingene. Jeg testet ut virkningen av søm i bildene. Dette tilførte mindre spenning enn jeg hadde forestilt meg. Sømmen ble nesten usynlig, selv med ulik bakgrunn, og gjorde liten forskjell i bildenes endelige uttrykk. Selv etter den digitale bearbeidingen var forskjellen liten, dog noe mer synlig. Sømmen skulle være linjen som bandt sirklene sammen, og dermed en bevegelse. Jeg ønsket en tydeligere linje som kunne fungere som en nerve i bildet, og være et bindeledd mellom illustrasjonene i boka. Denne ideen forkastet jeg. Ved å forkaste snevret jeg inn hva som kunne fungere. Alt arbeidet var ikke nytteløst da det ga meg inspirasjon til videre arbeid.

Parallelt forsøkte jeg å jobbe mer collagepreget. Jeg tilførte utklipp fra gamle bøker. Utklippene klippet jeg i sirkler, men valgte også å ha kanter som var revet for å fremkalle en assosiasjon til det brukte og rustikke. Disse satte jeg sammen med de trykte teksturene for å oppnå en slags dybdeeffekt i bildene. Det fungerte til en viss grad, men jeg opplevde likevel at noe manglet. Illustrasjonene ble for ensformige. Jeg klarte heller ikke å skape en sammenheng mellom bildene, og få frem den bølgende effekten oppdragsgiver hadde uttrykt ønske om.

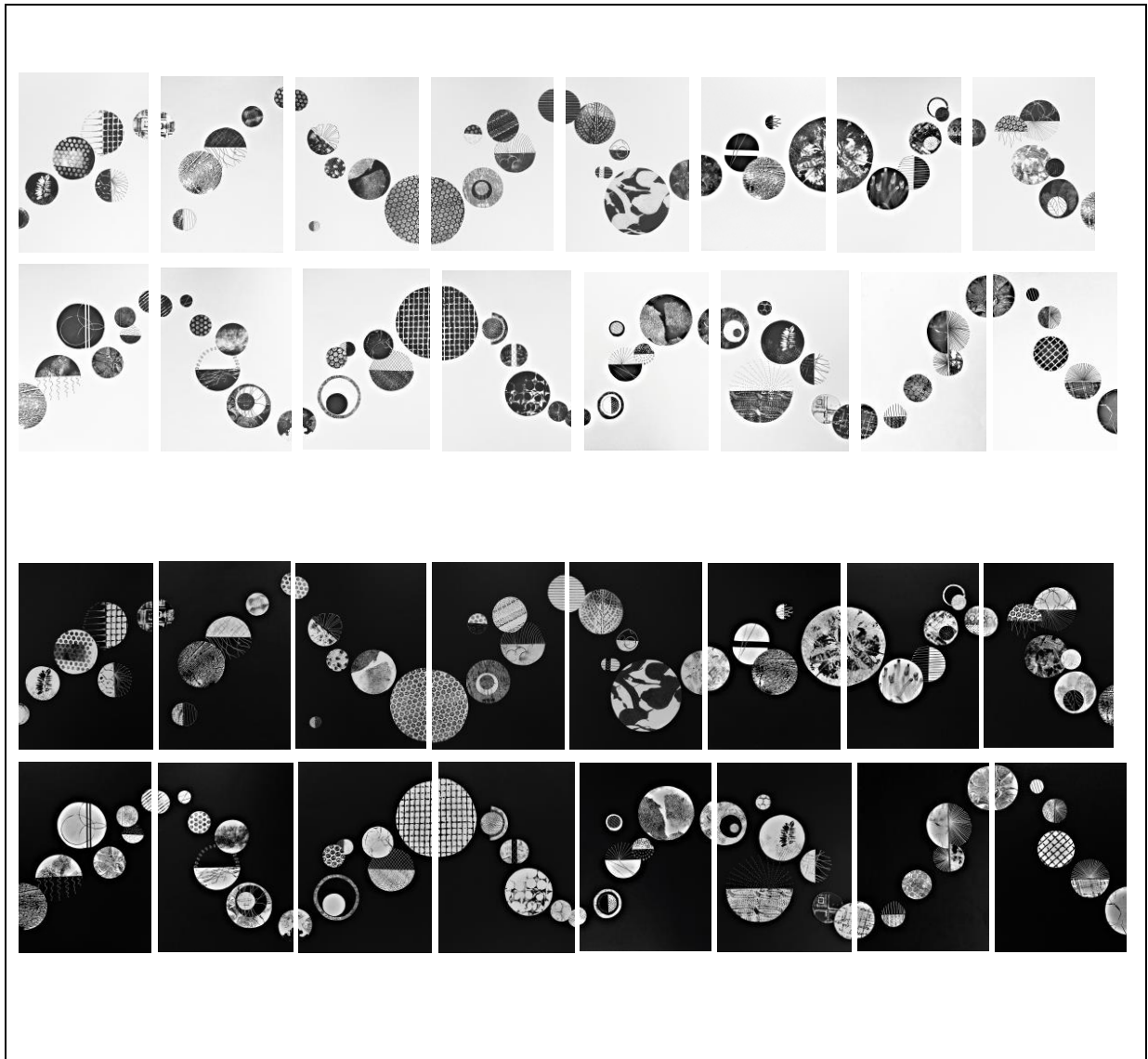


Figur 10: Utprøving med hvit tusj på sort bakgrunn. De tre siste bildene er digitalt bearbeidet.

Det siste jeg forsøkte var å tilføre tusj. Jeg brukte hvit, vannfast tusjpenn med ulike tykkelser. Nå valgte jeg å variere størrelsen på sirklene, og delte sirklene i to. Tusjstrekene tegnet jeg på motsatt side av halvsirklene slik at de til sammen dannet en hel sirkel. Strekene tegnet jeg både rette og mer bølgende. Dette syntes jeg fungerte godt og ga en ny retning i arbeidet. Jeg prøvde ut linjer, prikker, små sirkler, halvsirkler og andre former på tusjstrekene. Tusjstrekene åpnet opp for mange muligheter, og gleden jeg opplevde ved å endelig finne noe som fungerte gav meg en ny giv i det videre arbeidet. I neste fase var det viktigste for meg å frembringe bølgeeffekten, men også ta med meg erfaringene med å bruke ulik størrelse på fornelementene, og innslagene av tusj som viktige bidrag.

I denne perioden hadde jeg kun kontakt med oppdragsgiver gjennom sosiale medier. Jeg sendte eksempler på illustrasjoner på e-mail og messenger, og jeg fikk tilbakemelding på at de opplevde at dette var mer i den retningen de ønsket. Det organiske de søkte var nå tilstede i bildene. Med en slik bekreftelse jobbet jeg videre med å variere størrelsen på fornelementene og bruke hvit tusj. Nå gjenstod å finne bevegelsen. Det førte meg over til serie 3.

4.3.4 Serie 3 – Beskrivelser – bevegelse i motivene



Figur 11: Endelige illustrasjoner med hvit bakgrunn og med sort bakgrunn. Ikke alle illustrasjonene er representert

Serie 3 viste seg å bli det endelige resultatet. Denne serien skiller seg noe fra serie 1 og 2. Uttrykket i bildene bærer preg av en mindre stram komposisjon og en friere flyt av formelementene gjennom boka. Jeg gikk dermed bort fra flatemønster til mer bordlignende mønster, og bildene fikk en mer leken komposisjon. Det var tydeligere for meg at *bevegelse* skulle være et mer fremtredende element, som jeg måtte jobbe ut fra. Jeg tok utgangspunkt i oppdragsgivers ønske om en bevegelse gjennom hele boka. Min tolkning ble å løse opp mønstrene, og fokusere på en synlig sammenheng mellom illustrasjonene. Mer konkret i form av at hvert bilde henger sammen med det forrige, og de kan i prinsippet settes sammen til en *bord*. Også formelementene, som i serie 1 og 2 hadde samme størrelse ble i serie 3 endret til

å ha varierende størrelser. Å endre form og størrelse på formelementene gav meg mange nye ideer og muligheter. Jeg kunne variere i langt større grad enn i serie 1 og 2. I enkelte av bildene kom utklipp fra sirkler til nytte. Jeg finpusset på disse hule sirkelrammene og tok dem i bruk. Noen fylte jeg med tusjstreker, andre ble fylt med en sirkel.

I serie 3 ønsket jeg å ha flest mulig ulike teksturer, slik at og uttrykket endret seg fra bilde til bilde. Det systematiske ble byttet ut med det organiske, formelementene skulle «flyte» i en bevegelig linje gjennom boka. Noen av formelementene var hele, andre var delt i to. Sirklene ble hele ved bruk av tusj. Hvit tusj viste seg å bli et friskt pust som gav en ny dimensjon i arbeidet, samt ny inspirasjon. Jeg tegnet linjer, prikker og andre streker med tusj for å fullføre sirkelene. I enkelte av halvsirkelene fantes det linjer i selve teksturen, og disse forsøkte jeg å bringe tydeligere frem ved hjelp av tusjstrekene. Linjen fremsto som sentral både i fullførelsen av halvsirkler, men også i helheten med alle illustrasjonene sett under ett. Linjen, som i serie 1 og 2 var rett, fikk nå en dynamisk og bølgende form. Dette var avgjørende for det endelige uttrykket. Linjen bidro til å skape bevegelse, og jeg opplevde at øyet søkte etter linjen i bildet. Den bidro til en ubevisst forflytning fra bilde til bilde. Oppdagelsen av tusj som element i bildene var avgjørende for bildenes tilblivelse og form.

Bakgrunnen i bildene var sort kartong, og dette ga en god kontrast til de trykte teksturene og den hvite tusjstrekene. Det var lett å jobbe med en ren og ensfarget bakgrunn. Teksturene trådte tydelig frem. Jeg lagde to ulike versjoner av illustrasjonene. Bildene er de samme, men den ene versjonen er bearbeidet med negativ effekt digitalt. Dvs. det hvite er sort og det sorte er hvitt. Jeg syntes begge seriene fungerte, og valgte å presentere begge for oppdragsgiver slik at de kunne velge.



Figur 12: Presentasjon av illustrasjoner til oppdragsgiver (foto Rita Sørly).

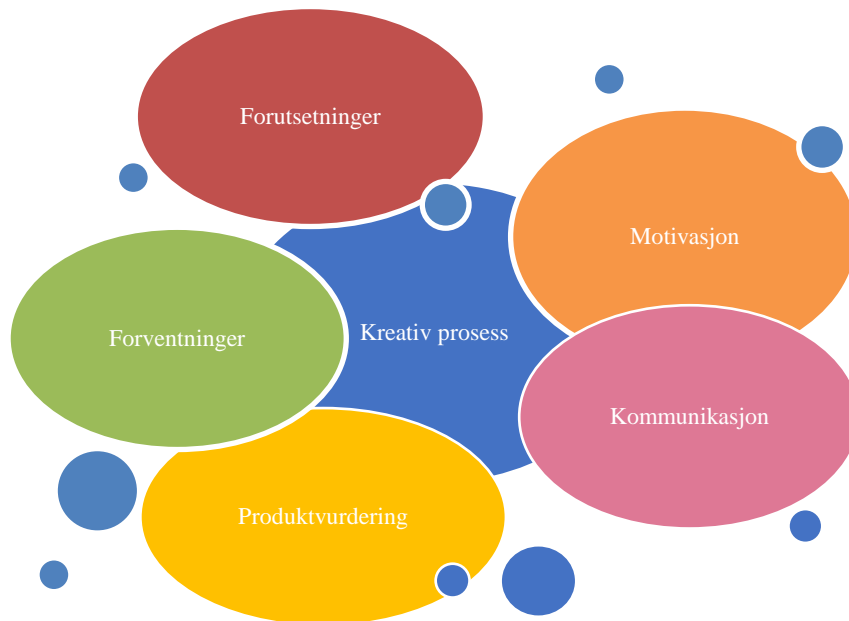
Da serie 3 var ferdig presenterte jeg illustrasjonene. Jeg hadde tidligere vært i kontakt for å finne ut hvilken presentasjonsmåte de ønsket. Oppdragsgiver foreslo at jeg kunne presentere bildene i et album. Etter flere mislykkede forsøk på å sette bildene i ulike album, slo jeg fra

meg denne presentasjonsmåten. For å tydeligere få frem linjen og bevegelsen i illustrasjonene valgte jeg å legge illustrasjonene utover bordflaten. På den måten synliggjorde jeg *bølgen* gjennom alle bildene. I tillegg hadde jeg laget en powerpointpresentasjon av alle illustrasjonene som jeg viste på storskjerm samtidig. Dette fungerte veldig godt. Oppdragsgiver var godt fornøyd med illustrasjonene, og ønsket å bruke begge seriene.



Figur 13: Endelig resultat; forside og bakside som viser sammenheng mellom bildene.

5 Drøfting



Figur 14: Egen modell som viser utfordringer ved arbeid med oppgaver med løse rammer. Modellen viser utfordringer jeg erfarte, både gjennom illustratørrollen og lærerrollen.

Hvilke forutsetninger og forventninger man har forut for oppdraget eller oppgaven kan by på utfordringer. Videre er motivasjon en viktig faktor som må tas i betraktning. Hvordan får man motivasjon til å starte kreativt arbeid, og hva er nødvendig for å opprettholde motivasjon eller finne ny motivasjon dersom den uteblir?

Du befinner deg i en prosess der du leter etter å gjøre det andre.

Forfatter Samuel Beckett.

Å være i en kreativ prosess fører også en del utfordringer med seg. Kommunikasjon er en nøkkel, og dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen. Sist, men ikke minst, er det en utfordring å vurdere produkter. Hva skal ligge til grunn for disse vurderingene, og hvordan kan oppdragsgiver/lærer sikre at illustratør/elev har samme oppfatning av hva som forventes? Alle utfordringene henger tett sammen, og enkelte områder vil overlape. Jeg vil i drøftingen belyse utfordringene mer inngående.

Å få et kunstnerisk oppdrag eller en oppgave leder deg inn i en prosess der du leter etter noe nytt og annerledes, *det andre*. Du ønsker å skape noe som skiller seg ut og er enestående. Parallelt med det ønsker du å tilfredsstille de forventningene som følger med oppgaven. Men løse rammer byr på utfordringer. Det å ikke vite hvordan det du står igjen med skal bli, gir en følelse av usikkerhet, og det er en prosess preget av utprøving og utholdenhet. Elever kan også møte de samme utfordringene i kunst og håndverksfaget. Frykten for ikke å prestere godt nok virker inn på det kreative arbeidet. Det å skape noe som er unikt krever mot. Du må jobbe møysommelig, og du må tørre å mislykkes underveis.

Etter mitt første møte med oppdragsgiver var jeg spent og glad. I møtet hadde vi samtalt rundt hvilke forventninger de hadde og at jeg kunne ta utgangspunkt i tidligere arbeider. Som nevnt var det et kort møte, og essensen var at jeg fikk relativt frie tøyler så lenge illustrasjonene ga en opplevelse av bevegelse gjennom boken. Jeg var glad for den bekreftelsen og tilliten det lå i å få frie tøyler, men merket også spenning knyttet til hvordan jeg skulle løse oppgaven. Det skulle vise seg å by på en rekke utfordringer. Jeg har ved hjelp av en modell forsøkt å illustrere mer konkret det som utkrystalliserte seg som de største utfordringene. Disse vil jeg nå gå nærmere inn på.

5.1 Forutsetninger og forventninger

Forutsetninger ligger til grunn i alt kreativt arbeid. Hvilke forutsetninger man har er med på å avgjøre hvordan resultatet vil bli. Kunnskap om fagfeltet, tekniske ferdigheter og tidligere erfaringer er alle med på å prege en kreativ prosess. Mihaly Csikszentmihalyi er kjent for sin teori rundt begrepet *flow*, og skriver i sin bok med samme tittel «enhver aktivitet inneholder masser av muligheter for handling eller utfordringer, som det krever passende ferdigheter at klare. Hvis man ikke har de rette ferdigheter, er ikke aktiviteten en utfordring. Så er den blot meningsløs» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 61). For å gjennomføre dette oppdraget hadde jeg tekniske ferdigheter og tidligere erfaringer med kreativ prosess, men manglet kunnskap om denne type oppdrag med løse rammer. I dag ville jeg hatt en annen tilnærming til et oppdrag, med større fokus på forventninger. En lengre samtale rundt dette ser jeg i retrospekt ville vært lurt. Fra et lærerperspektiv vil det å være tydelig på forventninger til elevene være viktig for å unngå at elever blir usikre. Dersom en oppgave har løse rammer stiller det krav til eleven om å være tøff nok til å trosse frykten for å mislykkes. For enkelte elever vil løse rammer kunne

gi frihet og sågar inspirasjon, men min erfaring er at majoriteten trenger en tydelig retning på det de skal gjøre, også i kunst og håndverksfaget.

I oppstarten av illustrasjonsprosessen var det viktig for meg å benytte teknikker og materialer som var kjente, men samtidig søke et nytt uttrykk i bildene. Å ta utgangspunkt i tidligere bilder var dermed den mest naturlige vei for meg å gå, særlig siden oppdraget hadde løse rammer. Å starte med noe kjent ga en form for trygghet i et ellers uoversiktlig oppdrag. Gjennom lang øvelse og fortrolighet med de ulike teknikkene tilegner man seg fortrolighetskunnskap (Johannessen, 1992:1). Fortrolighetskunnskap er den typen kunnskap som vanskelig lar seg verbalisere. Kunnskap man har ervervet seg gjennom førstehånds kjennskap til fenomener og som benyttes når man skal tolke og forstå et visuelt uttrykk. Johannesen kaller det også for taus kunnskap. Når man skal snakke om noe som vanskelig lar seg verbalisere kan misforståelser lett oppstå. Også i undervisningssammenheng er det viktig at man tar utgangspunkt i det elevene har kunnskap om fra før. Å samtale rundt oppgaven i oppstarten vil kunne avdekke hvilke forkunnskaper de har på området. Gjennom samtaler kan elevene føle at de blir hørt, og samtidig bidra med den kunnskapen de har til fellesskapet.

Vår egen livserfaring kommer til uttrykk som en forforståelse. Forforståelsen danner grunnlag for hvordan vi tenker, forstår og handler. Det som skal forstås må knyttes til en større sammenheng for å gi mening. Gjennom to korte samtaler med oppdragsgiver forsøkte jeg å få en klarst mulig forståelse av hva de etterspurte. Etter samtalene var det nødvendig for meg å tolke retningslinjene og ønskene fra oppdragsgiver. Jeg måtte sette sammen mange deler til en helhet ut fra min tolkning. Forståelse er ifølge filosofen Hans-Georg Gadamer ikke endelig, men en prosess i stadig forandring (Norskog, 2006, ss. 76-77). I denne sammenhengen kan man si at begge parter har en forståelseshorisont. At disse forståelseshorisontene skal sammenfalle er ikke gitt. Disse er i endring og hver og en utvikler sin forståelseshorisont hele tiden ved påvirkning og personlig erfaring. Denne utfordringen ble mer og mer synlig utover i prosessen med å illustrere boka, da det viste seg at jeg og oppdragsgiver hadde ulike forforståelse av blant annet begrepet *bevegelse*.

5.2 Kreativ prosess

Kreativitet er et begrep som mange har forsøkt å gi gode definisjoner på. Jeg velger å holde meg til Rollo Mays enkle definisjon av kreativitet. «Kreativitet er (...) i bunn og grunn den prosessen som går ut på å *skape, gi eksistens*» (May, 1994 , s. 42). Kreativitet kan springe ut fra ens tidligere erfaringer og kunnskap på feltet, men kreativiteten er til syvende og sist det man skaper. May sier at *ekte kreativitet* karakteriseres som en intens og forsterket bevissthet når man skaper. Når man er i kreativ prosess og opplever at man mestrer og får ting til kjenner man på en glede. Glede definert som opplevelsen av å virkeliggjøre sine egne, latente muligheter (May, 1994 , s. 48).

I min søken etter inspirasjon og ny innsikt tok jeg utgangspunkt i mine siste bilder og startet arbeidet med serie 1. Det gjorde jeg fordi det følte trygt og kjent. Jeg ville utforske mer rundt noe jeg hadde lyktes med tidligere. Underveis i prosessen med serie 1 merket jeg at jeg søkte noe annet i bildene. De hadde ikke noe nytt i seg som skapte nysgjerrighet hos meg. Jeg klarte ikke å kjenne den *glæden* som May snakker om. Hovedgrunnen til dette tror jeg var at bildene ble for like. Et enkeltstående bilde fungerte på en langt bedre måte enn en serie på 18. Denne oppdagelsen ble viktig i det videre arbeidet.

Jeg måtte tenke nytt og søke en skaperkraft i meg selv som kunne hjelpe meg til å finne et annerledes uttrykk i bildene. For å klare dette kreves mot. Rollo May ser motet som den mest sentrale faktoren når man skal starte opp en kreativ prosess. Motet er også avgjørende i faser hvor fortvilelse over å ha mislyktes rår. Man må ha motet til å gå videre (May, 1994 , s. 10). Å skape noe nytt betyr å trosse det kjente og det konforme. Man må bry seg nok til å våge å mislykkes underveis i den skapende prosessen. Å evne å sette denne prosessen i gang er kreativitet, ifølge Juell og Norskog. «Du må være i stand til å motivere seg selv. Viljen kan brukes til å holde ut, å drømme, velge og være underveis.» (Norskog, 2006, s. 107). Det er naturlig å ha en frykt for at det man skaper ikke skal holde høy nok kvalitet. Motstand er derfor alltid tilstede i slike kreative prosesser hvor man blir vurdert. Å tørre å trø over grenser blir derfor en essensiell del av den skapende prosessen. Pia Skog og Ketil Leth-Olsen har i sin masteroppgave sett nærmere på begrepet kreativitet (Leth-Olsen, 2012). Gjennom å intervjuer en forsker, politiker og en politimann har de forsøkt å belyse hva som skal til for å oppnå kreativitet i ulike organisasjoner. De peker på viktigheten av å ha et engasjement i den skapende prosessen, samt å ha et handlingsrom hvor det er en aksept for å gjøre feil

underveis, jamfør flow-modellen. Dersom arbeidsgiver gir rom for feil anerkjennes feil som en potensiell kilde til ny kunnskap (Leth-Olsen, 2012, s. 49). Å være i en skapende prosess krever en viss mengde engasjement. Engasjement i forhold til å være kreativ og til å skape noe unikt. Som faglærer bør man søke å vekke dette engasjementet i eleven. Likeledes må et slikt engasjement være utgangspunktet i et kreativt oppdrag. Dette handler om å ha en trygghet i forhold til egne vurderinger og prestasjoner. Dette erfarte jeg med Bjørn. Jeg klarte gjennom dialog å vekke Bjørn og få ham til å tørre å være underveis.

Enhver feil er et steg mot det som kan bli riktig.

Kreativitetsforsker Erik Lerdahl (Lerdahl, u.d.).

Mens jeg jobbet med serie 1 fornemmet jeg hele tiden at dette ikke kunne bli det endelige resultatet. Jeg opplevde likevel at det var nødvendig å fortsette å jobbe med serien for å finne noe nytt. Ved å sette meg ned og bare tenke stoppet kreativiteten opp, og jeg sto på stedet hvil. Jeg syntes å ha støtt på en utfordring. I denne fasen av arbeidet hadde jeg ikke kontakt med oppdragsgiver. Manglende tilbakemeldinger og sparsomt med dialog med oppdragsgiver førte til stor grad av egenrefleksjon rundt arbeidene. Vurderingen om å forkaste serie 1 var helt og holdent min egen. Jeg opplevde at serien ikke sto til oppdragsgivers forventninger om en *bevegelse* gjennom boken. Nå måtte jeg forsøke å finne en annen måte å løse dette på. I det videre arbeidet skjønnte jeg at *linjen* kunne frembringe en opplevelse av bevegelse gjennom boken. De linjene som oppsto i mellomrommet mellom formelementene skapte en illusjon av bevegelse. Ved å øke antall sirkler på hver illustrasjon trådte linjen mer og mer tydelig frem.

Etter utarbeidingen av serie 1 og 2 hadde jeg et kort møte med oppdragsgiver. I møtet kom det frem at oppdragsgiver ønsket noe annet. Gjennom samtalen prøvde vi komme til en felles forståelse av hva begrepet *bevegelse* innebar, og hvilke grep jeg kunne gjøre for å forsøke å imøtekomme oppdragsgivers forventninger. Det ble tydelig for meg at jeg igjen måtte endre kurs. Jeg gikk derfor fullstendig bort fra den strenge komposisjonen med formelementer satt sammen til et mønster. Ved å ha ulik størrelse på formelementene fikk jeg større komposisjonsmessig frihet. Linjen var tilstede og skapte en slags rød tråd gjennom boken. Ved å bruke sirkelen som hovedelement ble det en samhörighet mellom bildene, samtidig som ulik størrelse og innslag av tusjstreker tilførte hvert bilde noe nytt og annerledes, som igjen kunne gi leseren økt nysgjerrighet til å bla videre. Jeg opplevde at jeg endelig hadde forstått hva oppdragsgiver søkte. Arkitekten Camilla Moneta trekker paralleller mellom

kreative prosesser og meditasjon. «Både idearbeid og meditasjon har til felles at utbyttet er størst når vi kommer i kontakt med ressurser fra dypere lag i oss selv» (Moneta, 2014:1). Dette kan være kunnskap og ferdigheter som vi ikke har latt stige opp til overflaten. I kreative prosesser kan disse ressursene komme frem og gi ny giv og skaperkraft i arbeidet.

Den skapende prosessen for (...) innebærer å snakke med det ordløse, å få øye på det usynlige, å høre det som ikke blir sagt men som har en stemme. Prosessen innebærer å komme i bevegelse og tåle at det er motstand. Den henter energi fra forløsning som skjer når noe nytt vokser frem; en ny fortolkning, et nytt bilde, et språk som tidligere var skjult. Prosessen krever tid, kanskje tålmodighet og evnen til å ville forstå mer enn det som umiddelbart oppfattes med sansene (Moneta, 2014:1).

Dette kan jeg kjenne meg igjen i. Når man jobber kreativt finnes ikke svarene forut for prosessen. Verken jeg eller oppdragsgiver hadde klart for oss hvordan illustrasjonene skulle se ut. Oppdragsgiver ga meg i utgangspunktet friheten til å finne dette i min egen tilnærming til oppdraget. Likevel viste det seg at de første arbeidene mine ikke svarte til forventningene de hadde. Det de ønsket hadde de ikke klart å formidle tydelig nok ved hjelp av ord. Vi hadde ulik fortrolighetskunnskap. I stedet for å gi opp måtte jeg tåle motstanden og hente ny energi og inspirasjon til å forsøke å finne *det rette*. Gjennom erfaringer øves egenskapen til å gå videre. En elev med færre erfaringer har andre forutsetninger for å takle denne type motstand. En lærer kan gi stort handlingsrom til elevene, men til syvende og sist må elevene ta hensyn til at de skal vurderes. De må handle ut fra lærers oppgavegiving og hva de tror lærer forventer. Min erfaring er at dersom oppgaven har løse rammer kan det føre til en usikkerhet hos elevene. De er opplært til å få en tydelig bestilling. Om oppgaven ikke er tydelig formulert må eleven tørre å stole på sin egen kreativitet og egne evner. For mange kan det virke skremmende, og i verste fall hemme kreativitet. Det var nettopp det Bjørn erfarte. Bjørn var vant til å jobbe mot et konkret mål, og når målet i seg selv var å eksperimentere, ble dette for uklart og utrygt. Hans manglet evne til å jobbe med et, for han, uklart mål. «I forbindelse med visse kreative aktiviteter, hvor der ikke i forveien er opstilletklare mål, må man utvikle en sterk personlig fornemmelse for, hvad der er, man ønsker at skabe. (...) Uden sådanne indre retningslinjer er det umuligt at opleve flow» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 68). For å komme videre måtte Bjørn ha tett oppfølging med hyppige tilbakemeldinger på arbeidet sitt. På den måten kunne han komme videre i prosessen.

5.3 Motivasjon

I den utprøvende fasen opplevde jeg ny glede ved å skape. Jeg hadde en lekpreget fase hvor jeg prøvde ut collage og tusj som nye elementer i bildene. For meg ble det nyttig å tillate meg å være i en utprøvningsfase på vei mot noe annet. Geir Kaufmann sier i sin bok *Hva er kreativitet* at «Et viktig tegn på kreativ problemløsning ser altså ofte ut til å være at vi evner å reformulere problemet vi arbeider med, slik at vi ser det i et nytt perspektiv, og derved får et nytt tilfang av mulige løsninger på problemet.» (Kaufmann, 2006, s. 41).

Underveis i denne fasen var jeg mer bevisst at jeg måtte ha en tettere kontakt med oppdragsgiver. Løsningen ble å sende ulike forslag jeg hadde utarbeidet til oppdragsgiver, som kunne gi en rask tilbakemelding på om jeg var på rett vei. Dette fungerte fint. Jeg fikk positiv feedback som igjen ga inspirasjon, slik også Bjørn opplevde. Mestring gir ny inspirasjon til videre arbeid. Dette harmonerer med Mays teorier rundt mestring og glede. Følelsen av å gjøre noe rett og bra ga en glede og dermed en motivasjon til videre arbeid. Mestring peker tilbake på hva som var forventet, og i hvilken grad dette innfris. De positive tilbakemeldingene fra oppdragsgiver ga meg en følelse av mestring. Opplevelsen av å være i en skapende prosess, hvor alt stemmer, kan sammenlignes med at noe slipper taket og du plutselig får en følelse av å vite hva du skal lage. Du er oppslukt og engasjert i arbeidet. I enkelte tilfeller glemmer du tid og sted. Csikszentmihalyi omtaler dette som *flow*. Det kan sammenlignes med Mays teori rundt gleden man opplever ved *ekte kreativitet*.

Csikszentmihalyi hevder at å oppnå flowtilstanden betinges av at utfordringer og kompetanse er i en innbyrdes balanse. Har du for lite utfordringer fører det til kjedsomhet. Har du derimot for mange utfordringer kan det føre til angst. Med andre ord må du få utfordringer som er tilpasset dine ferdigheter, men samtidig ikke være for enkle slik at man kjeder seg. Det er dette dynamiske aspektet som forklarer hvorfor flow fører til vekst og nye oppdagelser (Csikszentmihalyi, 2005). I arbeidet mitt med serie 1 var utfordringene helt klart så lave at de førte til kjedsomhet. Jeg fikk større utfordringer i serie 2, mens i den eksperimenterende fasen fikk jeg i tillegg tilbakemeldinger på arbeidene.

I boken *Flow* sier Csikszentmihalyi at «årsaken til at det er mulig at bli så fullstendig optaget af en flow-oplevelse er, at målene i reglen er klare, og at der øyeblikkelig kommer feedback» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 66). I mitt tilfelle gir dette mening. Jeg opplevde en flowtilstand da jeg fikk tilbakemeldinger om at jeg var på riktig spor og at det jeg lagde svarte

til forventningene. Tydelige forventninger og tilbakemeldinger underveis er dermed å forstå som essensielt for å lykkes.

Det synes ikke å være annerledes i undervisningssammenheng. Dersom elevene opplever at de får for store utfordringer, i forhold til deres ferdigheter, hemmer det kreativiteten. Det var det som skjedde med Bjørn. Utfordringene ved å få en oppgave med løse rammer ga en opplevelse av utilfredshet. Han mistet dermed motivasjonen og fant ikke flyt. Dette harmonerer med Csikszentmihalyis flowteori (Csikszentmihalyi, 2005, s. 88). Marie derimot opplevde at oppgaven ga stort handlingsrom, samtidig som den var avgrenset. Oppgaven med løse rammer ga Marie utfordringer som hun mestret ut fra sitt ferdighetsnivå. For henne ble det lettere å finne flyt enn Bjørn. Elevenes ferdighetsnivå varierer innenfor samme klasse, og det er opp til lærer å tilrettelegge slik at alle elever opplever mestring. Det er alltid en utfordring i skolen.

5.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon kan forstås som det å formidle og dele ideer og informasjon, for eksempel ved hjelp av språk. En person som ønsker å kommunisere noe, har en tanke som hun ønsker å formidle. Dette gjøres ved å produsere ord med et mål om at de ønskede mottakerne skal forstå hennes meningsinnhold. Det jeg oppdaget tidlig i prosessen var at det kan være utfordrende å ha en dialog rundt kunstnerisk arbeid som ikke har en konkret beskrivelse. Man oppfatter språket som konkret, men opplevelse av kunst handler også om å sanse, å føle og å tolke. Å sette ord på det ordløse er vanskelig. Kommunikasjon rundt kunst og kreativt arbeid er krevende, både fra illustratørperspektivet og lærerperspektivet. Det kan oppstå en usikkerhet rundt hva som forventes av den som skal skape når svaret ikke er gitt, men hvor det likevel ligger noen forventninger. Dette dreier seg om flere ting. I oppstarten handler det delvis om forforståelsen til begge parter. Om denne ikke korrelerer kan det oppstå en dissonans, og videre føre til produkt som er på sidelinjen av det forventede. Det bør ikke være en språklig forvirring rundt sentrale begreps innhold. Dette er viktig å ha med seg i lærerrollen. Jeg opplever at det hersker begrepsforvirring hos elevene, og det er nødvendig å ta seg tid til begrepsavklaring i forkant av en oppgave. Ved å gjøre dette kan man unngå misforståelser og spare elevene for unødig forvirring rundt begrep. Å snakke om relevante begrep er viktig. Eli Nesse Jacobsen skriver i sin masteroppgave at «språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skape begreper og kategorier for

tenkningen. Samtaler og utvekslinger mellom lærer og elever står derfor sentralt i læringsprosessen» (Jacobsen, 2016, s. 20). I ettertid er det lett å se at begrepet *bevegelse* burde vært problematisert og diskutert nærmere for å avdekke hva oppdragsgiver la i dette. Dersom jeg hadde etterspurt en begrepsavklaring, kunne prosessen forløpt noe smidigere. På den annen side kunne det hemmet og gitt lite næring til kreativ flyt dersom bestillingen hadde vært for konkret. En forventningsavklaring kan gi retning for arbeidet, men for at det skal være en viss kreativ frihet og et handlingsrom for illustratør/elev kan ikke alt artikuleres forut for arbeidet. For Bjørn ble nøkkelen til ny motivasjon kommunikasjon. Ved å samtale med medelever og lærer kunne han få råd, veiledning og tips til å komme videre i prosessen. Ved å samtale og diskutere kan man avdekke problemområdet, finne mulige løsninger og dermed få inspirasjon til å arbeide videre. Tilbakemeldinger fra både lærer og medelever har en avgjørende effekt på elevens opplevelse av mestring. Elevene uttrykket at de hadde godt utbytte av å ha en dialog med medelever og lærer underveis i prosessen for å komme videre. Ved å samtale rundt forventninger og eget arbeid kan eleven bedre forstå hva som er bra og hva som kan bli bedre.

Det samme opplevde jeg. For å komme videre i prosessen var dialogen med oppdragsgiver avgjørende. Likevel er det ikke sannsynlig at jeg hadde kommet i gang med serie 3 uten å ha vært gjennom de forutgående fasene. Når man er i kreativ flyt må man gi rom for prøving og feiling, og forstå at det kan være faser i prosessen som har betydning. Nye ideer oppstår underveis og gir nye muligheter. I mitt tilfelle er det mer sannsynlig at veien frem mot det endelige resultatet hadde vært langt kortere ved tettere kommunikasjon med oppdragsgiver. Dialog skaper plattformen for den videre forståelsen og utformingen av det videre arbeidet, selve konseptet. Ved hyppige samtaler med oppdragsgiver og direkte tilbakemelding underveis ville jeg raskere kunne evaluere, forkaste, gå videre, finne flow og glede ved å skape noe nytt.

Et annet viktig aspekt er selve fagterminologien. Det er nærliggende å anta at oppdragsgiver ikke hadde nok erfaring med praktisk håndverk for å kunne beskrive hva de la i begrepet *bevegelse* i bildesammenheng. Oppdragsgiver hadde en tanke om hva de ønsket, men manglet fagterminologi knyttet til egne erfaringer for å beskrive dette med ord.

Jeg hadde en annen fortrolighetskunnskap enn oppdragsgiver. Dette ga et sprik i forventningene til oppdraget. I skapende prosesser er det viktig å kjenne på egen kropp hvordan kunnskaper utvikles ved bruk av hendene og gjennom emosjoner og engasjement. Man utvikler en estetisk følsomhet (Opstad, 2016). Dersom man ikke har den estetiske følsomheten er det vanskeligere å sette ord på hva man forventer. Oppdragsgiver manglet erfaring til å kunne sette ord på hvordan en bevegelse gjennom boken skulle visualiseres.

5.5 Produktvurdering i lys av forventninger

Det kommer an på øyet som ser, blir det påstått, og det er kanskje noe i det. Hva man liker og ikke liker er subjektivt. Å finne noe interessant og spennende handler muligens om at det er annerledes og innovativt. Øyet ser noe nytt og aparte. Ser man derimot det samme om og om igjen mister det sin glans, og virker uinteressant. For meg var det viktig å variere uttrykket i hvert bilde slik at jeg skapte en interesse og nysgjerrighet hos leseren. Det endelige resultatet måtte jeg og oppdragsgiver i lys av forventningene, enes om. Bildene ga en opplevelse av bevegelse, og teksturene bidro til å understreke fortellingens tilstedeværelse i hverdagen. Begge parter var enige om at sluttproduktene sto til forventningene og skulle brukes i boken slik de var. Jeg opplevde stolthet og en følelse av å ha lyktes. For å oppleve dette peker Csikszentmihalyi på tre vesentlige faktorer; formålsrettethet, beslutsomhet og harmoni. «Når et viktig mål forfølges med beslutsomhet, og alle ens forskjellige handlinger indgår i en samlet flow-oplevelse, er resultatet, at der bringes harmoni i bevidstheden» (Csikszentmihalyi, 2005, s. 241). Hos elevene er produktvurdering, gjerne med karakter, innarbeidet som den eneste måten å måle kunnskap i kunst og håndverk. Selv om vurdering i faget stadig er i endring, henger det igjen hos elevene at karakterer på produkt sier alt om ferdighetene hos eleven. I min lærerrolle forsøker jeg å ha fokus på at elever skal lære teknikker, lære arbeidsmåter, lære å anvende redskaper og forstå det kunstfaglige, både praktisk og teoretisk. Vi samtaler mye om hva vi skal gjøre, hvordan og hva vi opplever underveis. Vi oppsummerer hva vi har gjort, hvorfor og hva vi har lært. På den måten økes bevisstheten og dermed kunnskapsnivået. I tilfellet med elevene var det gitt i oppgaven at eksperimenteringen var det sentrale, og at sluttresultatet kun var et biprodukt i oppgaven. De fleste elevene uttrykte at de opplevde det som uvanlig og litt vanskelig i oppstarten, men at de gjennom lærers stadige påminnelser ble trygge i eksperimenteringsfasen, og videre opplevde flow. Det kom også frem gjennom elevsamtaler at de opplevde større handlefrihet i arbeidet, og at de ble positivt overrasket over egne resultat.

6 Oppsummering

Utgangspunktet for oppgaven var å se på hvilke utfordringer som kunne oppstå i møtet mellom oppdragsgiver og illustratør i et oppdrag med løse rammer. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvilken overføringsverdi dette har til oppgavegiving i kunst og håndverk. Gjennom arbeidet med oppgaven har det blitt tydelig for meg at noen forutsetninger må være innfridd for å unngå misforståelser og begrensninger i kreative prosesser.

Å avdekke forkunnskaper og ha en forventningsavklaring er viktig, da spesielt i oppstarten av et oppdrag eller en oppgave. Når man jobber kreativt er det ofte fruktbart å finne flow. Det er ikke alltid like lett, og slett ikke for elever som har en tendens til å fokusere på sluttproduktet. I oppgaver med løse rammer har vi sett at dette er spesielt utfordrende. For å oppnå flow må utfordringer og ferdigheter være i en innbyrdes balanse hos den som skal skape.

Tilrettelegging for dette er viktig i kreativt arbeid, også hos elever. Videre er tett dialog en nøkkel, både som motivasjon og kontroll av at man er på riktig vei. Til slutt er det viktig at man samtaler rundt resultatet og ser på om det innfrir forventningene man hadde i starten.

Alle disse utfordringene er tett knyttet sammen og vil kunne gjelde mange typer kreativt virke, I så måte er de universelle der oppgaven har løse rammer, også i kunst og håndverksfaget. Å oppleve glede gjennom å skape bør likevel være det overordnede mål i alle kreative prosesser.

Jeg har opplevd det som svært givende å være i denne prosessen, og har tilegnet meg ny kunnskap knyttet til å være i en skapende prosess. Fremover håper jeg å kunne nyttiggjøre meg dette, både i undervisningssammenheng og i egne framtidige prosjekter.

Referanser

- Blix, B. og Sørly R. (2017). *FORTELLING OG FORSKNING - Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Tromsø: Orkana Akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow - Optimalopplevelsens psykologi*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J.W. Cappelens forlag as.
- Hammervold, M. (2007). Illustrasjon - digitale verktøy og insekter. *Estetisk forum*, ss. 30-31.
- Hansen, C. (2011). Skapende arbeid med grunnformsproblematikk, En inngangsport til visuell og kulturell forståelse. *Teche serien A: 16/2011*.
- Hohr, H. (2002). *Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan - L97*. Trondheim: NTNU og Norges forskningsråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/CSStorage/Vedlegg/cold5.pdf>
- Jacobsen, E. N. (2016). *Komposisjonsprinsippet Balanse. En studie av et visuelt virkemiddel gjennom læringssituasjoner på mellomtrinnet og teoretiske perspektiver på estetiske læreprosesser*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2427912/EliNessemasteropp-gave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johannessen, K. S. (1992:1). Den umiddelbare kunstopplevelsen og dens forutsetninger. *Nordisk arkitekturforskning*, s. 91-106.
- Johansson, C. (1999). *Narrativ forskning - biografisk perspektiv på berättelser*. Linköping: Institutionen för tema, avdelingen för sociologi.
- Kaufmann, G. (2006). *hva er KREATIVITET*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kongsli, K. (2015). *Materialtrykk og mønsterbygging*. Tromsø: UiT - Norges arktiske universitet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Upublisert.
- Kongsli, K. (2016). *Egne notater fra undervisning i ungdomsskolen*. Tromsø.
- Kongsli, K. (2017). *Motivasjon til eksperimentering*. Tromsø: UiT - Norges arktiske universitet, institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Upublisert.
- Lerdahl, E. (u.d.). *Siterte sitater*. Hentet fra <https://www.ordtak.no/index.php?fn=Erik&en=Lerdahl&side=3>
- Leth-Olsen, P. S. (2012). *Kreativitetens obligate akkopagnement* Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147215/Ketil%20Leth-Olsen%2c%20Pia%20Skog.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinsen, A. (2015). *Kunsten å illustrere en norsk bok*. Hentet fra <https://fagsnakk.no>
- May, R. (1994). *Mot til å skape*. Oslo: Aventura forlag.
- Moneta, C. (2014:1). Et rom der dørene til det ubevisste står på gløtt. *Dyade; FLYT OG FRIKSJON - meditasjon og skapende prosesser*.
- Norskog, T.J. og Juell E. (2006). *Å løpe mot stjernene; om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opstad, K. D. (2016). "Dette ante jeg ikke bodde inni meg." Om didaktisk-kunstnerisk FoU i kunst og håndverk. I T. L. Eva Alerby, *Forskerstudentene. Lærerstudenter i nye roller* (ss. 89-107). Oslo: Cappelen Damm.

Svorkmo, A. G. (2014). *Er det ikke fasit til denne oppgaven?!* Hentet fra <https://www.ntnu.no:https://www.ntnu.no/documents/2004699/681597647/Anne-Gunn+Svorkmo+Er+det+ikke+fasit+til+denne+oppgaven!.pdf/3fdb387f-65a4-42da-b9d2-f6bda1656b38>

Figurliste

Figur 1: Mihalyi Csikzentmihalyis flowmodell.	8
Figur 2: Teksturer, eget arbeid.	11
Figur 3: Prosess med trykking av teksturer. Utprøvinger i stort format.	12
Figur 4: Mønsterbygging.....	13
Figur 5: Elever i prosess og elevarbeider.	16
Figur 6: Elevarbeider.....	18
Figur 7: Foto av serie 1. Ikke alle illustrasjonene i serien er representert her.	19
Figur 8 Foto av serie 2. Ikke alle illustrasjonene i serien er representert her. De åtte siste bildene er digitalt bearbeidet.	21
Figur 9: Utprøvinger med innslag av søm og kollasje. Noen digitalt bearbeidet.....	23
Figur 10: Utprøving med hvit tusj på sort bakgrunn. De tre siste bildene er digitalt bearbeidet.	24
Figur 11: Endelige illustrasjoner med hvit bakgrunn og med sort bakgrunn. Ikke alle illustrasjonene er representert.....	26
Figur 12: Presentasjon av illustrasjoner til oppdragsgiver (foto Rita Sørly).....	27
Figur 13: Endelig resultat; forside og bakside som viser sammenheng mellom bildene.	28
Figur 14: Egen modell som viser utfordringer ved arbeid med oppgaver med løse rammer. Modellen viser utfordringer jeg erfarte, både gjennom illustratørrollen og lærerrollen.	29