

# **Bilde som kilde for læring**

**Bodil Gusgaard**

**Høgskolen i Østfold  
Rapport 2013:4**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.**

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.  
(E-post: [postmottak@hiof.no](mailto:postmottak@hiof.no))

Høgskolen i Østfold. Rapport 2013:4  
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold  
ISBN: 978-82-7825-420-2  
ISSN: 1503-2612

## Forord

Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre undervisningsprosjektet i grunnskolen uten lærerens og elevenes innsats. Jeg skylder klasselærer Berit Hansen og hennes klasse ved Hafslund barneskole i Sarpsborg en stor takk for måten de stilte opp på og for det samspill som utviklet seg mellom oss. Det er svært tilfredsstillende å møte så positiv velvillighet og respons som jeg gjorde her.

Jeg vil takke førsteamanuensis Fridthjov Stene for hjelp til registrering av data og fremstilling av diagrammer, førstelektor Arnstein Hjelde for språklige kommentarer og til avdelingens tidligere dekan Eystein Arntzen for konstruktiv dialog i mitt arbeid med rapporten.

Høgskolen i Østfold

Bodil Gusgaard

*Fåmælt er leppene.  
Mere er dette  
billedvevteppene  
vet å berette.  
Hør det! Med ord i en  
bok skriver ingen  
verdenshistorien  
bedre enn tingen.*

– André Bjerke

# Innholdsfortegnelse

Forord	
Kapittel 1 Innledning	5
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver	9
2.1 Kulturbegrepet	9
2.1.1 Kultur og kunnskap i nyere statlige utredninger	10
2.1.1.1 Veien fram til Læreplan 1997	10
2.1.1.2 Veien fram til Kunnskapsløftet 2006	13
2.2 Det dobbelte kulturbegrep	16
2.2.1 Den dobbelte didaktikk	17
2.3 Kunnskapsbegrepet	18
2.3.1 Ulike kunnskapssyn	18
2.3.2 «... et kunnskapstre uten røtter i estetisk kunnskap»	22
2.4 Den estetiske læringsmodellen	25
2.4.1 Læringsmodellens tilnæringsmetoder	26
2.4.1.1 Den gjenskapende fase – «Grunnlaget»	26
2.4.1.2 Den nyskapende fase – «Gjensvar»	27
2.4.2 Læringsmodellens struktur med retningsgivende delmål	28
2.5 Hensikt, mål og problemstillinger	28
Kapittel 3 Metode	31
3.1 Innsamling av datamateriale	34
Kapittel 4 Presentasjon og gjennomføring	37
4.1 Revlefragmentet fra Haugen gård i Rolvsøy	37
4.2 Vi undrer oss –	41
4.2.1 Sanseropplevelser og estetiske læreprosesser	42
4.2.1.1 Elevenes konkretiserende ytringer	44
4.3 Vi henter inn kunnskap –	48

4.3.1	Kunnskapsinnhenting og estetiske læreprosesser	51
4.3.1.1	Elevenes konkretiserende ytringer	55
4.4	Vi henter kunnskap og opplevelse i nærmiljøet –	59
4.5	Estetisk nyskapende læreprosess –	60
4.5.1	Grimnesmålfrisen	60
4.5.1.1	Elevenes konkretiserende ytringer	63
	Kapittel 5 Resultater	67
5.1	Tester i undersøkelsen	67
5.1.1	Sammenlikning av fag	67
5.1.2	Testbilder	70
	Kapittel 6 Refleksjoner og tolkning av resultater	75
6.1	Refleksjon med testene som analyseredskap	75
6.2	Refleksjon med læringsmodellen som analyseredskap	77
6.2.1	Sanseopplevelser og estetiske læreprosesser	77
6.2.2	Kunnskapsinnhenting og estetiske læreprosesser	79
6.2.3	Estetisk nyskapende læreprosess	81
6.2.4	Oppsummerende refleksjon	84
6.2.4.1	Elevperspektiv	84
6.2.4.2	Lærerperspektiv	88
6.3	Avslutning	89
	Kilder	91
	Illustrasjoner / figur	95
	Vedlegg	97
	1. Intervjuspørsmål til klasselærer.	
	2. Testskjema: «Sammenlikning av fag».	
	3. Skjema: Elevundringer til revlens billedscene.	
	4. Spørreskjema 1 – prosjektet.	
	5. Spørreskjema 2 – kunnskapsspørsmål.	
	6. Testbilder.	

## Kapittel 1 Innledning

Lærerutdanningsmiljøene ved høyskolene har et særlig ansvar for å drive praksis- og profesjonsrettet forskning og faglig utviklingsarbeid som kan styrke og videreutvikle arbeidet i profesjonen (St. meld. nr. 20 (2004-2005):147). Dette er en oppfølging av tidligere stortingsmelding «Fra visjon til virke: om høgre utdanning» (1991), som uttalte at den regionale forskningen skulle bygge opp sin forskningspolitiske identitet med å være mer brukerorientert og utføre praktisk anvendbar forskning (St. meld. nr. 40 (1990-1991):26). Den nyere stortingsmeldingen «Læreren: Rollen og utdanningen» (2009) fastholder at forskning og utviklingsarbeid i lærerutdanningen må ha et profesjonsperspektiv (St. meld. nr. 11 (2008-2009):24). Meldingen er også opptatt av at forskningsarbeid bør knyttes nært opp til det nye og utvidete pedagogikkfaget – pedagogikk og elevkunnskap. Dette faget skal blant annet gi lærerstudenter kunnskap om bruk av kunst og kultur som læringsmetode (ibid:21).

Stortingsmeldingen «Kultur i tiden» (1992) påpekte i sin tid at de estetiske verdier ofte ble sett på som trussel mot kunnskapstilegnelse, og at det derfor var viktig å se kreativitet og kunnskap i sammenheng (St. meld. nr. 61 (1991-1992):92). Flere forskere på 1980- og 90-tallet var med ulik argumentasjon opptatt av kunstfagenes betydning for den allmenne kunnskapsdannelsen<sup>1</sup>. I en internasjonal studie (Wow Factor, Unesco 2006), som har fått mye oppmerksomhet, viser professor Anne Bamford at opplæring i estetiske fag i skolen kan bidra til at elever oppnår bedre resultater i de øvrige fagene (NOU 2013:4):71). Land som tar kunst- og kulturfag i skolen alvorlig, og i tillegg bruker kunstfagmetoder i andre fag, skårer høyt i PISA-undersøkelsene. En forutsetning er at den kreative undervisningen formidles av kunstfagkompetente

---

<sup>1</sup> (Norberg-Schulz 1988) (Johannessen 1988) (Danbolt 1989a) (Dale 1991) (Gulbrandsen 1997).

personer (Bamford 2008:12). Både kunstfaget i seg selv og kunst som metode i andre fag er to hovedaspekter ved kunstfaglig opplæring. Bamford beskriver forskjellen og konsekvensene mellom kategoriene<sup>2</sup>.

Bamfords forskningsrapport «Arts and cultural education in Norway» (2012) minner om at i stedet for at kunst- og kulturfagene tar fokuset vekk fra det kognitive i skolen, er det slik at mer kunst, kultur og kreativitet kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring i alle fag (Bamford 2012:57). Hun kommer i sin norgesrapport med flere anbefalinger for det norske skoleverket, blant annet at man må legge vekt på verdien av kreativ læring gjennom konkrete erfaringer (ibid:97). I «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen»<sup>3</sup> var den estetiske dimensjon en selvfølgelig komponent til allmenndannelsen og skulle omfatte alle fag. I «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» kunne vi lese hvordan dette skulle implementeres:

*«Den estetiske dimensjonen i læreplanane for faga vil seie at ein legg vekt på skapande verksemd og refleksjon, opplevingar og uttrykk og har ei medviten holdning til kunst og estetikk. Elevene må få oppleve den rikdommen som har nedfelt seg i dei ulike kunststartane» (L97:65).*

Sitatet viser at alle fag har en estetisk og kulturell dimensjon, og gjennom opplæringen i grunnskolen skulle kulturell innsikt og estetisk bevissthet komme til uttrykk gjennom skapende uttrykksform. Med «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (2006)<sup>4</sup> ble det metodefrihet, noe som forutsetter videre

---

<sup>2</sup> *Kunstfaglig utdanning kan beskrives som vedholdende og systematisk læring i ferdigheter og måter å tenke på og i presentasjoner av de enkelte kunstformer – dans, billedkunst, musikk, drama. Den skaper innflytelse med hensyn til forbedret innstilling til skole og til læring, økt kulturell identitet og oppfatning av personlig tilfredsstillelse og velferd.*

*En utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i undervisningen i hele pensum, altså utdanning gjennom kunstfag – øker samtidig de samlede akademiske prestasjonene, reduserer uvilje mot skolen og fremmer positiv kognitiv overføring (Bamford 2008:71).*

<sup>3</sup> Læreplanen fra 1997 blir heretter referert til som L97.

<sup>4</sup> Læreplanen Kunnskapsløftet blir heretter referert til som LK06.



planarbeid på lokalt nivå. Dette stiller store krav til lærerprofesjonaliteten. Bamfords norgesrapport meddeler at lærere føler seg utrygge i å bruke kunst og kultur som læringsmetode (Bamford 2012:82ff). Bruk av kunst som metode der estetiske og kulturelle aspekter inkluderes i andre fag, krever endringer i læringsmetoder. Elever lærer på mange ulike måter, men dette tas det lite hensyn til hvis lærere ikke er kjent med estetiske læreprosesser. Anvendelse av estetiske læreprosesser vil tilføre skolen større variasjon i lærings- og uttrykksformer.

Ifølge Frascati-manualen er utviklingsarbeid en virksomhet som nyttiggjør seg kunnskap fra forskning og praktisk erfaring for blant annet ved å innføre nye eller forbedre prosesser. Studiekoordinator for hovedfag i formgivning, kunst og håndverk, Ella Melbye (2003:86), viser i sin oversikt til min avhandling (Gusgaard 1992), og oppfordrer utprøving i skolesammenheng av læringsmodellen som ble utviklet i hovedfagsoppgaven. Denne undersøkelsen kan ses som et bidrag til dette.

Læreplanmateriale er nødvendig å tilegne seg som basis for planlegging og gjennomføring, og ved vurdering av elevenes resultater ut fra deres ståsted og kulturforståelse. For å vise hvilke nivå i læreplanområdet denne undersøkelsen vil vektlegge, vises det til den amerikanske pedagogikkprofessor og læreplanforsker John I. Goodlad sitt læreplanteoretiske begrepssystem. Goodlad beskriver fem nivå for læreplanoppfattelse: Idéenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan (Gundem 1990:42).

Dagens formelle læreplan er «Kunnskapsløftet», LK06. Den estetiske læringsmodellen, som blir belyst i undersøkelsen, representerer en tolkning av den oppfattede læreplan, mens lærerintervjuet med klasselæreren gir et glimt av det oppfattede læreplanmiljø som har rådet i den respektive undervisningskultur

som de utvalgte elevene har og er i. Den iverksatte læreplan er hva som skjer i klasserommet – hvordan den estetiske læringsmodellens intensjoner utføres i praksis. Elevenes konkretiserende ytringer<sup>5</sup> vil synliggjøre den erfarte læreplan. Undersøkelsen vil omfatte alle disse læreplannivåer – med hovedvekt på de to siste, den iverksatte og den erfarte læreplan.

---

<sup>5</sup> Konkretiserende ytringer er verbale og visuelle læringsresultat med basis i de opplevelser, kunnskaper og refleksjoner elevene har nådd i henhold til undervisningsprosjektet.

## **Kapittel 2 Teoretiske perspektiver**

Kapitlet belyser ulike perspektiv på kultur og kunnskap. Kapitlet munner ut i den estetiske læringsmodellen, som er en fortolkning av kultur- og kunnskapsbegrepet og hvordan lærestoff kan læres med kunst og kultur som metode. Til slutt presenteres undersøkelsens hensikt og problemstilling.

### **2.1 Kulturbegrepet**

Kulturbegrepet er mangetydig og det finnes mange ulike definisjoner av dette begrep. Kultur betyr opprinnelig å dyrke, å bearbeide naturen. Alt som er skapt av mennesker er kultur.

Materielle kulturgjenstander blir forstått som kultur. Den ytre formen, det saksmessige ved kulturgjenstanden, blir oftest fokusert. Den åndelige dimensjonen, budskapet, som egentlig er en vesentlig dimensjon ved kulturgjenstanden, blir ofte fraværende. Kulturgjenstander, som også omfatter kunstverk, er produkter basert på handlinger som følge av menneskers tenkning. Bak en kulturgjenstand er det et menneske som har hatt et engasjement og uttrykksbehov. Hvis en kutter den menneskelige faktor bak en kulturgjenstand, vil gjenstanden kun åpne seg for en formalanalytisk beskrivelse. Skal kultur formidles og videreutvikles, er menneskenes tenkning i det samfunn gjenstanden hører til i sentral i en videreutviklingsprosess. Årsak til all kultur ligger i menneskets tenkning. Tenkning som kan manifistere seg i materielle gjenstander, viser seg i handlinger og ender i resultater.

Fra ulikt hold ses skoleetaten på som en av våre viktigste kulturarenaer. Hvis en med kultur- og tradisjonsformidling mener den samlede immaterielle og materielle virksomhet som en generasjon fører videre til neste, bør en skolepedagogisk tilnærming være særlig relevant. Kulturgjenstander har iboende

en meningsbærende meddelelse, som utløses i samspillet mellom eleven og gjenstanden. I møtet mellom mennesker i fortid og nåtid skjer det noe, en skapende prosess. Det skapes noe i dette samspill, nærmere bestemt kunnskap – kunnskap som tilegnes og kunnskap som skapes. Dette kultursyn har sammenfallende tanker med hva nyere politiske meldinger og læreplaner sier.

### 2.1.1 Kultur og kunnskap i nyere statlige utredninger

I lys av nyere statlige utredninger belyses den kulturelle og kunnskapsmessige relevans til skolefaget kunst og håndverk.

#### *2.1.1.1 Veien fram til Læreplan 1997*

Stortingsmeldingen «Forskning for fellesskapet: om forskning» (1993) understreker at kultur ikke utelukkende er noe man lever av, men noe man lever i eller for. Meldingen beskriver forskjellen mellom en *snever* forståelse av begrepet kultur som «... *det feltet som rommer kunst, filosofi, religion o.l.*», mens en *vid* forståelse av kulturbegrepet er «... *en betegnelse på et samfunns, en periodes eller en gruppes samlede åndelige og materielle virksomhet*». Det presiseres videre at kulturen er i kontinuerlig endring, og at kulturforskere fra ulike fagfelt forsøker å trenge inn i disse prosessene og gjøre disse uttrykkene forståelig for samtiden (St.meld. nr. 36 (1992-1993):44).

Stortingsmeldingen «Kultur i tiden» (1992) påpeker innledningsvis at det er fruktbart å skille mellom det verdiorienterte og det beskrivende kulturbegrep. Det *verdiorienterte* kulturbegrepet er knyttet til begrepets egentlige betydning: å dyrke, bearbeide, foredle. Kultur forstått på denne måten forutsetter en verdiskala (målestokk) utformet av den gruppen som står for foredlingen. Det *beskrivende* kulturbegrep omhandler innholdet i et samfunn: «*De verdier,*

*normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon og forsøker å bringe videre - oftest noe forandret - til den neste generasjon*». Dette er en utdyping av kulturbegrepet som ble formulert av antropologen E.B. Taylor i 1871, men som også kan ha gyldighet i dag. Fra myndighetenes side tilkjennegis at begge disse aspekt ved kulturbegrepet er vesentlige (St.meld. nr. 61 (1991-1992):27). Det utvidete kulturbegrep stod sentralt i kulturmeldingene fra 1970-tallet, mens begrepet kvalitet blir betont i kulturmeldingen på 1990-tallet. I stortingsmeldingen oppgis som et ønske å oppgradere kvaliteten ved de ulike kulturytringer. Det å satse på kvalitet er ikke det samme som å rendyrke en elite (ibid:27). Knyttet til kunst må kvalitet finnes i det uttrykk eller den opplevelse som gir mening og engasjement, som skaper eller endrer holdninger, som gir innsikt og erkjennelse, gir identitet og danner forbilder. Kravet til kvalitet omfatter både det kunstneriske aspekt og de verdier som formidles. Både form og innhold ved verket vektlegges (ibid:91).

Stortingsmeldingen konstaterer at formingsundervisningen av grunnskoleelever og deres møte med billedkunst hittil stort sett har vært lite kunnskapsorientert, både når det gjelder kunsthistorie og evnen til å uttrykke seg selv gjennom visuell forming (ibid:176). Til tross for at fagplanen i forming i «Mønsterplan for grunnskolen»<sup>6</sup> (1987) presiserte at kunst og formkultur skulle være en sentral del av fagets lærestoff (M87:265), vektla skoleverket materialbasert håndverkskunnskap, kreativitet, prosess og personlighetsutvikling i sin fagopplæring (Nielsen 2009:70). Stortingsmeldingen hevder at de estetiske verdier ofte blir sett på som trussel mot kunnskapstilegnelse, og at det derfor må være viktig å se kreativitet og kunnskap i sammenheng. Videre blir det påpekt at kunstfagene kan gi impulser til innlæring av andre fag og tverrfaglig undervisning (St.meld. nr. 61 (1991-1992):92). Det konstateres at barns naturlige utforskningstrang og

---

<sup>6</sup> Mønsterplanen fra 1987 blir heretter referert til som M87.

nysgjerrighet må ivaretas i alle læreprosesser. Dette kan skje ved at sanser og undring samspiller med evnen til systematisering og organisering av kunnskap. Meldingen mener videre at kunstfagene bør styrkes i skoleverket, da dette er fag som kan gi barn og unge opplevelse og forståelse, samtidig som de bidrar til å styrke den estetiske dimensjonen i skolens læringsarbeid generelt (ibid).

Med «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» (1996) ble formingsfaget endret til faget kunst og håndverk. Dette var et bevisst valg fra myndighetenes side for å fokusere på nytt faginnhold og nye arbeidsmåter. Læreplanverkets generelle del fokuserte mer på kulturarv enn tidligere læreplaner. *«Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet»* (L97:39). Kunnskap og kreativitet ble sett i sammenheng. Læreplanverkets kreativitetsforståelse er at kulturarven inngår som en del av kreativiteten. *«Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker. Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter»* (ibid:22). Det vil si at fortiden er nåtidens kilde til kunnskap. Kulturopplæringen i alle fag skal tuftes både på å bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden (ibid:17). I læreplanen for kunst og håndverk fikk læringskomponenten «Kunst og formkultur» et styrket omfang. Sammen med læringskomponentene «Form, farge og komposisjon» og «Materialer, redskaper og teknikker» skulle de tre komponentene til sammen inngå i all opplæring i kunst og håndverksfaget (ibid:192).

Kunst og håndverk ble i L97 begrunnet i relasjon til en vid forståelse av kulturbegrepet, og den åndelige dimensjonen mellom sender og betrakter er videreført som kvalitet og utgangspunkt for det estetisk skapende arbeid. Kulturarven med sitt mangfold av kulturprodukter fra ulike epoker skulle

fungere som en kilde for elevens opplevelse, forståelse og nyskaping. Det første fellesmål for kunst og håndverk var et kunnskapsmål om egen og andres kunst og formkultur, samtidig som målet gjaldt identitetsbygging. Estetisk opplæring i bilde, skulptur, bruksform, arkitektur og utvikling av teknikker og materialforståelse ble i læreplanen strukturert på hvert klassetrinn med konkret innhold og arbeidsmåter.

#### *2.1.1.2 Veien fram til Kunnskapsløftet 2006*

Stortingsmeldingen «Ei blot til Lyst: Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen» (2003) fastholder skolens rolle som kulturbærer, noe som innebærer å være en døråpner til kunnskap og verdier knyttet til kunstens og kulturens utvikling, vesen og stilling i samfunnet. Den sier innledningsvis: «*Som opplevelse, erfaring og produkt kan kulturbegrepet knyttes til det estetiske og til individets dannelsesprosess. Kultur er også noe som utfordrer, er til ettertanke og til nyskaping*» (St. meld. nr. 39 (2002-2003):9). Kultur er noe vi tilegner oss, et resultat av vår tankevirksomhet og en kilde der referanserammer for forståelse utvikles; det som også kan kalles forståelseshorisont (ibid).

Stortingsmeldingen «Kultur for læring» (2004) understreker at kunnskap og kreativitet står fram som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer er avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv (St. meld. nr. 30 (2003-2004):23). Meldingen hevder at barn og unges kreativitet er av stor betydning for lærelysten og læringsutbytte. Den legger til grunn at kunst og kultur har en stor egenverdi og mener at estetiske fag bør ha en sentral plass i skolen: «*Kunst og kulturopplevelser har stor betydning for den enkelte elevs personlige utvikling og livskvalitet*» (ibid:44). Stortingsmeldingen presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som fastslo målstyrte læreplaner for den 10-årige skolen og at grunnleggende ferdigheter skulle inngå i

alle fag (St. meld. nr. 30 (2003-2004):30). Myndighetene bestemte at man skulle styrke elevenes ferdigheter innen de områder der PISA-undersøkelsen hadde påvist at norske elever presterte lavt (Nielsen 2009:85). Visuell kompetanse ble ikke oppført som grunnleggende ferdighet.

Med innføringen av Kunnskapsløftet (2006) ble L97s generelle del videreført. Kulturarven er vektlagt både i opplæringslovens formålsparagraf (1998) og det verdigrunnlag skolen skal bygge sitt fundament på. En grunnleggende arv er utgangspunkt for en framtidig kulturutvikling og kulturfornyning. Ved opplæringen av det integrerte menneske fremheves blant annet spennet mellom det å gi opplevelser av de fremste menneskelige ytelser innen blant annet kunst og bruk av egne skapende krefter (LK06:8). Opplæringen i de ulike fag skal blant annet skje i et spenn mellom fortid og framtid. Skolens rolle som kulturformidler, både som kulturbærer og kulturbygger, er klart forstått og nedfelt i gjeldende læreplanverk, generell del. Planverket har som mål å føre elevene inn i en dannelsesprosess for å styrke identitet og tilhørighet både til nasjonal og lokal kulturarv. «Prinsipp for opplæringen» gir de overordnede føringene og sier at elevene skal møte kunst og kulturformer som stimulans for deres kreativitet og nyskapende evner (LK06b:3). Vår kulturelle tradisjon, materielt som immaterielt, er en rik kilde å høste lærestoff av i grunnskolen.

Alle fag i skoleverket utgjør en spesiell faglig sektor i dette store kultur- mangfold. Kulturstoffet som tilhører kunst og håndverk finnes mellom ytterpunkter som kunstabilder / mediebilder, kunsthåndverksprodukter / design- produkter og unik arkitektur / serieprodusert arkitektur. Det første og andre fellesmål for faget kunst og håndverk i Kunnskapsløftet er kunnskapsmål knyttet til vår kulturarv, mens tredje fellesmål fokuserer på å gi form til innhentete



opplevelser og utvikle produkter<sup>7</sup>. Læreplanens fjerde fellesmål forklarer: «*Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling som er en forutsetning for målrettet kreativ idéutvikling, visuell kommunikasjon og produksjon*» (LK06c).

Til tross for at Kunnskapsløftet fokuserer sterkt på kulturarv som grunnlag for framtidig kulturutvikling, og departementet legger til grunn at kunst og kultur har en stor egenverdi og mener at estetiske fag skal ha en sentral plass i skolen, har det i de senere år pågått en nedbygging av de estetiske fagene i skolen. Noe av forklaringen er at den kulturpolitiske satsingen på barn og unge parallelt har blitt styrt gjennom lovfesting av kulturskoler og oppbygging av Den kulturelle skolesekken. «Kulturutredningen 2014» sier: «*Utvalget uttrykker bekymring for denne utviklingen, da læringsarenaer innenfor kultursektoren aldri vil kunne erstatte de estetiske fagene i grunnskolen som et universelt tilbud*» (NOU 2013:4):283). Til grunn for den sterke bekymring for nedbyggingen av de estetiske fagene foreligger blant annet forskningsrapportene til professor Anne Bamford (2006, 2012). Kunnskapsdepartementet deler bekymringen fra «Kulturutredningen 2014», og i meldingen «På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (2013) uttaler departementet at de estetiske fagene skal ha høy status i skolen, og ønsker å stimulere og styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen (Meld. St. 20 (2012-2013):71).

Ved innføringen av L97 ble det for første gang utgitt lærebøker i faget kunst og håndverk med grundige og konkrete lærerveiledninger og fargetransparenter med teksthefte for hvert klassetrinn. «*Sammen er de ment å være en døråpner*

---

<sup>7</sup> Første fellesmål for kunst og håndverk: *Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven utgjør sentrale sider ved faget* (LK06c).

Andre fellesmål for kunst og håndverk: *Kunst, gjenstander og nytteprodukter kommuniserer tanker og ideer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er, og hvor vi hører hjemme* (ibid).

Tredje fellesmål for kunst og håndverk: *Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget* (ibid).

*for eleven til lærestoffet i L97, og et verktøy for læreren kan ha nytte av i undervisningen»* (Haabesland & Vavik 1997:5). Slik ble det lagt til rette for hjelp både til fornying og endring i kunstfaget med L97. Med Kunnskapsløftet (2006) utviklet ikke forlagene nye lærebøker og læremidler i kunst og håndverk for barnetrinnet, kun for ungdomstrinnet. Lærebøkene i faget solgte dårlig. Dette kan ha både faglige og økonomiske årsaker. Nielsen sier: *Om lærernes tilbakeholdenhet med å kjøpe bøker bunnset i manglende økonomi ved skolene eller i lærernes vurdering om at det ikke var behov for bøker, er det foreløpig ingen som har kartlagt* (Nielsen 2009:81). For at læreplanmålene i faget skal oppnås, er lærebøker og nye læremidler nødvendige hjelpemidler til økt måloppnåelse.

## **2.2 Det dobbelte kulturbegrep**

Den danske professor Johan Fjord Jensen (1928-2005) forener det mangfoldige kulturbegrepet i det dobbelte kulturbegrep: kultur er både den kultur vi *har* og den kulturen vi *er*, slik han belyser det i artikkelen «Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed» (1988). «Har-kulturen» står for dokumenterte kulturprodukter bevart som helhet eller i fragmenter. Begrepet knyttes gjerne opp mot et smalt kulturbegrep. «Er-kulturen» bærer vi med oss, og den omgir oss i ulike lokal- og livsmiljø som en ubevisst del av våre liv og innbefatter et bredt kulturbegrep. Kultur er det vi ser og hører gjennom ulike ytringsformer og artefakter (gjenstander), men disse kan vi ikke forstå uten samtidig å sette dem i sammenhenger vi fra før har inne i oss (Fjord Jensen 1988:158). Kultur er slik både ekspressiv og konsensuell – talende og taus. Dette vil si at det å være forankret i en kultur er det å være forankret i et sett uuttalte verdier, gitt i en bestemt historisk tradisjon, som igjen fungerer som uuttalt bakgrunn for det synlige, det talte (ibid:173). I en relasjon kan det ekspressive i kulturen tre fram,

mens det verdiorienterte, det tause, er der som en forståelsesbakgrunn. I andre relasjoner kan det ekspressive danne ramme som en skjult bakgrunn om det verdiorienterte. Det konsensuelle, det tause, som forutsetning for det ekspressive og vice versa. Disse inngår i et stadig spill som skiftende forgrunn og bakgrunn for hverandre. Hva som i det ene øyeblikk er forgrunn, blir i neste øyeblikk bakgrunn. I enhver kultur og i enhver beskrivelse av kulturen forefinnes denne dobbelthet av forgrunn og bakgrunn (Fjord Jensen 1988:184ff).

### 2.2.1 Den dobbelte didaktikk

Professor Else Marie Halvorsen har utviklet den didaktiske modellen – den dobbelte didaktikk – med basis i det dobbelte kulturbegrepet hos Fjord Jensen. At skolen i sin undervisning ikke må forholde seg ensidig til den ene eller andre kulturverden, omtaler Halvorsen som den dobbelte didaktikk. Ved tilegnelse og videreutvikling av kunst- og kulturstoff er det didaktiske poeng å bygge bro mellom den fortidige kulturarv (noe vi har og danner oss gjennom) og det nåtidige menneske (noe vi er og lever i). «Har»-kulturen representerer det bevisste innhold skolen velger ut for elevene, mens «er- i»-kulturen rommer den underskog som finnes i individet<sup>8</sup>. Kulturarvens mulighet til å spille med i begge dimensjoner gir en resonansbunn for læring, hvor både teoretisk kunnskap og personlig kunnskap kommer i spill gjennom innholdet og tolkninger av kulturproduktets kvaliteter (Halvorsen 2001:241).

I et pedagogisk perspektiv er det nyttig å være klar over dette dobbeltaspekt ved kulturbegrepet. I skolesammenheng er det gjennom læreplaner det sies noe om den kultur institusjonen *har*: I Kunnskapsløftets læreplaner er det gjennom

---

<sup>8</sup> Både de kulturerfaringer individer lever innenfor i sitt hverdagsliv og det kulturinnhold som allerede er integrert i individet – en handlingsdisposisjon Bourdieu (1979) kaller habitus, eller Polanyi (1962) kaller taus kunnskap.

formulerte kompetansemål tatt valg ut fra den kultur vi har med tanke på et fundament for kommende generasjoner. Men samtidig er kultur også noe helt annet. Det kunst- og kulturstoff som skolen velger i sine lokale læreplaner, bør vurderes i lys av elevenes ulike livs- og lokalmiljø som de *er-i*: Det gjelder den kultur som er integrert i hver av dem, som representerer den personen eleven er, og som er ulik fra elev til elev. Kultur er et samspill av denne dobbelthet. Dette betyr at skolen og læreren påvirker og former gjennom den musikk, de bøker og artefakter som bevisst eller ubevisst velges ut fra læreplanene som lærestoff. Kunnskapsløftets generelle del fastslår at det i en felles kultur er store variasjoner mellom individer i et livsmiljø (LK06:4). Elevenes oppvekstmiljø og erfaringsbakgrunn består av miljøforskjeller som gjør at deres resonansbunn er forskjellig. Det er viktig at det utvalgte kunst- og kulturstoff som skolen møter elevene med, skaper gjenklang i elevene slik at noe gjenkjennes og kommer til overflaten i hver av dem. Det er i elevens eget meningsskapende rom at opplevelse og forståelse knyttes sammen til læring.

## **2.3 Kunnskapsbegrepet**

På 1990-tallet var et nytt kunnskapssyn i ferd med å bryte seg fram. Det finnes ulike former for kunnskap, ulike måter å betrakte begrepet kunnskap på og ulike måter å lære på. I utdanningssammenheng betyr dette at kunnskap handler om mer enn teoretisk kunnskap.

### **2.3.1 Ulike kunnskapssyn**

Fra et kunst- og håndverksfaglig synspunkt er det interaksjonen mellom tanke og hånd som har gitt retning til utviklingen av vår hjerne. Uten hånden hadde vi mennesker vært kulturløse – uten klær, hus, katedraler, festninger, instrumenter o.l. Men foruten å koordinere tanke og hånd er det viktig å fremheve verdien av

å se, observere. Når vi ser / sanser, forstår vi på en annen måte enn når vi tenker eller handler. Professor og arkitekturteoretiker Christian Norberg-Schulz (1926-2000) fremhever verdien av opplevelsen av at tingen er, hver på sin måte, som vesentlig ved erkjennelse. For eksempel må ikke tradisjonell kunnskapsformidling av en historisk kulturgjenstand gå på bekostning av en sansemessig opplevelse av gjenstanden (Norberg-Schulz 1988:5). Han bruker den døvblinde amerikanske forfatteren Helen Keller som eksempel. Hennes verden åpnet seg, da hun sansemessig opplevde vann og forstod at tingene «er» – har et navn. Og vann ble opplevd på sin måte som rislende, fossende, dryppende, dvs. på en helt annen måte enn gjennom leksikale data (Norberg-Schulz 1990:2). «*Slike sammenhenger er fenomenologiske snarere enn vitenskapelige, og gir oss forståelse snarere enn kunnskap*» (ibid:4). Han mener at barn trenger å lære å se og oppleve hva tingene *er*. Det er ikke nok å oppfatte tingene. Tanken må få næring. Og tanke betyr her: «... *tingene forståes i den sammenheng de tilhører, og at verden dermed «åpner» seg*» (ibid:4). For i tingenes sammenheng bor deres mening, deres kvalitet<sup>9</sup>. Et fenomenologisk syn er: «*Kvaliteten hører til tingen, men betyr ikke akkurat det samme for hver av oss (noen liker fugler, andre skyter dem)*» (Norberg-Schulz 1988:5). Tingenes kvalitet er deres beskaffenhet eller vesen (ibid:6). Det er opp til oss å søke og finne den. Norberg-Schulz mener i sin redegjørelse at begrepet kreativitet ikke betyr å finne på noe «nytt», men avdekke noe som «er» (ibid:7).

I nedarvete holdninger ligger en sterk tiltro til teoretisk kunnskap som er synonymt med verbalspråklig kunnskap, dvs. faktakunnskap eller påstander som en *har* (påstandskunnskap). Dette er en arv med røtter til antikken hvor språklig artikulering var et selvsagt krav. Denne erkjennelsestradisjon kan ligge som et

---

<sup>9</sup> Begrepet *kvalitet* kommer fra det latinske *qualis* «hvordan» og *qualitas* «av hvilket slag», og står for *hva noe er* (Norberg-Schulz 1988:6).

hinder for å erkjenne andre kunnskapsformer. Siden 1990-tallet har det vokst fram et nytt syn på kunnskap, knyttet til uttrykk som taus kunnskap og handlingsbåren kunnskap<sup>10</sup>: Det den tause kunnskapen ikke klarer å artikulere med ord, kan blant annet formidles ved handling. Påstandskunnskap utgjør kun en begrenset del av kunnskapsfeltet med et slikt kunnskapssyn. To erfarings-typer som er uløselig knyttet til personen, ferdighets- og fortrolighetskunnskap, er drøftet i flere fagmiljøer. De ses på som to ulike aspekt ved taus kunnskap, kunnskap man *er*. Ferdighetskunnskap er ferdigheter man har utviklet for å gjengi. Den dokumenteres ved at den praktiseres – det å *gjøre* ulike ting. Ferdighetskunnskap i kunst og håndverk er blant annet estetiske og håndverksmessige ferdigheter og evnen til å gjengi sine ervervete kunnskaper i materialer. Fortrolighetskunnskap gir uttrykk for den fortrolighet man har oppnådd gjennom øvelser og mestring av lærestoffet slik at det blir en del av den kroppslige kunnen (Johannessen 1988:26ff). Fortrolighetskunnskap i kunst og håndverk er blant annet å erverve seg «blikk» for visse sammenhenger, for å utvikle varhet overfor estetiske verdier og evnen til å se form, farge, tekstur, komposisjon i både natur og kultur. Ferdighets- og fortrolighetskunnskap kan ikke læres teoretisk, men utvikles gjennom erfaring – i refleksjon og handling. Og kunnskapen lagres både i hjerne og kropp. Kunnskapen kan vanskelig formidles direkte til andre i verbalspråklige beskrivelser og analyser, men gjennom handling eller for eksempel konkrete eksempler som dikt, musikk, bilder og liknende (Danbolt 1991:47). En person som gir noe form i kunst og håndverk må inneha både påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Det handler om kunst- og kulturkunnskap, estetisk kunnskap, kreativitet, og menneskekunnskap, og uttrykkes gjennom handlingskompetanse, vurderinger og skjønn.

---

<sup>10</sup> Betegnelsen *handlingsbåren kunnskap* anvendes ofte i forbindelser med studier av håndverkstradisjoner, og kan betraktes som betydningslik med *ferdighetskunnskap*.

Den engelske filosof Michael Polanyi (1891-1976) drøfter forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Han argumenterer for at det er mulig å vite mer enn hva vi er i stand til å uttrykke ved hjelp av det verbale språket. Taus og teoretisk kunnskap fungerer sammen i erkjennelsesprosessen (Polanyi 1962:49ff). Bertil Rolf, svensk filosof, forklarer: «*All kunskap som inte själv är tyst förutsetter tyst kunskap*» (Rolf 1989:21). Og han sier videre: «*Det är i föreningen mellan sinnenas material och tankeförmågans bearbetning som kunskap uppstår*» (ibid:23). For Polanyi er kunnskap i en taus dimensjon integrert i personen. Personlig kunnskap er den teoretiske og praktiske kunnskapen den enkelte har tatt opp i seg fra omgivelsene, og er blitt en integrert del av ens personlighet, og kan anvende den som redskap for ens handling. «*Personlig kunskap är kulturförmedlad kunskap som flätats samman med våra individuella upplevelser*» (Rolf 1990:24). Polanyis poeng, forklarer Rolf, er at kulturopplæringen formidles gjennom handling og med mesterlære som en aktuell læringsform. Mesterlære fokuserer på forholdet mellom mester og lærling, hvor mesteren både forteller og demonstrerer kunnskap, og lærlingen tilegner seg kunnskapen ved å observere og etterlikne mesteren. «*Kulturen ger oss redskap för att ordna vår tanke och handling. Redskapen lär oss handtera endast genom att använda dem*» (ibid:26). Rolf forklarer videre: «*Den förmedlade kunskapen riskerar att bli enbart skolkunskap, en verbal fernissa utan personlig förankring och utan tyst funktion*» (Rolf 1989:42). Dette betyr at kunnskapsformidling i skolesammenheng bør skje i et miljø som anvender kunnskapen.

Overnevnte syn på kunnskap har i ulik grad slått gjennom i samfunnets ulike lag. Kunnskapsløftet bygger på det utvidete kunnskapsbegrep. Generell del av læreplanen tydeliggjør at menneskene opp gjennom historien har bygget en felles arv av kunnskap som det er vesentlig at elevene får del i. Kulturarven er

ikke ensidig rettet mot fortiden, men det angis et samspill mellom kulturarv og kreativitet. Kunnskapsløftet setter ikke kunnskap og kreativitet opp som motsetninger, men som gjensidig berikende og sier at kreativitet forutsetter læring<sup>11</sup>. Planverket sier videre at elevene gjennom opplæring bør trenes i tre egenskaper: (1) evnen til undring og å stille nye spørsmål, (2) evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert og (3) evnen til gjennom kildegransking, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder (LK06:3). Skolen skal bidra til at elevene blir aktive bidragsyttere i sin kultur i stedet for passive mottakere. Det er imidlertid grunn til å sette spørsmåltegn ved i hvilken grad dette faktisk skjer. Mye tyder på at det rent teoretiske kunnskapsbegrepet blir stadig mer dominerende for hva som skjer i skolen.

Læreplanen for kunst og håndverk oppfordrer til skolering av kulturarv, kunnskap og kreativitet. Målformuleringene i kunst og håndverk konstaterer et fagsyn med helhetlig læring hvor både påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap nyttes (2006c). Dette stemmer overens med innholdsmomentene i fagets læreplan, som signaliserer kunnskapsambisjoner. Kunnskapen skal etableres i form av kreativ tenkning og handling, estetikk og visuell kommunikasjon.

### 2.3.2 «... et kunnskapstre uten røtter i estetisk kunnskap»

Erling Lars Dale (1946-2011), professor i pedagogikk, fastslår allerede i forordet i sin bok «*Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*» (1991) at det estetiske er marginalisert i norsk utdanning, og beskriver dagens skole som fremdeles preget av den tradisjonelle

---

<sup>11</sup> Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over (LK06:3).



kunnskapsskolen uten estetisk oppdragelse – et kunnskapstre uten røtter i estetisk kunnskap (Dale 1991:7). Kunst og håndverk var i sin opprinnelse et ferdighetsfag. Ved innføringen av folkeskoleloven av 1889 kom fagene tegning, håndarbeid og sløyd inn i skolen. Denne skoleloven etablerte ordet «ferdighet» ved siden av «kunnskapsbegrepet». Ferdighetsbegrepet fikk en innholdsforståelse som førte til at kunnskap ble «teoretisk» og ferdighet ble «praktisk» – å kunne noe med hender og føtter (ibid:42). Dale sier: «*De ferdigheter som senere ble til formingsfag i skolen, ble innført uten berøring med tanker om estetisk oppdragelse*» (ibid:37). Han mener at ferdighetsfagene aldri ble tatt alvorlig som grunnlag for estetisk oppdragelse. «*De blir å forstå som ventiler, pauser, tillegg fjernt fra begreps- og erfaringsdannelse innen for eksempel kunst, fjernt fra det å forme estetisk sans*» (ibid:46). Skolen instituerte et kunnskapssyn hvor teori var kunnskap for hodet og ferdighet ble forstått praktisk og teknisk. Dale hevder at den tradisjonelle kunnskapsskolen fremdeles ikke har estetikk som grunnlag for personlig vekst (ibid:14).

Dale er også kritisk til den barnesentrerte, naturalistiske formingspedagogikk, da denne pedagogikken mente at barnet var «født kunstner» med iboende skapende evner som best kunne utfoldes ved å begrense estetisk kunnskap og veiledning. Kunnskap i fagområdet kom slik i bakgrunnen.

Selv om Dale har et kritisk pedagogisk perspektiv, bidrar han med kunnskap som har betydning for skole og utdanning. Dale mener at den estetiske erfaring betinger en indre aktivitet, hvor sanselighet, følelser og skapende tenkning er integrert. Dale (1991:62) mener at en må «trenes opp» til å bli skapende:

*«Den estetiske oppdragelse vil slik innebære å opparbeide fruktbare referanser i form av forbilder. Den estetiske oppdragelse vever ferdigheter sammen med det å bli fortrolig med formgitte eksempler. Og når ferdigheter veves sammen med persepsjonsevner, når motorikk og bevissthet går sammen blir de del av personlighetsdannelsen. Kunnskap blir da ikke noe en «har», men noe en «er»».*

Hvis elever blir fratatt forbilder, mønstre ol, forflates de kulturelt. Den estetiske oppdragelse må forstås som kulturelle *motbilder* (Dale 1991:63). Dale hevder at den sterkeste begrunnelse for estetisk oppdragelse, vil være å vekke og frigjøre erkjennelseslivet fra inntørkede sosiale kunnskapsarkiv fra den tradisjonelle kunnskapsskolen (ibid:82). Med dette understreker Dale at i den moderne kunnskapsskole bør estetisk kunnskap være en del av kunnskapsbegrepet og gjelde alle fag, ikke bare de estetiske fagene. Skolen som kulturinstitusjon skal bidra til at estetisk skapende utfoldelse og estetisk nytelse er grunnelement i elevens kunnskapsinnhenting og bearbeiding.

Estetisk oppdragelse<sup>12</sup> betyr kulturell foredling av sansemessige kvaliteter. Dale argumenterer for en dialektisk<sup>13</sup> erkjennelsesprosess der de to prosesstypene – primærprosessene<sup>14</sup> og sekundærprosessene<sup>15</sup> – forenes i å skape kunnskap. Dialektikken forvandler opplevelsene til erfaring, til innsikt (ibid:97). Kunstens oppdragende funksjon, slik Dale definerer det, er et dialektisk samhold mellom den kontinuerlige trening og det spontane i den individuelle reaksjon. Hans påstand er at kunnskapsmøtet må bearbeides av eleven med estetisk skapende utfoldelse og refleksjon.

Dale forstår kunnskap som konsekvens av erfart sannhet (ibid:85) og forklarer at kunnskapsformidling med muligheten av det diskontinuerlige møte med kunst

---

<sup>12</sup> *Estetisk oppdragelse vil en da kunne knytte til selvets uttrykk. Og den estetiske oppdragelse får karakter ved at elevene kan formgi sammenvevde forestillinger, innleve seg i avgrensede situasjoner og utvise sensitivitet overfor bestemte materialer og metoder. Det formgitte gir opplevelser av umiddelbar tiltrekning, ja skjønnheten vekker en lengsel etter å gi seg hen. Det oppstår for eleven en følelse av å «miste seg selv» idet en «fullt og helt» engasjerer seg i noe. Samtidig er dette tapet av selvet med på å frembringe den skapende konsentrasjon som den estetiske produksjon fordrer. Og denne prosessen inngår igjen som grunnlag for elevens selvforståelse og videre selvutvikling (Dale 1991:10).*

<sup>13</sup> *»En dialektisk erkjennelsesprosess samholder primære og sekundære kunnskapsmomenter» (ibid:82, 108ff).*

<sup>14</sup> Intense sanseopplevelser lagret i menneskets underbevissthet, som intuitiv bevissthet og som estetisk erfaring (ibid).

<sup>15</sup> Kunnskap som snalytisk bevissthet, som positivistisk tenkning og som estetisk kritikk.

må finne sted i undervisningen (Dale 1991:90):

*«Idet en gjør en erfaring, erfarer en at det som en hittil har holdt for sannhet, ikke er det. Å gjøre en erfaring betyr derfor noe negativt i forhold til det som hittil har eksistert som gyldig. En begynner å tvile, en istemmer ikke det en tidligere gjorde og sa. Erfaringens negativitet har derfor en produktiv betydning. Det forandrer ens kunnskap, det en vet. Erkjennelsens dialektiske moment er nettopp prosessen fra tvil til ny innsikt» (ibid:129).*

Det diskontinuerlige momentet i erfaringsbegrepet er at erfaringen ikke kan overføres direkte som kunnskap. Det å gjøre en erfaring er noe eleven må gjøre selv. Den kan ikke bli erstattet av å bli belært av andre. En må selv erverve seg erfaringen (ibid:90). Dialektikken lever av at en er åpen for nye erfaringer (ibid:91). Estetisk kunnskap blir forstått som en meningsfull handling med erfaringer som omdannes fra egen sanseopplevelse og kunnskap. Erfaringsopplevelsen konstruerer erkjennelsen.

## **2.4 Den estetiske læringsmodellen**

Et integrert syn på læring ligger som basis i den estetiske læringsmodellen – å kombinere elevens opplevelser (se / undre seg) og kunnskap i samspill med aktiv estetisk formende virksomhet. En integrert opplæring faller godt inn i intensjonen til læreplanene fra 1987 (M87), 1997 (L97) og 2006 (LK06). Den estetiske læringsmodellen bygger på helhetlig læring<sup>16</sup>, ulike kunnskapsformer<sup>17</sup>, estetiske læreprosesser<sup>18</sup> og aktiv læring, der elevens billedsymbol og formende virksomhet er bundet til de kvalitetene som den utvalgte historiske kultur-

---

<sup>16</sup> *Helhetlig læring skjer grunnleggende gjennom helhetsspråklig kommunikasjon med seg selv og andre, det vil si gjennom praksis og refleksjon over praksis (Gulbrandsen 1997:47).*

<sup>17</sup> (Johannessen 1988) (Norberg-Schulz 1988:13), (Gulbrandsen 1997:43).

<sup>18</sup> Estetiske læreprosesser: begrepet estetisk er knyttet til sanselig oppmerksomhet, opplevelse og erkjennelse. *Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen.* (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009:40). I undersøkelsen knyttes det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer.

gjenstanden<sup>19</sup> innehar. Teori og praksis går hånd i hånd, knyttet til en helhet for eleven. Dette synet på opplæring er basert på den pedagogiske innsikt at elever har behov for helhet og sammenheng for å tilegne seg forståelse. Den estetiske læringsmodellen er en kombinasjon av ulike pedagogiske tilnærminger – formidling, mesterlæring, utforskende dialogbasert<sup>20</sup> læring, samarbeidslæring, ekskursjon. De ulike tilnæringsmåtene integreres i et helhetlig undervisningsopplegg. Et bredt kunnskapssyn legges til grunn. Et syn som er i samsvar med gjeldende læreplanverks kunnskaps- og læringssyn.

#### 2.4.1 Læringsmodellens tilnæringsmetoder

Den estetiske læringsmodellen, hvis premiss er å tilegne seg og bearbeide et kulturprodukts kvaliteter, har to hovedfaser – en gjenskapende og nyskapende fase. Den gjenskapende fase er utgangspunkt for den nyskapende.

##### 2.4.1.1 Den gjenskapende fase – «Grunnlaget»

Den gjenskapende<sup>21</sup> fase kalles "Grunnlaget" og er en fase hvor opplevelser og kunnskaper knyttet til kildematerialets kvaliteter skal tilegnes gjennom estetiske læreprosesser. For å få gjenstanden i tale skal eleven 'grave og rake inn' og bearbeide visuelt og materielt ulike kvaliteter ved kildematerialet av

---

<sup>19</sup> Gjenstand, eller artefakt som det kalles på fagspråk, forstås som gjenstand skapt av mennesket, bevart som helhet eller i fragmenter. Det kan dreie seg om alt fra bygninger til mindre bruksgjenstander, bilder og skulpturer. Kulturgjenstander har dannet og danner grunnlag og utgangspunkt for forskning i mange ulike fag. I denne undersøkelse er et fragment av en lokalhistorisk kulturgjenstand grunnlag for utforskning innenfor en pedagogisk kunstfaglig forskningsramme.

<sup>20</sup> Begrepet *dialog* har referanse til dagligtalens deskriptive bruk av ordet og dialogiske teorier om menneskelig meningsskaping, semiotisk praksis, interaksjon, tenkning eller kommunikasjon (Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn 2012:51)

<sup>21</sup> Begrepet *gjenskape* forstås som evnen til å visualisere og materialisere kulturgjenstandens kvaliteter. Gjenskapende bearbeidelsesprosess er ikke forstått som kopiering, imitering eller reproduksjon, men en estetisk utforskning av de kvaliteter som ligger "gjemt" i kulturgjenstanden.

formalestetisk, materialteknisk og innholdsmessig art.

Fortrolighet til å sanse / undre seg – til å stille spørsmål – er vesentlig å tilrettelegge tidlig i læreprosessen. For å ta vare på og videreutvikle kultur-gjenstandens kvaliteter, legges det deretter inn incitament for å tilegne seg økt kunnskap. Kunnskap som skal gi eleven ny forståelse og opplevelse. Hensikten er å være tro mot kulturarven gjennom bevisst sanseiakttakelse og kunnskapstilegnelse. Et vesentlig poeng ved læringsmodellen er at tilnæringsmåtene til kulturgjenstanden ikke er betinget av teoretisk frontalundervisning. Kunnskapsinnhenting er basert på en dialog mellom eleven og kulturgjenstandens kvaliteter, og med læreren som «medleder» i dialogen. Lærerens rolle i den sammenheng er ikke å være doserende, men medspørrende, medundrende og medreflekterende.

Kjernen i de ulike gjenskapingsprosessene, som er innhenting av kulturbåren kunnskap, er forholdet mellom opplevelse og kunnskap i samspill med estetiske læreprosesser. Ved å tilegne seg og bearbeide en kulturgjenstands kvaliteter av innholdsmessig, formalestetisk og materialteknisk art gjennom ulike tilnæringsmåter, danner eleven seg egne assosiasjoner og forestillinger under læreprosessen som grunnlag for egen mening og form. De opplevelser og kunnskaper som kulturgjenstanden ved seg selv innehar, blir viktig lærestoff for elevens estetiske konkretiserende ytringer i ulike materialer og uttrykksformer.

#### *2.4.1.2 Den nyskapende fase – «Gjensvar»*

Den nyskapende<sup>22</sup> fase kalles "Gjensvar" – en visuell og materiell skapende fase hvor de innhentete sanseopplevelser og kunnskaper fra gjenskapingsfasen

---

<sup>22</sup> Begrepet *nyskape* forstås som evnen til å forholde seg til og kombinere en kulturgjenstands ulike kvaliteter i kombinasjon på nye måter, slik at elevens egne sanseintrykk og kunnskaper kommer i samhandling og materialiserer seg i et nytt estetisk symbol- og formuttrykk.

anvendes og videreutvikles gjennom nyskapende virksomhet. Hensikten er å anvende sine kunnskaper og sin kreativitet for å uttrykke seg nyskapende med materialer, teknikker og estetisk formspråk.

Kjernen i den nyskapende fasen er forholdet mellom kunnskap og erfaring i samspill med estetisk og kreativ virksomhet for å frambringe et nyskapende meningsbærende symbol- og formuttrykk – et sluttprodukt. Eleven kombinerer sine sanseopplevelser, kunnskaper og sin evne til kunstfaglig praksis, slik at det nyskapende resultat er knyttet til sitt forbilde. Dette vil si at det meningsbærende produkt som blir skapt av elevene, er preget av deres estetiske blikk og forståelse etter å ha vært i dialog med en historisk kulturgjenstand.

#### 2.4.2 Læringsmodellens struktur med retningsgivende delmål

**"GRUNNLAGET"** er en gjenskapingsfase med utgangspunkt i en kulturgjenstands kvaliteter, hvor opplevelser og kunnskaper tilegnes og bearbeides gjennom estetiske læreprosesser. Det kulturbårne er sentralt.

Gjennom gjenskapende handling skal eleven:

1. oppøve ferdighet til bevisst sanseiaktakelse, til å lære å se og oppøve fortrolighet til undring, refleksjon og til å stille spørsmål til kildematerialet
2. tilegne seg kunnskaper om kulturgjenstandens innholdsmessige, formalestetiske og materialtekniske kvaliteter
3. bearbeide sine inntrykk estetisk og kreativt, slik at ferdighet og fortrolighet oppøves i teknikk-, material- og redskapsbruk, som de ulike tilnæringsmetodene medfører.

**"GJENSVAR"** er en visuell og materiell nyskapende fase, hvor innhentete opplevelser og kunnskaper ved kulturgjenstanden anvendes og videreutvikles. Det kulturskapende er sentralt.

Gjennom estetisk skapende handling skal eleven:

4. kombinere egen opplevelse og forståelse, og uttrykke seg nyskapende med materialer, teknikker og eget estetisk formspråk
5. samarbeide om å skape et felles meningsbærende symbol- og formuttrykk
6. knytte sammenheng mellom skolen og lokalsamfunnet, f. eks. gjennom ekskursjon med opplevelse og kunnskap.

## 2.5 Hensikt, mål og problemstillinger

Det overordnede formålet er å anvende kunst og kultur som læringsmetode, der eleven ut fra sitt erfaringsnivå tilegner seg kunnskap gjennom handling ved å oppleve, innhente og bearbeide lærestoffet gjennom estetiske læreprosesser med kunst- og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer. Å skape kunnskapen selv er mer dyptgripende for eleven enn å bli formidlet informasjon.

Undervisningsprosjektet er utprøving av en skolepedagogisk strategi for aktiv læring i et tverrfaglig organisert arbeid. Den estetiske læringsmodellen er den utforskende faktoren i møtet med en historisk kulturgjenstand. Hensikten er både å knytte sammenheng mellom kunnskap og kreativitet og mellom skolen og nærmiljøet. Den lokalhistoriske kulturgjenstanden med sin materialiserte historie er både døråpner og veiviser til vår kulturarv – nasjonalt som lokalt.

Med utgangspunkt i studier av et revlefragment fra vikingtiden er målet å føre eleven inn i estetiske læreprosesser for å:

- oppleve, innhente og bearbeide kulturgjenstandens innholdsmessige, formalestetiske og materialtekniske kvaliteter
- få forståelse av vikingtidens livsverden, trosverden og forestillingsverden
- skape egne konkretiserende ytringer, og samarbeide om et felles nyskapende symbol- og formuttrykk
- oppleve egen lokalhistorisk kulturgjenstand som døråpner og veiviser inn til våre nasjonale røtter og egen tilhørighet
- være deltaker i en læringsmodell med strukturerende undervisningsform<sup>23</sup> der estetiske og kulturelle aspekter integreres.

---

<sup>23</sup> Strukturerende undervisningsform har i dette prosjekt utgangspunkt i en estetisk læringsmodell med retningsgivende delmål hvor kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer er i samhandling med ulike pedagogiske tilnæringsmåter som bl.a. formidling, mesterlæring, utforskende dialogbasert læring, samarbeidslæring, ekskursjon.

Sekundært delmål er å føre lærere inn i prosesser for å:

- oppleve og forstå en kulturgjenstands iboende mulighet til opplevelse, kunnskap og nyskaping ved å ta vare på og videreutvikle gjenstandens innholdsmessige, formalestetiske og materialtekniske kvaliteter
- bli bevisst sin rolle som "medleder" både av det kulturbårne og det kulturskapende for å fremme elevens opplevelse og forståelse av en kulturgjenstands ulike kunnskapskvaliteter.

De sekundære delmål belyses ikke nærmere i denne rapporten.

Oppsummert kan en formulere prosjektets problemstillinger slik:

*Hvordan kan en kulturhistorisk gjenstand være kilde for elevens læring med fokus på undring, kunnskapsinnhenting og konkretiserende ytringer?*

*Hvilke effekter har bruk av en estetisk læringsmodell på elevenes holdning til fag, skole og læring?*

Undervisningsprosjektet vil anvende en historisk kulturgjenstand som kilde for læring. Billedvevfragmentet fra vikingtiden ses på som (1) kilde for elevens opplevelse og kunnskap og (2) grunnlag for elevens konkretiserende ytringer. Billedscenen formidler en mening i et visuelt språk. Gjennom elevens bevissthet kommer revlefragmentet til syne som meningsbærende. Som kilde er revlefragmentet en «læremester» som eleven innhenter og bearbeider opplevelsese- og kunnskapskvaliteter fra. I dialogen med gjenstanden skjer en kulturell påvirkning. Kildematerialet blir en døråpner og veiviser til vår nasjonale og lokale kulturarv og egen tilhørighet.



## Kapittel 3 Metode

FoU omfatter en mangeartet virksomhet. Noe forenklet skiller en mellom grunnforskning, anvendt forskning og utvikling. Men det er ikke skarpe skiller mellom disse kategoriene. Grunnforskning anvender tidligere forskningsresultater, anvendt forskning kan munne ut i helt nye problemstillinger og utviklingsarbeid kan testes og evalueres gjennom forskning. Dette er et arbeid som befinner seg i grenselandet mellom anvendt forskning og et utviklingsarbeid. Det ble lagt opp til en type aksjonsforskning hvor jeg som forsker gikk inn i et samarbeid med en klasselærer og 22 elever i 4. klasse<sup>24</sup>. Undervisningsprosjektet evalueres ved hjelp av tradisjonelle forskningsmetoder. Jeg ønsker å undersøke hvordan en estetisk læringsmodell kan nyttes som grunnlag for læreprosesser.

En positivistisk utforskning vil søke etter objektive, målbare karakteristika. En slik utforskning vil blant annet søke å systematisere faktorer som billedfragmentets materiale, farge, form, teknikk og innhold på en logisk og strukturert måte. En fenomenologisk-hermeneutisk utforskning vil ha elevens sanseopplevelser og forståelse som utgangspunkt for tilegnelsen av revlefragmentets kvaliteter. Denne undersøkelsen legger stor vekt på det fenomenologisk-hermeneutisk perspektivet i kunnskapstilegnelsen, men benytter seg også av mer tradisjonelle datainnsamlingsmetoder. Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen betyr å lære og se kulturgjenstandens kvaliteter i dens væren – en gjenoppvekkelse av den poetiske forståelsesform i en pedagogisk kontekst (Norberg-Schulz 1988:13). Den poetiske forståelsesform fastholder den kvalitet som ikke kan måles og veies, «... *den må gripes i et bilde som direkte forteller oss hva den «er»* » (ibid:6). Den estetiske

---

<sup>24</sup> Undersøkelsen ble utført i 4. klasse, som aldersmessig vil tilsvare dagens 5. klasse.

læringsmodellen vektlegger å skape interaksjon (elev-kulturgjenstand-interaksjon) og samspill i form av opplevelse, kunnskap og estetisk formende handling. Eleven setter de ulike sansedata, det som fanges opp, inn i en sammenheng med sine assosiasjoner til egen materiell form. Revlefragmentet fra vikingtid fungerer som en samtalepartner for eleven. Eleven går inn i en dialog med verket, og stiller det spørsmål. Etterhvert som eleven avleser verket, får han svar og må korrigere sin forståelse av helheten, og han må korrigere sine fordommer etter hvert som han avleser deler av verket. Eleven lager underveis i avlesningen stadig nye utkast til fortolkninger av verket. Ut fra dette oppstår nye spørsmål, og dialogen med verket fortsetter. Eleven skal være en Askeladd ved å lete opp kulturgjenstandens kvaliteter. Det kreves av eleven å være så åpen og undrende som mulig, for så etter hvert å gå dypere inn i kunnskapsmaterialet. Hermeneutikk som forskningsmetode er en anerkjent kvalitativ metode i humanvitenskapen. De humanistiske vitenskapenes metode er å finne mening gjennom å *forstå*. Min rolle har vært deltakende observatør. Det vil si en bevisst og systematisk deltakelse i livsaktiviteter, interesser og følelser hos en gruppe mennesker – grunnskoleelever på cirka 10-11 år. Hensikten var å få data gjennom direkte kontakt med en strukturende undervisningsform, ulike pedagogiske tilnærminger og med kunst og kultur som læringsmetode. Dette er en krevende rolle som stiller store krav til min evne til å skille mellom eget subjektivt engasjement som aktør og den mer distanserte reflekterende rolle som forsker. Delvis som et korrektiv til dette har jeg benyttet meg av diverse tester og spørreskjema. Disse er dokumentert i vedlegg.

Undervisningsprosjektet ble organisert i blokker (2 dager i uken) omfattende 20 undervisningsdager i et vanlig klasserom. Klasselæreren var med og tok avgjørelser, men den estetiske læringsmodellens struktur og delmål var retningsgivende for de valg som ble tatt. I undervisningsarbeidet var både

klasselærer og forsker aktive. Jeg hadde ansvar for det kulturelle og kunstfaglige undervisningsarbeidet. Klasselæreren underviste alene i orienteringsfag og norsk. Etter hver felles undervisningssekvens tok vi oss tid til en samtale for å oppsummere og klargjøre for neste sekvens. I undervisningsarbeid er det vanlig med lærersamarbeid. At både klasselærer og forsker var til stede samtidig i undervisningsarbeidet, vil derfor i liten grad påvirke resultatet. Som faglærer ved høyskolen vil en ha begrenset perspektiv på elevarbeid i grunnskolen, men med et tett samarbeid med klasselæreren, vil dette kunne utvides og korrigeres. Vi skrev begge notater, som fungerer som dokumentasjonsmateriale. Mine notater ligger til grunn for presentasjonen i kapittel 4, mens notatene til klasselæreren blir sitert i teksten.

Selv om det er tatt utgangspunkt i en bestemt klasse og bestemt kulturgjenstand, er målet at undersøkelsen skal ha overføringsverdi for andre klasser og for bruk av andre kulturgjenstander. Representativiteten er derfor først og fremst knyttet til bruk av den estetiske læringsmodellen. Undersøkelsens tilnærming er utforskende gjennom to hovedfaser – «Grunnlaget» og «Gjensvar». Læringsmodellens delmål er vide, men arbeidet med elevene er strukturert og godt dokumentert. Elevene har dokumentert sine undringer og kunnskaper gjennom konkretiserende ytringer i henhold til undersøkelsens overordnede formål. Det empiriske materialet vil kunne være annerledes for andre elever. Fordi elevens resultater er betinget av eleven som utforsker. Dette synes for øvrig å ha sin berettigelse for faget kunst og håndverk som vektlegger individuell bearbeiding og utvikling. Testen «Sammenlikning av fag» har funn som har sammenfall med resultater fra andre kvantitative tilnærminger, som spørreskjemaene, i tillegg til elevenes konkretiserende ytringer og observasjoner fra lærerhold. Dette gir en positiv representativitet og mulig overførbarhet for andre klasser.

### **3.1 Innsamling av datamateriale**

For å forstå de kulturpolitiske rammene til skolesektoren er studier av offentlige dokumenter i form av stortingsmeldinger, læreplaner og offentlige utredninger en vesentlig del av undersøkelsen. Dette materialet gir en samfunnsmessig ramme og et kultur- og kunnskapspolitisk perspektiv på hva som skjer i grunnskolen.

Det empiriske datamaterialet fra elevene er i undersøkelsen. Datamaterialet er hovedsakelig elevenes konkretiserende ytringer. Elevenes verbale ytringer dokumenteres med deres ortografi og setningskonstruksjon. Elevenes visuelle ytringer er fotografert. Foto som dokumentasjon av elevenes estetiske læreprosesser og deres læringsresultater er betydningsfullt, da leseren via billedstoffet kan ta del i vurderingene. Med den estetiske læringsmodellen som analyseredskap blir datamaterialet presentert og evaluert.

Det foreligger to spørreskjemaer, som alle elevene har besvart. Jfr. vedlegg 4 og vedlegg 5. Spørreskjemaene har en kvantitativ tilnærming med funn som lar seg generalisere. Undersøkelsens tilnærming er i tillegg blitt dokumentert gjennom gruppeintervju med elevene, lærernotater og forskerens notater og observasjoner av elevene. For å anonymisere elevene og deres resultater ble elevene kategorisert med løpenummer fra nr. 1 til og med nr. 22, og fotografier som avbilder elevene på nært hold er klippet for å redusere muligheten for gjenkjennelse.

For å måle en eventuell utvikling var det viktig å få etablert et utgangspunkt. To ulike tester ble foretatt av elevene – før undervisningsprosjektet kom i gang og etter at det var avsluttet. Testen «Sammenlikning av fag» var interessenmåling av fag, og ville vise hvordan elevene likte de ulike fagene før og etter undervisningsprosjektet. Jfr. vedlegg 2. Testen å male ett start- og ett sluttbilde

skulle vise nivå. Jfr. vedlegg 6.

En samtale med klasselæreren i form av et kortfattet intervju ble foretatt før arbeidet i grunnskolen ble påbegynt. Intervjuet kan karakteriseres som et strukturert intervju med åpne spørsmål (Halvorsen 1993:90). Jfr. vedlegg 1. Samtalen ble ikke tatt opp på bånd, men det ble notert underveis. Intervjuets fokus var å kartlegge noe av den undervisning elevene hadde hatt om vikingtiden fra 1. klasse fram til i dag. Det kom fram at klassen aldri tidligere hadde arbeidet med vikingtiden, perioden var kun omtalt i forbifarten nå og da. Det fagstoffet som var omtalt fra vikingtiden, var periodens personifiserte guder, handelsveier, våpenbruk og dens herjinger. Læreboken var den gang ramme for undervisningsarbeidet. Denne gang, med utgangspunkt i et revlefragment fra vikingtid, er kunst og kultur som læringsmetode ramme for opplæringen, der estetiske og kulturelle aspekter inkluderes i de fagene som er innlemmet i det tverrfaglig organiserte undervisningsprosjektet som omhandler vikingtidens livsverden, trosverden og forestillingsverden. Ut fra dette konsept startet samarbeidsprosjektet mellom lærerutdanningen og grunnskolen.



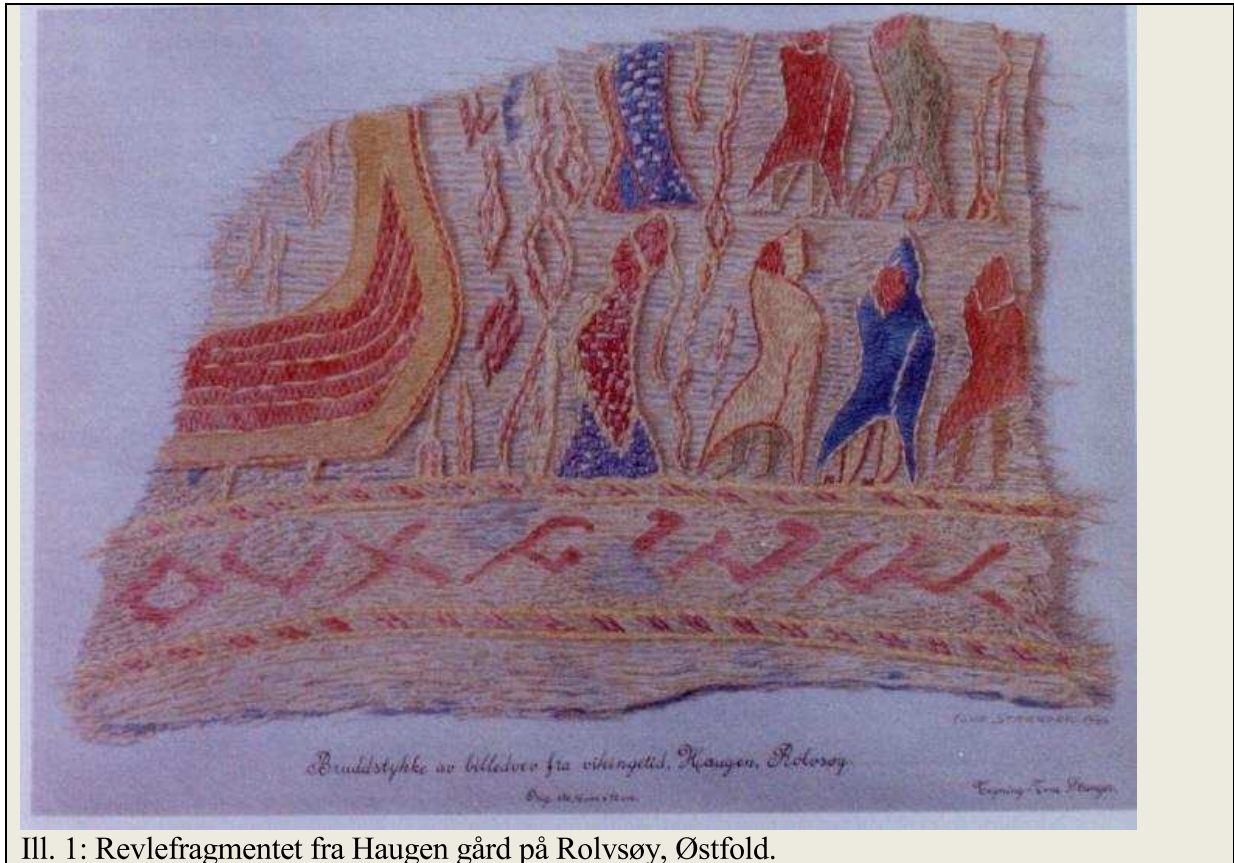
## Kapittel 4 Presentasjon og gjennomføring

Kapitlet gir først en presentasjon av revlefragmentet fra Rolvsøy, som er kildematerialet for undervisningsprosjektet i grunnskolen. Deretter presenteres gjennomføring av undervisningsprosjektet. Den estetiske læringsmodellens struktur med to hovedfaser er rammen for presentasjonen.

### 4.1 Revlefragmentet fra Haugen gård i Rolvsøy

På gården Haugen i Rolvsøy i Østfold ble det i 1864 meldt fra om et oldfunn i en svært vid og lav gravhaug cirka 100 meter fra sjøkanten av Visterflo – ned på sletten, like i vinkelen mellom hovedveien og sideveien til Haugen gård (Brøgger 1921:21). Under markoverflaten og nedskåret i leira hadde det vært plassert et tømret, kvadratisk kammer med fire omfar i veggene. Kammeret målte cirka 3,75 meter i hver lengderetning. Taket var flatt og laget av tømmer, og gulvet var dekket med einer og mose (ibid:23). Tuneskipet, hauglagt på høyden 400-500 meter i vestlig retning, kom for dagen i 1867. Begge gravhaugene er knyttet til Rolvsøyætten, en høvdingætt i vikingtid, og er datert til cirka 900 e. Kr. I kammergraven var det lagt mange gravgaver, blant annet en tekstil vevet billedrevle (ibid:29). Ordet ‘revle’ kommer av det gammelnorske ord *refill* med grunnbetydning ‘smalt tøyestykke’, en vanlig betegnelse på vevete billedtepper i vikingtiden og eldre middelalder (Hougen 1940:91). Østby mener at det først og fremst er revlefragmentet fra Haugen gård som representerer vikingtidens billedkunst i Østfold (Østby 1988:19). Revlefragmentet måler cirka 16 x 12 cm, og er det eneste som ble reddet av billedrevlen. Høydeformatet på revlen er ukjent. Billedfragmentet er nedentil avgrenset av en dekorativ mønsterbord, som angir revlens nederkant. Av tekniske data ser vi at renningen følger billedrevlens lengderetning. Bjørn Hougen nevner i sitt manuskript «Osebergtekstilene» at den

dekorative borden, som revlen er kantet med, er senere påsydd revlen. Borden er brikkevevet og 3 centimeter bred. Fargene i revlefragmentet er forsøkt rekonstruert ved hjelp mikroskop. Fargene rødt, gult, grønt, blått, foruten naturhvitt er trukket ut. Ut fra denne undersøkelse ble det laget en akvarell <sup>25</sup>i forstørret målestokk.



Ill. 1: Revlefragmentet fra Haugen gård på Rolvsøy, Østfold.

Revlen er vevet med plantefarget garn. Det er brukt ullgarn i renning og innslagstråd og trolig bindeinnslag med lin, en brosjeringsteknikk kjent fra Osebergrevlen. Revler kjennetegnes av at de er fylt av en myldrende motivrikdom med figurative former i horisontale rekker over hverandre. Billedfremstillingen viser et stilisert og skjematisert formuttrykk av den tids folk, deres klesdrakt, transportmiddel, magiske tegn og symboler. Fargen er ren lokalfarge (ikke brutt av skyggelegging). Konturene på hver figur, mørk eller lys, er alltid med en annen farge enn figurens innerflate. Bruk av lokalfarge og

<sup>25</sup> Akvarellen er malt i 1986 av Tone Strenger, tegner ved Oldsaksamlingen (Johansen 1986:149). Akvarellen henger i Sparebanken NOR på Greåker.



kontur understreker motivets flatepreg. Romvirkningen er flatet ut og skikkelsene er nesten ornamentale. Når det gjelder det meningsbærende i selve billedfremstillingen, slutter Østby (1988:20) seg til Erling Johansens tolkning, som mener at vi ser en skipsbegravelse, en haugsetting av et vikingskip med ror i akterskipet, som på ruller er trukket opp på land. Vi ser en prosesjon av kvinner og menn i fargerike drakter, fremstilt to og to i rekker over hverandre – en primitiv perspektivisk gjengivelse kjent fra samtidens gotlandske billedsteiner og oldtidens egyptiske kunst. Kvinnene, den ene med rød kappe og den andre med blå kappe, går fremst i prosesjonen. De beveger seg i retning mot vikingskipet. Kvinnene er i fotside drakter. Mennene er innhyllet i ankelside kapper og med tettsittende bukser. Mennene enten skjuler ansiktet eller vender seg bort fra skipet. Kroppens form understreker dette. Alle har hodeplagg. De svungne linjer i kvinne- og mannsskikkelsene skaper en rytme av bevegelse, motbevegelse og samklangsdynamikk, som gir en visualisering av en prosesjon mot skipet.

Menneskeskikkelsene i revlen er interessante ut fra et draktsynspunkt. En vanlig type av vikingtidens kvinnedrakt består av to plagg: ytterst en vevet selekjole i ull som ble holdt oppe med to ovale skålspenner – noen ganger med et kjede imellom. Under er en fotsid vevet serk av lin – foldet eller slett. Over dette kunne hun ha et sjal eller en kappe om vinteren, holdt sammen med en spenne. Gifte kvinner bar hodeplagg og nøkler i beltet. Mannsdrakten varierer noe, men bestod gjerne av en kort serk av lin innerst og en halvlang vevet kjortel omtrent til hoften. Under denne hadde de bukser som gjerne var surret inntil leggen eller til ankelen med snorer, eller ballongbukser. Menn brukte kappe som ble holdt sammen av en ringnål på den siden hvor armen var klar for å dra våpen (sverd, spyd, øks). Det var vevete bånd eller silkebånd på draktene. Revlefragmentets billedfremstilling forteller oss noe om vikingtidens *livsverden* (daglig gjøremål).

I flaten mellom skipet og prosesjonen og mellom radene i prosesjonen er det

løsrevete billedtegn i ulike utforminger: svastikategn, et symbol som blant annet står for hell og lykke, muligens plassert nært opp til skipet for å uttrykke hell og lykke på reisens ferd. Dette gir oss innblikk i vikingtidens *forestillingsverden*.

De løsrevete båndene som er flettet i hverandre, er symbol på noe som binder, en bindende effekt mot magisk kraft. Arkeolog og forsker Anne Stine Ingstad (1918-1997) knytter båndene til de flettete trærne i Osebergrevlen. I hennes tolking symboliserer de flettete trærne dødsgudene som rår over liv og død (Gusgaard 1992:131). Det er symbolbruk i billedmotivet. Billedscenen forteller oss noe om denne kulturs *trosverden*.

Måten billedtegnene er komponert sammen på, tyder på et symbolsk billedspråk som skal understreke og forklare det som foregår på revlen. Revlen har et fortellende innhold, den har en bevissthetsarv, og er slik bærer av historisk kunnskap. Revlen hadde en meningsbærende funksjon for datidens mennesker. Høyst sannsynlig var revler høyt verdsatt i vikingtiden. Anne Stine Ingstad mente at revler opprinnelige ble hengt opp i de nederste takåsene, slik at de skulle synes for menneskene i hallen (ibid:132). Langhusene i vikingtiden hadde lave vegger og høyreiste tak.

Den informasjon som Anne Stine Ingstad gir, kan styrke påstanden om at revlen tilhører en oral kultur, hvor det lyttende som det seende aspekt er kriterier av betydning ved billedlesing. Professor i kunsthistorie Gunnar Danbolt hevder at den middelalderske billedoppfatningen var en konsekvens av at bildene var innskrevet i en oral kultur. Bildene var talende. En skulle være lyttende til bildene. Ørene var like viktig i kommunikasjonen som øynene. En opplevde ikke bilder som objekt med estetiske verdier – kriterier som er av stor betydning når vi bedømmer bilder i vår tid (Danbolt 1989b:118). Vikingkulturen ligger som ansats til middelalderen, og praktiserte trolig også fortellende billedfremstillinger. Ofte

er det den mytiske forestillingsverden som ligger bak budskapet. Noe av vår norrøne kulturs forestillingsverden er kjent for oss, men mye er fremdeles skjult. Vi har ikke i tilstrekkelig grad den kunnskap som er nødvendig for å forstå meningen til artefaktene. Og vi som fortolkere må vite at datidens billedsyn er opptatt av «hva-aspektet» i bildemotivene – en antar at datidens billedfremstillinger er i en kommunikasjonssituasjon. Og bildets funksjon i denne kultur synes å være viktig. Kulturen illustrerte sine beretninger – de risset og vevet sine «ord». Bildet formidler ordene som danner seg hos betrakteren.

## 4.2 Vi undrer oss –

Den estetiske læringsmodellen vektlegger i startfasen å oppøve ferdighet til **bevisst sanseiaktakelse** for å bevisstgjøre elevenes egne assosiasjoner og forestillinger over revlefragmentets billedmotiv, som kilde for sine undringer og konkretiserende ytringer.

Boks 4.1 gir en kort skildring av den iverksatte læreplan i klasserommet; hvordan den estetiske læringsmodellens intensjoner av 1. og 3. delmål ble utført i praksis.

### **Boks 4.1 Å sette elevene og revlefragmentet i dialog**

#### **Sanseopplevelser og estetiske læreprosesser**

Vi startet med ekskursjon til Oslo. Først til Vikingskipshuset på Bygdøy hvor det originale revlefragmentet fra Haugen i Rolvsøy kan studeres.

1) Med utgangspunkt i fragmentets billedmotiv skulle elevene skrive ned sine undringer. Fargene i motivet hadde ikke fokus, da fragmentet er preget av sin elde og domineres av jordfarger. Museumsbesøket ble avsluttet med omvisning av vikingskipene.

2) Deretter drog vi til Oslo Rådhus. I borggården studerte vi «*Yggdrasilfrisen*» laget av kunstner Dagfinn Werenskiold i 1950. Frisen består av 16 monumentale relieffer i tre med motiver fra norrøn mytologi i opphøyet relieff og malt i sterke farger. Jfr. ill. 4. Museumsbesøket avsluttet med omvisning i Oslo Rådhus.

På Hafslund barneskole ble akvarellen av billedfragmentet, malt av Tone Strenger, jfr. pkt. 4.1, utgangspunkt for vår videre vandring tilbake til vikingtid og

vår dialog med revlens billedscene:

3) Elevenes individuelle tegning, «*Min revle*», visualiserte revlefragmentets billedscene ferdig med fokus på: Hvordan gikk det videre? Hva skjedde før? Fargene i fragmentet har nå fokus. 4) Som gruppearbeid gjenskapte elevene i monumentalt format revlens billedscene med papp og silkepapir, som ble hengt opp i skolens hallvindu som et «glassmaleri». Elevene ble fordelt i 7 grupper ut fra antall figurelementer som skulle lages (2 kvinner, 2 menn, skip, dødsguder og borden). Figurelementene ble tegnet av ved bruk av overhead og med papp festet på tavlen. Konturen på figurelementene ble tegnet av, deretter skåret ut og fargelagt med fargestifter. Til sist ble farget silkepapir festet med lim på baksiden av konturene, og billeduttrykket fremstod som et «avtrykk» av revlefragmentet – gjenskapning og utforskning av fragmentets kvaliteter. Jfr. ill. 6, 7 og ill. 12.



Ill. 2 og ill. 3: Elever studerer og skriver ned sine undringer over revlen på Bygdøy.



Ill. 4: Trerelieffet «Tor» i «*Yggdrasilfrisen*», Borggården, Oslo Rådhus.



Ill. 5: Elev tegner «*Min revle*».



Ill. 6: Silkepapir er limt fast til konturene i papp.



Ill. 7: Elevenes revlefragment som «glassmaleri» i skolens hallvindu.

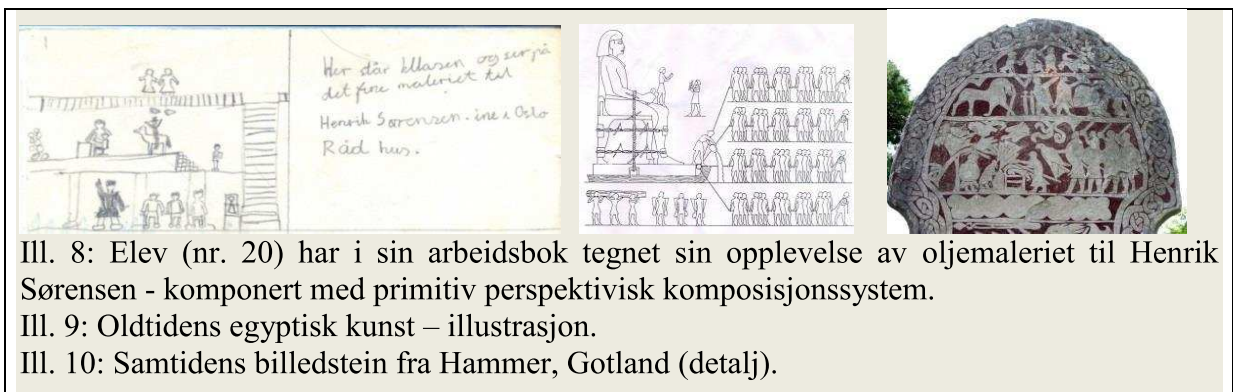
#### 4.2.1 Sanseopplevelser og estetiske læreprosesser

Når man skal forstå en kulturgjenstand, må man lytte til det verket «sier». For å bevisstgjøre elevenes sanseiaktakelser og undringer over revlefragmentets billedmotiv, er det første stadiet i gjenskapingsfasen viktig. Billedstudiet ble påbegynt på Vikingskipshuset på Bygdøy. For å studere revlens billedmotiv

skulle elevene med sin førforståelse skrive ned sine undringer over billedscenen. Oppgavetyperen var ny for elevene, og de syntes det var vanskelig med denne undringsoppgaven. Jfr. vedlegg 3. En elev (nr. 13) sa at han ikke undret seg over noe i bildet, og svarte blankt. Klasselæreren skriver i sitt notat i forbindelse med elevenes undringsarbeid:

*«Elevene arbeidet godt med oppgavene om revlefragmentet, selv om oppgavetyperen var ny for dem. De var redde for å svare feil, men etter presisering at det var deres mening som skulle fram, slappet de av og prøvde så godt de kunne. Litt korte svar».*

En påfølgende samtale med elevene fikk fram flere undringer. Samtalen ga elevene mulighet til refleksjon over billedmotivet sammen med sine medelever. Elevene var engasjerte. De undret seg og reflekterte. Samtalen ga oss lærere mulighet til å ta del i elevenes opplevelse og forståelse av billedmotivet. Klasselæreren skriver i sitt notat: *«Etter påtrykk fikk vi en kjempefin diskusjon hvor undringene kom fram. Mange var veldig flinke til å begrunne sine undringer og komme fram til «mulige løsninger» (nesten 3 skoletimer!)».* Under denne sekvensen kom vi lærere med utvidet kunnskap om fortidens billedverden. Vi forklarte at menneskene går i prosesjon, når de er framstilt i rekker over hverandre – et primitivt perspektivisk komposisjonssystem kjent fra samtidens gotlandske billedsteiner og oldtidens egyptiske kunst. Vi minnet elevene om Henrik Sørensens fondveggbilde fra 1950 i Oslo Rådhus, som også hadde anvendt dette komposisjonssystem.



Vi forklarte noen av de ulike magiske og symbolske formelementene som understreket billedfremstillingens innhold i revlen: svastikategnet, som var plassert nært opp til skipet for å uttrykke hell og lykke på dødsreisens ferd og de løsrevete, flettete båndene, som tolkes som symboler for dødsgudene. Vi kommenterte også at revler, som gotlandssteinene, hadde mønsterbord som ramme rundt sin billedfremstilling. Jfr. pkt. 4.1. Klasselæreren skriver i sitt notat:

*«Så på Gotlandssteinene og noe fra egyptisk kunst med overhead; samme oppbygging som revlen. Igjen en fin samtale hvor elevene viste at de hadde tilegnet seg kunnskaper og utvidet sitt ordforråd. Som vanlig litt nøling, men stor iver etter hvert som de tegnet sin revle».*

Elevene nølte da de ble bedt om å tegne revlens billedmotiv ferdig – undringsoppgaven «*Min revle*». Det å undre seg visuelt var uvant og vanskelig for dem. Flere kommer og spør om tegnearbeidet deres er bra. En elev (nr. 8) hadde visket bort hele sitt undringsmotiv, men «billedmotivet» stod fremdeles risset inn i papiret, til tross for at blyantstreken var borte. Her hadde vært vikingskip med dragehode og akterstavn. Med rosende ord fra lærerhold om det tapte motivet, var dette bekreftelsen som skulle til for å tegne det opp igjen. Så ble gjort, og på et blunk kom mannskap ved årehullene, og hest og sau. Jfr. ill. 11. Dette smittet over på andre elever som satt i nærheten, slik at de også fortsatte sitt tegnearbeid.

#### *4.2.1.1 Elevenes konkretiserende ytringer*

Elevenes verbale undringer over billedmotivet på Vikingskipshuset:

- Undringer vedrørende *formalestetiske kvaliteter* i billedmotivet: Det at menneskene var komponert oppå hverandre synes elevene var veldig forunderlig. Og lenkene/trådene i motivet forstod de ikke hva var. Elevene undret seg også over billedfremstillingens mønsterbord.
- Når det gjaldt *kvalitet av innholdsmessig art* var det selve skipet og det som var rundt skipet som opptok noen elever: Hva står skipet på?

Likeledes skipets styreåre. Flere elever var opptatt av vikingmenneskenes drakter; både utforming og selve materialet klærne var laget av. Menneskefremstillingen opptok andre: De undret seg over selve kroppsfremstillingen av kvinnene og mennene. Kvinnene synes å være stive og høytidelige, mens mennene synes å være sorgtunge og vrikket litt på rompa som i en dans. Men de syntes det var litt rart at mennene danset, hvis det var begravelse.

- Ingen undringer omkring revlefragmentets *materialtekniske kvaliteter*.

Den individuelle tegneoppgaven «*Min revle*» gir pekepinn om elevenes delforståelse. Elevene skulle gjennom visuelle og verbale ytringer ferdigstille revlens billedmotiv. De skulle tegne og fortelle med ord hva revlen ikke viser – hva skjedde enten før eller etter det revlens billedscene formidler. Elevenes eneste begrensning var fargebruken. De skulle kun benytte fire farger – rød, gul, blå og grønn – som i revlefragmentet. Klasselæreren skriver i sitt notat: «*Elevene startet så med å tegne SIN revle utfra det vi hadde snakket om oppbygging i rader osv. De skrev senere i arbeidsboka om elementene i sin revle, og hvorfor de var tatt med*».

Ill. 11: Konkretiserende undringer – fem «revlebilder».



Elev nr. 6 skriver: «*Jeg har tegnet to rader, og nå skal jeg fortelle om den nederste raden. Det er noen som danser rundt for det er begravelse. Dødsguden er også til stede. Det er en som skall drepe hesten han skall ha med seg. Alle skal få legge en ting i graven. Neste rad: Det er en ny høvding som skall ut på ferd, han har fått et nytt skip og skal nå sette det på vannet. Sauene skal være med på handelsturen. Og akurat nå skal de gjøre klart skipet*».



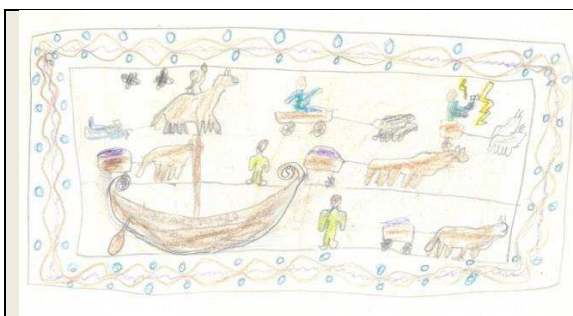
Elev nr. 8 skriver: «Det er vikinger som kommer hjem fra en lykkelig vikingferd. De har røvet silke. Og masse fine tekstiler de har fått. Når de på land ser de som kommer hjem blir de glade og begynner og danse. Det er sauer med på revlen og en stakkars hest. De sitter på matkassene når de ror. Det er ca. 30 mann som ror. Menneskene står på rade. Det er 3 rader på min revle».



En tredje elev (nr. 14) skriver:  
 Rad 1: «Det er et bilde vor de danser. Begravelsesdans av høvdingen og tjeneren og dyra dem har med seg. Dem skal begraves i et fint skip.  
 Rad 2: Det er kona som kjører for og se på begravelsen. Til mannen sin som skall graves i skipet samens med tjenern og dyra».



En fjerde elev (nr. 15) skriver:  
 «Her ser dem menneskene på et skip som skal bli begravet.  
 Her ser dem menneskene og et skip som skal ut på en ferd.  
 Her ser menneskene på en gravhaug».



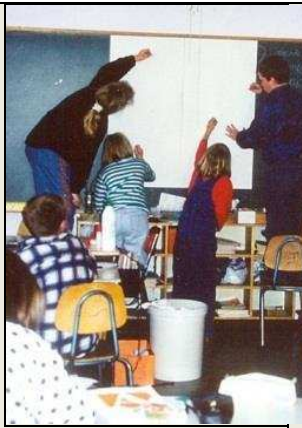
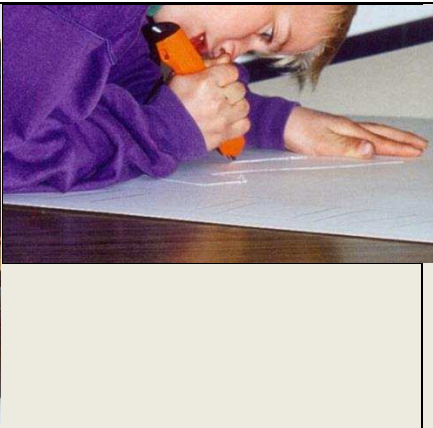

En femte elev (nr. 22) skriver: «Vi kan se et skip som skal settes ut på havet. Det var 36 meter langt og 7 meter bredt. Det skulle høvdingen bruke. Det er formet som en slange. Noen guder er også avbildet på denne revlen. Og hester som sleper vognene har vert på handelsferder».

Elevenes «revlebilder» dokumenterer at de anvender nyervervet kunnskap i sine visuelle undringsmotiv og at de har ferdighet i å illustrere:



- De gjør bruk av symbolsk billedspråk.
- De anvender formelementer og et formspråk som er gjenkjennelig fra revlefragmentet.
- De anvender primitiv perspektivisk komposisjonssystem.
- De tegner mønsterbord rundt billedmotivet.
- De anvender kun fire farger – rød, gul, blå, grønn – som var bestemt.
- De har noe repeterende formspråk i fremstillingen av mennesker og dyr, som for det meste er bundet til sitt forbilde.
- Innholdsmessig framstilles begravelse eller handelsferder; med enkelte glimt av vikingtidens trosverden (elev nr. 22): gudene Odin, Tor og Frøya med attributter, og forestillingsverden (elev nr. 6): dødsguden er til stede.
- Bilde og tekst underbygger hverandre. Tekstene forklarer billedmotivene mer utdypende, slik at elevenes faktakunnskap kommer til syne.
- Hver elev har sin private undring og uttrykker denne med sin kunnskap.

Etter å ha bevisstgjort elevenes sanseiaktakelse om revlens billedmotiv gjennom undring, både verbalt og visuelt, gjenskapte elevene selve revlefragmentets billedmotiv i monumentalt format. Elevenes revlefragment i silkepapir og papp ble montert i skolens hallvindu som et «glassmaleri». Dette arbeidet syntes elevene var kolossalt spennende. Opphengingen på selve vinduet i hallen hjalp tre ivrige gutter til med.

		
<p>Ill. 12:Kontur tegnes</p>	<p>... og skjæres ut</p>	<p>«Glassmaleriet» ferdig montert.</p>

### 4.3 Vi henter inn kunnskap –

Etter en estetisk læringsprosess med bevisst sanseiaktakelse og refleksjon, vektlegger den estetiske læringsmodellen **kunnskapsinnhenting** av de kulturbårne kunnskapene som ligger «gjemt» i kulturgjenstandens kvaliteter, som beskrevet i pkt. 2.4.1.1. Med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer bearbeider elevene sine inntrykk av revlens materialtekniske og innholdsmessige kvaliteter. Elevene skaper kunnskap gjennom materiell og visuell tilegnelse og bearbeiding.

Boks 4.2 gir en kort skildring av den iverksatte læreplan i klasserommet; hvordan den estetiske læringsmodellens intensjoner av 2. og 3. delmål ble utført i praksis.

#### **Boks 4.2 Å sette elevene og revlefragmentet i dialog**

##### **Kunnskapsinnhenting og estetiske læreprosesser**

Med utgangspunkt i revlens materialtekniske kvaliteter gjenskapte elevene som fellesarbeid vikingtidens farger ved å farge ullgarn med planter som de selv hadde sanket (hestehov og einer). Plantene gir ulike gultoner, og krapp (planterot) og kochenille (skjoldlus) gir henholdsvis rødgyule og rødblå fargetoner. Blåfarger ble fremstilt syntetisk. Grønntoner ble framstilt ved å legge gule hespler i den blå fargesuppen. Fire elever hadde ansvar for hvert sitt fargebad – trekke ut fargestoffer, garnfarging, skylling, merking og nøste garn.



Ill. 13 og 14: Plantefarging: trekke ut fargestoffer av plantene og garnfarging.

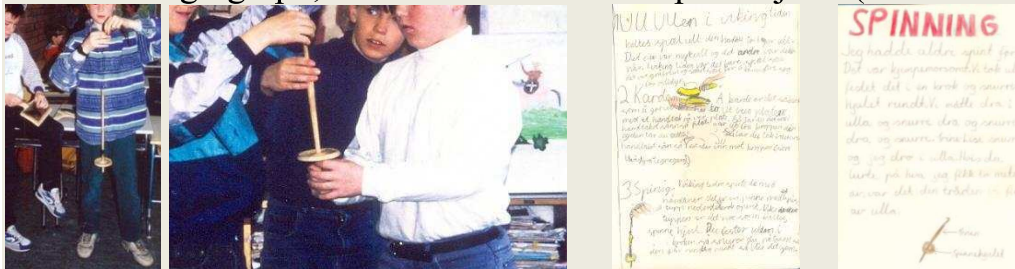
Ill. 15: Skylling av garn.

Ill. 16: Nøste garn.



Ill. 17: Plantefarget garn i revlens farger – gule, røde, blå og grønne fargetoner.  
 Ill. 18: Tekst om fargeprosessen fra en elevs arbeidsbok.

Naturfarget garn (brunt, grått, sort og hvitt) av spælsauull ble spunnet på håndtein av elevene. To og to jobbet sammen – en elev dro ut ullfibrene med «tommelfingergrep», mens den andre holdt spinnehjulet (drivkraften) i gang.



Ill. 19: Spinning på håndtein.  
 Ill. 20: Tekst om ull og karde- og spinneprosess i arbeidsbok.

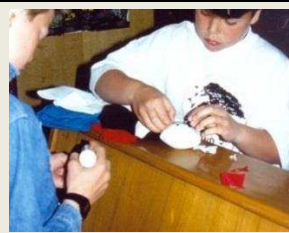
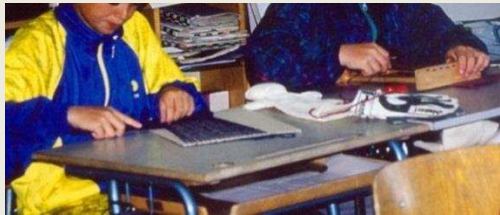
Elevene gjenskapte vikingtidens kvinne- og mansdrakt først med papirdukker (individuellt arbeid). Det var valgfritt om de ville lage mans- eller kvinnedrakt.

Pappdukkemal ble klippet ut og ikledd mans- eller kvinnedrakt med tegnepapir, som elevene fargela med fargestifter. Anbefalt fremgangsmåte for å lage drakt er å legge pappfiguren på tegnearket (har noe å måle størrelsen ut fra) og tegne klær på tegnearket utenfor pappfiguren – f.eks. tegnes smale bukser noe utenfor, mens ballongbukser tegnes lenger ut. Illustrasjonsplansjer av vikingtidens ulike drakttyper, montert på tavlen, ble flittig brukt av elevene. Elevenes papirdukker ble presentert samlet i «Rolvøyfragmentet», på Glomma bokpapp, jfr. ill. 23 og ill. 30



Ill. 21: Illustrasjonsmaterialet montert på tavlen.  
 Ill. 22: Papirdukkemal - elev tegner vikingklær på frihånd til sin papirdukke.  
 Ill. 23: Elevenes papirdukker i «Rolvøykomposisjon».

Elevene gjenskapte deretter vikingtidens kvinne- og mansdrakt som hånddukker – vikinghøvdingen på Rolvsøy, hans kone, sønn, datter og slaver, foruten et utvalg av vikingtidens guder (Odin, Tor, Ull, Ty, Frigg og Frøya).



Ill. 24: Elever vever vikingklær på pappvev eller vevramme.

Ill. 25: Elever syr lerretshånddukken på symaskin.

Ill. 26: Elever monterer ansikt - øyne, nese og munn.



Ill. 27: Hånddukkene presenteres samlet i vinduet.

Mønster til hånddukke ble klippet ut fra utgitt mal (A-3 format). Vi la 3 hånddukkemønstre anføttes (dvs. hode, nederkant, hode) på dobbelt lag lerretstoff for å utnytte stoffet på best mulig måte. Hånddukken ble klippet etter mønsteret med ca. 1,5 cm sømrom, og tegnet deretter omriss av mønsteret på stoffet. Elevene sydde hånddukken sammen med symaskin. Fyllmasse ble lagt inn i hodet, og hår av linstry, garnrester eller ull ble festet til hodet. Tilslutt ble øyne, munn o.l. festet. Bukseben ble laget ved å lage en pølse i bomullslerret som ble fylt med fyllmasse, som igjen ble delt i to og festet til bomullsdrakten, slik at ullkjortelen kom over. Illustrasjonsplansjene, som viste vikingtidens drakter, ble også nå brukt av elevene.

Ullkjortelen til mansdrakten og overkjolen i ull til kvinnene ble vevet på rammevev eller pappvev (cirka 30 cm lang). Høvding- og gudedrakter ble vevet med plantefarget garn. Det selvspunnete garnet ble brukt til slavedrakter. Tilbehør til personen og attributter [kjennetegn] til gudene ble laget i ulikt materiale, som elevene valgte selv. F.eks. er ravnene Hugin og Munin attributter til guden Odin og sverd og hjelm til guden Ty. Sverdet til Ty ble spikket i løpet av friminuttet. Tilbehør til slaven ble øks og vedstykker. Etter hvert som dukkene ble ferdiglaget, ble de satt over en flaske (som støtte) i vinduet, jfr. ill. 27.



Ill. 28: Hånddukken, tegning og tekst om prosessen i en arbeidsbok.

### 4.3.1 Kunnskapsinnhenting og estetiske læreprosesser

Revlens materialtekniske kvaliteter ble utgangspunkt for et fellesarbeid for å gjenskape vikingtidens fargebruk ved å farge garn med planter i røde, gule, blå og grønne fargetoner. For å få naturfarget garn spant elevene tråd på håndtein med ull fra spælsauen – sauerasen som vikingene hadde. Ullen på spælsau har to lag, og jeg demonstrerte hvordan en kunne trekke ullkvalitetene fra hverandre. En gutt pekte på dekkhårsullen og sa: «*Det ligner på hår*». Og svaret var jo at det var hår, dekkhår, og det andre var ull, mykull. Karding og spinning på håndtein ble demonstrert. Elevene valgte frydefullt sin partner å jobbe med, og elevene var i gang med kardeprosessen før en fikk sukk for seg. Kardeprosessen gikk greit for dem. Elevene kun startet, og på ett, to, tre kardet de en kardetulle av spælsauullen. Deretter spant de tråd på håndtein. Spinneprosessen klarte elevene også utrolig bra. De forstod betydningen av å dra ut ullfiber i riktig mengde, og fikk fin kvalitet på tråden. Det å trekke fibre ut mellom «tommelfingergrepet» ga dem en forståelse av hvor lite fiber som egentlig var nødvendig for å framstille tråd. De var selvstendige i de ulike estetiske læreprosessene. Alle elevene utførte sitt arbeid uten å skape negativ uro. Livligheten var at klasserommet sydet av aktivitet fra 22 ivrige elever som var opptatt med karding, spinning, titte litt i kjelene hvor fargestoffet fra plantene ble trukket ut, ta ut planterestene, legge hesplet garn i fargebadet, farge garnet, skylle, merke og henge opp det fargete garnet. Og tilslutt nøste garnet opp. Jfr. ill. 13–20. Og kunnskapen elevene tilegnet seg, forstod de raskt gjaldt vikingtidens måte å framstille farge på ullgarn. Under spinneprosessen bemerket elevene at det luktet stramt av ulla og at de ble ganske seige på fingrene av den. Og selve redskapen, håndteinen, synes de var en rar ting. Noen jenter ble så ivrige, at de ønsket å vite hvor de kunne få kjøpt håndtein. En elev hadde allerede kjøpt seg håndtein, og spant tråd hjemme med sin mormor. Elevene fikk

med seg mange opplevelser og mye kunnskap av den konkretiserende mesterlæring.

Ved avslutning av fargeprosessen ble elevene spurt om de hadde fått forhold til hvordan vikingtidens mennesker farget ullgarnet sitt. Ja, det hadde elevene. I denne sammenheng undret en elev på hva slags kjele de brukte i vikingtiden. Vi viste med overhead til funn av en stor jerngryte i Oseberggraven, som ble brukt over et ildsted. Ved spørsmål om hvordan de trodde vikingene fikk fatt i kochenillelusen, som lever på kaktusplanter i Mexico og Algerie, var svaret raskt fra en gutt: *Ved byttehandel*. Klasselæreren skriver i sitt notat om elevarbeidet med ull-, karde-, spinne- og fargeprosessen:

*«En kjempefin dag med fornøyde, blide elever som jobbet iherdig. «Vi slapp til og med å gå ut i frikvarteret,» sa en elev. Undring over at einer og hestehov som de selv hadde sanket, kunne gi så fine farger, og at f eks den grønne eineren kunne gi en gullgul farge, mens hestehoven som er mer gul, ble noe grønnere. Det var stor undring over hva vi brukte til å farge med, f eks også lus».*

Ill. 29: Farge- og spinneprosessen – konkretiserende ytringer av to elever.

	
<p><i>Elev nr. 9 skriver: «Plantefargin. Vi farget garn, som var hvit, med einer og hestehov. Vi rørte i suppa, der garnet lå. Og vi hang farget garn til tork».</i></p>	<p><i>Elev nr. 13 skriver: «Da Bodil kom på besøk hadde vi det veldig gøy. Da begynte vi med og kare også spinte vi og lavde dukker av det vi hadde spint».</i></p>

Som nevnt i pkt. 4.1 viser revlens bildeutsnitt en haugsetting av et vikingskip og vikingmennesker i prosesjon mot en skipsbegravelse. Det er trolig begravelsen til en høvding av Rolvsøyætten som hersket i Østfold i vikingtid cirka 30 generasjoner tilbake i tid. Dette virker ikke lenge siden, men allikevel møter vi en helt annen kultur. Klesdrakten er annerledes og det rår en helt annen tro enn

vi kjenner i dag. Med utgangspunkt i menneskefigurene i revlens billedmotiv og at elevene ikke hadde kunnskap om vikingtidens kvinne- og manssdrakt, ble vikingtidens drakttyper fokusert, utforsket og bearbeidet i materialer. Ved kunnskapsformidlingen ble det brukt overhead som illustrasjonsmateriale av vikingtidens kvinne- og manssdrakter. Illustrasjonsmaterialet var basis for en meget god dialog med elevene. Elevene var lydhøre og engasjerte. Illustrasjonsmaterialet ble etter gjennomgåelsen montert på tavlen, slik at materialet kunne studeres i elevenes selvstendige kunnskapsinnhenting. Elevene skulle gjenskape vikingtidens drakttyper først som papirdukker. Klasselæreren skriver i sitt notat:

*«Snakket om klær. Viste bilder. Elevene startet med å lage «papirdukker» som de skulle «kle på». Som vanlig litt nøling, men stor iver og gode resultater etter hvert. Mange fine detaljer. Elevene studerte nøye illustrasjonsmaterialet som hang på tavla. Det virket som de ble glade i papirdukkene mens de arbeidet, og da de så hvor fine dukkene ble. Noen av elevene, både gutter og jenter, tok med seg dukkene ut for å leke med dem».*

Under utforskningen av vikingtidens ulike drakttyper i tekstil arbeidet elevene betydelig mer aktivt og selvstendig. Kunnskapsinnhentingene skjedde gjennom utforskende dialogbasert læring med kunst og håndverk som arbeids- og uttrykksform. Elevene vegret seg ikke med å konkretisere seg verken verbalt eller visuelt skapende. De var så å si selvstendige i sitt symbol- og formarbeid. Elevene bemerket flere ganger at de var heldige som fikk bearbeide kunnskapene gjennom ulike estetiske tilnærminger og materialtekniske og håndverksmessige ferdigheter. De ble skuffet når de måtte ha friminutt. «*Må vi det!*» ytret de. De ville helst sitte inne og jobbe med sitt arbeid. Inspektøren ved skolen kom for å se på elevenes gjøremål og arbeid, og på spørsmål om det var morsomt å jobbe, svarte raskt en av guttene: «*Og vi slipper å ha friminutt!*». Et uventet svar.

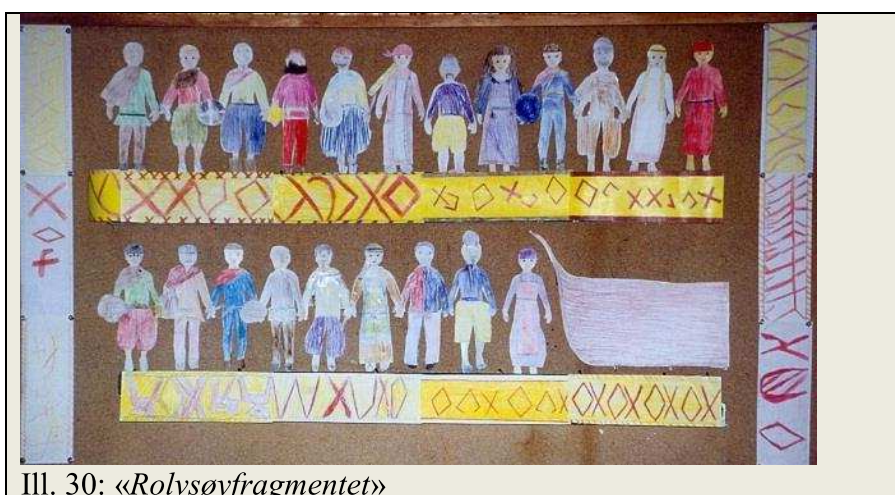
Generelt kan en bemerke at elevene viste en utrolig glede, forventning og

engasjement gjennom de ulike estetiske læreprosessene som gjenskapingsprosessene medførte. Elevene stolte etter hvert mer på egen tenkning og ble mer konsentrerte i sitt arbeid. Og de var så ivrige! For som de selv sa: Vi må komme raskt i gang, og arbeide raskt. Elev nr. 16 skrev som refleksjon i sin arbeidsbok: «Jeg synes jeg har jobbet passe bra, og dette er kjempemorsomt». Under et felles gruppeintervju i tilknytning til hånddukkearbeidet hevdet flere at de hadde ytt sitt beste. Og de sa: «Det er utfordrende når vi jobber».

Refleksjonene til elevene nå er at de syntes arbeidet var utfordrende og veldig morsomt. Elevene ble i løpet av gjenskapingsfasen mer og mer aktive og selvstendige, og de syntes selv de jobbet bra. Fra elevenes forhåndsforståelse (pkt. 4.2.1.1), via ulike delforståelser (pkt. 4.3.1.1) ble ny helhetsforståelse oppnådd. Elevene har i sin dialog med fortiden bearbeidet egne sanseopplevelser og kunnskap gjennom estetiske læreprosesser. Dialektikken forvandler opplevelsen til erfaring, innsikt (Dale 1991:97).

#### 4.3.1.1 Elevenes konkretiserende ytringer

For å studere vikingtidens kvinne- og mansdrakt gjenskapte elevene vikingtidens drakter med papirdukker. Det var valgfritt om de ville lage mans- eller kvinnedrakt. Elevenes papirdukker ble presentert samlet i «Rolvøyfragmentet».



Ill. 30: «Rolvøyfragmentet»



Hva viser «Rolvøyfragmentet» av kunnskap om vikingtidens drakttyper?

- Formspråket er elevens eget.
- Mannsdrakten er formet enten med trange, smale bukser eller ballongbukser.
- De menn som bærer kappe, har åpningen på den side hvor sverdhånden er klar for kamp.
- Hårfrisuren er bolleklipp.
- Enkelte menn har fått tilbehør som skjold og sverd.
- Kvinnedrakten har serk og overkjole med to skålspenner.
- Gifte kvinner har nøkkel i livet som tilbehør.
- Gifte kvinner bærer hodeplagg.
- Mønsterbord er anvendt som formelement rundt billedmotivet, og som grunnlinje for figurene i komposisjonen.

For å gå i dybden i draktmaterialet tok vi utgangspunkt i den kunnskap elevene hadde innhentet om vikingtidens drakttyper gjennom deres gjenskaping i papir og deres kunnskap om vikingtidens garn- og fargeproduksjon. Med utgangspunkt i Rolvsøyætten, herskerfolket i samfunnet på Østfoldraet, gjenskapte elevene vikinghøvdingens familie og slaver som hånddukker i tredimensjonal form, foruten et utvalg av vikingtidens guder (Odin, Tor, Ull, Ty, Frigg og Frøya). Gjengivelsen av vikingmenneskets drakter med tilbehør og datidens guder med sine attributter, er utformet i lys av elevenes egen delforståelse av vikingtidens livs- og trosverden.

Ill. 31: Elevenes hånddukker – Rolvsøyætten og vikingtidens guder.



Guden Odin  
Elev nr. 2 og 13



Guden Tor  
Elev nr. 19



Guden Ull  
Elev nr. 18 og 22



Guden Ty  
Elev nr. 20



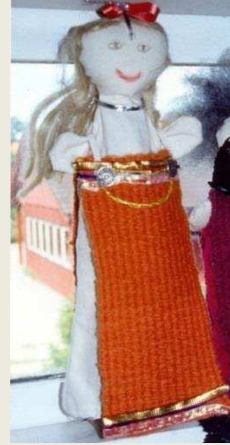
Gudinnene Frøya  
Elev nr. 7



Gudinnen Frigg.  
Elev nr. 9



Høvdingens kone.  
Elev nr. 4



Høvdingens datter.  
Elev nr. 6



Høvdingens sønn.  
Elev nr. 16



Høvdingens sønn.  
Elev nr. 12 og 14.



Høvdingen.  
Elev nr. 15



Hirdmannens kone (nr.3+11)  
og slavebarn (Elev nr. 5).



Slave med øks.  
Elev nr. 17 og nr. 2



Slavedame med vev.  
Elev nr. 10.



Datamaterialet viser:

- Hånddukkene er utformet med datidens drakttyper.
- Håndverksmessig er draktene av god kvalitet, med detaljer og korrekt form.
- Slavedraktene er teknisk noe mer lurvete i form, men det var et bevisst valg av elevene, for slik å uttrykke slavenes stilling i vikingtiden.
- Hånddukkene viser kunnskap – gudene med sine attributter og vikingmennesket med tilbehør:
- Høvdingen i Rolvsøy og hans sønner har trange bukser og halvlång vevet kjortel omtrent til hoften.
- På overdrakten til høvdingens kone og høvdingens datter er det to skålspenner med kjede. Overdraktene er fargerike og påsydd med ulike bånd.
- Hirdmannens kone bærer tilbehør som nøkler og en håndtein i beltet. Overdrakten er fargerik og påsydd med ulike bånd.
- Slavefamilien har drakter i naturfarger uten bånd. Slavekvinnen og slavemannen har redskap som tilbehør – kvinnen med vev mens slavemannen har øks og vedkubber.
- Elevene har gitt gudedukkene deres respektive attributter:
  - o Odin med ravnene Hugin og Munin på skulderen.
  - o Tor med hammeren hengende i styrkebeltet.
  - o Ull med ski på bena og pil og bue i beltet, og skjoldet i høyre hånd.
  - o Ty, krigsguden, med sverdet festet i beltet og hjelm på hodet. Som tilbehør: kappe med ringnål.
  - o Frøya med smykket Brisingamen om halsen.
- Formspråket er elevens eget, og formuttrykket er uttrykksfullt og fortellende.
- Hånddukkene varierer mellom middels høy og høy estetisk kvalitet.

#### **4.4 Vi henter kunnskap og opplevelse i nærmiljøet –**

«Grimnesmål», gudedikt i Den eldre Edda, gir interessante opplysninger for Østfoldregionen. Navn og skaldekvad kan tolkes i retning av at grener av Ynglingeætten hadde sitt sete i elevenes nærmiljø. Mye tyder på at gården Alvim i Sarpsborg er Ynglingesagaens Alvheim. I «Grimnesmål» blir det blant annet fortalt om tre gudeboliger – Alvheim [Alvim], Ydaler [Yven] og Valaskjalf [Valaskjold]. Vi kan ikke tro at det er en ren tilfeldighet at disse

navnene er nevnt i «Grimnesmål», og at tre gårder i samme område bærer disse navn (Aune 1983:43).

Boks 4.3 gir en kort skildring av ekskursjonen; hvordan læringsmodellens intensjon av 6. delmål ble utført i praksis.

### Boks 4.3 Å sette elevene og revlefragmentet i dialog

#### Ekskursjon i nærmiljøet



Ill. 32: Guden Tys ile.

Ill. 32: Haugen gård på Rolvsøy: på jordet til venstre for veien lå kammergraven med revlefragmentet, og på høyden ved huset lå gravhaugen med Tuneskipet.

Ill. 34: Guden Frøy, 116 cm. lang, Borgarsyssel fylkesmuseum, C14-datert til ca. 300 e.Kr.

Ill. 35: Bilde/tekst fra ekskursjonen – arbeidsboken til elev nr.22.

Vår vandringsferd tilbake til vikingtid i den lokale kultur førte oss til det mytologiske landskapet og maktsenteret på raet ved Alvim, Yven og Valaskjold, foruten guden Tys ile, fornminnefeltet Opstad og Haugen gård hvor to store gravhauger har ligget – revlefragmentet lå i kammergraven og Tuneskipet i den andre. Vi besøkte også Borgarsyssel fylkesmuseum, som ligger rett på utsiden av byvollen, som Olav Haraldsson bygget rundt vikingbyen Borg i 1016. Museet eier en gudestutue av norrøne Frøy.

Ekskursjoner knytter sammenheng mellom skolen og lokalsamfunnet, når kunnskapen som tilegnes har relasjon til elevenes erfaringsbakgrunn. Betydningen av å knytte fagkunnskaper til den lokale kultur var poengtert i tidlige nasjonale læreplaner og er poengtert i gjeldende læreplan (LK06:6). For å bli kjent med hva lokalkulturen rår over av kvaliteter fra vikingtiden, valgte vi en vandringsferd inn i det østfoldske kulturlandskap hvor spor i jord ennå ligger. Vår ressursperson og veiviser på vandringsferden var en fagmann ved

Borgarsyssel fylkesmuseum. Ekskursjonen til museet i Oslo bidro til en helhetlig opplevelse og forståelse av fenomenet revler og vikingtid. Som en fortsettelse av vår ekskursjon til Oslo ville ekskursjonen i nærmiljøet knytte revlefragmentet fra Rolvsøy både til en nasjonal og en lokal arv.

#### **4.5 Estetisk nyskapende læreprosess –**

I den nyskapende fasen vektlegger den estetiske læringsmodellen at elevene skal samarbeide om og skape et estetisk meningsbærende formuttrykk. I gjenskapingsfasen utforsket vi det historiske gjenstandsmaterialet og tok ut enkelte kvaliteter fra sin sammenheng og studerte dem nøye både teoretisk og estetisk skapende. I den nyskapende fasen, går vi den omvendte veg. Det elevene fram til nå har innhentet og bearbeidet av kunnskapskvaliteter, skal anvendes i en ny helhetssammenheng. Med sine ervervete opplevelser og kunnskaper skal elevene uttrykke seg visuelt nyskapende. I vårt undervisningsprosjekt skal elevene skape «*Grimnesmålfrise*».

##### **4.5.1 Grimnesmålfrisen**

Boks 4.4 gir en kort skildring av den iverksatte læreplan i klasserommet; hvordan den estetiske læringsmodellens intensjoner av 4. og 5. delmål ble utført i praksis.

#### **Boks 4.4 Å sette elevene og revlefragmentet i dialog**

##### **Estetisk nyskapende læreprosess**

Elevene fikk som oppgave, med utgangspunkt i olddiktet «Grimnesmål», å lage «*Grimnesmålfrise*» i relieff med materialet pappmasjé. (Oppgaven er relatert til «*Yggdrasilfrisen*» i Borggården til Rådhuset, Oslo.) Versene 4, 5, 6, 14, 31 og 32 i «Grimnesmål» er utgangspunkt for relieffarbeidet, med fokus på gudene og deres bolig: Tor på Trudheim, Ull på Ydaler, Frøy på Alvheim, Odin på Valaskjold, Frøya på Folkvang, Tys ile (Tysil), Yggdrasils rot og Yggdrasils krone. Det veldige asketrete Yggdrasil er gudenes viktigste og helligste sted.

Sponplaten elevene skal lage sitt relieff på har formatet 55 x 60 cm. Skisseark, med det samme format som sponplatene, var brunt kraftpapir fra rull, og ble tapet fast til pulten. Frisen skulle ha åtte motiv, og elevene ble fordelt på 8 grupper - de valgte selv gruppesammensetning. Vers fra «Grimnesmål» ble fordelt til hver gruppe (versestrofene var kopiert opp på en liten lapp). Vi trakk på de versene som flere grupper ville ha. Deretter gjennomgikk vi hver gruppes arbeid: en elev fra gruppen leste opp strofen, deretter spurte vi om hva som var viktig i dette verset. Det var gjerne 3-4 elementer i tillegg til hovedpersonen som ble poengtert. Dette førte til at elevene var bevisste på hva de skulle ha med i sine motiv. Det ble også poengtert at hovedpersonen skulle være stor (gjerne så stor som arket). Dvs. det som var viktig i bildet kunne forstørres (verdiperspektiv). Relieffet skulle ha 7 cm. bred mønsterbord rundt billedmotivet og plass til tekst midt på underborden. Motivet skulle ha entydig uttrykk, og det som er vesentlig i teksten skulle formidles billedlig.

Elevene arbeidet deretter ut sine skisser. De fleste av gruppene begynte å tegne mønsterborden, mens andre startet med billedmotivet. Etter 3 timer var skissene ferdige, som ble hengt opp på tavlen i to rader for underveisvurdering. Timen deretter vurderte vi skissene – ett og ett bilde. Elevene fortalte, og medelever ga sine tanker om skissene: Hva kunne gjøres annerledes? Skulle noe forstørres?



Ill. 36: Utarbeiding av skisse.



Ill. 37: Elevenes skisser ble hengt opp på tavlen i to rader til underveisvurdering.

Etter at skissene var samtalt over, skulle motivene overføres i pappmasjé. Sponplaten, med den porøse siden opp, ble lagt på én pult og skissen ble lagt på en annen pult ved siden av, og overføringen kunne begynne.



Ill. 38: Skisse overføres til pappmasjérelieff.

Ill. 39: Pappmasjérelieffet males.

Mønsterborden og konturene til form- og figurelementene ble tegnet over på sponplaten. Elevene ble minnet om plassering og størrelsesforhold mellom elementene (detaljer som ansikt, belte ol var ikke nødvendig å skissere ved overføringen – de formes senere). I løpet av 2 timer hadde alle gruppene fått overført mønsterborden og billedmotivet som et «skjelett» i pappmasjé, ill. 39, og en kunne begynne med å forme og understreke figurene med detaljer i pappmasjé – 2 deler blokk, 6 deler vann, 2 deler lim og 1 del kritt. Pappmasjéen var litt trå, så det kunne trolig vært mer kritt i for å gjøre materialet noe mer plastisk. Materialet pappmasjé var ukjent for elevene, så det var nødvendig å presisere at detaljene skulle formes, ikke bare males.

Relieffene ble tilslutt malt. Klasserommet ble omorganisert med langbord, hvor gruppene satt og malte. I tillegg var det ett bord, hvor all maling stod. Arbeidet startet med å male mønsteret i borden. Elevene var bundet til at mønsterborden skulle ha samme farge i alle relieffene – gul bunnfarge med rød dekor. Fargebruken i motivet var fritt, men begrenset av revlefragmentets fargebruk – gul, rød, blå og grønn farge. Vi brukte «Ocaldo: Ready mixed poster colour» og spraylakk. Alle relieffene var ferdig malt i løpet av 4 timer. Jfr. ill. 40.

Elevene igangsatte skissearbeidet med stor iver og engasjement. Skissene ble bearbeidet under veiledning, og videreutviklet med en felles vurderingssamtale. Utgangspunktet for vurderingssamtalen tok utgangspunkt i hva elevene ønsket av tanker for sine skisser. Elevenes endringsforslag til medelevenes skissemotiv:

- Gudeboligen Trudvang til guden Tor må formes under lynene.
- Gudeboligen til Frøy må endres fra to-etasjes hus til langstrakt hus med lav vegg og høyt tak med dragehoder.
- Trærne på motivet til guden Ull ble bemerket – elevgruppen ble spurt om de ville beholde de noe stereotype løvtrærne eller forme en barlindgren. Da de ikke visste hvordan barlind så ut, søkte vi illustrasjon av barlind i et leksikon, og en barlindgren ble tatt med til neste kunstfaglige økt.
- Guden Ull skulle forstørres.
- Hodet til gudinnen Frøya må forstørres, mens armene burde forlenges.
- Motivet til Odin synes klassen var for detaljert og ga det råd å ta bort noe.
- 'Yggdrasils rot'-gruppe hadde to forslag, og ønsket å vite hvilket forslag klassen synes var best. Det siste forslaget synes klassen var best. Fremstillingen av underverdenens herskerinne Hel og rimtusser ble godtatt, men klassen ønsket også at menneskene Ask og Embla skulle være med i motivet. Og klassen savnet også de tre røttene.
- Gruppens forslag til Yggdrasils krone ble godtatt av elevene, hvis ekornet ble mer lik et ekorn.

Det generelle inntrykk av skissene var bra. Skissene ble endret etter de forslag som kom fram, og motivene ble deretter overført i pappmasjé.

Gjennom arbeidsprosessen med «*Grimnesmålfrisen*» var elevene selvstendige og virket sikre i sine vurderinger – både i sine vurderinger av medelevenes motiv og egne billedmotiv. Elevene samarbeidet godt, både gruppevis og som storgruppe. De arbeidet selvstendig og rolig. De var faglig orienterte, både dem i mellom og mellom elever og lærere, og omgangstonen var svært hyggelig.

#### *4.5.1.1 Elevenes konkretiserende ytringer*

Ut fra gudediktet «Grimnesmål» i Den eldre Edda samarbeidet elevene om å lage sin «*Grimnesmålfrise*», med fokus på gudene og deres bolig. «*Grimnesmålfrisen*» er rik på meningsbærende innhold og visuell fortellerglede, og verset fra olddiktet «Grimnesmål» står skrevet midt på underborden, ill. 40:

- De 8 motivene i frisen er rike på kunnskaper av *innholdsmessig kvalitet*:
  - 1) Guden Tor, med hammer som attributt, drar over himmelen i en vogn trukket av en bukk mens lyn og torden splintrer himmelen.
  - 2) Guden Ull med ski på bena, og skjold som attributt, står foran sin bolig Ydaler. En gren av barlind diagonalt plassert forsterker meningen i motivet. *Yr* er det norrøne navnet for barlind. Av barlind laget en buer i vikingtid.
  - 3) Frukthetsguden Frøy står foran sin bolig Alvheim sammen med følgesvennen galten Gullinbuste, ofte regnet som hans attributt. Frøy har skipet Skibladner i høyre hånd, som kunne brettes sammen så det fikk plass i en pung. Pungen har Frøy i venstre hånd.
  - 4) Den enøyde guden Odin med hjelm på hodet og mørkeblå kappe er fremstilt inne i sin sølvdekte tømrete sal, Valhall.
  - 5) Lys og fager står gudinnen Frøya, med gulltårer på kinn og med brystsmykket Brisngamen, foran sin bolig Folkvang. Foran Frøya er hennes vogn, som blir trukket av to katter. Ved huset ser vi en linåker; og vi kan skimte svinet Hildisvin her. Frøya har lin i venstre hånd, som beskytter av linavlingen i norrøn tid. Vi ser falne vikinger, for hit til Folkvang kom halvparten av dem som falt i strid. Den andre halvparten kom til Odin.



- 6) Krigsguden Ty, med sverdet som attributt, har kun en venstream. Fenrisulven har bitt hans høyrearm av som pant; her ved Tys ile.
  - 7) Asketreet Yggdrasil er gudenes viktigste og helligste sted. Verdenstreet Yggdrasil har tre røtter. Motivet viser underverdenens herskerinne Hel, rimtussene og de første menneskene, Ask og Embla.
  - 8) I Yggdrasils krone ser vi ekornet Ratatosk løper opp stammen med sladder fra mørkemakten Nidhogg, et dragelignende vesen, til ørnen øverst i kronen.
- Motivene i elevenes frise er rike på kunnskaper av *formalestetisk kvalitet*:
    - Alle relieffene har mønsterbord rundt hvert motiv.
    - Relieffene er malt i sterke, rene farger (revlens fargebruk).
    - Fargene i motivet er anvendt beskrivende og fordelt på en harmonisk måte. De fleste motivene har en hovedfarge i en treklang.
    - Bakgrunnen i motivet har kalde farger, slik at motivets formelementer trer fram – og rom i bildet oppstår.
    - Overlapping som romskapende middel er anvendt i de fleste motiv.
    - Motiv som skildrer landskap har høy horisont.
    - Med bruk av kontrastvirkningen stor/liten er gudene og ørnen som lysmakt i Yggdrasil, gjort til det betydningsfulle i motivet.
  - På grunn av *pappmasjématerialets plastiske kvalitet* får vi en glatt/ru-kontrastvirkning i motivets overflate mot den glatte sponplateflaten.
    - «*Grimnesmålfrisen*» er ved sin materialitet betydelig sansbar og uttrykksfull.

Selv om materialet pappmasjé var ukjent for elevene, behersket de materialet håndverksmessig. Elevene dokumenterer evne til å uttrykke mening og form, og formspråket er deres eget. Elevenes «*Grimnesmålfrise*» er billedmessig av høy estetisk kvalitet.

Ill. 40: «Grimnesmålfrisen»

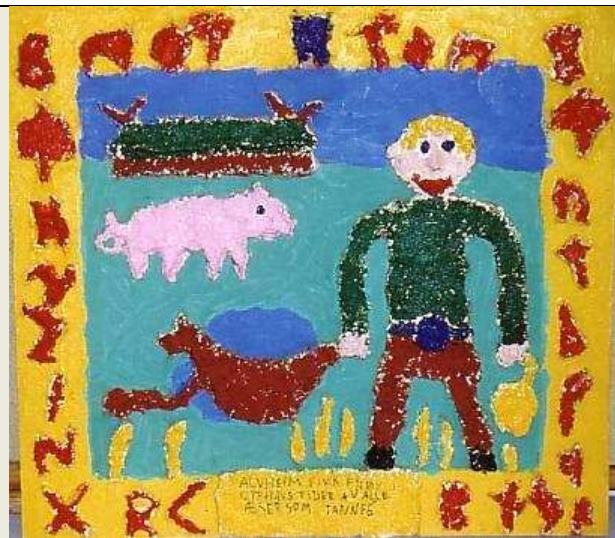


«Land er heilagt  
som eg liggje ser  
åsom og alvom nær;  
men i Trudheim  
Tor skal vera,  
til tivar mun trjote».  
(«Grimnesmål», 4. vers)



«Ydalar heiter,  
der som Ull hev  
sine salar reist»;  
(«Grimnesmål», 5. vers)

YDALER = YVEN



«Alvheim Frøy fekk  
i fyrnde heimen  
av tivar i tannfé».  
(«Grimnesmål», 5. vers)

ALVHEIM = ALVIM



«Gard er den tridje,  
der blide gudar  
med sylv tekte salar,  
Valaskjalv velbudd  
vyrkte seg der  
ås i upphavs tid».  
(«Grimnesmål», 6. vers)

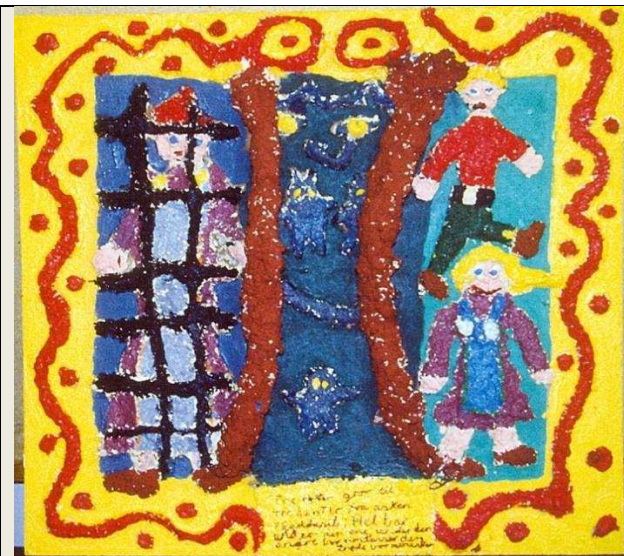
VALASKJALV = VALASKJOLD



«Folkvang er den niande,  
der Frøya råder  
kven eige skal sess i sal;  
den halve Val  
hun velger hver dag,  
den halve er Odins eie».  
(«Grimnesmål», 14. vers)



Guden Ty og fenrisulven ved Tys ile.



«Tri røter stend  
på tri sidur  
under Yggdrasils ask.  
Hel bur under ei,  
under ei rimtussar,  
ved den tridje Mannheims menn».  
(«Grimnesmål», 31. vers)



«Ratatosk heiter ikorn,  
som renne skal  
etter Yggdrasils ask;  
ord han ovan  
frå ørni ber  
og ned til Nidhogg dei fører».  
(«Grimnesmål», 32. vers)



## Kapittel 5 Resultater

I tillegg til å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg har det vært et ønske å dokumentere eventuelle effekter av et slikt opplegg. Som grunnlag for evalueringen er følgende datakilder benyttet:

1. Egne observasjoner
2. Intervju med klasselærere (vedlegg 1)
3. Spørreskjemadata for å teste holdninger til ulike fag før og etter forsøket (vedlegg 2)
4. Spørreskjema for å dokumentere elevenes undring over revlen (vedlegg 3)
5. Spørreskjema «Bilde som kilde» holdning til prosjektet (vedlegg 4)
6. Spørreskjema «Bilde som kilde» kunnskapsspørsmål (vedlegg 5)
7. Elevenes bilder og tekster i starten og slutten av prosjektet (vedlegg 6)

Dette er data som hver for seg er forbundet med ulike metodiske problemer, men i den utstrekning de gir et samlet bilde mener jeg de kan kaste lys over effekter av et slikt opplegg.

### 5.1 Tester i undersøkelsen

For å få en fremstilling av utviklingsmuligheter ble det foretatt to tester (vedlegg 2 og vedlegg 6).

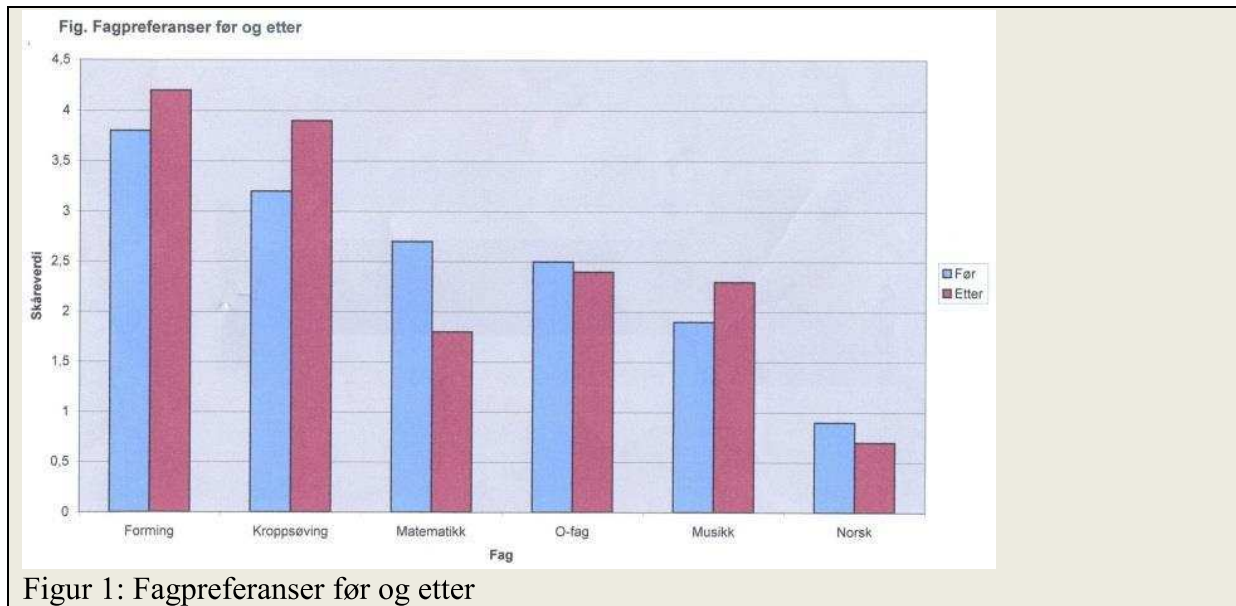
#### 5.1.1 Sammenlikning av fag

Testen «Sammenlikning av fag» er en interesselmåling av holdninger til fag, som elevene skulle svare på før og etter undervisningsprosjektet. Fagpreferansene er bearbeidet med Foss-Program<sup>26</sup>, og resultatet er satt opp i diagram som viser hva

---

<sup>26</sup> Navnet FOSS står for Fil-Orientert-Statistikk-System. Versjon 2.8.

elevene mente før og etter undervisningsprosjektet.



Diagrammet viser at kunst og håndverk var et fag elevene i klassen i utgangspunktet foretrakk framfor andre fag. Faget ble rangert som best både før og etter forsøket med den estetiske læringsmodellen. Den positive holdningen til faget øker i løpet av forsøket. I tillegg ser vi at interessen for de estetiske og praktiske fagene har endret seg positivt i løpet av forsøket, mens interessen for tradisjonelle fag viser noe nedgang. Dette er interessant sett i lys av Bamfords undersøkelse som tyder på at de estetiske fagene er viktige som motivatorer for læring. Det er vanskelig å se noen enkel effekt av forsøket i denne målingen. At faget kunst og håndverk skårer så høyt kan for eksempel skyldes den oppmerksomhet faget har i denne undersøkelsen, jfr. Hawthorne-effekten som ofte blir referert til som observasjonseffekt, det vil si en reaksjon på selve forsøket. Subjektene endrer sine synspunkter og av til atferd som en respons på at de blir studert (Landsberger 1958). Resultatet kan også være en følge av mer komplekse prosesser som inkluderer den kontekst forsøket ble utført i. Inntrykket av at elevene finner det interessant å skape kunnskapen med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer forsterkes av elevsvarene på

spørsmålene i spørreskjema 1, og som en elev forklarte på gruppeintervjuet: «... Og det har vært morsommere å lære enn kun å lese i boka».

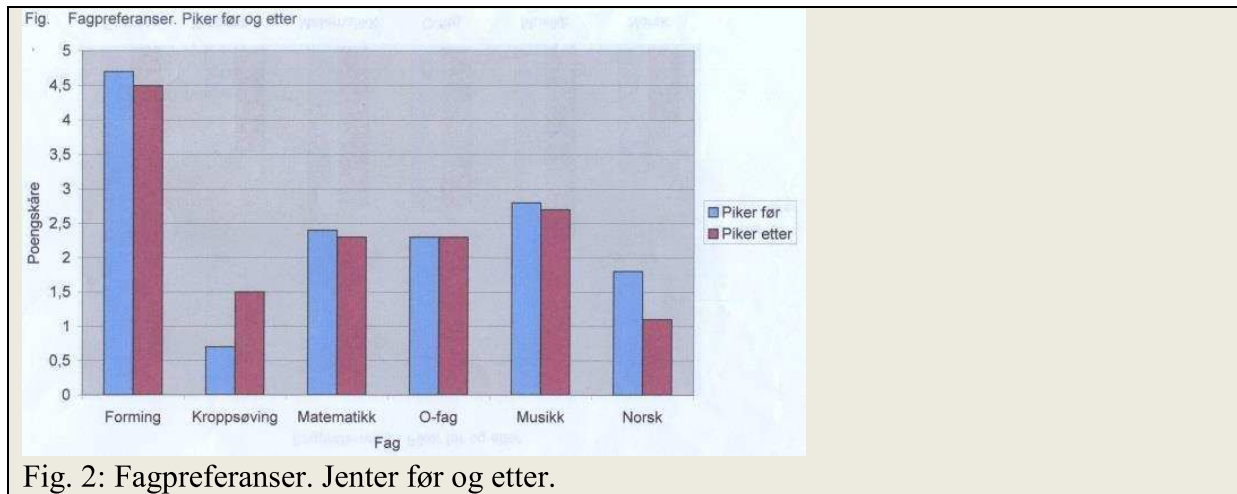


Fig. 2: Fagpreferanser. Jenter før og etter.

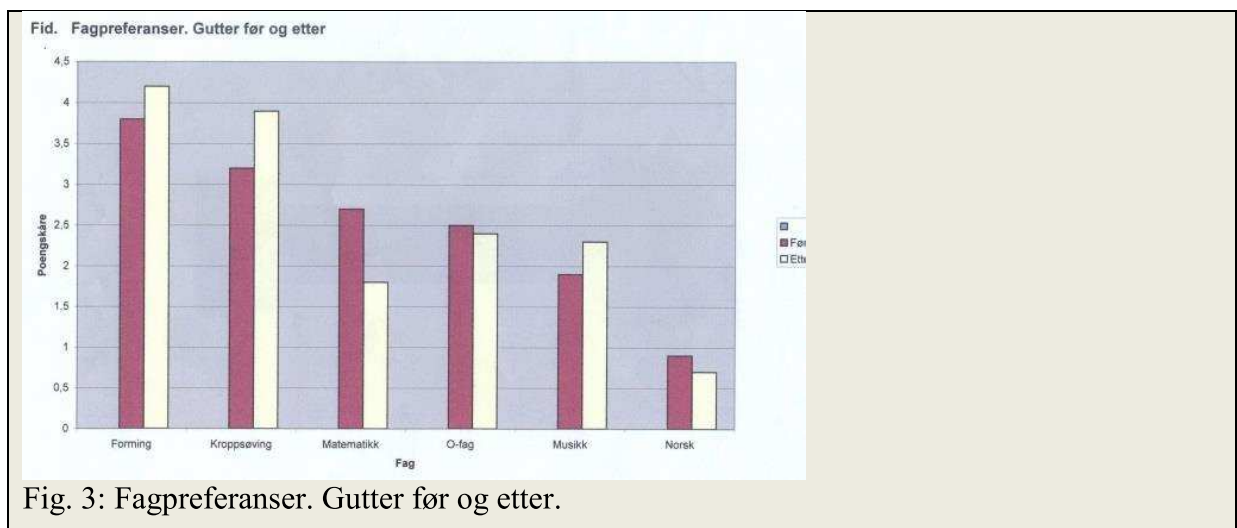


Fig. 3: Fagpreferanser. Gutter før og etter.

Vi har tatt med to diagram som viser interessen jentene og guttene hadde for de ulike fagene før og etter prosjektet. Man tror at jenter er mer interessert i kunst og håndverk enn gutter, men ut fra diagrammene er dette faget favorittfaget for begge kjønn i denne klassen. Dette samsvarer med klassens engasjement i prosjektet. Guttene var like ivrige som jentene i oppleggets ulike tilnærmings- og læringsmetoder, og like dyktige i de estetiske og håndverksmessige utfordringer de møtte i sitt arbeid. Læringsresultatene viser dette.

### 5.1.2 Testbilder

Elevene malte ett bilde om vikingtiden før og etter undervisningsprosjektet. Dette kaller vi testbilder. Når elevene hadde malt bildet ferdig, skulle de skrive tekst om hva de formidlet gjennom sitt bilde.

Elevene lager to testbilder, ett før prosjektet (startbilde) og ett bilde etter at prosjektet var avsluttet (sluttbilde). Startbildet viser det erfaringsnivå eleven har og som danner forutsetning for elevens læring og utvikling gjennom prosjektets læreprosesser. Sluttbildet viser det oppnådde erfaringsnivå. Spørsmålet er om start- og sluttbildet med tilhørende tekst ligger på samme nivå, eller om det har skjedd en endring? Det er vanskelig å sammenlikne bilder, men kombinasjonen bilde og tekst burde gi grunnlag for en mulig tolkning. Jeg har valgt ut fem testbilder synes å representere variasjonen innenfor alle testbildene. Alle bildene med tekst er presentert i vedlegg 6.

	
Elev nr. 1: Startbilde: «Tor med hammeren kjørte i en vogn som ble dratt av geiter. Tor med hammeren var gud over været».	Elev nr. 1: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Frøya. Hun gråter gull. Hver dag deler hun og Odin flokken av de døde. Hun har to katter som trekker vognen Frøya sitter i».

Testbildene til elev nr. 1: Elevens tekster til start- og sluttbildet viser kunnskap om vikingtidens trosverden – guden Tor i startbildet og gudinnen Frøya i sluttbildet. Den største endringen er et «jeg» har erobret teksten til elevens sluttbilde. Eleven sier at det er «jeg» som har tegnet Frøya. Dette viser



tilhørighet til sitt motiv. Dette samsvarer med det som kom fram i gruppeintervjuet med elevene, hvor elevene svarte at *vi er i vikingtiden*.

Både start- og sluttbildet viser selvstendige og fortellende billeduttrykk. Komposisjonelt er skillet mellom himmel og jord i begge motivene delt i det gylne snitt. Lynet i startbildet ender i punktet hvor det horisontale og vertikale gylne snitt møtes. I sluttbildet vokser den gylne sol opp i bildets gylne snitt. Med sine avgrensede former gir sluttbildet et billeduttrykk av høy estetisk kvalitet.

	
Elev nr. 5: Startbilde: «Skipet er 5 m bredt og 35 m langt og de har et dragehove og skipet var brunt med et flag på og minst 20 mennesker».	Elev nr. 5: Sluttbilde: «Jeg er inne og jeg står og lager mat jeg har hent opp bordet og dekket borde. Jeg har hent opp gryta og tent et bål og nå er snart maten ferdig og den er veldig varm og det bobler i gryta».

Testbildene til elev nr. 5: Teksten til startbildet dokumenterer kun ren informativ kunnskap om vikingskipets bredde og lengde, og billedfremstillingen er fattig på fortellerglede. Teksten til sluttbildet, derimot, dokumenterer at eleven identifiserer seg med mennesket i motivet: «*Jeg er inne og jeg står og lager mat jeg har hent opp gryta og tent et bål...*». Billedmotivet viser i tillegg at det er hengt opp revler på veggen og at bordet er dekket. Like levende som teksten er, er sluttbildets billedfremstilling. Sluttbildet viser en tilhørighet til vikingtiden – eleven *er* i vikingtiden. Formspråket er noe preget av billedkomposisjonen til «*Grimnesmålfriksen*» med mønsterbord som ramme om den visuelle billedscenen, men billedfremstillingen dokumenterer saklig og personlig

kunnskap fra vikingtidens livsverden i en detaljert, fortellende stil. Et billeduttrykk av middels høy estetisk kvalitet.



Elev nr. 6: Startbilde: «Dette er jalegarden og trellene. Jalen var høvding over ett bstemt sted, hver sommer dro jarlen på vikingtokt og plyndret mange kirker. De slo ned mange munkes. Hver gang de kom hjem hadde de med seg mange verdifulle saker».





Elev nr. 6: Sluttbilde: «Det er en som ber til Frøya om barn og Frøya sier ja. Nor hun er ferdig kommer frua og spør om hun ber om barn. Trellene arbeider som vanelig. På vannet seiler skipet og drar ut på tokt. Dyrne går for seg selv. Og kornet og linen er innbunt».

Testbildene til elev nr. 6: Begge motivene er fra et høvdingsete. Startbildets motiv beskriver høvdingens hus med moderne tids byggeskikk, og grupperer trær og stillestående menneskegrupper. Formuttrykket til husene, menneskene og trærne er framstilt klisjéaktig og stereotyp. Men sluttbildet er detaljert fortellende og kunnskapsrikt. Husene er tegnet med vikingtidens byggeskikk, og det er steingjerder med blomstrende blå linåker, gylden åker og en eng hvor dyr går og beiter. Vikingskip seiler ute på sjøen, og en av kvinnene i motivet er i ferd med å tilbe Frøya. Gudinnen er framstilt i verdiperspektiv og i datidens drakttype.

Selv om begge fremstillingene er fra et høvdingsete, er det to ulike billedmotiv. Motiv og tekst i startbildet har ikke samsvar. Teksten forteller om vikingenes herjinger, mens billedscenen viser livet på høvdingsetet. Sluttbildet med tilhørende tekst viser samsvar. Sluttbildet viser saklig og personlig kunnskap om vikingtidens livs- og trosverden. Symbol- og formuttrykket er et personlig

uttrykk, detaljert fortellende og av middels høy estetisk kvalitet.

	
Elev nr. 17: Startbilde: « <i>Odin er gudenes Konge. Han har et øye. Og han har to ravner og dem sier ting som sjer i verden</i> ».	Elev nr. 17: Sluttbilde: « <i>Det er solnedgang det er en gutt som heter Eirik som har lyst til å jakte men han for ikke lov av moren sin</i> ».

Testbildene til elev nr. 17: Teksten til startbildet viser kunnskap om guden Odin. Odin er framstilt frontalt stående mot oss betraktere helt fremme i billedplanet, og dominerer komposisjonen. Odin er gjengitt i korrekte proposisjoner. Solen og en av hans ravner er framstilt i hvert av de to øvre hjørner, og med bruk av avskjæring. Symboluttrykket og billedfremstillingen er av svært høy estetisk kvalitet. Dette er virkelig et portrett av gudenes konge! Sluttbildet er av mer detaljert fortellende kvalitet. Motivet er et landskapsbilde i solnedgang med himmel delt opp med horisontale linjer i ulike varme fargetoner. Landskapet er iscenesatt med vikingmor og vikingsønn i datidens draktyper, sammen med en jakthund og et tre i fremste billedlinje. Mot himmelen flyr en ørn. Ved nærsyn på treet ser en et ekorn på øverste grein, så trolig er dette livstreet Yggdrasil med ekornet Ratatosk. Symbol- og formuttrykket i både start- og sluttbildet er framstilt med ulikt komposisjonssystem, og begge testbildene har svært høy estetisk kvalitet.

	
<p>Elev nr. 19: Startbilde: «Tor med hamarn var en gud som vikingene trodde på. Tor bestemte over været».</p>	<p>Elev nr. 19: Sluttbilde: «Frøya var guden for fruktbarhet, men da måtte hun jo også være guden for døden hver dag delte hun og Odin menn som var falt i strid og Frøya fikk alltid velge først».</p>

Testbildene til elev nr. 19: Tekstene viser kunnskap om vikingtidens trosverden – guden Tor i startbildet og gudinnen Frøya i sluttbildet. Startbildet, Tor med hammeren, har en viss likhet med et forbilde i elevens lærebok. Sluttbildet dokumenterer et selvstendig symbol- og formuttrykk, som er hans eget. Frøya er gjengitt med korrekte proporsjoner og i verdiperspektiv. Den diagonale linjen en visuelt kan trekke mellom gudinnen Frøya og solen, skaper et rom i bildet. Med bruk av kontrastfargene lilla og gul, forsterkes dette inntrykket. Sluttbildets tekst forteller noe mer enn det bildet formidler. Med sin renhet, enkle billedbudskap og sterke fargebruk, er dette et billeduttrykk av høy estetisk kvalitet.

Oppsummering: 9 av de 21 elevene som leverte bilde med tekst før og etter prosjektet skifter fra nøytral til jeg-formulering. Det er imidlertid verdt å merke seg at 2 elever har jeg-form i første bilde og går over til nøytral formulering ved det andre, mens 9 elever ikke endrer formulering. En elev (nr.5) er selv med i motivet. Det kan derfor se ut til at vi på denne måten kan dokumentere endring, men at det er vanskelig å avdekke sammenhenger, da resultatet ikke er entydig.

Skjønnsmessig synes sluttbildene å ha et høyere innholdsmessig og formal-estetisk nivå. Det mer stereotype og klisjeaktige formuttrykk i elevenes startbilder er blitt erstattet med et mer personlig og kunnskapsrikt formuttrykk i sluttbildene. Flere av elevenes bilder er rike på fortellerglede. Men også her varierer det noe.

## Kapittel 6 Refleksjoner og tolkning av resultater

### 6.1 Refleksjon med testene som analyseredskap

Funn 1: Diagrammet, fig. 1, til testen «Sammenlikning av fag» og som er en måling av holdninger til fag, viser at elevene i klassen i utgangspunktet liker faget kunst og håndverk best og at den positive holdningen øker. Men det gjør den også for det estetiske faget musikk og det praktiske kroppsøvningsfaget i løpet av undervisningsprosjektet. Diagrammet gir ikke grunnlag for å hevde at dette opplegget skiller seg fra andre opplegg når det gjelder effekt.

Derimot viser diagrammet noe annet meget interessant, nemlig at den positive holdningen til de estetiske og praktiske fagene øker, mens den positive holdningen til tradisjonelle fag synker. Dette er interessant sett i lys av Bamfords undersøkelse, som tydet på at estetiske fag er viktige som motivatorer for læring. Med testen kan en ikke dokumentere at opplegget forsterker læringen i teoretiske fag, men når vi trekker inn andre resultat som elevenes konkretiserende ytringer, gruppeintervjuet med elevene og elevsvarene til spørreskjema 1 og spørreskjema 2, dokumenterer dette materialet at elevene er svært anerkjennende til undervisningsprosjektet, og at de har oppnådd mye fakta-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Hvis det er slik at positiv holdning til de estetiske og praktiske fagene er det som motiverer elevene til læring, kan prosjektet si noe om viktigheten av disse fagene i skolen. Det synes rimelig å tro ut fra dokumentasjonsmaterialet at det estetiske faget kunst og håndverk, som gjør bruk av kreativ og kunstnerisk pedagogikk i opplæringen, innehar en betydningsfull erkjennelsesform, under forutsetning av at den kreative undervisningen formidles av kunstfagkompetente personer (Bamford 2008:12).

Funn 2: Noen elever viser økt identifisering gjennom sine testbilder.

Elevsvarene på spørsmål 3 i spørreskjema 1 (vedlegg 4) viser også økt identifisering. Ekskursjonen til Oslo og vår vandringsferd tilbake til vikingtid i den lokale kultur mente 21 av 22 elever var «Topp interessant» og «Meget interessant». På grunnlag av svarene fra spørreskjemaet gjorde vi et gruppeintervju med elevene for å gå dypere inn på deres svar. På spørsmål om elevene opplevde Østfold og Sarpsborg annerledes etter ekskursjonene, svarte blant annet en elev (nr. 17): «Før visste jeg ikke så mye om Sarpsborg. Nå vet vi om Alvim, Yven, Valaskjold, Ullerøy, Tysil». En annen elev (nr. 3) uttalte: «Nå vet vi hvordan forfedrene har levd. Det er spennende». Mens elev nr. 6 sa: «Før trodde jeg at Sarpsborg ikke hadde noen historie. Nå vet jeg at det er mye å vise fram». Elevenes uttalelser bekrefter viktigheten av ekskursjonen som prosjektet foretok i lokalsamfunnet. Elevene fikk konkrete opplevelser og kunnskaper av det lærestoff som de hadde bearbeidet på skolen, og var både bevisste og stolte av sitt eget nærmiljø. Noe av det som før var taust i kulturen, skapte gjenklang i elevene og ble talende. Når ekskursjon som fenomen settes inn i en større undervisningsmessig sammenheng, bidrar den til å gi elevene helheter. Elevene setter det de ser og hører i sammenheng med inntrykk de har fra før inne i seg. Ekskursjonen i lokalmiljøet tilførte elevene en helhetsdimensjon som ga dem mening og tilhørighet.

Ill. 41: To ekskursjoner – konkretiserende ytringer av to elever:

	
<p>Elev nr. 11: «Jeg er i Oslo og jeg er på et museum og i det meseume var det en monter med revle fra Østfold som vi ser på. Her på dette bildet så tegner Kent en revle».</p>	<p>Elev nr. 22: «Like ved Haugen gård var en veldig stor gravhaug som Tuneskipet har ligget i. Og nedenfor var en annen haug. Der var revlefragmentet».</p>

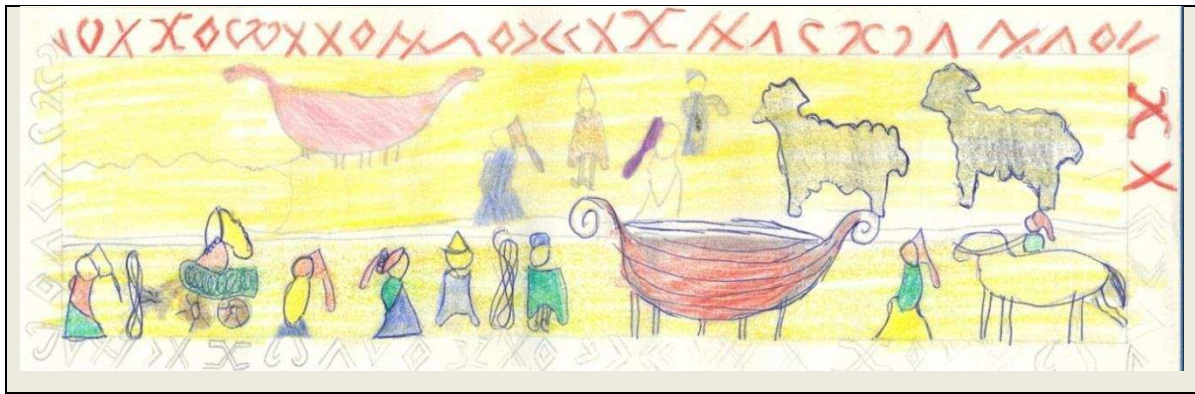
For å si det med J. Fjord Jensens (1988) dobbelte kulturbegrep: Gjennom prosjektet har det skjedd en utvidelse av begge kulturformene – kulturen forstått som det elevene *er*, griper inn i deres forståelse av noe de *har*. Det har gjennom prosjektet skjedd en forståelsesendring av den livsverden som eleven omgir seg med (*har*-kulturen) og i den livsverden som eleven bærer med seg (*er*-kulturen). Det er tydelig at gjennom elevenes tilegnelse av revlefragmentets kvaliteter, egne refleksjoner, egen gjenskapende og nyskapende virksomhet og gjennom ekskursjonene, ble det bygget bro mellom den fortidige kulturarven og elevenes resonansbunn. Vikingtiden er blitt mer talende til hver og en av elevene. Det skjedde en dannelsesreise parallelt med vår vandringsferd med den historiske kulturgjenstanden som prosjektet tok utgangspunkt i, en gravgave lagt i en kammergrav på Rolvsøy. Valgt kulturgjenstand med sin materialiserte historie ble en døråpner og veiviser som bevisstgjorde elevenes kulturelle bakgrunn og egen resonansbunn.

## **6.2 Refleksjon med læringsmodellen som analyseredskap**

Som beskrevet i første del av rapporten gjorde vi et forsøk med å anvende en estetisk læringsmodell med et revlefragment som utgangspunkt for læring.

### **6.2.1 Sanseopplevelser og estetiske læreprosesser**

Som beskrevet i pkt. 4.2.1 skulle elevene med sin førforståelse skrive ned sine undringer over revlens billedfremstilling på Vikingskipshuset. Slik begynte dialogen mellom fragmentets billedfremstilling og elevene. Deretter fikk de en visuell undringsoppgave, tegneoppgaven «*Min revle*», hvor de skulle visualisere sine undringer over billedfragmentet. Dialogen mellom revlefragmentet og elevenes assosiasjoner var begynnelsen for deres kreative tenkning og konkretiserende ytringer. Pkt. 4.2.1.1 belyser elevenes konkretiserende ytringer.



Elevenes nølende reaksjoner i undringsfasen kan tyde på at opplæringsmetodene til vanlig var mer lærerstyrt klasseromsundervisning med instruksjon, bruk av lærebøker og spørsmål-rettsvar-sekvenser. Dette ble bekreftet i lærerintervjuet. Lærerstyrt klasseromsundervisning er læreprosesser som i større grad utvikler avhengighet, ikke selvstendighet. Prosjektets billedstudie derimot, kalte på elevenes undringer, utfordret deres fabuleringsevne og evne til å fortelle verbalt og visuelt om sine undringer. Å se / undre seg er en kreativ prosess som involverer eleven. Det skjer en assosiasjonsstrøm og fortløpende tankeprang mellom eleven og det observerte. Litt etter litt kom revlefragmentets billedfremstilling til syne som meningsbærende gjennom elevenes bevissthet. Min oppfatning er at elevenes opplevelse av revlefragmentet etter tegneakten er mer faglig orientert enn de verbale undringene ved førstehåndsopplevelsen på Vikingskipshuset, jfr. pkt. 4.2.1.1. Men inntrykkene deres er preget av noen uavklarte undringer ofte kombinert med tidligere kunnskap. Vikingtidens billedspråk som før var ukjent for dem, anvendte de i sine undringsmotiv – som mønsterbord rundt billedmotivet, motivrikdom med figurer, dyr og gjenstander plassert i horisontale rekker. Estetiske læreprosesser tilrettelegger for inntrykk og uttrykk. Estetisk kommunikasjon handler om samspill som åpner for ny mening og ny sansning. Ved å bearbeide sine inntrykk visuelt skapende med vikingtidens stil- og fargebruk ble elevenes egne sanseiaktakelser, sammen med oppnådd fakta-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap, omdannet til ny kunnskap.



Elever trenger å lære og oppleve hva tingene er (LK06:3). Grunnleggende ved all visuell estetisk opplæring er læreprosesser som fremmer ferdighet til bevisst sanseiakttakelse, til å lære å se og undre seg, dvs. sanselig oppmerksomhet – som igjen er en forutsetning for å tenke over mulige forklaringer på det en har observert. Elevene fikk under læreprosessen med revlefragmentet tanker de ikke hadde tenkt før. Tingene må forstås i den sammenheng de hører hjemme, for i tingenes sammenheng skapes deres mening (Norberg-Schulz 1990:4). Billedstudiet som vektla undring både visuelt og verbalt i læreprosessen skapte økt kunnskap. Dette er sammenfallende tanker med nyere skolepolitiske dokumenter og pedagogisk forskning. Billedstudiet er også av verdi for å få elevene til å forstå at bilder ikke er dekor, men en visuell ytring som har mening.

### 6.2.2 Kunnskapsinnhenting og estetiske læreprosesser

Etter bevisst sanseiakttakelse i samspill med konkretiserende ytringsformer, vektlegger læringsmodellen innhenting og bearbeiding av de kulturbårne kunnskapskvalitetene som ligger «gjemt» i kulturgjenstanden. Med kunst og håndverksfagets arbeidsformer gjenskapte elevene vikingtidens fargebruk ved å farge garn med planter i røde, gule, blå og grønne fargetoner, og de spant tråd med håndtein, som var vikingtidens spinneredskap. Elevene var straks i gang med de ulike fremstillingsprosessene, og var selvstendige i de ulike estetiske læreprosessene. De forstod fort betydningen av å dra ut fibermengden i riktig mengde i spinneprosessen, og de fikk fin kvalitet på tråden. Gjennom motorisk trening kombinert med intuitive og analytiske vurderinger – hode og hånd – ble elevens personlige ferdighet og fortrolighet innøvd. For å lage tråd må eleven benytte både påstands- og ferdighetskunnskap. Gjennom arbeidet med å spinne tråd med håndtein fikk de fortrolighet med fremstillingsprosessen fra ullfiber til tråd, og innsikt i materialer og utstyr som vikingtiden anvendte – og kunnskapen

lagres både i hjerne og kropp. Kunnskapsoverleveringen skjedde med mesterlære som pedagogisk idé. Mesterlære betegner en undervisningsform som er organisert rundt «mesteren», og det kulturelle fagstoff ble av elevene tilegnet gjennom handling. Mesterlære er en svært godt egnet undervisnings- og læringsform for elever.

Ettertanke: Ut fra min erfaring med studenter på høgsolenivå, må jeg si at jeg ble en tanke overrasket over hvor raskt og lett elevene tok både karding, spinning og plantefarging. Forklaringen kan være at elever ikke ser problemer på forhånd, men går umiddelbart inn i læreprosessene, mens studenter ofte møter prosessene med en rekke på forhånd konstruerte problemer.



Ill. 42: Elevenes «Rolvøyfragment» og to hånddukker.

Kunnskapsinnhenting av vikingtidens ulike drakttyper foregikk fortrinnsvis gjennom utforskende dialogbasert læring med kunst og håndverk som arbeids- og uttrykksform, etter først å ha blitt formidlet kunnskap om vikingtidens drakttyper. Elevene gjenskapte først «Rolvøyfragmentet», og deretter ble datidens høvdingefolk på Rolvsøy med treller og guder gjenskapt som hånddukker i tekstil med materialer de selv hadde spunnet og plantefarget. Dukkene er tidsriktig utformet med datidens drakttyper og dokumenterer detaljert kunnskap. Ved å gjenskape noe vekkes til live hva en sitter inne med av egne assosiasjoner og refleksjoner, og en får et eierforhold til kunnskapen. Kunnskap som erverves ved egne opplevelser, er en langt dypere og mer varig

form for kunnskap enn hva bøker gir.

Moren til en elev hadde meldt til skolen at eleven sysselsatte seg på en fin måte for tiden. Klasselæreren skriver i sitt notat: «*Elev med store lærevansker klarte å lære en god del*». Dette positive læringsresultatet tilkjennes den estetiske læringsmodellen med sine ulike tilnæringsmåter og kunst og håndverksfagets konkretiserende erkjennelsespotensiale. Læringsmodellens struktur og delmål gir elevene en nærhet til kulturkunnskapen ved å kombinere opplevelse, kunnskap og aktivt kreativt arbeid. Også andre elever, som fram til dette undervisningsprosjekt ikke hadde utmerket seg som de beste i klassen, gjennomførte sitt arbeid med stor iver og dyktighet og tok initiativ til egne arbeidsoppgaver hjemme. Blant annet kom flere elever til skolen med tegninger på høyt estetisk nivå med skildringer av vikingtidens livsverden.

### 6.2.3 Estetisk nyskapende læreprosess

Ulike sanse- og kunnskapsdialoger med revlefragmentet ble bearbeidet av elevene med refleksjon og estetiske læreprosesser, og de dialektiske<sup>27</sup> møtene forvandlet elevenes opplevelser og kunnskapsmøter til erfaring. «*Poenget er at forståelse skaper en horisont som en orienterer seg ut fra*» (Dale 1991:87). Med sin nye horisont skulle elevene være kulturskapere.

Med utgangspunkt i ulike vers fra gudediktet «Grimnesmål» samarbeidet elevene om å lage «*Grimnesmålfrise*». Den skapende konsentrasjonen som produksjonen fordret, engasjerte og utfordret elevene til handling og uttrykk.

---

<sup>27</sup> Jfr. fotnote 13, 14, 15.



Ill. 43: «Grimnesmålfrisen» – elevenes sluttprodukt. Relieffet er utført i materialet pappmasjé, og formatet er 55 x 480 cm, oppdelt i 8 plater.

«Grimnesmålfrisen» ble utviklet og utformet av elevene med en kreativ selvstendighet og et engasjement som viste deres påstand-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Motivene er rike på kunnskaper av innholdsmessige og formalestetiske kvaliteter, og frisen er betydelig sansbar og uttrykksfull ved sin materialitet. Selv om materialet pappmasjé var ukjent for elevene, medførte ikke dette håndverksmessige problem for dem. De viste stor nyskapende evne til å visualisere et meningsbærende budskap med et formspråk som var deres eget. Ved at elevene gjennom prosjektet tilegnet seg faktakunnskap om vikingtidens livs-, tros- og forestillingsverden og oppøvet eget visuelt formspråk, lyktes de med sin oppnådde erfaringskunnskap å skape «Grimnesmålfrise» i visuell form. Frisen er elevenes sluttprodukt, og viser deres forståelse etter å ha vært i visuell og verbal dialog med fragment fra vikingtiden.

I den estetiske læringsmodellen er innhenting og videreutviklingen av kulturkunnskapen basert på samspill mellom eleven og kulturgjenstanden gjennom bevisst sanseiaktakelse, kunnskapsinnhenting, refleksjon, teoretiske og aktive estetiske læreprosesser med kunst og håndverk som arbeids- og uttrykksform. Denne utfordringen møtte elevene med mer og mer åpenhet. Elevene vegret seg

etter hvert ikke lenger med å uttrykke seg verken visuelt eller verbalt. Tvert om stolte de mer på egen tenkning og var mer selvstendige og konsentrerte i sitt arbeid. Jeg opplevde dem som så ivrige at de nå ble skuffet når de måtte ha friminutt. Med sitt engasjement og hengivelse involverte elevene seg i prosjektet og «mistet seg selv» i noe større – til kunstens og den kreative lek. Det førte blant annet til at elevene, guttene som jentene, lekte med papirdukkene i frikvarterene. Elevene ble oppslukt av det de holdt på med. De lot seg sette ut av spill, og leken begynte å leke eleven:

*«Der Reiz des Spieles, Die Faszination, die es ausübt, besteht eben darin, dass das Spiel über den Spielenden Herr wird. Auch wenn es sich um Spiele handelt, in denen man selbstgestellte Aufgaben zu erfüllen sucht, ist es das Risiko, ob es «geht», ob es «gelingt» und ob es «wieder gelingt», was den Reiz des Spieles ausübt» (Gadamer 1990:112).*

Estetiske læreprosesser er nært beslektet med opplevelsen av lek. Strukturen, delmålene og tilnæringsmåtene i den estetiske læringsmodellen leder eleven fram til mening / forståelse i en dynamisk prosess der eleven beveger seg hit og dit i forhold til det de forsøker å forstå, fanget i en tilstand som Gadamer kaller selvforømmelse – hvor barnet hengir seg til kunstens og den kreative lek.

*«Det oppstår for eleven en følelse av å «miste seg selv» idet en «fullt og helt» engasjerer seg i noe. Samtidig er dette tapet av selvet med på å frembringe den skapende konsentrasjon som den estetiske produksjon fordrer. Og denne prosessen inngår igjen som grunnlag for elevens selvforståelse og videre selvutvikling» (Dale 1991:10).*

Den estetiske læringsmodellen setter kunnskap og kreativitet i sammenheng. Den kreative dialogprosessen som elevene i en felles «vikingverden» tolket, uttrykte og forstod, ble en altopplukende og meningsfull hendelse for dem. Revlefragmentets kvaliteter virket berikende på elevene, som ledet til endring og nye horisonter. Dette er en form for dannelse – dannelse knyttet til læring.

## 6.2.4 Oppsummerende refleksjon

### 6.2.4.1 Elevperspektiv

Møtet med kunst gir mulighet for å gjøre dialektiske erfaringer (Dale 1991:92). I elevenes samspill med revlefragmentets billedmotiv ble deres sanseiakttakelser og undringer aktivisert, både verbalt og visuelt. Billedstudiet økte elevenes faktakunnskaper, foruten deres ferdighets- og fortrolighetskunnskap, og billedmotivet ble gradvis meningsbærende for dem.

I samspillet med revlefragmentets materialtekniske kvaliteter fikk elevene material- og redskapsforståelse gjennom de opplevelser, kunnskaper og kreative handlinger som spinning, farging og veving medførte – foruten opplæring i draktproduksjon. Praktisk kunnskap ble bearbeidet med sanselighet, refleksjoner og skapende tenkning, og erfaringsopplevelsen konstruerte erkjennelse – en dialektisk erkjennelsesprosess der de to prosessstypene (primær- og sekundærprosessene) ble koplet sammen i å skape kunnskap (ibid:82). Med revlefragmentet som kilde var opplæringen i gjenskapingsfasen preget av kunnskapsinnhenting og bearbeidelsesprosesser i samspill med de kvaliteter som lå «gjemt» i kulturgjenstanden. Elevenes læring ble planlagt slik at de igjen og igjen med ulike pedagogiske tilnæringsmåter – utforskende dialogbasert læring, formidling, mesterlæring, samarbeidslæring og ekskursjon – fikk ta i bruk bevisst sanseiakttakelse og innhenting av kunnskap i samspill med sine kreative evner til erfaringene avsatte seg som erfaringskunnskap.

Da elevene skulle skape sitt gjensvar med utgangspunkt i vers fra olddiktet «Grimnesmål», var det iøynefallende at ervervete opplevelser, kunnskaper og erfaringer var blitt internalisert (kroppsliggjort). Med sikkerhet og bevissthet igangsatte elevene sitt nyskapende fellesarbeid, og skapte «*Grimnesmålfrisen*», et langstrakt, fortellende relieffarbeid, fylt av idérikdom og kunnskap. Det synes

rett det Dale (1991) hevder, at for å bli skapende, må en «trenes opp».

Elevsvarene på spørreskjema 1 (vedlegg 4) viser tydelig at elevene verdsatte undervisningsprosjektet. På spørsmål 5 svarer alle elevene at det var «Topp interessant» og «Meget interessant» å innhente, bearbeide og skape kunnskapen med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer. Det å tilegne seg kunnskaper og materialtekniske erfaringer (karde, spinne, plantefarge garn, tegne og forme med og i papir), skape produkter (designer klær i papp og tekstil) og samarbeide, markerte seg helt spesielt positivt ut. Ingen av elevene vurderte noen av spørsmålene til «Ikke interessant» eller «Lite interessant». For å få et mer nyansert perspektiv på elevsvarene, gjennomførte vi et gruppeintervju med elevene, og de kom med utdypende forklaringer. På vårt spørsmål om de hadde lært noe om vikingtiden ved å skape kunnskapen med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer, svarte elevene unisont: **«Vi har lært så mye. Og det har vært så moro»**. For å konkretisere deres unisone uttalelse nærmere, sa en elev (nr. 3): *«Når frøken leste, ser jeg bilder foran meg. Føler at jeg er med i det som fortelles. Ser at menneskene beveger seg, preker sammen, jobber sammen, går på jakt og dreper dyr. Og danser litt»*. En elev (nr. 5) uttalte: *«Jeg føler at jeg er en viking»*. Elev nr. 6 sa det slik: *«Når en har hørt mye om en ting, har en følelsen av å være i tiden»*. Og fortsatte: *«Det er kjedelig kun å lese om vikingtiden i en bok. Ved at vi lager ting, så er vi i vikingtiden»*. Sistnevnte uttalelse belyser noe meget vesentlig. Ved å gi elevene mulighet til å bearbeide kunnskapen med estetiske læreprosesser, tyder det på at kunnskapen ble internalisert og integrert til personlig kunnskap. Da elevene skulle forklare hvordan læringsmetoden hadde virket på dem, svarte elev nr. 12: *«Det har vært gøy. Det er lettere å lære på denne måten. Det var moro å prøve! En utfordring»*. Hva som hadde vært en utfordring, konkretiserte elev nr. 7 med uttalelsen: **«En må prøve på noe en ikke kan. Dette har vært utfordrende. Og**

det har vært morsommere å lære enn kun å lese i boka. **En ble tvunget til å sette ord på ting**». Elevens siste uttalelse samsvarer med lærerens uttalelse, at opplæringen også hadde bidratt med å utvikle elevenes ordforråd.

Sammenlikner en elevenes uttalelser fra gruppeintervjuet med svarene fra spørreskjema 1 (vedlegg 4) og spørreskjema 2 (vedlegg 5), ser en positivt samsvar. Resultatene viser at elevenes forståelse av vikingtiden er utvidet. Min oppfatning er at de sanseopplevelser og kunnskaper som elevene ervervet seg i dialogen med revlefragmentet gjennom de estetiske læreprosessene, åpnet opp for deres idérikdom og fremmet deres kunnskap. For et visuelt kunstoffag er både sanseopplevelser, teoretisk kunnskap og refleksjon viktig for å gi noe form. Inntrykks- og innholdssiden ble styrket som nødvendig faktor for den skapende tanke – den skapende person for å fremme elevens læring – elevens erfaringskunnskap. Det viste seg å være samsvar mellom dette. Det kan beskrives grafisk:

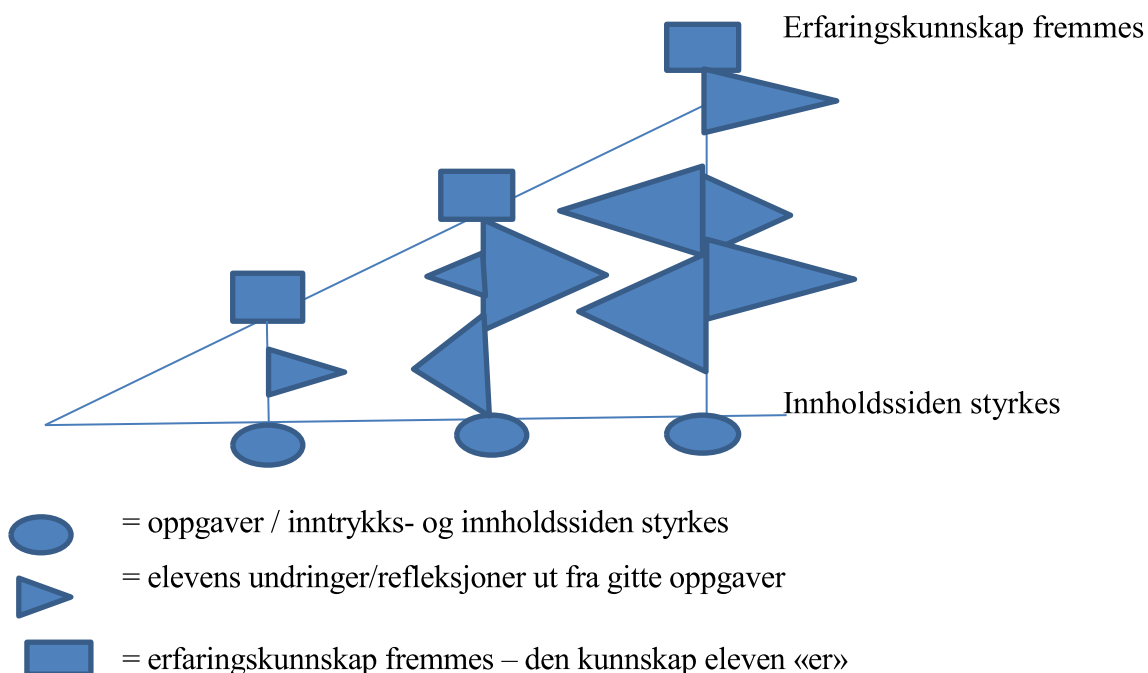


Fig. 4: Tosidig mål – grafisk fremstilling

Det synes å skje noe i elevens eget indre meningsskapende rom med



læringsmodellens ulike tilnæringsmåter og de estetiske læreprosessene. Jo flere inntrykk en lar eleven påvirkes av, desto rikere utgangspunkt gir dette for den skapende tanke, den skapende elev, og desto bedre kan eleven verbalisere og visualisere sine konkretiserende ytringer. Kunnskapen ble egenhendig erfart og integrert i elevens personlighet og rommet verdier, undringer, opplevelser, kunnskaper og ferdigheter, som ble innarbeidet over tid gjennom kreativ handling, personlig engasjement og refleksjon

Ved å bruke kulturarven som kilde og utgangspunkt for estetiske læreprosesser med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer, ble opplæringen en veksling mellom påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Kulturarven ble tatt vare på ved å videreføre og videreutvikle den – arven ble gitt nytt liv i en ny sammenheng. Dette er en lærerik måte å arbeide på. Og vår gjenstandskultur innehar en uuttømmelig kilde til nye idéer og produkter – i nye prosjekter.

Stortingsmeldingen «Læreren: Rollen og utdanningen» (2009) er opptatt av at forskningsarbeid bør knyttes nært opp til det nye og utvidete pedagogikkfaget – pedagogikk og elevkunnskap, som blant annet skal gi lærerstudenter kunnskap om bruk av kunst og kultur som læringsmetode (St. meld. nr. 11 (2008-2009):21). Bruk av kunst og kultur som læringsmetode der estetiske og kulturelle aspekter inkluderes i andre fag, krever endringer i læringsmetoder. Dette prosjektet viser at den estetiske læringsmodellens struktur med to hovedfaser og retningsgivende delmål kan brukes som utgangspunkt til å videreutvikle flere liknende prosjekt med estetiske læreprosesser som gjør bruk av kreativ og kunstnerisk pedagogikk i elevenes kunnskapsinnhenting og bearbeiding med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer. Skolen bør som kulturinstitusjon være preget av kunnskapsformidling med dialektiske møter, og kunnskapsmøtene må bearbeides av elevene med refleksjon, kreativt og estetisk arbeid (Dale 1991:82). Anvendelse av estetiske læreprosesser vil

tilføre skolen større variasjon i lærings- og uttrykksformer. Elevenes konkretiserende ytringer dokumenterer at det å skape kunnskapen selv er mer dyptgripende enn å bli formidlet informasjon. Undersøkelsen dokumenterer at estetiske læreprosesser med kunst og håndverksfagets arbeids- og uttrykksformer bør være en del av erkjennelsesbegrepet i skolen.

#### 6.2.4.2 Lærerperspektiv

Kunnskapsløftets generelle del understreker: «*Undervisningen må planlegges på tvers av fag, slik at relevansen av dem for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles*» (LK06:5). Klasselæreren noterte følgende punkter som dette tverrfaglige arbeidet hadde betydd for elevene:

- *ny arbeidsmåte; spennende*
- *tore si «hva ser jeg»*
- *utvikle ordforråd*
- *fin trening i samarbeid*
- *større tilknytning til emnet*
- *mye lærdom på grunn av fordypning*
- *kjennskap til lokalmiljøet*
- *stolthet over lokalmiljøet*
- *elev med store lærevesker klarte å lære en god del.*

Klasselærerens uttalelser underbygger det vi allerede har registrert i elevenes uttalelser.

Det å gjøre en erfaring er noe eleven må gjøre selv (Dale 1991:90). Men den kreative og estetiske prosessen må læreren legge til rette for. Studiene av en kulturgjenstands kvaliteter er basert på en dialog mellom elevene og gjenstanden med ulike tilnæringsmåter, og i et dialogisk perspektiv er det sosiale rommet viktig for læring. Klasselæreren uttalte til slutt i sitt notat: «*Dette har vært en vitamininnsprøyting for meg. Samspillet oss i mellom – det utfylte, utfordret og*

*inspirerte. Vi lyttet til hverandre. Det har faktisk vært inspirerende og lærerikt for oss alle». Undersøkelsens sekundære mål å bidra til å bevisstgjøre lærerens rolle som veiviser til det kulturbårne og kulturskapende, synes oppnådd.*

### **6.3 Avslutning**

Undersøkelsen søker å fremme god undervisningspraksis med kunst og kultur som læringsmetode. Elevene har gått i vikingmenneskenes fotspor. De har studert en kulturgjenstand fra vikingtid, vært på lokale steder der vikingene gravla sine høvdinge og studert vikingenes omgivelser – det mytologiske landskap langs raet som er skolens og elevenes nærmiljø. Vikingtidens tros- og forestillingsverden om magi i form av tegn / symboler møtte elevene gjennom billedsfremstillingens symbolspråk. Elevene har studert og gjenskapt hvordan vikingene tilvirket og farget garn. De har samlet inntrykk og gjort seg tanker om hvordan vikingtidens mennesker har levd, kledd seg og om deres gravskikker. De har innhentet kunnskaper om vikingtidens livsverden og gjenskapt kvinne- og mannsdrakten og laget ulike billeduttrykk, blant annet «*Grimnesmålfrise*». Et fragment av en billedvev har vært prisme for en undersøkelse i grunnskolen der estetiske og kulturelle aspekter inkluderes i fagene.

Det vil alltid være muligheter til å tolke data forskjellig avhengig av ulike kriterier, men ved hjelp av intersubjektivitetskriteriet synes det å være sammenheng mellom problemstillingene, det overordnede formålet, teori og resultater. Elevenes evne til å produsere egne bilder med forhøyet estetisk kvalitet og personlig kunnskap er dokumentert gjennom «*Grimnesmålfrisen*». Testen «Sammenlikning av fag» viser at positiv holdning til estetiske og praktiske fag motiverer elevene til læring. Undersøkelsen belyser viktigheten av det estetiske faget kunst og håndverk i skolen og fagets erkjennelsespotensiale i en lærings- og utviklingsammenheng.

Den estetiske læringsmodellen, som legger til grunn en erkjennelsesprosess med estetiske læreprosesser og kunst- og håndverksfaglig egenpraksis der de to motpolene bevisst sanseiakttakelse og analytisk bevissthet er forent i å skape kunnskap, synes å være av betydning og et verdifullt incitament for opplæringen i dagens grunnskole. En estetisk læringsmodell med et integrert syn på læring ved å kombinere opplevelse, kunnskap, kreativ tenkning og handling, synes å være aktuell og av betydning for virkeliggjørelsen framover med faget kunst og håndverk i seg selv og i et tverrfaglig arbeid.

## Kilder

### Bøker, artikler og avhandlinger

Amundsen, A. (1992). *FOSS. Versjon 2.8*. Halden: Program Partner.

Aune, I. (1983). Trompeten gravplass for gren av Ynglinge-ætta? I *Fortidsminner*. (s. 42-43). Sarpsborg: Sarpsborg Arbeiderblad.

Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Brøgger, A.W. (1921). Tømmergraven på Haugen. I *Rolvsøyætten: Et arkeologisk bidrag til vikingetidens historie*. Bergen: Bergens Museums Aarbok. Hist.-antikv. række nr.1.

Dale, E.L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Danbolt, G. (1989a). Noen tanker om estetisk oppdragelse. I: Tobiassen, T. (red). *Menneskesyn og pedagogikk*, (s. 69-90). Bergen: Bergen lærerhøgskoles skriftserie.

Danbolt, G. (1989b). Bilde og kontekst. I Skeie, J. (Red.). *Bilder og læring*. (3) (s.109-147). Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.

Danbolt, G. (1991). Kunstens nødvendighet. I *Samtiden: Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsproblemer*. (2) (s. 46-53). Oslo: Aschehoug.

Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjord Jensen, J. (1988). Det dobbelte kulturbegrep - den dobbelte bevidshed. I Hauge, H. & Horstbøll, H. (Red.). *Kulturbegrebets kulturhistorie*. (s. 155-189). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gadamer, H-G. (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Gulbrandsen, A. (1997). Om mennesket, om helhetsspråk, og om læring. I Gulbrandsen, A. & Forslin, J. (Red.). *Helhetlig læring: Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. (s. 21-52). Oslo: Tano Aschehoug.

- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gusgaard, B. (1992). *Revler og forming. En studie basert på revlefragmenter fra norrøn tid*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forme på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag
- Hougen, B. (1940). Osebergfunnets billedvev. I *Viking: Tidsskrift for norrøn arkeologi* (IV): (s.85-124). Oslo: Norsk arkeologisk selskap.
- Hougen, B. (upublisert). *Osebergtekstilene*.
- Haabesland, A.Å. & Vavik, R.E. (1997). *Lærerens bok*. Dokumentet er del av serien *Kunst og håndverk*, 5. Oslo: Aschehoug.
- Johannessen, K.S. (1988). Tankar om tyst kunnskap. I *Dialoger* (6) (s. 13-28). Stockholm.
- Johansen, E. (1986). Billedveven fra Haugen – en arkeologisk åpenbaring i farger. I *Viking: Tidsskrift for norrøn arkeologi* (XLIX) (s. 147-152). Oslo: Norsk arkeologisk selskap.
- Landsberger, H.A. (1958). *Hawthorne revisited*. Itacha: Cornell university.
- Melbye, E. (2003). *Hovedoppgaver i forming Notodden 1976 – 1999: Faglig innhold sett i lys av det å forme*. HiT-skrift (3) (s. 84-86). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. [http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/219/1/skrift2003\\_3.pdf](http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/219/1/skrift2003_3.pdf)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2009, 30. juni). *De estetiske fagene og elevenes helhetlige læring og utvikling*. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/779b522f4da8ee7a75e7ad2491632af7.pdf>
- Nielsen, L.M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norberg-Schulz, C. (1988). De tre forståelsesformer: teori, praksis, poesi. I *Forskning innen formingslærerutdanningen*. Rapport fra nordisk konferanse 4.-7. sept. 1988. Oslo: Statens lærerhøgskole og Notodden:Telemark lærerhøgskole
- Norberg-Schulz, C. (1990). Vann. I *Samtiden: Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*. (6) (s. 2-5). Oslo: Aschehoug.

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Rolf, B. (1989): Wittgenstein osägbarhet och Polanyis personliga kunskap. I Johannessen, K. & Rolf, B. *Om tyst kunskap: Två artiklar*. 2. utg. Uppsala: Uppsala Universitet.

Rolf, B. (1990). Personlig kunskap och kulturförmedlingens villkor. I *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*. Nr. 2/90. Årgang 17. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Østby, L. (1988). *Østfold i billedkunsten*. Rakkestad: Valdisholm Forlag.

### **Skolepolitiske dokumenter (i kronologisk rekkefølge)**

*Mønsterplan for grunnskolen*. (1987). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug. (M87)

St. meld. nr. 53 (1989-90). (1990). *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 40 (1990-1991). (1991). *Fra visjon til virke: om høgre utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 61 (1991-1992). (1992). *Kultur i tiden*. Oslo: Kulturdepartementet.

St. meld. nr. 36 (1992-1993). (1993). *Forskning for fellesskapet: om forskning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (L97)

Opplæringslova. (1998). *Lov og grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

St. meld. nr. 39 (2002-2003). (2003). *Ei blot til Lyst: Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDDPDFFS.pdf>

St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFFS.pdf>

St. meld. nr. 20 (2004-2005). (2005). *Vilje til forskning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20042005/020/PDFS/STM200420050020000DDDPDFFS.pdf>

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Generell del. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. (LK06):*

Side 2: Det meningssøkende menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meningssokjande-mennesket/>

Side 3: Det skapende menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>

Side 4: Det arbeidende menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Side 5: Det allmenndannede menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket-/>

Side 6: Det samarbeidende menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/>

Side 8: Det integrerte menneske

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket-/>

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006b). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sosial og kulturell kompetanse. Hentet fra*

Side 3: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Sosial-og-kulturell-kompetanse/?read=1>

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006c). Læreplan for kunst og håndverk. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Formaal/>*

*St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra*

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFFS.pdf>

*St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). Læreren. Rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra*

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFFS.pdf>

*Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra*

<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFFS.pdf>

*NOU 2013:4. (2013). Kulturutredningen 2014. Oslo: Kulturdepartementet.*

<http://www.regjeringen.no/pages/38245616/PDFS/NOU201320130004000DDDPDFFS.pdf>



## Illustrasjoner

Fotografiene i rapporten er fotografert av Bodil Gusgaard

Ill. 1: Revlefragmentet fra Haugen gård på Rolvsøy, Østfold	38
Ill. 2: Elever studerer og skriver ned sine undringer over revlen på Bygdøy	42
Ill. 3: Elever studerer og skriver ned sine undringer over revlen på Bygdøy	42
Ill. 4: Trerelieffet «Tor» i <i>Yggdrasilfrisen</i> , Borggården, Oslo Rådhus	42
Ill. 5: Elev tegner <i>Min revle</i>	42
Ill. 6: Silkepapir er limt fast til konturene i papp	42
Ill. 7: Elevenes revlefragment som «glassmaleri» i skolens hallvindu	42
Ill. 8: Elev har tegnet sin opplevelse av oljemaleriet til Henrik Sørensen	44
Ill. 9: Oldtidens egyptisk kunst – illustrasjon	44
Ill. 10: Samtidens billedsten, Gotland (detalj)	44
Ill. 11: Konkretiserende undringer – fem «revlebilder»	45
Ill. 12: Kontur tegnes, skjæres ut, fargelegges og montert opp	47
Ill. 13: Plantefarging: trekke ut fargestoffer av plantene og garnfarging	48
Ill. 14: Plantefarging: trekke ut fargestoffer av plantene og garnfarging	48
Ill. 15: Skylling av garn	48
Ill. 16: Nøste garn	48
Ill. 17: Plantefarget garn i revlens farger	49
Ill. 18: Tekst om fargeprosessen fra en elevs arbeidsbok	49
Ill. 19: Spinning på håndtein	49
Ill. 20: Tekst om ull og karde- og spinneprosess i arbeidsbok	49
Ill. 21: Illustrasjonsmaterialet montert på tavlen	49
Ill. 22: Papirdukkemal – elev tegner vikingklær på frihånd	49
Ill. 23: Elevenes papirdukker i «Rolvsøy-komposisjon»	49
Ill. 24: Elever vever vikingklær på pappvev eller vevramme	50
Ill. 25: Elever syr lerretshånddukken på symaskin	50
Ill. 26: Elever monterer ansikt - øyne, nese og munn	50
Ill. 27: Hånddukkene presenteres samlet i vinduet	50
Ill. 28: Hånddukken, tegning og tekst om prosessen i en arbeidsbok	50
Ill. 29: Farge- og spinneprosessen – konkretiserende ytringer av to elever	52
Ill. 30: <i>Rolvsøyfragmentet</i>	54
Ill. 31: Elevenes hånddukker – Rolvsøyætten og vikingtidens guder	55
Ill. 32: Guden Ty sin ile	58
Ill. 33: Haugen gård i Rolvsøy - to gravhauger	58
Ill. 34: Guden Frøy, Borgarsyssel fylkesmuseum	58
Ill. 35: Bilde/tekst fra ekskursjonen – arbeidsboken til elev nr. 22	58
Ill. 36: Utarbeiding av skisse	60
Ill. 37: Elevenes skisser ble hengt opp til underveisvurdering	60
Ill. 38: Skisse overføres til pappmasjérelieff	60

Ill. 39: Pappmasjérelieffet males	60
Ill. 40: <i>Grimnesmålfrisen</i>	64
Ill. 41: To ekskursjoner – konkretiserende ytringer av to elever	76
Ill. 42: Elevenes Rolvsøyfragment og to hånddukker	80
Ill. 43: <i>Grimnesmålfrisen</i> – elevenes sluttprodukt	82

## **Figur**

Fig. 1: Fagpreferanser før og etter	68
Fig. 2: Fagpreferanser. Jenter før og etter	69
Fig. 3: Fagpreferanser. Gutter før og etter	69
Fig. 4: Tosidig mål – grafisk fremstilling	87

## Vedlegg 1

Intervjuspørsmål til klasselærer.

Jeg vil gjerne få kartlagt noe om den undervisning dine elever har hatt fra 1. klasse og fram til i dag om vikingtiden:

1: NÅR var det klassen arbeidet første gang med vikingtiden?

2: HVA slags fagstoff fra Vikingtiden kan da ha vært nevnt?

3: HVORDAN bearbeider du og elevene fagstoffet til vanlig? Er dere noen gang fri fra læreboka?

4: Når dere var fri fra læreboka, hadde fagstoffet da lokalhistorisk tilknytning?

5: Er klassen vant til å arbeide i prosjekt og tema?

6: Har du klassen i alle fag?

7: Er elevene vant til å se på bilder/kunstbilder?

## Vedlegg 2

Sammenlikning av fag før og etter prosjektet:

SETT STREK UNDER DET FAGET DU LIKER BEST AV DE TO SOM STÅR SAMMEN. SVAR FOR ALLE PARENE.

FORNAVN:

MUSIKK	NORSK
FORMING	KROPPSØVING
MATEMATIKK	O-FAG
KROPPSØVING	NORSK
O-FAG	MUSIKK
NORSK	O-FAG
MUSIKK	FORMING
MATEMATIKK	NORSK
KROPPSØVING	O-FAG
MUSIKK	MATEMATIKK
FORMING	NORSK
FORMING	O-FAG
KROPPSØVING	MUSIKK
MATEMATIKK	FORMING
KROPPSØVING	MATEMATIKK

## Vedlegg 3

Mine undringer og spørsmål til revlens billedscene.

NAVN:

1. Hva undrer du deg over i bildet?

2. Hva har du lyst til å spørre bildet om?

3. Hva i bildet har du lyst til å snakke med andre om?

## Vedlegg 4

### Spørreskjema 1 Om prosjektet «Bilde som kilde for læring»

FORNAVN:

SETT KRYSS I EN RUBRIKK PÅ HVERT SPØRSMÅL

1. Hva synes du om å arbeide på denne måten: at et bildeuttrykk - knyttet til ditt lokalmiljø - er kilde for læring?

Ikke	lite	ganske bra	meget	topp
interessant	interessant	interessant	interessant	interessant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Hva synes du om vikingtiden?

ikke	lite	ganske bra	meget	topp
interessant	interessant	interessant	interessant	interessant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hva synes du om opplevelsene og kunnskapene du har fått om vikingtiden gjennom ekskursionene til Oslo (museumsbesøk) og i lokalmiljøet? (å se steder i lokalmiljøet som har tilknytning til vikingtiden (gravsted, bosted o.l.)?)

ikke	lite	ganske bra	meget	topp
interessant	interessant	interessant	interessant	interessant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hva synes du om kunnskapene du har fått om vikingtiden gjennom prosjektet (om deres trosverden/gudene de trodde på, om deres livsverden/ deres levemåte, deres klær, smykker, våpen og kjøretøy, hvordan de komponerte billedmotiv, deres fargebruk o.l. og om deres forestillingsverden/gravskikker, forestillinger )?

ikke	lite	ganske bra	meget	topp
interessant	interessant	interessant	interessant	interessant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hva synes du om de kunnskapene du har fått om vikingtiden ved å hente kunnskaper og tilegne seg ulike materialtekniske erfaringer (karde, spinne, plantefarge garn, tegne og forme med og i papir), skape produkter – og samarbeide?

ikke	lite	ganske bra	meget	topp
interessant	interessant	interessant	interessant	interessant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resultatene til spørreskjema 1 – hva elevene mener om undervisningsprosjektet:

	<b>Ikke interessant</b>	<b>Lite interessant</b>	<b>Ganske bra interessant</b>	<b>Meget interessant</b>	<b>Topp interessant</b>
1.Hva synes du om å arbeide på denne måten: at et bilde knyttet til ditt lokalmiljø er kilde for læring?			<b>2 elever</b> [1 gutt og 1 jente]	<b>9 elever</b> [4 gutter og 5 jenter]	<b>11 elever</b> [7 gutter og 4 jenter]
2.Hva synes du om vikingtiden?			<b>2 elever</b> [2 jenter]	<b>5 elever</b> [2 gutter og 3 jenter]	<b>15 elever</b> [10 gutter og 5 jenter]
3.Hva synes du om opplevelsene du fikk om vikingtiden på ekskursjonene til Oslo og lokalmiljøet?			<b>1 elev</b> [1 jente]	<b>7 elever</b> [4 gutter og 3 jenter]	<b>14 elever</b> [8 gutter og 6 jenter]
4.Hva synes dere om kunnskapene du har fått om vikingene og deres livsverden, tros- og forestillingsverden?			<b>1 elev</b> [1 jente]	<b>8 elever</b> [5 gutter og 3 jenter]	<b>13 elever</b> [7 gutter og 6 jenter]
5.Hva synes du om de kunnskapene du har fått om vikingtiden ved å hente kunnskap og tilegne seg materialtekniske erfaringer (karde, spinne, farge garn, veve, tegne og forme med papir, skape produkter – og samarbeide.				<b>2 elever</b> [1 gutt og 1 jente]	<b>20 elever</b> [11 gutter og 9 jenter]

## Vedlegg 5

### Spørreskjema 2 Kunnskapsspørsmål «Bilde som kilde for læring»

FORNAVN:

SETT KRYSS VED DET SVAR DU MENER ER RIKTIG:

#### A. Spørsmål om gudene i den norrøne mytologi:

1. Hvilken gud har en hånd?
  1. Ull
  2. Odin
  3. Ty
  
2. Hvilken gud har et øye?
  1. Ty
  2. Odin
  3. Tor
  
3. Hvilken gud forbindes med ski?
  1. Frøy
  2. Tor
  3. Ull
  
4. Hvilken gud forbindes med runen T?
  1. Ull
  2. Ty
  3. Tor
  
5. Hvilket materiale er buen til guden Ull av?
  1. Barlind
  2. Einer
  3. Eik
  
6. To svarte ravner, Hugin og Munin, er knyttet til Odin. Er det:
  1. Tanke og minne
  2. Makt og lureri
  3. Kulde og varme



7. Sleipner, Odins hest, har den:
1. 4 ben
  2. 8 ben
  3. 16 ben
8. Olddiktet Grimnesmål forteller om gudeboliger bl.a. Ydaler (Yven), Alvheim (Alvim) og Valaskjold (Valaskjalf).
- a) Hvilken gud hadde bolig på Alvheim(Alvim)?
1. Ty
  2. Frøy
  3. Odin
- b) Hvilken gud hadde bolig på Ydaler (Yvin)?
1. Tor
  2. Ull
  3. Odin
- c) Hvilken gud hadde bolig på Valaskjold (Valaskjalf)?
1. Frøy
  2. Ull
  3. Odin
11. Hvilken gudestatue ble funnet i Skjebergkilen i 1979?
1. Odin
  2. Ull
  3. Frøy

## B. Spørsmål om menneskene og deres levemåte i vikingtiden:

12. Hvor bodde vikingene her i Østfold?
1. Langs raet
  2. Ved kysten og på øyene
  3. Inne i skogene

13. Vikingkvinnens overdrakt var av ull. Hvordan lagde de tråd av saueull?
1. Med håndtein
  2. Med rokk
  3. Annen redskap
14. Vikingskvinnens overdrakt var gjerne farget. Hvordan farget de tråden?
1. Med mineraler fra stein o.l.
  2. Med plantemateriale som blad, blomster o.l.
  3. Annet
15. Vikingkvinnens underdrakt var av lin. Er lin framstilt av:
1. plantemateriale
  2. dyrehår
  3. Annet
16. Vikingmannens bukser var i snitt:
1. trange og lange og "ballongbukser" til knærne og ankelsid kjortel med splitt foran
  2. kun trange og lange bukser
  3. kun "ballongbukser"
17. Hvordan festet de bordplankene på båtene deres?
1. Spiker
  2. Nagler
  3. Annet

## Resultatet til spørreskjema 2 – Kunnskapsspørsmål

11 spørsmål om gudene. 6 spørsmål om menneskenes livsverden.	Rett svar:	Feil svar:	Poeng – av 17 mulige poeng:
Elev nr. 1	15	2	15
Elev nr. 2	14	3	14
Elev nr. 3	15	2	15
Elev nr. 4	13	4	13
Elev nr. 5	13	4	13
Elev nr. 6	16	1	16
Elev nr. 7	12	5	12
Elev nr. 8	15	2	15
Elev nr. 9	13	4	13
Elev nr. 10	16	1	16
Elev nr. 11	14	3	14
Elev nr. 12	9	8	9
Elev nr. 13	13	4	13
Elev nr. 14	14	3	14
Elev nr. 15	10	7	10
Elev nr. 16	14	3	14
Elev nr. 17	17	0	17
Elev nr. 18	17	0	17
Elev nr. 19	14	3	14
Elev nr. 20	13	4	13
Elev nr. 21	10	7	10
Elev nr. 22	16	1	16

## Vedlegg 6

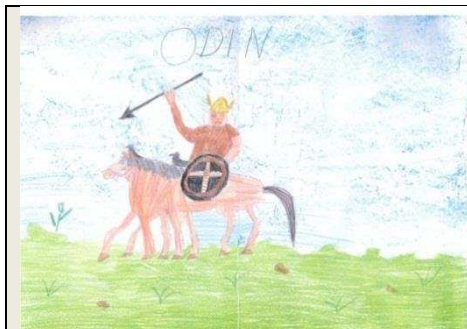
### Testbilder



Elev nr. 1: Startbilde: «Tor med hammeren kjørte i en vogn som ble dratt av geiter. Tor med hammeren var gud over været».



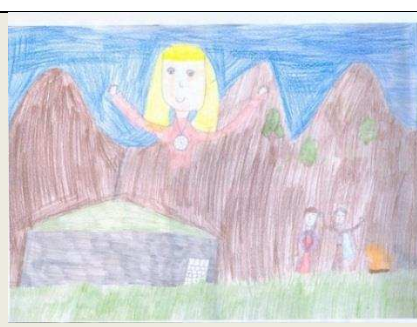
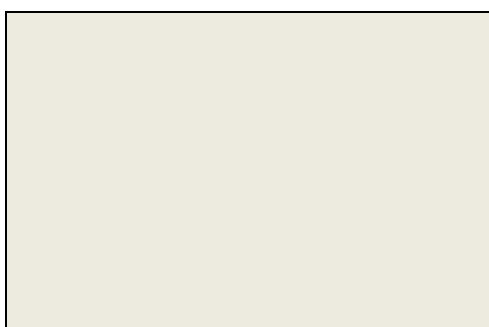
Elev nr. 1: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Frøya. Hun gråter gull. Hver dag deler hun og Odin flokken av de døde. Hun har to katter som trekker vognen Frøya sitter i».



Elev nr. 2: Startbilde: «Odin har en hest som har åtte ben og et skjold som er veldig fint. Den hesten måtte være veldig rar. Jeg skulle ønske jeg hadde sett den. Odin har også et spyd, det er veldig skarpt».



Elev nr. 2: Sluttbilde: «Dette er Odin. Han offret øye sitt til Mime. Jeg har tegnet et arne som det er en gryte over».



Elev nr. 3: Startbilde:

Elev ngr. 3: Sluttbilde: «Tegningen jeg har tegnet handler om to mennesker som gjerne vil ha barn. De offrer og ber til Frøya. Frøya har et smykke rundt halsen som hun har fått av Od mannen sin. Han forlot henne en gang og kom ikke tilbake. Hver gang hun tenker på han gråter hun tårer av gull. Frøya er også dødsduginne».



Elev nr. 4 Startbilde [utsnitt]: «Jeg vet at vikingskipet er 25 meter langt og 5 meter bredt og er lagd av spesielt tre. Jeg vet om retskapet. Det ble lagd av tre og stein og flint».



Elev nr. 4: Sluttbilde: «Dette er Odin. Han har med seg de to ravnene. Og har en hest som heter Sleipner. Og han har bare et øye og er morsk. Han har en barlin bak seg og et skjold og en kniv eller sverd. Det er en bård rund Odin og i venstre og høyre hjørne nede har jeg tegnet de to ravnene Hugin, Munin. Odin er en gud og er stor på bildet».



Elev nr. 5: Startbilde: «Skipet er 5 m bredt og 35 m lankt og de har et dragehue og skipet var brunt med et flagg på minst 20 mennesker».



Elev nr. 5: Sluttbilde: «Jeg er inne og jeg står og lager mat jeg har hentet opp borden og dekket borden. Jeg har hentet opp gryta og tent et bål og nå er snart maten ferdig og den er veldig varm og det bobler i gryta».



Elev nr. 6: Startbilde: Dette er jalegarden og trellene. Jalen var høvding over ett bstemt sted, hver sommer dro jarlen på vikingtokt og plyndret mange kirker. De slo ned mange munkene. Hver gang de kom hjem hadde de med seg mange verdifulle saker.



Elev nr. 6: Sluttbilde: Det er en som ber til Frøya om barn og Frøya sier ja. Nå hun er ferdig kommer frua og spør om hun ber om barn. Trellene arbeider som vandelig. På vannet seiler skipet og drar ut på tokt. Dyrene går for seg selv. Og kornet og linen er innbunt.



Elev nr.7: Startbilde: «Tor med hamern har en bokk til og dra vogna si. Han er gud over vær og vind».



Elev nr.7: Sluttbilde: «Odin og Frøya deler flokken av falne menn i valhall».



Elev nr. 8: Startbilde: «Tor med hammeren er han som kjører over himmelen når det tordner. Han har to bukker som drar vongna».



Elev nr. 8: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Frøya. Og den grisen som heter Gildesvin. Frøya har pyntet seg med kappe, brosjer og det flotte smykket sitt Brisinamen. Frøya bor på Folkvang og hver dag deler hun og Odin flokken av falene menn. Jeg har tegnet Frøya stor for hun er den som er viktig».



Elev nr. 9: Startbilde: «Trellene og Trellehuset. Trellene går rundt på bakken. Og trellene går rundt og venter på sjefen sin fordi de skal kjempe. Og ta sølvsmykker, ringer og penger! De gleder seg veldig! Det ser du på ansiktet».



Elev nr. 9: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Tor med hammeren. Han kjører i kjerre med to bukker. Han lager torden og lyn. Han elsker å trave rundt på skyene og bråke å hyle. Han har alltid med seg hammern. Og en gang så ble hammeren stjelt. Og Tussedrotten hadde gjemt hammeren 8 km under jorden. Og hvis Tor skulle få hammeren tilbake så skule Tussedrotten få gifte seg med Frøya. Men så kledde Tor seg ut som Frøya og han lurte Tussedrotten. Og de hadde brulup og Tor drakk så mye mjød og spiste mye flesk og alle godsakene. Så fikk Tor hammeren tilbake og han gjorde så alle døde. Også sånn fikk Tor hammeren sin igjen».



Elev nr. 10: Startbilde: «Denne tegningen handler om 2 vikinger og 1 trelle som jager en monk. Monken er livredd. Det er jalen og 2 av hans men som er på vikingtokt. Den i blå dress og grønne sko er jalen. Og den i rød dress og rosa sko er Orm viking. Og den i grønn dress er en trelle».

Elev nr. 10: Sluttbilde: «I vikingtiden var det få byer i Nord-Europa og Norge hadde ingen virkelig byer for mot slutten i vikingtiden».



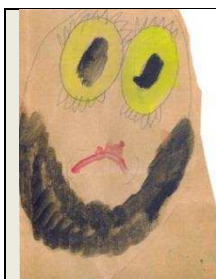
Elev nr. 11: Startbilde: «Det er Tor som har en hamer som sprøyter lyn og torden men han har to gjeiter som er sterke og han er en mann som er sterk og sint og han eier ver og vin».

Elev nr. 11: Sluttbilde: «Jeg tegner Tor han har en hammer som skyter lyn. Han skyter mange slaks lyn. Og Tor er en sterk mann. Han drepte Tusedrolen forde han gjemte hammeren hans».



Elev nr. 12: Startbilde: «Båten ble laget av planker og foran på båten er det en drage».

Elev nr. 12: Sluttbilde: «Jeg lenet ulver og sauer og hester ku åm vikingti».



Elev nr. 13: Startbilde: [Ingen tekst]

Elev nr. 13: Sluttbilde: «Dette er Odin og atributtene hans er Hugin og Munin og et øye og Slepner. Du ser at det er noen som bader og en slave som høster korn».



Elev nr. 14: Startbilde: «Odin på jakt i vind og rein. Dette er Odin han pleier å ri, drike seg full av øl og spiser kjøtt i valhal. Han er en av gudene».



Elev nr. 14: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Tor som står og tenker. Han er i himmelen og vinden blåser stert».



Elev nr. 15: Startbilde: «Han heter Odin. Han har et øye. Han har 8 muser og 2 ravner».



Elev nr. 15: Sluttbilde: «Jeg har tegnet tre skip som skal ut på ferder. Og mange mennsker som sloss. Båtene kommer fra borgen og skall ut på ferder».



Elev nr. 16: Startbilde: «Dette er en kriger for vikingene med sverd og spyd».

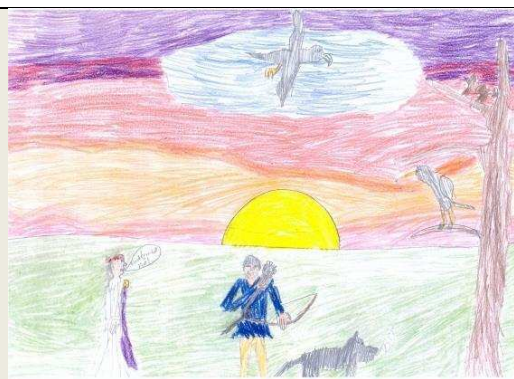


Elev nr. 16: Sluttbilde: «Jeg har tegnet Nidhog. Jeg har tegnet ørnen i Ygdrasils krone».





Elev nr. 17: Startbilde: «Odin er gudenes Konge. Han har et øye. Og han har to ravner og dem sier ting som sjer i verden».



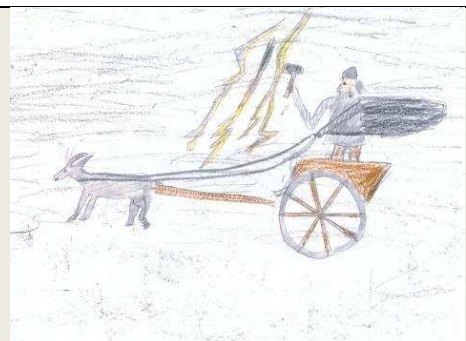
Elev nr. 17: Sluttbilde: «Det er solnedgang det er en gutt som heter Eirik som har lyst til og jakte men han for ikke lov av moren sin».



Elev nr. 18: Startbilde: «Tor med hammeren. Han var en gud og kjørte i en vogn. Det var ei geit som trakk han. Han lagde lyn og torden. Han har en hammer».



Elev nr. 18: Sluttbilde: «Her ser vi Tor som slipper lyn i hodet på Ull og lisomlyn på Frigg. Vi har Odin som skyter lyn i hodet på Ull, han henger i treet. Vi har Ull som skyter piler på Frigg og vi har Frigg som skyter Ull med en kattapulk».



Elev nr. 19: Startbilde: «Tor med hamarn var en gud som vikingene trodde på. Tor bestemte over været».



Elev nr. 19: Sluttbilde: «Frøya var guden for fruktbarhet, men da måtte hun jo også være guden for døden hver dag delte hun og Odin menn som var falt i strid og Frøya fikk alltid velge først».



Elev nr. 20: Startbilde: «Tor med hammeren er en stor og mektig. Han har en jeit og farte rundt med».

Elev nr. 20: Sluttbilde: «I toppen av Yggdrasil satt det en kjempefugl, en ørn med det uhuggelige navnet Liksvelgeren. Ekornet Ratatosk forteller nytt og bærer sladder mellom verdenstreets innbyggere. Yggdrasil rot bor dragen som tygger på roten».



Elev nr. 21: Startbilde: «Dette er Tor med hammeren han hersker over været. Han forsvarer menneskene mot troll og onde makter. Fors fiender var jotnene som bodde i jotunheimen. Han har en stor hammer».

Elev nr. 21: Sluttbilde: «Det var en gang Odin skulle ut på jakt da fikk han se en gaupe. Da ble Sleipner så redd at han kastet Odin av. Han løpte alt han kunne. Odin kom langt etter. Han kom til et hus der bodde Tor med hammeren. Han skulle spise mat. Når han hadde spist gikk han videre. Han møtte en ulv han stakk sverdet inn i den døde han fant hesten».



Elev nr. 22: Startbilde: «Jeg har tegnet Tor som er guden over vær og vind. Han kjører i sin vogn som blir kjørt av to gjeiter. Han holder en hammer i hånden sin».

Elev nr. 22: Sluttbilde: «Ull er skisportens gud. Han går på ski nesten hele tiden. Han er veldig flink til å skyte med pil og bue. Buen hans er laget av barlind. Feneris ulven spiste opp handa til Ty. Han hadde en fin ile også».