



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	25-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	01-06-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Maria Larssen
Kandidatnr.:	4
HVL-id:	136996@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Langt fra Perfekt - et undervisningsdesign i utvidet tegning
Antall ord *:	28378
Navn på veileder *:	Kjetil Sømoe
Tro- og lovetklæring *:	Ja
	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

MASTEROPPGAVE

Langt fra Perfekt – et undervisningsdesign i utvidet tegning

Far from Perfect – A teaching design in extended drawing

Maria Larssen

Master i kreative fag og læreprosesser

Høgskolen på Vestlandet/Stord/Kunst og håndverk
profil

Veiledere: Kjetil Sømoe, Charlotte Tvedte

01.06.18

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan jeg kan utvikle et undervisningsdesign gjennom praktiske estetiske læreprosesser i utvidet tegning. Studien hadde som hensikt at gjennom tegning så skulle informantene utforske, eksperimentere med og reflektere rundt sine egne prosesser. Jeg ønsket å finne ut om undervisningen fremmet mestring, kommunikasjon og samhandling gjennom de skapende prosessene som informantene deltok i. Undersøkelsene var knyttet opp mot teori innenfor fagfeltet tegning, og teori om tegning innenfor samtidskunstfeltet. Læringssynet i undersøkelsene var inspirert av Gert Biestas (2014) pedagogiske filosofi om at undervisning er en åpen, samhandlende og kreativ prosess, og den pragmatiske filosofien der handling og deltakelse står i sentrum for opplæringen. Forskingen var knyttet opp mot kvalitativ metode, med hermeneutikk som vitenskapelig ståsted, og er inspirert av forskningsdesignet: «Educational Design Research» (EDR).

I oppgaven har jeg stilt følgende problemstilling: «Hvordan kan jeg utforme et undervisningsdesign i utvidet tegning som fremmer samhandling, mestring og kommunikasjon gjennom kreative og estetiske læreprosesser»? Problemstillingen har vært med på å utvikle, drøfte og evaluere prosessen med å lage undervisningsdesignet. Jeg lot meg inspirere av tegning i samtidskunsten gjennom didaktiske bidrag. Disse var henholdsvis en doktorgrad, og en mastergrad som tok for seg utvidet tegning.

Det empiriske materialet er hentet fra deltakende observasjon, fokusgruppeintervju med informantene, logger og feltnotat. Både bilder, lyd og video har vært med på å forsterke og understreke det empiriske materialet.

Gjennom utprøvingene av undervisningsdesignet fant jeg tegn på at igangsettere for kreative prosesser innenfor utvidet tegning var viktig, det å gi gode og impulser dannet grunnlag for det videre arbeidet og for forståelsen av samtidsuttrykkene. Videre erfarte jeg at det var nødvendig å ha en åpen holdning til prosessene, og at denne holdningen måtte plasseres i alle ledd i utprøvingene. Pedagogene og deltakerne måtte være i stand til ta imot og gi impulser underveis. Den planlagte undervisningen måtte ha rom for spontan aktivitet, og en åpen dialog gjennom samhandling og interaktiv kommunikasjon.

Dette masterarbeidet har som hensikt å være med på å bidra til en praksis og fagdidaktikk som er i utvikling.

Summary

In this master thesis, I have studied how to develop a teaching deed through practical aesthetic learning processes in extended drawing. The purpose of the study was that by drawing, the informants should explore experiment and reflect on their own processes. I wanted to find out if the teaching promoted mastering, communication and interaction through the creative processes that the informants participated in. The studies are linked to theory in the field of drawing, and theory of drawing within the contemporary art field.

The learning experience in the surveys was inspired by Gert Biestas (2014) pedagogical philosophy that teaching is an open, interacting and creative process, and the pragmatic philosophy where action and participation are at the center of the education. The research is linked to qualitative methodology, with hermeneutics as a scientific point of view, and was inspired by a research design: "Educational Design Research" (EDR).

In the thesis I have asked the following question: "How can I design a teaching design in extended drawing that promotes interaction, coping and communication through creative and aesthetic learning processes?"

The problem has helped develop, discuss and evaluate the process of creating the teaching design. I was inspired by drawing from contemporary art through didactic contributions. These were respectively a doctorate, and a master's degree that took on an extended drawing process. The empirical material was derived from participatory observation, focus group interviews with informants, logs and field notes. Both images, audio and video have helped strengthen and empower the empirical material.

Through the tests of the teaching design, I found that initiating creative processes within extended drawing was important, giving good impetus the basis for further work and understanding of contemporary expressions. Furthermore, I realized that it was necessary to have an open attitude towards the processes and that this attitude had to be placed in all parts of the trials. The educators and participants had to be able to receive and give impetus along the way. The planned teaching should have room for spontaneous activity, and an open dialogue through interaction and interactive communication. This master's thesis aims to contribute to a practice and subject didactics that are in development.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært svært lærerikt for meg samtidig som det har vært krevende. Det å undersøke egen praksis har til tider vært en vanskelig prosess, men jeg har funnet mye glede i arbeidet fordi det har åpnet opp for alternative måter å undervise i tegning på.

Takk til mine veiledere Kjetil Sømoe og Charlotte Tvedte som har gitt meg tilbakemeldinger underveis og gitt meg kritiske og opplysende innspill.

Takk for gode forelesninger ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord, spesielt takk til deg Bettina Hystad som introduserte meg for tegning i samtidskunsten.

Takk for de gode og kritiske samtalene Anita, og til alle mine medstudenter gjennom denne fire år lange reisen.

Takk til Lena, Espen, Pål og Anita, dere tok dere tid til å lese korrektur, og gi gode råd.

Takk til min arbeidsplass, rektor og gode kollegaer som gav meg tid og rom til å jobbe med dette masterarbeidet.

Takk til Ingvald og våre to barn; Marte og Hedda som tålmodig har gitt meg forståelse og ro til å jobbe så konsentrert med et krevende masterarbeid.

En stor takk til mine åpne, kreative, inspirerende og reflekterte informanter for måten dere deltok i og bidro til feltarbeidet på. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til Karin for at du slapp meg inn.

Innhold

1.0 Innledning, bakgrunn og aktualitet	7
1.1 Tidligere forskning	7
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	9
1.3 Oppgavens oppbygging	9
1.4 Avgrensning	10
1.5 Min forforståelse	11
1.6 Valg av arena for datainnsamling	12
1.7 Educational Design Research	12
2.0 Teoretisk tilnærming	14
2.1 Tegning i det samtidskunstdidaktiske feltet	14
2.1.1 Tegning som tegner seg	15
2.1.2 Utvidet tegning	16
2.2 Forskjellige ideologier og syn på tegnedidaktikk	16
2.2.1 Utviklingspedagogisk retning	17
2.2.2 Sosiokulturell retning	17
2.2.3 Dialogiske perspektiver på tegneundervisning	18
2.2.4 Kommunikasjon og tegning	19
2.2.5 De som fortsatte å tegne	20
2.3 Pragmatisk filosofi	22
2.4 Utdanning som risiko	22
2.5 Kreative prosesser	25
2.5.1 Hva er kreative prosesser	25
2.5.2 Flytsonen i kreative prosesser	27
2.6 Estetiske læreprosesser	27
2.6.1 Hva er estetikk	28
2.6.2 Estetisk symbolsk form	28
2.6.3 Estetisk erfaring	30
2.6.4 Estetisk erkjennelse	30
2.6.5 Estetisk læring	31
2.7 Kommunikasjon	32
2.7.1 Estetisk kommunikasjon	32
2.7.2 Kommunikasjon forutsetter aktiv deltakelse	33
2.7.3 Visuell kommunikasjon	34
2.7.4 Dialog	34
2.7.5 Samhandling	35
2.8 Oppsummerende drøfting av teori	36
3.0 Metodisk tilnærming	38
3.1 Kvalitativ forskningstradisjon	38
3.2 Hermeneutisk ståsted	39
3.3 Litteraturgjennomgang	39
3.4 Feltnotat og logg	40
3.5 Observasjon	40
3.6 Transkribering	41
3.7 Intervju av fokusgruppe	41
3.8 Koding og kategorisering	42
3.9 Triangulering	42

3.10 Troverdighet	43
3.11 Etikk og personvern	43
4.0 Presentasjon av empiri	44
4.1 Undervisningsdesignet «Langt fra Perfekt»	44
4.2 Presentasjon av undervisningsøktene	46
4.2.1 Forutsetninger for trygghet som kan sette i gang kreative prosesser	47
4.2.2 «Langt fra Perfekt» - Undervisningsøktene	48
4.2.3 Økt 1 – del 1, samtidstegning i kunstfeltet, en introduksjon	49
4.2.4 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1 – del 1, samtidstegning i kunstfeltet	52
4.2.5 Økt 1, del 2 – Lyttetegning	54
4.2.6 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1, del 2 – Lyttetegning	56
4.2.7 Økt 1, del 3 - Tegne med flyt	58
4.2.8 Drøfting, refleksjon og oppsummering, økt 1, del 3 - Tegne med flyt	59
4.2.9 Økt 2, del 1 - Fra sak til fantasi	60
4.2.10 Drøfting refleksjon og oppsummering økt 2, del 1 – Fra sak til fantasi	63
4.2.11 Økt 2, del 2 Hva er kunst, refleksjoner i samtale med Deltakerne	65
4.2.12 Drøfting refleksjon og oppsummering av økt 2, del 2 – hva er kunst?	66
4.2.13 Økt 3 - Streken som tegnet seg selv	67
4.2.14 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 3 – Streken som tegnet seg selv	69
4.2.15 Økt 4, del 1 - Besøke utstilling	70
4.2.16 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4, del 1 Besøke utstilling	72
4.2.17 Økt 4, del 2 - Inspirasjon fra utstilling – tegne med papir	73
4.2.18 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4 - tegne med papir	76
4.2.19 Økt 5 - Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen	77
4.2.20 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 5 – Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen	79
5.0 Oppsummerende drøfting av empiri og funn	81
5.1 Avslutning og konklusjon	83
5.2 Videre didaktisk arbeid innenfor utvidet tegning	84

Litteratur

Litteratur fra internett

Vedlegg

1.0 Innledning, bakgrunn og aktualitet

Forskning innen fagfeltet tegning skildrer en nåtidig tegnedidaktikk som er i forandring og til gjenstand for diskusjoner i både det akademiske miljøet og i kunstmiljøet. Tegning som fagfelt er i ferd med å utvikles, både gjennom et dialogisk perspektiv på tegneundervisning, og en tydelig økt interesse for tegning i samtidskunstuttrykket. Likevel er det tendenser som tyder på at kvaliteten i fagfeltet tegning har forringet seg. Både barn i grunnskolen, i kulturskolen og voksne uttrykker at de ikke kan tegne, og at tegnelysten og troen på sine egne prestasjoner avtar tidlig i barneskolealderen.

1.1 Tidligere forskning

Nina Scott Frisch (2014) skriver i forordet til «Tegningen lever, nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning» at «allsidig arbeid med tegning» ses på som en grunnleggende ferdighet (Scott Frisch 2013, s. 13). Hun viser til at «allsidig arbeid med tegning» dessverre ikke er en grunnleggende ferdighet hos lærere som har faget, og forteller at:

Statistikk viser at de fleste barn i vestlige land i etterkrigstiden har sluttet å tegne i skolesammenheng når de når en alder av 9-12 år, hvis de ikke får tilrettelagt undervisning» (Scott Frisch 2013, s. 9).

Når to - tre generasjoner ikke har fått øve seg på observasjonstegning eller visuelt kontrollert tegning, så har mestringsfølelsen opphørt. Mangel på tegneundervisning og tegneaktivitet kan være en årsak til at mestringsfølelsen forsvinner og at folk slutter å tegne, utdyper hun.

I artikkelen «Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning» (2015) har Clara Christina Myhr Stavnås & Liv Merete Nielsen analysert lærebøker i tegning for faglærerstudenter i formgiving, kunst og håndverk. Artikkelforfatterne kartla noen kritikkverdige forhold, blant annet var faglitteraturen lite oppdatert, ingen norsk lærebok i tegning har blitt gitt ut siden 1989. Nielsen og Myhr Stavnås mer enn antyder i artikkelen at fagmiljøet preges av stridigheter om ideologi og retning. Forskerne konkluderte også med at deler av tegnefeltet var svakt artikulert. Dette til tross for at det finnes variert og oppdatert fagdidaktisk forskning med fokus på tegning. Hvorfor er det da mangel på lærebøker i tegning, spør artikkelforfatterne, når kritiske fagdidaktiske artikler om ulike diskurser innen tegneundervisning allerede finnes (Nielsen og Stavnås 2015).

Anette Højlund (2011) har i sin doktorgradsavhandling «MIND THE GAP! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi» (2011), undersøkt i dybden hvordan tegneprosesser finner sted gjennom å gå i dialog med ulike filosofi, både gjennom egne utprøvinger og ved didaktisk arbeid med tegning. I et intervju med Videnskab.dk sier Højlund (2012):

– Når tegningen fungerer, begynner den å stille spørsmål. Det kommer en uforklarlig, uspråklig kvalitet over tegningen. Den begynner å si noe med sitt eget språk. Kanskje er det en formulering, en illustrasjon, av noe som har vært uhåndgripelig, men som plutselig blir konkret (Karkov, R. (2012). Tegningen får det bedste frem, Videnskab.dk. Oversatt av Lars Nygaard for forskning.no).

Højlund beskriver tegning som noe som tegner seg, og at tegningen kommuniserer underveis i prosessen. I en workshop med studenter, der deltakerne ble presentert for Højlunds filosofi, beskriver Højlund (2012) det som skjedde:

Det er tydelig at jo mer fortrolig studentene blir med forskjellige teknikker, desto flere muligheter har de for å nå det punktet hvor «tegningen tegner seg selv». Studentene opplevde selv at det skjedde en utvikling hvor de i høyere grad ble åpne for tegningen. (Karkov, R. (2012). «Tegningen får det bedste frem», Videnskab.dk. Oversatt av Lars Nygaard for forskning.no).

Det utvidede feltet i kunsten kan beskrives som en retning der det mediespesifikke må vike for det konseptuelle. Tegnerforbundet skriver i sin omtale av gruppeutstillingen «Extended drawing» (2011):

”Extended Drawing tar på alvor en tegning som prøver ut grensene mellom seg selv som objekt og omgivelsene det tar del i. Det er en tegning som har brutt ut av den autonome flaten, entret en tredimensjonal og stedsspesifikk situasjon og synes vel så mye å tegne rommet som å holde seg innenfor rammen av en bestemt form eller format.”

I artikkelen «Snak med kunstverket» i inspirasjons og undervisningsmaterialet «Nøddeknækkere til samtidskunst», som ble utgitt i 2008 av museet for samtidskunst i Roskilde skriver forfatterne at noe av det som kjennetegner samtidskunsten er at kunstneren setter kommunikasjonen, det konseptuelle og hverdagshandlingen i sentrum. Mange av samtidskunstens uttrykksformer legger mer vekt på innholdet fremfor formen, og verkene stiller heller spørsmål til den som ser, i stedet for å gi bestemte svar (Seligmann, Godsk Larsen, Stenbeck (red) 2008). Gjennom ti metoder leder veiledningsheftet pedagogen gjennom hvordan

barn og ungdom kan få en opplevelse av og være i dialog med samtidskunst. Til slutt i samlingen av gode undervisningsopplegg, oppfordrer redaksjonen til at leseren også kan lage sin egen metode:

Samtidskunsten gir muligheter for at filosofere, tenke skæve tanker og diskutere ting, der måske til dagligt er ømfindtlige og tabubelagte. Hver person vil kunne komme frem til sin egen personlige tolkning og dermed styrke sine kommunikasjonsevner og selvstændighed, da samtidskunsten oppstår i den enkeltes hoved og ikke har nogen facitliste (Seligmann, Godsk Larsen, Stenbeck (red) 2008).

Billedkunstner og pedagog Knut M. Nesse (2015) hevder at «tegning er et genialt universalspråk som vi kanskje er i ferd med å miste». Det har festet seg en lammende prestasjonstenking til utøvelsen av tegning, skriver han, og påpeker at tegning er noe alle kan mestre, bare vi får riktig opplæring i det. Tegning dreier seg ikke om å ha talent, men om å utvikle ferdigheter. Tegning kan med andre ord læres.

I følge Ivarsson Elverum (2015), har tegning i det utvidede feltet følgende felles karakteristika. «Tegningene stiller spørsmål på nye måter, det er utradisjonelt bruk av underlag, format, materialer og teknikk, tegningene bærer preg av uforutsigbarhet og de bygger bro mellom genre og media. Tilstedeværelse og bruk av tid er også fellestrekk ved utvidet tegning» (s.81).

På en nettside som heter KHdele.no, blir ulike perspektiver på tegning presentert, gjennom å strøomme og dele undervisningsfilmer fra faget kunst og håndverk. En av filmene viser en oppvarmingsøvelse i tegning som er laget av Høgskolen i Volda. I undervisningsfilmen jobber barna taktilt med fysiske oppvarmingsøvelser før de går i gang med tegneøvelser. For å nærme seg en figur, inviteres barna til å ta på, kjenne på følelsen av figuren, sitte på den og se på den. Barna skal oppleve figuren med sanser og kroppen før de utforsker streker og linjer som er geometriske, taggete og elastiske. («Varm opp før ei teikneøkt», 2018) Dette gir meg indikasjon på at praksisen og fagdidaktikken er i utvikling.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Fagfeltet preges av en avventende holdning til å utvikle nye, relevante læremidler i tegning fordi det ikke er enighet om hva slags ideologi tegnefaget skal basere seg på, selv om fagdidaktikerne tar innover seg de ulike perspektivene og mye skjer i fagmiljøene for tiden. Sam-

tidskunstuttrykk kan inneha potensiale til å skape en egen erfaringszone basert på deltakelse og dialog. Gjennom å hevde at tegning er noe som alle kan lære seg vil jeg forsøke å utvikle et undervisningsdesign i et utvidet tegnefelt. Hva slags muligheter kan utvidet tegning ha i en didaktisk kontekst?

Undervisningen bestod av fem økter som ble prøvd ut i en bildekunstgruppe ved en kulturskole i Norge. Studiens hensikt var å undersøke en prosess der utviklingen av et undervisningsdesign i analog tegning ble prøvd ut. Gjennom forskningsprosessen ønsket jeg å gå i dybden på problemområdet, med den hensikt å legge til rette for mestring, samarbeid og kommunikasjon i tegning. Jeg ville forsøke å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan kan jeg utforme et undervisningsdesign i utvidet tegning som fremmer samhandling, mestring og kommunikasjon gjennom kreative og estetiske læreprosesser?»

1.3 Oppgavens oppbygging

I første kapittel avgrenses forskningsfeltet. Jeg vil her ta for meg min forforståelse, metodisk tilnærming og valg av arena for datainnsamling. Andre kapittel danner teorigrunnet for undersøkelsene. Tegnedidaktikk, utvidet tegning og teorier innenfor kreativitet og estetiske læreprosesser presenteres, deretter følger en drøfting av teorien som neste steg vil bringe ved seg et sett intervensjoner som inkluderes i undervisningsdesignet. I tredje kapittel omtaler jeg metodene jeg har brukt i innsamling av empirien. I kapittel fire fører en oppsummerende drøfting av empiri og funn fram mot en avslutning og konklusjon som presenteres i kapittel fem. Avslutningsvis setter jeg fokus på hvordan videre didaktisk arbeid innenfor utvidet tegning kan skje, og hvilken betydning studien kan ha for videre didaktisk arbeid innen allsidig og utvidet tegning.

1.4 Avgrensning

Ungdomstiden er en innviklet modningsfase i livet, der mange komplekse problemstillinger som følelser, pubertet, forhold til venner, familie og seg selv påvirker atferden til deltakerne. Oppgaven min vil ikke gå i dybden på slike forhold, selv om de kan ha innvirkning på undervisningssituasjonene. Det digitale tegneperspektivet tas heller ikke inn i oppgaven. Selv om digitaliseringen av kulturen er nært knyttet til deltakernes visuelle erfaringszone, så kan ikke omfanget av denne masteroppgaven ta for seg dette problemområdet. Utforskingen har basis i

visuell kommunikasjon, der den analoge tegningen med artefaktene blyant, kull, pastell samt ulike format av papir blir brukt.

1.5 Min forforståelse

Tegningen har alltid fulgt meg. Jeg har så lenge jeg kan huske laget tegn. Laget mønster med småstein, spor i sanden. Krotet når jeg snakket i telefonen, drodlet meg gjennom folkeskolen, gjennom studietiden, på personalmøter, tegnet for å forklare, når jeg kjedet meg, for å uttrykke meg, forklart mine tanker gjennom enkle skisser, latt blyanten gli over arket, skrivebordet, jeansene, sminke i ansiktet, på armene og utforsket ulike typer lerret med blyant, penn, tusj, aske, neglelakk, maling. Stort sett alt det som lå foran nesen min, tegnet jeg med. Jeg tegnet inni barnebøker, der det var et ledig ark å finne, eller på ukeblader. Mang en aristokrat eller politiker har fått både pupper, bart, skjegg og horn på seg etter jeg var ferdig med å maltraktere bildet av dem. Jeg samlet inn naturmaterialer og satte de sammen til flate og romlige figurer og mønster, trakk opp løyper i snøen, kastet flyndrestein i sjøen og undret meg over de vakre stemningsfulle ringene som oppstod når steinen traff flaten og bevegde seg utover i jevne sirkulære bevegelser. Min kjærlighet til estetiske uttrykk, og spesielt tegningen la grunnlaget for valg av profesjonelt yrke og for et indre ønske om å uttrykke meg selv, der ordene kom til kort. Jeg elsket å være i en kreativ prosess, og intuitivt eksperimentere med de verktøy som var der, la de snakke til meg, snakke med meg, og la det som skjedde, skje. Men jeg har aldri liksom kunnet tegne. Har aldri lært meg det, jeg har bare tegnet. Jeg tegner fortsatt, selv om jeg egentlig ikke kan.

Høsten 2015 ble jeg introdusert for tegningens muligheter på masterstudiet i kreative læreprosesser av faglærer Bettina Hystad. Der fikk vi erfaring med tegning i det utvidede feltet, og gjennom forskjellige workshops fikk vi utforske hvilken betydning samtidskunstens uttrykksformer kan ha i en tegneprosess. Utforskningen ved workshopene, oppgaver som ble løst, og presentasjonene av tegnere som arbeider i det utvidete feltet gjorde meg veldig nysgjerrig på denne måten å tegne på, og det gjorde meg også nysgjerrig på om det fantes andre som hadde erfaring med tegningens mulighetsrom i en didaktisk sammenheng. Jeg spurte meg selv følgende spørsmål: Hva vil skje hvis jeg presenterer en gruppe for skapende og utforskende arbeid i utvidet tegning i en kontekst som var preget av samhandling, kreativitet og eksperimentering, i stede for å fokusere på resultat?

Hva vil skje hvis jeg snudde på den selvkritiske tanken; jeg kan ikke tegne, til det mer optimistiske; klart du kan! Alle kan tegne! Bare prøv dette her, vi gjør det på en annen måte!

Jeg hadde en delt rolle og forforståelse i dette prosjektet. Som tegner ønsket jeg å bidra til at deltakernes tegneprosesser skulle være preget av mestring og aktivitet, jeg ville inspirere dem til å fortsette å tegne. Som pedagog ville jeg se på hva slags muligheter tegning kunne ha for å bidra til samarbeid, mestring og kommunikasjon i en gruppe. Jeg ønsket innsikt i om mine valg av undervisningsmetoder kunne gjøre deltakerne tryggere på seg selv i tegning, og om de ville få mer erfaring i egne tegneprosesser. Jeg var også nysgjerrig på hvordan gruppen reagerte på å bli presentert for utvidet tegning. Som masterstudent og forsker ville jeg med støtte i tidligere forskning og teori, redegjøre for hva slags problematikk tegnedidaktikk står ovenfor, og kanskje gjennom et undervisningsdesign i utvidet tegning, finne mulige løsninger på problemområdet tegnekrisa. De forskjellige rollene som påtok meg i prosjektet preget forskningen. Derfor traff valget av vitenskapelig retning, den hermeneutiske.

1.6 Valg av arena for datainnsamling

I tre måneder fikk jeg være deltakende observatør i en billedkunstgruppe. All empirien ble hentet fra denne gruppa, sju 13 – 15-åringer og kunstlæreren deres. Bildekunstgruppa hadde undervisning i 1,5 time hver uke. Jeg observerte gruppa samtidig som jeg underviste dem i tegneaktiviteter. Gjennom utviklingen av undervisningsdesignet der forskningsbasert kunnskap skulle møte praksis, ville jeg bidra til refleksjon og kunnskap om tegneundervisning. Jeg ville finne ut av hvordan erfaringene fra deltakernes skapende arbeid slik den framkom i empirien, kunne være med på å bidra til å videreutvikle tegnedidaktikken med hovedfokus på mestring og kommunikasjon i en skapende estetisk og kreativ prosess. Masteravhandlingen har et hermeneutisk vitenskapelig ståsted, inspirert av den pragmatiske filosofien, og studien er således av en kvalitativ forskertradisjon. Kvalitativ forskning er utviklet på bakgrunn av sosialvitenskapelige strømninger og et ønske om større kunnskap om menneskets omgivelser og opplevelser i en sosial samhandling (Postholm 2010, s. 21).

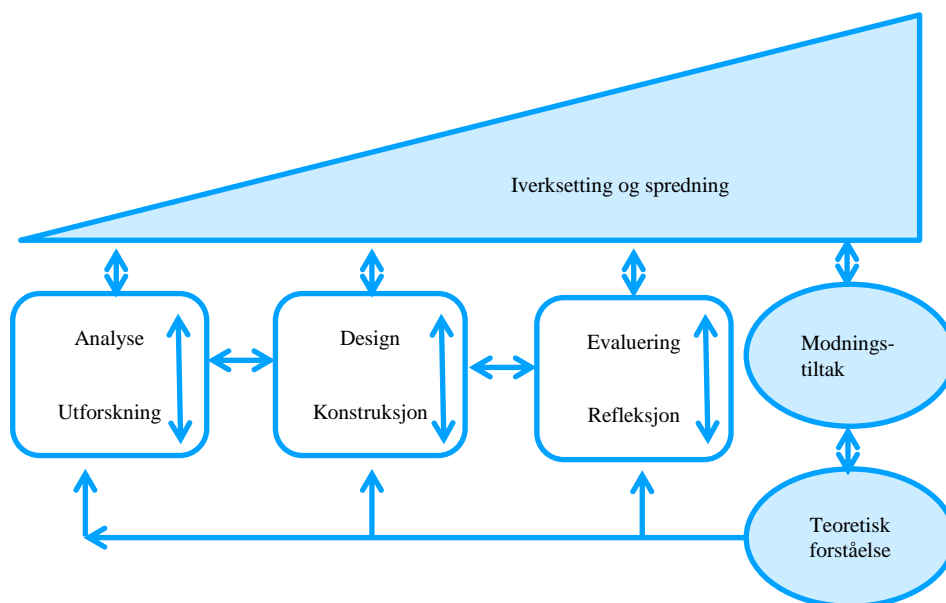
1.7 Educational Design Research

I Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2011) er forskning på empirisk praksis tett knyttet opp mot teori. Prosessen er sirkulær, og opprettholder fokus på teori og praksis

gjennom tre viktige kjerneprosesser i metodikken. De ulike prosessene er; «1)analyse og utforskning, 2)design og konstruksjon, og 3)refleksjon og evaluering» (McKenney & Reeves, 2012, s. 77). EDR har to hovedformål. Disse er å utvikle kunnskap og å utvikle løsninger gjennom intervensjoner. Forskingen kan bli gjennomført på, eller gjennom intervensjonene. (McKenney & Reeves 2012, s.7). Forfatterne definerer EDR som:

A genre of research in which the iterative development of solutions to practical and complex educational problems, also provides the context for empirical investigation, which yields theoretical understanding that can inform the work of others (McKenney & Reeves 2012, s.7).

Intervensjonene forstås som utvikling av eksisterende praksis. Intervensjonene gjennomføres systematisk slik at en større forståelse av undervisningspraksiser gjennom empirisk forskningsarbeid basert på teori kan oppnås, og derved støtte liknede utviklingsarbeid innenfor samme tema. EDR fokuserer på praktiske innfallsvinkler til utvikling av undervisning, og danner slikt grunnlag for løsninger, videreutvikling og mer kunnskap om emnet man ønsker å implementere (McKenney & Reeves, 2012).



Figur 1 - Educational design Research (EDR) oversatt fra McKenney and Reeves (2012), egen illustrasjon

Modellen er dynamisk og sirkulær, og kan tenderes i alle retninger, slik pilene indikerer. I

EDR er et sentralt mål at gjennom intervensjoner, en direkte inngripen i praksisfeltet som man forsker i, så utvikles prosessen med å forbedre og utvikle problemområdet som man setter fokus på (McKenney & Reeves 2012, s. 7).

2.0 Teoretisk tilnærming

Teorien er av stor betydning for denne studien fordi utviklingen av undervisningsdesignet baserer seg i stor grad på utprøvinger av teori og tidligere praksis. Didaktikk og forskning i samtidskunstfeltet og sjangeren utvidet tegning presenteres gjennom Højlunds (2011) filosofi om at tegningen tegner seg og Ivarsson Elverums (2015) funn fra sin studie, der hun har kategorisert utvidet tegning i 1) tegning gjennom ulike materialer, 2) tegning gjennom å bruke kroppen som redskap og 3) tegning med distanse mellom kunstner og verk. Deretter følger teori innenfor fagdidaktikken i tegning der ulike ideologier innenfor utviklingspedagogiske, sosiokulturelle, dialogiske og kommunikative aspekter presenteres.

Jeg gir stor plass til Gert Biestas (2014) pedagogiske filosofi fordi han fremlegger et syn på undervisning som en kreativ, skapende handling der man bringer noe nytt til verden. Studien befinner seg derfor innenfor den pragmatiske filosofiske retningen. Teoriene om estetiske læreprosesser og kreativitet har vært en forutsetning både for utviklingen av undervisningsøk- tene og innad i deltakernes tegneprosesser. Avslutningsvis i dette kapitlet blir teorien kort oppsummert og forslag til et undervisningsdesign blir utviklet ut fra tidligere teori og praksis.

2.1 Tegning i det samtidskunstdidaktiske feltet

Tegning kan forstås på flere måter. Det kan henvises til det praktiske som noen utfører. Man utfører aktiviteten å tegne. Tegningen blir innenfor det sosiokulturelle perspektivet, betraktet som tegn og kommunikasjon, det vil si som «ulike visuelle, sosiale, meningsbærende språk» (Scott Frisch 2013, s. 18). Begrepet kan også vise til tegningen som et fysisk objekt, nemlig tegningen. I følge Austring og Sørensen (2006) er tegning en individuell uttrykksform, som involverer blant annet papir, tegneredskaper og motorikk (Austring og Sørensen 2006, s. 159). Anette Højlund (2009, 2011, 2012) utforsker tegnebegrepet og diskuterer hva slags potensiale tegningen kan ha i en kreativ prosess. Hun forteller at vi tegner for å se, forstå, begripe og begrepsliggjøre, og vi tegner også for å møte det vi ikke kan forstå. Slik plasserer hun tegningen i det utvidede feltet.

Tegning er sammensatt. Det rommer både objektet og det praktiske arbeidet. Man lager et bilde, og tegner en tegning. Tegning kan være alt fra frihåndstegningen der en blyant eller en tusj setter fra seg merker på skisseboka, til tegning utenfor det rommet der vi tradisjonelt plasserer kunstarten. Innenfor tegning i samtidskunsten vil jeg trekke fram perspektiver som relevante for utviklingen av undervisningsforløpene i «Langt fra perfekt». Disse er henholdsvis en doktorgrad, og en mastergrad som tar for seg utvidet tegning.

2.1.1 Tegning som tegner seg

Anette Højlund trekker fram i sin avhandling «MIND THE GAP! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi», (2011) at tegningen rommer mere enn bare objektet tegningen som blir tegnet av tegneren. Tegneren er også i interaksjon med tegningen. Tegningen lever i seg selv.

Der er to betydninger af substantivet «tegning»: Det kan henvisse til en praksis: det at tegne, eller det kan henvisse til et objekt: tegningen. Men tegning er ikke kun praksissen og objektet; tegning er også det, der sker mellem de to betydninger. Dér tegner tegningen sig. Nogen tegner, noget bliver tegnet, og noget tegner sig. Et billede bliver til (Højlund, 2011, s.11).

Højlund (2011) poengterer at tegningen kommuniserer underveis i tegneprosessen. Den blir skapt av tegneren, men forandrer form fram mot det endelige sluttresultatet den kan bli. Det er dette Højlund presiserer når hun presenter filosofien om at det er tegningen som tegner seg. I et intervju med Rasmus Karlov i «Videnskab.dk» (2012) utdypes Højlund: «Vi tegner for å se, forstå, begripe og begrepsliggjøre, men vi tegner også for å møte det vi ikke kan forstå». Tegningen oppstår i øyeblikket sier hun, og utdypes videre at hvis vi ser på tegning som et språk, og ikke et redskap, så vil tegningenes muligheter kunne åpne seg. Hvis vi behandler tegning med åpenhet, som ved at tegningen tegner seg, så kan man se tegningen som et spor, og man kan som en oppdagelsesreisende oppdage hva slags tegn man setter etter seg (Højlund, 2011, s. 34). Højlund skriver i artikkelen «The completed drawing» (2009) at i kreative prosesser, så oppstår det plutselig uventede løsninger. Dette er spesielt tydelig i tegneprosesser, fordi tegningen gir noe tilbake. Noe kommer ut fra tegningen som man ikke viste på forhånd, da man begynte å tegne det. Tegningen har også en tendens til ikke helt å vite når den er ferdig, ikke på forhånd iallfall. Tegningen lever, tegningen kan oppføre seg slik man vil, eller den kan ta helt nye veier.

I 2009 gjennomførte Højlund et prosjekt «Tegnelaboratoriet» med studenter på Danmarks Designskole. Gjennom en rekke øvelser, workshops, gjesteforelesninger og utstillingsbesøk, skulle studentene reflektere over sin tegneprosess og selv finne en problemformulering som de fant verdt å undersøke. Forløpet varte i 10 uker, og tegneprosessene skulle føre undersøkelsene videre. I noen av disse øvelsene som Højlund beskriver, skulle studentene bevisst la seg føre av tegningen (Højlund, 2011 s. 142). Det var viktig å skape impulser, igangsettere for tegneprosessene, forklarer hun. I arbeidet med sin egen skapende prosess der tegningen skulle tegne seg selv, forteller Højlund at hun var naiv i sin tro på at tegningen bare ville finne sin egen vei av seg selv. «For man kan ikke tegne uten hensikt, det fant jeg fort ut av» (Højlund, 2011 s. 177) Det vil alltid være en hensikt, bevisst eller ubevisst. Højlund følte at prosjektet var mislykket og at hun blokkerte sin egen prosess. Etter en samtale med en musiker, fikk Højlund et råd om og «tegne en form, der går ud av seg selv». Hun sier at en tegning bare kan forandre seg i forbindelse med en bevissthet eller ved et tilfelle (Højlund, 2011 s. 95).

2.1.2 Utvidet tegning

Marita Ivarsson Elverum har i sin masteravhandling «Utvidet tegning som en del av samtids-tegningen» (2015) forsøkt å kartlegge og forstå hva utvidet tegning er. Gjennom å studere egenskapene til 44 ulike kunstnere og verk innenfor samtids-tegning, samt ved å bygge på teori om samtids-tegning, representert gjennom blant annet filosofien om at det er tegningen som tegner seg, (Højlund 2011) kom hun fram til at utvidet tegning kunne grupperes i tre kategorier: «1)tegning gjennom ulike materialer, 2)tegning gjennom å bruke kroppen som redskap og 3)tegning med distanse mellom kunstner og verk» (Ivarsson Elverum, 2015 s. 78 og s. 81). Med utvidelse mener hun at kunstnerne tøyser grensene for tegning som teknikk og egenart, og at hver av disse kategoriene innenfor utvidet tegning har noen egenskaper til felles. Hun reflekterte over hva utvidet tegning kunne tilføre undervisning i samtidskunst eller samtids-tegning, og konkluderte med at en prosess som fokuserte på formidling av samtids-tegning, kunne være inspirerende for elever gjennom å gå fra teori til praksis, og å hente inspirasjon fra kunstnere og eller verk til å sette i gang en liknende prosess med tilgjengelig verktøy. Til slutt sier Ivarsson Elverum at selve kategoriene kan brukes som redskap for en lærer i undervisning (s. 109).

2.2 Forskjellige ideologier og syn på tegnedidaktikk

Jeg vil her ta for meg ulike syn på tegnedidaktikk som har preget undervisning i tegning i det siste århundre. Det er forskjellige ideologier og grunnsyn som behandler opplæringen ganske ulikt, jeg omtaler den utviklingspedagogiske og den sosiokulturelle retningen innenfor tegnedidaktikken, og presenterer deretter dialogiske og kommunikative perspektiver.

2.2.1 Utviklingspedagogisk retning

I den utviklingspedagogiske retningen beskrives tegneutvikling som naturlige stadier eller nivåer som barnet går igjennom. Teoretikere som British og Bull-Hansen mente at tegningen var et symbol på det som barnet oppdager av former, og slik skulle barnetegningen forstås ut fra prinsipper om formmessig utvikling. Det var først og fremst forestillingstegningen som gav innsikt i det ekte og sanne som bodde i barnet i følge forskerne, og ikke modelltegning. Forestillingsevnene til barnet, gav indikasjon på barnets modenhet, og gjennom en skjematisk tilnærming gjennom erkjennelseskategorier som systematisk forklarte prinsippene om utvikling, kunne pedagogen sørge for å veilede barnet i riktig retning I Lowenfelds teori om tegneutvikling knyttes barnas stadier i tegneutviklingen til at det er bestemte alderstrinn som bestemmer utviklingen. (Haabesland og Vavik 2000, s. 129 - 136).

2.2.2 Sosiokulturell retning

Det sosiokulturelle perspektivet innenfor tegning har i følge Scott Frisch (2013) i stor grad vært påvirket av Vygotskys teori om «den nærmeste utviklingssonen». Der vektlegges samhandling med andre i en bevegelse mellom det ytre og indre planet. De kognitive prosessene må først forstås på det ytre planet, mellom mennesker, før det kan bevege seg innover, i mennesket:

Vygotsky (1978, 2000) beskrev stadiene i denne prosessen som en bevegelse fra det ytre til det indre: først utvikler vi en sosial tale, deretter en egosentrisk tale og til slutt en indre tale. Når det sosiale språket er internalisert, er språkstrukturene som barnet mestrer, blitt en del av barnets tankeressurser (Scott Frisch 2013, s. 19).

Scott Frisch (2013) skriver også at Vygotsky hevdet at «det er en konstant bevegelse mellom tanke og ord eller mellom ord og tanke» (Scott Frisch 2013, s. 19). Den indre talen uttrykkes da ut i en «dialogisk, spiralformet prosess» (Scott Frisch 2013, s.20) gjennom ord og tegn, i det sosiale møtet med andre. For å forme den indre tanken om til språk eller tegn, må det bru-

kes kulturelle artefakter eller hjelpemidler, i følge Vygotsky. For å kunne uttrykke seg, må barnet bruke verktøy som språk og tegn, og slik dannes både kognitiv erkjennelse og intelligens, i dialog både med seg selv og med andre.

Gombrich (1909 – 2001) var en av de tidligste bidragsyterne til sosiokulturell forståelse av tegneprosesser, og forholdt seg til tegning og tegneundervisning som et visuelt språk. Han påpekte at det finnes ulikheter mellom det visuelle og verbale språket, og at tegningen kan ligge nærmere forståelsen av det objektet den beskriver (Scott Frisch, 2014, s. 31).

Ekteparet Brent og Marjorie Wilsons artikkel «An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People» i tidsskriftet «Arts Education» (1977) hevdet at barns bildekaping var nært knyttet til den kulturen de deltok i. Gjennom å introdusere begreper som «tegneprogrammer» og «tegning som tegn» spilte forskerne en stor rolle i 1970-tallets nye pedagogiske tanker innenfor tegning (Scott Frisch 2013, s. 32).

John Willats har i sin bok «Making sense of children's drawings» (2005) som omhandler forskning og studier av barnetegninger, også gjort funn som gir innsikt i barnetegningenes egenartede visuelle uttrykk, nært knyttet til kognisjon og språk, men han hevder at også det naturlige uttrykket og oppdragelsens betydning er viktig for tegneutviklingen.

Avstanden mellom det pedagogisk teoretiske miljøet og den fagdidaktiske praksisen er stor ifølge Nina Scott Frisch i artikkelen «Tegnekrisa (2003):

Flere forskningsrapporter og litteratur om emnet tegning har i nyere tid konsentrert seg rundt sosiokulturell teori og tegning som språk. Det utviklingspedagogiske aspektet er fortsatt med i forskningen, men det blir lagt mer vekt på veilederens rolle, samhandling og kulturell påvirkning.

2.2.3 Dialogiske perspektiver på tegneundervisning

I en artikkelsamling i bokform, der ulike forskere bidrar med fagstoff i «Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen». (Nina Scott Frisch (red.) 2013), skriver May Britt Postholm i artikkelen «Tegning og samhandling på førstetrinnet», om tegning som en kilde til meningskaping og samhandling. Postholm problematiserte samhandling og dens betydning når barn skulle skape mening med tegning. Fokuset i forskningen lå på hva som skjedde mellom barna i tegneprosessen (Postholm, 2013, s.82). Med utgangspunkt i sosialsemiotikken, ble materialet sett i lys av den sosiale kommunikasjonsprosessen

som det ble til i. Postholm refererer til teoretikere som Peirce, som skiller mellom tre typer tegn i sin tegnteori; indeks, symbol og ikon. Hun henviser også til Pahl, som beskriver hvordan ideer sprer seg raskt i samhandling mellom barn, slik at mange plutselig blir opptatt av å tegne det samme. Med bakgrunn i empirien og tidligere forskning framhever Postholm betydningen av at man må være åpen for komplekse og sammensatte kontekster når barn tegner. Postholm oppdaget tre samhandlingskategorier, disse var; «1) å være sammen som handler om tegning som en samværsform, 2) ivareta individualitet ved at barna sammenliknet tegningene med hverandre, og ved å finne det som skilte seg ut, gav barna en mulighet til å ivareta sin individualitet. Den siste samhandlingskategorien var 3) å forhandle om mening. Barna diskuterte med hverandre, og spurte hverandre om råd. Slik skapte de mening i fellesskap» (Postholm 2013, s. 86). Lærere må være åpne for å skape vilkår for at samhandling skal kunne skje. En oppmuntrende atmosfære er grunnlaget for meningsskaping gjennom tegning (Postholm 2013, s. 101).

2.2.4 Kommunikasjon og tegning

Knut M. Nesse (2013) gjør oss oppmerksom på at tegning ikke bare er en disiplin som få, talentfulle mestrer, men at tegning «er like nyttig og nødvendig som språk og tall, og mer naturlig». Nesse hevder at vi går glipp av gullgruve av ulike måter å uttrykke oss på, oss når vi eliminerer tanken om, og praksisen ved å tegne. «Når tegnespråket kommer på plass, vil vi være i besittelse av et «nytt», genialt og universelt språk, rehabilitert kreativitet og bedret forestillingsevne foruten bedre kommunikasjonsevne og - muligheter». «Det er ikke vanskeligere å lære seg et brukbart nivå i tegning enn i et annet språk», hevder Nesse (2013), og legger til at det har festet seg en lammende prestasjonstenkning til utøvelsen av tegning. I artikkelen poengterer han at det er også mange voksne som sier at de ikke kan tegne. «Det stemmer sikkert, de kan ikke, fordi de ikke får opplæring i det. De vet ikke hvordan», sier Nesse:

Stein Rokseth (Form 1 - 2013) er professor i illustrasjon ved Kunsthøgskolen i Oslo. Han forteller i et intervju at han brenner for å fremheve tegning som et grunnleggende redskap for kommunikasjon. Han vektlegger at det er store fordeler i å kunne tegne når du skal forklare noe. Han trekker frem et eksempel; «hvis du skriver ordet «båt» på tavla, og spør elever hva de assosierer med det, så får du kanskje svar som; «seilbåt, «robåt», «tankbåt» osv. Men ved å tegne en båt på tavla, vil det kunne føre til lange assosiasjonsrekker».

Nesse (2014) og Rokseth (2013) bidrar i disse artiklene til både å hevde at tegning er et nyttig redskap i kommunikasjon mellom mennesker, og at tegnekunnskaper gir store fordeler hvis man evner å beherske det. Nesse og Rokseth oppmuntrer til tegning, og påpeker at tegning, som andre språk, kan læres.

2.2.5 De som fortsatte å tegne

Eileen Garman Johnsen (2013) ønsket å snakke med folk som hadde fortsatt å tegne i voksen alder. I artikkelen «Samtaler med de som fortsatte og tegne», i «Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen». (Nina Scott Frisch (red.) 2013) intervjuer hun profesjonelle innen kunst og det akademiske feltet, blant annet Bjørn Otto som er arkitekt og førsteamanuensis i arkitektur og billedkunst. Han forteller at tegning alltid har vært knyttet til mestring og moro, og at han i en periode der han tegnet veldig mye, oppdaget noe som for han føltes som en forbindelse mellom tegnehånda og det ubevisste: Han snakker om flytaspektet i det å tegne, og henviser til Ken Wilbers (1949) «Integral Approach», der et av de grunn tankene i teorien er at mennesker følger en estetisk utviklingslinje, som tar utgangspunkt i Piagets (1896 -1980) kognitive utviklingsteori, som forutsetter at vi modnes i løpet av stadier. En må tilpasse metodene en bruker i tegneundervisningen til det utviklingsstrinnet som individet og gruppa befinner seg på; «klassisk ferdighetstrening og figurlikhet er ikke bedre eller dårligere enn fri flyt og spontanitet» (Garman Johnsen 2013, s. 127) hevder Bjørn Otto, og legger til at målet om å bevare «barnet i deg», fint kan oppnås så lenge tegneundervisningen balanserer ferdighetstrening med det intuitive og direkte, og er tilpasset utviklingsstrinnet til gruppa.

Hun snakket også med Fredrik, en professor på NTNU ved Institutt for byggekunst, form og farge. Fredrik fremhever at en barneskolelærer hadde stor betydning for han. Læreren var også kunstner, og fortalte historier som åpnet opp sinnet. Fredrik mener at denne læreren var en bevisst pedagog, som la til rette for at elevene fikk brukt sine evner og fantasi, og, og at det har mye å si å treffe noen som påvirker deg i positiv retning. (Garman Johnsen 2013, s.136 – 139)

Videre beskriver hun sitt møte med Axel, en anerkjent kunsthåndverker som underviser i grunnskolen i kunst og håndverksfag. Axel forteller at han i sin praksis som kunst – og håndverkspedagog erfarer at barna har mistet evnen til å tegne, og at dette skjer så tidlig som i

tredje eller fjerde klasse. Axel reflekterer over hvorfor det er slik, og tror kanskje at det er i den perioden at logikken tar over, og det å tegne blir uvesentlig. Barna slutter iallfall å tegne ved et tidspunkt, og det er i følge Axel vanskelig for dem å finne tilbake til tegnespråket igjen. (Garman Johnsen 2013, s. 131 – 135)

Garmann Johnsen (2013) forteller at gjennom disse samtalene, så avdekket det seg noen felles mønstre. Det har vært voksne der som har vært oppmuntrende, inspirerende og støttende. Det å kunne drive med repetisjon og mengdetrening er trekk som går igjen og aller viktigst er at det har vært tid og rom for tegneaktiviteter. Garmann Johnsen fremhever også at alle hun har hatt samtaler med «ser nytteverdi av tegning, fordi det åpner opp for det kreative laget» (s. 140). Til slutt oppsummerer hun med at gjennom tegningen, så kan barn og unge få en mulighet til å utvikle hele personligheten.

2.3 Pragmatisk filosofi

«Dewey hevder at kommunikasjon er en forutsetning for bevissthet», sier Biesta (2014). Han viser til Deweys «Democracy and Education» der diskusjonen om utdanning og forholdet mellom pensum, lærer og elev drøftes. Kommunikasjon og deltakelse krever at alle har en interesse om å nå fram til det samme målet. Å delta i et sosialt miljø ikke er nok, alle parter må involvere seg. Det er forskjell på utdanning og opplæring, skriver Biesta. «Opplæring er en situasjon der de som lærer, ikke egentlig deltar i bruken som handlingene deres settes inn i» (s. 51) og skriver videre at «utdanning er derimot situasjoner der man virkelig deltar eller deler i felles aktiviteter, der man har virkelig interesse for å gjennomføre den, slik som også de andre har» (Biesta 2014, s. 51). Bengt Molander (1993) setter også handlingen og deltakelsen i sentrum når han definerer pragmatismen. «mänskliga handlingar och handlingsvanor är det primära, inte åsikter, övertygelser och teorier i sig själva» Molander trekker fram Wittgenstein, Pierce, James og Dewey når han forklarer begrepet, og legger fram påstanden om at «pragmatismens grundtanke visar sig og förstås i handling och i handlingsvanor» (Molander 1993, s. 51 – s. 52). I Store Norske Leksikon defineres pragmatismen som:

En innflytelsesrik filosofisk retning som betoner menneskelige handlinger og behovet for å løse problemer. Den er mangfoldig og har ulike underarter, men felles for pragmatistene er deres benektelse av at kunnskap kan ha et absolutt sikkert grunnlag. All viten er feilbarlig og reviderbar. Dette gir seg også utslag innenfor etikk. Våre normer og verdier forstås som vaner utviklet gjennom problemløsning i handlingslivet (Stølen 2008).

2.4 Utdanning som risiko

Gert Biesta er professor ved Brunel University, der han spesialiserte seg innenfor pedagogikk. Han har en tydelig kritisk stemme innenfor utdanningsforskningen. Han spør hva slags formål utdanningspraksisen egentlig har, og hva den skal bidra til i et menneskes liv? I utdanningen er det alltid en risiko:

Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta 2014, s. 23).

Biesta har i boka «Utdanningens vidunderlige risiko» (2014) kritisert de kontrollbaserte utdanningsinstitusjonene i det globale samfunnets tendens til å behandle elever og lærestoffet mekanisk. «Moderne utdanning later til å være basert på sannheter om menneskets vesen og skjebne, en sannhet om hva barnet er og hva barnet må bli» (Biesta 2014, s. 170). Biesta drar i gang en verdidebatt når han trekker frem og problematiserer begreper som danning, konstruktivisme, læring, autonomi og rasjonalitet, ord som hyppig brukes i utdanningssystemer. Han utfordrer vedtatte pedagogiske sannheter og teorier, og i dialog med ulike filosofer som Dewey, Caputo, Levinas, Foucault, Derrida, Kirkegaard og flere, problematiserer han kjente begreper som «kreativitet», «kommunikasjon», «undervisning», «læring», «frigjøring», «demokrati» og «virtuositet» gjennom syv kapitler.

Biesta argumenterer for at den risikoen som oppstår i undervisningssituasjoner, er verdifull og en forutsetning for utdanning. Det å gjøre utdanningen til en risikofri opplevelse, sier Biesta, er kanskje det største problemet i moderne utdanning. Han legger til at ved å gjøre utdanningen sterk, risikofri, trygg og forutsigbar, så er man grunnleggende upedagogisk (s.25). Da undergraver man muligheten til det faktum at vi ikke har frihet til å disponere verden som vi vil. Mennesker er komplekse, det er mange måter å være på, og å tenke på. Andres begrunnelser og motiver kan være helt annerledes enn de man selv har. Ved å beskrive en pedagogisk teori som er basert på to ideer, «å komme til verden» og «eneståenhet», uttrykker han at utdanning er mer enn å reprodusere det vi allerede vet, men at gjennom praksis så kan vi hjelpe til å få barn og elever til å involvere seg, ved å gi dem sjanse til å «komme til verden». (Biesta 2014, s.27, s. 169). «Eneståenhet» er det som gjør en person forskjellig fra de andre. For å kunne være annerledes eller enestående, så er vi altså avhengig av andre i «subjektivitetshendelsen».

Biesta deler utdanningsbegrepene i tre dimensjoner. Disse er 1) kvalifisering, det vil si tilegnelse av kunnskap, evner, verdier og ferdigheter. 2) Sosialisering som bygger på at vi er en del av de kulturelle preferansene som vi omgir oss med, disse er for eksempel kultur, religion og politikk. Og 3) subjektivering - individets mulighet til å handle uavhengig og ansvarlig. Når han trekker fram subjektivitet som en viktig faktor i pedagogisk sammenheng, tar han utgangspunkt i at vi er frie subjekter i våre egne handlinger, vi skal ta ansvar for hva handlingene fører til og tilpasse handlingene deretter (Biesta 2014, s. 26). Når læreren har mistet sin autoritet som underviser, og fungerer mer som en ressurs og støttespiller for elevene i vår tids skole, er det i følge Biesta (2014) på tide å velge den svake, eksistensielle metoden som pedagog, framfor den sterke, metafysiske (s. 46). Jeg vil forsøke å forklare hva Biesta (2014) mener når han kategoriserer de to motsetningene sterke og metafysiske og svake og eksistensielle undervisningsmetoder, med utgangspunkt i Biestas (2014) egen tekst om den kreative undervisningen.

Gert Biesta (2014) er interessert i utdanning som en kreativ handling, og utvikler en hypotese rundt undervisning som enten er en «sterk, metafysisk handling» eller som er en «svak, eksistensiell handling». For å illustrere dette perspektivet, tar Biesta utgangspunkt i Guds skapelsesberetning (Biesta 2014, s. 34). Biesta følger Caputos (2006) dekonstruktive lesing av mosebøkene i «The Weakness of God». Det er to typer forståelse av mosebøkene i følge Caputo. I utgaven som vi kjenner fra Bibelen framstår Gud som allmektig. Han skapte himmelen og jorden ut av ingenting, ut av et tomrom. (Biesta 2014, s. 36). Denne Gud er Jahve. Den andre Gud, som blir lest ut fra hellensk oversettelse, er en skaper som «puster liv i dem, og ser at det er godt» (Biesta 2014, s. 36). Skapelsen av himmelen og jorden i den hellenske oversettelsen, skiller seg ut fra den bibelske, ved at skapelsen allerede hadde begynt når Gud pustet liv i det. Caputo (2006) fremhever forskjellene ved de to skapelsesberetningene. Jahve er den urolige, kontrollerende, detaljstyrende og mistenksomme som er «redd for sitt eget avkom». «Jahve helgarderer fra første stund» (Biesta 2014, s. 36). Elohim har mer tillitsfull holdning til sitt skaperverk, rolig og distansert tar han sjansen på at barna en gang skal vokse opp og modnes. Han har mer is i magen enn Jahve, som minner mer om et nervevrak, i følge Biesta (2014). Der Elohim hevder at det er godt er Jahve redd for hva som kan gå galt. Der Jahve ønsker at skapningene skal forbli evige barn, reproduerte avbildninger av seg selv, ønsker Elohim å ta sjansen på at barna engang skal bli ansvarlige individer som tenker selv. Dette innebærer en risiko som Elohim framfor Jahve er villig til å ta. (Biesta 2014, s. 36). Biesta skriver at Ca-

puto (2006) sier at vi ikke må se på disse to skapelsesberetningene som to motsetninger vi må velge mellom. Valget står derimot mellom «det vi kan kalle sterk metafysisk kreasjonisme der skapelsen er en utøylet makthandling, og svak eksistensiell kreasjonisme der skapelsen er en hendelse der væren bringes til live», og således kan valget vi tar føre med seg «usikkerhet, uforutsigbarhet og frustrasjon» (Biesta 2014, s. 39).

Disse to beretningene gir oss i følge Biesta «to svært forskjellige beskrivelser av hva det innebærer å utdanne, og mer konkret, hva det innebærer å utdanne mot og med interesse for subjektivitetshendelsen» (Biesta 2014, s. 46). Ved å henvise til Levinas (1981, 1985) forståelse av subjektivitet som «en hendelse, som noe som oppstår og som kan vokse fram» (Biesta 2014, s. 44), kan en slik subjektivering ikke erstattes av noen andre enn av seg selv. «Jeg har ansvar for mitt ansvar. Hva andre velger å gjøre med sitt ansvar, er helt og holdent opp til dem. Jeg kan ikke ansvarliggjøre andre» (Biesta 2014, s. 45). Pedagogens ansvar, i følge Biesta (2014) vil være å sørge for at subjektivitetshendelsene har mulighet for å skje. «Vi kan ikke frarøve elevene slike erfaringer», sier Biesta (2014, s. 45). Vi som pedagoger har ingen garanti for utkommet av en slik holdning, men ved å ta sjansen og løpe en risiko ved å velge den svake, eksistensielle erfaringen i utdanningen, kan vi legge til rette for at subjektivitetshendelsen vokser fram. Dette er en «kreativ handling og en skapende handling, om enn i en svak, eksistensiell forstand der væren bringes til liv – et liv som deles med andre, i responsivitet og ansvar» (Biesta 2014, s. 46).

Einar Juel (2014) henviser til Biesta i artikkelen «Utdanning – et risikofylt møte mellom mennesker» at:

Det å oppdra og utdanne er å forandre. Biesta viser til Søren Kierkegaard, som igjen viser til hvordan man som pedagog må legge fra seg rollen som reiseleder, og heller innta rollen som stifinner. Stifinneren finner først den som skal hjelpes, for deretter å utforske nye landskaper i fellesskap. Resultatet er at begge kommer ut av prosessen som noe annet enn de var (Juel 2014).

2.5 Kreative prosesser

Jeg vil presentere kreativitet som en prosess som fører til at noe nytt blir skapt, og presenterer hva som kjennetegner kreative prosesser gjennom forskningen til Geir Kaufmann (2006). Vi-

dere vil jeg kartlegge hva det er som ligger i flytbegrepet som Csikszentmihaly (2015) refererer til i sin forskning i kreative prosesser.

2.5.1 Hva er kreative prosesser

Geir Kaufmann skisserer opp i sin bok «Hva er kreativitet» (2006) at den kreative prosessen med å utvikle ideer er kompleks. Det er ikke bare i tankeprosessene kreative løsninger oppstår, men også i en blanding mellom kognitive prosesser, personlighet og motivasjon (Kaufmann 2006, s. 21). Kaufmann peker også på at mye av kreativitetsforskningen for ensidig har fokusert på enkeltindividets egenskaper, og trekker fram den sosiale betydningen, samt at kontekstuelle forhold også er svært viktig for å se sammenhengene. Hvis betingelsene for å utfolde seg kreativt hemmes er det vanskelig å jobbe kreativt. Vi kommer heller ikke unna kulturen og samfunnet vi lever i, og hva slags innflytelse slike betingelser har for utviklingen av kreative prosesser (s. 22). Kaufmann illustrerer den kreative prosessen gjennom å dele opp elementene i mikronivået, det vil si enkeltindividet, og makronivået, som innbefatter kontekst og kultur. Denne kompleksiteten kommer fram i alle faktorer som spiller inn når kreative prosesser skal karakteriseres.

For å beskrive kreative tankeprosesser må man også ha innsikt i andre typer tenking. Kaufmann trekker fram to tradisjonelle former for tenkning, der den ene preges av en regelorientert, rasjonell og analytisk form, og den andre, en mer intuitiv og assosiativ form som bygger på tommelfingerregler, eller heuristikker (Kaufmann 2006, s.25 - 30). Disse to formene for tenking kan forenkles til prosesser der 1) rasjonell, logisk tenking følger systematiske regler, som gjennom analytiske steg blir avsluttet med en konklusjon. 2) Den heuristisk-intuitive tenkingen er en strategi der tankeprosessene forenkles og automatiseres, og den foregår ofte på det ubevisste planet. Kaufmann peker på at det også finnes en tredje form for tenking, 3) den kreativ-innovative: «Kreativitet dreier seg om å skape og håndtere nyhet», skriver Kaufmann (2006, s. 30). Kaufmann (2006) henviser til ulike strategier som har blitt benyttet for å beskrive kreative tankeprosesser som kan skape og håndtere nyhet. Av disse utmerker disse tre seg; reformulering, inkubasjon og intuisjon (Kaufmann 2006, s. 40). Reformulering av problemet innebærer at problemet blir identifisert, og deretter satt inn i et annet perspektiv som kan gi tilfang av andre mulige løsninger. Å identifisere problemet er selve utgangspunktet for problemløsning hevder Kaufmann (2006, s.43). Ved å definere, identifisere og reformulere problemene, kan suksesskriteriene i en kreativ prosess bli betraktelig større (Kaufmann

2006, s. 41). Inkubasjon har flere betydninger innenfor forskjellige fagfelt. Innenfor kreativitetsforskningen, er begrepet knyttet til en intuitiv aha-opplevelse, som kommer ubevisst bearbeidelse av et problem (Kaufmann 2006, s. 32). Intuisjon er nært knyttet til inkubasjon, og kan være en magefølelse, eller en fornemmelse (Kaufmann, 2006, s.54) som gir indikasjon på at noe er rett. Forskningen på inkubasjon og intuisjon som baserer seg på vage og ubeviste prosesser, og har i følge Kaufmann vært gjenstand for ulike eksperimentelle studier. Han konkluderer med at studiene har gitt interessante resultater, men på et tynt empirisk grunnlag. Forskningen er i «sin aller spedeste begynnelse» (Kaufmann 2006, s.58).

2.5.2 Flytsonen i kreative prosesser

Csikszentmihaly (2015) skriver om begrepet flyt som en kreativ prosess i artikkelen «Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life» (2015). Teorien går ut på at du kan oppnå en tilstand som betegnes som en flytzone når du opplever at det du gjør er i samsvar mellom utfordringer og ferdigheter. Gjennom forskjellige studier basert på flere hundre utvalgte deltakere i forskjellige fagfelt, ønsket Csikszentmihaly å undersøke hva som egentlig skjedde når mennesker kommer fram til nyskapende ideer. Undersøkelsene viste at tilstanden flyt ser ut til å ha en relevans når nye ideer og ting utvikles. Csikszentmihaly (2015) beskriver tilstanden som eksepsjonelle øyeblikk der du intenst føler at du lever. Han sier at flyt skjer når ferdighetene eller kompetansen til den som skal overvinne en utfordring, er fullstendig involvert i oppgaven som skal utføres:

Denne tilstanden virker da som en magnet for å lære nye ferdigheter. Hvis utfordringen er for lav, kommer man tilbake til flytsonen ved å øke dem, og hvis utfordringen er for stor, så kan en gå tilbake til flytsonen ved å lære seg nye ferdigheter. (Csikszentmihaly, 2015)

På den måten blir flytsonen et optimalt grensesnitt mellom individets kompetanse og oppgavens krav. Kaufmann (2006) skriver at kreativitet forutsetter at man er villig til å ta risiko, ofte en betydelig risiko. Dette fordi man lærer mest gjennom de feil man tar, enten gjennom konstruktiv bearbeidning på egenhånd, eller som kritikk fra andre. Dette kan jo svi litt, legger Kaufmann til, men så lenge det skjer i en kontekst som er preget av grunnleggende trygghet som ligger i ubetinget anerkjennelse for deltakerens egenverdi, så kan konstruktive tilbake-

meldinger (Kaufmann 2006, s. 108) føre til at kreativiteten øker, og at nye problemer løses. Kaufmann kritiserer Csikszentmihaly (2015) teori om flytsonen når han bemerker at vi ikke kan være i samme tilstanden hele tiden. Utfordringsnivået må hele tiden heves. Det er da viktig at ikke utfordringene som barn og unge utsettes for blir høyere enn forventningene til det de skal kunne mestre (Kaufmann 2006, s. 108).

2.6 Estetiske læreprosesser

Flere kilder kan hjelpe til for å få et nyansert bilde på hva estetiske læreprosesser kan være. Jeg støtter meg likevel i hovedsak til Austring og Sørensen bok (2006) «Æstetik og læring» for å få fram det pedagogiske aspektet ved utvidede estetiske læreprosesser i kunstdidaktikken. Til å begynne med vil det være hensiktsmessig å gi noen begrepsavklaringer på området estetikk og hva det kan være.

2.6.1 Hva er estetikk

Estetikk har en lang historie, og alt på 1750-tallet ble estetikk av filosofen Baumgarten, definert som læren om sanselig erfaring. Estetikkbegrepet har gjennom historien endret seg, og det er ulike retninger som utvider begrepet. Ut fra antikkens idealer var det åndelige hevet over det kroppslige og sanselige. Men gjennom Baumgartens sanselige dimensjon, skulle også det helhetlige mennesket, med sansene og kroppslig erfaring, likeverdig vektlegges rasjonaliteten i tankene (Samuelsen 2003). Ordet «estetisk» har i stor grad knyttet seg til forskjellige oppfatninger til hvordan et kunstverk skal tolkes. (Samuelsen 2003, Bale mfl. 2008). Kunst og estetikk har tatt til seg nye tradisjoner, retninger og tanker. Estetikk handler om mer enn kunstbildet, eller skulpturen som blir lagd av en kunstner. Vi utvider begrepet stadig, og både «kunstverk», «industridesign» «happening», «verk», «naturen» kan gi kunnskap gjennom sanselig erkjennelse. Det er også vanlig at kommersielle aktører tar til seg estetikken, for å bedre vise seg frem og selge sine produkter. (Bale mfl. 2008). Austring og Sørensen (2006) definerer estetiske læreprosesser slik:

En æstetisk læreprosess er en læringsmåte, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden (Austring og Sørensen 2006, s.10).

Austring og Sørensen peker på at estetikken er et uttrykk for og en vei til erkjennelse. Når kunsten, som vi har til felles gjennom vår historisitet, og vår personlige erkjennelse smelter

sammen, blir erkjennelsen til en kroppslig forankret bevissthet. Vi bruker sanselige og estetiske uttrykksformer for å fortolke verden, for å kommunisere med verden og oss selv.

I artikkelen «En mangfoldighed af andethedserfaringer: Om æstetik på flere måder» i det danske «Tidsskrift for børne og ungdomskultur» (2013) forklarer forfatteren Niels O. Lehmann at estetikkbegrepet befinner seg i grenselandet (Lehmann 2013, s. 30). Estetisering er å utvide begrepet om hva estetikk er og kan være, sier han. Andre og nye strømminger utfordrer tesen om hva som er kunst. Det finnes ikke lengre bestemte regler for hva kunst er, og skillet mellom kunstverk og andre objekter, eller prosjekter jevnes ut. Selvfølgeligheten er tatt vekk fra estetikkbegrepet. Lehmann hevder at det er behov for en mangfoldig tilnærming til estetikken fordi det er strid om hva som er kunst og estetikk når begrepet har blitt så utvidet (Lehmann 2013, s.31). Det er mange ulike syn på hva det estetiske skal romme, og alle syn har like mye verdi. Mangfoldighet er ønskelig, og det kan være mange prosjekter som har estetisk gyldighet. Begrepet omfatter mange mulige estetiker som får oss til å «se hverdagen vi omgir oss, med andre øyne» (Lehmann 2013, s.31). Et utvidet estetikkbegrep i den samtiden vi befinner oss i er med på å redefinere hva en tegning kan være. På den måten åpner det seg nye og uante muligheter for tegning som skapende og kommuniserende medium.

2.6.2 Estetisk symbolsk form

Kommunikasjon og refleksjon, fremhever Austring og Sørensen, er to verdier i estetikken som sanselig erkjennelse kan hjelpe oss mennesker å få utløp for (Austring og Sørensen 2006, s.48). De viser til Kirsten Drottners (1995) og Susanne K. Langes (1969) forskning som knytter begrepet estetikk sammen med begrepet symbolsk form (s. 48). Kjennetegnet på estetiske uttrykk gjennom tidene, er at det alltid har vært kommunisert gjennom symbolsk form. Det er noen karakteristika på estetisk symbolsk form som Austring og Sørensen (2006) fremhever. «Æstetikk er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til, og om følelser» (s.68). Estetisk symbolsk form, sett gjennom definerte, bestemte formspråklige medier, der hvor vi forutser at hver kunstart har sitt eget formspråk, hver kultur har sine preferanser og hver subkultur sitt spesielle innhold, konstituerer et nåtidig estetikkbegrep som symbolsk form inn i følgende kategorier (Austring og Sørensen 2006, s.53 – s.67). «Estetikk er sanselig symbolsk form». Uttrykket appellerer særlig til våre sanser, og sanseopplevelser. Uttrykket er i overensstemmelse med det symbolet som det representerer. «Estetisk symbolsk kommuniserer til og fra om følelser». Dette betyr

at representasjonen i symbolsk form ikke nødvendigvis forsøker å gjengi virkeligheten, men heller nærmer seg opplevelsen av hvordan verden føles og erfares subjektivt. «Estetisk symbolsk form er helhetsorientert». Vi må ta helheten i betraktning og ikke forstå enkeltdelene ut fra seg selv. Betydningen oppstår når alle elementene kodes samtidig. «Estetisk symbolsk form kan kommunisere kompleksitet». Det er mange lag av betydninger på en gang, som både subjektivt og kollektivt, følelsesmessig og helhetsorientert kan forstås ut fra den kompleksiteten som betydningen oppstår i. Det spesielle ved disse motsetningene er at målet er å skape sammenhenger, helheter og mening gjennom symbolspråk. «Estetisk symbolsk form kan romme merbetydning». Ved å erkjenne at estetikkens symbolspråk har mange lag av betydninger, så rommer det også et språk som mer en det vi bevisst oppfatter. Også det intuitive, det som skjer i fantasien, i følelsene og i det ubevisste er med i fortolkningen. En slik kompleksitet og merbetydning gjør at estetisk symbolsk form er vanskelig å tolke, og subjektiviteten tas i betraktning i enhver fortolkning. Austring og Sørensen sier at «En tolkning er kun en tilnærming, der alltid etterlader utolket materiale: merbetydning» og at «Estetisk symbolsk form kan uttrykke det usigelige» (2006, s. 61). Gjennom estetisk mediering av erfaringer som ikke kan innfanges i diskursivt språkbruk, kan våre tause erfaringer komme til syne for oss selv, slik at det vi ikke på noen annen måte, av flere grunner, kan kommunisere om, bearbeides gjennom estetisk symbolsk form. Dette er et særtrekk ved estetikken at vi kan uttrykke det usigelige. Austring og Sørensen refererer til Hansjörg Hohr (1999) og K.E. Løgstrup (1991) og anslår tre gjeldende prinsipper for at erfaringene er tause og usigelige. Disse er kognitive, det vil si utviklingsnivåets begrensninger for å uttrykke seg, emosjonelle ubevisste, fortrenkte eller undertrykkede erfaringer, og samfunnsmessige forhold som kan romme tabuer og tendenser i tiden.

2.6.3 Estetisk erfaring

I John Deweys (1859 – 1952) pragmatiske erfaringspedagogikk vektlegges relasjonene mellom kunnskap og handling. I kapittelet «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience* (1934), argumenterer han for at kunst og estetisk erfaring bare kan forstås ut fra et generell forståelse av erfaring. Gjennom de erfaringene man gjør, reflekterer man over de erfaringene man har tilegnet seg, og på den måten lærer man seg noe nytt (Bale mfl. 2008, s. 196). Denne formen for erfaring kan skje på både det bevisste og det ubevisste planet. Læring blir satt inn i et samspill mellom menneskene i, og det miljøet som menneskene opptrer i. Det er det vi «gjør og gjennomgår» som får oss til å se verden på nye måter. Dewey poengterer at erfaringer ikke

har begynnelser eller en slutt, erfaringer skjer hele tiden. Dewey fremhever skaperglede gjennom erfaring i sin metodikk. Han hevder at vi lærer best i samspill med miljøet vi er i og gjennom aktive handlingsrekker. Han poengterer også at ikke alle handlinger er erfaringer. Man kan være effektiv i en handling uten å ha en bevisst erfaring av det. Man må være seg bevisst på erfaringen, i følge Dewey (Bale mfl. 2008, s. 199). Dewey trekker fram erfaringsrekker gjennom handlinger, tanker og følelser. Han hevder at erfaringer må ha en estetisk kvalitet, for å være av betydning. Handlings-, tanke- og følelsesrekker uten estetisk kvalitet, er i følge Dewey mekaniske og ufullbyrdede. Ulike subjektive erfaringer har i følge Dewey felles mønstre:

Det finnes betingelser som må oppfylles for at en erfaring i det hele tatt skal oppstå. Hovedtrekket av det felles mønstret fastlegges av det faktum at enhver erfaring er et resultat av samspill mellom et levende menneske og en side ved den verden det lever i (Bale mfl. s.203).

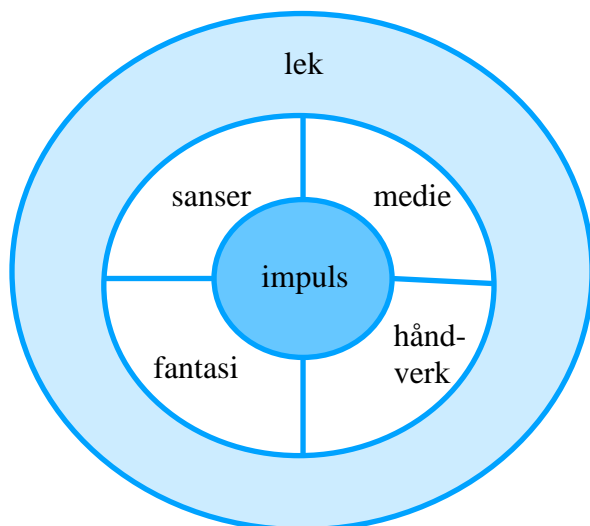
2.6.4 Estetisk erkjennelse

Merleau-Ponty (1908-1961) var en fransk fenomenolog som framhevet at sansing ikke bare er en passiv mottakende aktivitet, (Austring og Sørensen 2006, s. 33) men at sansing er en handling der man lærer verden å kjenne gjennom å erkjenne bevisstheten som noe kroppslig. Det som skjer for sitt indre øye, eller indre øre fremstiller også erindringen eller forestillingen om det som enda ikke har blitt skapt. Merleau-Ponty ville ha betegnet en slik førkognitiv tilstand som og «vite-med-kroppen». Kroppen blir en form for bevissthet som sanser før den tenker. Denne sanselige måten å erfare på kalles også taus viten eller taus kunnskap. Merleau-Ponty har i «Cézannes tvil» fra «Sens et non-sens» ((1948) i Dale mfl. 2008) vektlagt kunstens betydning for kroppslig og sanselig erfaring, og i dialog med bildekunstneren Cézannes verk og egne ord, diskuterer han fenomenet kropp og sansing, og gjennom å utforske Cézannes tvil i forhold til sin egen skaperprosess sett i lys av følelser og følsomhet kontra intellekt. Cézannes malerier er preget av realismens lovbrudd i forhold til perspektiv, fargegjengivelser, komposisjon, kunstneren framhevet i stedet for persepsjonen i kontakt med den naturlige verdens vesen. Merleau-Ponty skriver at «kunsten er ingen imitasjon, og for øvrig heller ingen konstruksjon som følger instinktets eller den gode smaks ønsker. Den er en ekspressiv operasjon» (Bale mfl. 2008, s. 262). Han sier også at «ideen kan ikke gå forut for «utførelsen», (Bale mfl. 2008, s. 263) fordi et uttrykk ikke kan være en oversettelse av noe som allerede er planlagt, tenkt av seg selv eller av andre. Kunstens vesen består i å tilføre verden noe nytt, og gjennom

erfaringer som erkjennes gjennom utførelsen kan en slik erfaring oppnås. Både Austring og Sørensen (2006) og Holgersen et. al (2005) fremhevet Merleau-Ponty som den mest interessante av fenomenologene: «Merleau-Ponty har særlig beskrevet «kroppslig rættethed» som den oprindelige erkendemåde, der er forutsætningen for enhver form for bevidsthed» (Holgersen et. al 2005, s.55). Merleau-Ponty satte kroppen som utgangspunkt for forståelsen, slik at verden må erfares ut fra et kroppslig perspektiv. «Den levede krop er i verden forut for enhver tanke» (Holgersen et. al 2005, s. 56). Slik er Merleau-Pontys filosofi knyttet til erkjennelse gjennom kroppen. Merleau-Ponty framhevet at sansingen ikke bare er begrenset til passivt mottak, men at sansing også er en handling (Austring og Sørensen 2006, s.33). Subjektet er ikke bare i verden, det fortolker verden ut fra sitt væren- i- verden. Bevisstheten er bestemt av kroppen. Det er ingen vits å skille mellom to dualiteter, der kroppen er et subjekt, og verden utenfor et objekt. (Austring og Sørensen, s. 33). Merleau-Ponty var særlig opptatt av å undersøke hvordan fenomenene konstitueres ved at vi er kroppslig tilstede i den samme fenomenverdenen (Holgersen et. al 2005, s. 59).

2.6.5 Estetisk læring

Målet med estetiske læreprosesser er å erfare og å erkjenne noe nytt (Austring og Sørensen 2006, s.90). Fordi kjernen i den estiske læreprosess er å omsette inntrykk av verden til et symbolsk, mediert uttrykk, så er det naturlig å trekke frem pedagoger som Malcolm Ross i forbindelse med hvordan en skapende prosess kan forekomme. Malcolm Ross utviklet i begynnelsen av 1980-tallet i samarbeid med sosiologen Robert Witkin en teori for den læringen som særlig de estetiske fagene kan romme (Austring og Sørensen 2006, s. 111). Den skapende prosessen er helt avgjørende i en estetisk læreprosess, og innholdet i den skapende prosessen er i følge Ross sin teori dynamisk, og følger en mer eller mindre kronologisk rekkefølge fra den første ideen til et mediert uttrykk. Ross har utviklet en modell for undervisning i kunsthagene, der deler han ervervelsen av estetisk kompetanse opp i en rekke inbyrdes avhengige delelementer, som han poengterer at undervisningen skal bygges opp av. De fire sentrale områdene i Ross sin teori er impuls, kreativitet, fantasi og medie/materiale.



Figur 2 - Modell av estetiske læreprosesser (Austring og Sørensen 2006), egen illustrasjon.

Modellen illustrerer hvordan utviklingen av kreativitet og tilegnelsen av formspråklig kompetanse foregår i en prosess som finner sitt uttrykk i en eksperimenterende eller lekpreget atmosfære. Dette kan betegnes som det potensielle rommet hvor fantasi, sansing, mediering og håndverksmessig kompetanse dras inn (Austring og Sørensen 2006, s. 155). Austring og Sørensen (2006) skriver at «kernen i den æstetiske læreprosess er , at man gjennom æstetisk virksomhet omsetter sine indtryk af verden til medierende uttrykk». Gjennom et samspill mellom fantasi og sanser, som i følge et fenomenologisk syn, innebærer erkjennelse gjennom en følelsesmessig og kroppslig kognitiv virksomhet, medieres inntrykk gjennom skapende uttrykk. «Herigennem kan det æstetiske produkt blive en del af fødekæden for en ny række af ideer og impulser i retning af kommende bearbejdinger og æstetiske udtryk» (Austring & Sørensen, 2006, s. 149). Ut fra en rekke inntrykk får man en impuls, en igangsetter som gjennom fantasien setter i gang ideer. Inntrykkene bearbeides gjennom eksperimentering eller lek. I denne prosessen kan nye ideer komme til, og et produkt kommer fram, som er på ny en slags bearbeidelse av det som til slutt oppleves som ferdig.

2.7 Kommunikasjon

Dette avsnittet omhandler kommunikasjon. Å kommunisere gjennom estetisk virksomhet presenteres gjennom Austring og Sørensens tekst i «Æstetik og læring» (2006), deretter følger Biestas (2014) betraktninger rundt kommunikasjonsprosessen, som innebærer en sirkulær meningsutveksling i interaksjon mellom sendere og mottakere. Videre gir jeg visuell kommu-

nikasjon oppmerksomhet, da utvidet tegning befinner seg innenfor dette fagfeltet. Dialogen som en ytring som blir respondert på gjennom relasjoner og samhandlinger, presenteres gjennom Bakhtins tanker og filosofi. Avslutningsvis definerer jeg samhandling, som kan ses på som en utdyping av dialogen i avsnittet foran.

2.7.1 Estetisk kommunikasjon

Å utføre skapende arbeid gjennom et estetisk uttrykk kan kalles estetisk virksomhet, i følge Austring og Sørensen (2006, s. 69). Gjennom estetisk virksomhet kan vi kommunisere via personlige og sanselige estetiske uttrykk på en måte som snakker fra følelse til følelse. Ved å eksperimentere med estetisk, symbolsk form kan en, bevisst eller ubevisst, uttrykke noe om oss selv og verden (Austring og Sørensen 2006, s. 69). Estetisk virksomhet har på den måten en kommunikasjons hensikt, der tre hovedfaktorer er involvert:

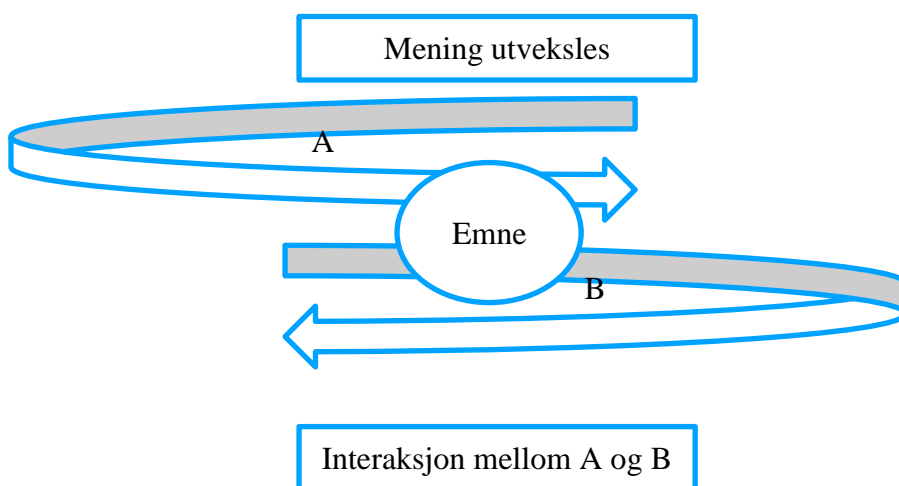
Den eller de, der innkoder (afsender), det, der er kodet i forhold til et medie (betydning forstået som en enhed av form og indhold), og den eller de det afkoder (modtager) (Austring og Sørensen 2006, s. 73).

I en skapende kommunikasjonsprosess vil avsenderen ha en personlig fortolkning og holdning til tilværelsen, basert på sanseopplevelser og følelser som er knyttet til disse i følge Austring og Sørensen. Mediet er det som gir estetisk kommunikasjon form og betydning. Avsenderens prosess med å skape sitt uttrykk, skal kunne forstås ut fra en mediering, et formspråk hvor symbolske former som særlig appellerer til sansene tas i bruk. Austring og Sørensen fremhever også at estetiske uttrykk rommer førspråklige, førbeviste eller fortrenge opplevelser, der det usigelige finner uttrykk og et språk (Austring og Sørensen 2006, s. 73 - 74). Mottakeren er en viktig faktor i betydningsdannelsen, fordi dens tolkninger og holdninger også påvirker. Det sansede uttrykket, som for mottakeren er et inntrykk vil vekke en følelsesmessig respons. Denne formen for avkoding, forutsetter på samme måte som innkodingen, en holdning som er aktiv, sansende og involvert i den estetiske prosessen, skriver Austring og Sørensen. Det er en rekke faktorer som kan gjøre at avkoderen ikke svarer til innkoderens intensjoner. Slike støykilder kan for eksempel være at symbolikken er for tvetydig eller personlig, at ikke avsender mestrer sitt medie, eller at mottaker er sosialisert inn i en annen kultur og symbolikk enn avsenderen. (Austring og Sørensen 2006, s. 74 - 75). I medieringen er det mulig å omsette tanker og følelser eller konkreter gjennom et symbolsk formspråk. De kroppslig og sanselige

uttrykkene er typiske for en estetisk læreprosess, skriver Austring og Sørensen: «Gennem sin æstetiske virksomhed bearbejder individene sine kroppsligt forankrede indtryk af verden og omskaber disse til kroppslig forankrede æstetiske udtryk» (2006, s. 91).

2.7.2 Kommunikasjon forutsetter aktiv deltakelse

I følge Biesta (2014) forutsetter kommunikasjon at alle deltakende er aktive i samspill med hverandre, slik at læring ikke er noe som andre kan gi til deg. Han henviser til Deweys filosofi om kommunikasjon og utdanning i «Experience and nature» (Dewey 1958 [1929]) der «kommunikasjon ikke kan betraktes som en forflytning av informasjon fra et sinn til et annet, men forstås i grunnleggende praktisk forstand» (Biesta, 2014, s. 50). Følgende modell for kommunikasjon mellom deltakerne kan være med på illustrere prosessen i kommunikasjonen som ble foretatt, med utgangspunkt i Dewey og Biesta (2014, s. 50):



Modell for kommunikasjon som interaksjon, inspirert av Biesta (2014), egen illustrasjon

Biesta skriver at kommunikasjon i følge Dewey er en prosess der A og B koordinerer sine handlinger rundt noe på en slik måte at «A`s forståelse av B`s handlinger og lyder er han responderer på tingen fra A`s ståsted» altså ikke som en egosentrisk opplevelse, men ut fra A`s opplevelse. Slik responderer de på meningen i hverandres handlinger og lyder» (Biesta 2014, s- 50).

2.7.2 Visuell kommunikasjon

I Liv Merete Nielsens bok «Fagdidaktikk for Kunst og Håndverk» (2009), defineres begrepet visuell kommunikasjon som praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier (Nielsen 2009, s. 92). Hun skriver videre at oppøvelsen av den visuelle kompetansen hos barn og unge, både som mottakere av visuell informasjon og som produsenter av visuelt baserte budskap, innebærer å utvikle ferdigheter og å evne å reflektere over kvaliteter ved andre og egne visuelle uttrykk.

2.7.3 Dialog

Litteraturviteren og filosofen Bakhtins (1895 – 1975) fokus på bruk av tegn og semiotisk mediering for å skape mening, har mange likheter med Vygotskys, og kan plasseres innenfor det sosiokulturelle læringssynet (Scott Frich, Postholm 2013). Jeg velger å presentere Bakhtins her, rett under kommunikasjon, fordi Bakhtin la vekt på relasjoner, der bevisstheten og mening skapes i samhandling med andre. I Bakhtins bidrag fremholdes dialogen som en ytring som blir respondert på gjennom en relasjon. Bakhtin, la vekt på at relasjonen er det viktigste som skjer, foruten den ville ikke ytringen og responsen ha noen mening. Gjennom dialog med verden, oss selv, andre mennesker, fysiske omgivelser, vil vi farges av våre omgivelser, som aktive og skapende personer, ikke som passive mottakere (Scott Frisch, Postholm 2013, s. 21). Mening og forståelse blir delt gjennom sosial erfaring, samtidig som den skapes på det individuelle planet. Dette gjennom en kontinuerlig prosess der respons til og fra tegn, med tegn, gjentas slik blir den indre dialogen er styrt av at en responderer på den ytre. Bakhtin hevder også at det finnes en indre dialog, slik som Vygotsky, og deler opp den indre dialogen i to. Den ene er det autoritære ordet, som preges av en bestemt fastsatthet, og det indre overbevisende ordet, som er mer kreativt og produktivt fordi det halvveis er sitt eget og halvveis noen andres, og hjelper oss til å organisere våre egne ord (Scott Frich, Postholm 2013, s.24).

2.7.4 Samhandling

I store norske leksikon defineres samhandling som en interaksjon der to eller flere aktører i samspill eller i en vekselvirkning handler sammen med hverandre. Samhandling er vanligvis direkte kommunikasjon som inkluderer alle midler og måter, slik som tale, kjærtegn, ansiktsuttrykk og i dette tilfellet, visuell kommunikasjon gjennom tegning. Felles for uttrykksformene er at det er gjensidighet mellom partene, og at forholdet mellom partene blir opprettholdt eller utviklet gjennom kommunikasjonen (Noack, 2014).

2.8 Oppsummerende drøfting av teori

I drøftingen ønsker jeg å oppsummere hvordan teorigrunnlaget kan hjelpe meg til å utvikle undervisningsdesignet i utvidet tegning.

Gert Biesta (2014) legger frem et syn på undervisning som en kreativ, skapende handling der man bringer noe nytt til verden. Handlingen krever at den som utfører handlingen må ta ansvar for sine egne handlinger. Tegnendidaktikken er i utvikling, det etterlyses kunnskap og metoder for å oppnå forbedringer innenfor fagfeltet. Kanskje kan utvidet tegning bidra til nye erfaringer og økt kreativitet samtidig som kunnskapen og ferdighetstreningen utvides? I det sosiokulturelle perspektivet innenfor tegning vektlegges samhandling med andre. De kognitive prosessene må først forstås på det ytre planet, mellom mennesker, før det kan bevege seg innover, i mennesket. Ifølge Scott Frisch (2013) påpekte Vygotsky at for å forme den indre tanken om til språk eller tegn, må det brukes kulturelle artefakter eller hjelpemidler. For å kunne uttrykke seg, må barnet bruke verktøy som språk og tegn, og slik dannes både kognitiv erkjennelse og intelligens i dialog både med seg selv og med andre. Malcolm Ross sin modell for utvikling av tar utgangspunkt i at impulsen er igangsetteren i estetiske prosesser, og at erfaring og forskning viser til at inntrykkene må bearbeides gjennom eksperimentering eller lek, som er nært knyttet til barn og unges naturlige måte å nærme seg verden på. Merleau-Ponty framhevet at sansingen ikke bare er begrenset til passivt mottak, men at sansing også er en handling der bevisstheten blir bestemt av kroppen. (Austring og Sørensen 2006). Ved å benytte filosofien om at det er tegningen som tegner seg (Højlund 2011), så kan kanskje tegneprosessen preges mer av undring og nysgjerrighet, enn av krav om representasjon og ferdigstilling av et produkt, fordi prestasjonskravet kan gjøre at mestringsfølelsen avtar? Kan kanskje muligheten for å få erfare med kroppen og med sinnet, ved å gjenta de ulike tegneprosessene, gjøre at barn og unge kan oppnå en skapende tilstand som beveger seg inn i deres livsverden? Kanskje kan de utforskende, kreative og spontane tegneprosessene, der streken gjentas og møtes i ulike størrelser, der streken flyter og snakker til deg og forteller en historie som du ikke vet noe om på forhånd, være en metode som baserer seg mer på eksperimentering og lek i møte med barn og unges tegneprosesser? Samtidig som deltakerne blir undervist, kan de bli kjent med seg selv som tegnere, de kan få muligheten til å oppleve egen mestring, samtidig som den sosiale kompetansen gjennom samhandling og kommunikasjon i tegning øker?

Dewey sier at gjennom de erfaringene man gjør så kan man gjøre nye erfaringer, og at denne formen for erfaring kan skje på både det bevisste og det ubevisste planet. Han hevder at vi lærer best i samspill med miljøet vi er i gjennom aktive handlingsrekker (Bale mfl. 2008). Dette er i tråd med det Geir Kaufmann (2006) skriver, den kreative prosessen med å skape noe nytt ved å utvikle ideer er komplekst. Det er ikke bare i tankeprosessene kreative løsninger oppstår, men i en blanding mellom kognitive prosesser, personlighet og motivasjon. Dewey hevder også at «enhver erfaring er et resultat av samspill mellom et levende menneske og en side ved den verden det lever i» (Bale mfl. 2008, s.203). Ved at deltakelsen har estetisk kvalitet, basert på at deltakerne er aktivt deltakende, så kan de estetiske læreprosessene tilføre arbeidet elementer som er kjente fra før fra deres verden. Postholm (2013) problematiserte samhandling og dens betydning når barn skulle skape mening med tegning. Ved å diskuterte med hverandre og å spørre hverandre om råd, kunne mening skapes i fellesskap. Jeg vil hevde at dette også gjelder pedagogens rolle, pedagogen samhandler med barna og de unge i meningsdannelsen.

I Garmann Johnsens (2013) tekst, forsterkes inntrykket av at en åpen dialog der hvor pedagogen med sin kompetanse som den oppmuntrende, inspirerende og støttende voksne, er viktig i utviklingen av den estetiske erfaringen. Det å kunne drive med repetisjon og mengdetrening er trekk som går igjen, og aller viktigst er at det er tid og rom for aktivitetene. En åpen og utforskende holdning til læringsstoffet dette kan være krevende for pedagogen. Det vil kreves nye kunnskaper, ferdigheter og en åpen holdning til barn og unges prosesser. Tid og anstrengelse vil også kreves. Pedagogen må også ta ansvar for å legge til rette for balanse mellom utfordringer og ferdigheter, som på den måten kan gi åpning for nye og kreative løsninger i følge Csikszentmihaly (2015). Samtidskunsten er ikke så lett tilgjengelig, den krever en åpen holdning og har ikke noen fasitsvar.

Dersom pedagogens holdning nærmer seg den åpne, improviserende og søkende stifinneren som utforsker sammen med deltakerne, i stedet for å opptre som den mer forutinntatte reiselederen som har alle svar og problemstillinger, mål, kompetanseoppnåelse, karaktergrunnlag og ferdighetskrav listet opp på forhånd. Så kan kanskje samtidskunsten være inspirasjon til en utvidet prosess og et uttrykk i tegning, både som en estetisk annerledeshetserfaring, og også erfaringer som direkte griper inn i sin opplevelse av og forståelse av verden?

3.0 Metodisk tilnærming

Jeg har i det forrige kapitlet gjort rede for teoribakgrunnen for min studie. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva slags metoder jeg brukte for å være i stand til å analysere intervensjonene som presenteres i undervisningsdesignet. Som bakteppe for valg av metode, og min forforståelse inn i prosjektet har den pragmatiske filosofien og hermeneutikken vært gjeldende, der handlingene og erfaringene til alle deltakerne tillegges vekt og verdi gjennom fortolkning av prosessen. Min prosess med å samle inn datamateriale og relevant teori basert på egen og andres tidligere praksis i tegnefeltet, valgte jeg å fortolke gjennom en hermeneutisk forståelse. En induktiv metode vil innebære og ta utgangspunkt i situasjonelle betingelser i følge Jakobsen og Postholm (2016, s. 40). Den induktive metoden er en åpen prosess. Det motsatte av induktiv er deduktiv, som betyr lukket. Jakobsen og Postholm (2016, s. 40) forklarer deduktiv metoden som en måte å ta med seg et sett hypoteser, som skal bekreftes eller avkreftes. Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å bekrefte noen antakelser jeg hadde, men forsøkte å analysere materialet ved å ha en åpen tolkning til det. Slik var min forskerrolle i en interaksjon mellom induktiv og deduktiv metode (Jakobsen og Postholm, 2016, s. 41).

3.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Kvalitativ forskningstradisjon er en vitenskapelig metode som har som målsetning å beskrive fenomener, handlinger eller tilstander gjennom analyser. I motsetning til kvantitative forskningsmetoder, som statistisk kategoriserer ulike hendelser, så rommer den kvalitative forskningen tolkninger og forforståelser for å få et innblikk i hva som driver menneskelig aktivitet.

Min forskning befinner seg i den kvalitative retningen fordi problemstillingen min har som formål å designe undervisning i tegning basert på teori og tidligere praksis. I den forbindelse var studier og analyser av litteratur, tidligere forskning og praksis innen fagfeltet en stor del av arbeidet som lå til grunne for empirien som ble samlet inn. I Vivi Nilssens bok *Analyse i kvalitative studier* (2012) defineres kvalitativ forskning som en prosess der man «nærmer seg verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv» (Nilssen 2012, s. 13). Å forske kvalitativt innebærer at en får mengder av data som skal kategoriseres, systematiseres, og analyseres. Det er mange måter å gå fram på i analyseprosessen, og analysering av materialet er med i hele prosessen. Nilssen trekker fram ulike analyseredskaper i kvalitative analyser, blant annet koding, skri-

ving, transkribering og fokusgruppeintervju. Hun skriver at kvalitative studier er omfattende, og krever at en går i dybden på et felt. Jeg har brukt åpen koding av datamaterialet for å klasifisere og gjenkjenne mønstre i datamaterialet. Dette for å kunne være i dialog med datamaterialet og være åpen for hva det kan fortelle. Nilssen (2014) vektlegger også at det å forske kvalitativt er både en intuitiv og kreativ tidskrevende prosess samtidig som prosessen er systematisk og strukturert. (s. 15).

3.2 Hermeneutisk ståsted

Det var naturlig for meg å diskutere ut fra en hermeneutisk tilnærming fordi jeg skulle tolke og gi mening til empirien og litteraturen som jeg samlet inn. Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger. Disse er «uttrykk, tolkning og oversettelse» (Nilssen 2014, s. 71). Gjennom empirien, tidligere praksis i tegnedidaktikk og teori som jeg samlet inn i feltarbeidet, forsøkte jeg å fortolke og analysere, og dermed gi mening til det som jeg erfarte i egen praksis med unge deltakere i tegneforløpene. Den hermeneutiske fortolkningen i forskningen kan i følge Nilssen (2014) gjennom en analyse gi mer klarhet i fenomener som framstår som selvmotsigende, uforståelig, komplekse og uklare. Det jeg samlet inn av empiri var fotografier av deltakernes prosess i tegneforløpene, de ferdige tegningene, produktene som deltakerne skapte, tekster i form av lydopptak, fokusgruppeintervju, egne feltnotater og refleksjoner sammen med kunstlæreren som jeg samarbeidet med. Ved å tolke dette materialet, ønsket jeg å få større forståelse av hva som foregikk i tegneforløpene. «Tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening eller uttrykke noe som virker uklart på en tydeligere måte» skriver Nilssen (2014, s. 72). Jeg ville forsøke å se delene av empirien som jeg samlet inn i en større forståelse som var basert på teori. Nilssen (2014) forklarer den hermeneutiske sirkelen som en tolkning av datamaterialet i bevegelse mellom deler og helheter. Man må også se funnene i lys av konteksten den opptrer i. Den hermeneutiske sirkelen gir en åpen tilnærming til fortolkningen, sier Nilssen (2014). En slik åpen, sirkulær prosess var også til stede når jeg valgte EDR som forskningsdesign, og EDR samsvarer slik med hermeneutikk som metode.

3.3 Litteraturgjennomgang

I starten av feltarbeidet var litteratursøkingen bred og dreide seg om forskning innenfor området tegnedidaktikk og tegning i samtidskunsten. Jeg gjorde litteratursøk på elektroniske søkemotorer som Oria, Google Scholar og Google. Etter hvert som problemstillingen ble tydelige-

re, innsnevret problemområdet seg, og det ble aktuelt å finne teori som kunne bidra til bredere forståelse av et der jeg noterte meg kilder og referanser. Søkord jeg brukte på norsk og engelsk var kombinasjoner av temaet og fagområdet jeg forsket på: estetisk + prosess + tegning, eller tegnekrise + løsning + erfaringer og samtidstegning + barn + forskning. Slike søk brakte meg til artikler og bøker innenfor emnet, samt litteraturlister og referanser som kunne bidra til enda mer forståelse av problemområdet. Det var i denne prosessen jeg fant Marita Ivarsson Elverums (2015) masteroppgave, som var til stor inspirasjon i utviklingen av undervisningsøktene i utvidet tegning. Jo mer konkrete søkene var, sett i forhold til problemstillingen og forskningsdesignet, jo lettere var det for meg å orientere meg i den massen av tilgjengelig litteratur som fantes der ute. Underveis samlet jeg meg opp inspirerende artikler, masteroppgaver, nyheter, arrangementer, utstillinger og nettsider, og på den måten fikk jeg mer kunnskap om emnet tegning, tegnedidaktikk og samtidstegning, selv om jeg ikke tok alt inn i oppgaveskrivingen. På grunn av masterarbeidets begrensninger, så kunne jeg ikke referere til alle søk som jeg fant nyttige og relevante, heller var ikke alle artiklene av forskningskvalitet, men prosessen har gitt meg ny kunnskap om emnet tegning og hva som rører seg innen fagfeltet.

3.4 Feltnotat og logg

Nilssen (2014) skriver at å veksle mellom kritisk og kreativ skriving er viktig (s.35). I den kreative skrivingen vil ideene flyte, og man skriver ikke nødvendigvis fra begynnelse til slutt. I den kritiske skrivingen tar man hensyn til leseren, man produserer en tekst der språket er formelt og tilpasset en fagkultur som er av offentligheten. Ved å gjennomføre begge måtene å skrive på i mine undersøkelser, har skriving vært en viktig del av utviklingen av undervisningsforløpet. Jeg har skrevet feltnotat i etterkant av feltarbeidet. Elementer fra feltnotatene har vært nyttig for å analysere og å kategorisere empirien. I feltnotatene mine var det med refleksjoner rundt hvordan jeg selv kunne forbedre egen undervisning. Notatene underveis i observasjonssituasjonene, holdte fokus på prosessen.. Med utgangspunkt i observasjonene forsøkte jeg å gi et nyansert bilde på hva som fungerte og hva som ikke fungerte i mine notater. I loggboka var det hovedsakelig planlegging av undervisningen og planlegging av masteroppgaven som var tema. Her noterte jeg teori, kunstnere og tidligere praksis innenfor feltet som kunne hjelpe meg i utformingen og evalueringen av undervisningsdesignet. Loggboka ble digitalisert, noe som forenklet prosessen med å finne tilbake til kilder og referanser.

3.5 Observasjon

I feltarbeidet så vil deltakende observasjon være en av metodene i de kvalitative undersøkelsene. Nilssen (2014) skriver at vi som kvalitative forskere bruker oss selv, og vi forventer at andre deltakere deltar med hele seg (s.32). Den kvalitative forskeren må være bevisst på at emosjonelle situasjoner kan oppstå, og at emosjoner har en signalfunksjon. Forskeren må være bevisst sine emosjoner og ta hensyn til dem. Hun må fange opp deltakernes signaler underveis. Dette, sier Nilssen, forteller oss at vi må både være oppmerksomme på den ytre og den indre verden, og gjøre refleksjoner over når er forskeren nær, og når er hun distansert? En må være seg bevisst på at forskerens tilstedeværelse både påvirker og blir påvirket i observasjonen. I den deltakende observasjonen var meningsutveksling gjeldene gjennom hele forløpet. Kommunikasjonen gikk på kryss og tvers mellom alle deltakerne, og var på den måten aldri en lineær aktivitet. Kommunikasjonen i undervisningsforløpene fokuserte heller ikke bare rundt tegneaktivitetene, men var preget av åpenhet og mange forskjellige temaer og emner. Bare hendelser og utsagn som er relevante for analysen er med, dette for å begrense studien til det som er viktig for problemområdet.

3.6 Transkribering

Jeg har selv transkribert alle observasjonene med deltakerne og samtalene med kunstlæreren. Det er viktig å vite, sier Nilssen (2014), at transkribering tar tid, jo mer detaljert, jo mer tid brukes. Siden deltakerne skulle uttrykke seg visuelt, var det viktig å ha med notater på det de gjorde, i tillegg til det de sa. Logg og feltnotat var på den måten til stor nytte i transkriberingene. Konteksten og kroppsspråket som jeg mente hadde betydning for den videre analysen ble notert. Det var mine tolkninger av deltakernes utsagn, kroppsspråk og prosesser som var i sentrum, og selv om jeg forsøkte å notere det de faktisk gjorde, framfor hva jeg trodde de mente med det de gjorde, så var det mine fortolkninger som kom til syne i studien. Deltakerne ønsket ikke skrivearbeid i denne prosessen, og det respekterte jeg. Som støtte benyttet jeg meg av programmet «Hyper Transcribe»¹. Dette muliggjorde at jeg både kunne transkribere video- og lydopptak på en effektiv måte. Programmet var effektivt fordi opptakene kunne settes i loop, og slik kom utsagnene og hendelsene tydeligere frem, slik at jeg slapp og fysisk å trykke på en tilbakeknapp for å få med meg det som ble sagt.

¹ <http://www.researchware.com/products/hypertranscribe.html>

3.7 Intervju av fokusgruppe

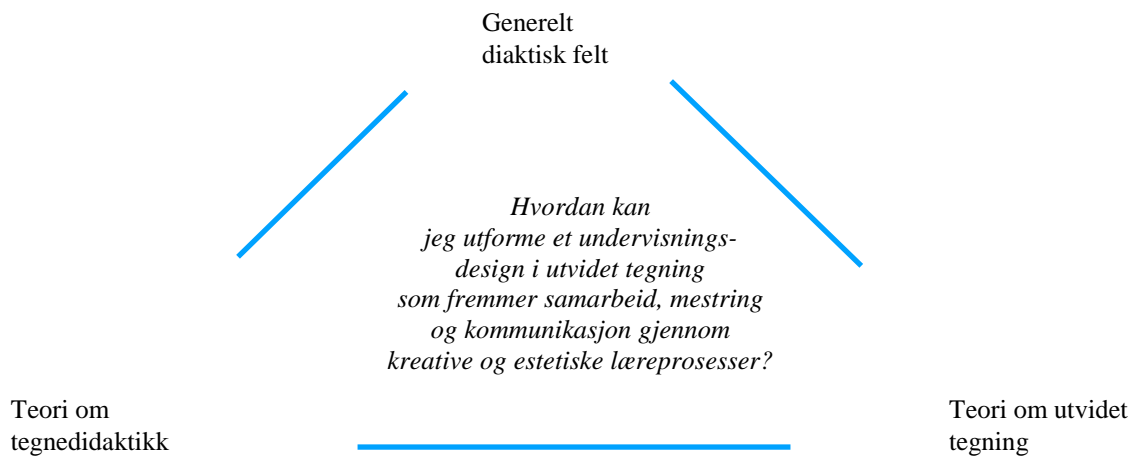
Kvale og Brinkmann (2015) skriver om fokusgruppeintervjuet at den gjerne består av 6 til 10 personer, og ledes av en ikke-styrende intervjustil. Gruppen ledes av en moderator, som har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære. Det er viktig å bruke alderstilpassede spørsmål, gjøre intervjuene uformelle og at intervjuet foregår i barnas naturlige omgivelser (Kvale og Brinkmann 2005, s.175). Intervjuene var avrundning og refleksjon rundt undervisningsforløpene. Jeg hadde ett sett med stikkord for hva jeg ville at deltakerne skulle reflektere rundt, og jeg vil heller kalle det arbeidet som ble gjort i fokusintervjuene som refleksjonssamtaler i gruppe fordi strukturen var løs og preget av en uformell samtale.

3.8 Koding og kategorisering

Nilssen (2014) forklarer den åpne kodingen som en prosess som går ut på å «identifisere, kode og klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet» (Nilssen 2014, s. 82). Den åpne kodingen er en induktiv tilnærming til datamaterialet, og «hensikten er å få en helhetlig oversikt og en første forståelse av det» (Nilssen 2014, s. 83). Jeg hadde noen forutinntatte antakelser for min studie. Disse antakelsene var basert på litteraturlæsning av teori og andres og egen tidligere praksis. Jeg antok at læringsmiljøet ville være preget av kommunikasjon og samhandling, jeg ønsket at det skulle komme eksperimenterende og fantasifylt praksis frem gjennom arbeidet som deltakerne gjorde med tegningene. Jeg ønsket at de skulle få ny erfaring med tegning, og at de skulle samarbeide i noen av oppgavene. Jeg var ute etter hva slags form for kommunikasjon som oppstod underveis, og jeg leitet etter mestringsopplevelser hos deltakerne. Nilssen skriver at «koding er en frem-og-tilbake-prosess med gjentatte lesninger av materialet» (Nilssen 2014, s. 84). Gjennom åpen koding kan en i følge Postholm og Jakobsen (2015) finne sammenhenger som fører til svar på problemstillingen. I arbeidet med kodingen skrev jeg ut alt det transkriberte datamaterialet, og noterte på arken og i marginen. Jeg forsøkte å finne sammenhenger og «kodefamilier» ved å bruke farger og symboler. Jeg lagde også ordskyer som kunne hjelpe meg videre i analysearbeidet. For å lage ordskyer så brukte jeg verktøyet Wordle.net som genererer ordskyer fra teksten. Skyene viser hva slags ord som brukes hyppig i kildeteksten. Det var ønskelig at kodingen skulle føre til et sett kategorier som kunne være til hjelp i analysearbeidet.

3.9 Triangulering

Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder. Forskeren bruker enten flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere for å styrke undersøkelsens troverdighet. Jeg forsøkte å utvikle undervisningsdesignet gjennom følgende triangulering der min empiri belyses med utgangspunkt i ulike teori.



Figur 3 - Triangulering i analysen, egen illustrasjon

3.10 Troverdighet

Min rolle som forsker i en gruppe med ungdommer, førte meg nært innpå de som var med i prosjektet. Min forforståelse var preget av at jeg er glad i å tegne selv, og at jeg verdsatte denne formen både som nyttig kommunikasjon og som kunstnerisk uttrykk. Dette positive synet på analog tegning ønsket jeg skulle smitte over på deltakerne. Likevel var det vitenskapelig viktig å møte deltakerne med en åpen holdning underveis, og ta hensyn til deres forforståelse. Nilssen (2014) henviser til Lemming (2009) når hun trekker frem refleksivitet i forskningsfeltet. Det er viktig å være seg bevisst på at forskerens rolle påvirker situasjonen, informantenes atferd og forholdet mellom forsker og deltakerne vil påvirke og ha innvirkning på informasjonen. Forforståelsen til forskeren påvirker situasjonen, siden det er han eller hun som velger ut (Nilssen 2014, s.31). Jeg forutsatte at min rolle i designet skulle påvirke prosessen, jeg ønsket å engasjere deltakerne, gi dem inspirasjon og støtte opp under deres kreative prosess og samhandling. Jeg hadde en dobbel rolle når det gjaldt å forske i eget felt. Jeg skulle forske på egen undervisning og samtidig sikre kvaliteten på forskningen. Troverdigheten i studien baserer seg på triangulering gjennom generell didaktikk, kunstdidaktikk og teori om utvidet tegning, samt et kritisk blikk på min egen forskning.

3.11 Etikk og personvern

Jeg samlet inn datamaterialet mitt gjennom selv å forske i egen praksis, og behandlet det med forsiktighet både underveis og i bearbeidingen av materialet. Studien ble på forhånd meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) der forhold som omfattet personvern og data ble søkt inn. Oppgaven var ikke meldepliktig. Alle bilder, logger, notater, filmer og lydopptak skal slettes etter at studien er avsluttet. I transkriberingen brukte jeg kodenavn på deltakerne, de omtales som E1, E2, E3, E4, E5, E6 og E7, Kunstlæreren omtales som K og jeg er M i observasjonsnotatene. De fleste av bildene viser deltakernes arbeid, og ingen fotografier av elevenes ansikter er dokumentert. Utsagn som ikke hadde forbindelse med oppgaven, har jeg unnlatt å transkribere, men lydopptakene har noe personlig innhold som slettes i etterkant. Før studien startet fikk alle deltakerne et informasjonsbrev som har blitt signert av foresatte. Kunstlæreren og kulturskolens rektor har også fått relevant informasjon om studien, og signert en kontrakt som viser at studien har blitt godkjent i kulturskolen.

4.0 Presentasjon av empiri

Jeg vil i dette kapitlet først presentere undervisningsdesignet «Langt fra Perfekt», før jeg presenterer empirien; undervisningsøktene og det som skjedde der. I presentasjonen av empiri tar jeg med en drøftingsdel under hver økt, der jeg oppsummerer og reflekterer rundt undervisningens forløp. Dette fører igjen til noen funn, som kan hjelpe meg videre i analysen som skal føre fram mot en konklusjon.

4.1 Undervisningsdesignet «Langt fra Perfekt»

Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvordan kan jeg utforme et undervisningsdesign i utvidet tegning som fremmer samhandling, mestring og kommunikasjon gjennom kreative og estetiske læreprosesser?»

Jeg forsøkte å finne en løsning på problemområdet ved å prøve ut teorien sett i forhold til tegnepraksisen. Prosessen var systematisk, men bar preg av overlapping og nye utprøvinger underveis, siden hver økt skulle tilpasses og bygge på funn fra forrige økt. Læringssynet i undersøkelserne var inspirert av Gert Biestas (2014) pedagogiske filosofi om at undervisning er en åpen, samhandlende og kreativ prosess, og at læring er noe som oppstår i kommunikasjon mellom mennesker, og ikke bare som instrumentell overføring av informasjon.

Hensikten var at deltakerne skulle oppleve mestring, kommunikasjon og samarbeid, og å få nye erfaringer i tegning. Jeg hadde rådført meg med kunstlæreren om hva slags erfaringer i tegning som deltakerne hadde fra før, og utfra nivået og ferdighetene som deltakerne mestret, ville jeg skape et miljø for utforskning i utvidet tegning gjennom forskjellige kreative prosesser. Jeg prøvde ut forskjellige undervisningsforløp i utvidet tegning, tegning som kommunikasjon, samhandling, samt tegneoppgaver som kombinerte de overnevnte temaene. Det teoretiske utgangspunktet for arbeidet mitt var kreativitetsteorier, teorier om estetiske læreprosesser og gjennomgang av tidligere praksis innenfor tegnefeltet både innenfor pedagogikk og kunstdidaktikk. Nytenking og kreativitet i eksperimentell og utforskende tegning, som utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av det å tegne, trakk fram spørsmål til refleksjon og undring: Vil en kunne søke seg nye veier og muligheter ved å ta tegningen til rom utenfor konvensjonene? Når tegningen og tegneaktivitetene oppstod som interessante og undersøkende, kunne det åpne for nye perspektiver på det individuelle personlige planet, det vil si mellom betrakter og verk, mellom alle deltakere i skapelsesprosessen og som et kommunikasjonsverktøy for å skape et visuelt uttrykk? Å tegne i en utforskende atmosfære med nye uttrykk, fordret at oppgavene måtte være både spennende og forståelige. Oppgavene måtte bevege seg innenfor rammene av det deltakerne kunne mestre. «Poenget med utdanning er å hjelpe barn til å mestre sine liv» skriver professor Eirik J. Irgens (2016). Kildegrunnlaget for forskningen var data hentet fra fem undervisningsøkter i tegning som fulgte hverandre kontinuerlig i løpet av en tremånedersperiode. Dette ved å gjennomføre utprøvinger innenfor:

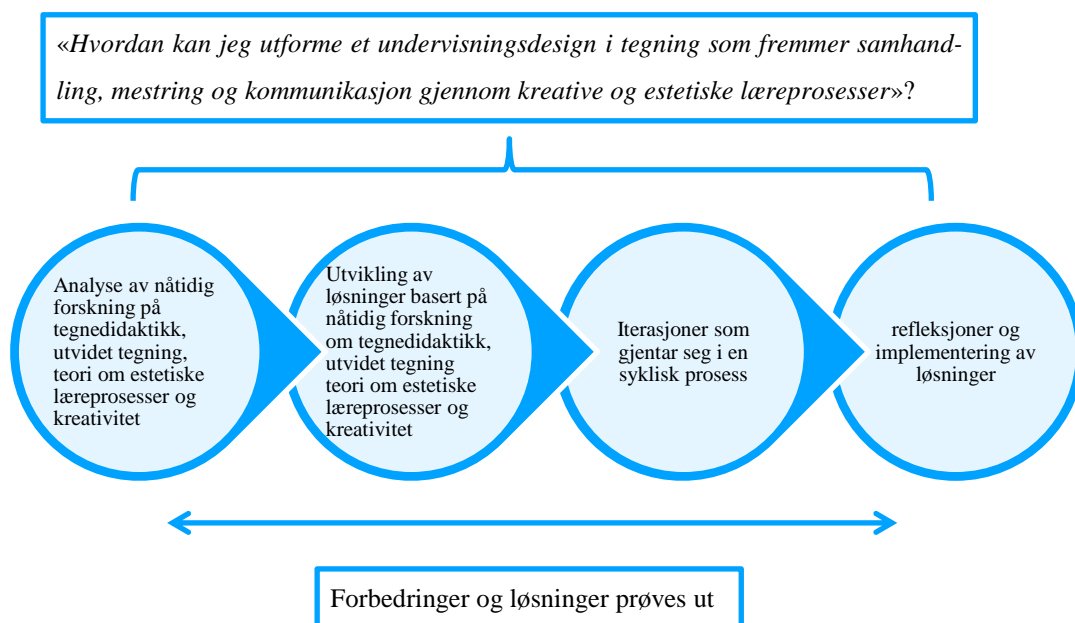
- Samtidskunstfeltet: Utvidet tegning, tre kategorier, tegningen som tegner seg, estetisk annerledeshetserfaring
- Generelt didaktisk felt: Pedagogisk svak eksistensiell handling, kommunikasjon som dialog og samhandling i undervisningen
- Estetiske læreprosesser: Estetisk symbolsk erfaring, estetisk kommunikasjon. Impulsen var en viktig igangsetter i de estetiske prosessene, samt eksperimentering, fantasi og sansing
- Kreativitetsteorier: Flytsonen, balanse mellom ferdigheter og utfordringer

Etter hvert som deltakerne fikk mer erfaring og nye impulser fra området utvidet tegning, så økte utfordringene både for deltakerne og for meg. Refleksjoner og evalueringer inspirerte til lesing av mer teori og metodikk. For å samle sammen trådene konsentrerte jeg meg om å finne svar på følgende hypoteser:

- Tegning i samtidskunsten kan inspirere til økte mestringsopplevelser.
- Improviserende og åpen praksis preget av dialog mellom deltakerne krever samarbeid og aktiv deltakelse.
- Utforskende tegneoppgaver som følsomt plasserer aktivitetene i balansen mellom utfordringer og ferdigheter, ved at deltakerne støttes i innspill og i umiddelbar lesing av deltakernes behov fra lærerens side kan føre til mestring.
- Inntrykk gir uttrykk som gir avtrykk.

Datagrunnlaget består av:

- Transkriberte observasjoner av fem undervisningsøkter, video og lydopptak
- Fokusgruppeintervju
- Refleksjoner i form av logg og feltnotat



Figur 4 – Undervisningsdesignet «Langt fra perfekt», egen illustrasjon.

4.2 Presentasjon av undervisningsøktene

Rammene for undervisningsøktene var å utforske utvidet tegning som en kilde til at deltakerne fikk estetiske erfaringer gjennom eksperimentering, kommunikasjon og samhandling. De fikk erfaring med utvidet tegning som et verktøy og som en metode i en skapende og forløsende prosess. Deltakerne ble i stor grad oppfordret til å komme med innspill underveis, om hva de syntes om oppgavene, hva som opplevdes utfordrende og om de tenkte at noe kunne

forbedres i den måten som oppgavene ble løst på. Det viktigste i starten av prosjektet var å etablere trygghet, og å bli kjent med deltakerne. Kunnskapene og ferdighetene i tegning ble det i liten grad lagt vekt på. Jeg forsøkte å finne oppgaver som var i balanse mellom utfordringer og ferdigheter, men mest av alt ønsket jeg å formidle at tegning kan være en lystbetont aktivitet med mange muligheter for at noe nytt og uventet kan oppstå. Alle oppgavene som ble presentert for deltakerne har bakgrunn i teori og i andres didaktiske forskning og praksis. Alle oppgavene har jeg også prøvd ut selv, for å få erfaring med det samme som deltakerne før jeg satt de i gang med de ulike oppgavene. Med bakgrunn i egen erfaring med dialogbasert praksis i læringssituasjoner, og min forforståelse forsøkte jeg å tilpasse oppgavene jeg ble inspirert av, slik at de passet til denne gruppen og til hvert enkelt individ innad i gruppen. Kunstlæreren bidro som deltagende pedagog, støttet elever og hadde et kritisk blikk på undervisningsmetodene. Den hermeneutiske sirkelen preget utviklingen av undervisningsdesignet, både ved at min forforståelse preget undersøkelsene, og at delene i forløpet skulle føre fram mot en helhetlig konklusjon basert på erfaringene som viste seg i praksis.

4.2.1 Forutsetninger for trygghet som kan sette i gang kreative prosesser

Jeg hadde blitt kjent med deltakerne allerede. I forkant av prosjektet, hadde jeg besøkt dem og kunstlæreren. Dette var et uformelt møte der jeg presenterte meg. Jeg var kollega med bildekunstlæreren for noen år siden, da jeg jobbet som dramapedagog i kulturskolen. Bildekunstlæreren fortalte om ei gruppe med ungdommer som hadde visse utfordringer for tiden, de virket umotiverte og skravlete. De hadde lite fokus på, og progresjon i arbeidene sine. Det gikk litt trått der, for å si det enkelt. Gruppen bestod av 7 jenter i alderen 13 - 15 år. De hadde ukentlig undervisning på 1,5 time, og jobbet for tiden med lys, skygge og forenkling. De hadde kjøpt seg materiell til undervisningen, hadde en personlig mappe, blyanter av forskjellig hardhet og tykkelse, oljepastell, tørrpastell og akvarellmaling. De fikk bruke papir av god kvalitet, og produserte bilder i A4 og A3 format fram mot ei utstilling. Deltakerne jobbet med svært ulike uttrykk i visuell kunst, de fikk jobbe uavhengig av hverandre, med uttrykk som de selv hadde lyst til å formidle. Deltakerne var sammensatt som en viderekommende gruppe i kulturskolen. Noen har vært i gruppa i to år, andre i fire år. De har hatt samme lærer underveis, og de har lært seg grunnleggende teknikker og materialkunnskap innenfor et tradisjonelt bildespråk. De lagde bilder til ei utstilling på vårparten. Jeg deltok med en tilstedeværelse som var preget av at jeg ville bli kjent med dem, jeg så på arbeidene deres og var interessert i hva de holdte på

med, og jeg fikk se i mappene. Ut fra dette møtet så dannet jeg meg et eget bilde av deltakerne, som kunne være nyttig ved neste møte.

I det andre møtet, uka etter, presenterte jeg tegneprosjektet. Jeg forklarte at vi skulle jobbe med tegning i en periode, dette gjennom å undersøke forskjellige måter å tegne på. Jeg sa at jeg lurte på om slikt arbeid kunne gjøre at de fikk mer lyst til å tegne, og i så fall hvorfor? Jeg sa at jeg trodde at tegning blir knyttet til flinkhet og prestasjon, og jeg utfordret dem til å slutte å tenke at det de lager skulle være fint, tegningene skulle ikke være perfekte, sa jeg. Jeg hadde tenkt å ta bilder underveis, gjøre intervjuer med dem i grupper, ta lydopptak av det de sa, og å analysere det de gjorde. Dere skal få være med på å bestemme hva som er bra og hva som ikke fungerer i de oppgavene dere får av meg, sa jeg. Med bakgrunn i observasjonene og tankene jeg gjorde meg ved forrige møte og denne dagen, undret jeg meg over om deres vanskeligheter med konsentrasjon og lite progresjon i tegningene, kunne være knyttet til at ønsket de hadde om å prestere, kolliderte med ferdighetene de hadde i tegning? Kanskje egne krav til et vellykket resultat tok vekk noe av gleden ved å være i en tegneprosess? Dette gjorde meg nysgjerrig på om eksperimenterende tegneprosesser kunne være en inspirasjon til deltakernes deltakelse og opplevelse av mestring. Jeg ville at gruppa skulle få en forståelse av at det å tegne ikke var noe som trengte å knyttes til prestasjon. Og kom tilbake til gruppa med et sett oppgaver som jeg tenkte kunne være med på å hjelpe til på veien mot å oppdage tegningen på nytt.

4.2.2 «Langt fra Perfekt» - Undervisningsøktene

I undervisningsdesignet «Langt fra perfekt» la jeg vekt på at tegneundervisningen skulle bevege seg i det utforskende og eksperimenterende feltet. Å gi nye impulser fra samtidskunstfeltet, der deltakerne gjennom indre og ytre dialog fikk kommunisere, samhandle og eksperimentere innenfor utvidet tegning gjennom filosofien der hvor tegningen tegner seg, var gjennomgående i alle delene av undervisningsdesignet.

Jeg vil først gi en oversikt over de fem undervisningsøktene, før jeg går nærmere inn på hvert enkelt forløp og det som skjedde der. Hver presentasjon følges av en refleksjon, drøfting og oppsummering som til slutt danner funn basert på fokusområdene i økten som skal hjelpe meg videre fram mot en konklusjon.

Økt 1 - «Langt fra Perfekt» presentasjon, tegning som tegner seg:

- Introduksjon av samtidstegning for deltakerne, tegning i det utvidede feltet presenteres (del 1)
- Lyttetegning, praktisk oppgave med blyant og tegnepapir (del 2)
- Tegning med flyt, praktisk oppgave med blyant og tegnepapir (del 3)

Økt 2 - Samarbeidstegning, fokus på kommunikasjon og samhandling, tegning som tegner seg:

- Fra sak til fantasi, praktisk oppgave med blyant og tegnepapir (del 1)
- Hva er kunst, refleksjoner (del 2)

Økt 3 - Intuitiv tegning, tegning som tegner seg:

- Streken som tegnet seg selv, praktisk oppgave med blyant og tegnepapir

Økt 4 – Utstillingen *La meg skape*² som inspirasjon til å jobbe med tegning med utradisjonelle verktøy, erfaringer fra økt 1 skulle videreføres:

- Besøke utstilling (del 1)
- Inspirasjon fra utstilling – tegne med papir revet ut av bildebøker (del 2)

Økt 5 – Kinestetisk, performativ tegning presenteres, å bruke kroppen som redskap:

- Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen, artefaktene kull, pastell, gråpapirrull

4.2.3 Økt 1 – del 1, samtidstegning i kunstfeltet, en introduksjon

Fokusområde: Impuls, utvidet tegning, kommunikasjon og samhandling, svak eksistensiell handling, estetisk erfaring.

Valg av teori og metode i denne undervisningsøkten var inspirert av Nina Scott Frisch (2003), Marita Ivarsson Elverum (2015), Stein Rokseth (2013) og Anette Høilund (2011). Begrepet utvidet tegning ble presentert, gjennom kunstnere som driver med tegning gjennom ulike materialer, tegning gjennom å bruke kroppen som redskap og tegning med distanse mellom kunstner og verk (Ivarsson Elverum 2015). Deltakerne ble oppmuntret til å snakke om kunst-

² <http://www.kvinnheradbibliotek.no/2018/03/12/barnehageutstilling-pa-hemsen/>

ernes prosess og resultat underveis. Deltakerne fikk reflektere over begrepet utvidet tegning, og refleksjonene gav meg indikasjon på videre arbeid med undervisningsdesignet, både improvisert her og nå i undervisningen, og til bruk for videreutvikling av prosjektet. Gjennom å presentere norske samtidstegnere, kunne deltakerne få nye impulser gjennom å samtale om kunstverk og kunstnere. Økten med å presentere samtidskunstnere ble gjennomført som tavleundervisning. På en PowerPoint-presentasjon introduserte jeg prosjektet « Langt fra perfekt – tegning og muligheter» for deltakerne. Jeg hadde selv blitt gitt en slik introduksjon til samtidstegning av faglærer Bettina Hystad (2015) på masterstudiet, og hadde således god erfaring med å bli kjent med ulike kunstnere innenfor det vi kan kalle for utvidet tegning gjennom tavleundervisning. Jeg ønsket å holde fokus på norske bidrag til kunstfeltet, men også noen utenlandske eksempler snek seg inn for å illustrere de tre kategoriene i utvidet tegning, som var basert på Ivarsson Elverums (2015) funn. Jeg startet med å forklare hva et utvidet tegnebegrep kan være:

«Hva er et utvida tegnebegrep, altså tegning er et språk i seg selv, det trenger ikke bare å være ei avbildning av noe, så lenge du setter en prikk eller en strek eller... noe, i sanda, så lager det et slags avtrykk av noe, og det kan fortelle noe, både mellom deg som tegner mens du tegner, man sitter bare og kroter og kludrer og sånn, også blir det noe helt av seg selv. Tegningen gir tilbake, det skjer noe mellom tegninga og tegneren mens det tegnes. Det er det jeg har litt lyst til at vi skal forske i og finne ut av. Og, da mener jeg at tegningen snakker til deg, at det er en dialog mellom deg og tegningen. Så, det store spørsmålet: Når er denne tegninga ferdig? Kan den noen gang bli ferdig?»

Med denne introduksjonen forsøkte jeg kort å forklare deltakerne at vi skulle tegne med en annen innfallsvinkel enn de var vant med. Jeg introduserte Højlunds filosofi om at det er tegningen som tegner seg, og inviterte deltakerne til å være med på å forske i hva et utvidet tegnebegrep kan være, slik inviterte jeg dem til å delta og å være medskapere i prosjektet med høy status. Jeg forklarte at dialog var viktig i denne sammenhengen, og at vi aldri kan vite når ei tegning er ferdig. Min egen forforståelse var at jeg selv opplever at tegningene mine har problemer med å bli ferdige, og jeg tenkte at kanskje ved å presentere denne måten å tenke om tegneprosessen på, så kunne kanskje deres egne krav om å prestere dempe seg? Her er en kort oversikt over noen av de kunstnerne jeg presenterte, jeg har valgt å ikke vise bilder av verkene på grunn av opphavsrett. Leseren kan gå inn å søke selv på de aktuelle kunstnerne. I tillegg

fikk de se mitt eget studentarbeid med utvidet tegning ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord 2015. Økten var preget av interaksjon og samhandling ved at deltakerne kunne kommentere og reflektere rundt det de ble presentert for underveis. For å illustrere noe av det som skjedde i denne delen av økt 1, tar jeg med en kunstner fra hver kategori, og presenterer et utdrag av dialogen mellom alle deltakerne.

1) Tegning gjennom ulike materialer: Bjarne Melgård³, Vanessa Baird⁴, Ingeborg Blom Andersskog⁵, William Kentridge⁶ og en Tegne-Battle: *Secret wars competition*⁷ William Kentridges – *Fortuna, flipbook*⁸ ble avspilt på skjermen. Videoen viser en animasjonsfilm der et menneske beveger seg fram og tilbake i loop oppå ei bok der sidene blas i som i en dreiebok.

(E2) Har han brukt ei ekte bok eller er det bare tegna sider?

(E3) Så han har bare skribla i ei bok?

(M) Dette er animasjon, han har tegna tegning etter tegning, og her har han brukt boksider som bakgrunn,

(K) Han gjør det sånn, han blar fort..

(E3) Men kordan får han til å se helt likt ut? Nokenlunde liknende ut?

(M) For eksempel lysbordet. Hvis han bruker det, så ser han under hvordan den forrige tegninga var. Og da kopierer han det, og lager ei ny tegning.

(E3) Eg har prøvd å lage samme, bilder flere ganger, og det har ikkje funka.

(E4) Hvit tape på det arket.

(K) Men nå har vi lysbord, så det kan vi jo prøve

(E3) Eg får inspirasjon..

2) Tegning gjennom å bruke kroppen som redskap: Ingeborg Blom Andersskog⁹, Tony Orrico¹⁰. I Ingeborg Blom Andersskog sitt verk «The Line» viste jeg en video som dokumenterer kunstnerens tegning av en hvit strek mens hun går «Walking and drawing **a line** of chalk for 110 kilometers, from Lærdal til Øye in Vang»¹¹.

(M) Dette heter «the line»

³ <http://bjarnemelgaard.com/>

⁴ <http://www.vanessabairdart.com/>

⁵ <https://www.ingeborgblom.com/>

⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/William_Kentridge

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=eEtOBXx29M0>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=nxGrazdl9WY>

⁹ <https://www.ingeborgblom.com/>

¹⁰ <https://tonyorrico.com/>

¹¹ <https://www.ingeborgblom.com/the-line>

(Elever ler, ser på video)

(M) Er dere enig om at dette er tegning?

(E2) Har de bare malt ei kvit stripa under hele byen, fordi da kan de jo kalle det kunst?

(E4) Det er bare ei kvit stripa, det er ikkje kunst!

(E2) Liksom, hvis eg går ned til europpris, å malte ei stripa. Og kasta over alle. Kan eg kalla det kunst?

(Elever ler) Nei, jo! Det er vandalisme!

(K) Men hvis den streken prøver å fortelle oss noe da?

(E3) Gå den veien og bli voldtatt!

(Elever ler)

(E2) Hallo, neiii!

3) Tegning med distanse mellom kunstner og verk: Her presenterte jeg to kunstnere, Karina Smigla-Bobinski¹² og Roman Ondak¹³. Roman Ondak sitt verk «Measuring the universe» På nettsiden til kuratoren, MOMA står det: «Without people's active participation, Roman Ondak's «Measuring the Universe» would not exist»¹⁴.

(E3) Men det blir jo til slutt en svart strek

(E2) Men du kan jo se, liksom, kor høgden går? Hos folk flest.. Har ikkje det vore veldig mange folk der?

(K) Ja

(E2) Og hvis du har laga ein strek, og så mange streker, må jo være mange tusen folk der.

(E3) Eller kanskje ein person bare har laga veldig mange?

(E3) høge hæler, stylter?

(Elever ler)

(M) Measuring the universe, noen som vil oversette?

(E3) Måle universet

(M) Det er en slags gjennomsnittshøyde. Er det tegning?

¹² <http://www.smigla-bobinski.com/index.html#>

¹³ <http://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/case-studies/roman-ondak-measuring-universe>

¹⁴ https://www.moma.org/learn/moma_learning/roman-ondak-measuring-the-universe-2007

(Elever ler)

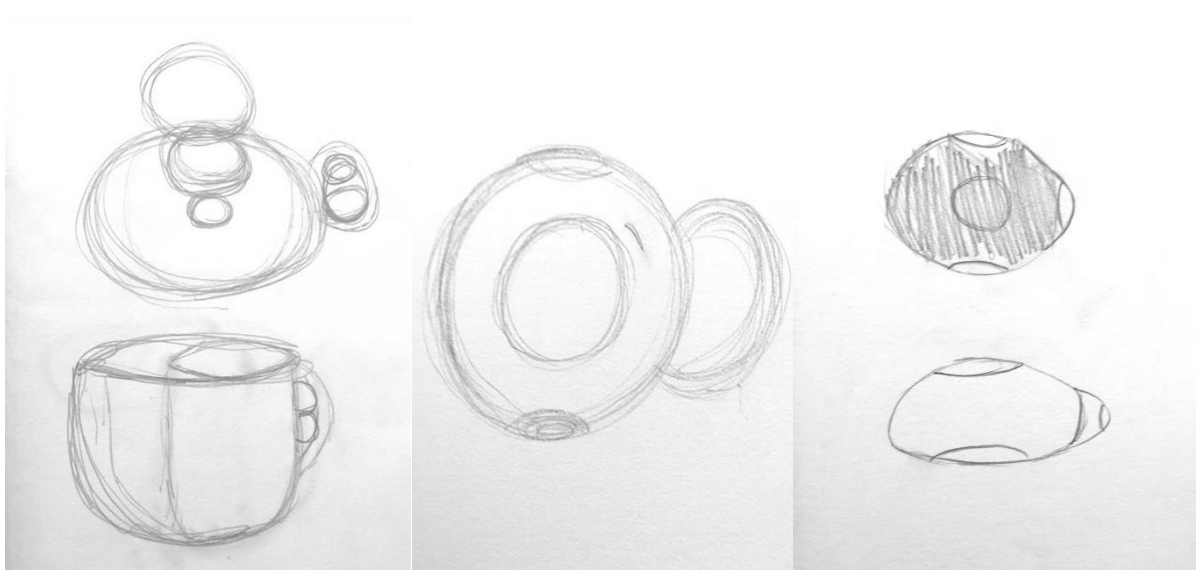
(E2) Etter hvert så ser du bare de svarte strekene

(K) Mm, hvis en ser på avstand så blir det jo en strek som blir mørkere og lysere og lysere

4.2.4 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1 – del 1, samtidstegning i kunstfeltet

Impulsen og igangsetteren i denne økten var å introdusere den utvidede tegningen gjennom en presentasjon av kunstnere som jobber med tegning i samtidskunsten. Sentrale kjennetegn på kunstnere som arbeider i det utvidede feltet er at de kommuniserer med strek. De utforsket linjer, og lot tegningene kommunisere på nye måter. Kunstnere innenfor utvidet tegning jobber gjerne på utradisjonelt underlag, med utradisjonelle teknikker, format og materialer. Det var uforutsigbarhet involvert, og verkene var preget av tilstedeværelse og bruk av tid. I kommunikasjonen og dialogen mellom deltakerne fant jeg aktiv deltakelse. De reflekterte over det de opplevde, både i indre og ytre, kommuniserende dialog. Deltakerne fikk impulser som skulle inspirere til videre arbeid. Disse erfaringene kan betegnes som nye, deltakerne hadde ikke blitt introdusert for dette før. Ved å invitere deltakerne til refleksjoner gjennom åpen dialog, kan økten betegnes som en svak eksistensiell handling fordi ingen svar var gitt på forhånd, deltakerne fikk anledning til å tolke og skape mening av det de så basert på egne erfaringer. Gjennom en presentasjon av ulike samtidskunstnere som arbeider i det utvidede tegnefeltet, fikk deltakerne tilgang til en inspirasjonskilde for eget arbeid videre. Uttalelsene deres viste stor grad av deltakelse og interesse for kunstarten som de ble presentert for. Mange av verkene var åpne for tolkninger, og deltakerne brukte fantasien sin for å sette ord på det de så, og for å fabulere videre på verkene. E3 sa at hun fikk inspirasjon av verket til Kentridge, og ville vite mer om prosessen. E5 delte av sin egen kunnskap underveis. E2 gav uttrykk for at å dra ei hvit stripe etter seg når hun gikk, virket absurd, hvordan kunne det være kunst? Kunstlæreren K deltok også aktivt i introduksjonen, og delte av sin kunnskap om emnet. Jeg opplevde at bildene og videoene gav ungdommene grunnlag for undring og refleksjoner. De møtte uttrykk som måtte bearbeides og forstås, uten noe klar fasit. Det førte til at de begynte å dikte videre på historiene som bildene la fram. Ressursene som ble vist fram, la også grunnlag for tematikk innenfor områder som oppleves som tabubelagte, kunne få et språk. De satte seg selv inn i situasjonene, og på den måten ble verkene en slags katalysator for deltakernes tanker. I lærerressursen «Samtaler om samtidskunst» skriver forfatterne:

læreren ble plassert bak en skjerm med en kopp i handa, og hun skulle beskrive den uten å røpe at dette var en kopp. De ulike formene som oppstod, var ikke de man kanskje kunne forvente seg, men gav mange artige tolkninger som kunne jobbes videre med.



Tegning 1 – 3: Tre arbeider fra lytteoppgaven – tegne med sansen høre.

Kunstlæreren forsøkte å forklare formen uten at deltakerne så den:

(K) Eh.. Rundt, mjukt å ta på, eller det er hardt og det er glatt og mjukt og det er en sirkel på det, en sirkel oppå, en mindre sirkel under.. Også går det ut på ene sida, så det går å holde den i handa, og der er det en runding og enda en runding.

Deltakerne gav tydelig uttrykk for at de synes at dette var vanskelig, og det krevdes god konsentrasjon for å få med seg detaljene i det kunstlæreren beskrev. Deltakerne fikk kun forholde seg til blyanten, arket og hørselen sin i denne oppgaven. Viskelæret var dypt savnet av E3, som var vant til å bruke viskelær hyppig i andre tegnearbeid. Jeg ville ikke ha med viskelæret, fordi da ville fokuset til deltakerne være på å få formen til å bli korrekt. Jeg var ute etter «feilene» deres, det interessante var hva tegningene kunne bli. Hva slags former ville komme fram på papiret i en sånn oppgave? Jeg ville ikke bare bevise at dette var en vanskelig oppgave. Heller ikke var dette en smart måte å hevde at å tegne er å se. Jeg ville, at de skulle oppleve at nye muligheter innenfor tegning kunne komme til syne, når man tilførte usikkerhet inn i tegneoppgavene. Poenget var å skape noe nytt og at deltakerne skulle få nye erfaringer. Våget deltakerne å ta en slik risiko? Etter hvert som formene kom til syne på papiret, begynte de å tolke tegningene sine, de viste fram tegningene til hverandre:

(E5) Eg skjønner ingenting. Dette ser ut som et romskip!

(E2) Eller en smultring med handtak...

Kunstlæreren ble etter hvert bedt om å beskrive formen på nytt, og da gav mange uttrykk for at de var svært forvirret:

(K) Det er noke som stikker ut på den eine siden, og inni der så stikker ut, der er det to sirkler, eller to håll faktisk.

Det var ikke så lett for kunstlæreren heller å uttrykke en form med verbalt språk, denne øvelsen viser godt at tegning er et godt redskap til å forklare noe tydelig, uten så mange omveier, slik som Gombrich påpekte. Det finnes ulikheter mellom det visuelle og verbale språket, slik at tegningen kan ligge nærmere forståelsen av det objektet den beskriver (Scott Frisch, 2014, s. 31). Når det var vanskelig å lytte til det som blir beskrevet, stilte E3 spørsmål, hun viste tydelig usikkerhet, og la ikke skjul på at hun ikke var komfortabel med metoden, hun hadde et oppgitt kroppsspråk, og stresset litt for å få tegningen ferdig:

(E3) Du sa at den eine delen, den eg ikkje fikk svar på, den eine sirkelen var..?

(K) Større enn den andre

(E3) Jammen, så var det også videre, eller høyere eller noke sånn?

(K) Ja, den er breidere enn den den er høy

(E3) Men, hvilken av sirklene?

(K) Nei, men det betyr ikkje noke.

Kunstlæreren forklarte så godt hun kunne, med beroligende og tålmodig stemme. E3 fikk erfare i praksis at dette var en vanskelig oppgave. Kunstlæreren fikk erfare at det var vanskelig å beskrive en kopp med bare ord. Med bakgrunn i Kaufmann (2006) som skriver at kreativitet forutsetter at man er villig til å ta risiko, ønsket jeg å innenfor trygge rammer, legge til rette for at deltakerne fikk utfordringer. Jeg ønsket at de skulle lære noe nytt gjennom de «feilene» de gjorde, både ved konstruktiv bearbeiding av det de hørte på egenhånd og gjennom tilbakemeldinger fra oss pedagoger og fra hverandre. Etter at kunstlæreren var ferdig med å forklare formen, rakte alle deltakerne tegningene opp i luften, tydelig fornøyde. De sammenliknet tegningene, og viste frem tegningene til alle i rommet. Fantasi og persepsjon ble tatt i bruk, da de hevdet at tegningene liknet på alt fra romskip til smultringer med handtak.

4.2.6 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1, del 2 – Lyttetegning

Impulsen og igangsetteren i denne økten var basert på forrige økt. Denne økten baserte seg i stor grad på å oppleve og å mediere gjennom sanseintrykk. Deltakerne skulle lytte, framfor å se. Lytting til kunstlærerens instruksjoner krevde stor konsentrasjon og tilstedeværelse. Det var en utfordrende disiplin, flere ytret at det var en vanskelig oppgave, men tegningen kommuniserte ved at den produserte uante streker som ble omdannet til former og tegn underveis i prosessen. Fantasien til deltakerne ble tatt i bruk ved at de tolket og persiperte det tegningen tegnet. Metoden gav nye uttrykk som tegnet seg. Flere elever var usikre, og de var svært opp-tatt av at de skulle gjette rett. Dette første møtet som deltakerne fikk med utvidet tegning, viste at de var frustrerte men likevel arbeidsomme. De fant fram til former i løpet av denne prosessen, som ikke kunne ha oppstått dersom de visste hva formen var i utgangspunktet. Tegningene liknet ikke helt på den koppen som kunstlæreren holdt i hånden, men gav grunnlag for eksperimentering og utforskning av egen tegneprosess for videre arbeid med form. I etterkant av undervisningen viste deltakerne stor interesse for hverandres tegninger. De tolket og analyserte det de så, og gav hverandre tilbakemeldinger på hva det liknet på. En slik visuell persepsjon er typisk trekk når vi leser bilder, vi ønsker å gi bildene mening, vi vil forstå hva de betyr. Eksperimenteringen gjorde plass for at fantasien kunne åpne seg, og noe nytt kunne komme til verden. Jeg opplevde denne økten som inspirerende for det videre arbeidet, jeg så en gjeng som tegnet, viste stort engasjement, de gav ikke opp selv om det var vanskelig, og de gav seg hen med den litt diffuse retningen utvidet tegning ved å kommunisere godt med hverandre, og med pedagogene. Undervisningsøkten var preget av god dialog mellom alle deltakerne, og av at deltakerne samhandlet. Når det gjelder mestring så gav deltakerne uttrykk for at det var vanskelig, men i arbeidet deres, i blyantstrekene så jeg en trygghet som var under utvikling, blyantstreker som tok sine egne veier og en flyt som jeg ønsket å ta med videre inn i utviklingen av undervisningsdesignet.

Handlingen var eksistensielt svak fordi utbyttet av dette arbeidet ikke kunne bestemmes på forhånd, og deltakerne fikk nye og skapende erfaringer. Dialogen var preget av åpenhet, og alle hadde lik status i denne øvelsen. I utvidet tegning fikk deltakerne erfare at tegningen tegnet seg, at streken kommuniserte. Tegningene var svært uforutsigbare, og det krevde stor grad av konsentrasjon og aktivitet fra deltakerne. I kommunikasjonsøyemed, viste deltakerne hverandre tegningene, tolket hverandres tegninger, de lyttet til kunstlæreren oppmerksomt og de gav hverandre god oppmerksomhet. Samhandlingen konsentrerte seg rundt at alle gjorde

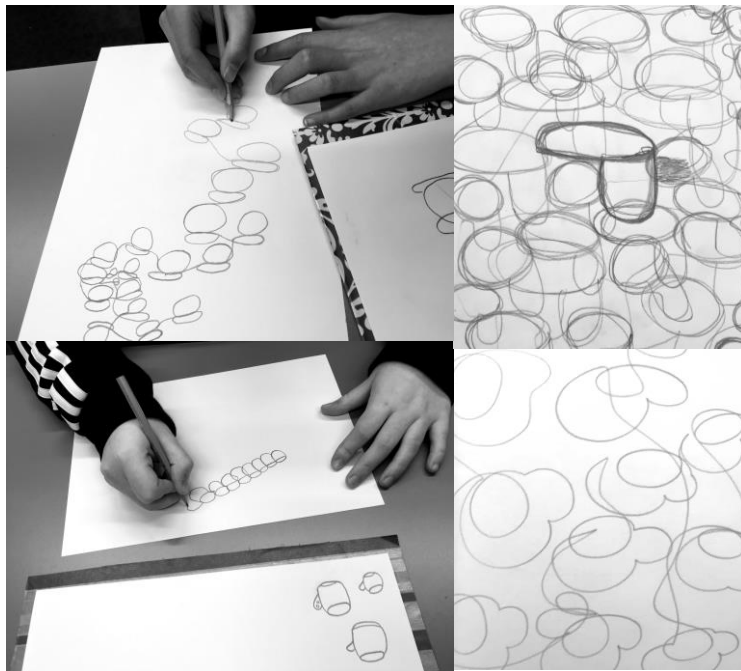
(E2) Eg skjønner at eg skal ha forenkla noke, men eg ser ingen former inne i her.

(K) Jo, men du ser den, eg skal ikkje gjere oppgaven, berre teikne da sånn at du skjønner. Hvis eg skal forenkla den forma, når eg ser på den, så ser eg (tegner, viser på et annet ark) skal vi se, ja.. ikkje løfte blyanten, sant?

Også skal den gå vidare, også skal du gjøre det om igjen, ser du det er sånn nesten ett åttetall, ser du det?

(E2) Eg vet ikkje ka eg holder på med no, men ja, ja

Utdraget viser hvordan kunstlæreren brukte av sine tegnekunnskaper når hun forklarte. Hun viste i praksis hvordan oppgaven kunne løses, hun modellerte for deltakerne. E2 forklarte at hun ikke så noen former. Jeg var litt usikker på om hun mente at hun skulle leite etter noe konkret, noe som liknet på noe. E2 fortsatte likevel med oppgaven selv om hun uttrykket at hun ikke helt forstod hvorfor hun gjorde det.



Tegning 4 – 7: Prosess del 2)lytteoppgave og del 3)å tegne med flyt.

4.2.8 Drøfting, refleksjon og oppsummering, økt 1, del 3 - Tegne med flyt

Denne undervisningsøkten bygget på de to forrige. Det var viktig å sette i gang med en impuls i estetisk arbeid med utvidet tegning. Tegneøkten baserte seg på at deltakerne hadde fått inspirasjon fra den første økten der samtidstegnere ble presentert, og fra lyttetegningen. Jeg forutsatte at ungdommene ville være åpne for å jobbe med tegnemediet på en eksperimenterende måte i denne delen av økten, og at de på den måten fikk videreutvikle sin fantasi. Deltakerne gav uttrykk for at aktiviteten var ny for dem, og at de ikke helt forstod hva de skulle gjøre. Aller mest så lurte de på hvorfor de var nødt til å tegne på den måten. Jeg tolket dette som at abstrahering og stilisering var nytt for deltakerne, og de opplevde det som utfordrende å forholde seg til en slik måte å tegne på, jeg bestemte meg for å være mer tydelig på hva abstrakt kunst er ved en senere anledning. Det kan hende at jeg ikke klarte å formidle hvorfor de skulle gjøre dette. Jeg sa at jeg ville at de skulle få erfaring i utvidet tegning, men nevnte ikke hva det helt konkret var de øvde på. Kunstlæreren deres gjorde prosessen tydeligere ved å bruke ordet «mønster». Det var et uttrykk som deltakerne kjente igjen fra før. I strekene og arbeidene deres kunne jeg ikke spore den usikkerheten som kom til uttrykk i undervisningssituasjonen. Jevne, tydelige og sikre blyantstreker over arket, viste at deltakerne var i en prosess der estetisk erfaring skjedde. Selv om deltakerne uttrykket at de ikke hadde opplevelse av mestring selv, så kan erfaringen deres blitt lagret som taus kunnskap, en kunnskap som ikke så lett kan forklares med ord. Austrung og Sørensen (2006) forklaret at vi aktivt utforsker våre omgivelser gjennom sanselige og kroppslige erkjennelser. Ved å høre, smake, se, lukte, føle og gjennom at kroppens sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer som ofte lagres som taus viten.



Figur 7 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1, del 3 – Tegne med flyt».

4.2.9 Økt 2, del 1 - Fra sak til fantasi

Fokusområder: Impuls, eksperimentering, utvikling av forståelsen av utvidet tegning, kommunikasjon og samhandling, flyt, svak eksistensiell handling, estetisk erkjennelse og erfaring:

Som bakgrunn og inspirasjon for det praktiske tegnearbeidet var fortsatt samtidstegningen, deltakerne skulle også reflektere rundt temaet «hva er kunst?» i denne økten. Som utgangspunkt for økten var en metode for samarbeidstegning inspirert av en workshop av Bettina Hystad (2015) i «Tegningens muligheter» ved Høgskolen på Stord. Gjennom å sette sammen saktegninger i uventede og tilfeldige forhold og dialoger mot hverandre, ble filosofien om at det er tegningen som tegner seg (Anette Højlund 2011) trukket inn i oppgaven. Jeg lot meg inspirere av et en metode¹⁵ for kunstnerisk skrivearbeid og gruppeprosesser, formidlet av Nina Mazow (2005) der tekst til tegningene var med. Fokuset på denne økten var samarbeid og kommunikasjon gjennom tegning, og den uforutsette kommunikasjonen som ville oppstå når det var samhandling og interaksjon som styrte valgene (Biesta 2011).

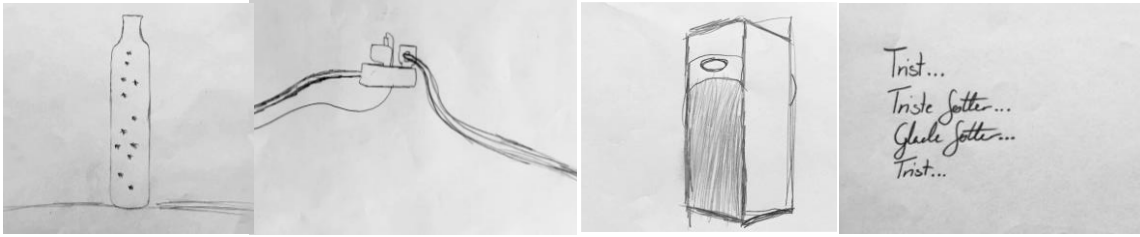
Denne økten var preget av både ledet instruksjon og frihet til å bruke fantasien gjennom samhandling og egne innfall. Det lekpregede og eksperimenterende var også i høy grad til stede. Deltakerne skulle jobbe med saktegninger, og ved å se på objektene som de tegnet, få mer erfaring med observasjonstegning og derved indirekte øving i visuell kontroll. Samtidig skulle en form for frigjøring av prestasjon være til stede, fordi tegningene måtte produseres i løpet av en viss periode. De fikk bruke viskelær, etter eget ønske. Denne måten å lage en oppgave i tegning på hadde mange komponenter i seg. Observasjonstranskripsjonene beskrev hva utprøvingene gav for å fremme samarbeid, kommunikasjon og mestring, jeg hadde også feltnotater å støtte meg til når observasjonene skulle transkriberes. Timen startet ved at deltakerne observerte og tegnet objekter som var utstilt på et bord, noen hadde med seg saktegninger som de hadde tegnet hjemme. Tegningene ble deretter lagt på et bord med blank side opp, og de fikk velge en tegning som de skulle bruke som utgangspunkt for det videre arbeidet. Tegningene ble trukket tilfeldig, og alle deltakerne delte på tegningene. Gjennom å forholde til det som oppstod av handlinger «*eleven flytter på tingene på bordet*»¹⁶ og svare på spørsmål underveis var alle aktivt med å skape forutsetningene for den første oppgaven. E4 og E2 uttrykket at det ville være vanskelig å produsere så mange tegninger på ti minutter. Inntrykket ble forsterket når flere elever stagnerte, og syntes at objektene var vanskelig å tegne. Jeg kom

¹⁵ Workshop ved dramapedagog NinaMazhov (Nord-Norges arktiske universitet, 2005)

¹⁶ Utdrag fra feltnotat 23.2.2018 ML

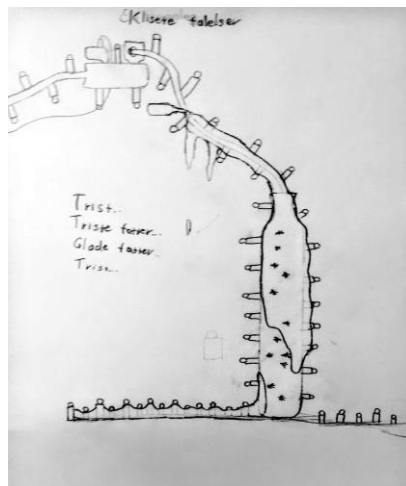
med nye forslag til hva de kunne tegne, og brukte det jeg så rundt meg som referansepunkter. E3 forteller underveis at det er vanskelig å tegne visuelt kontrollert. «*Man må få den til å se noenlunde ut som en tape*» sier hun. Deltakerne snakket mye om tegningene sine, og om prosessen ved å skape tegningene. Etter ti minutter, og fire tegninger så gikk vi videre til neste oppgave. På tegningen som var utgangspunktet, skulle de tegne av en ny tegning, men nå i halv størrelse av den opprinnelige saktegningen.

Neste steg var å trekke en ny tilfeldig tegning, og tegne av denne, men nå skulle tegningene være i dialog med hverandre på arket. Tegningen skulle med andre ord fortelle en historie. Med utgangspunkt i at tegningen tegner seg, så skulle den nye tegningen snakke til tegningene på arket. Det skulle være en situasjon som skulle oppstå mellom disse objektene i tegningen. Tegningene skulle samhandle, forklarte jeg. For å konkretisere denne oppgaven var jeg nødt til å formidle eksempler. Jeg forklarte at en lim-tube kunne eksplodere, det kunne skje noe med den på for eksempel bordet eller blomsten som allerede var tegna. Eller viskelæret, det kunne jo viske bort bordet eller blomsten. Jeg syntes av dette var vanskelig å forklare, så jeg var svært glad for at deltakerne forstod oppgaven ganske greit. Siste ledd av tegneprosessen var å hente seg en ny tegning, og å tegne av denne, men nå skulle objektene være mange små objekter rundt omkring i en komposisjon på den opprinnelige tegningen. Kunstlæreren forenklet språket mitt til å forklare at de skulle lage et mønster på tegningen sin med tegningen på det nye arket som de hadde trukket. For å eksperimentere ytterligere, skulle deltakerne i neste ledd av oppgaven tilføre tekst til tegningene, i form av et dikt. Diktet skulle ha overraskelsesmoment i seg. Deltakerne satt til å skrive ned ord på lapper; noe du elsker, noe du hater, et sted, en tilstand og en følelse. Når de hadde gjort dette, ble lappene lagt i en hatt, og blandet. Tre lapper ble deretter trukket opp av hatten, og deltakerne skulle skrive et kort dikt som hadde ordene i seg. Deretter skulle de gi diktet sitt fra seg til en annen deltaker, som igjen fikk i oppgave å skrive ned diktet på sitt opprinnelige ark. Avslutningsvis skulle de lage en tittel på tegningen, og signere det. Skrivdelen av oppgaven var preget av mye latter og humor. Etter at undervisningsøkten var ferdig bad jeg deltakerne om å reflektere over om det var noe som kunne blitt løst annerledes. E3 foreslo at jeg kunne ta vekk ordet «en følelse», fordi mange av diktene hadde så mye depressivt i seg. Flere foreslo at ved å trekke flere lapper, så kunne det bli enklere å skrive dikt, og at de kunne bruke lappene om igjen i nye oppgaver. På neste side vises prosessen som E2 hadde for å utvikle sin tegning «Klissete Følelser»:

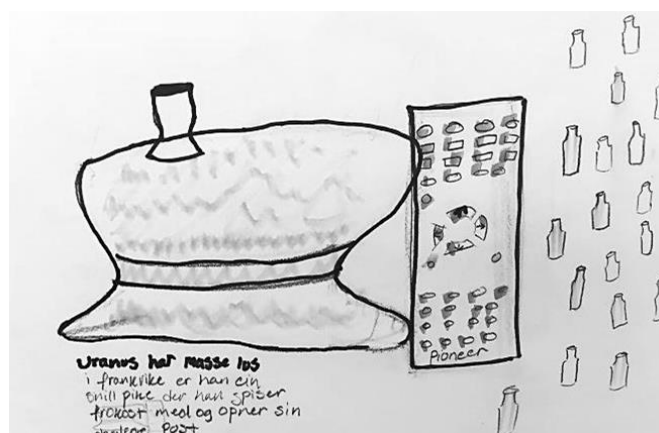


Tegning 8 – 11: Utdrag av hele gruppas saktegninger og tekster som ble tolket og kopiert av E2.

E2 trakk et utvalg av lapper, som de andre deltakerne hadde tegnet. Tegningen som var utgangspunktet for samhandlingene i tegningen var flasken, deretter kom det til flere element som på en fantasifull og skapende måte ble flettet inn i tegningen, slik at uttrykket tilslutt fant en sammenheng i elementene som ble blandet sammen med hverandre gjennom ulike instruksjoner.



Tegning 12: E2 sin tegning med tittelen «Klissete følelser». Tekst: «Trist, triste føtter, glade føtter, trist...»



Tegning 13: E3 sin tegning med tittelen «Uranus har masse lus». Tekst: «Uranus har masse lus. I Frankrike er han ein snill pike, der han spiser frokost med, og opner sin daglege post».

4.2.10 Drøfting refleksjon og oppsummering økt 2, del 1 – Fra sak til fantasi

Impulsen til denne økten ble satt i gang ved at deltakerne fikk inspirasjon av hverandres tegninger, de tydelige, oppskriftsliknende instruksjonene var også impulser underveis, og slik fikk deltakerne ytterligere respons og inspirasjon fra hverandre. Selv om instruksjonene var tydelige og fulgte fast form, så skulle deltakerne eksperimentere. De skulle klare å skape mening gjennom kommunikasjon mellom tegningene i en ganske innfløkt prosess. Deltakerne skulle kommunisere med strek og la tegningen tegne seg gjennom utradisjonelle teknikker. På den måten kan forløpet defineres som utvidet. Aktiviteten krevde høy grad av tilstedeværelse og bruk av tid. Deltakerne samhandlet ved at de tegnet av hverandres tegninger, og tolket tegningene til de andre inn i en egen kontekst. Jeg kan med det fastslå at det forekom en høy grad av aktivitet og dialog både på det indre og det ytre planet, samtidig som deltakerne kommuniserte i sin egen tegning. Deltakerne og pedagogene gjorde seg nye erfaringer underveis, og økten var preget av svak eksistensiell handling fordi vi utforsket og tolket uttrykkene sammen. Jeg gjorde meg noen erfaringer i løpet av denne økten som kunne danne grunnlag for videre arbeid med utvidet tegning. Jeg opplevde at deltakerne nå var enda tryggere på sine ferdigheter, og at de jobbet intenst og konsentrert. Økten var preget av humor og latter. Det var som om tegningene snakket til oss alle med de forskjellige rare og litt absurde uttrykkene sine. I etterkant noterte jeg meg at deltakerne godt hadde kunnet snakke om verket sitt, forklart litt om prosessen, og presentert det for hele gruppa. Gjerne improvisert og på sparket. Da ville tegningene få ytterligere liv og mening. Kanskje var det tegningene som snakket sammen underveis, ut fra tilfeldighetene ved at lappene ble trukket. Denne formen for tegning var svært stimulerende for meningsskapning og kommunikasjon. I en åpen og samhandlende gruppekultur som fokuserte på tegning, fikk deltakerne skape de mening i fellesskap. Når det gjelder grad av mestring, så var oppgaven overkommelig. Det var noen som ytret av det var vanskelig å tegne objekter. Jeg gav dem liten tid på hver tegning, og deltakerne løste oppgaven blant annet ved å forenkle, utelate og stilisere. Tegningene som var todimensjonale, var preget av konturstrek og hadde symboler som indikerte hva slags spesielle egenskaper de hadde. Ekteparet Wilsons påpekte i 1977, at slike tegneprogram som barn og unge tar i bruk når de tegner, er nært knyttet til kulturen de lever i. Noen tegnet mer ved hjelp av blikket, de tegnet det de observerte, de inkluderte perspektiver og skyggelegging som framhevet det tredimen-

denne økten. Når det gjaldt kunst, så uttalte flere seg om at de syntes det var dumt at kunstnere tjente så gode penger. De trakk fram at når kunstnere hadde fått et stort navn, blitt kjendis, så var det navnet som solgte, og ikke kunsten. E2 poengterte at i begynnelsen av karrieren, så lager kunstnerne flotte verk, men etter hvert så blir de late:

(E2) ..navnet deres, også hører de (publikum¹⁷) at det skal være.. og de har solgt ting, også kommer de, også kan de bare.. kanskje bare tar de et ark, og kaster maling på det, og ser noe, også ser liksom det spesielt ut, også spanderer folk bare masse millioner, liksom..

(M) Ja?

(E2) Også er det kanskje ikkje noe voldsomt, egentlig, for og sei det sånn..

(M) ja, mm, det er vel egentlig noe av kritikken, at mange sier «hva er vitsen med all den har kunsten, hva det egentlig det betyr for noe»?

(Elever) snakker i munnen på hverandre

Kunstlæreren har med seg en lapp, der hun har skrevet ned noen notater på hva wikipedia sier om hva kunst er. Hun presenterer det for deltakerne:

(K) Ja, "kunst er tysk for "kunnen" Kan defineres som et fantasifullt og nyskapende estetisk kulturuttrykk på indre eller ytre opplevelser"

(E2) Kunnen?

(K) "Kunst taler både til tanken og til det ubevisste". Ja, for det er en slags magi, det dere gjorde med det der eh.. når dere bytta tegninger, og trakk ord og.. og det dere gjorde med lappene.

(E7) Då vi laga dikt?

(K) Ja, det ble en slags magi av det fordi det ble noe dere ikkje hadde tenkt. Og det synes eg med disse tegningene, og, for sant, jo meir en jobber, te mer, man komponerer, dåkker komponerer, og bruker fantasien, og eg synes det er veldig flott.

4.2.12 Drøfting refleksjon og oppsummering av økt 2, del 2 – hva er kunst?

Denne økten var i høy grad preget av åpenhet og undervisningsøkten bevegde seg innenfor den svake eksistensielle handlingen. Spørsmålet som jeg stilte var veldig åpent «Hva er kunst». Når det skulle diskuteres hva kunst var, erfarte jeg at deltakerne var opptatt av penger og kvalitet, de syntes det var rart at noe som virket så enkelt kunne koste så mye penger. Flere

¹⁷ notat

4.2.13 Økt 3 - Streken som tegnet seg selv

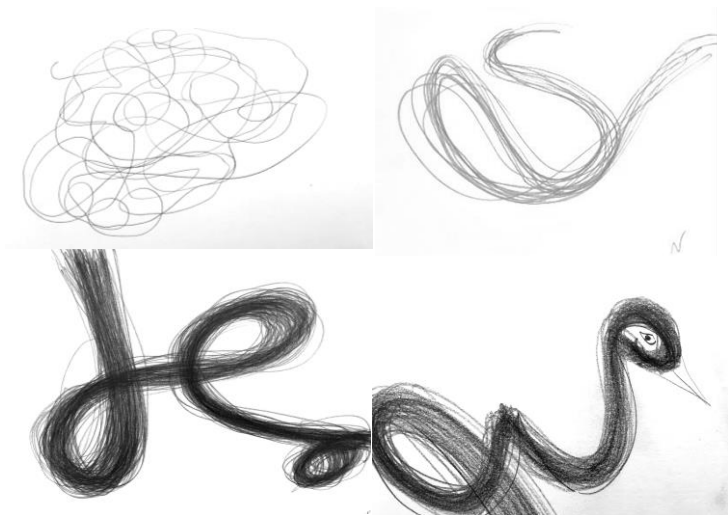
Fokusområde: Impuls, eksperimentering, utvikling av forståelsen av utvidet tegning, kommunikasjon, samhandling, god tid, flyt, svak eksistensiell handling, estetisk erkjennelse og symbolsk estetisk erfaring.

Garmann Johnsen (2013) sin samtale med Bjørn Otto om tegneundervisning som balanserer ferdighetstrening med det intuitive og direkte var inspirerende for meg, og mange av felles-trekkene forsøkte jeg å ta med i utviklingen av denne undervisningsøkten. Sanselig estetisk erfaring, repetisjon og mengdetrening, støttende lærere, og god tid til å gjennomføre oppgavene var utgangspunktet for øvelsene. Intuitive og spontane handlinger i tegning ville være vanskelig for meg å kontrollere, men ved å fortsette å gripe om Højlunds (2011) filosofi om at det er tegningen som tegner seg, så gav jeg dem en åpen oppgave med streken som utgangspunkt. Højlund har basert denne oppgaven på Roland Barthes filosofi om tolking av bilder og bilder som språk:

Barthes siger, at sprogets oprindelse måske i virkeligheden er nydelsen ved at afsætte tegn, snarere end ønsket om at overføre mening. I et eksperiment bad Anette Højlund nogle studerende om at sætte streger på et papir. Når de begyndte at kede sig, skulle de sætte nogle andre streger. I starten var de modvillige og betragtede øvelsen som meningsløs, men lidt efter lidt blev rummet ifølge forskeren fyldt med en særlig intensitet, og de studerende begyndte at blive optaget af tegningen og nyde arbejdet. De udlevede med andre ord Barthes' tanker (Karkov, R. 2012 «Tegningen får det bedste frem». Intervju av Anette Højlund i Videnskab.dk)

Oppgaven som ungdommene skulle løse baserte seg nettopp på dette, de skulle tegne en vilkårlig blyantstrek et sted på A4-arket, og la streken fortsette å følge sin abstrakte form, helt til det føltes kjedelig å holde på med det. Da skulle de starte med et nytt ark og en ny strek, og fortsette samme prosessen på ny, helt til dette ble kjedelig igjen. Deretter skulle de starte på ny. I løpet av denne økten, der bare tre ungdommer var til stede, jobbet jeg og kunslæreren sammen med deltakerne. Det virket ikke naturlig å skulle sitte og se på, mens ungdommene tegnet. En slik oppgave krevde lite muntlig veiledning, så vi opptrådte støttende ved å være deltakende i samme prosess. I starten av dette eksperimentet, gikk ungdommene snart lei. De startet på nye tegninger ganske kjapt. Men etter hvert som tiden gikk, en hel time gikk i løpet av dette arbeidet, så forandret både stemningen i rommet seg. Ungdommene og de voksne arbeidet mer konsentrert. Hvert ark fikk flere streker, harde og svake blyantstreker ble prøvd ut, rytmer og bevegelser fikk en form, deltakerne fikk sanseopplevelser i direkte møter mel-

lom kropp, verktøy og materiell. Merleau-Ponty forklarer sansing er en handling der man lærer verden å kjenne gjennom å erkjenne bevisstheten som noe kroppslig. Det som skjer for sitt indre øye, eller indre øre fremstiller også erindringen, eller forestillingen om det som enda ikke har blitt skapt. Merleau-Ponty betegner dette som og «vite-med-kroppen», slik at kroppen er en form for bevissthet som sanser før den tenker. Merleau-Ponty skriver at gjennom estetiske erfaringer som i dette tilfelle er tegning, så kan en ekspressiv operasjon der ideen ikke kan gå forut for utførelsen skje. Kunstens vesen består i å tilføre verden noe nytt, og gjennom erfaringer som erkjennes gjennom utførelsen kan en slik erfaring oppnås (Bale mfl. 2008, s. 262 -263). Det var slike erfaringer jeg ønsket å presentere for deltakerne.



Tegning 14 – 17: E7 sin prosess med streken som tegnet seg selv.

Etter hvert som E7 fortsatte med gjentatte streker i forskjellige dynamiske bevegelser, så utviklet tegningen seg fra et flatt uttrykk til et mer romlig uttrykk. Hun begynte å persipere strekene, og tolket formene fram mot noe det kunne likne på, og inkluderte dette inn i tegningen med enkle symbolstreker. Når E7 begynte å arbeide systematisk med streken så var det som om tegningen tegnet seg.

4.2.14 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 3 - Streken som tegnet seg selv

Impulsen i denne økten baserte seg på filosofien om at det er tegningen som tegner seg, og eksperimenteringen befant seg innenfor det intuitivt spontane. Streken hadde stor betydning som igangsetter, fordi den dannet et utgangspunkt for hva resten av tegningen kunne gjøre. Deltakerne fikk god tid på arbeidet, de brukte mer enn en time, og var i dialog med tegningen

4.2.15 Økt 4, del 1 - Besøke utstilling

Fokusområder: Impuls, kommunikasjon, samhandling, dialog, estetisk erfaring, flyt.

Utstillingen av barnehagen som het *La meg skape!*¹⁸ var på bibliotekloftet.

*Vi har jobba med mange ulike typar materiell, og latt ungane utfalda seg. Vi håpar denne utstillinga vil vise litt av det vi gjer i barnehagen, og gje ungane noko dei er stolte av og som dei har jobba saman med for å få til. Det gjer oss til del av eit stort fellesskap i barnehagen og vi deler denne utstillinga ilag – alle avdelingane på huset*¹⁹.

Jeg ønsket å ta tegningen ut av det tradisjonelle rommet, kunstverkstedet og inn i et offentlig rom. Jeg ville undersøke om et annet rom kunne være inspirerende for deltakernes tegneprosess, og på hvilken måte det kunne være det. På forhånd hadde jeg gjort samme opplegg som jeg presenterte for deltakerne. Jeg ledet dem gjennom forløpet. Alle skulle møtes i biblioteklokalene, og gjennom et fastsatt opplegg undersøke utstillingen og det som barnehagebarna hadde utstilt der. Samtidig som vi var der, var det mange flere aktiviteter i biblioteket. Det var human-etisk konfirmasjonsundervisning, filmvisning og lesesirkel. Jeg ønsket å presentere barnehagebarnas utstilling som om det var et besøk på et galleri. Deltakerne skulle fordype seg i et av bildene eller skulpturene som var utstilt der. Jeg ønsket også at deltakerne skulle nærme seg utstillingen med en hermeneutisk fortolkning, der helheten ble betraktet før de gikk inn i de spesifikke delene. Jeg tenkte at kanskje det kunne sette i gang en impuls. Egne erfaringer med dramaarbeid var også med i dette opplegget. Først skulle deltakerne finne seg et sted som appellerte til dem, og stå der i rommet og ta inn alle synsinntrykk. Deretter skulle de nærme seg et punkt en vegg, en del av utstillingen. Det var viktig at de ikke skulle snakke med hverandre, men la helheten av utstillingen synke inn. Deretter skulle de gå rundt i rommet, og se nøyer etter. Når de hadde funnet seg et av barnehagebarnas estetiske uttrykk som appellerte i særlig grad til dem, skulle de på nytt stå og se på detaljer som farge, stofflighet, teknikk, uttrykk, hva slags følelse som ble satt i gang hos dem, og hva slags historie bildet eller denne skulpturen fortalte til dem? Deretter hadde vi en kort refleksjonsrunde, der deltakerne fikk fortelle om det de hadde sett seg ut. Dette foregikk på det stedet der bildet eller skulpturen var. De presenterte og forklarte hvorfor de hadde valgt dette bildet:

(E4) Eg fant et med en gang.

¹⁸ <http://www.kvinnheradbibliotek.no/2018/03/12/barnehageutstilling-pa-hemsen/>

¹⁹ <http://www.kvinnheradbibliotek.no/2018/03/12/barnehageutstilling-pa-hemsen/>

(M) Ja, hvordan skjedde det da?

(E4) Nei, eg .. når eg sitter her, no første gangen så såg eg opp på veggen der, også ser eg sånn, eg vet ikkje om det er akvarell, men eg liker det, noke liknande iallfall, og eg liker godt akvarellfargar, og sånne farger, og eg, ok, eg går bort det også fant eg eit som var heilt nydelig.

(M) Ja så fint.

E4 forteller at et av bildene traff noe i henne med en gang. Og at hun likte svært godt fargene og akvarellteknikken. Det var et lite maleri som liknet på en solnedgang, fargesjatteringene var i lilla, gult og rosa. Jeg bad henne forklare litt mer detaljert hva det var som gjorde at hun likte dette:

(E4) Eg fant han fyrst. Fordi det er sånn eg hadde gjort det sjølv, vanligvis, sånne fargar som eg velger, er fint og det på en måte ser ut som en himmel, av liksom..

(E2) Poeten kom inn (avbryter

(E4) (ler, fortsetter)..sånn himmel. Når eg var liten, så såg eg masse på Barbiefilmer. Eg vet ikkje om dere har sett «Barbie og Pegasus», og den minte om den der, da var det diamant satt opp i himmelen, også flyr det pegasuser opp..

(E2) Ok?

(E4) Altså, det bare snakka til meg med farga og mønster og.. det var fint

E4 utdyper at fargene og teknikken fikk henne til å minnes når hun selv var liten. Hun bryr seg ikke om E2 når hun blir avbrutt, men fortsetter å fortelle om en estetisk opplevelse hun hadde som barn. Hun forklarer også at hun likte å selv drive med akvarellmaling, og at det bildet hun har valgt får henne til å tenke på en fin himmel med diamanter og fantasidyr, pegasuser. E4 skapte seg en relasjon til bildet hun hadde valgt seg ut, og lot det snakke til henne. Etter at alle hadde valgt seg ut et bilde, så skulle deltakerne få en ny oppgave av praktisk art som de skulle relatere til det uttrykket de hadde valgt seg ut.

4.2.16 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4, del 1 - Besøke utstilling

Jeg har tatt med E4s opplevelse av barnehageutstillingen for å skildre en av deltakerne som gikk inn i oppgaven med det Dewey kaller *estetisk kvalitet*, hun var aktivt deltakende. Den estetiske læreprosessen tilførte arbeidet hennes elementer som var kjente fra før fra hennes verden. Impulsen fra denne undersøkningen av andres estetiske uttrykk skulle være til inspirasjon for deltakerne i det videre arbeidet, jeg var spent på om at ei barnehageutstilling kunne være av en kvalitet som fikk deltakerne til å fabulere videre, og visuelt kommunisere med de

jeg. I stedet for å tegne med blyant eller tusj, så skulle de bruke papiret som verktøy. Jeg hen- viste til William Kendrigdes verk «Breathe»²⁰ der kunstneren animerer papir ved å rive små biter og legge de flatt på et bord, og en flat figur av en kaffekjele oppstår litt etter litt. Denne filmen hadde deltakerne sett i økt 1, del 1- presentasjon av samtidstegning. Jeg forklarte at dette var en åpen oppgave, og at det var opp til dem å bestemme hva de ville lage. Noen av deltakerne syntes det var vanskelig å få tak i denne oppgavens formål:

(M) Dere kan jobbe flatt, eller jobbe sånn skulpturaktig med former som går igjen.

(E4) Eg skjønner ikkje, skal vi liksom, ødelegge bøkene?

(K) Det er kasserte bøker. Det skal gå i papirbosset

(M) Ja, det er boss!

(E4) Men eg skjønner ikkje, skal vi bare rive i det. På gøy? Men korsen?

(K) Du kan enten ha små, at det rives i beter å tegne noke, eller du kan brette.

(E4) Dette kjennes så feil ut..

(E4) Eg føler meg så slem, dette er jo ungar som har lest i, det var jo ikkje ment for å ødelegge det.

(K) I dag får du lov

(E4) Eg vil ha med månen, eg likar månen

(E5) No turning back

(Hører at deltakerne river i papir). Rytmask lyd

E4 fortalte at det å rive i bildebøker fikk henne til å føle seg slem, bildebøker er jo ikke ment for å ødelegges. Men hun satt i gang med jobbinga, ved å velge farger som liknet det bildet hun har valgt ut. Hun fant også bilder av hester, som hun plasserte inn sammen med de farge- glade papirbitene i rosa, lilla, blått og gult:

M) Ja, det passet kjempegodt. Det var akkurat den historien du fortalte

(E4) Ja.. det.. Av og til tror jeg faktisk at jeg er litt synsk, av og til trur eg da

(K) Mm, det er ikkje godt og veta?

(E4) For eg snakka om Pegasus og dei, hest, phoo, it was ment to be!

E4 var forundret over hvor godt det bildet hun hadde valgt seg, passet til den boka som tilfel- digvis var der, og til hennes egne minner om Barbie og Pegasus-filmen som hun hadde hen- vist til tidligere. E5 gjorde seg også nye erfaringer i løpet av denne økten, hun valgte samme bildet som E4, men måten å nærme seg oppgaven på var helt annerledes hos henne, E5 sin

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ja4Wk7g6sdE>

strategi gikk mer ut på å være i direkte, kroppslig kontakt med papiret hun river i:

(Elev5) Eg kaller det for suppa!

(K) M-hm.

(E5) (Hopper på papirtegningen)²¹ Ha det, det er kunst!

(E4) Er det liksom kunst?

(E5) Ja!

(E4) Skal vi lima eller noke sånn? Skal det bare ligga på gulvet?

(E5) Eg har aldri hoppa på kunsten min før, og det er kjekt!

(M) Var ikke det gøy?

(E5) Ja. (hopper på nytt)

(E4) Dette synes eg er litt vanskelig

(E5) Dette har eg ikkje gjort før, det skulle eg ha gjort i barnehagen, koffor gjorde eg det aldri?

(M) Du gjør det nå.

E4 syntes at prosessen var vanskelig, og hun lurte på hva som skulle gjøres nå med det hun hadde laget, skulle det ikke tas vare på? E5 rev opp papiret kjapt i små biter og begynte å hoppe på det, hun ville vite hvordan papirbitene ville oppføre seg underveis, og hva denne bevegelsen kunne gjøre med papirbitene, dette var en sært ekspressiv og utforskende måte å nærme seg oppgaven på. E4 konfronterte E5 ved å spørre om det hun gjorde virkelig kan kalles kunst. Prosessen gav likevel begge to estetiske annerledeserfaringer. De andre deltakerne jobbet også engasjert i denne økten, det var mange artige tolkninger av barnehagebarnas estetiske uttrykk. Deltakerne medierte gjennom å rive, og bygge med papir, de hadde veldig forskjellige måter å løse oppgaven på. En lot seg inspirere av tekst og bokstaver, og lagde en vev som skulle samsvare til barnehagebarnets uttrykk, som også inneholdt bokstaver og tegn. Andre la seg i en haug av ark, og ble på den måten en del av verket selv, med aktiv bruk av kroppen. Flere lagde collage på gulvet, de bygget og brettet. Noen lagde papirfly. Økten tok godt og vel en time. Her er noen bilder fra økten, barnehagebarnas estetiske uttrykk er ikke gjengitt med fotografier:



Bilde 1 – 2: E4 sin prosess med å skape ei tegning med papir- inspirert av akvarell i pastell-farger.



Bilde 3 – 4: E6 og E7 samarbeidet, og lagde blant annet disse to uttrykkene, inspirasjon fra tusjtegninger med motivene «hodefotinger og katt».



Bilde 5 – 6: E2 vever med bokstaver på papir, inspirert av et fotografi med tegn, bokstaver og symboler og E5 hopper på verket sitt «Suppa» fordi hun har lyst å se hva som skjer.

4.2.17 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4 - tegne med papir

Det var svært mange fokusområder som denne økten skulle ta for seg. Impulsen skulle settes i gang i dialog med både barnehagebarnas uttrykk og med bildebøkene, samtidig som deltakerne skulle bruke fantasien, persipere og visualisere gjennom å rive eller brette i papir. Det skul-

le være en aktiv indre dialog, der deltakerne tolket en annens verk, og kommuniserte visuelt med et uttrykk som allerede var laget. Barnehagebarnas utstilling var absolutt til god inspirasjon for deltakerne. Barnehagebarnas estetiske uttrykk lå innenfor det begripelige og konkrete, og balansen mellom utfordringer og ferdigheter ble i høy grad oppnådd, ved at deltakerne skapte noe nytt, og brukte kommunikasjon fra det ytre estetiske uttrykket innover i seg selv. En kan dermed si at deltakerne hadde estetiske og symbolske erfaringer i arbeidet med å tegne med det utradisjonelle verktøyet papir fra billedbok. Deltakerne responderte på det de så, trakk ut mening og eksperimenterte ved at de utforsket bildebokpapirets muligheter. Kroppen var på flere måter i direkte kontakt med papiret, både ved å hoppe på, være inni, bygge, rive, brette, dele opp og sette sammen til noe nytt. Deltakerne fortalte en visuell historie når de knyttet sammen sitt uttrykk til barnehagebarnets. Graden av deltakelse var aktiv og indrestyrt. Det lå ikke så mange føringer for hvordan de skulle tolke oppgaven, de fikk stor frihet til å velge selv, så økten var basert på at en svak eksistensiell handling skulle finne sted. Jeg antok at de impulsene som deltakerne hadde fått gjennom de forriggående øktene, ville være til hjelp i deres eget kreative arbeid med å tegne med utradisjonelle materialer i konteksten de var tilstede i. Tegneøkten og uttrykkene deltakerne skapte, samtalen, samt opplevelsene vi hadde sammen i denne økten, viste en prosess som i høy grad var eksperimenterende og preget av fantasifulle løsninger. Balansen mellom ferdigheter og utfordringer gav mestring, men noen opplevde det som en vanskelig oppgave og stilte spørsmål om hvorfor vi skulle gjøre dette. Denne økten baserte seg på utvidet tegning med utradisjonelle materialer. Det var uforutsigbarhet og utradisjonelt bruk av underlag, format, materialer og teknikk denne gangen. De skulle skape mening med papir i en forbindelse mellom to estetiske uttrykk. Dialogen var preget av indre fokus, styrt av kommunikasjon mellom impulsen fra barnehagebarnas uttrykk og egen mediering, både individuelt og i samarbeid med andre.



Figur 11 Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, re-

fleksjon og oppsummering av økt 4, del 2 – Inspirasjon fra utstilling – tegne med papir».

4.2.19 Økt 5, Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen

Fokusområder: Impuls, eksperimentering, fantasi, tegning som tegner seg, utvidet tegning med kroppen som redskap, dialog, estetisk symbolsk erfaring, visuell kommunikasjon og samhandling.

Denne økten hadde som mål å gi deltakerne en introduksjon til kinestetisk tegning og erfaring i å bruke sansene og kroppens motorikk når de tegnet. Oppgaven var inspirert av en samtidskunstner innen for tegning, Tony Orrico²², samt Højlunds filosofi om at tegningen tegner seg. Ivarsson Elverums kategori i utvidet tegning, fysisk bruk av kroppen, dannet utgangspunktet for denne økten. Denne økten har blitt dokumentert ved videoopptak, og jeg valgte å skildre det som skjedde, gjennom et utdrag som varte i omtrent fem minutter:

På gulvet var det to store ark og de tegnet med svarte kullstifter på arket. Deltakerne satt og lå på gulvet med ca. 1/2 meter mellomrom. De hadde god plass. Tegnet organiske linjer og jobbet konsentrert. Det var musikk på i bakgrunnen, deltakerne fikk selv velge musikk. Alle i rommet unntatt meg, som observerte og styrte seansen, var med og tegnet, kunstlæreren deres også. Deltakerne tok pauser innimellom. De betraktet både det de selv hadde gjort og det de andre laget. Ingen brukte armen som en forlengelse av tegneredskapet, og det ble tegnet mest i kantene av arket. Deltakerne satt ved siden av arket, og konsentrerte seg om feltet ved siden av seg. Det var ingen kantete bevegelser. Fingrene bruktes til å jevne ut kullet, få skyggevirkinger, streker ble visket ut, og kom tilbake igjen i nye lag. Ungdommene flyttet seg ikke fra sted til sted. De tegnet på ganske liten flate, en liten del av det store arket. Kunstlæreren prøvde å vise med kroppen: Ikke med ord, en ny måte å gjøre det på, som et forslag til de andre. Hun la seg på kne og strøk med begge hender utover kullet som allerede var på arket, som i en vingebevegelse. Hun skøyv kullet utover med hendene fra inn til ut, i jevne og rytmiske bevegelser, i takt med musikken. Det var lite fysisk kontakt mellom deltakerne, selv om de tittet på hverandre, de befant seg i en tilstand mellom konsentrasjon og observasjon.

Det var på tide å bytte plass.

²² <https://tonyorrico.com/>

Det var spennende å se hva som skjedde når de måtte forholde seg til det den andre tegnet, med å direkte gripe inn i den andres tegning. Jeg ba dem tegne videre på det de andre hadde tegnet. Deltakerne satt seg på ny plass, ingen valgte å sette seg i midten av arket. De jobbet fortsatt ut mot kantene, men i blant observerte jeg at deltakerne strakk seg litt mere utover, forsiktig. Bevegelsene var fortsatt organiske sirkler på små flater. Jeg strødde farget pastellkritt utover arkene. Sa ikke hva de skulle bruke dem til. Materiellet lå tilgjengelig, og det tok bare sekunder før de valgte seg farger. Kastet og dyttet farger til hverandre. Kommunikasjonen var uten ord, de var hjelpsomme. Når deltakerne fikk farger, ble bevegelsene deres større. Mange fulgte de linjene som har blitt lagd fra før, med mer ekspressiv kroppslighet, og større bevegelser. En deltaker kopierte kunstlærerens «vingebevegelse». En annen gikk inn i midten av arket, og satte seg på huk, hun begynte å tegne med gult kritt midt inni der. Sirkelformer. Lagde en stor gul sirkel med gult inni. Den lyste oppi alt det sorte. En forsøkte å lage håndavtrykk på arket, brukte hendenes flater til å tegne med. Nå ble det mer bevegelse rundt arket. De fant egnede plasser, der de hadde lyst å tegne videre. De la farger oppå store felt med sort. Flere tegnet rundt seg selv.

Deltakerne byttet plass.

E2 gikk til E7 sin sirkel. Hun satt noen sekunder med handa si som hadde en rød krittstift i seg, og tegnet i luften over. Så tegnet hun en sirkel inni den røde sirkelen. E6 førte handa si i nøyaktig samme bevegelse i flere minutt. Det samme gjorde E5. Her liknet det på en slags kroppslig kommunikasjon i intensitet og i utførelse, selv om håndføringen var ulik. E6 lagde en krusedull og E5 jobbet med en sirkel. Det som var felles er at de over tid gjorde samme bevegelsen. E6 vekslet mellom krittene, to farger, rød og gul, gul og blå. Hun blandet fargene i hverandre. Oppnådde sjatteringer og fargeblandinger. Lagde oransje, grønn, lilla. E2 lagde streker opp fra den røde ringen i midten av sirkelen som E7 startet på. Det liknet et ansikt, eller rett og slett et skrik. Nå prates det om alt mulig. God stemning. De snakket om hverdagslige ting. E6 sin del av arket ble sjattert ut som en regnbue. Hun la blå, lysblå, lilla, grønn, gul, oransje og rødt på arket. Det var god konsentrasjon.





Bilde 7 – 10 Et utvalg av deltakernes prosess «Kommunisere med tegning» i bilder

4.2.20 Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 5 - Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen

Impulsen til denne økten var satt i gang allerede i økt 1, mange uker tidligere, da jeg gav dem eksempler på tegning ved å bruke kroppen som redskap. Vi hadde snakket om det, og jeg hadde bedt dem ta med klær som de ikke var så redde for. I utgangspunktet hadde deltakerne lyst til å jobbe mer taktilt, med maling. Dette ble begrenset av rommet handlingen skulle utføres på, jeg og kunstlæreren ville helst ha et moderat ryddearbeid etterpå. De var litt skuffa da jeg kom med bare kullstift. I deres fantasi hadde de sett for seg at vi skulle trø i maling, rulle i maling, klisse med og kaste maling på hverandre. Det hadde jo vært veldig gøy, så jeg lovde å komme tilbake i juni med maling og ballonger med maling, så kunne vi være ute å leke oss som en avslutning på dette prosjektet. Skuffelsen gikk over, de fikk kullstiftene, og arbeidet satt i gang. Musikken som ble spilt, hadde ikke noen konkret sammenheng med øvelsen, men kanskje kunne musikkens klang og rytmer inspirere bevegelsene? Det var nye hits som ble spilt, etter deltakernes ønske. På videopptakene så jeg dyp konsentrasjon og visuell samhandling. Højlund (2011) sier at en tegning bare kan forandre seg i forbindelse med en bevissthet eller ved et tilfelle. Igangsetterne og impulsene kom fortløpende, spesielt der samhandlinger forekom gjennom kroppslig, sanselig dialog med hverandre, i seg selv, og ut mot gruppa igjen. Ved og utforske streken, reflekterte deltakerne aktivt over hva slags vei streken tok i relasjon med de andre. De lot seg rive med i handlingene gjennom aktiv bruk av kroppen i kontakt med kullstiften som medie. Bakhtin la vekt på relasjonen mellom mennesker og vekselvirkningen mellom indre og ytre dialog sin betydning for dannelse av mening. Eksperimenteringen og utforskningen av strek, dannet slik jeg ser det, god kontakt og kommunikasjon

innenfor utvidet tegning. I følge Ivarsson Elverum (2015), har tegning i det utvidede feltet følgende felles karakteristika; «tegningene stiller spørsmål på nye måter, det er utradisjonelt bruk av underlag, format, materialer og teknikk, tegningene bærer preg av uforutsigbarhet og de bygger bro mellom genre og media. Tilstedeværelse og bruk av tid er også fellestrekk ved utvidet tegning» (2005, s.81). Kaufmann (2006) påpeker at en kreativ prosess innebærer å skape og håndtere nyhet. Biestas (2014) filosofi om utdanning som en risikofull handling dannet et pedagogisk grunnlag der deltakerne fikk mulighet til å danne sin subjektivitet, som «en hendelse, som noe som oppstår og som kan vokse fram» (Biesta 2014, s. 44). Jeg opplevde ikke at dette var et risikofylt oppdrag, fordi min egen væremåte og forforståelse passet inn i en utforskende kontekst. Jeg var derimot glad for å kunne jobbe spontant, kreativt, lekende, allsidig og eksperimenterende med tegning, og jeg satte pris på å erfare at deltakerne var så åpne og reflekterte. Estetisk annerledeserfaring gjennom kreative prosesser var gjennomgående i alle forløpene. Det ble lagt til rette for skapende prosesser som både håndterte, eksperimenterte med, og bidro med noe nytt både på deltakernes personlige plan, som gruppe og ved at de gjennom tegneprosessene skapte nye uttrykk. Det var rom for meningsutveksling i tegneaktivitetene, slik Postholm (2013) påpekte, både som indre dialog og meningsdannelser som henvendte seg utover den indre dialogen, gjennom samarbeid, samhandling og kommunikasjon i en kontinuerlig prosess. I etterkant kunne også tegningene tolkes, noe som indikerte at uttrykkene hadde sterk eksistensiell verdi i seg selv ut mot verden. De forskjellige uttrykkene hadde samme tilnærming, men metoden gav også frihet til å forske i tegning på egen hånd. Imitasjon og kopiering forekom når deltakerne ble oppfordret til det. Fokuset lå i større grad på utforskning, kommunikasjon og samhandling gjennom tegning. Deltakerne var veldig aktive underveis, de gjennomgikk estetiske erfaringer som gav gode estetiske læreprosesser og utviklingspotensialer. Som jeg har nevnt tidligere så er ikke samtidskunstfeltet så lett tilgjengelig, det kreves tolkninger og forforståelse for å gå inn i materialet. Undersøkelsene tok ikke i særlig grad for seg å tolke andres kunstuttrykk. Derimot ble deltakerne invitert til å utforske barnehagebarns estetiske uttrykk i nær kontakt til egen kreative prosess. Dette ser jeg på som en styrke og et apropos. Impulsen til å jobbe innenfor samtidskunstfeltet, trenger ikke nødvendigvis å basere seg på inspirasjon fra et samtidskunstuttrykk. Derfor kan hva som helst være en igangsetter til å jobbe med utvidet tegning. Det samlede utgangspunktet er at impuls setter i gang estetiske læreprosesser, og dersom det er en åpen og utforskende holdning til arbeidet, så kan skapende hendelser skje. Den utvidede tegneprosessen og filosofien om at tegningen tegner seg, slik jeg ser det, gav deltakerne nye erfaringer, nye impulser og inspira-

sjon til videre arbeid med tegning fordi funnene tyder på at opplevelsen av mestring gjentok seg i alle undervisningsforløpene. Det å skape mening gjennom tegning var også et trekk som gjentok seg underveis, deltakerne lot seg rive med i prosessene, og knyttet seg selv og sine erfaringer opp mot det de andre i gruppen gjorde. Dette skapte grunnlag for trygghet og fellesskap. Pedagogenes rolle var å sørge for at utfordringene lot seg gjennomføre. Det var ikke alle oppgavene som var så enkle å begripe, men gjennom å igangsette alle øktene med en impuls som skulle inspirere det videre arbeidet, økte forståelsen hos deltakerne. Højlund (2011) presiserte dette faktum i sin filosofi om tegningen som tegner seg. Det måtte være en igangsetter, noe som satte handlingene i gang. Ved at pedagogen la til rette for løsning av oppgavene gjennom verbal og visuell modellering, å ha en åpen dialog, og å velge oppgaver som hadde rom for frie tolkninger, ble grunnsynet på undervisning som en svak eksistensiell handling tatt i bruk i undervisningsdesignet «Langt fra Perfekt».

Som svar på min problemstilling, så kan jeg ut fra denne drøftingen komme med følgende påstander:

- Arbeid med utvidet tegning forutsetter åpenhet, kommunikasjon, dialog og samhandling innenfor trygge rammer.
- Arbeid med utvidet tegning er en god måte å legge til rette for tegneprosesser som gir mestringsfølelse, samtidig som hyppig av bruk av blyanten gir mengdetrening.
- Arbeid med utvidet tegning setter i gang eksperimenterende prosesser der fantasi og kreativitet får utløp både individuelt og i grupper.
- Arbeid med utvidet tegning krever en impuls som inngang til området, for at oppgaven skal oppleves som forståelig.
- Arbeid med utvidet tegning gjennom et samspill mellom kroppslig, sanselig og kognitiv virksomhet gir nye estetiske erfaringer.

5.1 Avslutning og konklusjon

Jeg har gjennom dette arbeidet forsøkt å finne ut om tegneprosesser innenfor utvidet tegning kunne fremme samarbeid, mestring og kommunikasjon. Ut fra mine undersøkelser av teori og tidligere praksis, skulle jeg formidle et undervisningsdesign i utvidet tegning som la til rette for at gode estetiske læreprosesser og skapende arbeid skulle kunne skje. Jeg fant ut underveis at det å gi gode og impulser til deltakerne var viktig fordi det la grunnlag for det videre arbeid-

det og for forståelsen. Videre erfarte jeg at det var nødvendig å ha en åpen holdning til prosessene, og at denne holdningen måtte plasseres i alle ledd i utprøvingene. Pedagogene og deltakerne måtte være i stand til ta imot og gi impulser underveis. Den planlagte undervisningen måtte ha rom for spontan aktivitet, og en åpen dialog. Samhandling og dialog var framtrendende gjennom undervisningsøktene, og gjennom at det var balanse mellom utfordringer og ferdighetene, opplevde deltakerne høy grad av mestring i mange av aktivitetene.

5.2 Videre didaktisk arbeid innenfor utvidet tegning

Jeg håper at mitt bidrag kan være med på å skape undervisningssituasjoner i tegning, der pedagogen lager opplegg inspirert av tidligere praksis, og at hun tilpasser det til sin egen situasjon og gruppe. De tre kategoriene innenfor utvidet tegning «1)tegning gjennom ulike materialer, 2)tegning gjennom å bruke kroppen som redskap og 3)tegning med distanse mellom kunstner og verk», (Ivarsson Elverum, 2015 s. 78 og s. 81) var til stor hjelp i utviklingen av mitt design, det samme var Anette Højlunds (2011) filosofi om at det er tegningen som tegner seg. Samtidskunsten kan være en god innfallsvinkel til å diskutere kunst, betydningen av kunst, og deltakerne viste i høy grad forståelse for uttrykkene som ble presentert for dem gjennom øktene. Det var ikke så stort fokus på å formidle kunst, da mitt feltarbeid foregikk et sted der samtidskunstuttrykk ikke var tilgjengelig. Jeg vil anbefale videre arbeid med utvidet tegning i andre rom, gjerne knyttet til et verk, etter at de ulike kategoriene innenfor utvidet tegning har blitt presentert. Og dermed få et utgangspunkt for enda tydeligere interaksjon mellom kunstverk og betrakter. I den forbindelse vil relasjonell estetikk i høyere grad måtte bli fokusert på, enn i mitt prosjekt.

Litteratur

Austring, D., B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red). (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære: Tendensar i norsk samtidskunst etter 1900*. Oslo: Samlaget.

Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: Fra Art as Experience (1934). i K. Bale & Bø-Rygg (Red). *Estetisk teori. En antologi* (s. 196–213). Oslo: Universitetsforlaget.

Edwards, B., Dahl, H. N., & Larsen, F. B. (2001). *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen.

Elverum, M. I. (2015). *Utvidet tegning som en del av samtidstegningen: performativ tegning*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark) M. I. Elverum, Notodden.

Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten ”Tegnekrisa”. *Form*, 2003 (1), 20-23.

Frisch, N. S. (Red.) (2013). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 125 - 140). Oslo/Trondheim: Akademia forlag.

Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hopperstad, M. H. (2013) *Tegning og samhandling på førstetrinnet*, i N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 81 - 102). Oslo/Trondheim: Akademia forlag.

Højlund, A. (2009). “Den færdige tegning” / “The completed drawing” in *FLUX: Research at the Danish Design School*. Edited by Anne-Louise Sommer. 1st edition, Danish Design School Press, 2009. p. 24-34 hentet fra http://www.read.dk/files/99269/The_completed_drawing.pdf

Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse*. Udkast til en tegnefilosofi. (Doktorgradsavhandling, Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering), Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering, København.

Irgens E.J (2016) *Hva har kunst og praktiskeestetiske fag med mestring å gjøre*, hentet fra <https://no.linkedin.com/pulse/hva-har-kunst-og-praktisk-estetiske-fag-med-mestring-%C3%A5-irgens>

Johnsen, E. G. (2013) Samtaler med de som fortsatte å tegne, i N. S. Frisch (Red.), Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen (s, 125 - 140). Oslo/Trondheim: Akademia forlag.

Juel, E.(2014) Utdanning – et risikofylt møte mellom mennesker
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2014/forste-steg-4-2014.pdf>

Karkov, R. (2012). Tegningen får det bedste frem. Videnskab.dk.(Oversatt av Lars Nygaard for forskning.no)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lehmann, N. O. (2013). En mangfoldighed af andethedserfaringer: Om æstetik på flere måder. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, (57), 25-36.

Mc.Kenney,S./Reeves, T.(2012). Conducting Educational Design Research. New York, NY: Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1964)

Molander, B. (1993). Kunskap i handling. Diadalos, Göteborg.

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2013). Samtaler om samtidskunst:
http://www.kunstkultursenteret.no/?id=180790818&module=articles&smId=720698440&smTemplate=Les_mer_nyheter&template=2013-en-kolonne

Nesse, K. M. (2013). Tegning et genialt universalspråk, Aftenbladet.no. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/meninger/Tegning-et-genialt-universalsprak3148593.html#.UVqfPFs4J89> (Lesedato 31.05.2018)

Nielsen, V. (2014). Analyse i kvalitative studier. Oslo: Universitetsforlaget.

Noack, T. (2014). Samhandling. I Store norske leksikon. Hentet 31. mai 2018 fra <https://snl.no/samhandling>.

Pahl, K. (1999), Making models as a communicative practice – observing meaning making in a nursery. *Reading*, 33: 114-119. doi:[10.1111/1467-9345.00121](https://doi.org/10.1111/1467-9345.00121)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2012). Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M.B. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. i N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s, 17–41). Oslo/Trondheim: Akademia forlag.

Rokseth, S. Form 2013 (1).Tegning, kommunikasjon, nytte
<https://www.kunstogdesign.no/intervju>

Samuelson, A. M. (2003). Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole med vekt på formidlerrollen Bergen: Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, Universitetet i Bergen

Seligmann, T. Godsk Larsen, D. Steenbech, K.(red.) : 2008, 16 s., ill. udgivet i samarbejde med Skoletjenesten på Sjælland. <http://samtdskunst.dk/publikationer/noeddeknakkere-til-samtdskunst>

Stavnås, C. C., & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>

Stølen, Tomas. (2018, 2. januar). Pragmatisme. I Store norske leksikon. Hentet 1. juni 2018 fra <https://snl.no/pragmatisme>.

Stølen, Tomas. (2017, 28. desember). Charles Sanders Peirce. I Store norske leksikon. Hentet 1. juni 2018 fra https://snl.no/Charles_Sanders_Peirce.

Tegnerforbundet. (2011, 01.09 – 01.10). Extended drawing. Hentet fra http://www.tegnerforbundet.no/31.05.2018_-extended- drawing/

What is contemporary drawing

<https://edelassantiprojectspace.wordpress.com/2010/11/13/what-is-contemporary-drawing/>

Willats, J. (2005). Making sense of children's drawings. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Google Scholar](#)

Wilson B, Wilson M. (2015) An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People, Art Education, 30:1, 4-11, DOI: [10.1080/00043125.1977.11649876](https://doi.org/10.1080/00043125.1977.11649876)

Workshop ved dramapedagog NinaMazhov (Nord-Norges arktiske universitet, 2005)

Litteratur fra internett

https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

<http://khdele.no/teknikker/varm-opp-for-ei-teikneokt/?portfolioCats=11%2C27%2C21%2C12>

<http://bjarnemelgaard.com/>

<http://www.vanessabairdart.com/>

<https://www.ingeborgblom.com/>

https://en.wikipedia.org/wiki/William_Kentridge

<https://www.youtube.com/watch?v=ja4Wk7g6sdE>

<https://www.youtube.com/watch?v=eEtOBXx29M0>

<https://www.youtube.com/watch?v=nxGrazdl9WY>

<https://www.ingeborgblom.com/>

<https://tonyorrico.com/>

<https://www.ingeborgblom.com/the-line>

<http://www.kvinnheradbibliotek.no/2018/03/12/barnehageutstilling-pa-hemsen/>

<http://www.researchware.com/products/hypertranscribe.html>

<http://www.wordle.net/>

Figurer:

Figur 1 - Educational design Research (EDR) oversatt fra

McKenney and Reeves (2012), egen illustrasjon	13
Figur 2 - Modell av estetiske læreprosesser (Austring og Sørensen 2006), egen illustrasjon.	31
Figur 3 - Triangulering i analysen, egen illustrasjon	42
Figur 4 – Undervisningsdesignet «Langt fra perfekt», egen illustrasjon.	47
Figur 5 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1 – del 1, samtidstegning i kunsten»	54
Figur 6 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1, del 2 – Lyttetegning»	57
Figur 8 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 1, fra sak til fantasi».	64
Figur 9 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 3 – Streken som tegnet seg selv»	70
Figur 10 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4, del 1 – Besøke utstilling»	72
Figur 11 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 4, del 2 – Inspirasjon fra utstilling – tegne med papir»	77
Figur12 - Ordsky fra Wordle som beskriver hyppighet av teksten «Presentasjon, drøfting, refleksjon og oppsummering av økt 5 - Kommunisere med tegning, tegne på store ark på gulvet, fysisk bruk av kroppen»	81
Tegninger	
Tegning 1 – 3: Tre arbeider fra lytteoppgaven – tegne med sansen høre	55
Tegning 4 – 7: Prosess del 2)lytteoppgave og del 3)å tegne med flyt	59
Tegning 8 – 11:Utdrag av hele gruppas saktegninger og tekster som ble tolket og kopiert av E2	63
Tegning 12: E2 sin tegning med tittelen «Klissete følelser»	63
Tegning 13: E3 sin tegning med tittelen «Uranus har masse lus	63

Tegning 14 – 17: E7 sin prosess med streken som tegnet seg selv. 69

Bilder

Bilde 1 – 2: E4 sin prosess med å skape ei tegning med papir- inspirert av akvarell i pastellfarger. 75

Bilde 3 – 4: E6 og E7 samarbeidet, og lagde blant annet disse to uttrykkene, inspirasjon fra tusjtegninger med motivene «hodefotinger og katt». 76

Bilde 5 – 6: E2 vever med bokstaver på papir, inspirert av et fotografi med tegn, bokstaver og symboler og E5 hopper på verket sitt «Suppa» fordi hun har lyst å se hva som skjer 76

Bilde 7 – 10 Et utvalg av deltakernes prosess «Kommunisere med tegning» i bilder 79

Kjetil Sømoe
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 05.02.2018

Vår ref: 58150 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.01.2018 for prosjektet:

<i>58150</i>	<i>Langt fra perfekt - et didaktisk design i visuell kommunikasjon, tema utvidet tegning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjetil Sømoe</i>
<i>Student</i>	<i>Maria Larssen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg er lærer i kunst og handverk, og skal skrive masteroppgave innenfor faget kreative fag og læreprosesser. Oppgaven skal leveres i mai/juni 2018. Oppstart av aktiviteter i januar 2018, ca 20 timer med utstilling på biblioteket 17 mars, undervisningen foregår i vanlig undervisningstid på kulturskolen. I mars måned vil noe undervisning være på biblioteket.

Deltakerene (elevgruppen) er utvalgt i samarbeid med kunsthøgskolen og rektor ved kulturskolen Kirill Zimin.

Problemstilling og problemområde:

Hvilke utfordringer og muligheter kan knyttes til utvikling av et didaktisk design av læringsaktiviteter i utvidet tegning, der dialogen og samspillet mellom elever og lærer i et improvisatorisk læringsmiljø vektlegges?

Innsamlingen av empiri og erfaring er transparent og relevant for prosjektet. Undersøkelsene gjennomføres ved deltakende observasjon, dokumentert med lydopptak og foto, noe videomateriale blir også produsert. Deltakerene vil anonymiseres, og ikke kunne kobles til master rapporten i etterkant av prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg har en holdning til læring som sier at elevene er kompetente i forhold til sin egen skapende prosess, og at elevene i høy grad er med på å påvirke prosessen for sin egen undervisning i samarbeid med læreren. Dette betyr at elevenes rolle som medskaper for undervisningsdesignet er svært viktig. Deltakerene vil bli intervjuet, observert og spurt til råds underveis.

I

Foresatte kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. dersom dere ønsker det.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Kun student (jeg) og min veileder Kjetil Sømoe ved høyskolen på Vestlandet vil ha tilgang til data og personopplysninger, og alle data behandles konfidensielt. I etterkant av prosjektet slettes alle opplysninger som er samlet inn. Deltakerene vil ikke kunne gjenkjennes i rapporten, verken skriftlig eller på bilder.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. oktober 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Maria Larssen, 48003925, marialarssen@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (f. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgaverapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (Indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Bilde/Videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjørder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Langt fra perfekt - et didaktisk design i visuell kommunikasjon, tema utvidet tegning Masteroppgave i Kreative fag og læreprosesser	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskulen på Vestlandet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Nærregion Stord/Haugesund	
Institutt	Avdeling for lærarutdanning og kulturfag	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Avtale om rettleiing mellom student(ar) og rettleiar(ar), inkludert prosjekt- og framdriftsplan for masteroppgåve i masterstudia «IKT i læring» og «Kreative fag og læreprosessar» ved Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, samfunnsfag og RLE, -og Institutt for kunstfag

Avtaleskjemaet skal fyllast ut når rettleiar er tildelt. Når student og rettleiar har signert, skal avtalen leverast

til studieieiar. Partane får deretter kvar sitt eksemplar etter at studieieiar har godkjent avtalen.

Avtale mellom	
Student: Maria Larssen	Studentnummer: 136996
Student:	Studentnummer:
Hovudrettleiar: Kjetil Sømoe, Høgskulen på Vestlandet	
Bi-rettleiar:	

Masteroppgåva
Kode: MACREL - Masteroppgave
Studiepoeng: 45
Førebels tittel: Langt fra perfekt - et didaktisk design i visuell kommunikasjon, tema utvidet tegning
Oppgåva skal skrivast på (språk): Norsk bokmål

Fokusgruppeintervju før, underveis og i etterkant av feltarbeidet.

I fokusgruppeintervjuet er det viktig å skape en god atmosfære. Dette legger grunnlaget for gode resultater. Mottagelsen, rommet, bevertningen og så videre må være gjennomtenkt. Hvis man tar opp lydbånd, bør man gjøre prøveopptak på forhånd for å sikre at lyden er god nok.

- Åpen innledning: Det hensiktsmessig å først be deltakerne om å snakke løst og fast om temaet for å få tak i spontane tanker og meninger. Deretter kan man lede diskusjonen inn på spesielle deler av temaet.
- - Styring av temaene: Det viktig at diskusjonene er åpne nok til at deltakerne kan utveksle erfaringer og kommentere hverandres synspunkter. Den som intervjuer skifter tema når det virker som deltakerne har snakket seg tomme eller gjentar seg selv.
- Gruppedynamikk: Det er en utfordring å lede fokusgruppeintervjuet, fordi man har ansvaret for at holde balansen i gruppen. Det vil si at man skal stimulere fokusgruppen hvis deltakerne går i stå, og man skal blande seg så lite som mulig hvis deltagerne selv er veldig aktive. Samtidig skal man sørge for at samtalen holder seg til fokusgruppens emne, og vurdere om de nye emnene eller vinklene som eventuelt dukker opp i løpet av fokusgruppen skal forfølges eller utdypes. Man har også ansvar for å skape en god gruppedynamikk, hvor alle kommer til ordet.
- Tid: Det tar en til to timer å gjennomføre et fokusgruppeintervju.