



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	18-05-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	01-06-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	205
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	27997
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja 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

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

## Ein teikneserieverkstad

- Eit aksjonsforskningsopplegg på 7. trinn med vekt på å kommunisere ein bodskap og utvikle eit visuelt blikk

**Mona Aga**

**Kandidatnummer 205**

Master i kreative fag og læreprosessar, kunst og handverk

Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Vegleiarar: Charlotte Tvedte og Kjetil Sømoe

Innleveringsdato: 01.06.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Med denne masteroppgåva markerast avslutninga på grunnskulelærer bachelor og toårig masterstudie ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord. Det har vore ein svært lærerik prosess gjennom heile lektorprogrammet. Eg er stolt over at eg har fått deltatt i det gode fagmiljøet og fått moglegheita til å bidra med utvikling av teiknepraksis i begynnaropplæringa. Det er fleire som har støtte meg gjennom denne prosessen, som fortener ei stor takk.

Først og fremst vil eg takke mine vegleiarar Charlotte Tvedte og Kjetil Sømoe som har vore utruleg god støtte og motivert meg gjennom arbeidet. De har hatt tru på prosjektet mitt og hjelpt meg vidare når eg har hatt trong for det. Tusen takk for dykkar engasjement gjennom gode vegleiingsøker.

Dernest vil eg takke Anne, Knut Arve og Solveig som slapp meg inn i klasserommet, slik at eg fekk moglegheit til å gjennomføre aksjonsforskinga. Ei stor takk rettast også til elevane som deltok som forskingsdeltakarar og som delte si erfaring med opplegget saman med meg. Utan dykk hadde ikkje masteroppgåva blitt til på denne måten.

Til slutt vil eg rette ei stor takk til ungane mine, Malin, Emma, Emilie og mannen min Runar, som har vore tolmodige og støttande gjennom alle desse åra. Takk til medstudent Lovinda for gode samtalar og refleksjonar om fagstoffet, eg set utruleg stor pris på det. Tusen takk til Linda for at du har tatt deg tid til å lese gjennom og gje meg gode råd.

## Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om teiknedidaktikk i begynnaropplæringa. Gjennom studien har eg studert korleis eg kan bidra til nye perspektiv på teiknedidaktikken gjennom teikneseriemediet på sjuande trinn. Problemstillinga for forskingsarbeidet er todelt: *Korleis kan eg utvikla ein prosessorientert og oppdagingsorientert metodikk for undervisning i teikneseriemediet i begynnaropplæringa?*

*Kva former for støtte nyttar elevane gjennom teikneserieverkstaden for å kommunisera ein bodskap og utvikla sitt visuelle blikk?*

Bakgrunnen for prosjektet er at eg ønskjer å bidra til kunnskap om variert bruk av teiknesjangrar i klasserommet og korleis denne aktiviteten kan støttast. I tillegg vil eg setje teikninga inn i ein kontekst som er meningsfull for elevane.

Det teoretiske bakteppet for forskinga bygger på teiknedidaktikk gjennom eit sosiokulturelt læringssyn, der også semiotikk og teikneserie står sentralt. I tillegg blir Malcolm Ross (1978) sin modell for undervisning i kunstoffag viktig for utvikling av eit undervisningsopplegg.

Den kvalitative metoden og aksjonsforskning er valt for å gå i djupna på ein klasseromssituasjon. Vidare vil forskarlogg, feltnotat frå observasjon og intervju av forskingsdeltakarar vere strategiar for datainnsamling.

Gjennom ein hermeneutisk tilnærming til empirien har eg fortolka og analysert empirien for å få ei forståing av materialet. Slik har eg fått ei forståing for det som gjentek seg og trer fram som viktig for å svare på problemstillinga.

Funna viser at mitt forarbeid med utval av teikneseriar sett saman til eit bibliotek, vart nyttige kulturelle reiskapar i undervisninga. Eit meiningsfortetta og overdrive kroppsspråk var særtrekk ved teikneseriemediet som elevane oppdaga. Dette var med på å styrka deira visuelle blikk gjennom undervisningsopplegget. Gjennom variasjon og progresjon i undervisningsopplegget hadde elevane ei leikande og fabulerande tilnærming til teikneøvingar. Støttestrategiar vart aktivt nytta i elevane sin arbeidsprosess med å kommunisera ein bodskap med teikning.

Med masterarbeidet mitt håper eg å bidra med kunnskap som kan utvida teiknepraksisen i begynnaropplæringa.

# Innhald

<b>Forord.....</b>	<b>II</b>
<b>Samandrag .....</b>	<b>III</b>
<b>1.0 Innleiing.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og val av forskingstema.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Tidlegare forskning.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Føremål med studien og problemstilling .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Avklaringar og avgrensingar .....</b>	<b>10</b>
<b>1.5 Relevans for fagfeltet .....</b>	<b>10</b>
<b>1.6 Disposisjon.....</b>	<b>11</b>
<b>2.0 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Teikning i eit sosiokulturelt læringsyn .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Proksimal utviklingssone .....	12
2.1.2 Mediering og artefaktar.....	12
<b>2.2 Visuell kommunikasjon.....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Semiotikk .....	16
2.2.2 Teikneserie .....	17
<b>2.3 Utvikling av visuell kompetanse gjennom estetisk verksemd .....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Malcolm Ross sin modell for undervisning i kunstfaga.....	24
2.3.2 Kreativitet i begynnaropplæringa.....	27
<b>2.4 Improvisasjon i teikneundervisninga.....</b>	<b>29</b>
2.4.1 Læraren sin improvisasjon i teikneundervisninga.....	29
2.4.2 Induktiv og deduktiv tilnærming til teikneundervisning.....	30
2.4.3 Å akseptere risiko i den utforskande teikneprosessen.....	31
<b>3.0 Metode og vitskapleg ståstad.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Forskingsdesign.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Kvalitativ metode.....</b>	<b>33</b>

<b>3.3 Aksjonsforskning .....</b>	<b>34</b>
<b>3.4 Hermeneutisk studie.....</b>	<b>35</b>
<b>3.5 Innsamling av materiale.....</b>	<b>37</b>
<b>3.6 Bearbeiding og analyse av data .....</b>	<b>39</b>
3.6.1 Verdi for fagfeltet.....	44
3.6.2 Etikk og etiske vurderingar .....	44
<b>3.7 Beskriving av deltakarar.....</b>	<b>44</b>
<b>4.0 Utvikling av undervisningsopplegget «Ein teikneserieverkstad» .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Å leggja til rette for impuls gjennom artefakt.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Å tilrettelegge for prosessorientert og oppdagingsorienterte øvingar .....</b>	<b>54</b>
<b>5.0 Presentasjon av empiri, analyse og drøfting .....</b>	<b>56</b>
<b>5.1 Analyse og drøfting.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2 Funn og drøfting .....</b>	<b>59</b>
5.2.1. Inntrykk gjennom impuls og artefakt.....	59
5.2.2 Utforsking av uttrykk gjennom leik og fantasi.....	64
5.2.3 Viktige støttestrategiar for å kommunisera ein bodskap og utvikla visuelt blick .....	67
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>75</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 1: Svarbrev frå NSD .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv, førespurnad og samtykkeerklæring for elevar og føresette ....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og førespurnad til rektor .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 4: Planleggingsdokument for undervisning .....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 5: Intervjuguide.....</b>	<b>97</b>

# 1.0 Innleiing

I dette kapittelet vil eg introdusere bakgrunn for val av forskingstema og vise til tidlegare forskning som eg støtter meg på i studien. Vidare vil eg gjere greie for føremål med studien og kva relevans den har for forskingsfeltet. Avslutningsvis i kapittelet forklarar eg korleis oppgåva er bygd opp.

## 1.1 Bakgrunn og val av forskingstema

Teikning som verktøy er noko eg sidan barndommen har hatt interesse for, og noko eg fekk nytte av då eg seinare arbeidde som frisør. For å visualisera idear til kundar, vart teikninga sett inn i ein kontekst som vart meiningsfull både for meg og kundane. Det visuelle språket vart viktig for å formidla ein idé og ein bodskap der orda ikkje strakk til. Slik blei teikninga ein primær artefakt og bruken av visuell kommunikasjon greip meg (Cole, 1996; Wartofsky, 1979, sitert i Postholm & Frisch, 2013, s. 20-21, 36-37). Dette er noko eg vil undersøkje nærare i didaktisk kontekst.

Utforsking, leik, fantasi og skaparglede kan generera nye idear. Ved å utforska varierte teikneuttrykk der både avsendar og lesarperspektivet blir vektlagt, er målet med studien at elevane skal utvikla sin visuelle og estetiske kompetanse (Ross, 1978; Winnicott, 1990, sitert i Austrang & Sørensen, 2006, s. 108-109). Her kan ein dra parallellar til opplæringslova (2019, §1-1) som seier at skaparglede, engasjement og utforskartrøng skal integrerast i undervisninga i grunnskulen.

Gjennom ei aksjonsforskning går eg i djupna på ein klasseromssituasjon for å få kunnskapar om korleis eg kan integrera utforsking, leik, fantasi og skaparglede i teiknedidaktikken. Eg ønskjer å setja teikning inn i ein meiningsfull kontekst for elevane. Kunststarten teikneserie er valt fordi den er ein del av barnekulturen og fordi fagfeltet treng meir kunnskapar om korleis ein kan integrera fleire teiknesjangrar i klasserommet. Dette er også noko fleire frå fagfeltet peikar på (Højlund, 2011; Olsen, 2012; Frisch, 2013; Brønne & Heggvoll, 2018).

Masteroppgåva sitt overordna felt er prosessorientert og utforskande teikning i kunst og handverksfaget på 7. trinn.



I ein praksisperiode det tredje året i grunnskulelærerutdanninga fekk eg delta i forskingsprosjektet *Artig* (Tvedte, 2019). Det var eit fleirfagleg undervisningsopplegg mellom naturfag, norsk og kunst og handverk. Metodikken gjekk frå ei faktabasert tilnærming til fagstoffet og over til fiktiv og fantasifull tilnærming. Her vart teikninga sett inn i ein meiningsfull kontekst for elevane då dei skulle studera småkryp og teikne dei etterpå, dette skapte stort engasjement. Deltakinga i prosjektet førte til at eg søkte på masterutdanninga for å lære meir om teiknedidaktikk. Gjennom masterstudiet blei eg introdusert for nye perspektiv på teikning gjennom doktorgradsavhandlinga til Anett Højlund (2011). Dette førte til ei trong for å lære meir om førestillingsteikning. For å leggja nokre rammer for meg sjølv, byrja eg å tenke over kva type kunstart eller sjanger eg kunne gå inn i. Eg valte å gå djupare inn i teikneseriekunsten. Denne er i ferd med å få høgare status, grunna auka merksemd på utstillingar og anerkjente museum (Højlund, 2011, s. 26).

Store samfunnsendringar har ført til at samfunnet stil nye krav til kva kompetanse ein treng som medborgar. For at undervisninga skal ha relevans for elevane si framtid, har dette ført til fagfornyng og ny læreplan (NOU 2015:8, 2015, s. 1-4; Utdanningsdirektoratet, 2019). Regjeringa (2019) har laga strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* som har som mål å styrke kompetansen til lærarar i praktiske og estetiske fag. Med denne studien vil eg styrkja min eigen kompetanse innan faget samstundes som eg ønskjer å bidra til kunnskapsutvikling innan teiknedidaktikken i grunnskulen.

Kompetansehevinga skal føre til at elevane får eit betre læringsutbytte gjennom kreative læringsformer. «Kreativt og skapende arbeid, både i de praktiske og estetiske fagene og som arbeidsform i alle fag, bidrar til å gi elevene skapende og innovative ferdigheter» (Regjeringen, 2019). Arbeid med teikneserie kan forankrast i kjerneelementet visuell kommunikasjon, noko læreplanmål frå fagfornynginga også seier:

Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk [...] Kjerneelementet kulturforståelse innebærer at elevene skal utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis. Elevene skal møte eksempler på og reflektere over hvordan kunst, håndverk og design speiler og er med på å forme kultur, samfunnsutvikling og folks identitet (Utdanningsdirektortet, 2019, s. 3).

Som nemnt i kjerneelementet ovanfor, skal elevane kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Gjennom teikneseriemediet skal elevane oppdage og avkode visuelle teikn som dei kan bruke bevisst vidare i eige arbeid. Teikneseriemediet representerer ein del av samtida sin visuelle kultur som elevane skal utforske, oppdage og skape gjennom.

Teikneserie der helteforteljingar blir formidla gjennom eit surrealistisk formspråk fører til engasjement og leselyst blant barn. Dette skriv Kari Aamli (2017) i artikkelen *Tegneserier kan gi barn mer leselyst*. Ho viser til professor Åse Marie Ommundsen som seier at: «Den surrealistiske humoren appellerer til barn. Det veksler mellom en fantasiverden og det kompetente barnet som fikser alt» (Ommundsen sitert i Aamli, 2017). Slik kan karakterane i teikneseriane få rolla som førebilete i teksten, fordi dei ofte er løysningsorienterte og sjølvhjelpne (Aamli, 2017). På denne måten kan teikneseriemediet vonleg vere engasjerande og meiningsfullt for elevar å arbeide med, for å utforske korleis ein kan lese og forstå bilete.

Den kunstnariske kvaliteten på teikneseriar for barn er løfta dei seinare åra som følgje av støtteordningar til teikneserieproduksjon. Dette skriv Walter Wehus (2020, s. 1) i artikkelen *Ikke for barn*. Han løftar fram at støtteordninga har ført til ei stor oppblomstring av sjangeren. Wehus (2020, s. 1) skriv at: «For fem år siden fantes det knapt norske tegneserier for barn og unge. Nå finnes det knapt noe annet». Han poengterer at det i 2020 vart produsert heile 18 utgjevingar for barn og unge. Dette viser at det er eit større fokus på kvalitet der barn er mottakarar og lesarar.

Som lærar vil eg velje ut teikneserieverk frå samtida som skal brukast i aksjonsforskningsopplegget for å prøve å inspirere elevane til eigne uttrykk i teikneseriemediet. Slik vil eg prøve å legge til rette for elevar si utvikling av visuelt blikk.

Det finst fleire samanhengar der kompetanse i teikning og forståing av teikning og bilete er føremålstenleg og meiningsfullt. Professor Liv Merete Nielsen (2016) skriv i tidsskriftet *Form* at konsekvensane fort kan bli store i ei tid der mange avgjersler blir fatta på bakgrunn av bilete og teikningar. Som dømer løftar ho fram at både politikarar og folk flest vart forbløffa då det nye Munchmuseet og Hotel Opera vart bygd. Nielsen (2016, s. 1) skriv at:

Vedtak om begge byggene ble fattet på grunnlag av tegninger, og slik må det være. Men det er altfor dyrt å ombestemme seg når bygget først er reist. Derfor er kunnskap om bilder viktigere enn noen gang tidligere i skolen. Dette fordi flere og flere avgjørelser tas på grunnlag av slike visuelle representasjoner – og det kommer til å øke når dagens elever skal ut i arbeidslivet.

Det visuelle språket er på denne måten ei kommunikasjonsform som ikkje alltid kan erstattast med ord (Nielsen, 2016). I denne studien vil utvalde teikneseriebøker der det visuelle blir det primære språket, bli brukt. Dette vil eg gjere for å stimulera elevane si lesarevne og forståing for visuell kommunikasjon i ein kontekst som skapar mening for dei. Målet er at dei får kunnskapar om korleis ein les teikn i bilete. Slik kan teikneseriemediet brukast som eit verktøy for å forstå visuell kommunikasjon i begynnaropplæringa.

Læraren sin kompetanse til å velje ut fagstoff har stor betydning for å ivareta dei ulike fagtradisjonane. Dette løftar Sømoe (2013, s. 9, 13) fram i artikkelen *Kunst og handverk- fag eller tverrfaglig felt?* Sømoe (2013, s. 1) skriv at kunst og handverksfaget famnar om eit mangfald av fagdisiplinar som dannar ein base for mange av dei yrkene me har i samfunnet (Sømoe, 2013, s. 1). Argumenta til Sømoe (2013, s. 11, 14) bygger på funna frå *Skolefagsundersøkelsen 2009 og 2011* som viser at få lærarar på barneskulen har formell kompetanse i faget. Både Bamford (2011) og Sømoe (2013) viser at kunst og handverksundervisninga har fått ein lav prioritet i grunnskulen. Gjennom forskinga *Arts and cultural education in Norway* har Ann Bamford (2011) undersøkt tilstanden til kunstfaga i utdanninga og kva betydning kunsten kan ha for elevane sine prestasjonar. Funna hennar viser at størsteparten av undervisninga i kunstfaga blir gjennomført av allmennlærarar utan formell kompetanse i faga (Bamford, 2011, s. 8, 12).

Åtte år seinare viser Lepperød & Nielsen (2019, s. 1) til statistikk av Perlic (2019) frå SSB, som indikerer at meir enn 50 % av undervisninga i kunst og handverk på barneskulen blir utført av lærarar som manglar formell kompetanse i faget. Dette vil vere eit grunnleggande argument for at kvaliteten på opplæringa i faget må løftast.

## 1.2 Tidlegare forskning

Når eg no skal støtte meg på tidlegare forskning vil eg starte med Olsen si masteroppgåve som undersøker teikneserien. Deretter vil eg vise til funn frå forskinga til Frisch (2013), Lepperød & Nielsen (2019) som viser at kunst og handverksundervisninga har fått ein lav prioritet i grunnskulen. Vidare vil eg støtte meg på forskning om teiknedidaktikk, teikning og teikneserie.

Undergrunnsteikneserien har eit stort potensiale for barn si teikneutvikling hevdar Robert Olsen (2012, s. 85) i si masteroppgåve, *Undergrunnstegneserier i skolen: Didaktikk og kritisk tenkning gjennom tegneseriemediet*. Han presiserer at teikneseriesjangeren bryt med faste teiknemønster, konvensjonar og idealet om å etterlikne ei realistisk framstilling. Olsen hevdar at undergrunnsteikneserien opnar for eit kreativt og leikent uttrykk som kan motivere for ein annleis strek. Olsen argumenterer med at teikneseriesjangeren har eit mangfald av teikneuttrykk frå ein enkel strek til meir avansert og at dette skapar rom for individuelle tilpassingar i teikneundervisninga (Olsen, 2012, s.14- 15). Olsen (2012, s. 50) påpeikar at teikneserie må verdsetjast som ein del av barnekulturen og difor bør få større plass i skulesamanheng. I relasjon til mitt prosjekt er dette interessant i høve arbeidsprosessen med utforsking av uttrykk og få fokuset bort frå den realistiske framstillinga.

I antologien *Tegningen Lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* hevdar Nina Scott Frisch (2013) at teikning bør vere ein grunnleggjande dugleik på tilsvarande måte som skriving og rekning. Årsaka til dette er at teikning innan det sosiokulturelle paradigmet kan sjåast på som eit meiningsberande språk som visuell kommunikasjon, ein måte å kommunisere på (Frisch, 2013, s. 10-11). Frisch (2013, s. 63-76) har forska på uformelle sjå og teikne-prosessar som ein læringsstrategi blant elevar i aldersgruppa 9-12 år. Ho har funne ut at elevane lærer av læraren men ògså gjennom kopiering av medelevane sine teikningar. I høve aksjonsforskningsprosjektet vil det vere føremålstenleg å bruke kunnskap som kjem frå teikneseriekulturen, for å sjå korleis teikn er appropriert gjennom kunsten for å formidla ein bodskap.

Slik vil teikning i eit sosialt samspel stå sentralt i denne studien.

Liv Merete Nielsen skriv i artikkelen *Debunking teacher`s resistant to teaching children to draw- a companion to citizenship for the future* (2014, s. 34- 41) at den aukande grada av kompleks visuell kommunikasjon skapar eit behov for visuell kompetanse blant unge som veks opp i dagens samfunn. Samfunnet krev at dei meistrar å skape nye løysningar blant anna innan design og engineering, for her spelar visuell kommunikasjon ei viktig rolle. I artikkelen *Sekundære miljøeffekter* (2016, s. 2) poengterer Nielsen at «For å kunne utvikle visuell kompetanse og evnen til å visualisere komplekse løysningar, så må elevene trene på nettopp det, og det tar tid». Som del av aksjonsforskningsopplegget som studien bygger på, skal elevane utforske visuell kommunikasjon i teikneseriemediet og øve på å formidle ein bodskap som eit lite steg mot å utvikle den visuelle kompetansen sin.

Gro Ånonsen (2016, s. 28) skriv i si masteroppgåve *Teikning: Kategoriseringer og refleksjoner. Analyse av en tegnekampanje* at det er ein tydeleg relasjon mellom visuell kompetanse og demokratisk deltaking. Ho poengterer at visuell kompetanse er ein naudsynt ferdigheit for oppveksande generasjonar for å gjere dei til medvitne og aktive brukarar. Ånonsen (2016, s. 61) konkluderer med at elevane bør få oppleve ulike tilnærmingar til teikning for å få erfaringar med at teikning kan ha ulike føremål. Dette masterarbeidet er relevant for mitt prosjekt fordi elevane skal øva seg på å formidla ein bodskap gjennom teikneseriemediet. For at elevane skal bli medvitne korleis ein kan uttrykka seg visuelt og få forståing for visuell kommunikasjon, skal dei først oppdage visuelle teikn i teikneserierverk.

Borgen & Skjelbred (2020, s. 1, 30) har sett på korleis teikneundervisninga blir praktisert i kunst og handverksfaget på ungdomsskulen. Dei fann mellom anna ut at ein av teiknemetodane la opp til at elevane fekk teikna fritt etter fantasien, utan at teikneopplæring blei gitt. Desse funna står i konflikt med det Postholm & Frisch (2013) og Nielsen (2014) løftar fram som god teikneopplæring. Postholm & Frisch (2013, s. 41) løftar fram at teikneopplæring må støttast på lik linje med lese -og skriveopplæring, for at utviklinga ikkje skal stoppa opp. Dei meiner at manglande støtte i teikning kan føre til at elevane blir passive mottakarar av den visuelle kulturen (Postholm & Frisch, 2013, s. 33). Nielsen (2014, s. 38) løftar fram at manglande støtte i teikneundervisninga kan føre til ei RTTD- haldning blant lærarar, som ho kallar for resistance to teach drawing.

I samanheng med min studie vil eg unngå ei RTTD- haldning. Difor vil eg blant anna sjå på korleis ein utforskande arbeidsprosess i teikneseriemediet kan støttast i begynnaropplæringa.

Brønne & Heggvoll (2018, s. 1-13) har samanlikna lærestoffet i begynnaropplæringa i teikning med begynnaropplæring i lesing og skriving, for å studere framgangsmåtar i teikning og sjå på kva som ligg som fagleg støtte i teori om teiknedidaktikk. Dei har konkludert med at ein kan dele begynnaropplæringa inn i tre ulike teiknemetodar som dei kallar *analytisk tilnærming*, *syntetisk tilnærming* og *fenomenologisk inngang*.

Den *syntetiske tilnærminga* handlar om ein fast progresjon der ein først skal lære ulike former for linjer og kurver før innlæring av primærformer som igjen fører til meir avansert teikning som observasjonsteikning og teikning av menneskekropp (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 7-8). Dei viser til Mona Brookes som har utarbeida eit fagdidaktisk verk som følgjer denne progresjonen. Ho delar inn teikning i to bolkar som ho kallar symbolsk og realistisk teikning. Sjølv tar ho føre seg realistisk teikning i boka *Drawing with Children*. Første steg i teikneopplæringa startar med kartlegging av elevane for å finne ut kva vanskegrad elevane skal starta på av dei tre nivåa for øving av basiselement. Deretter går oppgåvene over i abstrakte teikneøvingar før det går over til grunnformer og skuggelegging av desse for å skape volum. Slik kan ein følgje teikneopplæringa frå del til heilskap (Mona Brookes, 1996, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 8-9).

Den *analytiske tilnærminga* handlar om å gå frå heilskap til delar, der ein i mindre grad følgjer ei rekkjefølgje, men der ein har fleire nivå på teikneøvingane frå enkle til meir avanserte. Metodane bygger på det sosiokulturelle paradigmat, der kunnskap blir skapt gjennom sosial og kulturell interaksjon der den meir kompetente bestemmer sjangeren. Brønne & Heggvoll, 2018, s. 9- 12) viser til Frisch (2011; 2013) og Wilson, Hurwitz & Wilson (1987) som to ulike måtar å følgje denne progresjonen på.

Frisch sin metode handlar om at elevane skal opparbeide seg ein *visuell kontroll*, noko som handlar om å meistre teiknereiskapane og ulike teiknesjangrar for å kunne kommunisere visuelt med seg sjølv og andre. Gjennom arbeid med dei ulike sjangrane skal eleven opparbeide seg eit repertoar av visuelt vokabular som vidare kan overførast til andre samanhengar. Frisch er også opptatt av bruk av korrigerings og endring av skjema som ein del av teikneopplæringa (Frisch 2011; 2013, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 10- 12).

Wilson, Hurwitz & Wilson sin teikneprogresjon er delt inn i fire teiknemåtar som elevane bør prøve ut på alle aldersnivå. Dei nyttar omgrepa «observasjonsteikning, hukommelsesteikning, frå verbal til visuell teikning og eksperimenterande teikning» (Wilson, Hurwitz & Wilson, 1987, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 12- 13). Wilson, Hurwitz & Wilson løftar fram at teikneopplæring handlar om meir enn realistisk teikning, og brukar mellom anna filosofisk samtale, kunsthistorie og kritikk som innhald i teikneopplæringa. Gjennom verket *Teaching Drawing from art* (1987) nyttar Wilson, Hurwitz & Wilson kunst og filmfeltet som inspirasjonskjelde for at elevane skal få ei stor mengde biletkultur i begynnaropplæringa (Wilson, Hurwitz & Wilson, 1987, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 12- 13).

Den *fenomenologiske inngang* handlar om subjektiv utforsking av streken og bygger difor ikkje på fast framgangsmåte og at ein «må kunne noko» på førehand. Teikneøvingane handlar om å frigjera teiknaren frå sitt etablerte teikneskjema ved å «lære å sjå» på nye måtar (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 13). Det finst fleire verk som bygger opp teikneopplæringa etter fenomenologisk inngang, mellom anna Betty Edwards. Edwards nyttar metodar blant anna å teikne opp ned for å aktivisere høgre hjernehalvdel.

Højlund (2011) viser også til ein fenomenologisk inngang til teikning ved å utforska korleis streken kan generera seg sjølv og på denne måten skape ei abstrakt retning for teikneutviklinga (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 14).

Avslutningsvis poengterer Brønne & Heggvoll (2018, s. 15) med at begynnaropplæringa i teikning manglar ei form for ramme for å støtte elevane si teikneutvikling. Dei poengterer at skriverammer i norskfaget blir nytta for å støtte elevane i tekstproduksjon i ulike sjangrar.

Vidare vil eg støtte meg på doktorgradsavhandlinga til Anett Højlund (2011) som tar føre seg fenomenet teikning og kva moglegheiter ein har med ein teikning i sjølve teikneprosessen. Ho har i sin studie studert tre kunstnarar sine verk i tillegg til eit undervisningsopplegg som ho har gjennomført med designstudentar (Højlund, 2011, s. 46-62, 97- 139).

Højlund (2011, s. 13-32) er kritisk til ei teikneundervisning og teiknedidaktikk som berre dreiar seg om å teikne etter modellar og teikning som representasjonar. Ho kallar dette for eit statisk syn på teikning og poengterer at denne teiknepedagogikken ikkje fører til kreativitet og nyskaping. Højlund løftar fram at det blir eit hol i teikneundervisninga om den berre dreiar seg om denne type teikning. Ho skriv at:

At vi er i stand til at bruke sprog – tale-, skrift- krops- tegn eller tegnesprog gjør os ikkje automatisk skabende, er min overbevisning. Det skabende ligger i at *utfordre* sproget. Edwards metoder kan få tegning til at ske, og få evnen til at se det, der er lige for, skal utvikles. Men hendes teorier formår ikke at beskrive, hvornår eller hvordan tegning giver ny mening eller gjør mennesker skabende dvs. kreative i ordets egentlige betydning (Højlund, 2011, s. 31).

Med dette meiner ho at teikneundervisninga bør innehalde prosessorientert og utforskande teikning i tillegg til observasjonsteikning. Ho meiner dette er viktig for at elevane skal kjenne til dei ulike formene for teikning og forstå kva potensiale teikning har (Højlund, 2011, s. 216).

### 1.3 Føremål med studien og problemstilling

Med studien vil eg rette merksemda mot teikneserieverda for å bidra til sjangermangfald innan teiknedidaktikken og møta elevane sin kultur. Teikneserie opnar for eit individuelt, variert teikneuttrykk og humor. Det opnar seg for meg eit felt innan teiknedidaktikken der det trengst meir forskning. Fagfeltet utvidast stadig med nye tankar om teikning. Det stridast mellom ulike ideologiar og retningar om kva metodar teikneopplæringa skal byggast på. Det finst mykje lærestoff knytt til realistisk teikning og appropriering som støttestrategi, men det påpeikast at teiknefeltet ikkje er ferdig utforska. Det er trong for støttestrategiar for å utvikla teiknesjangrane i teikneundervisninga. Gjennom masterstudiet har min kompetanse og forståing for teikning utvikla seg.

Føremålet er å utvikle eit undervisningsopplegg i teikneserie der eg legg til rette for leik, fabulering og fantasi i teikneundervisninga for å utfordra elevane til å kommunisera ein bodskap og utvida sitt visuelle blikk. Gjennom å skapa ein *teikneserieverkstad* med ulike verktøy vil eg som lærar og forskar ha rolla som igangsetjar for ulike arbeidsprosessar i teikning.

Med dette har problemstillinga mi to ledd. For det første vil eg undersøkje: *korleis kan eg utvikla ein prosessorientert og oppdagingsorientert metodikk for undervisning i teikneseriemediet i begynnaropplæringa?*

I utføringa av undervisningsopplegget vil eg undersøkje: *kva former for støtte nyttar elevane gjennom teikneserieverkstaden for å kommunisera ein bodskap og utvikla sitt visuelle blikk?*



## 1.4 Avklaringar og avgrensingar

Eg vil no gjere kort greie for korleis eg forstår sentrale omgrep eg nyttar i studien. Fleire definisjonar på andre sentrale omgrep, vil eg greie meir ut om i teorikapittelet.

I denne studien skal omgrepet *begynnaropplæring* brukast i teiknedidaktisk kontekst, der visuell kompetanse og det å lese og formidle ein bodskap gjennom teikneseriemediet skal skje på eit begynnarnivå. Fleire kjelder viser at omgrepet enno ikkje er tydeleg definert (Afdal, Bjerke & Hoff-Jensen, 2020, s. 143; Brønne & Heggvoll, 2018, s. 2). For å synleggjere korleis eg forstår omgrepet i denne studien, støtter eg meg på Brønne & Heggvoll (2018, s. 2) som ser omgrepet frå eit teiknedidaktisk perspektiv. Dei hevdar at begynnaropplæring handlar om kva innhald og lærestoff som høyrer til dei første åra i grunnskulen. Vidare viser dei til Peder Haug (2006) som samanliknar begynnaropplæring med å tilpassa opplæringa gjennom arbeidsmåtar, undervisningsmetodar og lærestoff (Haug, 2006, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 2).

*Proessorientert undervisning* vil i denne konteksten dreie seg om dei teikneøvingane og teikneprosessane eg legg til rette for i undervisningsopplegget. Højlund (2011, s. 31, 216) løftar fram at det er den skapande aktiviteten der ein får utfordre språket, ein kan få ei forståing for kva moglegheiter ein har med teikning og kva betydning teikning kan ha.

*Oppdagingsorientert undervisning* forstår eg i denne samanhengen som ein måte å aktivisera elevane for å utforske og oppdage eige kroppsspråk i tillegg til korleis det kjem til uttrykk i teikneserie. Dei skal sjølv og i samarbeid med andre, leite etter fellestrekk som går igjen. Oppdagingsorientert undervisning dreier seg ifølgje Andersen, Fiskum & Rosenlund (2018, s. 20) om utforsking, undersøking, interaksjon og kognitive prosessar gjennom danning innanfrå.

## 1.5 Relevans for fagfeltet

Fleire av kjeldene eg har vist til peikar på at det er behov for meir forskning på korleis ein kan integrera forskjellige teiknesjangrar i klasserommet (Højlund, 2011; Olsen, 2012; Frisch, 2013; Brønne & Heggvoll, 2018). Som relevans for fagfeltet ønskjer eg at *teikneverkstaden* kan inspirere andre til å arbeide med teikneserie i begynnaropplæringa.

Gjennom teikneserierverkstaden legg eg til rette for at elevane får øving i å tolke visuell kommunikasjon gjennom å lese teikneseriar. I tillegg får dei òg øving i korleis ein kan kommunisere ein budskap til ein betraktar. Med tanke på den aukande bruken av visuell kommunikasjon i samfunnet kan vonleg ein slik arbeidsmåte gjera elevane til aktive brukarar av biletspråket (Nielsen, 2014; Postholm & Frisch, 2013).

## 1.6 Disposisjon

Opgåva er bygd opp av seks kapittel, der første kapittel introduserer oppgåva og bakgrunn for val av tema og korleis eg har danna meg eit felt ut frå tidlegare forskning. I andre kapittel viser eg til teoretiske synspunkt som dannar grunnlag for oppgåva. Kapittel tre viser til metodiske val for arbeidet. I kapittel fire greier eg ut om arbeidet med utvikling av undervisningsopplegget. Vidare blir empirien presentert, analysert og drøfta i kapittel fem. I kapittel seks kjem eg fram til ein konklusjon.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I teoridelen vil eg starte med det sosialkonstruktivistiske læringssynet til Vygotsky, fordi sosialt samspel, språk og kulturelle reiskapar står sentralt i studien (Mørch & Rodina, 2020). Læringsmiljøet i aksjonsforskinga blir prega av ein interaksjon mellom lærar, elevar og omgjevnadane i klasserommet, difor vil også teori om mediering, artefaktar og støttestrategiar bli presentert. Vidare viser eg til teori om visuell kommunikasjon, semiotikk og teikneserie som dannar den språklege og kommunikative konteksten i problemstillinga.

For å vise til utviklinga av metodikken, støtter eg meg på Malcolm Ross (1978) sin sine tankar om utvikling av estetisk kompetanse gjennom *The arts curriculum*. Deretter vil eg vise til sentrale tilnæringsmåtar til undervisningsopplegget, der subjektet og danning innanfrå står sentralt.

## 2.1 Teikning i eit sosiokulturelt læringssyn

### 2.1.1 Proksimal utviklingszone

Vygotsky er opptatt av at læringa må tilpassast eleven sitt utviklingsnivå. Han skil mellom det eleven kan greie åleine, *det eksisterande utviklingsnivået* og kva eleven kan greie med støtte frå ein meir kompetent person, *den proksimale utviklingssona*. Det eksisterande utviklingsnivået viser til ei fullført utvikling, der dugleikane som er naudsynnte for å løyse oppgåvene allereie er på plass. Den proksimale utviklingssona viser til eit steg vidare i utviklinga, i utviklingsprosessar som er i framvekst og til oppgåver eleven ikkje greier åleine. I denne sona er eleven avhengig av interaksjon med ein meir erfaren person for å utvikla seg. Det er i denne sona læring skjer (Vygotsky, 2001, s. 157-163). I aksjonsforskningsopplegget blir aktivitetane i undervisningsopplegget lagt på eit begynnarnivå, sidan opplegget er nytt for elevane. Dette gjer eg for eg ønskjer å gje elevane oppgåver dei kan meistre med støtte frå meg.

Vygotsky poengterer at den sosiale konteksten er viktig for læring og utvikling. Han hevdar at barn utviklar språk og tankestruktur i interaksjon med andre, difor er språket den viktigaste måten barn skapar mening i sine omgjevnadar. Vidare løftar han fram at samarbeid mellom barn på same alder set i verk indre utviklingsprosessar (Vygotsky, 2001, s. 158- 163). Samarbeid vil stå sentralt i elevane sin arbeidsprosess der dei skal utforska teikneseriemedie og korleis ein kan kommunisera ein bodskap. Dette gjer eg for å legge til rette for ein indre utviklingsprosess. Wertsch (1991, s. 7-8) har vidareutvikla Vygotsky sine tankar og løftar fram at handling, semiotisk mediering og kulturelle reiskapar også er viktige i den mentale utviklinga.

### 2.1.2 Mediering og artefaktar

Wertsch (1991, s. 15) skriv at tankane våre kan forklarast som sosiale og medierte eigenskapar. Mentale aktivitetar som forklaringar og erindringar utvekslast gjennom sosial samhandling. Når språk og andre verktøy blir brukt for å skapa mening, skjer det ei *mediert handling*. Historiske og kulturelle former for reiskapar som blir brukt i sosiale samspel for å utveksla mening. Desse reiskapane har ein viktig funksjon for eleven sin utviklingsprosess (Wertsch, 1991, s. 7-8, 14-15, 46-47).

Når elevar utvekslar meining gjennom dialog og elevane får ei auka forståing for temaet, er handlinga mediert. Mediert handling gjennom kulturelle verktøy er handlingar der ein nyttar ulike verktøy som språk og materielle reiskapar for å utvikla seg mentalt (Wertsch, 1991, s. 21). Når dei kulturelle verktøya blir brukt bevisst for å uttrykka seg, fungerer dei som medierande reiskapar som er motiverte. Det vil seie at dei er utforma bevisst for å kommunisera ein bodskap (Säljö, 2006, s. 89- 91). For å leggja opp til ein prosessorientert og oppdagande praksis der elevane får øving i å utvikla sitt visuelle blick og kommunisera ein bodskap, vil både språklege og materielle verktøy bli brukt. Säljö (2006, s. 87, 89) forklarar at reiskapar som er forma og utarbeide gjennom den sosiale kulturen, kallar ein artefaktar. Nokre av dei krev at ein treng ei forklaring eller instruksjon for å brukast, medan andre ikkje krev det. Han viser til Wartofsky (1979) si inndeling i *primære*, *sekundære* og *tertiære artefaktar* ut frå kva funksjon dei har og brukast som i aktiviteten, altså kva type medierande hjelpemiddel dei er i konteksten dei blir brukt i (Wartofsky, 1979, sitert i Säljö, 2006, s. 91- 94).

Dei *primære artefaktane* leiar brukaren til å arbeide på spesielle måtar (Säljö, 2006, s. 92). Dei brukast direkte av individet for å *produsere noko* og uttrykka seg gjennom, og er naudsynte og viktige reiskapar for produksjon, kommunikasjon og meningsutveksling (Säljö, 2006, s. 91- 92). Dei primære artefaktane som vil brukast i undervisningsopplegget er blyant og papir.

Dei *sekundære artefaktane* er reiskapar som dreier seg om kommunikasjon og framgangsmåtar for korleis dei primære artefaktane skal brukast og praksisane dei brukast i. Med andre ord støtter og styrer dei brukaren sin måte å tenke, handle og forstå (Cole, 1996, sitert i Säljö, 2006, s. 92).

Dei sekundære artefaktane i aksjonsforskinga vil vere alle former for støtte, teikneseriebiblioteket, teori om teikneserie, instruksjonar eg gjev elevane under øktene, støttande dialog, spørsmål og modellering. Modellteikningar i form av teikneserieverk vere gjenstandar for appropriering. Når elevane bruker desse for å få ei forståing for korleis dei kan kommunisere ein bodskap gjennom eige uttrykk, vil teikneseriane bli brukt som sekundær artefakt.

Ved å nytta teikneseriesjangeren som eit hjelpemiddel for å gjere om ytringar til eige uttrykk, blir teikneserien ein sekundær artefakt. Når ein låner ei ytring frå ein anna, for å skapa eit eige uttrykk kallar ein det for *appropriering* (Wertsch, 1998, sitert i Frisch & Postholm, 2013, s. 26). Wilson & Wilson (1977) meiner *appropriering* er ein nyttig støttestrategi for å lære kulturelle teikn. Dei meiner at teikn som er lært gjennom kulturen, som til dømes teikneseriekulturen, kan gjerast om til eigne teikn og teikneuttrykk. Ein slik prosess kallast *appropriert teikning*. Når ein elev har appropriert eller tilpassa eit teikn som ein del av sitt visuelle vokabular, blir det ein del av eleven sitt repertoar. Det blir då brukt som meningsskapning for eleven retta mot ein mottakar (Wilson & Wilson 1977, sitert i Postholm & Frisch, 2013, s. 34). Visuelle teikn gjeld alle skriftlege uttrykk. Kvar enkelt ytring tel som ein del av det heilskaplege språket. Gjennom tida har den sosiale kulturen omforma og transformert språklege ytringar og språket går stadig gjennom ein endringsprosess. Slik spring alle ytringar ut frå ein sosial kultur for meningsskapning. Når ein tar eit ord eller teikn og gjer til sitt eige for å danna meining, kjem difor ytringa halvvegs frå kulturen og halvvegs frå ein sjølv. Når ein oppfattar ei ytring, utviklast og omarbeidast den slik at individet kan bruke meininga i sitt eige språk. (Bakhtin, 1981, 1986, sitert i Frisch & Postholm, 2013, s. 24).

Modellering viser til ei imiterande handling som er ein av dei mest grunnleggande strategiane menneskjer brukar for å tileigna seg ein dugleik. Strategien er viktig for å konkretisera og tydeleggjera for eleven korleis ein utøvar ei handling (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47- 49). I interaksjon med elevane vil eg ta i bruk modellering som støttestrategi for å vise korleis teiknehandlinga kan utøvast ved å teikne på eit eige ark som elevane kan sjå etter.

Som leiar for læringsfelleskapet vil det i tillegg vere heilt naudsynt å gje instruksjonar av ulik grad. Instruksjonar viser til ei spesifikk handling som til dømes ein framgangsmåte for å teikne noko. Tharp & Gallimore (1988, s. 56- 57) poengterer at instruksjonar er ein grunnleggande måte å overføra ei forklaring for korleis ein kan løyse problem, men at instruksjonar av autoritær grad kan vere provoserande for elevane. Undervisningsopplegget vil ikkje berre vise til ein bestemt framgangsmåte, men òg opne for elevane sin eigen refleksjon. Ved å stilla spørsmål til elevane, vil eg støtte elevane i å tenke ut ei løysing. Gjennom å stilla spørsmål til elevane om korleis dei kan teikne sine førestillingar, opnar eg opp ein respons og elevane sine indre tankar. Slik kan den sosiale interaksjonen føre til individuelle uttrykk (Tharp & Gallimore, 1988, s. 57-59).

Tertiære artefaktar er reiskapar som forlengjer sekundære artefaktar og praksisar dei inngår i. Det er konteksten, ramma, leiken og handlinga i klasserommet. Det kan vere estetiske verk der kreative uttrykk viser ei forståing av verda på ein ny måte. Det er reiskapar som viser kjennskap til teknikkane som brukast i aktiviteten for å formidla noko på ein ny måte (Säljö, 2006, s. 93-94). Frå lærarperspektivet, vil ein ny pedagogisk metodikk, der eg prøver å stimulere til ein ny teiknepraksis gjennom utforskande arbeidsprosess i teikneseriemediet bli ein tertiær artefakt. Eg har no vist til sosiokulturelle perspektiv som ligg til grunn studien. Vidare vil eg forklare omgrepet visuell kommunikasjon og vise til teori om semiotikk og kunstarten teikneserie.

## 2.2 Visuell kommunikasjon

Visuell kommunikasjon forklarast av Nielsen (2012, s. 92) som «praktisk skapande arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier». Det handlar om å vere mottakar og avsendar av bilete som kommuniserer ein bodskap. Hagen (2019, s. 253) skriv at den visuelle evna er ein del av den spatial intelligensen som ein tar inn gjennom synsinntrykk. Den handlar om observasjonsevne, forestillingsevne, teikneferdigheiter og korleis ein uttrykkjer seg gjennom kunstnarlege uttrykk. I teikneseriane som skal brukast i undervisningsopplegget har illustrasjonane ei stor slagkraft, der illustrasjonane fortel den vesentlege informasjonen. Meiningsfortetting og tydeleggjering i dei utvalde teikneseriane opnar for eit konkret fokus på visuell kommunikasjon. Gjennom teikneøvingane i teikneserieverkstaden skal elevane førestille seg kva dei vil formidle. Elevane må gjennom ein abstraksjonsprosess og reflektere over korleis deira bodskap kan formidlast for å kommunisere på ein verknadsfull måte. Højlund (2011, s. 40) løftar fram at når ein teiknar for å visualisera tankar eller idear, skjer det ein kognitiv abstraksjonsprosess der auge og hand er involvert. Gjennom å nytta teikneseriemediet får elevane trenast på nettopp dette, fordi alle abstraksjonsgrader er akseptert (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 30-31). Nielsen (2016) slår fast at elevane må trenast i å visualisera komplekse løysningar og idear. Gjennom teikneserieverkstaden skal elevane få ein start og ei øving i dette.

Visuelle verkemiddel som er sentrale i teikneserieverkstaden er val av perspektiv og rørsle i bilete. Komposisjon, utsnitt og stillisering vil vere i fokus. Eg vil utfordra elevane til å forenkla og stilisere for å tydeleggjere bodskapen. Elevane skal berre ta med det vesentlege, for å unngå støy i bilete.

Teikneprosessane som elevane skal inn i vil difor gradvis utfordre elevane i evna til å kommunisere ein bodskap på ein stilisert og meiningsfortetta måte. Teiknereiskapane elevane skal bruke blir blyant og tusj. Danbolt (2002, s. 21) løftar fram at «bilder er bygd opp ved hjelp av visse formale relasjonar – forholdet mellom høye og bredde, mellom flate og dybde, mellom former og farger og annet». Ved å undersøke dette systematisk kan ein få djupare kunnskap om korleis ein kan skape og lese eit verk.

Som nemnt er visuell kompetanse ein viktig dugleik som må arbeidast grundig med i skulen og at dette tar tid å opparbeide (Nielsen, 2019; Frisch, 2013; Nilsen 2014, 2016; Ånonsen, 2016). I denne studien vil eg forenkla dette for elevane, der dei skal fokusera grundig på kroppsspråk som meiningsberande element i bilete. Højlund (2011, s. 35) hevdar det er opplagt at teikning kan studerast ut frå eit semiotisk perspektiv. Ho forklarar at dersom ein ser nærare på omgrepet teikning kan ein sjå at omgrepet omhandlar teikn. Forståing for munnleg og skriftlege teikn er ein viktig dugleik for framtida (Halvorsen, 2008, s. 114). For å komme vidare inn på korleis ein kan kommunisere med bilete vil eg nedanfor ta føre meg semiotikk.

### 2.2.1 Semiotikk

Svendsen (2019) skriv at «semiotikk er læren om tegn og tegnbrukende atferd». Roland Barthes er ein sentral person innan semiotikk og har forska på meiningsberande teikn i bilete. Han hevdar at teiknet har eit uttrykk og eit innhald. Dette går ut på å lese bilete på dei tre nivåa *lingvistisk meddeling*, *koda ikonisk meddeling* og *ikkje-koda ikonisk meddeling*. Lingvistisk meddeling inneber fortolking av ytringar, symbolske og bokstavlege teikn som ein fokuserer på i bilete, der bilete og tekst står i ein relasjon til kvarandre. Barthes poengterer at eit bilete alltid vil vere fleirtydig og at det er opp til lesaren kva han trekk ut av informasjon (Barthes, 2004, s. 42, 47-48). Barthes (2004, s. 50) skriv at den lingvistiske meddelinga særleg kjem til uttrykk i pressefotografi, reklame og teikneseriar og løftar fram at teksten som regel får ein belyningsfunksjon til bilete i teikneseriar. Koda ikonisk meddeling handlar om fortolking av perspektiv, avstand, kontrastar, lys og om scene. Ikkje koda ikonisk meddeling handlar om bilete som tidsvitne. Bilete si tid og rom, og om det som blir avbilda har skjedd (Barthes, 2004, s. 51-52). Teori om semiotikk vil støtte opp om korleis ein kan lese bileta i teikneseriar.

Til dagleg oppfattar vi mange symbol der teikna kan ha bestemte tydingar som er heilt naudsynte for å forstå og handle som medborgar i samfunnet. Ifølgje Fiskum & Olsen (2018, s. 71) er piktogram i samband med vêrvarsling døme på dette. Å lese teikn i bilete der ein vekslar mellom å sjå, vurdere og tolke visuell informasjon kan vere vanskeleg for elevar (Fiskum & Olsen, 2018, s. 76- 77). Dei forklarar at det er naudsynt at elevar får kunnskapar om eigenskapar ved teikn og kvalitetar gjennom skapande prosessar for å hindre sosial analfabetisme. Dette er også noko Nielsen, 2016), Frisch (2013) og Højlund (2011) løftar fram. Højlund (2011, s. 39) påpeikar at teiknforståing kan utvida blikket vårt med å forstå kva teikning kan vere. Ho løftar mellom anna fram notasjon som eit eksempel på kva teiknsystem kan bety og slår difor fast at teikning ikkje er isolert til avbilding, men fungerer som eit språk for å forstå verda. På ei anna side løftar Frisch (2013, s. 10-11) fram at skissing og teikning er eit visuelt og meiningsberande språk for å visualisera idear.

Gjennom teikneseriemediet skal elevane oppdage meiningsberande teikn på eit nivå som kan passa elevane sine føresetnadar og interesser. Elevane skal arbeide kroppslig i arbeidsprosessane. I overordna del om opplæringa sitt verdigrunnlag, blir det løfta fram at elevane skal nytta tankane og sansane i praktisk arbeid og estetiske uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6-7). Dette er noko dramapedagogen Malcolm Ross (1978) også er oppteken av. Ross skriv at: «children need to develop and perfect their sensing, to enjoy sensation and to explore the life of the senses; to trust their perceptual skills» (Ross, 1978, s. 66). Metodikken som blir utvikla gjennom denne studien vil gje elevane moglegheiter til å utforske persepsjonsevna gjennom estetisk verksemd for å avkode ansiktsuttrykk og meiningsfortetting. Nedanfor vil eg gå nærare inn på teikneserie, sidan det er den uttrykksforma som skal arbeidast med i denne studien.

### 2.2.2 Teikneserie

Teikneserie definerast av McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s. 17) som «Tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/ eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren». Vidare løftar dei fram at sidan verken sjanger, formspråk eller medium er nemnt i definisjonen, er alt lov i teikneserie (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 30-31).



Slik kan teikneseriemediet løfte fokuset på det subjektive uttrykket og treffa elevane sine individuelle teikneferdigheiter og teikneuttrykk. McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s. 65) viser til Wassily Kandinsky (1912) som påpeikar at alle individ må finne si eiga individuelle uttrykksform fordi dei har individuelle behov, synspunkt og interesser.

Holen & Olsen (2015, s. 6, 8, 110, 114) løftar fram at teikneserie er ein av ni kunstformer som kunstfeltet består av. I tillegg til å vere ei eiga kunstform er teikneserie òg eit eige medie som blir laga for både barn, ungdom og vaksne som målgruppe. I arbeid med utval av teikneseriar til undervisningsopplegget vil eg vurdere både dei kunstnarlege uttrykka og handlinga som blir formidla. Dette vil eg gjere for å treffa elevgruppa sine interesser, teikneferdigheiter og føresetnadar for å lese bilete.

Å kommunisere med bilete har lang historie. Kunstarten teikneserie har slektskap til førhistoriske urteikningar som hieroglyfar, holemåleri og mellom anna Bayeuxteppet frå 1070- talet som illustrerer slaget ved Hastings 1066 fvt. Ein finn slektskap til teikneserie i eit mangfald av kulturar. I Japan laga dei ei slags visuell papirforteljing dei kalla *kamishibai*, medan Russland hadde kultur for å laga historier dei kalla *lubok*. Seinare førte trykkekunsten til at det vart lettare og rimelegare å trykke bøker. Kva tid den første teikneserien vart laga er usikkert, men i 1837 gav Rodolphe Töpffer ut ei bok med tekst og bilete som er ein av dei første teikneseriebøkene som vart laga. Etter kvart dukka det opp humoristiske teikningar med tekst i søndagsavisene, desse vart kalla for *the comic supplement*. Starten på den moderne teikneserien fekk sitt utspring frå *The yellow kid* av Richard Outcault (1896). Deretter høyrer det til historia å bruke faste teikneseriekaraktarar og vitseteikneseriar, ikoniske seriar som Knoll og tott og skipper`n og vidare blei stripeseriar og einsidarar ein del av kulturen (Holen & Strand, 2015, s. 9-11, 13- 15).

Holen & Strand (2015, s. 17- 28) fortel at fram til 1930-talet var teikneseriar karakteriserte som humoristiske, men at store samfunnsendingar førte til sjangerretningar som action, science fiction, superheltar. Vidare utvikla det seg fleire sjangrar innanfor teikneserie. Slik er teikneseriesjangeren mangfaldig og eit stort tema og gå inn i. Difor ser eg at det er naudsynt å ta eit sjangerval innan teikneseriemediet. Eg har valt å arbeide vidare med den dokumentariske teikneseriesjangeren i aksjonsforskningsopplegget. Nedanfor vil eg gå nærare inn i denne teikneseriesjangeren.

Professor i medievitenskap Øyvind Vågnes har skrive boka *Den dokumentariske teikneserien*. Han poengterer at teikneserie har eit stort potensial som uttrykksform fordi den kan brukast som instruks, opplysning, dokumentere eller underhalde (Vågnes, 2014, s. 14.) Vågnes (2014, s. 10) skriv at: «Når Norad i 2008 gav teikneserieskaparen Lene Ask i oppdrag å lage ein rapport i teikneserieform, er dette ei erkjenning av at formidlingspotensiale i uttrykket vert oppdaga på stadig nye arenaer i samfunnet».

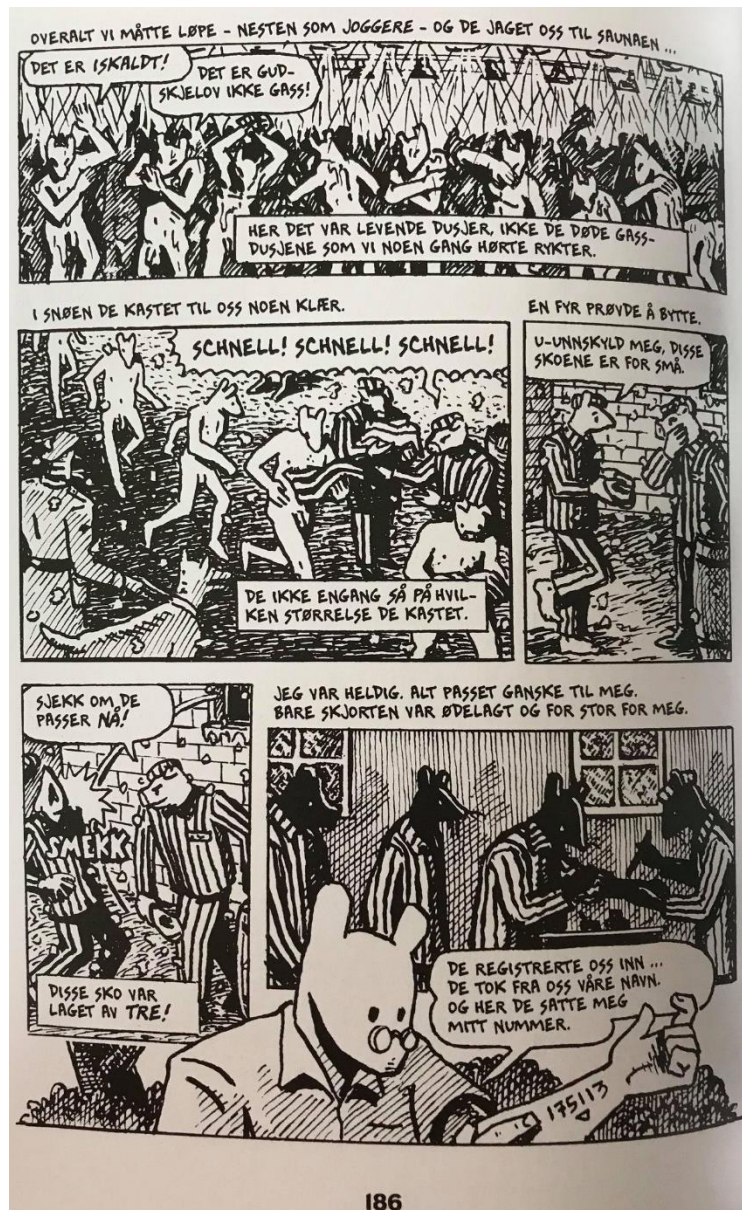
På figur 1 viser ein av opplysningsplakatane som Hanne Monge Sigbjørnsen har illustrert på vegne av Folkehelseinstituttet, denne gjev informasjon om handhygiene. Ho har illustrert fleire plakatar både om handhygiene og antibiotikabruk som kan lastast ned og nyttast i undervisningssamheng og liknande (Folkehelseinstituttet, 2020). Vågnes (2014, s. 10) løftar fram at teikneserien har gått inn i ein «gullalder» der ein har knust haldningane som seier at teikneserie berre handlar om fiksjon og løfta autoriteten til kunstaren.



Figur 1: Illustrasjon av Sigbjørnsen for FHI (2020) «En dråpe er ikke nok – Meeeer (norsk)».

Vågnes (2014, s. 17) fortel at sampelet mellom det verbale og det visuelle er komplekst når det gjeld teikneserie, og nyttar omgrepet *bilde-tekst*. «Spenningsforholdet mellom tekst og bilde er grunnleggjande for teikneseriens måte å fortelje på, for forholdet mellom det som i litteraturen har vorte kalla «showing» og «telling» (Vågnes, 2014, s. 17). Slik kan teikneseriemediet vere eit godt eigna lærestoff i arbeid med visuell kommunikasjon. Ved at elevane skal oppdage det som blir formidla visuelt og kva grep kunstnaren har tatt for å formidla dette, kan elevane utvida si forståing for visuell kommunikasjon. Som det står i kjerneelementet i læreplanen skal elevane lese, forstå og bruke det visuelle språket (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Vågnes (2014, s. 17-18) løftar fram at det er eit stort slektskap mellom teikneserie og animasjonsfilm, men at dokumentarisk teikneserie òg har slektskap til andre medium som fotografiet. Art Spiegelman står for gjennombrøtet av den dokumentariske teikneserien med verket *Maus* (Vågnes, 2014, s. 16). Han uttalte i ein omtale at: «I ei verd der photoshop har avslørt fotografiet som løgnar, kan vi la kunstnaren tre inn i si opphavlege rolle som reporter» (Spiegelman sitert i Vågnes, 2021). Vågnes (2014, s. 36, 37, 114) påpeikar at gode dokumentariske teikneseriar som *Maus* har stort potensiale i å utvide blikket vårt mot å forstå historiske hendingar. Den estetiske dimensjonen har evna til å tydeleggjere på ei effektiv måte og uttrykkje konfliktar som er vanskeleg å setje ord på (Vågnes, 2014, s. 39). På høgre side kan ein sjå utdrag av *Maus* (Spiegelman, 2020, s. 186).



Figur 2: Utdrag frå *Maus* (Spiegelman, 2020, s. 186)

Vågnes (2014, s. 115- 116) påpeikar at den dokumentariske teikneserien har som føremål å avdekke konfliktar, etiske problemstillingar, traume, tabubelagde tema.

Teikneserie som handlar om teiknaren sitt eige liv kallast for autobiografisk teikneserie (Vågnes, 2014, s. 25- 26). Denne type teikneserie har sitt opphav frå undergrunnsteikneseriar. Det som skil desse to typene er at undergrunnsteikneseriar tar opp problematikkk knytt til det private og det offentlege. Teiknarane brukar seg sjølv i kvardagslege forteljingar gjerne med tema som handlar om politikk, identitet og seksualitet.

Vågnes (2021) skriv i anmeldinga *Sekundet og hundreåret* at:

Teikneseriens framstilling av tid er fascinerande. På den eine sida kan han dvele ved ein augneblunk og halde deg fast der, i nokre sekund metta av brå, rå innsikt, som får strekkje seg ut akkurat så lenge som du ønskjer å studere rutene du har framfor deg. På den andre sida kan han la år passere, på ei einaste side, i mellomrommet mellom det du ser skje i rutene.

Holen & Strand (2015, s. 6) fortel at når ein skal forstå korleis teikneserie fungerer kan ein byrje med å få innsikt i kva mellomrommet mellom rutene har å seie. Her kan lesaren legge til sin fantasi for å skape liv i teikneserien. Dette nemner også McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s. 71- 75). Vågnes (2014, s. 19 skriv at ein teikneserielesar må forstå korleis ein sekvensiell forteljarmåte fungerer, og relasjonane i og mellom rutene. For å få djupare forståing om visuelle grep som blir tatt i bruk i teikneserie, vil eg nedanfor vise til boka *Hva er tegneserier* av McCloud et. al. (2016).

McCloud et. al. (2016, s. 55) løftar fram at vokabularet i teikneserie består av *ikon, ord og bilete*. Dei skriv at ikon er «bilder som brukes til å representere en person, et sted, en ting eller en idé» (McCloud et. al., 2016, s. 35). Dei karakteriserer ord som abstrakte ikon, fordi det ikkje finst likskap mellom den visuelle utforminga og det den skal representere. Vidare fortel dei at i billedlege ikon kan abstraksjonsgrada variere veldig (McCloud et. al., 2016, s. 36). Dette kan ein sjå av utdraget nedanfor.



Figur 3: Utdrag McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, frå s. 37)



McCloud et. al. (2016, s. 38- 39- 53, 59, 93) forklarer at strekteikninga er forsterka og forenkla på same tid og difor er eit effektivt og dramaturgisk hjelpemiddel som tydeleggjer idéen. I tillegg poengterer dei at kvar strek har ei tyding i teikneserie og kunsten består av ei nøye utveljing av kva som skal vere med og utelatast. Dette betyr at eit enkelt formspråk derimot ikkje treng bety ei enkel handling. I tillegg fører eit stilisert formspråk til større grad av innleving frå lesaren si side, fordi han eller ho lettare kan identifisera seg med karakteren. Ei veksling mellom realistisk framstilling og stilisert framstilling vil bidra til framheving av det detaljerte. Lyd kjem til uttrykk som snakkebobler og lydeffektar og ved å variere skrifttypar kan ein forsterke lyden (McCloud et. al., 2016, s. 97).

McCloud et. al. (2016, s. 55, 164) løftar fram at både skrift og bilete er to ulike disiplinar som fungerer best når bilete og tekst byter på å formidle. Gjennom den *ordbestemte* kombinasjonen, er det teksten som dominerer, medan gjennom den *biletbestemte*, er det bilete som dominerer. Den *dobbeltbestemte* forsterkar begge budskapen, medan ord forsterkar bileta i den *forsterkande* kombinasjonen. I *parallele kombinasjonar* fortel tekst og bilete ulike ting, medan *montasjen* kombinerer teksten som ein integrert del av bilete (McCloud et. al., 2016, s. 161- 162).

McCloud et. al. (2016, s. 71- 75) forklarer at teikneseriar sin grammatikk består av induksjon. Med dette meiner dei lesaren si evne til å legge til sin eigen erfaring og fantasi for å fylle heilskapen i mellomrommet og utanfor rutene. Dei deler inn grada av induksjon mellom rutene i seks kategoriar. Den lågaste grada av induksjon finn ein i *augneblink til augneblink*, her er det lite handlingsrom mellom rutene. I kategorien *handling til handling* får lesaren innblikk i handlinga steg for steg. Medan den tredje kategorien *subjekt til subjekt* held seg til ei scene eller idé, men fleire subjekt involvert. Kategorien *scene til scene* handlar eit stort tidsspenn der handlinga flyttar i tid og stad. Denne kategorien opnar for stor grad for induksjon. Den femte kategorien kallast *aspekt til aspekt* der stemninga kjem til uttrykk gjennom ulike miljø eller stemningar. Den siste kategorien kallast *non sequitur*, der det ikkje er logisk samanheng mellom rutene og på denne måten har den høgaste grada av induksjon. I tillegg er tid og rørsle som viser seg som fartsstrekar eller repeterande bilete viktige forteljartekniske verkemiddel (McCloud et. al., 2016, s. 75- 83, 115- 118- 120). Figurane er plassert i same rekkefølge som me les for at dette påverkar leseopplevinga. Ein skal difor lese frå venstre mot høgre (McCloud et. al., 2016, s. 19, 94, 105- 107).

Som tidlegare nemnt løfta Olsen (2012) fram at teikneseriemediet har eit didaktisk potensial når det gjeld å bryte med realistisk framstilling og at mediet på denne måten opnar for det kreative og leikande uttrykket.

Det teoretiske perspektivet på teikneserie som eg no har vist til, vil eg ta med meg vidare i arbeid med utval av teikneseriar som sekundære artefaktar i undervisningsopplegget. I tillegg vil teorien brukast som bakgrunnskunnskap for reglar og konvensjonar som er spesifikt for teikneseriemediet. Slik dannar den eit bakteppe og ein kunnskap om lærestoffet og kunstarten. Vidare vil eg gå inn i teori om estetisk verksemd og korleis dette kan støttast i didaktisk samanheng.

## 2.3 Utvikling av visuell kompetanse gjennom estetisk verksemd

Ross (1978, s. 66) skriv at barn treng å utvikla sansane sine, fordi utforsking skjer gjennom desse. Slik utvidar barn sine kunnskarar ut frå det dei kan frå før. Difor meiner Ross at impuls gjennom sansane er avgjerande for ei uttrykkande handling. Å uttrykka noko skjer alltid gjennom eit medium ifølgje Ross (1978, s. 66). Slik eg forstår Ross gjer ein gjennom estetisk verksemd om sine sansande inntrykk til eit medierande uttrykk (Ross, 1978, s. 65- 66). Gjennom undervisningsopplegget skal elevane blant anna nytta sansar og kroppsspråk for å få ei kroppslig og sansande tilnærming til visuelle uttrykk. Slik blir Ross (1978, s. 81) sin modell for undervisning i kunst sentral for utarbeiding av undervisningsopplegget.

Teikneseriemediet vil representere det estetiske formspråket som elevane skal sanse, utforske og uttrykke seg gjennom. Austrang & Sørensen (2019, s. 260) løftar fram at kunsten har ei sentral rolle i utdanninga fordi det gjev eit inntrykk av verkelegheita gjennom estetisk formspråk. Dei påpeikar at kunstnarar er gode på å uttrykke si fortolka oppfatning av verkelegheita gjennom ei kunstnarleg uttrykksform. I overordna del i opplæringa sitt verdigrunnlag står det at: «Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

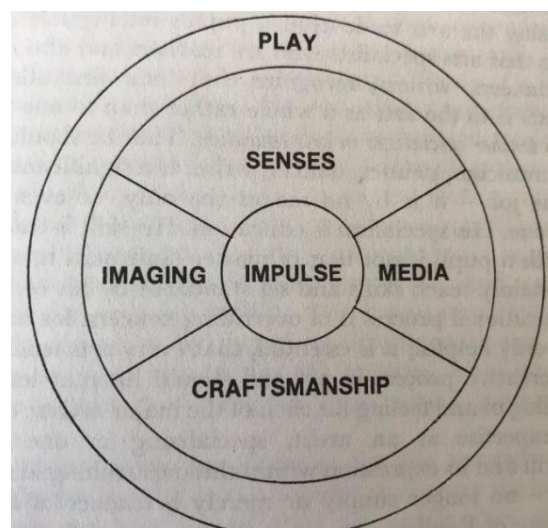
Halvorsen (2008, s. 114- 117) påpeikar at skaping av formuttrykk krev at elevane har ei trong for å uttrykke seg, dei må skape form gjennom møte med kulturen. Gjennom aksjonsforskningsopplegget skal elevane utforske kunststarten teikneserie som estetisk uttrykksform, fordi teikneseriekulturen er ein del av deira kultur (Austring & Sørensen, 2019, s. 262; Ommundsen sitert i Aamli, 2017; Wehus, 2020). Gjennom å avkode og skape teikneserie vil eg gje elevane moglegheiter til å gå inn i ein medieringsprosess. Dei skal utforske korleis kunstnarar uttrykker seg gjennom teikneserie, for å bli inspirert til å uttrykka seg sjølv og formidla ein budskap gjennom same kunstform.

Estetisk formspråk er eit språk på lik linje med andre språk, difor kan det brukast som ein uttrykksmåte skriv Austring & Sørensen (2019, s. 260- 262). Ross (1978, s. 82) løftar fram at det er viktig at læraren òg har erfaring med å uttrykke seg gjennom same kunstform som elevane skal arbeide med. Grunnen til dette er at læraren då har ei forståing og kunnskapar som har betydning for arbeid med kunststarten. Ein slik kunnskap er viktig for å støtte og vegleie elevane i deira arbeidsprosess.

### 2.3.1 Malcolm Ross sin modell for undervisning i kunstfaga

Malcolm Ross sin kreative modell for undervisning i kunstfag legg vekt på utvikling av *estetisk kompetanse* som handlar om å tileigne seg dugleik i avkoding av inntrykk og uttrykke seg gjennom eit estetisk formspråk (Austring & Sørensen, 2006, s. 155). Ross (1978, s. 63- 64) løftar fram at eleven sin heile kropp er med på å skapa ei forståing av verda. Med dette meiner han at kjenslene våre har ein stor betydning for ei heilskapleg forståing. Difor må me trene elevane til å få ein mening ut av erfaringane deira, både dei rasjonelle og emosjonelle, me må ikkje skilje individet frå det som skjer med han eller ho.

Ross deler den estetiske kompetansen inn i deler som står i relasjon til kvarandre og som undervisninga kan byggast på. Desse delane er leik, impuls, sansar, medie, handverk og fantasi. I modellen har leiken ei viktig rolle i det skapande arbeidet fordi leiken står for det positive, opne og frigjerande.



Figur 4: Figur 5.3 "The arts curriculum" (Ross, 1978, s. 81).

Det løftast fram at det er viktig å setje av tid til leik og eksperimentering og tone ned resultatfokuset, men heller setje pris på opplevinga av arbeidsprosessen, fordi det er dette som fører til kreativitet (Austring & Sørensen, 2006, s. 155- 156). Malcolm Ross (1978) bygger på Winnicott sine tankar og skriv i boka *The creative arts* at: «for him the individual is most creative when he is playing. People who cannot play cannot be creative and do not achieve the wholeness and satisfaction that comes to the creative ones, for whom life has personal meaning and is intrinsically wort living» (Winnicott, 1971, sitert i Ross, 1978, s. 5). Når det gjeld leiken og den leikande tilnærminga til læring, slår Ross (1978, s. 85) fast at læraren må delta i leiken saman med elevane fordi dette skapar læring på elevane sine premissar. Gjennom leiken utviklast elevane sin fantasi og kreativitet.

Donald W. Winnicott (1971) meiner at å etablere eit potensielt rom er viktig for å leggja til rette for barn sin kreative prosess (Winnicott, 1971, sitert i Ross, 1978, s. 5). Winnicott meiner at subjektet si verd kan delast inn i dei tre verdene *subjektverda*, *objektverda* og *det potensielle rommet*. Den subjektive verda handlar om det personlege, medan den objektive handlar om ytre omgjevnadar. Det potensielle rommet handlar om leik, kunst, erfaringar og interaksjonsprosessar og er kultur og kontekstavhengig. Det potensielle rommet blir utvikla gjennom eit samspel mellom kontekst, individ og omsorgsperson i leik med eit fysisk objekt (Winnicott, 1990, sitert i Austring & Sørensen, 2006, s. 108-109). Sjølv om Ross hadde dramaleik i tankane, tenker eg at dette kan overførast til kunst og handverksfaget og teikneserieverkstaden. Ved at elevane skal nytta tablå og kroppsspråk får dei moglegheit til å leika seg med å laga stillbilete til teikneserierutene på ein effektiv måte før dei skal teikne.

Ross påpeikar at elevane må vere opne for nye opplevingar både i kropp og sinn, og at det då er viktig at elevane har tru på seg sjølv til å ta ein risiko (Ross, 1978, s. 3- 4).

Impuls står sentralt i oppstarten av eit undervisningsopplegg ifølgje modellen til Ross. Dette er kjernen i heile modellen. Ved å utløyse og forstyrre kjenslene vil ubalanse føre til eit behov for å uttrykke seg. Gjennom sansane skjer ei problemløysing ifølgje Ross (1978, s. 64). Det handlar om å leggja til rette for at det skal oppstå ein impuls hos elevane som fører til at dei blir motiverte til å skape og lære noko nytt. Kulturelle artefaktar, medie eller iscenesetting kan vere verktøy for å leggja til rette for impuls. Vidare handlar arbeidet om å setje rammer for opplegget og skape engasjement for den estetiske verksemda. Mellom impulsen og leiken oppstår det potensielle rommet som omfattar fire kompetansar som står i forhold til kvarandre. Desse kompetansane er *sansar*, *fantasi*, *medie* og *handverk* (Ross, 1978, s. 81).



*Sansar* er grunnleggande for estetisk utforsking og estetiske kjensler. Ross (1978, s. 64) meiner me må vere til stades med sansane våre. Det handlar om å aktivere sanseapparatet til elevane og er såleis knytt til den empiriske læringsmåten. Ved å aktivere sansane, stimulerast kjenslemessige inntrykk som er eit kriterium for den estetiske læreprosessen ifølgje Austring & Sørensen (2006, s. 157). Ross (1978, s. 65- 66) skriv at læraren må hjelpe elevane til å aktivera sansane, hjelpe dei å sjå, høyre og føle slik at det oppstår ei *intelligent* sansing. Han løftar fram at elevane må stole på deira kjensleladde respons og eigen persepsjon.

Å *utvikle mediekjennskap* går ut på å forløyse impulsen ved å uttrykke seg gjennom eit medie. Denne kompetansen blir kjerneverksemda i undervisningsopplegget. I dette arbeidet er det viktig at læraren støtter elevane slik at dei meistrar mediet som uttrykkspråk. Å utvikle mediekjennskap handlar òg om å tileigne seg reglar og konvensjonar knytt til det gjeldande mediet som elevane skal uttrykke seg gjennom. Dette er viktig fordi det handlar om spesielle kvalitetar og karaktertrekk ved mediet som uttrykksform. Gjennom å lære seg korleis ein kan uttrykka seg gjennom det utvalde mediet, lærer ein òg å vise respekt for mediet som uttrykksform meiner Ross (1978, s. 66- 68). I denne studien skal elevane utvikle mediekjennskap gjennom å utforske, persipere og avkode teikneseriar for å utvikle sitt visuelle blikk. Deretter skal dei uttrykke seg gjennom mediet for å prøve å kommunisere ein bodskap. For å vise til særtrekk og viktige kvalitetar støtter eg meg på teikneserieteori og semiotikk som presentert i kapittel 2.1. I tillegg vil eg seinare i teksten vise korleis eg vil velje ut verk frå kunstfeltet teikneserie. Dette vil vere verktøy for elevane i det potensielle rommet *teikneserieverkstaden*.

*Utvikle handverk* handlar om at elevane tileignar seg handverksdugleikar gjennom sakte progresjon. Det er viktig å gå ut frå elevane sine dugleikar, for dersom ein set for høge krav utover dugleikane, vil dette sette dei tilbake kjenslemessig. Når elevane skal utvikle handverksdugleikar føl det difor med ei forplikting for læraren som bør støtte elevane slik at dei meistrar å uttrykke seg gjennom det valte mediet. Dette betyr blant anna å lære dei å bruke verktøyet som dei skal uttrykke seg med skriv Ross (1978, s. 68- 69). I dette prosjektet vil det vere blyant og teikneferdigheiter som elevane må få hjelp og støtte i, slik at dei kan uttrykke seg gjennom teikneseriemediet.

*Fantasi* utviklast gjennom elevane si sansing og førestellingsevne. Gjennom indre bilete omdannar dei sine individuelle inntrykk av verda til eige uttrykk i følgje Ross (1987, s. 70- 71) og Austring & Sørensen (2006, s. 158- 159).

Gjennom fantasien genererast idear gjennom tanke og problemløysing. Når ideane blir omsett og uttrykt gjennom eit estetisk formspråk kjem det kreative til uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 158- 159). Ross (1978, s. 71) skriv at: «The image we produce as a result of a creative or re-creative expressive act have significance for us only if they are capable of evoking and organizing feeling: if they actually recall the impulse of which they are sensuous reciprocal». Slik eg tolkar Ross kjem den kreative handlinga berre til uttrykk dersom den har sitt utspring gjennom impulsen og sansane. Når det gjeld det estetiske formspråket elevane skal uttrykke seg gjennom, vil det som tidlegare nemnt vera ope for forskjellige uttrykksstilar i teikning (Olsen, 2012; McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016). For at elevane sitt uttrykk skal komme frå impulsen og sansane vil eg bruke støttestrategiar for å hjelpe elevane i den kreative prosessen.

Ross (1978, s. 48) skriv at det er viktig at læraren oppmuntrar og støtter eleven i den kreative prosessen slik at dei lærer å verdsetje arbeidet sitt. Her er læraren sin kompetanse nødvendig for å støtte eleven. I tillegg vil eg legge til rette for leik for å opne opp for det kreative. Ross (1978, s. 85) skriv at læraren må evne å leike og vere leiken saman med elevane, difor sluttar leiken om alle modulane i modellen.

### 2.3.2 Kreativitet i begynnaropplæringa

Kreativitet er ein eigenskap som kan trenast opp og som alle individ kan lære seg, dette skriv professor i kreativitet Erik Lerdahl, i ein kronikk i Aftenposten 23.10.2012. Han løftar fram at kreative arbeidsprosessar krev at ein går ut av komfortsona og vågar å ta risiko. Lerdahl poengterer at elevane må få øving i enkle kreative arbeidsmetodar tidleg i skulegangen fordi dette er ein viktig eigenskap for seinare arbeidsliv.

Gjennom undervisningsopplegget vil eg utfordre elevane med opne teikneøvingar slik at elevane får øving i å prøve ut nye uttrykk og kommunisere ein bodskap. Likevel vil eg legge føringar slik at øvingsoppgåvene ikkje skal bli for opne og føre til at elevane blir usikre. Austring & Sørensen (2006, s. 134) viser til Hans Henrik Knoop (2002) som peikar på at overvekt av orden vil føre til keisamheit og ei trong for å søke nye utfordringar. Dersom det blir overvekt av kaos og utryggleik kan denne opplevinga bli trygga av læring og utvikling av kompetanse for å handtera utfordringa. Han meiner at dette er viktige aspekt og står for drivkreftene for ei personleg utvikling.

I arbeid med å utforma prosessorienterte teikneøvingar vil eg støtte meg på Olafsson & Gulliksen (2018). Dei tar føre seg korleis ein kan arbeide med kreativitet i begynnaropplæringa og har operasjonalisert kreativitetsomgrepet gjennom fire c- modellen til Kaufman & Beghetto (2009). Fire c- modellen deler kreativitet inn i *Big-c*, *Pro-c*, *litle-c* og *Mini-c* (Kaufman & Beghetto, 2009, sitert i Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 250- 265). Det er helst dei to nedste nivåa grunnskuleelevane finn seg i, men pro-c og big-c har rolla som inspirasjonskjelder i undervisninga (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 254).

Mini-c er det lågaste kreativitetsnivået som handlar om læring, utvikling og grunnleggjande dugleikar der ny kunnskap oppstår på eit individuelt nivå. Denne type kreativitet treng ikkje vere meiningsfull for andre enn individet sjølv (Olafsson & Gulliksen, 2018, s.252- 253). Den subjektive erfaringa som skjer i ein kreativ læringsprosess er på denne måten svært viktig i begynnaropplæringa, det at gjerninga er ny og brukbar for subjektet (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 250, 252). Little-c tar føre seg kreative handlingar i kvardagen der ein løyser oppgåver på nye måtar eller får forståing for noko ein ikkje har hatt før. I tillegg handlar det om å meistra bruk av reiskapane. Det kan òg vere overføring av arbeidsmåtar til eit anna felt, improvisasjon og uventa ting som skjer som kan vere nyttig. I pro-c finn ein personar som har arbeida hardt med idéar og bidreg til å utvikle feltet. I undervisningsopplet vil elevane møte eksempel i form av teikneseriar. Desse vil representere kreativitetsnivået *Pro-c* og på denne måten fungere som inspirasjon for elevane. Big-c er det øvste nivået på kreativitet og karakteriserer revolusjon på eit felt, til dømes Edvard Munch og Leonardo da Vinci sine idéar og uttrykk.

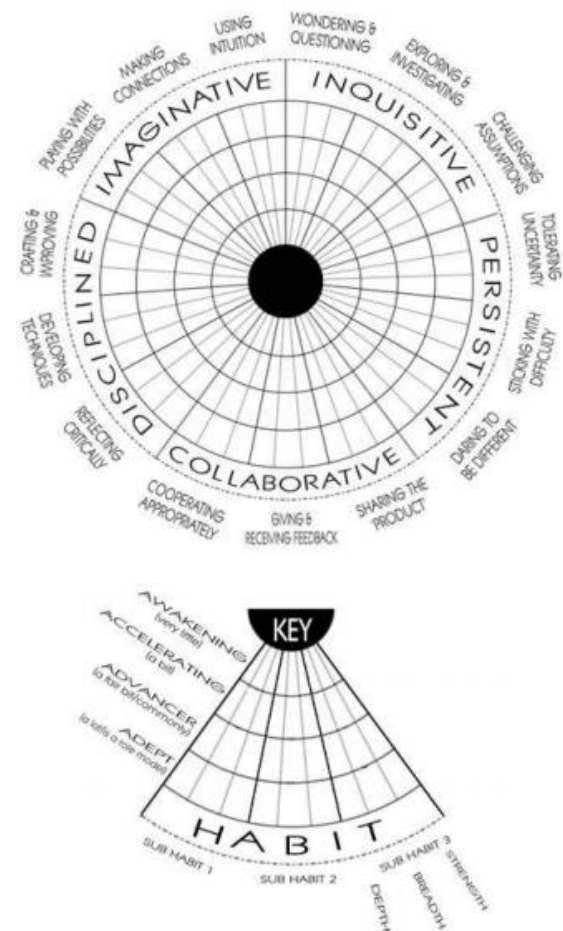
Å leggja opp til ei undervisning som aukar elevane sine erfaringar, er ein måte å støtte kreativitet i klasserommet hevdar Olafsson & Gulliksen (2018, s. 254). Dette kan gjerast ved å fokusera på arbeidsprosess og tolke erfaringane som elevane gjer seg. Gjennom undervisningsopplegget skal elevane sine erfaringar aukast ved at elevane skal leite, utforske, oppdage og uttrykke seg gjennom teikneseriemediet. Dersom elevane oppdagar og forstår budskapen i bilete og kan appropriera og uttrykka seg sjølv, er dei på mini c-nivået. Mini-c nivå handlar det om å knekke lesekode og læra seg ein handverksteknikk. Når elevane har oppnådd mini-c nivået mange gonger, kan desse erfaringane overførast til andre områder. Slik går eleven over i litle-c nivået og løysninga blir kreativ for eleven. Desse to nivåa er grunnleggande for å seinare nå pro-c og big-c (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. s. 255). Ein anna måte å støtte kreativitet i undervisninga på er å oppmuntra og gje elevane tru på sine evner fordi dette kan bidra til at utforskartrøng blir vekka hos elevane. Det er viktig å gje

elevane gode moglegheiter til å prøve ut nye ting innan ulike fagområde (Olafsson & Gulliksen, 2018, s 259).

Å vurdere progresjon i kreativitet i grunnskulen er noko Spencer, Lucas & Claxton (2012) har arbeida med. Dei har utvikla vurderingsverktøyet *det kreative hjulet* som deler inn kreativitetsomgrepet i fem nøkkelkompetansar.

(Spencer et. al., 2012, s. 31). Dei meiner at dei fem nøkkelkompetansane dei har med i modellen er dei viktigaste kvalitetane i kreative læreprosessar. Den første nøkkelkompetansen handlar om å vere nysgjerrig, undrande og utforskande. Medan den andre handlar om uthald, å takle utfordringar, å vere annleis og tole risiko. Den tredje kompetansen handlar om førestilling, leike med ulike løysningar, trekka samanhengar og bruka intuisjonen. Vidare handla den fjerde kompetansen om samarbeid, dele produkt, gje tilbakemeldingar og samarbeide føremålstenleg. Den femte kompetansen handlar om disiplin, utvikla teknikkar, reflektere kritisk og lage og forbetre (Spencer et. al., 2012, s. 32- 35). I undervisningsopplegget vil særleg utforskning, leik, takle utfordringar, samarbeid og dele og gje tilbakemeldingar vere sentrale nøkkelkompetansar.

Den ovannemnte teorien om kreativitet i begynnaropplæringa vil danne bakteppe for den prosessorienterte og utforskande metodikken eg vil utvikle gjennom studien. Vidare vil eg også støtte meg på teori om improvisasjon.



Figur 5: Figure 2 FT1 Tool. Frå *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment* (s. 37) av Spencer, Lucas & Claxton, 2012, University of

## 2.4 Improvisasjon i teikneundervisninga

### 2.4.1 Læraren sin improvisasjon i teikneundervisninga

Karlsen (2006, s. 242) skriv at improvisasjon stammar frå det latinske omgrepet *improvisio* som tyder «det som ikke er sett før». I undervisningssamheng handlar det om å opne opp

for at noko nytt skal komme fram. Keith Sawyer (2004, s. 16) skriv at læreplanen set rammene for improvisasjon i klasserommet, men at læraren kan planlegge for ein kombinasjon mellom lærestoff og improvisasjon. Dette kallar han for disiplinert improvisasjon. Han meiner at improvisasjon bør vere ein del av undervisninga for at elevane skal konstruera sin eigen kunnskap i eit sosialt og kulturelt samspel (Keith Sawyer, 2004, s. 14). Når eg ser dette i samheng med Ross (1978, s. 68- 69) seier det meg at eg må tilpasse undervisninga ut frå elevane sin ståstad og dugleikar i arbeid med teikneserie.

Sawyer (2004, s. 15, 17) er klar på at disiplinert improvisasjon fungerer best når oppgåvene er opne og utan eit førehandsbestemt svar. I tillegg bør læraren ha gode kunnskapar om lærestoffet, for å respondere og omsette sine kunnskapar raskt i interaksjon med elevane. Dette er også noko Ross (1978, s. 70- 71, 82) løftar fram. Han hevdar at det individuelle uttrykket må vere styrt av elevane sine impulsar, sansar og førestillingar og at læraren må ha erfaring med kunstarten gjennom skapande arbeid.

## 2.4.2 Induktiv og deduktiv tilnærming til teikneundervisning

Andersen, Fiskum & Rosenlund (2018, s. 22-24, 33) viser til Askew (2000) som introduserer omgrepa *overføringsorientert* undervisning som er lærarstyrt, og *oppdagingsorientert* undervisning som er elevstyrt. Dei hevdar undervisninga bør innehar ein kombinasjon av desse for å unngå heilt fri eller styrt undervisning. Ei stor grad av openheit kan gjere det vanskeleg for elevane å oppdage det vesentlege, medan stor grad av styrt undervisning fører til overføring av kunnskap. Den undrande, utforskande og aktiviserande undervisninga skapar ei induktiv tilnærming til læring fordi elevane skal finne svara sjølv, gjennom å arbeide problembasert. Dette kan gjerast ved å leite etter mønster i ein tekst (Lyngsnes og Rismark, 2014 sitert i Andersen et. al., 2018, s. 22). I teikneserieverkstaden skal elevane leite etter fellestrekk i visualisering av kroppsspråk gjennom eit utval av teikneseriebøker. Slik skal dei utforske og finne mønster i teikneseriane sjølve.

Den deduktive tilnærminga legg vekt på å teste hypotese og inneber ei førforståing. Strukturen på slik undervisning er stram og læraren instruerer framgangsmåten fram mot eit fasitsvar (Andersen et. al., 2018, s. 22). Starten av aksjonslæringsopplegget vil bygge på den deduktive tilnærminga gjennom rammene eg set for undervisningsopplegget. I tillegg vil teori og kunsthistorie om teikneserie danne bakteppe for utforskinga som kjem etterpå. Slik vil opplegget vere prega av begge tilnærmingmåtane.

Det er ifølgje Andersen et. al. (2018, s. 23) naturleg å veksle mellom induktiv og deduktiv tilnærming til undervisning. Starten av undervisningsopplegget vil vere deduktiv for så å gå over til ei induktiv tilnærming. Slik vil opplegget bere preg av begge tilnæringsmåtene.

### 2.4.3 Å akseptere risiko i den utforskande teikneprosessen

Biesta (2017, s. 17- 18) sitt pedagogiske syn set subjektet i fokus, det å vere annleis og anerkjenne mangfald. Han meiner at kommunikasjon mellom mennesker handlar om meiningsgenerering og støtter seg på Dewey og Derrida. Eleven skal dannast innanfrå, gjennom sine interesser. Kommunikasjon er ein svak og risikabel prosess prega av mening og tolking, der individuelle erfaringar fører til ei felles forståing (Biesta, 2017, s. 18, 28). Biesta (2017, s. 19) løftar fram at «Pedagogiske situasjonar som forutsetter menneskelig likeverd, vil alltid vere uforutsigbare, de vil åpne for andres bidrag i situasjonen». Difor argumenterer han for at utdanning alltid vil innebere ei form for risiko. Gjennom aksjonsforskninga vil eg prøve å vekke ein impuls hos elevane gjennom å bruka artefaktar som eg håper kan treffa elevane sine interesser. Ved å ta i bruk fleire teikneserieverk, vil eg løfte fram at mangfald er positivt. Samstundes håper eg å treffe fleire subjekt og vekke fleire impulsar.

Biesta (2017, s. 27- 28) meiner at utdanning er ein kreativ og skapande handling i seg sjølv, og skriv at læraren ikkje berre skal legge til rette for læring, men òg vere til stades for å bidra med nye idèar. Vidare støtter Biesta (2017, s. 40-43) seg på Levinas (1985) og løftar fram at undervisninga må bidra til danning av eleven som subjekt, og dermed sjå på kvar elev som eineståande. Det sentrale er å sjå etter situasjonar der eleven sin eineståandeheit kjem til uttrykk som unikt og uerstatteleg. Biesta (2017, s. 45) skriv at: «En utdanning som åpner for at subjektivitetshendelsen skal finne sted, innebærer selvfølgelig en risiko, for når vi lar pedagogikken våre åpen, kan hva som helst skje, hva som helst komme».

Dette kan ein sjå i samanheng med Ross (1978) sine tankar om at læraren må støtte elevane der dei er. I arbeid med å tilpassa til kvar enkelt elev sine handverksdugleikar, sansar, fantasi og impuls, er det heilt essensielt at undervisninga må inneha improvisasjon.

Dei teoretiske perspektiva som dette kapittelet synte til vil prege mi tilnærming til elevane. Perspektiva vil danne grunnlag for at elevane si stemme skal komme fram. Grunnen til dette er at elevane skal øve på å formidle sin eigen bodskap og den skal komme innanfrå. Mi rolle blir å støtte elevane der dei treng det, improvisasjon frå mi side vil då stå sentralt.

## 3.0 Metode og vitenskapleg ståstad

I dette kapitlet vil eg presentere, reflektere og grunngjeva den metodiske tilnærminga mi til prosjektet. Eg vil starte med å presentere forskingsdesign med fokus på aksjonsforskning. Deretter vil eg gjere greie for den vitenskaplege ståstaden min innan hermeneutikk. Deretter skal eg grunngjeva det metodiske valet for studien og forklare val av datainnsamlingsstrategiar. Vidare skriv eg om kvalitet, reliabilitet, validitet og etiske perspektiv knytt til studien før eg gjev ei beskriving av utval av informantar for studien. Til slutt beskriv eg analyseprosessen.

### 3.1 Forskingsdesign

Eg har tidlegare i teksten vist til forskning om teikning og teiknedidaktikk som har nær relasjon til min studie. Målet med studien blir å forsøke å bidra til å utvikle teiknepraksisen ved å prøve å finne ut korleis eg kan utforma eit undervisningsopplegg i teikneseriesjangeren. Ei slik forskingsmessig erkjenning krev ein nærleik mellom forskar og forskingsfelt (Krumsvik, 2015, s. 19). Dette har ført til at problemstillinga som skal svarast ser slik ut:

*Korleis kan eg utvikla ein prosessorientert og oppdagingsorientert metodikk for undervisning i teikneseriemediet i begynnaropplæringa?*

*Kva former for støtte nyttar elevane gjennom teikneserieverkstaden for å kommunisera ein bodskap og utvikla sitt visuelle blikk?*

Problemstillinga er av ein slik art at kvalitativ metodisk tilnærming eignar seg for å gå i djupna på det eg ønskjer å studere. Metoden opnar for det kontekstuelle og praksisnære perspektivet. Innan den kvalitative forskningstradisjonen er det aksjonsforskning som vil vere overordna forskingsstrategi for datainnsamling der eg vil utforma eit undervisningsopplegg i teikneseriemediet (Krumsvik, 2015, s. 34, 117). Metodetriangulering kan styrkje kvaliteten på innsamlinga av empiri, difor vil eg nytte meg av forskarlogg, feltnotat, intervju og observasjon (Postholm, 2010, s. 132). Funn frå datainnsamlinga vil bli analysert og drøfta opp mot teori om teikning og teiknedidaktikk.

## 3.2 Kvalitativ metode

Med prosjektet ønskjer eg å finne ut korleis eg kan utvikle ein teikneserieverkstad og få ei forståing for korleis elevane opplev og erfarer undervisningsopplegget i teikneseriemediet. I tillegg vil eg sjå på kva former for støtte elevane bruker for å kommunisera ein bodskap og utvikle sitt visuelle blikk. Den kvalitative metoden blir valt fordi den dreier seg om å forstå menneske i ein gitt kontekst (Fugleseth, 2018, s. 251). Eg er opptatt av å beskrive undervisningsopplegget slik elevane beskriv det. Eg håper at interaksjonen med elevane bringer inn nye perspektiv eg ikkje har tenkt på i forkant. Slik håper eg at min og elevane sin arbeidsprosess kan bidra til ei djupare forståing for korleis ein utforskande og oppdagande arbeidsprosess i teikneseriemediet kan vere i begynnaropplæringa. Postholm (2010, s. 28) skriv at «innenfor en kvalitativ studie er det forskeren, som ved hjelp av erfaringer, observasjoner og teorier, som tolker de empiriske dataene i sin kontekstuelle sammenheng». I kvalitativ forskning fokuserer ein på deltakarperspektivet. Sidan det er hos elevane læring skjer, vil eg gå direkte til primærkjelda, som er elevane og meg sjølv. Eg har valt ei hermeneutisk tilnærming der målet er å få ei forståing både for elevperspektivet og lærarperspektivet (Postholm, 2010, s. 83, 108, 161). Rådata vil bli skriven ned etterkvart for å unngå å gløyme viktige detaljar. Postholm (2010, s. 160) skriv at «Et fellestrekk ved alle kvalitative tilnærminger er at analyse materialet består av *tekster*».

Postholm (2010, s. 57) skriv at:

Som en induktiv forsker kan forskeren i observasjonsprosessen også innhente empiri som ikke uten videre kan forstås ved hjelp av teorigrunnlaget som forskeren allerede har appropriert eller gjort til sitt eget. Det betyr at forskeren må sette seg inn i ny teori eller gå grundigere inn i kjent teori for å forstå de observasjonene som han eller hun gjør. Denne teorilesingen skaper nye eller videreutviklede antagelser som forskeren møter forskingsfeltet med. På den måten foregår en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon helt til forskeren forstår den spesifikke situasjonen som er observert.

Teori vil danne grunnlaget for ein deduktiv tilnærming, samstundes er eg innstilt på å ha ei induktiv tilnærming til forskingsarbeidet ved å vere open for at det kan dukke opp uventa tema som eg ikkje har sett føre meg på førehand (Postholm, 2010, s. 57).



Studien er avgrensa til ei tidsramme på sju undervisningsøkter fordelt på sju veker og til eit klasserom med ei gruppe på 15 elevar.

Nedanfor vil eg starte med kvifor aksjonsforskning blir brukt som overordna forskingsstrategi. Vidare i teksten forklarar eg kvifor observasjon, fokusgruppeintervju og feltnotat bidreg til å styrkje pålitelegheita.

### 3.3 Aksjonsforskning

Den overordna forskingsstrategien har slektskap til aksjonsforskning og går ut på feltarbeid i skulen. Aksjonsforskninga planlegg å endre noko til det betre for det området ein forskar på, som i mitt tilfelle er teiknedidaktikk, og utforming av undervisningsopplegget *ein teikneserieverkstad* (Tiller, 2011, s. 45). Som forskar tar eg ei intervensjonsrolle der eg utviklar eit undervisningsopplegg som eg gjennomfører og analyserer. I gjennomføringa av undervisningsopplegget vil eg i interaksjon med elevane vere open for ei endring av opplegget dersom det er vesentleg for elevane si læring. Eg ønskjer at elevane si stemme skal komme tydeleg fram. Det handlar om at elevane sine ytringar om opplegget er viktige for meg som lærar for å få ei forståing for kva som vil fungere. Slik kan dette styrke metodikken eg skal utvikle.

Aksjonsforskninga er inspirert formativ intervensjonsforskning og interaktiv aksjonsforskning (Postholm & Smith, 2012; Postholm, 2010, sitert i Sylte 2017). Undervisningsopplegget bygger på kjerneelementet *visuell kommunikasjon* og læreplanmål frå fagfornyinga der målet er å utvikla ein ny metodikk som stimulerer mottakar og avsendar av visuell kommunikasjon og former for å støtte elevar i dette (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Som lærar støtter eg meg på teoretiske perspektiv om teiknedidaktikk, estetisk verksemd og kunstarten teikneserie. Aksjonsforskning er bygd på demokratiske prinsipp og fokuserer på korleis læring kan styrkast (Moksnes, 2013, s. 48; Tiller, 2011, s. 70). Det demokratiske perspektivet er viktig for meg. Det handlar om korleis undervisningsopplegget blir opplevd av elevane og at teikneserieverkstaden opnar individuelt uttrykk. Det handlar om at elevane kan bidra med det dei kan frå før og få den støtte dei treng for å komma vidare i teikneutviklinga. For å ta høgde for å støtte elevane med det dei treng, vil der vere naudsynt å forbetre og

tilpasse praksis undervegs, slik blir aksjonsforskninga interaktiv (Postholm, 2007, sitert i Sleire, 2021, s. 180).

Det demokratiske prinsippet handlar òg om å finne eit tema som passar med elevane sin kvardagskultur, difor har eg valt teikneseriemediet som kunstart. Slik håper eg opplegget følast relevant for elevane. Eg utformar opplegget med tanke på 7. trinnselevar. I innleiingskapitlet har eg vist til forskning som peikar på at fagfeltet har trong for meir kunnskap om eit mangfald av teiknesjangrar i undervisninga. Slik er teikneseriesjangeren valt ut av fleire grunnar. Gjennom aksjonsforskninga håper eg mitt arbeid kan bidra til endring av praksis gjennom å løfta fram teikneseriesjangeren som lærestoff i teikning.

Undervisningsopplegget blir gjennomført av meg som forskar, der eg vil veksle mellom lærarrolla og observatørrolla. Slik får eg ei dobbeltrolle som forskar, der eg er fullstendig deltakar i forskinga. Relasjonen og interaksjonen mellom meg og elevane vil påverke informasjonen eg hentar ut om forståinga for læringskonteksten. Riese (2021, s. 42- 43) skriv at dette er eit særtrekk ved autoetnografisk aksjonsforskning. Posisjonen krev at ein har strategiar for korleis data blir samla inn og kva som fokuserast på. I tillegg skriv Tiller (2011, s. 70- 71) at feltarbeidet må planleggast nøye og at oppstarten av prosjektet er ein særleg viktig fase i forskinga.

I forkant av aksjonslæringsopplegget skal eg kontakte rektor ved ein barneskule for å introdusere prosjektet og be om godkjenning. Deretter spør eg kontaktlærarane, elevane og føresette ved det aktuelle trinnet. Det er viktig for prosjektet at alle dei involverte er positive til prosjektet og vil delta frivillig. Samt at eg saman med kontaktlærarane avklarar rollene. Når undervisningsopplegget er ferdig utvikla vil det bli sendt til kontaktlærarane slik at dei får ein detaljert plan på korleis opplegget skal gjennomførast og får moglegheit til å uttale seg. I forkant av prosjektstart vil eg bruke ein del tid på å vere til stades i klasserommet. På denne måten etablerer eg ein relasjon til deltakarane. Dette er med på å skape ei tryggare ramme rundt forskingsopplegget som elevane skal delta i (Krumsvik, 2015, s. 118; Tiller, 2011, s. 56-57, 70-71 ).

### 3.4 Hermeneutisk studie

Studien er basert på eit hermeneutisk vitskapsteoretisk perspektiv, der Filosofen Gadamer er sentral. Han var opptatt av kva følgjer tolkaren sine synspunkt og forståing fekk for

forskingsmaterialet (Gadamer sitert i Fugleseth, 2018, s 245). Det elevane seier, teiknar, gjer eller ikkje gjer, forsterkar den språklege heilskapen. Hermeneutikken kjem til uttrykk ved at eg som forskar går inn i ein klasseromssituasjon, avdekker kva som skjer i utviklinga av teikneprosessen og samtalar med elevane for å gripe språklege ytringar (Fugleseth, 2018, s. 253).

Informasjon vil alltid bli fortolka både av avsendar og mottakar, rein og objektiv utolka fakta finst ikkje. Hermeneutikk handlar om *forståing og førforståing*, der eg som forskar vil bruke mi førforståing i tolkinga av elevane sine ytringar. Førforståinga mi kan vere i form av didaktisk karakter eller det kan vere i form av korleis ein teikneprosess kan opplevast og erfarast som elev. Når ein hevdar at ein har forstått ein anna menneske si ytring kallar ein det for ei *horisontsamansmelting* (Gadamer, 1900- 2002 sitert i Fugleseth, 2018, s. 256). Gjennom dialog og intervju kan eg lettare oppnå ei felles forståing mellom meg som forskar og eleven som informant, noko som kan vere ein større styrke enn om eg samla inn svar i form av tekst. Slik vil eg prøve å forstå det eg forskar på (Fugleseth, 2018, s. 245, 252, 253-254).

Nyeng (2017, s. 193) omtalar ytringar som kommuniserer på ein symbolsk måte for *meningsfenomen*. Ved å betrakte elevane sine teikningar, kan eg bruke mi førforståing for å tolke kvar eleven er i si teikneutvikling. Nyeng viser til Heidegger som påpeikar at observasjonar må tolkast saman med konteksten eleven finn seg i, og at veremåten til eit individ alltid er knytt til ei emosjonell grunnstemning. Om elevane er engasjerte, fantasifulle, lykkelege, ulykkelege, urolege eller viser at dei kjedar seg vil vere dømer på ulike grunnstemningar. Desse grunnstemningane er eit av fleire lag med mening, som er med på å prege mi fortolking. Når ein samlar alle delane av mening saman til ein heilskap for å få ei ny forståing ut av dette, er dette eit ledd i ein *hermeneutisk spiral* (Heidegger sitert i Nyeng, 2017, s. 196-200). Fugleseth (2018, s. 255- 156) forklarar at vidare ledd i den hermeneutiske spiralen handlar om å sjå teksten i samanheng med miljøet og konteksten rundt. Slik blir forståinga mi sett i lys av teori som gjev ei ny forbetra forståing i møte med teksten igjen, slik går dette i ein spiral.

## 3.5 Innsamling av materiale

Som innsamlingsverktøy vil gruppeintervju, observasjon, feltnotat og forskarlogg bli brukt for å gje eit meir heilskapleg informasjonsgrunnlag som fundament for å svare på problemstillinga.

Gruppeintervju blir valt for å forstå situasjonen frå elevane sitt perspektiv. For å få fram forskarperspektivet blir også deltakande observasjon og forskarlogg brukt (Nilssen, 2014, s. 34-35; Postholm, 2010, s. 47).

I ein forskarlogg vil arbeidsprosessen med utvikling av undervisningsopplegget bli skriftleggjort. Der vil mine tankar, idear, inspirasjon frå teori og fagdidaktikk komme fram, i tillegg til korleis undervisningsopplegget forankrast i læreplanen. Forskarloggen tar føre seg heile arbeidsprosessen frå idéutvikling til ferdig utvikla undervisningsopplegg. Eit planleggingsdokument vil utarbeidast som eit vedlegg til forskarloggen. Nilssen (2014, s. 34-35) omtalar denne måten å skrive på som ein kreativ skriveprosess.

Gjennom systematisk observasjon vil eg observere forskingsdeltakarane og deira handlingar i klasserommet. Observasjonsfokuset vil dreie seg om sosiokulturell teiknedidaktisk teori, støttestrategiar og estetisk verksemd. Eg vil bruke teorien til å forstå handlingane som blir observert i klasserommet, og om det dukkar opp behov for å ta med nye teoretiske perspektiv som kan gjere informasjonen rikare. Riese (2021, s. 43) skriv at det er naudsynt å ha eit observasjonsfokus retta mot problemstillinga når ein har ei dobbeltrolle som forskar. I tillegg løftar Postholm (2010, s. 56-62) fram at observasjonsprosessen opnar for eit samspel mellom induksjon og deduksjon i møte med ny teori.

Postholm (2010, s. 63) løftar fram at observasjonar som forskaren gjer seg alltid vil bere preg av ei subjektiv utveljing på grunn av dei teoretiske perspektiva som forskinga bygger på. Samstundes blir ansiktsuttrykk, rørsler, blikk og tonefall fortolka gjennom forskaren sin ståstad (Nyeng, 2017, s. 197). Eg vil forklare mi dobbeltrolle som forskar for elevane, for å tydeleggjere for dei. «Deltakande observasjon er observasjon hvor forskeren også har en rolle eller part i situasjonen i tillegg til å observere.» (Kunnskapssenteret 2009 i Krumsvik, 2015, s. 142). For å unngå at notering av feltnotat skal verke forstyrrende for elevane, vil eg datere og skrive dei ned i ei bok direkte etter kvar økt.

Feltnotat kan forklarast som notater frå feltarbeidet og er eit viktig verktøy for å dokumentere og datere det som skjer i situasjonen. Slik kan ein i ettertid kople saman intervju til korrekt observasjon i analysearbeidet (Postholm, 2010, s. 62).

Ved å bruke observasjon og intervju som innsamlingsverktøy, kan eg utnytte potensialet med samspelet mellom dei. Eg kan bruke observasjonane mine til å formulere spørsmål til intervjuet og bruke svara frå intervjuet til å bli meir medviten forskingsdeltakarane sin arbeidsprosess. Postholm (2010, s. 64) hevdar at slik interaksjon mellom innsamlingsverktøya styrkar forskaren si forståinga av konteksten.

Gruppeintervju vil bli gjennomført i etterkant av kvar økt, for å få nok djupnekunnskap om forskingsdeltakarane sine subjektive opplevingar, erfaringar tankar og meiningar om aksjonsforsking/ aksjonslæringsopplegget. Eg vil prøve å la elevane snakke fritt ut frå dei spørsmåla eg har stilt for å legge opp til eit uformelt preg på intervjuet. Slik kan eg samle inn systematisk dokumentasjon på elevane sine ytringar om undervisningsopplegget. I tillegg til gruppeintervju, vil eg stille spontane spørsmål til elevane undervegs gjennom øktene. Postholm (2010, s. 72) forklarar gruppeintervju som «en utspørring av flere individer enten hver for seg eller samtidig i en formell eller uformell setting». Gruppeintervjuet vil vere semistrukturerte. Intervjuguiden er utforma på bakgrunn av teoretiske perspektiv og forskningstema, i tillegg vil eg opne opp for at intervjupersonane kan supplere avslutningsvis (Krumsvik, 2015, s. 124- 125). På denne måten kan nye, uventa perspektiv dukke opp, som kan bli viktige perspektiv i analysen. Sjølv om intervjuet blir styrt etter forskningstema vil eg ta med meg og gå i djupna dersom nye tema eller vinklingar dukkar opp, for å få ein heilare forståing av informantane si oppleving (Postholm, 2010, s. 79). Krumsvik (2015, s. 123) løftar fram at nettopp dette er ein av dei sterke sidene ved kvalitativ metode.

For at elevane skal føle seg komfortable med intervjusituasjonen, vil eg prøve å utforme intervju spørsmåla med tanke på elevane si forståingsramme og vokabular. Eg vil stille spørsmåla på ein anna måte, eller spisse spørsmålet dersom eg merkar at intervjupersonane er usikre eller nøler med å respondere. I rolla som intervjuar vil eg vere var kroppsspråket til intervjupersonane og sjå om dette endrar seg ved enkelte spørsmål. Krumsvik (2015, s. 121, 126, 131) poengterer at moglegheitene for at intervjupersonane svarer på det eg ønskjer å få svar på, aukast om eg tilpassar på denne måten. I tillegg løftar han fram at det er viktig å prøve å hjelpe intervjupersonane dersom det er noko som er vanskeleg å artikulera fordi dette kan styrke validiteten.

I forkant av intervjuet vil eg trygge intervjupersonane for at dei skal føle seg ivaretatt. Intervjuet vil gå føre seg på eit grupperom som elevane er vane med å opphalde seg i. Samstundes vil eg ta høgde for gruppedynamikken i elevgruppa ved at eg vel ut elevar som eg ser verkar trygge på kvarandre gjennom undervisningssituasjonen. På denne måten skapast ein trygg atmosfære for intervjuet. Eg vil òg sjå på gruppedynamikken under undervisningssituasjonen og vurdere og setje saman intervjugrupper utifrå kva elevar som verkar trygge på kvarandre (Postholm, 2010, s. 82).

For å fange opp alt som blir sagt under intervjuet, vil lydopptakar bli brukt som hjelpemiddel. I samband med dette vil det vere naturleg å informere intervjupersonane om at det berre er eg som skal høyre på dette og at lydopptaket vil bli sletta når prosjektet er avslutta i samsvar med samtykkeskjema. Svare frå intervjuet bli transkriberte i etterkant. På denne måten får eg retta fokus mot å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål til forskingsdeltakarane (Krumsvik, 2015, s. 131- 132). Svare frå intervjuet vil bli fortolka gjennom mi førforståing.

### 3.6 Bearbeiding og analyse av data

I dette kapitlet skal eg greie ut om korleis eg vil bearbeide lydopptak frå intervju og analysere rådata. Kversøy (2018) løftar fram at bearbeiding og analyseprosess allereie er starta på i datainnsamlinga i ein aksjonsforskningsprosess. Difor kan ein seie at dette arbeidet er første ledd i ein analyse. Gjennom mitt val og utval i prosessen med datainnsamlinga, vel eg ut frå mi førforståing og teoretiske linser, kva som er relevant for forskinga og ikkje. Det som blir notert ned, er det som er vesentleg for kvar økt. Transkribering av lydopptak går også gjennom ei bearbeiding før arbeid med kodar kan starte.

Når det gjeld transkribering av lydopptak vil transkripsjonsprosedyren gjerast på følgjande måte, der eg gjennomfører transkriberinga sjølv og tar med pausar, latter og tydeleg meiningsberande ytringar (Kvale & Brinkmann, 2009, sitert i Krumsvik 2015, s. 131- 132). Når eg skal skrive ned tale til tekst vil all tale bli skriven om til same målform for å sikre personvernet til intervjupersonane slik at ingen kan identifiserast på grunn av dialekt. I tillegg vil usamanhengande setningar bli fortetta og skrivne på ein forståeleg måte utan at det får ei anna tyding (Krumsvik, 2015, s. 135- 136). For å klare å skilje informantane frå kvarandre og ivareta personvernet vil kvar informant få eit eige nummer, omtalt som Elev 1-15 (Johnsen, 2018, s. 207- 208; Krumsvik, 2015, s. 137).

I startfasen av analysearbeidet er koding og kategorisering sentralt (Nilssen, 2014, s. 78). Eg vil nytte meg av omgrepstyrt koding, der nokre omgrep er henta frå teorien og nokre er henta ut frå materialet (Krumsvik, 2015, s. 137). Årsaka til dette er at undervisningsopplegget som er ein del av aksjonsforskninga blir tett utvikla i lys av teori og tidlegare forskning på teiknedidaktikk og Ross (1978, s. 81) sin modell for undervisning. Dette blir gjort for å ha ein konkret plan på korleis eg skal utforma undervisningsopplegget der elevane skal utvikla sitt visuelle blikk og kommunisere ein budskap. Det vil difor vere naturleg å sjå analysen opp mot desse perspektiva. Som nemnt i kapittel 3.2 fører dette til eit deduktivt preg (Postholm, 2010, s. 57). Nilssen (2014, s. 78-79) løftar fram at ei deduktiv tilnærming handlar om å teste teoriar, medan ei induktiv tilnærming handlar om å utvikle nye teoretiske idear på bakgrunn av datamateriale og egne erfaringar frå tidlegare sjølvvalt prosjekt med teikneserie. Eg vil dermed også vere open for at nye ting kan dukke opp i materialet undervegs. Dette vil leggest til som nye kodar.

Problemstillinga dannar ei ramme for kva eg skal leita etter i materialet (Everett & Furuseth, 2019, s. 146). I starten av kodingsarbeidet vil eg byrja med å sortere, redusere og finne det som gjev mening frå rådata, for å sjå om materialet kan gje meg svar på problemstillinga.

Arbeidet med analyse blir kopla direkte til dei data som blir samla inn. I første gjennomlesing vil eg behandla all informasjon likt for å sjå kva som kjem fram. Deretter vil informasjon som ikkje er relevant i forhold til emnet som skal studerast, bli ekskludert. Eg vil sjå på kva som er den felles essensen som kjem fram (Postholm, 2010, s. 44- 48). Ved å lese teksten ein gong til identifiserer og markerer eg det som handlar om dei ulike fasane i elevane sin arbeidsprosess, med markeringstusj i ulike fargar. Nilssen (2014, s. 84) skriv at: «Koding er en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesinger av materialet». Vidare plasserer eg dei markeringane som har same farge i ein kategori (Nilssen, 2014, s. 80- 83). I etterkant av koding og kategorisering startar eg med analyseringa, noko eg vil synleggjere nedanfor.

Analyse av empiri handlar om å finne mønster og komme fram til viktige funn i materialet. Som analysereiskap vil eg bruke tabell og stille spørsmål kring datamaterialet for leita å etter det som går igjen (Nilssen, 2014, s. 102, 104). Dobbeltrolla mi som forskar og lærar gjer at analyseprosessen ber preg av ei tidleg utveljing av kva som har vore fokus under observasjon

(Riese, 2021, s. 42- 43). Eg vil dele det som gjentek seg og kjem til syne inn i fasar som viser elevane sin arbeids- og utviklingsprosess (Nilssen, 2014, s. 102- 109).

I arbeid med analysering av data vil det førekomme ein interaksjon mellom dei ulike informasjonskjeldene, noko som vil påverke forståinga mi i bearbeidinga med analyseringa av datamateriale (Postholm, 2010, s. 77). Eg vil fortolke data gjennom mi førforståing og analysearbeidet vil fortsetje som ein hermeneutisk prosess (Nyeng, 2017, s. 203, 207).

For å sikra kvalitet i studien, vil eg greie ut om korleis eg skal gå fram for å synleggjere min subjektivitet. Dette kjem til uttrykk ved at eg greier ut om korleis eg tolkar funna i analysen og korleis eg koplur dette opp mot teori (Postholm, 2010, s. 126 -128). På denne måten kan masteroppgåva lesast ut frå min ståstad og lesaren får ei forståing for kvifor eg tolkar materialet slik som eg gjer. I kvalitativ forskingstradisjon er forskaren det viktigaste forskingsinstrumentet difor er det viktig at eg gjer greie for min ståstad, både teoretisk, erfaringsbasert og interessebasert, noko som er synleggjort i tidlegare kapittel.

Gjennom metodebruken vil det skje ein fortolkingsprosess gjennom meg som forskar. Sjølv om eg skal framheva deltakarperspektivet, noko som er sentralt innan kvalitativ forskingstradisjon, vil deltakarane sine stemmer bli fortolka, meiningsfortetta og samanfatta med andre databitar som passar saman (Postholm, 2010, s. 130). Postholm skriv at: «Kunnskapen eller den presenterte fortellingen er en intersubjektiv fortelling hvor de ulike stemmene og meningene til de forskjellige aktørene i forskningsarbeidet er vevet inn i hverandre» (Kvale, 1997 sitert i Postholm, 2010, s. 130).

For å oppfylle kravet om pålitelegheit, er det viktig at metodebruken er synleggjort. Problemstillinga legg føringar for metodebruk. Korleis datamaterialet blir samla inn og analysert blir nøye synleggjort i kapittel 3.0 og 4.0. Sjølv om metodebruken er gjort greie for og intervjuguiden ligg vedlagt, er det umogleg for forskingsdeltakarane å gjenfortelje sine svar på akkurat same måte. På same måte er det også lite sannsynleg at ein anna forskar gjer akkurat dei same observasjonane ved ein utprøving av same metodar og undervisningsopplegg fordi situasjonen er kontekst og personavhengig (Postholm, 2010, s. 131-135, 169-170).



Postholm (2010, s. 131) poengterer at den kontekstuelle kunnskapen som blir skapt i studien, kan ha ein viss form for overføringsverdi dersom det blir lagt fram gode beskrivingar av feltarbeidet. På denne måten kan ein legge til rette for *naturalistisk generalisering* ved at forskingsfunna får ein nytteverdi. Mykje av det som skjer i eit klasserom kan ha ein overførbarheit til liknande situasjonar. På denne måten kan lesaren tilpassa og prøve ut noko av det i eige klasserom (Postholm, 2010, s. 38). Planleggingsdokumentet for undervisningsopplegget vil difor ligge som vedlegg, slik at opplegget, eller delar av det kan prøvast ut av andre.

Pålitelegheita kan i kvalitative studiar breste på fleire punkt (Postholm, 2010, s. 169- 170). Dersom spørsmåla i intervjuguiden er uklare eller blir oppfatta uklart av intervjupersonane kan dette svekke truverdet, difor er det viktig at desse er klare og at intervjupersonane forstår spørsmåla (Krumsvik, 2015, s. 126, 132; Postholm, 2010, s. 170).

Metodetriangulering der eg henta inn data frå ulike kjelder bidreg til ein høgare truverdigheit i forskingsarbeidet. Styrken med metodetriangulering er at eg kan samanfatte databitar som passar saman frå dei ulike kjeldene og på denne måten gje rikare beskrivingar frå feltet (Postholm, 2010, s. 132).

I analysinga av empirien er eg open for at nye moment som eg ikkje har tenkt på i forkant, kan dukke opp. Ved å ta høgde for dette og inkludere det i studien bidreg dette til høgare pålitelegheit til arbeidet. I tillegg er det med på å utvikla mi forståing og ny kunnskap innan feltet (Postholm, 2010, s. 133). Å opne for forskingsdeltakarane sine autentiske beskrivingar er ein av dei sterke sidene ved kvalitativ metode, difor er det særleg viktig at dette kjem til syne i studien (Postholm, 2010, s. 137).

Gyldigheit heng nøye saman med problemstillinga og om metoden er tilstrekkeleg og dekker intensjonane for studien (Postholm, 2010, s. 170). Første del av problemstillinga viser til ei utvikling av eit undervisningsopplegg, medan andre del av problemstillinga viser til elevane sin arbeidsprosess i undervisningsopplegget. Problemstilling og metodebruk heng saman når eg nyttar intervju, feltnotat, forskarlogg og planleggingsdokument for å fange opp det eg spør etter. Når det gjeld intervjuanalysen er validiteten god dersom kategorisering av intervjusvara framstiller forskingsdeltakarane sine ytringar og at desse ytringane er sanne. Eg går eg ut frå at forskingsdeltakarane snakkar sant (Postholm, 2010, s. 170).

Dersom forskaren er kjent med daglegspråket til forskingsdeltakarane, kan forskaren i større grad møte elevane med eit språk dei forstår. Slik kan ein unngå misforståingar mellom forskar og forskingsdeltakar og validiteten aukar. Krumsvik (2015, s. 23- 24) poengterer at den kvalitative forskaren bli kjent med feltet som skal undersøkjast i forkant av forskingsarbeidet. Han meiner dette er viktig med tanke på forskingsdeltakarane sitt vokabular. Gyldigheit handlar også om å vere nøyaktig når ein transkriberer slik at ein ikkje gløymer eller hoppar over bitar i lydopptaket, fortel Postholm (2010, s. 171).

Krumsvik (2015, s. 153) løftar fram at dersom databitar frå observasjon stemmer med databitar frå intervju styrkar dette gyldigheita. På ei anna side vil motstridande hendingar i ein situasjon svekke gyldigheita. Det kan vise seg å vere diskrepans mellom ord og handling blant forskingsdeltakarane. Det kan vere at svar frå intervju ikkje samsvarar med observasjon om korleis elevane arbeider under undervisningsopplegget. Dette treng ikkje bety at forskingsdeltakarane lyg, men heller at dei ikkje er medvitne ulikskapen (Krumsvik, 2015, s. 21). Dersom eg blir medviten dette under undervisningsopplegget, kan eg spørje elevane kva dei eigentleg meinte for å få eit tydelegare svar. Krumsvik (2015, s. 21) skriv at: «Ei anna sterk side ved kvalitativ forskning er at ho kan oppklara og verifisere sjølvrapporteringa til informantane på ein måte som kvantitativ forskning ikkje kan».

I analysedelen handlar validiteten om spørsmåla er gyldige og om mi fortolking er logisk forankra (Krumsvik, 2015, s. 155). Den teoretiske retninga må komme tydeleg fram for å vise til kva som påverkar mi førforståing for resultatet. Fugleseth (2018, s. 255) løftar fram at språket blir sett på som eit tvilsamt kommunikasjonsmiddel innan vitenskapen (Fugleseth, 2018, s. 254, 255). Han skriv at «Trua på at alt er bestemt av språk, kallar vi «lingvalisme», og er i tolkingsteoriar sett på som tvilsam» (Fugleseth, 2018, s. 255).

Kan eg tolka forskingsdeltakarane rett? Om ei horisontsamansmelting skjer mellom meg som forskar og forskingsdeltakarane kan ein seia at eg har forstått ytringane til eleven (Fugleseth (2018, s. 256). Ved at eg brukar mi eiga førforståing vil min forståingshorisont opne for visse perspektiv og samstundes utelukkar nokre (Nyeng, 2017, s. 208). Gjennom presentasjon av empiri skal eg prøve å synleggjere korleis mi førforståing har ført til at eg på ein medviten måte har gått inn i den hermeneutiske spiralen (Fugleseth, 2018, s. 257).

### 3.6.1 Verdi for fagfeltet

For at studien skal ha verdi for fagfeltet, krevst det at den bidreg med auka kunnskap om feltet eg studerer. Sjølv om ein ikkje vil få akkurat dei same svara ved å gjennomføre intervjuet ein gong til i eit anna klasserom, kan funna mine vere nyttige for lesarar som kjenner seg igjen i eigen klasseromssituasjon. Ved at teksten bringar fram nye måtar å sjå og tolke feltet på, kan det bidra til nytteverdi for fagfeltet (Postholm, 2010, s. 131).

### 3.6.2 Etikk og etiske vurderingar

Studien bygger på eit djupneperspektiv der barn er informantar, dette kan by på etiske utfordringar. Sjølv om dei unge sine ytringar blir løfta fram som truverdige kunnskapskjelder, tar eg høgde for at det likevel er eit asymmetrisk maktforhold mellom vaksne og barn. Eg som forskar sit på makta og har ansvar for å skape tillit og ein god dialog mellom meg og forskingsdeltakarane (Krumsvik, 2015, s. 167; Postholm, 2010, s. 161). Sidan deltakarane er under 16 år, er godkjenning frå foreldre og føresette naudsynt. Prosjektet introduserast skriftleg gjennom informasjonsskriv som blir sendt til kvar heim. I informasjonsskrivet forklarar eg føremålet med studien og påpeikar at deltakinga er frivillig. I tillegg gjev eg ein ekstra introduksjon til prosjektet for elevane ved prosjektstart for å sikre at elevane forstår kva dei er med på gjennom undervisningsopplegget og gruppeintervju. Elevane og foreldre/føresette får moglegheit til å stille spørsmål både munnleg og skriftleg. Samstundes får dei informasjon om at dei kan trekke seg frå studien om dei ønskjer det, og at dette ikkje vil få konsekvensar for dei i ettertid. Deltakarane informerast om at det blir tatt høgde for anonymitet og personvern under datainnsamlinga og at det blir tatt lydopptak av intervju. Det informerast om at lydopptaket blir sletta etter prosjektslutt. Vidare får deltakarane velje om dei ville delta både på intervju og observasjon (Postholm, 2010, s. 162). Krumsvik, 2015, s. 168- 169) poengterer at det innan kvalitativ forskning der ein møter informantane i sin kvardagskonteks, må prosjektet meldast inn til Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste (NSD). Prosjektet er meldt inn, vurdert og godkjent av NSD (sjå vedlegg).

## 3.7 Beskriving av deltakarar

Sidan eg arbeider på ein barneskule skal eg gjennomføre aksjonsforskningsopplegget på 7. trinn på denne skulen. 7. trinn er valt fordi Wehus (2020) poengterer at dagens teikneserielitteratur passar best for unge og ungdom. Samstundes løftar Olsen (2020) fram at

teikneseriar har mange lag og komplekse verkemiddel. Postholm & Frisch (2013, s. 31) skriv mellom anna at: «Tegning er kulturelt forankret innanfor en gitt gruppe mennesker som forstår «bildespråket», systemet eller kodene, og dette er avgjørende for meningsskaping, ikkje bare når det gjelder det verbale felles språket, men også når vi snakker om visuelle tegn som tegninger.» Neha Naveen frå Norsk barnebokinstitutt ytrar i eit intervju med Walter Wehus (2016) at: «barn og unge de siste årene har fått en ekstrem visuell kompetanse. TV-spill, apper og ny teknologi skaper symboler som er like gjenkjennelige i Norge som i Kina, og tegneserier som format burde også blitt løftet frem». I tillegg er det vesentleg at dei utvalde deltakarane har kontroll over teiknereiskapane slik at dei er i stand til å skapa meiningsberande teikn for seg og fellesskapet (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 9). Dette er årsaka til at eg vil prøve ut opplegget på 7. trinn. Utan at eg har kartlagt kva dei kan frå før, går eg ut frå at dei har ein grunnleggjande kunnskap til populærkulturen som skissert ovanfor.

Både rektor og lærarar er svært positive til å delta i studien og vil legge til rette for at eg kan gjennomføre aksjonsforskninga med ei elevgruppe på 15 elevar. Avtalen er at forskninga skal gjennomførast i eit klasserom i dei øktene som var satt av til kunst og handverk i ein periode på sju veker. Avtalen inneber òg å gjennomføre gruppeintervju på trinnet sitt grupperom etter kvar undervisningsøkt.

## 4.0 Utvikling av undervisningsopplegget «Ein teikneserieverkstad»

I dette kapitlet vil eg beskrive utviklinga av undervisningsopplegget og første ledd av problemstillinga som krev at eg svarar på: *Korleis kan eg utvikla ein prosessorientert og oppdagingsorientert metodikk for undervisning i teikneseriemediet i begynnaropplæringa?*

Min fagkompetanse til å velje ut lærestoff ligg til grunn for eit bevisst utval og utvikling av undervisningsopplegget, for at elevane skal «kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Eg støtter meg på ovannemnte teori om sosiokulturell teiknedidaktikk, semiotikk og teikneserie. Gjennom å ta utgangspunkt i Malcolm Ross (1978) sin modell for undervisning i kunstfag, har eg ei målsetting om at elevane skal utvikle sin estetiske kompetanse. I tillegg vil teori om improvisasjon og Biesta (2017) sitt syn på

pedagogisk handling vere sentrale. Det hermeneutiske synspunktet er eit utgangspunkt for utforminga av aksjonsforskningsopplegget, der eg støtter meg på mi førforståing i arbeid med teikneserie gjennom eit tidlegare sjølvvalt prosjekt.

Undervisningsopplegget forankrast i kompetansemåla for 7. årstrinn som seier at elevane skal kunne:

bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsing [...] utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider [...] analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk (Utdanningsdirektoratet, 2019. s. 7).

Som nemnt i teorikapittel er teikneserie ei eiga kunstform og ein del av vår samtidskultur (Holen & Olsen, 2015, s. 110, 114). Under kjerneelementet visuell kommunikasjon i fagfornyninga for ny læreplan står det at elevane «skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Sømoe (2013, s. 9, 13) løftar fram at lærarane i kunst og handverksfag må ha god kompetanse for å velje ut innhald for å ivareta ulike fagtradisjonar ettersom læreplanmåla stadig blir meir diffuse. Dette er årsakene til at teikneserie blir valt for å øve elevane opp til å bli aktive skaparar og gode lesarar av visuell kommunikasjon i begynnaropplæringa.

Utforsking av det visuelle språket i teikneserie i starten av opplegget er noko eg vil gje elevane moglegheit til. Dette skal dei gjere ved å leite etter gjentakande teikn og slik arbeider dei problembasert (Lyngnes & Rismark, 2014 sitert i Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s. 22). I kapittel 4.1 vil eg forklare korleis eg legg til rette for utforsking av teikneseriemediet og korleis eg vil prøve å vekka impulsar hos elevane, som er to av områda i Ross sin modell (Ross, 1978, s. 81).

Arbeidsprosessen der elevane prøver seg fram med å kommunisera ein budskap, vil skje gjennom ulike teikneoppgåver som gradvis bygger på kvarandre. Dette gjer eg for å prøve å treffa elevane sitt utviklingsnivå og leie dei inn i den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 2001, s. 157- 163). Utvikling av teikneøvingar blir forklart i kapittel 4.2, prosessen handlar om utvikling av handverk, fantasi og leik etter Ross sin modell (Ross, 1978, s. 81).

## 4.1 Å leggja til rette for impuls gjennom artefakt

I dette kapitlet vil eg først vise til utval av artefakt, for deretter å forklare kvifor eg håper at desse vil vekka impuls hos elevane. Mine tidlegare erfaringar med mediet har vist meg at ved å gå til kunsten for å sjå kva som går igjen, får ein ei god støtte i startfasen. I tillegg håper eg at gode modellar og eksempel kan verke inspirerende, skape engasjement og føre til ein impuls hos elevane. Dette er viktig både for at elevane skal bli meir medvitne korleis ein les bileta i teikneserie og for å få idéar til korleis dei sjølv kan kommunisere ein budskap til lesaren. Dette sjåast i lys av det Brønne & Heggvoll (2018, s. 9- 10) omtalar som analytisk tilnærming til teikning, der ein les og leiter i teikneseriar for å finne element som er konkret meningsberande.

Engasjement, utforsking og tileigning av forkunnskapar i teikneseriemediet er ein viktig del av startfasen. Dette vil eg leggje til rette for ved å sette saman åtte teikneseriebøker som eg kaller *teikneseriebiblioteket*. Teikneseriebøkene er valt ut av fleire grunnar, der somme tar føre seg etiske problemstillingar og kontroversiell tematikk, medan andre tar føre seg kvardagslege hendingar som ungdom kan identifisera seg med (Vågnes, 2014, s. 115). Dette blir ein artefakt som skal brukast for å leggje til rette for utvikling av estetisk kompetanse. Som nemnt tidlegare, handlar estetisk kompetanse om å lære både å avlese og uttrykke seg gjennom eit estetisk formspråk (Ross, 1978; Austring & Sørensen, 2006).

Impulsar hos forskingsdeltakarane er viktig for meg å vekke i starten av undervisningsopplegget. Dette håper eg skjer i elevane sitt møte med teikneseriebiblioteket. I starten av opplegget skal difor elevane få tid til å utforske teikneseriemediet (Ross, 1978, s. 64, 81).

Konvensjonar, reglar og fellestrekk som går igjen i teikneserie har eg blitt meir medviten gjennom å lese teikneseriar og gjennom eige skapande arbeid. Slik pregar mi førforståing og mine erfaringar med mediet mitt blikk og mitt utval av teikneseriar, som elevane skal møte i undervisninga. Mi førforståing er knytt til eige arbeid med dokumentarisk teikneserie, der eg produserte ei teikneseriestripe gjennom eit tidlegare arbeid ved Høgskulen på Vestlandet. Den dokumentariske teikneserien er den utvalde sjangeren innan teikneserie som undervisningsopplegget bygger på. Tanken er å understreke at ein teikneserie kan lagast ut frå historier frå kvardagslivet vårt (Vågnes, 2014).

Det pedagogiske perspektivet for utval av teikneseriar bygger også på at eg ynskjer å vise for elevane at ein òg kan lære noko gjennom teikneserie, det treng ikkje berre vere rein

underholdning. Sidan eg er grunnskulelærer for 1. -7. trinn er utvalet av teikneseriebøker prega av dette (Vågnes, 2014). Det betyr at dei utvalde teikneseriebøkene er valt ut både på grunn av historiene som blir formidla og at desse skal passe til aldersgruppa. Dette gjeld både biletleig og tekstleig.

Biletspråket er særleg i fokus gjennom undervisningsopplegget. Lesaren sin jobb består av å tolka og henta ut informasjon frå teikn i bilete (Barthes, 2004, s. 42, 47-48). I undervisningsopplegget vil det vere fokus på at elevane i starten skal utforske biletspråket for å hente ut meiningsberande informasjon knytt til kroppsspråk og meiningsfortetting. Slik skal teikneseriebiblioteket brukast som ein artefakt og medierande reiskap der elevane får utvida sin persepsjon og sitt visuelle blikk (Säljö, 2006, s. 27, 89).

Teikneserien sin estetiske dimensjon evnar å framstille visuelle teikn både effektivt og lettfatteleg der meininga og uttrykket kjem tydeleg fram. Slik fungerer dei som medierande reiskap (Säljö, 2006, s. 89). Grada av abstraksjon i dei biletleige symbola kan variere veldig, og symbola i bileta ber preg av ei nøye utveljing av teiknaren. Poenget er å forsterka det viktigaste som skal tre fram for lesaren. Slik kan eit enkelt formspråk tydeleggjere ein bodskap (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 36, 38-53, 59, 93; Vågnes, 2014, s. 39). I arbeidet med utveljing av bøker til teikneseriebiblioteket, var det difor viktig for meg at formspråket var stilisert og forenkla. I tillegg kan eit enkelt formspråk passe med elevane sine teikneferdigheiter.

Sjølv om teikneserie er kjent som ei kjelde til humor, vil ikkje alle dei utvalde teikneseriane bygge på dette. For å skape engasjement og appellere til fleire lesarar har eg valt å ta med teikneseriar som har ein meir alvorleg undertone og som tar opp i seg tema som kan vere vanskelege, men samstundes interessante for ungdom (Vågnes, 2014; Holen & Strand, 2015). Dette valet har eg tatt både med tanke på at elevane ikkje skal stressa seg opp med at deira eigen serie må vere morosam, noko eg oppdaga sjølv var utfordrande gjennom eige arbeid med teikneserie. I tillegg er desse tema valt ut for å nå fleire elevar og for å opna for korleis ein kan artikulera ulike tema gjennom teikneseriemediet. På ei anna side kan desse tema opna for at alle individ er forskjellige og at det å ta egne val for seg sjølv er ein viktig del av å veksa opp og utvikla sin eigen personlegdom. Slik kjem Biesta (2017) sitt syn på pedagogisk handling til uttrykk gjennom val av teikneseriar. Biesta (2017, s. 17- 18) legg vekt på det subjektive perspektivet, der det å vere ulik kvarandre løftast fram som unikt. Slik kan dei forskjellige teikneserietema som blir presentert hylle det individuelle uttrykket, og understreke at det ikkje berre er *ein* måte å løyse oppgåva på, men opp til kvar enkelt individ.

Fleire av dei utvalde teikneseriebøkene er kritikarroste og prisvinnande og slektar på dokumentarisk teikneserie i større eller mindre grad. I arbeidet med å finne teikneseriar som eigna seg i undervisningskonteksten har eg støtte meg på boka *Den dokumentariske teikneserien* av Vågenes (2014) og boka *Tegneseriens historie* av Holen & Olsen (2015). Nedanfor kjem ein kort presentasjon av teikneseriane.

*Bestis: En venn i nøden* av Kenneth Larsen (2019) er valt ut på bakgrunn av min eigen kompetanse. Boka er ei av fleire i same serie som har vennskap som overordna tema. I tillegg formidlast eit skråblikk på fleire kjente tematikkar som til dømes eksponering og sjølvhending i sosiale media. Formspråket er stilisert og meiningsfortetta og ansiktsuttrykka er særleg overdrivne og tydelege. Tekst og bilete forsterkar kvarandre, slik står den dobbeltbestemte kombinasjon for formidling av budskapet (McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s.38-53, 59, 93, 161-162).



Figur 6: Utdrag frå *Bestis* (Larsen, 2019, s. 103)



*Smil* av Raina Telgemeier (2016) er ein sjølvbiografisk teikneserie om ei tenåringsjente sin kvardagsproblematikk. Telgmeier har fått den høgthengande Eisner-prisen heile to gonger, og *Smil* er blant hennar beste verk (Skylvingstad, 2016). Skylvingstad (2016) skriv at «Telgmeier er spesielt god med kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og kommuniserer figurenes følelser presist og nyansert, ofte med mild overdrivelse for komisk effekt». I utdraget frå boka ser ein at den økonomiske tekstbruken hovudsakleg løftar fram bilete sin bodskap, såkalla biletbestemt disiplin (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 161-162).



Figur 7: Utdrag frå *Smil* (Telgmeier, 2016, s. 159).

*Drittungene: Anti-festkomiteen* av Bjørn Ingvaldsen og Kristoffer Kjølberg handlar om den upopulære gjengen som kallast *drittungene*. Handlinga dreiar seg om drittungane som planlegg å øydelegge klassefesten dei vart utestengt frå. Låstad (2019) trekk i si omtale fram eit enkelt og meiningsfortetta formspråk der ingen teikn er verknadslause. Han løftar fram at den svært medvitne fargebruken underbygger stemningar, karakter -og miljøtrekk til det stiliserte formspråket. Dei stiliserte karakterane er eit effektivt og dramaturgisk hjelpemiddel ved at kroppsspråket kjem særleg tydeleg til uttrykk. Eit teiknegrep som lettare får lesaren til å identifisera seg



Figur 8: Utdrag frå *Drittungene: Anti-festkomiteen* (Ingvaldsen & Kjølberg, 2019, s. 7)



med karakterane ifølgje McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s. 43-45).

Sjølv om *Spesialklassen* av Flu Hartberg (2020) kan kallast ein illustrert roman, finn ein sjangertrekk frå teikneserie. I utdraget ser ein to ruter i sekvens, i tillegg er snakkeboblene eit sjangertrekk.

Hovudpersonen Steven er ein populær gut med ibrain, ein chip inni hjernen. Ibraien lar han spele spel heile natta, men problemet oppstår då den blir hacka. Steven mistar dermed kontrollen over handlingane sine. Illustrasjonane har eit stilisert og meiningsfortetta formspråk, der fargevalet underbygger handlinga. I utdraget kan ein sjå at illustrasjonane formidlar budskapen, medan teksten supplerer bilete. Slik kan utdraget karakteriserast som ein biletbestemt kombinasjon (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 17, 161).

*Maus* av Art Spiegelman (2020) er ei autentisk historie om Vladek, ein polsk fange, sine opplevingar under 2. verdskrig.

Nedanfor viser eit oppslag frå boka. Her kan ein sjå at menneska er teikna med dyrehovud. Fangane i Auschwitz er teikna som mus, medan tyskerane er teikna som kattar. Dette grepet forsterkar det traumatiske temaet i teikneserien utan å gjere den til gjenstand for sensur (Vågnes, 2014, s. 39 -41). Verket har vunne heile åtte prisar, deriblant Pulitzerprisen i 1992 (Gisle, 2019).



Figur 9: Utdrag frå *Spesialklassen* (Hartberg, 2020, s. 53).



Figur 10: Utdrag frå *Maus* (Spiegelman, 2020, s. 210).

*Fremtidens araber* av Raid Sattouf (2015) er ei sann forteljing om barndom i Midtausten på 1980- talet. Teikneserien tar føre seg kulturforskjellar, flukt og det å vekse opp med foreldre frå to ulike land, ei fransk mor og ein syrisk far. Til høgre syner eit oppslag frå boka kor forvirrande det var for Raid å flytte til eit nytt land og ein ny kultur. Fargebruken til teikneserieskaparen forsterkar stemninga på oppslaget ved at alle rutene er farga med ein kald blåtone. Verket fekk blant anna Sproingorisen i 2015, ein norsk pris som blir delt ut av Norsk Tegneserieforum (Holen, 2020).

*60 Damer du skulle ha møtt: Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt* av Breen & Jordahl (2016) er ei biografisk framstilling i teikneserieformat som handlar om 60 ulike kjente og ukjente framgangsrike damer som har hatt stor påverknad på samfunnet. Illustrasjonane i boka har eit enkelt og stilisert formspråk og personane i boka har veldig uttrykksfulle ansikt. I tillegg kan ein sjå at teikningane i rutene er prega av eit meiningsfortetta språk. Tekst og bilete gjer lesaren ulik informasjon som forsterkar budskapet. (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 38-53, 59, 93, 161-162). Aarseth (2019) skriv at boka er kul og opplysende og bør lesast av både gutar og jenter (Aarseth, 2019).



Figur 11: Utdrag frå *Fremtidens araber* (Sattouf, 2015, s. 56).



Figur 12: Utdrag frå *60 Damer du skulle ha møtt: Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt* (Breen & Jordahl, 2016, s. 64).



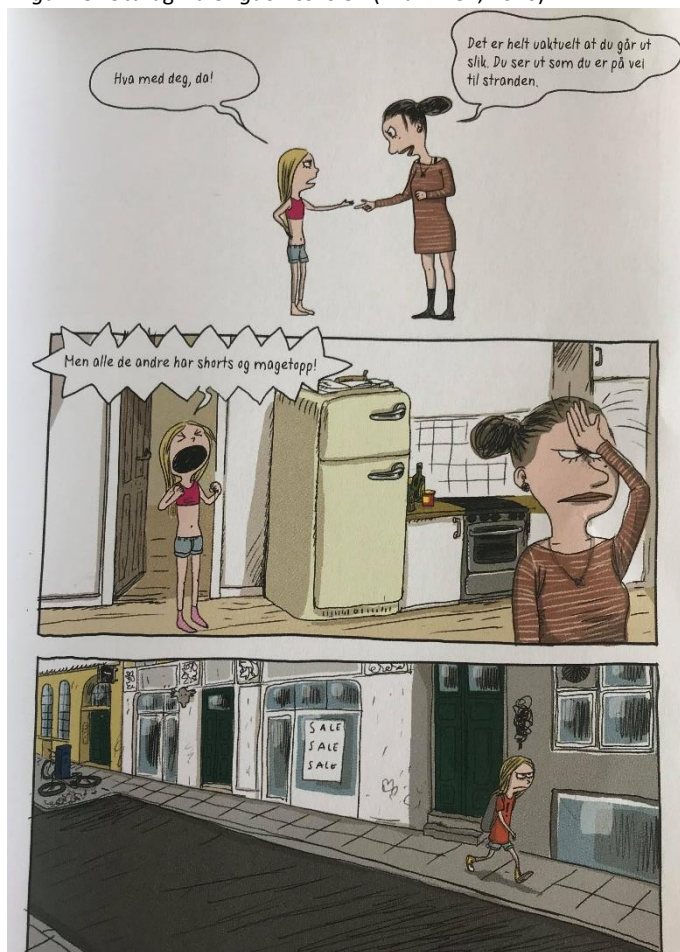
*Ungdomsskolen* av Kvammen (2016) er ein svart/kvit teikneserie som tar opp i seg såre tema som mobbing og dødsfall i nære relasjonar gjennom guten Aksel sine auger. Gjennom boka føl ein Aksel gjennom det første året på ungdomsskulen. Tekst og bilete støtter fint opp mot kvarandre gjennom boka og personane har fått karakteristiske trekk gjennom ein nokså forenkla strek. Boka fekk Brageprisen i 2016 (Kvammen, 2016).

*Mira #venner #forelsket #ettårimittliv* av Bregnhøi & Lemire (2019) handlar om vennskap, utestenging, kjærleik og eit til tider anstrengt forhold mellom mor og dotter frå Mira sitt perspektiv. Illustrasjonane i boka er prega av eit stilisert formspråk der kroppsspråket er forsterka og tydeleggjort gjennom overdimensjonert hovudform, munn og auger. Dette gjer det lettare for lesaren å tolke budskapet. Det er illustrasjonane som formidlar handlinga, medan orda supplerer det visuelle for å understøtte meininga. Slik kan ein plassera teikneserien i den biletbestemte kategorien (McCloud, Harper, Stordal & Leborg, 2016, s. 161-162).

Felles for teikneseriane eg har presentert ovanfor er at det visuelle representerer det primære språket.



Figur 13: Utdrag frå *Ungdomsskolen* (Kvammen, 2016).



Figur 14: Utdrag frå *Mira #venner #forelsket #ettårimittliv* (Bregnhøi & Lemire, 2019, s. 55)

Formspråket er stilisert samstundes som viktige kroppsuttrykk er framheva for å underbygga ei mening. Dette er kvalitetar eg vil ta med meg og fokusera på i teikneserieverkstaden fordi det kjem så tydeleg til uttrykk. Difor trur eg dette er noko som kan fungere i ei begynnaropplæring og som elevane kan få auge på og finne ut. I tillegg er det ulik tematikk, der fleire av teikneseriane slektar på dokumentarisk teikneserie. Med den varierte tematikken håper eg å engasjere fleire elevar og at dei blir oppmerksame på varierte teikneuttrykk. Slik håper eg teikneserie kan engasjere og interessere ungdom i aldersgruppa.

## 4.2 Å tilrettelegge for prosessorientert og oppdagingsorienterte øvingar

Introduksjonen til tema for prosjektet som elevane skal delta i vil vere av deduktiv art, der eg set rammene og introduserer eit teoretisk bakteppe for undervisninga og for å skjerpa sansane deira i nærlesinga av teikneseriebiblioteket (Andersen, Fiskum & Rosenlund, 2018, s. 22; Ross, 1978, s. 65-66).

Utforsking av mediert mening via det visuelle språket i teikneseriebiblioteket vil danne grunnlaget for at elevane skal bli meir medvitne korleis ein les bileta i teikneserie. Slik skal dei få idéar til korleis dei sjølv kan bygge opp sin eigen, for å kommunisera ein bodskap til lesaren. Gjennom eigne erfaringar med mediet fekk eg stor nytte av å hente inspirasjon og sjå korleis kunstnarar frå teikneseriekulturen har uttrykt seg for å formidla og mediere ei mening (Säljö, 2006, s. 89). Elevane skal samarbeide i par slik at dei kan støtte kvarandre gjennom dialogen og utvikla sin kunnskap saman, før dei skapar sin eigen teikneserie. Elevane skal leite etter fellestrekk i teikneseriebiblioteket for å finne det som går igjen og som er mediert gjennom teikneseriekunsten og kulturen for å skapa teikneserie. Som Vygotsky (2001, s. 163) skriv kan samarbeid føre til ei indre utvikling hos elevane. Denne måten å arbeide utforskande på kan koplast til det Brønne & Heggvoll (2018, s. 9-10) omtalar som analytisk tilnærming til teikning, der ein les og leiter i teikneseriar for å finne element som er konkret meningsberande. Dette kan ein sjå i samanheng med det Danbolt (2002, s. 21) skriv om visuelt vokabular.

Leik og aktivering av sansar gjennom samarbeid vil prege den neste øvinga. Elevane skal delta i kollektive øvingar, der dei leikar seg fram til uttrykk for å visualisera ulike

sinnsstemningar med kroppsspråk. Slik skal dei øve på å omsette sine tankar til eit mediert uttrykk. I følgje Ross (1978, s. 5) og Winnicott (Winnicott, 1971, sitert i Ross, 1978, s. 5) er leiken og det potensielle rommet viktig i den estetiske læreprosessen.

Teikneøvingane eg legg opp til i undervisningsopplegget er prosessorienterte og utforskande, der elevane skal prøve seg på nye teikneuttrykk som skal opna for eit variert og individuelt teikneuttrykk. Dette skal skje gjennom ein sakte progresjon i øvingane, sidan opplegget er heilt nytt for elevane. Slik plasserer eg undervisningsopplegget i ein begynnaropplæringskontekst. Eg vil prøve å føre elevane inn i den næraste utviklingssona gjennom teikneøvingane, der elevane utfordrast gradvis med tanke på å kommunisera ein bodskap til ein betraktar (Vygotsky, 2001, s. 157-163). For å skapa trygge rammer der alle elevane står likt, blir elevane delt inn i par der dei skal teikne blindteikning av kvarandre. Slik blir dei utfordra til eit annleis teikneuttrykk enn det dei er vane med for å øve på å ta ein risiko og utfordre sin strek. Dette kan sjåast i samanheng med Ross sine tankar om at elevane må opna seg for nye opplevingar, ha tru på seg sjølv og ta ein risiko (Ross, 1978, s. 3-4).

Den andre teikneøvinga si bestilling seier at elevane skal teikne eit utsnitt av eit auge. Vidare skal dei velje ut ei av sine interesser som dei transformerer til eit stilisert uttrykk som dei teiknar inn i iris. Slik skal dei øve på det tosidige perspektivet på visuell kommunikasjon. Ved å øve på å formidle si interesse på ein stilisert måte, skal ein potensiell lesar tydeleg forstå bodskapen. Slik går elevane gradvis inn i ein utforskande prosess i teiknehandlinga, der dei øver på å formidla ein bodskap til ein mottakar (Hagen, 2019, s. 253; Nielsen, 2012, s. 92).

Den tredje øvingsoppgåva utgjer ein samarbeidsprosess der elevane blir delt inn i par. På førehand vil eg legge til rette for dramaturgi og iscenesetting, der eg starter ein «leik» som elevane ikkje er førebudde på. Det er meininga at dette skal komme som ei overrasking for å forstyrre kjenslene og vekke elevane sitt engasjement slik at dei får ei trong til å uttrykke seg. På grupperommet vil eg setje i scene teikn på at noko har skjedd. Eg skal legge ut eit bananskal, ei open bok og ein klatt med ketchup på golvet. Vidare blir døra sperra av med raudt og kvitt sperreband for trekka elevane si merksemd og referere til ein åstad der noko har hendt. Elevane skal aktiviserast med å transformere sine inntrykk og tankar til uttrykk gjennom kroppsspråk. Vidare skal dei teikne handlinga saman som ei teikneseriestripe. Dette kan sjåast i lys av det leikande i Ross sin modell, der leiken omslutta arbeidsprosessen. Elevane skal få øving i å skapa meining ut av kjenslene som blir sett i verk og det som skjer rundt dei, ved at leiken koplast til formidling av kroppsspråk og handling i teikneserie.

Ved å setja ei stemning håper eg å utløysa kjensler hos elevane slik at aktiviteten gjev meining for dei (Ross, 1978, s. 63- 64, 81). For å støtte elevane der det trengs i denne prosessen, ser eg føre meg at disiplinert improvisasjon vil finne stad frå mi side.

Den siste teikneoppgåva dreier seg om at elevane skal teikne ei sjølvbiografisk teikneseriestripe. Her skal elevane utfordra seg sjølv, fantasera og leike seg med uttrykk som kan kommunisere ein bodskap til ein betraktar. Ross (1978) poengterer at læraren må støtte elevane i arbeid med medie og handverksteknikkar. I teikneserieskaping er det ifølgje McCloud, Harper, Stordal & Leborg (2016, s. 178-179) seks trinn for å komme fram til kvar rute. Det første trinnet handlar om å få ein impuls som skapar ein idé. Neste trinn går ut på å velgje seg ei teikneserieform. Vidare må ein bestemme seg for formspråk, sjanger og komposisjon. Det femte trinnet handlar om opparbeiding av det handverksmessige, medan det siste trinnet handlar om kva uttrykk ein vil ha på overflata.

I arbeidet med utarbeiding av undervisningsopplegget har eg planlagt at elevane skal få øving i å tolke inntrykk og skape eige uttrykk. Dette skal skje gjennom progresjon og prosess. Gjennom utprøving av undervisningsopplegget i klasserommet håpar eg å finne ut kva som fungerer for elevgruppa eg forskar saman med.

## 5.0 Presentasjon av empiri, analyse og drøfting

I dette kapitlet skal eg presentera empirien, der kjeldematerialet bygger på forskarlogg, planleggingsdokument, feltnotat frå observasjon og intervju. Vidare vil eg analysere empirien, der eg bruker hermeneutikken systematisk for å forstå det eg forskar på. Dette vil til slutt munna ut i ei drøfting.

Gjennomføringa av teikneserieverkstaden vart gjort gjennom eit intervensjonelle aksjonsforskningsopplegg. Eg som forskar greip inn i ein klasseromssituasjon for å gjennomføre undervisningsopplegget *Ein teikneserieverkstad*. Med dette har eg forsøkt å finne svar på problemstillinga.

## 5.1 Analyse og drøfting

Som nemnt i metodekapittelet starta allereie første fase av analysearbeidet i datainnsamlingsarbeidet, der eg noterte ned det vesentlege frå planleggingsfasen i forskarloggen og aksjonsforskningsdata i feltnotat. I tillegg hadde eg på førehand utforma eit planleggingsdokument som la føringane for innhaldet i undervisningsopplegget. Samstundes hadde eg lagt til rette for det som ikkje var planlagt kunne komme. Sidan opplegget var nytt både for meg og elevane, visste eg ikkje på førehand korleis elevane ville ta utfordringane dei fekk og kor lang tid dei kom til å trenge i prosess. Eg fortolka elevane sine ytringar der eg forstod at det var naudsynt med ei endring.

Då eg var ferdig med å skriftleggjere datagrunnlaget, starta arbeidet med å systematisera. Eg brukte mi førforståing for å finne meining og systematisera resultata (Fugleseth, 2018, s. 257). Planleggingsdokumentet var utvikla tett på Ross sin plan for undervisning i kunstoffag (Ross, 1978, s. 81). Gjennom gjentatte gjennomlesingar av dei ulike datakjeldene var det naturleg å danne nokre kodar på førehand, såkalla omgrepsstyrt koding. I tillegg var eg open for nye kodar som kunne leie fram til kategoriar som igjen kunne leie til svar på problemstillinga.

Eg starta med å lese gjennom feltnotatet frå aksjonsforskinga for å leite etter tydelege mønster i materialet som handla om *kva former for støtte elevane nytta gjennom teikneserieverkstaden for å kommunisera ein bodskap*, sidan dette var eit av dei viktigaste materiala eg hadde. Eg noterte meg ned stikkord som *spørsmål, dialog, appropriering og modellering* som viktige støttestrategiar som blei brukt for å støtte elevane sin teiknepraksis. Vidare gjekk eg gjennom det transkriberte materialet for å sjå om det var noko som samsvarte med stikkorda frå feltnotatet. Føremålet med dette var å finne mønster som gjekk igjen i materialet og som kunne brukast vidare. Det var tydeleg at støttestrategiar var ein gjengangar. Strategiane markerte eg med markeringstusj.

Vidare leste eg gjennom same dokument gjentatte gonger til for å leite etter *korleis elevane nytta teikneserieverkstaden i utvikling av sitt visuelle blikk*. Eg noterte meg ned stikkord og frasar som *teikneseriebiblioteket, impuls gjennom mediet, impuls gjennom leik, fantasi og interaksjon*. Dette var mønster som gjekk igjen og som er fortolka som viktige leietrådar retta mot problemstillinga.



Gjennom å lese gjennom feltnotatet fleire gonger fekk eg ei forståing for at det var særleg tre fasar i arbeidsprosessen som viste seg å vere viktige for at elevane skulle utvikla sitt visuelle blikk og kommunisera ein bodskap. Slik gjekk eg på ein medviten måte inn i den hermeneutiske spiralen (Fugleseth, 2018, s. 257). Det som gjentok seg og kom til syne var naturleg å plassere inn i fasar som viser elevane sin arbeids- og utviklingsprosess gjennom aksjonen.

Dette resulterte i tre kjernekategoriari som visualiserast i tabellen nedanfor (Nilssen, 2014, s. 79):

Oversikt og kvantifisering av kodar, kategoriari og datakjelder

Kode	Kategori	Feltnotat	Planleggingsdokument	Forskarlogg	Transkribert lydopptak
Støttande spørsmål	Viktige støttestrategiar for å kommunisera ein bodskap og utvikla det visuelle blikket.	11	4	2	
Instruksjon		4	1	1	
Støttande dialog mellom elevar		4	2		2
Appropriering		7	3	3	5
Modellering		5			
Impuls gjennom teikneseriebiblioteket	Impuls gjennom artefakt	4		3	4
Teikneseriebiblioteket			3	3	
Utforsking av uttrykk gjennom medie, leik, fantasi og interaksjon	Utforsking av uttrykk gjennom leik, fantasi og interaksjon	1 (alle elevane utan om 2)	1	1	1
Impuls gjennom leik og fantasi		4		2	2
Utforsking, leik og interaksjon gjennom teikneøvingar		3	4	4	7
Tid		3		1	

Figur 15: Oversikt over kvantifisering av kodar, kategoriari og datakjelder

Sjølv om eg har systematisert og kategorisert, finst det relasjonar mellom dei ulike kategoriari. Nilssen (2014, s. 92) skriv at det er heilt vanleg at ein finn samanhengar her fordi det er område som er avhengige av kvarandre og naudsynte i undervisning.

## 5.2 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil eg vise til funn. Figur nr. 15 ovanfor viser ein oversikt over kvantifisering av dei ulike kodane som kom til syne i dei forskjellige datakjeldene. Kvantifiseringa gjer det lettare for meg å sjå kva som gjentek seg i datamaterialet. Hovudfunna som kom til syne er sortert under dei tre hovudkategoriane som dannar eit tema for funna:

1. Inntrykk gjennom impuls og artefakt.
2. Viktige støttestrategiar for å kommunisera ein bodskap og utvikla det visuelle blikket.
3. Utforsking av uttrykk gjennom leik, fantasi og interaksjon

Eg vil presisera at funna berre gjeld dei 15 forskingsdeltakarane som har deltatt i studien. I tillegg viste datagrunnlaget eit funn som ikkje vil bli presentert no. Det viste seg at elevane hadde behov for meir tid enn eg hadde rekna med. Dette førte til at tidsskjemaet endra seg og at elevane ikkje blei heilt ferdige med arbeidet sitt. Sjølv om tidsbruken hadde betydning for arbeidsprosessen, kjem eg berre til å nemne det kort for å ikkje miste fokus gjennom mange funn i materialet. Grunnen til dette er å fokusere på det problemstillinga spør om.

Kjernen i funna baserer seg på mi forståing og fortolking av forskarloggen, planleggingsdokument, feltnotat og intervju frå utarbeiding og gjennomføringa av aksjonsforskningsopplegget.

### 5.2.1. Inntrykk gjennom impuls og artefakt

Utarbeiding av teikneseriebiblioteket er eit av funna som kom fram frå forskarloggen og planleggingsdokumentet. I forskarloggen kjem det fram at eg har brukt mykje tid på å finna gode teikneseriar som kunne passa elevane sin alder. Å vekka engasjement, impuls og leselyst hos elevgruppa var eit mål for å legge til rette for ein indre driv for prosjektet blant elevane. For å vekke impuls var det òg ein føresetnad at formspråket, teikn og uttrykk i teikneseriane var stilisert og meiningsfortetta for at det skulle vere tydeleg for elevane å lese bileta. Teikneseriebiblioteket blei viktige kulturelle reiskapar for meg å bruke i undervisninga for å vise til visuelle teikn utarbeide frå kunst og kulturuttrykk i teikneserie.

Å leggja til rette for impuls gjennom teikneseriebiblioteket var ein tanke i startfasen av undervisningsopplegget. Vidare ut etter undervisningsopplegget vart også teikneseriebiblioteket ein kulturell reiskap der elevane skulle utforske og leite etter surrealistiske trekk og fellestrekk ved kroppsspråk. Mi fortolking av val av kulturelle reiskap har gitt meg ei forståing av at eit nøye og bevisst utval var ein viktig del av mitt bakgrunnsarbeid for å velje ut kva elevane skulle utforske og oppdage i arbeidsprosessen. Sidan dette opplegget var nytt for elevane, såg eg det som naudsynt å fokusere på kroppsuttrykk og ansiktstrekk, då dette var lett å forstå og observere. Dette heng også tett saman med fokuset mitt på begynnarpplæring.

I tillegg var mange av illustrasjonane surrealistiske og overdrivne på ein humoristisk måte, på ei anna side hadde eg ikkje ekskludert kontroversielle tema. Eg fortolka dette som ein måte å utforske på i begynnarpplæringa, der utforskingperspektivet ikkje er for vidt. Årsaka til at eg tolka det slik er responsen eg fekk frå elevane. Elev 11 sa blant anna:

Du ser ofte på uttrykket til personane på kva måte dei seier det. For eksempel så kan du sjå om personen skriker dersom munnen er sånn (eleven viser med kroppsspråket sitt). Eller så kan du sjå om personen har dårleg ande [...] Det var sånne rare og morosame teikningar og så skjøna eg kva som skjedde, og det var morosamt då!

Fleire av elevane sa at dei ikkje var vane med oppgåver som ikkje hadde eit fasitsvar og at dette var morosamt og nyttig. Elev 12 sa at «Eg synest det er gøy at alt treng ikkje vere likt, alle kan ha ulikt. Det er ikkje berre ein fasit liksom [...] Me får bruka fantasien meir og finna nye løysningar». Dette trakk også elev 14 fram. Ho sa at «Det er ikkje noko fasitsvar og alt blir forskjellig». Eg fortolkar dette som at elevane verka engasjerte og motiverte for å skapa eit eige uttrykk. Ved at elevane såg at teikneseriebiblioteket bestod av eit variert, surrealistisk og stilisert formspråk fortolka eg det som at dei oppdaga at eit individuelt uttrykk var positivt og ønska. Det var ikkje lagt opp til ein representasjon og ein etterlikning av noko, men heller at elevane kunne få skapa eit eige uttrykk som ikkje var likt andre sitt, men som kom frå eigen fantasi.

Eit anna funn knytt til teikneseriebiblioteket var at eg nytta det som ein artefakt og ein kulturell reiskap for å konkretisere visuelle teikn. Slik kunne eg bruke det som ein reiskap for å støtte elevane i å kommunisera ein bodskap. Då elev 9 og elev 10 laga teikneserie saman om hendinga på grupperommet, hadde elev 9 prøvd å uttrykke at karakteren sprang og sklei på eit bananskal. For å tydeleggjere dette teikna eleven tre føter på karakteren, som er eit vanleg trekk for å visualisera fart og tid i teikneserie. Elev 9 vart usikker, fordi ho syntest det såg rart ut. For å tryggja og støtte eleven fann eg fram eksempel frå *Bestis* (Larsen 2019, s. 8, 28-29, 76) og eige skapande arbeid der same teikn vart nytta. Eg tryggja eleven på at ho hadde tatt utfordringa på ein god måte og poengterte som elevane sa tidlegare: «det er morosamt å lese når illustrasjonane er litt rare», i tillegg forstår lesaren tydelegare kva du vil formidla med teikninga.

Årsaka til at eg fortolkar det slik er at eleven viste teikn til at ho vart tryggare sidan ho fortsette å teikna. Dette funnet overlappar med kategorien *utforsking av uttrykk gjennom leik og fantasi*.

Teikneseriebiblioteket vekte ein impuls hos elevane slik eg fortolka funn frå feltnotatet og transkribert intervju. Det kom fram at fleire av teikneseriebøkene fenga elevane. Elevane gleda seg til å arbeide med teikneserie fordi teikneserie er morosamt, og under aksjonen sa nokre av dei;

Elev 11: «Det er morosamt når illustrasjonane er overdrivne».

Elev 15: «Eg har lyst å lesa *Maus* fordi den handla om 2. verdskrig».

Då elevane fekk utforske teikneseriebiblioteket, viste det seg at *Drittungane og festkomiteen*, *Spesialklassen*, *Bestis*, *Maus*, *60 damer du skulle ha møtt* og *Smil* var dei teikneseriane som var mest populære blant elevane.

Vidare utetter prosjektet var stemninga i elevgruppa god. Det var mykje latter og godt humør blant elevane. Eg fortolka dette som meiningsfenomen, der stemninga gav ei djup mening om at elevane likte å lese teikneseriebøkene og at det var føremålstenleg at fleire tema var representerte i teikneseriebiblioteket. Eg fortolka dette som at eg traff fleire elevar og på den måten vekka impulsen hos fleire. Slik eg forstår dette traff eg den unge målgruppa og elevane sin eigen kultur og livsverd.

Under lydopptaket frå gruppeintervjua registrerte eg at ordet *gøy* vart brukt heile 38 gonger. Eg fortolkar dette som ei tydeleg ytring om at undervisningsopplegget vekte engasjement hos elevane. Elevane oppdaga ulike teikn i teikneseriane som dei kunne forstå. Elev 11 sa dette om teikneseriane:

Det er mykje meir bilete. Eg likar bileta, du kjem litt meir inn i det og du føler at dei er litt meir kjekke og morosame. Det er rare bilete og urealistiske ting, også fortset det sånn. Eg leste *Bestis*, den var dritmorosam.

Elev 15: «Eg har lyst å lese om arabaren (*Fremtidens Araber*)».

Elev 13: «Eg likte *Bestis* ja».

Eit funn som eg fortolkar som ein start på utvikling av det visuelle blikket, er inntrykka dei fekk gjennom teikneseriebiblioteket. Fleire av elevane viste til *Bestis* som ein teikneserie som tydeleg formidla ein bodskap. Slik starta prosessen med å lese teikneserie med eit nytt blikk. Årsaka til at eg fortolkar det slik er at elev 11 sa at:

Eg har fått veldig mykje meir forståing faktisk. No er det mykje lettare å forstå for eksempel kva dei teiknar i teikneserie. Før så berre leste eg teikneserie, og så berre tenkte eg ikkje over kva som var på bilete liksom. Så såg eg berre fort på bilete og så leste eg vidare liksom. Eg kjem til å legge meir merke til detaljane no. Det var sånne rare og morosame teikningar og så skjønna eg kva som skjedde, og det var morosamt då!.

Det var fleire som gav uttrykk for dette. Elev 3 sa: «Det var veldig nyttig å sjå i teikneseriane korleis du ser ut når du er sint».

Elev 5 sa: «Eg såg liksom på korleis munnen var og augene». Slik eg tolkar dette blei elevane meir medvitne å lese teikna i bileta og finne ei meining og ein bodskap i den visuelle kommunikasjonen.

Når eg no skal drøfte funna mine forstår eg utval av fleire teikneseriar som saman representerte varierte teikneuttrykk og handlingar som ein vellykka måte å løfta fram eit positivt perspektiv på mangfald. Dette vil eg sjå i lys av Biesta (2017, s. 17-18) som løftar fram at ein i pedagogisk samanheng bør anerkjenne mangfald.

Ved at elevane fekk sjå mangfaldige uttrykk innan utvalde kunstverk, kunne dei gjennom samhandling og interaksjon generere ein meining ut av dette og forstå og fokusere på at eit individuelt uttrykk er unikt og positivt. Desse kunnskapane dei oppdaga gjennom inntrykka frå teikneseriane, kunne dei overføre til eigen teiknesituasjon seinare.

Mangfald i teikneuttrykk og handling førte til at eg traff den samansette elevgruppa. Sjølv om mange elevar påpeika at *Bestis* var ein god teikneserie, var det likevel fleire av dei andre verka som også vart nytta aktivt i undervisningsopplegget. Dette viser at elevane er ulike og interesserer seg i ulike ting. Om ein skal anerkjenne mangfald slik Biesta (2017, s. 17-18) løftar fram, og ta dette på alvor, må dette også visast i form av dei modelltekstane ein tar med seg ut i klasserommet. Elevane sitt engasjement kan sjåast i lys av impuls som er kjernen i Ross (1987, s. 64) sin modell. Han påpeikar at når det oppstår ein impuls, vil dette føre til eit indre behov og motivasjon for å skape og lære noko nytt. Difor vil eg ta med meg vidare at eit teikneseriebibliotek var viktig for å treffe elevgruppa, slik at dei blei engasjerte og fekk ei trong til å uttrykke seg sjølv. Slik kan gode val av artefaktar og kulturelle verktøy vere viktig og ha stor betydning for undervisninga. Dette er noko eg vil ta med meg vidare inn i min eigen praksis som grunnskulelærer og kunst og handverkslærer.

Å lesa teikneserie med eit nytt blick vart i denne samanhengen viktig for elevane. Sett i forhold til begynnaropplæringskonteksten var det føremålstenleg at eg hadde sett rammer for kva elevane skulle utforske og oppdage. Rammene eg hadde sett kan sjåast i samheng med analytisk metode i begynnaropplæringa som Brønne & Heggvoll (2018, s. 9) viser til. Dette gjorde eg ved å retta merksemda mot kroppsspråk som konkret meiningsberande deler eller teikn i teikneseriane. Kroppsspråket var noko elevane kunne forstå i dei utvalde teikneseriane fordi det var så tydeleg formidla i uttrykka. Dette kan sjåast i lys av Olafsson & Gulliksen (2018, s. 250, 252- 253) som løftar fram at den subjektive erfaringa som elevane får i den kreative læreprosessen er viktig i begynnaropplæringa, for slik kan gjerninga bli ny og brukbar for eleven. Ved at elevane vart medvitne å lese kroppsspråk får dei no ei rikare leseoppleving og forståing for korleis ein kan kommunisere med bilete, enn dei hadde før. Dei utvida dermed si forståing gjennom fokuset på kroppsspråk då dei las. Dette kom særleg til uttrykk gjennom elev 11 sitt utsegn;

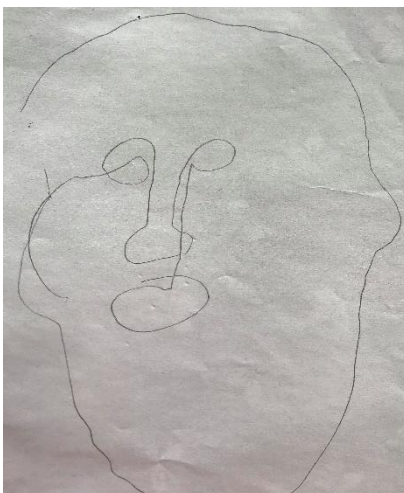
Eg har fått veldig mykje meir forståing faktisk. No er det mykje lettare å forstå for eksempel kva dei teiknar i teikneserie. Før så berre leste eg teikneserie og så berre tenkte eg ikkje over kva som var på bilete liksom. Så såg eg berre fort på bilete og så leste eg vidare liksom. Eg kjem til å legge meir merke til detaljane no.

Gjennom metodikken eg utvikla og gjennomførte i klasserommet, viste det seg at grundige val av kulturelle reiskapar var viktige verktøy for at elevane skulle utforske og oppdage visuelle meiningsberande teikn. Dette kan sjåast i lys av Säljö (2006, s. 89- 91) og Wertsch (1991, s. 21) som påpeikar at handling blir mediert når elevar utvekslar mening og får ei auka forståing for temaet. Mediering gjennom kulturelle verktøy skjer når ein nyttar ulike motiverte verktøy som er utforma bevisst for å tileigna seg kunnskap (Wertsch, 1991, s. 21). Dei motiverte kulturelle reiskapane var plukka ut fordi dei kommuniserte eit tydeleg kroppsspråk, noko eg håpte kunne fungere i begynnaropplæringa (Säljö, 2006, s. 89- 91).

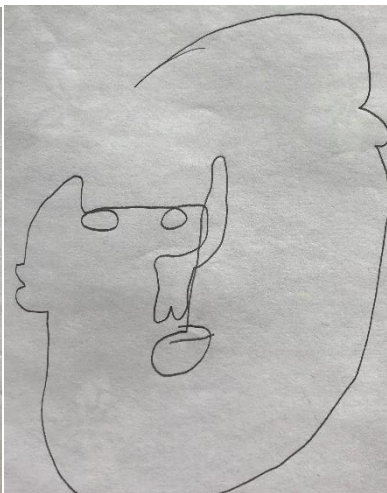
Gjennom aktiv bruk av teikneseriebiblioteket som kulturell reiskap fekk elevane gå i djupna på teikneseriemediet. Handlinga og formspråket appellerte til elevane, slik blei undervisningsopplegget sett inn i ein kontekst som passa elevgruppa. Elevane oppdaga ulike ting gjennom inntrykka dei fekk og medierte dette vidare. Slik blei engasjementet og impulsvekka hos elevane. Her starta elevane sin prosess med gradvis utvikling av sitt visuelle blikk gjennom teikneseriemediet.

### 5.2.2 Utforsking av uttrykk gjennom leik og fantasi

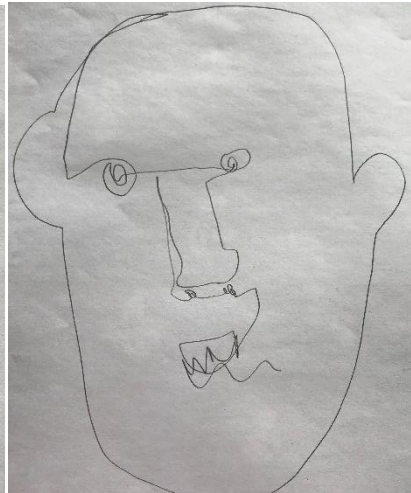
Å leggja til rette for utforsking gjennom leik og fantasi var eit av funna knytt til utvikling av prosessorientert og utforskande metodikk. Leiken var ein start i arbeidsprosessen før elevane



Figur 16: Blindteikning av medelev.



Figur 16: Blindteikning av medelev.



Figur 18: Blindteikning av medelev.

starta med å utforske teikneuttrykket. Eg starta leiken med elevane i fleire av fasane i arbeidsprosessen, både ved å utforska ansiktsuttrykk og for å prøve å utløyse elevane sin fantasi til å starte på ei teikneseriestripe.

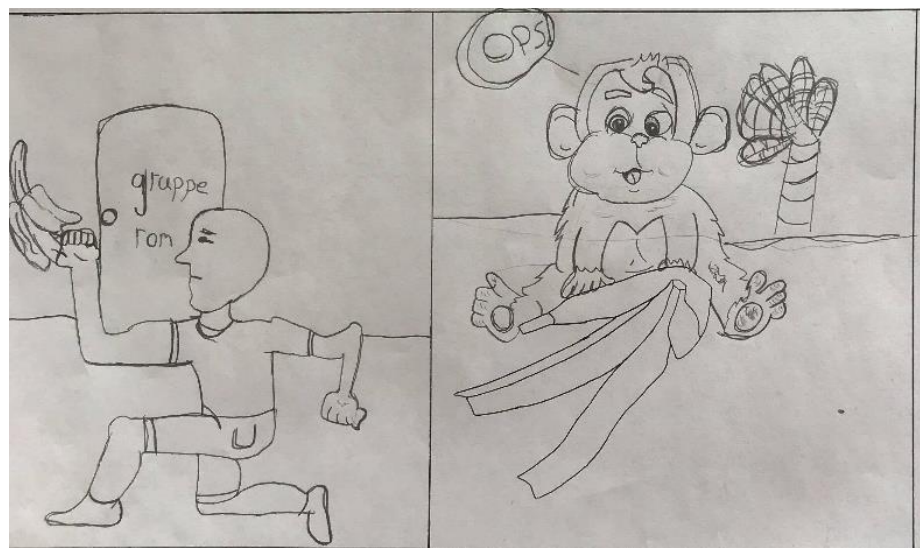
Eg starta leiken med elevane ved å iscenesette eit fiktivt bevis på at noko hadde skjedd på grupperommet. Føremålet var å leggja opp til ei leikande tilnærming gjennom dramaturgi og iscenesetting, slik at elevane hadde eit utgangspunkt for vidare fabulering. Slik kunne elevane utforske korleis dei kunne løyse øvingsoppgåva i å kommunisera ein budskap. Bilete til høgre viser det eg hadde sett i scene på grupperommet.



Figur 19: bilete av iscenesetting av grupperom.

Nedanfor viser elev 11 og elev 2 si teikneseriestripe som viser kva som hendte på grupperommet. Gymlæraren hadde ete ei banan i forbifarten og kasta frå seg bananskalet, så kom ein apekatt og sklei på banana.

I første rute er karakteren midtstilt i ruta. Kroppsspråket viser at karakteren er i bevegelse. Muskelen er spent på den høgre overarmen, i tillegg har karakteren på seg shorts og t-skjorte, slik prøver eleven å



Figur 20: Teikneseriestripe teikna av elev 11 og 2

få tydeleg fram karaktertrekka. I handa har han ei open banan. I neste rute ser ein bananskalet ligg midtstilt fremst i bilete for å tydeleggjere at gymlæraren kasta frå seg bananskalet.



Elevane hadde like utfordringar då dei starta med blindteikning og det var akseptert av alle at ei teikning ikkje treng vere fin, men kan vere eit verktøy for å visualisera ein idé. Elevane viste at dei var motiverte for å formidla sin individuelle historie gjennom teikneseriemediet.

Til høgre viser bilete av elev 9 si historie som handla om ein ryggsekk ho ønska seg. Ho hadde ikkje nok pengar, men smiska fint med bestefaren og fekk pengar av han. Eleven har teikna ryggsekken midtstilt i ruta for å få den tydeleg fram. I tillegg har ho farga den raud for å framheve den. På venstre side har ho teikna ein gul prislapp som



Figur 21: Teikneseriestripe teikna av elev 9.

prisen står på. Dette grepet skal gjere det lettare for lesaren å forstå at sekken er for sal. For å tydeleggjera at ho spør bestefaren fint, har ho teikna ansiktet med eit smil. Bestefaren smiler tilbake. Teksten fortel at ho får pengane ho treng. Slik er teksten i rutene med på å støtta opp om bileta for å tilføra ekstra informasjon som bileta ikkje fortel.

Når eg no skal drøfte funna i lys av teori, forstår eg leiken og elevane sin interaksjon som ein viktig del av elevane sin arbeidsprosess gjennom teikneøvingane.

Det at elevane starta med blindteikning var ei effektiv øving for å få elevane til å akseptera eit annleis teikneuttrykk, der ingen uttrykk var like og ingen blei «fine». Til gjengjeld vart det ein subjektiv strek med eit humoristisk preg. Dette kan ein sjå i lys av Ross (1978, s. 3-4) som poengterer at elevane må ha tru på seg sjølv og vere opne for nye opplevingar der dei tar ein risiko for å lære noko nytt.

Ved å sette i scene ei sanseleg handling fekk elevane ei tilnærming teikning der dei brukte heile seg i større grad enn den første teikneøvinga. Dette viste seg å vere ein effektiv måte å starte teikneøvinga på. Dette kan ein sjå i samanheng med Winnicott (1971) sine tankar om å skapa eit potensielt rom der leiken er sentral (Winnicott, 1971, sitert i Ross, 1978, s. 5). I tillegg løftar Ross (1978, s. 85) fram at læraren må leike saman med elevane og hjelpe elevane til å aktivera sansane sine. Slik eg forstår Ross (1987, s. 85) står læraren mellom elevane og reiskapane som blir brukt i leiken, difor kan læraren starta leiken og styra den mot eit læringsperspektiv.

Kulturen og konteksten rundt det eg hadde sett i scene førte til at elevane gjekk inn i leiken og fekk øving i å transformera dei sansande inntrykka sine til eit medierande uttrykk i teikneseriemediet. Elev 11 og elev 2 brukte fantasien sin og tidlegare etablerte skjema for å teikna gymlæraren inn midstilt i første rute. Gymlæraren sitt kroppsspråk er tydeleggjort og stilisert, slik kan lesaren forstå at han spring. I venstre hand har han ei open banan som han held opp, retta mot munnen. Slik kan lesaren forstå kva som skjer. Slik starta elevane sin prosess med å utforska eit uttrykk gjennom leik og fantasi.

Teikneøvingane og elevane sin arbeidsprosess kan sjåast i lys av analytisk tilnærming i begynnaropplæring som Brønne & Heggvoll (2018, s. 1-13) skriv om. Elevane starta med enkle teikneøvingar som vart meir avanserte etter kvart. Det sosiokulturelle perspektivet fekk stor plass i øvingane, der elevane konstruerte kunnskap i interaksjon med kvarandre. Inspirasjonskjelde og teiknesjanger var henta frå populærkulturen. Korrigerings- og endring av skjema var noko elevane skulle øva seg på. Slik var både Frisch (2011; 2013) og Wilson, Hurwitz & Wilson (1987) sine måtar å følgje den analytiske tilnærminga brukt i teikneøvingane (Frisch, 2011; 2013 og Wilson, Hurwitz & Wilson, 1987, sitert i Brønne & Heggvoll, 2018, s. 10-13).

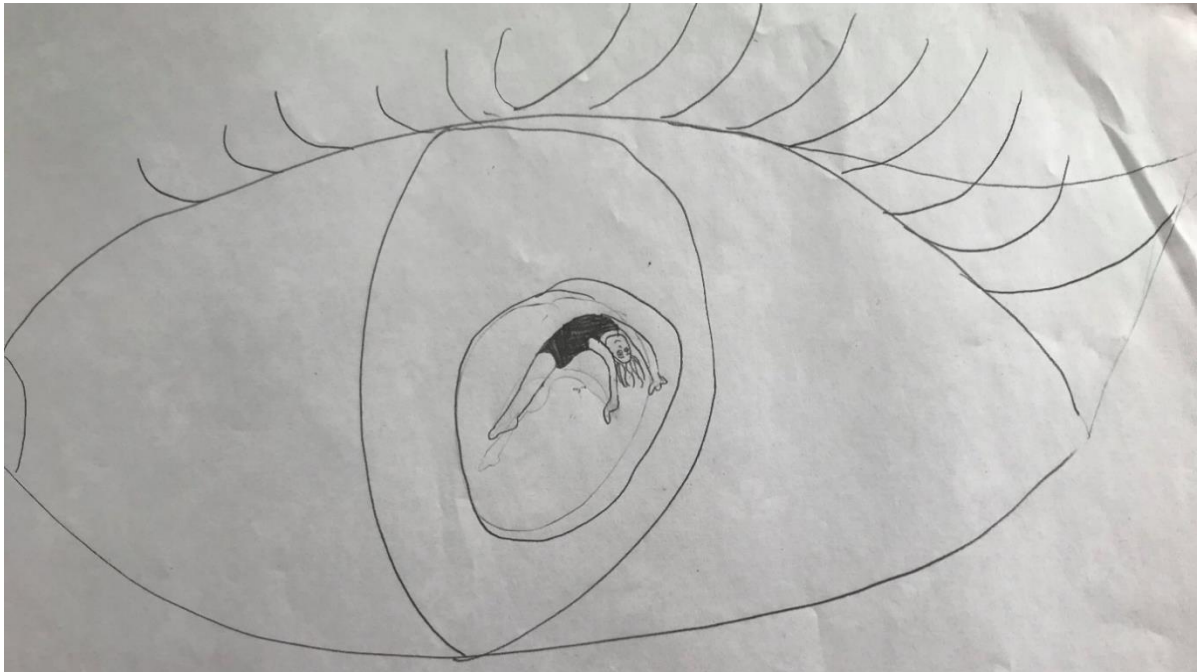
Neste oppgåve leika elevane seg fram til uttrykk der dei skulle visualisere interessa si i stilisert form. Sjølv om dei fleste elevane brukte fantasien for å formidla budskapet, såg eg elevane nytta ulike støttestrategiar. Dette vil eg ta meir føre meg i neste avsnitt.

### 5.2.3 Viktige støttestrategiar for å kommunisera ein budskap og utvikla visuelt blikk

Appropriering viste seg å vere eit funn knytt til den prosessorienterte og utforskande metodikken. Sidan opplegget var heilt nytt for elevane var eg førebudd på at elevane kom til å ha behov for støtte i arbeidsprosessen. Elevane vart oppfordra til å hente inspirasjon frå teikneseriebiblioteket sidan kunsten representerer normer, reglar og sjangertrekk som elevane kunne bli inspirerte av og gjere om til eigne uttrykk. I den utforskande teikneoppgåva der elevane skulle teikne interessene sine inni utsnitt av eit auge, la eg opp til at elevane skulle appropriere frå teikneseriekunsten, sidan utsnitt av auge er eit vanleg visuelt vokabular i teikneserie. Ved at dei skulle teikne inn interessene sine, blei det gjort til elevane sitt eige

uttrykk. Eg viste også til mitt eige skapande arbeid der eg sjølv hadde appropriert utsnitt av auge for å kommunisera ein bodskap.

Nedanfor viser bilete av teikninga til elev 3. Ho var klar på at ho ville visualisere turn som si interesse. I arbeidsprosessen fram mot kroppsspråket ho ville uttrykke, leita ho etter bilete av



Figur 22: Teikning frå 2. teikneøving, teikna av elev 3.

turnarar på internett. Kroppsspråket ho formidlar i teikninga viser tydeleg ei akrobatisk øving. Eleven får fram rørsle i bilete ved at kroppen er vendt diagonalt mot høgre. Føtene er strake, hendene er vendt bakover og håret heng ned. Dette skapar dynamikk i teikninga. Det at eleven har teikna turndrakt på karakteren gjer bodskapen tydelegare å lese.

Fleire av dei andre elevane kikka i teikneseriane for å hente inspirasjon. Elev 1 vart inspirert av *Smil*, der hovudpersonen hadde tannregulering. Dette var noko elev 1 også hadde og ville bruka vidare då ho skulle teikne seg sjølv i ei rute for å underbygge eit identitetstrekk. Eg fortolka det som at eleven approprierte noko som passa inn i hennar teikning for å gjere om til eigen bruk.

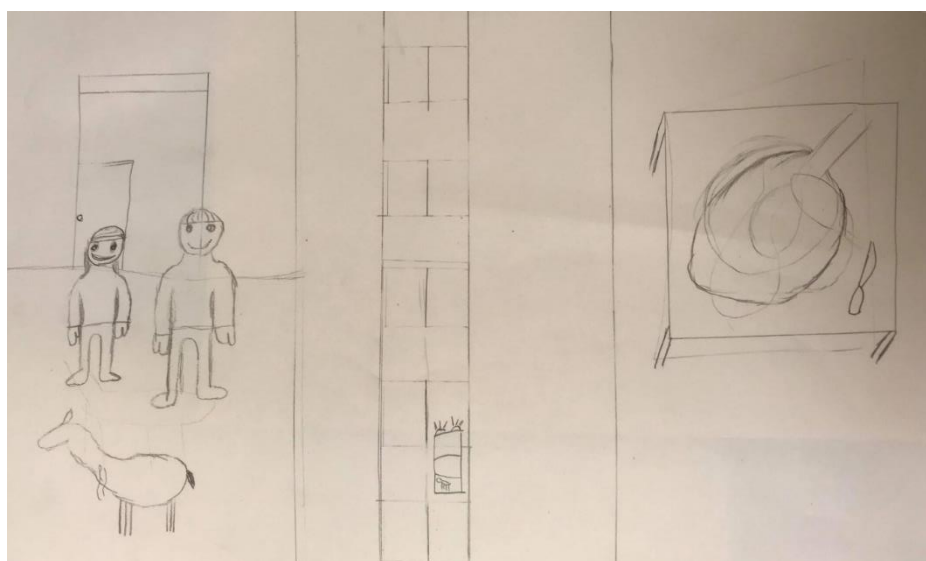
Sjølv om appropriering var ein mykje nytta støttestrategi, var dialogen det mest oppsiktsvekkande funnet knytt til støttestrategiar i denne studien. Då det stoppa opp for elevane, og dei ikkje visste korleis dei skulle uttrykke ideane og førestillingane dei hadde i hovudet, stilte eg dei undrande og støttande spørsmål for at dei skulle komme vidare i sin teikne og fantasiprosess. I 2. økt var det nok for ein elev at eg stilte spørsmålet: «Kva er dine interesser? Korleis kan du vise interessa di på ein enkel måte med eit symbol?» Elev 5 kom

fram til å teikne notar som symbol for musikk. I etterkant av iscenesetting og dramaøving i 3. økt hadde dei fleste elevgruppene gode diskusjonar om korleis dei skulle teikne i rutene og korleis dette kunne visualiserast. I tillegg til at elevane løyste problema saman, stilte eg spørsmål som: «Korleis kan du teikne ansiktet for å vise tydeleg at han tygg? Korleis kan du vise tydeleg at han sklir på banana?» Dette fekk elevane til å reflektera over korleis dei kunne uttrykke det. Då elevane skulle lage storyboard og lage skisser i 4. økt diskuterte elevane med sidemannen i tillegg til at eg gjekk rundt og stilte spørsmål som: «Kva skal din historie handla om?» Fleire av elevane var usikre på korleis dei skulle få tankane sine ned på papiret. Eg observerte at nokre elevar stoppa opp med teikninga si og verka litt urolege i kroppsspråket. Dette fortolka eg som symbolske ytringar, som meningsfenomen og grunnstemningar, der fleire lag med meining kom til uttrykk. Denne fortolkinga var eit ledd i den hermeneutiske spiralen. Eg forstod det slik at desse elevane hadde behov for meir støtte for å komma vidare.

Å stille spørsmål for å fremja tankestrukturane til elevane vart aktivt nytta gjennom heile teikneserieverkstaden. Arbeidsprosessen var heilt ny og dette prega elevane sine grunnstemningar. Elev 5 skulle teikne at ho fekk beinbrot på trampolina. Ho spurte meg: «Eg lurar på korleis eg kan teikna at foten min knakk». Eg spurte: «Kan du vise eit utsnitt av foten i ei rute?» Elev 5: «Ja, det kan eg prøve».

Elev 14 hadde teikna fleire ruter til teikneseriestripa si og hadde behov for å forenkla uttrykket sitt for å få ei avslutning på teikneserien sin. Historia handla om då ho og faren var på hjortejakt. I siste rute ville ho teikna slaktet som var hengt opp til modning. Eg stilte spørsmål om det kunne visast enda tydelegare at hjorten var blitt til mat. Ho sa at ho kunne prøve å teikne eit steikelår som låg på kjøkkenbordet, og byrja å prøve seg fram.

Teikninga viser slutten av eleven si teikneseriestripe. I første rute har eleven teikna seg sjølv og faren midstilt i bilete i eit ultranært utsnitt der omgjevnadane og konteksten kjem fram. Dette får



Figur 22: Del av teikneseriestripe teikna av elev 14.

eleven fram ved å teikne inn hjorten fremst i bilete og jakthytta bak karakterane.

Kroppsspråket til karakterane viser at dei er glade for at det dukka opp ein hjort. Vidare viser neste rute bilturen på veg heim. Bilen er teikna i fugleperspektiv. Neste rute viser ei hjortesteik på kjøkkenbordet, dette er teikna i fugleperspektiv for å få tydeleg fram steika og kjøkkenkniven. Gjennom teikneseriestripa viser eleven ulike former for perspektiv for å få tydelegare fram budskapet sin i bilete. Arbeidet er avhengig av teknisk ferdigheit, men eleven har fått ein god start i å arbeida med å formidla ein budskap. Eleven gjekk gjennom ein stilliseringsprosess for å øve på å formidla ein budskap på ein effektiv måte. Sjølv om ho ikkje fekk ferdigstilt arbeidet sitt, var dette ein start for ho.

Funna viser at det var naudsynt å instruere elevane for å gje dei ei trygg retning for korleis dei skulle gå fram i teikneprosessen. Eg fortolka kroppsspråket til elev 13 og såg at han sat fast. Eg gjekk difor bort og spurte kva han tenkte å teikne. Eleven sa:

Ein gong eg var i Thailand på ferie, budde me i eit hus. Eg var i eit badebasseng og bada. Rundt eigedommen var det eit gjerde som skulle halda ville hundar vekke frå eigedommen. Då eg var ferdig å bada, såg eg plutselig ein okse som hadde komme seg over gjerdet. Då sprang eg inn i huset. Men eg veit ikkje korleis eg skal teikna det, for eg kan berre teikna strekmann.

Eg tolka situasjonen som at det var naudsynt å instruere eleven for at han skulle få tru på seg sjølv til å klare å uttrykke handlinga si. Eg forklarte det slik:

Du startar med strekmannen på ei skisse og så vidareutviklar du strekmannen din slik du gjorde i førre teikneøving. Prøv med ulike typar munn, auger, hovudform, kroppsform, det same gjer du med oksen. Gjer det enkelt først. Start med ein strekmann-okse og vidareutvikla den gradvis med små endringar etter kvart.

Eleven verka tryggare og starta med å teikne strekmann-oksen først.

Eit interessant funn var også at elevane støtte kvarandre gjennom dialog og samarbeid. Alle para, utan om eitt samarbeida godt og eg fortolka det slik at dette var føremålstenleg for dei fleste elevane. Elev 4 sa at: «Eg vil seia at det er kjekkare å arbeide i grupper enn ein og ein. Det går kjappare og du får gjort meir».

Elev 5: «Du får snakka».

Elev 4: «Det er fleire hjernar enn berre ein».

Elev 3: «Nokon har nokre idéar og nokre andre har andre idéar, å då kan ein saman ha store idéar».

Modellering er det siste funnet eg vil trekke fram. Eit viktig funn som førte til ei endring i aksjonen. Eg hadde ein intensjon med å ta i bruk dialog. I interaksjon med elevane viste det seg at dette ikkje var tilstrekkeleg for å støtte elevane og gje dei trygge rammer i arbeidsprosessen. Det var i denne fasen av prosessen som førte til refleksjon og endring i vidareutvikling av teikneserieverkstaden. Eg spelte difor på mitt eige repertoar, og modellering blei ein av strategiane for å støtte for elevane. Eg fortolka kroppsspråket til elev 11 som at han hadde behov for støtte i arbeidsprosessen for å kommunisera ein budskap med teikninga si. Eg spurte kva han tenkte å teikne. Han svarte at han skulle teikne seg sjølv spele TV- spel. Eg spurte eleven korleis han kunne få det tydeleg fram, utan å teikne alle detaljane i bilete. Han forklarar at han kanskje kunne teikne hendene sine og spurte:» kan du hjelpe meg?»

Eg: «Ja, det kan eg. Korleis skal hendene sjå ut?»

Elev 11: «Dei skal sjå slik ut (eleven viser med hendene sine) og så skal dei halde ein spelekonsoll».

Eg: «Korleis skal spelekonsollen sjå ut då?»

Eleven byrja å søke etter bilete av ein spelekonsoll på internett. «Slik skal den sjå ut» sa han.

For å få eleven til å bli meir aktivert og medviten på form og symbol spurte eg eleven: «kan du forklare meg kva form den har?»

Elev 11: «Den har oval, liggande form».

Eg: «Ok (eg teiknar opp to hender som held ein spelekonsoll på eit eige ark). Var det noko slikt du tenkte?»

Eg: «Skal det vere noko meir i ruta?»

Elev 11: «Spelekonsollen skal ha knappar». Han forklarte korleis dei skulle sjå ut.

Eg teikna etter eleven si beskriving for å forløyse og støtte eleven i å få tankane ned på papiret. Sjølv om eg ikkje hadde planlagt å modellere for elevane, blei det naudsynt då elev 11 spurte om eg kunne vise. Årsaka til dette er den doble rolla mi som observatør og lærar. Feltnotatet viste at fleire av elevane støtte på motstand då dei skulle forme fantasien sin om til teikning på papiret. Førforståinga mi for korleis ein teikneprosess kan opplevast og erfarast, førte til at eg såg at det var behov for å støtte elevane meir i teikneprosessen. Interaksjonen med elevane førte til at eg reflekterte og handla ut frå mitt repertoar om å ta i bruk modellering som støttestrategi. På den måten førte interaksjonen til at aksjonsforskinga gjekk over i ein ny fase som førte til ein endring og ny forbetra handling frå min ståstad.



Når eg no skal drøfte funna i lys av teori, vil eg trekke fram at improvisasjon førte til at eg tok i bruk modellering for å støtte for elevane. For å ta høgde for å støtte elevane med det dei hadde behov for, er det naudsynt å forbetre og tilpasse praksis undervegs i aksjonsforskinga. Dette er i tråd med intensjonane med interaktiv aksjonsforsking og kan sjåast i lys av Postholm (2007) sitert i Sleire (2021, s. 180). Eg var open for at noko nytt kunne komme fram og at improvisasjon kunne blir naudsynt for å støtta elevane i undervisningsøktene. Då eleven spurte om eg kunne hjelpe han, vart eg forplikta til å handle raskt og bruke repertoaret mitt av støttestrategiar. På ei anna side ville eg ikkje gje eleven eit svar fordi eleven skulle konstruere kunnskapen sin sjølv. Difor ville eg ha ei open tilnærming, der eg i tillegg til å modellere stilte eleven spørsmål om korleis uttrykket skulle sjå ut. Eleven viste med kroppsspråket sitt, korleis hendene skulle sjå ut. Dette gjorde han fordi han mangla dei tekniske ferdigheitene som skulle til for å formidla det han såg føre seg. Eleven var i ein prosess med å forenkla idéen sin, men hadde behov for støtte til det tekniske. Dette kan ein sjå i lys av Sawyer (2004, s. 15-17) som hevdar at disiplinert improvisasjon fungerer best i opne oppgåver der det er fleire svar.

På ei anna side kan ein sjå det i lys av Ross (1978, s. 68-69) som løftar fram at utvikling av handverk skal skje gjennom sakte progresjon, og at det då er viktig at læraren hjelper elevane med å utvikla handverksdugleikane sine. Ross (1978, s. 68-69) slår fast at dette er viktig for at elevane skal lære noko nytt og lære å handtere verktøyet dei brukar. Derimot peikar han også



på at dersom det blir sett for høge krav til elevane, vil dette få ein negativ effekt. I denne samanhengen er dette noko som kan problematiserast. Eg stiller meg spørsmålsteikn ved om det kan vere at nokre av elevane følte den siste teikneoppgåva var for vanskeleg? Eller var årsaka at prosjektet burde vart over lengre tid? Eller handlar det berre om at ulike tilnærmingar til teikning treng støtte? Dersom eg ser dette i samanheng med Nielsen (2014, s. 38) sine påstandar om lærarhaldningar som handlar om motstand til å lære barn å teikne. Kan frávær og manglande støtte i teikneopplæringa kanskje føre til ei slik haldning.

Gjennom teikneprosessane fekk elevane utforska teikning som språk og øve på å stilisere for å få fram ein bodskap ut frå egne interesser. Dette kan sjåast i samanheng med Højlund (2011, s. 31, 216) som skriv at den skapande aktiviteten der elevane får øving i å utfordre språket fører til at ein får ei større forståing for teikning og teikning sitt formidlingspotensial.

Å leite i teikneseriebiblioteket etter noko ein kunne appropriere og ta til sitt eige tok tid. Likevel er dette også ein måte å lære kulturelle teikn på ifølgje Wilson & Wilson (1977) sitert i Postholm & Frisch (2013, s. 34). Ved at elev 1 fann ein detalj i *Smil* som ho sjølv kunne bruka vidare i eige uttrykk kunne ho kommunisera ut eit identitetstrekk ved sin eigen teikneseriekarakter ho kanskje ikkje hadde funne ut på eiga hand. Slik blei appropriering ei støtte for eleven.

Vidare var konteksten prega av dialog og interaksjon mellom elevar og mellom lærar og elevar. Særleg i etterkant av iscenesetting og dramaøving utveksla elevane mening gjennom gode diskusjonar og refleksjonar for korleis dei skulle teikne rutene for å kommunisere ein bodskap. Slik blei den visuelle kommunikasjonen løfta opp i eit metaperspektiv. Det at elevane argumenterte og lytta til kvarandre sine innspel om korleis dei kunne teikne sin versjon av det som skjedde på grupperommet kan sjåast i lys av Vygotsky (2001, s. 158- 163). Han løftar fram at den sosiale konteksten har mykje å bety for barn si utvikling og at språket er den viktigaste kommunikasjonsforma som barn brukar for å skapa mening og utvikla sine mentale tankestrukturar. Gjennom dialogen blei språket brukt for å mediera mening gjennom elevane si interagering. Dette kan ein sjå i samanheng med Wertsch (1991) som påpeikar at ei mediert handling skjer når språk blir brukt i meningsutveksling. Då elevane nytta dialogen for å komme fram til korleis dei skulle teikne sitt uttrykk, skjedde det ei meningsutveksling mellom dei.

Då eg som lærar fortolka situasjonen slik at det var naudsynt med instruksjonar, forstod eg det som ein føremålstenleg støttestrategi for å rettleie eleven på rett veg for at eleven skulle forstå



korleis han skulle gå fram i starten. Det tek lang tid å utvikla strekmannen og eleven hadde behov for ein instruksjon for korleis han kunne gå fram i dette arbeidet. Dette kan sjåast i samanheng med Tharp & Gallimore (1988, s. 56- 57) som er tydeleg på at instruksjonar som viser til ei spesifikk handling kan opne eleven sitt perspektiv på korleis problemet kan løysast. Likevel meiner dei at ein autoritær tilnærming kan vere utfordrande for elevane.

Gjennom å stille spørsmål var det fleire elevar som viste at dei var opne for å prøve ut nye uttrykk. Slik førte spørsmål til ein undrande haldning frå elevane sitt perspektiv og dei viste at dei var opne for nye måtar å løyse oppgåva på. Slik oppdaga dei at oppgåva kunne løysast på fleire måtar. Dette kan sjåast i samanheng med Tharp & Gallimore (1988, s. 57-59) som skriv at spørsmål kan føre til indre tankar fordi elevane blir utfordra til å komme med ein respons til meg som stiller spørsmålet. På den måten må dei aktivera sine eigne tankar og reflektera rundt korleis dei kan uttrykke budskapet på ein anna eller tydelegare måte.

Modellering som støttestrategi vart naudsynt å bruke for å tilpassa til elevane sitt utviklingsnivå. Dette kan sjåast i samanheng med Vygotsky (2001), Ross (1978) og Tharp & Gallimore (1988). For å tilpasse til elev 11 sine føresetnadar, slik at han kunne meistre oppgåva med støtte frå meg, modellerte eg etter hans beskriving. Slik fekk han støtte til å uttrykke budskapet sin. Vygotsky (2001, s. 156- 163) skriv at læring skjer innanfor den sona der eleven klarer å løyse oppgåva i interaksjon med ein som kan meir. Å forme fantasien om til teikning var ei øvingsform elevane ikkje var vane med. Tharp & Gallimore (1988, s. 47-49) skriv at modellering er ein grunnleggande måte å lære frå seg ei handling. Ved at eg som lærar viste korleis eleven kunne teikne og få ned førestillingane sine på papiret, imiterte eleven teiknehandlinga mi i etterkant. I lys av Ross (1978, s. 68-69, 81) sin modell, bør læraren vise elevane korleis dei kan uttrykka seg med teiknereiskapen for å kommunisere gjennom mediet. Han meiner det er slik elevane lærer seg dei ulike reglane og konvensjonane som er spesifikke for mediet. I tillegg er han klar på at læraren forpliktar seg til å støtte elevane i deira arbeidsprosess. Postholm & Frisch (2013, s. 33) meiner også det er naudsynt å støtta elevane. Dei skriv at dersom elevane ikkje skal stagnere i utviklinga av det visuelle språket, må teikneaktivitetane støttast. Elev 11 fekk ei teknisk utfordring på eit begynnarnivå ut frå den støtta eg gav. Sjølv om eleven ikkje fekk ferdigstilt arbeidet sitt, kom eleven eit lite steg vidare i utvikling av det visuelle språket. Dette kan ein sjå i lys av Frisch (2013, s. 10-11) som skriv at skissing og teikning er visuelt og meningsberande språk for å visualisera idear.

## 6.0 Konklusjon

Føremålet med studien var å utforme ein teikneserieverkstad for å svare på problemstillinga: *Korleis kan eg utvikla ein prosessorientert og oppdagingsorientert metodikk for undervisning i teikneseriemediet i begynnaropplæringa?*

*Kva former for støtte nyttar elevane gjennom teikneserieverkstaden for å kommunisera ein bodskap og utvikla sitt visuelle blikk?*

I kunst og handverksfaget er det mange teknikkar og fagområde. I denne studien var føremålet å styrka min eigen kunnskap og bidra med didaktisk kunnskap i teikneseriemediet. Målet var å bidra til sjangermangfald i teiknedidaktikken gjennom utarbeiding og gjennomføring av ein metodikk. Eg har difor sett på korleis ein kan starte med undervisning i teikneseriemediet på 7. trinn. Ved å fokusere på ei analytisk tilnærming til begynnaropplæring i teikneseriemediet, hadde eg retta elevane si merksemd mot konkret meiningsberande teikn som elevane skulle oppdage. Slik starta elevane med å utvikla sitt visuelle blikk. Gjennom prosessorienterte teikneøvingar og varierte arbeidsformer arbeidde elevane med heile seg i stor grad. Dei brukte kroppen, kroppsspråket og leiken for å visualisere og konkretisere for seg sjølv og andre, før dei abstraherte og omforma uttrykket til teikning. Slik medierte og konstruerte dei kunnskap i eit sosialt fellesskap. Ei slik form for arbeidsprosess viste seg å vere ein god måte for elevane for å konkretisere ideane før dei abstraherte dei til teikneuttrykk.

Teikneseriemediet er eit komplekst medie der det kan vere mange fokusområde å ta tak. Gjennom analyse av teikneserieverk, valte eg ut teikneseriar der kroppsspråk var tydeleg. Dette var konkret å starte med i begynnaropplæringa i teikneseriemediet og noko alle elevane kunne dra nytte av i sitt eige arbeid. Det viste seg at kroppsspråk var overkommeleg for elevane å oppdage gjennom teikneseriane. Etter kvart blei dei meir bevisste på å lese kroppsspråket i verka. Det var viktig for meg at elevane skulle få eit oppdagingsorientert og utforskande møte med mediet. Gjennom ein sakte progresjon i teikneøvingane og oppdagande utforskingar modna det visuelle blikket seg. Det påpeika elev 11 i intervjuet:

«Eg har fått veldig mykje meir forståing faktisk. No er det mykje lettare å forstå for eksempel kva dei teiknar i teikneserie. Før så berre leste eg teikneserie og så berre tenkte eg ikkje over kva som var på bilete liksom. Så såg eg berre fort på bilete og så leste eg vidare liksom. Eg kjem til å legge meir merke til detaljane no. Det var sanne

rare og morosame teikningar og så skjøna eg kva som skjedde, og det var morosamt då!».

Teikneseriebiblioteket bestod av teikneseriar som formidla budskapet primært gjennom visuelt uttrykk. Felles for alle verka var stiliserte og meiningsfortetta uttrykk, der kunstnaren hadde gjort nøye utval for kva som skulle vere med. Dette var ein fordel med teikneseriebiblioteket som konkret eksempel, lærestoff og motivert artefakt. Føremålet var å hindre at det skulle bli for vanskeleg for elevane. Mangfald av teikneuttrykk og handling i teikneseriane traff mangfaldet i elevgruppa og bidrog til motivasjon for ei subjektiv handling og teikneuttrykk. Det verka som formspråket og historiene i teikneseriebiblioteket vekte ein impuls hos elevane. Arbeidsprosessen og det at elevane fekk tid til å fantasera, utforske og oppdage uttrykk både åleine, og saman med medelevar var ein viktig fase i aksjonen. Slik medierte elevane meining. Gjennom ein kunststart frå elevane sin kultur og interessefelt, blei teikninga sett inn i ein kontekst som gjorde elevane interesserte og engasjerte. Tankane eg gjer meg om dette er at læraren sitt utval av lærestoff og kulturelle reiskapar har mykje å seie for kor engasjerte elevane blir i arbeid med lærestoffet.

Gjennom prosjektet såg eg at teikneøvingane bidrog til variasjon og progresjon på begynnarnivå. Likevel såg eg at det å vere i prosess, tok lengre tid enn eg hadde estimert. Det at elevane fekk oppleve og oppdaga saman, førte til ein føremålstenleg interaksjon og mediert handling. Å teikna ei kvardagsleg handling, viste seg å treffa elevgruppa. Elevane stilte likt i høve til å finne handling og budskap dei kunne uttrykka.

Å utvikla strekmannen tar lang tid og dette trengst det øving i. Gjennom å nytta stiliserte modelltekstar, kan elevane oppdage ulike ting dei kan appropriere og bruke vidare for å utvikla streken. Eg tenker elevane bør arbeida vidare med stiliseringsprosessen for å utvikla streken meir gjennom same verktøy. I undervisningsopplegget strakk ikkje tida til å arbeide med teikneteknikk, men elevane fekk oppdage ein budskap og arbeide med det sjølv. Dette viste seg å vere ein god og viktig start for dei. Teiknemetodikken eg utarbeidde i dette prosjektet er med på å utvikla ein teiknepraksis der elevane får oppleve, variera, fantasera og bruka heile seg i ei estetisk verksemd. Slik har eg prøvd å utvida teiknepraksisen i ei retning mot den fabulerande teikninga.

Endring av praksisen gjennom undervisningsopplegget førte til at eg såg at støttestrategiar som modellering, appropriering og å stille spørsmål var viktige faktorar for progresjonen til

elevane. Spørsmåla eg stilte var fabulerande for å aktivisere elevane i å reflektere over korleis dei ville formidle budskapet sin. Slik fekk dei øve på å kommunisere ein budskap. Fantasien var viktig for elevane å komma vidare med tanke på kva dei skulle formidle med teikninga si.

Gjennom teikneseriebiblioteket fekk elevane inntrykk som prega deira uttrykk og avtrykk. Rammene eg sette for undervisninga var at elevane skulle utvikle det visuelle blikket mot meiningsfortetting og visuelt vokabular spissa mot kroppsspråk i teikneserie. Elevane utforska inntrykka frå teikneseriebiblioteket.

Det som gjorde mest inntrykk, var det store omfanget av bruk av støttestrategiar gjennom aksjonen. Dette seier meg at det er særleg viktig å støtte elevane i arbeidsprosess med å utvikla sitt eige teikneuttrykk. Kanskje støtte er med på å gjera elevane tryggare på sine individuelle ytringar med tanke på deira mening bak og arbeidet med å bearbeide ytringa til eit visuelt uttrykk? Funna seier meg at teiknepraksisen treng mykje støtte og at det er heilt naudsynt for at elevane skal bli trygge på seg sjølv, teiknehandling og formidling gjennom streken.

I utvikling av metodikken har eg hatt fokus på at elevane skal utvikle sitt visuelle blikk. Dette blikket er avgjerande for utvikling av visuell kommunikasjon og kompetanse. I vidareutviklinga av metodikken, med elevar i høgare alder ville eg hatt meir fokus på teikneteknikkar og utvikling av den individuelle streken med blyanten som reiskap. Som forslag til vidare forskning tenker eg teikneserieverkstaden kan utviklast som eit tverrfagleg prosjekt. Det kan vere aktuelt at kunst og handverksfaget møter norsk og samfunnsfag. Teikneseriekunsten kan på denne måten stå som eit møtepunkt mellom fleire fag, der ein skriv og uttrykk seg tverrfagleg med ord og bilete. Samfunnsfagsperspektivet kan komme til uttrykk gjennom handlinga. Multimodale tekstar er sentralt i norskfaget og kan koplust til læringsmåla som står oppført i planleggingsdokumentet. Slik kunne prosjektet blitt større og elevane kunne fått meir tid i arbeidsprosessen. I styringsdokument blir prosjektarbeid, djupnelæring, tverrfagleg undervisning og estetiske læreprosessar noko som læraren forpliktar seg til å legge opp til i undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6-7). Dette er mitt forslag til korleis ein kan forska vidare på utvikling av teiknepraksis for å bidra til sjangermangfald i teikneopplæringa i begynnaropplæringa.

Kompetansen eg sit igjen med etter gjennomføring av masterarbeidet og aksjonsforskningsopplegget er at god kjennskap til lærestoffet er viktig. Dette gjeld for å støtte elevane, i arbeid med utval av artefaktar og lærestoff. I interaksjon med elevane har eg mediert og konstruert min eigen kunnskap om kva som krevst av meg som lærar for å støtte elevane i ein oppdagingsorientert og utforskande arbeidsprosess. Å stimulere elevane både som mottakar og avsendar av visuell kommunikasjon var gunstig for elevane si utvikling. Å arbeida med ein ny kunstart, blir som ei begynnaropplæring uavhengig av alder og årstrinn. Den analytiske tilnærminga i begynnaropplæringa kan overførast til andre tema i faget. I starten av undervisningsopplegget kjente eg ikkje til elevane teikneferdigheiter. Eg vil ta med meg vidare at elevane må få nok tid i arbeidsprosessen, slik at dei får arbeida seg ferdig.

## Litteraturliste

- Aamli, K. (2017). Tegneserier kan gi barn mer leselyst. Henta den 22.03.2021 frå:  
<https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-oslomet/tegneserier-kan-gi-barn-mer-leselyst/320525>
- Aarseth, G. (2019, 21. februar). Underholdende og nødvendig. *Deichman litteraturlbloggen*.  
<https://blogg.deichman.no/litteratur/2019/02/21/underholdende-og-nodvendig/>
- Afdal, H. W., Bjerke, M. O. & Hoff-Jensen, R. (2020). Begynneropplæring- et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143- 157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Andersen, K. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undernde, utforskende og aktiviserende undervisning? I Andersen, H. P., Fiskum, T., A. & Gulaker, D. (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. (s. 17- 29). Nord universitet: Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Austring, D. B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, D. B. & Sørensen, M. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen: Nogle teoretiske utgangspunkter. I Bjørnstad, G. B. & Karlsen K., H. (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. (259- 277).
- Barthes, R. (2004). *Billedets retorik*. Medusa.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (A. Sjøbu, Overs.) Bergen: Fagbokforlaget. (Opprinneleg utgitt 2014).
- Borgen, J., S. & Skjelbred, B., H. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Series: - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdvetskap A*, 27 (1), 20–35. Henta den 22.03.2021 frå:  
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Breen, M. & Jordahl, J. (2016). *60 Damer du skulle ha møtt: Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt*. Oslo: Forlaget Manifest AS.

- Bregnhøy, R. & Lemire, S. (2018). *Mira: #venner #forelsket #ettårimittliv*. (L. Almhjell, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning: Ein analyse av teiknemethodar. *Form akademisk*, 11 (3), 1-18.  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>
- Danbolt, G. (2002). *Blikk for bilder: Om tolking og formidling av billedkunst*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2019). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger I Andersen, H. P., Fiskum, T., A. & Gulaker, D. (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. (s. 17- 29). Nord universitet: Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Fiskum, T. A. & Olsen, N., R. (2018). Persepsjon i kreative prosesser I Andersen, H. P., Fiskum, T., A. & Gulaker, D. (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. (s. 69- 80). Nord universitet: Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Fugleseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga -Temavalg, forskningsplan , metoder*. (s. 245- 264). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Folkehelseinstituttet (2020). Tegnehanne sine illustrasjoner av håndhygiene og antibiotikabruk. Henta den 21.02.2021 frå:  
<https://www.fhi.no/publ/diverse/tegnehanne/>
- Frisch, N. S. (Red.) (2013). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika forlag.
- Frisch, N. S. (2013). Hekta på tegning: Løpeildeffekten som læring. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 63- 79). Oslo: Akademika forlag.

- Frisch, N. S. & 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: Akademika forlag.
- Gisle, J. (2019). *Maus*. I Store norske leksikon. Henta den 24.10.2020 frå: <https://snl.no/Maus>
- Hagen, M., I. (2019). Dannet, dristig og divergent: Kunstfagene former fremtidens innovatører. I Brønne, B., G. & Karlsen, K., H. (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 241- 256). Oslo: Undervisningsforlaget.
- Hartberg, F. (2020) *Spesialklassen*, Oslo: Cappelen Damm AS.
- Holen, Ø. & Olsen, T. S. (2015). *Tegneseriens historie*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Holen, Ø. (2020). *Sproingprisen*. I Store norske leksikon. Henta den 24.10.2020 frå: <https://snl.no/Sproingprisen>
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse*. Udkast til en tegnefilosofi. Ph.d. afhandling ved Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering.
- Ingvaldsen, B. & Kjølberg, K. (2019). *Drittungene: Antifestkomiteen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskingsredskap I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga -Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 197- 209). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karlsen, G (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er: Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I K.Steinsholt & H. Sommero (Red.) *Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 239- 259). Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Kvammen, A. N. (2016). *Ungdomsskolen*. Oslo: No Comprendo Press.
- Kversøy, K., S. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskingen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning og forandring*, 1 (2), 91-109. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1220>



- Larsen, K. (2019). *Bestis: En venn i nøden*. Oslo: Egmont Kids Media Nordic AS.
- Lepperød, N. & Nielsen, L. M. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *Form akademisk*, 12 (1), 1-11. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Lerdahl, E. (2012). *Kreativitet må læres*. Henta den 03.04.2020 frå: <http://slagkraft.no/2012/10/24/kreativitet-ma-laeres/>
- Låstad, E. (2019). Nerdenes Hevn. Henta den 15.04.2021 frå: <http://serienett.no/serienett/drittungene-anti-festkomiteen/>
- McCloud, S., Harper, M., Stordal, H., & Leborg, A. (2016). *Hva er tegneserier*. Oslo: Minuskel.
- Mørch, W., T. & Rodina, K. (2020). *Lev Vygotskij* I Store norske leksikon. Henta den 17.04.2021 frå: [https://snl.no/Lev\\_Vygotskij](https://snl.no/Lev_Vygotskij)
- Nielsen, L. M. (2012). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går - i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher`s resistant to teaching children to draw – a companion to citizenship for the future. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21 (2).
- Nielsen, L. M. (2016). Sekundære miljøeffekter. *Form*, 50 (2), 9. Henta den 23.03.2021 frå: <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/sekundre-miljeffekter>
- Nielsen, L. M. & Stavnås, C. C. M. (2015). Tegning og fagspråk- Et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *Form akademisk*, 8 (3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta den 07.09 frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Olsen, R. (2012). *Undergrunnstegneserier i skolen: Didaktikk og kritisk tenkning gjennom tegneseriemedie*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Fredrikstad.

- Olafsson, B. & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen- en forskningsbasert tilnærming* (s. 249- 268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2019). Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen. Henta den 16.09.2020 frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/>
- Riese, H. (2021). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Sattouf, R. (2015). *Fremtidens araber: Barndom i Midtøsten (1978- 1984)*. (A. Leborg, Overs.). Minuskel. (Opprinneleg utgitt 2014).
- Sawyer, K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33, 12-20.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. (S. Moen, Overs.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Skyllingstad, O., H. (2016). Sjarmerende selvbiografiske oppvekstfortellinger. Henta den 15.04.2021 frå: <https://www.empirix.no/4736-2/>
- Sleire, I., L. (2021). «On your mark»! I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sjøvoll, J (2018). Masteroppgaven - forskingsplanlegging I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga -Temavalg, forskningsplan, metoder.* (s. 21- 25). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Spiegelman, A. (2020). *Maus: En overlevendes fortelling.* (L. Helgeland & A. Leborg, Overs.). Oslo: Minuskel. (Opprinneleg utgitt 1973).
- Svendsen, L. F. H. (2019). *Semiotikk* i *Store norske leksikon*. Henta 07.02.2021 frå: <https://snl.no/semiotikk>
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Telgemeier, R. (2016). *Smil.* (K. Munch-Ellingsen, Overs.). Stavanger: Twinsky (Opprinneleg utgitt i 2010).
- Tiller, T. (2000). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tvedte, C. (2019, 21-22. Januar). *WOW! Har eg laga da? Med partnar?* [Paperpresentasjon]. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen & nettverk for formgivning, kunst og håndverk i UH-sektor. Nettverkskonferanse ved Universitetet i Sørøst Norge. Notodden. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/05/Abstracts-KH-nettverket-2019.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang.* Henta den 26.05.2021 frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV 01-02)* Henta den 07.02.2021 frå: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Vygotsky, L., S. Interaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.) (opprinneleg utgitt 1978). I E., L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 151-165). Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vågnes, Ø. (2014). *Den dokumentariske teikneserien.* Oslo: Universitetsforlaget.

Vågnes, Ø. (2021). Sekundet og hundreåret. Henta den 21.02.2021 frå:

<https://www.empirix.no/survilo-anmeldelse/>

Wehus, W. (2016). Etterlyser tegneserier for barn. Henta den 07.02.2021 frå:

<https://www.empirix.no/etterlyser-tegneserier-for-barn/>

Wehus, W. (2020). Ikke for barn. Henta den 31.01.2020 frå:

[https://www.barnebokkritikk.no/ikke-for-barn/?fbclid=IwAR1Fycn2cF1Krtld5\\_TUDS](https://www.barnebokkritikk.no/ikke-for-barn/?fbclid=IwAR1Fycn2cF1Krtld5_TUDS)

Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.

Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Svarbrev frå NSD

13.10.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Masteroppgåve i kreative fag og læreprosessar. Tema: teiknedidaktikk "Ein teikneserieverkstad"

#### Referansenummer

422081

#### Registrert

28.09.2020 av Mona Aga - [REDACTED]

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Charlotte Tvedte, [REDACTED]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Mona Aga, [REDACTED]

#### Prosjektperiode

19.10.2020 - 01.06.2021

#### Status

13.10.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 13.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: [REDACTED]

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv, førespurnad og samtykkeerklæring for elevar og føresette

### Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

#### *«Ein teikneserieverkstad»*

Dette er eit informasjonsskriv om og ein førespurnad om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få meir kunnskapar om teiknedidaktikk. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for elevar på 7. trinn.

#### **Bakgrunn og føremål**

Mitt namn er Mona Aga og eg er masterstudent i kreative fag og læreprosessar ved Høgskulen på Vestlandet. Eg er no i gong med avsluttande masteroppgåve som skal leverast i mai/juni 2021.

Eg ønskjer å gjennomføre eit undervisningsopplegg i teikneseriemediet. Målet er å få kunnskapar om korleis læraren kan leggja til rette for leik, fantasi og fabulering i teikneundervisninga. Oppegget er forankra kjerneelementet visuell kommunikasjon og kompetansemål i den nye læreplanen.

Førebels problemstilling:

*Korleis kan eg som faglærer utvikle eit undervisningsopplegg i teikneseriemediet? Korleis nyttar elevane teikneserieverkstaden i utvikling av sitt visuelle språk og teikneferdigheiter?*

Oppstart på forskingsprosjektet vil vere 19. oktober 2020 og gå føre seg i kunst og handverksøktene på måndagar over 6-7 veker.

#### **Kvifor får elevane spørsmål om å delta?**

Forskingsdeltakarane (elevane) er valt ut fordi dei er 7. trinns elevar på ein barneskule. Det er elevane sine opplevingar og erfaringar av undervisningsoppegget som er interessant for studien.

#### **Kva inneber det for eleven å delta?**

Dersom du vel at eleven skal delta i studien inneber det at du deltek i eit undervisningsopplegg om teikneserie som går føre seg i kunst og handverkstimane på måndagar. Opplegget vil strekkje seg over ein periode på 6-7 veker. Underteikna student vil leie og observere opplegget samstundes. Eg ønskjer eleven sitt perspektiv på korleis undervisningsopplegget blir erfart og opplevd, difor vil det bli gjennomført gruppeintervju med 3- 4 elevar. Spørsmåla vil handle om elevane sine erfaringar og opplevingar rundt undervisningsopplegget. Det er elevane sine tankar og refleksjonar om opplegget som er interessant for studien. For å unngå at nyttige refleksjonar ikkje skal gå tapt under intervjuet vil eg gjere lydopptak av dei i tillegg til notatar undervegs.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for forskingsprosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel at eleven skal delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å grunngjeva. Alle opplysningar om eleven vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for eleven om du ikkje vil at hen skal delta eller seinare vel å trekke samtykket.

### **Eleven sitt personvern og korleis me oppbevarer og brukar eleven sine opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om eleven til føremåla som er fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vegleiar Charlotte Tvedte frå Høgskulen på Vestlandet og student Mona Aga vil ha tilgang til opplysningane. Namnet til eleven vil bli erstatta med ein kode som lagrast på ei eiga namneliste som ligg separert frå datamaterialet. Datamaterialet vil blir lagra på ein forskningsserver ved Høgskulen på Vestlandet.

### **Kva skjer med eleven sine opplysningar når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai/ juni 2021. Etter at studien er vurdert og sensurert vil personopplysningane og lydopptaka bli destruerte

### **Eleven sine rettigheter**

Så lenge eleven kan identifiserast i datamaterialet, har hen rett til:



- Innsyn i kva opplysningar som er registrert om seg.
- Få retta personopplysningane om seg.
- Få sletta opplysningar om seg.
- Få utlevert ein kopi av sine personopplysningar (dataportabilitet).
- Sende klage til personvernombodet eller datatilsynet om behandling av sine personopplysningar.

### **Kva gjev meg rett til å handsama personopplysningar om eleven?**

Me handsamar opplysningane om eleven basert på samtykket. På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet skal NSD- Norsk senter for forskingsdata AS vurdere om handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar finn eg ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Student Mona Aga på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- Vegleiar Charlotte Tvedte på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- HVL personvernombud Trine Anikken Larsen på epost: [REDACTED] eller på telefon: [REDACTED]

Med venleg helsing

Prosjektansvarleg

*Charlotte Tvedte*, vegleiar

*Mona Aga*, student

### **Samtykkeerklæring**

Eg har mottatt og forstått skriftleg informasjon om prosjektet «Ein teikneserieverkstad» og har fått moglegheit til å stilla spørsmål. Eg samtykker til at eleven kan:

Bli observert i undervisningssamanheng.

Delta på gruppeintervju.

Eg samtykker til at eleven sine opplysningar handsamast fram til prosjektet er avslutta, mai/juni 2021.

Signatur føresett: \_\_\_\_\_ dato: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og førespurnad til rektor

██████████ / rektor

██████████ skule

██████████

██████████

Mona Aga

██████████

██████ ████████

██████████ 27.09.2020

### **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet «Ein teikneserieverkstad»**

Som masterstudent i kreative fag og læreprosessar ved Høgskulen på Vestlandet er eg no i gong med avsluttande masteroppgåve. Eg ønskjer å undersøke korleis eg som faglærer kan leggje til rette for elevar si utvikling av deira visuelle språkforståing og teikneferdigheitar gjennom skaping av eigne teikneseriar. Samstundes ønskjer eg å få innsikt i elevane sine opplevingar og erfaringar med undervisningsopplegget.

Eg ber med dette om tillating til å gjennomføre eit aksjonsforskningsopplegg med ei gruppe elevar på 7. trinn. Eg ber òg om løyve til å gjennomføre fokusgruppeintervju med nokre av elevane som deltek i aksjonsforskningsopplegget.

Aksjonsforskningsopplegget består av eit undervisningsopplegg som eg gjennomfører sjølv med ei gruppe elevar i kunst og handvekstimane, gjennom ein periode på 6-7 veker. Eg kjem til å veksle mellom å vere klasseleiar, tilretteleggjar og observatør. Det kan bli aktuelt å ta bilete av elevarbeid i samband med dette.

Målet med aksjonsforskningsopplegget er å få kunnskapar om korleis læraren kan leggja til rette for leik, fantasi og fabulering i teikneundervisninga. Opplegget er forankra kjerneelementet visuell kommunikasjon og kompetansemål frå den nye læreplanen.

Førebels problemstilling:

*Korleis kan eg som faglærer utvikle eit undervisningsopplegg i teikneserie? Korleis nyttar elevane teikneserieverkstaden i utvikling av sitt visuelle språk og teikneferdigheiter?*

Fokusgruppeintervjua vil vere semistrukturerte der spørsmåla vil handle om elevane sine opplevingar og erfaringar knytt til undervisningsopplegget. Eg vil nytta bandopptakar til dette. Det er elevane sine tankar og refleksjonar kring arbeidsprosessen i undervisningsopplegget som er interessant for studien.

Eg er gjennom høgskulen underlagt teieplikta. All informasjon som blir samla inn gjennom undersøkinga vil bli handsama konfidensielt, og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgåva er levert.

Lærarane på 7. trinn har sagt at det skal vera mogleg å gjennomføra aksjonsforskningsopplegget på trinnet etter haustferien.

Om du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med:

- Student Mona Aga på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- Vegleiar Charlotte Tvedte på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]

Med venleg helsing

Mona Aga

[REDACTED]

E-post: [REDACTED]

## Vedlegg 4: Planleggingsdokument for undervisning

### Aksjonsforskningsopplegg «Ein teikneserieverkstad»


Problemstilling: *Korleis kan eg som faglærer utvikle eit undervisningsopplegg i teikneseriemedia? Korleis nyttar elevane teikneserieverkstaden i utvikling av sitt visuelle språk og teikneferdigheter?*


<p><b>Aktuelle læreplanmål i kunst og handverk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsing.</li> <li>• Utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider.</li> <li>• Analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk</li> </ul> <p>Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket.</p>	<p><b>Aktuelle læreplanmål i norsk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhald</li> <li>• skrive tekster med funksjonell håndskrift og med flyt på tastatur</li> <li>• lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler</li> <li>• leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster</li> <li>• beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål</li> <li>• gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster</li> <li>• utforske og beskrive samspelet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster</li> </ul>
<p><b>Undervegsvurdering</b></p>	<p><b>Undervegsvurdering</b></p>
<p>«Undervegsvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i kunst og håndverk på 5., 6. og 7. trinn når de bruker ulike kreative strategier for å skape visuelle uttrykk og funksjonelle løsninger. Videre viser og utvikler de kompetanse når de reflekterer over visuelle virkemidler (...) Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske oppgaver i verkstedene og ved at elevene får komme med forslag til endringer i forbruk og visuelle omgivelser. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i kunst og håndverk. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere, når det gjelder både prosess og produkt. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i kreative</p>	<p>Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 5., 6. og 7. trinn når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre og samtaler om form og innhold i tekstene. De viser og utvikler også kompetanse når de samtaler om og presenterer faglige emner (...). Bruker fagspråk i beskrivelser av språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser. Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter (...) gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger og gjennom at de får arbeide med faglige oppgaver både alene og sammen med andre. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan</p>

<p>prosesser, miljøbevisst forbruk, håndverk, visuell kommunikasjon og vurdering.»</p>	<p>bruke veiledningen for å utvikle ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet i arbeid med språk og tekst.</p>
--	---

#### Tidsplan:

Økt	Lærestoff/ mål	Læringsaktivitet	Observer
1.	<p>Elevane skal få innføring i surrealismen og teikneserie som kunstform og leita etter surrealistiske trekk og visuelle verkemiddel:</p> <p>Kunsthistorieøkt om surrealisme, teikneserie og ikon. Få kunnskapar om elevane sitt forhold til teikneserie. Teikneserie er ei eiga kunstform og har fått høgare status no i seinare tid. Korleis kan ei teikning fortelje noko? (overdriving og tydeleggjering, stillisering, verdiperspektiv, symbol, fargebruk osv.) viser elevane eksempel frå surrealistiske måleri, teikneseriar og mitt eige skapande arbeid med teikneserie. <a href="https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008073000012?page=11">https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008073000012?page=11</a></p> <p>Å lesa frå venstre mot høgre.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane snakkar to og to: kva er teikneserie? Leita etter visuelle verkemiddel i ein teikneserie.</li> <li>2. Eg viser mitt eige arbeid med teikneserie og peikar på surrealistiske trekk ved denne.</li> <li>3. Elevane arbeida to og to for å leita etter surrealistiske trekk (draum og fantasi, der fantasien blir slept laus) i teikneseriar frå «teikneseriebiblioteket».</li> <li>4. Elevane tar skjermtklipp og lagar ein enkel kollasj i powerpoint/ Minimum 3 utklipp.</li> <li>5. Refleksjon i plenum der elevane kan visa kva dei har funne ut.</li> <li>6. Fokusgruppeintervju med ei gruppe elevar</li> </ol>	<p>Korleis reflekterer elevane over visuelle verkemiddel?</p>
2.	<p>Leikande og fabulerande økt som gjev rom for ein ny strek og formidla ein bodskap:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane blir delt inn to og to, og skal teikne blindteikning av kvarandre (eg modellerer først for å ufarleggjere).</li> </ol>	<p>Korleis brukar elevane ulike strategiar for å skape ulike visuelle uttrykk og funksjonelle løysingar?</p>

	<p>Korleis kan ein visualisere ei handling i ei rute? Prøve å skape eit kreativt læringsmiljø der elevane øver seg på å prøve ut nye uttrykk. Teikning kan brukast for å formidla og visa ein idé eller tanke du har i hovudet ditt.</p> <p>Munch og Picasso er kjente kunstnarar. Dei meistra å laga «fine» (naturalistiske) bilete, men kvifor er det ikkje desse som er dei mest kjende? Både Munch og Picasso var kreative personar som eksperimenterte og leika seg for å komme på noko nytt. Det er det som har gjort dei til «kjendisar». Men det var først etter dei var daude at dei blei anerkjente kunstnarar. Då fotografia blei oppfunne i 1839, blei det meir og meir vanleg at kunstnarar eksperimenterte med røff og urein stil for å vise kor mykje anna ein kan vise med teikning og måling enn med eit fotografi. T.d kjensler, overdriving... (dette vil me bygge vidare på i teikneserieoppgåva).</p> <p><b>Me treng å øve på å tenke nytt for å finne nye løysningar på problem som oppstår.</b> Treng ikkje vere av revolusjonerande art. Samfunnet endrar seg veldig raskt, for å kunna omstilla seg er det svært nyttig å prøve ut nye løysningar og idéar. T.d Me veit ikkje kva jobbar som eksisterer om 10-20 år..</p> <p>Å vere kreativ er ein tenkjemåte, me må rett og slett leika oss litt for å øve oss på å bli meir kreative. Det tar minst ti år med jobbing for å bli så kreativ at andre kan dra nytte av den nye idéen. Det må vere lov å gjere feil, de må prøve ut nye løysningar, prøve å sjå problemet frå fleire perspektiv.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Dramaøving i kroppsspråk. Kroppsspråk er veldig tydeleg i teikneserie. Elevane blir delt inn i grupper på 3-4 elevar, der kvar gruppe skal visa med kroppsspråk korleis ein ser ut når ein er sint, har angst, er glad, overraska... Korleis ser auga ut? Elevane kan leika seg fram til uttrykk.</li> <li>3. Elevane skal leita i teikneseriar frå «teikneseriebiblioteket»: aktiviserast med oppgåver der dei skal finna ruter som viser t.d. overraska, glad, angst, trist og laga ein kollasj?</li> <li>4. Utsnitt av auge er eit av dei vanlege visuelle vokabulara til teikneserie.</li> <li>5. Elevane skal teikna eit utsnitt av eit auge. Inne i iris/ pupillen teiknar dei noko som dei er oppteken av. T.d.: dataspel, kjeledyr, klede, korona... I forkant skal elevane laga eit tankekart om interessene sine, slik at dei kan bygge vidare på det. Forenkla så mykje dei klarer, slik at lesaren forstår budskapet. Elevane skal prøve dette ut for å øve opp fantasien og eksperimentera korleis dei kan visualisere på ein tydeleg måte. Kanskje kan dei som vil teikne dataspel</li> </ol>	<p>Korleis prøver elevane seg fram?</p> <p>Korleis fungerer dei kollektive øvingane for elevane si forståing av visuelt vokabular?</p> <p>Kva bruker elevane tilbakemeldingar for å få nye perspektiv og tips til andre måtar å løyse oppgåva på?</p>
		<p>sitte i ei gruppe, klede i ei gruppe, kjæledyr i ei gruppe? Slik at dei kan inspirere kvarandre?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Elevane presenterer teikninga si i grupper på 3-4 elevar (få elevar tryggare enn å visa til mange) og diskuterer uttrykket. Er det nokon på gruppa som ser kva teikninga prøver å formidla?</li> </ol>	
<p>3.</p>	<p>Arbeid med forteljing, elevane skal utarbeide sin estetiske kompetanse:</p> <p>Ei teikneseriestripe må fortelje noko. Elevane skal bli medvitne korleis ein kan visualisere ei handling i sekvensiell forteljarmåte. Teikneserie handlar like mykje om kva som skjer mellom rutene. Difor skal ein ikkje avsløre alt i rute for rute, men la lesaren få moglegheit til å tenke litt sjølv. Kva har skjedd mellom rutene? I mellomarealet iscenesett eg eit område for å gje elevane idéar til handling i ei teikneseriestripe:</p> <p>Eg legg eit bananskjal på golvet, ein klatt med ketchup i nærleiken og nokre bokar som ligg slengt. I tillegg spelar eg av eit lydspor med eit skrik:  <a href="https://freesound.org/people/estefaniabonin/sounds/219864/">https://freesound.org/people/estefaniabonin/sounds/219864/</a></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane diskuterer to og to: Kva har skjedd her?</li> <li>2. To og to: Elevane lagar tablå som visar kva som har skjedd.</li> <li>3. To og to: Elevane skal teikna tre ruter der dei visualiserer kva som har hendt. Dette tenker eg kan fungere som ei støtte og overgang til neste oppgåve der elevane skal fantasere om si eiga teikneseriestripe.</li> <li>4. Elevane lagar tankekart om kvardagslege hendingar. Små flausar, dobbeltmoral, egne foto kan vere ein inngong til ei eigen teikneseriestripe. Hendingane treng ikkje vere morosame. Om ein ser på andre teikneseriar er det ofte ikkje sjølv historia som gjer at uttrykket blir bra, men samspelet mellom illustrasjon og tekst.</li> </ol>	<p>Denne delen av opplegget planlegg for det uforutseielege! Eg må tilpassa undervisninga undervegs til kvar elev.</p> <p>– Eg må improvisera som faglærer i tillegg til den planlagde tilpassinga. Elevane må få individuelle tilbakemeldingar for at dei skal finna sin eigen teiknestil og prøve ut nye visuelle uttrykk. Elevane kan få inspirasjon frå andre teikneseriar.</p>

4.	<p>Arbeid med biografisk teikneserie etter modellen til McCloud, Harper, Stordal &amp; Leborg (2016, s. 178- 179):</p> <p>Arbeide med karakteren og teikneseriestripa: Kva identitetstrekk ser eleven føre seg at karakteren har i rutene? Kan ein bruke ikon som støtte for å understreke og forsterke noko? Grader av ikonisk innhald? eller kan ein bruke fargar, utsnitt eller andre perspektiv? Beskrivande ord som støtte til å komme på korleis ein kan visualisere? Kan ein finne trekk til denne type personlegheit i andre teikneseriar? Korleis kan ein visualisere idéen sin og det ein vil formidle? Overdriving og forenkling, alt er lov i teikneserie (McCloud, Harper, Stordal &amp; Leborg, 2016, s. 30, 34-35) men ein må tenke på at det skal vere tolkbart av andre. Bruka modellen til McCloud, Harper, Stordal &amp; Leborg (2016, s. 178- 179) når ein arbeidar med rute for rute.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane bestemmer seg for kva deira teikneseriestripe skal handla om og lagar ei dreiebok der dei skisserer eller skriv handlinga.</li> <li>2. Elevane set seg i grupper for å reflektera over korleis ein kan visualisere rutene på ein anna måte enn det dei har i tankane, utvida tankesettet sitt, fantasere og forestille seg ulike måtar å løyse oppgåva på, prøve og feile. Her må det vere rom for å leike seg med forskjellige idéar. Eg går rundt og stil læringsstøttande spørsmål.</li> <li>3. Elevane arbeidar individuelt: Startar med den ruta dei ser føre seg tydelegast, om det er midt i handlinga gjer ikkje noko, det viktigaste er å komma i gang, då er det lettast å fortsetja. Elevane får moglegheiter til å prøva ut nye formspråk.</li> </ol>	<p>– Her må eg improvisera i tillegg til den planlagde tilpassinga.</p> <p>Kan elevane utvikla sin eigen strek og sitt eige individuelle uttrykk? Bryt dei med sitt faste teiknemønster?</p> <p>Kommuniserer elevane om seg sjølv og sin læringsprosess?</p>
5.	<p>Arbeide med teikneseriestripa: Formspråk, komposisjon, teknisk, bobler, onomatopoetikon, ferdigstilling.</p> <p>Elevane må vere opne for at teikninga gjev noko tilbake, noko dei ikkje visste var der og hadde sett føre deg på førehand.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane arbeidar vidare med teikneseriestripa si. Hentar inspirasjon i «teikneseriebiblioteket».</li> </ol>	<p>Her blir det også lagt opp til improvisasjon.</p> <p>Læringsstøttande spørsmål vil stå sentralt.</p>
6.	<p>Ferdigstilling av teikneseriestripa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevane ferdigstiller teikneseriestripa si og scannar inn rute for rute. Set saman teikneserien i powerpoint. Her kan elevane justere kontrastar om dei ønskjer.</li> </ol>	<p>Her blir det improvisasjon og individuelle tilpassingar.</p> <p>Læringsstøttande spørsmål undervegs i okta.</p>
7.	<p>Vernissasje med mozell i champagneglas, utgjeving av teikneseriehefte. Høgtideleg utstilling i mellomarealet mellom klasseromma, der elevane fortel om verket sitt og verkemiddel som er brukt for å understreke budskapet i teikneseriestripa.</p>	<p>Elevane presenterer arbeida sine for dei andre elevane på trinnet. Set ord på kva som var vanskeleg og kva dei har erfart gjennom arbeid med teikneserie for å formidla til dei som ikkje har tatt del i dette. Har elevane lært noko om visuell kommunikasjon?</p>	<p>Får elevane moglegheit til å sette ord på kva dei opplev at dei får til, og kva dei får til betre enn tidlegare?</p>



## Vedlegg 5: Intervjuguide

I tillegg til spørsmåla nedanfor, vil det komme oppfølgings spørsmål slik at informantane kan forklare og utdjupe.

1. Økt
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kva er ditt forhold til teikneserie?</li><li>2. Er det noko du les ofte? Kvifor, kvifor ikkje?</li><li>3. Kva tankar har du om prosjektet? Kvifor?</li><li>4. Kva motiverer deg i ei oppgåve? (noko du interesserer deg for? Eller sjølve aktivitetane?)</li><li>5. Kva tankar har du om teikneseriebiblioteket?</li><li>6. Korleis kan ein få fram ein budskap i ei teikneserierute?</li><li>7. Kva lærte du gjennom øvingsoppgåva med å lage kollasj?</li><li>8. Var øvinga med på å auke di forståing for korleis ein les teikneserie?</li><li>9. Korleis fekk du utforske teikneseriemediet?</li><li>10. Hadde du nytte av det? Eventuelt, kva var nyttig?</li></ol>

2. Økt
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kva erfarte du gjennom den første teikneøvinga?</li><li>2. Korleis var det å prøve å teikne på ein ny måte?</li><li>3. Finn ein nokre fellestrekk i korleis teikneseriar kommuniserer sinnsstemningar?</li><li>4. Korleis fungerte dramaøvinga for di forståing av korleis ein kan vise sinnsstemningar i teikneserie?</li><li>5. Korleis prøvde du deg fram med nye idéar?</li><li>6. Korleis utvikla fantasien seg for å skape eit uttrykk?</li><li>7. Førte den andre teikneøvinga til at du prøvde ut nye måtar å teikne på?</li><li>8. Korleis opplevde du å gje og få tilbakemeldingar for å få nye perspektiv og tips til andre måtar å løyse oppgåva på?</li><li>9. Korleis prøvde du ut dei tilbakemeldingane du fekk i din eigen teikning?</li><li>10. Korleis er motivasjonen for vidare arbeid med teikneserieverkstaden?</li></ol>

3. Økt
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Følte du at dramaøvingane gjorde det lettare eller vanskelegare å førestilla seg korleis du kunne lage ei teikneseriestripe?</li><li>2. Opplevde du at dramaøvingane førte til at du fekk idéar og utvikla fantasien din? (Forklar)</li><li>3. Korleis brukte du uttrykka frå dramaøvingane inn i teikneuttrykket ditt?</li><li>4. Korleis brukte du teikneseriebiblioteket for å få idéar?</li><li>5. Korleis opplevde du å teikne saman med ein partner?</li><li>6. Korleis kom de i lag fram til eit teikneuttrykk?</li><li>7. Kva møtte du av motstand?</li><li>8. Kva opplevde du av meistring?</li><li>9. Opplevde du at nokre av øvingane bidrog til å auke di forståing for korleis ein kan vise eit uttrykk i ei rute? Forklar.</li></ol>

10. Prøvde de ut å løyse oppgåva på fleire måtar? Evt. Korleis?

4. – 6. Økt

Spørsmåla vil handle om korleis elevane tar i bruk inspirasjonsmateriale og øvingsoppgåvene i eige uttrykk og korleis dei opplev motivasjon i gjennom teikneoppgåva. I tillegg vil det handle om korleis elevane prøver seg fram med nye teikneuttrykk og om dei bryt med sitt faste teiknemønster. Eg vil spørje om korleis den skapande prosessen er, og om dei reflekterer over mottakaren medan dei teiknar.

7. Økt

I denne økta vil spørsmåla handle om kva erfaringar dei har hatt med teikneserieverkstaden, kva opplevingane deira har vore med å skape ein teikneserie og om dei kan setje ord på kva dei har lært om visuell kommunikasjon og teikneuttrykk. Om dei har opplevd ein glede ved det å teikne og om kva nytteverdien av å teikne kan vere? Kvifor kan det vere nyttig å vise noko med ein teikning?