



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

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

Deltaker

Kandidatnr.:	207
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28284
----------------------	-------

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

MASTEROPPGAVE

«Med rom for ulike tegnemåter»

- et aksjonsforskningsopplegg som undersøker hvordan samtegning kan brukes for å tilrettelegge for at elevene utvikler -og blir trygge på sin egen strek.

Lena Kirkvoll Traa

Kandidatnummer 207

Master i kreative fag og læreprosesser

Fagprofil: kunst og håndverk, campus Stord

Veiledere: Charlotte Tvedte og Kjetil Sømoe.

01.06.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

SAMMENDRAG

Forskning viser at stadig yngre elever mister troen og trygghet i det å tegne. Jeg ønsker derfor å finne ut hvilke valg jeg som lærer i kunst og håndverk må ta for å bidra til å snu denne utviklingen. Med dette som bakteppe har jeg gjennomført et aksjonsforskningsopplegg på 6. trinn, bestående av seks ulike workshops. Oppgaven undersøker hvordan vi bevisst kan bruke samtegning i undervisning. Problemstillingen som er styrende for arbeidet er: «*Hvordan kan samtegning brukes til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen strek?*» med de tilhørende forskningsspørsmålene: Hvordan samhandler elevene i samtegning? Og hvordan kommer elevenes opplevelser tilsyne gjennom samtaler og observasjon? Målet med aksjonsforskningsopplegget er å få innsikt som kan føre til økt bevissthet rundt det å gi god og hensiktsmessig tegneundervisning. Jeg ønsker også å kunne bidra til den gjeldende tegnepraksisen, og til å utvikle tegnedidaktikken for barnetrinnet. Oppgaven bygger på Bente Fønnebø sin bok «Tegne sammen» (2019), som med sin forskning fra barnehagefeltet er til inspirasjon og hjelp i arbeidet. Min metode er kvalitativ, og jeg benytter et hermeneutisk perspektiv for å komme fram til svar på problemstillingen. Empirien ble hentet fra et bredt forskningsmateriale, der feltnotat, forskningslogg, deltagende observasjon, fokusgruppeintervju, foto og elevarbeid ble brukt i analysearbeidet.

Resultatene kan peke i retning av at samtegning har et stort potensiale gjennom det å legge opp til en variert og progresjonsrettet tegnedidaktikk. Dette ivaretar både et rikt elevmangfold og ulike gruppesammensetninger. Ved å planlegge undervisning som også verdsetter den viktige prosessen, fremfor tegneresultatet, blir flere elever inkludert og får hjelp til å bryte med det vante i tegneuttrykket sitt. Gjennom å arbeide med performative læringsprosesser vil elevene opparbeide kroppslig og kognitiv erfaring, som kan føre tegneuttrykket inn i en rikere retning. Det å tegne sammen gir trygghet og fungerer som et støttende stillas. Elevene finner både glede og trygghet i hverandre mens de utforsker sammen i møtet med nye tegneverktøy. I en tegnediskurs samhandler de om mening, deler kunnskap, erfaring og finner sammen i tegneopplevelsen. Ved å snakke høyt om den individuelle streken og ulikhet i tegneuttrykk, skapes et inkluderende tegneklime.

ABSTRACT

Research shows that increasingly younger students are losing faith and confidence in drawing. I therefore seek to find out what choices I as a teacher of arts and crafts must make to help reverse this development. Therefore, I have carried out an action research program in 6th grade, consisting of six different workshops. This master thesis examines how we can consciously use collaborative drawing in teaching. My research question is:

"How can collaborative drawing be used to facilitate students' development and confidence in their own drawing?" with the associated sub-questions: *-How do students interact in drawing?* and *-How do the students' experiences appear through conversations and observation?* The purpose of this study is to seek deeper insight that can lead to increased awareness, which in turn can help students developing confidence in drawing. I also want to be able to contribute to the current practice in drawing, and to develop the didactics of visual literacy for the primary school. The thesis is based on the book by Bente Fønnebø «Å tegne sammen» (2019), and her research from the kindergarten field is both inspiration and help in my work. My research method is qualitative, and I use a hermeneutic perspective to approach the research question. The empirical data was obtained from a broad research material, where fieldnotes, research logs, participatory observation, focus group interviews, photos and student work were used in the analysis work.

The results might point out that drawing has a great potential through the establishment of a varied and progression-oriented drawing didactics. Collaborative drawing is inclusive of both a rich diversity of students and different group compositions. By planning teaching that also values the important process, rather than the drawing result, more students are included, and can break with their usual drawing pattern. By working with performative learning processes, students will gain physical and cognitive experience, which can lead the drawing expression in a richer direction. Collaborative drawing provides security and acts as a supportive scaffolding. Students find both joy and security in each other as they explore together when they explore new drawing tools. In a drawing discourse, they interact about meaning, they share knowledge and experience. By talking loudly about the individual line and differences in drawing expressions, an inclusive drawing climate is created.

FORORD

Å få lov til å fordype seg i et tema som både er interessant og engasjerende er et privilegium. Når masteroppgaven nå skal leveres sitter jeg igjen med økt kunnskap og forståelse, og ikke minst et ønske om å bringe ny innsikt på tegnefeltet videre inn i det daglige arbeidet som grunnskolelærer.

Jeg vil takke skolen, rektor og lærere som tilrettela for at forskningen kunne gjennomføres. De viktigste i mitt arbeid har likevel vært alle de fine elevene som ivrig bidro med tegneglede, entusiasme og nysgjerrighet. Dere har gitt meg stor inspirasjon.

Takk til mine MaCrel- medstudenter for hyggelige møter og samtaler.

Takk til mine dyktige veiledere Charlotte Tvedte og Kjetil Sømoe som har gitt inspirerende og fruktbare tilbakemeldinger og innspill. Med sin gode kompetanse har de bidratt til at jeg har greid å holde en stø kurs gjennom arbeidet.

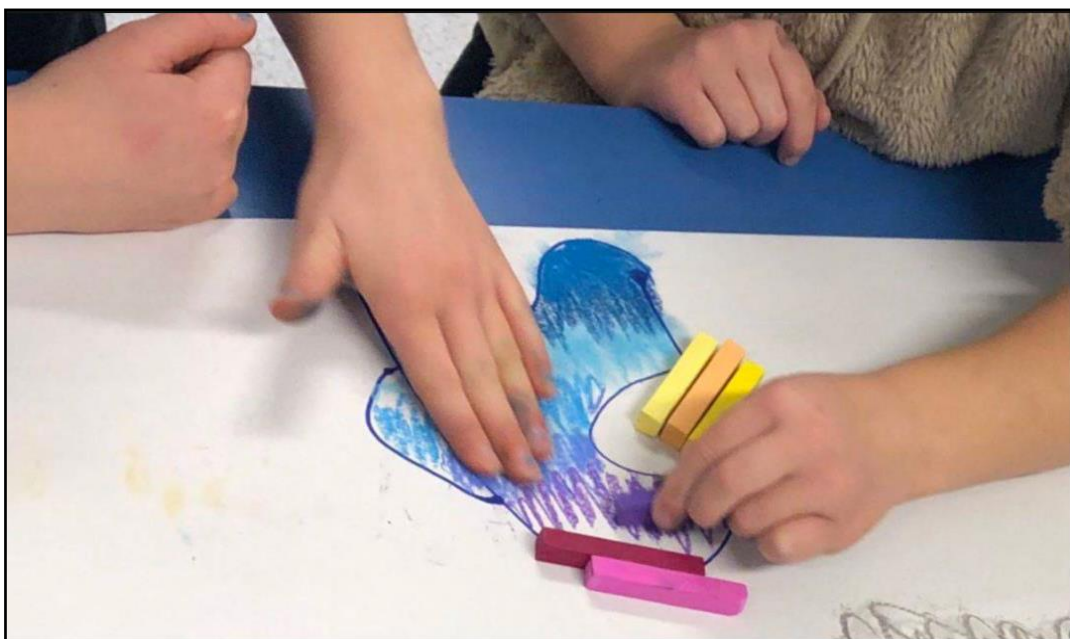
Og til den fantastiske familien min: Lars Olav, Dennis og Alexander som har ventet tålmodig. Takk for støtte, oppmuntring og gode klemmer undervegs. Nå skal dere få helgene tilbake.

Stord, 31.5.2021

Lena Kirkvoll Traa

«MED ROM FOR ULIKE TEGNEMÅTER»

- et aksjonsforskningsopplegg som undersøker hvordan samtegning kan brukes for å tilrettelegge for at elevene utvikler -og blir trygge på sin egen strek.



INNHOILDSFORTEGNELSE

FORORD

1	INNLEDNING.....	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AVGRENSING AV OPPGAVEN.....	1
1.1.1	PROBLEMSTILLING.....	2
1.1.2	BEGREPSAVKLARING.....	3
1.2	PROBLEMOMRÅDE OG DISKURS I FELTET.....	4
1.3	MIN ROLLE OG FORFORSTÅELSE.....	5
1.4	FAGFORNYELSEN OG TEGNING I NY LÆREPLAN FRA 2020.....	7
2	TEORETISK TILNÆRMING	8
2.1	TEGNEFORSKING I ET HISTORISK PERSPEKTIV.....	9
2.2	TEGNETEORI OG FORSKNING.....	11
2.2.1	Å TEGNE SAMMEN.....	12
2.2.2	NASJONAL FORSKNING PÅ FELTET.....	14
2.2.3	Å UTFORDRE EGET TEGNEUTTRYKK.....	17
2.2.4	Å EIE OG UTVIKLE SIN EGEN STREK.....	20
2.2.5	VISUELL KOMPETANSE.....	21
2.2.6	ALDERSTYPISKE KJENNETEGN OG KULTUR.....	22
2.3	TEGNEDIDAKTIKK.....	24
2.3.1	DIDAKTISK IMPROVISASJON.....	24
2.3.2	UTVIKLING AV ESTETISK KOMPETANSE.....	25
2.3.3	PERFORMATIVE LÆRINGSPROSESSER.....	28
2.3.4	DET FLERSTEMMIGE KLASSEROMMET.....	29
2.3.5	LÆRINGSKONTEKST OG DISKURS.....	30
2.3.6	BAKHTIN, YTRINGEN OG DIALOGEN.....	30
3	VITENSKAPELIG OG METODISK TILNÆRMING	31
3.1	KVALITATIV METODE.....	32
3.2	HERMENEUTISK TILNÆRMING	32

3.2.1	HANS GEORG GADAMER OG DEN HERMENEUTISKE SIRKEL.....	32
3.3	AKSJONSFORSKNING	34
3.3.1	Å FORSKE PÅ EGEN PRAKSIS.....	34
3.3.2	INFORMANTER OG UTVALG.....	35
3.3.3	INNSAMLING AV DATA.....	36
3.3.4	DELTAKENDE OBSERVASJON.....	36
3.3.5	FELTNOTAT OG FORSKERLOGG.....	37
3.3.6	ELEVENS PROSESS OG RESULTAT.....	37
3.3.7	FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	38
3.4	KODING OG KATEGORISERING	39
3.4.1	Å STARTE ANALYSEN	39
3.4.2	TEORIER SOM BAKGRUNN FOR TOLKNING OG ANALYSE.....	40
3.4.3	TRANSKRIBERING	40
3.4.4	SDI: STEGVIS DEDUKTIV INDUKTIV METODE.....	41
3.4.5	KODING.....	41
3.4.6	FRA KODER TIL KODEGRUPPER	43
3.4.7	FRA KODEGRUPPER TIL HOVEDTEMAER	46
3.5	ETISK PERSPEKTIV	47
3.6	VALIDITET.....	48
4	SAMTEGNINGSØVELSER.....	49
4.1	SEKS ULIKE TEGNEWORSHOPS	49
4.1.1	WORKSHOP 1: ØYSTEINS BLYANT.	50
4.1.2	WORKSHOP 2: KULLTEGNING I GRUPPE.	52
4.1.3	WORKSHOP 3: TEGNING MED VANNOPPLØSELIGE FARGE BLYANTER.	54
4.1.4	WORKSHOP 4: VARIERTE TEGNESTASJONER	55
4.1.5	WORKSHOP 5: Å TEGNE EN FELLES VISUELL HISTORIE	57
4.1.6	WORKSHOP 6: TEGNEVERKSTED.....	58
5	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN	61
5.1	FUNN OG DRØFTING AV DE TRE HOVEDTEMAENE I LYS AV TEORI.....	61
5.1.1	TEMA 1: SAMTEGNING SOM UTGANGSPUNKT FOR UTVIKLING AV VISUELL KOMPETANSE.....	62
5.1.2	TEMA 2: SAMTEGNING SOM ARENA FOR INKLUDERING OG ÅPENHET.....	69

5.1.3	TEMA 3: SAMTEGNING SETT FRA ELEVENES VERDEN.....	77
5.1.4	OPPSUMMERING AV FUNN OG AVSLUTTENDE DRØFTING.....	81
5.2	AKSJONSFORSKNINGSOPPLEGGET SETT MED ET KRITISK BLIKK.....	84
6	KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	86
7	LITTERATURLISTE	88
8	FIGURLISTE	95
9	VEDLEGG	96
9.1	Vedlegg 1: Intervjuguide, fokusgruppeintervju.	96
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte, samtykkeerklæring.	97
9.3	Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD.....	100
9.4	Vedlegg 4: Svar fra NSD.	103
9.5	Vedlegg 5: Observasjonsskjema.	104
9.6	Vedlegg 6: Informasjonsskriv til rektor.	105
9.7	Vedlegg 7: Svar fra rektor.	107

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AVGRENSING AV OPPGAVEN.

Lærere i grunnskolen observerer elever som tegner hver eneste dag. Dette skjer i undervisningen, som ekstraoppgaver og som fri aktivitet. Det tegnes i flere fag, men det er kunst og håndverksfaget som har det formelle hovedansvaret for tegneopplæringen. Med fagfornyelsen i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) følger krav og forventninger til at elevene skal utvikle visuell kompetanse (Nielsen, 2016). Alle elever har et forhold til tegning, og til sin egen strek. Forskning viser at stadig yngre elever mister troen og trygghet i det å tegne (Frisch, 2018b, s. 206-207) (Stana, 2020) (Fønnebø, 2019, s. 56-60). Dette er et tema som engasjerer meg, og gir meg motivasjon til å gå videre inn i et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg vil finne ut mer om hvorfor dette skjer, og hvilke valg jeg som lærer i kunst og håndverk må ta for at elevene skal ønske å fortsette og tegne. Jeg håper at mitt forskningsarbeid vil gi innsikt som kan føre til økt bevissthet rundt det å gi god og hensiktsmessig tegneundervisning. Jeg ønsker også å bidra til tegnepraksisen, og til å utvikle tegnedidaktikken for barnetrinnet.

Det er forsket mye på barn og barnetegning. Ifølge Nina Scott Frisch (Frisch, 2015) er det likevel overraskende at resultatene ikke har fått større innvirkning på tegneopplæringen i den norske grunnskolen. Barn mellom 7-10 år er mest opptatt av tegningens tema og motiv, mens i 11-14 års alderen skifter dette. Da blir tegningens utførelse og håndverket i seg selv mer avgjørende for om innholdet oppleves som godt. Scott Frisch mener derfor at man i respekt for barnet bør legge større vekt på dette for å oppnå bedre progresjon og mestring i tegnefaget. Med dette bakteppet velger jeg også denne aldersgruppen i min forskning, elever på 11-12 år på 6.trinn.

Jeg ser at det er nødvendig å gi elevene kyndig veiledning og hjelp til å utvikle og bli trygge på sin egen strek. For å få dette til blir det å skape et trygt og inkluderende tegneklima avgjørende. Bente Fønnebø (Fønnebø, 2019) og Linda Knight (Knight, 2008) har forsket på samtegningsprosesser hos både barn og voksne, og dette er til inspirasjon for mitt eget

arbeid. I denne oppgaven vil jeg bygge videre på dette. Gjennom et aksjonsforskningsopplegg undersøker jeg hvordan samtegning kan brukes til å tilrettelegge for at elevene kan finne frem til og bli trygge på sin egen strek.

Gjennom ulike workshoper i samtegning på 6. trinn, utforsker jeg området sammen med elevene. Ved å tegne sammen i gitte situasjoner og kontekster vil målet være å belyse feltet fra flere ulike sider, for så å se det som en helhet, og få økt forståelse. Malcolm Ross' modell for god undervisning i kunsthøgskole (Ross, 1978, s. 78- 81) ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget. Gjennom å legge til rette for at impulser skal kunne vekkes hos elevene, vil jeg forberede produktive læringsmiljø der kreativitet kan få utløp gjennom tegningen som medium (Austling & Sørensen, 2006, s. 145-146; Ross, 1978). Min forforståelse, egen tegnerfaring og min tolkning, både av tegneteori og tegnedidaktikk, vil naturlig innvirke på retning og innhold i aksjonsforskningsopplegget. Likevel vil jeg forsøke å frigjøre meg fra dette når elevene tegner, slik at elevenes personlige, visuelle språk kan få komme frem. Forståelse og tolkning kan ses på som en dialog mellom forskeren og det som blir tolket, i mitt tilfelle er dette elevenes kreative samspill i møte med ulike tegneredskap. Det finnes ikke noen bestemte fasitsvar, men mine spørsmål leder til svar som igjen leder til nye spørsmål. Prosessen er dynamisk, og tolkningene blir påvirket av teorigrunnlag, min forståelse, hensikt, fokus og mitt valg av forskningsmetode (Nilssen, 2012, s. 71-72).

1.1.1 PROBLEMSTILLING

Valget mitt av problemstilling blir styrende for den retningen jeg ønsker videre i forskningsarbeidet.

Hvordan kan samtegning brukes til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen strek?

For at oppgaven skal få en enda tydeligere mål har jeg i tillegg valgt ut to forskningsspørsmål:

- Hvordan samhandler elevene i samtegning?
- Hvordan kommer elevenes opplevelser tilsyne gjennom samtaler og observasjon?

1.1.2 BEGREPSAVKLARING

Tegneverksted

Gjennom oppgaven bruker jeg begrepet tegneverksted når jeg skriver om eksperimentell tegning, og utfordrer det elevene vanligvis tenker på som tegning. Ved å i tillegg tilby uvante og nye tegneredskap som bryter med det vante, blir hensikten med tegningen å forske seg fram til nye uttrykk og innganger til sin egen tegning. Bakgrunnen for bruken av begrepet er hentet fra Anett Højlunds (Højlund, 2011) «tegnelaboratorium» der hun prøvde ut uvante måter å tegne på med studenter. I tillegg er jeg inspirert av Marita Ivarsson Elverum (Elverum, 2015) (Elverum, 2018) og hennes analyse av hva utvidet tegning er. Spesielt kategorien om tegning gjennom ulike materialer er overført til mitt eget arbeid.

Kreativitet og flytsone

Vi kan forstå kreativitet som evnen til å omsette fantasien vår til noe konkret, der vi kan skape eller frembringe noe nytt. Begrepet er nært knyttet til estetisk virksomhet, som igjen har tilknytning til en skapende prosess. Ved å bruke bilder i tankene vil fantasien bli mediet som lar oss omskape tankebildene til det materielle. På denne måten er fantasi og kreativitet gjensidig avhengig av hverandre. Der fantasien består av tankevirksomhet, er kreativiteten evnen til å bruke disse tankene til å skape noe. Kreativitet er et potensiale som et medfødt hos alle, og som må dyrkes og utvikles (Austriug & Sørensen, 2006, s. 145- 146). Mihaly Csikszentmihalyi lanserte teorien og begrepet «flyt» (flow) og flytsone. Teorien går ut på at i noen situasjoner skjer det et «kvantesprang» i tenkningen og der arbeidet og prosessen går av seg selv. Tilstanden beskrives som en opplevelse av et optimalt engasjement i oppgaven og høyt personlig engasjement. Følelsen av tid og sted forsvinner og man føler at man går i ett med oppgaven og en del av prosessen (Kaufmann, 2006, s. 93).

Inkluderende tegneklima

Læreren er den mer kompetente, og gjennom et samspill med både en enkelt elev, men også elevgruppen som helhet, skjer læringen i dialog, veiledning og gjennom modellering (Postholm & Frisch, 2013, s. 17). I workshopene blir det lagt stor vekt på at elevene skal bli

trygge i utviklingen av sin egen strek. For å få dette til er det viktig at vi arbeider for å danne et inkluderende tegneklima. Gjennom å samtale om ulike tegnestil vil et personlig uttrykk verdsettes, og dette danner igjen trygghet for hver enkelt elev.

1.2 PROBLEMOMRÅDE OG DISKURS I FELTET

De siste årene har tegnefeltet blitt gjenstand for økt nasjonal oppmerksomhet. Liv Merethe Nielsen (Nielsen, 2013, 2014) og Nina Scott Frisch (Frisch, 2013b) har bidratt med hver sin doktorgrad. Deres innsats på forskningsfeltet har ført til bedre forståelse i den pågående utviklingen av tegnedidaktikken. Begge forskerne opererer i samme fagfelt, Nielsen i retning av visuell representasjon og utvikling av visuell kompetanse. Frisch peker mot viktigheten av den sosiokulturelle tilnærmingen til tegning, og engasjerer seg i utvikling av tegneundervisningen i klasserommet. Begge snakker om viktigheten av at elevene i skolen utvikler «visual literacy», som innebærer at elevene lærer seg å kommunisere gjennom bilder og det å formidle idéer og tanker visuelt (Nielsen, 2013) (Frisch, 2013b, s. 65). Ifølge Stavnås og Nielsen (Stavnås & Nielsen, 2015) er tegnelitteraturen som blir brukt i lærerutdanningen utdatert og fokuserer på at det å tegne «riktig» er det samme som å gjengi noe. Dette på tross av at de siste årene har kommet forskning som bidrar til å utfordre dette. Anette Højlund skrev i sin doktorgrad- *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*- om tegning der prosessen, og det å tegne i seg selv er viktigere enn resultatet. Den dialogen som oppstår mellom det som tegner seg og den som utfører selve tegnehandlingen har en verdi som overføres kroppslig, og som kan være med på å utfordre og tilføre noe nytt i tegningen (Højlund, 2011). Højlund sin forskning har bidratt til at feltet har fått nye perspektiver, som igjen har ført til å flytte fokus vekk fra det at elevenes tegning alltid skal «avbilde noe». Marita Ivarsson Elverum har i sin mastergrad skrevet om utvidet tegning, som en del av samtidstegningen (Elverum, 2015). I avhandlingen trekker hun fram det å tegne gjennom ulike materialer, å bruke kroppen som tegneredskap og tegning som blir til ved å skape distanse mellom kunster og verk. Dette er et viktig bidrag til feltet, som belyser de ulike mulighetene tegning kan gi. Med god og riktig planlegging kan deler av dette også inkluderes på barnetrinnet.

Skjelbred og Borgen fant i forskningen sin at elevene ofte hadde et problematisk forhold til det å tegne når de kom over til ungdomsskolen (Skjelbred & Borgen, 2020). Læreren måtte da starte på nytt med å få tilbake mestringsfølelsen. Dette gir indikasjoner på at lærere på barnetrinnet ikke lykkes med å skape trygghet og mestring, at elevene gradvis mister troen på sin egen strek.

Heldigvis gjøres det viktig arbeid på andre områder på tegnefeltet. Det å utforske felles tegneprosesser gir muligheter og inngang til glede, mestringsfølelse og improvisasjon i tegnearbeidet. Bente Fønnebø (Fønnebø, 2019) har skrevet en fagbok som presenterer hennes eget forskningsarbeid. Hun har hovedsakelig forsket på barnehagefeltet, og her ser jeg en overføringsverdi til barnetrinnet. Samtegning bidrar til tegnefeltet med variasjon, og ved å verdsette de kollektive prosessene som skjer når barn tegner sammen. I denne forskningen verdsettes både det figurative og det abstrakte, og prosessen -og det å skape noe sammen gjennom dialog, er viktigere enn selve resultatet. Internasjonalt forsker Linda Knight på samme område (Knight, 2008).

Dette viser at tegnepraksisen er i utvikling, men at det fremdeles er en lang veg igjen å gå. Akkurat nå fremstår tegnefeltet som uoversiktlig og litt «rotete». Vi trenger noen som samler alle trådene for å gjøre det lettere for læreren å gjøre de gode tegnedidaktiske valgene. Det trengs mer støtte for å kunne drive god og riktig tegneundervisning. Det finnes ingen oppdaterte lærebøker som legger til rette for inkludering og variasjon, og læreren må i stedet lene seg på det utvalget som finnes av forskningsartikler, master- og doktorgrader (Stavnås & Nielsen, 2015).

1.3 MIN ROLLE OG FORFORSTÅELSE

Jeg forstår samtegningsprosesser som sosiale handlinger der impulser, inspirasjon og kreativitet kan settes i kraft mellom deltakerne. Valg av tegneverktøy medvirker til ulikt uttrykk. I en uformell og lekende innpakning kan vi i fellesskap, gjennom tegningen oppnå danning, ferdighet og visuell kompetanse på sikt. Med riktig forarbeid og planlegging kan en

samtegningsøkt også bidra til inkludering og fellesskap i en gruppe. Ut ifra min forståelse gir ulike tegnebestillinger ulike utfordringer og progresjon i tegneutviklingen. Ved å utfordre den klassiske tegnedidaktikken, dra inn øvelser inspirert fra samtidstegningen, og det å tegne sammen i et tegneverksted, vil det individuelle uttrykket utfordres og utvides. Repertoaret og mestringsfølelsen til deltakerne vil øke, og igjen føre til at de ønsker å fortsette og tegne. Min egen forståelse for hva samtegning er vil i vesentlig grad være med på å forme denne oppgavens retning og innhold. Denne er naturlig påvirket av teorien jeg har lest, og ved å ta teorien med inn i klasserommet utfordres denne forståelsen gjennom praksis. I tillegg er min forståelse påvirket av det kreative fagmiljøet ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord, der både medstudenter og faglærere har vært med på å forme denne gjennom undervisning, samtaler og opplevelser. Gjennom min profesjon som grunnskolelærer 1-7, er jeg bevisst på min egen rolle. Det er mitt ansvar å gi trygghet til fem- åringene når de begynner i første klasse. Tegningen, og ikke minst det å tegne sammen, spiller en viktig rolle når elevene enda ikke kan lese eller skrive. Gjennom god planlegging og progresjon vil ferdigheter og tegneerfaring utvikles, gjennom barneskolens syv år, slik at elevene blir trygge på sin egen strek. I min rolle ligger det å ta vare på elevene i alle disse syv årene, å bygge opp et grunnlag, slik at de har motivasjon til å fortsette og tegne etter overgangen til ungdomsskolen.

De praktiske- og estetiske fagene har over lengre tid hatt lavere status i skolen enn de akademiske skolefagene. Dette gjelder også i kunst og håndverk, og medfører at mange elever får undervisning av lærere med lav eller ingen kompetanse i faget (Espeland et al., 2013) (Nielsen & Lepperød, 2019). Kompetansemålene har generelt blitt færre og mer generelle, også i kunst og håndverksfaget. Dette betyr at kravene til høy faglighet og kompetanse hos den som planlegger, velger ut innhold og gjennomfører undervisning øker. I 2019 kom Kunnskapsdepartementet med den offentlige strategiplanen «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» for å styrke de praktiske- og estetiske fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I rapporten blir det lagt vekt på at kvaliteten i fagene skal styrkes, og det refereres til at halvparten av elevene får undervisning av lærere helt uten studiepoeng (Nielsen & Lepperød, 2019, s. 8). Denne tendensen ønsker man å snu (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34- 38). For å kunne legge til rette for utvikling og læring, og for å forstå hva som er formålstjenlig for rett læringsutbytte fra læreplan og

styringsdokument, trengs fagpersoner som brenner for sitt fagområde. Det krever mye å forstå hva som ligger i de ulike målene i læreplanen, for å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på. Med min utdanning og kompetanse i kunst og håndverksfaget, og i tegning, ønsker jeg å bidra til å motvirke den negative utviklingen. Jeg ønsker å dele min egen tegneglede med elevene. Jeg vil også arbeide for at elevene skal kjenne på mestring og progresjon i sin egen tegneutvikling. Ikke minst er det mitt ansvar at hver elev får hjelp til å finne sin egen strek og blir trygge på sitt eget tegneuttrykk, fordi det er her nøkkelen til det å ønske å fortsette å tegne ligger.

Som faglærer i kunst og håndverk står jeg ovenfor en rekke valg knyttet til undervisning. En del av disse valgene tematiserer Marte S. Gulliksen gjennom artikkelen «Gode Valg- om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk» (Gulliksen, 2013). Her trekker hun frem det hun kaller det fagdidaktiske potensielle rommet. Dette forstår jeg som alle de mulighetene jeg har, både i mine valg, og i valghandlingen i seg selv. For å kunne gjøre gode og riktige valg må det foreligge et repertoar av teknikker, teori og fagdidaktikk. Faget spenner vidt, og det er opp til meg å velge riktig og meningsfylte aktiviteter for elevene, som gir riktig læringsutbytte i forhold til de ulike kompetansemålene.

1.4 FAGFORNYELSEN OG TEGNING I NY LÆREPLAN FRA 2020

Våren 2020 kom ny læreplan, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020b), som la føringer for innholdet i opplæringen i grunnskolen. I overordnet del heter det: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette idéer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Å omsette idéer til handling kan kobles til samfunnets behov for utvikling av kreativ visuell kompetanse. Liv Merete Nielsen har jevnlig kommentert utviklingen av fagfornyelsen i fagbladet «Form» (Nielsen, 2016). Der trekker hun frem at elevene må bli visuelt kompetente for å kunne bidra til det grønne skiftet. Videre understreker hun hvor viktig hun mener tegningen er. Hun sier at vi trenger dybdelæring i tegning som grunnleggende ferdighet for å kunne forstå og kommunisere godt (Nielsen, 2016). Dessverre ble ikke tegning og visuell kompetanse tatt inn i

den nye læreplanen og definert som en grunnleggende ferdighet. Liv Merete Nielsen hevder at dette ble nedprioritert til fordel for det hun kaller det store «PISA fokuset», der Stortinget heller prioriterer målbare ferdigheter med tall og bokstaver (Nielsen, 2016). Likevel kan vi finne dette tydelig igjen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som et av de fire kjerneelementene. Sett i sammenheng med formuleringer i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2016) er dette en styrking av tegning:

Visuell kommunikasjon:

Elevne skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdighet er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevne skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimentere i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Tegning er et universelt språk som kan forstås uten bruk av ord (Nielsen, 2014, s. 35-36). Å øve opp evne til visuell kommunikasjon er noe som krever tid, veiledning og trening. Dette er ifølge Liv Merete Nielsen, viktige ferdigheter elevene vil trenge i fremtiden, og som de må få systematisk opplæring i gjennom hele skoleløpet for å oppnå. Jeg mener derfor at det er viktig at opplæringen legger til rette for variert, systematisk og inkluderende tegneopplæring for å oppnå progresjon i elevenes tegneutvikling. Å utforske hva samtegningsprosesser kan tilføre i denne sammenheng er viktig og aktuelt. Å tegne sammen er en mulighet til å utforske egen tegnestrek og sitt visuelle uttrykk, og den kreativiteten som oppstår i et trygt og godt tilrettelagt tegnemiljø. Gjennom samtegning kan vi utforske og eksperimentere i dialogiske møter med ulike tegneredskap.

2 TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapittelet følger en redegjørelse av tegnefeltet i dag, relevant tegnedidaktikk og teori knyttet til selve undervisningsopplegget. Jeg vil senere i oppgaven ta utgangspunkt i teorien

når jeg drøfter og analyserer funnene fra aksjonsforskningsopplegget. Det teoretiske bakteppet legger derfor grunnlaget for resultat og drøftingen til slutt i oppgaven, noe som igjen gjør at jeg kan svare på problemstillingen min:

- *Hvordan kan samtegning brukes til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen strek?*

2.1 TEGNEFORSKING I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Det finnes lange tradisjoner for å forske på barnetegning. I 1926 gav Helga Eng ut første utgave av boken: *Barnetegning. Fra den første streken til farvetegningen* (Eng, 1959). Hun analyserte niesen Margrete sine tegninger helt fra de aller første strekene og frem til 24 års alder. Hun kom frem til en teori der tegneutviklingen forløp gjennom stadier fra rabling, via skjemategning til mer naturalistiske fremstillinger av objekter. Videre fulgte Victor Lowenfeld på med utvikling av stadieteorien. Han gikk i sin bok *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld & Brittain, 1976), dypere inn i hvordan barna uttrykte sine inntrykk og sanselige påvirkninger. Både Eng og Lowenfeld bygget videre på Jean Piaget sin kognitive utviklingsteori som delte barns utvikling inn i fire faser. Fasene overførte Lowenfeld innen tegning til rablestadiet (2-4 år), førskjemastadiet (4-7 år), skjemastadiet (7-9 år), begynnende realisme (9-12 år) og til slutt det pseudonaturalistiske stadiet (12-14 år) (Frisch, 2018b, s. 199- 207). Eng og Lowenfelds teorier så på barnets tegneutvikling som en modningsprosess der de utviklet seg selv mot mer virkelighetstro tegneuttrykk. Begge to mente at evnen til å tegne lå i barnet selv og måtte dyrkes frem gjennom frigjøring. Dette vil si at barna må få tegne selv uten innblanding fra voksne. De må heller være tilretteleggere for at barna skal få utfolde seg fritt og være selvstendige i det skapende arbeidet. Dette synet hang tett sammen med datidens syn på barns utvikling og pedagogikk (Hopperstad, 2002, s. 73-75).

På 1970 tallet vokste det frem en tradisjon der man forsket på barns tegning og påvirkning av bildekulturen. I Norden forsket Gert Nordstrøm, og i Danmark bidro Rolf Köhler og Kristian Pedersen til mer kunnskap om at barns bildeskaping må forstås i lys av kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Dette ga viktig kunnskap om at barnetegningen også har et

kulturelt uttrykk (Hopperstad, 2002, s. 76-77). På samme tid tok også det amerikanske ekteparet Brent og Majorie Wilson (Wilson & Wilson, 1977) et oppgjør med eksisterende tegneforskning. De mente at barn fra ett til åtte år tegnet på bakgrunn av den indre spontaniteten, men for eldre barn var situasjonen en annen. Da begynte barna å tegne gjennom imitasjon og påvirkning fra andre. Inspirasjonen kom gjennom fotografier, illustrasjoner og massemedia, og mange oppøvde visuell kontroll gjennom å kopiere bilder. Gjennom Wilson & Wilson`s undersøkelser kom det fram at disse elevene hadde en bedre forståelse for forkortning, perspektiv og handling i sine tegninger (Wilson & Wilson, 1977, s. 5).

May Britt Postholm og Nina Scott Frisch (Postholm & Frisch, 2013, s. 17-34) bidrar med viktig forskning og kompetanse på tegnefeltet. De skriver om viktigheten av dialogen og det sosiokulturelle perspektivet i tegningen. Elevene må få hjelp og støtte til å komme videre i tegneutviklingen sin. Postholm og Scott Frisch trekker frem Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Dette innebærer at eleven lærer gjennom dialog med en voksen eller medelev med høyere kunnskap. For at ferdighetene skal utvikles må eleven få hjelp til å komme fra det utviklingsområdet han er i nå, til sitt nærmeste utviklingsområde som han har mulighet til å nå med hjelp. Videre vil det være nyttig å gi eleven støtte i lærings situasjonen. Dette for å trygge og legge til rette for både fysisk og mental trygghet i det videre læringsarbeidet. Tharp og Gallimores seks undervisningsmåter; modellering, situasjonshåndtering, feedback, instruksjon, å stille spørsmål og å fremme tankestruktur/kognitiv strukturering er ulike metoder som kan være til nytte i et slikt støttee arbeid (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47-69) (Postholm & Frisch, 2013, s. 27-30).

Ifølge Liv Merete Nielsen (Nielsen, 2014) sitter avtrykket etter Lowenfeld fremdeles igjen i tegneundervisningen i dag. Hun sier at tegneforskningen har vist at barn trenger konkret opplæring i tegning for å utvikle seg, likevel påpeker hun at det fremdeles er mange lærere som tvilholder på troen om barns naturlige blomstring. Nielsen kaller dette for RTTD (resisting to teach children to draw). Det trengs en snuoperasjon i vestlig tegnetradisjon for å få bukt med dette. Hvis skolen ikke lærer barn å uttrykke seg visuelt vil vi frata de som ikke er istand

til å få denne hjelpen fra foreldre, søsken eller venner, muligheten til å bli visuelt lesekyndige. Dette vil skape et klasseskille i tegning og visuell kompetanse (Nielsen, 2014, s. 39). Samfunnet vårt dreier i større grad over til å fokusere på mer billedlige representasjoner. Nielsen trekker frem den økende bruken av kompleks visuell kommunikasjon, og at vi mennesker besitter evnen til å legge frem våre ideer på et visuelt plan. Hun mener at det ligger et ennå ubrukt potensial på området som i framtiden kan brukes til å kommunisere løsninger, planer og skissere gjenstander. Elevene må få opplæring i visuell kommunikasjon. Tegneferdighet og oppøving av visuell kontroll er en viktig del. Dette er kunnskap elevene vil trenge i framtiden, det vil sette dem istand til å ta aktivt del i egen framtid (Nielsen, 2014, s. 40-41). På flere kunnskapsområder er det økende bruk av visualisering i komplekse saker, som f.eks. innen mote og ingeniørfag. Dette er veldig ulike profesjoner og felt, noe som peker på den bredden og mangfoldet der det vil bli behov for visuell kompetanse. Nielsen sier at samfunnet vårt i lengre tid har vært preget av en overdreven forbrukskultur, med økende avfall og forurensing. Elevene våre er den nye generasjonen som skal skape nye løsninger, med visuell kompetanse, med hensikt å forme en ny og bærekraftig framtid (Nielsen, 2014, s. 41).

Gjennom mitt masterarbeid forsøker jeg å svare på RTTD problematikken, gjennom å løfte frem viktigheten av å gi elevene god og variert tegneundervisning. Å gi elevene veiledning og støtte kan føre til progresjon og oppøving av visuell kompetanse. Samtegning kan gi variasjon og kan i tillegg legge til rette for å kunne bruke dialog og samarbeid som støtte i tegneutviklingen.

2.2 TEGNETEORI OG FORSKNING

I de neste delkapitlene vil jeg presentere noe av forskningen på tegnefeltet i dag. Jeg avgrensner dette til det som er mest relevant i forhold til å finne svar på problemstillingen min.

2.2.1 Å TEGNE SAMMEN.

Bente Fønnebø sin fagbok *Å tegne sammen* (Fønnebø, 2019, s. 139-141) gir innblikk i ulike samtegningsprosesser, hovedsakelig fra barnehagefeltet. Forfatteren ønsker å løfte frem samtegningen og de mulighetene denne gir for å inkludere alle i et godt tegnefellesskap. Uavhengig av bakgrunn og kunnskap skal alle kunne ta del i tegneprosessene sammen med andre. Dette mener hun er mulig fordi relasjoner og samarbeid gir grunnlag for nye ideer, streker og tegneuttrykk. Her kan vi trekke paralleller til fagfornyelsen, i overordnet del av læreplanen: «Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Fønnebø drøfter også hvilken betydning det har for den enkeltes tegneprosess, at andre er deltagende i selve tegnehandlingen. Her tenker hun både på andre barn, og voksne. Vanlig praksis er å dele ut et lite ark til hvert barn i barnehagen, og så la det bli opp til det barnet å finne en vei frem til et eget tegneuttrykk. Ved å tilby større felles tegneflater, utforskes det om dette gir større glede og mestring i tegneopplevelsene i barnehagen (Fønnebø, 2019, s. 15)

Tegningen skapes i en sosiokulturell setting. De valgene tegnelæreren tar påvirker resultatet. Både valg av ulike materialer og hvilken oppgave som skal løses, har direkte innvirkning på det ferdige resultatet. Fønnebø hevder at man ved å bryte med idéen om at tegning er en ensom handling som er avhengig av den enkeltes talent, vil man nå ut til et mangfold som kan få lov til å oppleve glede og mestring i det å skape med sin egen strek. I tillegg tar hun også aktive valg i forhold til sin egen rolle som tegneleder i en barnegruppe. Hun tenker på hvor hun plasserer seg selv i forhold til gruppen, hennes høyde i forhold til barnas, om hun er aktivt deltakende eller sitter utenfor fellesskapet. Ikke minst om hun selv velger å være medskapende sammen med barna. Dette mener hun er avgjørende faktorer som er direkte påvirkende i det skapende arbeidet (Fønnebø, 2019, s. 59). Når Bente Fønnebø bruker begrepet «tegneleder» er dette for å understreke at det er den voksne i barnegruppen som er ansvarlig for retningen og rammene, likevel lar hun også barnet lede streken noen ganger (Fønnebø, 2019, s. 81- 90). I min undervisning, på 6.trinn, er det mest naturlig å bruke begrepet «tegnelærer». Selv om jeg også innehar rollen som tegneleder gjennom

workshopene, inneholder tegneundervisningen tegnedidaktikk med teori, varierte metoder og kunnskap som elevene skal lære.

Fønnebø har hentet inspirasjon fra den australske kunstneren og forskeren Linda Knight (Knight, 2008). Knight har som mål at forskningen hennes om samtegning skal endre voksne og barns kunnskap og praksis i tegnedidaktisk sammenheng. For elevenes del innebærer dette at de skal få innblikk i egne tegneprosesser, og utvikle egne refleksjoner rundt det å tegne sammen med andre. For lærere trenger de støtte til å utvikle egen undervisningspraksis, og egne evner når de ser nye muligheter og selv erfarer hva samtegningsprosesser kan tilby. Gjennom forskningen sin fant Knight at det å tegne sammen la grunnlag for endring i tanker og handlingsmønstre for både voksne og barn. Forskningen skjedde i en australsk skoleklasse der elever mellom seks til syv år tegnet sammen med læreren sin. Elevene samhandlet om materialene på en multimodal måte, som gjorde at læreren måtte bli mer bevisst på sin egen kroppslige praksis. Læreren reflekterte over sin egen uttrykksfulle atferd mens hun bidro til å tegne sammen med elevene. (Knight, 2008). Samtegningsprosesser handler ikke først og fremst om å oppnå noe estetisk fint ifølge Knight. Hun mener at det viktige er at elevene kan lære å oppleve noe sammen, og lære å kommunisere gjennom å tegne (Knight, 2008, s. 309). Ved å frigjøre elevene fra denne «byrden» ved å skulle skape noe fint, kan man engasjere flere og skape et fellesskap der kommunikasjon er nøkkelen til læring.

Elever i 10-12 års alderen blir selvkritiske, og kan ofte mene selv at de ikke er gode til å kunne tegne fint eller riktig nok. Elevene er gjennom samfunnsnormene lært opp til at fine tegninger ligner på «noe» (Frisch, 2018b, s. 206- 207). Ved å legge til rette for ulike tegnepraksiser, dannes gode tegneklima der alle er velkomne med sine ulike måter å tegne på. Læreren blir tegnelederen som har ansvaret for å skape en god kultur for tegning og inkludering. Man ønsker å unngå trange rammer, og heller gi rom for den enkelte til å kunne utvikle sin helt egne individuelle tegnestil, dette vil føre til at elevene dannes gjennom utvikling og følelse av mestring (Fønnebø, 2019, s. 60).

Samtegning blir brukt også i andre fag. Dramafaget er et eksempel. Professor Jonathan Neelands (Neelands, 1992) mener at det å skape en tegning i fellesskap er et godt utgangspunkt for at elever skal få tid til å sette seg inn i en situasjon. På denne måten kan de justere seg før de må ut i egne roller. Den felles tegningen gir flere muligheter for læring. Elevene forhandler om fremstillingen av et felles visuelt uttrykk. De kan bruke tegningen til å undersøke forskjellige kulturer og historiske perioder (Neelands & Goode, 2015, s. 13). I et dramaforløp, der flere ulike metoder og teknikker settes sammen til en helhet, brukes samtegning som en felles forståelse til å skape en helhet og sette i gang deltakernes fantasi. Tegningen danner en plattform som alle får eierskap til, og man kan velge å inkludere begreper som blir viktig for det som kommer videre i dramaforløpet. Samtegningen kan også brukes som et levende dokument som man kan velge å gå tilbake til underveis i forløpet (Neelands & Goode, 2015, s. 13).

2.2.2 NASJONAL FORSKNING PÅ FELTET.

Jeg har allerede trukket fram Liv Merethe Nielsen (Nielsen, 2013, 2014) og Nina Scott Frisch (Frisch, 2013b) som to av de viktigste på forskningsfeltet i Norge i nyere tid, der begge har bidratt med hver sin doktorgrad. Jeg vil derfor fortsette med å presentere noe av det andre som skjer i nasjonal tegneforskning.

Tegneopplæringen i skolen i dag skjer med ulik tilnærming. Karen Brønne og Janne Heggvoll (Brønne & Heggvoll, 2018) har analysert ulike tilnærminger til det å lære barn å tegne i skolen, der de i hovedsak konsentrerer seg om begynneropplæringa. De kom frem til at det finnes flere metoder som er hensiktsmessige. Forskerne har studert ulikt fagstoff som ble brukt i undervisning ved norsk grunnskolelærerutdanning, og utviklet etter dette tre teoretiske kategorier som viser ulike tegnetodiske retninger.

Syntetisk tilnærming: Dette er tegneopplæring der man øver opp visuell kontroll med å bruke linjene som grunnrepertoar. Linjene fungerer som et alfabet som elevene bruker til å lage ulike former i tegningen, der vanskelighetsgraden blir tilpasset. Figurene utvikler seg til å bli

mer og mer komplekse, etter hvert som alder og forståelse blir høyere. Elevene forstår deler før helhet. Denne inngangen til tegning baserer seg på skjemat teorien til Piaget og den kognitive konstruktivismen (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 7)

Analytisk tilnærming: Her rettes det fokus mot det fysiske og konkrete. Elevene øver på å tegne en menneskekropp, et ansikt, et landskap eller en stol. Her er det viktigste at elevene får øving i å gjengi det realistiske og meningsbærende. Det er ikke like viktig at man følger en rekkefølge, men heller arbeider der eleven er- og på mer individuelle nivå. Den enkeltes tegneforståelse utvikles gjennom et fellesskap og en kultur der konteksten også er med på å påvirke. Dette bygger på et sosiokulturelt syn på læring, og det henvises til Olga Dysthe og Bakhtins teori om det flerstemte klasserommet. Det bygges også på tegnedidaktikk og teori fra Nina Scott Frisch og Wilson og Wilson (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 9-13).

En fenomenologisk inngang til tegning: Denne tegnemethoden har et filosofisk utgangspunkt, der hensikten er å øve opp tegneferdighet gjennom å bryte med automatiserte tegnemønstre. Øvelser som innebærer f.eks. opp-ned tegning og øvinger med negativ flate er ment som en hjelp for samarbeid mellom høyre og venstre hjernehalvdel. Elevene skal bli bevisste på bevegelse, tyngdekraft og form. Her er konkrete tegneøvelser fra Betty Edwards, som utfordrer tankemønstre lagt til grunn. Ikke minst er Anett Højlunds (Højlund, 2011) tegnefilosofi, som vektlegger det sanselige og uforutsette i å se på tegning som prosess. Å verdsette tegnehandlingen og det uforutsette kan føre tegningen inn i en rikere retning (Brønne & Heggvoll, 2018, s. 13- 15).

For å kartlegge hvilke muligheter elevene har for å få progresjon i tegneundervisningen er det naturlig å se forskningen til Brønne og Heggvoll i sammenheng med artikkelen til Bente Helen Skjelbred og Jorunn Spord Borgen: «Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk» (Skjelbred & Borgen, 2020). Der setter de søkelys på hvordan lærere i ungdomsskolen operasjonaliserer -og hva de tenker om sin egen praksis, i tegnefaget i kunst og handverk. Gjennom artikkelen kommer det frem at lærere ofte gir tegneoppgaver som er mer styrt av rammebetingelser, enn av faglig variasjon og innhold. Undervisningen skjer i

store klasser der lærerens mulighet til personlig oppfølging og individuell veiledning er liten. Når elevgruppene blir for store velger lærerne bort de tegneoppgavene som krever oppfølging av hver elev. Dette fører igjen til at lærere ikke blir kjent med de individuelle preferansene elevene har for tegning. Alle lærerne i undersøkelsen uttrykte at de hadde for liten tid til å gjennomføre gode opplegg, og at de valgte den «trygge» tegneundervisningen som de hadde god erfaring med, og som de visste at de kunne gjennomføre (Skjelbred & Borgen, 2020).

Elevenes tegnerfaring, progresjon og mestring i faget varierer når de begynner på ungdomsskolen. Gjennom artikkelen kommer det fram at de ofte har et anstrengt forhold til det å tegne. Læreren må derfor starte med enkle oppgaver som gir mestringsfølelse i arbeidet. Det er også ulikt hvordan lærerne vektlegger vurdering i tegning. Noen vurderer bare sluttresultatet, mens andre ser mer på prosessen. Det oppstår også en diskusjon om hvordan man kan vurdere om en tegning er bra eller dårlig. Dette gjenspeiler den ulike tilnærmingen lærerne har til egen undervisning. Det er stor ulikhet i oppgaver, organisering og undervisning. Lærerne veksler mellom å benytte syntetisk, analytisk og fenomenologisk tegnetodisk tilnærming, selv om det var minst av det siste (Brænne & Heggvoll, 2018). Skjelbred (Skjelbred, 2021) har i sin nyeste artikkel funnet at ungdomsskolelærere kombinerer mellom å gi elevene oppgaver i observasjonstegning og forestillingstegning. Dette til tross for at de ikke fant belegg for å fokusere på forestillingstegning ut fra rammene læreplanen ga. Forskeren mener dette viser at de ser viktigheten av en helhetlig undervisning som gir rom for utvikling av elevenes forestillingsevne, kreativitet og fantasi, der også elevene kan få erfare at uforutsette ting kan påvirke tegning. I tillegg ble den ekspressive tegningen vektlagt.

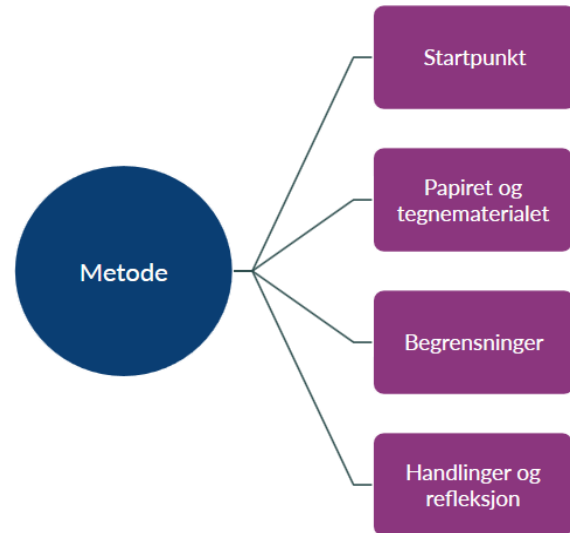
Det kommer frem at lærerne i ulik grad benytter egen tegneaktivitet i undervisningsøyemed. Dette er en stor ressurs som i mange tilfeller ikke blir utnyttet. Forskningen viser at elevene blir mer aktive og jobber mer selvstendig. Dette frigir mer tid til individuell oppfølging. Det viste seg også at lærere som aktivt tegnet sammen med elevene fikk til en bedre kobling mellom sine egne konkrete tegneeksempler og ulike fagbegrep. Artikkelen *Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning* (Andersson, Brøns-Pedersen, Hasselskog & Illum,

2018) tar for seg hvordan lærere kommuniserer i kunst og håndverksundervisningen. Tegning er et håndverk, og håndverk er ifølge Andersson et kroppslig undervisningsområde. Det kroppslige er derfor avgjørende i kommunikasjonen og didaktikken. Kommunikasjonen fra læreren må lede til handling og læring hos eleven, og må derfor inneholde den informasjonen som eleven har bruk for. Siden målet er at elevene skal utvikle tegneferdigheter, vil det derfor være naturlig at læreren selv er aktiv i egen tegnehandling (Andersson et al., 2018, s. 71).

2.2.3 Å UTFORDRE EGET TEGNEUTTRYKK

Anette Højlund (Højlund, 2011) skriver i sin doktorgradsavhandling om *tegning som tegner seg*. Med dette mener hun at det å tegne, materialene og fantasien smelter sammen, og det dannes broer mellom dem (Højlund, 2011, s. 15). Højlund beskriver tegning som prosess, der det å skape noe er det viktige. I tillegg trekker hun fram tegning som handling og som tanke. Tegning er også objekt, tegning forstått som et bilde. Til slutt snakker hun om tegning som forestilling, noe som innebærer at det har tegnet seg en idé, eller et uttrykk. Den som tegner kan derfor få en ny idé om verden (Højlund, 2011, s. 11- 12). Højlund sier at det å tegne er en evne vi mennesker har, og dette er en mulighet vi må benytte til å utvikle oss. Vi kan utvikle oss personlig, men også få hjelp gjennom tegningen til å få og vise nye idéer (Højlund, 2011, s. 12). Hun er spesielt opptatt av tegningen som handling og trekker frem viktigheten av selve tegneakten, fremfor resultatet. Højlund, som underviser på Danmarks designskole, hevder at det å utvikle god design i dag er mer knyttet til konseptutvikling, enn til formgivning. Ved å dreie over til å tenke på tegningen som et hjelpemiddel i en prosess, vil designstudentene lære seg å bruke det enda mer i visualisering av idéer. Studentene kan bruke tegningen som et redskap, både til å tenke - og til å formidle med (Højlund, 2011, s. 20-22). Hun trekker fram at man i tegneundervisningen må slutte å tenke at det å tegne alltid er det samme som det å avbilde noe. Hun tar et direkte oppgjør med at det meste som finnes av tegnelitteratur og tegneforskning i dag er det hun kaller «diagrammisk», dvs. at det fokuserer kun på den klassiske tegneopplæringen. Hun ønsker at dette heller dreier over til å inneholde mer konseptutvikling og prosesstegning (Højlund, 2011, s. 13).

Højlund gjennomførte høsten 2009 et tegnelaboratorium på Danmarks Designskole, som foregikk over 10 uker (Højlund, 2011, s. 138- 174). Hun delte undervisningen opp i de tre underkategoriene: redskap, teori og prosjekt. Formålet var å undersøke seg frem til tegning, med det utgangspunktet at; tegning tegner seg. Hun satte rammer for opplegget, gjennom at metoden studentene skulle benytte allerede var bestemt. Det var imidlertid helt åpent og opp til hver student hva som skulle læres og utvikles gjennom tegningen. Ved prosjektets start formulerte studentene sin egen problemstilling innenfor tegning. Hver student satte deretter et startpunkt for sin egen undersøkelse, og herifra begynte arbeidet med tegneprosessene som førte vegen videre. Det var ønskelig at de utviklet kompetanse i det å være nysgjerrig. Højlund førte studentene bredt inn i tegnefeltet, mens de selv også var aktive på leting etter kunnskap og forståelse.



Figur 1: Egen modell som visualiserer Højlunds (2011) undervisningsdesign.

Aktivitetene var varierte, og besto blant annet av korte workshops, der Højlund la til rette for at impulser skulle vekkes i studentene. Dette skulle føre til at studentene ønsket å produsere tegninger. Tilretteleggingen for impulser innebar f.eks. å visualisere begreper, reaksjoner på lyd, reaksjoner på kjedsomhet, lysten til å ødelegge eller reaksjoner på en strek. Højlund kaller dette eksperimenterende tegnepraksis. Hun rettet oppmerksomheten mot streken, og det å sette et spor på en flate, samtidig som hun fokuserte på at studentene skulle være oppmerksomme på egne tegnehandlinger. De skulle trenes i å utvikle abstraksjonsevne, til å bryte med sine vante tegnemønstre og lære å tenke nye tanker (Højlund, 2011, s. 139-141). Ifølge Højlund utviklet studentene personlig vilje til å utfordre seg selv og sin egen tegning. De kom ut av sine vante tegnemønstre og utviklet nye måter å tegne på. De ble også mer åpne ovenfor tilfeldigheter som kan oppstå i en tegneprosess og de mulighetene som dukker opp undervegs i tegningen (Højlund, 2011, s. 139-141).

Som en utvidelse av tankene til Højlund vil jeg også trekke inn Marita Ivarsson Elverums (Elverum, 2015) arbeid med masteravhandlingen *Utvidet tegning -som en del av samtidstegningen*. Gjennom oppgaven undersøkte hun hva *utvidet tegning* var, gjennom å kartlegge og studere 44 ulike samtidskunstnere og deres verk. Hun kom fram til at resultatene delte seg i tre retninger. Tegning gjennom ulike materialer, det å tegne gjennom å benytte kroppen som redskap og når noe tegner seg gjennom distanse mellom kunstner og verk. Arbeidet med oppgaven har resultert i artikkelen *Utvidet tegning* (Elverum, 2018), der hun viser hva som kjennetegner de ulike retningene gjennom å trekke fram noen samtidstegnere og deres arbeider. Elverum kom fram til at det å tegne gjennom ulike materialer ofte innebar å bruke utradisjonelle tegnematerialer som tråd, tekstil, streng, tre, metall og papir. I tillegg spilte selve tegneflaten mindre rolle og tegningen ble frigjort fra det tradisjonelle tegnearket. I tegning gjennom å bruke kroppen var det performative i tegnehandlingen viktig. I tillegg arbeidet flere kunstnere gjennom utstrakt bruk av improvisasjon. Linjene ble todimensjonale og fremsto som en dokumentasjon av kroppens bevegelser. I siste kategori ble ikke tegningen skapt av kunstneren, men gjennom andre medier som lagde linjer. Todimensjonale linjer ble skapt av natur eller menneskeskapte fenomen (Elverum, 2018).

Felles for utvidet tegning er ifølge Elverum at det tradisjonelle utfordres. Gjennom utradisjonell bruk av underlag, format og materialer skapes en uforutsigbarhet i tegningen. I likhet med Højlund (Højlund, 2011) trekker også Elverum frem viktigheten av tegnehandlingen: «Tegningen går bort fra det å være et objekt, til det å være en handling. Hvordan linjen fremtrer på arket er ikke nødvendigvis det viktigste, men hvordan den ble til. Selve handlingen» (Elverum, 2015, s. 100). Fokuset blir flyttet fra tegneresultatet til prosessen, og det å være tilstede i selve handlingen, og tegningen blir derfor også performativ¹.

¹ Begrepet *performativet* er nært knyttet til begrepet *performance* og er en «happening», det innebærer mulighet til å få fram en erfaring eller skape en situasjon. Situasjonen som blir produsert kan enten kan være samlende eller separerende (Danbolt, 2014, s. 83-84).

2.2.4 Å EIE OG UTVIKLE SIN EGEN STREK

Den danske spesialpedagogen og forskeren Anna K. Andreasen har utviklet en metode hun kaller «tegne-samtale- metoden» (Andreasen, 2011). Hun har utgitt en bok med samme tittel, som bygger på hennes egen forskning og arbeid. Andreasen tegner sammen med ett barn om gangen, og samspillet som oppstår mellom dem når de tegner hjelper barnet i å utvikle språk, konsentrasjon og adferd, i tillegg til selve tegningen. I min sammenheng er det Andreasens tanker om hvordan eleven kan få hjelp og veiledning til å finne frem til og bli trygg på sin egen strek, som jeg anser som mest aktuelt, og som jeg velger å trekke frem videre gjennom denne oppgaven.

Andreasen mener i likhet med Højlund at det i samfunnet vårt regjerer et felles krav om at barn skal lære å tegne på en måte der motivet ligner mest mulig på noe gjenkjennelig. De større elevene skal lære å tegne realistisk (Andreasen, 2011, s. 22). Andreasen trekker frem viktigheten av å se det enkeltes barn sine ressurser. Alle har sin egen personlige strek og helt eget uttrykk. I alle tegninger ligger linjer, former og farger som danner en komposisjon, og en dynamikk. Dette unike og individuelle må vi ta vare på og verdsette. Det vil være den voksnes ansvar å løfte frem det spontane i tegningen, og anerkjenne elevens kreativitet, og egen skapende kraft. Det beste utgangspunkt dannes ved å se etter det som eleven kan tegne i stedet for hva den ikke får til (Andreasen, 2011, s. 23).

Likevel skal, ifølge Andreasen, den voksne ta ansvar for å gå inn der det er behov for veiledning i tegneutviklingen. Eleven skal være trygg på at han får faglig og god metodisk hjelp mot et mål. Det er den gode kombinasjonen av anerkjennelse og systematikk i tegningen som gir best mulig grunnlag for utvikling av den personlige tegnestilen (Andreasen, 2011, s. 25). Ifølge Andreasen er det bedre å se på barnetegningen ut fra et ressursorientert syn. Dette tar utgangspunkt i den antiautoritære reform og bildepedagogikken, som Lowenfeld (Lowenfeld & Brittain, 1976) representerte. Andreasen bygger videre på barnets frihet og individualitet. I tillegg legges det stor vekt på lyst, lek og kreativitet, selv om det er viktig å merke seg at hun ser viktigheten i at eleven blir veiledet i tegneutviklingen (Andreasen, 2011, s. 128- 133). Mitt utvalg er 6. klassinger, som har kommet til den perioden der de er opptatt av at ting skal

ligne, og har fokus på detaljer. De utvider repertoaret sitt med teknikker og materialer. Det er vanlig at de etterligner hverandre og drar inn kulturell inspirasjon som de møter i livet. Mange elever i denne aldersgruppen slutter og tegne fordi de føler at de ikke strekker til, og at andre er flinkere enn dem selv. Det er ifølge Andreasen (Andreasen, 2011, s. 133) samfunnets verdier som er skyld i dette, fordi det å kunne uttrykke seg gjennom bilder ikke er en prioritering. Elevene får ofte liten eller ingen hjelp til å mestre den realistiske tegningen, og blir heller ikke presentert med noen alternativer. Som et resultat av dette stopper tegneutviklingen og tegnehandlingen ofte helt opp. Hadde en kompetent tegnelærer tilbudt ekspressive tegnemåter eller kunnskap om abstrakt kunst ville de kanskje få inspirasjon til å kunne fortsette. Karikaturer og følelsetegning er også alternativer som kan tilbys (Andreasen, 2011, s. 133). Med disse tankene plasserer Andreasen seg nært det Brønne og Heggvoll (Brønne & Heggvoll, 2018) kategoriserer som en fenomenologisk tilnærming til tegning.

2.2.5 VISUELL KOMPETANSE

Tegning er en samfunnsomfattende ferdighet som er avgjørende for at man skal kunne kommunisere visuelt. Nina Scott Frisch (Frisch, 2015) mener at tegning burde vært en grunnleggende ferdighet i skolen, på lik linje med lesing, skriving, rekning, digitale og muntlige ferdigheter. Dette sier hun fordi i fremtiden vil det å kunne tegne være en ferdighet Norge vil ha stort behov for. Vi bruker tegning for å vise hva vi mener, og for å visualisere sammenhenger. Ved at elevene blir visuelt kompetente, vil de bli bedre til å samarbeide og kunne bidra til å bli aktive og engasjerte i sin egen fremtid. Tegning brukes i et vidt spekter av profesjoner, med behov i ulike felt f.eks. som journalistikk, juss, oljeleting og arkitektur. Samfunnet vårt får stadig flere sammensatte informasjons- og kommunikasjonsskilder. Vi trenger kompetanse til å lese bilder i form av symboler, som «visual literacy» på engelsk. Dette inkluderer også det å kunne lage bilder og å kommunisere visuelt, sette meningsfulle spor på en todimensjonal flate som gjennom tegning. Elevene trenger også gode ferdigheter i tegning for å kunne kommunisere ideene sine før de skal produsere tredimensjonale objekter i skolesammenheng og i hverdagen (Frisch, 2013b, s. 65).

Billedkunstner og professor i visuell kunst ved OsloMet, Ingeborg Stana, trekker frem hvor viktig det er at elevene våre lærer å gjennomskue visuelle virkemidler (Stana, 2020). Hun trekker frem viktigheten av å trene opp det visuelle blikket, for å bli mindre utsatt for påvirkning. De visuelle hjelpemidlene hjelper til med å forstå store mengder med data som hjernen ikke ville skjønt bare ved bruk av tall eller ord. Dette hjelper oss å se verden gjennom bilder. Videre hevder Stana at denne egenskapen gjør oss istand til å kunne kartlegge planer og diagrammer for det vi ønsker å bringe inn i verden (Stana, 2020).

2.2.6 ALDERSTYPISKE KJENNETEGN OG KULTUR.

Elevene lærer å tegne i uformelle læringsprosesser. De tegner det læreren sier og viser, men lærer like mye gjennom å se på medelever, tegne etter, kopiere, få inspirasjon, og hente ideer fra hverandre. I tegning er disse læringsprosessene en ressurs for læreren når de blir synliggjort og sett på som levende og dialogiske. Elevene blir påvirket av hverandre i gruppedynamiske prosesser. Hun snakker også om «løpeildeffekten», som er når det ene tar det andre, og elevene blir inspirert av hverandre sine streker. Elevene kan på denne måten kommunisere gjennom det å tegne. Dette kaller hun for en «graphic dialouge». Ifølge Frisch er det viktig at lærere ser disse prosessene allerede på 1-4. trinn for å møte dem og anerkjenne holdninger og øvelser, fordi dette legger et godt grunnlag for elevene når de kommer til mellomtrinnet og i mer formelle kunst og håndverksaktiviteter (Frisch, 2013b, s. 70-76).

Marit Holm Hopperstad sier at barn samhandler og skaper mening når de tegner. Barnas tegning kan forstås som tegn, som representasjon av deres idéer og kunnskap og synspunkt (Hopperstad, 2013, s. 82-83). Ofte kombinerer barn tegnene med andre uttrykksformer for å forsterke budskapet sitt, med muntlig tale og gester. På denne måten blir barns tegninger multimodale, og helheten skaper meningen for barnet. Videre hevder Hopperstad at elevuttrykkene alltid er preget av konteksten, og de menneskene de samhandler med. Det som opptar barna og skjer mellom dem vil påvirke tegningens innhold. Barnas sosiale orientering mot hverandre blir synliggjort gjennom praten, og tegningen innbyr til ønsket om

kontakt og fellesskap. Elevene i en klasse er i «jevnaldersfæren» i klasseromsdiskursen, og derfor vil alle aktiviteter læreren setter i gang veves sammen med det barna selv initierer (Hopperstad, 2013, s. 83).

Tegneutviklingen hos elever varierer mye. Likevel er det generelle likhetstrekk som gjelder for gruppen. For å klargjøre hva som kjennetegner elever på 6. trinn velger jeg å trekke frem dette. Ifølge Nina Scott Frisch befinner elever fra 9-12 år seg i en alder der det skjer mye sosialisering. De er opptatt av å lære seg å tegne realistisk, og at det de tegner skal ligne. De samarbeider ofte i grupper for å tilegne seg tegneferdighet og kunnskap, noe som igjen fører til en medlemskapsfølelse. Tegningene gjenspeiler ofte det gruppen er opptatt av og det som er viktig for kulturen, som leker, filmer, spillkultur eller reklame. Det er vanlig at tegningene får en kjønnsstatikk, der jentene tegner hester og prinsesser, mens guttene tegner superhelter, biler og fly. I denne alderen blir elevene mer visuelt oppmerksomme, og ser at fargene er nyanserte. De oppnår forståelse for horisontlinjer, og bildene får perspektiv. Dette gjenspeiles i tegneuttrykkene (Frisch, 2018b, s. 206).

Elever i 9- 12 års alderen blir også mer selvkritiske. De ønsker å kunne produsere tegninger som ligner på det de andre i gruppa lager. De som ikke mestrer dette, blir usikre på egen strek. De blir redde for å tegne fordi de utvikler et kritisk og nedsettende syn på sin egen tegning. Mange barn slutter å tegne når de kommer til dette stadiet (Frisch, 2018b, s. 206-207). Ifølge Ingeborg Stana (Stana, 2020) kommer «kritikeren» frem når barnet ser at tegningen ikke ser ekte nok ut, og at de da ofte slutter å tegne. Stana mener at vi trenger teknikker for å kunne håndtere denne indre kritikeren som trer frem, og at vi må fokusere mer på alternativ tegnemetodikk. Fønnebø trekker frem «tegeskam» og «kan- ikke- tanker» som en utfordring. Hun hevder at tegnelærerens valg av samspillsmåte er avgjørende for å bygge opp et inkluderende tegneklima, og at dette videre gir rom for ulike tegnemåter. Blir rammene for trange, strenge og bestemte, ønsker ikke elevene å delta i tegnehandlingene. I stedet økes stressfølelsen og uroen i tegnesituasjonene (Fønnebø, 2019, s. 56- 60).

2.3 TEGNEDIDAKTIKK

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for noen tegnedidaktiske temaer som er viktige i oppgaven. Didaktikken er en del av pedagogikken, og inkluderer metoder, refleksjoner, valg og begrunnelser for fagets mål og innhold (Nielsen, 2009, s. 21). Målet for aksjonsforskningsopplegget er at elevene, gjennom det å tegne sammen, skal få hjelp til å bli trygge på sin egen tegnestil. Gjennom de seks workshopene bruker jeg improvisasjon aktivt i undervisningen. Dette gir rom for at elevstemmene skal få komme fram, og at det er dialogen som styrer retningen i tegneøktene.

2.3.1 DIDAKTISK IMPROVISASJON

Keith Sawyer mener at det å undervise er improvisasjon. Hans påstand er at hvis man tenker på undervisning som en performativ handling vil dette støtte en effektiv klasseromspraksis. Han sier videre at improvisasjon må skje i rammene av gjeldende styringsdokument og læreplaner. En lærer som kan balansere mellom planlagt manus og improvisasjon kan ifølge Sawyer få undervisning til å bli kunst (Sawyer, 2004, s. 12).

Improvisasjon stammer fra latin og ordet «improvisus» som betyr «det uforutsette». Det brukes i spontan aktivitet eller når det oppstår noe uventet. Ifølge Holdhus (Holdhus et al., 2016, s. 12-14) er det viktig at læreren planlegger innholdet for timen godt. Det må foreligge en god struktur i undervisningen som legger til rette for at improvisasjon kan skje der dette passer inn. Det er også en forutsetning at læreren er istand til å benytte seg av et eget repertoar. I tegning vil dette innebære at læreren spontant kan bruke egen kunnskap om teknikker, tegneverktøy, inspirasjon og kreativitet. Å være istand til å bruke repertoaret sitt for å løse en spontan situasjon vil gjøre undervisningen levende og inspirerende. Læreren må stole på seg selv og sin egen kunnskap og sin egen evne til å velge riktig innhold og metode for best mulig læring for hver enkelt elev og gruppen som helhet. Dette gir en forutsetning for å kunne utnytte de gyldne øyeblikk som kan oppstå i en klasseromssituasjon. Dialogen mellom lærer og elevgruppe må være god for å legge et godt grunnlag for kommunikasjon og samhandling. Lærere må kunne improvisere profesjonelt, og selv om det faglige innholdet er

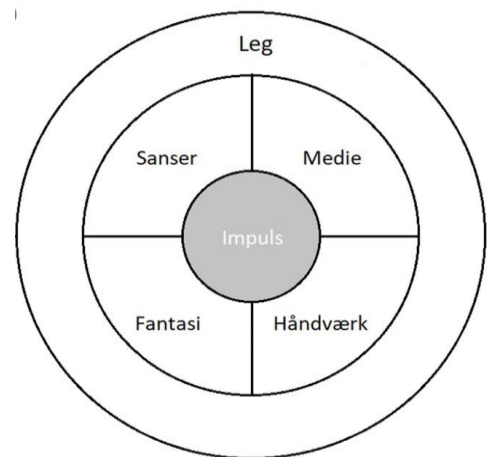
viktig, er evnen til å handle meningsfullt og målrettet det som blir det viktigste (Holdhus et al., 2016, s. 13).

«Det er ikke improvisasjon bare fordi det ikke er planlagt» sier Jørgen Moltubak (Moltubak, 2020, s. 140). Lærere må utfordre seg selv, og la seg selv forandre ut fra det som skjer, noen overraskende spørsmål eller nye situasjoner. Erfarne lærere som er vant med at store deler av sin egen undervisning bygger på sitt eget repertoar og det de mener er improvisasjon, har godt av å søke ut av det kjente og se et potensiale i det ukjente.

Å bruke uventede tegneredskap i stort format, med god plass og rom for kroppslighet kan være en inngang til improvisasjon i tegning. Denne formen for tegnehandling legger til rette for en lekende tilnærming til tegning, vennskap og at elevene kan få lov til å ytre seg gjennom egne kunstneriske uttrykk (Fønnebø, 2019, s. 85). Dette tar jeg direkte med meg inn i aksjonsforskningsopplegget mitt.

2.3.2 UTVIKLING AV ESTETISK KOMPETANSE

Malcolm Ross` modell for undervisning i kunstfagene er en visualisering av hvordan mennesker tilegner seg estetisk kompetanse. Malcolm Ross har delt opp denne utviklingen i delementer som er jevnbyrdige, og avhenger av hverandre. Han mener at undervisningen i kunstfagene bør bygges opp av disse. Modellen til høyre visualiserer oppbygningen, der den viktige *impulsen* står i sentrum. Delelementene *sanser*, *medie*, *fantasi* og *håndværk* blir omringet av den trygge rammen som *leken* tilbyr (Austring & Sørensen, 2006; Ross, 1978, s. 78- 81).



Figur 2: Malcolm Ross` modell for undervisning i kunstfag (Austring og Sørensen, 2006)

I mitt eget undervisningsdesign er dette relevant fordi alle mine workshoper inneholder disse delementene. Jeg ønsker å legge til rette for at impulser til tegning skal vekkes i elevene. Alle de fire delementene *sanser*, *medie*, *fantasi* og *håndverk* vil være viktige rammefaktorer

i tegneøktene. Min tanke er at leken skal gjøre læringen uformell og bidra til et inkluderende tegneklima. Ved at elevene kan ha en lekende tilnærming til tegneoppgavene, ønsker jeg at dette fører til at de får et avslappet forhold til det å tegne. Ved å bruke Malcolm Ross`modell for undervisning i kunstfagene har jeg et mål om at elevene vil oppleve det å tegne sammen skal være en positiv opplevelse, samtidig som de også blir tryggere på sin egen strek.

LEKEN

Rammen rundt det hele er leken. Dette er grunnlaget for alt skapende arbeid, og derfor også for estetiske virksomhet. Fantasien kommer enklest frem når man er i en lekende modus, som er kjennetegnet av frivillighet og god stemning. Det er viktig at læreren legger opp til et lekende utgangspunkt for skapende virksomhet, fordi det frirommet som da oppstår danner utgangspunkt for fritt og eksperimenterende arbeid. Leken beskytter innholdet i undervisningen (Ross, 1978, s. 78-81) (Austring & Sørensen, 2006, s. 156).

IMPULSEN

I sentrum av modellen finner vi impulsen. Denne er utgangspunktet for enhver skapende prosess. For å kunne skape må man få en impuls som gir en drivkraft og en lyst til å skape. (Ross, 1978, s. 64, 81, 87- 90) (Austring & Sørensen, 2006, s. 156).

Malcolm Ross sier: «Impulsen er hjertet i kunstundervisningen» (Ross, 1978, s. 64).

Videre sier Ross at vi får behov for å uttrykke oss når følelsene våre må sorteres. Dette skjer når følelsene ikke naturlig faller på plass, eller trenger å prosesseres. Skjemaet vårt som skulle gjort denne jobben er ufullstendig og ikke fullt operativt. Følelsesintelligensen fungerer derfor som kroppens sorteringsmaskin. Dette betyr derfor at når læreren legger til rette for undervisning som gir stimuli gir denne opphav til en følelse som vekker en forstyrrelse i elevene. De føler da behov for å uttrykke seg kunstnerisk for å ordne opp (Ross, 1978, s. 52-53).

DE FIRE DELKOMPONENTENE

Det er fire like viktige kompetanseområder som gir den enkelte mulighet til å benytte estetisk formspråk til å videreutvikle egen estetisk kompetanse. Hvor man begynner og slutter har ingen betydning, så lenge det er lystbetont og man går inn i det med en lekende tilnærming (Ross, 1978, s. 78-81) (Austring & Sørensen, 2006, s. 158).

SANSER

Våre inntrykk av verden lagres som en helhet av sanseintrykk, følelser og erfaringer. Alt vi opplever tar vi inn gjennom sansene våre, og det blir også ved hjelp av sansene vi har fysisk kontakt med verden. Ved å arbeide med å utvikle sansene våre, vil vi igjen få en bredere kontakt med verden og den estetiske siden med verden (Ross, 1978, s. 64-66).

FANTASI

Austring & Sørensen (Austring & Sørensen, 2006, s. 158) skriver at fantasien og kreativiteten er viktige deler i en estetisk læreprosess (se også kap. 1.5.1). Fantasien er de mentale prosessene som gir utgangspunktet for at mennesket kan være kreativt og skapende. Det finnes ulike former for fantasi. Den rekonstruktive fantasi fremkommer gjennom lek og gjenskaping. Ut fra denne skapes så den konstruktive fantasien, som er den skapende fantasien. Denne kjennetegnes som nyskapende og innovativ, og henger ikke sammen med den konkrete virkelighet. Fantasien kan også fungere som et utløp for ønsker og forestillinger, som ikke umiddelbart kan realiseres i virkeligheten. Malcolm Ross sier at vi som kunst og håndverkslærere må gjøre alt vi kan for å ta vare på og holde elevenes fantasi fruktbar, rik og livlig. Dette betyr å alltid arbeide med å utvikle deres eget personlige arbeid gjennom å tilby bilder og kunstneriske forbilder til inspirasjon (Ross, 1978, s. 70-72). I mitt prosjekt overfører jeg dette til betydningen av å verdsette den personlige og individuelle streken i tegningen, og arbeidet med å få elevene til å bli trygge i sitt eget tegneuttrykk og på sin egen strek.

MEDIE

Elevene må få kjennskap til ulike medier og egenskapene de har. Mediet er ofte kjernen i et estetisk uttrykk. Mediet er ulike materialer i kunst og håndverk, som f. eks tre, leire, maling eller kullstift. Elevene må få kroppslig erfaring med ulike typer materiell, som de kan overføre til lignende situasjoner senere. De vil på denne måten opparbeide et repertoar som de kan

benytte, der de på bakgrunn av erfaring kan hente frem det som er hensiktsmessig mot formålet. Det er mediet og som muliggjør frigjøringen av den estetiske impulsen (Ross, 1978, s. 66-68).

HÅNDVERK

For at elevene kan bruke de ulike mediene, må de opparbeide seg evnen til mestring gjennom øving. Ferdighetstrening er viktig for å lære ulike håndverk. De må øves i de ulike mediens formspråklige teknikker, slik at de blir i stand til å bruke disse i visuell kommunikasjon. I kunst og håndverk henger håndverk tett sammen med materialkunnskap. Jo høyere teknisk ferdighet elevene har, jo bedre er de istand til å bruke formspråket til omforming av sine indre uttrykk av verden, til å bli uttrykk. Ved å benytte en kombinasjon av mesterlære og «learning by doing» vil elevene tilegne seg håndverksferdighet (Ross, 1978, s. 68-70). I mitt undervisningsopplegg vil jeg også legge vekt på håndverket, og flere av øktene har fokus på teknikk og øvelse. Ved å pakke dette inn sammen med de andre delkomponentene, med leken som ramme, er målet at elevene skal føle at de øver opp egne ferdigheter i trygge omgivelser.

2.3.3 PERFORMATIVE LÆRINGSPROSESSER

Som en konsekvens av Stortingsmelding 28: *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016), introduserte Ludvigsenutvalget gjennom sine utredninger: NOU2014:7 og NOU2015:8 (Ludvigsen, 2014, 2015) begrepet dybdelæring som skulle inn i ny læreplan fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dahl og Østern (Dahl & Østern, 2019, s. 41- 53) utfordrer bruken av begrepet, og hevder at Ludvigsen bruker det utelukkende i kognitive læreprosesser. Videre har de kommet fram til at ved å transformere begrepet til å inkludere et mer kroppslig perspektiv, der sanser, affekter og følelser blir inkludert vil elevene bli mer inspirert og motivert til å lære (Dahl & Østern, 2019, s. 41- 53).

Østern, Selander & Østern (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 58-74) transformerer derfor begrepet dybdelæring til *performativ læring*. Dette innebærer å legge stor vekt på at elevene

får handle, bevege, sanse, tenke, skape, uttrykke og agere. Undervisningen er elevsentrert og orientert om hva som føles meningsfullt. Det er elevens verden og livserfaringer som er det mest sentrale, og man arbeider med temaer som elevene lett kan relatere seg til. Kroppen og det utøvende er viktig i arbeidet, og elever og lærer undersøker seg frem til ny kunnskap sammen. Samtalen undervegs, og refleksjoner er en viktig del av læringsgrunnlaget. Kombinasjonen av det kroppslige, materielle og det kognitive legger grunnlaget for dyp og langvarig læring (Østern et al., 2019, s. 59).

2.3.4 DET FLERSTEMMIGE KLASSEROMMET

I alle klasserom finnes det mange ulike stemmer. I disse ulike stemmene ligger det store muligheter for læring. Olga Dysthe (Dysthe, 1995) sin forskning om språket som ressurs i undervisningssammenheng er relevant også i det å tegne sammen. Dysthe (Dysthe, 1995, s. 203-211) trekker frem viktigheten av å legge til rette for at alle elevstemmene når frem gjennom dialoger i undervisningen. Ved at læreren bevisst benytter samtale og interaksjon som virkemiddel, øker elevenes engasjement og elevdeltakelse. Dysthe peker på viktigheten av at dialogbegrepet må utvides til også å inkludere skriftlig kommunikasjon. Alle de ulike dialogiske relasjonene i et klasserom omfatter dermed all muntlig og skriftlig interaksjon mellom lærer, enkeltelever, elevgruppe, og elevene imellom (Dysthe, 1995, s. 60- 61).

Dysthe trekker frem fordelene ved dialogisk undervisning fremfor den monologiske. I en monologisk undervisning foregår mer enveiskommunikasjon fra lærerens side, og dette fører til en passiv forståelse hos elevene. Lærers idè overføres til elevene, uten at de selv er aktive. I en dialogisk undervisning er elevene selv deltakende i egen læring og forståelse. Læringen blir interaktiv og elevene er med på å konstruere sin egen læring (Dysthe, 1995, s. 67- 70). I min oppgave legger jeg disse tankene til grunn når jeg planlegger de ulike workshopene. Ved at elevene bruker dialogen mens de tegner vil læringen bli forsterket gjennom aktiv deltakelse. Jeg vil også legge til rette for at alle de ulike stemmene får lov til å komme gjennom, for å gi rom for det flerstemte.

2.3.5 LÆRINGSKONTEKST OG DISKURS

Læring er ifølge Dysthe (Dysthe, 2001, s. 44) grunnleggende sosialt, men også læringskonteksten er viktig. Ved å legge til rette for autentiske aktiviteter i skolen vil elevene bli forberedt på utfordringer og krav som vil møte dem senere i livet (Dysthe, 2001, s. 44). Når læringen skjer i omgivelser som legger til rette for tanker og problemløsning vil dette hjelpe dem til å bli selvstendige, og senere være istand til å ta gode valg. Her må man tenke på hva slags tanker og problemløsningsferdigheter læringsaktiviteten fremmer. Nært knyttet til dette står de ulike diskursene elevene deltar i. De ulike læringsmiljøene, innehar ulike diskurser som bestemmer hva som blir lært og hvordan. Det er ulike regler og tradisjoner i de ulike fagene og emnene. Dysthe kaller dette ulike diskurssamfunn (Dysthe, 2001, s. 44-45).

2.3.6 BAKHTIN, YTRINGEN OG DIALOGEN

Den sovjetiske forskeren Michail Bakhtin (1895- 1975) utarbeidet teorier om språk og tekning. I min sammenheng er hans teori om dialogen sentral. Bakhtin hevder at det å eksistere er en dialog i seg selv. Han ser på dialogen i utvidet betydning, som innebærer å leve, se, lytte, svare osv. Bakhtin sier: «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte» (Bakhtin, 2003, s. 210). Vi lever altså gjennom å forholde oss til andre. Bakhtin knytter dialogbegrepet nært til sitt eget syn på filosofi, der han mener at mennesket først og fremst bruker språket for å kommunisere, og å være i dialog, ikke for å uttrykke seg selv (Dysthe, 1995, s. 62). Han mente at språket var grunnleggende dialogisk, og at ytringen var det viktigste elementet, språkets grunnenhet (Bakhtin, 2003, s. 12-13). En enkelt ytring svarer til andre som til sammen utgjør en dialog. For å oppnå forståelse må det ifølge Bakhtin alltid foreligge en aktiv respons hos den andre deltakeren. Forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre for at dialogen skal bli god. Det er i dialogen mellom den som snakker og den som mottar informasjon at det oppstår mening. Samspillet avhenger derfor av gjensidighet. I tillegg er tillit og respekt faktorer som gjør at dialogen kan fortsette (Bakhtin, Holquist & Ebscohost, 1981, s. 282 - 283).

Dysthe peker på hvor avgjørende disse faktorene er i undervisningssammenheng. Elevene forhandler og responderer i et samspill og interaksjon. Bakhtins teori legger til grunn at mening konstrueres i en «ideologisk bro» mellom parter i en samtale. Forståelse og respons er nært knyttet i dialogen. Dialoger kan komme frem både gjennom spenninger og konflikter, så vel som i harmoni og vennskapelighet. Forskjelligheten hos de som kommuniserer, som Bakhtin kaller *heteroglossia*, legger grunnlaget for ulikhet og mangfold av ulike stemmer som sammen står i dialogisk interaksjon med hverandre (Dysthe, 1995, s. 65- 66). Bakhtin snakker også i denne sammenheng om begrepet «flerstemthet», i dette legger han alle de forskjellige stemmene med ulike meninger om samme tema. Dette viser til et mangfold og ulikhet i menneskelige opplevelser. De dialogiske relasjonene forklares med det å snakke sammen med ulike meninger og synspunkt, men i samme diskurs (Bakhtin, 2003, s. 207). Dialogen blir satt opp imot monologen, Bakhtin ser disse to som motpoler, og mener at monologen kjennetegnes av at det bare er en stemme som dominerer og at det ikke forventes et tilsvarende svar (Bakhtin, 2003, s. 151- 153). Jeg vil legge til rette for gode dialoger i mine workshoper. Elevene skal ha læringssamtaler mens de tegner. Jeg ser det også som viktig at jeg selv er aktiv i dialogen, og at jeg styrer samtalen slik at denne blir fruktbar om den skulle stoppe opp. Jeg ønsker at elevene skal utveksle sine erfaringer i tegningen og om tegneredskapene. Likevel vil også uenigheter som oppstår i samtegningen være like interessante som det harmoniske. Det er spenningen og det forskjellige i dialogen som er betydningsfullt.

3 VITENSKAPELIG OG METODISK TILNÆRMING

I dette kapittelet vil jeg grunngi de metodiske valgene i oppgaven. Jeg går nærmere inn på kvalitativ metode, valg av datainnsamlingsmetoder og redegjør for den hermeneutiske hovedretningen som er styrende for mine valg videre. Avslutningsvis i kapittelet blir det etiske perspektivet diskutert, og forskningens validitet drøftet.

3.1 KVALITATIV METODE

Kvalitativ forskning innebærer å undersøke et bestemt problemområde ut fra et deltakerperspektiv (Postholm, 2005, s. 17). Som forsker ser man nærmere på hverdagshandlinger i sin naturlige sammenheng, og retter blikket mot det som skjer hos deltakerne. Ifølge Postholm (Postholm, 2005, s. 17) vil det være sammenheng mellom den enkelte forskers teoretiske ståsted, de ulike spørsmålene som stilles, metodevalg og til slutt innsamlet materiale, analyse og tolkning. Dette betyr at forskeren former sin egen forskning ut fra bakgrunn, erfaring og teorigrunnlag på det utvalgte fagområdet. Forskeren får tilgang på kunnskap av dypere natur, handlinger og opplevelser hos mennesker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21- 23).

I kvalitativ forskning vil det foregå et samarbeid mellom forskeren og deltakerne, der mening og forståelse blir skapt gjennom sosial interaksjon. Det er viktig med gode relasjoner mellom den som forsker og deltakerne, fordi datamaterialet konstrueres i et pågående samspill mellom begge parter. Forskningen er preget av konteksten der handlingen skjer, og vil derfor ligge nært et konstruktivistisk paradigme (Nilssen, 2012, s. 25; Postholm, 2005, s. 23).

3.2 HERMENEUTISK TILNÆRMING

Oppgaven bygger i stor grad på min egen erfaring og forståelse, og jeg har derfor valgt en hermeneutisk inngang i oppgaven. Ifølge Halvorsen blir jeg som forsker dermed en sentral deltaker i tolkningsprosessen (Halvorsen, 2007, s. 20). Gjennom å knytte empirien opp mot både forforståelse og relevant teori, vil jeg formidle og drøfte de ulike funnene i aksjonsforskningen.

3.2.1 HANS GEORG GADAMER OG DEN HERMENEUTISKE SIRKEL

Begrepet hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuin*, som betyr å forstå, å tyde eller å fortolke. Det kan knyttes til den greske guden *Hermes*, kjøpmennenes og tyvenes gud.

Han var budbringeren som uttrykte, forklarte og fortolket budskap for de andre gudene. Helt siden oldtiden har det vært bindeledd mellom guder og mennesker, og mellom ulike mennesker. Dette viser det grunnleggende i hermeneutikken, som handler om å bringe fram mening som ellers ville vært skjult eller helt utilgjengelig for oss (Kjørup, 2014, s. 45). Det første formålet med hermeneutikken var i teologien, å tolke og finne den absolutte sannhet i Bibelen. Etter hvert har den fått et stadig større gjenstandsområde, og blitt brukt til å forstå kunst og historiefag, og i det siste århundre også utvidet til å bli omtalt som filosofisk hermeneutikk. Dette betyr nå at det blir et mål å skape fortolkninger om menneskers liv som helhet (Halvorsen, 2005, s. 32-38).

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900- 2002) videreutviklet den hermeneutiske tenkemåten. Hans filosofiske hermeneutikk setter som en forutsetning at det finnes forståelse for tradisjonen. Hvordan vi forstår en tekst, dialog eller en handling står aldri på bar bakke, men er uten unntak en del av en tradisjon, og en større helhet. Man bruker den forståelsen som allerede ligger til grunn for å forstå noe nytt. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. For å forstå forholdene rundt et problemområde må man tolke de ulike handlingene mennesker gjør, hvordan de oppfører seg og de ulike produktene de produserer. En del ting oppleves som selvsagt, fordi vi mennesker har overtatt skjemaer som vi tolker verden etter. Dette gjør at noe fremstår som ferdig ordnet, og vi velger å bruke vår tid og energi på de tingene som fremstår mer uordnet. (Nyeng, 2017, s. 191- 196, 200-204). I følge Gadamer (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 41) er det et sted mellom fortrolighet og fremmedhet at tolkningen av ord, handling og produkt finner sted. Han kaller det et mellomrom der tilhørigheten til tradisjoner er viktig for forståelsen. Man har alltid med seg en for- mening og fordommer inn i en situasjon. Den som ønsker å forstå noe må være forberedt på å være åpen for det som måtte vise seg (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 38).

I mitt prosjekt betyr dette at jeg søker å forstå feltet jeg undersøker, samt egning med elever på 6. trinn, ut ifra mitt ståsted, min kunnskap og min bakgrunn. Det skapes en bro mellom den kunnskapen jeg allerede har, og den nye jeg får innsikt i. I tillegg ses deler med ulike funn opp mot min forforståelse og teori, som til slutt danner en mer helhetlig forståelse.

3.3 AKSJONSFORSKNING

Aksjonsforskningen har til hensikt å utvikle relevant kunnskap om utøvelsen av læreryrket. Man ønsker kunnskap som er viktig for læreren, for deltakerne i prosjektet og for lærerprofesjonen (Hiim, 2010, s. 289). Som grunnskolelærer 1-7, velger jeg denne tilnærmingen til forskningen, fordi det er nært knyttet til min hverdag og arbeidssituasjon. Min aksjonsforskning vil foregå i klasserommet, med meg selv, elevene og min egen undervisning som forskningsobjekter. Mitt ønske er at dette vil resultere i en nærere og forbedret praksis.

3.3.1 Å FORSKE PÅ EGEN PRAKSIS

Aksjonsforskning skiller seg fra aksjonslæring i form av at læreren ikke bare endrer handlingen sin i løpet av den pågående prosessen, men også utvikler større forståelse for teorien, som er med på å endre aktiviteten (Furuset, 2016, s. 89). Å utøve aksjonsforskning i lærerpraksis er ønsket fra skoleeiere, og fra en nasjonalt styrt utdanningspolitikk (Hiim, 2010, s. 298- 299). Ikke minst handler det om å ta kontroll og ha eierskap til sin egen undervisning, for å være istand til å vurdere læringsutbytte og erfaring knyttet til ulike praktiske situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 22). De problemene som undersøkes i aksjonsforskning er ofte praktiske problemer som er erfart av læreren selv. Forskningen er dialogbasert mellom læreren, i enkelte tilfeller kolleger, og deltakerne. Det vanlige er å bruke dagligspråket i hverdagshandlingene hos de involverte for å beskrive og forklare feltet som undersøkes.

Hilde Hiim (Hiim, 2010) definerer pedagogisk aksjonsforskning på denne måten:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser. Hensikten er å forbedre kvaliteten på slike prosesser, og å utvikle og dokumentere ny kunnskap om utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole- og arbeidsliv (Hiim, 2010, s. 300-301).

Lærerforskeren definerer utfordringer og visjoner som blir satt i sammenheng med gjeldende styringsdokumenter, aktuell forskning og relevant litteratur. I tillegg er prosessen i seg selv og deltagerens utbytte i og av prosessen, viktige resultat i forskningen. Det er viktig for forskeren å vise gode eksempler på hvordan utdanningsarbeid i feltet kan gjennomføres, og som viser ulike didaktiske utviklingsprosesser. Når forskeren beskriver konkrete erfaringer fra prosessen, kan han også komme med forslag til små eller store systemendringer. Ikke minst må erfaringene fra pedagogisk forskning ses i lys av annen relevant teori og forskning på området (Hiim, 2010, s. 301).

Ifølge Marit Ulvik er det viktig å huske på at aksjonsforskning aldri er helt nøytral. Så lenge det er mennesker involvert, vil alltid ulike krefter med forskjellige verdier trekke i ulike retninger (Ulvik, Riese & Roness, 2016, s. 30- 31). Siden formålet med aksjonsforskning er å endre praksis og å bidra til forbedret undervisning, er jeg som forsker moralsk forpliktet til at mine valg blir gode for andre. Jeg vil derfor ta mine valg på bakgrunn av gjeldende styringsdokument og pågående forskning i feltet.

3.3.2 INFORMANTER OG UTVALG

I mitt prosjekt er jeg ute etter å finne kunnskap som kan bidra til å utvikle gjeldende tegnepraksis. Målet er ikke å generalisere holdninger og adferdsmønstre, men å forstå adferd og utvikle teori. Jeg har ikke et mål om å generalisere utover gruppen, men teorien som utvikles gjennom aksjonsforskningsprosjektet kan brukes til å planlegge undervisning (Halvorsen, 2007, s. 59).

Undervisningsopplegget i mitt aksjonsforskningsopplegg blir gjennomført med tre ulike klasser på 6. trinn, med noen tilpasninger til hver av gruppene. Forskingen er utført som en del av ordinær undervisning i kunst og håndverk, der jeg selv kombinerer rollen som forsker og lærer. Informantene er en gruppe på 12 elever, seks jenter og seks gutter. Utvalget er hentet på tvers av klassetrinn, og er en blanding i forhold til tegnebakgrunn og ferdigheter. Utvalget er sammensatt ut fra skjønn og praktisk tilfeldigheter (Halvorsen, 2007, s. 61). Min

hensikt er å undersøke problemområdet fra flere ulike vinkler, og hver enkelt elev hjelper meg med dette. Hver av elevene belyser problemområdet fra en vinkel.

3.3.3 INNSAMLING AV DATA

Jeg har brukt flere ulike datainnsamlingsmåter i mitt forskningsarbeid. Dette gir meg tilgang til informasjon gjennom ulike kilder og kan gi et bredere bilde for den videre analysen og fortolkningen. Det ble brukt båndopptaker i øktene som tok opp elevenes tegnesamtaler, samt i fokusgruppeintervju. Dialogen mellom elevene gir viktig informasjon, og opptakene sikrer at ingen data går tapt eller overses. Etter øktene ble opptakene transkribert, all data anonymisert, og etter hvert slettet.

3.3.4 DELTAKENDE OBSERVASJON

Observasjon som datainnsamlingsstrategi er mye brukt i kvalitativ forskning. Hensikten er å oppdage og utforske hendelser som trer frem og som virker betydningsfulle i forskningsfeltet. Når jeg som forsker observerer hendelser i klasserommet, vil disse automatisk ses i sammenheng med teori. De ulike teoriene hjelper til med å forstå det som skjer. Dette fører også til at noe plukkes ut som viktig, mens andre ting kan passere. Derfor vil ny kunnskap konstrueres, både om teorien og om praksis (Postholm, 2005, s. 55-59).

Det skjer mye i undervisningssituasjonen som kan påvirke forskningen. Gjennom tegneøktene og tegnesamtalene, har jeg benyttet meg av observasjon som metode. Dette er et godt supplement til det innsamlede tegnematerialet, til det å skrive forskerlogg og til båndopptak av dialoger. Jeg vekslet mellom selv å være aktiv og passiv i arbeidet med elevene. Når elevene arbeidet selvstendig og var aktive i tegningen og tegnesamtalen, trakk jeg meg noe tilbake for å kunne observere. Jeg planla på forhånd noen strategier for hva som skulle observeres, slik at dette ikke ble helt tilfeldig. Jeg plukket spesielt ut informasjon om hvordan elevene samhandlet, hvordan de delte ideer og i hvor stor grad noen fant sammen i tegningen, og delte streker. Jeg var spesielt observant på om alle elevene fant sin plass i

gruppen, eller om noen elever ikke trivdes like godt med det å få sin tegning eksponert på felles tegneflate der resultatet blir synlig foran alle.

3.3.5 FELTNOTAT OG FORSKERLOGG

Etter hver undervisningsøkt har jeg skrevet ned relevant informasjon i en forskerlogg. Dette har fungert som en dagbok som har fulgt meg gjennom aksjonsforskningsopplegget. Noen ganger var dette teknisk info om møblering og solforhold i rommet, mens andre ganger ble det viktig å skrive ned noe om stemningen i elevgruppen eller uforutsette uromomenter i undervisningen.

Skrivingen undervegs hjalp meg med å holde orden på tankene, og å ha oversikt over fremdriften i undervisningsopplegget. Nilssen (Nilssen, 2012, s. 34-46) skriver at når man skriver forskerlogg, skriver man først og fremst til seg selv. Formålet er «å tenke med blyanten», og da utvikles ideer og tanker. Det er lite vekt på det formelle, men at som forskningsinstrument har dette arbeidet stor verdi. I et masterarbeid kommer mange tanker hele veien, både i forberedelsen av undervisningsopplegget, i gjennomføringen og etter at øktene er gjennomført. Jeg skrev håndskrevne feltnotater i klasserommet, fordi dette er enkelt å ha med seg i en undervisningsøkt, det viktigste av dette ble videreført til forskerloggen. Jeg førte digital loggbok, og arbeidet med et levende dokument som fikk påfyll og endringer hele veien. I kvalitativ forskning er man i gang med analysejakten umiddelbart, og dette pågår gjennom hele skriveprosessen (Nilssen, 2012, s. 38).

3.3.6 ELEVENES PROSESS OG RESULTAT

Gjennom øktene tegnet elevene sammen. De visuelle resultatene av arbeidene blir viktige i det videre tolkningsarbeidet. Dette blir stående som et fysisk bevis på hva elevene fikk produsert i øktene. Det gir likevel bare et innblikk i en del av forskningen. Den samlede tolkningen av elevarbeid, tegnesamtale, fokusgruppeintervju og forskerlogg vil sammen danne grunnlaget for drøfting og konklusjon

Halvorsen (Halvorsen, 2005, s. 42) sier følgende:

Selv om Gadamer i utgangspunktet refererer til litteraturen som kunstform, kan vi utvide feltet til kunsten generelt. Kunst framtrer da som en form for meddelelse, som utgangspunkt for en skapende dialog med subjektet, og som et middel i å finne sannheten. Tilegnelsen fører til anvendelse, applikasjon, offentliggjørelse (Halvorsen, 2005, s. 42).

Jeg vil på bakgrunn av dette bruke Gadamers hermeneutikk og teori i tolkningen av elevenes tegninger. Jeg utvider hans begreper om litteratur til også å gjelde visuell kunst. I denne oppgavens sammenheng vil analysen av elevarbeidene først og fremst handle om å forstå de ulike uttrykkene knyttet til det å tegne i et fellesskap. I tillegg vil det bli viktig å løfte frem samhandlingen som kommer frem gjennom tegningene

3.3.7 FOKUSGRUPPEINTERVJU

Et fokusgruppeintervju er formålstjenlig når man ønsker å få deltakernes egne tanker om erfaringer, meninger og refleksjoner knyttet til den aktuelle forskningen som pågår. Intervjuet ledes av en moderator som organiserer samtalen. Det er likevel viktig at det er en avslappet og lite styrende intervjustil, som legger til rette for at deltakerne kan komme med ulike synspunkter om emnet. Moderatorens rolle er å presentere ulike spørsmål til diskusjon og hjelpe til med selve ordvekslingen. Det er viktig at det skapes en god atmosfære for at deltakerne kan få komme med personlige og ulike synspunkter (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 179-180)

Det er ikke nødvendig at gruppen kommer til enighet om felles løsninger eller konklusjon. Tvert imot er det ønskelig at ulike ytringer og meninger kan komme frem, der deltakerne kan bygge på og hente inspirasjon gjennom dialogen. Dette er en kollektiv, undersøkende samtale, som er godt egnet til å utforske et tema. Ofte kan man få frem spontane og ekspressive ytringer ved å sitte sammen å snakke i gruppe (Kvale et al., 2015, s. 180).

Utvalget med tolv informanter fikk i små bolker etter hver tegneøkt to eller tre spørsmål til diskusjon. På denne måten ble intervjuene korte, og direkte knyttet til tegnehandlingene. Det var da enkelt for dem å relatere seg til tegneøvelsene, samspill og læring på en nær og konkret måte. På grunn av informantenes unge alder viste dette seg å være nyttig. Kvale og Brinkmann (Kvale et al., 2015, s. 336-337) skriver at relasjonen og det personlige samspillet mellom den som intervjuer og informantene spiller en stor rolle for hvilken data som dannes. Dersom man gjør et godt håndverk i planleggingen av spørsmål, og legger til rette for god og uformell intervjusituasjon, vil man stå best rustet til et godt gruppeintervju. Videre hevder de at intervjuet kan betraktes som en form for samtaleteknikk, der kunnskap konstrueres gjennom interaksjon mellom informantene og den som stiller spørsmålene. Den uformelle samtalen blir gjerne som en samtale der alle føler at de kan si de har på hjertet om det aktuelle temaet. Intervjueren må beherske samtalemediet, som i intervjuet er det samme som språket. Dermed er også fagterminologi og riktig bruk av ordlyder med på å styre retningen i intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 337).

3.4 KODING OG KATEGORISERING

3.4.1 Å STARTE ANALYSEN

Ifølge Postholm (Postholm, 2005, s. 99) er det vanlig at man begynner å analysere med en gang man har startet med forskningsprosjektet, og helt frem til oppgaven er ferdig skrevet. Min analyseprosess har derfor både foregått i klasserommet sammen med elevene, og fortsetter nå med transkribering, koding og systematisering av data. Det er viktig å ikke la de første retningene som viser seg i det praktiske arbeidet bli ledende og ta føringen for veien videre. Det kan ligge skjulte og viktige funn i datamaterialet som ikke viser seg før analysen er grundig gjennomført. Med disse tankene vil jeg støtte meg på det Tjora sier:

Ved å rendyrke en induktiv empirinær koding er det mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analyser (såkalt «magefølelse»). Selv om en rendyrket induksjon med «tomt hode» ikke er praktisk mulig, vil et kodingsarbeid basert på empirisk finlesning bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig (Tjora, 2017, s. 197)

3.4.2 TEORIER SOM BAKGRUNN FOR TOLKNING OG ANALYSE

Vivi Nilssen skriver om forskeren som alltid har med seg teorier i sin egen forståelse og tolkning av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 64- 65). Hun mener at det er et mål å forsøke å gi slipp på denne forforståelsen en stund, mens man analyserer datamaterialet. Ved å være bevisst på å være åpen når man koder og kategoriserer gir man plass til nye funn og for å kunne se empirien med et åpent sinn.

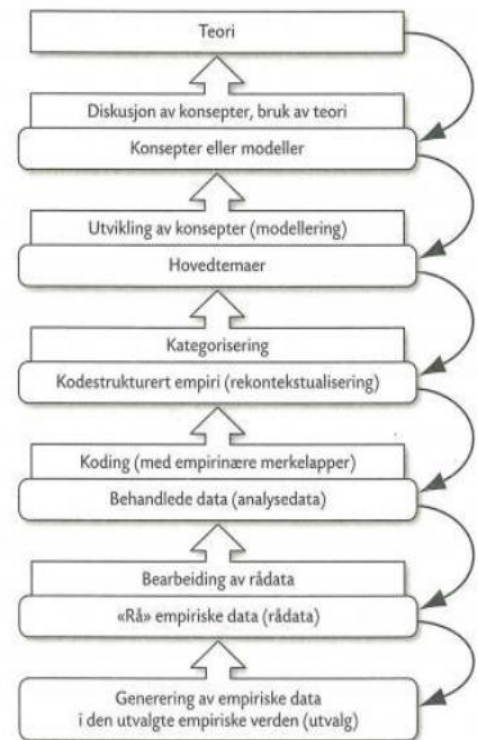
3.4.3 TRANSKRIBERING

Alle opptak ble transkribert elektronisk, slik at datamaterialet kunne behandles videre i analyseprosessen. Det kan være vanskelig å vite hvor detaljert man skal være under transkriberingen, siden man enda ikke vet nok om empirien som helhet og kommende funn. Derfor kan det være lurt å være så grundig som mulig, for heller å utelukke unødvendige detaljer etter hvert i analysen (Tjora, 2017, s. 173- 175). I undervisningsøktene opplevde jeg at det var vanskelig å få med all informasjon på lydopptakene, fordi det forekom flere elevdialoger samtidig flere steder i klasserommet. Dette var planlagt og en del av det å ha en dialog som støtte i tegningen. Det vil være naturlig i en klasseromssituasjon der elever tegner sammen. Her benyttet jeg det jeg kunne av opptakene, og kombinerte det med mine egne feltnotater, dagbok og bildedokumentasjon fra øktene. Ved å gjøre det på denne måten støtter jeg meg på Vivi Nilssen som sier at forskeren produserer tekstene i sin egen forskning, ved at observerte handlinger blir skrevet ned, lyd og bilder fra situasjoner blir gjort om til tekst og at dette sammen blir til en helhet. Materialet blir formet gjennom øynene til forskeren, og vil aldri bli helt nøyaktige. Den prosessen som forskeren gjør er fortolkende og i utvalget av empiri er det allerede bestemt hva som er viktig eller mindre viktig (Nilssen, 2012, s. 46- 47).

3.4.4 SDI: STEGVIS DEDUKTIV INDUKTIV METODE.

Aksel Tjora har utviklet SDI- metoden (Tjora, 2021, s. 20-21). Dette er en modell som beskriver prosessen der man jobber fra rådata til teori. Pilene oppover i modellen beskriver den induktive tilnærmingen, mens pilene som peker nedover forklarer hvordan forskeren hele tiden kontrollerer ved å bruke teori.

Den nederste delen av modellen har et induktivt utgangspunkt, deretter blir dette gradvis mer farget av teorien etter hvert som prosessen går framover. Det vil likevel alltid være mer frem og tilbake mellom de ulike stegene, og mellom induktiv og deduktiv tilnærming enn hva som kommer fram av modellen. Siden en forskningsprosess alltid vil være dynamisk og man bruker sin egen teori og forkunnskap til å se nye fenomen som framtrer i empirien (Tjora, 2021, s. 20)



Figur 3: Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI)

(Tjora, 2021, s. 21)

3.4.5 KODING

Siden jeg hadde et rikt datagrunnlag, valgte jeg å benytte analyseprogrammet Nvivo 20. Ved å bruke programmet fikk jeg tilgang til dataene jeg trengte på en god og oversiktlig måte og de ulike delene i materialet ble lettere å håndtere. Jeg kodet alt skriftlig materiale, og i tillegg la jeg også inn koder på alle bildene jeg hadde tatt i løpet av de seks workshopene. Bildene var viktig dokumentasjon på hva som skjedde i øktene og hjalp meg å huske forløpet bedre.

Jeg benyttet meg av det som heter åpen koding. Ifølge Nilssen er dette når forskeren går nøye gjennom alt av datamateriale, for så å sette navn på alle fenomener og ytringer som fremtrer. Det er vanlig at man sitter igjen med en stor mengde ulike koder. For å kunne håndtere dette videre må dataene samles i kategorier eller grupper. Da vil man få bedre oversikt og bedre

kunne se helheten i materialet (Nilssen, 2012, s. 78- 79). Det er viktig at kodene er empirinære. De bør inneholde fagbegrep og uttrykk som allerede ligger i datamaterialet. Da vil det bli enklere å knytte de direkte til deltakerne og ulike konkrete situasjoner i forskningen. De bør også ha som mål å hente ut essensen i det empiriske materialet, å gjøre materialet mindre og å gjøre det lettere å trekke linjer og paralleller på tvers etter kodingen er ferdig (Tjora, 2017, s. 197). Jeg benytter induktiv tilnærming i min forskning. Da er arbeidet drevet av å være utforskende og med et ønske om å se etter nye funn. Det er viktig at kodene blir generert ut fra datamaterialet, og disse danner et induktivt kildegrunnlag for å videre kunne skape nye ideer fra empirien. Det motsatte av dette er en deduktiv tilnærming der man tester om en teori stemmer. Med en induktiv tilnærming må man derfor unngå å lage konklusjoner på forhånd (Tjora, 2017, s. 24 og 198).

Med bakgrunn i teorien til Tjora og Nilssen om analyse av kvalitative undersøkelser, ville jeg for mitt eget kodearbeid velge empirinære koder som knyttet koden til situasjonen og innholdet. Jeg koblet kodene direkte til samtegningsøktene og intervjuet, og valgte navn på kodene som var mest mulig beskrivende for innholdet. Jeg ville prøve å løsrive meg fra mine egne tidlige tanker og slutninger, og være åpen for nye retninger og muligheter i forskningsmaterialet mitt. Ifølge Tjora er det fort gjort at man setter kategorier først og prøver å få kodene til å passe inn i disse. Jeg prøvde å være bevisst på å ikke gjøre dette, da dette vil bryte med prinsippet om en induktiv analyse. Tjora har også laget en *kodetest*, som gjør at det er mulig å sjekke om kodingen faktisk har blitt gjennomført induktivt. Denne viste seg å være til nytte i arbeidet (Tjora, 2018, s. 37-46).

Etter at kodingen var gjennomført satt jeg igjen med 66 ulike koder. Det var ulikt hvor mange koder som tilhørte de ulike workshopene, men Nvivo 20 lagde en grei og systematisk oversikt.

Files		Search Project	
Name	Codes	References	
Bilder fra workshop 1-6	36	236	
Feltnotat samtegningsprosjekt 6. trinn	17	38	
Fokusgruppeintervju_	60	180	
Workshop 1_ Øysteins blyant	11	29	
Workshop 2_ kulltegning i gruppe_	10	16	
Workshop 3_ Intktense fargeblyant_ tema_ fisk	21	92	
Workshop 4_ Tegnestasjoner_	28	85	
Workshop 5_ Å tegne en visuell historie_	12	22	
Workshop 6_ Tegneverksted _forlengerskaft	17	51	

Figur 4: De ulike datakildene med antall koder og referanser, oversikt i Nvivo 20.

3.4.6 FRA KODER TIL KODEGRUPPER

Ifølge Tjora (Tjora, 2018, s. 37-46) er neste trinn å gruppere kodene. Hensikten med dette er å samle kodene i grupper der de hører tematisk sammen. Starten på dette arbeidet er også induktivt, og det er empirien som skal danne grunnlaget for hvordan gruppene blir. Gruppene vil danne utgangspunkt for hva som blir hovedtemaene i den videre analysen. I dette arbeidet finnes også en grupperingstest, der man sjekker om en kode kan passe inn i en allerede eksisterende gruppe. Om ikke skal man opprette en ny. Ved å bruke grupperingstesten vil man gå over til å arbeide deduktivt, fordi man da vil støtte seg på teori. Det er ønskelig at alle gruppene inneholder ulik informasjon. Etter hvert i arbeidet med gruppering av kodene vil man begynne å se konturer av det som skal bli rammene for det videre prosjektet (Tjora, 2018, s. 49-50).

Fantasi og kreativitet <input type="text" value="Search Project"/>			
Name	Files	References	
<input type="radio"/> Assosiasjoner	6	16	
<input type="radio"/> Bli inspirert av andres tegninger	4	7	
<input type="radio"/> Fantasitegningen overtar	2	6	
<input type="radio"/> Fra fakta til fiksjon	3	6	
<input type="radio"/> Kreativitet	6	19	
<input type="radio"/> Utprøving	6	25	

Møte med artefakter <input type="text" value="Search Project"/>			
Name	Files	References	
<input type="radio"/> Forventninger til å lære noe nytt	1	3	
<input type="radio"/> Lærerens forberedelse	1	5	
<input type="radio"/> Møte med nye tegnetudier og artefakter	5	22	
<input type="radio"/> Plass på arket	8	19	
<input type="radio"/> Strek som spor på ark	3	27	
<input type="radio"/> Tegneflate	3	14	
<input type="radio"/> Tegneverktøy	8	43	
<input type="radio"/> Tegning som gir en god følelse	1	4	
<input type="radio"/> Tekniske tilpasninger	3	11	
<input type="radio"/> Tidligere erfaring med artefakter	1	1	
<input type="radio"/> Å utforske gjennom tegning	1	4	

Samarbeid og dialog <input type="text" value="Search Project"/>			
Name	Files	Reference	
<input type="radio"/> Bevissthet i lærings situasjonen	4	5	
<input type="radio"/> Dialog_ forhandling om mening	5	29	
<input type="radio"/> Elevdialog	5	19	
<input type="radio"/> Forståelse av samtegning	1	1	
<input type="radio"/> Gruppedynamikk	3	15	
<input type="radio"/> Kjekt å snakke og tegne samtidig	2	9	
<input type="radio"/> Samarbeid	5	26	
<input type="radio"/> Ta hensyn til andre når man tegner sammen	1	3	
<input type="radio"/> Å bli godt kjent med medelever gjennom å tegne samm	1	1	
<input type="radio"/> Å eie tegningen sammen	3	6	
<input type="radio"/> Å gjøre hjerandrer gode	4	16	
<input type="radio"/> Å ha en plan og struktur i arbeidet	1	4	
<input type="radio"/> Å lære sammen- gjennom tegning	1	2	
<input type="radio"/> Å skape en felles visuell historie	2	3	
<input type="radio"/> Å støtte hverandre i arbeidet	4	7	
<input type="radio"/> Å ta ansvar i et felles tegneoppdrag	2	4	

Visuelle kulturtrykk <input type="text" value="Search"/>			
Name	Files	Referenc	
<input type="radio"/> Ønske om at tegningen skal ligne på noe	2	5	
<input type="radio"/> Uformelle tegne og lærings situasjoner	2	23	
<input type="radio"/> Elevens forståelse av hva tegning er og innebæ	1	1	
<input type="radio"/> Kompistegning	1	1	
<input type="radio"/> Lekende tilnærming til tegning	1	3	
<input type="radio"/> Spillkultur	6	26	
<input type="radio"/> Ulik tegnestil for ulike kjønn	1	1	

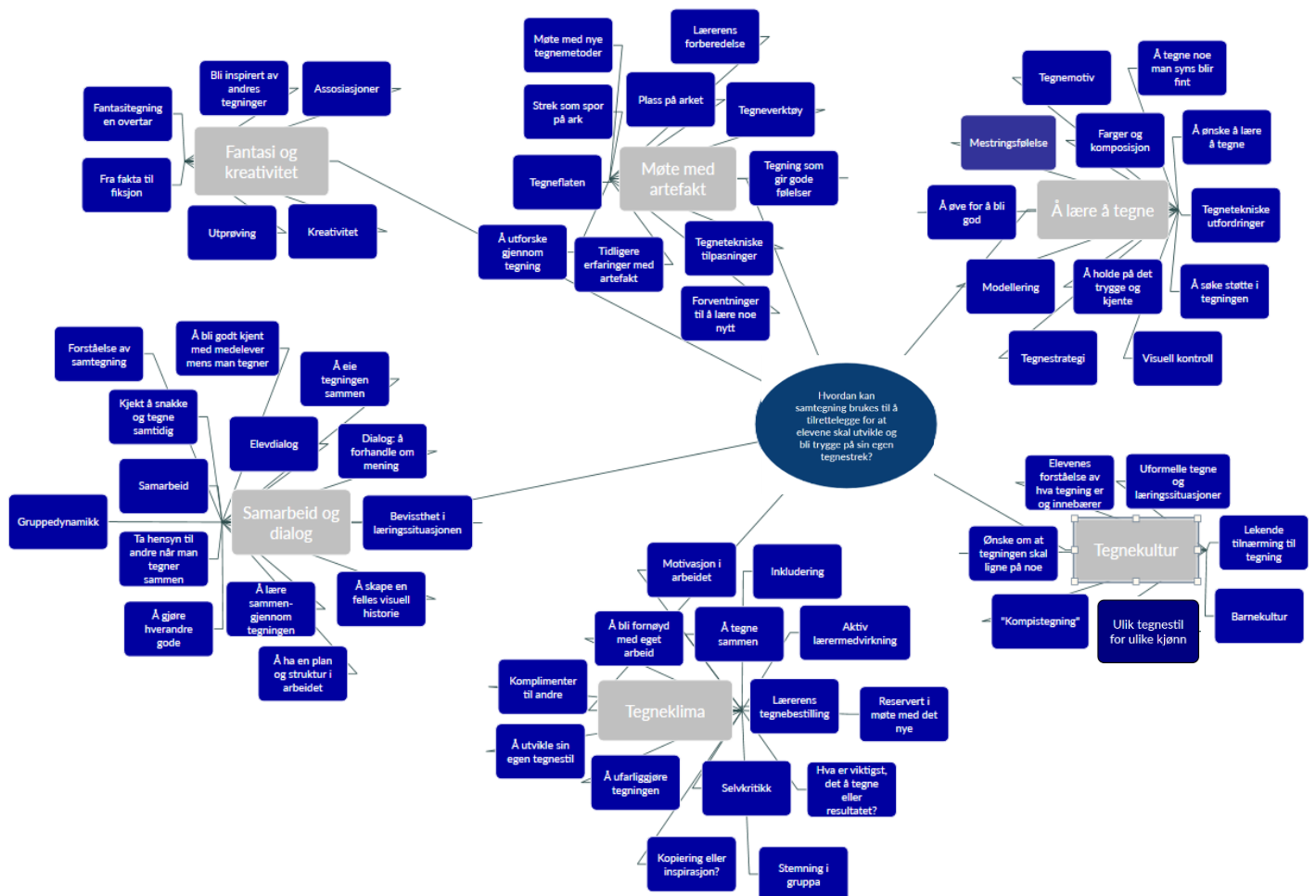
Å lære å tegne <input type="text" value="Search Project"/>			
Name	Files	References	
<input type="radio"/> Farger og komposisjon	6	11	
<input type="radio"/> Mestringsfølelse	7	14	
<input type="radio"/> Modellering	1	2	
<input type="radio"/> Søker støtte i tegningen	3	15	
<input type="radio"/> Tegnemotiv	7	35	
<input type="radio"/> Tegnestrategi	4	12	
<input type="radio"/> Tegnetekniske utfordringer	4	4	
<input type="radio"/> Visuell kontroll	4	33	
<input type="radio"/> Å holde på det trygge og kjente	1	1	
<input type="radio"/> Å tegne noe som får et fint resultat	1	1	
<input type="radio"/> Å ønske å lære å tegne	1	1	
<input type="radio"/> Å øve for å bli god	1	3	

Tegneklima <input type="text" value="Search Project"/>			
Name	Files	References	
<input type="radio"/> Aktiv lærermedvirkning	5	18	
<input type="radio"/> Hva er viktigst, det å tegne eller resultatet	2	4	
<input type="radio"/> Inkludering	2	4	
<input type="radio"/> Komplementer	5	11	
<input type="radio"/> Kopiering	4	6	
<input type="radio"/> Lærerens tegnebestilling	1	3	
<input type="radio"/> Motivasjon i arbeidet	7	28	
<input type="radio"/> Reservert i møte med det nye	2	7	
<input type="radio"/> Selvkritikk	5	11	
<input type="radio"/> Stemning i gruppa	4	13	
<input type="radio"/> Å bli fornøyd med eget arbeid	1	5	
<input type="radio"/> Å tegne sammen	6	38	
<input type="radio"/> Å ufarliggjøre tegningen	4	15	
<input type="radio"/> Å utvikle sin egen tegnestil	4	12	

Figur 5: De seks ulike gruppene som de 66 ulike kodene ble delt inn i

Jeg samlet kodene i seks ulike grupper. Jeg grupperte de kodene som hadde tilknytning til hverandre og som passet naturlig sammen. Jeg brukte et tankekart for å rydde og visualisere materialet. Jeg var bevisst på at datamaterialet skulle få bestemme retningen, og at jeg ikke

skulle «tvinge» noe til å passe inn. Jeg opplevde at noen av kodene kunne ha passet i to ulike grupper. Dette ser jeg som et tegn på at gruppene var for like hverandre, og at antallet kunne reduseres ytterligere. Jeg hadde på forhånd valgt ut hva som var «støy», og som derfor ble utelatt. I hovedsak var dette dialog i undervisningen som ikke var relevant for tema. Likevel var noe av det elevene snakket om interessant, fordi det kunne kobles til det de tegnet eller hadde interesse for. Dette ble derfor inkludert. I arbeidet med grupperingen startet jeg induktivt, men gikk mer over mot det deduktive når jeg utførte grupperingstester og ga de ulike gruppene navn. Dette var klart farget av min teoretiske forståelse.



Figur 6: Visualisering av kodearbeid i et tankekart

3.4.7 FRA KODEGRUPPER TIL HOVEDTEMAER

For at det skulle bli lettere å drøfte funnene videre ønsket jeg å redusere antallet kodegrupper. Kodene dannet grunnlaget for kodegruppene, og kodegruppene dannet grunnlaget for hovedtemaene. Med utgangspunkt i de seks kodegruppene kom jeg fram til de tre hovedtemaene visuell kompetanse, tegneklima og elevens verden. Jeg visualiserer hva som ligger i de ulike temaene i tabellen under.

Fra seks kodegrupper til tre hovedtemaer	Stikkord	Perspektiv
	<ul style="list-style-type: none"> -Tegneredskap, verktøy og erfaring. -Støtte og progresjon i egen utvikling. -Å få elevene til å ønske å fortsette å tegne. -Samhandling og dialog. -Fantasi og kreativitet. -Tegnekultur. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tekniske rammefaktorer og opplæring. -Miljøet rundt tegnesituasjonen. -Elevperspektiv.

Figur 7: Fra seks grupper til tre hovedtemaer.

3.5 ETISK PERSPEKTIV

Undersøkelsen må følge de etiske normer og retningslinjer som gjelder ved kvalitativ forskning i skolen. Dette er regulert og utarbeidet av de nasjonale forskningsetiske komiteene (Torp, 2021). Forskningsprosjektet ble på forhånd meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020), der alle de nødvendige opplysningene ble registrert. Prosjektet ble godkjent med referansekode 921549. Informasjonsskriv ble sendt til rektor ved skolen forskningen skulle utføres på, som sendte skriftlig godkjenning tilbake. Informantene ble deretter grundig informert om egen rolle i forskning, og siden de var mindreårige elever, ble det sendt ut informasjonsskriv til foresatte, der de aktivt ga sitt samtykke til deltakelse på vegne av eleven. Forskning på barn og mindreårige krever at man er ekstra varsom. Kvale og Brinkmann (Kvale et al., 2015, s. 175) skriver at det er viktig å bruke alderstilpassede spørsmål i samtale og intervju med barn. På grunnlag av dette stilte jeg elevene noen få spørsmål mens de tegnet og var avslappet, i en vanlig undervisningssituasjon. De fikk også snakke om situasjonen de nettopp hadde vært i og hva slags tanker de satt igjen med etter tegneøkten umiddelbart var ferdig. Barn er ikke selv i stand til å stille kritiske spørsmål, og stoler på de voksne som er rollemodeller. Styrkeforholdet er asymmetrisk, og det er derfor forskerens ansvar å alltid ta de avgjørelsene som ivaretar elevene på beste mulige måte. Gjennom samtaler med elevene ble informasjon tilpasset aldersgruppen kommunisert slik at de forsto hva de ga aksept til (Postholm, 2005, s. 153).

Jeg har valgt å utføre forskningsarbeidet i egen undervisning i kunst og håndverk. Det kan være problematisk å blande rollen som lærer og forsker på samme tid. NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020) er ekstra strenge på godkjenning av prosjekter med forskning på egne elever, fordi relasjonene er nærere, enn om utvalget er ukjent. Forskingen skal ikke påvirke lærer/elev relasjonen på noen måte, og det må ikke ha noen konsekvens for eleven om han/hun ikke ønsker å delta i prosjektet. Det er derfor mitt ansvar som lærer -og forsker å skape trygghet for at det er lov til å si nei til å delta eller trekke seg undervegs. På samme grunnlag er det også viktig at forskeren ikke tar med tidligere kunnskap om elevene inn i det aktuelle forskningsprosjektet. Det er derfor et mål å legge fra seg mest mulig forkunnskap om den enkelte, og prøve å stille seg nøytral før forskningsprosjektet starter.

Det er viktig å ivareta hver enkelt elev sin verdighet og integritet. Den enkelte blir blottlagt i et felleskap når alle elevene sitter sammen og tegner på samme ark. Alle kan se hva andre tegner. Muligheten til å skjule seg er ikke den samme i samtegning som når man sitter på sin egen pult, med sitt eget ark. Det er derfor viktig at jeg legger til rette for et godt tegneklima, der det er åpenhet for at alle tegnestiler er like viktige, og at alle skal eie sin egen tegnestil. Det må skapes en felles aksept for at vi tegner ulikt og at alle er like viktige og like bra. Ingen skal skamme seg over å ikke være gode nok (Fønne, 2019, s. 17, 60)

Masteroppgaven kommer til å inneholde tegninger fra noen av workshopene. Disse kan det være vanskelig å anonymisere. Dette fordi en tegning kan være svært personlig og lett gjenkjennelig. Når man også forsker i et lite nærmiljø, kan linjer mellom forskerens navn knyttes til eieren av tegninger i oppgaven. Dette er imidlertid tydelig informert om i skriftlig foreldresamtykke. I tillegg har elevene selv også vært aktivt involvert gjennom dialog vedrørende sin egen rolle og medvirkning i forskning som er helt frivillig. Det er også god etikk i forskning å svare godt og tydelig på problemstillingen.

3.6 VALIDITET

Validitet vil si en vurdering av i hvilken grad oppgaven anses som gyldig (Halvorsen, 2007, s. 40-41). Det vil alltid være en viss usikkerhet knyttet til forskningsresultater. Man skal være forsiktig med å hevde at man har funnet frem til den absolutte «sannheten» fordi forskningen er påvirket av menneskets egne verdier og holdninger, og som igjen vil påvirke de spørsmålene som blir stilt og de funnene som kommer frem. Likevel må hver enkelt forskning bli kritisk vurdert i forhold til gjeldene regler for pålitelighet og gyldighet. Dette kan best gjøres ved at forskningsprosessen er transparent, og alle steg i prosessen kan gjennomføres på hvilket som helst sammenlignbart sted, med omtrent de samme resultatene. Om forskningen er valid avhenger av de dataene som resultatene bygger på, og videre om slutningene som trekkes er holdbare (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25-27). Jeg har som mål at mitt prosjekt skal være oversiktlig, grundig og systematisk beskrevet, for å kunne vise transparens i alle ledd (Halvorsen, 2007, s. 64).

4 SAMTEGNINGSØVELSER

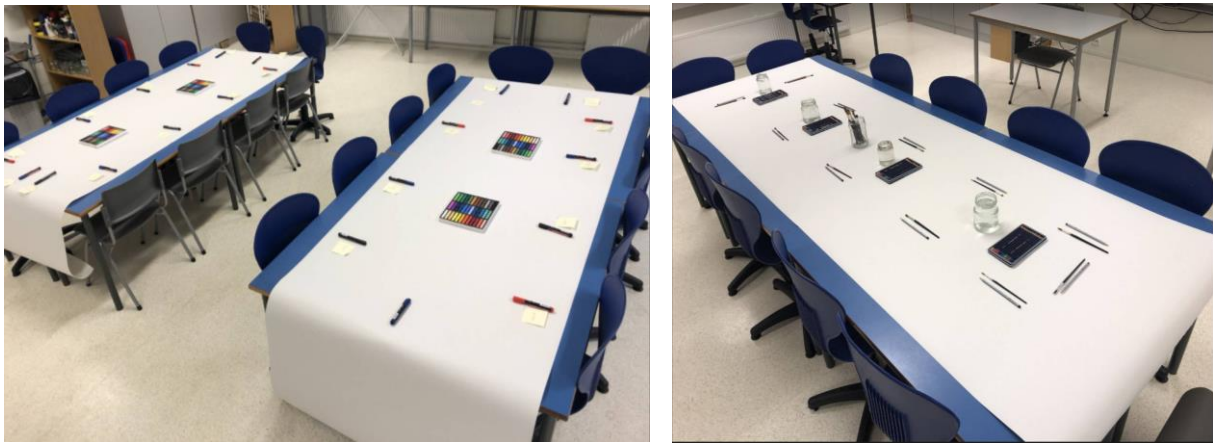
Aksjonsforskningen er bygget opp rundt undervisningsopplegget mitt. Jeg vil gjøre rede for rammefaktorer, tegnedidaktiske, teoretiske, pedagogiske og tekniske valg. I tillegg vil jeg forklare hvordan øktene ble gjennomført. Jeg kommer videre til å skissere de seks ulike workshopene hver for seg. Jeg gir en kort oppsummering etter hver økt der jeg forklarer hvordan opplegget og undervisningen gikk. Analyse, funn og drøfting blir foretatt i sin helhet i kapittel 5.

4.1 SEKS ULIKE TEGNEWORKSHOPS

Undervisningsopplegget er gjennomført med elever på 6. trinn. Formålet er at elevene gjennom ulike tegneoppgaver, og i møte med ulike tegneredskap vil utfordres i format og tradisjonelle tegnerammer. Tegneteori og tegneforskning ligger til grunn for de ulike valgene jeg har gjort i forberedelsen av opplegget. Jeg har bevisst valgt en allsidig tilnærming til tegning. De ulike oppgavene har variert innhold som gir meg mulighet til å treffe elevene i ulike tegnesituasjoner, og med ulike tegnerammer. Jeg vil med dette kunne prøve ut, og se hva som fungerer, og evt. hva som ikke fungerer med de mulighetene som samtegning tilbyr. Jeg ønsker å vise elevene at det å tegne innebærer mye. Å tegne er ikke alltid det samme som det å gjengi noe på et papir. Gjennom denne brede tilnærmingen vil alle elevene få mulighet til å føle mestring og glede i tegningen. Å tegne sammen skal være en positiv opplevelse.

Jeg har lagt til rette for at impulser skal kunne vekkes i elevene. De får en oppgave, inspirasjon eller musikk som leder dem videre i øvelsene. Dette er ment å støtte dem i arbeidet. I planleggingen har jeg brukt modellen for estetisk virksomhet til Malcolm Ross (Ross, 1978). Bruken av didaktisk improvisasjon er også gjennomgående i undervisningsopplegget. Starten i hver økt er mest styrt for å sikre at alle kommer i gang, og jeg vil være aktiv for å unngå at noen elever blir sittende for lenge å tenke. Etter hvert ønsker jeg åpninger for fantasi og kreativitet, og at elevene skal kunne finne hverandre gjennom tegningen. Jeg kommer til å bruke noen av Tharp og Gallimores (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47-69) (Postholm & Frisch,

2013, s. 27-30) støttestrategier i undervisningen, for å støtte og hjelpe elevene i utviklingen av sin egen strek. Siden tegneøktene er planlagt med variert innhold vil det bli aktuelt å benytte *modellering*, ved at jeg tegner sammen med elevene, men også gjennom at elevene modellerer og viser for hverandre ved at de tegner sammen. Elevene vil også få fortløpende tilbakemeldinger og støttestrategien *feedback* vil bli mye brukt. Ved å ha læringsamtaler i samtegningsøktene er tanken at tegning og samtale skal forsterke læring og forståelse hos elevene. Ikke minst vil støttestrategien med å *fremme tankestrukturer* brukes mye. Elevene tegner og oppdager seg frem til ny læring og kunnskap gjennom møte med tegneverktøy, og det å skape sammen med medelever.



Figur 8:Klargjorte tegnestasjoner før elevene kommer inn i til undervisning.

4.1.1 WORKSHOP 1: ØYSTEINS BLYANT.

Øysteins blyant er et kommersielt konsept de fleste barn kjenner fra barne tv (Earthtree Media AS, 2020), og som de allerede ser på som trygt og ufarlig. Dette er gjenkjennelig og en del av barnas egen livsverden og kultur. Å benytte denne arenaen som inngang er ment som en trygg åpning til de videre workshopene. Etter denne tegneøkten er mitt mål at alle elevene skal ha fått en positiv tegneopplevelse. I denne tegneworkshopen er leken viktig, og elevene skal gjennom dialog og instruksjon ledes fram til et felles tegneresultat.

Rammefaktorer: En stor hvit tegnerull blir rullet ut på langbord, elevene får utdelt en sprittusj hver, og har tørrpastellkritt tilgjengelig for ekstra fargelegging. De sitter ved siden av hverandre og følger instruksjonene på smartboarden når de tegner.

Tegnedidaktiske, teoretiske og tekniske valg: Nina Scott Frisch (Frisch, 2013b, s. 63- 64) skriver om de uformelle se-tegne-prosessene som læringsstrategi, tegnemetode og tegnedidaktikk. I dette legger hun læringsprosesser basert på relasjoner og begrepet «learning by looking». Frisch hevder at se-tegne-prosesser er øving i visuelt kontrollert tegning, og at vi må se på dette som en del av det å utvikle visuell kompetanse. Innholdet i denne økten er valgt bevisst for å være en lekende tilnærming til det å tegne sammen. Bente Fønnebø (Fønnebø, 2019) skriver om tegnelederens ansvar for å skape trygghet gjennom tegnelek. Da blir det opp til meg som lærer å skape de trygge rammene som inkluderer alle. Tegneøkten starter med en analytisk tilnærming, mens det senere åpnes for overgang til det mer fenomenologiske, ved at man kan tegne ekspressivt, dersom elevene ønsker dette (Brønne & Heggvoll, 2018). Støttestrategiene modellering og instruksjon (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47-69) er de viktigste i begynnelsen av økten, men improvisasjon og det dialogiske vil styre det som skal skje videre.

Gjennomføring: Elevene får enkle instruksjoner om det som skal skje, at de skal tegne med redskap som ikke gir mulighet til å viske ut streker. De blir også vist hvordan de kan blande og tone ut de tørre pastellene over i hverandre. Første del av workshopen ser elevene på en film med Øysteins Blyant² (Earthtree Media AS, 2020) på smarttavlen som de følger mens de tegner det samme steg for steg. Elevene skal tegne krusedullbiler sammen med Øystein. I den andre delen skrus filmen av og elevene tegner videre ut ifra hvordan de selv tenker at historien skal fortsette, samt hvordan de blir enige i en dialog om hva som blir viktig videre i tegningen. Når filmen er ferdig har alle elevene krusedullbiler foran seg på arket, og bilene blir som en bord i en lang rekke rundt det store bordet. I denne øvelsen blir alle elevene

² Øystein Kristiansen sin barne-tv serie har blitt vist på NRK fra 2007 og frem til nå. Serien er godt kjent for de fleste barn og Øysteins tegnestil er preget av raske, enkle streker med klare farger og har mye energi i uttrykket.

revet med i tegningen fra første øyeblikk. Tegnehandlingene er enkle og konkrete, men stegene går likevel ganske fort, og krever konsentrasjon. Man unngår at elevene blir sittende passive uten å komme i gang. Når filmen skrus av rettes fokuset mot det de har skapt sammen. Alle elevene har hver sin tegning, som sammen blir et felles verk, og en start på noe mer. Her er overgangen viktig, og elevene får beskjed om å diskutere mulige løsninger med de som sitter nærmest. Det finnes også rom for egne løsninger dersom man ikke greier å komme til enighet. Denne workshopen er elevenes første møte med det å tegne sammen. Det er derfor viktig at jeg som tegneleder ufarliggjør det å synliggjøre streken sin ovenfor andre. Det skal være morsomt, og vi skal leke oss frem til et resultat, der alle skal få lov til å komme med sin strek og sin tegnestil. Jeg ønsker her å fremkalle en fellesskapsfølelse.

Kort oppsummering av workshop 1: Alle elevene kom umiddelbart i gang med å tegne sammen med Øystein. Filmen gikk litt fort for noen, og de fikk ikke med seg alle stegene i instruksjonen, men de tegnet likevel det de hadde sett. Etter at bilene var ferdig kom dialogene fram, og elevene snakket om det de var opptatt av. De ønsket å tegne inn elementer fra spillkulturen og AmongUS. Dette viste tydelig igjen i elevarbeidene. Både jentene og guttene var opptatt av det samme, men jentene sine uttrykk ble generelt mer lilla/rosa og fikk et dusere og mykere uttrykk. Guttene tegnet mer historier og AmongUS figurer som var i en «aksjonssituasjon».

4.1.2 WORKSHOP 2: KULLTEGNING I GRUPPE.

Rammefaktorer: Tegnerull er rullet ut over bord i grupper med 4-6 stoler på hver gruppe. Elevene tegner med kullstift på stort format. Elevene velger selv gruppene, for at samspillet skal være så fruktbart som mulig.

Tegnedidaktiske, teoretiske og tekniske valg: I fagboken *Tegne sammen* (Fønnebø, 2019) har Bente Fønnebø hentet inspirasjon fra kunstneren og tegneforsker Linda Knight (Knight, 2018).

I filmen «Deleuzian Dolls. Collaborative drawings»³ tegner Knight med kullstift sammen med et barn (Fønnebø, 2019, s. 43). Det oppstår en tegnedialog og et fruktbart samspill. Teksten til Fønnebø og filmen til Knight inspirerte meg til å prøve ut kulltegning og tegnedialog i grupper. Jeg velger å benytte musikk for å vekke impulsen, og gir bevisst ikke flere føringer enn dette. Jeg ønsker å gi rom for at dynamikken i elevgruppen skal få spillerom for retning i oppgaven. Hvordan musikk tolkes er forskjellig og det som kan komme er åpent. Min plan er å være klar til å støtte dersom noen grupper ikke kommer frem til enighet. Her vil jeg bruke det repertoaret jeg har i tegning, for å legge opp til improvisasjon (Holdhus et al., 2016; Sawyer, 2004). Det er også åpent for at elevene kan tegne individuelt hvis det viser seg at de tolker veldig forskjellig. Det viktigste her er at det oppstår en fruktbar tegnedialog som driver arbeidet fremover.

Gjennomføring: Elevene kommer inn i et mørkt rom, setter seg ned og lytter til en ukjent melodi. Melodien Moon Jelly av Lerin/Hystad⁴ er inspirasjonen til tegningen. Musikk oppfattes forskjellig og elevene vil få ulike assosiasjoner. Dette er elektronisk musikk der tanken er at den skal sette i gang noen tanker og vekke en impuls hos elevene. Elevene samtaler og tegner i grupper.

Kort oppsummering av workshop 2: Etter at elevene hadde lyttet til musikken diskuterte de seg fram til assosiasjoner i gruppa. De ulike gruppene løste den frie oppgaven forskjellig. To av fire grupper løste oppgaven kollektivt, der gruppene ble enige om et tema som alle tegnet sammen. De to andre valgte en mer individuell løsning. På den ene gruppa byttet elevene plasser, og tegnet videre på hverandre sine tegninger. Musikken la til rette for ulike impulser, en gruppe tegnet den kinesiske mur mens en annen tegnet vennskap i form av hender. I

³ Kunstner og forsker Linda Knight tegner sammen med en treåring, og det oppstår et fruktbart tegnesamspill mellom en voksen og et barn. Filmen er hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=dZJ-rnUiqTQ>

⁴ Kunstnerduoen Bettina Hvidevold Hystad og Simon Torsell Lerin, som i sitt samarbeid utforsker grensen mellom kunst og musikk, gjennom audiovisuelle installasjoner.

denne oppgaven fikk elevene tegne med kullstifter, og jeg observerte at dette verktøyet førte til at bevegelsene ble store, strekene grove og uttrykket uformelt.

4.1.3 WORKSHOP 3: TEGNING MED VANNOPPLØSELIGE FARGEPLYANTER.

Rammefaktorer: Hvit tegnerull er rullet ut på langbord. Plansjer med ulike beskrivende bilder av fisk, både av akvariefisk og matfisk. På hver elevplass ligger en tegneblyant i mykhet 4B, en spiss pensel og viskelær. Alle elevene har tilgang til vannglass og vannoppløselige fargeblyanter.

Tegnedidaktiske, teoretiske og tekniske valg: Nina Scott Frisch skriver i artikkelen *modelling as a fundament for creativity* (Frisch, 2018a) om viktigheten av modellering som grunnlag for mestringsfølelse og progresjon i tegning. Gjennom artikkelen utforsker hun hva som skjer i spennet mellom planlagt modellering fra læreren og elevenes uformelle «learning by looking» strategier. De uformelle læringsstrategiene er en viktig del av det sosiokulturelle læringssynet og elevenes kreativitet. Frisch hevder at i disse prosessene skjer det verdifull læring som bør tas vare på og utvikles. Min tanke er at elevene trener opp det visuelle blikket gjennom en analytisk tilnærming (Brønne & Heggvoll, 2018). Temaet er også valgt med tanke på materialkunnskap, teknikk og mulighet for å utforske *Inktense® fargeblyanter* på best mulig måte. Disse blyantene er unike på den måten at de er kulørsterke, og har gode muligheter for fargeblanding. De kan brukes i sjikt og man kan veksle mellom å arbeide vått og tørt. I tillegg blir arbeidet permanent når det tørker, og smitter ikke av. Jeg ønsker at elevene skal få øving i å se mulighetene som ligger i blandingen av farger, det å kunne legge farge lagvis, blanding av vått vs. tørt blyant, ulik kulør, valør og tekstur. I fiskeskinn finnes overganger naturlig, både i matfisk og i akvariefisk, som gir elevene mulighet til å bruke mulighetene som finnes. Ikke minst er dette et interessant og konkret tema som fanger elevene og gir mulighet for gode læringssamtaler.

Gjennomføring: Elevene får innføring i bruk av vannoppløselige fargeblyanter. Disse kan brukes sammen med vann og pensel og avgir mye kulør. Elevene prøver ut hvordan fargen

kan blandes på en palett, først fra tørt til vått, og så fra vått og for så å tilsette mer farge etterpå. Etter at de ulike mulighetene fargen gir er forstått begynner tegningen av en utvalgt fisk. Den første delen er teknisk, og elevene skal tegne sin egen fisk med så god utnyttelse av de vannoppløselige fargeblyantene som mulig. De får støtte i foto på papir og bilder på smarttavle. Etter at fisken er ferdig skal eleven tegne den inn i et habitat, dette kan være naturlig eller man kan bruke fantasien. Her oppfordres elevene til å tegne tegningen sammen med elevene som sitter rundt. Kan vi koble fiskene sammen til en stor tegning?

Kort oppsummering av workshop 3:

Alle elevene tegnet hver sin fisk, og ulikheten i tegneerfaring og visuell kontroll kom godt fram. Jeg la merke til at elevene selv også ble bevisste på at deres tegning ble fullt synlig for alle de som satt rundt. Jeg var derfor tydelig på at det var helt greit å gå inn i en forestillingstegning, eller velge en strategi der man kunne gå fra fakta til fiksjon. Dette var det noen som gjorde, det kommer jeg tilbake til i funn og drøftingsdelen i kapittel 5. Jeg tegnet sammen med elevene, og brukte Tharp og Gallimores (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47- 69) støttestrategi modellering aktivt. Elevene var ivrige, og ga uttrykk for at de satte pris på det å skape tegningen sammen. Jeg opplevde at det var litt vanskelig å få til overgangen fra det å tegne sin egen fisk, til det å skulle tegne de sammen i et felles miljø. Dette kunne med fordel vært tatt opp igjen i en ekstra økt, der elevene var «nullstilte» og klare for et nytt oppdrag.

4.1.4 WORKSHOP 4: VARIERTE TEGNESTASJONER

Rammefaktorer: Hvit tegnerull i grupper på tre- fire elever pr. bord. Elevene tegner på stasjoner som varer i 30 minutter, med ulike tegneverktøy. De blir utfordret til å veksle effektivt og unngå å sitte lenge før de kommer i gang med tegningen.



Figur 9: En av stasjonene på workshop 4, kull og tegnestubb.

Tegnedidaktiske, teoretiske og tekniske valg:

Her er det tre ulike tegneøvelser som gjennomføres på to skoletimer. Elevene vil møte ulike tegneverktøy og variasjon. De vil få øving i å tenke i bilder, og i å utvikle visuell kompetanse. Teorien til Liv Merethe Nielsen (Nielsen, 2014) ligger til grunn for økten, da de får veiledning og støtte for å bli bedre tegnere. Likevel vil jeg at elevene skal få være kreative og tegne ut fra egne preferanser. Jeg vil gi rom for elevenes egen tegnekultur som Wilson og Wilson har forsket på (Wilson & Wilson, 1977). Det viktige er at vi tegner sammen og lærer i et samspill. Jeg vil være aktiv i elevenes læring, men mest på stasjon 1, der det er viktig med en kompetent veileder.

Stasjon 1: På den første stasjonen tegner vi med kull, her modellerer jeg og vi prøver å fange formen til en kule. Elevene får også utdelt tegnestubb og de blir vist hvordan de kan få fine, jevne og myke overganger. De får støtte gjennom modellering og eksempler (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47-69). Jeg forklarer elevene begrepene valør, gråtoner, høylys, egenskygge, slagskygge. I en slik oppgave lærer elevene gjennom det de ser, hører og det de gjør. Når jeg modellerer, kopierer de, men de lærer også gjennom å dele erfaringer og se på hverandre. I en så teknisk tegneøvelse er det viktig å være obs på de som strever, slik at de også får mulighet til å føle mestring i eget arbeid. Å skape godt tegnemiljø er viktig. Jeg vil derfor fokusere på at også denne oppgaven kan løses individuelt på en egen måte.

Stasjon 2: Elevene skal tegne surrealistiske fantasiøyne. De kan velge om de ønsker å bruke vannoppløselige fargeblyanter eller tørrpastell. De har nå vært gjennom en økt med begge deler. Derfor har de dannet egne erfaringer med hvilke egenskaper de to ulike tegneverktøyene har. Elevene får visuell støtte i bilder og kan også bruke PC for å finne inspirasjon. De skal øve på overganger og fargekontraster. Vi snakker sammen om hva det vil si at øynene blir surrealistiske, og at dette betyr at de ikke lenger er realistiske. Elevene må forstå forskjellen for å kunne løse oppgaven.

Stasjon 3: Siden stasjon 1 og 2 har bestemte rammer for oppdragene og gir klare tegnebestillinger, er formålet på stasjon 3 at elevene skal få lov til å være frie, spontane og tegne forestillingstegning. De tegner med filtpenn, tørrpastell eller vannoppløselige fargeblyanter. Det er interessant å se hva elevene velger å tegne og hvilket tegneredskap de velger når de får velge helt fritt. Det er også viktig at denne stasjonen er helt selvgående, siden jeg hovedsakelig vil være på stasjon 1.

Kort oppsummering av workshop 4:

Tegneøkten var hektisk og krevende, med tre like gjennomganger i den styrte stasjonen der elevene øvde på å tegne en kule med lys og skygge. Den økten som elevene selv gav uttrykk for at de likte best var den med fantasiøyne. Fordi denne fungerte så bra var det flere elever som ønsket å bruke mer tid her, og heller hoppe over den tredje stasjonen med fri tegning. Da justerte jeg opplegget for å legge til rette for det som utviklet seg til et fruktbart kreativt tegnesamspill i stedet. De fleste elevene tegnet derfor bare kule- og fantasiøyne i denne økta. Elevene støttet seg på hverandre, og brukte dialogen aktivt i den uformelle læringssituasjonen. Jeg så at det fungerte godt med overgangen fra de tekniske reglene i det å tegne en kule, til de frie rammene og det å bruke fantasien i øyetegningen.

4.1.5 WORKSHOP 5: Å TEGNE EN FELLES VISUELL HISTORIE

Rammefaktorer: Et stort hvitt ark henges foran smarttavla. Vi tegner med gråblyant, det er innholdet og historien vi forteller sammen som skal være det viktige. Dette er en kort økt på 30 min.

Tegnedidaktiske, teoretisk og tekniske valg: Teorien til Jonathan Neelands (Neelands & Goode, 2015) om kollektiv tegning i dramafaget er utgangspunktet for denne økta. Denne type tegning kan brukes som et grunnlag for et videre dramaarbeid, men i min sammenheng er det å skape en visuell historie i fellesskap det jeg vil oppnå. Hvis noen elever ikke ønsker å tegne på arket, kan de låne min hånd og jeg kan tegne for dem. Det er viktig at alle blir

inkludert. Jeg må styre elevene slik at alle får komme med sine ideer og sin strek, utenom dette er det elevene som bestemmer hvordan tegningen blir. Dette blir bygget på improvisasjon, ikke på mitt repertoar, men på elevenes egne, som er ulikt fra mitt. I denne oppgaven må jeg derfor holde egne tanker tilbake, så lenge elevene har ting å komme med. Når det stopper opp kan jeg gi forslag videre. Nina Scott Frisch (Frisch, 2018b, s. 225- 227) skriver om det hun kaller en «graphic dialouge», dette er når elevene blir inspirert av hverandres strek og det ene tar det andre. Gjennom å tilby den felles tegneflaten og gi en oppgave som skal løses kollektivt, vil det være naturlig at elevene finner inspirasjon i hverandre sine streker og tegninger.

Gjennomføring: Elevene får beskjed om at vi sammen skal tegne en fantasiby. Rammene er frie, men det som skal tegnes må høre til i en by og ingen får lov til å ødelegge noe som noen andre har tegnet. Det er også bare lov til å kommentere positivt til andre medelever. Gruppen får beskjed om at hensikten med oppgaven er å skape en historie gjennom tegningen, der alle bidrar med viktige ting.

Kort oppsummering av workshop 5:

I denne øvelsen var det kreativitet og fri fantasi som preget tegningen og tegnesamtalene. I stedet for å ha fokus på det som var tegneteknisk rett og galt, kom heller historien i tegningen og det å finne på nytt og morsomt innhold fram som det viktige. Dette gjorde at alle turte å komme med idéer og fant en plass i det hele. Jeg så at noen elever hadde laget seg en plan for hva de skulle tegne på en spesiell plass på arket, og at det var utfordrende når en medelev plutselig tegnet noe annet på denne plassen. Jeg valgte å avslutte oppgaven når tegneflaten ble full, etter ca. 40 minutter, fordi den gode flyten da stoppet naturlig opp.

4.1.6 WORKSHOP 6: TEGNEVERKSTED

Rammefaktorer: Tegnerull på gulvet, og ulike redskaper som kan sette spor på papir, montert på forlengerskaft. Fire skåler med rød og grå maling, kaffe og te ved siden av. Elevene skal

prøve å tegne med to fyrstikker, en blåbærbusk, bomull, stivnet bust på en pensel, ei fjør, en pinne og stålull.

Tegnedidaktiske, teoretiske og tekniske valg: Gjennom å bryte med det vante kan man påvirke elevenes tegnemønster, tegnemåte, og til slutt tegneuttrykk. Med tanke på at disse elevene er 11-12 år, og i en alder der det er viktig for dem å fremstille tegninger som ligner «noe», er det spennende å prøve en mer alternativ tilnærming, både til tegneredskap, men også til tegneuttrykk. Marita Ivarsson Elverum (Elverum, 2015) trekker i masteroppgaven sin frem begrepet «utvidet tegning». Hennes tanker om at dette kan være å tegne gjennom ulike materialer, og at tegning kan ses på som markeringer eller spor på underlag er brukt som inspirasjon til økten. Hun sier at det dannes en «signatur» på en tegneflate, og ved at jeg tilbyr elevene tegneredskap som utfordrer det det vante, vil det bli enklere å introdusere det nye. Jeg ønsker å invitere elevene til å lage sine signaturer på vår felles tegneflate. Forskingen til Anette Højlund (Højlund, 2011), der hun gjennomfører et tegneverksted med studenter, ligger også til grunn for denne tegnetworkshopen. I tillegg har vi gjennomført en lignende økt på min egen høyskole, som la til rette for mine egne impulser og som ga meg inspirasjon til å gjennomføre dette med elever. Hensikten med opplegget er å utforske hvordan et slikt fenomenologisk tilnærmet tegnemøte virker på elevene på 6. trinn. I tillegg vil jeg undersøke hvilke refleksjoner møtet med alternative tegneredskap kan fremkalle (Brønne & Heggvoll, 2018).

Gjennomføring: Elevene står i ring rundt det store arket på gulvet. Alt ligger klart når de kommer inn i klasserommet. Møtet mellom elev og tegneverktøy er viktig, og det er viktig å utnytte det som er spennende i dette nye. Elevene får instruksjoner om hvordan vi skal møte arket med tegneredskapene. Vi skal utforske det å sette spor. En kort samtale om hvilket av redskapene elevene tror setter sterke, svake spor osv. får samtalen i gang. Målet er en kombinasjon mellom plan og improvisasjon. Økten skal vare ca. 20. min. Hvis vi trenger lenger tid, er dette også mulig.



Figur 10: Forberedt workshop 6, samtegning på gulv med forlengerskaft.

Kort oppsummering av workshop 6:

Økten var preget av at elevene, noe nølende i starten, satte ulike spor mens de reflekterte i fellesskap. Etter hvert skjønnte de at det var ufarlig, og at det ikke gikk an gå gjøre noe feil. Da turte de mer, og prøvde å sette sammen de ulike sporene til ulike uttrykk. Flere elever ønsket å tegne noe som avbildet «noe», men fikk beskjed om å heller utforske spor og merker på arket. Elevene satte pris på den nye erfaringen, og å få lov til å prøve å tegne med forlengerskaft. Jeg observerte at flere elever tok med seg erfaringer som de ønsket å prøve mer ut senere. Dette var en workshop som varte i ca. 25 min. Interessen for det nye avtok noe etterhvert, og det ble mer krevende å holde motivasjonen oppe mot slutten av økta.

5 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg legge fram og presentere hvordan jeg kom frem til ulike funn gjennom å systematisk gjennomgå de ulike nivåene i analyseprosessen. Jeg bruker SDI metoden, en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, og vil gjøre rede for hva dette innebærer i min analyse. Videre vil jeg vise hvordan overgangen gikk fra koding, til gruppering og til hovedkategorier. Til slutt i kapittelet vil jeg drøfte relevante funn som knyttes opp til oppgavens problemstilling.

5.1 FUNN OG DRØFTING AV DE TRE HOVEDTEMAENE I LYS AV TEORI

Jeg vil nå drøfte de tre temaene igjennom å trekke frem ulike funn og drøfte dem i lys av teori. I det rike datamaterialet ligger det mye informasjon med mange detaljer og ulike funn. Jeg må derfor avgrense og velge ut det jeg mener svarer best, rettet mot problemstillingen min som er:

- Hvordan kan samtegning brukes til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen strek?

Med de tilhørende forskningsspørsmålene:

- Hvordan samhandler elevene i samtegning?
- Hvordan kommer elevenes opplevelser tilsyne gjennom samtaler og observasjon?

Jeg vil se de enkelte delene som en del av en større helhet i hermeneutisk forskningstradisjon. Jeg har et ønske om å la noen av stemmene til elevene stå som de er uten at jeg overfortolker dem. Utdragene fra dialogene jeg har valgt er rike, og jeg vil derfor veksle mellom å drøfte noen og la noe stå urørt. Når jeg viser til elevsitat, vil jeg av hensyn til personvern gi elevene fiktive navn.

5.1.1 TEMA 1: SAMTEGNING SOM UTGANGSPUNKT FOR UTVIKLING AV VISUELL KOMPETANSE

Ifølge læreplanen i kunst og håndverk skal elevene utvikle tegneferdigheter, kommunisere idéer og eksperimentere med egne tegneuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom de seks ulike workshopene ble elevene utfordret i sine egne tegneuttrykk, og ble bedre kjent med sin egen strek. Gjennom å utforske ulike tegneredskap fikk de nye impulser, erfaring, støtte og progresjon i sin egen utvikling. Elevene lærte å tegne sammen i det sosiokulturelle samspillet. Jeg planla for elevenes tegneutvikling gjennom variasjon i oppgaver, tegneverktøy og tegneflater.

Nye erfaringer.

Utdrag fra læringsdialog i workshop 3:

- «Hvor står navnet på blyanten? Å ja, her ser jeg. Denne heter *seagras*. Det var kult. Hva skjer når jeg blander disse to? Jeg prøver her på siden først. Å, se så stilig! Den fargen ble nydelig. Disse blyantene er fantastiske!» (Anne)
- «Ja, og så blir fargen så sterk når vi tar vann i. Nesten som tusj!» (Anders)
- «Ja, litt rart at fargen blir sterkere når det kommer vann på, enn når det bare er blyanten i seg selv. Jeg prøver å blande en farge til. Kanskje jeg kan ha denne på sjøgresset. Jeg ser at fargene flyter litt over i hverandre med for mye vann, det ble ikke så fint» (Anne)
- «Da kan du vente til det har tørket, og så kan du tegne over igjen med tørr blyant. Da retter du opp igjen der dette skjer. Dette fungerer. Jeg kan vise deg» (Meg)
- «Huff. Jeg har helt skjev hale. Skal jo ikke være sånn. Lærer, jeg trenger hjelp!» (Linn)



Figur 11: Tegning med vannopløselige fargeblyanter og bruk av vann og pensel, fra workshop 3

Utdraget fra workshop 3 viser elevenes dialog og samhandling. Anne er den ivrigste, hennes entusiasme og utprøving smitter raskt over på de som sitter rundt henne. Bakhtin sier at i dialogen foregår det forståelse og respons mellom sender og mottaker. Videre også at det er gjennom samspill, gjensidighet og interaksjon samtalen gir mening (Bakhtin et al., 1981). Det som skjer i denne tegnesamtalen, kan forstås i lys av Bakhtins teori. Ved at Anne snakker med Anders og Linn om det hun erfarer og opplever gjør opplevelsen sterkere, og hun mottar respons. Samspillet elevene mellom er fruktbart og kreativt. De har en lekende tilnærming til tegneverktøyet og utformingen av sine egne motiv. Ifølge Olga Dysthe (Dysthe, 1995, s. 67-70) gjør denne måten å arbeide på at elevene medkonstruerer sin egen læring og forståelse. Elevene er i en tegnekontekst der de lærer faguttrykk, tradisjoner og regler som passer inn i diskurssamfunnet som samtegning inneholder (Dysthe, 2001, s. 44).

Elevene oppdager egenskapene og kvalitetene ved å kombinere vannopløselige fargeblyanter og vann. Dette er nytt for dem, og de utforsker muligheter og utfordringer gjennom å tegne. Vi ser også at de støtter seg på hverandre og at de ønsker hjelp av en som er mer kompetent.

Når Anne sier: «Jeg ser at fargene flyter litt over i hverandre med for mye vann, det ble ikke så fint» kan dette tyde på at hun blir teknisk usikker og ønsker hjelp av en som er mer kompetent. Da jeg hjalp til med en løsning ble hun igjen trygg og entusiasmen kom tilbake. May Britt Postholm og Nina Scott Frisch sier at elever trenger støtte og hjelp til å komme videre i sin egen tegneutvikling, og at de blir utrygge når de ser at motivet ikke blir slik som de har tenkt. I dette tilfellet fikk Anne hjelp i form av modellering, som er en av Tharp og Gallimores seks støttestrategier, som kan brukes i tegneopplæring (Postholm & Frisch, 2013, s. 27-30). I tillegg sier Linn: «Huff. Jeg har helt skjev hale. Skal jo ikke være sånn. Lærer, jeg trenger hjelp!» og kan peke i retning av at hun er i en selvkritisk alder. Ingeborg Stana (Stana, 2020) snakker også om «når kritikeren trer fram», og at dette skjer når elevene ser at deres tegninger ikke ser ekte nok ut. Den gode kritikeren hjelper elevene i egen progresjon, mens den vonde kritikeren er mer brutal, og kan resultere i at de slutter å tegne. Det er derfor avgjørende at en kompetent veileder kommer fort på plass for å tilby teknikker for å håndtere denne problematikken på riktig måte. Jeg arbeider aktivt med å snakke om individualitet i elevenes ulike tegneuttrykk, og løfter frem det unike hos hver enkelt elev for å unngå «tegneskam» og «kan- ikke- tanker» (Fønnebø, 2019, s. 56-60).

Utdrag fra fokusgruppeintervju:

- «Jeg tør å gjøre nye ting, fordi vi nå har prøvd nye tegneverktøy. Kritt og blyanter som var kjekkere enn det vi pleier å tegne med på skolen. Å tegne med de lange skaftene var uvant, men kjekt» (Elin)
- «Ja, det synes jeg var kult. Likte at det plutselig dukket opp nye former. Tilfeldig» (Sander)
- «Ja, og det kjekkeste var at vi ikke måtte tenke at det skulle bli noe, men bare utforske» (Trine)
- «Ikke noe stress» (Elin)
- «Noen andre?» (Meg)
- «Jeg vil prøve å tegne litt mer sånn i framtida. Å utforske mer» (Sander)

Gjennom samtalen reflekterer elevene over det de har lært gjennom å tegne sammen i de seks ulike workshopene. Når Elin sier at hun nå tør å prøve nye ting, kan dette tyde på at hun har fått nye impulser og erfaringer i sine egne tegnemønstre. Når Trine sier at hun slappet av når det ikke skulle «bli noe» kan dette peke i retning av hvor viktig det er å tilby alternativer til

det å skulle gjengi et bestemt objekt på et papir som skal ligne. Elevene trenger ulike verktøy i utviklingen av sitt eget uttrykk. Vi som lærere må se verdien i læringen som skjer i det å skape, og at prosessen er verdifull i seg selv (Højlund, 2011). Sander sitt utsagn der «han vil prøve å tegne litt mer sånn i framtida», tenker jeg kan peke i retning av at elever både ønsker og trenger en mer fenomenologisk retning i tegneopplæringen (Brønne & Heggvoll, 2018). Dette kan konkret gjøres gjennom å trekke inn øvelser i utvidet tegning (Elverum, 2015, 2018) Elverum sier at gjennom å bruke utvidet tegning i undervisning utfordres det tradisjonelle, og det legges til rette for mer uforutsigbarhet i tegningen. Så blir det viktig å finne den gode balansen for å ikke gjøre elevene enda mer utrygge istedenfor. Siden forskning også viser hvor viktig det er for elever i denne aldersgruppen med godt håndverk og utførelse (Frisch, 2015). Da blir det å skape forutsigbarhet og trygghet i tegneopplæringen avgjørende, slik at elevene ser viktigheten og relevansen i det de lærer.

Å gjøre hverandre gode.

Elevene sitter side om side når de tegner. De deler tegneflate, og deler i noen tilfeller også strek. Det er derfor naturlig at tegningene blir direkte inspirert av hverandre, og at idéer og kunnskap deles. I workshop fire tegnet elevene fantasiøyne. Denne oppgaven fengte veldig, elevene var ivrige og produktive, og dette førte til at jeg satte av mer tid enn jeg opprinnelig hadde tenkt.

Utdrag fra tegnesamtale:

- «Nå skal jeg gni fargene sammen her. Da lager jeg overganger. I mitt fantasiøye er dette riktig. Da blir det som en regnbue» (Linn)
- «Se på mitt øye. Jeg ser på en måte en tåre. Jeg blir inspirert av Ole sitt. Våre er på en måte litt like» (Anders)
- «Kan jeg tegne øyet mitt slik jeg vil? Slik jeg tenker på det inni hodet mitt?» (Trine)
- «Ja, det kan du. Du kan bruke fantasien din. Men hvis du trenger litt støtte eller om du føler at det stopper opp, kan du bruke eksemplene jeg har vist som inspirasjon for å komme videre. Det går også an å bruke google, der finner vi mange som er flotte. Hvis du ser rundt bordet nå er det mange som begynner å komme frem på arket, dere kan få idéer fra hverandre også» (Meg)

- «Jeg tenker på science fiksjon når jeg tegner dette» (Ole)
- «Se så mange stilige. Dette var gøy» (Anne)
- «Ja, nå lærer vi av hverandre også» (Elin)
- «Husk at det å låne ideer av hverandre er bra, det er ikke en dum ting at noen kopierer noe du har tegnet» (Meg)
- «Vi må gjøre hverandre gode i tegning også. Som ellers» (Gunn)
- «Tom, se nå: viss vi blåser ut krittet oppnår vi en stilig effekt» (Hans)



Figur 12: Fra workshop 4, å få støtte og inspirasjon fra de man tegner sammen med.

Jeg snakket med elevene om det å bruke farger til å formidle følelser, og hvordan fargene kan forsterke det man ønsker å formidle. Dette var det flere som umiddelbart begynte å prøve ut. Elevene utforsket også tegneverktøy, og kombinerte tørre pastellkritt med vannoppløselige fargeblyanter. Jeg samtalte også med elevene om at det sterke mot det duse gir kontraster, det samme med lys/mørk kontrast, komplementærkontrast osv. Jeg observerte at elevene var observante på hvilke løsninger de andre elevene rundt bordet brukte, og ble inspirert av hverandre. Den gode og avslappa atmosfæren gjorde at elevene torde å prøve ut egne varianter og eksperimenterte i sitt eget uttrykk. Utover i tegneøkten brukte de mindre og mindre av de visuelle støttene jeg tilbød, men gikk mer og mer over til å støtte seg på hverandre. Dette er et viktig funn. Denne tryggheten som dannes gjennom økten gjorde at elevene torde mer i sine egne uttrykk. Alle ble inkludert, og de var enige om at det var viktig å gjøre hverandre gode. Dette kan forklares gjennom flere faktorer. Noen elever greide raskt å fange store former med spennende fargekontraster. Dette ble de andre elevene inspirert av.

Jeg tror også leken i denne tegneøvelsen var en viktig faktor. Elevene visste at ingen kunne gjøre feil, fordi det ikke var et naturalistisk øye som skulle tegnes. Derfor ble den lekende og utforskende tilnærmingen til tegneverktøyet, fargeblanding og det å finne frem til spennende visuelle uttrykk det viktige. Å låne idéer ble til noe positivt. Gunn sa: «Vi må gjøre hverandre gode i tegning også. Som ellers.» Dette kan tyde på at hun har skjønnt viktigheten av å støtte hverandre og lære av hverandre. Anders sier også at han blir inspirert av Ole sitt øye. Jeg snakket høyt om at det å låne idéer av hverandre er noe bra som kan hjelpe andre å bli tryggere i tegning. En del elever har motforestillinger mot dette, og liker ikke når en medelev tegner det samme som dem. Ved å heller trekke fram at å hente inspirasjon fra andre er positivt, og at vi må hjelpe hverandre og bygge hverandre opp, kan vi bedre bidra til å hjelpe elever som er usikre.

Dette kan peke i retning av det Nina Scott Frisch kaller gruppedynamiske prosesser (Frisch, 2013a, s. 70-76), og løpeildeffekt. Frisch peker på viktigheten av læringen som skjer i de uformelle tegnesituasjonene. Elevene i denne tegneøkten kommer frem til tegneresultater som har mange likheter, og der man tydelig kan se at inspirasjon har spredd seg rundt bordet. Derfor kan dette indikere at flere elever har fått økt kunnskap og visuell kompetanse gjennom denne tegneworkshopen.

Å bryte med det vante.

Ved å tilby nye tegneredskap og legge til rette for ulike impulser og opplevelser gjennom å bruke kroppen og sansene sine på nye måter, ønsket jeg å legge til rette for en variert tegneøkt.

Utdrag fra læringsdialog i workshop 6:

- «Jeg velger oppvaskskrubben» (Elin)
- «Oi, den satte svakere strek. Ser dere alle forskjellen?» (meg)
- «Ja, streken ble helt ulik. De satte helt forskjellige spor på arket. Det ble spennende» (Elin)
- «Ja, det er fjær. Kan man tegne med en fjær? Hvilket spor tror dere den vil sette?» (meg)

- «Jeg tror sporet blir svakt» (Tom)
- «Ikke sikkert» (Elin)
- «Hvorfor det?» (meg)
- «Fordi fjær suger til seg masse farge, som vil smitte av på arket. Og dette arket er sånn at det suger til seg farge godt. Det har vi jo erfaring med fra forrige tegneøkt» (Elin)
- «Ja, det husker vi fra økta med vannoppløselige fargeblyanter. Arket er porøst og har god oppsugingsevne» (meg)
- «Man har liksom ikke helt den samme følelsen som vanlig når det er forlengerskaft på, man mister liksom kontrollen. Det er en rar følelse. Uvant» (Gunn)
- «Slangen kryper oppover arket. Jeg vil tegne en fortsettelse. Jeg ser det inni hodet mitt. Jeg blir inspirert av det de andre gjør nå» (Sander)
- «Man kan liksom gjøre nye ting her. Ikke følge vanlige regler. Dette er helt nytt. Her dukker det opp ting helt tilfeldig» (Hans)



Figur 13: Utforskende arbeidsprosess fra workshop 6

Dialogen fra workshop 6 viser de felles erfaringene som dannes hos elevene i møte med nye tegneredskap. Det er nytt og uvant for elevene å tegne med verktøy som oppvaskskrubber og fjær, og ikke alle ser for seg hva slags spor dette skal sette på arket. Likevel viser utdraget at Elin tar med seg erfaringen fra samme tegneflate fra forrige samtegningsøkt. Her kan hun overføre sin erfaring, og bygge på ny kunnskap. Denne workshopen var kroppslig og krevde aktiv lærermedvirkning. Ved at vi sammen utforsket gjennom det å tegne sammen, ble tilnærmingen en direkte og felles opplevelse. Linda Knight trekker frem viktigheten av den kommunikasjonen som skjer i denne prosessen, og hvor mye læring og refleksjon som foregår

både hos elevene og hos læreren. Elevene utvikler innblikk i egne læreprosesser, mens læreren endrer egen undervisningspraksis (Knight, 2008). Her kan jeg også trekke en parallell til Anett Højlund sin teori (Højlund, 2011), som verdsetter selve tegnehandlingen fremfor resultatet. Workshop 6 er inspirert av Højlunds tegnelaboratorium, der metoden er bestemt, men hva som læres er individuelt, og opp til hver enkelt deltaker. Dette er prosesstegning, der vi sammen bygget videre steg for steg, og utforsket ulike tegneredskap og tegneuttrykk i fellesskap. Målet er å føre elevenes tegneuttrykk inn i en ny og rikere retning. Ved å tegne på denne måten lærer elevene også å åpne opp for tilfeldigheter i tegningen. Sander gir et godt bilde på dette: «Slangen kryper oppover arket. Jeg vil tegne en fortsettelse. Jeg ser det inni hodet mitt. Jeg blir inspirert av det de andre gjør nå». Sander ser det som dukker opp på tegneflaten, bruker fantasien sin og planlegger hva som skal skje videre. Jeg forstår dette som at han skjønner nytten av å starte en tegning i det tilfeldige. Hvis opplevelsen i tegneøvelsen var god, vil Sander kanskje ta denne tegnemåten med seg videre i utviklingen av sin egen strek. Denne tegnehandlingen har som formål å bryte med det vante, og har en fenomenologisk tilnærming. Dette innebærer at elevene blir utfordret til å tegne på nye måter for å komme ut av sine automatiserte tegnemønstre. I stedet for å fokusere på motiv, er vi bevisste på strek, spor, bevegelse og form (Brønne & Heggvoll, 2018).

5.1.2 TEMA 2: SAMTEGNING SOM ARENA FOR INKLUDERING OG ÅPENHET

Gjennom samtegning kan vi oppnå et godt og åpent tegneklima. Det er spesielt viktig å skape aksept for ulike tegnestil. Alle elevene skal kjenne på trygghet og føle seg inkludert i tegnefellesskapet. Ved å arbeide aktivt mot dette målet, kan vi få elevene til å ønske å fortsette å tegne. Samtegning kan også brukes i miljøarbeid, arbeid med gruppetilhørighet og øving i samarbeid.

Ulike stemmer trer frem.

Gjennom de seks ulike workshopene har det å utvikle sin egen tegnestil, og det å bli trygg på sin egen strek vært høyt prioritert. Ved å verdsette det unike ved elevuttrykkene, er min tanke

at dette vil resultere i et tryggere og mer inkluderende tegneklima. I fokusgruppeintervjuet fikk elevene spørsmål om hvorfor det var viktig at oppgavene var litt åpne, slik at de kunne være med på å forme dem undervegs. Tanken min bak dette var å gi rom for det individuelle, og det spontant kreative som skulle få lov til å oppstå når elevene tegnet sammen.

Utdrag fra fokusgruppeintervju:

- «Hva tror dere var grunnen til det?» (meg)
- «At vi skulle få bestemme litt selv også» (Elin)
- «Ja, men det var flere tanker bak dette» (meg)
- «Jo! Vi har jo snakket om egen strek. At alle er ulike» (Linn)
- «Ja!» (meg)
- «Alle har sin strek som de må få lov til å utvikle» (Linn)
- «For å gi rom til dette måtte oppgavene være litt fleksible og litt styrte. Da fikk alle både hjelp og kunne bruke fantasien sin» (Tom)
- «Dette er helt riktig. Noen trenger mer rom enn andre. Dette må vi ha respekt for» (meg)
- «Jeg trenger mye rom. For hvis ikke blir jeg fastlåst i oppgaven. Da får jeg ikke til å tegne i det hele tatt» (Hilde)
- «Jeg liker best når det er en fast oppskrift jeg altså. Da blir tegningen min finest» (Elin)
- «Men; er finest- det samme som best?» (meg)
- «Nei. Det syns jeg ikke. Min strek er sånn *styggfin*. Det er sånn jeg trives best (Ole)
- «Jeg hadde ikke følt at det var min tegning hvis den ble tegnet på en *fin måte*» (Ole)
- «Ole har sin egen tegnestil. Det som du vil at vi alle skal jobbe med å utvikle (Linn)
- «Ja, dette er kjempeviktig» (meg)
- «Vi trenger alle, og alle er like viktige. Og alle er like riktige» (meg)
- «Men kan vi bare si at tegnestilen vår er sånn og så er vi ferdige. Trenger ikke å jobbe mer da?» (Gunn)
- «Nei. Alle kan utvikle sin stil mer. Alle kan komme videre. Finne nye veier, og teknikker som kan fortelle noe i tegningen sin» (meg)



Figur 14: Verdsetting av ulike tegnestil, fra workshop 3.

Elevene har gjennom hele undervisningsopplegget blitt oppfordret til å utvikle sin egen strek gjennom de ulike tegneøvelsene. Jeg har hatt stort fokus på å skape et inkluderende tegneklima som verdsetter hver enkelt elev sin unike tegnestil og personlige tegneuttrykk. Dette kan reflekteres tilbake gjennom elevenes svar i fokusgruppeintervjuet. Elevene svarer ulikt om hvilke rammer de foretrekker. Hilde ønsker friere oppgaver for å ikke føle seg «fastlåst», mens Elin trives best med de faste og trygge rammene i en tegneøvelse, fordi dette gir henne mest forutsigbarhet. Jeg ser at jeg gjennom måten jeg stiller spørsmålene på legger føringer for hvordan jeg ønsker at elevene skal svare tilbake. Elevene vet hva jeg ønsker og forventer at de skal svare, og utdraget viser at Linn, Tom, Hilde og Ole svarer «rett». Den stemmen som bryter med dette, er Elin. Hun er den eneste som liker best trygge og faste rammer. Hennes svar passer ikke med mine intensjoner for samtegningsøvelsene, og jeg ser at jeg heller ikke fulgte godt nok opp hennes preferanse i samtalen. Jeg burde ha svart på en bedre måte, fordi hun blir med sin stemme en representant for de elevene som trives med trygghet, forutsigbarhet og støtte i tegneopplæringen. Elin følte kanskje at hun svarte «feil» på spørsmålet, siden hun ikke ble fulgt opp, og de andre elevene fikk mer anerkjennelse for å svare ulikt. I stedet følger Ole opp mitt svar til Elin, som han vet at jeg vil ha. Her trer ulike

stemmer fram, og jeg som lærer må respondere og verdsette begge. Dette er Bakhtins: *Heteroglossia*, i praksis, forskjellige stemmer som står i en dialogisk interaksjon med hverandre (Dysthe, 1995, s. 65- 66). Det er nettopp Elin sin stemme som gjør dette klasserommet flerstemt. I lys av empirien forstår jeg også funnet som en del av diskursen. I denne læringskonteksten har jeg lagt opp til en diskurs som elevene blir en del av. Dette utvikler seg til å bli et diskurssamfunn der vi snakker om hvordan man best kan utvikle sin egen strek (Dysthe, 2001, s. 44- 45). I samtegning må vi gi rom for ulike ønsker og synspunkt, og prøve å smelte disse sammen til ett fruktbart fellesskap. Dette er det gode muligheter for, og ved at læreren inntar en trygg og tydelig posisjon i tegndialogen, vil hver enkelt elev få sin plass til å vokse, ut ifra sine egne forutsetninger. I lys av empirien forstår jeg at det er ulike ønsker og preferanser, og at det er min jobb som tilrettelegger i læringsarbeidet å se hver enkelt elev. Det er lett å la egen forforståelse (og fordommer) styre retningen i undervisningen, dette kan indirekte få konsekvenser for enkeltelever.

Samtalen utvikler seg til å dreie seg om hva som er en fin tegning, noe som også har direkte sammenheng i dette temaet. Ole snakker om sin egen tegnestil, der han er stolt over å ha utviklet et personlig preg på denne (den grønne fisken, vist på figur 15). Han sier at han ikke ville følt at det var riktig for han hvis han fikk en «fin» tegning. Elin sier at hun får finest tegning med en fast oppskrift. Begge er opptatt av at tegningen skal bli av god teknisk utførelse. Jeg støtter meg på forskningen til Nina Scott Frisch (Frisch, 2015) som sier at elever i denne aldersgruppen blir mer og mer opptatt av håndverket, og dermed også teknisk utførelse. Det å føle trygghet i egen tegnestil er derfor avgjørende for om elevene ønsker å fortsette å tegne videre. Hensikten er å motvirke at elevene kommer i «tegnekrise» (Frisch, Letnes & Moe, 2018, s. 206-207). Siden forskningen også viser hvor mye barn i denne aldersgruppen er opptatt av hverandre sine tegneuttrykk, og av kulturell påvirkning, blir det enda viktigere å arbeide for å dyrke frem kunnskap og tro på individuell strek og tegneuttrykk (Wilson & Wilson, 1977). Arbeidsmetodene og tankene til Anette Højlund (Højlund, 2011) gir muligheter for å komme hit, ved bruk av tegneverksted og utvikling av eget tegneuttrykk. Hennes intensjoner er at elevene vil oppdage nye metoder og komme på nye tanker i sine egne tegnemønstre. Ved å gi dem nye verktøy og arbeidsmetoder i tegningen, blir de mer bevisste på hva slags muligheter de har, og at tegning er mye mer enn bare de faste

tegneoppskriftene tilsier. Ved å verdsette hver enkelt elev sin personlige strek og tegneuttrykk vil jeg også anerkjenne deres kreativitet og skaperevne. Etter at jeg har snakket mye om det å utvikle og eie sin egen strek, svarer Ole at han trives best med en «styggfin» tegning. Med et noe kritisk blikk kan dette ha kommet gjennom en kombinasjon av høyt fokus og en indirekte bestilling fra meg. Likevel så jeg at han i samtegnings situasjonene lærte i fellesskap og utviklet tegningen sin gjennom workshopene.

Når Gunn spurte: «kan vi bare si at tegnestilen vår er sånn og så er vi ferdige. Trenger ikke å jobbe mer da?», var det viktig at jeg kunne svare på dette slik at elevene forsto hva det å utvikle egen tegnestil innebar. Denne kunnskapen om at tegnestil er noe som kontinuerlig må utvikles, er nært knyttet til klassens tegnekultur, som igjen er en del av diskursen (Dysthe, 2001, s. 44). Dette må snakkes høyt og mye om, slik at det blir en del av tegnehverdagen til elevene.

Gjennom undervisningsopplegget så jeg tendenser til hva de ulike elevene foretrakk. Elevene valgte ulikt om forestillingstegning eller visuelt kontrollert tegning. Særlig når jeg tegnet sammen med elevene, og jeg fikk gode og nære tegnerelasjoner, ble det enkelt å se elevenes preferanser. Noen elever foretrakk å holde seg til støtte gjennom foto, eller å se på medelevers tegninger, mens andre foretrakk å tegne seg inn i fantasiens verden. Skjelbred og Borgen fant i sin forskning at store elevgrupper setter begrensinger for at læreren kan bli kjent med elevens egne preferanser for tegning (Skjelbred & Borgen, 2020). I min forskning kan dette peke i retning av at å tegne sammen i mindre elevgrupper gjør det enklere å tilpasse tegneopplæringen på individnivå, som igjen vil hjelpe elevene med å utvikle sin egen strek og personlige uttrykk.

Kreativ samskaping.

I workshop 5 observerte jeg hvor fruktbart det var å la elevene jobbe sammen om det å tegne en visuell historie. I denne tegneøkten opplevde elevene et godt fellesskap, der det å komme

sammen å tegne var det som forente dem. Elevene skulle tegne en fantasiby, og så skulle historien fortsette derfra.

Utdrag fra tegnesamtalen:

- «Nå begynner det å bli fullt på arket. Jeg må finne meg en liten plass» (Gunn)
- «Flyet holder på å krasje» (Hans)
- «Her er det ei dame som holder på å sminke seg» (Gunn)
- «Det er morsomt å tegne en slik historie i lag. Nesten som om vi lager en bok eller film. Det er også mange små historier inni denne store historien» (Sander)
- «Her får vi lov til å bruke fantasien vår. Vi kan være kreative» (Hans)
- «Det er morsomt at det ikke er viktig å tegne rett. Det er innholdet som er viktig, og det er ufarlig å delta, liksom» (Sander)
- «Ja, man kan ikke gjøre noe feil her. Det er bare gøy!» (Hilde)
- «Jeg tegner Svampebob. Jeg hentet inspirasjon fra Ole. Han hjalp meg. Vi tegnet på en måte dette sammen. Samtegning inn i samtegning» (Gabriel)

Vi startet økten med en kort samtale om hva som passet naturlig inn i et bybilde, og elevene svarte hus, bil vei, fly osv. Jeg observerte videre at når en elev tegnet, så fulgte de andre nøye med, og planla hva de kunne bidra med for fellesskapet, her ble tegningen en felles plattform som elevene eide sammen, og som satte i gang elevenes fantasi (Neelands & Goode, 2015, s.



Figur 15: Elever tegner en felles visuell historie.

13). Deretter bygde de videre på hverandre sine bidrag. Etter hvert ble bildet mer og mer fantasifullt, og jeg la merke til hvordan elevene omdannet fantasien til kreativitet gjennom tegningen (Austring & Sørensen, 2006, s. 145- 146). Til slutt arbeidet elevene helt på egen hånd, uten at jeg var involvert og de kom inn i en kreativ flytsone (Kaufmann, 2006, s. 93).

Utdraget fra tegnesamtalen viser elevene som samtalte om det felles oppdraget de fikk. Det kom tydelig frem at de satte pris på at de kunne være kreative og tegne seg inn i en egen verden. Jeg så at dette var en tegnestund elevene trivdes med, og som lot dem sette andre ting til side. Dette kan tyde på at man kan bruke et slikt tegneoppdrag til å arbeide med gruppetilhørighet og inkludering.

Den aktive lærerrollen.

Ved å tenke på hvilken rolle jeg som lærer inntar når elevene tegner sammen, kan jeg påvirke tegneopplevelsen og læringsutbyttet direkte. I fokusgruppeintervjuet var et av spørsmålene hva som skjedde hos elevene når jeg tegnet sammen med dem.

Utdrag fra fokusgruppeintervju:

- «Jeg likte det veldig godt. Fordi da ble du en av oss» (Tom)
- «Du tegnet jo nesten i 3D» (Trine)
- «Jeg visste ikke at du var så god til å tegne» (Elin)
- «Jeg skjønnte hva jeg skulle gjøre bedre når du tegnet. Det er enklere å forstå enn hvis du bare forklarer med ord» (Sander)
- «Elin: Jeg ble veldig inspirert. Det var kjekt» (Elin)
- «Ja, det må du gjøre oftere» (Linn)



Figur 16: Elevprosesser i modellering med lys og skygge.

- «Ofte er læreren i bakgrunnen mens vi jobber og går rundt og hjelper. Når du setter deg ned og gjør det samme som oss, kan vi se på deg og lære mer av deg. Dette likte jeg godt» (Gabriel)
- «Det var kjekke tilbakemeldinger, da skal jeg gjøre det oftere» (meg)
- «Vi liker lærere som gjør ting sammen med oss» (Anne)
- «Det er enkelt å snakke med deg òg da» (Ole)
- «Jeg tror jeg skjønnte dette med den kula og lyset bedre når du viste hvordan du gjorde det. Ellers hadde jeg ikke fått til noe i det hele tatt. Med de valørgreiene og det der» (Tom)

Dialogen fra fokusgruppeintervjuet viser hvor mye det betyr for elevene at jeg var aktivt medskapende sammen med dem. Ifølge Linda Knight (Knight, 2008) gjør samtegning at læreren må tenke nytt om sin egen rolle og egen kroppslige praksis. Gjennom de ulike tegnetworkshopene var jeg ekstra bevisst på dette. I stedet for å sette elevene i gang med oppgaven og så trekke seg tilbake, gir det å være aktivt deltagende muligheter til samtale og modellering. Tom forklarer at han forsto hvordan han skulle forme en kule med kullstiften når jeg viste ved å tegne sammen med han. Også Elin trives med at jeg deltar i tegnehandlingen. Hun blir motivert av at jeg modellerer og føler trygghet. Hun blir inspirert av at jeg viser framgangsmåter som hun kan følge. Figur 17 viser at læringssituasjonen var uformell og leken, men at elevene lærte igjennom den kollektive prosessen. Ved å samtale om fagbegrep

som lys, skygge, valør, høylys og slagskygge ble læringen overført gjennom å se på andre for så å tegne selv. Fønnebø sier at dette handler om tegneledelse. Læreren tar strategiske valg for å fremme læring og medskapning (Fønnebø, 2019, s. 59). I tegneworkshopen hadde jeg et mål om at elevene skulle utvikle sine egne tegneferdigheter, gjennom å øve på det tegnetekniske, dette vil igjen hjelpe dem til å bli tryggere i sitt eget tegneuttrykk. Ved å benytte Tharp og Gallimores støttestrategier (Postholm & Frisch, 2013; Tharp & Gallimore, 1988) får elevene hjelp og støtte til å komme videre i sin egen tegneutvikling. Det var spesielt støttestrategiene modellering og det å fremme tankestrukturer i gode dialoger som ble mest brukt. Ifølge Andersson et. al. må læreren også overlevere kunnskapen kroppslig siden tegning er et håndverk. Dette gjør kommunikasjonen bedre og legger grunnlag for en god tegnedidaktikk. Derfor er det naturlig at læreren selv er aktiv i gjennom egen medskapning i undervisningen (Andersson et al., 2018, s. 71).

Elevene sier i intervjuet at de synes det var kjekt og inspirerende at jeg også tegnet, og at dette forente oss og gjorde oss likeverdige. Når jeg tegnet sammen med elevene, ønsket de også å tegne videre på sine tegninger. Det er derfor naturlig å trekke en parallell til Malcolm Ross' modell for tilegnelse av estetisk kompetanse (Austring & Sørensen, 2006, s. 156). Læreren kan i seg selv være et element som legger til rette for impulser hos elevene. De må oppleve noe som skaper en drivkraft, og som gir dem motivasjon for å skape gjennom eget arbeid. Impulsen gir følelser i den enkelte som kommer til syne gjennom det å skape, i dette tilfellet gjennom det å samtegne (Ross, 1978, s. 78-81).

5.1.3 TEMA 3: SAMTEGNING SETT FRA ELEVENES VERDEN

Visuelle kulturuttrykk.

Gjennom å verdsette elevkulturen og ulike interesser, blir samtegning en arena der elevenes visuelle kulturuttrykk kan deles. Ved å dyrke fantasi og kreativitet slik at dette kan danne utgangspunkt for deling av idéer, kan tegningen utvikles og utforskes gjennom kollektive læreprosesser.



Figur 17: Fra workshop 3. To elever finner sammen i forestillingstegningen.

Utdrag fra læringsdialog i workshop 3:

- «Lærer: se hva som skjer: En hai, som skal spise opp den lille fisken. Så kommer den andre haien og spiser den neste fisken. Så skal de to haiene gå i kamp! Det blir en fight!» (Hans)
- «Jeg prøver ut den røde fargen, -Se! den blir kjempesterk med vann på. Når man har tatt det på kan det ikke tas vekk. Kan ikke viske. Den røde fargen blir som blod, blodet til haien» (Gabriel)

Elevene snakker samtidig om Amongus og Imposters (referanser fra spillkulturen). Det er god tone og stemning rundt bordet.

- «Jeg prøver ut drypping. Jeg vil se om det gir en effekt. Kan man dyppe blyanten direkte i vann?» (Hans)
- «Det beste er å blande fargene på en palett på et ark på siden, og så male med rett farge på tegningen» (meg)
- «Jeg har en idé til en fisk, kan jeg tegne den uten å bruke bildene?» (Anne)
- «ja, det kan du. Du kan lage en fantasifisk» (meg)
- «Eller du kan kombinere en av disse med din egen fantasi» (meg)
- «Jeg kan ta blyant på papiret, så ta på vann, så dra fargen ut med vann på. Da «fader» fargen ut, og det blir et stilig uttrykk. Halen skal bli hårete, litt som tråder» (Sander)
- «Oi! Se hva som skjer når jeg mikser fargene. Den blå skinner gjennom med den grønne» (Sander)

-
- «Ja, flott. De blir transparente» (meg)
 - «Sea Blue. Kan noen sende meg den» (Hilde)
 - «Nå tok du mye Oransje, hadde du tenkt det? Ble kraftige farger» (Hans)
 - «Nei, det var et uhell. Men, sånn hender i tegning. Blir litt tilfeldig» (Gabriel)
 - «Hvorfor har du gjort dette på denne måten?» (Hans)
 - «Fordi jeg kan» (Gabriel)
 - «I Samtegning gjelder ikke de gamle reglene, og vi kan gjøre ting på nye måter. De gamle reglene gjelder ikke» (Gabriel)
 - «Streken går herfra til dit. Og tilbake igjen. Forbi tegningen hans. Men vi har en avtale på det» (Hans)
 - «Kan jeg tegne en blekksprut?» (Gabriel)
 - «Jeg tegner heller Amongus. Det kan jeg» (Anders)

Dette utraget viser at elevene Hans og Gabriel beveger seg fra fakta til fantasi gjennom tegningen. Gjennom lekende tilnærming går de inn i fantasien og tegner haier og blekksprut. De oppfatter situasjonen som uformell, og får i tillegg oppmuntring når de ønsker denne overgangen. De fortsetter likevel å utforske tegneredskapene, og snakker om muligheter og begrensninger blyantene og tegnepapiret gir. Her øver elevene opp egen evne til visuell kommunikasjon i en uformell tegnesituasjon (Nielsen, 2014, s. 35- 36). I dette funnet er det også aktuelt å trekke frem viktigheten av performativ læring (Østern et al., 2019, s. 57- 59). Selv om både Hans og Gabriel oppfatter at de tegner gjennom lek, lærer de ved å utforske og samtale. Kombinasjonen av kroppslig, materiell og kognitive prosesser i samtegning legger et godt grunnlag for å tilegne seg ny og langvarig kunnskap. Lærings situasjonen er elevsentrert og orientert om det som er meningsfullt for elevene. Konteksten er i elevenes verden og med utgangspunkt i deres egne livserfaringer (Østern et al., 2019, s. 59). Fantasien er deres utgangspunkt når de finner sammen i den kreative tegningen. I denne situasjonen er min jobb som tegnelærer å legge til rette for den frie kreativiteten som i seg selv er fruktbar. Jeg bidrar i dialogen der elevene trenger støtte og hjelper på veien videre. Elevene samarbeider om å fortelle en visuell historie (Neelands & Goode, 2015, s. 13). Dialogen viser også at Gabriel mener at de vanlige reglene i tegning ikke gjelder i samtegning. Dette kan tyde på at han har blitt presentert for mye nytt, og at det å tegne sammen gir nye forutsetninger for tegningen. Han har fått en ny sjanse i tegning, der nye regler gjelder. Ved å unngå de trange rammene gir

man heller rom for at elevene kan utvikle sin egen tegnestil og oppleve ting sammen (Knight, 2008, s. 309). Elevene dannes gjennom utvikling og når de føler at de mestrer det å tegne (Fønnebø, 2019, s. 60)

Elevenes opprinnelige oppgave var å tegne en detaljert og fargerik fisk ut fra et fotografi. Dette gav støtte i utprøvingen av vannopløselige fargeblyanter, og fargeoverganger, som var målet med tegneoppgaven. Likevel var det tilrettelagt for å tegne ut fra fantasien for de som heller ønsket dette. Det viste seg at elevene valgte noe ulikt, de fleste valgte å tegne ut fra de konkrete fotografiene som ble tilbudt, eller de søkte annen støtte fra internett, for så å bevege seg mer over i fantasiverden etterhvert. Hans og Gabriel gikk nesten umiddelbart inn i fantasiens verden. Dette viser Marit Hopperstads teori om «jevnaldersfæren» i klasseromsdiskursen. Elevenes egne preferanser og lærerens oppgave er to parallelle løp som eksisterer side om side (Hopperstad, 2013, s. 83).



Figur 18: AmongUS, fra workshop 1 og 3. Sterke referanser fra spillkulturen.

Anders ønsker heller å tegne AmongUS⁵- figurer (figur 19, hans tegning til høyre). Dette var en del av hans fritidsinteresser, og noe han var veldig opptatt av. Det fremkom som et tydelig funn at dette også var noe de fleste andre elevene delte. I workshop 1, Øysteins blyant (Earthtree Media AS, 2020), tegnet elevene stegvis det samme som Øystein, der det etter hvert skjedde en overgang til egen fantasi. Elevene tegnet seg inn i temaet om AmongUS. Dette var en verden de kjente godt, med visuelle referansepunkt. AmongUS- figuren har et enkelt formspråk, og dette appellerer til elevene ved at det er lett å kopiere og gjenskape. Jeg observerte at alle elevene kjente til hvordan figurene så ut, og at de var nesten helt like i formen, uansett hvem som tegnet dem. Elevene utforsket heller figurene ved å fargesette dem på ulikt vis, med tørrpastellkritt, vannoppløselige fargeblyanter eller tusj. Jeg så at de kombinerte den trygge, kjente formen med utprøving av nye tegneverktøy. Ved å tegne AmongUS- figuren viser elevene at de er en del av et sosialt fellesskap. De forteller at de også er en del av spillkulturen, som også forener dem når de er på skolen. Derfor viser funnet at tegningen brukes til å forsterke kulturen og samholdet mellom elevene, og at dette blir ekstra synlig når alle elevene tegner sammen på samme tegneflate. Forskningen til Wilson & Wilson (Wilson & Wilson, 1977, s. 5), viste at barn i denne aldersgruppen tegnet mye gjennom imitasjon og påvirkning fra jevnaldrende medelever. I denne workshopen kan jeg se tendenser til noe av det samme. Funnet viser tydelig referanser fra spillkulturen, og det kan se ut som om figuren har en «løpeild effekt» i aldersgruppen til utvalget som er 11-12 år.

5.1.4 OPPSUMMERING AV FUNN OG AVSLUTTENDE DRØFTING

Fagfornyelsen legger føringer for utvikling av elevenes visuelle kompetanse (Nielsen, 2016). I den nye læreplanen gjeldende fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) er dette løftet frem som et eget kjerneelement. Dette er også tittelen på et av hovedtemaene. Funnene peker i retning av at elevene lærer å tegne i ett fellesskap, der dialogen, og de uformelle

⁵ AmongUS er et multiplattform onlinespill der flere (4- 10) spillere samarbeider. Det kan minne om barneleken «morderen». Man har enten rollen som deltaker eller bedrager (Imposter i spillet), og deltakerne må samarbeide om å løse ulike oppdrag og gjøremål. Imposteren kan sabotere og drepe de andre deltakerne. Derfor kreves mye kommunikasjon for å finne ut hvem Imposteren er.

Kilde: <https://www.barnevakten.no/app/among-us/>

læringssituasjonene legger grunnlag for å utveksle kunnskap. Jeg kan se en kobling fra funnene til Bakhtins teori om dialogen og at det gjennom interaksjon skapes mening (Bakhtin et al., 1981). I mitt prosjekt blir denne meningen omdannet til visuell kompetanse hos elevene. De støtter seg på hverandre når de tegner sammen, og i workshopene så jeg også at de var opptatt av å finne inspirasjon i hverandre. Gunn sa: «Vi må gjøre hverandre gode i tegning også. Som ellers» og dette illustrerer at hun har sett at det er en fordel å arbeide i fellesskap for å oppnå mer kunnskap. I de uformelle tegnesituasjonene skjedde det utveksling av idéer, erfaring og støtte (Frisch, 2013b, s. 70-76).

I de ulike workshopene fikk elevene nye erfaringer og opplevelser i møte med nye og ukjente tegneverktøy, gjennom å utforske og skape i fellesskap. Elevene vekslet mellom visuelt kontrollert tegning, forestillingstegning og ekspressiv tegning. Jeg opplevde at noen elever var usikre på egne tegneferdigheter, var selvkritiske, og at de aktivt søkte min hjelp (Stana, 2020). Slik jeg ser det peker dette i samme retning av den tidligere tegneforskningen til Nina Scott Frisch (Frisch, 2018b, s. 206-207) (Frisch, 2015) om at elever i denne alderen er opptatt av utførelse, og at håndverket er viktig. Jeg ser også dette i tilknytning til Bente Fønnebø sine tanker om at vi må tilby ulike tegnetudier og tegneredskap for å bryte med «kan ikke tanker» og «tegeneskam» (Fønnebø, 2019, s. 56-60). Vi må arbeide for at elevene skal føle mestring. I de ulike tegneøktene benyttet jeg utvalgte støttestrategier fra Tharp & Gallimore aktivt (Tharp & Gallimore, 1988, s. 47-69). Gjennom tegneøktene var spesielt modellering til god hjelp, i tillegg var det å bruke tegnesamtalen aktivt for å forsterke det som skjedde i den felles opplevelsen og læringen viktig. Dette kan peke i retning av Vygotsky sin teori om at elevene trenger fysisk og mental trygghet for å komme videre til sin nærmeste utviklingszone (Postholm & Frisch, 2013, s. 17- 34).

Gjennom workshop 6, i det å tegne med forlengerskaft og uvante tegneverktøy fikk elevene erfaring i tegning med et fenomenologisk utgangspunkt (Brønne & Heggvoll, 2018). Samtegning kan hjelpe elevene til å komme ut av sine vante tegnemønstre for å se nye muligheter. Hans sa: «Man kan liksom gjøre nye ting her. Ikke følge vanlige regler. Dette er helt nytt. Her dukker det opp ting helt tilfeldig». Dette ser jeg som et tegn på at han har

oppdaget en ny inngang til det å tegne. Og at det er spennende å være tilstede i en tegneopplevelse her og nå. Det å verdsette selve tegnehandlingen fremfor resultatet vil kunne hjelpe elevene til å bryte med det vante. Det spontane og tilfeldige som kan oppstå i en slik prosess er relevant å se og verdsette. Slik jeg ser dette kan funnene peke på viktigheten av å trekke inn element fra Højlunds tegnefilosofi (Højlund, 2011) og fra Elverums undersøkelser av utvidet tegning (Elverum, 2015) inn i tegneundervisningen på barnetrinnet. Da vil vi lettere kunne inkludere de elevene som ikke kjenner mestring og strever med å finne sin egen tegnestrek.

Gjennom å snakke høyt om det å eie sin egen strek, og at alle tegner på ulike måter, har jeg vært opptatt av å verdsette den enkelte elev sitt unike tegneuttrykk. Dette har vært en viktig del av det å skape et åpent og inkluderende tegneklima. For at elevene skal kunne sitte sammen å tegne på en stor, felles tegneflate krever dette at elevgruppen er trygg, og at alle føler seg inkludert. Jeg så tendenser til at det utviklet seg en fruktbar gruppedynamikk som lot ulike stemmer komme fram. Min erfaring etter gjennomføring av undervisningen er at Bakhtins *heteroglossia*, med flere lag i dialogen, oftest kom fram i samtegnings situasjonene, når elevene var blitt trygge og atmosfæren var uformell. De forskjellige stemmene gjorde dialogene rike og levende (Dysthe, 1995, s. 65- 66). Gunn sier: «Kan vi si at tegnestilen vår er sånn og så er vi ferdige. Trenger ikke jobbe mer da?». Med dette oppsummerer og fortetter Gunn mye av det aksjonsforskningsopplegget handler om. Elevene må vite hvorfor de skal lære ulike teknikker, og arbeide med å utvikle egen strek. Hva det ligger i å arbeide med dette og hvilken nytteverdi det har for dem.

I flere av elevenes tegninger skjedde det en sammensmelting mellom det pågående tegneoppdraget og elevenes egen kultur og interesse. Elementer fra spillkulturen var godt synlig på tegneflaten, og funnene peker på tendenser til det Hopperstad kaller «Jevnaldersfæren». Ved at elevene tegnet den kjente «AmongUS» figuren, viste de for alle de andre at de var en del av denne populærkulturen som forente dem. Dette ble en del av klasseromsdiskursen (Hopperstad, 2013, s. 83). I tillegg så jeg tendenser til at flere elever satte pris på det å få bevege seg over i en fantasiens verden. Funn i workshop tre og fem

peker på hvor lærerikt og fruktbart det kan være når elever får lov til å tegne seg inn i en fantasiverden sammen. Ved å kombinere det kroppslige, materielle og det kognitive legges det gode grunnlag for å skape varig kunnskap, og dette setter jeg i sammenheng med teorien om performativ læring (Østern et al., 2019, s. 57- 59).

Gjennom aksjonsforskningen kan jeg se hvor viktig det har vært at jeg som lærer har vært aktiv og medvirkende. Forarbeidet som jeg gjorde før hver økt, førte til at elevene ville gi noe tilbake, gjennom tegningen. Når de kom inn i rommet var bord satt sammen, tegneduk lå klar og alt av tegneredskap lå framme. Rommet føltes nytt og annerledes. I tillegg var jeg bevisst på min egen plassering mens elevene tegnet, og jeg var også aktiv i arbeidet sammen med elevene. Dette inspirerte elevene og førte til en nærere og bedre dialog. Ved å være aktivt medskapende, kan jeg se tendenser til Linda Knights teori om viktigheten å være bevisst min egen undervisningspraksis (Knight, 2008).

5.2 AKSJONSFORSKNINGSOPPLEGGET SETT MED ET KRITISK BLIKK

Samtegning er ikke nødvendigvis for alle. Det krever at læreren kjenner elevene og kan tilrettelegge for å sette sammen gruppen på en god måte. Informantene i utvalget mitt er 11-12 år, og det å bli plassert rundt et stort bord og skulle eksponere tegnestreken sin foran medelever kan være problematisk. Noen skammer seg over tegningen sin og synes det er flaut å tegne foran andre. Enkelte elever vil helst ikke tegne i det hele tatt, fordi de kan ha hatt ubehagelige opplevelser knyttet til egen tegning tidligere. I mine workshoper gikk det meste greit, men det kunne likevel være små ting som påvirket samspillet, eller kommunikasjonen mellom enkeltelever. Konflikter og uenigheter kunne lett eskalere og gjøre at det ikke ble nok konsentrasjon rundt tegnesituasjonen. Min erfaring etter workshopene er at det bør være et nøytralt grunnlag før elever blir satt til å tegne sammen. Likevel fant flere elever sammen gjennom tegningen, og relasjoner ble også forsterket.

Gjennom aksjonsforskningsopplegget er det i all hovedsak benyttet analytisk og fenomenologisk tilnærming til tegning (Brønne & Heggvoll, 2018). Dette er bevisst valgt for at øktene skal føles meningsfylte og konkrete for elevene. Jeg har likevel kun en økt som har en

ren fenomenologisk tegnebestilling. Dette kan ha ført til at jeg ikke har fått formidlet viktigheten av denne tilnærmingen til tegning godt nok. Jeg ser at jeg burde satt inn minst en økt til. Gjennom å ha et kritisk blikk på rekkefølgen av øktene, ser jeg i ettertid at jeg burde ha flyttet workshop 6, å tegne med forlengerskaft, lenger frem, slik at elevene fikk denne viktige erfaringen med seg inn i de andre tegneøktene. Det var lite hensiktsmessig å plassere denne til slutt i aksjonsforskningen. Jeg er også bevisst på at tegneøvelser som er abstrakte og går i retning av utvidet tegning ikke passer for alle. Dette krever at undervisningen er nøye planlagt og at læreren hjelper elevene med å forstå hvorfor dette er viktig. De må forstå hva som er hensikten og målet med arbeidet.

I dette prosjektet var jeg alene i kombinasjonen lærer og forsker. Dette er en krevende kombinasjon, også siden elevene var nye for meg. Å kunne gjennomføre god undervisning på denne måten krever mye av læreren med tanke på forarbeid, planlegging og kompetanse i faget. Det krever også en gruppestørrelse som er håndterbar. Det å tørre å by på det man har av egen tegnekunnskap er avgjørende.

Til slutt vil jeg løfte fram min egen utforming av spørsmål i intervjuguiden. Jeg ser at jeg gjennom noen av spørsmålene kan ha lagt føringer for hvordan jeg forventer at elevene skal svare. Jeg trekker igjen fram Elin i kapittel 5.2.9. I fokusgruppeintervjuet svarer elevene ulikt på om de foretrekker åpne eller lukkede rammer i en tegneøvelse. Flere elever leter etter rett svar på min intensjon. Unntaket er Elin som svarer at hun trives best når rammene er faste, og der øvelsen har en klar oppskrift. Da føler hun seg trygg. Dette ser ikke jeg i samtalen, og følger ikke opp hennes viktige svar på mitt spørsmål. Hvordan spørsmålene formuleres har stor betydning for hvilke svar læreren får i et intervju.

6 KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Nyere forskning viser at stadig yngre elever mister troen og trygghet i det å tegne (Fønnebø, 2019, s. 56-60) (Stana, 2020) (Frisch, 2018b, s. 206-207). Dette var min bakgrunn og motivasjon for oppgaven. Hensikten min var å finne ut hvilke valg jeg som lærer i kunst og håndverk må ta for å bidra til å snu denne utviklingen. Jeg har gjennom oppgaven arbeidet med å finne svar på problemstillingen:

- Hvordan kan samtegning brukes til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen strek?

Med de tilhørende forskningsspørsmålene:

- Hvordan samhandler elevene i samtegning?
- Hvordan kommer elevenes opplevelser tilsyne gjennom samtaler og observasjon?

Resultatene kan indikere at ved å legge til rette for en variert og progresjonsrettet tegnedidaktikk, vil elevene gjennom samtegning kunne finne støtte til å bli tryggere på sin egen strek, og i eget tegneuttrykk. Jeg vurderer at det sosiokulturelle perspektivet er viktig, og funnene peker i retning av at elevene samhandler om mening, erfaring, tegneverktøy og gir hverandre støtte i arbeidet. Gjennom å tilby flere tegneoppgaver med fenomenologisk tilnærming (Brænne & Heggvoll, 2018) kan noe av fokuset flyttes til å verdsette selve tegnehandlingen og prosessen, fremfor tegneresultatet. Ved å koble på performativ læring (Østern et al., 2019, s. 58- 74) gjennom å tilby elevene å delta i utforskende tegnehandlinger, vil de kunne opparbeide seg kroppslig og kognitiv erfaring som kan utvide og berike eget tegneuttrykk videre.

Elevenes tegninger viser at de veksler i uttrykkene sine, mellom den visuelt kontrollerte tegningen, forestillingstegning og tegning gjennom ekspressive uttrykk. De trekker inn elementer fra hverdagen sin og spillkulturen, noe som forener dem ytterligere når de tegner sammen. Gjennom å veksle mellom den trygge, planlagte tegningen og improvisere gjennom å bevege seg over i fantasiens verden finner elevene sammen i et felles tegneuttrykk. Dette

kan føre til kreative og fruktbare tegnemøter, som gir mening for den enkelte elev og danner varig kunnskap.

Jeg fant også flere viktige funn gjennom å undersøke elevenes egne opplevelser. Det å tegne sammen førte til samhold og gruppetilhørighet. Elevene sa: «Vi eier tegningen sammen!». Dette viser meg at de følte eierskap og at tegningen ble limet som knyttet dem sammen som gruppe. Gjennom fokusgruppeintervjuet kom det fram at elevene likte å møte hverandre gjennom tegningen, og at variasjonen i de ulike øktene viste at de hadde mange muligheter når veien videre skulle formes. Dette samholdet er avgjørende for at den enkelte elev skal føle trygghet i egen tegnestrek.

Elevene har gitt meg utvidet kunnskap og innsikt på området. De har bidratt til at min for forståelse og teoretiske innsikt har blitt utvidet gjennom de seks workshopene. Å tegne er ikke det samme som det å avbilde. Å tegne er det samme som det å uttrykke, og det å formidle. Gjennom dette aksjonsforskningsopplegget har jeg og elevene lært denne forskjellen i fellesskap.

7 LITTERATURLISTE

- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techne series (Oslo)*, 25(1), 59-78.
- Andreasen, A. K. (2011). *Tegne-samtale-METODEN*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Reitzel.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog : utvalgte skrifter* (bd. 44, A. J. Mørch, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forl. (Opprinnelig utgitt i 1965).
- Bakhtin, M. M., Holquist, M. & Ebscohost. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring i teikning ein analyse av teiknemetodar. *FormAkademisk*, 11(3).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære : tendensar i norsk samtidskunst etter 1990*. Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Earthtree Media AS. (2020). Øysteins blyant. Hentet fra <https://www.oistein.com/nor/>
- Elverum, M. I. (2015). *Utvidet tegning som en del av samtidstegningen- performativ tegning* Høgskolen i Telemark, Notodden.
- Elverum, M. I. (2018). Utvidet tegning. *Numer #105*, 38. Hentet fra <https://www.numermagasin.no/artikler/utvidet-tegning>

- Eng, H. (1959). *Barnetegning : fra den første streken til farvetegningen* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule. I.
- Frisch, N. S. (2013a). 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. (2013b). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo: Akademika.
- Frisch, N. S. (2015). Tegning for morgendagens Norge. *FORM Kunst og design i skolen*, (5) 4-6. Hentet fra <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/tegning-for-morgendagens-norge>
- Frisch, N. S. (2018a). Modelling as a fundament for creativity. *FormAkademisk*, 11(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2673>
- Frisch, N. S. (2018b). Tegning og visuell barnekultur. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 197- 227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frisch, N. S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (2018). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Furuset, K. (2016). Aktive deltakere i munnlege aktivitetar. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis, aksjonsforskning og andre tilnærmingar til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 88- 99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fønnebø, B. (2019). *Å tegne sammen* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (bd. 45). Oslo: Cappelen.
- Gulliksen, M. S. (2013). Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 5(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.501>

- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid? : et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU : nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education-roots and applications. *Cogent Education*, 3(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Hopperstad, M. H. (2002). Tegning som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole : tradisjoner og spenninger. *Barn*, 20(2002)nr. 4, 73-92.
- Hopperstad, M. H. (2013). Tegning og samhandling på førstetrinnet. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever!* (s. 81-102). Oslo/: Akademika forlag.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap! Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. (Phd). Kunstakademiets designskole København.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (bd. 12). Oslo: Universitetsforl.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskabene 2 : Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg, DENMARK: Samfundslitteratur.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Knight, L. (2008). Communication and Transformation through Collaboration: rethinking drawing activities in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (4) <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.4.306>
- Knight, L. (2018). Deleuzian Dolls: collaborative drawing. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=dZJ-rnUiqTQ>
- Kunnskapsdepartementet. (2015/2016). *Fag- Fordypning- Forståelse* (St.meld. 28). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst : en redegørelse for den tegnopsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. udg. utg.). København: Gjellerup.
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (bd. NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet : frigjør superkraften*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd ed. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, L. M. (2013). Visualising ideas: a camera is not enough. *DRS// CUMULUS 2013, Oslo, 14-17 May 2013*, 2081-2089. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/1975/1037016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- 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). Dybdeløring i tegning. *FORM Kunst og design i skolen*, 5/2016-årgang 50. Hentet fra <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/dybdelring-i-tegning>
- Nielsen, L. M. & Lepperød, J. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 12(1).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). Hentet 2020 fra <https://nsd.no/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (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.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Skjelbred, B. H. (2021). Det ekstra laget- for en helhetlig undervisning: Observasjonstegning og forestillingstegning i skolen -hva står på spill. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 14(1).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>

- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk.
- Stana, I. (2020). Hvorfor bør du tegne mer? *oslomet.no/forskning/forskningsnyheter - Fakultet for teknologi, kunst og design (TKT)*. Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/hvorfor-tegne-mer>
- Stavnås, C. C. M. & Nielsen, L. M. (2015). Tegning og fagspråk – et kritisk blikk på lærebøker i tegning som benyttes i faglærerutdanning. *FormAkademisk*, 8(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1561>
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life : teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Torp, I. S. (2021). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 20.3 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-7.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan, kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art education (Reston)*, 30(1), 5-12.

Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A.-L. (2019). Dybde// undervisning- sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57- 76). Oslo: Universitetsforlaget.

8 FIGURLISTE

Figur 1: Egen modell som visualiserer Højlunds (2011) undervisningsdesign.....	18
Figur 2: Malcolm Ross` modell for undervisning i kunsthøgskolen (Austring og Sørensen, 2006)	25
Figur 6: Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI)	41
Figur 7: De ulike datakildene med antall koder og referanser, oversikt i Nvivo 20.	43
Figur 8: De seks ulike gruppene som de 66 ulike kodene ble delt inn i.....	44
Figur 10: Visualisering av kodearbeid i et tankekart	45
Figur 11: Fra seks grupper til tre hovedtemaer.	46
Figur 3:Klargjorte tegnestasjoner før elevene kommer inn i til undervisning.....	50
Figur 4: En av stasjonene på workshop 4, kull og tegnestubb.	55
Figur 5: Forberedt workshop 6, samtegning på gulv med forlengerskaft.	60
Figur 12: Tegning med vannoppløselige fargeblyanter og bruk av vann og pensel, fra workshop 3	63
Figur 13: Fra workshop 4, å få støtte og inspirasjon fra de man tegner sammen med.....	66
Figur 14: Utforskende arbeidsprosess fra workshop 6	68
Figur 15: Verdsetting av ulik tegnestil, fra workshop 3.....	71
Figur 16: Elever tegner en felles visuell historie.	74
Figur 17: Elevprosesser i modellering med lys og skygge.	76
Figur 18: Fra workshop 3. To elever finner sammen i forestillingstegningen.	78
Figur 19: AmongUS, fra workshop 1 og 3. Sterke referanser fra spillkulturen.....	80

9 VEDLEGG

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide, fokusgruppeintervju.

Fortell om følelsen du fikk da du kom inn i rommet.

Fortell om forventningene dine til resten av timen.

Hvordan var dette ulikt fra måten tegneoppgaver pleier å starte? Hva førte dette til?

Kan du fortelle hvordan du opplevde å tegne sammen med andre?

Fortell om det som ble skapt på arket.

Hva kan vi lære av å tegne sammen?

Hva har du lært gjennom hele prosjektet?

Oppsto det noen konflikter eller uenigheter i tegningen?

Fortell om forberedelsene jeg hadde gjort på forhånd?

Hva skjedde når jeg tegnet sammen med dere?

Fortell om de valgene du tok mens du tegnet?

Hvordan opplevde du å tegne på stort format?

Hvordan syns du det er å tegne sammen med de du går i klasse med?

Hvilken betydning har det hva vi tegner på?

Hvilken betydning har det om oppgaven har «åpne eller lukkede rammer»?

Hvorfor er det forskjell i jentene og guttene sin tegnestil?

Hva er viktigst: å lage tegningen sammen, eller resultatet?

Hvorfor mener noen at tegningen deres blir stygg?

Hva må vi ta hensyn til når vi tegner sammen?

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte, samtykkeerklæring.

Til føresette på 6. trinn: ██████████ skule.

30. September 2020.

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt på 6.trinn.

Denne hausten vil eg som ein del av undervisninga gjennomføre eit forskingsprosjekt på 6.trinn. I tillegg til å undervise i kunst og handverk, held eg òg på med eit studie i kreative fag og læreprosessar ved Høgskulen på Vestlandet, der eg no er i gong med avsluttande masteroppgåve.

Føremål

Føremålet med undersøkinga er å forske på kva for eit didaktisk potensiale som ligg i samteiknig i undervisningssamanheng. Eg vil i undervisningsopplegget legge opp til varierte økter der elevane vil møte teikning på ein litt annleis måte gjennom nye teikneverktøy, ulike og større teikneflater og det å teikne saman på felles verk. I tillegg vil eg sjølv vere aktiv i teiknedialogen og teiknehandlingane saman med elevane.

Undervisningsopplegget vil vere forankra i den nye læreplanen frå 2020. Om fagets relevans og sentrale verdiar står følgande: *Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevane få erfaring med å sjå føre seg det som ennå ikkje er, og gje eit grunnlag for å medverka i kultur- og samfunnsutvikling* (utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg knytast forskinga direkte opp mot to av kjerneelementa i faget: Kunst- og designprosessar og visuell kommunikasjon. Her trekkast teikninga og det å kunne uttrykka seg gjennom eit visuelt formspråk fram som særskild viktig. I tillegg skal elevane utvikle kreativitet og skaparglede gjennom opne og utforskande prosessar.

Kva inneber det at eleven deltek?

For å samle inn data vil det bli aktuelt å nytta feltnotat i observasjon. Eg vil nytta bandopptakar i fokusgruppeintervju, samt ta bilete av elevarbeid. Opptaka vil bli transkribert og deretter sletta. All data blir anonymisert og ingen elevar vil bli attkjend i forskinga. Likevel kan det skje at nokre av elevane kan kome til å kjenne igjen sine egne verk i masteroppgåva. Føresette kan få innsyn i intervjuguiden på førehand ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å ta del i forskinga. Dersom De vel å delta, kan samtykket når som helst trekkast tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle personopplysningar blir da sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for Dykk dersom De ikkje vil delta eller seinare vel å

trekka Dykk. Alle elevane deltek i den normale undervisninga, dersom nokre føresette ikkje ynskjer at eleven skal inngå i forskingsutvalet, vil han/ho bli trekt ut av datagrunnlaget

Kva skjer med opplysningane når prosjektet blir avslutta?

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet avsluttast og oppgåva er godkjend, noko som etter planen er ca. Juni 2021. Alle personopplysningar og data blir da sletta.

Dine rettar

Så lenge eleven kan kjennast att i datamaterialet, har De rett til:

- Å få sjå kva personopplysningar som er lagra om eleven, samt få ein kopi av dette.
- Å få retta personopplysningar om eleven.
- Å få sletta personopplysningar om eleven.
- Å sende klage til Datatilsynet som behandlinga av personopplysningar.
-

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om eleven?

Personopplysningar blir handsama basert på dykkar samtykke. På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD- Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i tråd med personvernregelverket.

Ditt personvern- korleis blir opplysningane oppbevart og handsama

Opplysningane vil berre bli nytta til dei føremåla De har blitt informert om i dette skrivet. Alle opplysningar blir handsama konfidensielt og i samband med personvernreglane. Høgskulen på Vestlandet er ansvarlege for prosjektet. Om du har spørsmål til studien eller ønsker å nytta dine rettar, kan du kontakta vegleiarar for prosjektet som er Kjetil Sømoe: [REDACTED] og Charlotte Tvedte : [REDACTED]. Det er berre vegleiarar og underteikna som vil ha tilgang til datamaterialet, som vil bli lagra på HVL sin forskningsserver.

Om du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD- Norsk Senter for Forskingsdata AS på e-post ([REDACTED]) eller på telefon: [REDACTED]

Med vennleg helsing

Lena Kirkvoll Traa

Tlf: [REDACTED]

[REDACTED]

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Samteiknig* i kunst og handverk, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

At eleven deltek i forskingsprosjektet der sameiknig er tema og at bandopptakar blir nytta til å fanga opp dialog i teiknesamtalen elevane mellom, og mellom elev og lærar.

At eleven deltek i fokusgruppeintervju, der bandopptakar blir nytta for å ta vare på dialog og refleksjonar.

At bilete av eleven sine teikningar kan nyttast i forskinga.

Eg samtykker til at opplysningar om eleven behandlast fram til prosjektet avsluttast.

Elevens namn: _____

Dato: _____ Underskrift føresett: _____

9.3 Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD.

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Lena Kirkvoll Traa ▾

Meldeskjema 921549 Skriv ut

Sist oppdatert
22.10.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?
Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel
Samtegning, et aksjonsforskningsopplegg på 6.trinn

Prosjektbeskrivelse
Jeg skal utføre et aksjonsforskningsopplegg på 6. trinn på en barneskole. Undersøkelsen skal foregå i forbindelse med min avsluttende masteroppgave i kreative fag og læreprosesser ved HVL. Temaet for oppgaven er samtegning, og elevene skal tegne sammen på tegneduk og store formater. Det vil være et mål å fange opp hva som skjer i tegnedialogen elevene imellom, samt mellom meg som tegneleder og elevene. I løpet av et fire uker langt prosjekt skal elevene bli utfordret i sin egen tegnestil, ved at jeg tilfører nye artefakter. De vil få stor variasjon i tegneredskap og ulike teknikker, slik at de øver opp større mulighetsrom i sine egne visuelle uttrykk.

Min foreløpige problemstilling er:

Hva slags didaktisk potensial ligger i samtegning?

I dette legger jeg å undersøke mulighetene som finnes, og på hvilken måte det kan være hensiktsmessig å benytte samtegning i undervisningen i barneskolen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene
Opplegget skal vare i fire uker, og inneholder mange undervisningsøkter. For å få med viktig informasjon som er relevant for min forskning vil jeg bruke lydopptak. Transkribering av dette i etterkant gjør at kvaliteten på forskningen min øker, siden jeg er sikrere på å få med alle samtaler og dialog. Dialogen er vesentlig i mitt prosjekt og jeg må gå dypt inn i samtalen for å kunne analysere data, etter kvalitativ forskningstradisjon.

Jeg vil også benytte noen foto til å dokumentere elever som er i arbeid (hender og uten å vise ansikt). I tillegg vil jeg ta bilder av elevenes tegninger, da dette utgjør et viktig datagrunnlag for forskningen min. Disse vil jeg analysere i etterkant og ha med i oppgaven min.

Ekstern finansiering

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Lena Kirkvoll Traa, [REDACTED]

Behandlingsansvar

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Charlotte Tvedte, [REDACTED]

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?
Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget
Elever på 6.trinn på en barneskole på Vestlandet. Alder: 11 år. 3 ulike klasser, ca. 65 elever.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Utvalget er egne elever fra undervisning i kunst og håndverksfaget. Forskningen vil foregå som en del av ordinær undervisning i skolen. Jeg har lest og forstått NSD sin informasjon om forskning og etikk vedr. forskning på egne elever. Jeg ser utfordringen i forhold til blanding av de ulike rollene. I dette tilfellet er temaet, samtegning, lite sensitivt, og jeg vil ikke overføre noe informasjon fra tidligere journaler eller ta med noe av forskningsdataene videre.

Elevene vil få muntlig og tilrettelagt informasjon fra meg slik at de forstår at det er frivillig å delta i forskningen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dem hvis de ikke ønsker å delta.

Alder

11 - 12

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Gruppeintervju****Vedlegg**

[Intervjuguide til fokusgruppeintervju.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Deltakende observasjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Feltekspesiment/feltintervensjon**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Til føresette på 6 trinn _2.docx](#)

Tredjepersoner**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

En registrert kan trekke samtykket tilbake ved å sende en mail til meg eller veileder, eller ringe oss på telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Dette kan de gjøre ved å henvende seg til studenten. De vil da få den hjelpen de ønsker.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.10.2020 - 31.12.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

9.4 Vedlegg 4: Svar fra NSD.

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Lena Kirkvoll Traa ▾

NSD sin vurdering Skriv ut

Prosjekttittel
Samtegnning, et aksjonsforskningsopplegg på 6.trinn

Referansenummer
921549

Registrert
06.10.2020 av Lena Kirkvoll Traa - [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
Lena Kirkvoll Traa, [REDACTED]

Prosjektperiode
01.10.2020 - 31.12.2021

Status
29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - 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 29.10.2020 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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes 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 vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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!

9.5 Vedlegg 5: Observasjonsskjema.

Observasjonsskjema, samtegning i klasserommet.

Dato:

Workshop:

Hvordan reagerer elevene på mitt forarbeid når de kommer inn i klasserommet?

Hvordan reagerer de på den utdelte oppgaven, og hvordan kommer Impulsen til uttrykk?

Hvordan er stemningen i gruppa?

Kommer alle i gang med oppgaven? Ja/ Nei. Evt. hvorfor ikke?

Blir alle inkludert i fellesskapet?

Mestrer alle oppgaven? Ja/ Nei? Hvorfor ikke?

Hva skjer i dialogen? Snakker de om tegningen? Hvilke andre ting snakker de om mens de tegner?

Blir elevene fornøyde med egne produkt?

Hvordan opplever de å tegne sammen?

Hvordan opplever elevene møtet med nye tegnemåter, tegneverktøy og tegneflate?

Andre kommentarer:

9.6 Vedlegg 6: Informasjonsskriv til rektor.

Lena Kirkvoll Traa

HVL

██████ 29. September 2020

██

Tlf: ██████████

Til rektor v/ ██████████ skule.

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Som masterstudent i kreative fag og læreprosessar ved Høgskulen på Vestlandet er eg no i gong med avsluttande masteroppgåve. Eg ønskjer å undersøke kva for eit didaktisk potensiale som ligg i samteiknig. Eg vil i undervisningsopplegget legge opp til varierte økter der elevane vil møte nye teikneverktøy, teikneflater og teikne saman på nye måtar. I tillegg vil eg sjølv vere aktiv i teiknedialogen og teiknehandlingane saman med elevane.

Eg ber med dette om tillating til å gjennomføre eit aksjonsforskningsopplegg i samband med elevane si undervisning i kunst og handverk på 6. trinn. Det planlagde opplegget er forankra i kjerneelement i visuell kommunikasjon og kompetansemål frå den nye læreplanen, LK20. Målet med aksjonsforskningsopplegget er å få kunnskapar om korleis eg som lærar kan leggja til rette for at elevane kan utvikle sin eigen tekne stil i samteikningsprosessar. Det kan bli aktuelt å ta bilete av elevarbeid i samband med dette.

Eg ber òg om løyve til å gjennomføre fokusgruppeintervju med nokre av elevane som deltek. Intervjua vil vere semistrukturerte der spørsmåla vil handle om elevane sine erfaringar og opplevingar knytt til dei nye måtane å teikne på. Eg ynskjer å få fram refleksjon frå elevane om nytteverdien av skapinga og dei ferdige produkta. Eg vil nytta bandopptakar til dette. Opptaka vil bli transkribert og deretter sletta. All data blir anonymisert og ingen elevar vil

kunne bli gjenkjend i oppgåva. Prosjektet vil bli meldt til NSD for godkjenning og handsaming av persondata.

Førebels problemstilling for oppgåva er: *Kva for eit didaktisk potensiale ligg i samteiknig?*

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

Om du har nokre spørsmål til undersøkinga, kan du ta kontakt med underteikna, eller vegleiar: Charlotte Tvedte på e-post: [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]

Mvh.

Lena Kirkvoll Traa

9.7 Vedlegg 7: Svar fra rektor.

SV: Forespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Anita Eriksen

Svar alle

on 30.09.2020, 16:24

Lena Traa;

Madli Eikehaugen

Innboks

Hei!

Eg er positiv til at skulen skal vera med i ditt forskingsprosjekt!

Lukke til!

Med venleg helsing,

Rektor,