



Høgskulen  
på Vestlandet

**Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser av**

**Anett Fengestad**

## UTTRYKT GJENNOM TEGNING

Utprøvelse av tegnemetodikk på ungdomstrinnet

## EXPRESSED THROUGH DRAWING

Testing drawing methodology at the lower secondary level

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.*

# UTTRYKT GJENNOM TEGNING

Utprøvelse av tegnemetodikk på ungdomstrinnet

En masteroppgave i kreative fag og læreprosesser

Anett Fengestad



*Hvilke refleksjoner gjør 15-16 åringer seg i møte med ulike tegnøvelser, og hvilke tanker har de om egen tegneatferd og tegning generelt?*

*Hvilke dilemmaer kan dette føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen?*

Høgskolen på Vestlandet avdeling Stord

01.07.2021

Veileder: Ingvild Digranes. Professor ved /institutt for kunstoffag Høgskolen på Vestlandet



## Sammendrag

Denne kvalitative studien har tatt utgangspunkt i en tegneworkshop der målet har vært å finne svar på hvilke refleksjoner 15-16 åringer gjør seg i møte med ulike tegneøvelser, og hvilke tanker de har om egen tegneatferd og tegning generelt. Studien søker også finne noen svar på hvilke dilemmaer dette kan føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen.

Tegneworkshop har blitt gjennomført med hele skoleklasser på 10.trinn og brukt som utgangspunkt for videre arbeid med fokusgruppe der noen tegneøvelser fra workshop ble gjentatt. Hensikten med workshop var å gi elevene erfaring med flere ulike måter å tegne på. Deltakerne ble utfordret til å ta utgangspunkt i og hente inspirasjon i seg selv, men også som deltaker i et sosiale fellesskap. I samtaler har fokusgruppen formidlet tanker, oppfatninger og erfaringer knyttet til tegning generelt, men først og fremst knyttet til tegneøvelsene i workshop og i fokusgruppen. Det er hovedsakelig stemmene til deltakerne i fokusgruppen som er fremtredende i analyse og tolkning av empiri.

Den kvalitative forskningsmetoden i studien innebærer innsamling av empirisk materiale i form av semistrukturerte dybdeintervju gjennomført som samtaler med fokusgruppe.

Observasjonslogg og bilder fra gjennomføringen er også en del av empirien. Samtalene baserer seg på en kort kartleggende spørreundersøkelse, deltakerne sin tegneproduksjon og deres refleksjoner gjort i forbindelse med tegneøvelser i workshop og med fokusgruppen.

Studien er knyttet opp til teori på fagfeltet tegneutvikling blant barn og unge og tegning i et sosiokulturelt perspektiv. Nina Scott Frisch (2016, 2008), Wilson og Wilson (1977) og Bente Fønnebø (2019) er kilder som hovedsakelig har blitt benyttet med tanke på nyere studier av barns tegneutvikling. Disse vektlegger synet på det sosiokulturelle perspektivet og tegneutviklingens betydning for kognitiv og språklig utvikling. Annette Højlund (2011) sin doktoravhandling *Mind The Gap* og Bente Fønnebø (2019) sin bok *Å tegne sammen* har vært inspirasjonskilde til utarbeidelsen av workshop. I tillegg har Kimon Nikolaïdes (1941) sin tegnepedagogikk vært nyttig å se til i sammenheng med ulike pedagogiske tilnærminger som Brønne og Heggvoll (2018) diskuterer i artikkelen *Begynneropplæring i tegning*. Højlund (2011) har også vært inspirerende å se til for å knytte tegning til kreativitet. Hun trekker frem tegneaktivitet som nødvendig for utvikling av kreativitet og argumenterer for å tegne på måter som resulterer i at noe nytt og uforutsett kan synliggjøre seg på tegneflaten. Et kort historisk-teoretiske grunnlag innen tegneutvikling er tatt med som et bakteppe og strekker seg fra tidlig på 1900-tallet og frem til i dag. Helga Eng (1918,1944) og Rolf Bull Hansen (1953) var her

fremtredende og aktive profiler i diskusjonen om hvordan tegneopplæringen i skolen burde foregå. Viktor Lowenfeld (1975) sin stadieteori omhandler tegneutvikling hos barn og unge. Denne legger mindre vekt på de sosiale faktorene i forhold til tegneutvikling hos yngre barn, men har i denne studien blitt sett til for å vise bredde i syn på tegneutvikling over tid. Studien ser også til den aktuelle læreplanen i faget kunst og håndverk og hvordan tegning blir fremstilt der.

Resultat aktualiserer flere dilemmaer som tegneundervisningen på ungdomstrinnet kan stå overfor. Hvilke kriterier og tegneideal kan ligge til grunn for å vurdere om en tegning er god eller dårlig? Hvilken metodikk er hensiktsmessig å vektlegge i undervisningen? Hva tenker elevene selv om å bli eksponert og vurdert i arbeid med tegning der de kjenner på at de utleverer noe personlig og sårbart? Innsamlet materiale viser at ungdommene som individuelle tegnere etterstrebet å tegne noe man kan se hva er, som er realistisk og figurativt. Da de visste at arbeidet deres skulle vurderes ble dette ekstra tydelig. Funn viser også at når deltakerne tegnet samme i et sosialt fellesskap og når aktiviteten gjorde at det de tegnet var mindre synlig og eksponert, turte de å slippe seg mer løs. Studien bekrefter blant annet at å tegne sammen i sosialt fellesskap kan virke forløsende på tegneatferd og dermed også bidra til kreativitet som *The future of education and skills Education 2030 (OECD, 2018)* fremhever som en av de viktigste ferdighetene for fremtiden.

## Summary

This qualitative study is based on drawing workshops which aimed to find an answer to what reflections 15-16 year olds might have when they are facing different drawing exercises, as well as what thoughts they may have about their own drawing behaviour and drawing in general. The study also seeks to find some answers to what dilemmas this can result in, in the face of drawing lessons in lower secondary school.

The drawing workshops were conducted with entire school classes of students in the tenth grade, and were used as a starting point for further work consisting of focus groups in which some of the drawing exercises from the workshop were repeated. The purpose of the workshop was to give students experience with different ways of drawing. The participants were challenged to use themselves as a starting point and draw inspiration from oneself, but also from their role as a participant in a social community. Through conversation, the focus group communicated thoughts, perceptions and experiences related to drawing in general, but foremost in relation to the drawing exercises done in both the workshop and focus group. In analysis and interpretation of empirical data, it is mainly the voices of participants from the focus group that is prominent.

The qualitative research method in the study consists of collection of empirical data in the form of semi-structured in-depth interviews, conducted as conversation with the focus group. Observation log and photographs from the implementation are also part of the empirical data. The interviews are based upon a short mapping survey, the participants' production of drawings and their reflections made in connection with the drawing exercises in the workshop and focus group.

The study is linked to theory in the field of drawing development among children and youths and drawing in a sociocultural perspective. In regards to recent studies of children's drawing development, Nina Scott Frisch (1016, 2008), Wilson and Wilson (1977) and Bente Fønnebø (2019) have been the main sources. These sources emphasize the view of the sociocultural perspective and the significance of drawing development for cognitive and linguistic development. Annette Højlund (2011)'s doctoral dissertation *Mind The Gap* and Bente Fønnebø's (2019) book *Å tegne sammen* have been sources of inspiration in workshop preparations. In addition, Kimon Nikolaïdes' (1941) drawing pedagogy has been useful in connection with the various pedagogical approaches that Brønne and Heggvoll (2018) discuss in the article *Begynneropplæring i tegning*. Højlund (2011) has also been inspiring to look at

in regards to connecting drawing to creativity. She highlights drawing as necessary for the development of creativity, and argues for drawing in ways that result in something new and unforeseen to become visible on the drawing surface. A brief historical-theoretical basis in drawing development is included as a backdrop and extends from the early 20th century until today. Helga Eng (1918, 1944) and Rolf Bull Hansen (1953) were prominent and active profiles in the discussion about how drawing lessons in school should take place. Viktor Lowenfeld's (1975) stage theory deals with drawing development in children and youth. This theory puts less emphasis on the social factors in relation to drawing development in younger children, but has in this study been used to show breadth in views on drawing development over time. The study also looks at the current curriculum in the subject arts and crafts and how drawing is presented there.

Results actualize several dilemmas that drawing lessons at lower secondary school levels may face. What criteria and drawing ideals can be used as a basis for assessing whether a drawing is good or bad? Which methodology is appropriate to emphasize in teaching? What do the students themselves think about being exposed and assessed in work with drawing where they feel that they are handing over something personal and vulnerable? The collected material show that youths' as individual illustrators strived to draw something you can see what is, which is realistic and figurative. When they were aware that their work was to be evaluated, this became extra apparent. Findings also show that when the participants drew the same thing in a social community and when the activity made it so that their drawing was less visible and exposed, they dared to let go more. The study confirms that drawing together in a social community can have a redemptive effect on drawing behavior and thus also contribute to creativity, which *The future of education and skills Education 2030* (OECD, 2018) highlights as one of the most important skills for the future.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og utfordrende reise som har gitt meg både krevende og motiverende dager.

Takk til informantene som sa jeg villige til å bli observert i tegneprosesser og for gode samtaler der de delte sine erfaringer, tanker og refleksjoner.

Stor takk til Ingvild som har vært en kunnskapsrik klippe og veileder midt i en pandemi, for innspill og kritiske tilbakemeldinger når det trengtes.

Takk til medstudenter for fine uforglemmelige møter og samtaler, og ikke minst takk til Agate for skyss til Stord og gode samtaler på fergeturene.

Takk til Anita med sin skjønne familie som har tatt imot meg som overnattingsgjest på Stord. Uten dere hadde studiesamlingene blitt mer komplisert å gjennomføre.

Takk til Line som tok seg tid til korrekturlesing i en travel tid.

Takk til Arild som har gitt meg uvurderlig støtte og motivert meg til å stå i det. Du har hatt troen på meg og at jeg skulle komme i mål.



# Innhold

1. Introduksjon og bakgrunn for valg av tema .....	1
Problemstilling og hensikt med studiet.....	2
Problemområde og relevans for fagfeltet.....	3
Tegning i dagens læreplan.....	4
Historisk perspektiv på tegneopplæringen .....	6
Tegning som område.....	9
Sosiokulturelt perspektiv på tegneutvikling i nyere forskning.....	11
Tegning og kreativitet.....	14
2. Vitenskapelig og metodisk plassering .....	17
Hermeneutisk tilnærming .....	17
Den hermeneutiske spiral .....	18
Metodisk tilnærming.....	19
Kvalitativ metode .....	20
Informantutvalget, etikk og personvern .....	21
3. Undersøkelse gjennom tegneøvelser og samtaler.....	22
Gjennomføring av workshop.....	22
Metodetilnærming til workshop .....	22
Metodetilnærming til tegneøvelsene.....	23
Tegneøvelser med fokusgruppen.....	24
Semistrukturert dybdeintervju/samtale med fokusgruppen .....	25
Transkribering.....	26
Metodetilnærming til analyseprosessen.....	26
4. Analyse av innsamlet materiale .....	29
Den individuelle tegneren .....	31
Individuell tegning som oppgave med vurdering.....	36
Tegning som sosial aktivitet .....	41
5. Drøfting.....	49
Dilemmaer i tegneundervisningen .....	50
Den sosiale tegneaktiviteten – fellesskap og individuell vurdering .....	50
Den individuelle tegneren – synlighet og sårbarhet .....	54
Tegneideal og undervisning – naturalistisk tegning og visuell kommunikasjon .....	56
Tegneadferd i og utenfor skolen – det fenomenologiske og det nyttige.....	57
6. Oppsummering.....	60

Litteraturliste.....	62
Vedlegg.....	65
01.1 Workshop – Undervisningsopplegget Del 1 .....	65
01.2 Workshop – Undervisningsopplegget Del 2 .....	66
01.3 Workshop – Undervisningsopplegget Del 3 .....	67
02. Intevjuguide.....	68
03. Spørreskjema.....	69
04.1 Analyseskjema - Første sortering av materialet.....	70
04.2 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 1.....	72
04.3 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 2.....	73
04.4 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 3.....	74

*«Man må nesten åpne seg litt opp når man tegner. Det viser litt sånn hva du tenker nesten.*

*Det kan være litt skummelt» (elev 10.trinn)*

# 1. Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

En konsekvens av at vi lever i et visuelt samfunn er at vi som konsumenter påvirkes av bilder og andre visuelle uttrykk vi omgås med. Visuell kommunikasjon foregår i vår tid gjennom flere arenaer der bilder og tegn deles og mottas hurtig og i store mengder. Både som produsenter og konsumenter handler visuell kommunikasjon om å forstå, tolke, skape og kommunisere gjennom bilder og visuelle former (Frisch 2016). All form for kommunikasjon må da sies å være en dynamisk prosess som foregår i samspill med omverdenen. Det visuelle innbefatter altså alt som fremstår for oss i bilder og bevegelse. Det vi kan persipere.

Mennesket har til alle tider hatt behov for å uttrykke seg gjennom bilder. Helt fra steinalderen og fram til vår moderne tid har utfoldelse gjennom abstrakte former og mønstre med naturen og dagliglivet som inspirasjonskilde resultert i ulike uttrykk på flater og gjenstander. Gjennom linjer, flater former, farger og rytme har det oppstått design og kunst som en del av kulturen vi lever i. Måten vi skaper bilder på i moderne tid har imidlertid forandret seg med inntoget av smarttelefonene og flere digitale arenaer, for eksempel Snapchat og Instagram. Visuelle uttrykk deles hurtigere enn noen gang. Å konsumere bilder kan dermed være en omfattende mental aktivitet. Ikke bare fordi det går hurtig, men også fordi et bilde ikke kan gi en fullstendig fremstilling av virkeligheten i seg selv. Som betrakter må vi derfor bruke vår egen erfaringsbakgrunn som referanseramme i tolkning og oppfattelse av det vi ser. At utviklingen påvirker måtene vi kommuniserer og uttrykker oss er noe vi ikke kommer utenom.

Å dele bilder har blitt en viktig del av særlig ungdommenes hverdag. Den digitale arenaen har blitt et sted der de formidler, uttrykker, forteller og dokumenterer fra egne liv. Emoji og Bitmoji er eksempler på hvordan det er vanlig å uttrykke stemning og sinnstilstand i noen digitale plattformer. Store mengder visuelle uttrykk deles uten nødvendigvis å ha bevissthet rundt hvordan mottaker oppfatter, tolker og påvirkes av innholdet eller uttrykket. Kulturen ungdommene lever i og er en aktiv del av, påvirker hvordan de selv uttrykker seg visuelt. Det er enklere å dele et ferdig og lett tilgjengelig bilde enn å tegne eller male noe for å forklare et fenomen, tilstand eller lignende. Det ville heller ikke alltid være hensiktsmessig og det ville tatt for lang tid. Teknologisk utvikling har gjort noe med behovet for å kunne uttrykke noe gjennom å tegne. Teknologiske fremskritt har bidratt til at tegneferdigheter ikke lenger trengs i samme grad og på samme måte som tidligere. Likefrem er visuell kommunikasjon uttalt som en generell kompetanse og et sentralt element i skolens læreplan som i generell del sier at:

«For å opprettholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og allsidig arbeid med tegning like viktig på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet 2020).

Dette sier noe om at ferdigheten å kunne tegne er en viktig del av hva elever skal lære i skolen.

## Problemstilling og hensikt med studiet

Undring over antatte manglende tegneferdigheter og endring i tegneatferd hos ungdom har ledet til utarbeiding av studien, der det gjennom tegneøvelser og samtaler synliggjøres hva ungdommene tegner, hvordan de tegner, hvor det de tegner kommer fra eller har oppstått, og hva de eventuelt bruker tegning til. Utgangspunktet for undersøkelser og innsamling av empiri er tegneworkshop, tegneøvelser med en fokusgruppe samt kvalitative semistrukturerte intervju, som i denne studien omtales som samtaler.

Gjennom kommunikative, kreative og skapende prosesser er hensikten å belyse elever i ungdomsskolen sine tegnevaner og opplevelser, og ferdigheter innen området tegning. Målet er å komme frem til en eller flere konklusjoner som bygger på følgende problemstilling:

*Hvilke refleksjoner gjør 15-16 åringer seg i møte med ulike tegneøvelser, og hvilke tanker har de om egen tegneatferd og tegning generelt?*

I tillegg til problemstillingen stiller jeg spørsmålet:

*Hvilke dilemma kan dette føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen?*

Med *tegneatferd* menes hva ungdommene bruker tegning til, hva de tegner, når de tegner og hvordan de tegner. Studien har som hensikt å få frem ungdommene sine refleksjoner og tanker i lys av empiri og tidligere vitenskapelig forskning på feltet. Analyse og tolkning av funn vil forhåpentlig gi ny innsikt og kunnskap, og dermed være et bidrag i en allerede eksisterende diskurs, som igjen kan åpne for nye spørsmål.

## Problemområde og relevans for fagfeltet

I en samtale med *Kunst og design i skolen* gjengitt i Form (2015) sier Nina Scott Frisch at det ikke fokuseres nok på hvor samfunnsomfattende tegning er. Hun viser til et viktig funn gjort i en større undersøkelse gjennomført ved Handelshøyskolen BI i Oslo. Denne viser at tegning og visualisering er viktig for å kunne skape ideer i fellesskap i mange ulike virksomheter som for eksempel økonomi, juss, arkitektur, oljeleting og journalistikk. Tegning trekkes frem som et viktig og nyttig verktøy i arbeid og i kommunikasjon med deling av gode ideer, for å vise hva man mener og visualisere sammenhenger:

«Tegning burde være en grunnleggende ferdighet i skolen. At barn som framtidens aktive, engasjerte og produktive voksne kan tegne, er nyttig for morgendagens Norge» (Frisch sitert i Form nr.5, 2015).

Man kan dermed forstå Frisch som at å kunne tegne og fysisk lage noe visuelt er nødvendig i mange ulike yrker og at vi kan se på tegning som en nødvendig og grunnleggende ferdighet på lik linje med å kunne lese og regne i skolens læreplan.

Gjennom *The future of education and skills Education 2030 (OECD, 2018)* settes søkelyset på kreativitet som en av de viktigste ferdighetene som trengs i utdanningen for å møte fremtidens utfordringer innen innovasjon. Når det handler om design har tegning alltid vært en viktig ferdighet, og kreativitet har vært en viktig faktor for innovasjon. Å kunne tegne er derfor en ferdighet det også vil være behov for i fremtiden innen både idé -og produktutvikling, arkitektur og i den digitale industrien. Visuell kommunikasjon handler om å kommunisere gjennom bilder og tegn, gjerne i kombinasjon med lyd og andre ting vi kan persipere. For å kunne delta aktivt i den visuelle kulturen vi er en del av er det en forutsetning både å kunne forstå og selv formidle visuelle uttrykk. Med bakgrunn i at tegning er en ferdighet som trengs på flere områder i samfunnet argumenterer derfor denne studien for at tegning som en viktig del av hva elever bør lære i skolen.

I arbeid mer å lete opp og undersøke teori og litteratur på feltet tegneutvikling har jeg funnet mye som omhandler barn, og heller lite som handler om ungdom. Når det kommer til læring og faget kunst og håndverk er det gjort mye forskning som ser på lærerens synspunkt og teorier om undervisningsformer og metodikk i et lærerperspektiv. Jeg ønsker med denne studien å rette søkelyset mot elevene og det sosiokulturelle aspektet ved tegning, og hvordan elevene kan oppleve undervisning.

## Tegning i dagens læreplan

Den nye læreplanen *Kompetanseløftet 2020* ble tatt i bruk fra og med høsten 2020. I planen er det utarbeidet flere kjerneelement: Håndverksferdigheter, kunst og designprosess, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. Det er kun i kjerneelementet visuell kommunikasjon at tegning nevnes som en ferdighet:

Kjerneelementet visuell kommunikasjon innebærer at elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale- og tredimensjonale og digitale uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 0220)

I planen vektlegges noen grunnleggende ferdigheter. Disse er formulert som digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter og ferdighetene å kunne lese, skrive og regne. Tegning fremkommer ikke som en sentral grunnleggende ferdighet, men likefremt som et grunnleggende kjerneelement for å kunne “kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger”. Her kan man ane en motsetning. Man kan velge å tolke skriving som tegning. Imidlertid sier planen om skriving som grunnleggende ferdighet at elevene skal lære:

[... å kommunisere visuelt gjennom tegn og symboler. Det innebærer også å kunne skrive tekster for å synliggjøre ideer, valg og meninger under det praktiske arbeidet. Videre omfatter det å kunne kombinere tekst og bilder i arbeid med layout og andre visuelle uttrykk.

Utviklingen av å kunne skrive i kunst og håndverk går fra å sette sammen tekst, tegn og symboler til økt lesbarhet, tilpasning til formål og kreative sammenstillinger av visuelle virkemidler (Utdanningsdirektoratet 2020).

Heller ikke her nevnes tegning eksplisitt som en grunnleggende ferdighet elevene skal lære

Læreplanen er et dokument som sier hva elevene skal kunne mestre og bli vurdert i etter 10. trinn, formulert i kompetansemål. Læreren kan imidlertid velge innhold og metode i operasjonaliseringen av målene. Noen av målene uttaler tegning, eller å lage skisser som noe elevene skal vise kompetanse i. Elevene skal:

- visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy
- lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser (Utdanningsdirektoratet 2020).

Andre kompetansemål uttaler ikke tegning direkte, men kan tolkes dithen at tegning kan være hensiktsmessig verktøy i en prosess:

- fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk,
- utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat
- reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Fagets relevans og sentrale verdier uttrykker både kreativitet, innovasjon og estetiske prosesser:

«Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg ....]» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Siden det er opp til den enkelte faglærer å velge innhold og metode for undervisningen kan formuleringen i planen også oppfattes som at det er opp til den enkelte lærer å oppfatte og tolke hvorvidt tegning skal være grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Hvordan man definerer hva tegning *er* og hva tegning *innebærer*, kan ha mye å si for hvordan kompetansemålene blir tolket og operasjonalisert.

Etter mange års erfaring i arbeid som lærer i kunst -og håndverksfaget opplever jeg at ungdom generelt tegner i mindre grad enn for noen tiår siden, enten det er som fritidssysselet eller knyttet til fag i skolen. Man kan spørre seg om dette kan sees i sammenheng med annen utvikling i samfunnet der inntog av nye arenaer åpner for muligheter til å utfolde og uttrykke seg gjennom flere og andre visuelle kommunikasjonsformer enn tegning.

I en artikkel i Acti Didactica ser Bente Helen Skjelbred og Jorunn Spord Borgen (2019) nærmere på forholdet mellom tegning som del av kompetansemålene og den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i kunst og håndverk i læreplanen LK06. Faglærere som er intervjuet i forbindelse med artikkelen oppfatter ikke tegning som en uttalt ferdighet elevene skal kunne, selv om den grunnleggende ferdigheten *skrivning* i kunst og håndverk kan tolkes som tegning.



Artikkelen viser at tegning er et område i faget der det er mye usikkerhet om hvordan man skal nærme seg undervisningsfeltet.

Utgangspunktet for denne studien bunner i undring over og en oppfatning av at elever i ungdomsskolen ofte ser ut til å mangle ferdigheter når det kommer til å uttrykke seg gjennom tegning som visuelt kommunikasjonsverktøy. Det ble derfor naturlig å stille spørsmål til hvorfor det ser ut til å være slik, da studien har en fagdidaktisk innfallsvinkel. Fagdidaktikk betegnes gjerne som fagets *hva, hvordan og hvorfor* som henspiller på mål, innhold og en tilpasset metode for faget det undervises i, men også til begrunnelser for fagets verdi i skolen (Nielsen, 2009). Didaktikken utgjør på denne måten kjernen i undervisningsplanlegging der mål, innhold, metode og vurdering utgjør hovedelementene. Samtidig må undervisningen tilpasses konteksten og forutsetningene der undervisningen skal foregå. De nevnte elementene utgjør et didaktisk modell-verktøy til bruk i planlegging av undervisning (Nielsen 2009). Denne studien er utarbeidet med bakgrunn i didaktikk i faget kunst og håndverk, gjennom et undervisningsopplegg formet som workshop. Didaktisk relasjonsmodell (Nielsen, 2009; Bjørndal og Libberger, 1978) har vært til inspirasjon i utvikling av tegneworkshop. Studien ser nærmere på en del av faget kunst og håndverk som handler om tegning og visuell kommunikasjon. Funn fra studien kan være bidrag i diskursen om hvilke undervisningsmetoder i tegning som kan være hensiktsmessige i skolen.

### Historisk perspektiv på tegneopplæringen

Dette sammendraget er ment som et bakteppe til å forstå ulike intensjoner ved tegneopplæringen gjennom historien og for å gi mulige perspektiver på begrunnelsen for studien. All opplæring i skolen må sies å gjenspeile behovet ellers i samfunnet. I over 100 år har tegning vært sentral som en del av opplæringen i grunnskolen. Enten som eget fag, eller som del av faget kunst og håndverk. Samtidig har det vært svært ulike syn på tegningens legitimitet i opplæringen til ulike tider. Synet på barn sine tegninger, tegneutvikling hos barn og hva som er den rette opplæringsmetoden i tegning har vært gjenstand for mye diskusjon gjennom tidene. Dette har gjenspeilet seg i skolens opplæringsplaner, og er fortsatt et aktuelt tema.

Frihåndstegning ble eget fag i skolen rundt tidlig på 1900-tallet. Undervisningsformene var autoritære. Kjente idealer ble kopiert (Fønnebø, 2019). I 1920-1950 årene fremmet blant annet

Helga Eng (1918) den frie og spontane barnetegningen. I samme spor ble kunstpedagogikken en etisk bevegelse knyttet til John Ruskin i England. Denne inspirerte også til endringer i Norge, gjennom blant andre Helga Eng (1918) og Bull Hansen (1953). Pedagogikken fikk innflytelse på hvordan man kunne betrakte barns tegninger på samme måte som en kunstners arbeid. Tegning skulle være næring til fantasi og følelse som kunne tjene som uttrykksmiddel for barnets opplevelser og følelsesliv. Stoffet skulle hentes fra barnas egen verden. På denne måten skulle opplæringen bli mer interessant for barnet, var tanken. Tegningene skulle være rene uten påvirkning eller innflytelse av mestere og sees på som egne uttrykk. Naturen ble her en viktig kilde til inspirasjon. Det handlet om å tegne det man så, sanset og opplevde. I streben etter skjønnhet, inspirert av filosofen Rousseau skulle naturen virke som motvekt til den ensidige industrialiseringen som foregikk i samtiden (Bull Hansen, 1953). Nettopp oppdragelse av sansene var et av kunstpedagogikkens viktigste krav, mer enn oppøvelse av hånden til å utføre tekniske ferdigheter (Eng, 1918). Danning gjennom kunsten og tegning på naturlig grunnlag var idealer som kunstpedagogene stod for.

I diskursen om hvilken tegneopplæring som skulle foregå så den ene siden på viktigheten av nytelses-prinsippet, der man skulle oppøve estetisk nytte-evne gjennom å oppleve og glede seg over kunsten. På den andre siden ble det hevdet at det var den skapende kraften man måtte fremme: «Det er kunsten som skapende kraft som vi maa føre ind i oppdragelsen, som vi maa gjøre til dens princip» (Albert Dresdner, Eng 1918, s. 28). Påstanden som Eng her viser til kan tyde på at det var strømninger i samfunnet som talte for endring, og at det skapende og kreative mennesket sto i sentrum for denne siden i debatten. I *Margrethes tegninger* gjennomgår Helga Eng (1944) utviklingen fra de tidlige og spontane barnetegningene til de frie og selvstendige forestillingstegningene til Margrethe etter hvert som hun ble eldre. Eng viser med studien at tegneutvikling i større og større grad korrelerer med, og blir et tydelig resultat av selvstendig og intellektuell tenkning. Eng finner i sin studie av Margrethe at det er glidende overganger i utviklingen, og at elementer av det som Lowenfeld finner typisk for en fase eller utviklingsstadium kan eksistere gjennom hele tegneutviklingen (Eng 1944). I lesning av *Margrethes tegninger* slo det meg imidlertid at Margrethe har vært et talentfullt barn med gode forutsetninger til å utvikle egne tegneferdigheter. Man må også ta i betraktning at studien er gjort i en annen tid der de sosiokulturelle faktorene som kunne spille inn på tegneutviklingen var annerledes enn i dag. Det ville derfor ikke rettferdiggjøre sammenligning av Margrethe direkte med ungdommene i denne studien. Likevel var det interessant å lese at Margrethe sine tegninger i stor grad var påvirket av det hun opplevde og var opptatt av. På

den måten har Eng (1944) gjennom et sosiokulturelt syn overføringsverdi til dagens barn og ungdom.

Forskning som omhandler tegneutvikling hos barn og unge har tidligere konkludert med at unge ofte havner i en tegnekrise som innebærer å slutte med den «frie» tegningen. Viktor Lowenfeld representerer dette synet med sin teori som handler om at barn utvikler tegneferdigheter i stadier. Boken *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*, har blitt brukt som pensum i norsk lærerutdanning. Her er Lowenfeld sin tegnestadieteori omtalt i et hovedkapittel (Haabesland og Vavik, 2000). Dette tyder på at Lowenfeld sin teori har hatt betydelig innvirkning på fagfellesskapet. Da Lowenfeld publiserte *Creative and mental Growth* i 1947 talte han for at tegneundervisningen skulle styrke og utvikle barnet til å bli friske og frigjorte individer. Han vektla at barn burde uttrykke seg gjennom tegningen fordi det skulle fremme uavhengig tenking og skape fremdrift og lykke. Barnet skulle på egen hånd lære og utvikle individuell teknikk, uten innblanding fra en lærer eller mester.

Inspirert av ekspresjonistene i kunstverden var søken etter det ekte i barnetegninger et ideal (Brønne 2011). Det ble konstruert en motsetningsfylt framstilling av ekte, spontane barnetegninger på en side, og voksenstyrte, stereotype og automatiske barnetegninger på den andre.

If it were possible for children to develop without any interference from the outside world, no special stimulation for their creative work would be necessary. Every child would use his deeply rooted creative impulses without inhibition, confident in his own means of expression. Whenever we hear children say «I can't draw», we can be sure that some kind of interference has occurred in their lives (Lowenfeld og Brittain, 1975, s.8, Brønne, 2001, s.102).

Lowenfeld og Brittain taler her for at eleven må utvikle eller bevare et barnslig uttrykk uten innblanding fra voksne. Den kreative veksten kan altså ikke måles etter de voksne sin standard eller kunstsmaak. På denne måten ville prosessen være inderlig og ærlig. Resultatet var mindre viktig, mente Lowenfeld (Lowenfeld og Brittain, 1975). Lowenfeld kan ifølge Brønne (2011) plasseres som representant for en oppfatning av at den voksenskapte kunsten blir sett på som en problematisk påvirkningskilde fordi den kan avgrense den naturlige kreative utviklingen hos barnet. En utfordring med Lowenfeld sin stadieteori er at den ikke tar tilstrekkelig hensyn til at barn uansett blir påvirket av verden de er en del av og at teorien slik viser et smalt utviklings-psykologisk perspektiv. Stadieteorien redegjør samtidig for at barn i 7-9 års alder blir stående fast på et utviklingsnivå der de tegner etter bestemte mønstre eller

stereotypiske skjema som de mestrer, og at det ikke skjer videre utvikling uten opplæring, stimulering eller inspirasjon og motivasjon fra andre (Lowenfeld, Brittain, 1990). Opplæring i skole, kurs, eller gjennom forbilder kan dermed være motivatorer for videre utvikling. Lowenfeld mener at motivering til å få barnet til å ønske å uttrykke seg er viktig for denne utviklingen (Haabesland og Vavik s.147). Selv om nyere forskning retter kritikk mot Lowenfeld sin stadieteori og tegneutvikling hos yngre barn, kan teorien samsvare med nyere forskning som underbygger viktigheten av tegneopplæring også etter 12 års alder.

## Tegning som område

Det teoretiske rammeverket angir retning i studien. Retningen er utledet fra forståelse og antagelser jeg som forsker har brakt med inn i forskningsarbeidet. Samtidig representerer utvalgt teori det som ligger nært opp til temaene som studien handler om. For å definere tegnebegrepet har studien tatt utgangspunkt i H. J Andreassen (1961), Nina Scott Frisch (2016) og Annette Højlund (2011) sin forståelse av tegning.

Andreassen bekrefter her sin vinkling på tegning som medium gjennom materialitet:

«[...] en aktivitet som skjer på papp, tre, papir, tavle eller annen egnet flate med blyant, penn «tørre» farger (fettstifter, fargeblyant, kritt og pastell) og våte farger (vannfarge og oljefarger e.l)» (Andersen, 1961, s.5)

Anette Højlund konsentrerer seg mer om innholdet i selve tegneprosessen. Ideen bak Højlund sin avhandling *Mind the Gap* (2011), er at tegning etablerer nye former i verden. Hun hevder at det i kreative prosesser kan oppstå noe uventet, og at i tegneprosessen er dette spesielt merkbart fordi objektet som noen tegner gir noe tilbake, noe som tegneren ikke visste før han tegnet den. Det oppstår altså noe på flaten som tegneren ikke kunne forutse klart på forhånd. Højlund mener også at vi kan se på tegning som et språk som skaper former bevisstheten kan anta (Højlund 2011). Frisch (2016) kombinerer både materialitet og prosess. Hun mener at ved å tegne på en flate kan man gjennom ulike typer spor og i ulikt materiale fremskaffe forskjellige visuelle uttrykk. Å uttrykke noe gjennom tegning blir da å ta i bruk et visuelt språk.

Med bakgrunn i ovennevnte syn og forklaringer på hva tegning kan være, er det mulig å se på tegning som å ta i bruk ulike redskaper til å sette personlige visuelle spor på en flate, som skaper noe nytt til verden. Denne avgrensningen har blitt tatt med inn i arbeidet med utarbeidelse og gjennomføring av workshop. Spor som skapes på denne måten vil imidlertid

aldri være helt upåvirket av verden rundt (intensjonen med det, bakgrunnen for det, kontekstuelle forhold, kultur ol.), noe som betyr at sosiokulturelle forhold spiller inn på hva vi tegner, hvorfor vi tegner og hvordan vi tegner.

«Vi tegner for selv å se i vid forstand, for eksempel for å utforske, oppdage, studere, erfare, bekrefte, fortelle, fabulere, identifisere, registrere, dokumentere, tenke, skape og å uttrykke. Vi tegner også for at tegningen skal sees; som en del av en kommunikasjon med andre i et sosialt fellesskap» (Frisch, 2008, s.85).

Dermed kan vi også se på tegning som en måte å kommunisere på. Gjennom workshop har denne studien konsentrert seg om noen måter å tegne på som vektlegger å kommunisere noe visuelt. Herunder forklares kort noen tegnebegrep som benyttes om tegneøvelsene.

*Kommunikativ tegning* brukes i denne sammenheng om tegning som kan kommunisere noe i form av et budskap, en forestilling om noe, eller for å visualisere en stemning, følelse eller lyd. I workshop blir også begrepet *anvendt tegning* benyttet i arbeid med å tegne illustrasjon til en tekst. En illustrasjon er i denne sammenheng ment å gi ord eller tekst videre mening og betydning. Tegningen kan da fungere som en ytterligere forklaring.

Med *forestillingstegning* menes å tegne ut fra en forestilling om hvordan noe ser ut, utfra en forestilling man har i hode. Det kan være noe konkret som man har forestilling av fordi man har sett det tidligere, eller det kan være noe abstrakt som en følelse eller en sinnsstemning.

*Responsiv, intuitiv tegning* vil i denne studien bety å tegne etter impuls satt i gang av musikk. Man uttrykker noe på tegneflaten ut fra hva musikken gir av impulser og inntrykk.

Begrepet å *samtegne* blir benyttet som en aktiv kommunikativ og sosial måte å tegne på, der deltakerne tegner sammen på samme flate.

I alle de nevnte forklaringene vil tegning være det som synliggjør seg på tegneflaten og som springer ut fra indre bilder som er dannet eller oppstått i verdenen deltakerne lever i. Resultatet vil derfor være subjektiv. Følelser, tanker, ideer, indre bilder, talent, erfaring og ferdigheter vil spille inn. Alle øvelsene gjennomgått i denne studien kommer dermed inn under kategorien *frihåndstegning*. Dette forstås som å kunne tegne fritt etter indre bilder eller subjektiv forståelse av virkeligheten.

## Sosiokulturelt perspektiv på tegneutvikling i nyere forskning

Med sosiokulturelt perspektiv menes at utvikling og læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser og gjennom kommunikasjon med andre.

En stor del av teorier og forskning på tegneutvikling beskriver hovedsakelig utvikling frem til tenårene, og retter fokuset mot tegneutvikling og opplæring hos yngre barn i barnehage og barneskolealder (Frisch, Hopperstad, Fønnebo). En del av dette er også knyttet opp mot kognitiv utvikling og viktigheten av tegning som en del av språklig utvikling (Hopperstad 2005, Frisch 2016). I senere tid har Fønnebo (2019) rettet blikket mot det som skjer i prosesser både når barn tegner sammen med andre barn, når barn og voksne tegner sammen og når voksne tegner sammen. Også hun legger vekt på viktigheten av tegning i forbindelse med det kognitive, språklige og erkjennelse gjennom tegneaktiviteten. Fønnebo viser til Heinrich Pestalozzi (Fønnebo 2019) som med sin filosofi inspirerte til endring i synet på den påvirkningen kunsten hadde på barnets utvikling. Pestalozzi hadde ifølge Fønnebo et naturvitenskapelig grunnsyn som fremmet oppdragelse gjennom kunst. Kunsten skulle bidra til læring gjennom lek og skapende prosesser. Dette finner vi også i John Dewey sin aktivitetspedagogikk som legger vekt på at utvikling skjer både i forhold til den fysiske verden og til den sosiale verden (Imsen, 1997). I kunstpedagogikken representert ved Ruskin, Eng og Bull Hansen (1918) finner vi lignende syn som sier at utvikling burde skje i samhandling med barnets opplevelse og følelsesliv.

I artikkelen *Begynnaropplæring i teikning: Ein analyse av teiknemetodar* tar Brønne og Heggvoll (2018) opp ulike syn på hvilke metodiske tilnærminger tegneopplæring bør støtte seg til. Artikkelen er ment som bidrag til starten på å utvikle en tegneteoretisk plattform til bruk i begynneropplæring i tegning. Brønne og Heggvoll viser oss at det finnes ulike syn på hva som er den best egnede metoden å benytte og beskriver tre ulike teoretiske kategorier de har kommet frem til ved å analysere tegnemetodiske tilnærminger i tegneopplæring av barn: Syntetisk tilnærming, analytisk tilnærming og tilnærming med fenomenologisk inngang til tegneopplæringen. Ifølge artikkelen har både analytisk og syntetisk tilnærming til tegneopplæringen en læringsteoretisk oppbygning der teori forklarer retning og utviklingssteg. Analytisk tilnærming retter søkelyset på det Frisch (2010) kaller visuell kontroll som betyr at barn lærer å tegne og gjengi konkrete fysiske omgivelser som kropp, ansikt, ting fra naturen, landskap osv. Litt etter litt kan vanskelighetsgraden økes. Barnet vil til slutt ha et visuelt vokabular som det kan ta i bruk i visuell kommunikasjon. Ifølge Frisch

har barnet gjennom innlæringen ervervet ferdigheter til å skape meningsbærende tegn som andre kan forstå, og at man da kan se på tegning som et meningsskapende språk (Frisch 2010). Analytisk tilnærming tilhører derfor sosiokulturell tradisjon. Frisch presiserer nettopp i sin forskning viktigheten av det sosiokulturelle aspektet i tegneopplæringen. Syntetisk tilnærming innebærer å først lære å tegne helt enkle former (Brønne og Heggvoll 2018). Også her kan vanskelighetsgraden og repertoar økes etter hvert, men fortsatt dreier det seg mer om å se og gjengi former som en avklaringsferdighet ved å kopiere kjente figurer og motiver mer enn å tegne meningstegn som andre skal tolke og forstå. Syntetisk tilnærming kan kritiseres for å ha for stor avstand til barnets interessefelt, og vil på den måten ikke gi noen mening for barnet.

Denne studien ser på noen ungdommer sin oppfatning og refleksjon rundt noen tegneøvelser og egen tegneatferd. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil dette bety kulturen som elevene lever i, og at denne er en del av og er med på å påvirke ungdommenes tegneatferd og oppfatning og refleksjon rundt den. Sosialkonstruktivistisk læringssyn ser på virkeligheten som samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer (Tjora 2018). Dette betyr at ulike mennesker har ulike syn og oppfatninger av samme fenomen. Samtidig har noen fenomener fått feste som en del av kulturen vi lever i og kan dermed oppfattes som begreper med allmenngyldighet eller betydning. Som mennesker kan vi samtidig ikke se bort fra at vi alltid er i relasjon til noe eller noen. Vi er alltid i kontakt med og i dialog med omgivelsene. Et sosiokulturelt syn bekrefter dermed mennesket som et aktivt og skapende vesen. Ut fra dette synet vil mennesket ikke bare være en del av, men også være i aktiv interaksjon med omverdenen og på den måten også påvirkes og formes av den.

I artikkelen «*An Iconoclastic View of the Imagery Sources of the Drawings of Young People*» presenterer Brent og Marjorie Wilson forskning på barns tegninger i et sosiokulturelt perspektiv (Wilson og Wilson, 1977). De knytter tegneutviklingen til omgivelsene. Wilson og Wilson opererer med begrepet *skjema* om eldre barn sine tegninger og hevder at det ungdommer tegner kan spores til ulike grafiske kilder. De tegner altså ikke ut fra erindringen av hvordan noe ser ut i virkeligheten eller ut fra indre forestilling, men hvordan de har observert det fremstilt av andre. Gjennom kartlegging og forskning av tegneprosesser hos barn viser Wilson & Wilson (1977) dermed at læringsprosessene ofte er sosiale. Barn lærer å tegne ved å se på hverandre. Dette betyr ikke at det mangler individuell variasjon, men at det plukkes opp litt her og der ut fra hvordan de har sett andre gjør det. Kritik mot Wilsons kan gå ut på at man ikke kan utelukke at selv om barn og ungdom tegner i slike skjematisk

fremstillinger og kopierer andre, er tegningene likevel unike og sanne uttrykk for barnets egen oppfattelse. Senere studier av Wilson (2007, s.313) viser hvordan japanske skolebarn fremstiller mennesker tydelig inspirert av den japanske tegneserien Manga. Wilson påpeker at barn tegner ulikt i ulike deler av verden preget av kulturen de er en del av og referer til Gombrich som også understreker den sosiokulturelle innflytelsen på hva barn tegner:

«Children are influenced nowadays by picture books they see or the shows they watch they are pretty much impermeable to these influences» (Gombrich sitert i Wilson et.al., 2004, s. 300).

Dette bekrefter at bildekulturen har stor betydning og innvirkning. Slik er det nærliggende også å knytte Wilsons sin forskning til sosiokulturell teori.

Nina Scott Frisch viser til at de fleste barn i vestlige land i etterkrigstiden har sluttet å tegne i skolesammenheng i 9-12 års alder hvis de ikke har fått spesielt tilrettelagt tegneundervisning (Frisch, 2016 s. 9). Dette kan sammenfalle med Lowenfeld sin teori om at barnet står fast i *skjema* dersom det ikke får stimuli til videre utvikling. Det stemmer også ifølge Frisch med Kindler og Darras sin konklusjon (Frisch, 2016 s.33): dersom man ikke fortsetter å tegne, har gode rollemodeller eller blir undervist, vil man sannsynligvis som 80-åring tegne på samme måte som man gjorde da man var fem. Dette har årsak i at forestilling av de visuelle symbolene, det visuelle språket ikke har fått utvikle seg. Frisch (2016) støtter seg til denne konklusjonen som ser på den visuelle kulturen i semiotisk perspektiv, som språk eller tegn i en gitt kultur som medieres i det sosiale rom, men at det nettopp er sosiokulturelle faktorer som bringer barnet videre i sin utvikling. Dersom ikke barnet får støtte eller blir motivert i utviklingen vil de selv ha oppfatning av å ha et tilfredsstillende repertoar av visuelle symbol til å uttrykke seg, og vil dermed bli en passiv mottaker av den bildekulturen det er en del av.

I *Tegningen lever* (2016) redegjør Frisch for hvordan Gombrich forholder seg til bilde, inkludert tegning som visuelt språk. Han sier at tegning ligger nærmere det beskrevne objektet enn ord, og kan dermed forstås av en større gruppe mennesker, dersom det eksisterer en felles kulturell forståelse. Dette illustrerer en vesentlig forskjell mellom å kunne gjengi, å kunne ta i bruk og forstå det visuelle språket. Å bruke det visuelle språket kan sees på som en ytring mener Frisch (2016), som støtter seg til Bakhtin. Han brukte den språklige termen *ytring* i beskrivelse av språklig aktivitet (Imsen,2001) og hevdet at en ytring aldri er original. Den vil alltid være en respons på en annen ytring og normene som kontrollerer ytringen. Den kan være både skriftlig og muntlig, men utgjør en meningsbærende enhet i språklig kommunikasjon. Ytringen må forstås i sammenheng med konteksten til den personen som



avgir den. Det betyr at den vil ha både en subjektiv og objektiv side. Dette kan overføres til visuelle uttrykk fordi individet alltid vil være påvirket av omgivelsene det er en del av (Frisch 2018). Frisch hevder at dersom man tilpasser Bakhtin sin teori til billedspråkets verden, kan man se tegningen som en ytring i en kontekst med et mål:

Når mottakeren oppfatter og forstår meningen med det som er sagt, inntar han eller hun en responsiv holdning til den. Han eller hun er enten enig eller uenig i det som er sagt, utvikler det som er sagt videre, anvender det eller forbereder seg på å ta denne meningsuttalelsen i bruk i en egen ytring som også antesiperer en respons (Bakhtin, 1986, Frisch, 2016, s 24).

Hvis man vurderer en tegning som en ytring som skal gi noen form for mening må det dermed være en klar forutsetning at mottaker av ytringen er i stand til å forstå det visuelle språket som ytringen består av.

## Tegning og kreativitet

Herunder vil jeg gi et innblikk i forskning som sier noe om hvordan tegning kan bidra til kreativitet. Omfanget av denne studien gir imidlertid ikke anledning til å ta for seg kreativitet som eget begrep da det ville være en større studie i seg selv. Innblikket er ment for å kort gi grunnlag for refleksjon rundt hvordan tegning og kreativitet henger sammen. Utarbeidelse av workshop har i tillegg vært inspirert av tankegodset som tydeliggjøres i *Mind the Gap* (Højlund, 2011).

Anette Højlund (2011) sin doktoravhandling handler om tegningens tilblivelse og det som skjer i selve tegneprosessen der nye former kommer til syne og blir til. Højlund er opptatt av at det skapes noe nytt i tegneprosessen og prøver å fange hva som skjer i den. Hun viser til at det er i selve tilblivelsen av tegningen noe nytt komme til og refererer til den italienske filosofen Giorgio Agamben (Højlund, 2011) som sier at vi i vår tid er så oppsatte på å forbli innenfor systemer at vi vedtar og gjentar praksiser. Da iverksetter vi ikke *poiesis* – tilstanden når vi venter på det verden viser oss, det tegningen kan åpenbare. Begrepet *poiesis* er kjent fra antikken der det ble sett på som aktivitet der man bringer noe til som ikke har eksistert før. Højlund sitt forskningsprosjekt handler om å kunne forstå irrasjonaliteten som er karakteristisk i en kunstnerisk prosess: Å beskrive det som vises, selv om man ikke vet hvor det kommer fra. Det handler derfor om at dersom det skal generere nye former, er det nødvendig å kunne hengi seg til ubestemte forventninger til det som kommer til syne på tegneflaten. Interessante spørsmål i forhold til tegning og dannelsen av form kan ifølge

Højlund være: Når kan man si at en tegning er fullført? Hvordan virker det, og hvordan og når vet man at tegningen er ferdig? Hvis den som tegner allerede har et ferdig bilde i tankene, og at det er dette han eller hun ender opp med å tegne, og det var målet, da ville tegningen være ferdig når den ligner bildet i tankene til tegneren. I praksis er det imidlertid ikke alltid på denne måten. Noen ganger er det noe mindre håndgripelig enn noe billedlig som skal formidles, en ubestemt forventning, en fornemmelse eller en følelse. Det som viser seg eller blir til fremstår kanskje annerledes enn forventet. Det kan oppstå nye uforutsette ting i tegningen. Den avslører da noe man ikke visste om. En tegner kan være mer eller mindre klar over hva han eller hun ser etter i tegningen. Det vil i så fall være spørsmål om hans eller hennes forventning. Højlund argumentere for at vi må tørre å tegne uferdige eller mislykkede tegninger, og kunne stå i forventningen slik at det uforutsette kan skje. Her poengterer hun viktigheten av selve prosessen, og at det nettopp er i prosessen kreativitet oppstår. For innovasjon i fremtiden er det derfor viktig at man tegner på denne måten.

Aktivitetene i workshop legger til rette for estetiske læreprosesser. Jeg har derfor vendt meg mot Austring og Sørensen (2006) for en definisjon av begrepet:

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

Estetisk læreprosess har som alle andre læreprosesser et mål om å lære noe nytt. I et sosiokulturelt perspektiv på læring kan vi fastsette at læring ikke skjer isolert hos den enkelte, men i forståelsen av at man er en del av en større verden.

Æstetikken er som læringsområde grunnleggende karakteriseret ved at den enkelte aktør omsætter sine indtryk af verden til et æstetisk udtryk (Austring og Sørensen, 2006 s 90)

Det som kanskje er karakteristisk for estetiske læremåter er at de er kroppslige, eller praktiske og sanselige i den forstand at de tar utgangspunkt i estetisk virksomhet som for eksempel sang, dans, teater og tegning (Austring og Sørensen 2006). Det som uttrykkes i en estetisk virksomhet kan da sies å være et uttrykk for individets personlige oppfatning av verden. Følelser og opplevelser som for eksempel forelskelse, sorg eller gåsehudfornemmelsen som vi noen ganger kan oppleve av ulike årsaker, kan være vanskelig å formidle kun ved hjelp av språket alene. Erfaringer vi har gjort og opplevd av denne typen setter seg i kroppen som en ervervet taus kunnskap. Det er her estetikken kan være til hjelp, mener Austring og Sørensen

(2006). De peker på denne måten på at estetikk er et uttrykk for og en vei til erkjennelse. Når kunsten, som vi har til felles gjennom vår historie, og vår personlige erkjennelse smelter sammen, blir erkjennelsen til en kroppslig forankret bevissthet. Vi bruker sanselige og estetiske uttrykksformer for å fortolke verden, for å kommunisere med verden og oss selv. Kommunikasjon og refleksjon, fremheves som to verdier i estetikken som sanselig erkjennelse kan hjelpe oss mennesker å få utløp for (Austring og Sørensen, 2006, s.48).

## 2. Vitenskapelig og metodisk plassering

### Hermeneutisk tilnærming

Med utgangspunkt i antagelser og erfaringer har intensjonen i møte med forskningsfeltet vært å bidra til feltet basert på vitenskapelig forskningsarbeid.

*Hermeneutikk innebærer tolkning av meningsfenomener, til forskjell fra erkjennelse av årsaksbestemte naturfenomener. Det er også en overordnet filosofi om mennesket og dets (selv) forstående væremåte - og ser dermed vitenskap, uansett emne, som en forstående aktivitet (Nyeng, 2017, s. 254).*

Studien støtter seg derfor til en hermeneutisk filosofisk retning. Sitatet viser at hermeneutisk vitenskapsteori avviser den positivistiske ideen om enhetsvitenskap som sier at valg av metode skal tilpasses gjenstanden det forskes på. Dette ville i så fall samsvare mer med kvantitativ forskningsmetode som handler om å finne data som foreligger i form av tall eller andre mengdeterner, i motsetning til kvalitative data, som har som mål å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse. Ved å forske på bevegelige prosesser som har med mennesker å gjøre, vil derfor ikke slike positivistiske ideer være tilstrekkelig. Denne studien tar hensyn til at menneskelige fenomener er komplekse og består av så mange variabler at en metode med fast struktur ikke ville være tjenlig dersom hensikten er å komme frem til et mer allmenngyldig resultat. Forståelsen som ligger i bunn for studien springer ut fra empiri og tidligere forskning på feltet. Funn har oppstått ut fra analyse, tolkning, teorier, annen forskning på område, mitt ståsted og utgangspunkt for at studien i det hele tatt ble til.

Jeg tolker Nyeng (2017) sin fremstilling av hermeneutisk forståelse som at alt meningsfullt må fortolkes ut fra en større helhet, og hvis noe skal tillegges mening må det nødvendigvis stå i et bestemt forhold til en større sammenheng. Tolkning vil dermed alltid skje ut fra en viss forforståelse som ligger i bunn. Ifølge Nyeng sier Heidegger at vår «livsverden alltid og hele tiden består av meningsfulle enheter som vi har ervervet gjennom det å være menneske» (Nyeng, 2017 s.198). Ut fra dette synet kan vi si at det mennesket erfarer, lærer og prosesserer foregår i en kontinuerlig prosess. Dette kan overføres til hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet fordi en som forsker og menneske aldri møter noe helt uten forutsetninger. Ut fra hermeneutisk forståelse har denne studien samlet inn flere og ulike typer materiale som har blitt analysert, tolket, og betraktet i sammenheng. Lydopptak fra flere samtaler har blitt analysert og tolket sammen og opp mot hverandre. Videre er disse satt inn i kontekst og sett i

sammenheng med observasjon og materiale fra workshop i full klasse og øvelser med fokusgruppe. Siden studien også har et sosiokulturelt perspektiv og fordi det er et mål at stemmene til respondentene skal komme tydelig frem, er noe kontekst fra feltet hensyntatt. Hvor respondentene har tegne-erfaringene sine fra, og hvor de henter inspirasjonen sin har blitt tatt opp i samtale. Fellesskapet i klasserommet og mekanismer som har foregått der har også hatt noe betydning. Det denne studien imidlertid ikke har tatt for seg er kulturelle forutsetninger og videre kontekstuelle forhold utenfor selve forskningsarenaen. I hermeneutiske studier er det ikke mulig å se helt bort fra erfaring, antagelser og ønske om resultat (Nyeng, 2017). Teori som omhandler den hermeneutiske metode har derfor vært nyttig å støtte seg til i arbeidet for å holde en stødig retning. Vitenskapelig vinkling baserer seg hovedsakelig på Frode Nyeng og Marit Postholm sin innsikt.

### Den hermeneutiske spiral

Forskningsarbeidet startet med utarbeiding av undervisningsmetoder i tegning benyttet i workshop. Under gjennomføring av workshop ble det gjort observasjoner av elever i aksjon. Erfaringer herfra ble tatt med videre til tegneøvelser med fokusgruppe. Videre ble det foretatt samtaler med fokusgruppe som omhandlet både workshop, øvelser gjort med fokusgruppen og tegnerfaring generelt. Dette ble gjort for å undersøke om virkeligheten og oppfatninger hos respondentene kunne stemme med teorier som omhandlet undersøkelsesfeltet. Målet har vært å komme frem til nyttig og forhåpentlig ny kunnskap på området. For å forstå nye oppdagelser og for at det skulle gi noen form for mening har tolkningen av funn nødvendigvis hatt utspring i en viss «forhåndsforståelse» av helheten. Forståelse ervervet fra delene i funn har igjen virket tilbake på helhetsforståelsen. Dermed har de ulike delene virket inn på hverandre som i en spiralformasjon. På den måten har jeg som forsker befunnet meg i den hermeneutiske spiral (Nyeng, 2017). Hermeneutikk kan dermed forstås mer som et filosofisk perspektiv snarere enn som en metode (Nyeng, 2017). Hermeneutiske tilnærming har på denne måten fungert som et nyttig filosofisk verktøy i forskerprosessen. Ut fra et hermeneutisk metodisk prinsipp har data fra spørreskjema (vedlegg 03), workshop-observasjoner, intervju og elevarbeid blitt analysert og sett opp mot og i sammenheng med hverandre, for dernest å gi innsikt til å tolke funn. De ulike delene av empirien har blitt tolket og analysert og blitt en del av helheten, som i sin tur har kunnet gi ny forståelse. En større helhet kan også være elevenes tegneatferd i og utenfor opplæringen. Ny

ervert forståelse har igjen hatt innvirkning på deler i prosessen. Teoriene og empirien ble en del av spiralen som bidro til å finne retning i arbeidet. Samtidig har dette dannet utgangspunkt for nye spørsmål. I kontinuerlig bevegelse og veksling mellom del og helhet kan man ifølge teorien på denne måten oppnå stadig større og dypere innsikt og forståelse for det man forsker på (Postholm, 2017). I arbeidet har jeg ikke helt kunnet utelukke eller se bort fra eget syn og ståsted. På hvilken måte jeg som faglærer har trått inn og forblitt i forskningsprosjektet gjennom hele forskningsprosessen kan ha hatt innvirkning på forskningsresultatet. Som forsker har jeg imidlertid beveget meg mellom og innad i flere deler av den hermeneutiske spiral, og dermed hatt den hermeneutiske metoden som grunnleggende veiviser. Dette har vært til god hjelp for å kunne skape forståelse, mening og validitet i prosjektet (Postholm, 2017). På samme tid har jeg tatt med i betraktning at nærhet og relasjon til undersøkelsesfeltet og respondentene har hatt betydning. I analysearbeidet strebet jeg derfor etter å legge holdninger og forventninger til funn til side for å oppnå resultat med størst mulig vitenskapelig gyldighet. Som forsker i en hermeneutisk inspirert studie har det på samme tid vært umulig å være betrakter med passive øyne. Jeg har tatt utgangspunkt i å måtte bruke meg selv og mitt språk aktivt for at det skulle oppstå prosesser underveis som muliggjorde en forståelse, både i arbeid med utarbeiding og gjennomføring av workshop og i øvelser og samtaler med fokusgruppen. Jeg var aktivt til stede og deltakende i prosessen, men hadde som mål å bevege meg inn i forskningsfeltet med åpen forventning til hva jeg kunne oppdage. Underveis endret problemstillingen seg flere ganger og nye forskningsspørsmål dukket opp.

## Metodisk tilnærming

Studien omhandler tegneworkshop gjort med hele klasser på 10. trinn, samt tegneøvelser og samtaler gjennomført med en responsgruppe. Problemstillingen som var utgangspunkt for valg av metode, var:

*Hvilke refleksjoner gjør 15-16 åringer seg i møte med ulike tegneøvelser, og hvilke tanker har de om egen tegneatferd og tegning generelt?*

Videre har studien søkt å finne svar på *hvilke dilemmaer kan dette føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen?*

Gjennom problemstilling og forskerspørsmålet har målet vært å finne svar på spørsmål som handler om på hvilken måte deltakerne uttrykker seg gjennom tegning, hva, hvor og når de tegner og hva de bruker tegning til. Hvordan de opplever egne tegneferdigheter og hvilke tegneidealer de har. For å finne mulige svar har flere typer data blitt samlet inn og analysert. Empirien består av valgt teori, feltobservasjoner, elevene sine tegninger, spørreskjema, bilder fra workshop og øvelser med fokusgruppe samt transkribert lydopptak fra samtaler med fokusgruppen. Området det har blitt forsket på kan til en viss grad generaliseres. Det vil imidlertid ikke være mulig å si at svar eller funn som har kommet ut av forskningen kan generaliseres til å gjelde overalt. Like fullt vil de ha gyldighet og gjelde innenfor rammene av studiens omfang. Metoden har kunnet bringe frem flere og andre viktige faktorer ut fra en grundig helhetlig beskrivelse og analyse av empiri.

### Kvalitativ metode

Studien kjennetegnes av at hendelser forstås i en sammenheng. Som forsker har jeg befunnet meg i en naturlig ikke-konstruert undersøkelse-kontekst der aktørenes eget perspektiv har vært viktig å få frem. Når jeg som forsker ønsket å få tak i respondentene sine perspektiv eller oppfatning av virkeligheten ble det derfor naturlig å se til kvalitativ metode. Metoden kjennetegnes gjerne av at man kan finne noen svar, men ikke svaret. Dette fordi det i denne typen studier vil finnes flere virkeligheter, som også kan være sanne (Nilssen, 2012).

Studien handler om å synliggjøre og forstå deltakernes perspektiv. Hensikten er å få tak i en felles opplevelse og erfaring og skape mening ut av innsamlet materiale. Opplevelser og erfaringer betraktes derfor i et helhetsperspektiv der målet er å komme frem til en helhetlig forståelse. En forsker i kvalitative studier vil likevel aldri helt kunne skille ut sin bakgrunn, sine forutsetninger eller forståelse fra forskningen. Dette er en av forutsetningene for kvalitativ forskning som betyr at forskeren må anerkjenne og være oppmerksom på sin subjektivitet (Nilssen, 2012) «Forskerrefleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier» (Nilssen, 2012 s 26). Livshistorie, holdninger, interesser, miljø osv. kan ha påvirkning på forskningskontekst og resultatet. Som forsker har jeg vært i tett interaksjon med respondenter. Jeg har imidlertid strebet etter å oppdage funn uavhengig av egne forventninger og ståsted. Samtidig er subjektivitet i kvalitative studier uunngåelig. Det har derfor vært svært viktig at jeg har vært bevisst egen rolle i hele prosessen. «Både erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og

det teoretiske rammeverket ledsager prosessen med å skape mening i datamaterialet» (Nilssen, 2012 s.26). På denne måten vil kvalitative studier aldri være objektive eller helt frie for verdier. Mening i denne studien har blitt skapt idet jeg som forsker har gjennomgått materialet og avgjort hva som var relevant data. Her ligger det flere utfordringer i jakten på mening og forståelse: å ha toleranse for ambivalens og tvetydighet og være sensitiv i forhold til materialet. I dette ligger det å vite om man har nok materiale, finne ut hva det viser og vurdere hvor godt og ærlig det reflekterer det som faktisk skjer (Nilssen, 2012)

### Informantutvalget, etikk og personvern

Empirien har blitt samlet inn på en større byskole. Elever på 10. trinn har bidratt til studien i forbindelse med obligatorisk undervisning i Kunst og håndverk, 2 x 60 min/uke i tre uker. Workshop ble gjennomført i fulle klasser med i gjennomsnitt 25 elever. En annen lærer var til stede under workshop som to-lærer. Fokusgruppe på fire elever deltok i tegneøvelser i to økter med varighet ca. en time hver gang. Det ble gjennomført samtale med samlet fokusgruppe og samtaler med to deltakere fra fokusgruppen i par. Tidspunkt for øvelser og samtaler var avtalt på forhånd. Utvalget av respondenter til fokusgruppen var tilfeldig med tanke på bakgrunn som kultur, etnisitet, osv. da dette ikke ble vurdert som vesentlig for å besvare problemstilling eller for utfallet av denne studien hvilken sosial bakgrunn respondentene hadde. Informasjon og samtykkebrev med prosjektbeskrivelse ble gitt skriftlig og gjennomgått muntlig. Siden respondentene er 15 år, ble det også innhentet tillatelse fra foresatte. Forespørsel om å delta som respondenter ble gjort med bakgrunn i deltakelse i workshop, at de ikke kviet seg for å ta ordet i samtaler og i tillegg ble oppfattet som åpen, pålitelige og ærlige, og ikke minst interessert i å bidra. De var aktive i workshop og fremsto der som reflektert over egen prosess. Som forsker så jeg dette som hensiktsmessig da jeg ville være avhengig av aktiv respons i gjennomføring av øvelser og samtaler. Informantene ble informert skriftlig og muntlig om at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelse, at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at alt materiale ville bli anonymisert.



### 3. Undersøkelse gjennom tegneøvelser og samtaler

Jeg har valgt å legge vekt på gjennomføringen av workshop, samtaler og øvelser med fokusgruppe fordi dette ble en viktig del av analyse og tolkningsarbeidet. Det viste seg at situasjonene i gjennomføringen ble essensiell i arbeidet med å finne svar på problemstillingen. Jeg hadde hele tiden som mål at deltakernes stemmer og aktivitet skulle synliggjøres. Derfor har jeg også lagt vekt på å la datamaterialet tale til meg. Herunder vil jeg kort beskrive gjennomføringen. Videre vil jeg forklare intensjonene og metodegrunnlaget.

#### Gjennomføring av workshop

Workshop (vedlegg 01.1 - 01.3) ble gjennomført med fem skoleklasser på 10.trinn i skolens tegnesal. Klassenes timeplanfestede dobbelttime (2x60 min.) i kunst og håndverk hver uke ble benyttet i tre uker. Den var organisert i tre deler der hver del ble gjennomført som en økt på to timer:

- Del 1) Introduksjon, spørreskjema (vedlegg 03). Øvelser: blindtegning og forestillingstegning.
- Del 2) Introduksjon. Øvelser: *Å samtegne en fortelling*, *Å tegne til musikk*. Øvelsene er inspirert av Bente Fønnebø (2019) og Klive King (2016).
- Del 3) Introduksjon. Oppgave: Illustrasjon til selvvalgt tekst med vurdering.

Hver økt ble innledet med introduksjon som besto av dialog om tegning, filmsnutter, inspirasjon og instruksjoner tilpasset de aktuelle øvelsene. Feltnotater fra gjennomføringen ble inkludert i analysematerialet

#### Metodetilnærming til workshop

Workshop ble utarbeidet med inspirasjon hentet fra teori som omhandler tegneutvikling i et sosiokulturelt perspektiv (Fønnebø, 2019, Frisch, 2008, 2016, Wilson & Wilson, 1977). Højlund (2011) har også blitt brukt som kilde til inspirasjon. Didaktisk relasjonsmodell ligger i bunn i planlegging og gjennomføring (Bjørndal og Liberberger, 1978, Nielsen, 2009)

Deltakelse skulle gi elever erfaring med å tegne på ulike måter i møte med blyant, kull og pastellkritt på ulike format, både individuelt, sammen i små grupper og i klassefelleskapet.

Det ble vektlagt ufarliggjøring og lekpreget tilnærming til tegneprosessene i de ulike øvelsene. Intensjonen var aldri at elevene skulle oppøve tekniske ferdigheter innen tegning, men heller få erfaring med å ta i bruk tegning fritt som verktøy til å uttrykke, skape og formidle noe. Deltakerne skulle hente inspirasjon kun fra seg selv og egne subjektive forestillingsbilder. Samtidig må det tas i betraktning at de kan ha, og mest trolig har latt seg påvirke av tid, rom og sosialt felleskap. Aktivitetene har hatt intensjon om å åpne for abstrakt tenkning og subjektiv tolkning, men først og fremst gi rom for elevene til utfoldelse slik de selv ønsker og føler for, og dermed åpne for større vilje og evne til lettere å kunne ta i bruk tegning i ulike sammenhenger. Det var også ønskelig å bidra til opplevelse av mestring på andre nivå enn det formaltekniske. En slik innfallsvinkel kunne forhåpentlig gi rom og mulighet for en mer improvisert og leken måte å tegne på, med mulighet til å skape noe, uten sammenligningsgrunnlag som bedømmer om en tegning er god eller dårlig.

Omgivelser, materiale og forutsetninger har hatt innflytelse på handlingsrommet. Forklaring og innledning til hver tegneøkt var ikke identisk da de ulike gruppene hadde noe ulike forutsetninger som utgangspunkt. Rommet, verktøyene og opplegget var det samme, men variasjon i elevgruppene, tid på dagen og andre kontekstuelle forhold som en lærer nødvendigvis må forholde seg til, influerte på gjennomføring i praksis. På bakgrunn av dette har øvelser med fokusgruppen blitt viet mest oppmerksomhet i analyse og tolkning av innsamlet materiale. Observasjoner og erfaringer fra workshop har samtidig vært nyttig for å støtte opp under funn.

Sammen med introduksjon til øvelsene har tilgjengelig tegnematerialer, verktøy, arbeidsmåter og handlingspotensialet som elevene fant i disse, blitt ansett som viktig for opplevelsen så vel som resultatet. Denne studien går imidlertid ikke videre inn på artefaktens betydning for eventuelle funn.

### Metodetilnærming til tegneøvelsene

I artikkelen *Begynnaropplæring i teikning: Ein analyse av teiknemetodar* beskriver Brønne og Heggvoll (2018) tre ulike teoretiske kategorier som de har kommet frem til ved å analysere tegnemethodiske tilnærminger i tegneopplæring av barn: Syntetisk tilnærming, analytisk tilnærming og tilnærming med fenomenologisk inngang til tegneopplæringen. Ifølge Brønne og Heggvoll har både analytisk og syntetisk tilnærming til tegneopplæringen en læringsteoretisk oppbygning der teori forklarer retning og utviklingssteg. I workshop har jeg

forholdt meg til det Brønne og Heggvoll (2018) kaller en mer fenomenologisk inngang som legger vekt på subjektiv opplevelse. Inngangen beskrives imidlertid som motsatt av det sosiokulturelle fordi for eksempel erfaring og kulturelt vokabular ikke blir fremhevet som essensiell i læreprosessen. Brønne og Heggvoll bruker Kimon Nikolaïdes (1941) sin tegnepedagogikk som eksempel innen denne filosofiske innfallsvinkelen. Han legger vekt på å ta i bruk hele sanseapparatet, og at dette kan oppøves over tid. Tegningen skal være et språk for erkjennelse gjennom sansene, mener han. Ifølge Nicolaïdes føyer man noe til det øyet kan se, en følelse eller en tanke. Det sanne billeduttrykket avhenger av en mer fullstendig oppfatning av motivet enn kun det øynene kan se og oppfatte. Han hevder imidlertid at det bare er en måte å lære å tegne på og at denne ikke har noe med teknikk å gjøre. Heller ikke har det noe med estetikk å gjøre. «Det dreier seg bare om korrekt iakttagelse» (Nikolaïdes, 1941 s.11). Metodikken i øvelsen *å samtegne og tegne etter musikk* la ikke vekt på å tvinge deltakerne ut av faste tegnemønstre og tegnemåter gjennom å bruke hele sanseapparatet til å se og observere eksemplifisert gjennom Kimon Nikolaïdes (1941). Fenomenologisk inngang brukt her i studien vinkler inngangen i retning av det sosiokulturelle fordi deltakerne i tegneøvelsene nettopp viste at de lot seg påvirke av fellesskapet i rommet, og fordi det i denne sammenhengen ikke dreier seg om å se, men mer å føle og uttrykke. Deltakerne ble oppfordret til å bruke sansene til å lytte og føle, og tegne det de kjente på der og da. De kunne utnytte egenskapene i tegnematerialene kull og kritt på en større tegneflate på den måten de selv kjente var best. Eksempel på øvelsen *å tegne etter musikk* i praksis ble vist i filmsnutt som inspirasjon til etterfølgelse og innlevelse. Fenomenologisk inngang (Brønne og Heggvoll, 2018) til metodikken i workshop har vært til inspirasjon i samtaler med fokusgruppen. På denne måten har analysearbeidet også vært preget av filosofisk analytisk tilnærming til innsamlet data.

### Tegneøvelser med fokusgruppen

Øvelsene ble gjennomført på samme måte som i workshop. Det som utgjorde en forskjell, var at fokusgruppen kun besto av fire deltakere til forskjell fra workshop der de var del av en betydelig større gruppe. Informantene var kjent med deltakelsens omfang. Alle møtepunkter var avtalt på forhånd. Øvelsene *samtegne en fortelling* og *tegne etter musikk* fra workshop ble gjennomført i to separate økter.

## Semistrukturert dybdeintervju/samtale med fokusgruppen

I dybdeintervju kan man komme i nærkontakt med feltet man studerer. Som forsker har jeg prøvd å se verden slik aktørene så den, men samtidig prøvd å bevare en viss distanse. Dette for å kunne betrakte feltet med objektive briller og unngå å forstyrre eller påvirke på måter som kunne gi utslag på feltet. Da masterarbeidet var i startfasen besto workshop av langt flere tegneøvelser. Jeg så meg imidlertid nødt til å gjøre et utvalg på grunn av masteroppgavens omfang. Intervjuguide som ble sendt til NSD avviker derfor noe fra slik samtale ble gjennomført fordi de kun handler om noen av tegneøvelsene som først var tenk å gjennomføre. De sentrale spørsmålene som denne studien handler om, har likevel blitt stilt til respondentene.

Tre intervjuer, eller samtaler som denne studien omtaler det som, ble gjennomført med fokusgruppen. Intervjuguide (vedlegg 02) fungerte som retningsgivende for tema og for å holde rød tråd og retning i samtale. Det ble tatt i betraktningen at deltakerne i fokusgruppen ville ha ulike oppfatninger og refleksjoner. Det lå derfor en viss uforutsigbarhet i hvordan samtale ville utvikle seg. Spørsmålene i intervjuguiden ble derfor utformet på en måte som åpnet for oppfølgingsspørsmål og at respondentene kunne utdype svar. En felles samtale ble gjennomført umiddelbart etter øvelsen å *tegne etter musikk*. Parsamtaler ble foretatt til andre avtalte tidspunkt. Det var ønskelig at samtale skulle ha en naturlig flyt. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å gjennomføre i par. På denne måten la jeg opp til at respondentene kunne ha støtte i hverandre. Det ble også vurdert at det ville være mer komfortabelt for elevene å være to, da de kjenner hverandre godt fra før. Lydopptak av samtlige samtaler som varte mellom 40 og 60 minutter ble transkribert og utgjør hovedgrunnlaget for analysearbeidet.

I parsamtale var tema hva de hadde svart i spørreskjema om tegneatferd og tegnevaner, tegningen deres av båt på havet, hvordan de opplevde egne tegninger og tegneprosess, og hvordan de reflekterte rundt øvelsene. I samtale var det også en hensikt å få frem opplevelser av øvelsene i workshop i stor gruppe kontra tegneøvelser gjennomført i fokusgruppe. Hovedfokus var hele tiden å tydeliggjøre og belyse elevenes erfaringer, oppfatninger og refleksjoner. Oppfølgingsspørsmål ble naturlig etter hvert som samtale skred frem, avhengig av hvilke svar respondentene kom med. Jeg la vekt på å ikke stille ledende spørsmål eller ilegge respondentene egenskaper eller holdninger ut fra mitt perspektiv eller ønske om "rett" svar. Det ville i så fall kunnet svekke validiteten. Jeg strebet etter å ha en så objektiv distanse som mulig innenfor rammene av hermeneutisk kvalitativ forskning.

Samtidig har epistemologi (Tjora 2018, s. 21) som sier noe om hvordan vi kan få kunnskap om verden hatt noe å si for mitt ståsted som forsker. En epistemologisk forutsetning vil her bety at virkeligheten og kunnskapen konstrueres i samspillet mellom forsker og deltaker. Relasjonen mellom meg som forsker og deltakerne i dette samspillet har hatt betydning, siden det er i datamaterialet kunnskapen konstrueres (Nilssen 2012). I samtale ble det avdekket flere interessante momenter som belyses nærmere i analysen.

## Transkribering

Kvalitativ innholdsanalyse ble gjort av transkriberte samtaler, observasjonsnotater, tegninger og bilder. I gjennomgang av lydopptak var målet å ha en deskriptiv tilnærming for gjengivelse. Da lydkvaliteten var mindre god i deler av lydopptakene valgte jeg å transkribere manuelt. På denne måten kunne jeg legge til egne kommentarer fra notater som handlet om kroppsspråk, blikk, pauser o.l. direkte inn i transkriberings-dokumentet.

## Metodetilnærming til analyseprosessen

Analysen bygger på strategien stegvis-deduktiv induksjon (SDI) (Tjora 2018). Koding i SDI-strategien ligger tett opp til empirien, noe som betyr at den har tatt utgangspunkt i autentiske deltakerutsagn fra samtaler og konkrete detaljer fra observasjoner gjort underveis. På denne måten har koblingen mellom kodene og innsamlet materiale blitt ivaretatt. Den induktive siden av SDI innebærer at man gjennom bearbeiding av rådata ved transkribering og koding arbeider mot teori (Tjora 2018). Den deduktive metoden innebærer en tilbakekobling ved at empiri blir testet opp mot teorien.

Empirinær koding ble gjort av samtale og observasjonsnotater. Kodene ble gruppert og dannet grunnlaget for hovedtemaer. Ut fra hovedtemaene ble det laget kodegrupper som i sin tur ble sortert i underkategorier. Disse ble deretter analysert hver for seg. Prosessen gjorde at empirien ble komprimert og dermed enklere å sortere og tolke. Med bakgrunn i at studien er preget av induktiv metode har jeg ikke brukt forhåndsbestemte kategorier for å lete etter bekræftelse i materialet. Med induktiv menes at man utvikler noen generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller» (Tjora 2008 s.14). Dette tolker jeg som at man kan tillate å ta hensyn til situasjonelle betingelser, og at man kan endre og justere underveis. For eksempel kunne jeg tilpasse situasjonen etter forutsetningene under workshop eller i samtalsituasjonen med respondentene. I arbeid med tolkning og analyse har jeg

imidlertid lagt forventninger og teori til side for at materialet skulle tale for seg selv så langt det lot seg gjøre. Forskningen i denne studien har slik holdt seg innenfor induksjon, som også vil si at jeg som forsker har vært åpen for nye forhold som jeg ikke hadde tenkt på og som kunne bringe noe nytt inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2017).

Jeg forventet at datamaterialet skulle vise meg hvilke kategorier, perspektiver og tema som ble aktuelle å arbeide videre med, og som kunne karakteriseres som relevant. Relevante data ble sortert i tema. Jeg lot tema og underkategorier vise veien videre til funn ved å analysere materialet i hver underkategori. Innsamlet data var av en slik art at det var flettet inn i hverandre. Bilder av respondenter i tegneprosess og deltakernes tegneproduksjon støtter seg til observasjonsnotater og omvendt. Samtale med fokusgruppen tar for seg spørreundersøkelsen om tegneatferd og øvelser som ble gjort i workshop og i fokusgruppen, og utgjør dermed innfallsvinkelen til temaene i samtalene; tegneatferd som barn og som ungdom, tegneideal som respondentene har, samt opplevelser av workshop i hel klasse og med fokusgruppe. Måten innsamlet data er flettet inn i hverandre bekrefter en triangulering. Dataenes karakter og triangulering har gjort bruk av digitalt program for koding, eksempelvis Nvivo lite hensiktsmessig. Samtalene har vært nettopp samtaler, mer enn intervju. Tema har vært forutbestemte, men samtalene utviklet seg likevel noe ulikt ut fra respondentene sin meddeling. Der det falt naturlig med oppfølgingsspørsmål kunne samtalen ta en ny eller uventet retning. Fordi deltakerne sine stemmer hele tiden skulle være fremtredende ble det et poeng at samtalene foregikk på denne måten.

En blanding av åpen og selektiv koding (Nilssen 2012) ble benyttet i analysearbeidet. I gjennomgang av data ble stoffet identifisert og klassifisert. Det ble satt navn på viktige mønstre som dannet hovedtema. Denne måten å analysere på er inspirert av Crosscase analyse:

Crosscase analyse er temasentrerte analyser på tvers av datamaterialet. Det er temaene som er fokus i analysen, og man analyserer gjerne alle intervjuene samtidig. En viktig del av analysearbeidet er å lete etter felles temaer, erfaringer og strategier som svarene kan sorteres under. Ofte gir intervjuguiden hjelp til å sortere (IMDi, 2010).

Samtidig som teori har blitt lagt til side under behandling av datamaterialet har problemstilling og forskerspørsmål vært med som bakteppe for å kunne skille relevante data fra støy. I arbeidet har jeg prøvd å stille med åpent sinn og latt materialet tale etter hermeneutisk prinsipp, og på den måten prøvd å forstå delene før helheten. Gjennom tolkning

har det oppstått mening i funnene. I analysearbeidet og i tolkning av analysen har jeg pendlet mellom teori og datamateriale, mellom del og helhet for å komme frem til mulige svar. Analysen tar i hovedsak utgangspunkt i kvalitativt intervju. I det følgende analysekapittelet forklares og illustreres hvordan analysearbeidet har foregått.

## 4. Analyse av innsamlet materiale

Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med åpen holdning til hva datamaterialet kan fortelle (Nilssen 2012). Som forsker har jeg derfor forsøkt å sette til side egne forventninger til funn. Behandling av data startet i første omgang med tema-analyse av transkriberte samtaler og annet materiale. Det ble søkt etter tema som alle respondentene hadde snakket om, og om noen tema fremsto mer tydelig enn andre. Det ble også undersøkt om noe var sprikende og overraskende. I utarbeiding av intervjuguide for parsamtale ble noen hovedtema bestemt: Tegnevaner før og nå som respondentene hadde gitt noen svar på i spørreskjema, hvor det de tegner kommer fra, hva de tegner, hvordan de tegner og hvorfor de tegner og hva de bruker tegning til. Hva de karakteriserte som en god tegning, og hvordan de opplevde tegneøvelsene i workshop og med fokusgruppen var også en sentral del av samtalen. Selv om tema var forhåndsbestemt var samtalen av en karakter som gjorde at det kunne dukke opp nye og interessante og kanskje uventede momenter. Det var derfor rom for at de kunne utartes noe ulikt. I gjennomgang av transkriberte samtaler ble det gjort både sammenfallende funn, og noe som var ulikt mellom respondentene. Ulikhetene var imidlertid ikke av en slik art at de var avgjørende for sortering i tema. De fremsto mer som nyanser. Jeg måtte gjøre et utvalg i forhold til problemstillingen og forskerspørsmål hvordan jeg best kunne sortere materialet i kategorier. Jeg fant at koding og sortering tydeliggjorde tre hovedkategorier som jeg ønsket å fokusere videre på:

1. Den individuelle tegneren
2. Individuell tegning som oppgave med vurdering
3. Tegning som sosial aktivitet i klasserommet

Alt av innsamlet materiale ble så videre kodet manuelt og plassert inn i hovedkategoriene i skjema. Første sortering og koding av innsamlet materiale ble foretatt for en grov oversikt (vedlegg 04.1). Deretter ble det gjort en andre sortering (vedlegg 04.2 - 04.4) der kodene ble sortert og sammenfattet for å i større grad komme nærmere problemstillingen og mulige svar. Øvelser i workshop og med fokusgruppe som handlet om tegning i sosialt fellesskap ble slått sammen til en samlet kategori siden disse hadde mange sammenfallende koder. Underkategorier ble laget til hver hovedkategori.



Ut fra den grove oversikten kom det tydelig frem at tegneatferd som barn er nokså samsvarende for alle i fokusgruppen. Etter hvert som de har blitt eldre har den individuelle tegneatferden utviklet seg i samsvar med interesser for eksempelvis dyr, film, dataspill osv. Tegninger viser også andre assosiasjoner til for eksempel minner og opplevelser de har fra barndommen. I øvelsene gjennomført i workshop og i fokusgruppen kommer det frem at eksponering av det personlige kan være vanskelig. Samtidig var tegning i et større sosialt fellesskap mindre problematisk. Atferden i stor og liten gruppe ble ulik. Dette hadde å gjøre med synlighet og eksponering av den enkelte og om tegningen skulle vurderes eller ikke.

Når tegningen skulle vurderes viste det seg at det i noen grad skortet på tekniske ferdigheter i tråd med oppfatninger elevene selv hadde til hva en god tegning er. Videre sortering resulterte i underkategorier til hver hovedkategori (fig.3.1). Dette bidro til bedre oversikt over funn og dermed også bedre mulighet til å besvare spørsmål som studien søker å finne svar på

Fig.3.1 Underkategorier		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tegneatferd som barn og ungdom</li> <li>- Hva de tegner</li> <li>- Når de tegner</li> <li>- Hvor de tegner</li> <li>- Hvorfor de tegneren</li> <li>- Meninger om hva som kjennetegner en god tegning og en god tegner</li> <li>- Tegning i det sosiale fellesskapet, i klasserommet og i fokusgruppen</li> <li>- Tegne-erfaring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tegner de?</li> <li>- Hvordan tegner de?</li> <li>- Vurdering, hvordan virker det inn på tegneatferden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Samtegne fortelling i full klasse</i></li> <li>- <i>Tegne etter musikk i full klasse</i></li> <li>- <i>Samtegne fortelling i fokusgruppen</i></li> <li>- <i>Tegne etter musikk i fokusgruppen</i></li> </ul>

Til underkategoriene ble det dannet kodegrupper. Disse ble analysert og tolket separat i hver hovedkategori. På denne måten ble aktuelle funn systematisert og mer synlig. Skjemaene (vedlegg 04.2 – 04.4) viser i tillegg relevante funn for tolkning.

Den individuelle tegneren viste seg på ulike måter i de tre kategoriene. Dette tar jeg nærmere opp i drøftingen. Herunder tar jeg for meg hver kategori for seg og beskriver funn som ble interessante i hver av dem.

### Den individuelle tegneren

Den første hovedkategorien som utpekte seg, var *den individuelle tegneren*. Den sier noe om elevenes tegneatferd. Det dreier seg om hva de tegner, når de tegner, og hvordan og hva de bruker tegning til. Oppfatninger om hva som kjennetegner en god tegning og en god tegner kan fortelle noe om deltakernes tegneatferd fordi det sier noe om hva og hvordan de ønsker å kunne tegne.

I samtale med respondentene kom det frem at de som barn tegnet i ulike sammenhenger på skolen, på SFO og i fritiden, når tegneutstyr ble tatt frem, når de ble oppfordret og motivert og når tegneaktiviteten var tilgjengelig for dem. Særlig to av respondentene sier at de har blitt påvirket og motivert til å tegne da de var barn. J1 forteller om bestemor som tok henne med på kunstgallerier da hun var liten og at hun husker dette som noe positivt som hun har gode minner fra. Ikke fordi hun var så interessert i kunst på det tidspunktet, men mest fordi det var koselig å være med bestemor. Hun sier også at hun kan ha blitt påvirket uten at hun helt har vært klar over det. F2 har blitt inspirert av et familiemedlem som hun husker som kul og flink og hadde ønske om å være like flink som henne. De to respondentene gikk på kunstscole som barn. J1 husker også at de hadde besøk av kunstnere i barnehagen. Barna lærte å tegne og male og hadde kunstutstilling for foreldre som ble invitert til å kjøpe kunsten deres. I arbeid med tegneøvelsene viser disse to respondentene mer tegne-erfaring og ferdigheter enn flertallet som deltok i workshop.

Ut fra aldersadekvat forventning tegnet deltakerne i fokusgruppen slik vi oppfatter at barn flest tegner. Det kommer blant annet frem at de tegnet strekmennesker og hodefotinger da de var helt liten, og senere dyr, prinsesser, biler o.l. De husket også at de tegnet forskjellige dyr og figurer som de brukte i lek, gjerne sammen med andre. For eksempel sier T1 at han sammen med venner på SFO tegnet "tøffe" figurer i form av actionhelter og andre skapninger som de klippet ut og lekte med, og at dette var noe de hadde hentet inspirasjon fra i dataspill. Det er å anta at guttene i vennegjengen hadde sett denne type figurer i både spill og film, og at dette var noe de hadde felles og som samlet dem i sosial lek. De lærte seg en måte å tegne de

ulike figurene på og gjentok det som sin spesialitet. Respondenten uttrykker også at det var en slags konkurranse dem imellom om å tegne de tøffeste figurene. For eksempel sier T1 at:

«Jeg bare elsket dinosaurer en god stund. Det ble jeg ganske god til å tegne, så da var det jo lett å tegne det» (T1).

Måten å velge motiv på var sammenfallende for alle i fokusgruppen. F2 var tydelig opptatt og fascinert av fjærene på flamingoen og den rynkete huden til elefanter, og tegnet derfor denne typen dyr. Dyrene hadde ikke blitt sett eller observert i levende live, men i filmer, bøker eller andre medier. Det kom tydelig frem hos alle i fokusgruppen at når de tegnet handlet det om det som opptok dem, det de hadde sett, som de var fasinert av og som de syntes var fint, tøft og kult.

... altså man begynner jo med kruseduller, så ble det prinsesser. Men så gikk jeg til sånt kunstkurs fra 1.-3.klasse. Da ble det mye elefanter og kuer. Så sluttet jeg på det. Da ble det bare litt sånn tegning på fritiden. Flere dyr, flamingoer. Og en periode var det veldig mye sjø. Så ble det etter hvert ansikter, eller portrett, mer realistiske (F2).

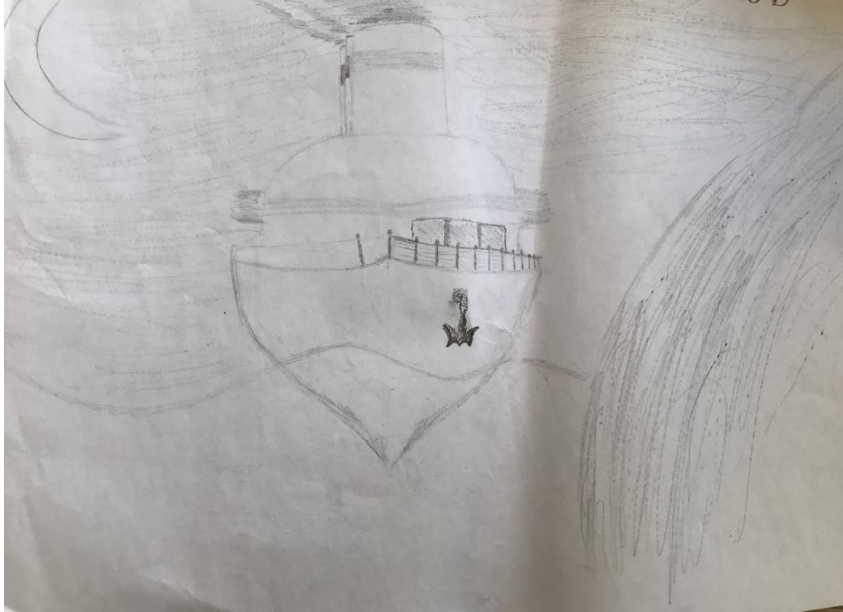
Som ungdom avtok den lekpregede tegneaktiviteten. Tegning ble i større grad brukt til noe spesifikt. Den hadde et formål. Dette kunne være for å ommøblere rommet, for å sy klær, eller for å øve til å bli flink å tegne slik de hadde sett andre gjorde det.

Hvis jeg skulle tegne på fritiden så er det hvis jeg skulle prøve å forestille meg et eller annet, som hvis jeg skulle prøve å ommøblere på rommet mitt så prøver jeg å tegne det opp sånn som jeg vil (T1).

Å nyttiggjøre seg av anvendt tegning som verktøy på denne måten krever visse ferdigheter. Respondentene uttrykte at de noen ganger tegnet bare for å øve for å bli flink eller bedre. Målet var å bli flink til å tegne realistisk.

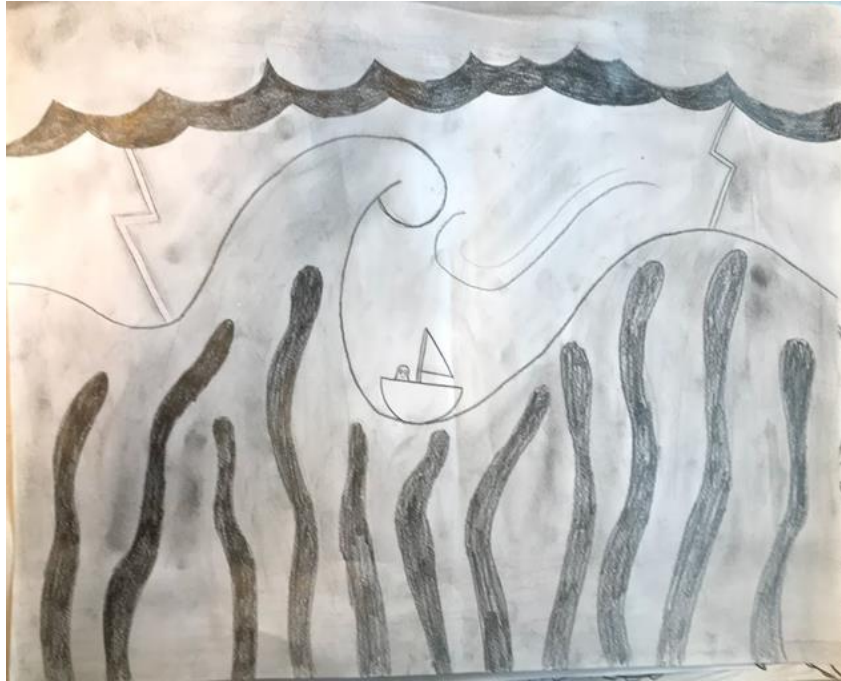
I øvelsen *forestillingstegning* der respondentene skulle tegne en båt på havet i storm, viste den individuelle tegneren seg ved å måtte tegne ut fra indre bilder/forestillinger. I samtale kom det frem hva de hadde tegnet og hvorfor de hadde tegnet det på den ene eller andre måten. I gjennomføringen av øvelsen ble det lagt vekt på nettopp det individuelle som verdifullt, og at alle har sin egen måte å tegne på. Tegningene til respondentene fremstår som ulike i uttrykk og tegnestil. I forklaringene til tegningene kom det frem både assosiasjoner til film og til

barndomsminner. T1 refererte til filmen Titanic, J1 til *Pirates Of Caribbean*. S2 tegnet mye stor og dominerende tang fordi hun var redd tang som barn.



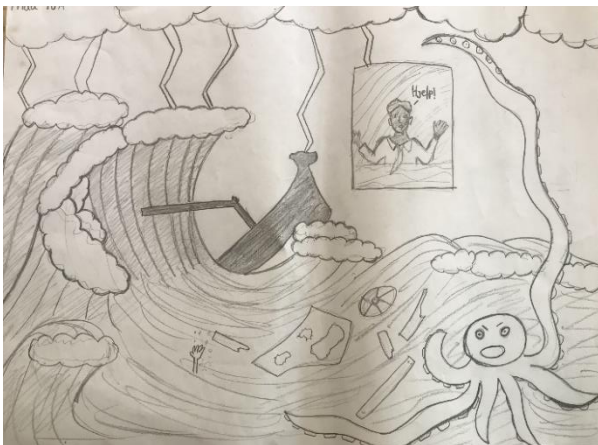
**Bildet** viser tegning av *Båt på havet i storm* av T1. Respondenten uttrykte ønske om mer tid fordi det tar lang tid å tegne detaljer. Tegningen indikerer at naturalistisk fremstilling er et ideal.

Jeg prøvde å komme på et eller annet bilde av Titanic, for det var det jeg så for meg. Så prøvde jeg å få det på arket (T1)



**Bildet** viser *Båt på havet i storm* av respondent S2. Tegningen indikerer at respondenten kan være inspirert av barnebokillustrasjon eller tegneserie. Motivet er relativt flatt fremstilt.

Hvor det kommer fra? Den der båten, - jeg liker til å tegne litt enkle tegninger, men den båten kommer vel fra sånn som jeg så for meg båter var i barndommen, fra tegninger og barne-TV og sånn (S2)



**Bilde:** *Båt på havet i storm* av respondent J1 og F2. Der den fremstår som mer naturalistisk enn den andre. Det er tatt i bruk overlapping. Tegningene virker planlagt. Det er god balanse i komposisjonene. Tegningen med blekksprut er inspirert av *En verdensomseiling under havet*. Den andre fra filmen *Pirates Of Caribbean*.

Tegnestilen varierer fra det naturalistiske og detaljerte til det stiliserte og tegneseriepregede. Komposisjonen i tegningene virker imidlertid planlagt og godt regissert. Tegningen til J1 skiller seg ut som mer avansert der motivet er et utsnitt som tydelig viser dybde og overlapping av elementer, noe som indikerer tegne-erfaring. De tre andre tegningene fremstår som relativt flate, men har likevel element av overlappinger i motivet. Alle i fokusgruppen hadde like lang tid på forestillingstegningen. Titanic-tegneren (T1) ønsket seg mer tid til å fullføre. Her sier respondenten selv at han var opptatt av detaljer og at det derfor tok lang tid. På spørsmål om det er viktig at detaljene gjengis så nøyaktig som mulig svarer han: «Ikke helt, men jeg prøver å få det til å se virkelig ut» (T1).

Ved å studere tegningene sammen med det respondentene forteller om egen tegneatferd kan man konkludere med at alle i gruppen har en viss tegne-erfaring og at de har ferdigheter til å uttrykke seg gjennom tegning. De uttrykker imidlertid at de ikke føler seg som flinke men befinner seg på et helt greit nivå. Alle skulle ønske at de var bedre. De begrunner det med at det er kult å være flink til å tegne, og bra når man får til å tegne det man vil. En god tegning definerer de som “når man kan se hva det er”. En god tegner er en som klarer å tegne det han ser for seg, og får det til å se sant, realistisk eller virkelig ut.

Når noen er kreativ eller man klare å formidle det man prøver å tegne. Hvis det er sånn, da er de flink til å tegne. - Klare å gjøre det realistisk (F2).

Det er tydelig at respondentene vurderer seg selv ut fra tekniske ferdigheter og dermed sammenligner seg med forbilder som tegner figurativt og naturalistisk. De viser oppfatning av at den abstrakte tegneformen ikke er like akseptert som “fin” eller at den kan karakteriseres som enten god eller dårlig fordi den er helt subjektiv.

Hvis man klarer på en måte å finne nye ting som man på en måte selv har funnet opp å tegne. Det kan være vanskelig å lage en fin tegning ut av noe man på en måte bare har i hode og ikke noe du har sett før (S2).

Samtidig kommer det frem at hvis den som har tegnet den abstrakte tegningen kan forklare den og har fått til det han eller hun tenkte, kan det være en bra tegning, men at det da er mer kunstnerisk. Yrker som arkitekt og noe inne film eller design nevnes som interessante for dem, men at man da i tillegg til å kunne tegne må være kreativ og finne på nye ting. Jeg stilte spørsmålet: «Hvis man ser en tegning. Hva er det som får oss til å si - Det var en god tegning - Du er skikkelig god til å tegne? Hva er det vi vurderer i den tegningen?»

Det kommer an på personen som ser, tenker jeg. Hvis man tegner mye selv så er det vel kanskje lettere å forstå en spesiell stil, altså det er jo lett å si at når noe ligner så er det bra. Det er jo lettere å vurdere en tegning hvis man vet hvor vanskelig det var å tegne den (F2).

Respondentene er samstemt i oppfatningen av at en viss vanskelighetsgrad og når tegningen ligner virkeligheten er kriterier for en god tegning.

På fritiden tegner respondentene hvis de har bruk for det til noe praktisk som å sy klær og ommøblere, eller noen ganger når de har tid og anledningen byr seg. To av dem nevner nettopp tid som viktig faktor for om de tegner eller ikke. De har det travelt i hverdagen der mye annet skal gjøres. Det er heller sjelden at de tar frem tegnesaker på eget initiativ for å tegne uten å ha et spesifikt formål. De uttrykker imidlertid at de har brukt mer tid til å tegne under korona-pandemien. F2 og J1 sier at de kan tegne eller male i mange timer mens de høre musikk uten å merke at tiden går.

J1 bruker et yngre søsken som eksempel som bruker mye tid på mobiltelefonen. Hun sier at da hun var på samme alder hadde hun ikke mobiltelefon, og at hun da tegnet mer enn det hun ser at søskenet gjør nå.

Den individuelle tegneren synliggjorde seg på ulike måter i de ulike øvelsene. Situasjonen og stemningen i rommet påvirket deltakerne. Faktorer som om tegningene og det de gjorde skulle snakkes om eller vises frem på noen måter influerte på adferden i tegneprosessen. Dette blir løftet frem i drøftingen som dilemma i forhold til vurdering.

### Individuell tegning som oppgave med vurdering

Med bakgrunn i øvelsene i workshop som deltakerne gjennomgikk i løpet av tre uker var det forventet at de ville ta i bruk noe av teknikken, lekenheten og spontaniteten de hadde vist tidligere. I de foregående øvelsene i workshop lå det ingen forventninger til eller stilt krav til tekniske ferdigheter. Det var lekenheten og øvelsesaspektet som hadde vært i fokus.

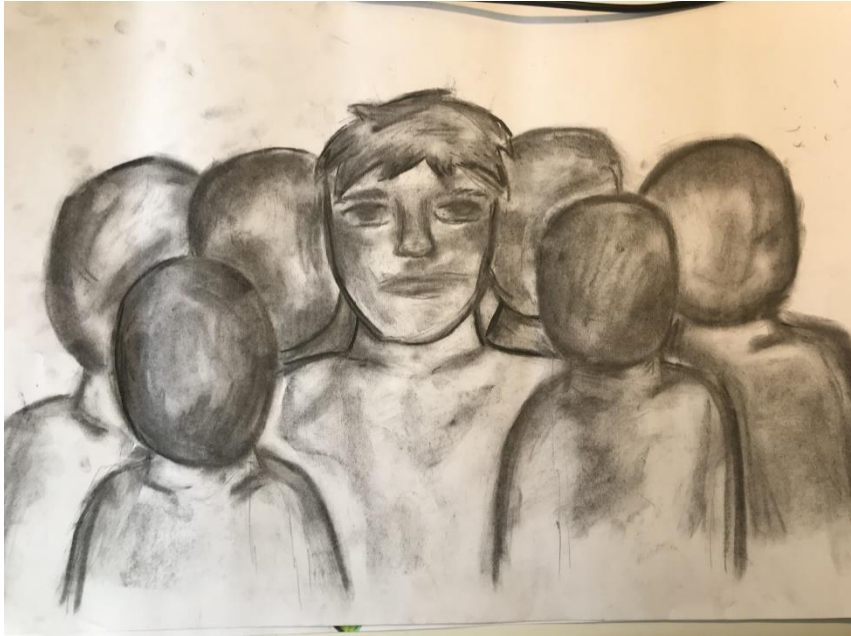
I illustrasjonsoppgaven viste det seg at mange valgte helt konkrete løsninger ved å plukke ut ord fra tekstene og tegne dem så konkret og virkelighetsnært som mulig. Noen valgte å fremstille illustrasjonen som en fortelling der de komponerte tegningen i leserekkefølge. De hentet også frem assosiasjoner og minner de kunne forbinde med teksten, fra de var små, eller andre omstendigheter. Felles for alle var imidlertid at de tegnet mer eller mindre konkrete

figurer og ønsket at tegningene deres skulle fremstå som et bilde som kunne leses og knyttes direkte til teksten på en eller annen måte. Flere hadde med detaljer i tegningen som skulle ha en symbolsk betydning.

Deltakerne var kjent med at arbeidene skulle vurderes av lærer og at de skulle presentere illustrasjonen sin for de andre i gruppen. Det var tydelig at oppgaven ble vanskelig for en del. Gode tegneferdigheter viste seg å være en forutsetning for å kunne løse oppgaven slik de selv ønsket. De som manglet tegneferdighetene for å få det til slik de ønsket kjente på manglende mestringfølelse. Flere uttrykte frustrasjon over at de ikke klarte å tegne det de så for seg i hodet. De hadde gjerne en klar forestilling av hva de ønsket å tegne, men fikk det ikke til. “jeg har lyst til å tegne en drage, men jeg vet ikke hvordan man gjør det” (Elev x) og “Hvordan tegner man en fugl som flyr, sånn litt fra siden?” (Elev y). Eleven hadde en klar formening om hvordan illustrasjonen skulle se ut, men manglet tegneferdighetene til å få det til. Som lærer opplevde jeg det vanskelig å veilede eleven til godt resultat i løpet av den tiden oppgaven varte. Når eleven søkte opp en enkel tegning av en drage og hadde denne fremfor seg klarte han til dels å kopiere den. Andre elever søkte opp fotografier av det de ønsket tegne. Noen klarte å tegne noe som lignet, men de fleste fant det vanskelig å kopiere noe til naturtro gjengivelse slik de selv ønsket.

Deltakerne i respondentgruppen representerte ut fra en helhetsvurdering tegnere med mer tegnerfaring enn gjennomsnittet i elevgruppen. De viste i denne oppgaven ferdigheter som gjorde dem i stand til å tegne noe de så for seg i hodet. Selv om ferdighetene varierer mellom de fire respondentene fremstår illustrasjonene deres samlet sett som relativt stiliserte. De mestrer imidlertid å formidle og uttrykke noe visuelt gjennom tegningene sine.





**Bilde:** Illustrasjon til selvvalgt tekst av fokusgruppen (J1)

MARIONETTE- Cezinando

*Og jeg vet det - det er masse unger som*

*Er hypp på å være meg*

*Bra at noen vil for jeg er jævlig lei.*

**Bilde:** Illustrasjon til selvvalgt tekst av fokusgruppen (F2 og S1)

Holland 1945 (Neutral Milk Hotel)

*The only girl I've ever loved  
Was born with roses in her eyes  
But then they buried her alive  
One evening in 1945  
With just her sister at her side  
And only weeks before the guns  
All came and rained on everyone  
Now she's a little boy in Spain  
Playing pianos filled with flames  
On empty rings around the sun  
I'll sing to say my dream has come*



Fregnejente

(Trygve Skaug, Instagrampost)

hvem

sier

alt

skal stemme

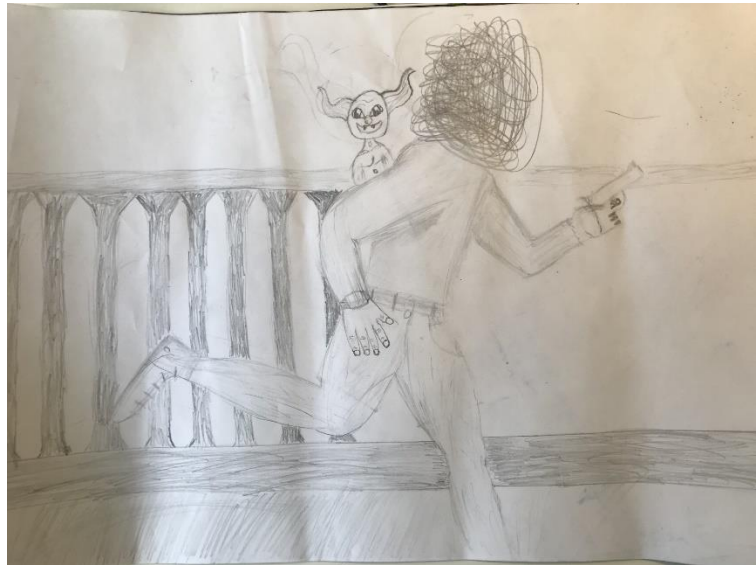
på bare

en

prikk

Utdrag fra Styggen på Ryggen.  
(Onkel P)

Føles som jeg er i helvete  
Styggen på ryggen har blitt en av mine  
nærmeste  
På skulder'n min og minner meg på  
Hvor jævla skeis det herre livet mitt går  
Fuck  
Er det rart jeg er redd  
Når styggen på ryggen er han jeg prater  
med mest?  
Oppå skulder'n min og sier at jeg  
kommer ingen vei her i livet.

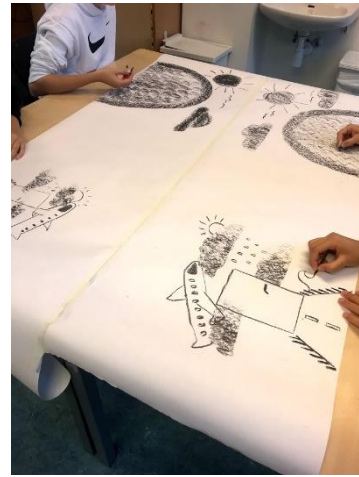


**Bilde:** Illustrasjon til selvvalgt tekst av fokusgruppen (T2)

Respondentene benytter symbolikk og kjente tegn og symboler i illustrasjonen sin gjennom konkret billedgjøring av teksten de hadde valgt. Dette viste seg også der de skulle tegne båt på havet i storm. Dette indikerer at tegneidealet om naturtro og naturalistisk gjengivelse er noe de enten verdsetter i egne tegninger, eller at de har en forventning om at det er slik en tegning bør være for å være god. Hvor kommer i så fall tankegangen om dette idealet fra? Tradisjoner, normer og metodikk i tegneundervisningen blir tatt opp og diskutert i drøftingsdelen.

## Tegning som sosial aktivitet

I øvelsen å *samtegne* «En reise» i workshop viste behovet for å bruke verbalspråk seg tydelig da reisen de tegnet sammen utviklet seg til felles fortelling. Hos noen grupper ble det nærmest konkurranse om å styre hvordan tegningen skulle utvikle seg.



**Bilde:** utvikling av *samtegne* fortelling i workshop

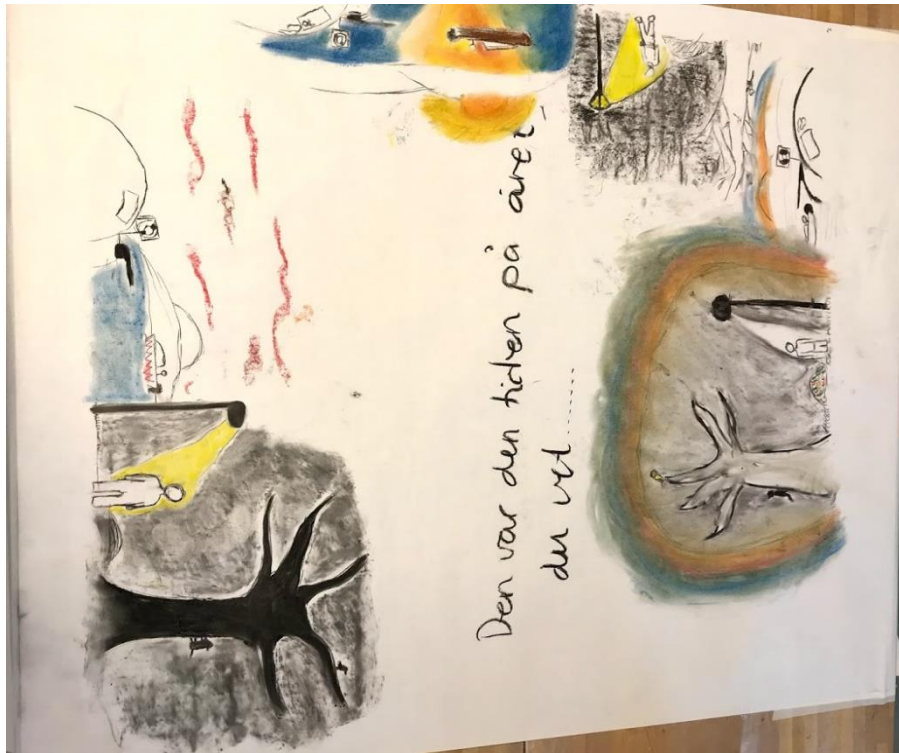
Noen grupper så ut til å glemme eller se helt bort fra at utgangspunktet var en reise. Hos de fleste startet tegningen med konkrete figurer i en konkret fortelling, men utviklet seg mer og mer til noe mindre entydig og konkret etter hvert som flaten ble dekket til. Det skjedde en aktiv og levende forvandling på tegneflaten. Fantasifulle fortellinger ble skapt. Det verbale ble benyttet til å forklare hva de tegnet og hvorfor de gjorde det, særlig der tekniske ferdighetene ikke strakk til på en måte som gjorde at tegningen kunne kommuniserte tilstrekkelig i seg selv. Den verbale kommunikasjonen så ut til å fungere som en katalysator, mens tegningen støttet og bidro til videre driv i tegneaktiviteten og visa versa. Pastellkrittet gav mulighet til å dra andres og egen tegning utover slik at den lett forandret seg uten at man nødvendigvis måtte tegne noe nytt. Det foregikk aktiv verbal og visuell kommunikasjon i prosessen. Aktiviteten utviklet seg til lek i flere grupper der fantasien fikk fritt spillerom. Alt fra vesener i universet og fabeldyr til reiser i eksotiske strøk over og under vann, i tillegg til overraskende eksplosjoner utspant seg som visuelle fortellinger i gruppene.



**Bilde:** samtegne i workshop

I samme øvelse med fokusgruppen ble tegneatferden mer individuell, på tross av at øvelsen å *samtegne* fortelling gikk ut på å kopiere den andre og tegne sammen i en felles fortelling. Deltakerne uttrykte at de fikk sin egen fortelling i hodet ut fra startsetningen: «Det var den tiden på året, du vet». Den individuelle fortellingen deres kom til uttrykk uten nevneverdig verbal kommunikasjon mellom dem, selv om de ble oppfordret til å kommunisere om tegningen mens de tegnet. I første fase av øvelsen kopierte de tegningene til hverandre. Da neste steg var å fortsette ved å tegne fritt og lage en felles fortelling, ble deltakerne sittende og tegne hver for seg på sin del av tegneflaten. Resultatet ble i mer eller mindre grad individuelle tegninger. Dersom øvelsen hadde vart lenger kan det hende at flaten til slutt hadde blitt dekket av en felles tegning slik som i workshop. På den annen side var engasjementet til respondentene på et så lavt nivå på et tidspunkt at det ble avgjort å stoppe øvelsen etter rimelig tid.

I etterkant ble det uttrykt at det var vanskelig å tegne slik på kommando, og at det ble litt «kleint», og at de selv følte seg veldig eksponert og synliggjort overfor de andre i gruppen.



**Bilde:** samtegne fortelling med fokusgruppen

Øvelsen å *tegne etter musikk* la opp til individuell aktivitet, men den foregikk likevel i et fellesskap. Som følge av at det var mange personer i rommet og høy musikk i gjennomføring i workshop ble øvelsen preget av mye energi. Deltakerne ble oppfordret til å stenge resten av verden ute og lytte og la seg rive med av musikken, ta den inn og la det som falt dem inn utspille seg på tegneflaten. I større grupper vil det alltid være naturlig variasjon i graden av engasjement hos den enkelte. Det var likevel ikke slik at noen valgte å ikke tegne. Alle deltok. I hel klasse er det lettere å bli en i mengden og dermed eksponert og synliggjort i mindre grad.

Når vi bare var så få der så blir det litt sånn at man kikker litt bort på de andre. Når det er mange folk så forsvinner man liksom litt i mengden. Det er lettere å bli revet med. Det er bare sånn (F2).

I workshop var situasjonen preget av uhøytidelighet og lek og at det var en øvelse, både når de *samtegn*et fortelling og når de tegnet etter musikk. I gjennomføring med fokusgruppen

uttalte deltakerne at det var annerledes å tegne når de visste at det skulle snakkes om i etterkant.

Det var jo flere som tegnet og flere å se på og snakke med. Da er det jo enklere. Man blir jo litt påvirket altså hvis man kikker bort på de andre (S2.)

Deltakerne i workshop visste at de ikke ble vurdert på noen måte, og at deltakelsen kun var tenkt som en øvelse. Samtidig ble det bedt om kommentarer og refleksjon i etterkant, men at det da var frivillig for deltakerne å uttrykke seg.

Under øvelsen å *tegne etter musikk* med fokusgruppen kom den individuelle tegneren tydelig til syne. Respondentene var hovedsakelig opptatt av egen tegning. De observerte ikke hverandre eller så på de andre sine tegninger underveis. Så og si under hele øvelsen sto de plasser nært opp til tegneflaten, på tross av at de hadde rikelig med plass til å betrakte sin egen og for så vidt andres tegninger på avstand. Det var ingen kommunikasjon mellom dem. Det var heller ikke et mål, men en interessant observasjon å ta med videre. Øvelsen gikk jo nettopp ut på å gå inn i seg selv og sin opplevelse av musikken.

Forholdene rundt øvelsene med fokusgruppen kan ha spilt inn på deltakernes atferd og respons. De uttrykte at det ble mer alvorlig enn i klasserommet der alle tegnet og når de ble så synlige. Som observatør var det også min oppfatning at de ikke klarte å leke og slippe seg løs på samme måte som de gjorde i full klasse. De visste at vi skulle snakke om aktiviteten umiddelbart etterpå, noe som også sannsynligvis har hatt betydning for atferden underveis.



**Bilde:** Respondentene tegner etter musikk på stort format

Med unntak av en deltaker startet alle med å tegne små og konkrete detaljer. De bygget på tegningen etter hvert med flere detaljer i samme stil.

Jeg er vant til å se for meg noe konkret også tegne det. Da er det tryggere å tegne noe jeg vet jeg kan - når jeg ser på et bilde og så tegner det (J1)

Den individuelle tegneren i denne øvelsen viste seg på en annen måte i workshop enn i fokusgruppen. Der ble den enkelte i større grad en del av et fellesskap.

Det er jo noe annet når man kjenner hverandre og kan le av hverandre og hverandres tegninger. Ja, bare det å kjenne hverandre (F2)

Deltakerne i fokusgruppen kjente hverandre fra før, men på tross av dette ble det likevel tydelig at de vegret seg for å slippe seg løs og tegne uten tanke for om det skulle bli fint, slik de gjorde i workshop.

På spørsmål om hvorfor det var så forskjellig og om det ikke var utleverende å *tegne etter musikk* i workshop svarer en av respondentene:



Altså det gikk jo greit. Men der var det jo sånn 30 folk på en måte. Det er jo ingen som tenker over det da. Når det var mange der så gjorde jo alle det, og de gjorde mye forskjellig. Det var lettere (S1).

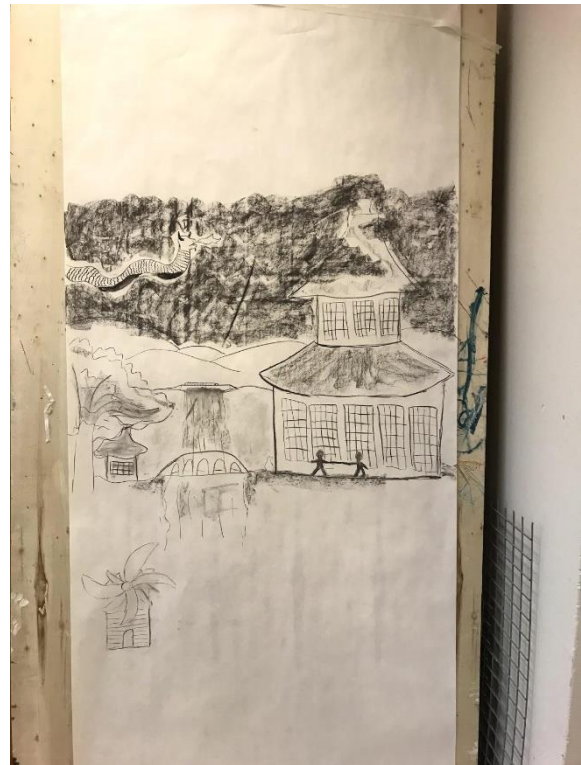
Både i workshop og med fokusgruppe tegnet deltakerne på større format enn de vanligvis gjør. I full klasse satt deltakerne tettere, og formatet på tegneflaten var noe mindre enn ved gjennomføring med fokusgruppen. Flere i fokusgruppen uttrykte at de var mest komfortable med mindre format som A4 eller A3 som de er mer vant med: «Det blir vanskelig når det er stort. A4 er greit. Større enn det er vanskelig». I samtale etter å tegne til musikk med fokusgruppen uttrykker en respondent at:

Jeg klarer ikke å tegne så stort. Jeg liker detaljer. For eksempel et skjell da. Det er vanskelig å få til alle detaljene på det hvis det er så stort. Jeg klarer ikke å få det stort (J1).

Utryggheten ved å tegne på et format som de kanskje ikke er komfortable med kan ha hatt innvirkning på resultatet av å *tegne etter musikk* med fokusgruppen. Selv om noen uttrykte at det var gøy å tegne så stort, var det uvant. Deltakerne syntes også at det var litt skummelt.

Jeg lå jo merke til da når vi tegnet etter musikk, at jeg tegnet sånn lite, men A3 er egentlig ikke så stort da. Jeg tegner vanligvis en del mindre, på padden for eksempel. Det er jo bare sånn jeg er vant til. Så det er jo en annen følelse, men jeg synes det er gøy å tegne stort (F2).

Alle i fokusgruppen uttrykte at det tok lang tid å fylle arket når man skulle ha med detaljer og at det var vanskelig å tegne detaljert når det måtte tegne det så stort. Også under samtegneoppgaven ble det tydelig at de ikke turte å ta seg til rette og ta i bruk hele eller større del av tegneflaten. Da tegnet de noe lite, konkret og detaljert og bygget på tegningen litt etter litt.



**Bilde:** Å tegne etter musikk av J1 og F2. Kraftpapir ble spent opp på kryssfinerplate. Deltakerne syntes det var vanskelig med stort format, fordi de ikke var vant til det og fordi det var vanskelig å få til detaljer på en god måte. De sa ettersom at tegningen endret seg da musikken tok en ny vending. Tegningene bærer preg av at deltakerne har ønske om å få til en billedlig fremstilling av noe abstrakt som lyden av musikk

Under øvelsen å tegne etter musikk i workshop viste det seg at utnyttelse av tegneflaten ikke ble et problem. Øvelsen bar preg av lek. Noen lukket øynene og lot seg nærmest lede av lyden. Etter som musikken skiftet takt observerte jeg at det også skjedde forandring på tegneflatene. Å tegne i det sosiale fellesskapet viste seg å ha en positiv effekt på engasjement og lekenhet, enten det var å tegne sammen, eller å føle seg som en del av et større fellesskap der alle gjorde det samme. Respondentene uttrykte at de ble revet med, at det var kjekt og at de ikke brydde seg om at noen så på tegningene deres. Alle gjorde jo det samme, man kunne prate sammen og se på og bli inspirert av hverandre.

Jeg merker at med en gang jeg kommer i gang så er det på en måte mer avslappende og gøyere. Så jeg glemmer, hvis jeg ikke tegner så glemmer jeg hvordan det er. Da blir jeg minnet på det her (S1)



**Bilde.** Å tegne etter musikk i workshop. Elevene tegnet nonfigurativt. De viser lekenhet og spontanitet. Alle deltakerne i workshop tegnet. Det ble påvirket av hverandre og stemningen i rommet.

## 5. Drøfting

I masterarbeidet har jeg støttet meg til teori innen tegneutvikling og tegneopplæring hos barn og unge der jeg har lagt vekt på det sosiokulturelle perspektivet. Da undersøkelser og innsamling av materiale har foregått i ungdomsskolen blir dette også perspektivet i drøftingen.

Av forskning har Wilson (1977, 2007) vært nyttig å støtte seg til sammen med Nina Scott Frich (2016, 2008) som i tillegg ser tegning som et verdifullt aspekt i forhold til språkutvikling og visuell kommunikasjon. Bente Fønnebø har gitt meg inspirasjon til å se til *samtegning* og en sosial måte å tegne på, noe som jeg gjennom masterarbeidet har erfart kan gi flere positive konsekvenser. Jeg har også sett til Anette Højlund (2011) om hvordan kreativitet kan oppstå i tegneprosessen. Brønne og Heggvoll (2018) har jeg sett til for ulike metodiske tilnærminger til tegneopplæringen. I drøftingen vil jeg trekke frem noe av det som ble ekstra fremtredende i analysen, og drøfte det gjennom teoriene jeg har sett til.

Gjennom tegneøvelser har studien lagt stor vekt på deltakernes subjektive opplevelser. Datamaterialet har synliggjort noen elevers tanker og opplevelser rundt tegning, hvordan, om og når de tegner, om de befinner seg i en slags tegnekrise, og hva som kan ha hatt innvirkning på tegneatferden deres. Den røde tråden i workshop var å skape en lekpreget og ufarlig tilnærming til tegning. I arbeidet med å utvikle workshop hadde jeg en tanke om å komme frem til metoder til bruk i undervisningen som kunne være nyttige for å øke elevenes tegneferdigheter knyttet til visuell kommunikasjon. Jeg ønsket å gi elevene erfaring med måter å tegne på der det ikke ble stilt krav eller var forventninger til rett eller galt og tekniske ferdigheter. Jeg ville også gi dem muligheten til å utfolde seg fritt ved å sette spor som indikerte noe subjektivt og mindre konkret. Ved å tegne sammen var intensjonen også at elevene kunne bli inspirert av hverandre og dermed drive hverandre videre i tegneprosessen.

Læreplanen legger opp til tegning ved å si at: «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette ligger visuell kommunikasjon som et sentralt element. Både for å kunne kommunisere ved hjelp av meningsbærende tegn, kunne uttrykke noe og kunne vise og forklare. Gjennom formidling av ideer og uttrykk skal eleven også vise kreativitet. Innenfor, for eksempel, design vil tegning være et sentralt verktøy som elevene må beherske. At det er behov for denne type ferdigheter i fremtiden bekreftes også av OECD (2018).

Gjennom problemstillingen: *Hvilke refleksjoner gjør 15-16 åringer seg i møte med ulike tegnøvelser, og hvilke tanker har de om egen tegneatferd og tegning generelt?* - Og spørsmålet: *Hvilke dilemmaer kan dette føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen?* - har jeg søkt å finne svar som kan være til inspirasjon og hjelp i videre arbeid med hensiktsmessige metoder til bruk i tegneundervisningen. Med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene i analysen vil jeg i det følgende diskutere mulige dilemmaer i forhold til tegneundervisning som synliggjorde seg gjennom arbeidet med tolkning av materialet.

## Dilemmaer i tegneundervisningen

I arbeidet med analysen utkrystalliserte det seg noen dilemmaer som ble interessante for meg som forsker og lærer. Jeg vil herunder diskutere disse i lys av funn og teori som denne studien støtter seg på. Dilemmaene viser at det kan være vanskelig å skille ut det ene fremfor det andre som et enten eller. Det har blitt ekstra tydelig for meg i arbeidet med denne studien hvor komplekst og sammensatt kunst- og håndverksfaget er og at retningslinjer i forhold til metodikk i tegneundervisningen kan se ut til å avhenge av den enkelte lærer sin oppfatning og kompetanse. Læreplanen i faget legger opp til stor metodefrihet som kan være vel og bra, men dette kan samtidig bety stor variasjon i hva elevene lærer og hvordan de lærer det. Dilemmaene er til stede på flere områder. Jeg har valgt å fokusere på noen som jeg fant viktige å trekke frem i lys av utgangspunktet for studien og spørsmål i problemstillingen.

På hvilken måte kan man drive med undervisning i tegning på en måte som fremmer estetisk utfoldelse og kreativitet samtidig som elever kan dra nytte av det sosiale fellesskapet i tegneaktiviteter? Visuell kommunikasjon og estetisk virksomhet har et subjektivt aspekt ved seg, noe som kan virke utleverende og sårbart for elevene, både fordi de skal uttrykke noe, men også fordi tegneferdigheter og oppfatning av hva som karakteriserer en god tegning ligger som et slags ideal for dem. Læreplanen og opplæringsloven legger i tillegg vekt på at den individuelle elevens viste kompetanse skal vurderes. Hva elevene selv tenker og mener om hvilke tegnekompetanse de ønsker seg og har behov for, er et aspekt som man kanskje også må lytte til.

## Den sosiale tegneaktiviteten – fellesskap og individuell vurdering

Fønnebø (2019) sin forskning viser at det kan komme mye godt ut av tegning som sosial aktivitet. Denne studien bekrefter også at tegnetoder som for eksempel kan handle om å

*samtegne* kan ha verdi på flere områder. Hvorfor ser vi ikke mer av dette i skolen? Hvorfor fokuseres det så mye på det individuelle når forskning viser at sosial tegneaktivitet er viktig for både kognitiv og språklig utvikling? Er det fordi slik aktivitet vanskelig lar seg vurdere?

I gjennomføringen av tegneøvelsene oppdaget jeg verdien av det sosiale fellesskapet. Jeg gledet meg over at aktivitetsnivået og engasjementet var høyt i workshop. Respondentene uttrykte at det var lettere å la seg rive med når det var mange i rommet og alle gjorde det samme. De kunne se på de andre og det spilte mindre rolle hva de selv gjorde. Det var mindre alvorlig. Elevene viste seg som mer frigjorte i tegneprosessen. Gjennomføringen viste dermed at det ikke var mulig å utelukke det sosiale fellesskapet og påvirkningen det hadde for utfallet. Jeg oppfatter dermed at en fenomenologisk inngang slik Brønne og Heggvoll (2018) beskriver vanskelig kan se bort fra det sosiokulturelle fordi omgivelsene og ulike kontekstuelle forhold alltid vil spille inn på og påvirke undervisningen. De samme øvelsene ble mottatt ulikt i de to forskjellige situasjonene, workshop og fokusgruppe, noe som viser at det sosiale kan spille en viktig rolle for både engasjement og deltakelse, og dermed også for resultatet. Når eleven kan gjemme seg litt bort i fellesskapet, kanskje tegne sammen med noen, eller la seg rive med av det de andre gjør, kan det føles mer frigjørende og forløsende for den enkelte. Fønnebø (2019) legger vekt på fellesskapet som oppstår når man tegner sammen. Jeg erfarte i gjennomføring av tegneøvelser at man kan oppnå en del av de samme positive konsekvensene av å bare tegne i samme rom dersom aktiviteten legger til rette for det. Man må ikke nødvendigvis tegne på samme tegning. I samtegning med fokusgruppen der deltakerne skulle tegne sammen på den samme tegningen viste det seg at de følte seg for synlige overfor hverandre. Ut fra det deltakerne selv uttrykte kom det av at konteksten var annerledes. Det var stille. De snakket ikke sammen. Energien og stemningen som opplevdes i workshop var ikke til stede.

I øvelsen *samtegne en fortelling* i workshop viste den verbale kommunikasjonen seg som katalysator til å slippe seg løs og til å tegne videre. De fleste startet med å tegne konkrete figurer, om enn fantasifulle, som indikerer tegneatferd basert på det formelle og figurære. Utover i øvelsen, etter hvert som tegningene gled inn i hverandre og ble til en felles tegning, ble det konkrete mindre synlige. Deltakerne kommuniserte om det som skjedde på tegningen. Flaten ble dekket mer og mer, deltakerne ble mer vågale når sporene de satt ikke lenger ble like synlige som de ble på det tomme hvite papiret. Det ble enklere å tilføye eller tegne oppå det som allerede var der. Aktiviteten så ut til å virke forløsende for tegneprosessen.

Hvis tegneaktiviteten handler om kreativitet, vil frigjøring og lekenhet være et poeng. Ifølge Højlund (2011) vil det som viser seg på tegneflaten kanskje fremstå annerledes enn det tegneren forventet. Nye uforutsette ting kan komme til syne og tegningen kan avsløre noe man ikke visste om. Å *samtegne* kan bidra til å forløse noe uventet, samtidig som det kan bidra til å ta i bruk språket. Dette fordi aktiviteten legger opp til og fordrer til aktiv bruk av det verbale i samspill med det visuelle. Det språklige og tegningen kan gi støtte til hverandre i aktiviteten. Ut fra hva denne studien antyder, er det en forutsetning for den aktive deltagelse og utfoldelsen at deltakerne føler seg frigjorte fra forventninger til formelle prestasjoner og resultat. Højlund (2011) argumentere for at vi må tørre å tegne uferdige eller mislykkede tegninger, og kunne stå i forventningen slik at det uforutsette kan skje. Prosessen blir derfor det viktigste, og at det nettopp er i den og i det sosiale fellesskapet kreativitet og læring kan skje.

Wilson & Wilson presenterer i sin forskning at barn lærer av å se på hverandres tegninger og at læringsprosessene ofte er sosiale (Wilson & Wilson 1977). Wilson (2007) bekrefter gjennom sine studier også at hva og hvordan barn tegner er preget av kulturen de er en del av. Også Frisch (2006) ser på tegning som en del av den visuelle kulturen, men legger til en semiotisk tilnærming som handler om hvordan sosiokulturelle faktorer bringer barnet videre også i språklig utvikling. Frisch (2018) poengterer at bruk av det visuelle språket, inkludert tegning, kan sees på som en ytring. I så fall vil individet alltid være påvirket av gruppen det er en del av og respondere ut fra det visuelle det blir utsatt for. Denne studien viser at flere mekanismer foregår og spiller en rolle i det sosiale tegnefellesskapet og at det virker positivt på tegneatferden, særlig i aktivitet som legger opp til det lekne der elevene kan tørre å slippe seg løs uten risiko for å gjøre feil på noen måte.

Tegneøvelsene innebar ikke noen form for formell vurdering. I oppgaven der selvvalgt tekst skulle illustreres ble elevene imidlertid bedt om å presentere arbeidet sitt for lærer og medelever. Dette kunne nok oppfattes som vurdering av noen fordi det skulle vises frem. I arbeid med oppgaven ble deltakerne opptatt av det konkrete og naturalistiske. Det viste seg at de ble mer kritiske til egne arbeider. Flere kjente på at de manglet ferdighetene til å få det til slik de ønsket. I øvelsene der vurderingsaspektet overhodet ikke var til stede var deltakerne mindre opptatt av å gjøre ting «riktig», de turte å utfolde seg i større grad. Tegneaktivitet som legger opp til denne typen frie øvelser må da sies å fordrer til å skape noe nytt og uventet, men også til å ufarliggjøre tegning bort fra det formaltekniske. Dilemmaet ligger i om man skal ta i bruk mer av denne typen sosiale tegneaktiviteter i undervisningene fordi det kan ha positiv

effekt på elevenes tegneatferd, og hvordan vurdering av denne typen aktivitet kan foregå. Samtidig kan man stille spørsmål til om det strengt tatt er behov for en slik vurdering.

Det er lovpålagt at elever i ungdomsskolen skal ha vurdering i faget hver termin. Vurderingen skal da være basert på det eleven har vist av kompetanse i løpet av et halvår.

formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. (Forskrift til opplæringsloven § 3-3)

Etter fullført 10. trinn får elevene standpunktarakter som en sluttvurdering av kompetansen de har vist.

Ein standpunktarakter skal vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa. (Forskrift til opplæringsloven § 3-3)

Opplæringsloven bestemmer på hvilke grunnlag vurderingen skal gis.

grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar skal vere kjende med læreplanen i faget. (Forskrift til opplæringsloven § 3-3)

Å vurdere samtegning kan eksempelvis være utfordrende fordi den individuelle tegneren i tegneprosessen blir en del av et samhandlingsfellesskap og fordi aktiviteten legger stor vekt på det som foregår i prosessen mellom deltakerne. Den individuelle tegneren profiterer på samhandlingen, men er avhengig av det sosiale for å ha utbytte av aktiviteten.

Austring og Sørensen (2006) legger vekt på den sanselige erkjennelsen som ligger i kommunikasjon og estetikk. I dette kan det også ligge usikkerhet og sårbarhet dersom man kjenner at man utleverer noe personlig. Det kan være problematisk for elevene, men også problematisk for den som skal vurdere. Den som skal gi vurdering vil være en subjektiv mottaker av den estetiske ytringen. Hva skal ligge til grunn for en slik vurdering? Hos meg blir dette stående som et åpent spørsmål. Det kan imidlertid være aktuelt å ta dette med videre i vurderingsdiskursen i kunst- og håndverkfaget.



I læreplanen er fagets relevans og sentrale verdier uttrykt gjennom både kreativitet, innovasjon og estetiske prosesser:

Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg...]]»  
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Spørsmål som kan være naturlig å stille er hva det skal legges vekt på og hvordan undervisning og vurdering i faget skal foregå på en god og tilfredsstillende måte dersom man skal dekke inn det læreplanen legger opp til. På samme tid er ikke tegning uttrykt som grunnleggende ferdighet i skolens læreplan slik lesing, skriving og regning er, men likevel vektlagt som en vesentlig del av faget. Fagets relevans trekker frem både praktiske ferdigheter, kreativitet, det visuelle og det materielle, i tillegg til estetiske prosesser. Å kunne ta i bruk tegning på flere områder og på flere måter kan dermed tolkes som essensielt i faget.

### Den individuelle tegneren – synlighet og sårbarhet

Å vise frem personlige og subjektive uttrykk eller noe man ikke er syns man har fått til er sjelden noe aldersgruppen representert i denne studien synes er greit. Det er ikke dermed sagt at de ikke bør utsettes for å eksponere seg selv eller arbeid de har gjort. Dette må nødvendigvis være en del av skolehverdagen.

Den individuelle tegneren ble tydelig både under workshop og i fokusgruppen, men på svært ulike måter. Deltakernes tilbakemelding om opplevelsen både under og etterpå bekrefter at energien, lekenheten og samspillet var annerledes i de forskjellige i situasjonene.

Med fokusgruppen opplevde jeg prestasjons-hemninger og vegring for å eksponere seg selv og egne tegninger, både når noe skulle vises, vurderes og snakkes om etterpå.

Jeg er ikke så glad i å vise frem ting. Jeg tror det hadde noe å gjøre med at det ble så synlig, og det at vi skulle snakke om det etterpå. Det er lettere når det er mange. Når vi var så få så tenkte jeg mere over hva jeg tegnet (J1)

Man må nesten åpne seg litt opp når man tegner. Det viser litt sann hva du tenker nesten. Det kan være litt skummelt (S2)

Elevenes utsagn forteller oss at tegningen kan sees på som en visuell og estetisk ytring. Bakhtin (Imsen, 2001) beskriver at en ytring alltid vil være en respons på en annen ytring og normene som kontrollerer ytringen. Den utgjør en meningsbærende enhet i språklig kommunikasjon og må forstås i sammenheng med konteksten til den personen som avgir den (Imsen, 2010). Risikoen når man ytrer seg visuelt og estetisk kan være at mottaker av ytringen ikke oppfatter eller forstår den slik den var tenkt, at den mistolkes, eller at den som ytrer mottar negativ respons. Det kan da bli ekstra sårbart for den som ytret. Den som tegner kjenner kanskje på at ferdighetene ikke strekker til i forhold til en standard eller et ideal, eller at tegneferdighetene er utilstrekkelige til å gjøre seg forstått på en ønskelig måte. Da blir det ekstra sårbart når ytringen står der så tydelig markert på tegneflaten. Austrang og Sørensen (2006) bekrefter at det som uttrykkes i en estetisk virksomhet kan sies å være et uttrykk for individets personlige oppfatning av verden. Det kan ligge en viss risiko i å vise personlige spor i form av tegning, og da særlig sett i lys av aldersgruppen denne studien handler om. Under tegneøvelsene med fokusgruppen ble sårbarheten ekstra tydelig.

Jeg tror at i klasserommet der er det på en måte mye lyd, så da er det ikke skummelt på en måte å snakke høyt. Men når det bare er fire kan der være litt skumlere. Kanskje du er redd for at det blir kleint (S1)

Deltakerne både i workshop og fokusgruppen ble oppfordret til å slippe seg løs og bruke egenskapene i tegnematerialene kull og kritt som de hadde fått teste ut til å skape noe på tegneflatene som de kunne finne i seg selv. De ble utfordret til å uttrykke det de opplevde og assosierte med det de ble presentert for der og da. Under gjennomføringen av tegning etter musikk med fokusgruppen tegnet deltakerne konkrete former og symboler. Dette på tross av at de ble oppfordret til å tegne fritt og la former bli til på tegneflaten etter det de lyttet til. Samme øvelse gjennomført i det større sosiale fellesskapet i workshop viste der at deltakerne turte mer. De fleste lot seg rive med av musikken, at alle de andre tegnet, og av stemningen i rommet. Å *samtegne fortelling* med fokusgruppen fungerte dårlig da deltakerne følte seg eksponert overfor hverandre, og de følte at de tegnet på kommando. De var tross alt deltakere i et forskningsprosjekt. Det viste seg at når deltakerne ikke kunne gjemme seg i mengden, når de ble for synlige, ble det vanskelig. Dette hemmet utfoldelsen.

Det ligger en åpenbar sårbarhet i å bli eksponert og synliggjort. I aktiviteter der elevene skulle formidle noe subjektivt og personlig gjennom tegning kunne man ikke se helt bort fra at denne sårbarheten ble hemmende for tegneprosessen. Denne studien viser at dersom en slik

type tegneaktivitet skal være hensiktsmessig til bruk i undervisningen bør den foregå i trygge rammer og i et sosialt fellesskap som elevene kan føle seg som en del av. På denne måten kan man unngå at individet og tegningen (ytringen) blir eksponert på en måte som han eller hun kanskje ikke er fortrolig med.

Det vil være et dilemma i hvor stor grad elevene skal bli eksponert gjennom oppgaver eller øvelser som legger opp til å utlevere noe personlig. På den annen side vil tegning alltid være personlig fordi sporet og ytringen som settes på papir eller andre tegneflater er individets eget. Denne studien har vist at å tegne i et sosialt fellesskap gjør at elevene våger mer. De turte tegne uferdige tegninger slik Højlund (2011) etterlyser, og ble mindre opptatt av det formelle og «riktige».

### Tegneideal og undervisning – naturalistisk tegning og visuell kommunikasjon

Ungdommer har høyere forventninger til seg selv enn det barn har. Med høye forventninger ligger det også aspektet om å kunne mislykkes. Det er kanskje ikke så rart at ungdommene blir strenge på egne vegne når de sammenligner seg med andre som de oppfatter har bedre tegneferdigheter enn det de selv mener å ha.

Begrepet tegnekrise ble tatt i bruk av Viktor Lowenfeld (1975) om stadiet barn befinner seg på når de ikke lenger utvikler seg, men blir stående på samme nivå i tegneutviklingen dersom de ikke blir tilstrekkelig motivert eller får opplæring. Begrepet tegnekrise blir også diskutert av Nina Scott Frisch (2016) som en betegnelse på når ungdommene slutter å tegne fordi de oppdager hvordan verden virkelig ser ut og ikke klarer å gjengi den like virkelighetstro. Denne studien viser at idealet formlighet og naturtro gjengivelse er tydelig hos aldersgruppen. Ungdommene kjente på at de manglet ferdighetene til å tegne etter et slikt ideal. De skulle ønske at de var bedre og klarte å tegne det slik de så det for seg i hodet.

I oppgaven i workshop der deltakerne skulle illustrere selvvalgt tekst fant de det vanskelig å frigjøre seg fra det realistiske og naturalistiske. Da de skulle prestere noe som skulle vises frem lå der en tydelig forventning til realistisk fremstilling. I samtale med respondentene kom det frem tanker om tegneidealet som viste at å kunne tegne det man så for seg og få det til å ligne virkeligheten var viktig for å kunne vurdere om det var en god tegning. Det abstrakte var noe de forbandt med kunst, noe mer udefinerbart som det ikke ville være lett å vurdere som stygt, fint eller bra. De ønsket alle at de var bedre til å tegne fordi det er kult å være flink og få

til det man ønsker. Ut fra det elevene selv ønsket å være flink til og behovet de hadde for å tegne på en realistisk måte, kan man spørre seg om ikke en slik type tegneundervisning er verdt å fokuseres mer på.

Når læreplanen legger opp til at faglærer kan velge undervisningens innhold og legge premissene for metoder, sier det seg selv at hvilken undervisning elevene får og hvilke ferdigheter de får anledning til å tilegne seg vil variere med lærerens kompetanse og forståelse av læreplanen. *Hva* elevene skal lære er uttrykt i læreplanen. Hvordan de skal få muligheten til å tilegne seg de ulike kompetansene og på hvilken måte de skal få vist dette kan det være vanskelig å få tak på. Hvordan læreren skal ta stilling til hva som skal ligge til grunn for vurdering av en god eller dårlig tegning er et annet spørsmål. Metoden er det i stor grad opp til den enkelte lærer å bestemme. I dette ligger kimen til diskusjon hvorvidt det er tekniske ferdigheter og syntetisk og analytisk tilnærming eller fenomenologisk inngang som skal vektlegges. Kompetanse for fremtiden er følge OECD (2018) å kunne tenke kreativt og at dette er noe man vil ha bruk for i mange sammenhenger og i viktige oppgaver i samfunnet. Som en følge av OECD sine føringer understrekes kreativitet og innovasjon i skolens læreplaner.

### Tegneadferd i og utenfor skolen – det fenomenologiske og det nyttige

Læreplaner utformes med tanke på hvilke ferdigheter samfunnet trenger i fremtiden. OECD (2018) har gjennom *The future of education and skills Education 2030* satt søkelyset på kreativitet som en av de viktigste ferdighetene som trengs i utdanningen for å møte fremtidens utfordringer innen innovasjon (OECD, 2018). Gjennom å presisere noen ferdigheter legger OECD dermed premissene for læreplanarbeidet.

I samtaler kom det frem at respondentene brukte tegning i situasjoner de anså som viktige og nyttige også utenfor skolen. Nyttebegrepet kommer også tydelig til uttrykk i kunst og håndverksfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen (KVH 01-02) Å kunne kopiere noe slik tegneundervisningen la opp til da tegning først ble eget fag i skolen, er en ferdighet som det kan være behov for i mange ulike sammenhenger. Det kan være nyttig i arbeid med design, arkitektur, modeller osv. der arbeidstegninger og skisser kan fungere som nyttige verktøy. Andre ganger kan det være noe mindre håndterbart eller abstrakt som skal formidles. Det kan være en fornemmelse eller en følelse. Da vil det være en annen tegnemethodikk som

gjelder. Brønne og Heggvoll (2018) viser at fenomenologisk inngang legger vekt på den subjektive opplevelsen. Da dreier det seg ikke bare om å se, men mer om å føle og uttrykke. Det som da kan vise seg i tegningen kan fremstå annerledes enn forventet. Nye uforutsette ting i tegningen kan komme til syne og avsløre noe man ikke visste om. I øvelsen å *tegne etter musikk* kunne for eksempel elevene synliggjøre noe de ikke var i stand til å forutse. Det åpenbarte seg former på tegneflaten som de ikke visste fantes. Annette Højlund (2011) har med sin doktoravhandling slått fast at det kan oppstå og skje mye kreativt i en tegneprosess.

I studien kom særlig nytteperspektivet til syne i elevene sine ytringer. Helt fra de var små hadde de brukt tegning til noe spesifikt, med å lage skisse til ommøblering, for å sy klær eller til lek. De ytret at det er nyttig å kunne tegne i flere yrker og at de ønsket at de var flinke fordi det er «kult» å vær flink til å tegne. Dermed viser de også at det kan ha noe med status å gjøre. Kategorien «flink å tegne» ville bety å tegne noe man kunne kjenne igjen som virkelig, eller å klare å tegne noe man så for seg i hodet, om enn noe konkret som man kunne se hva var.

Gjennom metodikk som legger vekt på både syntetisk og analytisk tilnærming (Brønne og Heggvoll, 2008) vil man kunne dekke et nyttebehov, mens det sanselige og kreative ved tegneopplæringen vil ha en mer fenomenologisk inngang (Brønne og Heggvoll, 2008). For å dekke både nyttebehovet, kreativitet og innovasjon samtidig som man ivaretar den estetiske dimensjonen, må det være plass til ulike metodiske innganger i tegneopplæringen.

Elevene selv uttrykte i denne studien at en god tegning er når man kan se hva det er, når noe blir fremstilt som realistisk. Har elevene et poeng her? Dersom tegning skal fungere som et nyttig verktøy i ulike sammenhenger, som elevene også kan profitere på i andre fag og som gir dem mulighet til å uttrykke seg mer presist og kommuniserbart, da må svaret være ja på det spørsmålet. Forskning gjort blant annet av Frisch (2006) viser at å kommunisere ved hjelp av tegning er viktig for kompetansen innen visuell kommunikasjon - ved å vise hva man tenker og mener visuelt. Det er ikke alt som kan tydeliggjøres ved hjelp av det verbale eller gjennom tekst. Dette kommer også til uttrykk hos elevene:

Jeg føler du kan dele mer på en tegning enn det du skriver (S1)

Tegning kan tas i bruk som et supplement og den kan stå for seg selv. Tegneaktiviteten kan i kombinasjon med andre uttrykksformer kanskje få frem flere sider eller aspekter. Den kan tas i bruk til å vise ideer, former og kanskje til og med noe man ikke visste fantes. Ideer og forestillingsevne henger tett sammen med kreativitet. Tegning kan dermed være et viktig

verktøy for å uttrykke ideer og forestillinger der ord blir fattige i mange ulike sammenhenger. Å ta i bruk ulike metodiske tilnærminger i undervisningen kan være motivasjonsfaktor til å generelt tegne mer også utenfor skolen.

## 6. Oppsummering

Utgangspunktet for studien var undring over elevenes tilsynelatende manglende tegneferdigheter og antagelser om at ungdom tegner mindre nå enn for noen år tilbake.

Gjennom en ulike tegneøvelser gjennomført med 15-16 åringer var målet å finne svar på hvilke refleksjoner disse gjorde seg om tegneøvelsene, og hvilke tanker de hadde om egen tegneatferd og tegning generelt. Studien har også søkt å finne noen svar på og drøfte hvilke dilemmaer dette kan føre til i møte med tegneundervisning i ungdomsskolen.

Sosiokulturelt perspektiv har vært gjennomgående som en rød tråd i arbeidet. Dette viser også etablert vitenskapelig teori som studien har undersøkt og støttet seg til. Gjennom kvalitative undersøkelser med utgangspunkt i problemstillingen har flere ulike typer materiale blitt samlet inn og analysert. Dette viser at triangulering har funnet sted. Jeg har latt materiale tale til meg og viet stemmene til respondentene mye oppmerksomhet i analysearbeidet. Jeg har sammenfattet funn, tolket dem og dratt konklusjoner på bakgrunn av dem. Tidligere forskning og etablert teori på feltet har blitt nyttet til å underbygge svar som jeg kom frem til.

Innsamlet materiale viser at ungdommene ønsker å tegne noe man kan se hva er, som er realistisk og figurativt. Læreplanen trekker frem både innovasjon, kreativitet, estetikk og visuell kommunikasjon som viktige kjerneelement. Hvilke metodiske tilnærminger man skal ha som lærer til alle disse elementene og hvilken vurderingspraksis som er best egnet til å vurdere visuelle uttrykk kan diskuteres.

Gjennomføring av tegneøvelser og gjennomgang av empiri bekrefter blant annet at å tegne sammen i sosialt fellesskap kan virke forløsende på tegnatferd og dermed også bidra til kreativitet som *The future of education and skills Education 2030* (OECD, 2018) fremhever som en av de viktigste ferdighetene for fremtiden. Funn i studien viser også viktigheten av å stimulere til tegning i ungdomsskolen. Tegning kan gjennom å tegne på ulike måter med ulike metodiske tilnærminger fungerer i samspill med eller som et støttende supplement til andre uttrykksformer. For å dekke hovedområdet visuell kommunikasjon i faget vil det derfor være nødvendig å benytte ulike typer metodikk i tegneundervisningen.

Fagets *hva, hvordan, hvorfor* aktualiserer flere dilemmaer tegneundervisningen på ungdomstrinnet kan stå overfor. Særlig med tanke på vurdering av den enkelte elev viste det seg problematisk for den individuelle tegneren, både når elevene tegnet sammen og når de

tegnet individuelt i felleskapet. Sårbarheten ble tydelig og noen ganger hemmende for en forløsende tegneprosess når de tegnet individuelt. Da de samtegnet var aktivitetsnivået høyt og engasjementet større enn når de tegnet alene. Fordelene som viste seg ved samtegning og det å tegne i «ufarliggjort» fellesskap, vil fra mitt ståsted veie opp for vurderingsbehovet. I tillegg ville jeg vært usikker på hvordan en slik vurderingspraksis skulle foregått, i og med at det eleven ytrer vil være deres subjektive oppfatning der jeg ville vært mottaker mer eller mindre rustet til å motta ytringen slik den var tenkt.

Svarene jeg har kommet frem til kan gjøres allmenngyldig i aldersgruppen som studien tar for seg og viser funn som kan etterprøves. Dermed kan man si at vitenskapelig kunnskap er etablert. Materialet som ble samlet inn har imidlertid synliggjort flere interessante retninger som denne studiens omfang ikke har mulighet for å gå inn på. Dilemmaene som har blitt diskutert tar bare for seg en liten del av en større diskusjon om metodikk i tegneopplæringen og hvorvidt og hvordan elever burde bli vurdert i kunst og håndverk. Særlig med tanke på aktiviteter som handler om å visualisere og skape estetiske og subjektive uttrykk kan dette være problematisk.

For å kunne gi elevene god og tilrettelagt undervisning på områdene som læreplanen krever, forutsetter det lærere med bred kompetanse. Lærerens autonomi rundt hva som vektlegges og hvilke metodiske tilnærminger den enkelte lærer har til undervisning i faget kan resultere i svært ulik undervisningspraksis. Ut fra mitt ståsted som lærer i kunst og håndverksfaget må jeg imidlertid erkjenne at jeg møter dilemmaer i forhold til hvilken metodikk som er egnet og hvilke valg jeg kan og må ta. Gjennomføring av workshop og samtaler med elever har gjennom arbeidet med denne studien gitt meg ny kunnskap og nye perspektiv på tegneundervisning i ungdomsskolen.



## Litteraturliste

- Andreassen. H J (1961) *Debatt om tegneundervisningen*. Oslo: J.W. Cappelen forlag.
- Austring D og Sørensen M. (2006) *Æstetik og Læring, Grundbok om Æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.
- Skjelbred B. H & Borgen J. S (2019) Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten "å skrive" i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*. Vol. 13, Nr. 1, Art. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/6438/5991> den 24.05.21
- Bibbi Omtveit (2015) Tegning for morgendagens Norge. *FORM 2015*. årg. 49, nr. 5.
- Bull. H. R (1953) *Tegning på naturlig grunnlag*. Fabritsius og sønners forlag.
- Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). *Begynnaropplæring i teikning: Ein analyse av teiknemethodar*. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 11(3). Hentet fra <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678> den 23.05.2021
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Eng. H. (1944) *Margrethes tegninger, Fra det 9. til det 24.året*. J.W Cappelen forlag.
- Eng. H (1918) *Kunstpædagogik*. Aschehoug
- Frich N S (red.). (2016) *Tegningen lever, nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i skolen*. Fagbokforlaget
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.123>
- Fønnebø. B (2019) *Å tegne sammen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova (2020). Forskrift til opplæringslova Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (29.juni, 2020 - nr.1474) Lovdata hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474> den 30.05.2021
- Haabesland. A. Å og Vavik. R. E (2000) *kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hopperstad M. H (2005) *Alt begynner med en strek*. Cappelen Akademisk forlag

- Højlund. A (2011) *Mind The Gap: Om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. [Doktorgradsavhandling] Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur.
  - Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2010) Veileder for brukerundersøkelser *Analyseteknikker og presentasjon av kvalitative data*. Hentet fra <http://www.nyinorge.no/no/brukerundersokelser/Kapittel-5/53-Analyseteknikker-og-presentation-av-kvalitative-data/> den 30.05.2021
  - Imsen. G (2001) *Elevens verden*. Universitetsforlaget
  - King. K (2016). *An Intuitive Drawing Exhibition*. apr. 2016 [video] YouTube <https://youtu.be/Zk6IYkp1gvM>
  - Lowenfeld W og Brittain W, Lambert (1975) *Creative and Mental Growth*. (6.utg.) ( Niels T Kjelds.1990) *Kreativitet og vækst*. (2.utg) Nørhaven a/s. (Opprinnelig utgitt 1975)
  - Nielsen., L M. (2019) *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, i går i dag i morgen*. (2. utg.) Universitetsforlaget
  - Nilssen. V (2012) *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget
  - Nyeng. F (2017) *Hva annet er også sant?* 2017 Bergen: Fagbokforlaget
  - Nikolaïdes. K. (1941) *Den naturlige måte å tegne på*. (Leif Toklum overs.) Gyldendal Norsk Forlag
  - Postholm. M B (2017) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.) Universitetsforlaget
  - Tegneforbundet (2019) *Tegnetriennalen 2019, Human Touch*. Hentet fra <https://www.tegnerforbundet.no/tegnetriennalen-tidligere/tegnetriennalen-2019-den-30.05.2021>
  - Tjora, A (2018) *Viten skapt, Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akadamisk
  - OECD, (2018) *Education 2030. The future of education and skills*. Hentet fra [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) den 23.05.2021
  - Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i kunst og håndverk (KHV 01-02)* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02> den 23.05.2021
  - Säljö. R (2001) *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv* J.W.Cappelens forlag a.s.
- Wilson, B and Wilson M (1977) An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*. Vol 30 nr.1. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/3192209?seq=1&cid=pdfreference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3192209?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents) den 24.05.2021
- Wilson, B. (2004). *Child art after modernism: Visual culture and new narratives*. In E.W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and*

policy in art education (pp. 299-328). National Art Education Association VA (USA). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

## Vedlegg

01.1 Workshop – Undervisningsopplegget Del 1		
Del 1) Forestillingstegning		
Hva	Hvordan	Hvorfor
<p><b>individuell:</b></p> <p>Tegne en historie som innebærer båt i storm på havet</p> <p>Gjøre så godt de kan uten veiledning underveis</p>	<p>Tegne med blyant med ulik bløthetsgrad på A3 ark.</p> <p>Ca. 40 min</p> <p>Elevene bør ikke sitte for tett da de sannsynligvis blir distraheret og påvirket av hverandre.</p> <p>Skrive navn og klasse på tegningen når den er ferdig.</p> <p>Lærer samler inn.</p>	<p>Undersøke elevenes <b>estetiske uttrykksform</b>.</p> <p>Tegningene kan være utgangspunkt for samtale i avslutningen av workshopen der de blir bedt om å gjøre en lignende oppgave. Samtale med elevene vil avklare om de selv opplever forskjell, og hvilken forskjell fra den først til den siste tegningen. Jeg vil tolke og sammenligne det eleven tegner første og siste gang i opplegget</p>
<p>Vise bilder små filmsnutter der kunstnere bruker tegning som uttryksmåte. Snakke om hva tegning kan være.</p> <p><a href="#">Tegnetriennalen 2019</a></p> <p>Hvem bruker tegning som verktøy?</p> <p><a href="#">ARCHITECT at WORK</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=cIsIKv1lFZw">https://www.youtube.com/watch?v=cIsIKv1lFZw</a></p> <p><a href="#">14 ANTI-STRESS DRAWINGS</a></p>	<p>Se på, snakke om og reflektere sammen</p>	<p>Intro til workshop. Innfallsvinkel og inspirasjon for å sette i gang</p>

## 01.2 Workshop – Undervisningsopplegget Del 2

### Del 2) Samtegne en fortelling og tegne etter musikk

Hva	Hvorfor
<p><b>Par og gruppe på fire.</b></p> <p>Utstyr: Kraftpapirrull som dekker bordet. Pastellkritt (helst) eller oljefarger</p> <p><b>To elever</b> sitter rett overfor hverandre på hver sin side av bordet</p> <p><b>Tema: reisen</b> Den ene leder fortellingen om reisen med strek og ord. Den andre speiler (tegner det samme) det som blir tegnet, og spør med ord. Etter en stund bytter man. Den andre fortsetter fortellingen.</p> <p><i>Fortelle med strek og ord, mens den andre øver på å feste blikket på fortellingen som vokser frem i ord, former, farger og streker.</i></p> <p><b>To og to par</b> går sammen om å videreutvikle tegningene, utvide til å fremheve spennende former, farger og linjer.</p> <p>Det er mulig å ha en dialog om visuelle virkemidler som har blitt til. Bruke fagbegrep.</p> <p>Diskutere det som har oppstått på flaten; komposisjoner, former, farger, linjer</p>	<p>Tegningen som blir gjort sammen blir “anaonyme” på samme måte som Masterpieces til graffitikunstnere - ofte laget sammen av flere personer med ulik kulturell og sosial tilhørighet.</p> <p>Nye ideer oppstår som vises i dekor, ornamenter, former og bindinger som viser til mangfold identitet og ulikheter (Fønnebø 2019. S. 58)</p> <p>Øvelsen skal føre elevene inn i modus til neste øvelse</p>
<p><b>Individuelt:</b> Tegne etter lyd med kull på vegg eller gulv dekket med kraftpapir. Bruke strek/ tegning for å uttrykke følelse/stemning/reaksjon.</p> <p>Spille av en lydsekvens: <a href="#">Bluemillennium - Je suis un Phoenix 1.mp3</a></p>	<p>Gi ny og uvant innfallsvinkel til tegning ved bruk av sansene</p> <p>Uttrykke seg abstrakt (strek) de følelser som vekkes av musikken. Kan gjentas flere ganger med ulike typer musikk/lyd.</p> <p>Denne øvelsen skal brukes med fokusgruppen senere. Viktig at de får testet ut kull som tegneverktøy.</p>
<p><b>Individuelt:</b> Noterer erfaringer fra øktene i den digitale arbeidsboken</p>	<p>Oppsummere / skape oversikt /bevisstgjøre erfaringer og egen innsats. Vurdering for læring, utvikling. individuelt - notere kort i loggen (digital arbeidsbok. Overskrift: Tegneøvelser del 2.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva har du gjort ilt. denne økten?</li><li>• Gi en kort beskrivelse av de ulike øvelsene.</li><li>• Var det nytt for deg, eller har du gjort noe lignende tidligere?</li><li>• Hva synes du om øvelsene? Begrunn.</li><li>• Ta bilde av det du har gjort for å dokumentere. Lim bildet inn i arbeidsboken.</li></ul>

## 01.3 Workshop – Undervisningsopplegget Del 3

### Del 3) Tegne illustrasjon til selvvalgt tekst

<b>Hva</b>	<b>Hvordan</b>	<b>Hvorfor</b>
Velge tekst	Fra minner, googl. Kan være sitat, dikt, sangtekst, utdrag fra lengre tekst	For at elevene skal ha et personlig forhold til/relasjon til teksten som de skal illustrere
Tegne	valgfritt materiale på A3 tegneark	Vise visuell kommunikasjon, tegneferdigheter. Jeg får innblikk i tegneferdigheter og hvordan de velger å løse oppgaven.
Presentere	Elevene forteller om og viser tegninge og tekst. De skal forklare hva de har gjort og hvordan de har løst oppgaven, hva de har med i tegningen og hva det vi ser betyr	For å vise om de har løst oppgaven bevisst i forhold til at den skal kommunisere med teksten. Jeg får innsikt i deres tegetatferd.

## 02. Intervjuguide

Parsamtale og samtale etter å *tegne etter musikk* med fokusgruppen

### Intervjuguide til parsamtale med fokusgruppen

Type intervju	Kvalitativt semistrukturert intervju
Struktur	Uformell åpen struktur.
Fokusgruppe	4 elever i ungdomsskolen. 15-16 år
Lydopptak	Ja
Tid/sted	På skolen. Avtales på forhånd.
Tar utgangspunkt i: Øvelsene samtegen og teget etter musikk i workshop og med fokusgruppen. Tegningen Båt på havet i storm. Spørreundersøkelsen Her må jeg improvisere på grunn av uforutsigbarheten i hva eleven kommer til å vise meg	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan har det vært å delta?</li><li>• Her i spørreundersøkelsen sier du at .... Kan du forklare noe mer rundt dette? - snakke om tegnerferinger før og nå.</li><li>• På spørsmål om du regner deg som en god tegner svarer du ..... Hva kjennetegner en god tegner? Når kan vi si at en tegning er god/bra?</li><li>• Båt på havet: Her har du tegnet ..... Hva er det som gjør at tegningen ser slik ut? Kunne du gjort det på en annen måte? -Hva ser vi? -Hvor kommer det fra?</li><li>• Etter øvelsen å <i>tegne etter musikk</i> sier dere at ..... Hva var det som gjorde at det ble slik?</li><li>• Var det forskjell på de to situasjonene? – Hva/hvordan.</li><li>• I øvelsen å tegne sammen i klassen så jeg at....., mens det ble litt annerledes når dere i gruppen skulle teget på den måten. Kan dere forklare hva som ble annerledes? -hva kan være årsaken til at det ble slik?</li></ul>
Intervjuguide til samtale etter å <i>tegne etter musikk</i>	
Improviseer også her ut fra hva eleven sier og responderer på Få eleven til å forklare mest mulig, fortelle om tegningen sin og opplevelsen av hva som skjedde i prosessen.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du forklare tegningen din?</li><li>• Var du klar over hva du gjorde mens du tegnet?</li><li>• Hvordan var det å tegne på denne måten nå?</li><li>• Var det noe som var vanskelig? Hvorfor? Forklar</li><li>• Kan du forklare hva du tenkte?</li><li>• Hadde musikken noe å si for hvordan tegningen ble?</li><li>• Hvor bevisst vil du si at tegningen ble? Forklar.</li><li>• Hvordan opplever dere å tegne i stort format?</li><li>• Er det noe forskjell om dere tegner i ulikt format/materiale? Hvorfor/Hvorfor ikke? - På hvilken måte?</li><li>• Hvordan opplevde dere øvelsen sammenlignet med når dere tegnet i full klasse?</li></ul>

### 03. Spørreskjema

Navn \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_

**Hvor langt tilbake kan du huske at du tegnet? (hvor gammel var du sånn ca?)**

**Hva tegnet du da? Hvorfor tegnet du det?**

**Evt. når pleide du å tegne?**

**Kan du huske hva andre pleide å tegne? Beskriv**

**Tegner du fortsatt?**

**Hvis ja, hva tegner du nå?**

**Har du en spesialitet? Hva?**

**Når pleier du å tegne?**

**Regner du deg selv som en god tegner?**

**Hvis ja, bruker du tegning til noe spesielt? Forklar.**

**Hvis ikke; skulle du ønske at du var bedre? Hvorfor/hvorfor ikke?**



## 04.1 Analyseskjema - Første sortering av materialet

### Første sortering av materiale – Grov oversikt

kategorier og koder som kom ut av observasjonsnotater, tegneøvelser i full klasse, og tegneøvelser og samtaler med fokusgruppe:

Hovedkategori	Underkategorier	koder	Tolkning
<b>1. Den individuelle tegneren</b>	Tegneatferd som barn, som de kan huske	Hvis utstyr var tilgjengelig Fritid, organisert i skole, sfo, kurs Lek Figurer pinnemennesker dyr prinsesser Teletubbies	Tilsynelatende tilfeldig når de tegnet i sfo, skole barnehage. Inspirasjon fra kunstscole/kunstnere/ motiverende personer Motiver hentet fra det de liker og synes er fint og kult Bruker tegningen i lek Tilsynelatende ikke opptatt av det naturalistiske, men av vesentlige detaljer (fjær, pynt og kule rare ting)
	Tegneatferd som ungdom	Interessefelt: Tegne for å kunne sy klær Portrett Ommøblere rommet Arkitektur landskap lage noe fint og kult Mange timer i strekk	Har et formål Ønske om å være flink inspirasjon fra andre som de synes er flinke. Kan være intens aktivitet så tiden flyr Handler om å ha tid/ta seg tid
	Hva er en god tegner og en god tegning	Ligne på virkeligheten Realistisk Tegne det man ser for seg i hodet	Gjengi virkelighet Vurderer seg selv ut fra teknisk ferdighet
Har satt denne her selv om den ble gjennomført i full klasse. Den Passer bedre inn her da den ikke influerer andre enn dem selv.	Forestillings-tegning	Tegner noe de har sett i bilder eller film eller fra minner de har. Individuell oppgave. Alle jobber konsentrert. Oppgaven har fokus på individualitet.	Opptatt av billedlig fremstilling, som illustrasjon. Virker planlagt ift. formatet.
<b>2. Tegning som sosial aktivitet i full klasse og i fokusgruppe</b>	Samtegne fortelling i full klasse	Mye verbal kommunikasjon Dekker hele flaten Stort engasjement Noen tar styringen Mye energi i rommet Lek	Aktiv verbal og visuell kommunikasjon i prosessen Tegner både abstrakt og konkret Bruker farger både bevisst og tilfeldig Mye energi. De driver hverandre videre Utvikler seg til fantasifulle fortellinger: leker Ufarlig å tegne på denne måten, når det er lek

	Tegne etter musikk i full klasse	Noen lever seg inn i det Noen klarer ikke slippe seg helt løs Tydelige sperrer hos noen som ikke vet hvordan de skal gripe det an. Tegner fordi de andre gjør det, uten innlevelse Nølede i starten Tok mer av etter hvert. Variert engasjement Variert utnyttelse av kullet	Tegner både abstrakte og konkrete former Variert engasjement. Tørre å slippe seg løs kan være vanskelig Mindre eksponert enn i fokusgruppen. De sitter tettere, formatet er mindre. Har noe å si at de gjør det etter lekpreget tegning av fortelling: de er i modus. Mer lekpreget enn i fokusgruppen
Fokusgruppe	Samtegne fortelling i fokusgruppen	konkrete bilder/former Vanskelig å tegne på kommando. Stille synlig/eksponert Nesten ingen verbal kommunikasjon kleint	Handler om å føle mestring. Anser ikke seg selv som flinke nok Blir ikke leket som i full klasse. Tar oppgaven for seriøst. Føler at de må tegne "bevisst" siden det skal snakkes om etterpå. Presset situasjon
	Tegne etter musikk i fokusgruppen	Vanskelig å slippe seg løs Kun konkret Fortelling med handling Endring i musikken tilførte tegningen nye elementer Stemning i musikken lager bilder i hodet Det som faller inn tilfeldig Deilig og avslappende	Svært subjektivt Sårbar å bli eksponert så tydelig. Kan ikke gjemme seg i mengden. Det store formatet er veldig eksponerende. For seriøs setting? Skulle brukt mer tid på denne øvelsen og gjort den flere ganger.. Da hadde de kanskje kommet mer inn i det. (de tegnet i ca 30 min)
<b>3.</b> <b>Tegning med vurdering</b>	Illustrasjon til selvvalgt tekst	Opptatt av konkret fremstilling som fortelling Tegneserie - og filmpreget Nært for dem symbolikk/symbol Forventet ikke abstrakte uttrykk Vanskelig oppgave for mange fordi de mangler tegne- ferdighetene  Særlig guttene syntes det var vanskelig. Fikk ikke bilder i hodet. Mer opptatt av det konkrete enn jentene. Tolket teksten helt bokstavelig	Personlig og konkret billedlig fremstilling. Noen bruker kjente symboler Preget av tegneserie og film Formidler Som fortelling basert på personlige assosiasjoner.  Blir begrenset av mangel på ferdigheter, men klarer ikke å endre det til å bli noe abstrakt, fordi det ikke blir like fint. Vurdering vanskelig fordi det er subjektivt Behov for muntlig forklaring til illustrasjonen. Vurdering: Å ta i bruk visuelle virkemidler på en bevisst måte.

## 04.2 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 1

### Den individuelle tegneren

Andre sortering av materialet:

Empiri:

- tegningene
- samtaler med fokusgruppen
- observasjonsnotater fra øvelser i full klasse og med fokusgruppen

Fordeling av kodegrupper:

- Tegneatferd som barn - Hva hvordan hvorfor
- Tegneatferd som ungdom - hva hvordan hvorfor
- Øvelsen - tegne etter musikk. hva hvordan hvorfor
- Øvelsen - Samtegne en fortelling. Hva hvordan hvorfor

Koder til underkategori	Kodegrupper	Til tolkning
<p><b>Tegne som barn:</b></p> <p>Hvis utstyr var tilgjengelig</p> <p>Fritid, organisert i skole, sfo, kurs</p> <p>Lek</p> <p>Figurer</p> <p>pinnemennesker</p> <p>dyr</p> <p>prinsesser</p> <p>Teletubbies</p>	<p><b>Hvorfor:</b> Tilgjengelighet, inspiratorer, til lek, fint og kult</p> <p><b>Hvordan:</b> Typiske barnetegninger</p> <p><b>Hva:</b> lekpreget, figurer og dyr ut fra interesse. Påvirket av bilde/film/spillkultur</p> <p><b>Når:</b> Tilgjengelighet, i lek</p> <p><b>Hvor:</b> fritid, kurs, sfo, skole</p>	<p>Tilsynelatende tilfeldig når de tegnet i sfo, skole barnehage.</p> <p>Inspirasjon fra kunstske/kunstnere/ motiverende personer</p> <p>Motiver hentet fra det de har sett/opplevd</p> <p>Bruker tegningen i lek</p> <p>Tilsynelatende ikke opptatt av det naturalistiske, men av vesentlige detaljer (fjær, pynt og kule rare ting)</p>
<p><b>Tegne som ungdom</b></p> <p>Tegne for å kunne sy klær</p> <p>Portrett</p> <p>Ommøblere rommet</p> <p>Arkitektur</p> <p>landskap</p> <p>lage noe fint og kult</p> <p>Mange timer i strekk</p> <p>Tegner noe de har sett i bilder eller film eller fra minner de har.</p>	<p><b>Hvorfor:</b> praktisk formål eller for å kunne vise frem. Kult å være flink</p> <p><b>Hvordan.</b> Realistisk, fint</p> <p><b>Hva</b> Påvirket av bilde- og filmkultur/ forbilder, minner fra barndom.</p> <p><b>Når:</b> Fritid, pauser på skolen, ved formål. Handler om tid</p>	<p>Å kunne gjengi en virkelighet eller at noe ser virkelig ut er viktig for å være flink.</p> <p>Vurderer seg selv ut fra tekniske ferdigheter</p> <p>Sammenligner seg med forbilder</p>
<p><b>Kjennetegn på god tegner/tegning:</b></p> <p>Realistisk</p> <p>Tegne det man ser for seg i hodet</p>	<p>Se ekte ut</p> <p>Ligne på virkeligheten</p> <p>Å klare å tegne det man ser for seg</p>	

## 04.3 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 2

Andre sortering av materialet

### Individuell tegning med vurdering

Illustrasjon til selvvalgt tekst - Visuell kommunikasjon

Øvelse/oppgave gjort i hel klasse.

empiri:

- Tegningene
- Notater fra elevene sin presentasjon av illustrasjonene
- Notater fra gjennomføringen

Koder til underkategori	Kodegrupper	Til tolkning
<p>Anvendt tegning- har et formål: blir vurdert</p> <p>Vurderer seg selv etter teknisk ferdighet, formlikhet og fantasi. Tar i bruk symbol</p> <p>sårbart når jeg som vurderer ikke har samme tolkning av tekst eller ser det samme som elevene prøver å formidle</p> <p>Forklaring til tegningen absolutt nødvendig for å kunne vurdere den</p> <p>Mangler tekniske ferdigheter til å tegne det de vil.</p> <p>Å tegne "abstrakt" ikke et alternativ når man ikke kan se hva det er.</p> <p>I hel klasse syntes mange det ble vanskelig. Tydelig vegring hos enkelte. "Hva skal jeg tegne. Jeg får det ikke til" "jeg kan ikke tegne det"</p>	<p>behov for tekniske ferdigheter</p> <p>Subjektivitet og sårbarhet</p> <p>Problematisk å vurdere</p> <p>Synet på hva tegning er</p>	<p>Vurdering</p> <p>Ferdighetene</p> <p>Subjektivitet</p> <p>Sårbarhet</p> <p>Mestring</p> <p>Forventninger og oppfatninger til hva tegning er og kan være til tross for øvelsene de har gått gjennom.</p>

## 04.4 Analyseskjema - Analyse og tolkning av hovedkategori 3

Andre sortering av materialet

### Tegning som sosial aktivitet

empiri:

- notater fra gjennomføringen med fokusgruppe og full klasse
- tegningene
- samtalene

Koder til underkategori	Kodegrupper	Til tolkning
<p><b>Samtegne fortelling i full klasse:</b>                      Startet rolig og veldig konkret. Mye verbal kommunikasjon                      Dekker hele flaten                      Stort engasjement                      Noen tar styringen                      Mye energi i rommet                      Lek                      Ufarlig å gripe inn/tegne på andres område.                      Ble mer og mer abstrakt og utsvevende for noen.                      Noen grupper kom ikke videre fra "egne" fortellinger"</p>	<p><b>Hvordan:</b> Aktiv kommunikasjon verbalt og visuelt. Lekent, ufarlig. Turte gripe inn og endre på andres tegning.</p> <p><b>Hva:</b> Både abstrakt og konkret. Preget av film, spill og minner. I starten typiske feriereiser. Etter hvert mer fantasi- og Science Fiction preget</p> <p>Alle tegnet. Gøy</p>	<p>Aktiv verbal og visuell kommunikasjon i prosessen                      Tegner både abstrakt og konkret                      Bruker farger både bevisst og tilfeldig                      Mye energi. Driver hverandre videre                      Utvikler seg til fantasifulle fortellinger: leker                      Ufarlig å tegne på denne måten, når det er som lek                      Startet konkret, men utviklet seg etter hvert som flaten ble dekket.</p>
<p><b>Tegne etter musikk i full klasse:</b>                      Noen lever seg inn i det                      Noen klarer ikke slippe seg helt løs.                      Tydelige sperrer hos noen som ikke vet hvordan de skal gripe det an.                      Tegner fordi de andre gjør det, uten innlevelse.                      Nølede i starten.                      Tok mer av etter hvert.                      Variert engasjement.                      Variert utnyttelse av kullet.</p>	<p>De som lever seg inn i det tegner mest abstrakte former og utnytter kullet.</p> <p>De som har sperrer tegner mest konkrete former. All tegnet</p>	<p>Tegner både abstrakte og konkrete former                      Variert engasjement.                      Tørre å slippe seg løs kan være vanskelig                      Mindre eksponert enn i fokusgruppen. De sitter tettere, formatet er mindre.                      Har noe å si at de gjør det etter lekpreget tegning av fortelling: de er i modus.                      Mer lekpreget enn i fokusgruppen</p>
<p><b>Tegne fortelling i fokusgruppen:</b>                      Alvorspreget                      Svært lite verbal kommunikasjon.                      Kleint tegnet på eget område. Grep ikke inn på andres.                      Stoppet opp da de hadde tegnet "sin2 tegning.                      Vanskelig å tegne på kommando.                      Ingen oppvarming som kunne løst opp stemningen</p>	<p>Eksponerende.</p>	<p>Handler om å føle mestring. Anser ikke seg selv som flinke nok                      Blir ikke lekent som i full klasse.                      Tar oppgaven for seriøst.                      Føler at de må tegne "bevisst" siden det skal snakkes om etterpå. Presset situasjon                      Svært subjektivt                      Sårbart å bli eksponert så tydelig.                      Kan ikke gjemme seg i mengden.                      Det store formatet er veldig eksponerende.                      For seriøs setting?                      Skulle brukt mer tid på denne øvelsen og gjort den flere ganger.. Da hadde de kanskje kommet mer inn i det. (de tegnet i ca. 30 min)                      Kan være det hadde blitt annet utfall dersom -øvelsen hadde vart lenger                      - Hadde varmet opp med leken øvelse</p>
<p><b>Tegne etter musikk i fokusgruppen:</b></p>	<p>Eksponerende.</p>	

