



Høgskulen på Vestlandet

Kunst og håndverk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKH550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUKH550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	301
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23984
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Elever sin teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning på 5.trinn

Pupils Drawing Joy and Mastery in Working with Observational Drawing at 5th Grade

Kamilla Langedal

GLUKH 5-10/ Grunnskulelærer 5-10 med kunst og handverk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Bente Helen Skjelbred

15.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Eg hadde aldri klart å skrive ei masteroppgåve utan støtte og hjelp frå dei rundt meg. Først og fremst må eg takke rettleiaren min Bente Skjelbred, som på tross av ein travel kvardag har sett av mykje tid til å hjelpe meg. Det har vore spennande å drøfte tematikken saman med ein som har mykje erfaring og engasjement innan biletskapande arbeid, og mange gode råd på vegen. I tillegg vil eg takke Ingvild Digranes som har vore ein solid og god leiar for meg og mine medstudentar gjennom 5års utdanning, og som gav meg moglegheita til å reise til Brasil siste studieåret, noko eg seint vil gløyme. Til saman er vi 6 studentar på dette masteprogrammet, og eg er svært takknemleg for samhaldet vi har hatt dei siste to åra opp mot master i kunst og handverk. Eg kjem til å sakne å dele gleder og frustrasjonar med dykk til neste år.

Vidare vil eg takke vener og familie, som har heia på meg heile vegen. Takk til pappa, som var ein av mine første teiknelærarar og alltid har støtta mi interesse for teikning. Takk til storesøstera mi Helene, som eg fekk bu hos under prosjektet, og som har trøysta meg når målet har kjentest lang unna. Takk til Tryggvi som stilte opp som sjåfør, slik at eg kom meg til skulen under gjennomføringa av prosjektet. Takk til medstudentane mine Marte og Anna som har gitt meg ein god grunn til å møte opp på skulen, mange fine samtalar i lunsjen og avbrekk for hovudet imellom skrivinga. Takk til Thea og Guro, som har vore ein draum å bu med det siste året, og har gitt meg noko å sjå fram til på slutten av skuledagen. Til slutt må eg takke tante Elin som har tilbudd seg å korrekturlese oppgåva, og retta opp i alle mine kreative bøyingar av verb.

Tusen takk alle saman!

Bergen, 15. mai 2023

Kamilla Langedal

Samandrag

Tema for denne masteroppgåva er observasjonsteikning i undervisninga, og korleis elevar på 5.trinn opplever teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning. Dette er undersøkt gjennom eit kvalitativt kasusstudie (Postholm, 2005) og er festa i eit undervisningsprosjekt. Omgrepa teikneglede vert knytt til Mihaly Csikszentmihalyi (2014) sin «flow» teori, medan omgrepet meistring vert knytt til Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon, ut frå Imsen (2020).

Vidare vert teikneopplæringa sett i ein sosiokulturell kontekst jf. Vygotskij (1995). Ut frå den sosiokulturelle ståstaden er eleven ifølge Nina Scott Frisch (2010, 2011) avhengig av andre for å lære seg spesifikke teikneferdigheiter. Vygotskij (1995) viser til at den kreative evna er ein sosial prosess, der det i alle oppfinningar alltid finst bevarte restar av eit anonymt samarbeid. Denne kasusstudien viser at det å lære elevar teikneskjema gjennom observasjonsteikning kan auke elevar sin teikneglede og meistring, samt evne til å teikne fantasi – og førestillandeteikning. Dette grunnjevast ved funn frå undersøkinga, som syner ein korrelasjon mellom elevane sine ferdigheiter i observasjonsteikning og førestillande teikning. Ut frå Wilson og Wilson (1977) kan dette vere fordi elevane har tileigna seg større variasjon i skjemabiblioteket, som igjen aukar eleven sin moglegheit til å generere fleire teikningar.

Studien viser at elevane opplever teikneglede ved fantasi- og førestillandeteikning, ved beskriving av eigen teikning og ved at dei teikna på fritida. I tillegg opplever elevane teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning når dei får tett og tilrettelagt oppfølging av lærar. Når læraren viser teknikk gir elevane uttrykk for å følgje nøye med, og viser glede når de meistrar. Slik heng meistring og teikneglede saman. På den måten spelar læraren ei viktig rolle for eleven sin teikneglede og meistring. For å støtte og rettleie eleven kan læraren mellom anna nytte Brønne og Heggvoll (2018) sine teiknemetodiske tilnærmingar. I denne oppgåva vert dei syntetiske og analytiske tilnærmingane nytta. Masteroppgåva drøfter i tillegg korleis læraren sin manglande kompetanse innan visuelt kontrollert teikning (Frisch, 2010) kan føre til teiknekrise og hindre eleven si teikneutvikling.

Summary

The topic of this master's thesis is observational drawing in teaching, and how pupils in the 5th grade experience the joy of drawing and mastery in working with observational drawing. This has been investigated through a qualitative case study (Postholm, 2005) and is anchored in a teaching project. The concept of drawing is linked to Mihaly Csikszentmihalyi's (2014) "flow" theory, while the concept of mastery is linked to Atkinson's model of achievement motivation, based on Imsen (2020).

Furthermore, drawing education is seen in a socio-cultural context, cf. Vygotskij (1995). Based on the socio-cultural point of view, according to Nina Scott Frisch (2010, 2011), the pupil is dependent on others to learn specific drawing skills. Vygotskij (1995) points out that the creative ability is a social process, where in all inventions there are always preserved remnants of an anonymous collaboration. This case study shows that teaching students drawing schemes through observational drawing can increase students' enjoyment of drawing and mastery, as well as their ability to draw imagination - and imaginative drawing. This is based on findings from the survey, which shows a correlation between the pupils' skills in observational drawing and imaginative drawing. Based on Wilson and Wilson (1977), this may be because the students have acquired greater variety in the scheme library, which in turn increases the student's ability to generate more drawings.

The study illustrates that the pupils experience the joy of drawing through using fantasy and imaginative drawing, when describing their own drawing and when they draw in their spare time. In addition, the pupils experience the joy of drawing and mastery in working with observational drawing when they receive close and organized follow-up and guidance by the teacher. When the teacher demonstrates technique, the pupils are paying close attention and show joy when they succeed. This is how mastery and the joy of drawing is connected. In this way, the teacher plays an important role in the student's enjoyment and mastery of drawing. To support and guide the student, the teacher can, among other things, use Brænne and Heggvoll's (2018) drawing methodical approaches. In this assignment, the synthetic and analytical approaches are used. The thesis also discusses how the teacher's lack of competence in visually controlled drawing (Frisch, 2010) can lead to a drawing crisis and reduce the student's drawing development.

Innholdsliste

Forord.....	1
Samandrag.....	2
Summary	3
Kapittel 1: Innleiing og introduksjon til tema.....	6
1.1. Bakgrunn for val av tema	6
1.2. Problemområde og problemstilling	7
1.3. Omgrepsavklaring.....	9
1.4. Oppgåva sin avgrensing.....	10
1.5. Oppgåva si oppbygning	11
Kapittel 2: Relevant litteratur og forskning	11
2.1. Status på teikneundervisninga i dag.....	11
2.2. Teiknekrisa og spor av Lowenfeld	13
2.3. Sosiokulturell teiknelæring – teikning oppstår ikkje i eit vakuum	16
2.3.1. Læraren si rolle.....	17
2.3.2. Teikning som språkleg system.....	20
2.3.3. Eleven sin etterlikning	21
2.4. Å lære observasjonsteikning – skjema og prosess	22
2.5. Teikneglede og meistring	24
2.5.1. Teikneglede	24
2.5.2. Meistring	26
Kapittel 3: Metode.....	28
3.1. Forskingsdesign	28
3.2. Kvalitativ datainnsamling	31
3.2.1. Refleksjonsskjema	31
3.2.2. Innsamling av teikningar	32
3.2.3. Deltakande observasjon	32
3.3. Utval av informantar	33
3.4. Analyse av elevane sin refleksjon og teikning	34
3.4.1 Koding og kategorisering.....	34
3.5. Forskarrolle og etiske vurderingar	38
Kapittel 4: Resultat	39
4.1. Gjennomføring av prosjekt.....	40
4.2. Resultat frå analyse av teikneglede og meistring.....	42
4.2.1. Glede ved prosessen	42
4.2.2. Betring av teikninga.....	45

4.2.3. Utfordrande prosess.....	47
4.2.4. Beskriving av eigen teikning	50
4.2.5. Støtte og rettleiing	51
4.3. Reell meistring.....	53
4.4. Samanlikning av observasjonsteikning og fantasi- og førestillandeteikning.....	55
4.5. Oppsummering av resultat.....	57
Kapittel 5: Drøfting	58
5.1. Meistring og teikneutvikling - «Betre enn sist, meir realistisk»	59
5.2. Teikning på fritida.....	60
5.3. Utfordrande observasjonsteikning - «Eg synest det var vanskeleg»	62
5.4. Meistring er avhengig av støtte.....	64
5.5. Teikning og fantasi.....	66
5.6. Avsluttande drøfting - Korleis lære elevane teikning?	69
Kapittel 6: Oppsummering og refleksjon av masteroppgåva	71
Litteratur.....	73
Figurar og tabellar	77
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	78
Vedlegg 2: Refleksjonsskjema	81

Kapittel 1: Innleiing og introduksjon til tema

Dette kapittelet er ei innleiing til masteroppgåva der det mellom anna vert gjort greie for val av temaet observasjonsteikning i skulen. Det vert vist til sentral teori om teikning generelt og observasjonsteikning spesielt. Vidare gjer eg greie for problemstilling, omgrepsavklaring, samt avgrensing og oppbygging av oppgåva.

1.1. Bakgrunn for val av tema

Tema for denne masteroppgåva er observasjonsteikning i undervisninga, og korleis elevane på barnetrinnet opplever denne teiknemåten, med tanke på teikneglede og meistring. Sjølv har eg alltid likt å teikne. I barndommen brukte eg mykje tid på å teikne, og lærte meg teknikkar ved å observere andre teikningar. Eg brukte bilete, studerte objekt, og etterlikna andre, utan å vite at dette var observasjonsteikning. Denne teiknegleda har følgt meg inn i vaksenlivet, og inspirert meg til å velje tema i masteroppgåva i kunst og handverk.

I praksisperiodar i lærarutdanninga i faget kunst og handverk har eg erfart at det er ei todeling mellom elevar som deler min teikneglede, og elevar som ikkje gjer det. I tillegg opplever eg ein stor skilnad mellom kva tilbod elevar får i teikneundervisninga, som kan avhenge av læraren sin kompetanse. Lærarar kan ha manglande kunnskap om teikneopplæring, noko som moglegvis heng saman med lite konkrete læringsstrategiar i teikneopplæringa, som Brønne og Heggvoll (2018) opptek seg med. Dei fortel at det er vanskeleg å finne faglege bidrag innan begynnaropplæring i teikning. I følge Liv Merete Nielsen (2014) eksisterer det i tillegg ein motstand blant lærarar mot å undervise teikning i skulen. Dette er problematisk i forhold til forskning som viser at få elevar vil utvikle seg frå «hodefoting-stadiet» utan rettleiing og rollemodellar (Wilson & Wilson, 1977, s.6).

Lærarar sin motstand mot å undervise teikning kan ha samanheng med at mange elevar strever med den såkalla teiknekrisa, som i følge Nina Scott Frisch (2010) oppstår som eit resultat av at elevane sine teikneferdigheiter ikkje samsvarar med elevane sine forventningar til eigen teikning. Samtidig vektlegg læreplanverket 2020, heretter LK20, teikning som ein viktig ferdigheit i faget kunst og handverk, og for allmenndanninga. Mellom anna vert teikning presisert i kjerneelementet visuell kommunikasjon som «helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skal vi nå LK20 sine mål for grunnskuleopplæringa i kunst og handverk, samt møte

samfunnet sitt behov for produktutvikling, arkitektur og industri, vil det moglevis vere viktig at elevane forset å teikne. Nielsen (2014) trekk mellom anna fram at fleire kunnskapsfelt treng menneske som kan visualisere komplekse idear. Dette er ein kreativ prosess som truleg krev at ein kan visualisere ting ein ikkje har sett. I følgje Lev Vygotskij (1995) er kreativiteten avhengig av hjernen sin evne til å omarbeide tidlegare inntrykk, og kombinere dei i nye samanhengar. Slik som Frisch (2010) vil eg å nytte Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori, då eg opplever at teikning er ein sosial prosess der ein er avhengig av andre for å lære seg spesifikke teikneferdigheiter.

Ifølgje Frisch (2010) er ikkje teikning ein utdatert aktivitet i dagens samfunn, men ein nødvendig ferdigheit for framtida. Innan produktutvikling, arkitektur, og innan elektronisk og digital industri. I tillegg til å vere eit kommunikasjonsverktøy i kvardagen, viser Skjelbred (2021a) til at teikning blir brukt av lærarar som eit didaktisk verktøy i skulen, samt ein uttrykksmåte innan kunsten (Frisch, 2010). Målet for denne masteroppgåva er derfor å auke kunnskapen omkring elevar sin teiknprosess i arbeid med eit undervisningsprosjekt som vektlegg observasjonsteikning.

Då eg arbeidde med FoU oppgåva mi i 2021 erfarte eg at mange elevar ønskte å lære seg å teikne menneske, der ansikt gjekk igjen som motiv for teikninga. Ut frå dette har eg avgjort at fokuset for prosjektet er portretteikning. At valet falt på portretteikning er også påverka av Betty Edwards (2012) sitt syn på teikning. Edwards (2012) meiner at ein ikkje skal unngå å velje motiv som kan verke utfordrande, som til dømes portretteikning. Sjølv vel ho «utfordrande motiv» i sine oppgåver, for at teiknaren skal kunne oppleve større tilfredsheit. Forstår ein basiskunnskapen skal ikkje eit motiv vere noko vanskelegare å teikne enn eit anna motiv ifølgje Edwards (2012).

1.2. Problemområde og problemstilling

I denne masteroppgåva undersøkast elevar si meistring og teikne glede i arbeid med observasjonsteikning. I følgje Bibbi Omtveit (2011) utgjør observasjonsteikning og førestillandeteikning hovudstrategiane lærarane nyttar i teikneundervisninga. Omtveit (2011) avgrensar teikninga til å dreie seg om iakttaking av verkelegheita. Dette er ein mimetisk måte å teikne på, og rommar mellom anna etterlikning og kopiering. Medan førestillande teikning er ei visualisering av indre bilete, og rommar teikning etter hukommelsen, fantasiteikning, teikning som metafor og teikning som eit reiskap for

kommunikasjon (Omtveit, 2011). I følge Stavnås og Nielsen (2015) har disse to strategiene kvar sin historiske forankring. Observasjonsteikning dominerte i skulen før 1960, medan den førestillande teikninga dominerte i den norske lærarutdanninga på 1970-talet. Dette kan forklare kvifor det finst lite norske lærebøker i teikning frå 70 – og 80-talet (Stavnås & Nielsen, 2015). I følge Omtveit (2011) treng ikkje observasjonsteikning og førestillandeteikning å representere motsetningar av kvarandre, men kan skape ein fruktbar kombinasjon i undervisninga.

Observasjonsteikning vil vidare vere avhengig av synssansen, då målet er å presentere omverda. Observasjonsteikninga kan derfor relaterast til Frisch (2010) sitt omgrep visuell kontroll, som dreier seg om samspelet mellom det å sjå og teikne på same tid. Frisch (2011) nyttar sosiokulturell teori som analysereiskap for å utleie omgrepet visuell kontroll. Dette inkluderer konteksten teikninga er skapt i, og skil seg frå anna forskning som ser barneteikninga utelukkande som eit produkt. Omgrepet omfattar ifølge Frisch (2011) dei delane av barnet sin teikneprosess som har mål om å fange form, eller få motorisk kontroll over persepsjonen. Handa arbeider med å teikne det auget ser, omgrepet dreier seg derfor om ein arbeidsprosess. Dette er ein sosiokulturell prosess, då barna teikna ut frå førestillingar dei ser i andre barn sine teikningar (Frisch, 2011). I tillegg dreier visuelt kontrollert teikning seg om å skape meiningsberande teikn for fellesskapet (Postholm & Frisch, 2013). Slik som Frisch (2010, 2011, 2013b), ser Brent og Marjorie Wilson (1977) teikninga som ein sosial prosess. Dette grunnlegg dei med at barnet vert prega av sine omgjevnadar, og naturleg vil kopiere og etterlikne når dei teiknar (Wilson & Wilson, 1977).

I denne oppgåva har eg valt å fokusere på eleven sin oppleving av observasjonsteikning, for å auke kunnskapen om korleis læraren kan møte eleven best mogleg i undervisninga. Ein lærar som har evna til å møte eleven på «heimebane», og ser på eleven sin teikning som noko interessant ein kan utdjupe saman, er i følge Frisch (2010) eit godt døme på korleis ein kan lære vekk teikning. For å møte eleven vil det vere essensielt å forstå korleis eleven opplever undervisningssituasjonen. Derfor er elevfokus sentralt i problemstillinga. Vidare har eg valt å fokusere på eleven sin teikneglede og meistring. Ifølge Frisch (2013a) vil meistring av teikninga avle meir av teikneaktiviteten, medan mangel på meistring vil føre til at teikneaktiviteten tar slutt. Ut frå Eileen Garman Johnsen (2013) er det i tillegg ein samanheng mellom opplevinga av teikneglede og livslang teikning. Ved å undersøke korleis

teikneglede og meistring gjer seg synleg hos elevane kan ein dermed komme nærmare kva som avlar meir av teikneaktiviteten.

Ut frå dette har eg valt å avgrense problemområdet i denne oppgåva til problemstillinga:

Kva opplever elevar som teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning på 5. trinn?

Teiknegledeomgrepet er vidare knytt opp mot flow teorien, som er etablert av Mihaly Csikszentmihalyi (2014). Medan omgrepet meistring vert knytt til Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon ut frå Imsen (2020).

Her vel eg å vende meg mot kunst og handverkslæraren og lærarstudenten, samt andre som arbeider innan grunnskuleutdanninga i kunst og handverk. Teikning er ein ferdigheit som er relevant for alle fagfelt innan kunst og handverk. Ved å lære elevar å teikne vil ein kunne fremme designkunnskap og kompetanse, som rommar både visuelle og materielle ferdigheiter og kunnskap (Nielsen, 2014). På den måten vil kunnskap om elevane sin teikneprosess vere relevant knytt til læreplanen i faget, der både visuelle - og materielle kunnskapar og ferdigheiter er fokus.

1.3. Omgrepsavklaring

Observasjonsteikning

Denne masteroppgåva vil hovudsakleg ta føre seg elevane sitt arbeid med observasjonsteikning i grunnskulen. I tillegg vert observasjonsteikning drøfta som ein fritidsaktivitet eleven driv med heime, då desse to aktivitetane kan ha ein samanheng. Vidare er det valt å fokusere på observasjonsteikning av ansiktet ut frå eit todimensjonalt referansebilete med blyant, kol og papir, men observasjonsteikning kan også dreie seg om å teikne etter tredimensjonale modellar og nytte digitale teikneprogram. Sjølv om det er elevane si observasjonsteikning som er fokus for masteroppgåva, kan læraren si observasjonsteikning verke inn på elevane sin læringsprosess.

Teikneglede

Slik teikneglede vert definert i denne masteroppgåva, dreier omgrepet seg hovudsakleg om elevane si glede ved observasjonsteikning. Likevel vil elevane si glede ved fantasi – og førestillandeteikning ha ein verdi, noko ein ikkje kan sjå vekk i frå. Teikneglede kan mellom

anna kome til syne i elevane sin vilje og motivasjon til å teikne, ønske om å lære å teikne, og i uttrykk for glede ved sjølve prosessen.

Meistring

Slik meistring vert definert i denne masteroppgåva dreier omgrepet seg om elevane si oppleving av meistring i arbeid med observasjonsteikning. Jf. Skaalvik og Skaalvik (2013) kjem meistring til uttrykk som reell meistring og subjektiv meistring. Reell meistring gjer seg synleg i det elevane har oppnådd i dei ferdige resultatata, medan den subjektive meistringa kjem til uttrykk i elevane si oppleving av eigen meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Omgrepa meistring og teikneglede vil truleg ha ein samanheng. Teikneglede vil kunne føre til meistring, og meistring vil kunne føre til teikneglede. Derfor kan vi ikkje sjå omgrepa heilt isolert frå kvarandre i denne oppgåva.

1.4. Oppgåva sin avgrensing

Dette er ei fagdidaktisk retta masteroppgåve. Ifølgje Nielsen (2009) inkluderer fagdidaktikken både faget sin grunngeving og innhald, og er knytt til kvar enkelt fag si historie, særtrekk og potensial. Måla for faget kunst og handverk har variert opp igjennom historia og komme til uttrykk gjennom ulik vektlegging av innhald og arbeidsmåte. Faget har likevel alltid dreidd seg om praktisk arbeid med form, farge og komposisjon med ulike reiskapar, teknikkar og materiale (Nielsen, 2009). Desse komponentane vil også stå sentralt når elevane skal arbeide med observasjonsteikning. Intensjonen med denne masteroppgåva er derfor å belyse elevane sine observasjonsteikningsprosessar med form, farge og komposisjon, i faget kunst og handverk.

Sidan mi utdanning er avgrensa til 5.-10. trinn, er det naturleg å avgrense oppgåva til å dreie seg om desse trinna. I denne masteroppgåva er det valt å undersøke 5.trinn. Derfor vil funna i denne studien synleggjere teikneprosessen hos eit utval elevar på 5.trinn, og kan ikkje seie noko om teikneprosessane til eldre elevar. Likevel kan læringsprosessane til elevane på 5.trinn få innverknad på ferdigheiter og kompetanse dei syner seinare i utdanningsløpet. På same tid som teikneprosessar i barnehagen og småskulen kan påverke korleis det vert arbeidd med teikning på det aktuelle trinnet. Ifølgje Frisch (2003) kan teikneaktiviteten minke omkring 9-10 års alderen. Ut frå dette kan mellomtrinnet vere ein avgjerande periode for teikneutviklinga, noko som gjer det relevant å avgrense oppgåva til å dreie seg om 5.trinn.

1.5. Oppgåva si oppbygning

I kapittel 1 har eg tatt føre meg oppgåva sitt problemområde, som dreier seg om teiknefrustrasjon hos elevane og varierende grad av tilstrekkeleg teikneundervisning. I kapittel 2 vil eg ta føre meg relevant litteratur og forskning. Der blir det vist til teiknepedagogisk utvikling, sosiokulturell teiknelæring, og eg går djupare inn i observasjonsteikningsprosessar, teikneglede og meistring. I kapittel 3 vert det gjort greie for metodiske val i forskingsprosessen, forskingsdesign, metodar for datainnsamling, val av informantar, analysemetode, samt forskarrollen og etiske vurderingar. Analysen tar utgangspunkt i teori omkring teikneglede og meistring. I kapittel 4 vert gjennomføring av elevane sitt arbeid med oppgåva presentert, samt resultatata som visar kva elevane opplever som teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning på 5. trinn. I kapittel 5 vert resultatata drøftar i lys av relevant litteratur. Til slutt tar eg føre meg oppsummering og refleksjon omkring masteroppgåva, og vegen vidare i kapittel 6.

Kapittel 2: Relevant litteratur og forskning

2.1. Status på teikneundervisninga i dag

Teikning har ei lang historie i den norske kunst og handverks undervisninga. Ifølgje Frisch (2013a) er det få undervisningsfelt i den norske skule som har gått igjennom større endringar enn teiknefeltet. Tilbake i mellomkrigstida vart teikning sett på som ein viktig og allmenndannande ferdigheit av norske myndigheiter. Elevane teikna mellom anna etter plansjar, elevhefter og læraren si forteikning på tavla (Brønne & Heggvoll, 2018, s.1). Undervisninga var kjenneteikna av strenge rammer, mykje gjengjeving og lite rom for personleg uttrykk. Ifølgje Frisch (2013a) er likevel teikningane frå denne perioden prega av godt arbeid, meistringsglede, farge og formglede. Reformpedagogikken på 1960 talet snudde om på dette, der teikning etter modell gjekk ut av undervisninga (Frisch, 2013a). I Noreg prega Bull-Hansen sitt syn på teiknepedagogikken faget. Han omtalte kopiering og modellering som minste motstands veg, og framheva den førestillandeteikninga sin moglegheit til å ivareta barnet sin eigenheit (Skjelbred, 2021a, s.2). Dette kan ha gått ut over vekta lærarar har lagt på å lære elevane observasjonsteikning i faget (Skjelbred, 2021a). Samtidig med denne utviklinga ser ein at barn som er født i etterkrigstida sluttar å teikne i skulesamanheng ved fylte 9-12år (Frisch, 2013a). Ifølgje Brønne og Heggvoll (2018) teiknar

elevane mykje dei første åra på skulen, men det er vanskeleg å seie om denne aktiviteten har fagleg støtte. Fleire av elevane uttrykker sjølv at dei ikkje kan teikne. Dette gjeld også mange vaksne ifølgje Omtveit (2021). Dette grunnjevast med at ein manglar evna til å teikne noko fint som kan henge på veggen. Ei grunngeving som ifølgje Omtveit (2021) viser ei misoppfatning av hensikta med teikning. Teikning er til for å konkretisere idear, samt kommunisere og visualisere for andre. Svært få elever ender opp i yrker der dei får bruk for teikning, men uansett yrke må elevane ha evna til å kommunisere. Det er dette som er det almenndannande aspektet ved teikning, ifølgje Omtveit (2021).

Ut frå LK20 er målet for opplæringa i faget kunst og handverk etter fullført grunnskuleutdanning at eleven skal kunne «visualisere form ved hjelp av frihåndstegningar, arbeidstegningar, modeller og digitale verktøy», samt «lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løysingar som ivaretar ulike behov og interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til at teikning inngår som eigne kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn i kunst og handverk, er teikning eksplisitt nemnd innan kompetansemål for norsk og matematikk. I norsk skal elevane etter 2.trinn kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter», medan dei i matematikk skal kunne «utforske, tegne og beskrive geometriske figurer fra sitt eget nærmiljø...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vidare er det fokus på å styrke heilheita og det tverrfaglege i LK20, der temaet demokrati og medborgarskap særleg er relevant for utviklinga av visuell kompetanse. I eit samfunn der digitaliseringa aukar, og fleire og fleire avgjersler vert gjort ut frå visuelle representasjonar (Nielsen, 2019), kan teikneopplæring vere med på å styrke evna til å delta i samfunnet.

Frisch (2010) trekk fram visuell kompetanse som viktigare og viktigare i dagens samfunn, då vi er avhengig av ei aukande mengde kjelder der mottakaren sine visuelle ferdigheiter spelar ein stor rolle. Med dette meiner Frisch (2010) evna til å lese og lage symbol. Ein må klare å lage bilete, og kommunisere gjennom bilete. Slik LK20 viser er det ei vektlegging av teikning som kommunikasjonsverktøy i dagens og framtidens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved endt grunnskuleutdanning skal elevane mellom anna kunne lage arbeidsteikningar og skisser, som forslag til arkitektoniske løysingar for lokalsamfunnet. Dette er ein prosess som truleg treng gode teikneferdigheiter då ein både må utvikle idear og diskutere dei med andre. Dette krev visualisering på førehand, der ein teikna objekt og planlegg for

funksjonalitet og estetikk (Frisch, 2010). Andre måtar å trene opp elevane sin evne til å lese og lage symbol kan vere å ta bilete og prosessere dei elektronisk, filme, lage internettsider, male, lage collages, og teikne med ulike media (Frisch, 2010).

Samtidig som teikning er vektlagt i læreplanen, eksisterer det ein debatt i media omkring fråværet av estetiske fag i skulen generelt, der teikning inngår. Kunstteoretikar Jan Brockmann har mellom anna uttalt at det går føre seg ein fordummingsprosess i skulen, då vi ikkje lenger utviklar samspelet mellom auge og hand (Gran, 2017). Professor ved OsloMet, Ingeborg Stana (2023), uttrykker liksom Brockmann at teikning kan ha ein positiv effekt på hukommelsen. Stana (2023) viser mellom anna til moderne hjerneforskning, som synleggjer at ein hugsar betre ord dersom ein har teikna dei, enn ved å skrive dei. Noko som grunnleggjast med at teikning aktiviserer fleire ferdigheiter enn andre minnereiskapar. Når ein teiknar må ein beherske det romlege, det visuelle, og det motoriske. I tillegg ser ein at hjerneaktiviteten oppfører seg annleis når ein skriv for hand og teiknar, enn når ein skriv digitalt. Ved å skrive og teikne for hand, aktiviserer ein eit større nettverk i hjernen (Stana, 2023). Debatten dreier seg også om estetiske fag sin moglegheit til å skape glede omkring skulearbeidet. Monika Nyhagen (2022) er mellom anna oppteken av dette. Ifølgje Nyhagen (2022) opplevast det estetiske arbeidet lystprega, i motsetning til det resultatorienterte arbeidet med mål om å ikkje mislykkast. Noko som ofte er fokus i skulen. Teikning kan på den måten fungere som eit lystprega reiskap for læring.

2.2. Teiknekrise og spor av Lowenfeld

Det kan vere oppklarande å sjå dagens teikneundervisning i lyset av tidlegare teiknepedagogiske rørsle. Frisch (2010) trekk mellom anna fram korleis dagens teikneundervisning ber spor av Lowenfeld sine tankar (s.266). Lowenfeld var blant pionerane innan den utviklingspsykologiske rørsla (Haabesland & Vavik, 2000, s. 159). Han meinte mellom anna at det ikkje var noko poeng i å lære barn forming, då forming er ei naturleg del av barnet si utvikling. Gjennom ulike stadia vil barnet naturleg utvikle teikneferdigheitene, utan støtte frå ein vaksen (Haabesland & Vavik, 2000). Lowenfeld samanlikna fargebøker og kopiering av andre sine teikningar med godteri, barnet vil ha det, men det er ikkje bra for barnet og må undertrykkast av vaksne (Frisch, 2010). Dette er ei oppfatning Frisch (2010) ser spor av i den moderne skulen. I si doktorgradsavhandling fann ho mellom anna at barnet skammar seg over eigen kopiering av andre sine teikningar (Frisch, 2010, s. 266). Ifølgje

Frisch (2010) kan det å lære barna å teikne det dei ser, og fokusere på visuelt kontrollert teikning i undervisninga vere ei motgift.

Ein teoretikar som kan utfordre Frisch (2010) si framheving av visuelt kontrollert teikning, er Anette Højlund. Højlund (2011) har utarbeidd sitt eige teikneomgrep som noko som teiknar seg. Teikning som teiknar seg rommar meir enn berre handling og produkt. Omgrepet rommar både objekt og prosess, der det oppstår eit samspel mellom teikning og teiknar. Det er teikninga sjølv som styrar prosessen, medan teiknaren har rolla som tolk. Det betyr at det er teiknaren sin jobb å tolke informasjonen teikninga kommuniserer. Ut frå dette avgjer teiknaren neste steg. Kanskje må den justerast, kanskje er den ferdig, eller kanskje er den mislykka? Veggen er ikkje avgjort på førehand, men kan ta uventa vendingar undervegs, sjølv om teiknaren har ein plan (Højlund, 2011, s.11).

Højlund (2011) er i motsetnad til Frisch (2010) kritisk til klassisk observasjonsteikning og rettar seg mellom anna mot Edwards etablerte uttrykk, *Å teikne er å sjå*. Medan Edwards framhevar observasjonsteikning som eit kreativt stimuli, meiner Højlund (2011) at observasjonsteikning trenar teiknaren til å sjå verda på ein avgrensa måte. Ifølgje henne er klassisk gjengjevande teikning statisk, og ikkje ein måte å utvide verdsbiletet og kreativiteten. Højlund (2011) fastslår vidare at teikning som teiknar seg kan generere nye uttrykk, som igjen kan utvikle evna til å skape kunst (s.216). Dette grunnlegg ho ved å nytte filosofen Agamben, som drøfter moglegheita menneske har til å tenkje seg om. Det vert skapt eit rom for ettertanke der ein kan velje å handle eller ikkje handle. På same måte kan ein velje å teikne eller ikkje teikne. For Højlund (2011) dreier ikkje teikninga seg utelukkande om det ein kan sjå på papiret. Teikninga handlar også om det ein vel vekk (Højlund, 2011).

Frisch (2010) ser på si side med bekymring på den modernistiske narrative i dagens kunstuttrykk (s. 266). Ho trekk mellom anna fram Picasso som døme på den moderne kunsten si verdsetting av det naturlege, primitive, originale og genuine. Denne idealiseringa av den enkle, naive, og antatt individuelle barnekunsten kan tyde på at det endå eksisterer underliggende førestillingar omkring kreativitet som urørt kunst i samfunnet (Frisch, 2010, s.5). Liksom Frisch (2010) trekk Nielsen (2014) fram opphevinga av Picasso i den moderne kunsten. Picasso beundra dei sjarmerande og ekspressive barneteikningane, og blir ofte sitert på dette (Nielsen, 2014, s.37). Ifølgje Nielsen (2014) er det ikkje utenkeleg at lærarar spør seg sjølv kvifor dei skal lære barn å teikne, når ein av verdas mest anerkjente kunstnarar

strevar etter å teikne som eit barn. Saman med Lowenfeld si påverking er det grunn til å tru at lærarar ikkje har prioritert å sette barn i stand til å meistre den felles symbolske orden av teikn. Nielsen (2014) etablerer med dette omgrepet «Resistance to Teaching Drawing», forkorta RTTD.

Motstanden mot å lære vekk teikning hos læraren kan føre til teiknekrise hos barna. Rolf Bull-Hansen (1971) omtalar teiknekrise som ein overgangsfase, som oppstår i 12-16 års alderen (s.46). Nyare forskning viser at teiknekrise kan oppstå så tidleg som 9-10 års alderen (Frisch, 2003). Ifølgje Bull Hansen (1971) oppstår krisa fordi elevane utviklar den kritiske, realistiske og logiske sansen sin, noko som kan føre til stagnasjon i dei skapande evnene. Likevel må ein ikkje stoppe å teikne i denne perioden, men ta omsyn til elevane sine eigne interesser og behov. Bull-Hansen (1971) framhevar at elevar i overgangsstadiet krev kunnskap om det dei driv med, då dei ikkje er like ubevisste og spontane som før (Bull-Hansen, 1971, s.47). Dette føresett at undervisninga er tilstrekkeleg, noko Haabesland og Vavik (2000) drøfter. I følgje dei kan det vere eit problem at elevane ikkje tileignar seg tilstrekkelege ferdigheiter til å teikne det dei er interessert i. Med dette samsvarar ikkje elevane sine forventningar til den reelle meistringa, noko som får konsekvensar for oppfatninga elevar har av eigen teikning. Eit middel mot dette kan vere å lære elevane det dei er interessert og modne for (Haabesland & Vavik, 2000).

Teiknekrise gjeld ikkje berre for elevar i skulen. Stana (2023) opplever at fleirtalet av hennar studentar på lærarutdanninga ved OsloMet kjenner på teiknekrise. Teikningane ser ikkje ekte nok ut ifølgje studentane, og dei unngår å bruke teikning som undervisningsreiskap. Dette gjer det vanskeleg å vere ein god rollemodell for elevane ifølgje Stana (2023). Ser vi til statistikken verkar det som om det er gutane som kjem dårlegast ut. Ifølgje Statistisk sentralbyrå har gutane minst interesse av å drive med kunst på fritida (Østhus, 2023), der biletskapande arbeid og teikning inngår. Innan gruppa 9 til 12 år er det ei overvekt av jenter, der heile 46 prosent av jentene driv med kunst. Medan prosenten for gutane ligg på 18. I følgje Frisch (2010) ser det ut til at frekvensen av teikning fell ved 11 til 13 års alderen, noko som stemmer med statistikken. Vi ser at teikning er aller mest interessant for barn og unge, der teikneaktiviteten minkar med alderen (Østhus, 2023). Det er dei færraste som forsett å teikne i vaksen alder.

2.3. Sosiokulturell teiknelæring – teikning oppstår ikkje i eit vakuum

På linje med fleire teikneteoretikarar ønsker eg å plassere meg i den sosiokulturelle vitskapskonteksten, då det kan vere vanskeleg å sjå teikning isolert frå dei sosiale omgjevnadane. Mellom anna nyttar Frisch (2010) omgrepet sosialvisuell om teikning (s.5). I dette ligg det at ein er avhengig av andre for å lære seg spesifikke teikneferdigheiter. Her tar Frisch utgangspunkt i Vygotskij si proksimale utviklingszone. Saman med May Britt Postholm trekker Frisch fram dei levande, sosiale og fleksible sidene ved teikneprosessen (Postholm & Frisch, 2013, s.40). Dette er noko teikneundervisninga må ta omsyn til, og ved hjelp av sosiokulturell teori ønsker dei å bidra til teikneundervisningspraksisen (Postholm & Frisch, 2013). På same måte presenterer Wilson og Wilson (1977) teikning som ein sosial prosess, der kopiering og rettleiing er sentralt for utvikling. Dei har undersøkt barn sin uformelle teikneprosess, og gir oss eit innblikk i korleis den kognitive skjemateikningsprosessen går føre seg. Ifølgje dei kan ikkje denne prosessen sjåast isolert frå den sosiale konteksten, men som eit resultat av den (Wilson & Wilson, 1977, s.11). Slik som Wilson og Wilson (1977) legg også Kindler og Darras (1998) vekt på det interaktive og sosiokulturelle miljøet i sin modell over biletskapande utvikling.

Vygotskij er særleg kjent for å sjå på den sosiale læringsprosessen, som noko som oppstår i skulen og andre situasjonar av lærande karakter (Illeris, 2012, s.82). Det oppstår eit samspel mellom ein som kan meir, og ein eller fleire som kan mindre. Vygotskij beskriv avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået som den nærmaste utviklingssona. For at individet skal nå det potensielle utviklingsnivået treng han støtte frå ein meir kompetent annan, til dømes ein lærar eller ein dyktig jamnaldrande. Utan støtte vil individet halde seg på det aktuelle utviklingsnivået, altså ikkje utvikle seg særleg frå det han allereie kan (Illeris, 2012, s.82).

I boka *Fantasi och kreativitet* skil Vygotskij (1995) mellom to menneskelege handlingar. Den første utgjer dei reproduktive eller gjenskapande handlingane, som han knytt til minnet (s.11). Ifølgje Vygotskij (1995) er hjernen plastisk og endrar lett struktur under ytre påverknad. Om stimuli som forårsaka endringa er kraftig nok, vil hjernen behalde spora av desse påverkingane. På den måten lagrar hjernen erfaringar. I tillegg til hjernen sin evne til å reproducere tidlegare erfaringar, har den ifølgje Vygotskij (1995) ei kombinatorisk eller kreativ evne som gjer mennesket i stand til å sjå føre seg ting ein ikkje har sett. Desse

mentale bileta er nye kombinasjonar av tidlegare minne og erfaringar. Som døme viser Vygotskij (1995) til barnet sin rollespelleik, der barnet kan førestille seg at det rir ein hest, spelar rolla som mor, er sjørøvar, osv. Barnet gjenskarar i stor grad det det allereie har sett, men aldri eksakt det dei har sett i verkelegheita. Det er ein måte å omarbeide opplevde inntrykk for barnet, kombinere dei og skape ei ny verkelegheit. Ifølgje Vygotskij (1995) er dette eit døme på den mest autentiske og ekte kreativitet. Denne måten å sette saman tidlegare erfaringar til nye kombinasjonar er grunnmuren for alt skapande. Vidare viser Vygotskij (1995) til Ribot som seier at uansett kor individualistisk eit skaparverk er, inneheld den alltid ein sosial koeffisient. I alle oppfinningar finst det alltid bevarte restar av eit anonymt samarbeid (s.37).

Den lærande i Vygotskij sin teori er avhengig av sine omgjevnadar, og kan ifølgje Illeris (2012) nytte ulike reiskapar innan denne læringsprosessen, både materielle og språklege (s.81). Ulike settingar vil dermed tilby ulike reiskapar, og gi ulike læringsmoglegheiter for barnet. Til dømes kan teikneprosessen gå føre seg både i den formelle settinga, og i den uformelle settinga, noko Frisch (2010) har undersøkt i si doktorgradsavhandling. Den formelle teikninga går føre seg på skulen med ein kompetent lærar til stede, medan teikning som går føre seg på fritida og på eige initiativ går under uformell teikning (Frisch, 2010, s.6). Frisch (2010) går ut frå at vi lærer i begge settingar, og at barnet har ein kompetanse innan visuell kontroll som er uformelt utvikla av barnet sjølv. Ut frå Frisch (2010) kan ein seie at det eksisterer eit gjensidig forhold mellom den formelle og uformelle teikninga, der begge påverkar kvarandre. Det barnet lærer på skulen tar han med seg heim, og det han lærer heime tar han med seg tilbake på skulen. I både den formelle og den uformelle settinga er barnet avhengig av andre som kan meir enn barnet sjølv. På skulen vil denne andre vere læraren eller medelevane, medan heime kan den andre vere ein instruksjonsvideo, eit storesøsken, ein forelder, ei teiknebok, osv.

2.3.1. Læraren si rolle

Illeris er noko skeptisk til Vygotskij sin teori då det alltid vil vere dei vaksne og dei som sit med makta som har moglegheit til å avgjere kva som er barn si proksimale utviklingszone (Illeris, 2012, s.83). Det kan bli snakk om ei sterkt lærarstyrt undervisning, som mellom anna styrast av kva som står på neste side i læreboka (Illeris, 2012, s.83). Kompetansen til læraren kan også vere noko som sett hindringar for barnet si utvikling og moglegheit til å nå det

potensielle utviklingsnivået. Ifølgje Frisch (2010) tyder mykje på at det er lav kompetanse hos kunst og handverkslæraren når det kjem til visuelt kontrollert teikning, samtidig som det er ei ferdigheit læraren må handtere. Det kan verke som om mange lærarar ventar med å presenterer teikning av objekt for elevar til dei er mellom 9 og 12år, medan andre ikkje presenterer elevane for det før ungdomsskulealder (Frisch, 2010, s.6). Den manglande kompetansen til læraren kan ha samanheng med lite omfang av gode og konkrete læringsstrategiar i teikneopplæringa. Brønne og Heggvoll (2018) fortel mellom anna at dei har problem med å finne faglege bidrag innan begynnaropplæring i teikning. Det dei finn går inn under hobby sjangeren, der Edwards (2012) kan vere eit døme. Edwards (2012) framheva på si side at lærarar som sjølv har vokse opp i eit samfunn der det å undervise i teikning har vore unngått, truleg ikkje teiknar godt nok til å demonstrere for andre.

For Wilson og Wilson (1977) er det viktig å få fram at utan rollemodellar ville det vore lite eller ingen teikneåtfærd blant barn. Veks ein opp utan slike rollemodellar vil teikninga truleg ikkje utvikle seg frå «hodefoting- stadiet» (Wilson & Wilson, 1977, s.6). Ein måte å assistere barn si visuelt kontrollerte teikning på er ved å vise teknikk gjennom å teikne på barnet si eiga teikning (Frisch, 2010, s.251). På den måten kan læraren fungere som eit støttande stillas for eleven. Denne handlinga kan verke som eit overtramp på barnet sin personlege skapande prosess, innan kunst undervisningstradisjonen. Frisch (2010) fann derimot at barnet ofte ber læraren om dette sjølv. Det er ein måte å instruere og modellere for barnet, og støtte barnet slik at det utviklar den visuelt kontrollerte teikninga si. Læraren hjelper eleven utan å endre på hovudstrukturen i teikninga. Dette har ikkje implikasjonar på meistringsskjensla til elevane, då elevane endå opplever at det er dei som har teikna, og ikkje læraren. I alle fall verka det slik ut frå datamaterialet til Frisch (2010), då elevane var svært stolte over eigne teikningar.

Vidare viser Frisch (2010) at læraren handterer elevane sin frustrasjon gjennom sin eigen kompetanse som handverkar, og eigen erfaring som lærar (s.258). For å oppmuntre brukar læraren assistert samarbeidande teikning, der han leitar etter visuell liknad i teikninga samtidig som han instruerer. I tillegg nyttar han verbal brubygging med ord som «triks» og «juks». Læraren ser på elevane sine teikningar som noko interessant ein kan utdjupe saman, og ønsker å møte eleven på «heimebane». Denne måten å undervise på er eit godt døme på

korleis ein kan lære vekk teikning. I motsetnad til ein lærar som trekker seg unna, noko som gjer effektiv undervisning av visuell kontroll umogleg (Frisch, 2010).

Ei nyttig støtte for læraren i teikneundervisninga kan vere Brønne og Heggvoll (2018) sine teiknemethodiske tilnærmingar. I utarbeidinga av metodane har dei valt å knytte kunst og handverk opp mot lese – og skriveopplæringa, der forskingstradisjonen står sterkt. Ved å låne omgrep og innhald frå eit felt der forskingsomfanget er stort håpar dei å kunne skape innsikt i teikneopplæringa. Ut frå dette har dei utvikla tre ulike kategoriar for teiknemethodikk. Desse tre kategoriane har fått namna syntetisk tilnærming, analytisk tilnærming og fenomenologisk inngang. Forfattarane har valt å nytte omgrepet inngang for det fenomenologiske, då denne kategorien skil seg frå dei andre to. Innan det fenomenologiske er det den subjektive opplevinga som står sentralt, der metoden er meir uorganisert. Medan dei andre to vektlegg ei systematisk tilnærming. Slik som Edwards (2012) framhevar fenomenologien sanseorganet, og det å lære barna å sjå på ein ny måte. Det er ein erfaringsbasert og foresetnadslaus metode, der ein skal skyve barnet ut av faste rammer og sosialt lærte uttrykk. Opp-ned teikningar, og negativ flate er døme på fenomenologiske inngangar (Brønne & Heggvoll, 2018, s.14).

Hovudforskjellen mellom den syntetiske og den analytiske tilnærminga, er at førstnemnde framheva rekkefølge på opplæringa. Ideen er at ein må kunne teikne enkle delar før ein tek fatt på innhald og form (Brønne & Heggvoll, 2018, s.7). Motsett er det ikkje så viktig med rekkefølge innan den analytiske tilnærminga. Det er det meiningsberande som står sentralt, der det å teikne realistisk er eit mål (Brønne & Heggvoll, 2018, s.9). Her kan ein dra ein parallell til Frisch (2010) sitt omgrep visuell kontroll, då det analytiske vektlegg innlæring av teikning som reiskap for å kommunikasjon. Noko som krev spesifikke teikneferdigheiter.

Samtidig som læraren sin kompetanse er ei mogleg utfordring, kan det vere andre avgrensande faktorar til stades i undervisninga, som gjer undervisning av visuelt kontrollert teikning utfordrande for læraren. Mellom anna kan elevtalet vere styrande for læraren si justering og tilpassing av undervisninga til den enkelte elev og for klassen som heilheit. Ifølgje Skjelbred (2021b) har læraren si interesse for eleven sin teikneutvikling stor betydning for korleis elevane lærer å teikne, der læraren sitt «blikk» bidrar til læraren sin justering og tilpassing av undervisning. Læraren sin praksis blir i tillegg påverka av ressursar og

planlegging på institusjonelt plan, samt kva som er praktisk å gjennomføre i det handlingsrommet læraren opplever å ha (Skjelbred, 2021b).

2.3.2. Teikning som språkleg system

Teikningar kan ikkje representere objektet på nokon betre måte enn vokabularet vårt kan i følge Wilson & Wilson (1977, s.5). Dei vel derfor å omtale teikningar som teikn på objektet. Ikkje representasjonar, som antydar at teikninga er isomorf med objektet. Ein lærer å bruke teikn ved å sjå andre bruke teiknet først, og deretter imitere denne prosessen (Wilson & Wilson, 1977, s.5). Frisch og Postholm (2013) tek samanlikninga av teikning og vokabularet endå lengre ved å nytte Bakhtin sine språksjangrar for å utvikle omgrepet teiknesjanger (s.37). I omgrepet teiknesjanger ligg det at teikninga har ein kulturell og historisk forankring, slik som språket. I tillegg til at teikninga vert påverka av individet sjølv, som nyttar teikninga til sitt eige formål. På den måten påverkar samfunnet individet si teikning, samtidig som individet kan vere med på å utvikle teiknesjangeren (Postholm & Frisch, 2013, s.37). Denne måten å forstå teikninga kan knyttast opp mot den kulturhistoriske tradisjonen som Vygotskij sin teori spring ut frå. I denne tradisjonen er mennesket sitt samspel med omverda omtalt som ein verksemd (Illeris, 2012, s.80). Det vil seie at individet aktivt tileigna seg dei kulturelle forholda, samtidig som det har evna til å påverke samfunnet. Denne verksemda er målretta, ved at ein vil oppnå noko med aktiviteten (Illeris, 2012, s.81). Teiknaren si evne til å påverke teiknesjangeren frå kulturen og gjere den til si eigen, kan gjenkjennast i den kulturhistoriske tradisjonen, der individet har evna til å påverke samfunnet.

Vidare utvikla Postholm og Frisch (2013) omgrepet indre overtydande teikning, med inspirasjon frå Bakhtin sitt indre overtydande ord. Den indre overtydande teikninga gjer teiknaren i stand til å bruke sitt eige uttrykk på sosialt tillærte teikn. Omgrepet appropriert teikning, som Wilson og Wilson har etablert, kan sjåast som ein versjon av indre overtydande teikning. I dette ligg det at teiknaren tar utgangspunkt i teikn frå kulturen, men gjer det til sitt eige. Den approprierte og indre overtydande teikninga vektlegg individet si oppfatning. Det er individet si tolking av figuren og funksjonen som er det sentrale. Elevar som teiknar etter teikneseriefigurar frå populærkultur, kan vere eit døme på denne type teikning. Dersom eleven anvend teikneseriefiguren i eit meiningsberande samspel med omgjevnadane, kan figuren vere ein del av eleven sitt indre overtydande språk (Frisch, 2013, s.35).

Postholm og Frisch (2013) utvikla vidare omgrepet internalisert observasjon der teikninga er innlært ved hjelp av ein modell. Etter kvart som ein har gjentatt prosessen mange nok gonger kan ein klare å teikne utan modellen som hjelpemiddel. Teikninga er dermed internalisert. Postholm og Frisch (2013) omtaler dette som hovuddelen av teiknelæringsprosessen (s.34). Bakhtin sitt omgrep heteroglossia er vidare overført til omgrepet fleirstemt teikning av Postholm og Frisch (2013). Fleirstemt teikning oppstår når to teiknarar tar utgangspunkt i same modell. Sidan teiknarane har ulike bakgrunn og erfaringar, vil teikninga få ulike uttrykk, ut frå eigne preferansar og kultur. Til slutt har vi omgrepet visuell kontroll. Dette omgrepet dreier seg om den reelle meistringa. Den visuelle kontrollen gjer seg synleg i teiknaren si evne til å handtere teiknereiskapen, og skape mening ved hjelp av visuelle teikn. Ei teikning som er godt visuelt kontrollert er ei teikning som kan tolkast og bli forstått av fellesskapet (Postholm & Frisch, 2013, s.40).

2.3.3. Eleven sin etterlikning

Wilson og Wilson sette i 1977 spørsmålsteikn ved ideen om den naturlege blomstringa av barnekunst, som prega teikneundervisninga store delar av det 18. år hundre. I følge dei har barnet til all tid vore prega av sine omgjevnadar, og vil naturleg reagere ved å kopiere og etterlikne når det kjem til teikning. Vaksne sin idealisering av barnekunst sette føringar for den kunsten barna produserte i denne tida. Barneteikningane bar preg av det vaksne verdsette, ikkje det barna naturleg hadde ei dragning mot. Den teikneopplæringa Wilson og Wilson (1977) framheva retta seg mot barnet sin naturlege dragning mot etterlikning, og er ifølge forfattarane den viktigaste av all artistisk utvikling, då den forhald seg operasjonell heile livet. Dei oppdaga at barn som lånte og teikna frå eksisterande bilete var dei mest talentfulle og produktive teiknarane. Denne prosessen starta omkring 6års alderen, og auka gjerne ved 8-9års alderen. Desse barna hadde avansert i sine evner til å presentere visuelle idear, samt avbilde perspektiv, og aktivitet i teikningane sine (Wilson & Wilson, 1977, s.5). Frisch (2010) sine funn bekrefta det Wilson og Wilson (1977) fann i si studie. Mellom anna at barn brukar andre sine teikningar, figurar frå populærkultur, og at dei lærer å teikne spesifikke teikningar frå slektningar og venner.

Wilson og Wilson (1977) merka seg særleg at unge lærte å teikne frå kvarandre, der den yngste lærte av den eldste. Dette er også noko Frisch (2013) oppdaga i si studie av elevar

sine uformelle læringsprosesser i ein undervisningstime, der det var tydeleg at elevane ikkje berre herma etter læraren, men let seg inspirere av kvarandre (Frisch, 2013, s.75). Wilson og Wilson (1977) oppdaga at barna ikkje berre lærer korleis å teikne, men kva dei skal teikne. Dette ser ein ved at ein type teikning eksisterer i fleire generasjonar. Til dømes kan teikneseriefigarar som yngre generasjonar aldri har sett originalen av, endå verte produsert. Wilson og Wilson (1977) trur at grunnen til dette er at mennesket sin eigen persepsjon er for uklar til å skape konkrete bilete. Vi veit til dømes korleis eit menneske ser ut, korleis det står, går, sitt, osv. Men desse bileta er for omfattande, for mange, for generelle og for vage til at vi klarer å teikne dei. Dei bileta som fungerer best for oss, er i følge Wilson (1977) dei bileta som allereie er oversett til todimensjonale formar, derfor lærer vi best av å sjå på andre sine teikningar.

2.4. Å lære observasjonsteikning – skjema og prosess

Dette delkapittelet tek føre seg observasjonsteikning som fenomen og prosess, for å belyse elevane sin teikneprosess med observasjonsteikning i studien. Ut frå Wilson og Wilson (1977) ser ein at barna naturleg observerer andre, og forsøker å gjere slik andre gjer. Denne måten å teikne på går inn under observasjonsteikningsmetoden.

Observasjonsteikning kan relaterast til omgrepet realistisk. Edwards (2012) vel å fokusere på det ho omtalar som «realistisk» teikning i sine teikneøvingar. I omgrepet realistisk legg ho det å portrettere ting ein faktisk kan sjå. Ifølge forfatternen sjølv er desse motiva ofte omtalt som vanskelege eller utfordrande, likevel vel Edwards (2012) å fokusere på «realistiske» motiv. Grunnen til dette valet er at teiknaren kan oppleve større tilfredsheit ved å mestre øvingar som kan verke vanskelege. I tillegg opplever ho at all teikning i botn er lik, då det involverer dei same ferdigheitene og måtane å sjå på. Sjølv når ein teiknar førestillande må ein sjå føre seg biletet i hovudet. Eit motiv er derfor ikkje vanskelegare enn noko anna, dersom ein forstår basiskunnskapen (Edwards, 2012, s.6). Denne prosessen er avhengig av synssansen og kan relaterast til Frisch (2010) sitt omgrep visuell kontroll, som omfattar samspelet mellom det å sjå og teikne på same tid. Det er ein prosess som dreier seg om å teikne etter ein modell. Ein kortrollerar visuelt teikninga opp mot modellen, i ein kontinuerleg sjå - og teikneprosess, der persepsjonen av modellen til slutt utgjer ei teikning (Frisch, 2010, s.3). Målet for Edwards (2012) sine teikneøvingar er å lære lesaren å teikne

ved å sjå på ein ny måte. Denne måten å sjå på krev opplæring, då den skil seg frå den måten ein vanlegvis ser og navigerer på (Edwards, 2012).

Vidare vil Wilson og Wilson (1977) sin skjemateikningsteori vere sentral for å forstå elevane sin prosess med observasjonsteikning. Her oppstår det ein kognitiv prosess, som forfattarane samanliknar med eit dataprogram. Dataprogrammet representerer ein metafor for sinnet, eller det vi kan forstå som tankane våre. Sinnet sender signal til hjernen om kva som skal teiknast, slik eit dataprogram sender signal til datamaskinen. Som svar på dette signalet settast eit hierarki av funksjonar i gang. Handa teiknar, og sanseorganet memorerer motivet for teikninga, i form av ein mentalrepresentasjon, eller det vi kan kalle eit skjema. Det oppstår ein serie av sekvensar med avgrensingar inntil målet om regelmessigheit mellom elementa i teikninga er oppnådd. Samtidig som dette skjer, merkar ein seg avvik mellom den avgrensa forma og det mentale biletet. Dette sett i gang korrigerande handlingar, inntil teikninga korresponderer tilfredsstillande med skjema. Det kan også hende at avvika er av ein slik grad at teikneoppdraget blir avbrote, bytta ut, og moglegvis aldri meir prøvd ut igjen (Wilson & Wilson, 1977, s.7).

Ifølgje Wilson og Wilson (1977) er avbilding av spesifikke objekt under observasjonsteikning lagd gjennom mindre modifikasjonar av generelle skjema. Sinnet oppfattar, registrerer og kategoriserer etter det som er kjent. Det som er kjent i teiknekonteksten er alle teikningane ein har sett, både eigne og andre sine teikningar. Dette utgjør basen ein teiknar ut frå. Her visar forfattarane til Gombrich, som ber teiknaren om å sjå føre seg ein oval når han skal teikne eit ansikt. Ovalen utgjør eit skjema som teiknaren nyttar som utgangspunkt for vidare teikning av ansiktet (Wilson & Wilson, 1977).

Utover dette fann Wilson og Wilson (1977) at teiknaren anvendte separate skjema for kvart objekt dei avbildar. Nokre skjema fungerer lett og med stor sikkerheit, då ein bruker dei ofte. Andre skjema fungerer ikkje like godt, då dei ikkje vert brukt like mykje. I tillegg har skjema ein har utvikla for eit spesifikt objekt liten overføringsverdi til andre objekt, sjølv om objekta kan likne. I mangel på eit tilstrekkeleg skjema kan teiknaren forsøke å nytte eit godt utvikla skjema for eit anna objekt. Dette resulterer i teikningar som deler element frå forskjellige objekt (Wilson & Wilson, 1977, s.10). I masteroppgåva til Sideridis (2021) ser vi eit døme på dette. Ein av hennar informantar hadde eit godt utvikla skjema for hest, men ikkje for katt. Noko som førte til at førestillingsteikninga informanten teikna av ein katt likna på ein hest.

Samtidig oppdaga Sideridis (2021) at informanten teikna ein mykje meir nyansert katt under observasjonsteikning.

Wilson og Wilson (1977) visar til at nokre teiknarar har evna til å anvende mange teikneskjema. Ved å kombinere og utvide klarte dei til synelatande å generere uendeleg med skjema, svært fleksibelt. Når dette skjer, kan ein anta at teiknaren nyttar kjente mentale bilete som gir informasjon om posisjon og innfallsvinkel, og ut frå dette skaper teiknaren fortellinga han ønsker med det nye bilete. Denne evna stammar frå ei stor mengd mentale bilete, og er skjerpa ved å teikne kontinuerleg. Motsett hadde andre nesten ingen teikneskjema, då dei sjeldan teikna. Når ingen av skjema dei har er ønskelege, opphøyrer teikneaktiviteten, og all moglegheit for utvikling stoppar opp (Wilson & Wilson, 1977).

2.5. Teikneglede og meistring

Dette delkapittelet vil ta føre seg teori omkring teikneglede og meistring, som kan belyse elevane sin teikneprosess med observasjonsteikning.

2.5.1. Teikneglede

Det verker som eit fåtal slepp unna teiknekrisa, og forsett med teikning resten av livet. Eileen Garman Johnsen (2013) har undersøkt kva det er som gjer at nokre held på teiknegnisten, medan andre lar den ebbe ut. I samtalar med dei som fortsett å teikne, avdekka ho mellom anna kva barndommen kan ha å seie for livslang teikning. Det viser seg at alle har hatt ein vaksen som førebilete. Dette førebiletet teikna og rettleia sjølv, noko som har vore veldig viktig (Johnsen, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) er oppteken av korleis ein speglar seg i andre når ein skal vurdere sitt eige potensiale. Dei omtalar denne prosessen som vikarierende erfaringar. Det betyr at ein observerer andre sine prestasjonar, og vurderer om ein sjølv kan klare det same. Då vel ein gjerne å samanlikne seg med personar ein liknar på. Dette kan både ha positive og negative implikasjonar, ettersom personen ein samanlikna seg med meistra aktiviteten eller ikkje. I denne samanhengen vil læraren berre vere eit eksempel på korleis ein kan gjere noko, men ikkje ein person eleven samanlikna seg med (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Erfaringane ein gjer seg i barndommen har mykje å seie for livslang teikning. Johnsen (2013) oppdaga mellom anna at dei som fortsett å teikne i vaksen alder, øvde og repeterte mykje som barn. I den samanheng var det viktig å ha nok materiale og tid tilgjengeleg som gjorde

teikneaktiviteten mogleg. Kontinuitet vert også trekt fram som viktig. Både fordi det gjer det mogleg å utvikle evna til å kommunisere gjennom teikninga på eit høgare nivå, men også fordi det kan bli mykje å ta igjen seinare. Johnsen (2013) trekk også fram teikninga som ein faktor i personlegdomsutviklinga, ved å gi barna glede. Samtidig som teikning kan nyttast i innlæring av andre fag. Som eit siste stikk framhevar Johnsen (2013) at det er mange fleire barn som har potensiale til å bli gode teiknarar, enn det dei får moglegheit til i dagens skule.

Visuelt kontrollert teikning kan vere ein måte å bevare teikneglede til elevane på. Ifølgje Frisch (2010) verkar det som at dette er ein meiningsfull læringsaktivitet frå barna sitt perspektiv. Dette grunngjev ho med at det oppstår ein tilstand av «flow» (Csikszentmihalyi, 2014) blant barna. Noko som synleggjer seg ved at barna sjølv vel å teikne visuelt kontrollert teikning i den uformelle settinga. Denne aktiviteten er frivillig, der dei vel å nytte same strategiar som dei gjer på skulen. Dette viser at barna føretrekk denne måten å arbeide på, samtidig som den er utfordrande (Frisch, 2010, s.263). Omgrepet Flow er etablert av Mihaly Csikszentmihalyi (2014). Ifølgje Csikszentmihalyi (2014) er flow ein subjektiv tilstand som oppstår når ein involverer seg i noko til den grad at ein gløymer tid, trøttheit, og alt anna utanom aktiviteten i seg sjølv. Oppmerksamheita er fullt investert i oppgåva, og personen arbeider på sin høgaste kapasitet. Under flow opplever ein typisk ei kjensle av kontroll, eller mangel på angst over å miste kontroll. Ein bekymrar seg ikkje over om ein kjem til å lykkast med det ein driv med. Mangelen på bekymring gjer at ein opplever aktiviteten som gledeleg og givande. Csikszentmihalyi (2014) trekk fram tre forhold som må vere til stades for at flow skal oppstå. For det første må det vere eit klart sett med mål. Desse måla gir retning og hensikt ved handlingane. Måla strukturerer erfaringa ved å leie oppmerksamheita, heller enn å fungere som endelege mål. For det andre må det vere ein balanse mellom opplevd utfordring og opplevde ferdigheiter. Når opplevd utfordring og ferdigheiter samsvarar godt, er oppmerksamheita komplett absorbert. Denne balansen er skjør. Dersom utfordringa blir større enn ferdigheitene vil ein oppleve angst knytta til oppgåva. Dersom utfordringa blir for liten vil ein motsett kjede seg ved oppgåva. For det tredje er flow avhengig av klar og umiddelbar feedback. Denne feedbacken informerer om eigen progresjon i aktiviteten, og dikterer om ein skal justere eller forsette på same kurs. Personen opplever dermed liten tvil om kva som blir neste steg (Csikszentmihalyi, 2014, s.232).

2.5.2. Meistring

Frisch (2013a) er oppteken av at meistring av teikning avlar meir av teikneaktiviteten.

Motsett vil mangel på meistring føre til at aktiviteten tar slutt. Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2013) er ei kjelde til meistring tidlegare erfaring av meistring. Dette er særleg viktig i starten av ein læringsprosess. Erfarar ein å mislykkast seinare, vil det ha mindre å seie for forventning av meistring. Då vil ein gjerne forklare resultatet med andre ting enn egne evner og kompetanse, enn ein ville gjort om ein mislykkast i startfasen. Vi skil mellom reell meistring og opplevd meistring. Reell meistring er det ein objektivt har oppnådd. Medan opplevd meistring er slik ein subjektivt opplever resultatet. Opplevd meistring påverkast av den reelle meistringa, medan vidare forventning om meistring påverkast av opplevd meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

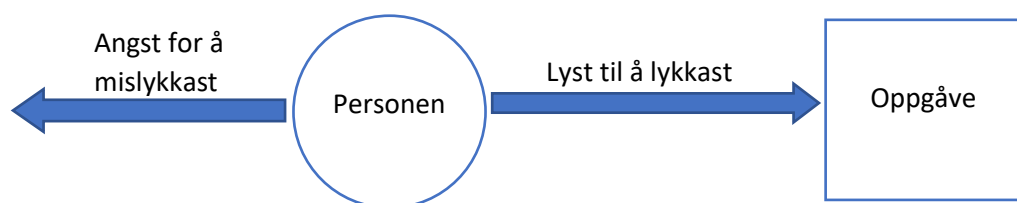
For å skape meistring vil det vere viktig at elevane får oppgåver dei har moglegheit til å meistre. Når oppgåva blir for vanskeleg vil eleven miste meistring og forventning om meistring. Samtidig må ikkje oppgåva bli for lett. For lette oppgåver vil ikkje auke elevane sin meistringsforventning, då dei ikkje klarar noko nytt. Dei må oppleve å meistre noko dei ikkje hadde klart å meistre før, for at dette skal skje (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Denne tendensen kan utdjupast av Atkinson sin modell over prestasjonssituasjonen. Ifølgje Atkinson sin modell eksisterer det ein ambivalens i prestasjonssituasjonen (Imsen, 2020, s.325). Denne ambivalensen stammar frå to grunnleggande tendensar. Den eine tendensen er lysten til å gå laus på oppgåva, den andre tendensen er redselen for å feile. I skulen vil redselen for å feile halde eleven tilbake, medan lysten til å lykkast driv eleven framover. Motivasjonen for å ta fatt på ei oppgåve er dermed avhengig av at lysten for å lykkast er større enn redselen for å mislykkast. Her er det fleire faktorar som spelar inn. Mellom anna eleven sin sjølvvurdering av evna til å meistre oppgåva, samt kor verdifull oppgåva opplevast for eleven. Ein elev med stort meistringsmotiv og behov for å meistre oppgåva, vil ikkje bli motivert av enkle rutineoppgåver, då oppgåva ikkje vekker prestasjonsmotivasjonen til live. Medan ein elev som opplever at sannsynet for å lykkast er låg ikkje vil legge inn stor innsats i arbeidet (Imsen, 2020). Oppgåva må altså ikkje vere for lett, og ikkje vere for vanskeleg. Det må vere litt vanskeleg, for at elevane skal bli interessert i å lykkast. Men ikkje så vanskeleg at dei mistar interesse (Imsen, 2020).

Ut frå Atkinson (Imsen, 2020) sin modell kan ein seie at prestasjonsmotivasjonen er eit produkt av tre forhold:

1. meistringsmotiv
2. subjektiv vurdering av moglegheit for å lykkast
3. subjektiv vurdering av verdien av å lykkast

Modellen kan illustrerast på denne måten:



Figur 1. Modellen viser dei motstridane kreftene som verkar i prestasjonssituasjonen.

Elevlar som forventar å mislykkas, kan oppleve prestasjonssituasjonen meir truande (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil igjen føre til ein beskyttande reaksjon hos eleven, der ein forsøker å forsvare sitt eige sjølvverd ved å sette opp hinder for seg sjølv. Dette fører til mindre motivasjon, og lågare innsats og motstandskraft i møte med utfordringar. Ein blir meir avhengig av å få bekrefta kunnskap om seg sjølv frå miljøet omkring. I tillegg kan ein bli meir kritikk sensitiv, oppta seg meir med korleis andre oppfattar ein, prøver å unngå truande situasjonar og personar, skjule eigne tankar og unngår risiko. Desse elevane oppfattast ofte som forsiktige og usikre. Dei ønsker å lykkast, men frykta å gjere feil. I frykt for å dumme seg ut kan elevane reagere ved å forsvare seg sjølv for å unngå nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.93).

Til slutt vil oppleving av meistring ofte vere avhengig av attribusjon av prestasjon, som eit resultat av innsats eller strategi. Dette er kontrollerbare faktorar, medan det er lite ein kan endre dersom attribusjon dreier seg om eigne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.124). I tillegg vil tidlegare erfaringar av gode skuleprestasjonar få meir å seie for sjølvvurdering i faget ettersom elevane vert eldre. Dette er essensielt då god sjølvvurdering i faget er viktig for gode skuleprestasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.104).

Kapittel 3: Metode

Dette kapittelet gjer greie for metodiske val i forskingsprosessen med eit undervisningsprosjekt. Delkapittel 3.1 grunngir val av forskingsmetode og forskingsdesign. Delkapittel 3.2 tar føre seg datainnsamlinga, i form av dokumentinnsamling av refleksjonsskjema og teikningar, og korleis eg har gått fram som deltakande observatør. Delkapittel 3.3 gjer greie for utval og avgrensing av informantar. Delkapittel 3.4 gjer greie for analysemetode, og til slutt i delkapittel 3.6., vert det gjort greie for etiske vurderingar i studien.

3.1. Forskingsdesign

I denne studien vert kasusstudie nytta som forskingsmetode. I følge Postholm (2005) er kasusstudiet beskrivande, og opptek seg med alle variablane som påverkar fenomenet i eit gitt system (s.50). Dette metodevalet er avhengig av kva som skal studerast. For å svare på problemstillinga har det vore nødvendig å bli kjent med fenomenet på ein praksisnær måte, noko både aksjonsforskning og kasusstudie kan gi moglegheit til. Målet for denne masteroppgåva er å bli betre kjent med kva som gir elevane oppleving av teiknglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning, der læraren sin praksisutvikling kjem i andre rekke. I aksjonsforskninga er det læraren sin praksisutvikling som står i fokus jf. Ulvik, Riese og Roness (2016). Derfor er det valt å gå vekk frå aksjonsforskning som metode i denne studien. Likevel kan kasusstudie verke inn på min lærarpraksis. Jf. Postholm (2005) er valet om å nytte kasusstudie tatt ut frå eit ønske om å undersøke elevane sin teikneprosess med observasjonsteikning som fenomen, og kva variablar som påverka elevane sin teikneprosess med klasserommet som kontekst. Vidare vil metoden falle innanfor kvalitativ forskning då studien har som hensikt å undersøke den autentiske konteksten og korleis informantane ser på den (Krumsvik & Jones, 2019). Det kvalitative forskingsdesignet er nyttig når ein ønsker djupneperspektiv og avdekking av sosiale mønster i små utval.

Innan kasusstudie er det ingen spesiell måte å gå fram på (Postholm, 2005). Tilnærminga er gjerne utprøvande og søkande. Ein kan blande strategiar, så lenge dei strategiane ein vel er passande og praktisk å gjennomføre. I denne studien er det valt å nytte deltakande observasjon, refleksjonsskjema og dokumentinnsamling av teikningar. Dette er ein form for triangulering, som kan styrke studien og vareta validiteten (Krumsvik & Jones, 2019). Observasjonane og funna frå datainnsamlinga kan bekrefte, avkrefte eller utdjupe

kvarandre, og styrke studien. Figuren under synleggjer korleis eg har valt å gå fram i mitt forskingsprosjekt.



Figur 2. Modellen viser forskingsdesignet for masteroppgåva

Undersøkinga er bunde i eit undervisningsprosjekt, som gjekk over tre veker. Jf. Postholm (2005) er omgrepet undervisningsprosjekt valt for å understreke at studien tar form som eit kasusstudie, der fenomenet undersøkast i eit bunde system. Prosjektet tok plass i kunst og handverkstimane til elevane, til saman blei det 150 minutt i veka. Over desse tre vekene arbeidde elevane med oppgåve 1, 2, 3 og 4, sjå tabell 1. Kvar oppgåve har ulike formål.

Tabell 1. Tabellen viser dei ulike oppgåvene elevane arbeidde med i løpet av undervisningsprosjektet

Oppgåve	1	2	3	4
Tittel	Augeoppgåve fase 1	Portretteikning i gråblyant	Portretteikning i kol	Augeoppgåve fase 2
Kva elevane gjorde	Teikne eit auge på 10 minutt, utan referansebiletet	Teikne portrett i gråblyant, ved hjelp av rutenett og referansebiletet	To val Teikne over portrettet i gråblyant frå oppgåve 2, med kol Teikne eit nytt portrett i kol ved hjelp av referansebiletet, men utan rutenett	Teikne eit auge på 10 minutt, utan referansebiletet
Teiknemetode	Førestillande teikning	Observasjonsteikning	Observasjonsteikning	Førestillande teikning
Formål med oppgåve	Undersøke elevane sine forkunnskapar, og tidlegare erfaringar med teikning	Undersøke elevane sin teikneprosess med observasjonsteikning	Undersøke elevane sin teikneprosess med observasjonsteikning, gi elevane mengdetrening, og skape ein variasjon	Undersøke eleven sin utvikling over perioden

Oppgåve 1 og 4 nyttar førestillande teikning, medan oppgåve 2 og 3 nyttar observasjonsteikning. Dette er for å undersøke om mengdetrening med observasjonsteikning påverker elevane sin førestillande teikning, og gjer elevane sikrare på

teikning også utan konkrete rammer. Oppgåve 1 og 4 gir i tillegg moglegheit til å undersøke om elevane utvikla skjema for å teikne auge, ved å fokusere på å teikne ansikt over perioden.

Ut frå dialogen med kunst og handverkslæraren i forkant fekk eg vite at elevane ikkje hadde så mykje erfaring med observasjonsteikning. Derfor har eg valt å nytte rutenett som støtte i oppgåve 2, då eg opplevde rutenettet som ei god ramme for elevane.

Oppgåve 3 endra seg frå planlegging til gjennomføring. I utgangspunktet skulle alle elevane teikne over det dei hadde teikna med gråblyant i oppgåve 2 med kol. Saman med kunst og handverkslæraren blei det avgjort at elevane fekk velje om dei heller ville teikne fritt med kol, på eit nytt ark, utan rutenett. Det var avgrensa med tid til å gå igjennom teknikkar for å teikne med kol, og vi ville ikkje at elevane skulle øydelegge dei fine teikningane sine i gråblyant. Derfor blei nokre elevar rådde til å velje alternativ to.

Ved slutten av kvar oppgåve fekk elevane beskjed om å fylle ut eit refleksjonsskjema (vedlegg 2), som neste delkapittel tek føre seg.

Til slutt fekk elevane ei ekstra oppgåve der dei skulle nytte dei same portretta som var skrivne ut til hovudoppgåva. Her bretta elevane portrettet i to og teikne inn den manglande delen av ansiktet ved å spegle biletet. Elevane fekk lov til å bruke fargar og teikne figurar i bakgrunnen ved å nytte fantasi- og førestillandeteikning, samtidig som dei måtte øve seg på å observere det ansiktet dei hadde framfor seg.

Val av portrett var tilfeldig bilete tatt frå internett. Eg ville ikkje at det skulle vere personar elevane hadde eit forhold til frå før, slik at elevane ville ha eit mentalt bilete av ansiktet på førehand. Ved å velje personar elevane truleg aldri har sett før vil dei moglegvis verte nøydde til å bruke observasjonsevna meir, i staden for å teikne det dei trur dei ser. I tillegg gjer det at elevane får likt utgangspunkt for å løyse oppgåva, då det kan vere lettare å teikne eit ansikt ein har sett mange gonger. Bileta var i svart og kvitt, sidan elevane skulle teikne i gråblyant og kol. Ingen av ansikta har synlege tenner, for å minske graden av utfordring for elevane. For at elevane skulle ha mindre grunnlag til å samanlikne seg med kvarandre fekk dei mest mogleg bilete å velje i.

3.2. Kvalitativ datainnsamling

Eit essensielt trekk ved kassstudie er at det blir samla inn tilstrekkeleg med data, for at forskaren skal kunne studere viktige trekk og tolke det som blir studert. Det blir brukt datainnsamlingsstrategiar som er passande og praktiske, der ein mellom anna kan nytte spørjeskjema undervegs i datainnsamlinga (Postholm, 2005). I denne oppgåva har eg valt å kalle spørjeskjema for refleksjonsskjema, noko eg kjem tilbake til seinare. Vidare er det gjennomført ei dokumentinnsamling. Eit dokument kan ha mange former (Christoffersen & Johannesen, 2012). Dei dokumenta som blir undersøkt her er elevteikningar.

Refleksjonsskjema og elevteikningane utgjer hovudmaterialet i studien. Denne datainnsamlinga har ein kvalitativ karakter ved å undersøke eigenskapar ved innhaldet i refleksjonsskjema og teikningane (Krumsvik, 2019b). I tillegg er det samla inn observasjonsnotat frå prosjektet, der eg tok rolla som deltakande observatør. I det følgjande vert det gjort greie for korleis refleksjonsskjema er utforma på førehand, korleis teikningane er samla inn i felten, og korleis eg gjekk fram som deltakande observatør.

3.2.1. Refleksjonsskjema

Refleksjonsskjema var viktig for å få innblikk i elevane sin tankeprosess undervegs. Eg valte å nytte omgrepet refleksjonsskjema og ikkje spørjeskjema, for at det skulle komme tydeleg fram for elevane at dei skulle reflektere og komme opp med svaret på eiga hand. Det var sett av tid til å forklare og gå igjennom skjema i forkant, slik at elevane fekk moglegheit til å komme med spørsmål. Då var det viktig å ikkje påverka svara til elevane, men forklare kva som var meint med spørsmåla slik at dei kom i gang. Til dømes på spørsmålet «korleis tenkte du når du skulle teikne auge?», blei det forklart at elevane skulle svare på kva dei fokuserte på når dei teikna. Om dei hadde nokon teknikkar dei brukte, eller om dei såg føre seg noko i hovudet. Det var til saman fire spørjeskjema, eit for kvar del av prosessen.

Refleksjonsskjema består av opne spørsmål. På den måten kan det dukke opp informasjon som eg ikkje har tenkt på. Opne spørsmål kan vere vanskelegare for elevane å svare på, enn prekoda skjema (Christoffersen & Johannesen, 2012). Derfor er det forsøkt å ikkje ha for mange spørsmål, men akkurat mange nok til å ikkje overvelde elevane. Samtidig var det viktig å fange opp elevane sin subjektive oppleving av teikneprosessen og eigen teikning. Dette var for å komme nærmare kva elevane opplever som teikneglede og meistring i arbeidet. Opne spørsmål gir i tillegg moglegheit til å finne ut bakgrunnen for elevane sine

svar, ikkje berre ja eller nei, men kvifor. Kvifor synest du teikninga di er fin? Kvifor ikkje? Dette var noko eg snakka med elevane om, for å sikre utfyllande svar.

3.2.2. Innsamling av teikningar

I tillegg til refleksjonsskjema er det valt å samle inn teikningar. Teikningane gir informasjon om ferdigheitsnivå før, under og etter opplegget, og kan utfylle elevane sine eigne refleksjonar. Der elevane sine tekstar ikkje strekk til, kan teikningane gi nyttig informasjon om framgangsmåten, samtidig kan refleksjonsskjema utdjupe val eleven tar under prosessen. For det meste vart det tatt bilete av teikningane i ettertid. Dette var for å skape ein mest mogleg naturleg situasjon for elevane. Det var også ganske hektisk i timane, og ikkje så mykje tid til datainnsamling undervegs. Likevel var det nødvendig å ta nokre bilete undervegs, for å dokumentere den delen av prosessen der elevane brukar gråblyant. Dette måtte skje i timen, i skifte før dei begynte å teikne med kol. Bileta av portretteikningane i gråblyant er noko påverka av at det er tatt undervegs i timen. Medan bileta av portretteikningane i kol er tatt i ettertid, med betre lys og fokus.

3.2.3. Deltakande observasjon

Observasjon blir i denne studien brukt for å supplere dokumentinnsamlinga. Dette er ein vanleg metode innan kvalitativ forskning, og kan brukast for å validere funn og avdekke ny kunnskap (Krumsvik, 2019b). Ved å nytte observasjon kan ein sjå om det er korrelasjon eller eit gap mellom elevane sin teikning, det dei sjølv seier i refleksjonsskjema, og kva dei gjer i praksis.

Sidan det var eg som leia undervisninga under prosjektet er det nytta deltakande observasjon som metode. Det betyr at rolla mi som observatør er underordna rolla som deltakar (Krumsvik, 2019b). Ved deltakande observasjon blir forskaren ein del av det miljøet det forskast på. Metoden kan egne seg godt ved forskning som går over ein lengre periode, der ein har moglegheit til å samle detaljert informasjon om fenomenet. Ved å vere i settinga over lengre tid får ein i tillegg moglegheit til å fange opp korleis hendingar utviklar seg over tid (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette er særleg interessant for denne studien å observere korleis teikninga til elevane utvikla seg over perioden. Som deltakande observatør deltok eg fult i aktiviteten, noko som gjorde det vanskeleg å gjennomføre strukturert observasjon undervegs. I staden har eg ført ustrukturerte observasjonsnotat i etterkant av undervisningsøktene, slik at verdifull informasjon ikkje skal gløymast.

3.3. Utval av informantar

Informantane i studien er valt ut tilfeldig, ut frå tilgjengelegheit og interesse ved det tidspunktet forskinga skulle gjennomførast. Klassen utgjorde ei gruppe på 31 elevar på 5.trinn. Denne aldersgruppa passa godt for prosjektet, då teiknekrisa og sjølvkritikken kan oppstå omkring 9-10 års alderen (Frisch, 2003). Samtidig kan andre endå kjenne stor teikneglede. Dette gir moglegheit til å undersøke kva rolle sjølvkritikken spelar for teikneglede og meistring.

Kvalitative metodar er kjenneteikna av at ein forsøker å få informasjon om eit avgrensa mengde personar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Størrelsen på utvalet er vidare avhengig av hensikta ved studien og måten data samlast inn på. For å avgrense den store mengda innsamla datamateriale er det gjennomført eit strategisk utval av 4 elevar i klassen. Her er det forsøkt å trekke fram elevar som utpeikar seg og representerer avvikande utval, samt elevar som representerer normalen i klassen. Samtidig er det unngått å trekke fram dei elevane som særleg strevde med opplegget, eller hadde ei negativ oppfatning av eiga teikning. Dette er både for å skåne desse elevane, men også fordi dei ikkje tilfører studien særleg mykje. Målet med masteroppgåva er å finne ut kva elevane opplever som teikneglede og meistring. Derfor er det meir interessant å trekke fram dei elevane som syner teikneglede og meistring, og på kva måte dette kjem fram. Ut frå dette dreier utvalet av elevar seg mot kva som er hensiktsmessig, i motsetnad til kva som er representativt (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Dei fire elevane som er trekt ut er valt fordi dei har svart på alle refleksjonsskjema, og gjort alle oppgåvene. I tillegg viser elevane ei positiv eller nøytral oppfatning av eiga teikning. For å representere både gutar og jenter er det valt å trekke fram to jenter, og to gutar. Jentene i klassen svarte meir utfyllande på skjema enn gutane. Det var i alt berre tre gutar som hadde svart på alle fire skjema. Ut frå dei tre gutane som svarte på alt, er det valt to. I tillegg er det valt to jenter. Den eine jenta (elev C) utmerka seg som svært reflektert, og hadde ein mykje meir nyansert og utvikla strek enn resten av klassen. Ein kan seie at elev C representerer eit avvikande utval frå klassen, då ho skil seg ut som spesielt erfaren (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den eine guten (elev D) hadde derimot lite forkunnskapar, men viste likevel interesse. Dei andre to elevane (elev A og B) ligg midt i sjiktet. Dermed er det fire

elevar som representerer ulike stadia av forkunnskapar, noko som kan synleggjere delar av spekteret i klassen og utgjere eit representativt utval av ferdigheitsnivået.

3.4. Analyse av elevane sin refleksjon og teikning

I analysen er datamaterialet tolka ved hjelp av hermeneutisk lesing (Gadamer, 2004). I følgje Nilssen (2012) er det ein uunngåeleg hermeneutisk komponent i studiar som dreier seg om å tolke og forstå fenomen i form av menneskelege handlingar, ytringar og tekstproduksjon, slik denne studien dreiar seg om. I omgrepet hermeneutisk sirkel ligg det at all tolking består av stadig bevegelse mellom heilheit og delar, mellom det som vert tolka og konteksten, og mellom det som vert tolka og vår eigen forkunnskap. Eit kriterium for forståing innan hermeneutikken er at dei ulike delane harmoniserar med kvarandre (Nilssen, 2012). I denne studien er det arbeidd med å tolke og forstå datamaterialet ut frå eigne forkunnskapar, samt teori omkring teikneglede og meistring i ein hermeneutisk analyse. Emne teikneglede er knytt til Csikszentmihalyi (2014) sin «flow» teori, medan emnet meistring er knytt til Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon, slik Imsen (2020, s.325) presenterar ham. Teikneglede og meistring er gjort greie for i delkapittel 2.6. Denne teorien er valt fordi den kan synleggjere kva elevane opplever som teikneglede og meistring i arbeid med observasjonsteikning, og kan dermed gi retning for undersøkinga og svar på problemstillinga. I følgje Postholm (2005) blir dei prosessane som går føre seg i klasserommet meningsfulle gjennom teorien som gjer djupare forståing mogleg. Slik gir teorien forskinga retning, og er utgangspunkt for analysearbeidet (Postholm, 2005). Samtidig som teori vert nytta, er det arbeidd med kodar og kategoriar, eller delar og heilhetar som kjem fram frå datamaterialet og konteksten. Samspelet mellom teori, delar og heilheit går føre seg i ein hermeneutisk sirkulær prosess.

3.4.1 Koding og kategorisering

Ut frå eit hermeneutisk ståstad (Gadamer, 2004) kan fenomen forståast på ulike måtar. Det betyr at det ikkje finst ein eigentleg sannheit. Derfor vil mi tolking vere ein av mange måtar å forstå datamaterialet på, og representerer ikkje ein objektiv sannheit. Modellen under (figur 3) synleggjer korleis det er arbeidd med å analysere materialet.

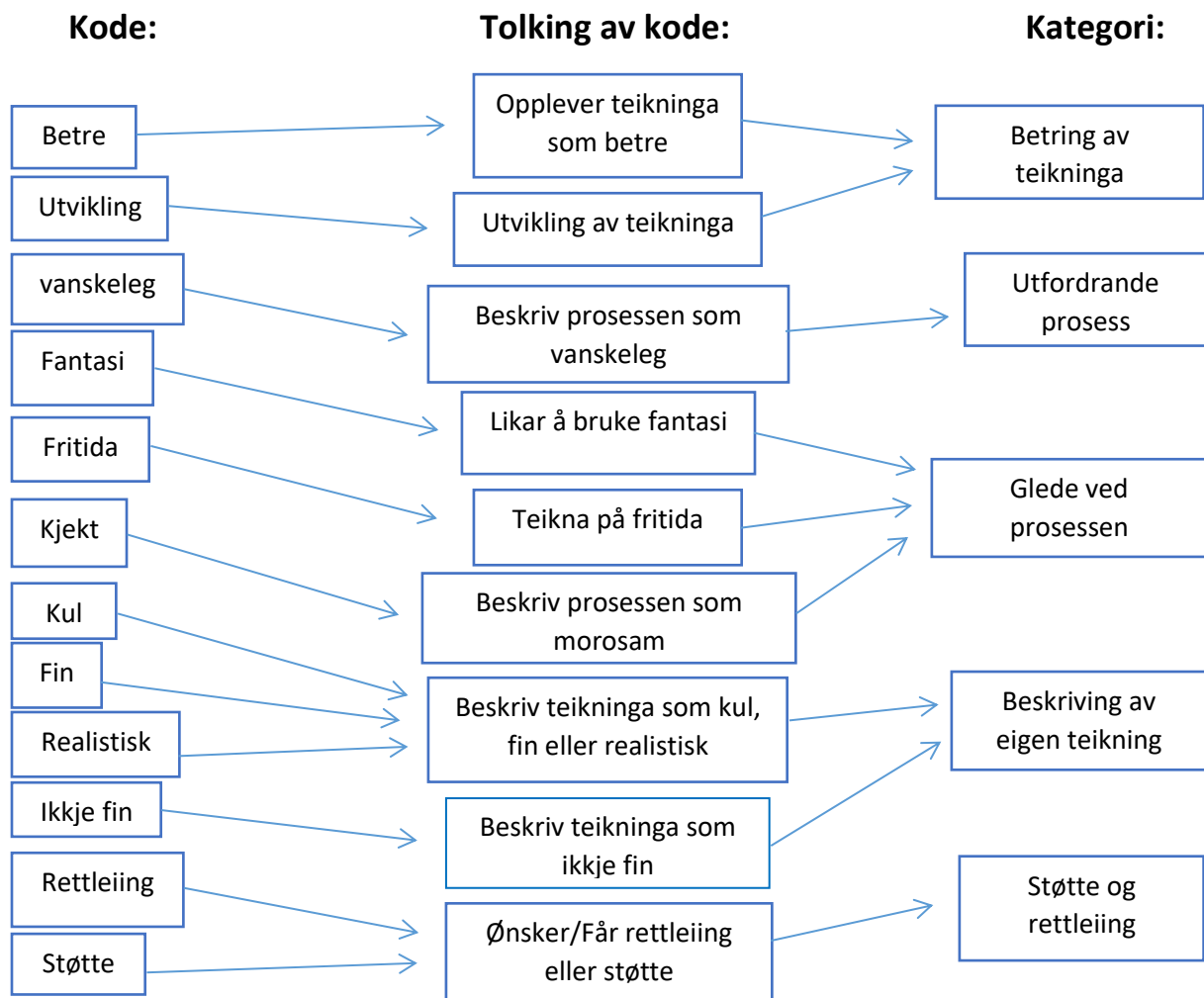


Figur 3. Modellen viser korleis datamaterialet har blitt koda og kategorisert i ein hermeneutisk sirkulærprosess. I kodinga og kategoriseringsarbeidet er datamaterialet blitt redusert, for at det skal bli meir oversiktleg og forståeleg for lesaren. I første omgang er datamaterialet strukturert i Word ved hjelp av tabellverktøy. Her er materialet sortert etter oppgåvene elevane har løyst, der dei transkriberte refleksjonsskjema til elevane er undersøkt side om side med bileta av teikningane. Vidare er det arbeida med open koding (Nilssen, 2012) der essensen i materialet er undersøkt. I den opne kodinga er det sett namn på kodar som kan seie noko om eleven sin oppleving av teikneglede og meistring. I tabell 2 ser ein eit døme på denne prosessen, der eg har undersøkt elev A sine erfaringar og refleksjonar omkring fase 1 og 2 av augeoppgåva. I starten gjekk eg igjennom elevane sine utsegn linje for linje, der interessante utsegn er markert i grønt. Vidare la eg til mine egne kommentarar, med observasjonar frå prosjektet og egne tolkingar av materialet, der interessante delar av materialet er markert i rødt. Kolona til høgre i tabell 2 visar korleis eg vidare har koda materialet utifrå ord og uttrykk frå elev A sine egne refleksjonar frå fase 1 og 2, og mine egne kommentarar frå observasjon. Denne prosessen er gjentatt for alle elevane og alle oppgåvene.

Tabell 2. Tabellen viser korleis eg har arbeida med open koding i Word

Elev	Refleksjonsskjema og teikning		Kommentar	Kode
A	Fase 1	Fase 2	Denne eleven arbeida godt og verka svært interessert. Han spurte ofte om rettleiing . Ut frå eleven sine eigne refleksjonar og mine observasjonar verka det som om eleven ikkje er så redd for å feile. Han toler å ikkje få det til med ein gong. Han er overraka over eigne prestasjonar i fase 1, og verka glad for at han klarte noko. I fase 2 ser vi at det har skjedd ei stor utvikling , noko eleven også opplever. Eleven er opptatt av at ein må ha god konsentrasjon, noko arbeidsinnsatsen gjenspeglar.	Opplev betring Bruke fantasi Støtte
	Korleis tenkte du når du skulle teikne auge? <i>Eg tenkte at eg skule gjere mitt beste</i> Kva synst du om auge du har teikna? <i>Betre ein forventa</i> Kva for erfaring har du med å teikne frå før? <i>Å prøve så godt eg kan</i> Synst du teikning er kjekt? Kvifor/ kvifor ikkje? <i>Eg syns teikning er kjekt fordi eg kan bruke fantasien min</i>	Korleis tenkte du når du skulle teikne auge denne gangen? <i>Eg tenkte at eg har blitt betre og at den sikkert var betre.</i> Kva synst du om auge du har teikna? <i>Betre ein førre gong</i> Har du lært noko i dette opplegget som du kan ta med deg vidare? <i>At du må ha god konsentrasjon</i> Andre kommentarar til opplegget? <i>Det har vore artig og vere med i eit prosjekt</i>		
				

Kodinga og kategoriseringa har tatt form som ein trestegsprosess, der elevane sine utsegn først er koda opent. Desse kodane er tatt direkte frå elevane sine utsegn, eller frå mine observasjonar. Til dømes er koden *kul* brukt, der elevane beskriv teikninga si som kul. I steg nummer to har eg beskrive korleis eg tolkar dei ulike kodane, og trekt saman dei kodane som dreier seg om det same. Til slutt er kodane tolka i lys av Atkinson (Imsen, 2020) og Csikszentmihalyi (2014), for å skape meining i kodane som er funne. Jf. Nilssen (2012) er teorien brukt for å sjå samanhengar mellom viktige ord og utsegn som er koda og sett namn på, noko som har belyst kva for kodar som høyrer saman. Kodane som er funne i den første fasen dannar grunnlaget for å utvikle dei ulike kategoriane, som beskriv datamaterialet. Ut frå denne prosessen kom det fram fem kategoriar, som har fått namna: *Betring av teikninga*, *Utfordrande prosess*, *Glede ved prosessen*, *Positiv til eigen teikning* og *Støtte og rettleiing*. Modellen under synleggjer korleis det er gått fram i prosessen med å kode og kategorisere datamaterialet.



Figur 4. Modellen viser kva kodar som er funne, korleis dei ulike kodane er tolka, og kva for kodar som inngår i dei ulike kategoriane.

Til slutt er datamaterialet sortert ved hjelp av dei fem kategoriane for å avgjere om kategoriane som er funne kan brukast. Slik Nilssen (2012) skriv kan denne fasen vere utfordrande, då det kan vere vanskeleg å seie kva for kategori sitatet høyrer til. Dei ulike delane av prosjektet er vevd inn i kvarandre, noko som kan gjere dei vanskeleg å skilje. Til dømes når elevane beskriv kva dei synst om eigen teikning. Nokre gongar viser elevane til at teikninga har betra seg ved å seie at den er kulare, finare eller meir realistisk. Desse utsegna kan både passe i kategorien *Beskriving av eigen teikning*, og *Betring av teikninga*. Her er det forsøkt å sjå på heilheita av kva elevane meiner med utsegna, eller forsøkt å dele utsegna opp for at dei skal passe i dei ulike kategoriane. Ut frå denne analysen blei det tydeleg kva som er innhaldet i dei ulike kategoriane. Innhaldet i dei fire kategoriane beskrivast slik:

Betring av teikninga: Denne kategorien dreier seg om teikninga til elevane har utvikla seg, om eleven opplever teikninga si som betre, eller om eleven opplever teikneprosessen som lettare. Kodane som inngår i denne kategorien er *betre og utvikling*.

Utfordrande prosess: Denne kategorien inneheld data om elevane sine utfordringar i møte med observasjonsteikning. Kategorien er utleia frå koden *vanskeleg*.

Glede ved prosessen: Denne kategorien inneheld data om elevane sin oppleving av glede i møte med teikneprosessen. Kategorien er utleia frå kodane *fantasi, fritida, og kjekt*.

Beskriving av eigen teikning: Denne kategorien inneheld data om elevane sin oppleving av eigen teikning, og er danna ut frå kodane *kul, fin, realistisk, og ikkje fin*.

Støtte og rettleiing: Denne kategorien inneheld data omkring korleis elevane finn støtte eller ønsker støtte i arbeidet med observasjonsteikning, og er danna ut frå kodane *rettleiing og støtte*.

3.5. Forskarrolle og etiske vurderingar

I det følgjande tar eg føre meg etiske vurderingar som er gjort i forskingsprosjektet. Som forskar er ein etisk forplikta til å sette seg inn i retningslinjer. Her har eg retta meg etter retningslinjene eg har fått frå Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør, u.å.), som har vurdert behandlinga av personopplysningar i denne studien som lovleg. I tillegg har eg sett meg inn i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer. I følge NESH (2021) er det mellom anna viktig med informert innhenting av samtykke, og frivillig deltaking i studien. Dette gjeld sjølv om det ikkje hentast inn personopplysningar eller sensitiv informasjon. Deltakarane i denne studien er informert om studien sitt innhald og kva det inneber å delta gjennom eit samtykkeskjema (vedlegg 1), som var sendt ut to veker før oppstart. I skjemaet blei det mellom anna presisert at deltaking er frivillig, og det var mogleg å trekke seg kor tid som helst. Vidare er det viktig å vere bevisst at informantane i denne studien er barn. Dette er ei sårbar gruppe som ikkje har moglegheit til å ivareta egne rettigheter og interesser. I følge NESH (2021) skal forskaren som hovudregel innhente samtykke frå foreldre når det er snakk om barn. Derfor er det foreldra som har samtykka på vegne av barna i denne studien. Likevel har barn alltid rett til å nekte og delta i forskingsprosessen, noko som blei tydeleggjort for elevane ved oppstart av prosjektet. Her vart det mellom anna gått igjennom kva det innebar å vere med i eit forskingsprosjekt, og

kva for materiale som ville bli samla inn. På den måten fekk elevane innsikt i mine hensikter og hadde moglegheit til å seie seg imot dersom dei opplevde det som eit overtramp. Vidare er elevane anonymisert i analysedelen for å sikre personvernet.

Ifølgje Krumsvik (2019a) er det viktig at ein opptrer transparent i avgrensinga av forskingsmaterialet. For å gje eit riktig bilete av situasjonen har det vore viktig for meg å vere tydeleg på kva elevar eg har valt ut og kvifor. Medan analysen gjer greie for prosessen bak utveljing av datamateriale. Der er det forsøkt å finne kodar og kategoriar som representerer materialet på ein god måte, utan å la eigne mål med forskingsprosessen styre utveljinga. Likevel vil analysen truleg fargast av meg som forskar. I følgje Postholm (2005) er forskaren det viktigaste forskingsinstrumentet i kvalitativ forskning, og vil alltid farge analysen med sine erfaringar, opplevingar, eller subjektive, individuelle teoriar. I tillegg kan det tenkjast at elevane i denne studien vart påverka av å vere med på eit forskingsprosjekt, og ville reagert og opptrett annleis i ein vanleg undervisningssituasjon. Elevane kan til dømes svare på refleksjonsskjema for å tilfredsstille meg som forskar, eller for å sette seg sjølv i eit betre lys. Dette kan påverke studiet sin validitet, då elevane sine utsegn kan vere sanne eller falske (Postholm, 2005). Tidelgare forskning på fenomenet kan hjelpe oss til å avgjere om utsegna verkar sannsynlege eller truverdige i denne studien.

Kapittel 4: Resultat

Dette kapittelet tar føre seg resultatet i den kvalitative kassstudien, som viser korleis fire elevar i 5.klasse opplever teikneglede og meistring i arbeid med oppgåver i observasjonsteikning over eit prosjekt på tre veker.

Delkapittel 4.1 tar føre seg gjennomføring av prosjektet med alle 31 elevane. Delkapittel 4.2 tek føre seg resultat frå analysen av fire elevar sine refleksjonar og teikningar med supplerande observasjonar. Funna i delkapittel 4.2 er sortert etter dei fem kategoriane: *Betring av teikninga*, *Utfordrande prosess*, *Glede ved prosessen*, *Beskriving av eigen teikning*, og *Støtte og rettleiing*. Delkapittel 4.3 og 4.4 gjer greie for supplerande resultat frå analysen av dei fire elevane, som kan seie noko om reell meistring av teikninga med rutenett, og korleis elevane arbeidar med fantasi - og førestillandeteikning til samanlikning med observasjonsteikning. Til slutt vert funna frå analysen summertopp i delkapittel 4.5.

4.1. Gjennomføring av prosjekt

I gjennomføringa av undervisningsprosjektet fekk eg hjelp frå kunst - og handverkslæraren til klassen, kontaktlæraren, og ein assistent. Til saman var vi omkring 3-4 lærarar til stades heile tida. Eg opplevde hovudsakleg at dei fleste av dei 31 elevane var engasjert og arbeidet godt med observasjonsteikning i undervisningsprosjektet. Læraren som har klassen i kunst og handverk bekrefta dette, og gav uttrykk for at mange elevar som vanlegvis ikkje var så interessert synta interesse. Ho var generelt overraska over at elevane takla oppgåva såpass godt, då ho i utgangspunktet opplevde opplegget som utfordrande. Likevel vil det alltid vere nokre elevar som fell utanfor, på grunn av ulike utfordringar.

Oppgåve 1, augeoppgåve fase 1 og 2

Undervisningsprosjektet starta og avslutta med augeoppgåva i førestillandeteikning. Her fekk elevane 10 minutt til å teikne eit auge i gråblyant utan noko referansebilete. Oppgåva er meint for å undersøke om elevane si teikning har utvikla seg over perioden.

Oppgåve 2, Portretteikning i gråblyant

Etter at elevane var ferdig med augeoppgåva, tok dei fatt på rutenettoppgåva. Her vart teknikken først gått igjennom på tavla, der eg teikna saman med klassen. Medan elevane følgde nøye med vart det teikna opp eit rutenett på tavla. Deretter fekk elevane prøve sjølv, med rettleiing. Denne prosessen gjekk eitt skritt om gongen, for å sikre at alle var med. Når alle elevane hadde fått på plass eit rutenett på sitt eige ark, vart det funne fram eit portrett på smartboard, som allereie var inndelt i ruter. Figur 5 viser eit døme på korleis dette portrettet var delt inn i ruter. I tillegg var det teikna ei teikninga på førehand (figur 5), som blei brukt som døme for ferdig resultat etter at gråblyantteikninga er teikna over med kol.



Figur 5. Døme på referansebiletet inndelt i rutenett (høgre), og ferdig teikning med kol, som elevane fekk som døme (venstre). Portrett. Frå «Faces & Photography», av Dani Oshi, 2015 (<https://www.daniosorio.com/faces-photography/>).

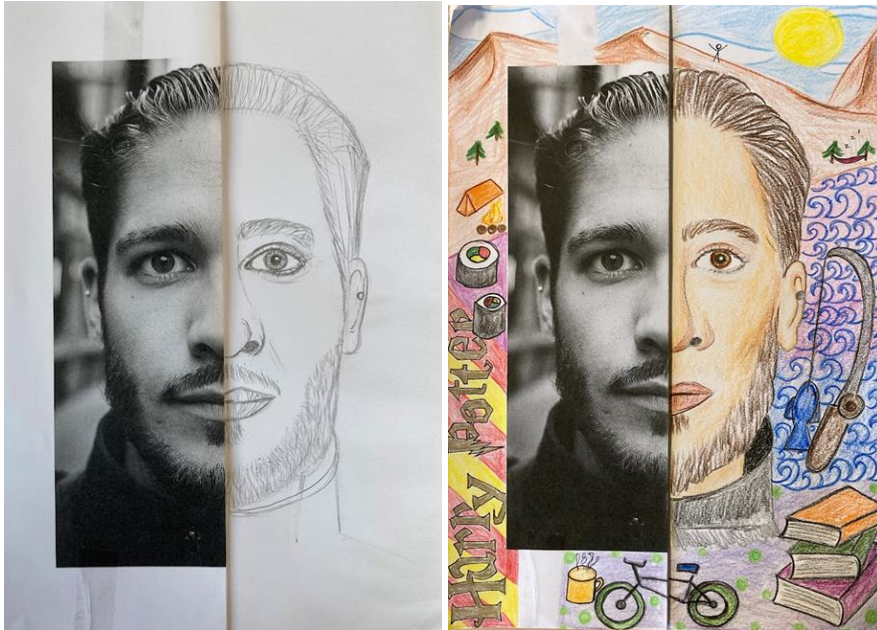
Saman med elevane teikna eg etter biletet i rutenettet, der eg brukte kritt på tavla, medan elevane brukte gråblyant på papir. Dette gav anledning til å vise elevane korleis ein kunne teikne auge, nase og munn. Etter at alle hadde fått øvd på teknikken i plenum fekk elevane sette i gong med sitt eige bilete som dei skulle teikne med gråblyant. Elevane fekk utdelt referansebiletet på ark, som dei sjølv teikna rutenett over, med å nytte blyant og linjal. Her fekk elevane velje fritt frå 15 forskjellige bilete, der 6 var menn og 9 var kvinner. Nokre av elevane måtte derfor teikne etter same bilete, men det var ganske stor variasjon.

Oppgåve 3, Portretteikning i kol

I den neste oppgåva fekk klassen to val. Elevane kunne enten teikne over teikninga i gråblyant frå oppgåve 2 med kol, eller dei kunne teikne med kol på eit nytt ark, etter det same referansebiletet dei brukte i oppgåve 2, men utan rutenett. Elevane viste stort engasjement over å teikne med kol, og mange var ivrige med å bli ferdig med portrettet i gråblyant, slik at dei kunne teikne med kol. Elevane fekk rettleiing på at dei ikkje måtte teikne for hardt med ein gong, ikkje måtte lene seg på teikninga, og korleis ein kunne variere tjukkelsen på streken. Sjølv om ingen hadde prøvd å teikne med kol før, handterte elevane oppgåva godt, og mange likte teikninga si betre med kol. Observasjonen viser at ein del strevde med å teikne små detaljar i kol. Det verka som om elevane opplevde dette som ein utfordrande del av prosessen, men ikkje som eit stort problem for det ferdige uttrykket.

Ekstra oppgåve

Til slutt fekk klassen ei ekstraoppgåve. Elevane skulle klippe referansebiletet i to, lime det fast på eit ark, og teikne resten ved å spegle det. Her nytta elevane først gråblyant for å skissere, deretter fekk dei bruke fargeblyantar. I bakgrunnen fekk elevane fargelegge og teikne ting dei tenkte at personen på biletet likte. Det blei vist til eit døme for oppgåva (figur 6). I utgangspunktet var dette ei oppgåve i bakhand dersom nokre av dei 31 elevane blei fort ferdig. Likevel fekk dei aller fleste begynt, eller gjort denne oppgåva ferdig. Observasjonen viser stort engasjement ved ekstraoppgåva. Fleire elevar ønskte å gjere oppgåva opp igjen, og nokre elevar har gjort oppgåva 2-3 gonger på eige initiativ.



Figur 6. Døme elevane fekk på ekstraoppgåva.

4.2. Resultat frå analyse av teikneglede og meistring

Det følgjande delkapittelet tar føre seg resultat frå analysen som viser til fire elevar sin oppleving av teikneglede og meistring. Kategorien *Betring av teikninga* er knytt til emnet meistring, ut frå Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2020). Kategorien *Glede ved prosessen* er knytt til emnet teikneglede, ut frå Csikszentmihalyi (2014) sin teori om «flow». Medan kategoriane *Beskriving av eigen teikning*, *Utfordrande prosess* og *Støtte og rettleiing* både er knytt til emna teikneglede og meistring.

Vidare vert elevane sine utsegn frå refleksjonsskjema og elevane sine teikneprosessar ut frå elevteikningane beskrive, og supplert med eigne observasjonar frå opplegget der det er relevant.

4.2.1. Glede ved prosessen

Denne kategorien inneheld data om elevane A, B, C og D sin oppleving av glede i møte med observasjonsteikning, og knyttast til emnet teikneglede. Teikneglede kan vise seg ved at oppmerksamheita er fullt investert i oppgåva, og personen arbeidar på sin høgaste kapasitet. Kategorien er utleia frå kodane *fantasi*, *fritida*, og *kjekt*. Det er plukka ut spesifikt dei delane av materialet der elevane viser glede.

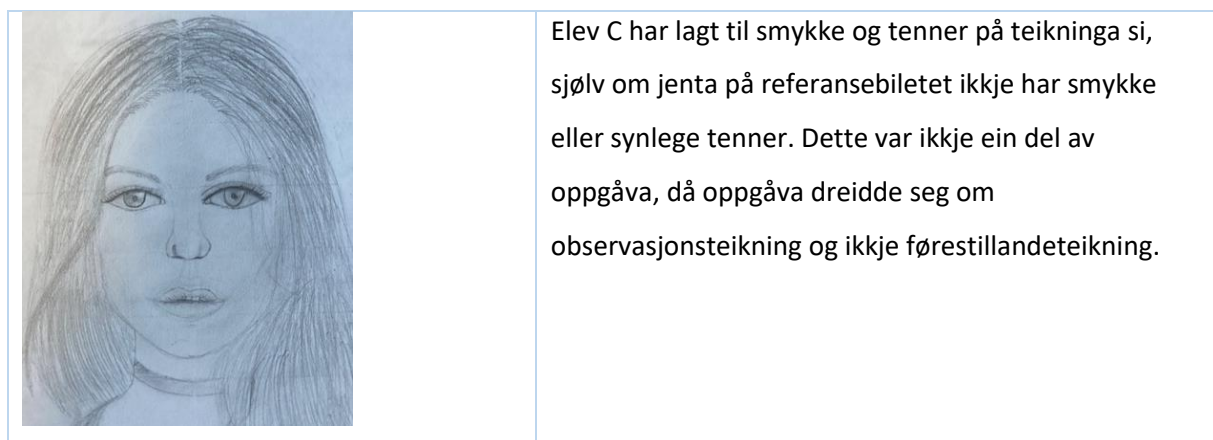
Innleiingsvis fekk elevane spørsmål om kva dei synst om teikning generelt, for å kartlegge elevane sine forkunnskapar og erfaringar med teikning. Svara på desse spørsmåla kan seie

noko om kva som kan skape teikneglede hos elevane, utifrå dei fire elevane som er valt ut i studien.

Tabell 3. Tabellen viser elevane sine svar på spørsmålet om dei generelt likar å teikne eller ikkje.

Spørsmål	Elev A	Elev B	Elev C	Elev D
Synst du teikning er kjekt? Kvifor/ kvifor ikkje?	<i>Eg syns teikning er gøy fordi eg kan bruke fantasien min</i>	<i>Eg synst at det er kjempekjekt å teikne fordi når eg kjeder meg så kan eg teikne</i>	<i>Eg syns det er kjekt å teikne fordi det er gøy å lage ting bere med ein gråblyant/ fargeblyant. Å bruke fantasien med å teikne det bilde du får i hovudet</i>	<i>Eg synst det er gøy fordi eg likar å utfordre meg sjølv</i>

Elev A og B skriv at dei likar å teikne fordi dei får bruke fantasi. Teikninga til elev C (figur 7) er eit døme på når eleven opplever glede ved prosessen, ved å nytte fantasi- og førestillandeteikning.



Figur 7

Elev C er den eleven som har uttrykker størst glede ved prosessen, og skriv mellom anna «eg gleda meg fordi eg elsker å teikne» på spørsmålet «Korleis synst du det var å begynne med portretteikning?». I tillegg uttrykker elev C at «eg ønsker det skal skje igjen» på spørsmålet om eleven har andre kommentarar til opplegget. På spørsmålet om kva erfaringar eleven har frå før, skriv elev C at «eg har teikna veldig mykje for meg sjølv». Dette tyder på at teikning er ein aktivitet elev C driv med på fritida. Det kan verke som om elev B også teiknar på fritida

i det eleven antyder at teikning er ein aktivitet som vert nyttar som underhaldning når eleven kjedar seg.

Vidare likar elev D å teikne fordi det er utfordrande. På spørsmålet om korleis eleven synst det er å teikne portrett i gråblyant seier elev D at «det var vanskeleg men gøy». Samtidig nyttar elev D ordet «vanskeleg» oftare enn dei andre for å beskrive prosessen, noko som antyder at eleven har mindre glede ved prosessen enn dei andre tre elevane. Resultatet antyder at elev D (figur 8) likar å teikne med kol litt betre enn å teikne med gråblyant.



Elev D skriv at å teikne med kol er «veldig gøy» og er «fornøgd»
Medan å teikne med gråblyant er «gøy», men eleven er «ikkje så fornøgd»

Figur 8

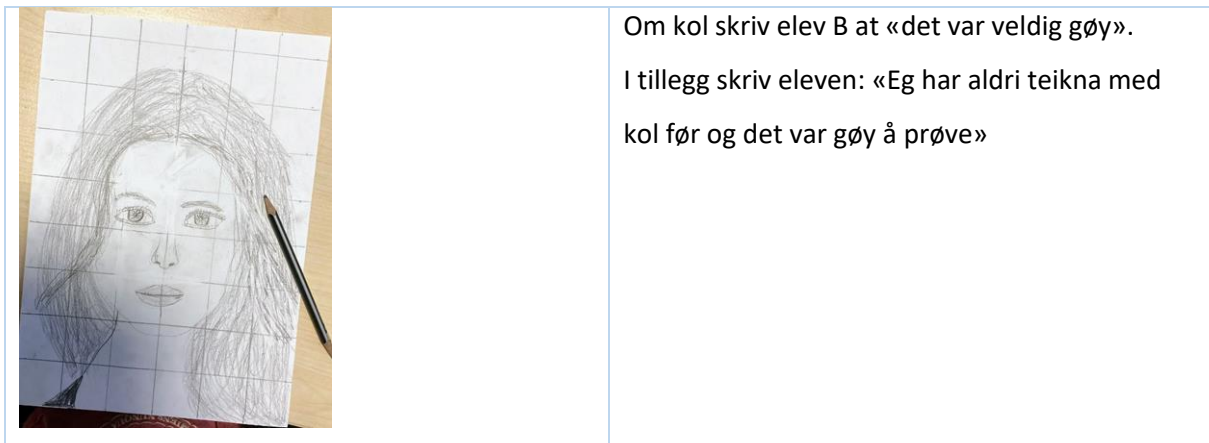
Det same kan ein seie om elev A (figur 9). Elev A uttrykk at å teikne med kol er kjempegøy, og er meir overtydande positiv enn når eleven teikna med gråblyant.



Elev A skriv at det var «ganske fint» å teikne med gråblyant.
Om kol skriv elev A at «eg har ingen erfaring frå før av, men det er kjempegøy».

Figur 9

Elev B gir også uttrykk for at det var kjekt å prøve kol (figur 10), sjølv om eleven ikkje hadde gjort det før. Elev B gir i tillegg uttrykk for at det er kjekt å lære på spørsmålet om eleven har andre kommentarar, der elev B skriv: «Det var gøy og eg lærte nye måta eg kan teikne på»



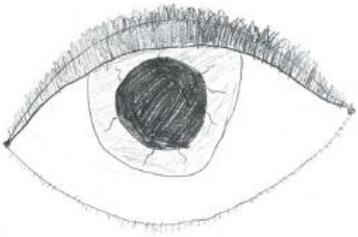
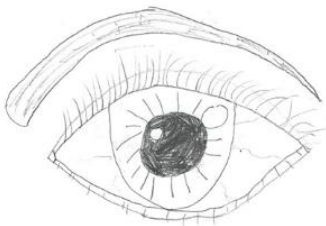


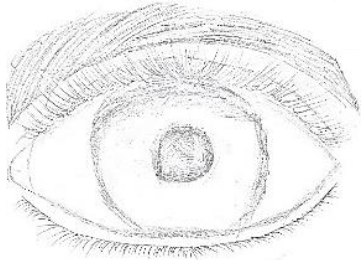
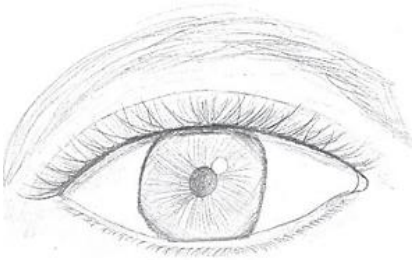
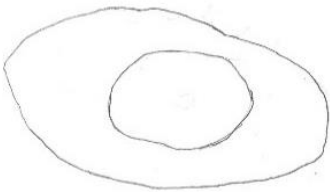

Figur 10

4.2.2. Betring av teikninga

Denne kategorien dreier seg om korleis teikninga til elevane utvikla seg, og er knytt til emnet meistring. Her er det undersøkt korleis eleven sin meistring av teikning utviklar seg over perioden, og korleis eleven sjølv opplever eigen meistring av teikning. Kodane som inngår i denne kategorien er *betre* og *utvikling*. Den oppgåva som synleggjer elevane sin utvikling av augeoppgåva.

Tabell 4. Tabellen viser korleis elevane teikna og reflekterte over eigen teikning i fase 1 og 2 av augeoppgåva

Elev	Augeoppgåva, Refleksjonsspørsmål: <i>Kva synst du om auge du har teikna?</i>	
A	Fase 1 <i>Betre ein forventa</i>	Fase 2 <i>Eg tenkte at eg har blitt betre og at den sikkert var betre.</i>
		
B	<i>Eg synst at det blei bra</i> <i>Eg synst at det såg litt realistisk ut</i>	<i>Eg synst det blei litt betre enn førre gong</i>
		

C	<p><i>Eg blei glad for at eg teikna det på under 10 min. Eg likte auge veldig masse</i></p> 	<p><i>Betre enn sist, meir realistisk, den var god</i></p> 
D	<p><i>At det er ikkje fint</i></p> 	<p><i>At det er heilt greitt</i></p> 

Felles for dei fire elevane er at dei har utvikla teikninga si frå fase 1 til fase 2, og at dei sjølv opplever teikninga si som betre. Elev D skil seg ut med svakast ferdigheiter frå før. Likevel har elev D utvikla teikninga si, noko det verka som eleven sjølv er klar over. Elev D er ikkje utprega positiv, men beskriv teikninga si som grei i fase 2. Noko som er ei betring frå fase 1, der elev D ikkje synst teikninga er fin. I tillegg skriv elev D at «det kom til å bli enkelt» på spørsmålet om korleis eleven tenkte under teikneprosessen i fase 2. Noko som er ein kontrast til «at det kom til å bli vanskeleg», som elev D skriv på same spørsmål i fase 1.

Det er litt forskjell på ferdigheitene til elev D og elev A i fase 1. Elev A har nokre fleire detaljar, og ein sikrare strek. Samtidig ser det ikkje ut som verken elev A eller elev D har teikna så mange auge før, og ikkje heilt veit korleis augeteikninga skal sjå ut. På spørsmålet om kva erfaringar elevane har frå før er det ingen indikasjon på at elev A og D teiknar noko særleg til vanleg. Dei gir heller ikkje uttrykk for å bruke nokon spesiell teknikk på spørsmålet om korleis dei tenkjer når dei teiknar auge. Her svara elev A: «Eg tenkte at eg skulle gjere mitt beste», medan elev D trur det blir «vanskeleg». Ut frå dette kan det verke som om elev A er mindre redd for å gjere feil enn elev D. I fase 2 viser resultatet at elev A har utvikla seg mykje, og er truleg den av dei fire elevane som har utvikla seg mest frå fase 1.

Elev B og C har betre ferdigheiter frå før enn elev A og D. Elev B har ein god form på auget i fase 1, og har kontroll på ein del detaljar frå før. Elev B veit korleis augelokket skal vere, og

har fått med seg at auge har vipper både oppe og nede. Sjølv skriv elev B at «eg tenkte på eit ekte auge», og fokusera på form før detaljar. I fase 2 har elev B fått ein meir nyansert og detaljrik strek. Teikninga viser mellom anna at eleven teiknar inn augevippe for augevippe, i staden for å teikne augevippene i eit sikksakkmønster, slik elev B gjer i fase 1. I tillegg har elev B lagt til nedre vippekant, lys i auga, augebryn og begynner å forstå iris. Forklaringa av eigen teknikk har ikkje endra seg frå fase 1.






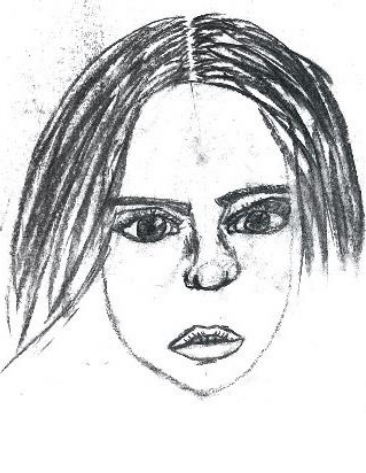
Elev C har best utgangspunkt og skil seg ut i klassen som veldig erfaren. Eleven har mange detaljar i fase 1, som er langt over nivået til resten av klassen. Mellom anna meistra elev C å sveipe med blyanten slik at augevippene får riktig form, og teiknar alle vippene i riktig retning. Elev B forsøker dette i fase 2, men strever med å få riktig retning på vippene. Resultatet viser at elev C arbeidde med skugge, noko eleven også reflekterte over sjølv: «Eg tenkte å gjere det meir ekte med å bruke fingeren til skuggen». I tillegg skriv elev C at det var fokusert på form før detaljar under teikneprosessen, slik som elev B. I fase 2 har elev C utvikla metoden sin. Auget har fått skarpere strekar og eit reinare uttrykk. I staden for å skuggelegge så mykje med å bruke fingrane teikna elev C ein tjukk mørk strek øvst, som gir ein skuggeeffekt. I tillegg viser resultatet at elev C har endra litt på forma på auget, og har fått med iris betre. Sjølv skriv elev C at: «eg starta med ein anna måte som eg huska eg brukte før, den gjer at forma på auge blir betre».

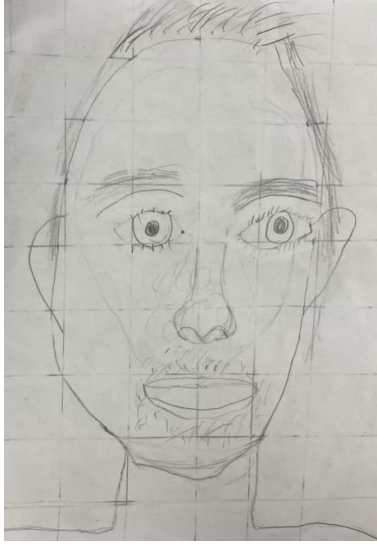

Vidare blei elevane spurt om dei hadde lært noko frå dette opplegget som dei kunne ta med seg vidare. Her skriv elev A «at du må ha god konsentrasjon», noko som speglar arbeidsinnsatsen til eleven. Ut frå observasjonen arbeidde elev A var svært konsentrert og godt under heile opplegget. Elev B skriv at «eg har lært å teikne litt meir realistisk enn før» og «eg har lært å teikne med rutenett». Det kan verke som om elev B har tileigna seg nokre haldepunkt å bygge vidare teikning på. Elev C opplevde å ha lært ein del, og nemner spesifikt den nye teknikken for å teikne auge. Elev D skriv «ja ganske masse», men nemner ikkje noko spesifikt.

4.2.3. Utfordrande prosess

Denne kategorien inneheld data om elevane sine utfordringar i møte med observasjonsteikning, og kan både knyttast til emnet meistring og emnet teikneglede. Graden av utfordring elevane opplever kan påverke graden av meistring og teikneglede elevane opplever. Kategorien er utleia frå koden *vanskeleg*.

Tabell 5. Tabellen viser kva elevane opplever som utfordrande. Til venstre ser ein teikninga i gråblyant, og til høgre ser ein teikninga i kol.

Refleksjon	Teikningar	
<p>Elev A</p> <p>Oppgåve 2: <i>Nase og munn var vanskeleg. Auge var lett</i></p> <p>Oppgåve 3: Eleven skriv at «eg skulle prøve det og gjere mitt beste»</p>	<p>Oppgåve 2</p> 	<p>Oppgåve 3</p> 
<p>Elev B</p> <p>Oppgåve 2: <i>Det var vanskeleg å starte fordi eg har aldri brukt ruteteknikken vi lærte. Munnen og nasa var ekstra vanskeleg, og auga var litt vanskelege</i></p> <p>Oppgåve 3: Eleven tenkte at kol var «litt vanskeleg» og at det «tok veldig lang tid»</p>	<p>Oppgåve 2</p> 	<p>Oppgåve 3</p> 
<p>Elev C</p> <p>Oppgåve 2: <i>Leppene synst eg var vanskeleg. Dei blei enten for store eller for små</i></p> <p>Oppgåve 3: Har ikkje svart på refleksjonsskjema</p>	<p>Oppgåve 2</p> 	<p>Oppgåve 3</p> 

Elev D	Oppgave 2	Oppgave 3
<p data-bbox="199 241 411 347">Oppgave 2: <i>Eg synst det var vanskeleg</i></p> <p data-bbox="199 387 486 600">Oppgave 3 Eleven tenkte at «<i>det kom til å bli vanskeleg</i>» Skriv at det var «<i>Veldig gøy men vanskeleg</i>»</p>		

Det går igjen at elevane synst munn og nase er vanskeleg. Samtidig framkom det frå observasjonen at elevane synst det var lett å teikne auge, noko elev A synleggjer. Det kom mange spørsmål om korleis ein kunne teikne munn og nase, men få om korleis ein skulle teikne auge. Observasjonen viser at ein del elevar strevde med å teikne hår. I staden for å observere korleis håret faktisk ser ut, teikna mange ville krusedullar, og blei misnøgd med resultatet. Då elevane teikna med kol viste observasjonen at mange strevde med å bevare detaljane i teikningane sine, men utan at elevane synst det gjorde noko for det ferdige resultatet.

Observasjonen viste at elevane ga uttrykk for at det å teikne rutenett var ei utfordring. Elevane strevde mellom anna med å halde linjalen på plass og teikne på same tid. Dette vert bekrefta i elevane sine refleksjonsskjema. Mellom anna skriv elev B at «det var vanskeleg å starte fordi eg har aldri brukt ruteteknikken vi lærte».

Resultata antyd at elev D synst prosessen generelt er vanskeleg, då eleven ikkje peikar på noko spesifikt som særleg vanskeleg og nyttar ordet «vanskeleg» ofte. Eleven har også det svakaste utgangspunktet av dei fire elevane, noko som kom fram i første del av augeoppgåva.

4.2.4. Beskriving av eigen teikning

Denne kategorien inneheld data om eleven si oppleving av eigen teikning, og er utleia frå kodane *kul*, *fin*, *realistisk*, og *ikkje fin*. Kategorien kan både knyttast til emnet meistring, og emnet teikneglede. Korleis elevane beskriv eigen teikning, kan seie noko om kor godt elevane opplever at dei meistra teikning. I tillegg kan det seie noko om eleven sin glede knytt til eige teikneuttrykk.

Tabell 6. Tabellen viser korleis elevane sjølv beskriv eigen teikning i arbeid med gråblyant (oppgåve 2) og med kol (oppgåve 3).

Spørsmål	Elev A	Elev B	Elev C	Elev D
Oppgåve 2 Kva synst du om teikninga di så langt?	<i>Veldig bra</i>	<i>Eg synst at den var litt bra og realistisk</i>	<i>Det er den beste teikninga eg har laga, dermed basta</i>	<i>Eg er ikkje så fornøgd</i>
Oppgåve 3 Kva synst du om den ferdige teikninga di?	<i>Ganske kul</i>	<i>Den blei fin synst eg</i>	<i>Har ikkje svart på refleksjonsskjema</i>	<i>Eg er fornøgd</i>

Ut frå elevane sine refleksjonar er dei fleste fornøgd. Elev D er den einaste av dei fire elevane som gir uttrykk for å ikkje vere så fornøgd, men dette endrar seg når eleven har teikna over teikninga med kol. Dei andre elevane opplever også teikninga si annleis etter at dei har teikna over med kol. Til dømes gir elev A uttrykk for at teikninga er kul med kol. Elev B uttrykkjer også dette, og skriv at «teikninga blei kulare når eg teikna med kol».

Resultatet viser at elev D, som virka mest usikker på eigen teikning, samtidig uttrykkjer at «eg kan teikne godt nokon gonger». Det antydar at elev D har noko tru på eigen moglegheit for å lykkast, sidan eleven har erfart meistring tidlegare.

Elev C verkar som den mest sjølvsikre på eiga teikning, noko som moglegvis har samanheng med at eleven har best utvikla ferdigheiter.

Elev B har meir forkunnskapar enn elev A, noko som kom fram i første del av augeoppgåva. Likevel verka elev A meir sjølvsikre enn elev B. Elev A uttrykkjer at eigen teikning er «veldig bra», medan elev B beskriver eigen teikning som «litt bra». Det kan verke som om elev B sett


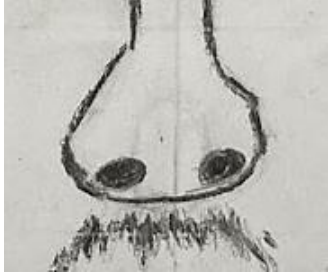

høgare krav til seg sjølv. I tillegg er det interessant at elev B brukar orda bra og realistisk om kvarandre. Det tyder på at elev B synest teikninga blir betre til meir realistisk den er.

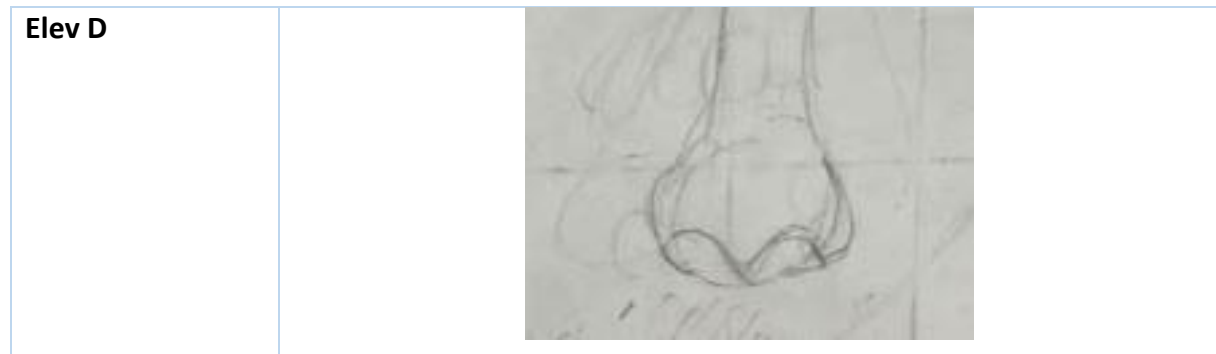
4.2.5. Støtte og rettleiing

Denne kategorien inneheld data omkring korleis elevane finn og etterspør støtte i arbeidet med observasjonsteikning, ut frå kodane *støtte* og *rettleiing*. Kategorien kan knyttast til emnet meistring, då støtte og rettleiing truleg er viktig for å meistre oppgåva. Samtidig kan kategorien knyttast til emnet teikneglede, då teikneglede kan vere avhengig av meistring ved hjelp av ein lærar eller ei ramme.

Mange av elevane strevde med å teikne nase og munn. Elevane blei rettleia til å nytte ein sirkelteknikk, der ein forenkla nasa til tre sirkklar før ein teikna omrisset. Det same blei gjort på munnen. Elevane fekk rettleiing ein til ein i starten. Observasjonen viste at det var mange som strevde med munn og nase. Derfor er det valt å gå igjennom teknikken i plenum. Resultata viser at elevane har tatt dette til seg. På bileta under (tabell 7) kan ein sjå antydingar til sirkklar i elevane sine teikningar av nase og munn.

Tabell 7. Tabellen viser korleis elevane nyttar sirkelteknikken i teikninga av nase og munn.

Elev A:		
Elev C		



Elev A etterspurde og fekk mest støtte og rettleiing av dei fire elevane. Dette kan ha betydning for at eleven utvikla seg mykje frå fase 1 og 2 av augeoppgåva.

I rettleiing teikna eg nokre gonger saman med elevane på deira eigen teikning. Her blei det spurt om lov frå elevane og ingen av elevane som protesterte imot. Andre gonger vart det teikna på eit blankt ark ved sidan av, slik som hos elev A. Hos elev D var det teikna direkte på teikninga. Eg teikna inn tre større sirkclar for å finne forma på nasen, og plasserte to små sirkclar for kor nasebora skulle vere. Etterpå teikna elev D forma rundt. Elev D gir uttrykk for fornøgdheit med den ferdige teikninga. Noko som kan tyde på at elev D tar eigarskap til teikninga, sjølv om eleven har fått hjelp.

Elev B viser kva for metodar eleven støtter seg til på spørsmålet «Kva for erfaring har du med å teikne frå før?», der elev B svara at « eg har lært det med å sjå på teiknevideo og bile» og «eg har lært det av familien». I tillegg skriv elev B at ruteteknikken var «ein bra teknikk».

Vidare viser resultatet at elev C (figur 11) har valt å teikne fritt utan rutenett i oppgåva med kol, der eleven nytta det same referansebiletet.



Figur 11. Elev C sin teikning i gråblyant med rutenett (til venstre) og teikning i kol utan rutenett (til høgre).

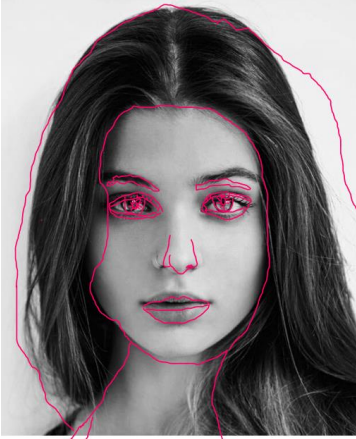

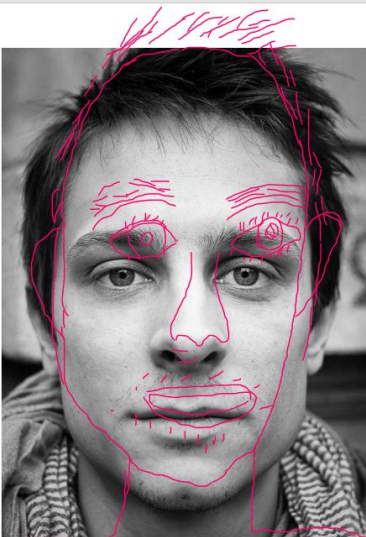
Det kan verke som om elev C finn stor støtte i referansebiletet, noko utsegnen «det er den beste teikninga eg har laga, dermed basta» kan antyde. Sidan elev C ikkje er ferdig med teikninga i kol har eleven ikkje fylt ut det siste refleksjonsskjema, så det er vanskeleg å seie korleis elev C sjølv opplever teikninga si utan rutenettet. Ut frå teikningane verkar det likevel som om det er vanskelegare for eleven å få riktig proporsjonar i teikninga. Resultatet viser mellom anna at avstanden mellom munn og nase er stor, og augene er noko store for ansiktet i kolteikninga utan rutenett. Teikninga utan rutenett er også mykje mindre enn teikninga med rutenett. Dette antyd at det er lettare å plassere detaljar når eleven teiknar i mindre skala. Sjølv om elev C sin teikning i gråblyant er opplevast korrekt og pen, har teikninga i kol ei djubde og originalitet som gjer den interessant å iakta.

4.3. Reell meistring

Resultatet under (tabell 8) viser ei samanlikning av elevane si teikning med referansebiletet. Her er elevane si teikning i rosa lagt over referansebiletet, for å undersøke kor godt elevane klarte å fange forma til modellen. Dette kan seie noko om elevane sine ferdigheiter og reell meistring av oppgåva. Samt kor godt ruteteknikken fungerte for elevane, og kva delar av oppgåva dei opplever som utfordrande, som elevane sjølv ikkje klarar å uttrykke i refleksjonsskjema.

Tabell 8. Tabellen viser elevane sine teikning (i rosa) samanlikna med referansebiletet. I kolona til høgre vert eleven sin teikning analysert ut frå meistring av proporsjonar og detaljar.

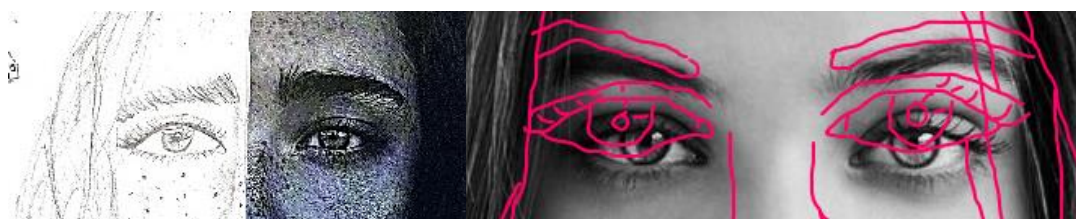
Elev	Teikning samanlikna med referansebilde	Kommentar
A	 <p data-bbox="288 1861 659 1890">Figur 12, Portrett. Frå Pinterest</p> <p data-bbox="180 1895 778 1917">https://www.pinterest.fr/pin/314689092708662849/</p>	<p data-bbox="793 1368 1401 1525">Elev A teikna panna for lågt, og auga for høgt oppe. Eleven har ganske god plassering av auge, munn og nase, men litt for høgt oppe. Breidda på ansiktet stemmer, og eleven har fått til ein god kjeve. Øyra er for små, men godt teikna.</p>

B	 <p>Figur 13, Portrett. Frå Pinterest https://no.pinterest.com/pin/533887730824285352/</p>	<p>Elev B har svært god plassering av auge, munn, nase, augebryn, og hårfeste. Haka er litt for langt nede, og håret er litt for «stort». Det ser ut som det er lettare å treffe med små detaljar når eleven bruka gråblyant. Noko ein ser på auge, der detaljane i midten er meir nyansert. Desse er teikna med gråblyant. På det høgre auge er det også observert godt. Eleven treff veldig bra med nedste kant, og iris.</p>
C		<p>Elev C har god plassering av munn. Nase og auge er litt for høgt oppe, men ikkje mykje. Hår og hovudform er veldig godt plassert. Her ser ein at eleven har lagt til fantasi og førestillandeteikning, ved å teikne inn tenner og smykke. I tillegg ser ein at eleven teiknar auga for store.</p>
D	 <p>Figur 14, Portrett. Frå «Faces & Fotography», av D. Oshi, 2015 (https://www.daniosorio.com/faces-photography/)</p>	<p>Det ser ut som elev D har viska vekk nokon strekar, som stemmer bra med hovudforma. Hovudform er litt for smal, men ved panna stemmer breidda betre. I tillegg er hovudforma for lang, det er mogleg at eleven prøver å bruke heile arket. Eleven har god avstand mellom auge, nase og munn, men har forskjøve dei oppover. Nasa er godt teikna med hjelp, og det er god størrelse på øyra.</p>

Alle elevane utanom elev B har forskyvd detaljane i ansiktet oppover. Elev B har derimot forskyvd haka litt nedover, noko som gir same effekt. Resultata antyd at elevane strevar med å forstå at auga er midt i ansiktet, og ikkje i panna.

Dei fleste har klart å finne breidda på hovudforma, utanom elev D. Det kan verke som elev D i utgangspunktet hadde funne riktig breidde på hovudforma, men viska den vekk igjen.

Vidare viser resultatata at elev C konsekvent teiknar auga litt for store, noko som ikkje er eit problem når eleven teiknar nase og munn. Dette gjer elev C også på teikninga i kol, og på teikninga med halvt ansikt.



Figur 15. Elev C sin teikning av auge.

På figur 15 kan ein sjå at auga elev C teiknar er noko forstørra.

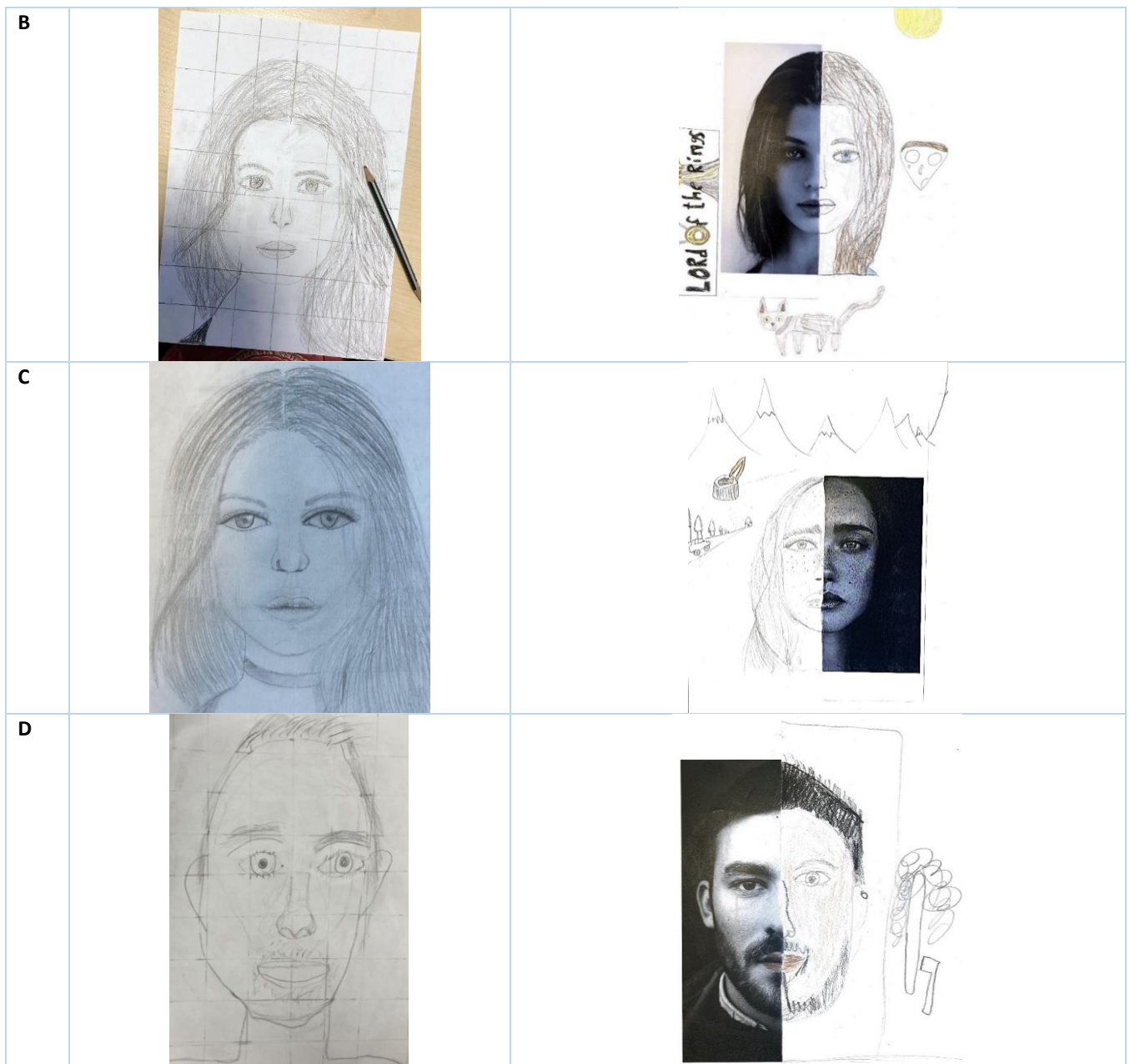
Resultatet antyder i tillegg at elev B nyttar observasjonsevna meir enn elev C. Detaljane i elev B sin teikning er noko betre plassert i forhold til referansebiletet. Dette er interessant då elev C hittil har framkomme som å ha ein meir nyansert og erfaren strek enn dei andre elevane, noko som mellom anna kjem fram i augeoppgåva.

4.4. Samanlikning av observasjonsteikning og fantasi- og førestillandeteikning

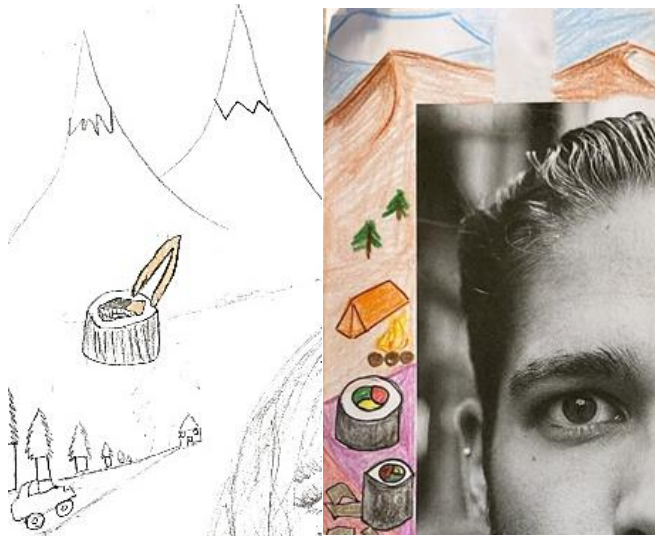
I ekstraoppgåva fekk elevane moglegheit til å teikne fantasi- og førestillandeteikning i bakgrunnen. Dette gir moglegheit til å undersøke elevane sin førestillandeteikning med elevane sin observasjonsteikning.

Tabell 9. Tabellen viser elevane sin teikning i rutenett til venstre, og elevane sin teikning av halv ansikt til høgre.

Elev	Teikning av heilt ansikt med rutenett	Teikning av halvt ansikt – ekstraoppgåve
A		



Resultatet viser at det er ein korrelasjon mellom elevane sine ferdigheiter i observasjonsteikning, og elevane sine ferdigheiter i førestillandeteikning. Elev C teiknar ein mykje meir avansert førestillande teikning enn resten av gruppa, noko som samsvarar med ferdigheitene eleven C hittil har vist i observasjonsteikning. Elev C nyttar mellom anna perspektiv for å teikne ein veg i bakgrunnen. I tillegg har elev C observert teikninga frå døme som blei vist på tavla (figur 15). Der er det teikna sushi og fjell i bakgrunnen, noko elev C også har gjort, men på sin eigen måte.



Figur 16. Elev C sin fantasi- og førestillingsteikning (venstre) og fantasi- og førestillingsteikning frå døme (høgre).

Vidare er det vanskeleg å tyde kva Elev D har teikna i bakgrunnen, noko som stemmer med ferdigheitene elev D har vist i observasjonsteikning hittil. Motsett er det lett å forstå kva elev B har teikna i bakgrunn, sjølv om elev B ikkje har like avansert teikning som elev C.

Elev A er ikkje ferdig med teikninga og har ikkje begynt å teikne førestillande i bakgrunnen. Likevel kan resultatet antyde at denne delen av oppgåva er lettare for elev A. Omrisset av ansiktet og nasa stemmer betre overeins med referansebiletet enn ved rutenettoppgåva. Elev D har også lettare for å teikne omrisset av ansiktet ved denne oppgåva. Samtidig teiknar elev A auget noko for stort og øyret for lite. På øyret bruker elev A same teknikk, som eleven har brukt tidlegare. Dette tyder på at elev A har lært seg ein spesifikk måte å teikne øyre på.

4.5. Oppsummering av resultat

I dette kapittelet er det vist til resultat frå analysen av elevane sine refleksjonar og teikningar, med eigne supplerande observasjonar frå undervisninga. Datamaterialet er sett i lys av emna teikneglede og meistring, der dei ulike kategoriane er knyt til dei to emna. Samtidig er kategoriane vevd saman, og kan ofte relaterast til begge emna. Ein elev som opplever teikneglede vil truleg oppleve meistring, og ein elev som opplever meistring vil truleg også oppleve teikneglede.

Oppsummert viser studien at elevane opplevde betring av teikninga si, og utvikla augeteikninga si gjennom prosjektet med støtte og rettleiing. Vidare viser resultatata at mange av elevane strevar med dei same delane av oppgåva, der munn og nase går igjen som ekstra

utfordrande. Likevel er det nokre elevar som opplever meir utfordring enn andre. Elevane opplever både glede, utfordring og meistring ved prosessen, men resultatene i denne studien antyder at graden av glede, utfordring og meistring variera ut frå elevane sitt ferdigheitsnivå. Elevane sitt ferdigheitsnivå innan observasjonsteikning og fantasi- og førestillande teikning har i tillegg ein korrelasjon, noko den supplerande analysen av elevane sine teikningar syner. Samtidig antyder resultatene at ferdigheitsnivå ikkje har alt å seie, noko elev A synleggjer ved sin positive og uredde innstilling, som gjer opp for manglande ferdigheiter frå start. Dette gjer mellom anna at elev A ikkje er redd for å be om rettleiing, noko som truleg har mykje å seie for den store utviklinga eleven syner på augeoppgåva.

Kapittel 5: Drøfting

Resultatene viser samla sett at elevane opplevde teikneglede og meistring i arbeid med ei oppgåve i observasjonsteikning på 5. trinn då dei fekk tett og tilrettelagt oppfølging av lærar. Når lærar viser teknikk gir elevane uttrykk for å følgje nøye med, og viser glede når dei meistrar. Slik heng meistring og teikneglede saman. Læraren si rolle kjem fram som essensiell både for teikneglede og for meistring. I tillegg vil elevane sine opplevde utfordringar og elevane sin opplevde glede ved teikneprosessen, påverke læraren sin tilpassing og justering av undervisning og metodar til den enkelte elev, og til klassen som heilheit.

I dette kapitlet vert det mellom anna drøfta korleis læraren kan rettleie og støtte elevane sin teikning, ut frå elevane i 5.klasse sin oppleving av undervisningsprosjektet i observasjonsteikning. Delkapitla tek føre seg ulike delar av elevane si oppleving av prosessen i samheng med litteratur frå teorikapitlet. Delkapittel 5.1 drøfter elevane si utvikling og behov for å teikne realistisk. Delkapittel 5.2 drøfter kva elevane si teikning på fritida har å seie for resultatet. Delkapittel 5.3 drøfter utfordringar elevane støtter på undervegs, og korleis desse utfordringane påverkar meistringa og teiknegleda til elevane. Delkapittel 5.4. drøfter kva elevane opplever som støtte i undervisningsprosjektet. Delkapittel 5.5. drøfter korleis ein kan møte elevane sine behov for fantasi – og førestillandeteikning. Til slutt i delkapittel 5.6 er hovudtrekka frå drøftinga, med vekt på læraren sin sentrale rolle for elevane si teikneutvikling, løfta fram.

5.1. Meistring og teikneutvikling - «Betre enn sist, meir realistisk»

Ut frå resultata verker det som at elevane har eit behov for å lære seg å teikne realistisk. Resultata viser mellom anna at ordet realistisk og betre blir brukt som synonym, både av elev B og elev C. Elev A og D gav også uttrykk for å vere meir fornøgd med eigen teikning ved fase 2, der dei har fått fleire detaljar på plass og auget ser meir naturtru ut. Dette samsvarar med Bull-Hansen (1971), som trekker fram at behovet for å teikne realistisk melder seg med alderen, og sett standaren for kva som er god teikning. FOU-en min kan bekrefte dette. Her fann eg mellom anna at elevane hadde endra oppfatninga si av kva dei ønskte å teikne etter kvart som dei var blitt eldre. Elevane uttrykte at dei ønskte å teikne fantasi – og førestillande teikningar, slik som barne- Tv programmet «Øysteins blyant». Men med aukande alder hadde dei endra preferansane sine, og opplevde Øysteins blyant som barnsleg. Det kan verke som elevane i 5.klasse er i eit skifte, der dei ønsker å teikne meir realistisk og har begynt å samanlikne teikninga si med andre. Dette krev truleg at dei får anledning til å teikne det dei er interessert i, slik Haabesland og Vavik (2000) viser til. At elevane er interessert i å teikne realistisk kan tyde på at dei er modne for denne typen teikneaktivitet. I dette prosjektet har elevane fått denne moglegheita, og resultatet viser at elevane syner progresjon i større eller mindre grad, uavhengig av ferdigheiter ved start. Dette kan tyde på at elevane er klare for å arbeide med observasjonsteikning av «utfordrande objekt», som ansiktet kan vere eit døme på jf. Edwards (2012).

Det kan vere viktig å nemne at boka til Edwards (2012) ikkje lenger støttast av moderne hjerneforskning, slik det blir gitt uttrykk for i boka (Stavnås & Nielsen, 2015). Likevel nyttast Edwards si bok ofte ved faglærerutdanningane (Stavnås & Nielsen, 2015). Sidan faglege bidrag og hensiktsmessige undervisningsmetodar i teikning ofte er manglande i dagens skule, jf. Brønne og Heggvoll (2018), kan boka til Edwards (2012) vere eit nyttig reiskap for læraren. Til dømes stemmer Edwards (2012) si framheving av realistisk teikning som motiverande for teiknaren med resultatet i studien, då elevane sjølv vurderte si eigen teikning som betre til meir naturtru den såg ut. Dette samanfalla med Frisch (2010) som viser at elevane si sjølvvurdering heng saman med den visuelle vurderingsevna. Sjølvvurderinga og den visuelle vurderingsevna utviklast over tid, ved å lære seg å teikne det ein ser.

Det som i stor grad ser ut til å påverke elevane si teikneutvikling i prosjektet, er innstillinga elevane har til arbeidet. Mellom anna viser resultatet at elev A utviklar seg mykje og har ei uredd innstilling, medan elev D verkar meir usikker og strever meir. Det kan tenkjast at det er for seint å presentere teikning av objekt i 5.klasse, då nokre av elevane allereie viser stor sjølvkritikk. Frisch (2010) viser til at mange lærarar ventar med å presentere teikning av objekt for elevane til dei er mellom 9 og 12 år, medan andre ventar heilt til ungdomsskulen. I denne klassen hadde dei ikkje fokusert noko særleg på observasjonsteikning tidlegare. I samanheng med det Wilson og Wilson (1977) viser til startar elevane sin etterlikningsprosess omkring 6års alderen, og aukar ved 8-9års alderen. Ut frå dette kan det tenkjast at elevane burde starte med teikning av objekt allereie i første klasse. Dette kan gi elevane moglegheit til å erfare gode opplevingar av meistring, som dei kan bygge vidare på når sjølvkritikken melder seg. Slik Skaalvik og Skaalvik (2013) seier er erfaring av meistring særleg viktig i starten av ein læringsprosess. Mislykkast ein i startfasen, er det større sannsyn for at ein forklarar resultatet som manglande evner og kompetanse. Erfaringa av å mislykkast får dermed mindre å seie for forventing om meistring seinare (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til dømes kan det tenkjast at elevar forklarar eigne mislykka resultat med mangel på talent innan teikning, og opplever at teikning ikkje er noko som kan trenast. Ein elev i første klasse har kanskje ikkje starta å utvikle den realistiske og logiske sansen sin endå, og har større potensiale for å oppleve eigen teikning som god sjølv om den ikkje ser heilt «ekte» ut. Dette kan gje eleven gode erfaringar å bygge vidare på, då meistring av teikning truleg avlar meir av teikneaktiviteten jf. Frisch (2013). I tillegg ser vi at forholdet mellom elevane sine tidlegare erfaringar av gode skuleprestasjonar og sjølvvurdering i faget får meir å seie ettersom elevane vert eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ut frå dette vil det truleg vere viktig at elevane erfarer at innsats nytter tidleg i teikneutviklinga.

5.2. Teikning på fritida

Resultata antyd at elev B og C har ein kompetanse innan teikning som elevane har utvikla sjølv, til dømes i den uformelle settinga heime jf. Frisch (2010). Denne teikneaktiviteten tek dei med seg tilbake på skulen. Motsett ser vi at elev D strever meir, samtidig som han ikkje gir uttrykk for å teikne så mykje på fritida. Det verkar som om eleven manglar trening i visuelt kontrollert teikning (Frisch, 2010). Ut frå dette kan det verke som om elevane sin teikneutvikling til ein viss grad avhenger av eleven sin eigen interesse og vilje til å arbeide med teikning på fritida, samt støtte og rammer ein får heime. Medan teikneaktiviteten barna

driv med på skulen får mindre å seie. I tillegg verkar det som om den manglande teikneaktiviteten på fritida får konsekvensar for elev D sin sjølvkritikk.

Vidare kan det verke som om det er ein samanheng mellom ferdigheitene elevane syner, i kva grad dei teikna på fritida, og i kva grad dei støtter seg til etterlikningsprosessar når dei teiknar. I følgje Wilson og Wilson (1977) er etterlikningsprosessen den viktigaste av all artistisk utvikling og kan nyttast resten av livet. Dei barna som låner og teiknar frå eksisterande bilete har vist seg å bli svært talentfulle og produktive teiknarar, og beherska mellom anna å presentere idear og teikne i perspektiv (Wilson & Wilson, 1977). Dette samanfalla med resultatet frå studien. Ut frå fantasiteikninga til elevane har elev C begynt å forstå perspektiv og teiknar svært meiningsberande. Det kan verke som at både elev C og elev B avhenger av etterlikning når dei teiknar, noko elev B tydeleg uttrykker i utsegna «eg har lært det ved å sjå på teiknevideo og bilde» og «eg har lært det av familien». At elev B får støtte frå familien kan vere svært viktig, då barn med vaksne førebilete som rettleier og teikna sjølv har vist seg å vere vitig for å behalde teiknegleda inn i vaksenlivet (Johnsen, 2013). Medan elev C syner at ho etterlikninga på dømet for ekstraoppgåva der eleven skal teikne fantasiteikning. Å nytte elevane sin naturlege draging mot kopiering og etterlikning, kan dermed vere ein måte for læraren å møte eleven på heimebane for læraren, slik Frisch (2010) viser til.

Ifølgje Wilson og Wilson (1977) kan ein ikkje sjå vekk i frå dei teikningane ein tidlegare har internalisert under observasjonsteikning. Når ein teiknar frå faktiske objekt startar teiknaren med å velje eit akseptabelt skjema frå repertoaret. Dette skjema vert deretter endra mentalt, ved å legge til noko av den informasjonen ein får frå modellen (Wilson & Wilson, 1977, s.8). Ut frå elev C sin teikneprosess kan det sjå ut som eleven har tileigna seg eit skjema for å teikne auget, som eleven strever med å tilpasse modellen. Resultatet syner at augeteikninga til elev C er forstørra til samanlikning med referansebiletet. Elev C arbeidde svært sjølvstendig under prosjektet og har truleg tileigna seg augeskjema på fritida. Teikninga er tydeleg og nyansert, og fungerer fint. Samtidig har elev C ei utfordring med plassering og størrelse, noko elev B meistra godt. Elev B er den einaste som har plassert auge, munn og nase akkurat der detaljane skal vere. Dette kan vere fordi elev B ikkje er opphengt i eit indre skjema, men fokuserer på å nytte synssansen. Dette samstemmer med Sideridis (2021), som fann at informantane ikkje klarte å legge skjema heilt vekk under

observasjonsteikning. Dei teikna mellom anna hovudet for stort, og linjer som objektivt sett ikkje er til stades i referansebiletet. Noko Sideridis (2021) tolkar som at nokre element står sterkt i det internaliserte skjema. Det kan tenkjast at elev C har nytta ei form for internalisert observasjon (Postholm & Frisch, 2013) på fritida. Teiknaren teikna etter ein modell gjentatte gonger, og etter kvart er prosessen gjentatt så mange gonger at ein klarer å teikne utan modellen til stades, slik at teikninga er internalisert (Postholm & Frisch, 2013). I denne prosessen vil det truleg vere viktig at teiknaren nyttar hensiktsmessige teknikkar, for at ein ikkje tileignar seg misoppfatningar. Dette er ikkje eit stort problem i elev C sin teikning, då teikninga er tydelig og svært meiningsberande. Samtidig kan det tenkjast at elevar lærer seg «feil» på fritida, som ikkje vert retta opp av lærar i skulesamanheng, og er vanskeleg å endre.

5.3. Utfordrande observasjonsteikning - «Eg synest det var vanskeleg»

Resultatet viser at alle elevane opplevde oppgåva som utfordrande på eit eller anna vis. At oppgåva er utfordrande vil truleg vere viktig for opplevinga av meistring. Samtidig må ikkje oppgåva bli for vanskeleg. Ut frå Atkinson sin modell er det viktig at lysten for å lykkast er større enn redselen for å mislykkast (Imsen, 2020). Prestasjonsmotivasjonen til elevane blir påverka av meistringsmotivet, subjektiv vurdering av moglegheit for å lykkast, og subjektiv vurdering av verdien av å lykkast. Ut frå resultatet har elev C det sterkaste meistringsmotivet i gruppa, då ho gir uttrykk for svært stor tru på eigen moglegheit for å lykkast. Elev C uttrykk til dømes at ho liker si eiga teikning «veldig masse», i tillegg til at elev C har best utvikla ferdigheiter frå før av. Medan elev D viser mindre tru på eigen moglegheit for å lykkast, og har det lågaste meistringsmotivet av dei fire elevane. Samtidig verkar det som om elev D opplever at oppgåva har ei verdi, då han uttrykker at «det var vanskeleg men gøy». Moglegvis er det oppgåva sin verdi som driv arbeidsinnsatsen og utviklinga til elev D. At oppgåva har verdi stemmer også hos dei andre elevane. Elev C uttrykker dette sterkast, og seier mellom anna at: «eg gleda meg fordi eg elsker å teikne». Elev A skriv ikkje så mykje i refleksjonane, men syner at oppgåva har verdi gjennom arbeidsinnsatsen, og uttrykker mellom anna at det er viktig med «god konsentrasjon». Elev B uttrykker at det er «kjempekjekt å teikne» og at det «har vore gøy og eg lærte nye måtar eg kan teikne på». Ut frå dette verkar det som oppgåva har verdi for elevane, både fordi teikning i seg sjølv er ein morosam aktivitet, men også fordi dei lærer noko nytt. Elevar må oppleve å meistre noko dei ikkje hadde klart å meistre før, for at ein skal auke meistringsforventninga (Skaalvik &

Skaalvik, 2013). Dersom elevane berre blir presentert for lette oppgåver vil ikkje meistringforventninga auke, og utviklinga stoppar moglegvis opp.

Ferdigheitene til elev C fører likevel ikkje til at ho opplever oppgåva som for lett og dermed kjedeleg, noko som kunne vore tilfelle ut frå Atkinson sin modell (Imsen, 2020). Det store meistringsmotivet til elev C tyder på at oppgåvene er godt tilpassa nivået. I tillegg kan det tyde på at elev C opplever ein tilstand av «flow», då det må vere ein balanse mellom opplevd utfordring og opplevde ferdigheiter for at flow skal oppstå jf. Csikszentmihalyi (2014).

Ferdigheitene til elev C samsvara godt med oppgåva sine utfordringar, noko som kan gjere at oppmerksamheita vert absorbert til arbeidet. Samtidig kan det drøftast om oppgåvene er litt for vanskelege for elev D. Meistring er avhengig av at elevane får oppgåver dei har moglegheit til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom eleven opplever oppgåva som for vanskeleg kan det skape ei forventning om å mislykkast. Dette kan vidare fører til at eleven opplever situasjonen meir truande, og sette opp hinder for seg sjølv som ein beskyttande reaksjon. Noko som fører til mindre motivasjon, og lågare innsats og motstandskraft i møte med utfordringar. Ein kan i tillegg prøve å skjule eigne tankar og unngår risiko, og oppfattast ofte som forsiktige og usikre. Elevane ønsker å lykkast, men fryktar å gjere feil (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ein kan sjå teikn til beskyttande reaksjon hos elev D. Elev D ber lite om hjelp eller rettleiing, sjølv om eleven opplever teikninga som vanskeleg. Det kan verke som elev D prøver å unngå å dumme seg ut. I refleksjonsskjema verka elev D også ofte usikker og kjem med utsegn som: «Eg er ikkje så fornøgd». Elevar som opplever meistringssituasjonen som truande kan bli meir avhengig av å få bekrefta kunnskap om seg sjølv frå miljøet omkring, og meir sensitiv ovanfor kritikk (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elev D har truleg behov for meir rettleiing og oppmuntring enn dei andre elevane. Dette kan skuldast at elev D ikkje har like gode meistringserfaringar frå før av knytt til teikning.

I tillegg vil det truleg vere viktig at elev D opplever at innsats nyttar. Meistringsopplevinga er ofte avhengig av attribusjon av prestasjon, som eit resultat av innsats eller strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan kontrollerast, medan det er lite ein kan endre dersom attribusjon dreier seg om eigne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.124). Resultatet syner at elev A har ein konsentrert arbeidsinnsats, og kjem med utsegn om at han må gjere så godt han kan, eller «gjere sitt beste». Ut frå dette verkar det som om Elev A har forstått at innsatsen spelar ei stor rolle. At elev A viser lite angst over å miste kontroll i møte med

teikneprosessen, og gir uttrykk for at tida flyr kan i tillegg tyde på at eleven opplever ein tilstand av «flow» jf. Csikszentmihalyi (2014). Det verkar ikkje som om elev A bekymrar seg over eigen moglegheit til å lykkast med oppgåva, og er fornøgd så lenge innsatsen er på sitt beste. Denne manglande bekymringa kan gjere at elev A opplever aktiviteten som gledeleg og givande, der eleven «gløymer» tid og sted (Csikszentmihalyi, 2014). For at elev D skal erfare aktiviteten som gledeleg, vil det moglegvis vere viktig at elev D opplever at innsats nytter, slik som elev A opplever. Noko som truleg vil vere avhengig av konkret rettleiing frå lærar. At denne rettleiinga kjem på eit tidleg tidpunkt i teikneutviklinga, ut frå drøfting i delkapittel 5.1, kan også auke moglegheita for at eleven erfarer at innsats nytter, då sjølvkritikken truleg er lågare.

5.4. Meistring er avhengig av støtte

I resultatet framkom det at det i rettleiinga blei teikna saman med eleven på eleven sin teikning, noko som kan verke som eit overtramp. Frisch (2010) har derimot funne at barnet ofte ber om dette sjølv. Metoden kan støtte barnet i utviklinga av visuelt kontrollert teikning, og har ikkje implikasjonar på meistringskjensla til elevane (Frisch, 2010). Resultatet støtter dette og viser her eksemplifisert med elev D, som uttrykker om sluttresultatet at: «eg er fornøgd». Det kan implisere at elev D tar eigarskap til teikninga, sjølv om lærar har teikna saman med eleven. Dette kan vere ein måte å møte elevane for læraren, ved å sjå på elevane sin teikning som noko interessant ein kan arbeide med saman (Frisch, 2010). Læraren kan i tillegg støtte elevane ved å nytte Brønne og Heggvoll (2018) sine teiknemetodiske tilnærmingar. I dette undervisningsprosjektet nyttast den syntetiske tilnærminga for å rettleie elevane, ved å forenkle nase og munn til sirklar før ein finn forma. Innan den syntetiske tilnærminga er rekkefølge viktig, der ein må lære seg å teikne enkle delar før ein kan teikne innhald og form (Brønne & Heggvoll, 2018). Resultata antyd at elevane tok til seg denne teknikken og brukte den som ei støtte. Mellom anna nyttar elev C framgangsmåten på eget initiativ etter at teknikken er gjennomgått på tavla. Vidare kan det tenkjast at nase og munn er særleg vanskeleg då det er delar av ansiktet som stikk ut. Å teikne ein nasetipp og lepper som står ut krev mellom anna at ein forstår skuggelegging. Samtidig er det truleg viktig for elevane å få til, då det gjer at teikninga blir meir realistisk eller «ekte». Noko resultatet antyd at elevane er opptekne av.

Slik som Brønne og Heggvoll (2018) samanlikna Frisch og Postholm (2013) teikning med språk, der dei utviklar omgrepet teiknesjanger ut frå Bakhtin sine språksjangrar. Denne måten å forstå teikning og teikneopplæring på, kan opne moglegheitene for at teikning kan innlærast, slik ein kan lære seg bokstavar og ord. Dette er ein sosialprosess, der samfunnet påverkar individet sin teikning, samtidig som individet nyttar teikninga til sitt eige formål (Frisch & Postholm, 2013). Ved å øve på konkrete teknikkar i undervisninga, som sirkelteknikken, kan elevane moglegvis bli meir produktive og beherske teiknereiskapen på ein tryggare måte saman med lærar. Slik kan elevane moglegvis nytte teikning på same måte som dei nyttar skriftspråket, som læringsreiskap, for å uttrykke eigne idear, og kommunisere med andre.

Vidare er den analytiske tilnærminga kjernen i prosjektet. Innan den analytiske tilnærminga er det det meiningsberande som står sentralt, der den realistiske teikninga er eit mål (Brønne & Heggvoll, 2018). Målet for dette prosjektet er å teikne eit ansikt, så verkelegheitsnært som mogleg. Her treng det ikkje vere så nøye med rekkefølge. Ut frå refleksjonane til elevane verka det som dei arbeidde med ei analytisk tilnærming. Både elev B og C er opptatt av å «teikne forma først», deretter teikne detaljar. Her går dei rett på å teikne form, utan å forenkle delane. At elevane sjølv arbeidde på denne måten, kan tyde på at dette er ein metode som gir mening for dei. Dette kan vidare samsvare med Frisch (2010) sin påstand om at den visuelt kontrollerte teikninga, som har som mål å kunne tolkast av fellesskapet, er ein meiningsfull læringsaktivitet frå barna sitt perspektiv. Samtidig vil det truleg vere viktig med ei form for rekkefølge. Sjølv syntte eg for elevane at det var lurt å teikne omrisset av hovudforma før ein teikna detaljar, som auge og munn. Elev C arbeider med denne rekkefølga og skriv at: «eg starta med forma av hovudet, så etter det begynne med auge». Den analytiske tilnærminga krev truleg god visuell kontroll (Frisch, 2010), for å kunne uttrykke mening gjennom teikninga. Dette kan vere ein avansert tilnærming for elevane. Her kan det vere nyttig å variere ved å bruke syntetiske metodar i undervisninga, med fokus på enkle delar og rekkefølge for å forenkle prosessen for elevane.

Vidare er det valt å nytte rutenettet som ramme for oppgåva (oppgåve 1, portretteikning i gråblyant). Elevane strevde ein del med å teikne opp rutenettet, blant anna på grunn av manglande motoriske ferdigheiter. Det hadde truleg vore lurt å teikne inn rutenett på referansebileta på førehand, slik at elevane ikkje brukte unødvendig tid på dette. Ut frå

resultata verka det likevel som elevane fann stor støtte i rutenettet, når det først var på plass. Elev C har til dømes betre kontroll på proporsjonane i teikninga når eleven nyttar rutenettet. Rutenettet kan i tillegg vere ein måte å strukturere erfaringa til elevane ved å leie oppmerksamheita. For å at eleven skal oppleve teikneglede må det vere ein form for struktur og mål, som gir retning og hensikt med handlinga, jf. Csikszentmihalyi (2014).

Likevel viser resultatet at elevane strevar noko med å plassere detaljar, då fleire forskyver auga oppover. Edwards (2012) omtalar dette som «avkutta-skalle feilen», og er ein typisk misoppfatning. Ovalmetoden kan vere ein alternativ måte å synleggjere og understreke proporsjonane i ansiktet. I tillegg kan ovalmetoden vere eit godt skjema for elevane å ha i bakhand, og meir fleksibel enn rutenettet. Ifølgje Gombrich treng ikkje teiknaren å tenke på eit ekte hovud og redusere det til ein oval. Ovalskejemaet er startpunktet for teikninga, og kan nyttast i møte med ulike ansikt (Wilson & Wilson, 1977).

5.5. Teikning og fantasi

Elevane uttrykker og viser at dei er glade i å teikne fantasi – og førestillandeteikning. Elev A og C uttrykker det tydeleg og skriv mellom anna at «teikning er gøy fordi eg kan bruke fantasien min» og at teikning er kjekt fordi ein kan «teikne det bilde du får i hovudet». Elev C teiknar til og med førestillandeteikning på observasjonsteikninga si. Resultatet syner at elev C legg til detaljar som ikkje er på referansebiletet, sjølv om dette ikkje er ein del av oppgåva. Ved den siste oppgåva, der elevane fekk lov til å teikne fantasi – og førestillandeteikning, var det generelt stort engasjement i klassen. Elevane likte svært godt å skape ein personlegdom for personen på biletet, og førestille seg kva personen var interessert i. Tvedte (2011) har gjort eit liknande prosjekt med barn i barnehagen, der ho opplevde stor motivasjon hos barna, samtidig som dei viste progresjon. Det kan verke som elevane er i «flow» ut frå Csikszentmihalyi (2014) sin teori, då elevane gir uttrykk for at aktiviteten er gledeleg, givande og oppslukande. Dette funnet underbygger at fantasi - og førestillandeteikning er ein del av teikneprosessen som må ivaretakast, då elevane finn stor glede og flyt ved den førestillandeprosessen. Denne gleda kan spele inn på elevane sin vurdering av teikning som ein verdifull aktivitet, og auke prestasjonsmotivasjonen ifølgje Atkinson sin modell (Imsen, 2020).

Samtidig beskriv Wilson og Wilson (1977) denne førestillande og skapande prosessen som svært avansert. Sjølv opplever eg at teikning i utgangspunktet ikkje dreier seg om å skape

noko nytt. Det å skape er ein moglegheit som kjem seinare. Først må ein lære å forme og anvende visuelle teikn. Resultata antydgar at det er sentralt for elevane sin teikneutvikling at læraren assisterer eleven i å utvikle flest moglege skjema, slik Wilson og Wilson (1977) vektlegg. Frå resultata er det ein korrelasjon mellom elevane sine ferdigheiter i observasjonsteikning og fantasi- og førestillandeteikning. Det ser ut som dei elevane med godt utvikla ferdigheiter i observasjonsteikning, også har godt utvikla ferdigheiter i fantasi – og førestillande teikning, då dei meistra å skape mening i dei førestillandeteikningane sine. Dette er med på å underbygge at elevane får moglegheit til å meistre å teikne det dei ser, før dei tek fatt på skapande tilnærmingar.

I tillegg kan det verke som om observasjonsteikning er lettare for elevane, då teikninga er meir forståeleg. Dette ser vi i elev D sine teikningar, der det er mykje lettare å forstå kva han har teikna når han nyttar observasjonsteikning. Dette samsvarar med Sideridis (2021) sine funn, der informantane teikna ein mykje meir nyansert katt under observasjonsteikning, enn dei gjorde under fantasi og - førestillandeteikning. Sideridis (2021) fann også at informantane generelt teikna meir komplekst og anatomisk korrekt ved observasjonsteikning. Der graden av kompleksitet i teikninga auka ved evna til å teikne detaljrikt utan referansebiletet (Sideridis, 2021, s.105).

Vygotskij (1995) sin teori omkring hjernen sine kreative evner kan underbygge Wilson og Wilson (1977) sin teori omkring teikneskjema. Hjernen sin kreative og kombinatoriske evne er basert på evna til å lagre erfaringar. Den kombinatoriske evna gjer at mennesket har moglegheit til å sjå føre seg ting ein ikkje har sett. Desse førestillingane består av omarbeida tidlegare inntrykk, og er i følge Vygotskij (1995) grunnmuren for alt skapande. Ved å presentere elevane for flest moglege teikneskjema, vil elevane dermed kunne utvikle evna til å kombinere og utvide skjema, på sikt.

Det kan tenkjast at Højlund (2011) vil vere ueinig i dette, då ho er kritisk til klassisk gjengjevande teikning. Samtidig treng ikkje Højlund sitt teikneomgrep å stå i motsetning til Wilson og Wilson (1977), men kan utdjupe skjemateikninga. Højlund (2011) er oppteken av at teikninga som teiknar seg kan opne moglegheitrommet. Dette grunnlegg ho i moglegheita menneske har til å tenkje seg om, som filosofen Agamben drøfter. Det vert skapt eit rom for ettertanke. I dette rommet kan ein velje å handle eller ikkje handle, slik ein kan velje å teikne eller ikkje teikne. For Højlund (2011) dreier teikninga seg både om det ein kan sjå og det ein

vel vekk. På same måte kan det skje ein utveljingsprosess når to teiknarar teikna etter same modell, som Postholm og Frisch (2013) synleggjer i omgrepet fleirstemt teikning. At teiknarane får ulike uttrykk sjølv om dei teiknar etter same modell kan tyde på at det er noko som vert valt vekk i prosessen. Til dømes viser resultatet at elev B og C teiknar etter same referansebiletet, men får likevel ulikt uttrykk. Det er uvisst kor bevisst denne prosessen er, men det kan tenkjast at med gjentatt erfaring med teikning av modell kan evna til å velje ut og velje vekk styrkast. Etter kvart kan ein kanskje opne moglegheitsrommet slik Højlund (2011) skriv, og generere nye uttrykk.

Wilson og Wilson (1977) utfordrar Højlund (2011) sin kritikk av klassisk gjengjevande teikning. Dei fann at personar med stor breidde i skjema kunne generere uendeleg med teikningar (Wilson & Wilson, 1977). Denne evna spring ut frå moglegheita til å kombinere og utvide skjema, og kan gi teiknaren eit uendeleg stort moglegheitrom å utfolde seg i. Frisch (2010) sine funn kan tyde på at nokre barn har evna til å leike med og kombinere teikninga i nye uttrykk, ved å gjentatt øve på og perfektionere teikninga. Samtidig tar det truleg lang tid før teiknaren har utvida skjemabiblioteket i den grad at han har moglegheita til å skape noko «nytt». I begynnaropplæringa vil det nok vere hensiktsmessig å fokusere på innlæring av eit skjema om gangen. Utan å legge opp til at elevane skal skape noko ny kunst med det første.

Sjølv om Højlund (2011) ikkje har som mål at elevar skal produsere kunst, stiller eg meg undrande til kva for betydning kunstfokuset har i begynnaropplæring i teikning. Mellom anna med bakgrunn i at ønske om å styrke kreativitet og eleven sitt kunstnariske uttrykk, ifølgje Nielsen (2014) har ført til motstand mot å lære vekk teikning hos lærarane. Dette kan vere inspirert av Lowenfeld sine idear og den moderne kunsten. Nielsen (2014) påpeikar at læraren med dette kan skape konsekvensar for framtidens designkunnskap. Dersom fri teikning utan nokon rammer eller opplæring og støtte tar for stor plass kan det tenkjast at både elevar og lærarar opplever teikninga som uhandgripeleg. Eleven fordi han endå ikkje har evna til å skape avanserte kunstnariske uttrykk. Læraren fordi han ikkje veit korleis det skal vurderast og rettleiast, samtidig som læraren må handtere større frustrasjon hos eleven. Skjelbred (2021a) fann i si studie av læraren sin teikneundervisning i ungdomsskulen at mange lærarar oppfatta det utfordrande å vurdere elevane sitt fritt skapande uttrykk. Mellom anna diskuterer Skjelbred (2021a) om denne problematikken oppstår fordi førestillandeteikning ikkje omtalast i læreplanen sine kompetansemål, og lærarar kan

oppleve at det er meir sårbart å vurdere noko som kan opplevast veldig personleg. Teikneoppgåvene vert dermed vanskelege å målfeste, og det blir vanskeleg å vurdere læringsutbytte. Det er ikkje ein spesifikk standard for prestasjonen, og kunnskap innan det skapande, noko som er utfordrande. Sjølv om læraren ønsker å legge til rette for det skapande, frie og personlege, kan det opplevast utfordrande å gjennomføre med tanke på vurdering (Skjelbred, 2021a).

Det vil truleg vere nyttig å lære seg nokre konkrete teikn og symbol før ein kan produsere samansette todimensjonale uttrykk, slik ein må lære alfabetet før ein kan skrive fantasifulle og kreative forteljingar. Likevel betyr ikkje det at læraren skal unngå å arbeide kreativt med teikning i skulen, der observasjonsteikning og førestillande teikning kombinerast. Å kombinere dei to teiknestrategiane kan moglegvis ivareta elevane sin motivasjon og glede i møte med teikning jf. Skjelbred (2021a). Dette framkom også i eit tverrfagleg undervisningsopplegg der elevane arbeidde med multimodale tekstar i naturfag, norsk og kunst og handverk (Hetland & Tvedte, 2014). Først blei elevane kjent med ulike artar gjennom tekst og observasjonsteikning, så teikna elevane eit fantasidyr i «observasjonsteiknings -stilen» (Hetland & Tvedte, 2014). Denne oppgåva har potensial til å gje elevane nyttig kunnskap om rom og proporsjonar, noko Højlund (2011) også framhevar at observasjonsøvingar kan vere nyttige til. Samtidig kan observasjonsteikning truleg ikkje vere den einaste undervisningsmetoden, då observasjonsteikninga kan avgrense elevane sin kjennskap til teikning som noko avbildande. Ei slik avgrensing kan føre til misnøgde elevar som tenkjer at teikninga har eit fasitsvar dei ikkje meistrer. Kvar einskild kan oppfatte eit objekt ulikt og ha ulike teknikkar, som produserer ulike bilete. Ved å kombinere observasjonsteikning med førestillandeteikning, kan ein gjere elevane bevisst på ulike teiknestrategiar. I tillegg kan fantasi- og førestillandeteikning vere hensiktsmessig med tanke på utvikling av kompetanse innan design. Til dømes trekk Nielsen (2014) fram at fleire kunnskapsfelt treng menneske som kan visualisere komplekse idear. Dette inneberer truleg evna til å visualisere ting ein ikkje har sett, der fantasi – og førestillande teikning kan trene denne evna jf. Vygotskij (1995) .

5.6. Avsluttande drøfting - Korleis lære elevane teikning?

Det aller viktigaste for elevane sin teikneglede og meistring vil truleg vere støtte og rettleiing frå læraren eller andre vaksne førebilete. Denne studien viser korleis læraren sin interesse

for eleven sin teikneutvikling har betydning for korleis elevane lærer å teikne observasjonsteikning. Mellom anna syner resultatet at elev A utviklar seg svært mykje på grunn av tett oppfølging frå lærar. Dette samsvarar med Skjelbred (2021b) som viser til at læraren sitt «blikk», både for klassen som heilheit og den enkelte elev, bidrar til at læraren kan justere undervisninga og tilpasse den til den enkelte elev. Dette undervisningsprosjektet justerer seg mellom anna etter elevane sine utfordringar ved å nytte Brænne og Heggvoll (2018) sin syntetiske tilnærming gjennom sirkelteknikken, då elevane strevde med nase og munn. I slike tilpassingar kan elevtalet i store klassar vere styrande for korleis læraren kan legg til rette teikneundervisninga, noko Skjelbred (2021b) sin studie i kunst og handverk på ungdomstrinnet også syner. Vidare vil klasseleiing indirekte vere avgjerande for læraren sin operasjonisering for heilheitleg undervisning (Skjelbred, 2021b). I denne kasusstudien tar undervisninga plass i ein klasse på 31 elevar, der det alltid var 3-4 lærarar til stades. Dette er ein idealsituasjon, då omfanget av lærarar som var tilgjengeleg for elevane var stort. I ein vanleg undervisningssituasjon vil det gjerne vere 30 elevar fordelt på ein lærar. Dette vil truleg avgrense handlingsrommet til læraren og gjere det vanskelegare å gjennomføre tilstrekkeleg undervisning av observasjonsteikning med støtte, tilrettelegging og oppfølging for alle elevane. Ut frå resultatet ønsker og kan elevane utvikle teikneferdigheitene sine innan visuelt kontrollert teikning med observasjonsteikning som metoden, men denne utviklinga er truleg avhengig av tett oppfølging.

Å sørge for tilrettelagt undervisning i observasjonsteikning for alle elevane er ei utfordring som moglegvis ikkje kan løysast av den enkelte lærar åleine. Læraren treng moglegvis meir ressursar i undervisninga, som kan støttast av planlegging på institusjonelt plan jf. Skjelbred (2021b). Erin Skilbrei (2023) drøfter mellom anna læraren sitt handlingsrom ut frå LK20, der det ikkje finst nokon tydeleg definisjon av kva teikning er i kunst og handverk. Det er opp til læraren å definere kva teikning er og velje hensiktsmessige reiskap og materiale (Skilbrei, 2023). I tillegg vil tilrettelagt undervisning i observasjonsteikning truleg krevje at det blir utdanna lærarar med god kompetanse innan teikneundervisning, samt konkrete metodar for teikneundervisninga. I denne kasusstudien har eg valt metodar for rettleiing ut frå eigen kompetanse og eigen erfaring, jf. (Frisch, 2010). Desse erfaringane har eg tileigna meg gjennom utdanninga og i stor grad på fritida. Sjølv opplever eg at min teikning på fritida gjer meg komfortabel i rettleiing av elevane. Ifølgje Stana (2023) opplever fleirtalet av hennar

lærarstudentar teiknekrise, noko som gjer at dei unngår å nytte teikning som undervisningsreiskap. Dette er problematisk når eleven sin meistring av teikning truleg heng saman med læraren sin meistring av teikning. Ved å styrke læraren sin kompetanse kan eleven sin meistring av teikning styrkast. Samtidig som elevane gjennom det kan oppleve teikneglede, då studien antydar at meistring og teikneglede står i tett relasjon til kvarandre.

Kapittel 6: Oppsummering og refleksjon av masteroppgåva

Resultatet i denne kvalitative kasusstudien viser korleis fire elevar i 5.klasse opplever teikneglede og meistring i arbeid med ei oppgåve i observasjonsteikning over eit undervisningsprosjekt på tre veker. Dette kasusstudie har eit relativt lite utval av informantar, der ein triangulering mellom observasjonsdata, intervju og dokument har gitt moglegheit til å gå i djupna på elevane sin observasjonsteikning som undersøkast i klasseromskonteksten jf. Postholm (2005).

Innleiingsvis vart det vist til LK20 si presisering av teikning som ein viktig ferdigheit i faget kunst og handverk, og for allmenndanninga der teikning er beskrevet som «helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I arbeidet for å møte samfunnet sitt behov for produktutvikling, arkitektur og industri i framtida, vil det truleg vere essensielt å engasjere teikneaktiviteten til barna jf. Nielsen (2014). Dette kan ein gjere ved å la elevane teikne det dei er interessert i, slik det blir gjort i denne studien, og som Haabesland & Vavik (2000) viser til. Ut frå analysen av elevane sine teikningar og refleksjonsskjema, med supplerande observasjonar frå undervisningsprosjektet, har elevane eit behov for å teikne realistisk. Dette behovet kan ein møte med å la elevane arbeide med observasjonsteikning av «utfordrande objekt», som kan skape større tilfredsheit hos elevane (Edwards, 2012) og auke elevane sin vurdering av oppgåva sin verdi jf. Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2020). Dette kan vere fordi elevane meistrar å teikne noko dei ikkje klarte å teikne før, og kan igjen auke eleven si meistringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å auke elevane sin meistringsforventning kan vere med på motverke teiknekrise, då teiknekrise oppstår som eit resultat av at elevane sine teikneferdigheiter ikkje samsvarar med elevane sine forventningar til eigen teikning (Frisch, 2010). Ved å lære barna

korleis dei kan teikne verkelegheitsnært kan elevane dermed bli meir fornøgd med eigen teikning, då metoden samsvara betre med elevane sine egne mål.

Vidare har det komme fram at elevane opplever teikneglede ved fantasi- og førestillandeteikning. Sjølv om førestillandeteikning ikkje er tema for masteroppgåva, er det viktig å trekke det førestillande fram. Mellom anna kan førestillandeteikning sette i gang ein tilstand av «flow» hos elven jf. Csikszentmihalyi (2014), då elevane gir uttrykk for at aktiviteten er gledeleg, givande og oppslukande. Observasjonsteikning og fantasi- og førestillandeteikning treng ikkje å representere motsetningar av kvarandre, men kan som Skjelbred (2021a) viser til skape innsikt i teikneprosessen, samt fruktbare kombinasjonar i undervisninga. I følge Vygotskij (1995) er den kreative evna avhengig av hjernen sin moglegheit til å lagre erfaringar, som den nyttar for å sjå føre seg ting det ikkje har sett (Vygotskij, 1995). Dette samsvara med Wilson og Wilson (1977), som hevder at personar med stor variasjon i skjema biblioteket sitt har moglegheit til å generere uendeleg med teikningar. Ut frå dette kan fokus på å tileigne seg skjema i teikneundervisninga gje elevane større moglegheit til å skape kreative uttrykk etter kvart. Resultata i studien underbygger dette, då dei elevane med best evne til å teikne realistiske observasjonsteikningar, også viser best evne til å teikne fantasi- og førestillandeteikning. Ut frå dette antydar resultata at elevane først må lære seg konkrete teikn og symbol, før ein kan produsere samansette todimensjonale uttrykk.

Ved å tilby meir observasjonsteikning i undervisninga kan kanskje fleire elevar få moglegheit til å kjenne på ferdigheitsutvikling, teikneglede, og meistringstru. Denne oppgåva har undersøkt observasjonsteikning hos elevar på 5.trinn. Det kan allereie her vere for seint å presentere elevane for observasjonsteikning, då teiknekrisa kan vise seg omkring 9-10års alderen (Frisch, 2003). Dersom teikneglede og meistring er målet kan det vere nødvendig å presentere elevane for observasjonsteikning endå tidlegare. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er erfaring av meistring særleg viktig i starten av ein læringsprosess. Jf. Wilson og Wilson (1977) startar etterlikningsprosessen omkring 6års alderen. Å presentere elevane for observasjonsteikning tidlegare kan gi elevane gode meistringserfaringar, som dei kan bygge vidare teikneutvikling på. Til yngre elevane er, til meir vil dei truleg sette pris på fantasiteikning. I framtidig forskning vil det derfor vere interessant å undersøke korleis

observasjonsteikning og fantasi – og førestillandeteikning kan kombinerast i fruktbare undervisningsopplegg hos endå yngre elevar.

Til slutt viser resultatet i studien at læraren si rolle er svært viktig for elevane sin teikneutvikling. I framtidig forskning vil det dermed vere relevant å undersøke korleis ein kan utvikle lærarstudenten sin kompetanse ytterlegare innan teikning og teikneutvikling, jf. Stana (2023) som syner at lærarstudentane sjølv strevar med teiknekrisa. Ved å styrke teikneopplæringa i lærarutdanninga vil ein truleg utvikle framtidige lærarar med god kompetanse innan teikning. I tillegg tyder mykje på at faglege bidrag og hensiktsmessige undervisningsmetodar er manglande i dagens skule, jf. Brønne og Heggvoll (2018). Ut frå dette vil det vere relevant å undersøke og utvikle hensiktsmessige undervisningsmetodar og faglege støtte, som læraren kan nytte i teikneundervisninga.

Litteratur

Brønne, K. & Heggvoll, J. (2018). Begynnaropplæring I teikning: Ein analyse av teiknemetodar. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11(3).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2678>

Bull-Hansen, R. (1971). *Formingsundervisning: mål og midler: en hjelpebok for formingslærere*. Fabritius.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2.utg.). Abstrakt forlag.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Edwards, B. (2012). *Drawing on the right side of the brain: Definitive, 4th edition*. Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Frisch, N.S. (2003). Å løsne på knuten «Tegnekrisa». *FORM* (1), 20-23.

- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk – naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Frisch, N. S. (2011). Når øye styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 1(1), 85-95.
- Frisch, N. S. (2013a). Forord. I N. S. Frisch (Red.). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiv i grunnskolen* (s. 9-16). Fagbokforlaget.
- Frisch, N. S. (2013b). Hekta på tegning: løpeildeffekten som læring. I N. S. Frisch (Red.). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiv i grunnskolen* (s. 63-79). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime academic.
- Gran, A. (2017, 29. oktober). Vil ha skjønnskrift, sang og tegning tilbake i skolen. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/E0BOK/vil-ha-skjoennskrift-sang-og-tegning-tilbake-i-skolen>
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor?* (7. utg.). Fagbokforlaget.
- Hetland, T. & Tvedte, C. (2014). Artig: eit undervisningsopplegg i naturfag, norsk og kunst og handverk. *Nynorskopplæringa*, 21, 12-13.
- Højlund, A. (2011). *Mind the gap!: Om tegning og Tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi*. [Doktorgradsavhandling]. Det kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg). Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. G. (2013). Samtaler med de som forsetter å tegne: En refleksjon over tegneglede. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s.125 – 140). Bergen: Fagbokforlaget.

Kindler, A. M. & Darras, B. (1998). Culture and Development of Pictorial Repertoires. *Studies in Art Education*, 39(2), s. 147-167. DOI: 10.2307/1320466

Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga?. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019a). Forskingsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 205-220). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019b) Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>

Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og handverk* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Nielsen, L. M. (2014). Debunking teacher's resistant to teaching children to draw: a companion to citizenship for the future. *Techne Serien - Forskning I sløjdpedagogik Och slöjdvetenskap*, 21(2), 34 – 42.

<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1264>

Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og handverk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nyhagen, M. (2022, 10. mai). *Slik kan ungdomsskoleelever oppleve skolen mindre stressende*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/slik-kan-ungdomsskoleelever-oppleve-skolen-mindre-stressende/>

Omtveit, B. (2011). *Teikning, hand og tanke: Ei undersøking av teikneundervisning på faglærarutdanninga* / [Masteroppgåve, Høgskulen i Oslo]. Open Digital Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/916>

Omtveit, B. (2021). Teikning i læreplanen. *Form*, 55(5).

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Frisch, N. S. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning. I N. S. Frisch (Red.), *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen* (s. 17 – 41). Fagbokforlaget.

Sideridis, K. (2021). *Skjematiske tegneprosesser under forestillingstegning og observasjonstegning*/[Masteroppgåve, OsloMet]. Open Digital Archive.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2771529>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Universitetsforlaget.

Skilbrei, E. (2023, 23. januar). *Tegning i kunst og håndverk*. Kunstkultursenteret.

<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tegning-i-kunst-og-handverk/>

Skjelbred, B. H. (2021a). "Det ekstra laget"- for en helhetlig undervisning:

Observasjonstegning og forestillingstegning i skolen-hva står på spill. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 14(1).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>

Skjelbred, B. H. (2021b). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open.

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2760505>

Stana, I. (2023, 19. januar). *Tegning og hjernen: om tegningens nytteverdi som undervisningsverktøy*. Kunstkultursenteret.

<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tegning-og-hjernen/>

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

Tvedte, C. (2011). *Selvportrett*. Fange former med streken.

<https://fangeformermedstreken.wordpress.com/fange-former-med-streken/selvportrett/>

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk*. Fastsett som føreskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*, 30(1), s. 4-12. DOI: 10.2307/3192209

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Daidalos.

Østhus, A. (2023, 26. januar). *3 av 4 barn deltar i organisert idrett på fritiden*. SSB.

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/statistikk/norsk-kulturbarometer/artikler/3%20av%204%20barn%20deltar%20i%20organisert%20idrett%20p%C3%A5%20fritiden>

Figurar og tabellar

Figur 1: Atkinson sin modell over prestasjonsmotivasjon, ut frå Imsen (2020, s.325)	27
Figur 2: Forskingsdesignet for oppgåva. Eigenprodusert modell	29
Figur 3: Analyse av datamaterialet i ein hermeneutisk spiral. Eigenprodusert modell	35
Figur 4: Koding og kategoriseringsprosessen. Eigenprodusert modell	37
Figur 5: Portrett i rutenett, og døme på ferdig teikning brukt i undervisning. Oshi, D. (2015). Faces & Photography. Henta frå https://www.daniosorio.com/faces-photography/	40
Figur 6: Døme elevane fekk på ekstraoppgåva	42
Figur 7: Døme på elev C sin glede ved å nytte fantasi- og førestillandeteikning	43
Figur 8: Døme på elev D sin glede ved å teikne med kol	44
Figur 9: Døme på elev A sin glede ved å teikne med kol	44
Figur 10: Døme på elev B sin glede ved å teikne med kol	45
Figur 11: Elev C sin teikning med og utan rutenett	52
Figur 12: Portrett frå Pinterest. Henta frå https://www.pinterest.fr/pin/314689092708662849/	54
Figur 13: Portrett frå Pinterest. Henta frå https://no.pinterest.com/pin/533887730824285352/	54
Figur 14: Oshi, D. (2015). Faces & Photography. Henta frå https://www.daniosorio.com/faces-photography/	54
Figur 15: Elev C sin teikning av auge	55
Figur 16: Elev C sin førestillingsteikning inspirert frå døme	57

Tabell 1: Dei ulike oppgåvene det er arbeida med i løpet av undervisningsprosjektet	29
Tabell 2: Døme på open koding i Word	36
Tabell 3: Elevane sine svar på spørsmålet om dei likar å teikne generelt	43
Tabell 4: Elevane sin teikning og refleksjon i fase 1 og 2 av augeoppgåva	45
Tabell 5: Elevane sine utfordringar ved oppgåve 2 (gråblyant) og 3 (kol)	48
Tabell 6: Elevane sin beskriving av eigen teikning i oppgåve 2 (gråblyant) og 3 (kol)	50
Tabell 7: Døme på at elevane nyttar sirkelteknikken	51
Tabell 8: Elevane sin teikning samanlikna med referansebiletet	53
Tabell 9: Elevane sin teikning av halvt ansikt samanlikna med teikning i rutenett	55

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

“Observasjonsteikning i skulen”

Eg ønsker å gjennomføre eit forskingsprosjekt i kunst og handverk saman med elevane i 5.klasse i tidsperioden 17.10.22 til 06.11.22. Dette arbeidet vil gå inn som ein del av masterutdanninga eg held på med ved Høgskulen på vestlandet. Masteroppgåva skal vere ferdig 15.05.23. Elevane skal arbeide med teikning, der eg vil forske på elevane sin læringsprosess i observasjonsteikning.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke korleis elevar lærer å teikne, gjennom ulike teiknemetodar i kunst og handverksfaget. Problemstillinga som skal analyserast er:

Korleis kan skjematisk teikneprosessar innan observasjonsteikning styrke elevane sitt forhold til teikning og gi dei ein tryggare strek?

Undersøkt gjennom tre punkt:

- Eige skapande arbeid
- Aksjonsforskning i klasserommet med fokus på eleven sin teikneaktivitet

- Eleven sin refleksjon over arbeidsprosess og resultat

Prosjektet inngår som ein pedagogisk del i ein større masterstudie ved Høgskulen på Vestlandet, ved fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett, og gjennomførast i samarbeid mellom HVL og Skulen.

Utvalet (elevane) er valt ut frå tilgjengelegheit. Samt egner aldersgruppa seg godt for det eg ønsker å undersøke. Mange elevar i denne aldersgruppa kan vere sjølvkritiske til si eiga teikning, og oppleve teikning som særleg utfordrande. Eg ønsker mellom anna å undersøke kva som kan gjere at elevane kjenner på meir meistring i samanheng med teikning.

Kva inneberer deltaking i studien?

Den delen av studien som omfatta elevane sitt arbeid krev vanleg aktiv deltaking av elevane i faget og med oppgåver i samsvar med læreplanen. Datainnsamling som krev aktiv deltaking vil vere i form av eit spørjeskjema. Varigheita på studen er kunst og handverkstimane i 3 veker. I spørjeskjema reflektera elevane over ulike spørsmål om sjølve teikneprosessen knytt til oppgåva dei har fått. Spørjeskjema vil samlast inn på slutten av prosjektet. Noko data blir også dokumentert gjennom foto av elevarbeid. Det vil ikkje bli tatt bilde av personer/ansikt. Opplysningar om elevane vert behandla ut frå føresette sitt samtykke.

Deltakarane (elevane) vil ikkje kunne kjennast igjen i masteravhandlinga då datamaterialet frå undersøkinga blir anonymisert seinast 15.05.23

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om eleven, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om eleven som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om eleven,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Dersom de føresette ønsker det vil dykk når de samtykker for barna få tilgang til spørjeskjema og bilder av elevarbeid på førespurnad.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen på vestlandet ved Bente Helen Skjelbred

Telefon: _____ E- post: _____

Trine Anikken Larsen, Personvernombud ved Høgskulen på vestlandet

Telefon: _____ E- post: _____

Kamilla Langedal, Masterstudent ved Høgskulen på vestlandet

Telefon: _____ E-post: _____

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

Personverntjenesta

Telefon: 53 21 15 00 E-post: personverntjenester@sikt.no

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn.

Studien er meldt til NSD, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg samtykker til:

- at opplysningar om barnet mitt vert samla i form av bilete av elevteikningar
- at opplysningar om barnet mitt vert samla inn ved hjelp av spørjeskjema

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet observasjonsteikning i skulen og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til at opplysningane om barnet mitt kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

Namn på barnet : _____

Namn på føresett: _____

Dato: _____

Vedlegg 2: Refleksjonsskjema

Refleksjonsskjema – auge dag 1

Namn: _____

Korleis tenkte du når du skulle teikne auge?	
Kva synst du om auge du har teikna?	
Kva for erfaring har du med å teikne frå før?	

Synst du teikning er kjekt? Kvifor/ kvifor ikkje?	
---	--

Refleksjonsskjema – Portrett med gråblyant

Namn: _____

Korleis synst du det var å begynne med portretteikning?	
Kva tenkte du når du skulle teikne?	
Var det noko som var lett/ vanskeleg?	
Kva synst du om teikninga di så langt?	

Refleksjonsskjema – Portrett i kol

Namn: _____

Korleis tenkte du når du skulle teikne portrett med kol?	
Kva for erfaring har du med å teikne med kol frå før?	
Kva synst du om å bruke kol til å teikne portrett?	
Kva synst du om den ferdige teikninga di?	

Refleksjonsskjema – auge dag 2

Namn: _____

Korleis tenkte du når du skulle teikne auge denne gangen?	
---	--

Kva synst du om auge du har teikna?	
Har du lært noko i dette opplegget som du kan ta med deg vidare?	
Andre kommentarar til opplegget?	