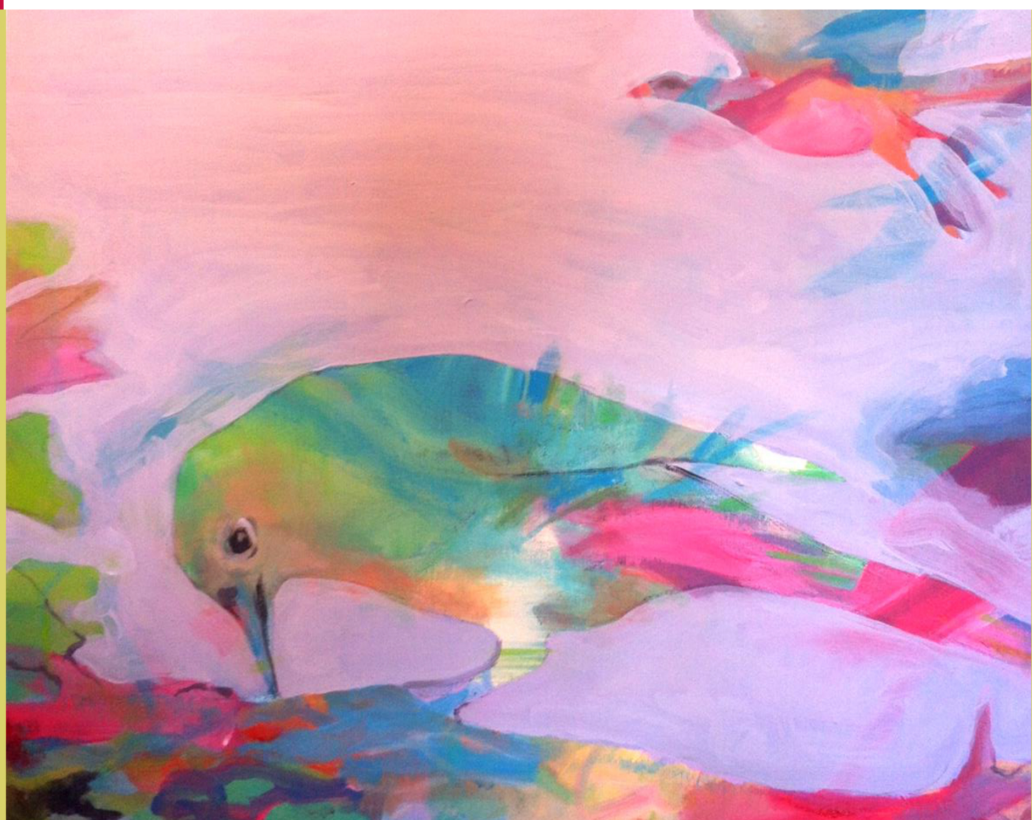


Mastergradsavhandling

Bente Helen Skjelbred

Billedskapende arbeid og
fagdidaktiske utfordringer

En undersøkelse i eget billedskapende arbeid som
utgangspunkt for undervisning i ungdomsskolen.



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i kunst og håndverk
2014

Bente Helen Skjelbred

Billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer

En undersøkelse i eget billedskapende arbeid som
utgangspunkt for undervisning i ungdomsskolen.

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for forming og formgivingsfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2014 Bente Helen Skjelbred

Om at hjælpe

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at
føre et Menneske hen til et bestemt Sted,
først og fremmest maa passe paa at finde ham
der, hvor han er, og begynde der.

Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst.
Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning,
naar han mener at kunne hjælpe en Anden.

For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden,
maa jeg forstaae mere end han — men dog vel
først og fremmest forstaae det, han forstaaer.

Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.

Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende,
saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt,
saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham
egentligen vil beundres af ham.

Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse;

Hjælperen maa først ydmyge sig under Den,
han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe
er ikke det at herske, men det at tjene,
at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste
men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed
til indtil videre at finde sig i at have Uret,
og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer.

Søren Kierkegaard

(1813 – 1855)

Bruddestykke af en ligefrem meddelelse

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er billedskapende arbeid og fagdidaktiske utfordringer.

Masteroppgaven er delt opp i to undersøkelser. Del 1, starter med Aksjon 1, som er en studie i eget billedskapende arbeid med utgangspunkt i temaet ”fugl” og akryl på lerret.

Undersøkelsen i eget arbeid begynner uten en bestemt retning, men med fokus på å reflektere i og over egen billedskapende prosess.

Erfaringer fra dette arbeidet danner grunnlag for et undervisningsopplegg med mål om å bidra til å styrke elevenes opplevelse av mestring i billedskapende arbeid i ungdomsskolen.

Dette fører videre til del 2 og Aksjon 2, som er gjennomføring av undervisningsopplegget i kunst og håndverk i skolen på 8.trinn.

Masteroppgaven er praksisnær der refleksjoner i og over arbeidsprosessen, i eget arbeid, i planlegging og i selve undervisningen har vært sentral.

Innholdsfortegnelse

Om at hjelpe	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord.....	7
1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.1 Problemområde	8
1.2 Mål for oppgaven	9
1.3 Problemstilling	10
1.4 Oppgavens oppbygging og struktur.....	11
2 Kunst og håndverk, mestring og læring.....	12
2.1 Kunst og håndverk i læreplanen.....	12
2.2 Å planlegge undervisning	14
2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	14
2.3 Perspektiv på læring.....	16
2.4 Motivasjon.....	18
2.5 Fantasi, en evne til å forestille seg noe som ikke foreligger	21
2.6 Å lære gjennom refleksjon	23
2.7 Formgivning, å omskape det foreliggende til noe foretrukket.....	28
3 Å endre undervisningspraksis	30
3.1 Aksjonsforskning.....	30
3.2 Beskrivelse av undersøkelsen	31
3.2.1 Forskerrollen, og etiske overveielser.....	33
4 Fra eget billedskapende arbeid til undervisning i skolen	36
4.1 Aksjon 1, eget billedskapende arbeid.....	36
4.1.1 Aksjon 1, Egen billedskapende prosess i tre utviklingstrinn	41
4.1.2 Trinn 1. Utforskning, Billedprosess E, H og J	42
Utforskning, Billedprosess E	42
Utforskning, Billedprosess H.....	43
Utforskning, Billedprosess N	44
4.1.3 Trinn 2. Avgrensning, Billedprosess O, P	46
Avgrensning, Billedprosess O	46

Avgrensning, Billedprosess P	47
4.1.4 Trinn 3. Videreutvikling, Billedprosess Q og S	49
Videreutvikling, Billedprosess Q	49
Videreutvikling, Billedprosess S	50
4.2 Oppsummering Aksjon 1; eget billedskapende arbeid	51
4.3 Resultat 1; Undervisningsopplegg for 8.trinn	53
4.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen i bruk	54
4.4 Aksjon 2; Undervisningsopplegg og undersøkelse i skolen	57
4.4.1 Elevenes billedprosess og refleksjonsnotater knyttet til arbeidsmåten i undervisningsopplegget	58
4.5 Oppsummering Aksjon 2	73
4.6 Analyse av elevenes refleksjoner	73
4.6.1 Motivasjon	73
4.6.2 Mestring	78
4.7 Drøfting og refleksjoner av Aksjon 2 ut fra den didaktiske relasjonsmodellen	82
5 Oppsummering og refleksjon av masteroppgaven	89
6 Veien videre	98
Referanser/litteraturliste	99

Forord

Det har vært en spennende, krevende og samtidig god opplevelse å få anledning til å fordype seg i arbeidet med problemområdet i denne masteren.

Takk til mine barn, Alexander og Jessica Paola for tålmodighet og forståelse i denne prosessen. Takk til min mann Stein for all støtte og korrekturlesing.

En takk til familien for øvrig for oppmuntring underveis.

Jeg vil også takke mine medstudenter for gode og inspirerende samtaler.

Spesielt vil jeg takke mine veiledere Kari Carlsen og Laila B. Fauske som raust har delt av sin kunnskap. Med deres hjelp, oppmuntring og tålmodighet, ble masteroppgaven en realitet.

Notodden, 30.04.2014

Bente Helen Skjelbred

1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer i kunst og håndverk på 10 ende året har jeg opplevd mye uttalt frustrasjon blant elever over deres manglende ferdigheter innen tegning og maling. Mange elever gir uttrykk for at de liker faget godt, men har stagnert innen billedskapende arbeid ett eller annet sted på veien. Min erfaring er at elevenes misnøye i forhold til egne ferdigheter i faget har forsterket seg de siste årene, noe som kan oppleves som en pedagogisk utfordring.

Etter grunnfag i kunsthistorie kombinert med eget billedskapende arbeid økte interessen for å lære mer innen kunst og håndverk. Jeg hadde da jobbet innen markedsføring og reklame i 15 år, i ulike roller som markedskonsulent, formgiver, opplæringskonsulent og prosjektleder, og følte behov for å utvikle meg gjennom eget skapende arbeid. Valget om å ta lærerutdanning i voksen alder kom grunnet et stadig sterkere ønske om å undervise, spesielt i kunst og håndverksfaget. Med tilleggsutdanning i kunst og håndverk på Høgskolen i Bergen fikk jeg anledning til å fordype meg i skapende arbeid.

Gjennom arbeidet med masterstudiet er oppmerksomheten rundt misnøyen som mange elever opplever i forhold til sitt eget billedskapende arbeid blitt ytterligere forsterket. Det er særlig det ferdige resultatet av det billedskapende arbeidet elevene er misfornøyd med, samtidig som de gir inntrykk av at de liker faget kunst og håndverk. I likhet med elevene har jeg også stor glede av å jobbe med det billedskapende, men jobber usystematisk og ofte uten en plan og opplever kanskje derfor ikke at resultatet av skapergleden gjenspeiles i det ferdige resultatet. Jeg ønsker derfor å reflektere over billedprosessen for å utvikle denne og gjennom dette arbeidet forbedre egen undervisningspraksis å bidra til at elevene får en bedre mestingsopplevelse i billedskapende arbeid.

Bakgrunnen for problemområdet er altså tosidig, utfordringer i eget billedskapende arbeid og elevenes frustrasjoner over eget billedskapende arbeid.

1.1 Problemområde

De fagdidaktiske utfordringene tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av og ikke mestre og innfri i forhold til egne forventninger i billedskapende arbeid. Det kan virke som om den beskrevne frustrasjonen elevene opplever først og fremst knytter seg til resultatet av den skapende prosessen, mens selve bildearbeidet oppleves som interessant og lystbetont. Det er derfor interessant å se nærmere på sammenhenger mellom den billedskapende prosess og elevenes refleksjon omkring resultatene.

Enkelte elever kommer med uttalelser som ”jeg kan ikke tegne eller male.” Slike og lignende utsagn kan bety mange forskjellige ting. Noen elever mener det kanskje bokstavelig. Andre viser til at de aldri har lært det og mangler erfaring, og noen syntes kanskje de ikke er gode nok i forhold til ambisjonene de har. Andre sier det kanskje i ”falsk” beskjedenhet for å oppnå en positiv bekreftelse fra lærer og medelever. Det finnes sikkert mange flere betydninger av utsagnet.

Nina Scott Frisch (2003) viser i sin forskning til opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne. Det vil si at forventningene barna har til egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom deres egne tegneferdigheter. Dette bekrefter aktualiteten av problemområdet. I det faglige miljøet i skolefaget kunst og håndverk kalles dette for ”tegnekrisen.” Tidligere var ”tegnekrisen” et ungdomsfenomen, men nyere forskning viser at i dag er dette fenomenet fremtredende allerede på småskoletrinnet. I artikkelen *Å løsne på knuten ”Tegnekrisa”* viser Frisch til statistiske undersøkelser som slår fast at tegneaktiviteten avtar betraktelig allerede i 9-10 års - alderen. Å løsne på knuten ”tegnekrisen” er en utfordring for det pedagogiske kunst og håndverksfaglige miljøet i følge Frisch (Frisch, 2003 s. 20-23).

Spørsmålene som stilles i denne sammenheng er; hvilke erfaringer vil jeg få gjennom å fokusere og reflektere over eget billedskapende arbeid? Hvordan vil refleksjonen i og over eget arbeid påvirke meg som lærer og min undervisning i kunst og håndverksfaget? Hva vil jeg finne som kan ha en fagdidaktisk verdi? Kan jeg gjennom å reflektere over egen prosess bli bevisst elementer som har betydning for egen mestringsopplevelse som igjen kan ha en betydning for elevenes mestringsopplevelse med å skape bilder?

Problemene og frustrasjonen elevene og jeg opplever i billedskapende arbeid er trolig forskjellige, og spørsmålet er om resultater fra egen billedskapende prosess er overførbare til skolen. Til dette stilles det videre spørsmål til hvordan og hvorfor disse eventuelt har en overføringsverdi med tanke på å fremme elevenes opplevelse av mestring i billedskapende arbeid.

1.2 Mål for oppgaven

Målet med masteroppgaven er å forbedre egen undervisningspraksis gjennom å utvikle et fagdidaktisk undervisningsopplegg som bidrar til at elevene får en bedre mestringsopplevelse i billedskapende arbeid.

1.3 Problemstilling

For å avgrense det problemet jeg ønsker å undersøke, er følgende problemstilling valgt:

Hvordan kan erfaringer fra eget billedskapende arbeid bidra til undervisningsplanlegging som styrker elevenes mestringsopplevelse i kunst og håndverk på 8.trinn?

Undersøkt gjennom:

- a) Eget skapende arbeid og refleksjoner
- b) Utvikling av et undervisningsopplegg
- c) Elevenes billedskapende arbeid og refleksjoner

Begrepet billedskapende arbeid blir i denne oppgaven brukt som en samlebetegnelse der både tegning og maling inngår i samme prosess.

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

<p>Kapitel 1 omhandler problemområdet; utfordringer i eget billedskapende arbeid og elevenes frustrasjoner over eget billedskapende arbeid</p>
<p>Kapitel 2 beskriver Kunst og håndverk i læreplanen, undervisningsplanlegging og perspektiv på læring. Emnene motivasjon, fantasi, formgivning og refleksjon blir også belyst.</p>
<p>Kapitel 3 tar for seg endring av undervisningspraksis, aksjonsforskning, beskrivelse av undersøkelsen, forskerrollen, og etiske overveielser</p>
<p>Kapitel 4 omhandler Aksjon 1, eget billedskapende arbeid og billedskapende prosess i tre faser. Utvikling av undervisningsopplegg for 8.trinn. Aksjon 2, gjennomføring av undervisningsopplegget i skolen, elevenes billedprosess og refleksjonsnotater, analyse av elevenes refleksjoner og den didaktiske relasjonsmodellen som refleksjonsredskap</p>
<p>Kapitel 5 inneholder oppsummering og refleksjon av masteroppgaven</p>
<p>Kapitel 6 -Veien videre</p>

Figur 1, Modell over oppbygging og struktur

2 Kunst og håndverk, mestring og læring

Dette kapitlet omhandler; kunst og håndverk i læreplanen, undervisningsplanlegging og perspektiv på læring. Emnene motivasjon, fantasi og evnen til å forestille seg, refleksjon i handling, og formgivning belyses også.

2.1 Kunst og håndverk i læreplanen

Læreplanen kunnskapsløftet (LK06), utgjør i sin helhet selve styringsinstrumentet for skolen, og viser hvordan intensjonene i læreplanens generelle del er tenkt omsatt i opplæringen. Den generelle delen av læreplanen er delt inn i syv mennesketyper; det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte menneske, som favner de seks foregående mennesketyper i en integrerende helhet. Læreplanen har videre et hovedfokus på de grunnleggende ferdighetene; at eleven skal kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy.

Faget kunst og håndverk er et obligatorisk fag i grunnskolen og består i dag av fire hovedområder; kunst, arkitektur, design og visuell kommunikasjon. På alle fire områder utvikles og brukes kunnskap og ferdigheter i arbeid med materialer, teknikker, visuell kommunikasjon og estetiske virkemidler. Innenfor hvert av disse hovedområdene er det formulert kompetansemål som angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinnene. Kompetansemålene styrer innholdet i faget og er på ungdomstrinnet (8-10. trinn) spesifisert etter tiende trinn.

Hva som skal være sentralt i kunst og håndverksfagets mål og innhold har vært gjenstand for debatt i lang tid. LK06 er blitt kritisert fra flere hold for å være noe utydelig i sin omtale av kunst og håndverksfaget sin hovedrolle med utgangspunkt i estetisk dannelse og skapende prosesser.

I LK06, generell del om det skapende menneske, fremheves det at opplæringen skal gi elevene mot til å gå løs på livet og gi dem et ønske om å bruke å utvikle videre det de lærer. Dette ivaretas gjennom dyrking av kreative evner, kritisk tenkning og søkende holding. Læreplanens generelle dels beskrivelse av det skapende mennesket kan bære preg av å være kunnskapsfokusert og tro mot oppsatte standarder. Elisabeth Juell (2006) viser til at slik dimensjonen står beskrevet i læreplanene, blir det skapende menneske vagt og lite presisert (Juell, 2006, s.18). Det kan også være en utfordring for kunst og håndverksfaget

at det i læreplanen LK06 er et hovedfokus på de fem grunnleggende ferdighetene, da de kreative og skapende prosessene er lite omtalt.

Hovedområdet kunst blir beskrevet slik i LK06:

Tradisjonene med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i dette hovedområdet. Inspirasjon fra kunsthistorie, fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn, danner utgangspunkt og referanse for elevenes fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2).

Sitatet fra fagplanen forteller at undervisningsinnholdet kan tas fra kunsthistorien og er ellers generelt beskrevet. Kunsthistorien skal inspirere og være utgangspunktet for elevenes fantasi og skapende arbeid i ulike materialer. Undervisningsmetoden bygger på tradisjonen med fritt skapende arbeid der elevenes eget skapende arbeid henter inspirasjon fra kunsthistorien. Det er en sammensatt prosess der elevene både opplever kunst fra kunsthistorien og skaper sine egne arbeider. Ifølge fagplanen skal kunst danne utgangspunkt for elevenes skapende arbeid, der det handlende og meningssøkende mennesket står i sentrum.

I hovedområdet visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier vektlagt. Form, farge og komposisjon samt ideutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner i hovedområdet. Eksperimentering med visuelle virkemidler står sentralt i arbeidet med visuell kommunikasjon i ulike medier.

I LK06 konkretiseres lærestoffet ved å vise til eksempler fra kunstepoker, som åpner opp for videre valg vedrørende konkretisering av stoffet på den enkelte skole.

Samtidig som kompetansemålene er generelle, oppleves de tre målene til hovedområdet kunst styrende og vanskelig å relatere direkte til problemene som jeg tidligere beskrev i billedskapende arbeid. Målet for opplæringen innen hovedområdet kunst viser til at eleven skal kunne: ”diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur”. Målet oppleves unødig styrende ved å begrense det til å bare gjelde portrett og skulptur. Neste mål der eleven skal kunne; ”samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video, og bruke dette som utgangspunkt for eget arbeid”, oppleves også begrensende, for ved å knytte det til foto, film og video, utelukkes andre kunstformer. Det siste målet der elevene

skal kunne; ”sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to og tredimensjonal kunst”, kan tolkes fritt, samtidig sier målet ingenting om å skape selv. I hovedområdet visuell kommunikasjon er det et mål som sier at eleven skal kunne: ”bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser”.

Valgfriheten i forhold til innhold og metode, samt ramme og arbeidsbetingelser som blant annet ny teknologi, byr på mange muligheter og utfordringer. I kunst og håndverk møter læreren eleven stadig oftere i situasjoner der IKT kan benyttes i faget. Netttilgangen kan oppleves å ha skjerpert problemet med hva som er verdt å vite og hvordan en best kan benytte denne tilgangen i undervisningen. Utfordringene vi står ovenfor i faget er mange, det finnes ingen felles fagkanon, kanskje heller ikke en fagdidaktikk som kan systematisere og formidle det læreplanen ønsker at vi skal formidle. For å møte disse utfordringene kreves det god planlegging lokalt i skolen.

2.2 Å planlegge undervisning

Å planlegge undervisning er komplekst der en må ta hensyn til en rekke faktorer. Kunst og håndverk er et allmenndannende fag, der kunnskap bygges gjennom praktisk og estetisk skapende handling, og kritisk refleksjon. Som lærer er det viktig å utvikle seg faglig og at evnen til å reflektere utvikles i møtet mellom eget skapende arbeid, grunnskolens praksis og teoretiske kunnskaper og referanser, for gjennom å utvikle egen kompetanse bedre kunne være med å utvikle elevenes kompetanse. Dialogen mellom lærer og elev blir i didaktisk sammenheng viktig og sees på som en forutsetning for å legge til rette for elevens personlige vekst. Ulike didaktiske modeller benyttes i undervisningsplanlegging for å sikre en god undervisning.

2.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av de norske pedagogene Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg er mye brukt i skolen. Det finnes i dag flere utgaver av modellen med utgangspunkt i Bjørndal og Lieberg og navnene på kategoriene kan variere, men meningsinnholdet går igjen. Modellen er ment å danne utgangspunkt for en skapende pedagogisk prosess i undervisningen.

Hiim og Hippe (2009) viser i boken *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærer* til at undervisning og læring er kompliserte prosesser.

Faktorer som elevens læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering virker inn på helheten. Didaktikken eller undervisningslæren handler om samspillet mellom disse faktorene og forsøker å klargjøre, forstå og utvikle dette samspillet (Hiim og Hippe, 2009, s.31)

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 2, Figuren illustrerer den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2009)

Figuren illustrerer at alle kategoriene henger sammen og er avhengig av hverandre for å gi elevene et godt læringsbytte. I boken *Didaktikk for grunnskolen* påpeker Else Marie Halvorsen (2008) at modellen har svakheter, en av dem er at ved å la samtlige kategorier stå i et likeverdighetsforhold til hverandre, er det ingenting som prioriteres (E.M. Halvorsen, 2008, s.67). De ulike kategoriene i undervisnings og læringsarbeidet er som følger:

Elevers læreforutsetninger: For å få arbeidet tilpasset elevene er det viktig å kartlegge forhold som gjelder eleven og elevgruppen. Undersøke elevens forkunnskaper, hva kan eleven fra før om temaet. Få en oversikt over hva som er nytt for eleven og hva eleven er interessert i.

Rammefaktorer: Forhold som begrenser læring eller gjør læring mulig kalles rammefaktorer. Det kan være læremidler, utstyr, klasserom, verksted og tilgang til IKT. Læreren vil også i høyeste grad være en rammefaktor som er med å styre undervisningen.

Mål: Målet for læringsarbeidet er det elevene skal sitte igjen med av kunnskap etter at læringsaktiviteten har funnet sted. Der kunnskap eller kompetanse i vid betydning omfatter en helhet av teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og holdningsverdier. Noen er langsiktige og noen av målene er kortsiktige. Målene kan være felles for en klasse eller gjelde en enkelt elev. I LK06 er det satt opp overordnede mål for kunst og håndverksfaget, og mål for de grunnleggende ferdighetene

Innhold: Målene henger nøye sammen med innholdet i opplæringen som er det som lærerens og elevens arbeid handler om. I denne sammenheng viser Hiim og Hippe til at når innholdet skal diskuteres, glir *hva*-aspektet og *hvordan*- aspektet lett over i hverandre. Innholdet bygger på en vertikal organisering med progresjon fra trinn til trinn, fra enkle mål til mål som mer sammensatt kontekstuell kunnskap.

Læreprosessen: Læreprosessen henger sammen med hvordan læreren planlegger undervisningsopplegget. Det er mange faktorer for læreren å ta stilling til som for eksempel: Hva skal eleven gjøre? Hva skal læreren gjøre? Hvordan skal lærere og elever samarbeide? Hvordan kan elevene motiveres og aktiviseres? Hvilken sammenheng er det mellom elevenes arbeidsoppgaver og læringsmålene?

Vurdering: Vurdering kan foretas i forhold til selve undervisnings og læreprosessen og i forhold til målene for læringsarbeidet. I LK06 legges det vekt på at vurdering av elevens faglige og sosiale kompetanse. Utfordringen er å kommunisere tydelige kriterier slik at eleven er kjent med hva som blir vurdert. I skolen gis det underveis vurderinger og karakterer fra ungdomstrinnet. Vurdering sier noe om hvordan undervisningen og læringen fungerer.

Faktorene inngår i et helhetlig system der en beveger seg mellom de ulike delene som relaterer til hverandre. Det blir nødvendig å ha et perspektiv som grunnlag for valg i modellen.

2.3 Perspektiv på læring

I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som en sosial prosess, der læring studeres i samspillet mellom den som lærer og omgivelsene. Personen kan stå i samspill med ting, tekst og bilder og ikke minst de personene som individet lever og utvikler seg sammen med.

I boken *Læring i praksis, i et sosiokulturelt perspektiv*, viser professor i utdanning og pedagogisk psykologi ved Universitetet i Gøteborg, Roger Säljö (2001) til at kommunikative prosesser er helt sentrale i dette perspektiv på menneskelig læring og utvikling. Gjennom kommunikasjon blir individet delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Hvordan mennesker lærer kan aldri reduseres til et spørsmål om metode eller teknikk, som vi i følge Säljö (2001) kan se tendensen til i skolen. Han betrakter menneskets evne til å lære som del av et større, overgripende spørsmål om hvordan kunnskap reproduseres i

samfunnet generelt. Vi skaffer oss innsikt og ferdigheter i ulike sammenhenger også utenfor skolen. Säljö (2001) tar derfor utgangspunkt i at læring er et aspekt av menneskelig virksomhet, og viser til at i en grunnleggende betydning handler læring om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden. Når det gjelder redskapene eller ressursene, språklige eller intellektuelle, som vi bruker i vår forståelse av omverden, er problemet, i følge Säljö (2001), hvordan vi lærer. Det er et spørsmål om hvordan vi tilegner oss ressurser for å tenke og utføre prosjekter som forventes i vår kultur og av våre omgivelser. I alle disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker avgjørende. ”Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv” (Säljö, 2001, s. 22).

Säljö (2001) viser til følgende tre forhold som virker sammen når en studerer læring i et sosiokulturelt perspektiv: 1. utvikling og bruk av intellektuelle redskaper (eller psykologiske/språklige redskaper) 2. utvikling og bruk av fysiske redskaper (eller verktøy) 3. kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter (Säljö, 2001, s. 23). Med dette forstår vi kunnskap som knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster, og som et resultat av aktive forsøk på å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte. Viktigheten av å ta hensyn til det sosiale miljø blir også poengtert av Scott Frisch (2008) i artikkelen *Når øyet styrer hånden:*

Alt for ofte blir barnetegningen tatt ut av sin kontekst ved kun å fokusere på produktet for å forklare det som kan betegnes som indre prosesser. Ved å ta i bruk sosiokulturell teori som analyseredskap utvides feltet for analysen til å inkludere konteksten tegningene er skapt i, for eksempel registrering av hvordan et tilrettelagt miljø brukes av barnet (S. Frisch, 2008, s.87).

Den russiske teoretikeren Lev Vygotskij (1896-1934) og hans utvikling av sosiokulturell teori har fått en renessanse i vestlig psykologi på 1990 og 2000 tallet, og blir svært mye brukt i pedagogisk sammenheng. I følge Gunn Imsen (2012), professor ved Pedagogisk Institutt ved Universitet i Trondheim, er det et sentralt poeng hos Vygotskij at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. I boken *Elevens verden* viser hun til Vygotskijs analyse av læreprosesser peker på flere forhold som må tilrettelegges for at erfaringer i den eksterne sosiale kontekst kan bli internalisert. Som er en intern rekonstruksjon av en ekstern operasjon definert som internalisering. Scott Frisch (2003) viser i artikkelen *”se tennene!” – Barnetegning en skatt og et slags spor* til at i denne prosessen er eleven selv aktiv. Å stimulere til læring, det vil si at erfaringer utvikles

fra det intermentale planet i en ekstern, sosial setting til det intermentale planet som internalisert kunnskap, er en sentral utfordring for pedagogen. Ut i fra Vygotskijs analyse av læringsprosesser er det i følge Imsen (2012) flere faktorer som må til for at erfaringer i den eksterne sosiale kontekst kan bli internalisert. En av faktorene kan være ulike former for støtte som blir gitt i det Vygotskij kaller ”den proximale utviklingszone”. Denne sonen, også kaldt den nærmeste utviklingszone, er forskjellen mellom det eleven kan gjøre alene og det eleven kunne klart ved hjelp og støtte. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er interessant med tanke på avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. For å få klarhet i hva eleven kan klare med hjelp og støtte kreves det en viss nærhet og kontinuitet i samspillet med eleven. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, å gi hjelp og støtte på veien til å klare oppgaven på egen hånd (Imsen, 2012, s. 258). I skolen i dag kan dette noen ganger være vanskelig i klasser med opp til 35 elever. I følge Imsen (2012) påpekte Vygotskij at det aldri kan bli full parallellitet mellom undervisningsforløpet og elevens utviklingsforløp og at progresjonen i undervisningen vanligvis ligger forut for utviklingen.

2.4 Motivasjon

Motivasjonen springer ut av samspillet mellom fornuft og følelser og siden personen ikke eksisterer i et vakuum danner den kulturelle tilhørigheten en referanseramme for individets motivasjonssystem. Imsen (2012) viser til at motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører:

Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen. Motivasjon står helt sentralt for å forstå menneskelig adferd og kan defineres som det som foresaker aktivitet hos individet og som holder aktiviteten ved like. Og som gir aktiviteten mål og mening. Men det finnes ikke noe samlende motivasjonsteori og i likhet med læringsteoriene er motivasjonsteoriene knyttet til visse psykologiske retninger (Imsen, 2012, s.375).

Behovet for anerkjennelse og respekt har to sider, en ytre og en indre. Imsen (2012) viser til at prestasjonsmotivasjon er betegnelse på behovet til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. Hun viser til at i Maslows behovshierarki har denne trangen status som et av de grunnleggende behovene, men det meste av forskningen om prestasjonsmotivasjon har utspring i arbeidene til David McClelland fra 1950 årene.

Mens Maslow så på mestringsbehovet nærmest som et naturgitt behov i alle mennesker, var prestasjonsorientering for McClelland noe foranderlig og formbart og som derfor kunne variere fra kultur til kultur (Imsen, 2012, s.392).

Begrepet prestasjonsmotivasjon slik John W. Atkinson anvender det er bare relevant i situasjoner der eleven ser seg selv som ansvarlig for sluttproduktet og er klar over at prestasjonen vil bli vurdert mot en gitt prestasjonsnorm. Dette er en situasjon vi kjenner godt i fra skolen. Eleven befinner seg i en prestasjonssituasjon og da vil i følge Atkinsons to slags impulser melde seg; lysten til å gå løs på oppgaven og angsten for å mislykkes. Imsen viser til at i prestasjonssituasjoner vil en derfor alltid oppleve en viss ambivalens. Lysten til og lykkes må oppleves sterkere enn og angsten for å mislykkes. De to motstridende kreftene i prestasjonsmotivasjonen er derfor en utfordring knyttet til undervisningsplanlegging.

Hvordan få elevene ”tent” på å mestre? Imsen (2012) viser til Atkinson som hevdet at den positive tendensen til å lykkes er et produkt av tre forhold:

1. et grunnleggende mestringsbehov
2. personens subjektive vurdering av muligheten for å lykkes
3. personens subjektive vurdering av verdien av det å lykkes

I arbeidet med kunst og håndverk er spørsmålet hvordan læreren kan påvirke i forhold til disse faktorene? Flere av elevene sier at ”de ikke kan tegne eller male”. Siden mestringsmotivet er en latent egenskap i retning av å forvente positive eller negative følelser i en gitt type situasjoner kan det være fare for å vekke til live og aktivisere den negative følelsen eleven har av og ikke mestre innenfor billedskapende arbeid med vekt på tegning og maling.

Samtidig er det viktig å merke seg at noen elever har et sterkt mestringsmotiv og vil derfor vise tegn på sterk motivasjon når motivet er vekket. En elev med et sterkt mestringsmotiv vil for eksempel ikke bli særlig motivert av en prestasjonssituasjon som innebærer rene rutineoppgaver, da det oppfattes som lette oppgaver der sannsynligheten for å lykkes allerede er høy. Men det samme gjelder for oppgaver som for eleven virker nærmest umulig eller håpløst vanskelige, og mestringsmotivet vil derfor ikke utløse noen sterk handlingstendens.

I følge teorien bør derfor oppgavene elevene står ovenfor ligge et sted midt i mellom, ikke for vanskelig og ikke for lett, altså innenfor det Vygotskij kaller den proximale sone. Det bør derfor være en viss grad av åpenhet i oppgaver for å kunne treffe flest mulig elever

med tanke på å få frem størst mulig motivasjon for å mestre hos den enkelte. Følgende modell viser hvordan ”vekket” motivasjon er en funksjon av vanskegrad slik den enkelte person ser det.

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 3. Atkinsons modell: Den ”vekkede” motivasjonen som en funksjon av latent motivstyrke og subjektiv sannsynlighet for å lykkes (Imsen 2012, etter Nygård 1976a, s.311).

Som Atkinsons modell viser vil personen når den kommer i en mestring situasjon straks vurdere om det er mulig å få til oppgaven og hvor mye utfordring den innebærer. Dette er forhold som er viktig med tanke på oppgaver i kunst og håndverk. Den tredje faktoren i prestasjonsmotivasjonen, som også har konsekvenser for å vekke motivasjonen er om eleven knytter noen verdi til målet. Det er her viktig at eleven ser hensikten med oppgaven, og da i form av indre motivasjon som for eksempel å lære seg en ferdighet eller en arbeidsmåte og ikke på grunn av ytre motivasjon med ønske om en god karakter for å øke snittet.

Det som derimot ikke kommer frem i Atkinsons teori er at det kan være mange kvalitative sider ved en prestasjonssituasjon som kommer inn i personens totale verdivurdering. Det kan for eksempel være at eleven blir motivert fordi oppgaven innebærer at eleven får være sammen med andre elever og dermed for ta del i et sosialt felleskap i skolen, og at det er det som påvirker motivasjonen mer enn selve oppgaven. Det ligger en tilfredsstillelse i selve det å utføre en handling på en dyktig måte. Å mestre i seg selv. Belønningen ligger i det å få til noe på en god måte, et såkalt autonomt mestringsmotiv. Men hva hvis prestasjonsmotivet er for å oppnå anerkjennelse fra andre, et sosialt prestasjonsmotiv? Hvis det sosiale prestasjonsmotivet er viktigst for eleven vil det å mestre oppgaven bli mindre viktig, og bare et middel til å nå målet om sosial status.

Atkinsons modell om prestasjonsmotivasjon er kritisert, blant annet fordi den snevrer inn motivasjonsfeltet og dens spesielle ideologiske forankring. Maehr, 1978, i Imsen, 2012, er en av dem som kritiserer teorien om prestasjonsmotivasjonen for at den har et for snevert etnosentrisk perspektiv. Fordi det bak teorien ligger en versjon av den protestantiske etikk.

Selv om prestasjonsmotivasjon finnes i de fleste kulturer, fanger ikke begrepet opp den kulturelle prestasjonsbredden. I følge Maehr er det derfor alt for lett å trekke slutninger om manglende motivasjon. Det er en utfordring at lærere i denne sammenheng tenker for snevert i forhold til elevenes mangfoldighet.

Jeg vil ikke redegjøre ytterligere for motivasjonsteorier, men fremheve viktigheten av å skille mellom indre og ytre motivasjon. I arbeidet med å planlegge å utvikle undervisning i skolen mener jeg det er sentralt å legge til rette for å stimulere elevenes motivasjon ut i fra indre krefter. For læreren er det en utfordring å bidra til at motivasjonen i aktiviteten og læringen eller arbeidsprosessen holdes oppe på grunn av elevens interesse for oppgaven, og ikke at aktiviteten holdes ved like kun på grunn av ytre motivasjon som for eksempel en god karakter for å øke snittet som karaktersystemet paradoksalt nok, kan føre til å styrke den ytre motivasjonen. Ved at eleven motiveres ut fra indre krefter, for eksempel har behov for å bruke sin skaperglede og kreativitet i billedskapende arbeidet, kan aktiviteten holdes ved like fordi eleven har interesse for arbeidet og opplever det givende og meningsfullt. Noe som kan bidra til at resultatet av den billedskapende prosessen styrkes.

2.5 Fantasi, en evne til å forestille seg noe som ikke foreligger

Vi må legge til rette for at elevene for ta i bruk sin fantasi. I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995), viser Vygotskij til at i hverdagslivet kaller vi alt som er uvirkelig for eller ikke har noen alvorlig praktisk betydning for fantasi og forestilling. I følge Vygotskij er fantasi en bevissthetsform, en kombinasjonsevne som hører sammen med virkeligheten. Fantasi eller innbildingskraft vil si evnen til å forestille seg noe Vygotsky skriver; ”Men i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (Vygotskij, 1995, s.13).

Fantasi inneholder dermed en bevegelse ut over det vi ser, men også en bevegelse tilbake, i det vi ser muligheter i det vi har sett. Alle barn starter med et utgangspunkt der alt er mulig. Fantasi og virkelighet, glede og drømmer smelter sammen og viljen til og utforske og til å hive seg ut i nye utfordringer er enorm. Nettopp denne iboende forestillingsevnen og fantasi som barna har, mener jeg det er viktig at skolen er med på å utvikle videre. Visuelle forestillinger kan bearbeides både overfladisk og grundig, i likhet med verbal informasjon. Et bilde kan ofres et raskt blick eller vi kan dvele med det, finne nye detaljer og nye tolkninger. Bearbeiding av forestillinger kan videre ha sammenheng med fantasi

som blant annet består i å kunne produsere forestillinger i sitt indre. Det er vanskelig å si noe om fremtiden. Det vi vet er at de barna vi nå oppdrar og utdanner vil møte utfordringer som krever kunnskap på mange felt. Vi må gi elevene verktøy som gir dem evnen til å komme opp med gode ideer og løsninger og som gir elevene tro på egne ideer og evner.

Fantasi og hjernes evne til å kunne kombinere er en av fortsetningene for kreativitet i følge Vygotskij. Han la vekt på forskjellen mellom fantasi og kreativitet og mente at det å være kreativ forutsetter ikke bare fantasi, men også mot. Videre forutsetter kreativitet kunnskap. Fantasi og kunnskap skal hjelpe frem ideer som fører til eksperimenter, og resultatene må vurderes og ofte forkastes til fordel for nye, for en kreativ prosess har aldri fasitsvar (Vygotskij, 1995, s.11–15). I følge Vygotskij (1995) er kreativitet navnet vi setter på all menneskelig aktivitet som frambringer noe nytt;

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapande är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (Vygotskij, 1995, s.11).

Ordet kreativitet kommer fra latin creare som betyr ”å lage” eller ”å skape”. Adjektivet kreativ kan brukes om personer, det vil si skapende mennesker der kreativitet er en fremtredende egenskap ved personligheten deres. I LK06, generell del, Det skapende menneske, fremheves følgende;

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk. Skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk, bevegelse og ord. Undervisningen må derfor vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft stadig har endret menneskenes levekår og livsinnhold, og under hvilke historiske vilkår det har skjedd. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.5)

Læreplanens generelle del er ment å være generell, men kunnskapssynet fremtrer allikevel tydelig. Juell viser til at det skapende menneskets fremste egenskap er dets egen kreativitet, men at kreativitet slik det er beskrevet i læreplanene har en klar nyttefunksjon. Men kreativitet er avhengig av frihet og trenger et åpent rom fritt for forventning. Kreativitet forløses av inspirasjon, og denne inspirasjonen må få oppstå assosiativt. Lærerens funksjon er i følge planen å være veileder i en prosess hvor eleven er den kunnskapssøkende.

I boken *Hva er kreativitet*, reflekterer Geir Kaufmann (2006) over at det som ledd i en kreativ tankeprosess må være rom for en åpen og søkende problemløsning uten spesifikke og klare forhåndsdefinerte mål, selv om denne formen for problemløsning i utgangspunktet kan virke både vill og irrasjonell, (Kaufmann, 2006). Ideutviklingsfasen kan være et godt utgangspunkt til å trene opp evnen til å tenke nytt. Det kan være inspirerende når en våger å kaste seg ut i det uten å sensurere selv om ideer som kommer tilsynelatende ser ut til og ikke ha noe med hverandre å gjøre. Kanskje det er viktig å være mer opptatt av hva som kjennetegner kreativ tenkning og prosess på ulike områder, framfor å måle kreativiteten ut fra at resultatet av den skal bli stående som noe helt unikt.

Når dette skal gjøres i skolen kan prosessen med utvikling av ideer oppleves inspirerende og gi en følelse av skaperglede, men det forutsetter at elevene gir slipp på kontroll og ikke er redd for resultatet. Når en ikke lenger er redd for hvordan resultatet blir, kan selve prosessen med utvikling av ideer gi en følelse av ”flyt” og gi en følelse av at en får brukt seg selv. Samtidig er det ofte nettopp resultatet eleven er opptatt av i dagens skole i form av karakterer og ytremotivasjon. Det blir derfor en utfordring både for lærer og elev å la den skapende og kreative arbeidet ballansere mellom elevarbeid og prosesser som kan virke ville og urasjonelle i utgangspunktet og de som er mer målstyrte. I dette arbeidet blir det forsøkt å stimulere elevenes evne til å forestille seg noe som ikke foreligger, men også muligheter til å se muligheter i det som foreligger.

2.6 Å lære gjennom refleksjon

Med mål om å kunne lære gjennom refleksjon både i eget billedskapende arbeid og i undervisningen har jeg støttet meg til Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker (1983). Schön er valgt fordi hans teori kan gi kunnskaper om hvordan praktikerer reflekterer i møte med egen skapende prosess og hvordan praktikerer bygger sin kunnskap og kompetanse. Teori og begreper blir her brukt i forhold til å belyse hvordan jeg som praktiker tenker og arbeider i utøvelsen av eget skapende arbeid relatert til det å være lærer og pedagog. I boken *Den reflekterende praktiker*, viser Schön (1983) til at praktikerer ofte avslører en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen. I noen tilfeller bruker også praktikerer erfaringen til å håndtere unike og uvisse praksissituasjoner. Situasjonene som oppstår kan inneholde et mangfold av muligheter og løsninger og derfor er refleksjonen nødvendig. Jeg har også støttet meg til Molander (1996) som en av flere forfattere som anvender Schön (1983) sin teori om kunnskap i handling. Internasjonalt regnes refleksjonsbevegelsens start med Schön sin bok

The reflective practitioner, som han skrev i 1983. I 1987 skrev han *Educating the reflective practitioner*. Begge bøkene fokuserer på refleksjon som et viktig redskap i profesjonsutdanninger. Jeg har brukt den danske oversettelsen fra 2001, basert på den første boken i 1983.

Vanetenkningens rutiner og kunnskap i situasjoner er ikke alltid tilstrekkelige og refleksjon er nødvendig fordi situasjonene ofte inneholder et mangfold av muligheter og løsninger. Refleksjon blir i undersøkelsen sett på som et verktøy til å knytte sammen teori og praksis. I forordet til den danske utgaven av boken; *Den reflekterende praktiker, hvordan profesjonelle tenker*, skriver Jørgen Kuhlmann:

Schön deler den profesjonelles refleksion op i to tempi: refleksion i handling, hvor en multikombination af viden, erfaring og intuition glider sammen, parallelt med at der handles, og refleksion over handling, der er den efterfølgende tankevirksomhed over proces og konsekvenser i det, som er hændt (Kuhlmann, 2007, s.7).

Schön (1983) vektlegger at praktikerer gjennom sine erfaringer i konkrete situasjoner kan bygge sine kunnskaper ved å reflektere, og på denne måten utvikles til å bli en reflektert praktiker. Begreperne ”knowing-in-action”, ”reflection-in-action”, og ”reflecting-on-action” er sentrale når Schön (1983) utforsker hvordan praktikerer tenker, reflekterer og handler i sin utøvelse av arbeidet. Han går ut fra at praktikerer som regel vet mer enn han kan gi uttrykk for og at praktikerer dermed formidler en kunnskap i selve utøvelsen av yrket. Schön (1983) er kritisk til den instrumentalistiske og tekniske forståelse fordi det forutsetter at det er et klart definert problem som skal løses. Han hevder at vi i praksis står ovenfor situasjoner som er uklare og forvirrende med et utfall som kan være usikkert og målene motstridende. Derfor er det i følge Schön (1983) så viktig med en reflektert tilnærming hos praktikerer. Situasjonen lærere møter med elever i undervisning i kunst og håndverk er komplekse og det kreves derfor en reflektert tilnærming fordi en på forhånd ikke alltid vet hva som kommer til å skje. I komplekse praksissituasjoner mener han det kreves en reflekterende problembevissthet.

Hvis situasjonen er kjent vil man kunne nærme seg den med tidligere erfaring og på den måten en pleier å tilpasse seg oppgaven eller situasjonen. Det er det Schön (1983) kaller ”Knowing-in-action”. Vi tar her i bruk den kunnskapen vi allerede har. Dersom vi reflekterer over handlingen mens vi enda kan påvirke situasjonen kaller Schön (1983) det for ”reflection-in-action”. Det å anvende kunnskap i handling og reflektere i handlingsøyeblikket er en prosess vi gjør uten at vi nødvendigvis kan forklare hva vi gjør

og hvorfor. Kunnskapen som anvendes i praksissituasjonene finnes i selve handlingen og de avgjørelsene som tas i handlingsøyeblikket, og de er ofte vanskelig å beskrive. Etter hvert utvikler den profesjonelle praktiker et register av forventninger, bilder og teknikker. Schön (1983) viser til at når vi reflekterer over vår handling og hvorfor resultatet av en handling for eksempel fikk et uventet utfall, kan våre refleksjoner over tidligere refleksjoner indirekte forme våre handlinger i fremtiden.

Når vi har å gjøre med den spontane utførelse av dagligdagens forskjellige handlinger, så viser det seg, at vi er vitende på et særlig vis. Dette kaller han for refleksjon i handling.

Det er ofte sådan, at vi ikke kan gjøre rede for, hvad det er, vi ved. Når vi skal forsøge at beskrive det, kommer vi til kort, eller også kommer vi med nogle forklaringer, der helt indlysende er utilstrækkelige. Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre. Det forekommer korrekt at sige, at vores viden ligger *i* vores handlinger (Schön, 1983, s.51).

Han viser til at vår viten ligger i våre handlinger. Selv når en bevisst gjør bruk av forskningsbaserte teorier og teknikker, er en avhengig av sin innebygde gjenkjennelse og bedømmelse av sine ferdighetsmessige prestasjoner. På den annen side er det også sånn at vi ofte tenker over det vi foretar oss også når vi holder på med selve handlingen. Stimulert av overraskelse vender vi tankene mot handlingen og den viten som ligger implisitt i handlingen. Da kan vi for eksempel spørre på hvilken bakgrunn og hvilke kriterier gjør jeg denne bedømmelsen? Hvilke prosedyrer følger jeg når jeg utøver denne ferdigheten? Hvordan definerer jeg det problemet jeg forsøker å løse? Som regel går refleksjonen over viten-i-handling hånd i hånd med refleksjonen over det foreliggende tilfellet. Det er et eller annet foruroligende eller vanskelig eller interessant fenomen som jeg som praktiker forsøker å komme overrens med. Når jeg forsøker å forstå det, reflekterer jeg også over de forståelser som ligger innebygget i min handling, forståelser som dukker opp til overflaten og blir kritisert, restrukturert og kommer til uttrykk gjennom videre handling. Det er denne prosessen av refleksjon-i-handling som Schön (1983) mener er så viktig for den kunstferdighet som innimellom lykkes den praktiserende å håndtere ustabile situasjoner.

Schön (1983) viser til følgende egenskaper for å beskrive det han mener med viten i handling, eller kunnskap i handling som er karakteristisk for alminnelig praktisk kunnskap. Det finnes handlinger, gjenkjennelser og bedømmelser som vi vet hvordan vi skal utføre rent spontant. Vi behøver ikke tenke igjennom dem på forhånd eller under utførelsen. Akkurat som alminnelig sunn fornuft kan gjenkjenne hva som er kunnskap i handling, kan den også se at vi noen ganger tenker over hva vi gjør. Schön (1983) viser til uttrykk som å

”holde hodet kaldt”, ”samle tankene”, og ”øvelse gjør mester”, som antyder at vi ikke bare kan tenke over det vi gjør, men vi kan også tenke over det mens vi gjør det. Han viser til at en praktiserende refleksjon-i-handling kan gå over tid avhengig av handlingens varighet. Handlingen kan strekke seg over minutter, timer, dager eller måneder alt avhengig av hastighet og andre situasjonelle rammer som er karakteristiske for den pågående praksis.

Hva er det da viktig eller vesentlig å reflektere over? Her viser han til at det kan være ulike og forskjellig artede fenomener personen står ovenfor som kan være gjenstand for refleksjonen. Det kan for eksempel være uskrevne normer som ligger bak en bedømmelse, eller det kan være de teorier og strategier som ligger innebygget i et gitt adferdsmønster en reflekterer over. Det kan også være at en reflekterer over at en fornemmer en situasjon som har fått en til å velge en eller annen måte å handle på, eller måten en har definert et problem på som en forsøker å løse. Schön skriver:

Refleksjon-i-handling er på sæt og vis central for den kunst, som de praktiserende legger for dagen, når de skal håndtere de problematiske divergerende situationer, som praksis byder på (Schön, 1983, s.62).

Når jeg reflekterer i handling, undersøker jeg i en praksissammenheng, og er ikke lenger avhengig av etablert teori, men forsøker å konstruere en ny til det unike tilfellet. Ved ikke å skille tenkning fra handling og bruke min begrunnelse for avgjørelse for og nå frem til en beslutning som jeg senere må omsette i handling. Fordi min eksperimentering er en form for handling, er implementeringen bygget inn i utforskningen. Faktisk er det sånn ifølge Schön (1983) at de praktiserende ofte selv avslører en evne til å reflektere over deres intuitive viten midt i handlingen og en evne til noen ganger å kunne bruke denne kapasitet til å håndtere det unike, uvisse og konfliktfylte som ligger i praksissituasjonen.

I eget billedskapende arbeid er jeg ikke ute etter en standerløsning på samme måte som jeg ikke oppmuntrer elevene til standerløsninger når de jobber i kunst og håndverksfaget. Men situasjonen i klasserommet kan noen ganger oppleves kompleks og uklar og det kan da være vanskelig å finne frem til både problemet og løsninger på problemer som oppstår underveis. Betingelsene for refleksjon i handling er i følge Schön (1983) nettopp at den enkelte praktiker behandler sitt arbeid som om det er enestående, og der en ikke kan bruke standerteorier og teknikker. I den tiden en er sammen med eleven må en prøve å konstruere en forståelse av situasjonen sånn som den fremstår. Hvis situasjonene er for problematiske blir en nødt til å omdefinere den.

Det å velge ut er i seg selv en slags refleksjon i handling. En reflekterende dialog med en unik og uviss situasjon. Gjennom denne reflekterende dialog kan den praktiserendes forsøk på og for eksempel redefinere et problem som oppstår på grunn av nye funn, kreve ny refleksjon i handling, og det blir dermed en spiralprosess som gjennom forståelse over handling fører frem til ny forståelse. Schön viser til at: ”man kommer til en forståelse af den unike og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den. Det er selve processens skelet” (Schön, 1983, s.119).

Hva er det så som begrenser vår evne til å reflektere i handling? I hvilken grad er begrensningene i så fall innebygget i den menneskelige situasjon eller praksis og i hvilken grad kan vi lære å overskride begrensningene? Schön (1983) sier til dette at refleksjon i handling ikke er en sjelden ting, men peker samtidig på hvordan viten i praksissystemer kan begrense perspektiv og refleksjonsdybde. Refleksjon-i-handling er ikke avhengig av en beskrivelse av intuitiv viten som er fullstendig eller trofast ovenfor indre representasjon (Schön, 1983, s. 231-233). Noen beskrivelser kan være mer velegnet i forhold til refleksjon-i-handling enn andre, men beskrivelser som ikke er særlig gode kan allikevel være gode nok til å sette undersøkelsen i stand til å kritisere og rekonstruere den intuitive forståelsen sånn at en kan produsere en ny handling som forbedrer situasjonen eller utløser en reformulering av problemet. Vi vet imidlertid lite om hvordan den enkelte utvikler den følelsen som former hans eller hennes refleksjon i handling.

For at undersøkelsen skal kunne ha karakter av en reflekterende dialog, kan vi ikke plutselig endre hvordan eller hvorfor vi valgte problemområdet og det som lå bak formuleringen av den opplevde utfordring eller problematiske situasjon. Da ville undersøkelsen ikke lenger ha karakter av en reflekterende dialog, men en serie usammenhengende hendelser.

Vurderingssystemets konstans er en essensiell betingelse for refleksjon-i-handling. Det er den, som gjør den oprindelige formulering af den problematiske situation mulig, og det er også det, der tillader undersøgeren at revurdere situationen i lyset af dens svaren-igjen (Schön, 1983, s. 229).

Hvis vi adskiller det å tenke fra det å gjøre og kun ser tanken som en forberedelse til handling og handling kun som en implementering av tanken, så vil det i følge Schön (1983) være lett å tro at når vi trer inn på tankens separate område vil vi fortapes i

uendelige regrederinger til å tenke over det å tenke. I virkelig refleksjon-i-handling er det å gjøre og det å tenke komplementære størrelser.

Gøren udvider tænkning i afprøvningerne, bevægelserne og sonderingerne i eksperimenterende handling, og refleksion næres af gøren og resultaterne af gøren. Det ene næres af det andet, og hver især sætter de grænser for hinanden. Det er det overraskende resultat af handling, som udløser refleksion, og det er fremstillingen af en tilfredsstillende bevægelse, der midlertidigt bringer refleksionen til ophør. (Schön, 1983, s.236).

Fortsetter en dialogen med situasjonen kan det føre til fornyet refleksjon og en fortsatt sammenveving av tanke og handling. Hvordan er det da med refleksjon som ikke er styrt av praktiske behov og mål og som kan distrahere oss i handlingen? Schön (1983) viser til at refleksjon som er inkongruent og ikke stemmer overens med den aktuelle handlingskurs kanskje kan opprettholdes gjennom et dobbeltsyn. Dette forstår jeg som at selv om vi har et dobbeltsyn krever ikke det at vi stopper opp og tenker, men at vi evner å holde liv i mange syn på situasjonen midt i handlingen. Det griper altså ikke inn i selve handlingen, men bidrar til vår modenhet i forhold til den handlingstype Schön (1983) kaller en reflekterende dialog med situasjonen. (Schön, 1983, s. 236).

Refleksjonen vi gjør skjer innenfor våre forståelsessystemer. Middelet mot forsnevring av refleksjon-i-handling er å rette oppmerksomheten mot systemene for viten-i-praksis og mot refleksjon-i-handling. Det går i ring. Det som kan forhindre refleksjon-i-handling er utøverens selvforsterkende system av viten-i-praksis. Systemet kan gjøre seg selv immunt over refleksjon og beskytter dermed utøveren mot den usikkerhet hun eller han vil oppleve (Schön, 1983, s. 239). Slik jeg tolker denne utfordringen kan vi utfordre oss selv gjennom å utforske nye områder. Der hvor vi ikke allerede har etablert viten-i-praksis, kan vi komme ut av vår selvforsterkende system av viten-i-praksis ved at vi blir utfordret i forhold til noe vi ennå ikke forstår. Derfor er det vesentlig for utvikling i billedskapende arbeid, slik jeg ser det, at vi utfordrer oss selv på nye måter og på nye områder. Dermed kan vi kanskje komme ut av det selvforsterkende system av viten-i-praksis.

2.7 Formgivning, å omskape det foreliggende til noe foretrukket

Herbert Simon har foreslått at alt som er forbundet med å omskape det foreliggende til noe foretrukket er å betrakte som design eller formgivning (Schön, 1983, s.73). Schön peker på den grunnleggende prosess som de forskjellige formgivningsintuisjonene deler og

argumenterer for å se formgivning som en konversasjon eller samtale med en gitt situasjons materialer. På grunn av denne kompleksiteten kommer formgiverens valg ofte, lykkelig eller ulykkeligvis, til å få konsekvenser som ikke var tilsiktet. Når dette skjer kan formgiveren i følge Schön:

vælge at gjøre bruk af disse utilsigtede ændringer, han selv har givet anledning til, ved at anerkende og forstå disse og bruge dem til at foretage nye valg. Han former situationen i overensstemmelse med sin oprindelige opfattelse af den. Situationen ”svarer så igjen”, hvorpå han svarer på situationens talen tilbage. Hvis det er en god formgivningsproces, så vil konversationen med situationen være reflekterende. Som svar på situationen svaren igjen reflekterer formgiveren i handlingen med hensyn til problemets konstruktion, handlingsstrategier eller den fænomenmodel som implicit har ligget i hans valg (Schön, 1983, s.73-75).

Å tegne og å tale er parallelle måter å formgi på og danner til sammen det vi kan kalle for formgiverens språk. De verbale og ikke verbale dimensjoner henger nøye sammen (Schön, 1983, s.76). Når formgiveren reflekterer i handling er hun eller han nødt til å overveie strukturen av videre valg som de forutgående valg medfører, noe som tidvis kan føles ganske komplisert og vanskelig å holde rede på. Valgene en tar får stadig følger virkninger som formgiveren reflekterer over i handling. På et eller annet tidspunkt må en velge å ta en beslutning og følge den selv om den gir noen bindene konsekvenser for videre valg i prosessen. Valgene medfører at en stilles over for nye problemer. I formgiverens dialog med materialer som inngår i formgivningen er det vanskelig å ta valg som utelukkende har den ønskede effekt.

I sammenheng med undervisningen i kunst og håndverk mener jeg det er viktig å planlegge for at elevens fantasi, kreativitet og refleksjon kan bidra til en god billedskapende aktivitet. En aktivitet der eleven kan oppleve motivasjon gjennom skaperglede og et behov for å uttrykke seg.

3 Å endre undervisningspraksis

I dette kapitlet presenteres den metodiske tilnærmingen som er brukt i masteroppgaven. Forskningsmetode er ifølge Thor Arnfinn Kleven (2011) de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt. Metoden blir veien frem til målet. Denne veien frem har vært en praktisk utforskning i kombinasjon med refleksjon i og over handling.

3.1 Aksjonsforskning

Forskning der en går åpent inn for bevisst å skape en positiv endring kalles gjerne aksjonsforskning og betegnelsen brukes ofte i forbindelse med klasseromsforskning. Mette Høie (2001) retter i artikkelen, *Om å forske i egen eller andres praksis*, søkelyset på hva som kreves av tilrettelegging når profesjonsutøvere ikke kun skal være informanter i andres forskning, men bidra til kunnskapsutvikling gjennom forsknings- og utviklingsarbeid (Høie, 2001, s.49). Høie støtter seg på Kurt Lewin (1948) i sin redegjørelse av aksjonsforskning og viser til at Lewin mente intervensjon er en tilnærming til teoribygging, og på teoribygging som en guide til intervensjon, ”make sense – take action”. Høie (2001) viser til at Lewin var overbevist om at ikke bare er det umulig å forstå et sosialt system fra utsiden, men at det er umulig å forstå det uten å endre det. Hun hevder at utgangspunktet for utvikling er erfaringer og problemer i praksis, og nærheten er en forutsetning for å utforme tiltak, prøve ut og vurdere å videreføre resultater av endringsprosesser (Askerøi & Høie 1993, 1994). En forskningsprosess som involverer kritisk refleksjon over individuelle erfaringer i profesjonell praksis krever også evaluering av profesjonsrollen og rammene for denne. Derfor er det vesentlig at jeg lar andre få innsyn i undersøkelsen og at jeg deler erfaringer og resultater fra dette arbeidet. På den måten kan jeg få hjelp til å utvikle et metaperspektiv på egen praksis. I min undersøkelse innebærer dette fortløpende reflekterende samtaler med kollegaer i kunst og håndverk, og mer organisert i et fagsamarbeid. Høie (2001) viser til det som er spesielt ved aksjonsforskning som en måte å undersøke virkeligheten på, er at den bruker erfaringen med å være forpliktet til å forbedre et eller annet aspekt ved en praktisk situasjon som et middel til å utvikle innsikt. Hun skriver:

De fremgangsmåter som anbefales i aksjonsforskning bygger på demokratiske verdier og et sosialt konstruktivistisk syn på kunnskap, spørsmål om hva som er sant synes å bli avløst av hvordan det er praktisk og etisk forsvarlig å gå frem for å finne løsninger (Høie, 2001, s.53).

Aksjonsforskning i forhold til klasseromsforskning fører til en forståelse for egen undervisningssituasjon og praksis. Ved å reflektere over hva som kan utvikles kan det skje en utvikling hos både en selv og hos elevene. Deltagelsen i dette praksisarbeidet er en læringssituasjon for en selv som lærer og forsker fordi det kreves refleksjon over og etter handling for å få til en varig endring. Det å reflektere over profesjonelle utfordringer som gir muligheter for kompetanseutvikling gjennom å avgrense, finne fokus og forskbare problemstillinger, er viktige utgangspunkt for forskning. Faglærere som vil utvikle og utforske egen praksis må i tillegg til det doble praksisfeltet, som består i yrkets arena og i lærerens virksomhet, også gjøre seg fortrolig med forskningens praksisfelt. Utfordringer er som jeg ser det, og Høie (2001) viser til, at ingen av disse praksisfeltene er godt beskrevet, det finnes ingen kart, så for å bevege seg mellom dem og finne frem, blir det nødvendig å spørre om veien flere steder.

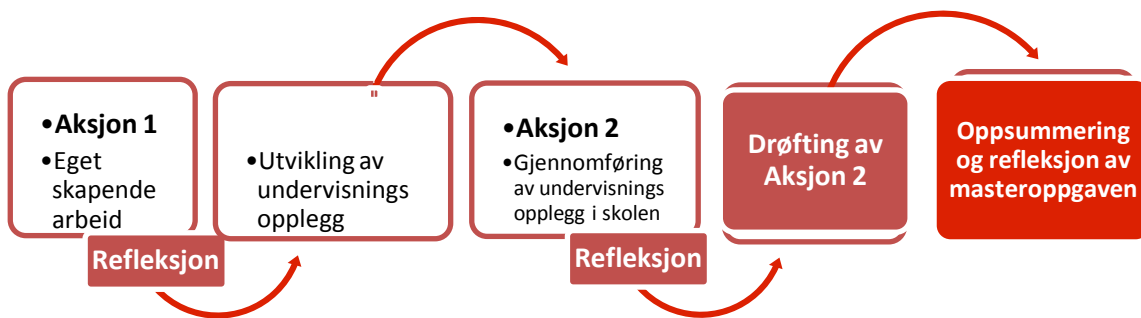
I aksjonsforskning er tolkning og kategorisering av innsamlede data vesentlig for å analysere data. Det kan gjøres ved å reflektere over samtaler med deltakere, analysere logg og notater etter samtaler med kollegaer og drøfting av konsekvenser.

I dette arbeidet brukes hovedsakelig begrepet refleksjon istedenfor analyse, da dette er mer beskrivende for hvordan datamaterialet behandles.

3.2 Beskrivelse av undersøkelsen

Målet med masteroppgaven er å gjøre nye oppdagelser som kan gi nytt perspektiv og kunnskap gjennom refleksjon av egen billedskapende prosess som igjen kan føre til endring av praksis. Ved å forbedre egen undervisningspraksis gjennom å utvikle et fagdidaktisk undervisningsopplegg som bidrar til at elevene får en bedre mestringsopplevelse i billedskapende arbeid.

Å kunne lære gjennom å reflektere er sentralt i forhold til dette arbeidet, der refleksjonen har betydning i spenningsfeltet mellom praksis og teori. Refleksjon blir brukt som et redskap til å oppdage noe jeg tidligere ikke var klar over og som dermed gir ny innsikt.



Figur 4, Modell som illustrerer hvordan refleksjon er brukt som et redskap gjennom undersøkelsen.

I Aksjon 1, ønsker jeg å utvikle eget billedskapende arbeid i forhold til billeduttrykk og arbeidsmåte. Gjennom refleksjon og logg over en periode på 4 måneder med fokus på å reflektere i og over egen prosess. I dette arbeidet er målet at prosessen kan føre frem til en arbeidsmåte som oppleves å ha verdi, både personlig og i undervisningssammenheng.

Egen billedskapende prosess er videre delt inn i tre utviklingstrinn. Det ble viktig med rammer for prosessen og et system å jobbe etter. Inndelingen ble laget i ettertid da progresjonen i arbeidet ble tydeligere. Refleksjonsnotatene inneholder følgende punkt; Hva gjør jeg, refleksjon i handling og refleksjon over handling. Hver øvelse førte til nye erfaringer om hvilke muligheter som lå i den aktuelle tilnærmingen til billedskapende arbeid for egen del og spesielt i en didaktisk kontekst.

Erfaringen fra i Aksjon1, resulterer i utvikling av et undervisningsopplegg i skolen. Ved å gjennomføre undervisningsopplegget håper jeg å få erfaringer i forhold til elevenes mestring i billedskapende arbeid. Med vekt på arbeidsmåten utvikles undervisningsopplegget opp mot faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen blir brukt for å sikre elevens læringsutbytte. Ved å vektlegge en arbeidsmåte med en systematisk prosess i undervisningen kan de ulike fasene i elevens arbeidsprosess tydeliggjøres. Undervisningsopplegget er utviklet for elever i kunst og håndverk på 8.trinn. Elevoppgaven i billedskapende arbeid er fasedelt og går over 5 undervisningsøkter. Forhold som læreplan, årsplaner og timeplaner er med i betraktningen i planleggingen av skoleundersøkelsen.

Aksjon 2, undervisningsopplegget ble gjennomført for hele 8. trinn, fire klasser med totalt 126 elever. Av disse ble en klasse med 30 elever valgt ut som deltakere i undersøkelsen.

Klassen ble videre delt opp i to med 15 elever pr gruppe, der jeg underviste den ene gruppen og min kollega den andre. Aksjon 2 strekker seg over 5 uker, med totalt 14 timer i kunst og håndverk. Elevoppgaven er inndelt i 3 faser, fordelt over 5 arbeidsøkter. Prosessen blir dokumentert gjennom elevenes refleksjonsnotater fra hver undervisningsøkt, og mine refleksjoner fra logg og med foto fra elevenes billedskapende prosess. I refleksjonsnotatet skriver eleven om selve prosessen med det billedskapende arbeidet knyttet til elevoppgaven, og synspunkter på resultatene. Refleksjon er også et viktig redskap i elevenes arbeidsprosess og som grunnlag for å skaffe kunnskap om denne.

Refleksjon og drøfting av Aksjon 2 blir gjort etter følgende inndeling:

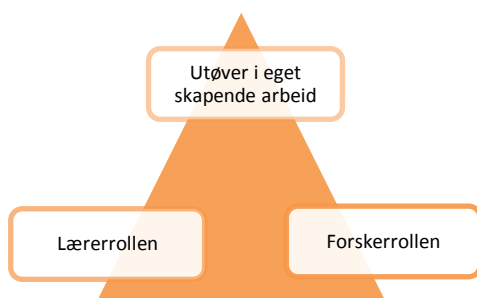
- Analyse av elevenes refleksjoner: Elevenes refleksjoner blir analysert for å undersøke hvordan arbeidsmåten fungerer. Elevenes sitater fra refleksjonsnotatene blir på denne måten systematisert under emner som er sentral for å kunne studere dette.
- Drøfting og refleksjon over gjennomføring av undervisningsopplegget i skolen: Gjennomføringen av undervisningsopplegget blir drøftet i sin helhet i lys av elevenes refleksjonsnotater, og egne refleksjoner og observasjoner. Her drøftes det og reflekteres rundt hvordan undervisningen egnet seg i forhold til det å forbedre praksis innen billedskapende arbeid med vekt på hvordan elevenes arbeidsprosess og mestringsfølelse utviklet seg i løpet av perioden.

Masteroppgaven blir til oppsummert og reflektert over i sin helhet. Fra undersøkelsen i eget billedskapende arbeid, til resultat av gjennomføringen av undervisningsopplegget. Aksjon 1 og Aksjon 2 blir sett i sammenheng og reflektert over i lys av problemstillingen; *Hvordan kan erfaringer fra eget billedskapende arbeid bidra til undervisningsplanlegging som styrker elevenes mestringsopplevelse i kunst og håndverk på 8.trinn?*

3.2.1 Forskerrollen, og etiske overveielser

Forskningen i både Aksjon 1 og Aksjon 2 er gjort fra mitt ståsted som pedagog, faglærer i kunst og håndverk og et utøvende skapende menneske, noe som påvirker hva jeg er interessert i, og legger merke til i observasjonen underveis. De ulike rollene gjør det også mulig å tilpasse og korrigere undervisningen fortløpende gjennom tilrettelegging, samtale og dialog med elevene. Samtidig glir rollene ofte over i hverandre og blir uoversiktlige.

Figuren nedenfor kan beskrive og bidra til bevisstgjøring av de ulike rollene:



Figur 5, Modell som illustrerer ulike roller i arbeidet med oppgaven

Resultatet av en reflekterende billedprosess er grunnlaget for arbeidsmåten som brukes i undervisningsopplegget i skolen. Å være utøvende lærer i faget der undersøkelsen finner sted, samtidig som undersøkelsen foregår i en kjent sosial kontekst, påvirker resultatet. Dette kan både være en styrke og en svakhet ved undersøkelsen, som det er forsøkt tatt hensyn til underveis i undervisning, drøfting og refleksjon.

En styrke ved å inneha alle roller samtidig kan være at forskeren i denne sammenhengen mestrer terminologien i faget. Dette kan være en fordel med tanke på validiteten vedrørende hva som blir ”fanget” opp og forstått og kommunisert mellom aktørene i feltet. I doktorgradsavhandlingen, *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk*, viser Eva Lutnæs (2011) til Bente Ytterstad (2002) som peker på at fagdidaktikk er faglærerens særegne kunnskapsområde. Ytterstad (2002) definerer dette som å mestre dialektikken mellom pedagogisk teori og praksis, og kunst og håndverksfagets teori og praksis. Det er interessant og viktig for gyldigheten i forskningen å undersøke om erfaringene i de ulike rollene forsterker eller svekker det elevene gir uttrykk for i personlige refleksjonsnotater og som deltakere i fellesskapet som preger mye av arbeidet i kunst og håndverksfaget.

Elevenes foresatte ble informert skriftlig om prosjektet i form av et informasjonsskriv med samtykkeerklæring og svarslipp og muligheten til å reservere seg fra, eller tillate sitt barn å være med på undersøkelsen. Videre ble alle elevene spurt om de ønsket å være med. Positivt svar ble gitt fra samtlige, både foresatte og elever. Det ble lagt vekt på at det er frivillig å delta i studien, og at de som ønsker det når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Elevene vil ikke gjenkjennes i undersøkelsen da datamaterialet fra undersøkelsen blir anonymisert. Foresatte som samtykket for barna fikk tilgang til refleksjonsnotatet på forespørsel. Studien er meldt til NSD, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Vedlegg.

Gyldighet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Å være bevisst på ”ståsted”, forforståelse, kroppsspråk og ytre rammefaktorer som det fysiske rommet, tiden og forholdene ellers, er alle faktorer som kan virke inn på gyldigheten av undersøkelsen. Hvordan gyldigheten blir ivaretatt gjennom de ulike delene i undersøkelsen drøftes i kapitel 5.

Etterprøvnbarhet har med forskningsresultatets konsistens, troverdighet og pålitelighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med hvorvidt resultatet kan reproduseres, andre steder, på andre tidspunkt, av andre forskere. Er resultatet av undersøkelsen kun gyldig for gruppen i denne undersøkelsen eller har den relevans og overførbarhet også for andre? Etterprøvnbarhet er ikke aktuelt i streng forstand i denne typen undersøkelse, og mulighetene for at elevene ville endret svarene sine ovenfor en annen forsker er helt klart til stede. Forforståelse i forhold til problemområdet og opplevelsen av at elevene sliter med det å kunne tegne og male, er også styrende for retningen undersøkelsen tar og hva og hvordan resultatene drøftes. En annen forsker med en annen forforståelse og andre holdninger kan bevisst eller ubevisst komme til å få et noe annet forskningsresultat.

4 Fra eget billedskapende arbeid til undervisning i skolen

I dette kapitlet presenteres undersøkelsen som starter med Aksjon 1, som er en studie gjennom refleksjon i og over eget billedskapende arbeid og etter hvert også med inspirasjon fra ulike kunstnere. Dette arbeidet resulterer i planlegging av et undervisningsopplegg i skolen.

I Aksjon 2, gjennomføres undervisningsopplegget på 8. trinn i kunst og håndverksfaget. I dette arbeidet blir det lagt vekt på å la eleven få skape bilder ut i fra ulike arbeidsmåter som beriker hverandre og appellerer til elevens skaperglede, fantasi og forestillingsevne. Det legges også opp til at elevene reflekterer over spørsmål knyttet til det billedskapende arbeidet.

Resultatet av Aksjon 2, blir analysert og drøftet. Elevenes billedskapende prosess blir fortløpende drøftet etter hver økt. Deretter følger en analyse av det billedskapende arbeid i lys av elevenes refleksjonsnotater. Det legges vekt på å undersøke elevenes motivasjon og mestring knyttet til det billedskapende arbeidet.

4.1 Aksjon 1, eget billedskapende arbeid

Mine utfordringer i billedskapende arbeid kan beskrives ved at billedprosessen bærer preg av en usystematisk prosess, der jeg ofte jobber uten en plan, og kanskje derfor ikke opplever at resultatet av skapergleden gjenspeiles i det ferdige resultatet. Derfor ønsker jeg å reflektere over billedprosessen for å utvikle denne. Det skapende arbeid startet med mål om at prosessen kan føre til en arbeidsmåte som oppleves å ha verdi, både personlig og i undervisningssammenheng. Billedprosessen blir underveis påvirket gjennom inspirasjon fra kunstnerne Gerhard Richter og Henriette Emilie Finne. Det er viktig å poengtere at dette ikke var inspirasjonskilder når prosessen startet opp, fordi det var nødvendig å starte med det jeg opplevde som ”blanke ark” for dermed bedre kunne se og reflektere over hvordan prosessen utviklet seg underveis.

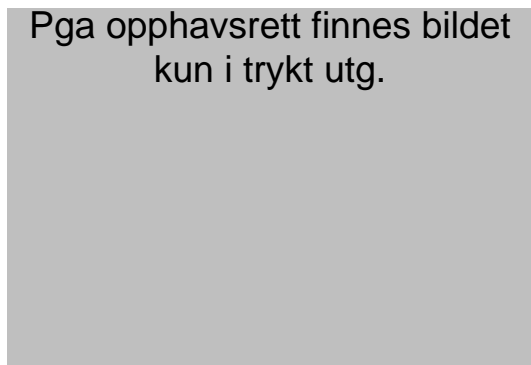
For å forsøke å svare på problemstillingen: Hvordan kan erfaringer fra eget billedskapende arbeid bidra til undervisningsplanlegging som styrker elevenes mestringsopplevelse i kunst og håndverk på 8. trinn? Valgte jeg å undersøke gjennom eget skapende arbeid og refleksjoner, å jobbe med akryl på lerret, grunnet interesse og erfaring med materialet, samtidig er det relevant i kunst og håndverksfaget

Gjennom refleksjonsnotater og foto av egen billedskapende prosess, i en periode på 4 måneder, forsøker jeg å komme frem til en arbeidsmåte som skaper en utviklende billedprosess.

I arbeidet med å fokusere på prosessen er ”fugl” valgt som tema. Fuglen er et kjent og kjært objekt som ofte dukker opp i mitt skapende arbeid. Temaet oppleves som rikt på tolkningsmuligheter og appellerer til fantasi og skaperglede. Samtidig er temaet ikke for åpent eller generelt, som for eksempel mer abstrakte begrep som ”frihet” kan være. I dette billedskapende arbeidet oppleves det viktig å holde seg til et bestemt tema for dermed å kunne fokusere bedre på prosessen.

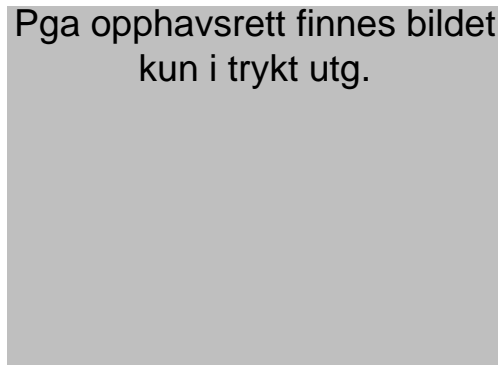
To kunstnere har gitt vesentlig inspirasjon i løpet av prosessen, Gerhard Richter og Henriette Emilie Finne. Kunstneren Gerhard Richter (1932 -) er både maler, skulptør og fotograf og har hatt stor innflytelse gjennom sitt virke som professor ved akademiet i Düsseldorf. Richter blir ofte omtalt som unik, dyktig og reflektert på en måte der han er opptatt av det ubestemte og av det som ikke lar seg begripe. Han er opptatt av hvordan vi sanser verden rundt oss, erindring og forventning, til det som var før og det som kommer. Han er videre opptatt av det synlige og det usynlige. I flere av Richter sine abstrakte malerier som for eksempel: ”Abstraktes Bild” (2008), viser Richter at ved å bruke flate, form og vise tydelige penselstrøk og eventuelt strøk av andre virkemidler som egen produserte brett, sin billedskapende prosess. Med tydelige spor etter pensel og brett ser jeg for meg deler av prosessen i hans bilder.

Pga opphavsrett finnes bildet
kun i trykt utg.



Figur 6, (Abstract Painting, 1995) 51x71 cm
Catalogue Raisonné: 829-5, Oil on canvas.

Pga opphavsrett finnes bildet
kun i trykt utg.



Figur 7, (Abstract Painting, 1990) 92x126 cm
Catalogue Raisonné: 724-4, Oil on canvas

Gjennom maleriene over synliggjør Richter materialets gjenstridighet ved å male lag på lag, noe som kanskje krever mer tid enn det opplagte. Prosessen er dokumentert i

filmopptak ¹ og viser tydelig hvordan han jobber på store lerreter der det fysiske slitet det billedskapende arbeidet krever er synelig både i handling og i resultat. Gjennom dette fremhever han noe som er typisk for det billedskapende arbeidet med olje eller akryl på lerret. Gjennom å studere Richters billedprosess parallelt med egen billedskapende prosess, ble opplevelsen av de ulike fargeflatenes betydning i bildet forsterket.

I pottrettmaleriet; ” Mrs Niepenberg” (1965), er Richter mer i dialog med pottrettsjangeren, men det kan være litt utydelig hva som er figur og hva som er bakgrunn.

Pga opphavsrett
finnes bildet kun i
trykt utg.

Figur 8, ("Mrs Niepenberg", 1965)

I dette bilde er det en flathet der dybdevirkningen uteblir. Det likestilte forholdet mellom de grå nyansene kan gi det tilsynelatende enkle bilde en urolig karakter. Richter har selv sagt at slørheten er der for å dekke over det viktige, altså et bevisst valg, der alt i bildet skal være like betydningsfullt. Tilsøring blir vesentlig for sansingens ubestemthet og vanskeliggjør persepsjonsprosessen.

Richters bilder handler om et spill mellom det synlige og det usynlige. Dette opplever jeg som et spill mellom det forestillende og det ikke forestillende, der jeg som betrakter kan legge vekt på det jeg ønsker, ved å la blikket vandre og stoppe opp ulike steder til ulike tider. Jeg opplever det er noe befriende ved at det ikke virker påtrengende. Richter rokker på skillet mellom abstraksjoner i det figurative. Han ser det figurative i abstraksjonen og abstraksjoner i det figurative.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=XrE5JSTm7rA> www.youtube.com/watch?v=yF6EluMNR14

Maleriet; ”Townscape SL”, 1969 er et eksempel på hvordan Richter balanserer i grensen mellom det abstrakte og det figurative.



Figur 9, (Townscape SL, 1969), 124x 24 cm, Oil on canvas, Catalogue Raisonné: 218-1

I ”Townscape SL”, kan vi se figurene i det abstrakte og det abstrakte i figurene. Igjen aner jeg det mulige valget som betrakter, hvor nært vil jeg gå, hva vil jeg ligge vekt på? Det er igjen lite påtrengende og oppleves derfor behagelig, men samtidig utfordrende for persepsjonen. Jeg syntes at bilde har en balanse mellom det forestillende og det ikke forestillende.

Fra 1980 og frem til i dag har Richter jobbet mye i lag på lag og i spenningsforholdet mellom det figurative og det abstrakte. Bildene hans inspirerer i forhold til eget billedskapende arbeid og tydeliggjør ønsket om en retning gjennom å formidle en opplevelse som veksler mellom en skjør og tydelig grense, mellom det vi vet og det vi ikke kjenner, som appellerer til fantasien og forestillingsevnen. Formalt kan det handle om å undersøke forholdet mellom en forestillende form og en fargeflate som ikke forestiller noe. En utforsking av grensene mellom det figurative og abstrakte.

Etter hvert ble også arbeidene til den norske kunstneren, maleren og skulptøren Henriette Emilie Finne (1966) en inspirasjon til prosessen med eget billedskapende arbeid, spesielt i forhold til fargeholdning og delvis formspråk.

Finne debuterte med separat utstilling i år 2000 etter endt utdanning ved SHKS, Statens Håndverks- og Kunstindustriskole i Oslo. Hun har vært representert på flere gallerier de siste årene. Jeg har opplevd maleriene hennes på Galleri Almenningen i Bergen, der hun hadde separatutstilling i 2010.

Pga opphavsrett finnes bildet kun i trykt utg.



Figur 10, ("Fuglehviskeren", 75x150, 2013)

Jeg syntes kurator, kunsthistoriker Arnt Fredheims anmeldelse² (juni 2010), beskriver Finnes bilder på en flott måte

I H. E. Finnes verden trer varsom figurasjon ut av fargesatuerte abstraherte bakgrunner. Det handler om en søken etter form i flaten og figurasjonen lar seg sjelden lure til perspektiviske virkninger. Der figurasjonen fremtrer, er det i form av strektegninger som glir over i bakgrunnens forskjellige sjikt. (A. Fredheim, 2010)

På Henriette E Finnes hjemmeside³ beskrives teknikken hun benytter som ekspresjonistisk med tydelige linjer til samtidsmaleriet, og en video som det vises til der, gir et innblikk i 'Den kreative prosess'.⁴ Selv om videoen varer kun 1 minutt og 40 sekunder, gir det et godt innblikk i Finnes beskrivelse av arbeidsprosessen.

Kunstnerne Richter og Finne er ulike i billeduttrykk og teknikk, men slik jeg ser det, jobber de begge med overganger mellom det forestillende og det som ikke forestiller noe. De har derfor hatt stor betydning for retningen i eget billedskapende arbeid som etter hvert utvikler seg i spennet mellom det figurative, forestillende og det nonfigurative, ikke forestillende. Noe forenklet sagt er jeg er fascinert over overgangene mellom det forestillende, figurative og det ikke forestillende, nonfigurative. Finnes bilder har også vært til inspirasjon med tanke på fargeholdning og delvis formspråk.

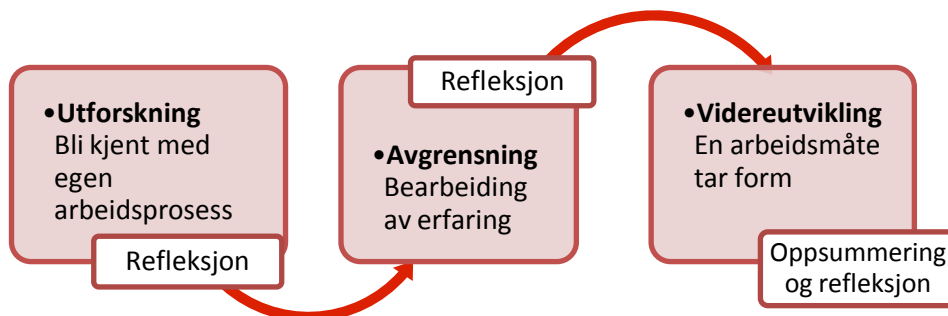
² <http://www.henriettefinne.no/artist.html>

³ <http://www.henriettefinne.no/>

⁴ <http://www.dropbox.com/s/z19ezvolavv5187/New%20Project%202.mov>

4.1.1 Aksjon 1, Egen billedskapende prosess i tre utviklingstrinn

I en lengre billedskapende prosess ble det viktig å skape noen rammer, prosessen er derfor delt inn i tre utviklingstrinn



Figur 11, Modell over billedprosessens tre utviklingstrinn; utforskning, avgrensning og videreutvikling.

Trinnene; 1, 2 og 3 beskriver det som preger billedprosessens utviklingstrinn.

Trinn 1; Utforskning, i dette trinnet reflekterer jeg over arbeidet for å bli bevisst egne tanker og valg i prosessen. Det opplevdes viktig å være søkende og åpen ovenfor alle mulighetene i utforskningen av både motivet og de ulike måtene å male på. Hvordan inspirasjon fra kunstnerne Richter og Finne får betydning for den videre billedprosessens beskrives i dette trinnet.

Trinn 2; Avgrensning, beskriver en mer målrettet billedprosess der refleksjonene går dypere og konturene av en fungerende arbeidsmåte blir tydeligere. Inspirasjon og skaperglede øker betraktelig i denne billedprosessens.

Trinn 3; Videreutvikling, beskriver en videreutvikling i arbeidsmåten med faseinndeling og hjelpemidler. Erfaringene fra de to forrige trinnene i billedprosessens blir videreutviklet i dette tredje og siste trinnet.

Til å dokumentere utviklingen er 7 av totalt 20 malerier valgt ut fordi de best representerer de ulike trinnene i billedprosessens. Materialet er hentet fra logg som omfatter de 20 bildene med beskrivelser, refleksjoner og kommentarer. Hvert maleri er merket med bokstaver fra A – T i kronologisk rekkefølge, se vedlegg.

I presentasjonen av billedprosessene følger refleksjonsnotater som omtaler refleksjon i og over handling. I tillegg følger en kort beskrivelse til hvert bilde. Aksjon 1 varte i ca fire måneder, fra mars til og med juni 2013.

4.1.2 Trinn 1. Utforskning, Billedprosess E, H og J

Aksjon 1 starter med utgangspunkt i temaet ”fugl” og med akryl på lerret uten en bestemt retning, men med fokus på å reflektere i og over egen billedskapende prosess. Det opplevdes viktig å være søkende og åpen ovenfor alle mulighetene i utforskningen av både motivet og de ulike måtene å male på. Arbeidet er preget av å jobbe i bredden, søkende, impulsivt, planløst, og samtidig reflekterende.

Utforskning, Billedprosess E

I billedprosess E kommer fargeflaten en verdi og oppdagelsen av ved å la motivet bli mindre fremtredende kan overgangene mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe skape en spenning i bildet. Bildet er 33 x 40 cm.



Figur 12, Bilde E, Hegre

Figur 13, Detalj fra bilde

20.03.13. Hva gjør jeg: Starter med å male akryl på lerretet i forskjellige farger uten tanker på hvordan det skal se ut. Lerretet blir malt tre ganger, med ulike farger, uten motiv før det letes etter former i fargeflaten som det jobbes videre med. Maler fuglene, (delvis inspirert etter et tilfeldig bilde fra dagens avis) endrer ikke bakgrunnen, lar noe av den stå igjen inni fuglekroppene i motivet og maler deler av fuglene. En tydelig mørk linje males rundt fuglenes form som en kontur mot bakgrunnen.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Føler for å endre motivet hele tiden og aller helst male over bildet for å begynne på nytt igjen. Hva kan jeg dra nytte av i prosessen hvis jeg planlegger bedre? Lagene med maling? Hvordan har de en verdi? Er det som farger, struktur, former, eller en kombinasjon av disse elementene? Hva er det som

inspirerer ved å la noe av fargeflaten stå igjen i fuglene. Er det noe ved at fargeflaten skimtes inni fuglemotivet som virker inn på overgangen mellom bakgrunn og motivet? Hvis motivet blir mindre fremtredende, kan kanskje overgangene mellom det som ikke forestiller noe og det forestillende bli spennende? Dette er ikke utnyttet, denne overgangen kan brukes til å lage en spenning i bildet, som så vidt antydnet her, men hvordan? Resultatet kan sikkert bli bedre hvis prosessen for en plan.

Refleksjon over handling: Kanskje det er på grunn av refleksjonene at valgene denne gang er annerledes enn tidligere. Ved å la noe av bakgrunnene fra fargeflaten stå igjen inni fuglene fører til at fargeflaten får en verdi i seg selv. Frustrerende at prosessen virker så tilfeldig. Det gir liten progresjon, og ingen følelse av utvikling i det billedskapende uttrykket.

Kommentar: Jeg blir oppmerksom på verdien som ligger i å bruke de ulike lagene mer aktivt er en ”oppdagelse” jeg trekker med fra denne prosessen over i billedprosess H.

Utforskning, Billedprosess H

I billedprosessen fremtrer de ulike lagene med en tydeligere verdi, og forståelsen av hvordan deler av den ikke forestillende fargeflaten kan brukes videre i billedprosessen. I denne prosessen ble behovet for en arbeidsmåte fremtredende. Bildet er 20 x 20cm.



Figur 14, Bilde H: Orange fugl



Figur 15, Detalj fra bilde

07.04.13. Hva gjør jeg: Starter med å male lerretet i oransje og lilla nyanser. Bruker kull til og skisse opp et fuglemotiv fra fri fantasi. Motivet kommer til syne ved at jeg maler en ny bakgrunn i lys lilla over den opprinnelige i bakgrunnen. Maler over deler i motivet for å bryte opp den litt stive formen.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Kanskje det er en følelse av en plan i arbeidet som gjør det inspirerende å male lerretet i ønskede farger, for så å lete

etter ”noe” i den samme fargeflaten. Det oppleves som å skifte perspektiv, fra å male ubestemt og ikke forestillende til å se etter noe forestillende, en form eller farge til å jobbe videre med. Usikker på hvor tydelig konturene bør være, fordi konturene synliggjør overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe og i denne overgangen opplever jeg en spenning. Får behov for inspirasjon, finner noe i Richters bilder som nå inspirerer. Er veldig fasinert over overgangene mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe. Opplever at det er viktig å fokusere på arbeidsmåte. Kanskje jeg kan komme frem til en arbeidsmåte som gir inspirasjon til både å skape impulsivt og fritt og samtidig med en form for plan?

Refleksjon over handling: Min forforståelse av at for mye planlegging innen billedskapende arbeid ville gå på bekostning av skaperglede og inspirasjon er drastisk endret ved opplevelsen av at en fungerende prosess allikevel krever planlegging. Det oppleves som arbeidsmåten har en form for progresjon i seg selv. At arbeidsmåten blir en avspeiling og samsvarer med billeduttrykket. Ved at der billeduttrykket balanserer mellom det forestillende og det ikke forestillende, det frie og faste, er også arbeidsmåten det. Kan det billedskapende arbeide vokse frem i en kombinasjon av to motpoler både i uttrykk og i arbeidsmåte? Er det arbeidsmåten som virker inn på uttrykket eller er det uttrykket jeg ønsker å skape som virker inn på arbeidsmåten, eller er det kombinasjonen? At det ene gjør det andre mulig. Jeg har tidligere ikke reflektert over at arbeidsmåten har så stor innvirkning på uttrykket som den kan synes å ha.

Kommentar: Fra billedprosessen H, blir jeg oppmerksom på viktigheten av å fokusere på arbeidsmåte for å komme videre. Gerhard Richters kunst som inspirasjon forteller meg samtidig mye om hvor jeg vil i det videre arbeidet.

Utforskning, Billedprosess N

Bildene til kunstneren Finne oppleves som viktig inspirasjonskilde i denne billedprosessen. Samtidig kommer en ”aha” opplevelse av å la fargene fra fargeflaten stå i kontrast mot en delvis dekkende farge. På den måten kommer motivet frem ved hjelp av bildets ikke forestillende bakgrunn. Bildet er 40 x 40 cm.



Figur 16, Bilde N: Liten fugl



Figur 17, Detalj fra bilde

14.04.13. Hva gjør jeg: Starter med å male fargeflaten. Ser i forskjellige fuglebøker etter et motiv for å bli inspirert. Velger ut de delene av fargeflaten jeg ønsker å beholde i bildet, skisser opp motivet med kull. Maler deretter over bakgrunnen med en grå nyanse.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Det oppleves godt å starte fritt med å male hele lerretet i ønskede farger og samtidig ha en plan om å beholde deler av den! Ved å male over deler av fargeflaten med en farge fremstår motivet i "alle" fargene fra fargeflaten i kontrast til den ensfargede flaten. Virkelig en "aha" opplevelse! Spørsmålet er, hvor tydelig skal motivet, fuglen være, hva skal overlates til fantasien? Hvor tydelig skal overgangen mellom det forestillende og det ikke forestillende være? Trenger mer inspirasjon, hva er det som inspirerer med Henriette Finnes bilder? Kanskje jeg finner ut av det ved å søke aktivt etter inspirasjon. Kan jeg bli mer bevisst på hva jeg ønsker å uttrykke ved å studere arbeidene til ulike kunstnere, som jeg opplever skaper i spennet mellom det forestillende og det ikke forestillende?

Refleksjon over handling: Motiverende å male etter noe som ligner en plan ved noen ganger jobbe fra det åpne til det mer styrte, for så å gå fra det styrte til det mer åpne og samtidig bevare noe fra de ulike lagene i billedprosessen. Refleksjon over prosessen fører til en visshet om verdien som ligger i fargeflaten og valget om å beholde deler av den i den videre billedprosessen. Ved at fargeflaten fungerer som underlag til å male oppå, gir den samtidig en verdi ved at noe spares og brukes i selve motivet. Slik oppstår nye bilder.

Kommentar: I prosess N, forsterkes opplevelsen fra prosess E, med tanke på verdien i måten å utnytte fargeflaten. Kunstneren Henriette Emilie Finnes bilder blir i slutten av billedprosessen N, en inspirasjonskilde. Både Richters og Finnes bilder oppleves som viktig inspirasjonsmaterieell i dette utforsknings trinnet.

Oppsummering trinn 1. Utforskning, Billedprosess E, H og N

Følgende punkter peker ut en retning for arbeidet videre:

- E: Verdien i de ulike lagene i bildet.
- H: Nødvendigheten av å fokusere på arbeidsmåte for å komme videre.
- N: Verdien som ligger i å beholde deler av fargeflaten

En gryende tanke om hvordan ta i bruk fargeflaten i det videre arbeidet i forhold til motivet og videre utviklingen av billedprosessen kommer til ”overflaten” i utforskningen av prosessen. Fargeflaten har fått en verdi som oppleves inspirerende og samtidig hensiktsmessig fordi billedprosessen får en progresjon i form av inndeling som fører fremover. Ved å starte med å male impulsivt og spontant og samtidig vite at det er begynnelsen på en prosess virker motiverende på skaperglæden. Motiverende er det også og utforske mulighetene med varsom figurasjon ut av abstraherte fargebakgrunner og søke etter former i flaten. Begrepet ”varsom figurasjon” lånt fra Fredheims anmeldelse, beskriver noe av det jeg ønsker å oppnå i bildene.

4.1.3 Trinn 2. Avgrensing, Billedprosess O, P

Billedprosessen oppleves nå mer målrettet og refleksjonene går dypere og konturene av en fungerende arbeidsmåte blir tydeligere. Inspirasjon og skaperglæden øker betraktelig i denne billedprosessen.

Avgrensning, Billedprosess O

Refleksjon over billedprosessen fører til økt visshet på verdien av en arbeidsmåte med en form for plan som bidrar til progresjon i arbeidet. Dette styrker skaperglæden og mestringsfølelse. Bilde er 50 x 50 cm.



Figur 18, Bilde O: Fuglepar



Figur 19, Detalj fra bilde

27.04.13. Hva gjør jeg: Starter med å male billedflaten med tanke på å bruke deler av den senere i prosessen. Velger å ta utgangspunkt i et fuglemotiv på internett. Maler grått over partiene som kontrast til fuglemotivet.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Opplever at ved å male fargeflaten med tanke på at deler av den skal brukes senere fører tankene fremover i prosessen. Ved å bruke en farge i kontrast til motivet, fremstår det i fargeprakten på grunn av fargeflaten i bakgrunnen.

Refleksjon over handling: Valget av å bruke en nøytral farge som kontrast til motivet fremtrer ved hjelp av kontrasten mot den ”rolige” grå fargen, spørsmålet er om denne kontrasten som gjør motivet synelig er for tydelig?

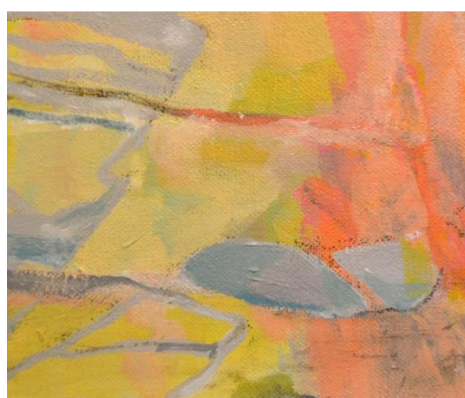
Kommentar: Denne arbeidsmåten har ”tydeliggjort” divergente og konvergente tankeprosesser gjennom å ha startet åpent og etter hvert jobbet mer målrettet. I arbeidsmåten har jeg gått fra det frie, improviserte til det mer bevist styrte, utvelgende og målrettede i motivet. Refleksjonen over egen billedprosess har gjort meg mer bevisst på verdien av å ha en arbeidsmåte med en form for plan som bidrar til progresjon i arbeidet. Dette styrker skaperglede og mestringfølelse. Egen prestasjonsmotivasjon oppleves overkommelig ved at arbeidsmåten oppleves som passelig konkret og forståelig å forholde seg til uten at det gikk ut over muligheten til å improvisere underveis. Dermed opplever jeg en god ballanse mellom det frie og det styrte. Kanskje har jeg ”funnet noe” her som gjør det mer tilgjengelig for meg å uttrykke meg?

Avgrensning, Billedprosess P

Billedprosess P tydeliggjør behovet for at arbeidsmåten legger til rette for å kunne improvisere underveis i billedprosessen. Bilde er 30 x 30 cm.



Figur 20, Bilde P: Sangfugl



Figur 21, Detalj fra bilde

25.05.13. Hva gjør jeg: Starter med å male lerretet i forskjellige farger uten andre tanker en å male et rikt fargespill. Bruker deretter en grå nyanse til å male over fargeflaten for å få frem motivet og bruker kull til og skisse motivet på fargeflaten.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Når de planlagte delene av fargeflaten males i grått for å få frem motivet, skjer det noe. Jeg endrer på motivet som jeg nettopp har valgt, og bildet begynner å leve sitt eget liv. I selve prosessen tar impulsene over, og nettopp det at lysten til å improvisere kommer frem i selve handlingen oppleves som at arbeidsmåten er fleksibel med tanke på å improvisere underveis. Det oppleves som en lekende tilnærming ved at fantasien settes i sving med tanke på hvordan motivet vokser frem og ut av fargeflaten. Merker at jeg jobber fortere, hvorfor? Kanskje redd for å miste inspirasjonen og ”det indre bildet” jeg ser for meg før jeg får malt det på lerretet.

Refleksjon over handling: Det føles som om at jeg har litt kontroll på den skapende prosessen, men allikevel ikke for mye. Hadde ikke trodd at trangen til å bryte med det opprinnelige motivet kom så raskt. Kanskje det skyldes en følelse av trygget over å ha funnet frem til en arbeidsmåte, og at jeg dermed ikke går meg ”vill”, men kan komme tilbake på sporet. At arbeidsmåten gjør meg friere?

Kommentar: Skaperglede opplevdes tydeligere gjennom å forandre på det planlagte skisserte motivet, enn å holde meg til det. Det forteller meg at det er viktig å ha ”høyde” for improvisasjonen.

Oppsummering trinn 2. Avgrensing, Billedprosess; O og P

Følgende punkter peker ut en retning for arbeidet videre:

- O: Bruke et rikt fargespenn i fargeflaten som kan benyttes utover i prosessen. Bruke *en* farge i kontrast til motivet. Motivets trengsel ikke blir naturalistisk fremstilt i verken farger eller dybde, men kan fremstå i en fargeprakt som er mulig på grunn av den ikke forestillende fargeflaten i bakgrunnen.
- P: Lysten til å improvisere som kommer frem i selve handlingen oppleves som at arbeidsmåten er fleksibel med tanke på å improvisere underveis. Samtidig som den ligger til rette for å fremme fantasi og forestillingsevnen gjennom og utforskende fargeflaten i forhold til motivet..

I det billedskapende arbeidet blir konturene av en fungerende arbeidsmåte tydeligere. Vissheten om at fargeflaten har en verdi utover i prosessen fører til et rikt fargespenn som kan benyttes senere. Å velge en nøytral farge til å dekke over deler av det fargerike

underlaget for å fremheve noe annet, fungerer greit, men må utvikles videre. Arbeidsmåten er motiverende fordi det oppleves som å ha litt kontroll på den skapende prosessen, men allikevel ikke for mye da det blir viktig å kunne improvisere underveis.

4.1.4 Trinn 3. Videreutvikling, Billedprosess Q og S

Erfaringene fra de to forrige trinnene i billedprosessen blir videreutviklet i dette tredje og siste trinnet med å finne en arbeidsmåte. Det blir her lagt vekt på en faseinndeling og konkretisering av innholdet i arbeidsmåten og muligheten til å benytte elektronisk tavle som hjelpemiddel i overføringen av foto til lerret.

Videreutvikling, Billedprosess Q

I billedprosess Q utforskes mulighetene med varsom figurasjon ut av abstraherte fargebakgrunner. Billedprosessen oppleves mer lekent, spennende og dynamisk, samtidig som den er mer målrettet. Motivet fremtrer i fargeflaten, og faseinndeling i arbeidsmåten blir tydelig. I de ulike fasene oppleves overgangen mellom det forestillende og det ikke forestillende motiverende og muligheten til å bruke fantasi i prosessen er sterkere enn frykten for å være redd for å gjøre feil. Bildet er 80 x 80 cm.



Figur 22, Bilde Q: Blåspett



Figur 23, Detalj fra bilde

14.06- 16.06.13. Hva gjør jeg: Maler lerretet med tanke på å benytte fargene senere i prosessen med motivet. Skisser motivet, to fugler på en gren, etter egen fantasi. Maler over deler av fargeflaten for å få frem fuglene fra fargeflaten.

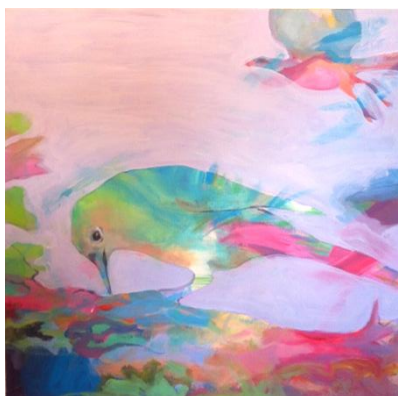
Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Samtidig som arbeidsmåten begynner å bli tydelig kommer behovet for å eksperimentere. Hele tiden er det et spørsmål om ballansen mellom hvor mye skal jeg *søke etter form* i flaten og hvor mye jeg skal *påtvinge form* i flaten.

Refleksjon over handling: Kanskje det er spenningen som ligger i å utforske mulighetene med varsom figurasjon ut av abstraherte fargebakgrunner som gjør billedprosessen mer spennende og dynamisk. Blir overgangen mellom det forestillende og det ikke forestillende for kontrastfylt ser det ut som jeg har brukt sjablong og det virker mer klisjépreget. Motivet kan fremtre ved hjelp av strektegninger som glir over i bakgrunnens forskjellige lag. For ikke å risikere at arbeidsmåten oppleves utilgjengelig og forvirrende kan en inndeling i faser være nyttig. Noe av det viktigste med arbeidsmåten er at den appellerer til å bruke fantasien og at en ikke dermed ikke blir så engstelig for å gjøre feil.

Kommentar: En faseinndeling i arbeidsmåten kan føre til progresjon og retning i arbeidet, men må ytterligere konkretiseres.

Videreutvikling, Billedprosess S

Ved å male kontrastfargen i billedets overflate fungerer den som bakgrunn i bildet og den opprinnelige bakgrunnene blir forgrunn. Arbeidet med å konkretisere arbeidsmåten nærmer seg slutten og ideen om å benytte en elektronisk tavle som hjelpemiddel i billedprosessen kommer i slutten av billedprosess S. Bilde er 70 x 70 cm.



Figur 24, Bilde S, Fugleperspektiv



Figur 25, Fargeflaten i bildet før motivet blir malt

21. 06-23.06.13. Hva gjør jeg: Maler lerretet i en non figurativ fargeflate. Bruker elektronisk tavle til å overføre motivet fra PC til lerretet ved å ”plassere” lerretet foran tavlen. Skisser motivet med kull direkte på lerretet. Bruker en fargenyanser til å male over deler av fargeflaten i kontrast til motivet.

Refleksjon i handling: Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Hva skjer med prosessen hvis jeg bruker den elektroniske tavlen? Hvilke muligheter gir det? Ved å overføre bilder fra pc direkte over på lerretet kan forenkle komposisjonen, men kanskje det går ut over fantasien?

Refleksjon over handling: Først nå er jeg oppmerksom på at kontrastfargen som brukes i maleriet virker som en bakgrunn i bildet og den opprinnelige bakgrunnen blir forgrunn! Dette gjør at jeg kan utnytte hver av fasene bedre. Utprøvingen med prosjektøren tydeliggjorde deler av billedprosessen. Det ble viktig og bruke inspirasjonsbilder kun som inspirasjon ellers går det utover motivasjon, skaperglede og opplevelsen av å uttrykke noe eget og personlig. Kanskje prosjektøren kan være et hjelpemiddel i den billedskapende prosessen hvis jeg tar utgangspunkt i foto av eget arbeid ved å forstørre et utsnitt av et tidligere maleri. Kanskje dette kan være et aktuelt hjelpemiddel i det billedskapende arbeidet knyttet opp til undervisningsopplegget i kunst og håndverk?

Kommentar: I pedagogisk sammenheng kan valgfri bruk av den elektroniske tavlen være en hjelp for elever som strever i det billedskapende arbeidet.

Oppsummering trinn 3. Videreutvikling, Billedprosess Q og S

Følgende punkter peker ut en mulig retning for arbeidet videre:

- Q: En faseinndeling i arbeidsmåten som kan gjøre den mer oversiktlig og dermed enklere med tanke på å utnytte hver enkelt fase best mulig. Dette fører til behov for å konkretisere innholdet i arbeidsmåten.
- S: Prosjektør som hjelpemiddel/verktøy i overføringen av foto til lerret. Dette kan være til hjelp for å tilpasse motivet til en ønsket komposisjon som tegnes over med kull rett på lerretets fargeflate.

4.2 Oppsummering Aksjon 1; eget billedskapende arbeid

Innholdet i arbeidsmåten konkretiseres ved hjelp av en faseinndeling for å gjøre den mer oversiktlig med tanke på å bruke de ulike fasene best mulig, samtidig som den er fleksibel med tanke på å improvisere underveis. Følgende punkter fra billedprosessen i Aksjon 1 blir grunnlag for videre utvikling av arbeidsmåten i undervisningsopplegget:

- Bruke et rikt fargespenn i fargeflaten som kan benyttes utover i prosessen.
- Bruke ulike typer inspirasjon; bilder i bøker eller på internett
- Muligheten til å bruke prosjektør eller elektronisk tavle som hjelpemiddel/verktøy i overføringen av foto til lerret for videre arbeid med komposisjon.
- Bruke kull, kritt, maling eller annet utstyr til å tegne direkte på lerretets fargeflate.

- Vektlegge muligheten til å skape i spennet mellom det forestillende og det ikke forestillende
- Motivet (fuglene) trenger ikke bli naturalistisk fremstilt, verken i farger eller dybde, men kan fremstå i en fargeprakt som er mulig på grunn av den ikke forestillende fargeflaten.
- Bruke få farger i kontrast til motivet

To bilderresultater:



Figur 26, Bilde A



Figur 27, Bilde T

Bilde A og T, illustrerer utviklingen fra første til siste i bilde i Aksjon 1. Bildene endret uttrykk fra det naive til et mer utfordrende uttrykk. Arbeidsmåten er motiverende og fungerer ved at den gir rom for å improvisere og bruke fantasien underveis, samtidig som den gir en progresjon og retning i arbeidet. Gjennom refleksjonen i og over prosessen ble det tydelig at mye av motivasjonen i arbeidet kom av inspirasjonen ved de ulike måtene å skape i overgangen mellom det forestillende og ikke forestillende. Disse motsetningene virket utfordrende og appellerte til fantasi og skaperglede.

Ved hjelp av refleksjoner og logg, parallelt med billedskapende arbeid, og etter hvert med inspirasjon fra kunstnere, førte Aksjon1 frem til en arbeidsmåte som fungerte og gav retning og innhold i eget billedskapende arbeid. Det var en trygghet i å dokumentere prosessen fordi jeg da fikk noe konkret å se tilbake på som samtidig gav motivasjon videre i prosessen.

Motivasjonen økte etter inspirasjon fra arbeidene til kunstnerne Richter og Finne. Å studere hvordan de på ulike måter jobbet i overgangen mellom det forestillende og ikke forestillende virket utfordrende på utforskningen av hvor langt abstraheringen av motivet går, før det oppløses og ble til noe annet. En spenning som stimulerte fantasien og skapergleden ved at fokuset flyttet seg fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Noe som erfartes som en befriende oppdagelse i forhold til eget skapende arbeid.

Kanskje disse erfaringene fra egen arbeidsmåte kan være med på å styrke elevenes mestringsfølelse i billedskapende arbeid i kunst og håndverk. Ved å stimulere fantasien og skapergleden til elevene, gjerne i kombinasjon med inspirasjonsmaterieell og hjelpemidler kan arbeidsmåten bidra til at også elevene opplever en styrket mestringsfølelse i eget billedskapende arbeid.

Det er mange teorier innen billedskapende arbeid også med vekt på arbeidsmåte, noen har nok likheter til denne, men nettopp det å kunne bruke egne erfaringer oppleves å ha en verdi i form av en forståelse av prosessen, som trengs for å videreutvikle eksisterende praksis.

Jeg er nysgjerrig på hvordan arbeidsmåten vil fungere for elevene på 8. trinn med tanke på deres mestringsfølelse. Det er imidlertid mange andre faktorer som spiller inn og er med på å legge til rette for et godt undervisningsopplegg, dette fører meg over i Resultat 1, Utvikling av et undervisningsopplegg.

4.3 Resultat 1; Undervisningsopplegg for 8.trinn

Resultatet av Aksjon 1, arbeidsmåtenes tre utviklingstrinn; Utforskning, Avgrensning og Videreutvikling, blir brukt til å utvikle og forbedre eksisterende praksis som lærer.

Det skapende arbeidet blir dermed grunnlaget for det fagdidaktiske; Et undervisningsopplegg med vekt på en arbeidsmåte for elever i billedskapende arbeid i kunst og håndverk i ungdomskolen.

Hensikt med undervisningsopplegget er å bidra til å styrke elevens opplevelse av mestring, gjennom å bruke fantasi og skaperglede i utforskningen av billedprosessen. I en billedverden som tangerer mellom det gjenkjennelige, forestillende og ikke forestillende ønsker jeg å motivere og utfordre elevene til å flytte fokuset fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Til å bruke forestillingsevnen til selv velge perspektiv i det de ser. Dette er en didaktisk vurdering jeg har gjort i forhold til Richters og Finnes arbeider.

Det er mange faktorer som fører frem til en vellykket undervisning og da kan den didaktiske relasjonsmodellen være en nyttig modell å planlegge ut fra.

Undervisningsopplegget i kunst og håndverkfaget er utviklet for elever i ungdomskolen på 8.trinn og varer i en periode på 5 uker. Det vektlegger selve arbeidsmåten, men tar også hensyn til de andre faktorene i *Den didaktiske relasjonsmodellen* da disse henger sammen og er avhengig av hverandre for å sikre elevens læringsutbytte.

4.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen i bruk

I planleggingen av undervisningsopplegget er resultatet fra Aksjon 1 knyttet opp mot den didaktiske relasjonsmodellen. Som figur 2, viser inngår faktorene i et helhetlig system der en hele tiden beveger seg mellom faktorene, fordi alle henger sammen og relaterer til hverandre. Likevel må en starte et sted, og da er det naturlig å starte med elevenes forutsetninger.

Elevenes læreforutsetninger: I problemområdet vises det til at mange elever sliter med å mestre innen tegning og maling. Dette basert på erfaring fra egen undervisning samtidig som jeg støtter meg til forskning av Scott Fricsh (2003) som bekrefter dette. Undersøkelsen starter med å kartlegge forkunnskapene til elevene i undersøkelsen. Dette blir gjort for å tilpasse undervisningsopplegget.

Mål: I undersøkelsen er målet å forbedre egen undervisningspraksis i kunst og håndverksfaget, som igjen kan bidra til å gi elevene en opplevelse av mestring i billedskapende arbeid. Kompetansemålene knyttet til elevoppgaven er fra hovedområdet kunst og visuell kommunikasjon, der følgende mål er valgt ut som mest relevante;

- Sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor todimensjonal kunst.
- Bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser.
- Bruke foto som utgangspunkt for eget skapende arbeid.

Kompetansemålene blir videre delt opp i lokale læringsmål.

Innhold: Temaet i oppgaven er; fugl. Å velge det samme temaet i både eget arbeid og i elevenes arbeid kan virke fantasiløst, men valgt for å fokusere på hvordan arbeidsmåten fungerer. I den sammenhengen kan det derfor være en fordel med et ”nøytralt” tema for ikke ”avspore” i forhold til diskusjoner som enkelte tema kan medføre vedrørende etikk, politikk etc. Motivvalg er imidlertid vesentlig i forhold til motivasjon og den enkeltes behov for å uttrykke seg i den billedskapende prosessen. Det er derfor fare for at enkelte elever blir mindre motivert ved at de opplever at temaet er for styrende.

Elevenes utfordringer innen det billedskapende er ikke de samme som jeg har møtt i eget skapende arbeid. Men fordi arbeidsmåten jeg kom frem til opplevdes styrkende og stimulerende for egen motivasjon og mestring, er arbeidsmåten i undervisningsopplegget basert på disse funnene.

I møte med utfordringen beskrevet i problemområde i kapittel 1, der det refereres til elever som ikke opplever mestring, kan det være fare for å vekke til live å aktivisere den negative følelsen eleven har. Fordi mestringsmotivet er en latent egenskap i retning av å forvente positive eller negative følelser i en gitt type situasjoner. Samtidig er det viktig å huske på elever som har et sterkt mestringsmotiv vil vise tegn på sterk motivasjon når dette motivet er vekket. En elev med et sterkt mestringsmotiv vil for eksempel ikke bli særlig motivert av en prestasjonssituasjon som innebærer rene rutineoppgaver da det oppfattes som lette oppgaver der sannsynligheten for å lykkes allerede er høy. Det samme gjelder for oppgaver som for eleven virker nærmest umulig eller håpløst vanskelige og mestringsmotivet vil derfor ikke utløse noen sterk handlingstendens.

I undervisningsopplegget legges det derfor vekt på at oppgavene elevene står ovenfor, ligger et sted midt i mellom, ikke for vanskelig og ikke for lett. Med en viss grad av åpenhet for å treffe flest mulig elever for å få frem størst mulig motivasjon.

Arbeidsmåten i undervisningsopplegget:

Arbeidsmåten i det billedskapende arbeidet blir presentert for elevene trinnvis i tre faser. Fase inndelingen er gjort for å få en bedre og mer oversiktlig fremdrift for elevene, samtidig som det kan gi en bedre forståelse av elevenes opplevelse av arbeidsmåten i undersøkelsen.

- Fase 1: I den første fasen er arbeidet med fargene viktig. Elevene maler lerretene sine i en ikke forestillende fargeflate. Måten de gjør dette på er opp til den enkelte elev. Fargene velger de selv, og de kan bruke flere forskjellige redskaper når de setter farger på lerretet.
- Fase 2: I denne fasen skal elevene lete etter fugler i billedflaten de lagde i fase 1. Elevene oppmuntres til å bruke sin fantasi når de leter etter former i fargeflaten som minner om fugler de kan jobbe videre med. De kan også bruke hjelpemidler pc, internett og elektronisk tavle, både til å få inspirasjon og til å tegne av deler av fuglemotivet over på lerretet sitt. Samtidig vil elevene oppmuntres til la seg inspirere til å skape sitt eget uttrykk.
- Fase 3: I den siste fasen komponerer elevene bildet sitt ved å male over deler av fargeflaten fra fase1 i en nøytral farge. Motivet de skisserte opp på lerretet i fase 2, kommer frem ved å dekke over ønskede felter i bildet. På den måten vil fuglemotivet fremstå i all sin fargeprakt med fargene fra fargeflaten eleven lagde i fase 1.

Arbeidsmåten går ut på å starte i det nonfigurative, ikke forestillende for deretter å gå mot noe figurativt, forestillende og gjenkjennelig. Det blir lagt vekt på at elevene bruker sin fantasi i det skapende arbeidet. De som ønsker å bruke hjelpemidler til å komme i gang med den billedskapende prosessen, kan velge å bruke elektronisk tavle/prosjektor som hjelpemiddel. Med muligheten til å søke på internett etter fuglemotiv kan de laste opp motivet på den elektroniske tavlen. Ved å plassere lerretet sitt foran bilde på den elektroniske tavlen kan de prøve ut motivet og komposisjon på utallige måter. Deretter kan de tegne av deler av dette objektet med kull, kritt eller tilsvarende for så å bearbeide dette videre i eget billedskapende arbeid. Det blir lagt vekt på at elevene ikke får tegne direkte av, den elektroniske tavlen er kun ment som et hjelpemiddel.

I det billedskapende arbeidet kan elevene hente inspirasjon i bøker eller på internett. De kan velge å jobbe på arbeidsbord, på gulvet, eller bruke staffeli. Elevenes oppgave i billedskapende arbeid ligger vedlagt.

Læreprosessen: I læreprosessen legges det opp til at elevene får bruke sin fantasi og sine kreative evner gjennom å være undersøkende og eksperimenterere i billedprosessen. Samtidig legges det vekt på at elevene får anledning til å reflektere i og over handling i det skapende arbeidet. Det sosiale klimaet har stor innvirkning på læring, det legges til rette for et godt miljø, der lærer følger de 15 elevene tett gjennom hele prosessen.

Rammefaktorer: Utvalget for undersøkelsen er valgt ut ifra elever som har faget i den aktuelle perioden. Av de totalt 126 elever jeg underviser i kunst og håndverk på 8 trinn, ble den klassen som først skulle begynne med billedskapende arbeid valgt. Dette er en klasse med 30 elever som i 75 % av timene i kunst og håndverk har delingstimer, fordelt på to grupper. I disse timene er vi to lærere med hver vår gruppe på 15 elever. De to gruppene sitter adskilt på hvert sitt kunst og håndverksromm. Rommene er delt med glassvegg og dør, dermed kan elevene følge med hverandre i en viss grad. Begge gruppene arbeider med den samme oppgaven og skriver refleksjonsnotater. Noe som kan være nyttig med tanke på samtaler og refleksjoner med kollega om undervisningsopplegget. Det er satt opp en rikelig tidsplan for å unngå at tid blir en knapphet i undervisningsopplegget.

Elevene får et relativt stort arbeidsareal, bord, kunstbøker, PC, elektronisk tavle, rikelig med materialer som; pensler, akrylmaling, svamper, kull, kritt, pastellstifter. Hver elev får et lerret på 70x50cm.

Vurdering: Elevene blir vurdert opp mot de lokale læringsmålene med kjennetegn på måloppnåelse knyttet opp til oppgaven. Læringsmålene beskriver hva som er lav, middels

og høy kompetanse ved å vise til hva eleven kan. Ut ifra dette får elevene underveis vurdering og sluttvurdering i form av karakter.

4.4 Aksjon 2; Undervisningsopplegg og undersøkelse i skolen

I dette kapitlet blir undervisningsopplegget belyst under følgende punkter:

- Elevenes billedprosess og deres refleksjonsnotater knyttet til arbeidsmåten i undervisningsopplegget. Til denne dokumentasjonen følger mine refleksjoner og kommentarer fra logg over undervisningsopplegget
- Analyse over elevenes billedprosess og refleksjonsnotater
- Refleksjon av den didaktiske relasjonsmodellen i bruk

Undervisningsopplegget blir i Aksjon 2 blir fortløpende presentert og dokumentert gjennom elevenes refleksjonsnotater og foto av 5 av 15 elevers billedskapende prosess. Materialet er hentet fra loggen over undervisningen i kunst og håndverk der 75 foto (5x15) er merket med bokstaver tilhørende den enkelte elev fra A – O, i kronologisk rekkefølge.

Etter å ha lest refleksjonsnotaene og deretter kategorisert dem, ble 5 elever valgt ut for å dokumentere prosessen. Utvalget representerer begge kjønn, elever med ulike forkunnskaper, elever som hadde brukt elektronisk lystavle i prosessen, og elever som tegnet og malte uten denne hjelpen.

I gruppen på 5 elever er det 2 jenter og 3 gutter. Elevenes forkunnskaper viser at 2 av 5 liker å tegne. Men kun 1 av 5 opplever mestring i billedskapende arbeid. 3 av 5 svarer at de ikke kan tegne eller male, og oppgir at de ikke liker å tegne og male. 3 elever valgte å bruke den elektroniske tavlen, 2 valgte å ikke bruke den. Elevenes billedprosess er strukturert etter arbeidsøkter som baserer seg på faseinndelingen i arbeidsmåten. I refleksjonsnotatene svarer elevene på spørsmål knyttet opp til den enkelte fasens innhold. I fremstillingen under følger en kort beskrivelse før hver undervisningsøkt, samt mine refleksjoner og kommentarer etter hver undervisningsøkt. Dette materialet er utdrag hentet fra logg. Elevenes refleksjonsnotater og foto av prosessen, hver på sin måte, og i til sammen, er brukt for å synliggjøre og dokumentere elevenes opplevelse av arbeidsmåten i undervisningsopplegget. Undersøkelsen varte i en periode på 5 uker.

4.4.1 Elevenes billedprosess og refleksjonsnotater knyttet til arbeidsmåten i undervisningsopplegget

Aksjon 2 startet med kartlegging av elevens forkunnskaper, ved at de reflekterte over sin erfaring med maling og tegning. Refleksjonsskjemaet med spørsmål og elevenes svar er nedenfor gjengitt i sin helhet.

Refleksjonsnotat, torsdag 31.10.13. Elevenes forkunnskaper: Innledningsspørsmålet er mangelfullt, fordi begrepet tegning er utelatt. Elevene blir derfor gjort oppmerksom på at spørsmålet gjelder tegning også. Det billedskapende arbeidet er i denne oppgaven brukt som en samlebetegnelse der både tegning og maling inngår i samme prosess.

Elev A	Hvilken erfaring har du med å male: <i>Jeg har malt og tegnet litt i barnehagen og på barneskolen. Hvorfor: Fordi jeg ikke liker det så godt, og de ville at vi skulle lære forskjellige ting som f. eks perspektivtegning. Er det noe annet du vil kommentere: -</i>
Elev C	Hvilken erfaring har du med å male: <i>Jeg har ikke så mye erfaring med å male. Hvorfor: Fordi vi malte ikke så mye på barneskolen. Er det noe annet du vil kommentere: Nei</i>
Elev G	Hvilken erfaring har du med å male: <i>God erfaring. Glad i å male og tegne på fritiden. Jeg er flinkest til å tegne og ønsker å bli litt utfordret. Hvorfor: Tegning og maling er noe jeg trives med og gjerne gjør på fritiden. Jeg har vokst opp med å tegne nesten hver dag i alderen 4-7 år. Er det noe annet du vil kommentere: Jeg håper å få ærlige tilbakemeldinger for å bli en bedre maler og tegner.</i>
Elev H	Hvilken erfaring har du med å male: <i>Jeg har litt erfaring. Jeg pleier ikke å sette meg ned for å tegne eller male, men det hender av og til. Men da jeg var liten tegnet jeg mye, men jeg syntes ikke jeg er flink. Hvorfor: Fordi jeg føler ikke det er noe jeg er så flink til og interesserer meg så mye for det. Er det noe annet du vil kommentere: Jeg fikk malesett til bursdagen da jeg ble 12 år. Da fikk jeg maling og stativ, og der og da malte jeg mye men jeg var ikke særlig flink.</i>
Elev K	Hvilken erfaring har du med å male: <i>Jeg har malt lite før, og er ikke noe flink. Jeg har litt erfaring med kunstnere, f. eks Claude Monet. Det jeg vet om ham er at han tegnet mye med prikker, for å få inn mange detaljer. Hvorfor: Fordi jeg har tegnet og malt lite. Er det noe annet du vil kommentere: -</i>

Sitat fra loggbok/refleksjonsnotat: Hele 4 av 5 elever gir uttrykk for at de har liten erfaring med å tegne og eller male; A; *jeg har malt litt og tegnet litt*, C; *jeg har ikke så mye erfaring*, H; *jeg har litt erfaring*, K; *jeg har malt lite før*. Hva den enkelte elev mener med litt eller lite kan variere fra elev til elev, og det er derfor vanskelig å trekke noen konklusjon. Allikevel gir det meg en innsikt og viss forståelse av hvordan elevene opplever egen erfaring innen billedskapende arbeid.

Kommentar: På spørsmålet om hvorfor de har svarer som de gjør, argumenterer de ulikt; *A; Fordi jeg ikke liker det så godt, C; fordi vi ikke malte så mye på barneskolen, H; fordi jeg føler at jeg ikke er så flink og til og interesserer meg så mye for det, og K; fordi jeg har tegnet og malt lite.* To elever argumenterer med liten erfaring og bekrefter svaret på innledningsspørsmålet. To elever gir uttrykk for at de ikke liker det så godt eller interesserer seg for det. Interessant at en av disse elevene argumenterer for sitt syn ut ifra liten erfaring med å tegne og male, og bekrefter dermed sitt svar på innledningsspørsmålet, mens den andre eleven gir uttrykk for å ha malt mye, men opplever allikevel ikke mestring. To av fem elever har en del erfaring med å male og tegne, men gir uttrykk for ulik mestringsopplevelse. De resterende elever har til felles at de har liten erfaring. Dette gir et bilde av forkunnskapene til elevene, men jeg vet allikevel lite om hvordan de har jobbet med maling og tegning og hvilke ferdigheter den enkelte har.

Undersøkelsen blir presentert med en innledningstekst til hver undervisningsøkt, deretter følger utrag fra logg med elevenes billedprosess og refleksjonsnotater. Etter hver økt følger sitater fra refleksjonsnotatene mine hentet fra logg, samt sammenfattende kommentarer.

Under følger utdrag fra logg 31.10 – 28.11.13: Undervisningen i økt 1. startet med to timer teori, en time innføring i fargelære, og en time kunsthistorie med lysbilder. For å tydeliggjøre begrepene; ikke forestillende og forestillende billedkunst ble det vist til representativ billedkunst for å sikre en felles forståelse for dermed enklere kunne benytte begrepene i undersøkelsen. Etter innledning med teori starter det billedskapende arbeid i fase 1 som varte to timer. Tilsamen varte økten fire timer, alle elevene deltok.

Fase 1. Torsdag 31.10.13: Etter å ha presentert oppgaven går elevene i gang med det billedskapende arbeidet. De starter med å blande farger til å male lerret i ønskede farger. Etter lerretet er malt, leter de etter motiv i fargeflaten. I slutten av økten reflekterer de over hvordan de opplever arbeidsmåten i forhold til arbeidet i fase 1.

Refleksjonsnotat med foto av billedprosess fase 1: Elevene blir spurt om hvordan de syntes det var å jobbe med fase 1 og hvorfor. I tillegg følger et spørsmål om det er noe annet de vil kommentere. Spørsmålet er stilt for å fange opp andre ting som kan vise seg å få betydning.

	<p>Elev A</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe med fase 1: <i>Det var greit å jobbe i fase1, litt kjedelig og. Hvorfor: Fordi det ikke er helt min greie. Er det noe annet du vil kommentere: Nei</i></p>
	<p>Elev C</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe med fase 1: <i>Jeg syntes det var bra og enkelt. Hvorfor: Fordi det er sånn kunst jeg er god på. Dette har jeg jobbet med før. Er det noe annet du vil kommenter: Nei</i></p>
	<p>Elev G</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe med fase 1: <i>Det var kjekt og bare male det man ville og blande favoritt fargene sine på et ark.</i></p> <p>Hvorfor: <i>Det var gøy å lage og blande farger. Er det noe annet du vil kommentere: Gleder meg til neste kunst og håndverktime</i></p>
	<p>Elev H</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe med fase 1: <i>Jeg syntes det var gøy å male, spesielt på et stort lerret. Jeg syntes det var gøy å mikse farger og blande sammen og sånn.</i></p> <p>Hvorfor: <i>Fordi jeg fikk gjøre akkurat sånn som jeg hadde lyst at det skulle bli. Er det noe annet du vil kommentere: Jeg syntes det var greit at vi hadde to grupper.</i></p>
	<p>Elev K</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe med fase 1: <i>Det var gøy, og spennende å blande farger til nye farger.</i></p> <p>Hvorfor: <i>Fordi vi fikk male hva vi ville. Er det noe annet du vil kommentere: -</i></p>

Sitater fra refleksjonsnotater/logg, fra økt 1, fase 1. Elevene ble veldig imponert over størrelsen på lerretene de fikk utdelt som var ca 50x70 cm. De gikk ivrig i gang med å blande akrylmaling, finne pensler, svamper og annet utstyr. Jeg ble ikke oppmerksom på at guttene samlet seg på den ene enden av bordet og jentene på den andre, før på slutten av økten. Vanligvis er de godt blandet for det gir erfaringsmessig mer ro, jeg må se hvordan det utvikler seg med tanke på arbeidsro og skaperglede. Læreren som har den andre gruppen har også en deling mellom kjønnene. Vi diskuterer dette. Dette kan skyldes at jentene kommer fra andre skoler enn guttene, og bare har gått i samme klasse noen måneder. I dag gikk det veldig fint, kanskje for det elevene hadde fullt opp å gjøre og var engasjert! Jeg tok foto av samtlige elevarbeid midtveis i økten. Jeg opplever stor forskjell allerede i denne fasen på elevenes erfaring og mestring i det billedskapende arbeidet. Her er elever som kan blande seg frem til den ønskede nyansen og elever som ikke vet hvordan en lager lyseblå farge, men de hjelper hverandre. Det er tydelig at de som har erfaring syntes det er kjekt å hjelpe de som ikke har det.

I forhold til det å kunne tegne og male argumenterte to gutter med at det finnes mange ulike tegneprogramvarer, andre måter og verktøy, som foto, de kan benytte for å uttrykke seg på visuelt, hvorfor trengte de da å lære å tegne og male? Her fikk klassen en interessant samtale der både jeg og flere elever viste til alt fra det å kunne det grunnleggende i alt vi gjør til behovet for å uttrykke seg.


Kommentar: Etter økten skrev elevene refleksjonsnotater. Som det fremgår fra notatene er det varierende hvor mye elevene skriver, jeg lurer om jeg skal "presse" de til å skrive mer, det er fristene, men det kan fort bli feil da det kan føre til at jeg påvirker elevenes refleksjoner. Hele gruppen på 15 elever ble ferdig med å male lerretet slik som beskrevet i oppgavens fase 1. Undervisningsopplegget blir reflektert sammen med kollega etter økten.

I den andre økten, økt 2, er elevene klar til å starte med billedskapende arbeid i fase 2. I denne fasen skal eleven lete etter fugler i billedflaten de malte i forrige økt. Elevene kan også velge å bruke hjelpemidler som internett og elektronisk tavle. Økten varte to timer, alle elevene var til stede.

Fase 2. Torsdag 07.11.13: Elevene blir utfordret i å bruke fantasien sin, de som ønsker det kan se i bøker eller søke på internett etter fuglemotiv til inspirasjon. Motivene kan skisses rett på lerretet med kritt eller kull eller på ark.

Refleksjonsnotat med foto av billedprosess fase 2: Spørsmålene er knyttet til hvordan elevene syntes det var å jobbe med det billedskapende i denne fasen.

	<p>Elev A</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2: <i>Jeg syntes det var gøyere. Beskriv hvorfor: Fordi nå fikk vi tegne/skisse på fugler og det var ikke kjedelig som sist gang. Det var kjedelig sist gang fordi da malte vi bare.</i> Er det noe annet du vil kommentere:</p>
	<p>Elev C</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2: <i>Jeg syntes det var veldig bra. Beskriv hvorfor: Fordi det er nå vi skal fullføre arbeidet og det er bra.</i> Er det noe annet du vil kommentere: <i>Det er neste gang jeg skal tegne fuglen.</i></p>
	<p>Elev G</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2: <i>Jeg syntes det var gøy å få leke seg med å tegne skisser av fugler på lerretet med kritt. Det var vanskelig å finne et passende sted for fugl i mitt bilde.</i> Beskriv hvorfor: <i>Vi fikk leke oss med å lage fuglen vi ville.</i> Er det noe annet du vil kommentere: <i>Litt kipt og bare kunne lage fugl, men man må jo bare prøve alt en gang.</i></p>
	<p>Elev H</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2: <i>Jeg syntes det var veldig gøyt å jobbe men fase 2. Det tok kanskje litt lang tid å finne bilder og sånn. Følte ikke jeg fikk gjort så mye.</i> Beskriv hvorfor: <i>Fordi jeg fikk veldig god tid og vi fikk velge hvilke som helst fugl, og det likte jeg. Jeg ble egentlig ganske fornøyd med arbeidet i dag.</i> Er det noe annet du vil kommentere: <i>Jeg gleder meg til å fortsette.</i></p>

	<p>Elev K</p> <p>Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2: <i>Jeg syntes det var gøy å jobbe med PC for å finne bilder, og det var gøy å få fuglen inn på bildet mitt. Jeg gleder meg til neste gang.</i></p> <p>Beskriv hvorfor: <i>Det var gøy fordi jeg følte at jeg fikk det bra til.</i></p> <p>Er det noe annet du vil kommentere: -</p>
---	--

Sitater fra refleksjonsnotater/logg, fra økt 2, fase 2. Når elevene skulle lete etter fuglemotiv i fargeflaten, delte klassen seg opp. Først i to deler, der den ene gruppen som bestod av gutter der alle ønsket å bruke internett som hjelpemiddel. Jentene søkte etter inspirasjon på forskjellige måter, noen så i bøker etter fuglemotiv, andre ”gikk løs” på fargeflaten og fant inspirasjon i den. Kun en jente brukte internett. Elevene som benyttet tavlen brukte den som inspirasjon og ikke til å tegne direkte av motivet.

Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget får den enkelte elev veiledning når de bruker den elektroniske tavlen. Dette gjør jeg også med tanke på at ikke fristelsen til å kopiere skulle gå på bekostning av elevens egen fantasi og skaperglede. Det var krevende å følge opp elevene i denne fasen, etter økten satt jeg igjen med en følelse av å ha hjulpet de elevene som selv var tydeligst på at de ønsket veiledning. Denne opplevelsen blir delt av kollega i den andre gruppen.


Kommentar: Bordet som rammebetingelse viste seg å bli mer styrende for prosessen en jeg tenkte på forhånd. Jeg hadde ikke forutsett at elevene delte seg i to grupper i hver sin ende av langbordet. Dette vanskeliggjorde kommunikasjonen mellom elevene, ved at de ble påvirket av de som satt nærmest og dermed gikk glipp av inspirasjon fra elevene som satt ved den andre bordenden.

Undervisningen i økt 3 går over fire timer. Dette er den lengste fasen og går over tre økter; fase 3, 3.1, og 3.2.

Fase 3. Torsdag 14.11. 13: I dag startet elevene med fase 3. Før elevene går i gang med arbeidet, bruker jeg 15 minutter til en oppsummering av arbeidsmåten så langt og vi får oppklart ting elevene lurer på i forhold til billedprosessen.

Refleksjonsnotat med foto av billedprosess fase 3: Etter økten blir elevene spurt om hva de syntes om å jobbe i fasen og hvorfor, og om det er noe annet de vil kommentere.

	<p>Elev A</p> <p>Hva syntes du om å jobbe i fase 3: Fase 3 var gøyest siden vi nesten er ferdig og det er litt slitsomt å male. Jeg likte også at vi brukte det vi malte i fase 1 til fargen på fuglen.</p> <p>Hvorfor: Fordi det er litt slitsomt og jeg har lyst til å gjøre noe nytt. Fordi det er ingen som kan herme eller etterligne det. Er det noe annet du vil kommentere: Vi må passe på å ha hvitmaling.</p>
	<p>Elev C</p> <p>Hva syntes du om å jobbe i fase 3: Jeg syntes det var veldig bra.</p> <p>Hvorfor: Fordi det er nå vi skal fremheve fuglen i fargene og det er det viktigste i prosjektet. Er det noe annet du vil kommentere: Nei.</p>
	<p>Elev G</p> <p>Hva syntes du om å jobbe i fase 3: Jeg syntes det var gøy å jobbe i fase 3 fordi der fikk jeg gjøre det jeg ville med bildet mitt, jeg ble veldig fornøyd med resultatet. Hvorfor: Jeg fikk ta vare på fargene jeg likte i bildet, samtidig som jeg lagde en fin fugl som passet inn i bildet. Er det noe annet du vil kommentere: Det var gøy i dag.</p>
	<p>Elev H</p> <p>Hva syntes du om å jobbe i fase 3: Jeg syntes fase 3 var veldig gøy. Jeg likte å få frem fuglen. Hvorfor: Fordi jeg fikk en fugl jeg ble fornøyd med og en fin bakgrunn. Er det noe annet du vil kommentere: Jeg syntes du har veldig mange gode ideer som hjelper mye. Du er flink å lære bort.</p>

	<p>Elev K</p> <p>Hva syntes du om å jobbe i fase 3: <i>Det var spennende å se hvordan fargene fra fase 1 kom frem i fuglen.</i></p> <p>Hvorfor: <i>Fordi det var noe jeg kunne jobbe videre med.</i> Er det noe annet du vil kommentere: -</p>
---	--

Sitater fra refleksjonsnotater/logg, fra økt 3, fase 3. I denne fasen opplevde jeg at flere elever stod ovenfor vanskelige valg med tanke på hva i fargeflaten fra fase 1 de skulle male over, og hvilke de skulle bevare, men elevene er heldigvis motivert. Stemningen er god, de spør hverandre om hjelp, er hjelpsomme ovenfor hverandre og kommenterer hverandres arbeid på en positiv måte. Noen elever ser nå at fargeflaten fra fase 1 kommer frem ved at de maler rundt motivet de lagde i fase 2. Andre ser ikke helt dette i sitt eget bilde ennå, men de får inspirasjon fra hverandre. Elevene har brukt mer maling enn jeg beregnet, det er totalt 126 elever som holder på med billedskapende arbeid i denne perioden, og det har vært vanskelig å beregne hvor mye maling som går med.

Fremdeles krevende å veilede elevene, selv om de bare er 15 i antall, er jeg nå mer aktiv i veiledningen ovenfor de elevene som ikke gir uttrykk for å trenge veiledning. Jeg erfarte at billedprosessen ikke fullt ut kan planlegges på forhånd, og at det er viktig å lytte til eleven, for dermed bedre kunne legge til rette for skapergleden. Dermed fikk disse elevene bedre utnyttet arbeidsmåten og ble mer fornøyd med billedprosessen. Jeg måtte våge å stole på elevenes individuelle tilnærming til oppgaven. Det var krevende fordi jeg måtte holde tilbake noe av mitt behov for aktivt veilede for ikke å påvirke elevens prosess for mye. Spesielt vanskelig var det når elever gikk frem på en måte jeg ikke hadde foretilt meg. Da var det viktig å være modig og våge å stole på at elevens prosess, og samtidig støtte og hjelpe underveis.

Kommentar: I de to forrige undervisningsøktene ble det nok tid til å gjennomføre fase 1 og fase 2. I fase 3 er det behov for mer tid og jeg utvider derfor fasen til å gå over flere økter. Elevene skriver refleksjonsnotatene før de vasker penslene for at det skal være lettere å huske hva de har opplevd i denne fasen. Men når jeg ser på refleksjonsnotatene nå, tror jeg de har vanskelig med å sette ord på det de føler.

I fjerde undervisningsøkten, fortsetter elevene med sitt arbeid i fase 3.1, som er den midterste av fase 3 som er inndelt i tre; 3, 3.1, og 3.2.

Fase 3.1. Torsdag 21.11.13: Elevene jobber med billedprosessen og reflekterer over arbeidsmåten. Hvordan de komponerer bildet og lar motivet komme frem. Hva de fremhever og forsterker ved hjelp av linjer og farger og hva og hva de dekker over eller beholder fra fase 1.

Refleksjonsnotat med foto av billedprosess fase 3.1: Elevene blir spurt om hvordan de kan beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet sitt. Om de lar fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge og om de tenker på hva de vil dekke over og hva de vil fremheve i bildet. I tillegg blir de spurt om de bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel og hvordan de eventuelt syntes det fungerte. Billedprosessen fra fase 1 blir trukket frem igjen i spørsmålet om eleven har beholdt fargeflaten fra fase 1 i motivet og hvordan de opplever denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer.



Elev A

Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet ditt? *Jeg syntes den er ganske tydelig i alle fuglene. Lar du fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge? Jeg maler den grå. Tenker du over hva du vil dekke over og hva du ønsker å fremheve? Nei, jeg er fornøyd med det jeg har gjort.* Hvis du bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel til å finne fugleform, hvordan syntes du det fungerer for deg? *Jeg har ikke brukt den elektroniske tavlen. Jeg søkte på nettet etter fugl og etterlignet den.* Har du beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen, fuglene eller andre ting du ønsker skal forestille noe i maleriet ditt? *Jeg har beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen og greinene.* Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg? *Slitsomt for jeg måtte male og tenke samtidig.*



Elev C

Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet ditt? *Stor overgang.* Lar du fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge? *Ja, jeg har malt bakgrunnen mørkegrå.* Tenker du over hva du vil dekke over og hva du ønsker å fremheve? *Jeg tenkte over mens jeg malte at jeg skulle bruke en farge i bakgrunnen for å få fuglen fram.* Hvis du bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel til å finne fugleform, hvordan syntes du det fungerer for deg? *Jeg syntes det fungerer veldig bra for meg.* Har du beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen, fuglene eller andre ting du ønsker skal forestille noe i maleriet ditt? *Jeg har beholdt den både på fuglen og grenen.* Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg? *Jeg opplever det som veldig bra.*



Elev G

Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet ditt? *Jeg syntes det er en fin overgang og det passer bra sammen. Fuglen passer bra inn i bakgrunnen. Lar du fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge? Ja, det er steder i maleriet jeg har valgt å ta vare på fargene, men rundt fuglen er det en nøytral farge som fremhever fuglen. Tenker du over hva du vil dekke over og hva du ønsker å fremheve? Ja, det har jeg egentlig gjort helt fra starten, det er fine deler av bildet jeg har valgt å ta vare på. Hvis du bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel til å finne fugleform, hvordan syntes du det fungerer for deg? Brukte ikke den elektroniske tavlen.*

Har du beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen, fuglene eller andre ting du ønsker skal forestille noe i maleriet ditt? *Ja, det har jeg, noe som jeg er glad jeg gjorde. Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg? Jeg syntes det er gøy å gjøre for jeg har ikke gjort det før. Jeg ble fornøyd med bildet*



Elev H

Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet ditt? *Noen steder er overgangen tydelig og andre ganger er overgangen veldig tydelig. Veldig variert. Lar du fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge? Ja, jeg har brukt bakgrunnen til fuglen. Derfor består fuglen av masse farger. Tenker du over hva du vil dekke over og hva du ønsker å fremheve? Ja, jeg hadde noen farger jeg likte som jeg fortsatt har med i bildet. Hvis du bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel til å finne fugleform, hvordan syntes du det fungerer for deg? Jeg synes det funket veldig bra å bruke tavlen. Jeg har forandret på fuglen etter jeg tegnet den av. Har du beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen, fuglene eller andre ting du ønsker skal forestille noe i maleriet ditt? Jeg har noen av fargene fra fase 1 med. Da får jeg brukt noen av de. Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg? Jeg synes det har vært veldig gøy å jobbe på denne måten. Jeg hadde aldri forestilt meg at det ble så fine bilder*



Elev K

Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke forestiller noe i maleriet ditt? *Det meste i bildet mitt forestiller egentlig noe, men før var det et tydelig skille. Lar du fuglen komme frem ved å male bakgrunnen i en nøytral farge? Ja, jeg har malt bakgrunnen litt grønn og litt blå. Tenker du over hva du vil dekke over og hva du ønsker å fremheve? Ja, det gjør jeg. Hvis du bruker den elektroniske tavlen som hjelpemiddel til å finne fugleform, hvordan syntes du det fungerer for deg? Jeg synes det fungerer bra for meg fordi da forestiller bildet noe. Har du beholdt fargeflaten fra fase 1 i fuglen, fuglene eller andre ting du ønsker skal forestille noe i maleriet ditt? Ja, jeg har beholdt den på fuglene. Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg? Det fungerte greit, men jeg skulle ønske jeg hadde brukt flere farger i fase 1.*

Sitater fra refleksjonsnotater/logg, fra økt 4, fase 3.1. Flere elever ønsker hjelp og innspill til å finne frem til den ”rette” kontrast eller bakgrunnsfargen. Det er mange valg i prosessen, noen elever reflekterer fremdeles over hva de bør male over og hva som skal beholde fra fase 1. Det er stor variasjon i hvordan elevene arbeider, men alle ser ut til å være engasjert og like begeistret i forhold til det de holder på med og resultatet av det. Her må jeg ta forbehold om det jeg ser og hører er det samme som det elevene reflekterer over i sine refleksjonsnotater. Samtaler med kollega bekrefter opplevelsen av engasjerte elever fra gruppen hun underviser.

I fotograferingen av elevenes billedprosess er jeg plutselig i tvil om hva jeg skal fokusere mest på. Selve maleriet, eller prosessen med redskap? Begge deler er viktig fordi maleriet viser utviklingen i det billedskapende, samtidig er elevens bruk av redskaper og hjelpemidler medvirkende på prosessen. Jeg velger jeg å ta noen bilder som viser hender og verktøy og noen som fokuserer på maleriet.

Kommentar: I samtale med elevene virker det som flere reflekterer rundt valgene i prosessen. Veiledningen endrer seg fra den litt mer instruksartede over i en mer reflekterende samtale om motiv i spennet mellom det forestillende og ikke forestillende. Samtidig merker jeg at dette er mer tidkrevende form for veiledning. Med bakgrunn i mitt eget billedskapende arbeid opplever jeg å forstå elevene i deres refleksjoner. I etterkant ser jeg at det burde vært flere foto som viste hvordan elevene jobber med den elektroniske tavlen.

Den femte og siste økten varer i to timer. Veiledning med vurdering er gitt underveis, i slutten av økten får de vurdering med karakter.

Fase 3.2. 28.11.13: I den siste økten med billedskapende arbeid ferdiggjør elevene bildene sine og reflektere over billedprosessen og det ferdige maleriet.

Refleksjonsnotat med foto av billedprosess fase 3. 2: Elevene blir nå spurt hva de syntes om det ferdige maleriet, hva de likte best, eventuelt minst, og hvilke erfaringer de nå har gjort seg i forhold til å tegne og male. I tillegg kan eleven kommentere andre sider ved undervisningsopplegget.



Elev A

Hva syntes du om maleriet ditt? **Jeg syntes maleriet er fint som viser frem de fargerike fuglene i det grå.** Hva likte du best? *Jeg likte best de fargerike fuglene fordi jeg liker litt lyse farger.* Hva likte du minst? *Jeg likte minst at det er to forskjellige grå farger.* Hvilke erfaringer har du nå gjort deg om det å tegne og male? *Erfaringen jeg nå har gjort om det å tegne og male er at du ikke trenger å male bakgrunnen først, men at du bruker «bakgrunnen» til fugler. Nyttig og ingen kan kopiere det.* Er det noe annet du vil kommentere? *Det var fint/gøyt å male.*



Elev C

Hva syntes du om maleriet ditt? *Jeg syntes det var veldig bra.* Hva likte du best? *Jeg likte best å lage fuglen.* Hva likte du minst? *Jeg likte minst å rydde.* Hvilke erfaringer har du nå gjort deg om det å tegne og male? *Jeg har lært å fremheve en fugl i farger og jeg føler jeg har fått erfaring med å male.* Er det noe annet du vil kommentere? *Nei*



Elev G

Hva syntes du om maleriet ditt? *Jeg liker at fargene passer sammen og at fuglen passer inn i bildet.* Hva likte du best? *Jeg likte best fargene som passet veldig godt sammen. Jeg likte at fargene hadde «små» mønstre og «store» mønstre der fargene ikke var nøytrale.* Hva likte du minst? *Ble ikke 100 % fornøyd med fuglens fjes, men bort i fra det, er jeg ganske fornøyd. Det så annerledes ut i hodet mitt før jeg begynte.* Hvilke erfaringer har du nå gjort deg om det å tegne og male? *Jeg har lært en ny teknikk som jeg er veldig fornøyd med at jeg fikk lært.* Er det noe annet du vil kommentere? *Gleder meg til mere kunst og håndverk 😊*

	<p>Elev H</p> <p>Hva syntes du om maleriet ditt? <i>Jeg syntes mitt ferdige bilde er fint, men jeg likte ikke så godt den rosa fargen. Skulle gjerne tatt en annen fargesom er litt roligere.</i></p> <p>Hva likte du best? <i>Jeg likte best at jeg fikk bruke bakgrunnene mine til fuglen og sånn. Hva likte du minst? Fargen utenom bakgrunnen min. Den er litt sånn «krunglete». Og fargen syntes jeg ikke assen så godt.</i></p> <p>Hvilke erfaringer har du nå gjort deg om det å tegne og male? <i>Jeg har lært hvordan jeg kan bruke bakgrunnen til noe annet enn bakgrunnen. Er det noe annet du vil kommentere? Jeg synes det har vært gøy å male og bruke farger.</i></p>
	<p>Elev K</p> <p>Hva syntes du om maleriet ditt? <i>Jeg synes at maleriet ble bra, men fuglen min hadde litt kjedelig farge.</i></p> <p>Hva likte du best? <i>Jeg likte best «jungelen min», eller det som var bak fuglene. Hva likte du minst? Jeg likte minst å finne bildet som jeg skulle male. Hvilke erfaringer har du nå gjort deg om det å tegne og male? At man kan søke på internett for å finne en fugl, for etterpå tegne av på smartboarden. Er det noe annet du vil kommentere? -</i></p>

Sitater fra refleksjonsnotater/logg, fra økt 5, fase 3.2. I denne delen jobber elevene ujevnt, men alle ble ferdig med maleriene sine. Noen elever er ferdig tidlig i økten og vil ikke gjøre mer fordi de mener det kan ødelegge bildet. Etter å ha malt sidekantene og signert maleriene, fikk elevene god tid til å skrive refleksjonsnotatene sine. De aller fleste virker godt fornøyd med resultatet, noe refleksjonene også viser. Samtlige elever virker nå spent på hva de får i karakter.

Det var utfordrende og både motivere de elevene som var ferdig til å strekke seg litt til, og samtidig sørge for å rettlede de elevene som ikke var ferdig gjennom prosessen til ferdig bilde.

Kommentar: I første økt ble elevene gjort kjent med vurdering i form av en gradering av kompetansemål knyttet til oppgaven. Det har imidlertid vært lite fokus fra elevenes side på karakterer underveis i fasene. Dette kan skyldes at elevene har fått muntlig tilbakemelding i de ulike fasene, men det kan også tyde på motivasjonen elevene opplevde i billedprosessen.

4.5 Oppsummering Aksjon 2

Aksjon 2 strakk seg over 14 timer med undervisning, og oppleves å ha gitt verdifull erfaring i forhold til elevenes mestring i billedskapende arbeid.

Hele aksjonen var preget av god stemning og arbeidsglede blant elevene. Min egen begeistring over å ha kommet frem til en fungerende arbeidsmåte kan sikkert ha ”smittet” over på elevene i undervisningen. I begynnelsen av undersøkelsen syntes elevene det var rart å reflektere. Etter hvert ble de vant til det og var selv med på å beregne tid til å skrive refleksjoner. Ofte blir uttrykk som ”gøy” og ”veldig bra” benyttet til å beskrive hvordan deler av arbeidsmåten fungerte, at de samme ordene blir brukt så hyppig kan tyde på at det var vanskelig for elevene å sette ord på det de følte. Jeg erfarte at billedprosessen ikke fullt ut kan planlegges på forhånd, og at det er viktig å lytte til eleven, for dermed bedre kunne legge til rette for skaperglede.

I Aksjon 2 økte behovet for å kommunisere med andre lærere. Spesielt nyttig var det å prøve ut tanker sammen med kollegaen som jeg delte undervisningsopplegget med. Denne kollegaen hadde en annen elevgruppe, men opplevde mye av det samme som jeg opplevde i min elevgruppe, og bekreftet opplevelsen i forbindelse med hvordan undervisningsopplegget fungerte. Erfaringer fra gjennomføringen av undervisningsopplegget er sammen med elevenes refleksjonsnotater med på å gi et helhetlig bilde av elevenes opplevelse av undervisningsopplegget og har til sammen gitt meg en bedre forståelse av egen praksis i faget.

4.6 Analyse av elevenes refleksjoner

For å studere hvordan arbeidsmåten i undervisningsopplegget fungerte er elevenes sitater fra refleksjonsnotatene systematisert og belyst under emnene; Motivasjon, og Mestring.

4.6.1 Motivasjon

Emnet motivasjon er valgt fordi det er sentralt for å forstå elevenes adferd og kan defineres som det som foresaker aktiviteten hos eleven og som holder aktiviteten ved like, og som gir aktiviteten mål og mening. Det er derfor vesentlig å undersøke hva som kan tolkes som uttrykk for motivasjon hos elevene i forhold til hvordan arbeidsmåten fungerer. Begrepet prestasjonsmotivasjon slik Atkinson anvender det, er i følge Imsen (2012) bare relevant i situasjoner der eleven ser seg selv som ansvarlig for sluttproduktet og er klar over at prestasjonen vil bli vurdert mot en gitt prestasjonsnorm.

I denne sammenheng ser elevene seg som ansvarlig for maleriet sitt, og resultatet blir vurdert opp mot en gitt prestasjonsnorm i form av vurderingskriterier. Det må allikevel tas forbehold ved at det kan være vanskelig for elevene å forholde seg til kriteriene fordi de ikke har erfaring i forhold til denne type elevoppgaver. Eleven kan i denne forbindelsen oppleve å være i en prestasjonssituasjon. I følge Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon, vil da to impulser melde seg; lysten til å gå løs på oppgaven og angsten for å mislykkes. Imsen (2012) viser her til at i prestasjonssituasjoner vil en derfor alltid oppleve en viss ambivalens. Lysten til og lykkes må oppleves sterkere enn og angsten for å mislykkes. De to motstridende kreftene i prestasjonsmotivasjonen er derfor en utfordring knyttet til undervisningsopplegget. Jeg vil derfor nedenfor belyse hvordan arbeidsmåten fungerer i de ulike fasene i forhold til motivasjon.

Hvordan arbeidsmåten fungerer i forhold til motivasjon blir belyst på flere måter

1. Først i forhold til spørsmålet; Hvordan syntes du det var å jobbe i denne fasen?
2. Deretter belyses elevenes refleksjoner ut i fra spørsmålet som går mer direkte på arbeidsmåten, der elevene blir stilt spørsmålet; Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg?

1. Spørsmålet ble stilt i hver enkelt fase for å få en opplevelse av hvordan arbeidsmåten fungerer i hver fase for å være i stand til å endre undervisningsopplegget underveis.

Elev A; *Jeg syntes (fase 2) var gøyere. Fordi nå fikk vi tegne/skisse på fugler og det var ikke kjedelig som sist gang fordi da malte vi bare.* Elev A, var ikke motivert i fase 1, der hun gir uttrykk for at fasen var litt kjedelig og ”ikke helt min greie”. Sitatet fra fase 2 tyder imidlertid på motivasjon fordi eleven fikk tegne. Det forteller meg noe om verdien av variasjon, ved å legge til rette for både tegning og maling i det billedskapende arbeidet, kan flere elever bli motivert i forhold til oppgaven.

Elev C, fase 1; *Jeg syntes det var bra og enkelt. Fordi det er sånn kunst jeg er god på.* Eleven gir ikke her spesielt uttrykk for motivasjon, kanskje mer et uttrykk for å mestre fasen, men i fase 2 er tegnene på motivasjon mer tydelig; *Jeg syntes det var veldig bra, fordi det er nå vi skal fullføre arbeidet og det er bra.* Sitatet kan tolkes som at eleven blir motivert av ”poenget” med arbeidet i fasen, nemlig å lage fuglen. Arbeidet skulle egentlig ikke fullføres i fase 2, men utsagnene til elev C i både fase 2 og 3; *Jeg syntes det var veldig bra, fordi det er nå vi skal fremheve fuglen i fargene og det er det viktigste i prosjektet,* kan tyde på at dette er en elev som blir motivert av en plan og et mål i arbeidet.

Elev G; *Det var kjekt og bare male det man ville og blande favoritt fargene sine på et ark. Gleder meg til neste kunst og håndverktime.* Eleven uttrykker glede av å blande farger i fase 1, og gir uttrykk av å være svært motivert ved at hun gleder seg til neste kunst og håndverktime. I fase 2 gir eleven derimot uttrykk for lite motivasjon; *Litt kjipt å bare kunne male fugl, men man må jo prøve alt en gang.* Eleven bekrefter min bekymring for at det valgte temaet kan virke styrende på bekostning av motivasjonen. Elev G er den eneste som i kartleggingen av elevenes forkunnskaper gir uttrykk av å like og bli utfordret i billedskapende arbeid og oppgir at hun er flink å tegne og male og har god erfaring og trives med det. At hun gir her uttrykk for at temaet fugl i oppgaven var ”kjipt”, kan tyde på at det forhåndsvalgte temaet opplevdes lite motiverende, og at denne eleven hadde blitt mer motivert av å velge fritt. Eleven blir mer derimot mer motivert i fase 3; *Jeg syntes det var gøy å jobbe i fase 3 fordi jeg fikk gjøre det jeg ville med bildet mitt, jeg ble veldig fornøyd med resultatet(fordi) jeg fikk ta vare på fargene jeg likte i bilde, samtidig som jeg lagde en fin fugl som passet inn i bildet. Det var gøy i dag.* Eleven uttrykker her en glede av å få ta egne valg i forhold til komposisjon, dette til tross for frustrasjon over ikke få velge tema. Det er interessant at elev G er den eneste som viser til mestring i tegning og maling og at hun er den eneste som misliker det styrte temavalget.

Elev H; *Jeg syntes det var gøy å male, spesielt på et stort lerret. Jeg syntes det var gøy og mikse farger og blande sammen og sånn. Fordi jeg fikk gjøre akkurat sånn som jeg hadde lyst det skulle bli.* Eleven får en god start i fase 1, og gir uttrykk for at å få male på stort lerret er motiverende, samtidig beskriver hun en glede som kan tolkes som motivasjon ved at hun trekker frem at hun fikk lage bilde slik hun ville. I fase 2 *Jeg syntes det var veldig gøyt å jobbe med fase 2. Det tok kanskje litt lang tid å finne bilder og sånn. Følte ikke jeg fikk gjort så mye.* Utsagnet kan virke selvmotsigende ved at det både var gøy og samtidig fikk eleven ikke gjort så mye. Sitatet kan tolkes som et indirekte svar på det gode klasse miljøet og den gode stemningen blant elevene, og det er vanskelig å vite hvor stor betydning det har fått for aksjon 2. Eleven utdyper svaret sitt; *Fordi jeg fikk veldig god tid og vi fikk velge hvilken som helst fugl, og det likte jeg. Jeg ble egentlig ganske fornøyd med arbeidet i dag. Jeg gleder meg til å fortsette.* Sammenlignet med elev G, er det interessant at eleven motiveres av å velge hvilken som helst fugl. Noe som kan forklares med at Elev H har ikke den samme erfaringen som elev G, og derfor føler en trygghet i å velge innenfor et tema. Eleven virker motivert ved at hun gleder seg og ser frem til neste gang.

Elev K i fase 1; *Det var gøy, og spennende å blande farger til nye farger fordi vi fikk male hva vi ville.* Eleven virker motivert over å få bruke sin nye kunnskap i fargelære, og

samtidig få prøve fargene ut etter eget ønske. I fase 2 svarer eleven; *Jeg syntes det var gøy å jobbe med PC for å finne bilder, og det var gøy å få fuglen inn på bildet mitt. Jeg gleder meg til neste gang.* Eleven uttrykker glede og motivasjon av å få bruke hjelpemidler og ser frem til neste kunst og håndverkstime. Eleven utdyper; *Det var gøy fordi jeg følte at jeg fikk det bra til*, noe som kan beskrive en mestringsfølelse som er motiverende i seg selv. I fase 3 svarer eleven; *Det var spennende å se hvordan fargene fra fase 1 kom frem i fuglen. Fordi det var noe jeg kunne jobbe videre med.* At eleven syntes det er spennende kan tyde på motivasjon i denne sammenheng. Det kan også virke motiverende for eleven at han forstår arbeidsmåten faseinndeling, noe som sitatet tyder på at han gjør.

Sitatene viser at flere av elevene kom inn på motivasjon, uten at de bruker begrepet direkte. Imsen (2012) viser til at motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører ved at det ligger følelser og forventninger og forventninger forut for en aktivitet som følger med mens vi utfører aktiviteten. Interessant er det derfor at det som kan tolkes som elevenes dårlige erfaring i forhold til å tegne og male ikke ser ut som å ha påvirket aktiviteten i dette tilfellet.

Det at elevene bruker ord som; ”gøy” eller ”kjekt”, til å beskrive hvordan de syntes det var å jobbe i de ulike fasene kan tyde på at de har hatt glede av arbeidsmåten.

2. I fase 3.1 nærmet flere elever seg slutten på det billedskapende arbeidet og hadde fått erfaring med arbeidsmåten. De ble nå stilt spørsmålet; Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg?

Elev A; *Slitsomt for jeg måtte male og tenke samtidig.* Det er interessant at eleven gir uttrykk for at det var slitsomt å male og tenke samtidig, fordi det kan tyde på at eleven kanskje har gjort noe som hun ikke er vant til i kunst og håndverk.

Elev C; *Jeg opplever det som veldig bra.* Elevens svar tolkes som et klart svar på at arbeidsmåten fungerer for elevenes billedskapende arbeid.

Elev G; *Jeg syntes det er gøy å gjøre for jeg har ikke gjort det før. Jeg ble fornøyd med bildet.* Jeg tolker elevens svar som et uttrykk for mestring fordi hun sier det var gøy å gjøre noe hun ikke hadde gjort før. Det at hun er fornøyd med å fått til å gjøre noe nytt, tolker jeg som at arbeidsmåten fungerer for eleven.

Elev H; *Jeg synes det har vært veldig gøy å jobbe på denne måten. Jeg hadde aldri forestilt meg at det ble så fine bilder.* Utsagnet forteller meg at eleven opplever måten som svært positiv og fungerende ved at hun har laget bilder som hun på forhånd ikke hadde aldri hadde sett for seg, noe som jeg tolker som både motivasjon og mestring.

Elev K; *Det fungerte greit, men jeg skulle ønske jeg hadde brukt flere farger i fase 1.*

Eleven gir uttrykk for en forståelse av arbeidsmåten faseinndeling fordi han reflekterer over billedprosessen og vurderer fargebruken, og hvordan den ene fasen virker inn på den neste.

I ettertid ser jeg at spørsmålet *Hvordan opplever du denne måten å jobbe med det billedskapende fungerer for deg?* kan være misvisende, fordi det ikke er elevenes opplevelse av arbeidsmåten jeg analyserer, men hvordan arbeidsmåten fungerer. Hadde jeg vært tydeligere på dette kunne jeg også fått tydeligere svar.

Flere av elevene gav uttrykk for at de ikke var flinke å tegne eller male i kartleggingen av forkunnskaper. Siden mestringsmotivet er en latent egenskap i retning av å forvente positive eller negative følelser i en gitt type situasjoner, har jeg forsøkt å ligge til rette for en frihet ved at elevene kan bruke sin fantasi og skaperglede i overgangen mellom det forestillende og ikke forestillende. Dette for og ikke å vekke til live og aktivisere den negative følelsen eleven gav uttrykk for ved ikke å mestre i billedskapende arbeid. Samtidig har jeg ved å gjøre oppgaven så pass åpen forsøkt å legge til rette for elever som har et sterkt mestringsmotiv. En elev med et sterkt mestringsmotiv vil for eksempel ikke bli særlig motivert av en prestasjonssituasjon som innebærer rene rutineoppgaver da det oppfattes som lette oppgaver der sannsynligheten for å lykkes allerede er høy.

Elevenes svar kan tolkes som at elevoppgaven har lagt et sted midt i mellom, ikke for vanskelig og ikke for lett, altså innenfor det Vygotskij kaller den proximale sone. Ved at det har vært en viss grad av åpenhet i oppgaven for å kunne treffe flest mulig elever med tanke på å få frem størst mulig motivasjon for å mestre hos den enkelte elev.

I noen tilfeller er prestasjonsmotivet å oppnå anerkjennelse fra andre, altså et sosialt prestasjonsmotiv. Det beste vil vanligvis være å arbeide innenfor rammen av mindre grupper hvor elevene kjenner hverandre, og hvor trusselen om sosial fiasko er mindre.

I denne sammenheng med et trygt læringsmiljø der elevene var hjelpsom ovenfor hverandre lå det til rette for at elevene opplevde en egenverdi av å mestre og ikke ut i fra et

sosialt prestasjonsmotiv der det er viktigst for eleven å mestre oppgaven fordi det er et middel til å nå målet om sosial status.

4.6.2 Mestring

Det ligger en tilfredsstillelse i det å utføre en handling på en dyktig måte, å mestre i seg selv. Belønningen ligger i det å få til noe på en god måte, et såkalt autonomt mestringsmotiv.

Hvordan fungerer arbeidsmåten i forhold til mestring

I problemområdet viste jeg til Nina Scott Frisch (2003) sin forskning vedrørende opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne. Der spesielt forventningene barna har til egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom deres egne tegneferdigheter. Scott Frisch (2003) peker på at tidligere var ”tegnekrisen” et ungdomsfenomen, men nyere forskning viser at i dag er dette fenomenet fremtredende allerede på småskoletrinnet.

Denne frustrasjon elevene opplever er beskrevet til først og fremst knytte seg til resultatet av den skapende prosessen, mens selve bildearbeidet oppleves interessant og lystbetont. Det er derfor interessant å se nærmere på elevenes refleksjon omkring det ferdige maleriet. Jeg viser her til elevenes sitater fra kartleggingen av elevens forkunnskaper i økt 1 og økt 5, fase 3.2.

Elev A; Hvilken erfaring har du med å male: *Jeg har malt og tegnet litt i barnehagen og på barneskolen. Fordi jeg ikke liker det så godt, og de ville at vi skulle lære forskjellige ting som f. eks perspektivtegning.*



Figur 28, elev A sitt ferdige bilde

Elev A; *Jeg syntes maleriet er fint som viser frem de fargerike fuglene i det grå. Jeg likte best de fargerike fuglene fordi jeg liker litt lyse farger. Erfaringen jeg nå har gjort om det*

å tegne og male er at du ikke trenger å male bakgrunnen først, men at du bruker «bakgrunnen» til fugler. Nyttig og ingen kan kopiere det. Det var fint/gøyt å male. Eleven vurderer her sitt fargevalg og begrunner hvorfor hun syntes maleriet er fint. Hun rangerer motivet etter fargevalg hun har gjort og viser forståelse for arbeidsmåtenes faser vedrørende fargeflaten. Samtidig opplever hun at hun har laget noe unikt som ingen kan etterligne. Hun syntes maleriet er fint, og gir dermed tydelig uttrykk for en styrket mestringsopplevelse i forhold til forkunnskaper og tidligere erfaring med å tegne og male. At hun i tillegg syntes at det var fint/gøyt å male kan tyde på at hun har hatt en mestringsopplevelse i selve prosessen.

Elev C; Jeg har ikke så mye erfaring med å male. Fordi vi malte ikke så mye på barneskolen



Figur 29, elev C sitt ferdige bilde

Elev C; Jeg syntes det var veldig bra. Jeg likte best å lage fuglen. Jeg har lært å fremheve en fugl i farger og jeg føler jeg har fått erfaring med å male. Eleven gir uttrykk for å ha lært noe nytt på en god måte, og svarer samtidig på hva han likte best å gjøre. At eleven uttrykker at han har lært å fremheve en fugl i farger, forteller meg at eleven har etablert et språk som gjør ham i stand til å formidle noe av sin erfaring. Eleven opplever maleriet sitt som veldig bra, sett i forhold til eleven sin erfaring, eller mangel på denne, forteller det meg om en elev som kan ha opplevd mestring i billedskapende arbeid.

Elev G; Hvilken erfaring har du med å male: God erfaring. Glad i å male og tegne på fritiden. Jeg er flinkest til å tegne og ønsker å bli litt utfordret. Tegning og maling er noe jeg trives med og gjerne gjør på fritiden. Jeg har vokst opp med å tegne nesten hver deg i alderen 4-7 år. Jeg håper å få ærlige tilbakemeldinger for å bli en bedre maler og tegner.



Figur 30, elev G sitt ferdige bilde

Elev G; *Jeg liker at fargene passer sammen og at fuglen passer inn i bildet. Jeg likte best fargene som passet veldig godt sammen. Jeg likte at fargene hadde «små» mønstre og «store» mønstre der fargene ikke var nøytrale. Jeg har lært en ny teknikk som jeg er veldig fornøyd med at jeg fikk lært. Gleder meg til mere kunst og håndverk 😊* Eleven vurderer fargene i maleriet opp mot hverandre, hun vurderer også komposisjonen sin, og viser til hvordan fuglen passer inn i bildet. I tillegg vurderer hun det tekniske i det hun har gjort. Denne eleven ønsket å bli utfordret i billedskapende arbeid, at hun gir uttrykk for å være veldig fornøyd med å ha lært en ny teknikk, tolker jeg som uttrykk for mestring.

Elev H; *Jeg har litt erfaring. Jeg pleier ikke å sette meg ned for å tegne eller male, men det hender av og til. Men da jeg var liten tegnet jeg mye, men jeg syntes ikke jeg er flink. Fordi jeg føler ikke det er noe jeg er så flink til og interesserer meg så mye for det. Jeg fikk malesett til bursdagen da jeg ble 12 år. Da fikk jeg maling og stativ, og der og da malte jeg mye men jeg var ikke særlig flink.*



Figur 31, elev H sitt ferdige bilde

Elev H; *Jeg syntes mitt ferdige bilde er fint, men jeg likte ikke så godt den rosa fargen. Skulle gjerne tatt en annen farge som er litt roligere. Jeg likte best at jeg fikk bruke bakgrunnene mine til fuglen og sånn. Jeg har lært hvordan jeg kan bruke bakgrunnen til noe annet enn bakgrunn. Jeg synes det har vært gøy å male og bruke farger.* Eleven gjør

vurderinger i forhold til både fargevalg og arbeidsmåten faseinndeling. I forhold til elevens forkunnskaper har hun erfart at hun kan lage et bilde hun er fornøyd med og som hun karakteriserer som fint.

Elev K; *Jeg har malt lite før, og er ikke noe flink. Jeg har litt erfaring med kunstnere, f. eks Claude Monet. Det jeg vet om ham er at han tegnet mye med prikker, for å få inn mange detaljer. Fordi jeg har tegnet og malt lite.*



Figur 32, elev K sitt ferdige bilde

Elev K; *Jeg synes at maleriet ble bra, men fuglen min hadde litt kjedelig farge. Jeg likte best «jungelen min», eller det som var bak fuglene.* Han viser også til at han har erfart at man kan søke på internett for å finne en fugl, for etterpå å tegne av på smartboarden. Eleven vurderer fargebruken i maleriet sitt og viser til at han har lært å bruke verktøy i billedprosessen. Denne eleven gir imidlertid uttrykk for å ha tegnet av motivet, noe som kan tyde på at han ikke har brukt hjelpemidlene slik som jeg hadde planlagt. Noe som bekrefter min bekymring ved elevens bruk i begynnelsen av fase 2.

Elevenes refleksjoner på spørsmålet om hva elevene syntes om maleriet sitt, viser at de har gjort faglige vurderinger. De vurderer farger opp mot hverandre. De vurderer komposisjonen sin, og de vurderer det tekniske i det de har gjort.

Dette kan tyde på at undervisningen og arbeidsmåten har vært tydelig og begrepene forståelig og klart definert. Kanskje det at jeg har lagt vekt på å gi elevene faglig kunnskap har gitt dem noen verktøy som gav dem bedre innsikt i arbeidet. Ved å aktivere et faglig språk tidlig i prosessen kan jeg ha klart å få elevene mer bevisst på hva de gjør og hvordan. Det kan og tenkes at det å reflektere i prosessen og skrive refleksjonsnotater har bidratt til å fremme elevenes bevisstgjøring og bruk av et faglig språk.

Elevene bruker ordet ”fornøyd” til å beskrive hva de syntes om det ferdige bildet. Dette er interessant da det er nettopp ferdighetene og det ferdige resultatet som elevene i undersøkelsen har svart at de ikke er fornøyd med i sine refleksjoner vedrørende sine forkunnskaper før de begynte med arbeidsmetoden i det billedskapende arbeidet. Det er viktig å påpeke at det er ingenting som tyder på at elevene ikke har opplevd mestring. Dette kan skyldes at spørsmålene jeg stilte ikke klarte å fange opp elever som ikke opplevde mestring.

Den didaktiske relasjonsmodellen ble lagt til grunn for planleggingen av undervisningsopplegget og blir derfor her brukt til å drøfte og reflektere over hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført.

4.7 Drøfting og refleksjoner av Aksjon 2 ut fra den didaktiske relasjonsmodellen

Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellens faktorer; elevens læreforutsetninger, mål, innhold, læreprosessen, rammefaktorer og vurdering, ble undervisningsopplegget planlagt. Aksjon 2 blir derfor drøftet og reflektert i forhold til hver av faktorene og i en helhetlig didaktisk sammenheng. I denne sammenheng veksles det mellom å referere til elevgruppen på 15 og de 5 elevene i utvalget. Det kommer imidlertid tydelig frem ved at det vises til elevsitat.

Elevers læreforutsetninger: Elevene i undersøkelsen bekrefter problemområdet i kapittel 1, som viser til at mange elever sliter med å mestre innen tegning og maling. Av gruppen på 15 elever, går det frem av refleksjonsnotatene at kun 3 elever oppgir at de føler mestring eller har god erfaring med å tegne eller male. 12 elever oppgir at de ikke er flink til å tegne og male, noen fordi de ikke liker det, men i hovedsak argumenterer de med manglende erfaring fra barneskolen.

Innhold: Elevoppgaven og arbeidsmåten ble presentert uten å vise til eksempler fra eget billedskapende arbeid. Dette ble gjort for å unngå å påvirke eleven i billedprosessen.

Det viste seg å være svært nyttig og innledningsvis vise til eksempler fra kunsthistorien for å sikre en felles forståelse av begrepene forestillende og ikke forestillende kunst. Dette sikret en felles forståelse som gjorde oppgaven mer forståelig. Dette er en opplevelse jeg har, men jeg viser her til to elev sitater som kan illustrere dette. På spørsmålet i fase 3.1; Hvordan kan du beskrive overgangen mellom det som forestiller noe og det som ikke

forstiller noe i maleriet, svarte elev G; *Jeg syntes det var en fin overgang og det passer bra sammen. Fuglen passer bra inn i bakgrunnen.* På det samme spørsmålet reflekterer elev K og svarer; *Det meste i bildet mitt forestiller egentlig noe, men før var det et tydelig skille.* Selv om det i spørsmålet refereres til begrepene på en tydelig måte, forteller sitatene meg at elevene fikk aktivert et faglig språk. Utsagnet til elev K viser at han tenker over billedprosessen, og klarer å beskrive den.

Fase 1 startet godt, elevene virket motiverte ved at de raskt kom i gang med arbeidet. Dette engasjementet kan tolkes i forhold til elevenes visshet om at de er med i en undersøkelse og dermed vil yte sitt beste. Erfaringen med å la alle elevene starte med en enkel malingsaktivitet som de fleste ga uttrykk å mestre, kan også ha bidratt til den positive stemningen som preget fase 1. I denne fasen var det også rom for å gi veiledning med tanke på behandling av utstyr som elevene hadde lite erfaring med. Noe jeg imidlertid burde vært oppmerksom på da det kom tydelig frem i elevenes forkunnskaper.

Fase 2 var en hektisk fase der elevene hjalp hverandre med forslag og innspill til motiv og komposisjon og til veiledning i bruk av den elektroniske tavlen. Det gode samarbeidet kan forklares med at behovet for veiledning opplevdes stort i denne fasen, og fordi jeg ikke rakk å gi alle en god nok oppfølging hjalp elevene hverandre i de travleste periodene. Samarbeidet elevene i mellom kan også forklares med det gode klassemiljøet, til tross for ”splittelsen” mellom kjønnene. Samtidig var det en fase som eleven syntes var gøy, de likte å bruke sin fantasi og lete etter motiv i billedflaten. Som elev A svarer på spørsmålet; *Hvordan syntes du det var å jobbe i fase 2; Jeg syntes det var gøyere fordi nå fikk vi tegne/skisse på fugler og det var ikke kjedelig som sist gang..fordi da malt vi bare.* Eleven uttrykker inspirasjon og glede over å få bruke sin fantasi ved å få tegne og skisse fritt på fargeflaten fra fase 1.

Fase 3, var en lang og krevende fase. Samtalen med elevene utviklet seg til en mer reflekterende samtale om valgene i prosessen og veiledningen endret seg fra en form for instruksjons veiledning til en mer reflekterende samtale om motivet i spennet mellom det forestillende og ikke forestillende. Dette ført til en mer tidkrevende form for veiledning. Bakgrunnen fra eget billedskapende arbeid opplevdes som en styrke og forutsetning for å forstå elevene i disse samtalen.

Derfor følte det som et gjennombrudd når elever fikk en ”aha” opplevelse ved å se fuglemotivet fremstå i all sin fargeprakt med fargene fra fargeflaten de lagde i fase 1. Som elev H uttrykker det i svaret på spørsmålet om hvordan elevene syntes det var å jobbe i

fase 3, svarer elev H; *Jeg syntes fase 3 var veldig gøy. Jeg likte å få frem fuglen. Fordi jeg fikk en fugl jeg ble fornøyd med og en fin bakgrunn.*

Elev G beskriver også hvordan fargeflaten ifra fase 1 blir brukt i fase 3; *Jeg syntes det var gøy å jobbe i fase 3 fordi der fikk jeg gjøre det jeg ville med bildet mitt, jeg ble veldig fornøyd med resultatet fordi jeg fikk ta vare på fargene jeg likte i bildet, samtidig som jeg lagde en fugl som passet inn i bildet.*

At elevene opplevde arbeidsmåten oversiktlig og forståelig gjorde samtidig elevenes prosess tydeligere for meg som lærer. Både i forhold til å veilede elevene, men også i observasjon og refleksjon over hvordan arbeidsmåten fungerte i hver enkelt fase, og dermed muligheten til å endre på undervisningsopplegget hvis det ble behov for det.

I fase 3 blir jeg oppmerksom på at elevenes bilder har stor likhet til mine egne bilder. Det kan tyde på at jeg ubevisst har vært styrende i veiledningen av billedprosessen under gjennomføringen av undervisningsopplegget. Dette til tross for at jeg i utgangspunktet var bevisst på å ikke styre elevene. Noe som også var grunnen til at jeg valgte og ikke viste elevene mine bilder som forbilder, men istedenfor la vekt på å vise til kunsthistorien og kontrastene mellom det abstrakte og nonfigurative på den ene siden og det figurative og mer naturalistiske billeduttrykk på den andre siden.

Tema: Det var lite diskusjoner i elevgruppen vedrørende temavalget ”fugl”. Det kan komme av at elevene er vant til rammer og derfor ikke reflekterte noe mer over det enn at det var et krav fra lærerens side. Det kan også tenkes at noen elever opplevde det valgte temaet befriende fordi de dermed slapp å ta stilling til tema selv. Refleksjonene til elev H i fase 2 kan tyde på det; *..vi fikk lage hvilke som helst fugl, og det likte jeg.* Noen elever kan imidlertid ha reflektert over temaet og opplevd det negativt, men av ulike grunner valgt og ikke å uttrykke seg høyt i undervisningen. Det kan forklares ut i fra lojalitets følelse ovenfor lærer, som igjen kan komme av at de er bevisst på at de er med i en undersøkelse. Elev G gir imidlertid uttrykk for misnøye i forhold til temavalget ”fugl” i refleksjonsnotatet; *Litt kipt og bare kunne lage fugl, men man må jo bare prøve alt en gang*”. Eleven uttrykker her tydelig at hun opplevde det negativt og bare kunne lage fugl.

Ved å unngå å forholde seg til ulike tema, gjorde prosessen oversiktlig og tydelig for meg med tanke på å undersøke hvordan arbeidsmåten fungerte. I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel med to temaer for at eleven kunne fått en valgmulighet. Da ville kanskje elev G blitt mer motivert, samtidig ville det ikke vært for mye å ta stilling til for elev H.

Læreprosessen: I planleggingen av undervisningsopplegget ble det lagt vekt på at elevene fikk anledning til å reflektere i og over handling i det skapende arbeidet. I praksis stod både jeg og elevene ovenfor situasjoner som kunne være uklare og forvirrende, og det er da i følge Schön (1983) viktig med en reflektert tilnærming hos praktikerne. I begynnelsen opplevde elevene det vanskelig å reflektere og sette ord på det de følte, og det ble derfor behov for opplæring i forhold til hva det vil si å reflektere. Elevenes refleksjoner bedret seg etter hvert som de ble vant til å sette ord på det de tenkte. Prosessen kan ikke fullt ut kan planlegges på forhånd, og at det opplevdes viktig å lytte til eleven. Ved å lytte til eleven ble det lettere for meg å forstå å møte eleven der den er.

Det sosiale klimaet har stor innvirkning på læring. Det ble derfor lagt vekt på at lærer fulgte de 15 elevenes billedprosess gjennom veiledning og oppmuntring, og ellers generelt passet på å legge til rette for et godt miljø gjennom hele prosessen.

I undervisningsopplegget ble elevene oppmuntret til å bruke sin fantasi og kreative evner gjennom å være undersøkende og eksperimentere i billedprosessen. Ved å legge til rette for at elevene for ta i bruk sin fantasi, fikk elevene bruke sin innbildingskraft og evnen til å forestille seg noe. Dette var viktig for fantasien er i følge Vygotskij (1995) er en bevissthetsform og kombinasjonsevne som hører sammen med virkeligheten, og det er nettopp denne evnen til å kombinere som er en av forutsetningene for kreativitet.

Noe jeg ble oppmerksom på i forhold dette var elevenes bruk av den elektroniske tavlen. Fristelsen for å kopiere eller tegne av mer enn oppgaven la opp til, forstyrret sannsynligvis noe av prosessen. Dette førte til at jeg ble ekstra påpasselig med å være i nærheten og veilede den enkelte elev i denne delen av prosessen for at ikke fristelsen til å kopiere skulle gå på bekostning av elevens egen fantasi og skaperglede, men fungere som et hjelpemiddel til å finne fugleform, og gi mot og skaperglede videre i prosessen. Elevene som brukte de elektroniske hjelpemidlene gav inntrykk av at hjelpemidlene bidro til skaperglede og en hjelp til å oppleve mestring i billedskapende arbeid. Som elev K uttrykker; *Jeg syntes det fungerer bra for meg fordi da forestiller bilde noe.* Å benytte den elektroniske tavlen kan allikevel ha påvirket elevens billeduttrykk som nok hadde blitt noe annerledes hvis de ikke hadde benyttet tavlen.

Elevene gav uttrykk for en form for drivkraft i arbeidet med å utforske fargeflaten, og gav uttrykk for glede ved at de fant nye motiver i hverandres bilder. Elevenes fantasi og forestillingsevne vises i bildene.



Figur 33, elev H



Figur 34, elev K

Figurene over er fra fase 3.1, Figur 32 viser at eleven bruker kritt til å tegne av et omriss av fuglen, men eleven er allikevel utprøvende videre i billedprosessen. Figur 33, viser et glimt av billedprosessen til eleven som tydelig viser fuglens omriss, der eleven maler rundt fuglemotivet med farger som står i kontrast til motivet.



Figur 35, elev A



Figur 36, elev G

Figur 34, viser elev A som valgte ikke brukte den elektroniske tavlen. Eleven benyttet kullstift og tegnet motivet etter fri fantasi rett på fargeflaten. Bildet viser tydelig hvordan eleven maler med gråmaling over fargeflaten og lar motivet komme frem ved hjelp av fargeflaten. Figur 35, viser elev G som også valgte bort tavlen og som bildet viser har eleven brukt mye av fargeflaten fra fase 1, i motivet sitt, noe som bidrar til å gi bildet et særpreg. Billeduttrykket i elev A og G sine bilder vitner om fantasi og originalitet, og som elev A selv uttrykker det i fase 3.2; *Ingen kan kopiere det.*

At elevene valgte forskjellig i forhold til bruk av hjelpemidler, forteller meg at det er viktig å legge til rette for at elevene får valgmuligheter. Noe som også kommer frem i elevens ulike vektlegging av å tegne og male, som elev A uttrykker; *Det var kjedelig sist gang fordi da malte vi bare.*

Rammefaktorer: Det var satt av rikelig med tid som en forsikring for at det ikke skulle bli en knapphetsfaktor, og for å ta hensyn til eventuelle endringer. På forhånd var jeg

usikker i forhold til hvor lenge hver fase ville vare. Det ble behov for å utvide fase 3, endringene gikk ut på å forlenge fasen til å gå over til sammen 3 økter, (fase 3, 3.1, 3.2), totalt varte fasen i 8 timer. Noe som bekrefter hvor viktig det er å sørge for nok tid i undervisningsplanlegging.

Selv om det ble satt av materialer til prosjektet gikk vi tom for hvitmaling en periode, noe elevene opplevde som ”krise”, og elev A påpeker; *vi må passe på å ha hvitmaling*. Dette utsagnet kan forstås som at eleven er engasjert og samtidig tar ansvar. De relativt store lerretene var med å gi elevene en god opplevelse og var egnet til å ”tåle” mye bearbeiding og kanskje noe røff behandling i perioden som strakk seg over 14 timer.

Selv om det ble lagt til rette for at elevene kunne jobbe på arbeidsbord, gulvet, eller staffeli valgte de å sitte på ”faste” plasser rundt et langbord. Bordet viste seg dermed å være en viktig rammefaktor som jeg på forhånd ikke hadde vurdert betydningen av. Elevene delte seg opp i to grupper med jenter i den ene delen og guttene i den andre delen av langbordet. Underveis vurderte jeg å omorganisere og løse opp gruppene, men fordi elevene selv hadde valgt hvordan de ville sitte, kan det ha vært med på å lage et godt arbeidsmiljø og en god kommunikasjon mellom elevene i gruppene. I forhold til hvordan vi lærer er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker avgjørende. I følge Säljö (2001), er det gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og ført videre. Imsen (2012) påpeker at for å redusere prestasjonsangst er det vanligvis best for elevene å arbeide innenfor rammen av mindre grupper hvor elevene kjenner hverandre. Noe elev H sitt sitat kan tyde på; *”Jeg syntes det var greit at vi hadde to grupper”*.

Fordi elevene kommer fra 4 ulike barneskoler og kun har vært i samme klasse på ungdomstrinnet i to måneder, kan deres valg av sitteplasser tyde på en usikkerhet ovenfor elever de kanskje ennå ikke er helt trygge på. Etterhvert delte både jente og guttegruppen seg i to mindre grupper rundt langbordet. Dette kan ha påvirket prosessen ved at de dominerende elevene i hver gruppe preget prosessene til de andre elevene, men samtidig ble det enklere og mer oversiktlig for meg å se elevgruppene hver for seg.

Vurdering: Elevene ble gjort kjent med læringsmålene og hva som beskriver lav, middels og høy kompetanse ved å vise til hva eleven kan. Min erfaring er at elever etterspør vurdering gjennom hele undervisningsforløpet. Det var derfor påfallende at elevene ikke spurte etter vurdering med karakter underveis i prosessen. Det kan komme av elevens sterke engasjement i det billedskapende arbeidet, at de var styrt mer av indre

motivasjon knyttet til selve utfordringen i billedprosessen, enn av ytre motivasjon i form av karakterer på produktet. En annen forklaring kan være at elevene var bevisst at de var delaktig i undersøkelsen og derfor ikke ville forstyrre ved å fokusere på karakterer. Når det gjelder måloppnåelse i forhold til de ulike kompetansemålene innfrir elevene forskjellig. Det blir ikke referert til karakterer her fordi det ikke har direkte betydning for undersøkelsen. Elevene gav imidlertid uttrykk for å være tilfreds med karakteren de fikk.

Mål: Gjennom Aksjon 2 fulgte jeg elevene tett og fikk flere erfaringer i forhold til elevenes mestring i billedskapende arbeid. I forhold til målet å forbedre egen undervisningspraksis i kunst og håndverksfaget som bidrar til å gi elevene en opplevelse av mestring i billedskapende arbeid, er erfaring positiv. Noe som blir bekreftet i elevenes refleksjonsnotater.

Ved å vektlegge en systematisk prosess i undervisningen, det vil si arbeidsmåten, kunne jeg se på ulike faser i elevenes arbeidsprosess. Kartlegging av elevenes forkunnskaper gjorde det mulig å sammenligne disse med elevenes vurdering av det ferdige resultatet. Dette er interessant fordi det gir erfaring i hvordan undervisningsopplegget har fungert med tanke på styrke elevenes mestringsopplevelse i billedskapende arbeid.

5 Oppsummering og refleksjon av masteroppgaven

Undersøkelsen startet med et sterkt ønske om å forbedre og utvikle eget billedskapende arbeid og et like sterkt ønske om å forbedre egen praksis i kunst og håndverk på ungdomskolen. Dette har fått konsekvenser for problemstilling og undersøkelsesform.

Utgangspunktet for utvikling er erfaringer. Problemer i praksis og nærhet er en forutsetning for å utforme tiltak, prøve ut og vurdere å videreføre resultater av endringsprosesser i følge Høie (2001). Det spesielle ved aksjonsforskning som en måte å undersøke virkeligheten på, er at erfaringen brukes til å forbedre et eller annet aspekt ved en praktisk situasjon som et middel til å utvikle innsikt.

For å undersøke hvordan erfaringer fra eget billedskapende arbeid kan bidra til undervisningsplanlegging som styrker elevenes mestringsopplevelse i kunst og håndverk på 8.trinn startet jeg med Aksjon 1, eget billedskapende arbeid. Dette resulterte i et undervisningsopplegg med vekt på arbeidsmåte i billedskapende arbeid i kunst og håndverk. I Aksjon 2, blir undervisningsopplegget gjennomført i skolen der jeg skaffet meg flere erfaringer i forhold til elevenes mestring i billedskapende arbeid. Ved å vektlegge en systematisk prosess i undervisningen, ved bruk av den didaktiske relasjonsmodell og med faseinndeling i arbeidsmåten, kunne jeg studere elevenes arbeidsprosess.

Refleksjon i handling og konsekvensen for eget billeduttrykk

I prosessen med eget skapende arbeid var det en utfordring å lære en måte å legge til rette for at refleksjon i handling spilte en sentral rolle. Noen ganger gav det billedskapende arbeidet i seg selv en respons som førte til nye utfordringer og muligheter videre i prosessen. Da opplevdes refleksjon i handling like mye en konsekvens av som en årsak til overraskelse, og det opplevdes viktig å evaluere de valgene som har skapte dem. Som Schön (1983) viser til, kan samtalen med en gitt situasjons materialer føre til at formgiverens valg ofte kan få konsekvenser som ikke var tilsiktet. Når dette skjedde i egen billedprosess var utfordringen å bruke disse ”oppdagelsene” til igjen å foreta nye valg videre i prosessen.

Refleksjonen i og over handling opplevdes krevende i seg selv og det var ofte vanskelig å

sette ord på det jeg reflekterte over. Enten fordi det føltes banalt og trivielt, eller at det noen ganger var for komplisert å følge tankerekken i ettertid. Videre var det utfordrende å trekke erfaringer fra egen praksis som kunne ha en overføringsverdi i kunst og håndverk for å svare på problemstillingen.

Etter hvert ble jeg oppmerksom på hvor stor innvirkning arbeidsmåten synes å ha på uttrykket. Dette ”åpnet øynene” for verdien av en viss ”struktur” i forhold til arbeidsprosess som jeg dro nytte av i eget arbeid og i undervisningssammenheng. Etter denne oppdagelsen ble det enklere å fokusere på innholdet i arbeidsmåten. Ved hjelp av en trinnvis inndeling av utviklingen i billedprosessen, og vektlegging på å skape i spennet mellom det forestillende og ikke forestillende. Disse motsetningene virket utfordrende og appellerte til fantasi og skaperglede. Vesentlig for den videre prosessen var oppdagelsen av at nettopp disse overgangene appellerer til fantasien og frigjør noe av de kreative prosessene. Etter denne oppdagelsen ble jeg bevisst betydningen av å legge til rette for at elevene kan ta i bruk sin fantasi.

Fantasiens verdi i det billedskapende arbeidet

Gjennom å støtte meg til Vygotskijs bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) opplevde jeg en bekreftelse på fantasiens verdi og relevans i det skapende arbeidet. Bekreftelsen i Vygotskijs teori kan ha forsterket undervisningsopplegget ved at jeg ble mer bevisst fantasi som bevissthetsform og dermed oppmuntret jeg elevene til å bruke sin fantasi og kreative evner gjennom å være undersøkende og eksperimenterende i billedprosessen.

Det å legge til rette for at elevene fikk ta i bruk sin fantasi og evnen til å forestille seg noe styrker kombinasjonsevnen som hører sammen med virkeligheten. Nettopp denne evnen til å kombinere er en av forutsetningene for kreativitet. I LK06, generell del om det skapende menneske, fremheves det at opplæringen skal gi elevene mot til å gå løs på livet og gi dem et ønske om å bruke å utvikle videre det de lærer. Dette ivaretas gjennom dyrking av kreative evner, kritisk tenkning og søkende holding. Hvorvidt denne evnen er styrket hos elevene skal jeg ikke gå inn på her da kreativitet i seg selv er et så stort og komplisert tema, som samtidig er avhengig av en stor grad av frihet og minimalt med forventning. Noe undervisningsopplegget ikke kan sies å være foruten. Men jeg mener å ha sett kreativiteten hos elevene blitt forløst av inspirasjon i kombinasjon med det billedskapende arbeidet.

Det å skape i dette spennet mellom det forestillende og ikke forestillende, kan styrke evnen til å improvisere underveis. Ved en lekende og uredd arbeidsprosess, legges det til rette for elevens fantasi og forestillingsevne. Denne iboende forestillingsevnen og fantasi som barna har, mener jeg det er viktig at skolen er med på å utvikle videre. I dag opplever jeg ikke at dette prioriteres.

Undervisningsopplegget og didaktiske tanker

I utviklingen av undervisningsopplegget opplevdes det å støtte seg til den didaktiske relasjonsmodellen som svært nyttig for å forsikre en helhet, og sørge for at arbeidsmåten fikk gode vekstvilkår gjennom å tilpasse de ulike faktorene i modellen.

I Aksjon 2 erfarte jeg at billedprosessen ikke fullt ut kan planlegges på forhånd, og at det er viktig å lytte til eleven. Ved å lytte til eleven ble det lettere å forstå å møte eleven der den er. Ved å lytte til det som sies, måten det sies på, historiene som fortelles og hvordan elevene plasserer seg selv inn i dette bildet. Å lytte til det som ikke sies er også med på å gi et bilde i forhold til å forstå elevens utfordringer. Min målsetting er å bidra til et undervisningsopplegg som styrker elevenes mestring. Derfor opplevdes det vesentlig å forsøke å få eleven til å reflektere og snakke om det jeg ønsker å vite mer om, slik at jeg ikke får masse informasjon om helt andre ting enn det jeg forsker på. Forberedelsene med elevenes refleksjonsspørsmål og fokus underveis i prosessen ble viktig for å sikre at undersøkelsen måler det den skal. Samtidig opplevdes det viktig å være åpen for andre ting som kan ha betydning og som jeg ikke hadde vært forberedt på i undervisningen. Det å lytte gikk også på å ta mer hensyn til det som opptar elevene. Samtidig måtte jeg lytte kritisk fordi eleven noen ganger kanskje forteller det den tror jeg ønsker å høre, og andre ganger kan jeg ufrivillig ha lagt mine ord i munnen på eleven. Noen ganger opplevde jeg å lytte til stillheten. Jeg kunne midt i en undervisningsøkt registrere en stillhet, der alle elevene var iherdig opptatt av sitt eget arbeid. Dett fortalte meg om deres engasjement. Ved å lytte til eleven kunne jeg dermed bedre kunne legge til rette for en god billedskapende prosess.

Ved å appellere til fantasien og skapergledden hos elevene, i kombinasjon med inspirasjonsmaterieell, og hjelpemidler, erfarte jeg at undervisningsopplegget bidro til at elevenes fokus ble flyttet fra å tegne og male ”riktig” til å våge mer. Dette var en viktig oppdagelse fordi jeg opplevde at det styrket elevens mestring i billedskapende arbeid. Denne erfaringen forteller meg hvor betydningsfullt det er å legge til rette for elevenes

behov for å utforske. Dette krevde imidlertid at jeg måtte gi fra meg noe av kontrollen i undervisningen. Jeg måtte våge å stole på elevenes individuelle tilnærming til oppgaven. Det var krevende fordi jeg måtte holde tilbake noe av mitt behov for aktivt veilede for ikke å påvirke elevens prosess for mye. Spesielt vanskelig var det når elever gikk frem på en måte jeg ikke hadde foretatt meg. Da var det viktig å være modig og våge å stole på at elevens prosess, og samtidig støtte og hjelpe underveis. Utfordringen ved å gi fra seg noe av kontrollen krevde et mot som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Dette preget min tilnærming til elevene i retning av en mer dialogpreget undervisning. Gjennom denne erfaringen innså jeg at jeg måtte være villig til å gi eleven større frihet i det skapende arbeidet.

Det å fostre modige elever innebærer at læreren også må være modig. Erfaringen av å lytte til og stole på eleven i større grad enn tidligere, gav et nytt syn på egen undervisningspraksis som preger min tilnærming til elevene.

Refleksjon i handling og konsekvenser for undervisningsopplegget

Refleksjon var et viktig verktøy både i Aksjon 1 og Aksjon 2. I begge aksjonene viste det seg at dette var vanskelig i begynnelsen. Jeg erfarte at refleksjon i og over handling er en ferdighet som krever øvelse parallelt med det skapende arbeidet.

Schøn (1983) viser til at den reflekterende lærer har behov for å lære mer om hvordan en kan hjelpe elevene til å være oppmerksomme på sin egen intuitive forståelse, for så å kunne utforske nye retninger innen forståelse og handling. Ved at elevene skrev refleksjonsnotater er jeg av den oppfatning at det i seg selv bidro til en bevisstgjøring hos elevene med tanke på deres forståelse for den billedskapende prosessen. Samtidig gav eget refleksjonsarbeid og loggskrivning en bedre forståelse for både egen praksis og elevenes erfaring med undervisningsopplegget.

Elevene i undersøkelsen syntes det var rart og vanskelig og reflektere, og det ble derfor en uventet utfordring i forhold til å få eleven til å beskrive hvordan de opplevde at arbeidsmåten fungerte. Dette krevde at jeg måtte bruke andre begrep som; tenke, undre seg og fundere, for å forklare eleven hva det ville si å reflektere. Disse begrepene knyttet jeg opp til muntlige eksempler for å gjøre det enklere for elevene.

Som lærer var det en utviklende prosess å følge elevene tett i dette arbeidet. Fordi det gav meg muligheten til å være med på å endre opplevelsen av praksis. Å kunne få være med å bidra til å styrke elevenes mestringsopplevelse i Aksjon 2, opplevdes som en unik

situasjon å reflektere i og over. Sammen med elevene prøvde å konstruere en forståelse av situasjonen sånn som den fremstod, noe som opplevdes som en sjelden fin mulighet til å reflektere sammen med eleven.

Læring som en sosial prosess

Undervisningen var preget av en god stemning og tidvis god humor. Eleven gav uttrykk for at de syntes det billedskapende arbeidet var gøy! Dette gjenspeiles også i refleksjonsnotatene deres. Det virket som denne munterheten var forløsende på det skapende arbeidet og elevenes skaperglede.

I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som en sosial prosess. Säljö (2001) viser til at gjennom kommunikasjon blir individet delaktig i kunnskaper og ferdigheter. I følge Säljö (2001) er de tre forholdene som virker sammen når en studerer læring i et sosiokulturelt perspektiv: 1. utvikling og bruk av intellektuelle redskaper. 2. utvikling og bruk av fysiske redskaper. 3. kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter.

I forhold til punkt 1, utviklet elevene etter hvert et faglig språk når de snakket om bildene sine. De hadde lært nye begreper som de brukte til å beskrive prosessen, og det ferdige bildet i forhold til farger og komposisjon. Elevene fikk et bedre redskap som jeg tror var med å styrke troen på egne ideer og evner.

I forhold til punkt 2, utviklet elevene sin bruk av redskaper, etter hvert fikk de en bedre bruk av pensler, ulike tegneverktøy, og elektroniske hjelpemidler.

I forhold til punkt 3, kommuniserte elevene godt sammen og utviklet ulike former for samarbeid. Den gode kommunikasjonen, kan som tidligere nevnt, forklares med at elevene i gruppene kjente hverandre og allerede hadde bygget opp et trygt læringsmiljø. Dermed lå det til rette for elevenes samtaler og handling, og deres aktive forsøk på å forstå og veilede hverandre i billedprosessen ble ivaretatt. Säljö (2001) viser til at vi forstår kunnskap som knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster, og som et resultat av aktive forsøk på å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte.

Imsen (2012) viste til Vygotskijs teori, om at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Dette er vesentlig for å forstå at undervisningsforholdene må tilrettelegges for at eleven skal ha et godt utbytte ved hjelp

av den sosiale konteksten som klasserommet og dets elever er en del av. I undervisningen la jeg vekt på å gi eleven ulike former for støtte i elevens nærmeste utviklingszone. Selv om jeg var i en veiledningssituasjon med hver enkelt elev, var jeg allikevel ikke tilstrekkelig oppmerksom på behovet til de elevene som ikke tok aktivt initiativ til veiledning. Dette ble jeg først bevisst på i refleksjonene over en undervisningsøkt. Til tross for kartlegging av elevenes forkunnskaper, der det fremgikk at mange ville ha behov for støtte.

Innledningsvis i masteroppgaven viste jeg til et sitat fra Søren Kierkegaard; *Om at hjelpe*. Følgende utrag fra sitatet beskriver på en enkel måte utfordringen i møte med eleven; ”Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst”. *Søren Kierkegaard (1813-1855)*. Dette kan være lett å glemme, eller se bort fra i en hektisk skolehverdag, eller når situasjonen innimellom virket kjent og ukomplisert. Da var det en fare for å glemme å lytte til eleven, og gå rett på det jeg mente var ”løsningen”. Etter denne oppdagelsen forsøkte jeg å kompensere for det i den videre veiledningen ved å være spesielt oppmerksom ovenfor disse elevene.

For å tilpasse veiledningen i forhold til elevens kunnskapsnivå kan det være en fordel med et fleksibelt tidsrom. Heldigvis var det mulig i denne undersøkelsen, men i skoledagen ellers opplever jeg tiden som en knapphetsfaktor. Gjennom å reflektere over undervisningsopplegget ble jeg bevisst på at veiledningen etter hvert kunne karakteriseres som en dialog i elevens nærmeste utviklingszone, der eleven og jeg reflekterte rundt de ulike valgene eleven stod ovenfor i billedprosessen. Kanskje fordi oppgaven la vekt på å skape spennet mellom det forestillende og ikke forestillende, var denne hjelpen ofte en oppmuntring i form av å stimulere eleven til å ”tørre” å bruke sin egen fantasi. Etter hvert økte trykgheten og skapergleden i arbeidet.

Säljö (2001) tar utgangspunkt i at all læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet, og viser til at i en grunnleggende betydning handler læring om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden. Interessant i forhold til min lærerrolle i kunst og håndverk, var at det i samtaler med elevene ble tydelig at ikke alle forstod hensikten med å mestre innen tegning og maling. Noen få elever argumenterte med at det finnes mange ulike tegneprogramvarer, andre måter og verktøy, som foto, de kan benytte for å uttrykke seg på visuelt. Dette opplevdes innledningsvis i undervisningsopplegget som en pedagogisk utfordring. Som lærer ble jeg gjennom

denne ”oppdagelsen” mer oppmerksom på hva betydningen ”elevenes verden” har å si for engasjementet og deres opplevelse av oppgavens relevans og dermed betydningen av å dra deler av denne virkeligheten inn i undervisningen. Samtidig gjorde det meg bevisst på behovet for at elevene lærer seg de grunnleggende ferdighetene innen tegning og maling. Fordi det kan være en forutsetning til både forstå og bruke de ulike programvarene og tegneprogrammene, og for og eventuelt jobbe med utvikling innen denne industrien.

I forhold til Aksjon2, var utfordringen å bidra til at elevene kunne oppleve en styrket mestringsopplevelse i billedskapende arbeid. Generelt kan utfordringen være å legge til rette for at elever lærer seg de ulike tegneprogrammene, samtidig som de lærer de grunnleggende ferdighetene innen tegning, og opplever verdien av å uttrykke seg i billedskapende arbeid. Jeg viser her til Säljö (2001) som påpeker at når det gjelder ressursene, språklige eller intellektuelle, som vi bruker i vår forståelse av omverden, er problemet hvordan vi lærer, et spørsmål om hvordan vi tilegner oss ressurser for å tenke og utføre prosjekter som forventes i vår kultur og av våre omgivelser. I alle disse prosessene er kommunikasjon mellom mennesker avgjørende.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget økte behovet for å kommunisere med andre lærere. Spesielt nyttig var det å prøve ut tanker sammen med kollegaen som jeg delte undervisningsopplegget med. I forkant av prosjektet viste jeg ikke at jeg skulle få verdifulle innspill fra henne, men hennes innspill har blitt en viktig bekreftelse på ”funn” i undersøkelsen, en slags ”metodisk erkjennelse” av refleksjonens verdi. I tillegg opplevdes det nyttig å drøfte undervisningsopplegget i fagsamarbeid med fem faglærere i kunst og håndverk. I dette fagsamarbeidet ble det enighet om at refleksjon og loggskrivning nå blir knyttet opp til oppgavene i kunst og håndverk.

Det opplevdes som en fordel og reflekterte over undervisningsoppleggets sterke og svake sider underveis i prosessen for dermed kunne ha muligheten til å forandre og tilpasse undervisningen i forholdet til neste undervisningsøkt. Elevenes refleksjonsnotater viste seg også å ha verdi med tanke på tilpassing av undervisningsopplegget og ble brukt til å korrigere undervisningen. Elevene gav inntrykk av å forstå arbeidsmåtenes faser og hvordan de kunne utnyttes. Dette kan ha en sammenheng med at elevene opplevde en trygghet ved å jobbe etter en plan, og at det virket positivt inn på mestringsfølelse ved at de behersker de ulike fasene i arbeidet. Denne tolkingen kan imidlertid være påvirket av positiv erfaring fra eget billedskapende

arbeid i Aksjon 1, og et ønske om å få bekrefte denne erfaring med arbeidsmåten til også å gjelde for elevene i Aksjon 2.

Muligheten til å utvikle undervisningspraksisen underveis gav stor motivasjon i arbeidet. Dette har jeg sikkert både bevisst og ubevisst gitt uttrykk for underveis i undervisningen noe som kan være en utfordring ved undersøkelse i egen klasse. Høie (2001) viser til at aksjonsforskning som klasseromsforskning fører til en forståelse for egen undervisningssituasjon og praksis. Det å reflektere over hva som kan utvikles, kan føre til en utvikling hos både en selv og hos elevene. Deltagelsen i praksisarbeidet er en læringssituasjon for meg som lærer og forsker, fordi det kreves refleksjon over og etter handling for å få til en varig endring.

Kritisk tilbakeblikk

Underveis i undersøkelsen var det lett å bli usikker på om en har "nok" materiale. Da kommer tankene i forhold til hva som kan gjøres annerledes, eller hva som kan supplere det jeg allerede har. Det var fristende å trekke inn elever fra de tre andre klassene underveis, fordi jeg syntes de kom med treffende utsagn eller bekreftet egne tanker relatert til fagdidaktikken og opplevelsen av arbeidsmåten. Jeg valgte å holde meg til de fem jeg hadde bestemt meg for å følge. Det er viktig å ikke "konstruere" et materiale med noe "mer" som hadde vært fint eller gunstig og tatt med for og "å oppnå" ett eller annet. Det har vært viktig å holde fokus på det jeg faktisk får, å tro at det er nok - det er dette og hverken mer eller mindre.

Bakgrunnen som lærer i Kunst og håndverksfaget kan være med på at forskningsopplegget måler det den skal. Samtidig kan denne bakgrunnen ha påvirket noe av gyldigheten fordi undersøkelsen er gjort innfor egen kultur. Som bærer av denne kulturen kommer jeg noen ganger i situasjoner der jeg ikke legger merke til det som oppleves helt selvfølgelig. Med bakgrunn i ønske om å bidra til å styrke elevenes mestringsfølelse i billedskapende arbeid, kan også ha påvirket min opplevelse av undersøkelsen.

Å kunne veksle mellom nærhet og distanse er noe av forskningens store utfordringer. I ettertid ser jeg at det er ganske stor likhet mellom mine og elevenes bilder. Noe som kan tyde på at jeg har vært noe styrende i veiledningen min, og ledet elevene i retning av det jeg selv har gjort i mitt eget arbeid. Det er mye som kan ha påvirket min forståelse, og muligheten til å fordreie i retning av egne bekymringer eller ønsketenkning er tilstede.

Dette er elementer som kan svekke gyldigheten. Jeg er allikevel av den oppfatning at muligheten til å kunne oppsøke ønskede målgrupper gjør undersøkelsen mer valid i den forstand at det er lettere å komme med tiltak som treffer med tanke på det vi ønsker å endre.

Hadde elevene uttrykt seg annerledes i refleksjonsnotatene ovenfor en annen lærer?

Mulighetene til det er helt klart til stede. Både elevenes refleksjoner og deres positive innstilling med tanke på å delta i forskningsopplegget, kan tyde på at de opplevde det positivt å være med i undersøkelsen. Det kan også tenkes at elevene var støttende i sin adferd ovenfor meg fordi jeg er deres lærer i kunst og håndverk og andre fag. Det ville nok også påvirket elevene i betydelig grad hvis jeg av ulike grunner hadde hatt en dårlig start i forskningsopplegget. Samtlige elever unngikk fravær i denne perioden, noe som opplevdes som en fordel med tanke på kontinuiteten i undervisningsopplegget og progresjonen i det billedskapende arbeidet. Et stort fravær kunne virket inn på resultatet av undersøkelsen. I forhold til problemområde har min forforståelse også betydning. Ved at jeg allerede før forskningsopplegget har et inntrykk av at elevene opplever liten mestring innen billedskapende arbeid og er frustrert over manglende ferdigheter innen tegning og maling. En forsker med en annen forforståelse og holdning kan bevisst eller ubevisst komme til å få en annen erfaring og forståelse.

Det å ha ulike roller som lærer, forsker, og utøver i eget skapende arbeid, preger både gjennomføring og tolkingen av resultatet. De ulike rollene kan i dette tilfellet bekrefte funnene i undersøkelsen.

6 Veien videre

Erfaringen med å utvikle og forbedre egen undervisningspraksis ut fra et opplevd problemområde har gitt ny forståelse og tro på muligheten til positiv endring i egen praksis. Jeg har sett en verdi ved å aktivt forholde meg til eget klasserom med et undersøkende blikk. I videre arbeid kunne det vært interessant å studere hvordan elevenes valg av tema påvirker motivasjon og mestring i billedskapende arbeid. Hvordan ville arbeidsmåten fungere når elevene velger tema, og hvordan ville det temavalget påvirke uttrykket.

I slutten av masterstudiene kom jeg over et kjent og kjært sitat; ”Om at hjelpe”, av Kirkegaard. Sitatet er brukt innledningsvis i masteroppgaven, og er ellers mye brukt, men gir nå en dypere betydning fordi det minner meg om innholdet i Vygotskijs ”proximale sone”. Kunsten om å møte eleven der den er, for og sammen kunne komme lengre.

I eget billedskapende arbeid kjenner jeg på et økende engasjement for å skape bilder. Refleksjonene i og over egen skapende prosess har vært nyttig for utvikling av en fungerende arbeidsmåte som bidrar til økt skaperglede og progresjon i arbeidet. Oppdagelsen av at elevenes bilder lignet mine, utfordrer meg til å strekke meg lenger, og motiverer til å fortsette utviklingen av eget billedskapende uttrykk med temaet fugl.

Verkstedet lokker.

Referanser/litteraturliste

- Halvorsen, E.M. (2004). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo. Univeritetsforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Høie, M. (2001). *Om å forske i sin egen og andres praksis*, Nordisk pedagogikk 21. nr 4, s.263-277.
- Imsen, G. (2001). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Juell, E og Norskog. (2006). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kaufmann,G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktsvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. Oslo. Doktorgradsavhandling, ved Arkitektur- og Designhøgskolen.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg. Bokforlaget Daidalos AB.
- Schøn, D.(1983). *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus. Forlaget Klim.
- Scott Frisch. (2003). *Å løsne på knuten "Tegnekrisa" Form 1*, s. 20 – 23.
- Scott Frisch. (2003). *"Se tennene!" Barnetegning – en skatt og et slags spor*. s.2-18.
- Scott Frisch. (2008). *"Når øyet styrer hånden", om mestringsprosesser i barnehagen*. s.85-94.
- Säljö, R.(2001). *Læring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Vygotsij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*.Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Ytterstad, B. (2002). *"Mellom barken og veven. Løse tråder"* Oslo. Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.

Figurliste

Figur1, Modell over oppbygging og struktur... ..	11
Figur 2, Den didaktiske relasjonsmodell.....	15
Figur 3, Atkinsons modell.....	20
Figur 4, Modell over undersøkelsen.....	32
Figur 5, Modell over ulike roller.....	34
Figur 6, Bilde (Abstract Painting, 1995) Gerhard Richter.....	37
Figur 7, Bilde (Abstract Painting, 1990) Gerhard Richter.....	37
Figur 8, Bilde ("Mrs Niepenberg", 1965) Gerhard Richter.....	38
Figur 9, Bilde (Townscape SL, 1969) Gerhard Richter.....	39
Figur 10, Bildet ("Fuglehviskeren", 75x150, 2013) Henriette Finne.....	40
Figur 11, Modell over billedprosessens tre utviklingstrinn.....	41
Figur 12, Bilde E, Hegre.....	42
Figur 13, Bilde, detalj fra bilde 12.....	43
Figur 14, Bilde H, Gyllen fugl.....	43
Figur 15, Bilde, detalj fra bilde 14.....	43
Figur 16, Bilde N, Liten fugl.....	44
Figur 17, Bilde, detalj fra bilde 16.....	44
Figur 18, Bilde O, Fuglepar.....	45
Figur 19, Bilde, detalj fra bilde 18.....	45
Figur 20, Bilde P, Sangfugl.....	47
Figur 21, Bilde, detalj fra bilde 20.....	47

Figur 22, Bilde Q, Blåspett.....	49
Figur 23, Detalj fra bilde 22.....	49
Figur 24, Bilde S, Fri fugl.....	50
Figur 25, Bilde, fargeflaten i bilde 24.....	50
Figur 26, Bilde A.....	52
Figur 27, Bilde T	52
Figur 28, elev A sitt ferdige bilde.....	79
Figur 29, elev C sitt ferdige bilde.....	79
Figur 30, elev G sitt ferdige bilde.....	80
Figur 31, elev H sitt ferdige bilde.....	81
Figur 32, elev K sitt ferdige bilde.....	81
Figur 33, Bilde, billedprosess, elev H.....	86
Figur 34, Bilde, billedprosess, elev K.....	86
Figur 35, Bilde, billedprosess, elev A.....	86
Figur 36, Bilde, billedprosess, elev G	86

Internett

<http://www.youtube.com/watch?v=XrE5JSTm7rA> (7. Februar 2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=yF6EluMNR14> (7. Februar 2014)

<http://www.henriettefinne.no/artist.html> (2. April 2014)

<http://www.henriettefinne.no/> (2. April 2014)

<http://www.dropbox.com/s/zl9ezvolavv5187/New%20Project%202.mov> (2. April 2014)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringsprosesser i billedskapende arbeid”

Jeg ønsker å gjennomføre et forskningsprosjekt i Kunst og håndverk sammen med elevene i base 2 i tidsperioden fra 31.10.13 til 12.12.13. Elevene skal etter skolens planer jobbe todimensjonalt med maleri i denne perioden og det vil derfor passe godt inn for meg å forske på elevenes læringsprosesser i billedskapende arbeid. Dette arbeid vil gå inn som en del av en masterutdanning jeg holder på med ved siden av jobben min som lærer på xxxx skole. Masteroppgaven skal være ferdig i 30.06.14.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å utvikle elevenes billedskapende arbeid, gjennom refleksjon av ulike metoder og prosjekter i Kunst og håndverksfaget. Problemstillingene som skal analyseres er:

Hvilke fagdidaktiske muligheter ligger i billedskapende arbeid med vekt på overgangen mellom det nonfigurative og det figurative?

Undersøkt gjennom tre punkt:

- Eget skapende arbeid
- Aksjonsforskning i klasserommet med fokus på elevenes billedskapende arbeid.
- Elevenes refleksjon over arbeidsprosess og resultater.

Prosjektet inngår som en pedagogisk del i en større masterstudie ved Høgskolen i Telemark, ved Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, og gjennomføres i samarbeid mellom HiT og xxxx skole.

Utvalget (elevene) er valgt ut i fra at det er den klassen jeg underviser i på 8 trinn i den aktuelle perioden den praktisk pedagogiske undersøkelsen finner sted. Klassen på 30 elever blir videre delt inn etter alfabetisk rekkefølge i to grupper på 15 elever i hver gruppe.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Den delen av studien som omfatter elevenes arbeid krever vanlig aktiv deltakelse av eleven i faget og med oppgaver i samsvar med skolens lokale læreplaner. Datainnsamling som krever aktiv deltagelse vil være i form av et refleksjonsnotat. Varighet på studiet er kunst og håndverkstimene i ca 8 uker, totalt 16 timer. I refleksjonsnotatet reflekterer eleven på ulike spørsmål om selve prosessen med det billedskapende arbeidet knyttet til oppgaven de har fått. Data registreres i form av notater både før, under og etter aktiviteten. Noe data blir også dokumentert gjennom foto av elevarbeid.

Deltakerne (elevene) vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen da datamaterialet fra undersøkelsen blir anonymisert senest 30.06.14.

Dersom dere foreldre ønsker det vil dere når dere samtykker for barna få tilgang til refleksjonsnotatet på forespørsel.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Bente Helen Skjelbred

Adjunkt ved xxxx skole

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker på vegne av:

Barnets navn:

Foresattes navn:

Dato: _____

Laila Belinda Fauske
Institutt for forming og formgiving Høgskolen i Telemark
Postboks 155
3672 NOTODDEN

Vår dato: 02.10.2013

Vår ref: 35464 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35464</i>	<i>Hvordan kan overgangen mellom det abstrakte og det figurative benyttes i billedskapende arbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Laila Belinda Fauske</i>
<i>Student</i>	<i>Bente Helen Skjelbred</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Helen Skjelbred Glasskarlsen 35 5106 ØVRE ERVIK

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Avklingsdato: 2. Oktober 2013

NSD AS, Universitetsgt 1, Postboks 1047, Trondheim, 7003 Oslo. Tlf: +47 73 48 21 17, nsd@nsd.uib.no
NSD AS, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7003 Trondheim. Tlf: +47 73 48 21 17, nsd@ntnu.no
NSD AS, NSU, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø, Tlf: +47 77 21 42 00, nsd@hhs.uib.no



Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Til den det måtte angå

Saksbehandler: Laila B. Fauske
Intern tf.: 35026469
E-post: laila.b.fauske@hit.no
Journainummer:
Dato: 27.09.2013

Bekreftelse
















Med dette bekreftes det at Bente Helen Skjelbred er masterstudent i formgiving, kunst og håndverk, ved Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Høgskolen i Telemark.

Skjelbred arbeider med en masteroppgave som er stipulert til ett års arbeid. Masteroppgaven er et individuelt, selvstendig arbeid som skal gi ny kunnskap og erkjennelse. Masteroppgaven tar opp overgangen mellom det abstrakte og det figurative i billedskapendearbeid. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, viser jeg til Skjelbreds informasjon.

Det er av stor betydning for oppgaven hennes at du/dere er villig til å delta. Jeg håper på et fint samarbeid mellom Bente Helen Skjelbred og deg/dere som informanter.

Vennlig hilsen

Laila B. Fauske
Delkoordinator for masterstudiet i formgiving, kunst og håndverk
Høgskolen i Telemark

A B C D				
E F G H				
I J K L				
M N O P				
Q R S T				



- **Billedskapende arbeid med fuglemotiv
-i tre faser**

I denne oppgaven skal du få jobbe med akrylmaling på lerret.

Fase 1: Vi jobber med fargeflaten. Det du maler skal ikke forestille noe spesielt. I denne fasen er det arbeidet med fargene som er viktig. Bland farger og mal lerretet ditt i de fargene du ønsker. Bruk flere forskjellige redskaper når du setter farger på lerretet.

Fase 2: Nå skal du lete etter fugler i billedflaten. Kanskje ser du noen former i fargeflaten din som minner deg om fugler eller deler av en fugl som du vil jobbe videre med. Nå kan du bruke hjelpemidler som nettsøk på fuglemotiv og elektronisk tavle. Du kan for eksempel tegne av deler av et fuglemotiv over på lerretet ditt.

Fase 3: Komponer bildet ditt ved å male over deler av bakgrunnen i en nøytral farge. Du kan la fuglen komme frem ved å dekke over noen felter i bildet. På den måten vil fuglen fremstå i all sin fargeprakt med fargene fra fargeflaten du laget i fase 1, og i kontrast til bakgrunnen.

Tenk over hva du vil dekke og hva du vil fremheve. Du kan også fremheve og eventuelt forsterke fugleformene dine med linjer eller farger.

Lykke til:)

Navn: _____

Base: _____