

Mastergradsavhandling

Gina Soon Garnaas

Tegning i skolen

En studie av hvordan tegneundervisning
kan fremme mestringsopplevelse



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i Formgivning, kunst og
håndverk med vekt på tegnedidaktikk 2015

Gina Soon Garnaas

Tegning i skolen

En studie av hvordan tegneundervisning kan fremme
mestringsopplevelse

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for forming og formgivning
Lærerskolevegen 40
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2015 Gina Soon Garnaas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er tegning og fagdidaktiske utfordringer i tegneundervisningen i grunnskolen. I tillegg til teoretisk forankring er oppgavens undersøkelser delt inn i tre faser.

Fase 1 starter med undersøkelser på mellomtrinnet av kompetansemål fra K06 i tegning.

Erfaringer fra undersøkelsene vil videre danne grunnlag for et undervisningsopplegg i tegning. Målet for undervisningsopplegget er et ønske om å motivere for mestringsfølelse i tegning på mellomtrinnet.

Fase 2 beskriver gjennomføringen av undervisningsopplegget i tegning. Her er motivasjon og mestringsfølelse i fokus.

Fase 3 er en beskrivelse av egen skapende prosess. Her tester jeg selv ut undervisningsopplegget fra fase 2, som blir et utgangspunkt for videre arbeid med eget skapende arbeid.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.1 Oppgavens problemområde.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens avgrensing og oppbygging.....	10
2 Perspektiv på læring.....	13
2.1 Læringsteorier.....	14
2.2 Motivasjon og mestringsopplevelse.....	16
Motivasjon.....	16
Mestringstro.....	18
2.2.1 Visuell kontroll.....	19
2.3 Barns tegneutvikling.....	19
2.4 Tegneundervisningen i et historisk skoleperspektiv.....	21
2.5 Tegneundervisningen i Kunnskapsløftet.....	22
2.6 Tegneteorier.....	23
2.7 Å planlegge undervisning.....	27
2.7.1 Lærerrollen.....	29
3 Metodedel.....	30
3.1 Aksjonsforskning.....	30
3.1.1 Aksjonsforskning eller aksjonslæring.....	31
3.2 Lærerforskeren.....	31
3.3 Egne observasjoner og refleksjoner.....	33
3.4 Informantutvalget.....	34
3.5 Intervjuene.....	35
Semi-strukturert intervju med tre faglærere.....	36
Semi-strukturert intervju med fire elever.....	36
Semi-strukturert gruppesamtale med fire elever.....	36
3.6 Behandling av innsamlet materiell.....	37
Transkribering og analyse av intervjuer.....	37
Analyse av tegninger.....	38
3.7 Etiske hensyn ved aksjonsforskning.....	38
3.8 Metodens validitet.....	39
4 Beskrivelse av fase 1.....	42

4.1 Kartleggingstesten	42
Valg av elevinformanter	43
Kartleggingstesten resultater	43
4.2 Gruppesamtalen med elever etter fase 1	46
4.3 Intervju med kunst- og håndverkslærere.....	47
4.4 Refleksjoner av funn fase 1.....	54
5 Beskrivelse av fase 2.....	57
5.1 Planlegging av didaktisk tegneopplegg.....	57
5.2 Gjennomføring av didaktisk tegneopplegg	59
Økt 1: Kontur med tusj	60
Økt 2: Skravering med blyant	62
Økt 3: Croquis med kull.....	64
Økt 4: Croquis med fettstifter.....	66
Økt 5: Tegne utstoppede dyr.....	68
5.3 Intervju av elevutvalg etter fase 2.....	70
5.4 Refleksjon av funn fase 2	74
6 Fase 3 – Eget skapende arbeid	77
6.1 Inspirasjon fra kunsten.....	77
6.1.1 Action-painting.....	77
6.1.2 Øyvind Torseter	78
6.1.3 Paul Klee	79
6.2 Egen undersøkende prosess	80
6.2.1 Utprøving 1	81
6.2.2 Utprøving 2	84
6.2.3 Avsluttende bilde- Utprøving 3.....	86
6.3 Refleksjoner rundt skapende arbeid	89
7 Avsluttende drøfting	90
Litteraturliste	95
Figurliste	97
Vedlegg.....	99

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og krevende prosess. Det har vært svært nyttig å kunne fordype seg i oppgavens problemområde i kombinasjon med egen praksis som kunst- og håndverkslærer.

Jeg vil takke mine veiledere Jorid Solberg og Gunnar Tranvåg for god hjelp og oppmuntring underveis. Jeg vil også takke mine medstudenter som det har vært en glede å bli kjent med gjennom disse tre årene. Spesielt vil jeg takke Cicilie Sandem for samarbeid og støtte gjennom hele studiet.

Til sist vil jeg takke familien for oppmuntring og motivasjon underveis. En spesiell takk til Ellen Hofplass for god hjelp med det skriftlige arbeidet.

Oslo, april 2015

Gina Soon Garnaas

1 Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven har jeg valgt å rette blikket mot tegneundervisning i grunnskolen. Jeg gikk inn i temaet med et spørsmål om hvor gjennomtenkt og hensiktsmessig tegneundervisningen på grunnskolen er for elevene. Temaet er noe jeg har blitt mer bevisst etter at jeg selv startet å jobbe som faglærer i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Der møter jeg elever som allerede fra 9-års alderen, vegrer seg for å tegne, og begrunner dette med at de "ikke kan tegne" eller lignende ytringer. Hvorfor er det så mange barn som mister troen på seg selv og evnen til å tegne?

Selv har jeg vært glad i å tegne så lenge jeg kan huske. Kunst og håndverk har alltid vært et av favorittfagene på skolen, helt fra barneskolen og gjennom hele mitt skoleløp. Jeg ser også at tegning har vært et nyttig redskap. Jeg har hatt stor nytte og glede av å tegne gjennom hele oppveksten og senere som voksen. Men da jeg selv skulle undervise i tegning, ble jeg oppmerksom på utfordringene rundt denne undervisningen.

Hvordan gjøre skolen best mulig, er en vedvarende debatt i dagens samfunn. Og en viktig debatt. Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført. Dette innebar forandringer også for de praktisk estetiske fagene i grunnskolen. Kunst- og håndverksfaget i grunnskolen beholdt sitt navn, men arbeidsområdene i faget ble endret til: visuell kommunikasjon, kunst, design og arkitektur. Det har ført til at det blir lagt større vekt på fagområder som design og arbeid med digitale medier. Denne utviklingen gjenspeiler den generelle utviklingen i samfunnet og er viktig for at faget skal holde seg aktuelt. Men hvilken bekostning har dette for faget? Og hva gjør det stadig økende fokuset på realfagene og jaget etter å hevde seg i nasjonale og internasjonale rankinger, med de praktisk estetiske fagene? Stadig fler melder seg på i denne debatten. Jeg tror kunst- og håndverksfaget nå står overfor et veiskille som vil få stor betydning for fagets plass og fokus i fremtidens skole. Liv Merete Nielsen beskriver skolen og fagets betydning slik:

"Skolen er den største kulturinstitusjonen i Norge. Den kulturen som utvikles i skolen, representerer en motvekt til den raskt økende kommersielle kulturen som omgir barn og unge på fritiden. Dette er spesielt viktig for Kunst og håndverk siden faget handler om den materielle kulturen. Grunnskolen forholder seg til idealer som inkluderer både personlige egenskaper og etikk. Egenskaper som pågangsmot, skaperevne og kreativitet knyttes til etiske verdier som medmenneskelighet, miljøbevissthet og demokrati." (Nielsen, 2009)

Kunnskapsløftet ser på tegning som en grunnleggende ferdighet alle barn skal lære. Det er også gjort flere undersøkelser som påpeker tegningens betydning i dagens samfunn. Nina Scott Frisch refererer blant annet til førsteamanuensis i ledelse og organisasjon ved BI i Oslo, Arne Carlsen. Han ledet en større studie av det han kaller ”idea work” eller kreativt arbeid. Med fokus på kjennetegnene for vekstprosesser i organisasjoner har han undersøkt skapende arbeid i ledende bedrifter som Statoil, Aftenposten og Snøhetta. Et viktig funn Carlsen m.fl. har publisert i boken ”Idea work” (2012), er en beskrivelse av hvor viktig skissing og tegning er i skapende prosesser. Individets grunnleggende tegneferdigheter blir avgjørende for hvordan man kommuniserer og visualiserer sine ideer. Tegning blir på lik linje med for eksempel å kunne regne, en nødvendig grunnleggende ferdighet (Frisch, 2013).

Jeg håper at ved å rette denne undersøkelsen mot tegning i barneskolen, vil det gi meg større kunnskap, forståelse og bevissthet rundt utviklingen og utfordringer innen tegning og kunst- og håndverksfaget.

1.1 Oppgavens problemområde

Problemområdet jeg har valgt å undersøke, har sprunget ut fra egne erfaringer som kunst- og håndverkslærer. Det er derfor mot klasserommet og det som utspiller seg der, jeg vil rette denne oppgaven. Her har jeg opplevd at elever stadig gir uttrykk for frustrasjon og liten selvsikkerhet rundt egen prestasjon i tegning. Generelt oppfatter jeg at elevene liker faget kunst og håndverk godt, men når det kommer til tegneundervisningen er det mange som fort mister fokuset. Enkelte vil ikke en gang forsøke og gir opp før de har begynt. Dette tror jeg bunner i elevenes misnøye med egne tegneferdigheter. Jeg opplever det som utfordrende å motivere disse elevene i tegneundervisningen. Mange elever gir uttrykk for at kunst- og håndverksfaget er å *lage noe*, og i det legger de å arbeide i materialer som leire, tre osv. De forstår ikke *poenget* med å lære å tegne og kan omtale det som en egenskap en enten er født med eller ikke.

Jeg er ikke den første som har erfart disse utfordringene, og det er flere som har skrevet om problematikken. Nina Scott Frisch problematiserer barns opplevelser rundt tegning i en artikkel fra Form 1-2003, slik:

“Opplevelsen barn har av å ikke kunne tegne, dvs. av at forventningene de har til sine egenproduserte bilder ikke blir innfridd gjennom egne tegneferdigheter, kalles innen det faglige miljøet i skolefaget Kunst og håndverk for ”tegnekrisa”. Tidligere

har forskning dokumentert "tegnekrisa" som et ungdomsfenomen, men seinere forskning viser at i dag er dette fenomenet framtredd allerede på småskoletrinnet. Statistiske undersøkelser viser at tegneaktiviteten avtar betraktelig allerede i 9 – 10-års alderen. Å løse på knuten "tegnekrisa" ligger der som en utfordring for det pedagogiske og kunst- og håndverksfaglige miljøet."

I skolesammenheng har tegning som fag også gått gjennom en utvikling som noen mener har svekket tegningens plass i skolen. Axel Mørch problematiserer denne utviklingen allerede i 1992. Mørch (1992) skriver innledningsvis i *Tegning: Kompendium*:

"Det har vært vanskelig å hevde tegningens betydning og å argumentere for en fagdisiplin som stadig er blitt tillagt mindre vekt. Man fant andre og nye måter å nærme seg den billedskapende prosessen på. Det har i og for seg hatt sin verdi for formingsfaget, men utviklingen gikk ut over tegningens betydning som grunnleggende disiplin for arbeid med bilder, og også som selvstendig fag. Tegningen stagnerte og mistet sin plass i systemet. Etter hvert er tegningen blitt redusert til en uttrykksform mer av profylaktisk og terapeutisk betydning."

Ut ifra mine erfaringer viser dette seg også i mangel på lærebøker om tegning, særlig tegneoppgaver som retter seg til grunnskolen. Ofte er tegning brukt som en *skisse* i forkant av et sluttprodukt, der sluttproduktet er hovedfokus.

Med denne oppgaven ønsker jeg å skaffe meg en større forståelse rundt tegning som fenomen og fag i skolen. Jeg vil øke bevisstheten rundt tegneundervisningen i grunnskolen, ikke minst blant lærere som underviser i faget. Jeg vil også prøve å forstå hva som ligger bak elevers oppfatning av at de ikke kan tegne. Hvordan kan vi i dagens skole legge opp en god tegneundervisning?

1.2 Problemstilling

For å avgrense problemområdet har jeg valgt å jobbe ut fra følgende problemstilling:

På hvilken måte kan jeg utforme en tegnedidaktisk undervisning som kan styrke elevenes mestringsopplevelse i tegning på 5. trinn?

Problemstillingen undersøkes gjennom:

- a) Litteratur og teori
- b) Kartlegging av måloppnåelse på mellomtrinnet
- c) Utvikling av undervisningsopplegg
- d) Eget skapende arbeid

1.3 Oppgavens avgrensing og oppbygging

For å kunne svare på oppgavens problemstilling vil jeg bevege meg inn i det tegnedidaktiske feltet og gjøre meg kjent med ulike pedagogers tegneundervisningsmetoder. Jeg vil også undersøke generelle tradisjoner innenfor didaktikkbegrepet. Oppgavens undersøkelser retter seg mot 5. trinns elever. Det er derfor nyttig å se på denne aldersgruppens sosiokulturelle utvikling, spesielt barns tegneutvikling. Videre er det et mål i problemstillingen å finne ut hvordan jeg kan styrke elevens mestringsopplevelse. Her finner jeg det naturlig å trekke inn motivasjon som en viktig faktor for mestring. Det blir dermed interessant å se om jeg kan finne kjennetegn på motivasjon og mestringsopplevelse hos elevene. Jeg er av den oppfatning at motiverte lærere gir motiverte elever. Det er derfor også interessant for meg å trekke inn noen læreres perspektiver.

Nedenfor ønsker jeg å gjøre greie for oppgavens avgrensinger og oppbygging. Oppgaven består av til sammen syv kapitler.

I det første og innledende kapitlet introduseres bakgrunn for valg av tema. Deretter presenteres problemområdet, som spisses til en problemstilling eller forskningsspørsmål for oppgaven.

Kapittel to inneholder den teoretiske forankringen i oppgaven. Her presenteres også annen litteratur jeg mener er relevant. Kapitlet starter med grunnleggende teorier rundt læringsprosesser. Her blir begrepene motivasjon, mestringsfølelse og visuell kontroll

sentrale. Videre vinkles oppgaven mot barns tegneutvikling og læreprosesser. Jeg vil også se på hvordan tegnefaget har utviklet seg historisk frem til Læreplanen for Kunnskapsløftet -06 (LK06) som vi følger i dagens skole. Dette mener jeg er vesentlig for å kunne danne seg et helhetlig bilde av hvorfor skolefaget kunst og håndverk og tegning i skolen har blitt slik det er i dag. Videre i dette kapittelet vil jeg trekke frem tre pedagoger innen tegnefeltet og deres teorier. Jeg vil også trekke frem den didaktiske relasjonsmodellen og lærerens rolle i en læringsprosess.

Kapittel tre tar for seg de metodiske valgene i oppgaven. Oppgavens undersøkelser består av kvalitativ klasseroms-forskning og aksjonsforskning. I kapittelet drøfter og avklarer jeg ulike begreper innenfor det store aksjonsforskningsfeltet. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming. Dataene i undersøkelsen består hovedsakelig av intervjuer med elever og lærere i kunst og håndverk i tillegg til observasjon- og refleksjonslogg. I metodekapittelet belyses også min rolle som forskende lærer på egen praksis og undersøkelsens validitet.

Kapittel fire beskriver det jeg har valgt å kalle fase 1 av undersøkelsene i oppgaven. Her presenteres først utvalget av informanter. Videre følger beskrivelsen av *kartleggingstesten* som ble gjennomført på 5. trinn. Gjennom analyse av testens tegneresultater, vil jeg se hvordan elevene mestrer mål i tegning, hentet ut fra K06. Videre blir intervju med lærere og samtale med elever beskrevet. Funn fra fase 1 blir så drøftet opp mot problemstillingen. Ut fra funn i disse undersøkelsene vil jeg planlegge en tegnedidaktisk undervisning.

Kapittel fem og fase 2 i oppgaven beskriver gjennomføringen av det tegnedidaktiske undervisningsopplegget. Fase 2 bygger hovedsakelig på empiri og funn fra de foregående kapitlene. Målet for undervisningsopplegget er et ønske om å motivere for mestringsfølelse i tegning på mellomtrinnet.

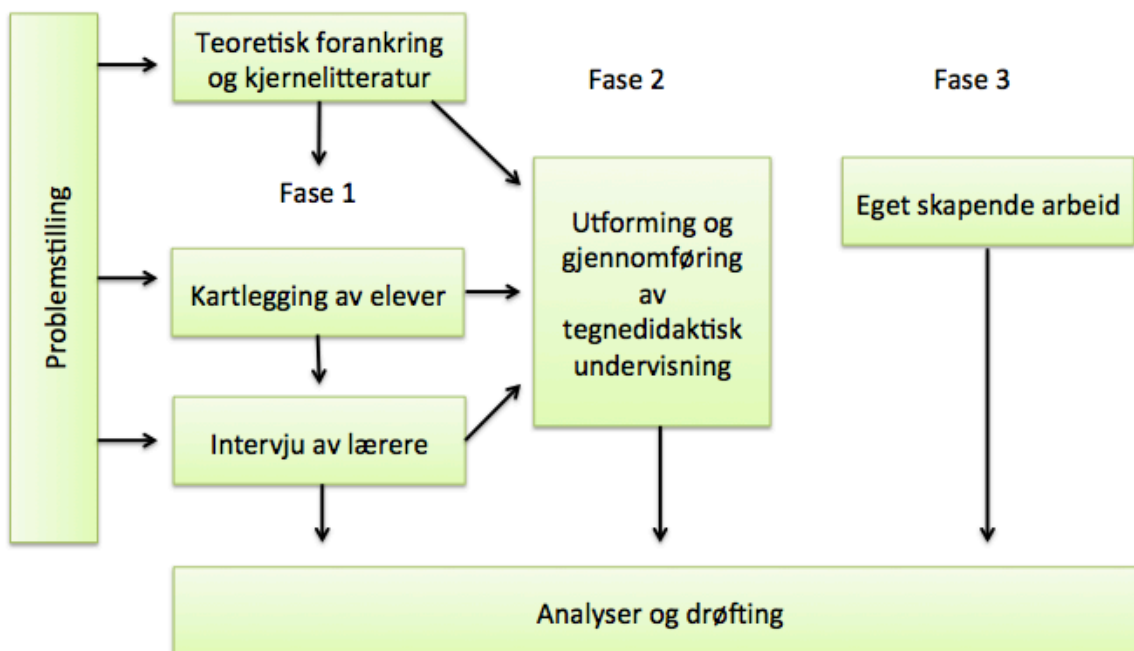
Etter gjennomføring av undervisningsopplegget avsluttes perioden med nye intervjuer av de fire elevinformantene. Analyse av tegneresultater, observasjonslogg og intervjuer fra fase 2 presenteres videre. Kapittelet avsluttes med refleksjoner av funn i fasen.

Kapittel seks og fase 3 i oppgaven er en beskrivelse av egen undersøkende del gjennom skapende arbeid. Fasen innledes med at jeg selv gjennomførte undervisningsopplegget elevene gjennomførte i fase 2. Dette ble utgangspunktet for egne utprøvinger i en bildeskapende prosess.

I kapittel sju vil jeg avslutte oppgaven med en oppsummerende drøfting av funn fra de ulike fasene av undersøkelsen. Dette vil jeg diskutere opp mot oppgavens tematikk og problemstilling.

Opgavens struktur kan visualiseres som modellen nedenfor.

Opgavens struktur:



Figur 1: Visualisering av avhandlingens struktur

2 Perspektiv på læring

I dette kapitlet vil jeg presentere den teoretiske forankringen i oppgaven. Jeg vil trekke frem teorier innen læringsbegrepet som kan belyse undersøkelsens problemområde - fra en mer generell forståelse til mer rettet mot tegning. Oppgaven innehar både et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring.

Utgangspunktet er at læring både er en individuell prosess og et sosialt samspill. Jeg velger derfor å trekke frem John Deweys sosiokulturelle perspektiv på læring. Også Maurice Merleau-Pontys filosofi er relevant for oppgaven. I sin erkjennelsesteori tar han utgangspunkt i den primære form for kontakt mellom bevisstheten og verden som er gitt i persepsjonen, og legger vekt på kroppens betydning. I tillegg vil jeg nevne Lev Vygotskijs teori rundt den proksimale utviklingssone. Videre velger jeg å trekke frem begrepene motivasjon og mestringsopplevelse. For at elever skal være motiverte i undervisningen, er det en nødvendig betingelse at de opplever mestring. Albert Bandura (1997) sier at en viktig forutsetning for å oppleve mestring er at du faktisk har tro på deg selv og har forventninger til egen mestring. Deci og Ryan (1985) er opptatt av at arbeidsoppgaver oppleves meningsfulle. Deres teori, selvbestemmelsesteorien, setter søkelyset på blant annet motivasjonens kvalitet. Motivasjonens kvalitet inngår også i Martin V. Covings teori, som hevder at elevens motivasjon ofte oppstår på feil grunnlag.

Etter å ha lagt et generelt teoretisk grunnlag rundt læring, rettes fokuset mer mot barnets tegneutvikling og retninger innen utviklingspsykologien på dette feltet. Nina Scott Frisch sammenligner/måler det å mestre i tegning med å kontrollere et redskap.

I tillegg til Vygotskij vil jeg også trekke frem Viktor Lowenfelds utviklingspedagogiske syn på tegneutviklingen. Selv om Lowenfelds inndeling av soner kan oppleves som noe generaliserende, tar jeg det med som en grunnleggende plattform. For å få en forståelse for tegneundervisningen i dagens skole vil jeg også se på fagets utvikling i et historisk perspektiv.

Videre vil jeg trekke frem tre tegnepedagoger; Kimon Nicolaïdes, Betty Edwards og Axel Mørch. Betty Edwards og hennes tegnedidaktikk ble jeg kjent med i egen skolegang. Det var også flere av oppgavens informanter som refererte til henne. Edwards refererer også til Kimon Nicolaïdes og hans undervisningsmetoder. Både Nicolaïdes og Edwards hevder at det å lære å tegne er å lære å se, men de går ulike retninger. Kunstner og tegnepedagog Axel Mørch stiller seg kritisk til noen av Edwards valg og begrunnelser. Han kommer med

synspunkter jeg mener er relevant i denne oppgavens sammenheng. Tegneteorien vil danne et grunnlag for videre arbeid i fase 2 av oppgavens undersøkelser.

Til slutt vil jeg presentere den didaktiske relasjonsmodell som utgangspunkt for å gjennomføre et undervisningsopplegg i tegning. Her vil jeg også trekke frem lærerens betydning for å fremme læring.

2.1 Læringsteorier

Det er mange retninger innen læringsteorier. For å danne et overordnet grunnlag for læring har jeg valgt å trekke frem tre teoretikere, John Dewey, Lev Vygotskij og Maurice Merleau-Ponty, som alle befinner seg innenfor den sosiokulturelle grenen av læringsteorier.

John Dewey (1859-1952) mente at det å sette teoretisk kunnskap inn i en praktisk sammenheng vil gi elevene en bredere forståelse og et større læringsutbytte. Han ser på den estetiske erfaring som grunnleggende i all fremming av læring og erkjennning. Dette betegnes som den *pragmatiske estetikk*. Den pragmatiske estetikken kan forklares som den helhetlige estetiske erfaring, der følelser og handling er som en integrert del av forståelsen. Opplevelsen danner grunnlag for erfaring og praksis som igjen danner grunnlag for refleksjon og vurdering (Dewey, 2008). Slik vektlegger Dewey erfaringenes betydning for å kunne forstå. Dewey utviklet også det han kalte den *indre tale*, som beskriver overgangen fra sosialt språk, også kalt informasjonsprosessering (Dysthe, 1995). Her reflekterer og vurderer mennesket erfaringer og praksis for å kunne danne en forståelse av handlingen. Han mente at det kognitive perspektivet på læring er et resultat av elevens interaksjon med lærestoffet og ikke en eller flere frittstående prosesser (Dysthe, 1995).

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) tilhører den samme kulturhistoriske retning som tar utgangspunkt i menneskets utvikling av kultur. Han hevdet at høyere mentale funksjoner i individet har sitt opphav i det sosiale samspillet. Vygotskij (2001) mente at sosial samhandling er utgangspunkt for læring og ikke bare rammen rundt individet, som hadde vært den vanlige oppfatningen. Han mente også at erfaringer er viktige for læring, men at undervisningen skulle bevege seg forut for elevens utviklingsnivå. Dette kalte han for den *proksimale utviklingssone*, som er sentral i Vygotskijs teori. Den proksimale utviklingssonen representerer avstanden mellom elevenes mestringsnivå og det eleven kan mestre ved hjelp av lærere og medelever. Han mente at den beste formen for læring skjer når stoffet barnet skal lære, ligger *foran* barnets utvikling og trekker utviklingen med seg.

For eksempel kan barn kjenne et ord uten å kjenne ordets innhold, ifølge Vygotskij. Når barnet lærer, er dette kun starten på begrepets utvikling. Utviklingen av begrepets hele innhold forutsetter en rekke kognitive prosesser. Hvis en som lærer kun forsøker å lære barnet innholdet av et ord ved muntlig formidling, vil en kun oppnå at barnet hermer uten å forstå begrepets innhold (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001). Sentralt i Vygotskijs teori er også *spontane og ikke-spontane* begreper. De *ikke-spontane* begrepene blir formidlet av andre og utvikler seg av hardt intellektuelt arbeid fra barnet. De *spontane* begrepene møter en for første gang i et direkte møte, i en konkret situasjon. I tegning kan dette (*spontane og ikke-spontane* begreper) defineres som to ulike strukturer. Den ene strukturen forklarer hvordan gjenstander eller bilder er bygd opp (*ikke-spontan*). Den andre er strukturer for handlinger i selve læringsprosessen (*spontan*). Det vil si å gi barnet en oppdagelse. Ved at læreren gir en helhetlig, åpen og mer generell beskrivelse av kjernen i aktiviteten, finner barnet fram til egne spesifikke forståelsesstrukturer knyttet til den aktuelle læringssituasjonen. I denne sammenhengen peker Vygotskij på viktigheten rundt lærerens rolle og lærerens ansvar i forhold til tilrettelegging av stoffet. Lærerens rolle har fått et eget avsnitt (2.7.1) i slutten av kapittelet.

En annen som også har hatt stor betydning innen psykologi og menneskestudier er Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Hans filosofi tar utgangspunkt i det han betegner som *livsverdenen*. For Merleau-Ponty er ikke dette bare den filosofiske refleksjonens utgangspunkt, men refleksjonens uovervinnelige forutsetning. Han mente at mye av vitenskapen var for steril og objektivt orientert, der det kun ble snakket om harde fakta. Dette utgangspunktet er en helt annen enn den verdenen vi daglig lever i, den verdenen som er levende nærværende i vår persepsjon (Bengtsson & Løkken, 2004). Merleau-Ponty mente at det kun var ut fra abstraksjoner fra *livsverdenen*, en kan snakke om ren natur eller rent subjekt. Slik kan en se på *livsverdenen* som en tredje dimensjon som er en formidler mellom naturalisme og subjektivism. Han viste at menneskets persepsjon er både historisk, kulturell og sosial, og det vi persiperer fremtrer alltid mot en bakgrunn av tidligere erfaringer (Bengtsson & Løkken, 2004). Merleau-Ponty mente at læring oppstod i en sirkling mellom subjekt og objekt. Subjektet er for Merleau-Ponty den egne *levende kropp*. Det er den *levde kropp*, som utgjør utgangspunktet for hele hans filosofi. Kroppen er subjektet for alle objekter som det er mulig å erfare. Når vi innlemmer noe med den egne kroppen, innebærer det at en vane dannes. I starten av en slik prosess vil det være en distanse mellom tingen og den egne kroppen, men etter hvert minsker avstanden og tingen blir innlemmet med sin egen kropp. Slik blir interaksjonen en spontan del av den *levende kropp*.

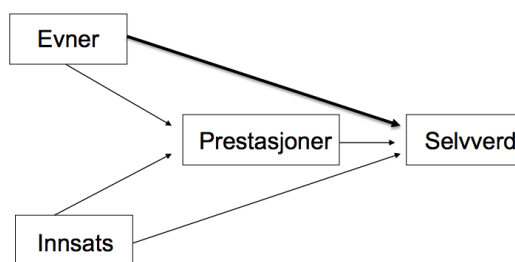
2.2 Motivasjon og mestringsopplevelse

I denne delen har jeg valgt å trekke frem motivasjon og mestringsopplevelsen som viktige forutsetninger for god læring. Det er et mangfold av teoretiske retninger innenfor motivasjonsstudier i det pedagogiske feltet. Motivasjon betraktes som en drivkraft som har betydning for atferd. Deci & Ryan definerer motivasjonsbegrepet slik: ”To be motivated means to be moved to do something.” (Neys, Jansz, & Tan, 2014) Under punktet motivasjon vil jeg trekke frem Albert Bandura og hans motivasjonsteori. I tillegg til Bandura, vil jeg også trekke frem psykolog Martin Covington og hans selvverdsteori for å beskrive det jeg tolker som mestringsopplevelsen.

Motivasjon

Hensikten med motivasjonsteorier er å prøve og forstå menneskelig atferd. Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Er eleven motivert, vil det føre til innsats som igjen vil føre til læring. Motivasjonsteori i skolesammenheng taler ofte om *prestationsmotivasjon*. Elevene vil alltid ha ulike motiver for sin atferd. De kan være motiverte for å øke sine kunnskaper, oppnå beundring hos medelever og lærere, få bedre karakterer eller unngå å dumme seg ut. Tidligere var det mange som så på motivasjon som et personlighetstrekk, men i dag er det mer vanlig at en ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Situasjonen påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger den enkelte elev innehar (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det har derfor stor betydning for elevens motivasjon hvordan elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen er. ”Belønning” og ”straff” (forsterkningsteorien) er for eksempel et motiveringsmiddel som er godt forplantet i skolesystemet. Former for dette kan være karakterer, ros og kritikk, men uten at læreren nødvendigvis vet hvordan denne tilbakemeldingen tolkes av eleven og hvilke konsekvenser dette har for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I en skole og klasesituasjon vil elevene også sammenligne seg med hverandre. Einar og Sidsel Skaalvik sammenligner en slik situasjon med en konkurranse ikke alle kan vinne. Et annet område Skaalvik & Skaalvik (2012) poengterer er at det kun er observerbar atferd som kan belønnes. Det vil si at eleven ikke kan belønnes for å ha forstått et problem. De kan kun belønnes for å vise læreren at de har forstått det. Det er altså ikke bare hensiktsmessig med belønning i skolen. Det kan også føre til at elever velger den letteste og minst utfordrende oppgaven fordi de velger den sikreste veien til belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Psykologen Martin V. Covington argumenterer mot oppfatningen av at elevene mangler motivasjon. Han hevder at elever er motiverte, men ofte av feil grunner. For noen elever er motivasjonen styrt av angsten for å feile. Dette kan resultere i at de unngår å delta i aktiviteten (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Andre kan trekke seg vekk fra utdanningsfelt de mener er irrelevant for deres liv, mens noen blir drevet av å ville bevise og hevde seg opp mot medelever. En faktor for elevens motivasjon og mestringsopplevelse er elevens generelle oppfatning av seg selv, elevens selvbilde eller det Covington betegner som selvvverd. I Covingtons teori om selvvverd er han opptatt av hva som virker truende på elevens selvvverd og hvilke konsekvenser trussel mot selvvverd kan få for deres motivasjon i skolearbeid. Han tar utgangspunkt i at gode prestasjoner, positiv selvoppfatning og suksess er avgjørende for selvvverd. Covington har også utarbeidet en modell på bakgrunn av selvvverdsteorien. Den illustrerer sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvvverd. Modellen viser viktigheten av elevenes mestring i aktiviteter de vurderer som verdifulle.



Figur 1: Martin V. Covingtons modell for sammenhenger mellom evner, innsats, prestasjoner og selvvverd

Selvvverd har også betydning for hvordan eleven opplever skolesituasjonen. Lavt selvvverd kan gjøre at eleven blir utrygg i skole- og undervisningssituasjonen, mens elever med høyt selvvverd er tryggere og har større tro på at de vil lykkes. (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I en skolesituasjon er det satte rammer elevene må innfinne seg med. Elevene må ta del i skolens kultur og tradisjon. De har også begrensede valgmuligheter når det gjelder aktiviteter de skal gjennom. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger så eleven har mulighet til opplevelse av mestring. Dette poengterer Skaalvik og Skaalvik (2012). De sier at det er skolens etiske anliggende å tilrettelegge skolesituasjonen og undervisningen slik at elevene bevarer og utvikler et mest mulig positivt selvvverd. Hvis dette mislykkes, vil

eleven beskytte selvverdet sitt gjennom å yte lite. Dette vil på sikt gå utover elevens motivasjon og læring.

I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori ligger det at vi fra naturens side har medfødte behov for utvikling, mens hvordan selve utviklingen utarter seg, avhenger av hvordan vi blir motivert (Neys et al., 2014). Teorien ser på samhandlingen mellom organismen og den sosiale kontekst personen befinner seg i. Denne interaksjonen kan bidra til sunn utvikling, men kan også gå motsatt vei. Teorien handler om våre grunnleggende behov og hvordan vi på best mulig måte kan tilfredsstille disse behovene.

Mestringstro

”Self-efficacy” er et sentralt begrep i den amerikanske psykologen Albert Banduras sosial-kognitive teori. Begrepet kan oversettes som mestringsforventning eller mestringstro, og beskriver menneskets tro på sin evne til å klare bestemte oppgaver. Banduras beskriver kognitive prosesser eller tankemønstre som betydningsfulle for mestringsopplevelsen. Bandura (1997), regner med fire hovedkilder til forventning om mestring:

- mestringserfaringer
- vikarierende erfaringer
- verbal overtalelse
- fysiologisk tilstand

Mestringserfaringene fremstiller Bandura som den viktigste kilden til forventning om mestring. Sammen med det fjerde punktet, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, betraktes dette som indre kilder for mestring. Ved å erfare mestring blir vi utholdende i møte med hindringer fordi vi er blitt overbevist om at vi har det som skal til for å lykkes.

Vikarierende erfaringer fremstiller betydningen av det å ha gode rollemodeller når en skal løse en oppgave. Ved å se andres eksempler på at andre lykkes øker ens tro på egen mestring. Jo mer vi identifiserer oss med rollemodellen, jo større betydning har suksess eller nederlag.

Verbal overtalelse handler om sosial overbevisning fra andre. For eksempel kan ros øke lyst til å sette i gang med aktiviteten og bidra til forventning om mestring. Men urealistisk mestringsforventning kan fort bli avkreftet ved skuffende resultater av egen innsats.

Den fjerde kilden, *fysiologisk tilstand*, dreier seg om personens fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Den belyser at faktorer som stress eller angst kan gi frykt for oppgaver som skal løses.

Bandura beskriver hvordan hver og en av oss tolker forventning om mestring ut fra de fire kildene. I denne tolkningen foregår det individuelle tankeprosesser som han hevder har betydning for vår hverdag. Den kognitive ferdigheten krever effektiv tankeprosessering av informasjon som kan inneholde mange tvetydigheter og usikkerhetsmomenter. I prosesseringen vil kunnskap, erfaringer og følelser påvirke prosessen, og den kan påvirke hvordan vi utfører oppgaver.

2.2.1 Visuell kontroll

I tegning vil det å mestre innebære å kunne mestre eller kontrollere et redskap. Dette kan for eksempel være å mestre en blyant, slik at man kan skape et ønsket uttrykk. Det kan også bety å mestre og kontrollere en form, som vil si å tegne forskjellige figurer (Frisch, 2013). Psykologen Viktor Lowenfeld kaller den fasen i tegneutviklingen når barnet kan bruke et verktøy, for visuell kontroll over det som skapes. Lowenfelds tegnefaser beskrives nærmere lenger ned i kapittelet. Nina Scott Frisch (2013) definerer begrepet *Visuell kontroll* som mestring av et verktøy når barnet kan skape meningsbærende visuelle tegn for seg selv og fellesskapet. Slik vil man i kommunikasjon med andre gjøre seg forstått. Kunsthistoriker og forfatter Ernst Gombrich (1909-2001) brukte også *Visuell kontroll* som et begrep. Han bidro tidlig til en tilnærmet sosialkulturell forståelse av tegnefaget. Gombrich brukte vitenskapen om språk og språkutvikling i sin forskning rundt bilde, tegning og kunst som menneskelig og historisk fenomen. Han så på tegning og tegneundervisningen som et visuelt språk (Frisch, 2013). Gombrich så likheten mellom det å bygge opp en meningsbærende tegning med det å bygge opp meningsbærende setninger av ord. Et eksempel på en slik oppbygging kan være den vestlige verdens portrett-tegning, der ”egget med korset på midten” var en begynnende struktur for å lage et portrett (Frisch, 2013). En slik type ”skjema-tenkning” vil kunne mestres med øvelse, men selve aktiviteten vil være en individuell opplevelse.

2.3 Barns tegneutvikling

Allerede på slutten av 1880-tallet ble det gjort studier av barn og deres tegneutvikling. Det kom frem mange forskjellige teorier, men man kan si at det var hovedsakelig to ulike hovedretninger: den utviklingspedagogiske læringsmåten og den sosiokulturelle

læringsmåten. Den utviklingspedagogiske læringsmåten fokuserer på modningens betydning for tegneutviklingen. Mens den sosiokulturelle læringsmåten legger stor vekt på påvirkning og læring. I denne oppgaven vil jeg legge størst vekt på den sosiokulturelle læringsmåten der Vygotskijs teori er fremtredende. Men jeg vil også ta med noe av Lowenfelds utviklingspedagogiske teori i oppgaven. Lowenfelds utviklingsstadier er ofte referert til i forbindelse med barns tegneutvikling. Jeg vil derfor bruke hans utviklingssoner som en plattform for å forstå tegneutviklingen. Kategoriseringen har også vært nyttig for meg i analysearbeidet av elevresultatene.

Viktor Lowenfeld (1903-1960) hører som nevnt til dem som har et utviklingspedagogisk syn på tegneutviklingen. Han mente at barn har en medfødt evne til å uttrykke seg visuelt. Lowenfeld så på det at barn begynner å tegne, som en naturlig konsekvens av barnets fysiske og psykiske utvikling. Utviklingspedagogene mente at miljøet kunne hemme eller fremme denne utviklingen. Om barnet blir stimulert gjennom rike og varierte sanseopplevelser, vil tegneutviklingen gå gjennom en biologisk bestemt utvikling. Lowenfeld deler inn denne utviklingen i ulike stadier. Når barnet er i alderen 2-4 år, beskriver han *rablestadiet*, som er preget av motoriske bevegelser. Det neste stadiet er *førskjemastadiet*, som er mellom 4 og 7-års alderen. I dette stadiet begynner tegninger å ligne på mennesker, dyr og andre ting fra barnets omgivelser. Rombeskrivelsen er ikke så godt utviklet, og tegningene kan være plassert tilfeldig rundt på arket. *Skjemastadiet*, som kommer mellom 7 og 9-års alderen, er preget av at barnet tilegner seg skjemaer for å tegne ulike ting. I tegninger med mennesker, hus og lignende, benytter barna ofte en såkalt basislinje. Perioden 9-12 år omtaler Lowenfeld som den *gryende realisme*. Den siste fasen Lowenfeld beskriver, er det *pseudonaturalistiske* stadiet. Dette stadiet finner sted mellom 12 og 14 år. Her tar blant annet barnet i bruk nye grep for å skape romillusjon og overlapping i billedflaten.

Undersøkelsene i denne oppgaven konsentrerer seg om elever på 9 -10 år. De befinner seg derfor i det stadiet Lowenfeld beskriver som den *gryende realisme*. I dette stadiet blir barnet mindre avhengig av de voksne og mer knyttet til vennene sine. Her skjer også overgangen fra den subjektive framstillingsformen i skjemategningen til den mer selvkritiske, objektive og resonnerende innstillingen i puberteten (Haabesland & Vavik, 2000). Men selv om barnet nå nærmer seg en mer organisk formframstilling, er det likevel langt igjen til en ren naturalistisk fremstilling. Det er denne overgangen som for mange kan oppleves som vanskelig og kan føre til at barnet vegrer seg for å fortsette å tegne.

Jeg vil også utdype stadiet før den gryende realisme litt mer, nemlig *skjemastadiet*.

Lowenfeld beskriver *skjemastadiet* som det stadiet et barn er kommet frem til, og som det tegner igjen og igjen når det ikke er noen spesiell opplevelse som påvirker barnet til å forandre det (Haabesland & Vavik, 2000). Han mener at barnet ikke forsøker å kopiere en visuell form, men tegner den viten som barnet allerede har om formen. Selv om de vet mer om formen enn det de viser på tegningen, er det det som er viktig for dem i det øyeblikket de tegner (Haabesland & Vavik, 2000). Flere av kjennetegnene fra det Lowenfelds beskriver som *skjemastadiet*, gjenkjenner jeg også i tegninger av 5. trinns elever.

For å kunne danne meg et bilde av hvordan og hvorfor målene i læreplanen har blitt slik de fremstår i dag, mener jeg det er interessant å se på tegnefagets historie. Hvordan har de forskjellige retningene preget fagets fokusområder?

2.4 Tegneundervisningen i et historisk skoleperspektiv

I dette kapittelet vil jeg altså se på hvilket fokus de forskjellige læreplanene i Norge fra 1924 og frem til i dag har hatt på tegneundervisningen. Hvordan har utviklingen vært i tegnefaget? Og hvilken betydning har dette hatt for tegneundervisningen vi har i dag?

Det var først da industrialiseringen slo rot i Norge på midten av 1800-tallet at interessen for tegnefaget i skolen fikk substans. Industriens behov for nøyaktighet og samfunnets generelle interesse for kunst og kreativitet fikk betydning for faget. Tegning, håndarbeid og sløyd ble innføyet i skolens fagkrets ved innføringen av folkeskoleloven i 1889 (Nielsen, 2009). Her var det kopiering og nøyaktighet som stod sterkt. Det vises av de lærebøkene som ble benyttet i faget. Arbeid med tegning var nært knyttet til øye-hånd-koordinasjon og til å utvikle nøyaktighet og flid i kopierende tegning (Nielsen, 2009).

Fra de tidlige strenge kopieringsoppgavene kan en etter hvert se at tegneøvelsene myknet opp. Nå la lærebøkene større vekt på strategier i tegning, som for eksempel rutenett og figurer tegnet ved hjelp av grunnformer. I Norge fikk Rolf Bull-Hansen (1888-1970) stor betydning innenfor utviklingen av fagfeltet. Han så på kopiering som lite utviklende for barns fantasi og arbeidet for at *forestillingstegning* skulle komme inn i læreplanene.

”Undervisningen kan bare vekke og øve krefter og anlegg som ligger tilemnet i barnet. Ved psykologisk riktige metoder, metoder som passer for barnets natur, kan man prøve å lede disse krefter og anlegg inn i bestemte baner.” (Bull-Hansen, 1928) Gjennom barns frie, fortellende tegninger skulle de få gi uttrykk for hva de tenkte og følte. I boken *Kunst og håndverk - hva og hvorfor* refererer Haabesland og Vavik også til Bull-Hansen. Han sa blant annet at interessen hos elevene stimuleres av en variert undervisning ved å føre inn

nye teknikker og redskaper. Gjennom eksperimentering og forsøk vil eleven lære at ikke alt er like godt. Bull-Hansen sier videre at eleven må erfare at det likegyldige og slappe ikke har noen verdi. Arbeidet skal ikke være imitasjon og kopiering, men en interessevekker og stimulans (Haabesland & Vavik, 2000).

I læreplanen for Landsfolkeskolen i 1924 var målet for tegneundervisningen kortfattet: ”Å fremja evna til å *sjå* hjå barnet – læra det til det – og øva det upp til å gjeva att i teikning det det ser eller hev sett” (Normalplan for landsfolkeskolen 1924 (N24)). Overgangen var stor til normalplanen 1939, der det ble lagt stor vekt på barnets forutsetninger og natur. I målene for tegning ser man et tydelig skille fra N24 (Normalplanen 1924), der gjengivelse av det en ser var i fokus og en friere uttrykksform sentral. Det blir tydelig at fantasitegning er løftet frem. Det er også linjeføring, farge og dekorative elementer, noe som i N24 kun var knyttet til tekstil. En balanse mellom reformpedagogikkens fokus på barnets indre opplevelser og tegnefagets tidligere fokus på modelltegning kom her til uttrykk i målene for tegneopplæringen (Nielsen, 2009). Skiftninger i planene fortsatte fra Forsøksplanen 1960, Mønsterplanene -74 og -87 og frem til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97. Her ble lærestoffet mer forpliktende enn tidligere og målene ble spesifisert på det enkelte klassetrinn. Planen grep dermed mer direkte inn i den enkelte lærers undervisning (Nielsen, 2009).

2.5 Tegneundervisningen i Kunnskapsløftet

I dagens læreplan er kunst- og håndverksfaget strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene i faget er: visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Under grunnleggende ferdigheter i faget er det å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk, et av områdene. Det utdypes slik i Kunnskapsløftet:

"Å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler. Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdninger til tegn. For å opprettholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og allsidig arbeid med tegning like viktig på alle trinn."

(Kunnskapsløftet 2006(K06))

Dette utdypes videre under et av de fire hovedområdene, *Visuell kommunikasjon*:

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

(Kunnskapsløftet 2006(K06))

Historien har vist at ideologiske strømninger, forskning og teori har påvirket fagets planer og praksis. Den enkelte lærers holdninger og tolkning har hatt stor betydning for gjennomføringen av planene. Det er elevenes erfaringer fra undervisningen og deres læringsutbytte som er selve målet med skolen. Gode lærere er derfor helt avgjørende for at elevene skal oppnå dette (Nielsen, 2009).

Med den viten om at lærerens tolkninger og undervisningsopplegg har stor betydning for elevenes læringsutbytte, vil jeg videre se på ulike tegnedidaktiske teorier.

2.6 Tegneteorer

Som utgangspunkt har jeg hentet inspirasjon fra tre tegnepedagoger, Kimon Nicolaïdes, Betty Edwards og Axel Mørch. I intervjuene med kunst- og håndverkslærerne, som jeg vil omtale senere, refererte to av disse til Betty Edwards. Jeg har også selv blitt kjent med Edwards tegneteori i egen utdanning. Mye av det Edwards står for, har sprunget ut fra Kimon Nicolaïdes undervisningsmetode i tegning. Både Nicolaïdes og Edwards vektlegger at det å faktisk *lære å se*, er måten en lærer å tegne på, men de velger ulike retninger for å nå målet. Til sist vil jeg også trekke frem den norske kunstneren og pedagogen Axel Mørch. Han retter et kritisk blikk på flere av Betty Edwards sine metoder.

Kimon Nicolaïdes (1891-1938) var en gresk-amerikansk kunstner, lærer og forfatter, født og oppvokst i USA. Hans bok *”The Natural Way to Draw”* fra 1941 ble ferdigstilt av Mamie Harmon etter Nicolaïdes død. Nicolaïdes mantra var: ”Det er bare én måte å lære å tegne på, og det er en fullstendig naturlig måte. Den har ingen ting med knep eller teknikk å gjøre. Den har ingen ting med estetikk eller ideer å gjøre. Den dreier seg bare om korrekt iakttagelse, og med det mener jeg fysisk kontakt med alle mulige gjenstander ved hjelp av alle sanser.” (Nicolaïdes, 1979) Boken retter seg hovedsakelig mot utdanning av billedkunstnere, men dens grundige pedagogiske oppbygning gjør den relevant i flere undervisningssammenhenger. I boken *”En naturlig måte å tegne på”* legger han vekt på at

det kreves mye trening for å lære å tegne, og øvelsene i boken er skjematisk lagt til rette for dette. Det finnes ingen snarveier. Han forsøker å isolere de forskjellige øvelsene for å utvikle evnen til å tenke på kun én ting om gangen, og derfor vil kunne mestre den grundig. Øvelsene blir etter hvert sveiset sammen. De danner en vane som en tar i bruk i alle videre tegninger. Nicolaïdes stiller seg også kritisk til det store fokuset på den kunsten som utføres på kunstskolene. ”Hvis du går til en sanglærer, vil han først gi åndedrettsøvelser, ikke sang.” (Nicolaïdes, 1979) Han påpeker at det er stor forskjell på å tegne og å *lage* tegninger og at feil er uunngåelige. ”Jo før du begår dine fem tusen feil, jo før vil du kunne rette på dem,” hevdet han (Nicolaïdes, 1979).

Nicolaïdes fokuserte på å gi idéer å arbeide med i større grad enn måter å arbeide på. Han poengterer at gjenstandene eller modellene som blir brukt, kun er eksempler. Det sanne billeduttrykket avhenger ikke av det rent synlige, men av en mer fullstendig oppfatning. Nicolaïdes fremstiller mennesket som et sansende vesen som er åpent og mottakelig for inntrykk, og med evnen til å reflektere over den visualiserte form. ”Å lære å tegne er egentlig å lære å se – se korrekt – og det betyr en hel del mer enn bare å se med øynene.” (Nicolaïdes, 1979) Med å ”se” mente han en iakttagelse som tar i bruk så mange av de fem sansene som mulig på samme tid. Nicolaïdes (1941) sier videre at fordi bilder blir laget for å bli sett, legger en for stor vekt på det å se. I virkeligheten ser vi snarere *gjennom* øynene enn med dem. Tegning skal være et språk for erkjennelse gjennom sansene. En tegner bevisst eller ubevisst det en ser i lys av egne erfaringer. Følelsessansen blir brukt og koordineres med synssansen. Nicolaïdes (1941) mener at lærerens oppgave er å vise elevene hvordan man kan lære å tegne. En skal vise vei, og få elevene til å følge den. Målet er at elevene skal tilegne seg metoder for å oppdage noe av den kunstneriske skaperevnens sanne natur. Og veien dit er å trigge elevenes iver gjennom å se gjennom sin opplevelsesevne. Nicolaïdes er utelukkende opptatt av prosessen fremfor resultatet. Derfor er han svært opptatt av at grunnlaget må fastlegges for hver enkelt øvelse før en kan gå videre. Nicolaïdes (1941) legger vekt på det individuelle uttrykket og den personlige opplevelsen. Med et slikt fokus blir det også lettere for elevene å akseptere sin egen uttrykksmåte.

Kimon Nicolaïdes innleder læreverket med konturtegning. Her vektlegger han det å få kontakt med gjenstandene gjennom følelsessansen. Det er ikke nok å se. Man må undersøke det man ser og få det bekreftet av andre sanseintrykk. Det er derfor viktig å også kunne berøre gjenstandene en skal tegne. Han beskriver utførelsen av øvelsene med at en skal tenke seg at blyantspissen berører et punkt på gjenstandens omriss eller kontur.

Parallelt flyttes blikket langs modellens kontur og blyanten på arket. En skal la seg styre mer av følesansen enn av synet. Dette vil si at man må tegne uten å se på papiret, kun modellen (Nicolaïdes, 1979). Han deler øvelsene i langvarige øvelser som gir forståelse av modellens struktur, og hurtige øvelser der man er opptatt av handlingens funksjon, liv eller uttrykk – det han kaller bevegelse. Nicolaïdes kritiserer ”skisse”-begrepet og hva det står for. ”De hurtige skissene som de fleste elever lager, er akkurat det de kalles- hurtige skisser - og er etter min mening en dårlig fremgangsmåte. Alt skissemessig er en dårlig vane.” (Nicolaïdes, 1979) Han påpeker at hurtige øvelser ofte blir brukt som en oppvarming før et grundig studium. Men samtidig opphøyer han det han definerer som hurtige øvelser. Elevene utfører disse ofte godt og blir forbauset over resultatet. Han mener at årsaken til dette er at de ved å arbeide hurtig, tilfeldigvis finner bevegelsen. Bevegelsen er en føler som leder dem frem til viten (Nicolaïdes, 1979). Disse hurtige øvelsene kan også sammenlignes med rabletegninger. Er man en dreven tegner fra før, kan en også bytte mellom å bruke høyre og venstre hånd. ”Når vi bruker tall, benytter vi oss av symboler, og først når vi overfører dem til livet, blir de til virkelighet. Det samme gjelder reglene for tegning og maling. De skal læres, ikke som regler, men som virkelighet. Da blir reglene hensiktsmessige.” (Nicolaïdes, 1979)

Til grunn for Betty Edwards teori ligger de såkalte ”split-brain”-granskningene, som ble utført på 1950- og 1960-tallet med Roger W. Sperry i spissen. Sperry forsket på arbeidsfordelingen i hjernen og slo fast at vår helhetstenkning foregår i høyre hjernehalvdel. Edwards hevder at den dominerende venstrehjernen ofte kan hemme den andre halvparten. Den venstre delen av hjernen er den analytiske delen som baserer seg på logikken. I høyrehjernens måte å bearbeide informasjon på bruker vi intuisjonen og opplever erkjennelsesøyeblikk. Ved å aktivisere høyre hjernehalvdel mener Betty Edwards at alle kan lære å tegne. Hun retter øvelsene i boken spesielt mot dem som hevder at de ikke kan tegne.

Betty Edwards (1997) mener at svaret på hvorfor enkelte har lettere for å lære å tegne enn andre, kan forklares med menneskets evne til å skifte over fra en verbal, analytisk prosess som hun omtaler som V-måten, til en romorientert prosess som foregår i høyre hjernehalvdel. Dette beskriver hun som H-måten. Edward omtaler tegning som et ferdighetsfag som kan læres. Hun mener at tegning er en ferdighet som kan læres ved å aktivisere den høyre hjernehalvdelen (H-måten). Hun hevder at sanseferdighetene henger sammen med den kreative prosessens fem stadier som består av: første innsikt, metning, inkubasjon, illuminasjon og bekreftelse. Å lære å se gjennom tegning, betyr at en oppfatter

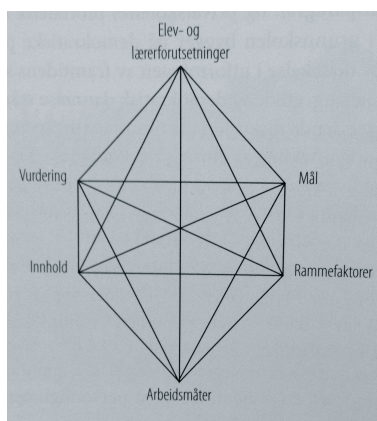
og betrakter omgivelsene på en ny måte. Edwards (2001) verdsetter den realistiske tegningen og mener at dette er et stadium som passerer ideelt sett i en alder fra ti til tolv år. Hun mener at ved å skaffe seg ferdigheter i realistisk tegning vil en lære å se grundig. En vil også få en tiltro til sine skapende evner, og en vil få økt selvtillit. Gjennom å mestre den realistiske tegningen vil en legge om tankesettet, noe som gir en innsiktsfull, kreativ problemløsning (Edwards, Dahl, & Larsen, 2001). Men hva er det som hindrer oss i å se ting klart nok til å tegne dem? Edwards (2001) mener at svaret på dette kan ha sammenheng med at en helt fra barndommen har lært å se tingene i form av ord. Tingene får et navn, og vi lærer noe om dem. Dette er det venstre hjernehalvdel som kontrollerer. I motsetning til Nicolaides mener Edwards at denne informasjonen hemmer oss. Et eksempel på en øvelse på H-måten, som hun erfarer ofte har gitt hennes elever en a-ha opplevelse, er når elevene får i oppgave å gjengi et bilde opp-ned. Opp-ned-tegning tvinger frem en overgang fra V-måten til den visuelle, sansende H-måten hos elevene.

En kritisk røst til disse oppgavene er Axel Mørch som mener at Edwards forenkler prosessen, selv om noen elever ”i ren maktesløshet underkaster seg” og tar fatt på denne oppgaven. Han beskriver opp-ned oppgaven slik: ”Elevene var ikke klar over hva de tegnet, men de tegnet uforstyrret, og resultatet var over forventning god!” (Mørch, 1993) Mørch (1993) hevder at Betty Edwards omgår vesentlige spørsmål. ”I et bilde forklares ikke sansningen på vanlig måte, de visualiseres. Men hvordan kan tegningen gjøre sanseinntrykk forståelig, slik at vi oppfatter et meningsinnhold?” Mørch mener at Edwards omgår denne tematikken ved å forby bruken av symboler. ”Symboler blir til klisjéer, og klisjéspråk fremmer ikke språkfølelsen verken litterært, verbalt eller billedspråklig.” (Mørch, 1993) Betty Edwards tegneoppgaver fokuserer på å nøytralisere venstre hjernehalvdel. ”Kunstnerens måte å se på opplever vi i møtet med estetikken. Estetikken forklarer den skapende prosessen, bildet konkretiserer innholdet. I det øyeblikk bildet engasjerer oss, kan vi registrere en forandring i vår sinnstilstand. Vi befinner oss i en situasjon som lar seg forklare som en reseptiv prosess.” (Mørch, 1993) Mørch hevder at Betty Edwards måte å tilnærme seg problemene på, ikke er rett. Det at hun hevder at konturene i bildet og ordet i språket kan være ekvivalente, mener Mørch er mer spekulativt enn veiledende. I stedet for å henvende seg til de som vil lære seg å tegne, mener Mørch at Edwards retter seg mer til de som egentlig er mer opptatt av å fungere kreativt. Mørch viser også til Ulf Klaréns kommentar i tidsskriftet ”Forming i skolen” nr. 1-1989, der han skriver at Betty Edwards har ”oppfunnet kruttet på nytt”. Klarén hevder at Edwards simpelthen har tatt nobelprisvinner Sperrys teorier om arbeidsfordelinger i hjernen. Edwards rydder bort alle rester av barnetegningens symbolbruk, noe Mørch er helt uenig i.

Han mener at det nettopp er den realistiske tegning som utgjør et effektivt middel mot den stagnasjonen de aller fleste rammes av, ved pubertetens inntreden (Mørch, 1993). I motsetning til Nicolaïdes skiller ikke Betty Edwards metoder, men hoder, som er delt i en høyre og venstre del. Valget kan gjøres spontant og likevel riktig, bare en bruker hodet og ikke bare den ene siden av det, hevder Mørch (1993).

2.7 Å planlegge undervisning

Når man skal planlegge undervisning, kan det være nyttig å bruke modeller for å sikre en helhetlig og sammenhengende undervisning. En mye brukt modell og planleggingsverktøy er den didaktiske relasjonsmodellen. Den opprinnelige didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lindberg og bestod av de fem hovedkategoriene: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering. Senere har innholdet i modellen blitt utviklet på flere ulike måter. Siden arbeid med undervisning er svært sammensatt, vil modellen fungere som et verktøy der kategoriene vil vektas ulikt i ulike undervisningskontekster. Jeg har valgt å trekke frem en versjon med seks kategorier brukt av Liv Merete Nielsen. Modellen understreker også samspillet mellom kategoriene (Nielsen, 2009).



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodell

Selve kjernen for undervisningsplanleggingen og mitt hovedfokus er mål, innhold, metode og vurdering. Jeg vil derfor utdype disse punktene. Det er disse kategoriene en må tilpasse i forhold til undervisningens kontekst. Konteksten kan omhandle alt fra personlige forutsetninger til kulturen og miljøet eleven lever i.

Mål: Når en skal planlegge undervisning må en forholde seg til læreplanen. Læreplanen innehar både overordnede mål som er mer langsiktige, og mer konkrete mål som kompetansemålene. Det er kompetansemålene en først og fremst forholder seg til når en skal planlegge undervisning. Ut fra målene som er satt, er det opp til den enkelte lærer å konkretisere mål for undervisningen. Det er også viktig å ha klare mål for hver økt. Slik blir formålet med undervisningen tydelig for både lærer og elev.

Innhold: Innholdet i undervisningen må bygge opp under målene for undervisningen. Det er også viktig at innholdet er tilpasset elevenes nivå og forutsetninger og ytterlige rammefaktorer. Siden K06 er målstyrt, stiller dette krav til den enkelte lærers faglige dyktighet og kompetanse når han eller hun skal planlegge undervisningens faglige innhold og metoder for undervisningen.

Metode: Metode handler om hvordan læreren planlegger og gjennomfører innholdet i undervisningen. Valg av metode er opp til den enkelte lærer. En deduktiv metode vil si at læreren først presenterer lærestoffet, som elevene deretter arbeider med. En induktiv metode handler om at elevene skal få utfordringer som fører dem til en faglig innsikt og ferdigheter i praktisk arbeid (Nielsen, 2009). Det er den sistnevnte jeg tar sikte på i gjennomføringen av fase 2 i undersøkelsen.

Vurdering: Vurdering av undervisningen er også viktig for å hele tiden kunne utvikle undervisningen. Slik vil en kunne trekke frem positive og mindre positive opplevelser og ta læring av dette til videre undervisning. Vurderingen må skje på grunnlag av oppsatte mål som er synlige for eleven. I kunst- og håndverksfaget er det den *uformelle vurderingen* som skjer underveis, som er mest fruktbar. I motsetning til den *formelle vurderingen*, som dokumenteres i slutten av en periode.

2.7.1 Lærerrollen

En annen viktig faktor for elevenes læring er læreren. Med K06 har den enkelte lærers metodefrihet blitt understreket (Nielsen, 2009). Lærerens faglige og pedagogiske kunnskap får derfor stor betydning for elevenes læringsutbytte. I St. Meld. Nr. 11 (2008-2009), *Læreren – rollen og utdanningen*, står det skrevet:

”Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag.”

(Kunnskapsdepartementet, 2009)

Ifølge den amerikanske psykologen Jerome Bruner (2006) er det to ting en god lærer må være i besittelse av. Det ene er å kunne oppgaven som skal løses - læreren må kunne tegne (visuell kontroll). Det andre er å ha kunnskap om barnet - læreren må kunne sin pedagogikk. Dette mener Bruner er nødvendig for å skape interesse for oppgaven og forenkler oppgaven ved å strukturere den i overkommelige enheter. Det er viktig for å holde på elevens konsentrasjon og motivasjon. Læreren må også kunne identifisere vanskelige ”flaskehals” og støtte barnet gjennom disse. Det å kontrollere frustrasjon og demonstrere løsninger når de ligger innenfor barnets potensielle utviklingssone, hevder Bruner også er viktige kvaliteter i lærerrollen. Hvor mye støtte den enkelte elev måtte trenge, varierer med hvor langt ut i elevens utviklingssone oppgaven opererer (Vygotskij et al., 2001). Som en tegnedidaktisk strategi vil dette kunne si å inspirere barnet, utdype motivet gjennom flere sanser og å gi barnet undersøkende oppgaver knyttet til objektet som skal tegnes.

Kimon Nicolaïdes vektlegger også lærerrollen. Han beskriver lærerens rolle slik:

”Lærerens oppgave består etter min mening i å lære elevene – ikke å tegne, men å lære å tegne. De må tilegne seg en metode så de selv kan oppdage tingene, slik at de ikke resten av livet er begrenset til de ting læreren forteller dem.” (Nicolaïdes, 1979) Hans metode består i å gjøre det mulig for elevene å få en opplevelse ved å planlegge og tilrettelegge.

3 Metodedel

Metodekapittelet tar for seg de metodiske valgene i oppgaven. Jeg vil gjøre greie for vitenskapsteoretisk forankring, forskerrollen og avslutningsvis ta opp noen etiske refleksjoner rundt metoden. Til slutt vil metodens validitet drøftes.

For å belyse problemstillingen min i dette forskningsprosjektet var det nærliggende å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode. Ved bruk av kvalitative metoder får man i større grad tilgang til en dybdeforståelse av materialet, i motsetning til kvantitative metoder, som gir en mer breddeforståelse av fenomenet (Grimen, 2004). En blanding av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode kan være hensiktsmessig. Oppgaven er forankret i en fenomenologisk tradisjon siden arbeidet er forankret i et konstruktivistisk paradigme. Hensikten med tradisjonell kvalitativ klasseromsforskning er å skape en forskningstekst som skal inspirere og initiere til refleksjon, drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig kan utvikle seg til å bli bedre (Postholm & Moen, 2009). I kvalitative forskningsstudier har man utilstrekkelig med data til å kunne generalisere. Her er hensikten å gå i dybden for å finne en forståelse av et fenomen. I mitt forskningsarbeid vil jeg forsøke å endre praksis mens forskningsarbeidet pågår. I dette kapittelet vil jeg presentere noen sentrale retninger og kjennetegn innen aksjonsforskningsfeltet. Grunnet mange variasjoner av begreper som blir brukt i litteraturen, er det viktig for meg å diskutere og avklare dem i forhold til min oppgave.

3.1 Aksjonsforskning

Det ble raskt naturlig for meg å velge aksjonsforskning som hovedmetoden i dette kvalitative forskningsprosjektet. Uttrykket aksjonsforskning (action research) ble først brukt av den amerikanske psykologen Kurt Lewin (1952) i en artikkel han skrev på midten av 1940-tallet. Hans utgangspunkt var at for å studere prosesser var en nødt til å skape forandring av dem, for så å studere virkningen. Den klassiske aksjonsforskning Lewin stod for, handlet om å endre praksis, om å utvikle en forståelse av praksisen, for så å endre situasjonen som handlingene foregår i. Målet var å bryte ned skillet mellom teori og praksis. Han visualiserte også aksjonsforskningens prosesser som en spiral. Fasene består av planlegging, handling, observasjon og refleksjon over forandringer i en sosial situasjon (Postholm & Moen, 2009). Spiralformen er et bilde på at forskningsarbeidet ikke stopper opp, men er opphavet til ny planlegging, nye handlinger osv. Det er lagt stor vekt på refleksjon i modellen. Det er først gjennom refleksjon at man tilegner seg ny kunnskap om

hva som skjer i egen praksis (Brekke & Tiller, 2014).

3.1.1 Aksjonsforskning eller aksjonslæring

I senere tid har mange retninger innen aksjonsforskning blomstret opp. Aksjonsforskning og aksjonslæring er to begreper som er tett koplet opp mot hverandre. En kan si at disse begrepene utgjør en del av en familie bestående av flere retninger. Tiller (2013) argumenterer for at begrepet *aksjonslæring* er det systematiske utviklingsarbeidet lærerne gjør i sin profesjon, en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess. Mens aksjonsforskningen er det forskeren foretar seg når de tar på seg forskerhatten for å undersøke et konkret opplevd fenomen. Selv om en slik prosess er noe enhver lærer gjør i sin praksis, i større eller mindre grad, er det mange som reserverer seg fra å bli kalt ”forskere”. ”Lærere har lang erfaring i å planlegge og gjennomføre, men mindre tradisjon for å samle inn systematisk dokumentasjon på det som skjer, og reflektere over det som har skjedd i klasserommet”, hevder Tiller (Brekke & Tiller, 2013).

Ifølge Carr og Kemmis (1986) skal ”ekte” aksjonsforskning ha et emansipatorisk siktemål der en vil vise hvordan virkeligheten ikke er endelig gitt. Det er en evig prosess av konstruksjon, dekonstruksjon, og rekonstruksjon (Carr & Kemmis, 1986). Slik åpnes det opp for perspektivutvidelse og for mulige endringer av det etablerte, og derfor er det etter deres syn praktikerne som har det avgjørende ordet i forskningen.

Tiller (2013) påpeker at begrepene likevel har en rekke fellesnevner. I ett og samme prosjekt vil begge aktivitetene ofte løpe parallelt. Hvorvidt lærerne skal betraktes som aksjonsforskere eller aksjonslærere er et paradigmespørsmål. Uavhengig av en slik presisering vil forskerrollen i aksjonsforskningsprosjekter ofte inneha flere funksjoner: deltaker og observatør, medarbeider og leder, novise og ekspert.

3.2 Lærerforskeren

I dette avsnittet vil jeg utdype mer rundt rollen som forsker i egen lærerpraksis. Jeg har valgt å bruke betegnelsen ”lærerforskeren” om min forskerrolle i denne prosessen.

På 1970-tallet hevdet den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse (1975) at læreren utvikler seg på samme måte som eleven utvikler seg, gjennom handling og erfaring. Det holdt ikke at forskere studerte og vurderte lærerens arbeid fra academia. Læreren måtte studere det selv. Han mente at lærerens profesjonalitet lå i evnen til å studere egen undervisningspraksis og evnen til refleksivitet. Det vil si å gå systematisk og kritisk

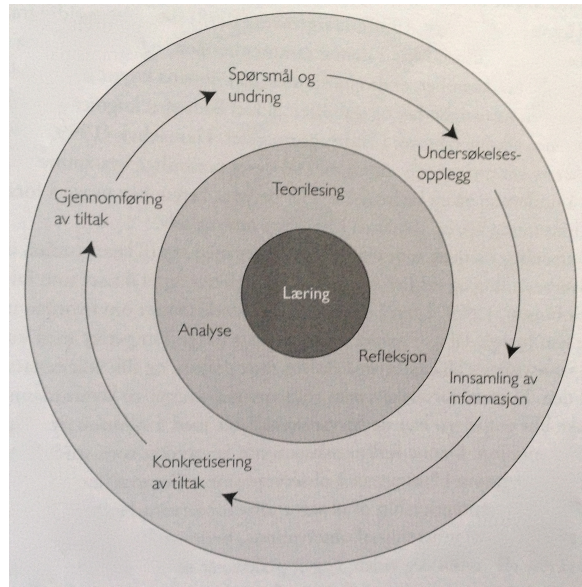
gjennom egne tenkemåter, handling og praksis (Eisner, Lysne, Harbo, & Stenhouse, 1975). Ved å forske i eget klasserom, har en den fordel at en kjenner virksomheten fra innsiden, men det kan også by på utfordringer fordi det stilles ulike krav til en lærer og til en forsker. Hoel (2000) beskriver fem ulike roller ”lærerforskeren” må inntre i forskningsprosessen.

1. Praktiker I, som innebærer at man som lærer ønsker å finne svar på noe av det som skjer i klasserommet, og former spørsmål og problemstilling ut fra dette.
2. Praktiker II, der læreren er fornyeren som ønsker å prøve ut nytt i egen klasse.
3. Forskeren i synsfeltet, som innebærer at forskeren selv er en del av forskningen, og må forske på seg selv som medaktør.
4. Tolkeren, som skal systematisere, bearbeide og tolke data.
5. Formidleren, der også en selv som forsker er involvert.

Ved å veksle mellom disse ulike fasene kan man få ulike perspektiver. Et sentralt spørsmål i metodedeбата er om man kan innta en utenfra posisjon når man har et innenfra perspektiv. Hoel (2000) peker spesielt på to utfordringer ”lærerforskeren” har. Den første gjelde relasjonen mellom lærer og elev. Hvordan vil dette forskningsprosjektet virke inn på elevene mine? Den andre utfordringen gjelder lærerens tolkningsposisjoner i forhold til det som skjer i klasserommet. På grunn av den forkunnskapen læreren har om elevgruppen, er det nødvendig å stille seg spørsmålet om hvilken innvirkning dette vil ha for tolkningen av dataene som samles inn (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000).

Når lærerforskeren beskrives av Postholm og Moen (2009), innfører de begrepet *profliktere*, som beskriver hvordan blikket rettes fremover i forhold til det som skal skje. Tidligere erfaringer knyttes an til tanker rundt kommende undervisning og de muligheter som finnes for å legge til rette for læring i denne (Postholm & Moen, 2009).

For å kunne finne kjernen i det jeg søker etter, har det derfor vært viktig for meg å involvere både elevgruppen og lærere i refleksjoner underveis. I tillegg til egne observasjoner har det vært viktig å innhente informasjon fra både elevene mine som er med i prosjektet, og andre lærere i faget. Nye erfaringer og informasjon vil jeg bearbeide og prøve ut i fase 2 av undersøkelsen. Etter gjennomgangen vil jeg systematisere, bearbeide og tolke innsamlet data for igjen å reflektere over hva som fungerte og ikke. Prosessen kan beskrives som modellen nedenfor av aksjonslærings sirkelen.



Figur 3: Aksjonslærings sirkelen (Brekke & Tiller, 2013; Postholm & Jacobsen, 2011)

3.3 Egne observasjoner og refleksjoner

Gjennom hele arbeidet i denne avhandlingen har egne observasjoner og refleksjoner underveis vært betydningsfulle for veien videre.

Observasjon handler om å bruke ulike sanser til å skanne inntrykk i en situasjon. Hovedsansene vi bruker, er synssansen og hørselssansen (Brekke & Tiller, 2013). Jeg, som lærerforsker, har i dette arbeidet stått midt i situasjonen som skal observeres. I tillegg til å observere tar jeg i bruk sansene til informasjonsinnhenting. Det jeg observerer er derfor avhengig av hvor skarpt man kan se og hvor godt en kan høre det som skjer i rommet. Som observatør vil man også alltid filtrere informasjonen ut fra det vi vet fra før. Derfor kan man si at observasjon aldri er en objektiv måte å samle inn informasjon på. I tillegg til selve observasjonen skal det vi observerer, skrives ned slik at andre kan forstå hva som er observert. Denne prosessen vil være en trening på det håndverksmessige ved bruk av observasjon. Dette handler om å være tydelig og å skille mellom de ulike fasene i observasjonsprosessen. Fra sansing, via nedtegning, til fortolkning og forståelse av det vi tror vi har sett (Brekke & Tiller, 2013).

Det å reflektere over egne handlinger er det flere teoretikere som påpeker at er viktig for læring. I denne oppgaven blir refleksjon et verktøy for å knytte sammen teori og praksis. Her har jeg valgt å støtte meg til Donald Schöns refleksjonsteori. Begreper Schön benytter

er blant annet *reflection-in-action* om den kunnskap man kommer til gjennom sine handlinger og når en reflekterer over handlingen *under* selve handlingen. *Knowing-in-action* beskriver kunnskapen som en dynamisk prosess, der tidligere erfaringer har en betydning for hvordan en tilpasser seg en situasjon. I slike prosesser er det umulig å beskrive det en gjør med klare ord. Det kan best beskrives som spontane og ubevisste handlinger. Handlingene er ubevisste så lenge situasjonen er innenfor det vi er kjent med (Schön, 1995). Schön mener at våre handlingsbeskrivelser er konstruksjoner fordi en prøver å sette ord på noe som er taust og spontant. Slik blir handlingen konvertert til *knowledge-in-action*. Schön bruker begrepet *reflection-on-action* for å beskrive de refleksjonene en gjør seg i etterkant av aksjonen. Det anbefales ofte å bruke flere metoder til å samle inn informasjon om en sak. Slik vil den innsamlede informasjonen bli mer bredspektret (Brekke & Tiller, 2013).

Slik jeg forstår og velger å bruke refleksjon, på bakgrunn av Schöns refleksjonsteori, reflekterer jeg og bruker begrepet *reflection-in-action* for å søke og analysere frem hvordan kunnskap og læring går hånd i hånd med handlingene i det egne skapende arbeidet. Underveis i det skapende arbeidet noterte jeg ned opplevelser der jeg fant det naturlig. Jeg skrev også ned refleksjoner i etterkant av fase 1 og fase 2 i undersøkelsen. Dette kan beskrives som det Schön betegner som *reflection-on-action*. I denne oppgaven kommer observasjonsloggen i tillegg til intervju og elevenes tegneresultater. Informasjon i observasjonsloggen kan være med på å støtte eller ikke støtte informasjon fra andre kilder. I fase 3 vil refleksjonsloggen være hovedmetoden for å kunne undersøke egen skapende prosess.

3.4 Informantutvalget

Som en kilde for å innhente informasjon til oppgaven har jeg valgt ut en gruppe informanter. Informantutvalget består av fire elever fra 5. trinn og tre lærere i kunst og håndverk.

Store deler av undersøkelsene i denne oppgaven foregår i klasserommet. I en klassesituasjon med mange elever vil materialet bli svært omfattende. Jeg så det derfor hensiktsmessig å kun fokusere på fire av elevene i elevgruppen slik at informasjonen mer håndterlig. Dette gjorde det også mulig å undersøke informasjonen på en grundigere måte. I mange kvalitative studier baserer en seg på strategiske utvalg, også kalt formålsutvalg. Med dette menes det at deltakerne velges ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver

(Thagaard, 2013). Jeg har derfor valgt ut mine informanter ut fra hva som var hensiktsmessig for denne oppgaven. Elevinformantene valgte jeg ut fra resultater jeg hadde fått inn i fase 1 av undersøkelsen, kartleggingstesten. Valget gjorde jeg hovedsakelig ut fra egne analyser av elevenes visuelle kontroll (resultatene) i tillegg til egen observasjonslogg. Utvalget av elevinformanter bestod av to jenter og to gutter. Dette mente jeg var hensiktsmessig for analysearbeidet. Her kunne jeg se om det også var noe som skilte seg ut i jentenes besvarelser og guttenes besvarelser.

Det andre formålsutvalget bestod av tre lærere i kunst og håndverk, som alle jobbet på mellomtrinnet. For å finne noen som kunne være aktuelle som informanter, forhørte jeg meg med kollegaer fra andre skoler i nærmiljøet (østlandsområdet). Slik fant jeg en av informantene. På grunn av få interesserte kontaktet jeg også en tidligere kollega som nå arbeider på en skole i Østfold. Hun satte meg i kontakt med faglæreren i kunst og håndverk på skolen der hun jobbet. Som tredje informant tok jeg kontakt med en studievenninne som nå arbeider på en barneskole i Møre og Romsdal. Jeg hadde ikke mer kunnskap om eller krav til informantene, bortsett fra at samtlige jobbet som lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Informantenes geografiske spredning gjør at informasjonen representerer et større område og empirien utgjør et større mangfold. Elevmassen var ganske lik på hver skole. Alle informantene er kvinner. Dette kan være en svakhet i oppgaven, men jeg tror dette reflekterer den reelle situasjonen av kunst- og håndverkslærere i barneskolen. Informantutvalget blir beskrevet nærmere under kapittel 4, der selve undersøkelsen blir presentert.

3.5 Intervjuene

I arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å være åpen for å fange informantenes erfaringer og opplevelser rundt tematikken mestring og motivasjon i tegning. Forskningsintervju kan ha ulik utforming. Jeg har valgt å bruke en semi-strukturert intervjuform for innhenting av informasjon fra informantene. Denne intervjuformen er basert på en intervjuguide der temaene i intervjuet hovedsakelig er fastsatt i forkant. Rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis, og intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål som synes relevante i situasjonen. På en slik måte kan forskeren følge intervjuobjektets fortelling, men samtidig sikre at de temaer som er viktige i forhold til problemstillingen blir diskutert (Thagaard, 2013). Jeg som forsker ble også et viktig instrument i intervjuene. I tillegg til å følge intervjuguide hadde jeg mulighet til å følge opp de ulike svarene informantene gav (Thagaard, 2013). Her kunne jeg utnytte min egen

bakgrunn og fagkunnskap i intervjusituasjonen. En semi-strukturert intervjuform krever at intervjuer er aktiv. Intervjuer må ha god kjennskap til temaet som blir tatt opp, for å få en profesjonell vinkling på intervjuet. I dette ligger det at en må være mer bevisst på valg av formuleringer av ord og uttrykk i tillegg til kroppsspråk. Det er viktig å ikke lede informantene mot en eller annen retning (Dalen, 2004).

På grunn av stor geografisk avstand til en av lærerne ble dette intervjuet utført via epost. Jeg hadde også telefonkontakt med informanten der tematikken og eventuelle spørsmål rundt undersøkelsen ble tydeliggjort. De to andre intervjuene ble gjort gjennom samtale der jeg tok lydopptak og transkriberte opptakene i etterkant.

Elevintervjuene ble holdt i skoletiden uken etter at undersøkelsene i fase 2 var avsluttet.

Semi-strukturert intervju med tre faglærere

I intervjuguiden jeg brukte under intervjuene, hadde jeg ferdig formulerte spørsmål, men jeg åpnet opp for oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Jeg velger derfor å bruke betegnelsen semi-strukturert intervjuform. Fordelen ved å ha noen ferdig formulerte spørsmål er at det gjør det enklere å sammenligne svarene fra de tre informantene. Fordi jeg hadde et intervju over epost, så jeg dette som nødvendig for analysearbeidet.

Jeg sendte intervjuguiden til alle informantene noen dager i forkant av selve intervjuet. På den måten fikk de mulighet til å tenke gjennom spørsmålene i forkant. Jeg tok også dette valget for å sikre meg hensiktsmessige svar i forhold til forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Intervjuene ble holdt medio november 2014. Intervjuet over epost ble gjennomført i januar 2015.

Semi-strukturert intervju med fire elever

De semi-strukturerte intervjuene med elevutvalget ble holdt i etterkant av det tegnedidaktiske undervisningsopplegget i fase 2 av undersøkelsen. Her ville jeg undersøke elevenes opplevelser rundt tegneøktene. I tillegg stilte jeg spørsmål rundt deres opplevelse av tegning generelt. Her gjentok jeg spørsmål fra gruppesamtalen i fase 1 av undersøkelsen. Slik håpet jeg å kunne se etter forandring i elevenes opplevelser.

Semi-strukturert gruppesamtale med fire elever

Den semi-strukturerte gruppesamtalen hadde jeg i etterkant av kartleggingstesten med elevutvalget på fire. Jeg har valgt å bruke betegnelsen *gruppesamtale* istedenfor

gruppeintervju eller *fokusgruppeintervju*, som er intervjuformer som er brukt innenfor ulike vitenskapsteoretiske og kunnskapsteoretiske tradisjoner. Samtalen var en uformell kilde til informasjon. Gjennom gruppesamtalen fikk elevene mulighet til å sette ord på sin opplevelse av kartleggingstesten i tillegg til sin generelle opplevelse av tegning. Siden samtalen ble holdt såpass tidlig i prosessen med masteroppgaven, fungerte den mer som et ”prøveintervju”. Men på grunn av hvordan prosjektet har utviklet seg, har jeg valgt å ta det med som en del av kartleggingen i oppgavens fase 1.

3.6 Behandling av innsamlet materiell

Undersøkelsene som ble gjort i denne oppgaven inneholdt både tegninger, intervjuer og observasjonsnotater. Det var derfor mye materiell som skulle behandles og analyseres. I analysearbeidet av materialet fra undersøkelsene så jeg det derfor som nødvendig å benytte en tematisert tilnærming. Dette gjorde det lettere å få en oversikt over materialet og videre kunne se etter elementer som stakk seg frem. Ved å dele datamaterialet i overordnede temagrupperinger vil det være lettere for forskeren å se etter likheter eller forskjeller. Dette kan igjen være med på å vise tendenser i funn (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Som gjennomgangstemaer for analysearbeidet er *visuell kontroll* og *motivasjon*. Jeg søkte etter mønsterdannelser innad i de forskjellige temaene, men også helhet. Ved en slik systematisering fikk jeg også mulighet til å fordype meg grundigere i hvert tema.

Transkribering og analyse av intervjuer

I undersøkelsene ble det gjort totalt syv intervjuer med lydopptak som ble transkribert i etterkant. Transkriberingen innebar at alt som ble sagt i intervjuene ble skrevet ned. Materialet endret da form fra talespråk til skriftspråk. Jeg valgte kun å transkribere det som ble sagt og ikke naturlige pauser, varierende stemmebruk og lignende i intervjuet. Dette syntes ikke relevant for oppgaven, særlig på grunnen av at et av intervjuene ble gjort over epost.

Etter transkriberingen av intervjuene med elevutvalget og lærerutvalget, gikk jeg inn i stoffet med et åpent blikk for å se om det var noe som stakk seg ut. Gjennom å lese transkriberingene flere ganger ble jeg kjent med stoffet og kunne danne meg en egen oppfatning av svarene jeg hadde fått. Jeg kategoriserte så svarene etter det overordnede temaet *motivasjon*. Kategorien er valgt ut fra funn i litteratur og teori og sees på som relevant i forhold til problemstillingen. Resultatene i kategorien sammenlignet jeg senere

med resultatene fra oppgavens andre fokus: *visuell kontroll*. Etter kategoriseringen av informantenes svar fikk jeg lettere en oversikt og kunne se etter mønstre og elementer som skilte seg ut som meningsfulle.

I oppgaven presenteres et utdrag sitater, hentet fra det transkriberte materialet. Sitatene ses på som meningsfulle opp mot temaene *visuell kontroll* og *motivasjon*.

Analyse av tegninger

I analysearbeidet av resultatene fra kartleggingstesten i fase 1 og gjennomgangen av øvelsene i fase 2, analyserte jeg resultatene ut fra det jeg betegner som *visuell kontroll*. Det er kun tegningens tekniske utførelse som her ble behandlet. For å undersøke temaet *motivasjon* ligger oppgavens observasjonsnotater og intervju til grunn. I undersøkelsen ble det samlet inn mange elevtegninger. I fase 1 av undersøkelsen så jeg det derfor som nødvendig å plukke ut et utvalg for å avgrense analysearbeidet av tegneresultatene ytterligere. Dette gjorde jeg ut fra hva som for meg var mest relevant i forhold til oppgavens problemstilling. I analysearbeidet med tegningene så jeg kun på elevenes tekniske utførelse. Dette temaet fikk betegnelsen *visuell kontroll*. Definisjonen av dette begrepet blir utdypet i kapittel 2. I oppgaven fremstilles et utvalg av utvalgets tegninger fra oppgavens undersøkelser. I høyre kolonne vises analysene i forhold til temaet *visuell kontroll*. Analysen er gjort ut fra egen bakgrunn av erfaringer og forutsetninger.

3.7 Etske hensyn ved aksjonsforskning

Når en gjør forskningsarbeid i organisasjoner som skoler, er det forpliktende å følge etiske prinsipper og retningslinjer som gjelder stedet der en utfører forskningsarbeidet. Innen kvalitativ forskningstradisjon og aksjonsforskning betraktes subjektene som med-forskere og aktive deltagere i forskningsarbeidet. Postholm og Moen (2009) beskriver etikkbegrepet slik: "Begrepet etisk betyr *moralsk*, rett handlemåte. Etikk handler derfor om læren om hva som er rett og galt, og etikk er slik et sett normer og prinsipper til veiledning for menneskers handlinger". Fordi man som forsker følger og kommer veldig nært de menneskene man forsker på, kan man komme opp i situasjoner hvor det blir viktig og nødvendig å bruke god dømmekraft for å avgjøre videre handling (Postholm & Moen, 2009).

I denne undersøkelsen har alle de involverte i mitt forskningsarbeid på forhånd blitt informert og hatt lyst til å delta i forskningsarbeidet. Informasjons- og samtykkeskriv er

gitt til alle informanter (elevutvalgets foresatte) i undersøkelsen, i tillegg til skolens rektor. De har også hatt mulighet til å trekke seg ut når som helst i perioden. All data har vært anonymisert. Under mine deltagende observasjoner er det kun det som er relevant i forhold til problemstilling som er loggført. Undersøkelsen er også meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det innebærer at jeg har forpliktet meg til å behandle alt av innsamlet materiell konfidensielt.

Også skolen som organisasjon har etiske retningslinjer som er viktig å følge både som lærer og forsker på egen arbeidsplass. Den etiske kodeksen innen aksjonsforskningsprosjekter sier at forskning skal unngå å skade, unngå å dirigere, og at full åpenhet og informert samtykke skal være normen. Verdighet, respekt og ansvar er viktige stikkord. Det er en selvfølge med konfidensialitet og rettferdig behandling av deltakerne i undersøkelsen. Dette er spesielt viktig når det er barn som er involvert i arbeidet. Prosjektene er basert på gjensidig ansvar og tillit, og på enighet om at private rom skal respekteres. Siden målet med aksjonsforskning er å styrke deltakernes egen situasjon, vil kravet om full åpenhet og ærlighet alltid være et underliggende ethos. Deltakerne betraktes som aktive agenter som selv er i stand til å endre sin egen virksomhet om nødvendig (etikkom.no).

3.8 Metodens validitet

I dette avsnittet vil jeg trekke frem noen utfordringer rundt forskningsarbeidets reliabilitet og validitet. Oppgavens reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er, mens validiteten viser til at studien undersøker det den faktisk hadde til hensikt å undersøke.

Reliabilitet går som sagt på om man kan stole på metoden som er brukt i oppgaven og dens resultater (Kvale et al., 2009). I intervjuene henger dette først og fremst sammen med transkriberingen av lydopptakene. Det er viktig at en i dette arbeidet er lojal mot lydmaterialiet og gjengir nøyaktig det som er sagt. Transkripsjonen jeg har gjort i dette arbeidet dekker ikke alle lag ved intervjuet, som gester, mimikk og tonefall. Oppstemthet og andre følelser som kommer til uttrykk, viderefremmes ikke da dette vanskelig lar seg reprodusere. Det at intervjusituasjonen i ett av de tre intervjuene var ulik de andre, kan også ha vært med på å gi variasjoner i tolkningen av resultatene. I de to transkriberte intervjuene har jeg vært tro mot det sagte og tatt med små ord og *slang-uttrykk*. Siden det tredje intervjuobjektet har kunnet forme svarene skriftlig over lengre tid, har informanten bearbeidet svarene på en annen måte. Jeg så likevel på dette som lite utslagsgivende i forhold til oppgaven.

Reliabilitet handler også om transparens i forskningen. Ved at jeg trekker inn direkte sitater fra intervjuene blir noe av grunnlaget for drøftingen tilgjengelig. Det samme gjelder eksemplene på tegneresultater. Det må allikevel tas hensyn til at sitater og tegninger er tatt ut av en sammenheng, og man står i fare for å presentere resultatene noe ensidig.

Validitet er et sentralt begrep i forskningssammenheng. Ordet kommer fra det engelske ordet "validity" og kan oversettes som "gyldig". For å kunne avgjøre om forskningen er gyldig må en se på om funnene er dokumentert grundig nok og om undersøkelsen er holdbar. Om metoden er valid, vil det være mulig å gjennomføre undersøkelsen også på et senere tidspunkt. For å sikre validiteten på informasjon og data som er samlet inn, har jeg under bearbeiding og analysearbeidet med materialet, støttet meg til aktuell litteratur og teori. Også ved å synliggjøre egen faglige bakgrunn har jeg forsøkt å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig. Datamaterialet i denne oppgaven består blant annet av informantenes subjektive opplevelser og erfaringer innenfor det aktuelle temaet. Slike opplysninger er vanskelig å sette inn i et skjema. Det bør derfor komme tydelig frem hva som er mitt ståsted og at alt materialet er fortolket og analysert utfra dette. Thalgaard (2013) problematiserer denne tilknytningen med at forskeren kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir da mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres. På den andre siden, ifølge Thalgaard, har forskeren et godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. Erfaringer forskeren har, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen forskeren kommer frem til.

I dette forskningsarbeidet ble rollen som forsker og lærerrollen kombinert. Det å skulle se eget arbeid fra utsiden og vurdere det på en objektiv måte var utfordrende. Det har derfor vært viktig å være veldig bevisst de to rollene både i loggskrivningen og analysedelen. Praktikeren blir kjent med sin egen situasjon, samtidig som forskerne også utvikler sin forståelse av praksis. Den lokale teorien blir altså skapt i møtet mellom praktikere og forskere (Postholm & Moen, 2009). Det å forske på egen arbeidsplass kan både tjene og svekke forskningsarbeidet. Det å ha kjennskap og en oppbygget relasjon til elevgruppen mener jeg først og fremst var en styrke. Du som lærer har bygget opp en trygghet hos elevgruppen, som gjør at elevene vil kunne slappe av under besvarelsene. Du har også kjennskap til rammefaktorer og elevforutsetninger på forhånd. Dette forutsetter at du er en god klasseleder. Uavhengig av dette har du bygget en relasjon til hver og en av elevene i klassen, som på en eller annen måte vil påvirke den informasjon som er innhentet.

I intervjusituasjonen var det viktig for meg å få en avslappet og god tone med informantene for å få utfyllende og "naturlige" svar. Her opplevde jeg store forskjeller

mellom elevinformantene og lærerinformantene. Det var utfordrende å få utfyllende svar fra elevene, mens lærerne snakket mer. Dette kommer blant annet tydelig frem gjennom intervjuenes lengde. Ett av de syv intervjuene ble også gjort skriftlig, mens de andre ble gjort med samtale som ble tatt opp på bånd. Jeg vurderte denne variabelen som lite relevant for resultatenes validitet.

Tidsrammen for undersøkelsen har også hatt betydning for undersøkelsens validitet. Ved å undersøke problemstillingen over en lengre tid, ville jeg fått undersøkt forskningsspørsmålet grundigere. Jeg ville også hatt muligheten til å se på ettervirkningene av det didaktiske undervisningsopplegget fra fase 2. På grunnen av aksjonsforskningens design, der veien blir litt til mens man går, er det ting jeg ville gjort annerledes i dag. Dette mener jeg er med på å understreke aksjonsforskningens kjerne. Lærerforskerens rolle handler om at man vil utvikle en forståelse av egen praksis for å kunne endre og utvikle den (Brekke & Tiller, 2013).

Hensikten med denne oppgaven er ikke at den skal være generaliserende, men en tekst som kan leses og videre fungere som et tankeredskap ved å sette i gang refleksjoner eller initiere til diskusjoner (Postholm & Moen, 2009). Jeg har derfor ikke noen forventninger om å få et ”svar”, men jeg håper på at dataene jeg får, vil bygge opp under min teori som er belyst i problemstillingen. På den måten kan en si at resultatene kan være av interesse for andre i opplærings situasjoner som vedrører den samme tematikken.

4 Beskrivelse av fase 1

I dette kapitlet presenteres det jeg betegner som fase 1 av undersøkelsene i oppgaven. Undersøkelsene som er gjort i fase 1, består av en kartleggingstest som er utført på 5. trinn. Ut fra resultatene fra kartleggingstesten velges et formålsutvalg på fire elever Disse blir representanter for elevgruppen. Videre presenteres gruppesamtalen med de fire elevene i tillegg til intervjuene som er gjennomført med de tre lærerne i kunst og håndverk. Hver av undersøkelsene presenteres med utdrag fra intervjuer/gruppesamtale med analyse. Avslutningsvis blir resultater fra kartleggingstesten, gruppesamtalen og intervjuene av faglærerne sammenlignet og oppsummert.

Som nevnt tidligere har jeg valgt å rette forskningsarbeidet mot 5. trinn i grunnskolen. Det er her jeg har erfart og blitt bevisst valgt problemstilling. Teori sier også at det er i denne aldersgruppen elever blir mer kritiske til det de tegner (gryende realisme). I tillegg er det også fra 5. trinn jeg som faglærer i kunst og håndverk overtar kunst- og håndverksfaget. Fra 1.- 4. trinn er det klassestyrer som har ansvar for faget.

Fase 1 i undersøkelsen består hovedsakelig av datainnsamling som vil danne grunnlag for videre utvikling av en tegnedidaktisk undervisning som kan være med på å styrke elevenes mestringsopplevelse og oppgavens problemstilling.

4.1 Kartleggingstesten

Kartleggingstesten (vedlegg) ble gjennomført av en gruppe på sytten elever og utgjør halvparten av hele trinnet på skolen. Jeg valgte å gjennomføre testen med denne gruppen fordi det er den minste elevgruppen i antall. Dette var med på å gjøre gjennomføringen mer håndterlig og oversiktlig. Ut fra resultatene fra kartleggingstesten og egne observasjonsnotater valgte jeg ut en gruppe på fire elever som ble representanter for elevene i denne oppgaven.

Målet med kartleggingstesten var å kunne danne meg et bilde av i hvilken grad elevene mestrer kompetansemål fra K06, 1.-7. trinn. Jeg valgte ut målene fra planen som direkte omhandler frihåndstegning. Disse målene faller stort sett innunder kategorien *visuell kommunikasjon*.

Jeg valgte å dele inn kartleggingstesten i tre deler. I den første delen, som var styrt, skulle elevene gjøre enkle tegneøvelser á 2 minutter. Øvelsene demonstrerte jeg på tavlen, og den

gikk ut på å tegne rette linjer, geometriske former og lignende. Ved å demonstrere på tavlen ble det helt tydelig for eleven hva som skulle gjøres.

I den neste delen av kartleggingstesten skulle elevene tegne huset de bor i. K06 legger stor vekt på elevenes forståelse av konstruksjoner, spesielt av hus. Kompetansemål som: ”*Tegne hus fra nærmiljøet rett forfra og rett fra siden*” (K06), er et mål eleven skal kunne etter 2. trinn.

I den siste delen av testen skulle elevene lage en tegneserie. Her var temaet ferie. Elevene hadde nylig hatt ferie, og det var derfor et tema alle kunne relatere seg til. Her ville blant annet kompetansemålene: ”*Uttrykke egne opplevelser gjennom tegning*” og ”*Visualisere og formidle egne inntrykk i ulike teknikker og materialer*” (K06), bli målt. Dette er mål jeg tolker som sentrale i Kunnskapsløftet gjennom hele skoleløpet.

Når en skal måle ferdigheter som er knyttet til skapende prosesser, møter en på en målingsproblematikk. Faget er preget av subjektive uttrykk som ikke er målbare. Jeg har derfor valgt å måle elevenes *visuelle kontroll* og *tegnemotoriske evner* ved å analysere elevenes tegninger. Med begrepet *visuell kontroll* legger jeg vekt på elevens fremstilling av tenkte objekter, for eksempel hvordan eleven velger å tegne et menneske, et hus og lignende. *Visuell kontroll* mener jeg også sier noe om elevens tegnemotorikk der en kan se på helt tekniske fremstillinger av geometriske former, rette linjer og så videre.

Underveis i kartleggingsøkten gjorde jeg meg en del observasjoner. Disse skrev jeg ned i etterkant av økten i en *observasjonslogg*. Gjennom analyse av logg og gruppesamtalen med elevene så jeg etter nyanser av kjennetegn for elevens motivasjon og mestringsopplevelse.

Valg av elevinformanter

Etter at elevgruppen hadde gjennomført kartleggingstesten, gikk jeg over resultatene. Jeg la alle tegningene ut over gulvet for å få en oversikt. For å kunne gjøre grundigere undersøkelser, valgte jeg ut resultater fra fire elever jeg mente representerte det brede spekteret som viste seg i resultatene. Utvalget består av to jenter og to gutter.

Kartleggingstesten resultater

Her beskrives og presenteres det innsamlede materialet fra kartleggingstesten. For å kunne behandle problemstillingen i oppgaven, vil jeg først presentere utdrag fra egen logg (venstre rad). Ut fra loggen vil jeg trekke frem faktorer jeg mener sier noe om elevens

motivasjon, *Faktorer for motivasjon* (høyre rad). Videre følger resultater fra kartleggingstesten. Her presenteres de resultatene jeg mener representerer gruppens ytterpunkter. De fire resultatrepresentantene vil videre være elevgruppens informantutvalg. Gjennom å analysere resultatene vil jeg trekke frem faktorer som kan si noe om elevens *Visuelle kontroll*.

Faktorer for motivasjon

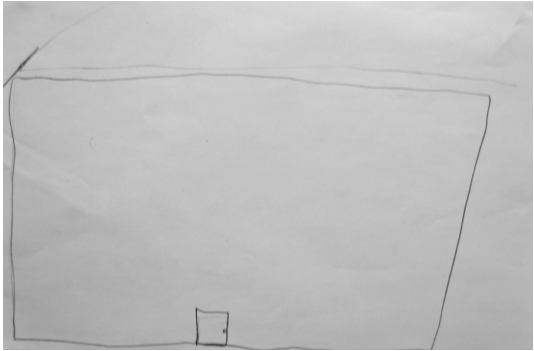
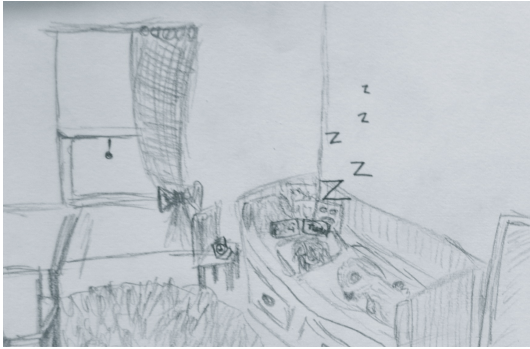
Utdrag fra egen logg:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Før vi startet, var det to gutter som lurte på hva poenget med disse øvelsene var. De virket ikke overbevist av svaret om at dette var god motorisk trening. En sa også: "Dette her er ikke kunst og håndverk". Få sekunder etter at oppgaven var satt i gang, ble gruppen mer konsentrert om det de skulle gjøre.</i></p> <p><i>Konkurransinstinktet slo inn, og alle var med. Det at hver oppgave hadde en ramme på to minutter, var med på å presse elevene til å komme i gang. Handlingene gikk mer over til impulshandlinger. Dette kan ha virket inn på resultatene med tanke på at elevene ikke strakk seg etter egen ferdighet, men heller mot det å bli først ferdig. Her var det en fremtredende forskjell mellom guttene og jentene, der jentene brukte noe lengre tid</i></p> <p><i>Her var det en elev som ikke ville være med lenger. Han prøvde i noen få minutter (kanskje sekunder) før han gav seg. Han kastet arket. Denne reaksjonen tolker jeg som at eleven har liten tro på at han vil mestre å tegne huset. Istedenfor å få bekreftet antakelsene sine, er det "tryggere" å la være.</i></p> <p><i>I denne oppgaven var det veldig individuelt hvordan de løste oppgaven og hvor lang tid og hvor mye flid de brukte. Her kan det være mange forskjellige grunner til motivasjon for oppgaven. Det vil være vanskelig for meg å tolke hva som er motivasjonen hos den enkelte. Selv om én tegner raskt, med få detaljer, kan det hende at denne eleven ville tegne nøye og detaljert i en annen type oppgave. Men her var det kanskje formidlingen av historien som var viktig for eleven.</i></p> <p><i>Det var et ganske tydelig skille mellom jentene og guttene for hvordan de angrep oppgaven. De aller fleste guttene kom raskt i gang, bortsett fra han som ikke ville i det hele tatt. Det som peker seg frem hos jentene, er at de bruker lengre tid på å tegne. Dette kan forstås som at disse er mer nøye med det de tegner.</i></p> <p><i>"Kan du hjelpe meg med å tegne en hest? Jeg greier ikke å tegne en hest fint", var det en jente som sa.</i></p> <p><i>Mange av elevene er flinke til å gi hverandre komplimenter. "Å så fint, hvordan klarer du å tegne så fint?"</i></p>	<p>Kritiske til oppgaven før start</p> <p>Konsentrerte i arbeidet</p> <p>Ulike motiver for motivasjon</p> <p>Impulshandling</p> <p>Ytre faktorer</p> <p>Liten tro på egen mestring</p> <p>Ulike motiver for motivasjon - vanskelig å tolke</p> <p>Tydelige forskjeller mellom jentene og guttene</p> <p>Usikkerhet – liten tro på egen mestring</p> <p>Motiverer hverandre</p>


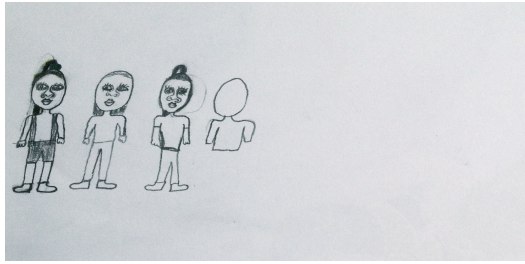
Figur 4: Utdrag fra logg

Det kommer frem i loggen at det kan være svært ulike grunner som ligger bak elevens motivasjon. Det kan også virke som årsak bak motivasjon kan være ulik hos jentene og

guttene. Guttene viser et behov for å bli først ferdig, mens jentene vil tegne ”finest” mulig. Guttene var også mer kritiske til selve oppgaven de ble satt til å gjøre. Det vistes også et skille mellom den første delen og den siste friere delen av kartleggingstesten.

Faktorer for visuell kontroll

Utvalg:	Faktorer for visuell kontroll
<p>Gutt 1</p>  <p><i>Gutt 1 Tegning av hus. (Hadde få resultater å vise til da han ikke ville tegne)</i></p>	<p>Prøver å tegne huset i perspektiv, men fullfører ikke.</p> <p>Huset ligger på basislinjen.</p> <p>Dimensjoner på hus og dør stemmer ikke.</p> <p>Merker etter visking kan tolkes som at eleven er usikker og føler liten mestring i tegningen.</p> <p>Lowenfeld - Skjemaalderen</p>
<p>Jente 1</p>  <p><i>Jente 1 Tegning av rom (utklipp fra tegneserie på 4 bilder)</i></p>	<p>Tegningen innehar mange detaljer.</p> <p>Viser forståelse av rom og perspektiv/dybde i tegningen</p> <p>Lowenfeld – Gryende realisme</p>

<p>Gutt 2</p>  <p>Gutt 2 Tegneserie</p>	<p>Fremstillingen av mennesker er noe ”barnslig”</p> <p>Det er få detaljer i bildene</p> <p>Tegningen viser liten forståelse av perspektiv og rom.</p> <p>Lowenfeld - <i>Skjemaalderen</i></p>
<p>Jente 2</p>  <p>Jente 2 Tegneserie</p>	<p>Tegningen fremstår som detaljert</p> <p>Tegningen ble ikke ferdigstilt</p> <p>Lowenfeld - Mellom <i>Skjemaalderen</i> og <i>gryende realisme</i></p>

Figur 5: Resultater fra kartleggingstesten

Resultatene fra kartleggingstesten viser store nivåforskjeller på elevenes visuelle kontroll. I analysen jeg har gjort, kommer det frem at elevenes resultater strekker seg fra det Lowenfeld beskriver som *Skjemaalderen* (7-9 år) til *Gryende realisme* (9-12 år). Elevenes disponering av tid er også fremtredende i resultatene.

4.2 Grppesamtalen med elever etter fase 1

I tillegg til informasjon som kom frem gjennom loggen, så jeg det nødvendig å ha en semi-strukturert gruppesamtale med elevutvalget i etterkant av økten. På en slik måte kunne elevene sette ord på opplevelsene rundt økten. Vi snakket også om deres opplevelser rundt tegning på generell basis. For meg var det interessant å finne ut hvilke holdninger elevene hadde til tegning. Ved å sammenligne svarene opp mot resultatene fra kartleggingsøkten ville jeg se om det de sa samsvarte med min analyse av tegneresultatene. Nedenfor har jeg trukket frem meningsbærende faktorer fra samtalen for motivasjon.

Utdrag fra samtale med elevutvalg:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Jeg synes det er lettere å tegne fantasi.</i></p> <p><i>Ting vi har skrevet om da så...tegner vi til.</i></p> <p><i>Jeg liker å tegne.</i></p> <p><i>Jeg liker best å tegne dyr egentlig.</i></p> <p><i>Det var veldig vanskelig å få det helt likt</i></p> <p><i>Jeg elsker å tegne!</i></p> <p><i>Jeg liker å tegne monstre...bare sånne fra fantasien.</i></p> <p><i>Det er greit, men jeg synes bare det er litt vanskelig å tegne lissom sånn hvordan de ser ut lissom.</i></p> <p><i>Jeg synes det var gøy å tegne sånn blindtegninger og sånne andre</i></p> <p><i>Sånn pleier jeg å tegne. Jeg synes det er mye lettere egentlig. Enn å tegne sånn nøyaktig. For det er jeg ikke så god på.</i></p> <p><i>Før tegnet jeg sånn at alt var en krusedull. Først tegnet jeg hodet som en krusedull, så tegnet jeg armene som kruseduller og beina, og så tegnet jeg bare ekstra rundt.</i></p>	<p>Fantasitegning</p> <p>Illustrere til noe de har lært</p> <p>Liker å tegne</p> <p>Dyr</p> <p>Fantasi - Monstre</p> <p>Utfordrende med observasjonstegning</p> <p>Blindtegninger</p> <p>Liten tro på egen mestring i ”realistisk tegning”</p> <p>Krusedull</p>

Figur 6: Utdrag fra gruppesamtale med elevutvalget

Eleveinformantene gav uttrykk for at de likte å tegne, men i varierende grad. Det kom frem at det også er ulikt hva de liker å tegne. En likte best å tegne fantasitegninger, mens en var mest komfortabel med å tegne dyr. Blindtegning og krusedulltegning ble også nevnt som positive tegneopplevelser.

4.3 Intervju med kunst- og håndverkslærere

Her presenteres de gjennomførte intervjuene med tre lærere som underviser i kunst- og håndverksfaget på mellomtrinnet. Utvalget består av en lærer som jobber på en skole i Møre og Romsdal, og to som arbeider i østlandsområdet. Utvalget fikk spørsmålene i intervjuguiden sendt via epost noen dager før intervjuet skulle bli holdt. Slik kunne de gjøre seg kjent med stoffet før selve intervjusituasjonen.

Nedenfor vil jeg trekke frem funn fra intervjuene som jeg mener er betydningsfulle for denne undersøkelsen. Jeg har hentet ut direkte sitater fra intervjuene (venstre rad) med analyse i høyre rad. I analysearbeidet har jeg tolket, meningsfortettet og kategorisert de svarene jeg ser som faktorer for motivasjon.

Kunst og håndverkslærer A:

Lærer A jobber på en barneskole med rundt 250 elever. Hun underviser i kunst og håndverk på femte og sjette trinn. Hun har jobbet som faglærer i kunst og håndverk i 12 år på skoler i østlandsområdet. Kunst og håndverkslærer A er faglærer i faget.

Analyseskjema med utdrag fra det transkriberte intervjuet og faktorer for motivasjon (figur 7), viser min tolkning av hva kunst- og håndverkslærer A la mest vekt på i intervjuet.

Utdrag fra intervju med faglærer A	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Men nå deler de som regel bare trinnene i to, noe som er veldig synd. Det går jo utover elevene.</i></p> <p><i>Ja, det er en naturlig del. Vi har som regel et krav om at de skal skisse ned ideer før de skal for eksempel ha en oppgave i leire. Ja, de skal for eksempel designe en kopp med hank i leire. Da må de først tegne tre ideer til koppen. Så skal de velge seg ut den ideen de er mest fornøyd med og så skal de igjen lage tre nye skisser utfra den ideen de har valgt.</i></p> <p><i>Mange blir veldig fornøyd med den første ideen og vil rett i gang med leira. Da må jeg ofte presse de litt. Men da oppdager de at den andre og tredje ideen også ble ganske bra. Og det blir vanskelig å velge da. Da ser de litt verdien med skissen og den prosessen tror jeg. Men du har jo de som tegner en idé og slurver ned noen andre bare for å gjøre det.</i></p> <p><i>Mmmm...Vi har perspektivtegning. Og vi har ansiktets proporsjoner. Det er oppgaver som fungerer bra. Det er oppgaver de fleste liker faktisk. Vel, vi gjør alt sammen. Og de følger steg for steg. Så alle vet liksom hva de skal gjøre. Og siden vi følger et skjema med for eksempel proporsjonene, med regler, så blir alle ansiktene ganske "riktig". Det tror jeg ofte blir en litt sånn a-ha opplevelse for elevene. Også de som synes det er vanskelig.</i></p> <p><i>Ja, jeg synes kanskje det er viktig at de skal få sånne a-ha opplevelser. Der de føler at de greier...at de mestrer. Det er viktig å ikke legge lista for høyt. Ellers så prøver jeg jo å følge mål fra læreplanen da og legger opp oppgaver etter det.</i></p> <p><i>Ja. Jeg har brukt en del fra Betty Edwards. Den derre tegneoppgaven der du skal tegne Picasso opp ned. Den er fin. Der er det noen som får den derre a-ha opplevelsen. Ellers så har du den oppgaven der de skal tegne og speile en profil og så blir det også en vase. Den er fin. Det er sånne oppgaver vi hadde på tegning, form og farge også.</i></p> <p><i>Ja, jeg bruker egentlig mange av de oppgavene jeg har hatt selv på skolen. Bare tilpasser dem litt liksom. Eller så er det mye fint på sosiale medier da. Som pintrest og instagram og sånt. Der er jeg ofte inne. Og er noen bra grupper på facebook også. Men det er inspirasjon til andre type oppgaver. Ikke så mye tegneoppgaver når jeg tenker meg om.</i></p> <p><i>Ja, jeg syntes L97 var mer konkret. Nå føler jeg at det er noen mål som er veldig brede. Men noen er veldig konkrete da. Men</i></p>	<p>Lærertetthet</p> <p>Tegner i ideprosessen</p> <p>Skissen som en naturlig del av en oppgave</p> <p>Gjøre egne valg</p> <p>Erfarer skissens verdi Og nytte</p> <p>Egne vurderinger</p> <p>Vil i gang med materialet Følger skjema (Gombrich)</p> <p>A-ha opplevelse</p> <p>Steg for steg (klare retningslinjer og mål)</p> <p>Alle henger med</p> <p>Følger mål fra læreplanen</p> <p>Betty Edwards: Tegne med høye hjernehalvdel</p> <p>Føler mestring</p> <p>Oppgaver fra utdannelsen</p> <p>Lite inspirasjon å finne i/av tegneoppgaver</p> <p>Mye opp til den enkelte lærer å gi en god undervisning</p> <p>Krav til den enkelte lærer om å motivere for læring</p>

<p><i>mye er litt valgfritt føler jeg.</i></p> <p><i>Da sitter jeg med målene og fordeler de på trinn. Og så lager jeg oppgaver selv.</i></p> <p><i>Ja, for eksempel disse Betty Edwards-oppgavene da. Den opp-ned oppgaven. Er jo mange som ikke skjønner noen ting. Hvorfor skal vi tegne han opp-ned liksom. Men så sitter de veldig konsentrert. Og så får de en sånn a-ha opplevelse når de ser det riktig vei.</i></p> <p><i>Jo, tror de fleste opplever mestring her. De følger strekene i bildet istedenfor å tegne etter noe.. som er noe. Det tror jeg kan være litt befriende for noen. Og utfordrende for noen. Men opplever at de fleste føler mestring når de ser hva de har gjort da.</i></p> <p><i>Nei, alle gjør vel ikke det. Det er nesten umulig å ha oppgaver som faller i smak hos alle tror jeg. Vi har jo en del av de som ikke får konsentrert seg mer enn noen minutter av gangen. De gir fort opp.</i></p> <p><i>De gjør vel ikke så mye. Later som om de jobber. Og så blir de ikke ferdige. Eller de bare kjører av gårde. Uten å se på tegningen. Bare gjør seg fortest mulig ferdig liksom. Ja, vi har de.</i></p> <p><i>Tror kanskje det er flere jenter som tegner enn gutter. Og så tror jeg at de minste tegner mer. Er ikke så mange i 7. Som tegner så mye. Eller i hvert fall ikke guttene. I 5. klasse føler jeg at det ikke er så forskjell i fra guttene og jentene.</i></p> <p><i>Hmmm... jentene er veldig opptatt av å tegne fint liksom. Jentegreier. Som pene jenter i kjoler. Og mye hjerter og sånt. Guttene hmmm...vi har en gutt som elsker å tegne perspektivtegninger. Han tegner kjempeavanserte tegninger. Bylandskaper liksom. Veldig imponerende. Han tar stadig vekk med seg tegninger han viser frem. Og så har vi en gjeng i 7. som er hekta på dr. Who. De tegner bare dr. Who-figurer.</i></p> <p><i>Kanskje det å bruke elevenes interesser. Temaer elevene kjenner og er interessert i. Og så tenker jeg at det er viktig med oppgaver som ikke er for vanskelige. Alle må ha mulighet for å klare oppgavene.</i></p> <p><i>Tja, det er vel litt forskjellig. Noen liker å tegne og føler at de får det til. Og de som ikke liker det, føler vel at de ikke får det helt til. Det henger vel sammen.</i></p> <p><i>For vanskelige oppgaver. Oppgaver som ikke er på deres mestringsnivå. Også er det jo alltid veldig forskjeller innad i en klasse. Du har jo de som er kjempeflinke til å tegne. Som tar seg god tid og er veldig nøye liksom. Også har du de som bare gjør noe for å gjøre de. De føler vel at de ikke mestrer tegning så godt. Og så vil de skjule det bak å bare slurve.</i></p>	<p>Lager oppgavene selv</p> <p>Kritiske førstemøte med oppgaver</p> <p>Yter ikke opp til potensielt nivå</p> <p>Variasjon i oppgavene</p> <p>Kan ikke motivere alle.</p> <p>Gir opp</p> <p>Later som de jobber</p> <p>vil bli fortest mulig ferdig</p> <p>Flere jenter tegner enn gutter Skille i 7.trinn</p> <p>Nivåforskjeller innad i klassen</p> <p>Egne interesser spiller inn på motivasjonen</p> <p>Motivasjon og mestring henger sammen</p> <p>Mestring øker motivasjonen</p> <p>Alle må ha mulighet for mestring ut fra eget nivå</p>
--	--

Figur 7: Utdrag fra transkribert intervju med kunst- og håndverkslærer A

Faglærer A har flere tegneoppgaver i sin undervisning i kunst- og håndverksfaget. Hun hentet inspirasjon fra flere kanaler, men sier det ikke er mye egnet å finne om tegning. Faglærer A problematiserer også at mange elever ikke ser verdien av skissen, men kun i produktet som skal lages. Selv ser hun betydningen av det å tegne. Hun legger også vekt på at utdannelsen har hatt betydning for undervisningen hennes i tegning, der hun bruker flere av oppgavene hun hadde selv, i egen undervisning. Hun peker på utfordringer ved nivåforskjeller på elevenes visuelle kontroll og motivasjon for tegning. Og at disse faktorene henger sammen.

Kunst- og håndverkslærer B:

Lærer B jobber på en 1-7 skole. Skolen har rundt 160 elever. Lærer B underviser på mellomtrinnet, 5.-7.trinn, i kunst og håndverk og er samlingsstyrer for faget på skolen. Lærer B er ikke faglært i kunst og håndverk. Intervjuet fant sted over en kaffe etter arbeidstid en dag i november. Varigheten på intervjuet var på rundt 30 minutter. Tolkning av faktorer for motivasjon fra det transkriberte intervjuet, presenteres i neste analyseskjema (figur 8).

Utdrag fra intervju med lærer B:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Eh...ja, er ikke flink, men..</i> <i>Altså, jeg har aldri vært sånn flink til å tegne, men i løpet av det første året på GK tegning, form og farge, så jeg at jeg ble flinkere. Jeg så fremgangen min. Og da skjønte jeg at jeg ikke var så flink, men hadde blitt flinkere.</i></p> <p><i>Vi hadde mange sånne delte oppgaver, der vi ofte begynte med tegning og overførte det til kull. Eller overførte det til andre materialer. ... men vi begynte gjerne med tegneoppgaver.</i></p> <p><i>I K&H-faget så har vi faktisk gått inn for sånn 2-lærer system, så vi alltid er to stykker i K&H-faget.</i></p> <p><i>Ingen faglærere, så kontaktlærerne tar den selv. Men siden jeg har vært engasjert i faget, så er det jeg som har lagd årshjulet eller årsplanene i K&H. Så jeg har lagd opplegget for 4.-7. trinn i K&H. Så det er liksom meg de kommer til. Og sløyd og keramikk entusiast.</i></p> <p><i>Jeg har gjort igjen mange av de oppgavene jeg hadde på grunnkurset, for eksempel "biten som forsvant". Den har jeg brukt på elevene. Også oppgaver der du begynner med å skisse og jobber det ut i for eksempel keramikk eller med digitale verktøy.</i></p> <p><i>For eksempel lag en skisse over tankene, for hvordan du tror det vil se ut. Dette gjør de i en egen K&H-bok. Noen har jo lyst til å begynne...drite i den skissa.</i></p>	<p>Erfart utvikling og fremgang</p> <p>Tegne med ulike redskap</p> <p>Varierte øvelser</p> <p>Lærertetthet</p> <p>Interesse og engasjement i faget</p> <p>Tegner ideskisser</p> <p>Motiverte for arbeid med sluttproduktet, ikke skissen</p> <p>Skissens verdi er ikke klar for alle elevene</p>

<p><i>Da tenker jeg tilbake til grunnkurset og det her med å få til skygge, tekstur, form... Fordi jeg ikke har K&H som fag fra lærerskolen, så da henter jeg frem det jeg husker fra den gang. Og det er det jeg velger å legge vekt på da. Vi følger ikke noe læreverk. På vår skole så har vi ikke bundet opp lærebøker. Så vi lager litt våre egne greier da.</i></p> <p><i>Ja, det og er de gamle bøkene mine fra grunnkurs. Nei, mer bøker som man blar i for å få litt ideer. "Om skisser", "om tegning"</i></p> <p><i>Ja. Vi er digitalskole så jeg har vist de litt fra Pintrest. Men de har også brukt digitale tegneverktøy, som Picasso.net og Paint og litt sånn ymse. Tegne digitalt.</i></p> <p><i>L97 var mer konkret da, så siden jeg har lagd planene for K&H, så var det veldig løst. Vanskelig å forstå hvor de ville hen. Det er mulig jeg hadde hatt litt mer vett på det hvis jeg hadde hatt K&H som fag. Men det var liksom løst, så jeg følte at jeg kunne legge hva jeg ville inn i det. Og da var det nødvendig å gripe fatt i dette grunnkurset mitt for å ha noe å by på.</i></p> <p><i>Kan ikke huske at det var noe sånn fokus. Og når vi prøvde å legge opp aktiviteter i den planen så ble det kanskje litt mindre tegning, Men så har vi kanskje gjort det litt mer sånn i starten av et prosjekt gjerne. Sånn med å skisse og begynner i den enden. Men jeg tror ikke og husker ikke at kunnskapsløftet la opp til så voldsomt med tegning</i></p> <p><i>"Biten som forsvant" er kjempepopulær. Den kjører vi hvert år fordi den er så morsom.</i></p> <p><i>Og så er det konkurranse da om å vinne. Og utstilling i hall'n der alle går forbi.</i></p> <p><i>Ja...nei, jeg har brukt både svart tusj og blyant. Det varierer med hva jeg har brukt for å tegne først.</i></p> <p><i>Det er litt spesielt hos oss. Vi har valgt å ta ut halvparten av timeantallet i K&H til et eget prosjekt. Og så har vi delt året inn i seks perioder der de i tre av periodene har K&H. Og i de resterende tre periodene går timene i K&H inn i "prosjektet" som er en salgsutstilling der de lager ting som selges og pengene går til et veldedig formål.</i></p> <p><i>Ja, det har vært en veldig vellykket oppgave. Alle er med. Det er litt sånn lavterskel-oppgave. Så alle får det til da. Det er ikke noen som ikke mestrer.</i></p> <p><i>Ja, Det var f.eks denne perspektivtegningen fordi den ble for vanskelig for dem.</i></p> <p><i>Og lærer de som sagt begreper som forsvinningspunkt og horisontlinje og disse vanskelige ordene. Og så får de prøve selv da. Og der var det liksom forskjell på mestringsnivået og da mistet de litt motivasjonen når de så at det var vanskelig. Den oppgaven har vi hatt i 6. og 7. også, og da gikk det veldig fint.</i></p> <p><i>Vi begynte med å la de bli ferdige og så begynte vi å kutte tiden. 4 min – 3 min – 2 min...krympet og krympet. Og da ble de mer og mer stresset. Men de syntes det var litt ålreit også. Det var en økt, men neste økt så hadde vi lagd kull stifter selv. Og da når de fikk bruke det til en ny runde med croquis så ble det litt mer vellykket. Siden de fikk bruke noe de hadde laget selv.</i></p> <p><i>I tillegg til at de hadde trent en gang tidligere. Så det var dårlig første gangen, og så ble det bra andre gangen.</i></p>	<p>Inspirert av egen erfart tegneundervisning</p> <p>Digitale oppgaver</p> <p>Liten fokus på tegning i K06</p> <p>Uklare mål</p> <p>Opp til den enkelte og legge opp undervisningen.</p> <p>Morsom oppgave motiverer</p> <p>Belønning motiverer</p> <p>Ulike materialer</p> <p>Oppgave alle mestrer- vellykket</p> <p>Oppgave over elevenes mestringsnivå</p> <p>Vanskelige begreper</p> <p>Repetisjoner</p> <p>Øvelse</p> <p>Kull</p>
---	--

<p><i>Ja. Jeg tror kanskje at gutter har litt mindre tro på seg selv. Og at de kanskje ikke er så vant til å tegne. Jenter tegner mer tror jeg. De er litt mer opptatt av tegning. Sitter og tegner kruseduller og dekorerer. De er mer estetiske enn det guttene er.</i></p> <p><i>Jeg opplever at elevene tegnet mye mer før enn det de gjør i dag. Nå sitter de kanskje mer og trykker på en Ipad. Tegning var mer en aktivitet de gjorde hjemme.</i></p> <p><i>Spesielt i RLE har vi tegneoppgaver. De illustrerer til historien de har hørt eller gjensker kunst fra forskjellige religioner. Som kalligrafi eller mosaikk...</i></p> <p><i>I forhold til skoleoppgavene da så er det når alle kan få til noe, så er det en bra oppgave.</i></p> <p><i>Ja, egentlig. Da er alle like flinke. Men med en gang når du ser forskjellene innbyrdes i et klasserom og noen utpreger seg som ekstra flinke, så mister de andre motivasjonen også. Så jeg tror at gode tegneoppgaver kommer an på om alle kan greie det eller ikke. Der ingen skiller seg ut.</i></p>	<p>Jentene tar seg mer flid og bruker lengere tid</p> <p>Barn tegnet mer før</p> <p>Tegner i flere fag</p> <p>Alle stiller på samme nivå</p> <p>Synlige nivåforskjeller i visuell kontroll svekker tro til egen mestring</p>
---	--

Figur 8: Utdrag fra transkribert intervju med kunst- og håndverkslærer B

Jeg oppfattet det som at kunst- og håndverkslærer B var bevisst sin rolle som lærer i kunst og håndverk. Hun poengterte viktigheten rundt det å være faglært, noe hun ikke var selv. Hun refererer flere ganger til grunnkurs i tegning, form og farge og oppgaver og undervisning hun hadde der, som relevant for undervisningen. Hun forteller også at gjennom repetisjon av øvelser, erfarte elevene mestring og motivasjon. Kunst- og håndverkslærer B trekker frem at egen mestringsopplevelse har betydning for motivasjonen i arbeidet.

Faglærer C:

Lærer C jobber på en skole i vestlandsområdet. Det er en skole med 360 elever, der hun underviser 4.-7.trinn i kunst og håndverk. Hun er faglærer i kunst og håndverk.

Utdrag fra intervju av faglærer C:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Alle trinn har noe tegning lagt på årsplanen. I 4. jobber vi med veggavis (tverrfaglig prosjekt) der det blir mye tegning og skriving. Men generelt har de vel mer "fantasi" og illustrasjonstegning dette året. I 5.trinn jobber vi med arkitektur og arbeidstegninger til det. Og perspektiv. I 6.trinn jobber vi med proporsjoner. Det er en ren tegneoppgave over en lang periode. Og i 7. jobber vi litt repeterende, med arkitektur og perspektiv. Ellers så er det nesten alltid med en skissedel i hvert prosjekt, der elevene må vise ideer.</i></p> <p><i>De større prosjektene og oppgavene jeg har, spinner gjerne ut fra læreplanen. Vi har permer med gamle oppgaver skolen har brukt opp gjennom. Denne blir jeg i for inspirasjon. Jeg har også Akantus som jeg lener meg til. Men dette er et verk for ungdomsskolen, så jeg må jo tilpasse en del. Også fyller jeg litt på av det jeg finner i div. andre fagbøker da. Det er vel en litt sånn postmodernistisk fremgangsmåte, der jeg setter inn litt sånn her og der. Litt tilfeldig rett og slett. Og så erfarer jeg jo hva som fungerer og ikke.</i></p> <p><i>Jeg synes tegning er viktig som en uttrykksform for elevene. Og veldig mange liker å tegne. Jeg er opptatt av å gi elevene positive tilbakemeldinger på det de tegner.</i></p> <p><i>Jeg mener at målene er litt svevende og de kan være vanskelig å tolke. Jeg tror at hvis det hadde vært færre punkter eller hvis det hadde stått helt eksplisitt i kunnskapsløftet at her velger man, fire av de punktene man mener selv skal formidles. Da kan man gå mer i dybden på stoffet. Nå blir det jo litt sånn at man går gjennom noen punkter veldig fort. Punkter vi bare føler vi må ta og som vi egentlig ikke har noe brennende engasjement for. Og da blir undervisningen så som så.</i></p> <p><i>Jeg syntes det var lettere å forholde seg til L97. Den var mer konkret. Forsøker å bruke noen av de oppgavene jeg selv hadde på faglærerutdannelsen, men det er jo litt begrenset.</i></p> <p><i>Eller så pleier perspektivoppgavene å fungere godt. Men det er jo om å gjøre og være nøye da. Men tror at mange, kanskje spesielt de som ikke er så fornøyd med det de tegner, blir litt positivt overrasket. Og når de jobber med proporsjoner blir de også ofte litt positivt overrasket når de ser hva de har fått til. Men dette er jo oppgaver som vi jobber med over en lang periode.</i></p> <p><i>De blir fornøyd med seg selv. Og de erfarer at ved å jobbe med noe over lengre tid så blir de bedre. Det gir dem lyst til å fortsette.</i></p> <p><i>Den kan for noen bli veldig langtekkelig. De har rett og slett ikke tålmodigheten. Noen (eller de fleste) oppgaver fungerer for noen, men sjelden for alle. Jeg opplever at de fleste er glade i å tegne. Kanskje spesielt de minste (4.og5.). Men det er jo de som ikke liker å tegne i det hele tatt. Det er noen jeg rett og slett ikke får til å tegne.</i></p> <p><i>Også blir de lett lei. Når de er mindre har de også kanskje mer tid til å tegne. Mens når de blir eldre er det vel bare lekser og aktiviteter som gjelder.</i></p>	<p>Tegning i alle årsplaner</p> <p>Repetisjon</p> <p>Skissedel</p> <p>Ungdomsskoleverk som inspirasjon</p> <p>Erfarer hva som fungerer og ikke</p> <p>Positive tilbakemeldinger</p> <p>Uklare mål i K06</p> <p>Bruker egen bakgrunn</p> <p>Oppgaver over lenger perioder</p> <p>Positivt overrasket over egen prestasjon</p> <p>Erfarer egenutvikling og fremgang</p> <p>Liten tålmodighet med langtekkelige oppgaver</p> <p>Enkelte vil ikke tegne</p> <p>De yngre tegner mer</p> <p>Glade i å tegne</p>

Figur 9: Utdrag fra transkribert intervju med faglærer C

Faglærer C var bevisst og la vekt på tegning i kunst- og håndverksfaget. Hun problematiserte også utførelser med oppgavens lengde.

4.4 Refleksjoner av funn fase 1

Etter å ha gått gjennom intervjuene kom det til syne flere faktorer som jeg mener spiller en rolle for elevens mestringsopplevelse. Jeg har derfor valgt å ta med store deler av intervjuene, som jeg vil trekke inn i oppgavens avsluttende drøftinger. Videre i arbeidet med å komponere et undervisningsopplegg i tegning, har jeg kun valgt å trekke frem faktorer jeg mener direkte påvirker selve undervisningen. I tillegg til litteratur og teori vil informasjonen jeg har fått i undersøkelsene fra fase 1, videre danne det empiriske grunnlaget i oppgaven. For å samle trådene og gjøre det avsluttende analysearbeidet lettere, har jeg samlet faktorene for motivasjon og visuell kontroll.

Faktorer for motivasjon

Faglærer A	Faglærer B	Faglærer C	Elevsamtale	Logg
Erfare skissens verdi	Erfare egenutvikling og fremgang	Erfarer hva som fungerer og ikke	Liten tro på egen mestring i realistisk tegning	Usikkerhet – liten tro på egen mestring
Klare, oppnåbare mål – alle må henge med	Ulike motiver for motivasjon	Erfarer egenutvikling og fremgang	Liker å tegne	Kritiske til oppgaven før start
”Skjemategning”	Tegne med ulike redskaper	Repetisjon	Fantasitegninger	Konsentrerte i arbeidet
Betty Edwards-a-ha opplevelsen	Varierte øvelser	Positive tilbakemeldinger	Dyr	Ulike motiver for motivasjon
Varierte oppgaver	Repetisjon av øvelser	Positivt overrasket over egen prestasjon	Fantasi-monstre	Impulshandling
Fantasitegning og interesser	Belønning-konkurranse/utstilling	Liten tålmodighet med langtekkelige oppgaver	Utfordrende med observasjonstegning	Ytre faktorer
Ulike motiver for motivasjon	Oppgaver alle kan mestre		Blindtegninger	Liten tro på egen mestring
Motivasjon og mestring henger sammen	Alle stiller på samme nivå		Krusedull	Ulike motiver for motivasjon - vanskelig å tolke
				Tydelige forskjeller mellom jentene og gutten
				Motiverer hverandre

Figur 10: Funn fra undersøkelser fase 1- Motivasjon

I undersøkelsen peker samtlige av informantene på erfaring av egen utvikling og fremgang i tegning som viktig for elevenes motivasjon. For å kunne realisere dette peker lærerne på at oppgavene må være tilrettelagt slik at alle har mulighet for mestring. Flere av informantene nevner at det kan være ulike motiver som ligger bak elevenes motivasjon. For å få med flest mulig er varierte oppgaver en mulighet som blir trukket frem. Eksempler elevinformantene trekker frem som oppgaver, er blindtegning og ”krusedull”-tegning. Dette er oppgaver som underbygger påstanden om at oppgaver alle kan mestre, oppleves som motiverende. Også det å bruke ulike tegneredskaper er med på å skape variasjon. Det kom også frem at for å motivere og engasjere elevene bør det være oppgaver de kan relatere seg til. Ut fra elevsamtaler kom det frem at noen av informantene likte best å tegne fantasi-monstre, mens andre likte best å tegne dyr.

Faktorer for visuell kontroll:

Gutt 1	Jente 1	Gutt 2	Jente 2
<p>Prøver å tegne huset i perspektiv, men fullfører ikke.</p> <p>Huset ligger på basislinjen.</p> <p>Dimensjoner på hus og dør stemmer ikke.</p> <p>Merker etter visking kan tolkes som at eleven er usikker og føler liten mestring i tegningen.</p> <p>Lowenfeld - Skjemaalderen</p>	<p>Tegningen innehar mange detaljer.</p> <p>Viser forståelse av rom og perspektiv/dybde i tegningen</p> <p>Lowenfeld – Gryende realisme</p>	<p>Fremstillingen av mennesker er noe ”barnslig”</p> <p>Det er få detaljer i bildene</p> <p>Tegningen viser liten forståelse av perspektiv og rom.</p> <p>Lowenfeld - Skjemaalderen</p>	<p>Tegningen fremstår som detaljert</p> <p>Tegningen ble ikke ferdigstilt</p> <p>Lowenfeld - Mellom Skjemaalderen og gryende realisme</p>

Figur 11: Funn fra undersøkelser fase 1- Visuell kontroll

Ut fra resultatene i den gjennomførte kartleggingstesten kom det frem at elevinformantenes tegnenivå var varierende. Med utgangspunkt i Viktor Lowenfelds kategorier av barns tegneutvikling kan man se at elevene befant seg fra det han betegner som *skjemaalderen* til *gryende realisme*. Resultatene viste også store forskjeller på hvordan elevene disponerte tiden de hadde til rådighet. Dette ble spesielt tydelig da elevene fikk oppgaver som krevde større grad av selvstendig arbeid. Loggen forteller også at enkelte elever viste liten tro på egen mestringsevne. Dette mener jeg ble bekreftet i tegneresultatene (Gutt 1 og Jente 2). Gutt 1 gav fort opp i forsøket på å tegne huset sitt. Den uferdige tegningen og merker etter viskelær tolket jeg som faktorer for liten tro på egen mestringsevne.

For videre arbeid og utvikling av en ny tegnedidaktisk undervisning har jeg valgt ut fem kategorier. Dette var de kategoriene jeg oppfattet kom til syne i informantenes svar som direkte omhandlet undervisningen. Punktene blir presentert i neste kapittel og fase 2 av undersøkelsene.

5 Beskrivelse av fase 2

I dette kapittelet vil jeg beskrive fase 2 av oppgaven. Etter innhenting av informasjon gjennom intervjuer, logg og tegneresultater, har jeg funnet informasjon jeg har brukt som utgangspunkt for videre utforming av et nytt tegnedidaktisk opplegg. Jeg har lagd kategorier ut fra det jeg ser på som essensen av funn fra fase 1. Disse faktorene presenteres og begrunnes nedenfor i kapittel 5.1. Videre presenteres gjennomgangen av de fem øktene med tegneresultater og utdrag fra logg. Etter gjennomgangen av perioden presenteres analysen av intervjuene med de fire elevinformantene. Til sist vil jeg reflektere rundt funn i fase 2 ut fra de fem kategoriene for motivasjon.

5.1 Planlegging av didaktisk tegneopplegg

Det å planlegge undervisning er komplekst, og mange faktorer har betydning for gjennomføringen. I arbeidet med å planlegge den tegnedidaktiske undervisningen ligger som nevnt den didaktiske relasjonsmodellen til grunn. Jeg vil forsøke å videreføre funn fra fase 1, og legge opp en tegneundervisning der målet er å styrke elevenes mestringsopplevelse i tegning. Gjennom undersøkelsene som ble gjort i fase 1 oppfattet jeg flere faktorer som kunne påvirke elevenes opplevelse av mestring. Jeg tolker funnene dit hen at både elevens visuelle kontroll og motivasjon er viktige faktorer for mestringsfølelsen. Ut fra funn i litteratur og undersøkelsene fra fase 1 har jeg trukket frem følgende kategorier som viktige faktorer for å gi elevene gode forutsetninger for mestringsopplevelse i tegning:

Klare mål

I den didaktiske relasjonsmodellen som ligger til grunn for oppgaven, er mål for oppgaven et av punktene. Det er viktig at læreren har et mål for undervisningen. For at oppgaven skal virke meningsfull for eleven, er det også viktig at målet er tydelig for eleven. Litteraturgrunnlaget i oppgaven viser også effekten av at oppgavene bør ligge innenfor det eleven kjenner fra før. De må altså kunne relatere seg til stoffet for at stoffet skal virke meningsfullt.

Mulighet for mestring

Det kom frem i alle de tre lærerintervjuene at oppgaver må være innenfor elevens mestringsnivå. Hver enkelt elev må ha mulighet ut fra sitt utgangspunkt å mestre

oppgaven. På grunn av de store variasjonene i tegneresultatene fra fase 1 har jeg derfor fokus på øvelser som alle har lik forutsetning for å mestre.

Variasjon

Gjennom litteratur og utsagn fra lærerinformanter kommer det frem at variasjon av oppgaver har betydning for elevens læring. For at eleven skal føle mestring når han eller hun tegner, bør tegningen stemme med det eleven ser for seg og møte elevens forventninger. Hvis ikke tegning og forventning møtes, kan eleven føle at han eller hun ikke mestrer. Dette kan føre til at eleven gir opp. En betydelig faktor for dette mener jeg er elevens visuelle kontroll. Blindtegning og ”krusedull”-tegning ble nevnt som oppgaver det var knyttet positive opplevelser rundt. Lærerne la også vekt på at oppgavene bør være innenfor elevenes mestringsnivå. Alle må ha mulighet for mestring. Ut fra egne analyser av tegneresultatene så jeg store nivåforskjeller. Betydningen av helt grunnleggende trening i tegning ble derfor fremtredende i tillegg til å fokusere på prosessene og ikke et ferdig resultat.

I tillegg til å ha varierte øvelser kom det også frem positive erfaringer rundt bruk av forskjellige redskaper. I forklaringen av begrepet *visuell kontroll* er også det å mestre et redskap en form. Dette blir grunnlaget for at jeg velger å trekke inn flere tegneredskap i fase 2. Her har jeg valgt ut tørre tegneredskap som har et variert uttrykk i sin strek. Dette er redskap som er lett tilgjengelige og lite kostbare. En annen grunn til at jeg har valgt å gjennomgå flere redskap er for at elevene senere kan gjøre egne valg av hvilket redskap de vil bruke og hvorfor. Dette åpner opp for individualitet i uttrykket.

Repetisjon

Kunst- og håndverkslærerne B og C nevnte begge effekten av repetisjon og gjentakelse av oppgaver som en faktor for mestring. Eleven erfarer at fremgangen ved å gjøre en oppgave flere ganger øker motivasjonen til å fortsett med et arbeid. I fase 2 ble derfor hver av de fem øktene innledet med en oppvarmingsøkt. Oppvarmingen bestod av de samme øvelsene, men tegneredskapene ble skiftet ut. På den måten fikk elevene repetert en handling, men samtidig erfart handlingen gjennom ulike tegneredskaper.

Tid

Lengden på hver oppgave er det flere av informantene som kommenterer. For at elevene ikke skal gå fort lei er det viktig med variasjon i oppgavene, men det kommer også frem i

fase 1 at i langvarige oppgaver kan flere miste fokus. Dette vil jeg forsøke å løse ved å ha korte øvelser med forskjellige redskaper og teknikker. Slik vil eleven kunne erfare hvordan det er å arbeide med flere forskjellige tegneredskaper og teknikker innen den tiden som er til rådighet.

5.2 Gjennomføring av didaktisk tegneopplegg

Før hver økt gjorde jeg klart alt utstyr elevene trengte. Dette gjorde jeg for å unngå at mye tid gikk bort til unødvendig organisering. Tiden elevene hadde til rådighet i de fem øktene, varierte noe. Timefordelingen i kunst og håndverk på trinnet er delt opp slik at de har 30 minutters undervisning på tirsdager og 60 minutter på torsdager. De første fire øktene hadde derfor en varighet på 30 minutter, mens femte og avsluttende økt hadde en varighet på 60 minutter. Perioden strakk seg over fire uker som vist på modellen nedenfor.

P E R I O D E	Tirsdag uke 1	Økt 1: 30 min
	Tirsdag uke 2	Økt 2: 30 min
	Tirsdag uke 3	Økt 3: 30 min
	Tirsdag uke 4	Økt 4: 30 min
	Torsdag uke 4	Økt 5: 60 min

Figur 12: Oversikt over perioden

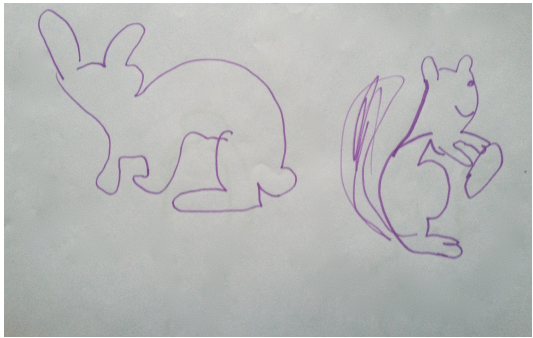
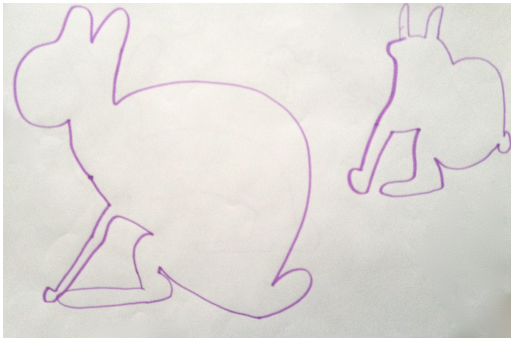
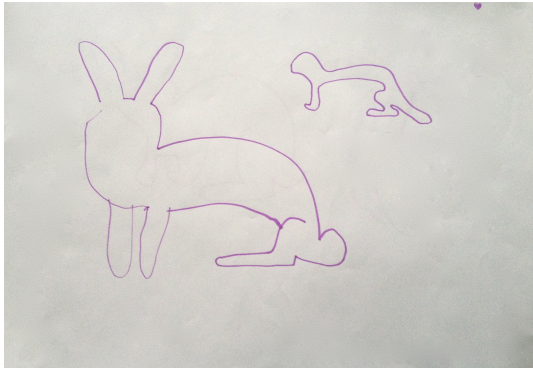
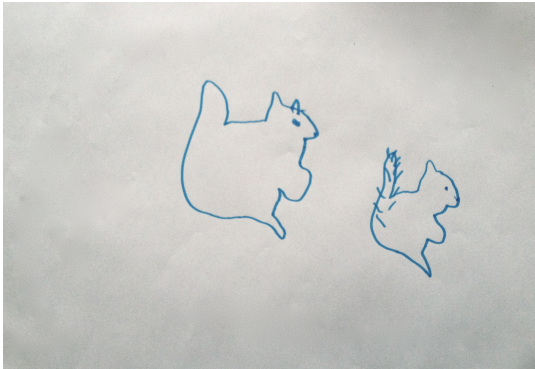
Økt 1: Kontur med tusj

30 minutter

Økt 1 startet med at jeg hadde en innledning om arbeidsperioden. Her gikk jeg gjennom hva vi skulle gjøre og satte opp en tidsoversikt på tavlen for å gi elevene en forutsigbarhet og forståelse for hele perioden. Her stilte også elevene spørsmål om ting de var usikre på.

De første fem minuttene gjorde vi oppvarmingsøvelser med tusj. De bestod av å tegne rette streker, sirkler, firkanter og border. Jeg valgte å starte økten med disse øvelsene for å få alle i gang. Det er også øvelser alle mestrer, men også kan strekke seg i. Dette kom frem i fase 1 og kartleggingstesten. Etter oppvarmingen valgte elevene seg ut et av de syv utstoppede dyrene som var satt frem. Øvelsen de skulle gjøre var konturtegning. Jeg gikk gjennom hvordan øvelsen skulle gjøres, på tavlen.

Faktorer for visuell kontroll:

Gutt 1:	Jente 1:
	
Gutt 2:	Jente 2:
	

Figur 13: Økt 1: Konturtegning av dyr med tusj

I resultatene fra økt 1 er det vanskelig å skille elevenes tegninger. Dette kan tyde på at oppgaven utfordret informantene, og alle startet med likt utgangspunkt. De fire informantene valgte alle å tegne med tusj i denne oppgaven.

Faktorer for motivasjon:

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<i>Alle jobbet med aktiviteten de ble satt til. Ingen var passive.</i>	Alle deltok
<i>Elevene fikk selv velge hvilket dyr de ville tegne. Elevene syntes det var spennende med de utstoppede dyrene. De fikk ta på og undersøke dem nærmere. Alle hadde en eller annen relasjon (kjennskap) til disse, men få hadde fått undersøke dem på nært hold.</i>	Egne valg Kjennskap med hele kroppen

Figur 14: Utdrag fra logg etter økt 1

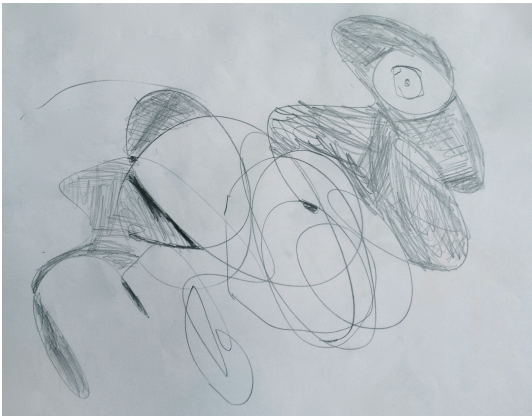
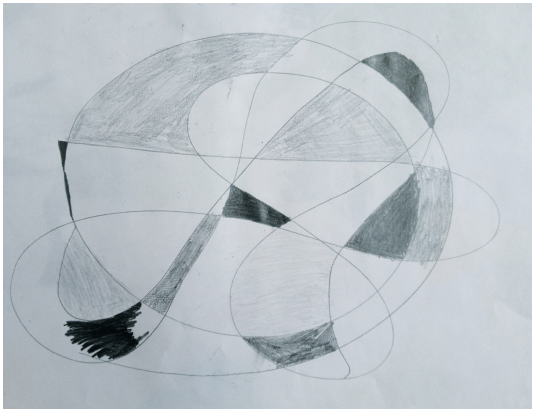
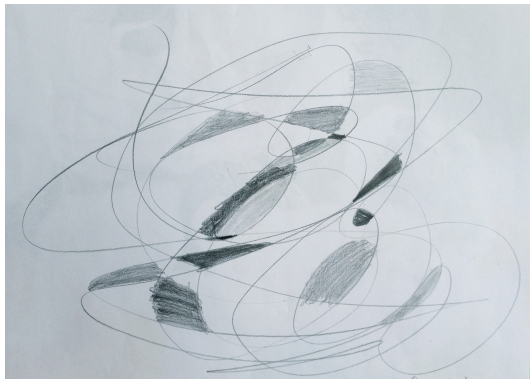
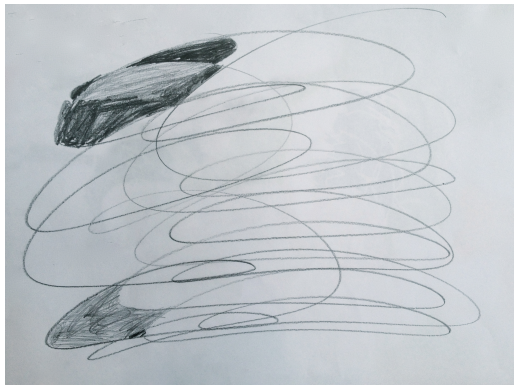
Elevene viste interesse for de utstoppede dyrene de skulle tegne. De fikk selv velge hvilket av dyrene de ville tegne konturen av. Det kan virke som en slik følelse av medbestemmelse virket som en ekstra motiverende faktor.

Økt 2: Skravering med blyant

30 min

Økt 2 startet også med oppvarmingsøvelser tilsvarende de fra økt 1. Oppvarmingsøvelsene ble denne gangen utført med blyant. Målet med økten var at elevene skulle bli kjent med blyantens egenskaper. Elevene skulle få kjennskap til alle blyantene i tegneskrinet, fra H til 6B. Under oppvarmingsøkten forklarte jeg blyantenes egenskaper, samtidig som elevene selv fikk teste det ut.

Faktorer for visuell kontroll:

Gutt 1:	Jente 1:
	
Gutt 2:	Jente 2:
	

Figur 15: Økt 2: Skravering av krusedull med blyant

Ut fra resultatene fra økt 2 kan man se noen variasjoner i utførelsen blant annet på måten elevene har skravert med blyanten. Gutt 1 og Jente 2 har tydelige blyantstreker, men Jente 1 og Gutt 2 skraverer jevnere. Resultatene viser at ingen av de fire informantene ble ferdig på tiden de hadde til rådighet.

Faktorer for motivasjon:

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<i>Alle de fire jobbet konsentrert.</i>	Alle deltok
<i>Her var det enkelte som trengte to og tre forsøk fordi de erfarte at krusedullen fikk altfor små rom, slik at det var vanskelig å skraver</i>	Konsentrert Gjorde flere forsøk

Figur 16: Utdrag fra logg etter økt 2


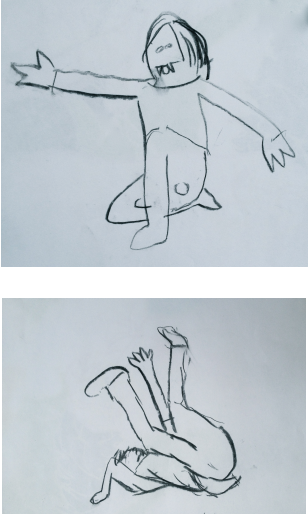
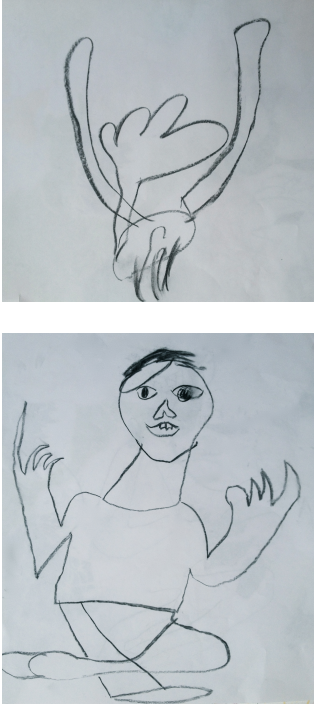

Loggen viser at elevene arbeidet konsentrert hele økten. Dette mener jeg er en faktor for motivasjon i arbeidet. Det kommer også frem i loggen at enkelte elever gjorde flere forsøk på å tegne en krusedull før de sa seg fornøyd og gikk videre med oppgaven. Dette kan tolkes som et ønske om mestring.

Økt 3: Croquis med kull

30 min

I denne økten var målet at elevene skulle gjøre erfaringer med å tegne med kull. Oppvarmingsøvelsene ble derfor gjort med kullstift. Etter oppvarming gikk jeg gjennom hvordan croquis-øvelsene skulle utføres. Her øvde vi på å tegne konturen, en repetisjon fra økt 1. Jeg demonstrerte først på tavlen. Elevene byttet på å stå modell.

Faktorer for visuell kontroll:

<p>Gutt 1:</p>	<p>Jente 1:</p>
	
<p>Gutt 2:</p>	<p>Jente 2:</p>
	

Figur 17: Økt 3: Croquis-tegninger med kull

I resultatene fra Croquis-økten mener jeg at en kan se utvikling i tegningene (figur 16). Spesielt hos Gutt 1 og Jente 2. Hos Gutt 1 er de første tegningene små, uferdige og han viser misnøye ved å sette et kryss over dem. I hans andre eksempel vises en ferdigstilt tegning. I eksemplet fra Jente 2 vises det at første skisse er detaljert, men hun har ikke rukket å bli ferdig. I det andre eksempelet fra Jente 2 er det færre detaljer, men tegningen ble ferdig.

Faktorer for motivasjon:

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Alle i gruppen hadde lyst til å stå modell. Vi rullerte derfor med klokka, slik at alle fikk stå.</i></p> <p><i>De viste hverandre tegningene de hadde tegnet av hverandre, med stor iver. Det ble mye latter i klasserommet.</i></p> <p><i>Usikker på hva det var som var mest motiverende, å bli tegnet eller å tegne, men arbeidet var lystbetont og elevene var engasjerte.</i></p>	<p>Engasjerte elever</p> <p>Tilbakemeldinger av hverandre</p> <p>Latter</p> <p>Ulike motiver for motivasjon</p>

Figur 18: Utdrag fra logg etter økt 3


Loggen fra økt 3 viser at elevene var engasjerte i Croquis-økten. Inntrykket var at de var opptatt av å stå modell for hverandre. De var også opptatt av å vise resultatene sine til hverandre.

Økt 4: Croquis med fettstifter

30 min

Oppvarmingsøvelsene i denne økten ble gjort med fettstift. Vi fortsatte med å tegne croquis-tegninger med hverandre som modell. Men i denne økten jobbet vi med å tegne blindtegninger. Her skulle eleven kun ha blikket festet på modellen uten å se ned på det som ble tegnet. Vi repeterte også konturtegning.

Faktorer for visuell kontroll:

Gutt 1:	Jente 1:
	
Gutt 2:	Jente 2:
	

Figur 19: Økt 4: Blindtegninger med fettstift

I resultatene fra økt 4 er det et skille mellom guttene og jentene. Gutt 1 og 2 tegner hardere med fettstiften mens Jente 1 og 2 har en svakere strek. Jente 1 ble ikke ferdig med tegningen.

Faktorer for motivasjon:

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<i>Gutt 1 var aktiv med å tegne hele økten, og viste resultatene sine til de ved siden av han. Han fikk positiv "feedback".</i>	Aktiv Positive tilbakemeldinger fra andre
<i>Jente 1 strevde med å få en flyt i arbeidet med blindtegninger. Det var tydelig at hun ikke ble fornøyd med resultatene sine. Det var vanskelig for henne å slippe kontrollen.</i>	Liten tro på egen mestring Liten flyt

Figur 20: Utdrag fra logg etter økt 4

Fra loggen etter økt 4 kan man se at Gutt 1 jobbet aktivt hele økten. Han var opptatt av å vise tegningene sine til de andre i klassen. Jente 1 strevde og hadde liten flyt i arbeidet. Hun ble ikke fornøyd og klarte ikke slippe kontrollen.

Økt 5: Tegne utstoppede dyr

60 min

I den avsluttende økten fikk elevene 60 minutter til rådighet. Jeg hadde satt frem de utstoppede dyrene igjen. Elevene fikk i denne økten selv velge hva slags redskap de ville tegne med. Innledningsvis gikk jeg kort gjennom redskapene og teknikkene vi hadde vært gjennom i de foregående øktene som en repetisjon og oppfriskning. Etter oppvarmingsøvelsene valgte elevene de dyrene de ville tegne. Elevene fikk selv velge hva resten av tegningen skulle inneholde. Det eneste kravet var at de skulle ha med et av dyrene i tegningen.

Faktorer for visuell kontroll:

Gutt 1:	Jente 1:
	
Gutt 2:	Jente 2:
	

Figur 21: Økt 5: Tegne dyr med valgfritt redskap

I resultatene fra økt 5 (figur 20) valgte Jente 1 og Gutt 2 hovedsakelig å tegne med blyant og fargeblyant. Gutt 1 tegnet kun med fettstift mens Jente 2 valgte å kombinere blyant og fettstift. Alle elevene sa seg ferdige bortsett fra Jente 2.

Faktorer for motivasjon:

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<i>Gutt 1 gikk rett i gang med å tegne med fettstift. Han startet først å tegne et hode, men dette ble han ikke fornøyd med. Han snudde derfor arket og gikk i gang igjen.</i>	Selvsikker
<i>Fargelegger tett og nøye. Gjør seg flid med arbeidet.</i>	Gjør seg flid
<i>Gjengir piggsvinet veldig detaljert. Gjør seg veldig flid med arbeidet.</i>	Detaljert
<i>Jente 1 startet også med å tegne med blyant. Etter å komponere bildet gikk hun i gang med å tegne piggsvinet detaljert, fortsatt med blyant.</i>	Helhetlig oppbygging av bilde
<i>Hun jobber i full konsentrasjon og snakker ikke med noen.</i>	Konsentrert
<i>Ble ikke ferdig.</i>	Tid

Figur 22: Utdrag fra logg

Loggen viser at elevene arbeidet konsentrert i den siste økten. Alle bort sett fra Gutt 1 startet med blyant, mens Gutt 1 startet med fettstift. Etter å ha tegnet ”feil” snudde han arket opp ned og gikk i gang igjen og fullførte tegningen.

5.3 Intervju av elevutvalg etter fase 2

Etter gjennomføring av det didaktiske tegneopplegget gjennomførte jeg intervjuer med elevinformantene. Her brukte jeg den samme intervjuguiden jeg brukte under gruppesamtalen i fase 1. På en slik måte kunne jeg sammenligne og se om de hadde endret oppfatning om tegning etter fase 2. Jeg ville også høre hvordan de hadde oppfattet perioden og om de trodde de hadde lært noe.

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene og leste gjennom materialet flere ganger. Slik ble jeg trygg på stoffet. I analysearbeidet sammenlignet jeg informantenes beretninger i forhold til hverandre, kategoriserte uttalelser og deretter tolket jeg svarene.

Intervju med Gutt 1:

Utdrag fra intervju Gutt 1:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Tegneserier, Tommy og Tiger`n. Ja, jeg tegner av historier</i></p> <p><i>Det var gøy.</i></p> <p><i>Det var gøy, men ikke lett. At man ikke fikk se. Fordi det var gøy å se sånn etterpå hvordan det ble</i></p> <p><i>Blindtegning og herme etter de dyrene og så...</i></p> <p><i>Det er vanskelig.</i></p> <p><i>Nei. Jeg brukte kjempelang tid.</i></p> <p><i>Fordi de blir stygge.</i></p>	<p>Tegner etter interessen</p> <p>Blindtegning</p> <p>Dyr</p> <p>Croquis var vanskelig</p> <p>Liten tro på egen mestring</p>

Figur 23: Analyse av intervju med Gutt 1

Gutt 1 forteller at han liker å tegne etter tegneserien Tommy og Tiger`n. Det kommer frem i intervjuet at han opplevde det å tegne etter dyrene som positivt. I Croquis-øktene forteller han at han brukte lang tid på de raske øvelsene. Han uttrykker liten tro på egen mestring.

Intervju med Jente 1:

Utdrag fra intervju Jente 1:	Faktorer for motivasjon:
<i>Ja...mennesker. Fordi man trenger jo bare tegne en sirkel til hode, og det blir jo på en måte et rektangel som kropp.</i>	Innøvd måte å tegne mennesker
<i>Kanskje tegne en tegning med mange detaljer. Jeg tegner mest med blyant. Spiss blyant.</i>	Detaljer
<i>Det er ikke så gøy å alltid måtte fargelegge alt.</i>	Herme
<i>Det var ganske gøy. Du måtte liksom prøve å herme. Og det er gøy.</i>	
<i>Ja, ehh, det var ganske gøy. Men det var litt vanskelig når vi hadde så kort tid.</i>	For kort tid
<i>Det var ganske vanskelig. Fordi man så liksom ikke hva man tegna. Og da visste man ikke hvor stor tegningen ble eller hvor liten.</i>	Utfordrende å slippe kontrollen
<i>Ja, det var spennende på en måte å lære å tegne litt annerledes. Eller bruke fargene annerledes.</i>	Ny kunnskap
<i>Veldig bra. Jeg har lært andre ting og, som jeg ikke pleide å tegne så mye før.</i>	Variasjon

Figur 24: Analyse av intervju men Jente 1

Jente 1 liker å tegne, spesielt mennesker. Hun sier at hun da tenker og tegner menneskekroppen som et skjema. Hun nevner at dyr kan være vanskelig fordi de er forskjellige. Hun tegner også utenom skolen. Hun liker å tegne detaljert med spiss blyant.

Intervju med Gutt 2:

Utdrag fra intervju Gutt 2:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Ja. Jeg liker å tegne biler og hus.</i></p> <p><i>Noen ganger når jeg har litt fri tid. Og mange ganger når jeg er på hytta.</i></p> <p><i>Å tegne i blinde.</i></p> <p><i>Det var så morsomt. Når man åpner øynene så ser man hva man har gjort. Og så blir det aldri perfekt liksom.</i></p> <p><i>Jeg liker å tegne med fargeblyanter</i></p> <p><i>Jeg synes ikke kull-fargen er så veldig fin. Fordi det blir ikke noe fint når du har masse kull-farge over alt. Og det blir gnidd ut. Det er nesten umulig å tegne uten om at det blir gnidd ut og masse sånt.</i></p> <p><i>Det var ganske gøy for jeg liker å tegne ting jeg ser og har foran meg. Det er mye lettere.</i></p> <p><i>Fordi jeg lagde så dårlig krusedull. Det var veldig gøy å se hvor mange farger en blyant kan lage liksom.</i></p> <p><i>Det har vært gøy. Men jeg liker også å ha litt variasjon med hva vi gjør. Mye tegning. For jeg har ikke...jeg er ikke så flink til å tegne. Nei fordi jeg ikke har det i meg. Jeg suger på å tegne.</i></p> <p><i>Men jeg er ikke så flink til å tegne mennesker</i></p> <p><i>Fordi jeg ikke er så flink til å lage vanlige hodedeler. Og når jeg skal lage uvanlige hodedeler, er jeg ikke noe god på det heller.</i></p> <p><i>Jeg tenker egentlig ingen ting. Jeg bare prøver å gjøre det så fint jeg kan. Men .. Jeg har så harde bevegelser. Ikke myke liksom. Jeg er ikke så flink til å tegne detaljer heller.</i></p>	<p>Konkrete ting</p> <p>Tegner i fritiden</p> <p>Humor Overraskelsesmoment i oppgaven</p> <p>Fargeblyant</p> <p>Tegne etter noe en ser etter</p> <p>Observasjonstegning</p> <p>Erfare mestring</p> <p>Liten tro på egen mestring</p> <p>For mye tegning</p> <p>Vanskelig med detaljer</p>

Figur 25: Analyse av intervju med Gutt 2

I intervjuet forteller Gutt 2 at han tegner noe utenom skoletiden. Da liker han å tegne biler og hus. Han viser liten tro på egen mestring når han skal tegne mennesker.

Blindtegningsøkten syntes han var morsom. Av redskaper liker han best å tegne med fargeblyanter. Kull syntes han ble grisete. Han gir også uttrykk for at han føler seg komfortabel med å tegne observasjonstegning.

Intervju med Jente 2:

Utdrag fra intervju Jente 2:	Faktorer for motivasjon:
<i>Nja, sånn passe. Kanskje litt sånne lette ting, som litt store figurer... sånne som ikke har noen spesiell fasit liksom...sånn at det liksom ikke blir sånn der at; ”nei, men der ligner jo ikke på det. Det skulle vært det og...”. Det liker jeg ikke.</i>	Store ting Ikke noen ”fasit”
<i>Ja, eller liksom jeg trener litt mye, så jeg rekker ikke. Jeg er ikke så mye inne liksom. Nei, så ikke så mye.</i>	Tegner lite i fritiden
<i>Ehh...ikke så veldig. Jeg blir liksom aldri fornøyd.</i>	Liten selvsikkerhet i tegning
<i>Sånne små detaljer. Og sånne mennesker. Det skal være sånn og sånn...det liker jeg ikke. Nei.</i>	Ukomfortabel med detaljer
<i>Jeg liker å tegne med sånn jeg ikke pleier å tegne med. Som kull og sånn derre fargestifter.</i>	Nye redskap
<i>Det var litt sånn rart. Og så var det litt rart å se på på slutten. Når du ikke skulle se først. Og så så du hvordan det ble etterpå.</i>	Ny opplevelse
<i>Ja, det var gøy. Men jeg syntes det var litt slitsomt å fargelegge. For det tok så lang tid. Og så var det så mange forskjellige. Så det var litt vanskelig</i>	Langtekkelig
<i>Ja, det synes jeg. Fordi det er gøy og litt annet enn å bare sitte å regne hele tiden.</i>	Tegning i skolen

Figur 26: Analyse av intervju med Jente 2

Jente 2 har liten tid til å tegne utenom fritiden. Hun gir uttrykk for at hun føler en del press og forventninger til det hun skal tegne. Både fra seg selv og andre. Spesielt det å tegne mennesker nevner hun som vanskelig. Hun syntes at det å få tegne med ”nye” redskaper var spennende, som kull og fargestifter. Hun nevner også blindtegning som en positiv opplevelse.

5.4 Refleksjon av funn fase 2

Som utgangspunkt i planleggingen av den didaktiske tegneundervisningen i fase 2 hadde jeg valgt ut kategorier jeg tolket som motiverende faktorer i undervisningen, og som informantene vektla i fase 1.

En av disse faktorene lærerne i kunst og håndverk vektla, var å ha klare mål for undervisningen. I gjennomføringen av den tegnedidaktiske undervisningen ble målene for perioden tydeliggjort for elevene på tavlen. I hvilken grad elevene opplevde målene for perioden som klare, var vanskelig å tyde. Gjennom tegneresultater, logg og intervjuer kom

det frem at elevene tegnet aktivt gjennom hele perioden. Dette kan tyde på at elevene var motiverte i arbeidet, noe som kan ha en sammenheng med at elevene opplevde øktens mål som tydelig. Elevenes motiver for motivasjonen kan ha vært varierende.

Å ha øvelser elevene har forutsetninger for å kunne mestre, var også en faktor som ble lagt vekt på. I utformingen av periodens oppgaver ble det derfor naturlig å legge opp helt grunnleggende øvelser som fokuserte på prosessen i seg selv og ikke et ferdig resultat. Elevtegningene bærer preg av dette. Det er uklare skiller mellom de fire informantenes resultater og vanskelig å skille hvem som har tegnet hva. I motsetning til tegningene fra fase 1 blir ikke nivåskillene så tydelige. Gutt 1 som etter kort tid la fra seg tegneblyanten i fase 1, viste nå stolt frem sine tegninger, mens Jente 1 som viste stor visuell kontroll i fase 1, hadde utfordringer med å gi fra seg kontrollen.

Variasjon i undervisningen var en annen faktor for motivasjon. Ved å variere øvelsene i tegneundervisningen gir en elevene en bredere forståelse i faget. Å variere undervisningsmetoder kan også gi flere elever mulighet til å forstå. Slik jeg ser det, er det også viktig å gi elevene erfaringer med ulike redskap og teknikker. Større kunnskap åpner opp for å ta egne valg i sitt arbeid. Informantene uttrykte ulike opplevelser med de forskjellige redskapene. Gutt 2 syntes det var grisete å tegne med kull, mens Jente 2 hadde positive opplevelser med kull som redskap. Dette kan vise de individuelle forskjellene som er i et klasserom og hvor utfordrende det kan være å lage oppgaver som fenger alle. Men det kan tyde på at flere deltar når en legger opp til en variert undervisning.

Kunst- og håndverkslærerne trakk også frem repetisjon som en viktig faktor for motivasjon og mestring. I perioden ble både øvelser, bruk av redskap og modeller repetert. Elevene vil erfare at trening og øvelse kan gi fremgang. Det å erfare mestring kan igjen motivere til videre arbeid.

Jeg opplevde at øktenes varighet hadde stor betydning for flyten i arbeidet, både på godt og vondt. Ved å ha økter på 30 minutter opplevde jeg at det var lettere å holde på elevenes konsentrasjon. Men flere måtte avslutte før de var ferdige med en tegning, noe som kunne oppleves som frustrerende.

Jeg stilte meg også spørsmålet: Når er det eleven sier seg fornøyd med et bilde? Når mener eleven at et bilde er ferdig? Her er det flere faktorer som kan ha en innvirkning på svaret. Under tegneøkten gikk alle de fire i gang med oppgaven. Det var full konsentrasjon de første 20 minuttene. Da Gutt1(M) sa seg ferdig med tegningen sin, var det mye av arket

som ikke var fylt. Men gutten sa at han var fornøyd med resultatet. En av grunnene til dette kan være at gutten var lei av tegnearbeidet og ville avslutte.

6 Fase 3 – Eget skapende arbeid

Mitt fokus i dette masterprosjektet har hele tiden vært på det som skjer i klasserommet og undervisningen. Det var derfor naturlig for meg å starte der elevene startet. I dette kapitlet presenteres min skapende prosess etter å ha gjennomført den tegnedidaktiske undervisningen og fase 2 i undersøkelsen. Som resultatene i fase 2 viste, ble skillet mellom elevenes visuelle kontroll og tegnenivå visket ut. Dette ble spesielt fremtredende i øvelsene med blindtegning. Fordi jeg har et annet grunnlag i tegning enn elevene, valgte jeg derfor å jobbe videre med blindtegning. En kan si at jeg på den måten startet med blanke ark og med samme utgangspunkt som elevene.

Arbeidet med blindtegninger og metoden jeg brukte for å bygge opp egne bilder, kan betegnes som noe impulsiv. Dette betegner spesielt startfasen i prosessen. Jeg vil derfor også trekke inn kunstretningen, Action-painting. Action-painting er en teknikk innen maling jeg ser likheter med når jeg har arbeidet med raske øvelser i tegning. Her blir de impulsive handlingene utgangspunkt for bildeprosessen.

Etter hvert som eget uttrykk utviklet seg i bildeprosessen, har jeg funnet andre kunstuttrykk som jeg mener er relevant i forhold til mitt arbeid. Jeg vil trekke frem to kunstneres uttrykk og deres måter å arbeide på, og som har ulike måter å uttrykke seg på i tegning. Felles for de to er at begge blander ulike materialer og teknikker i sine arbeid. Paul Klee nærmer seg det abstrakte mens Øyvind Torseter arbeider mer illustrerende og i det konkrete landskapet. Jeg mener begge eksemplene kan belyse oppgavens tematikk og mitt eget skapende uttrykk. De kan også gi et bilde av variasjonene og mulighetene innen tegning.

6.1 Inspirasjon fra kunsten

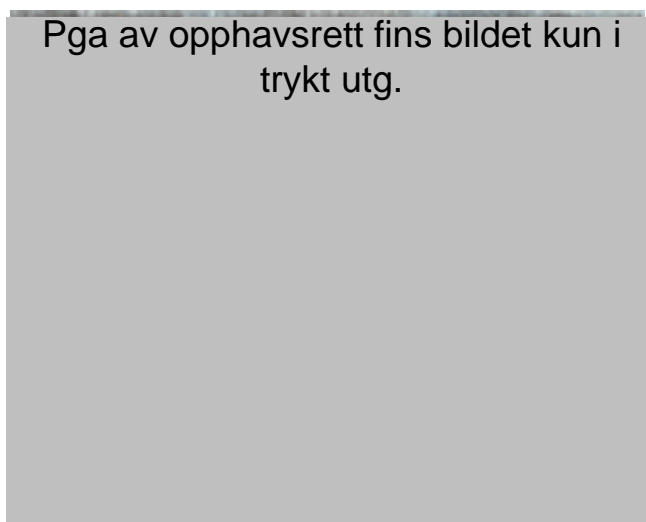
6.1.1 Action-painting

Jeg har valgt å trekke frem action-painting som en retning innen kunsten som en metode i en bildeskapende prosess. Ideen med *action-painting* er å gi et billedmessig uttrykk av selve den kunstneriske skapelsesprosessen. I disse bildene blir selve øyeblikket for deres tilblivelse illustrert, og menneskets spontane bevegelse får tilsynelatende fritt spillerom i den skapende prosessen (Mørch, 1993). Denne metoden mener jeg også kan være beskrivende for blindtegningen og måten jeg har valgt å jobbe på i mitt eget skapende arbeid.

Action-malerne fokuserte på selve bevegelsen i skapelsesprosessen slik den manifesterte seg på billedflaten. Men Mørch(1993) poengterer at pionerene innen action-painting hadde problemer med å se bort fra de tradisjonelle reglene for billedoppbygging. Selv om denne retningen ble forholdsvis kortvarig mener Mørch at den fikk en betydning for amerikansk kunstundervisningen etter 2. Verdenskrig, med nye arbeidsmåter. Gjennom en slik tilnærming fikk en opplevelsen av grunnleggende impulser i skapende virksomhet, noe som forklarer den plass action-painting fikk i pedagogisk sammenheng (Mørch, 1993). Prestasjonsangsten forsvinner i bildeprosessen, og interessen går over til å kunne gi noe av seg selv. Men som motvekt til det spontane står det kontrollerte. Mørch hevder at i en pedagogisk sammenheng blir det et spørsmål om å legge til rette for det ene eller det andre på en hensiktsmessig måte. Under arbeid med mer omfattende oppgaver vil prosessen forlange at man integrerer metodene. ” Som individer er vi individualister, og finner derfor enten den ene eller den andre måten å arbeide på mest naturlig, men den pedagogiske situasjon generelt, krever evnen til omstilling av oss.” (Mørch, 1993)

6.1.2 Øyvind Torseter

Øyvind Torseter (1972) er en norsk, prisbelønt illustratør. Hans illustrasjoner er ofte basert på enkle og lekne tegninger som samtidig har et komplekst og følelsesladet innhold. Torseter benytter seg som oftest av tradisjonelle tegneteknikker, men han jobber også med digitale uttrykk og tredimensjonale papirklipp.

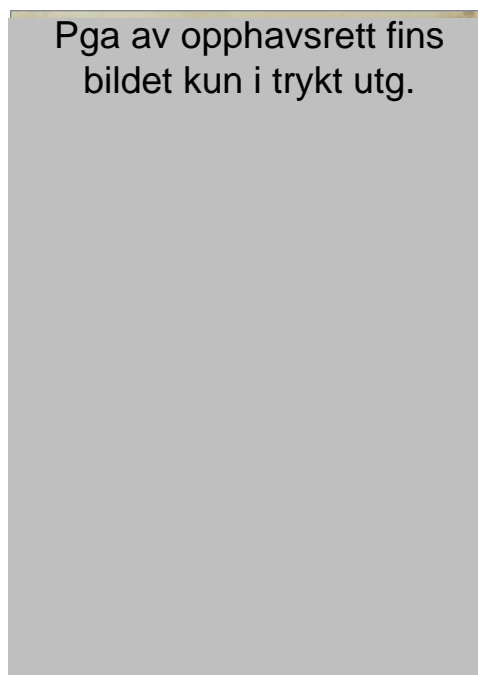


Figur 27: "Avstikkere 4", 2007

Torseters illustrasjon er fortellende og har et barnlig preg. Han leker med perspektiv og dybde i tegningen, noe som gir bildet spenning og særegenhet.

6.1.3 Paul Klee

Paul Klee (1879-1940) var en tysk-sveitsisk kunstner og kunstteoretiker. Han arbeidet med de fleste medier, og kombinerte disse (mixed media). Klee ble blant annet kalt kubist, surrealist, ekspresjonist og naivist. Med andre ord skapte han sin særegne stil, som kunne være vanskelig for kritikerne å plassere. Han startet som tegner, særlig tusjtegning med og uten fargelegging, og grafiker. Etter hvert beveget han seg mer mot abstrakt kunst. Hans oppfinnsomhet og kombinasjoner av materialer var særegent for hans verker der også hans tekniske kunnskap var synlig. Skravering, parallell-linjer, punkt- eller mosaikk-systemer, tykke bjelkestrøk var typiske trekk. Selv om bildene hans kunne fremstå som noe eksperimentelle, var tilfeldighetene ikke anvendt tilfeldig i hans verker. De vokser organisk ut av kunstnerens personlige opplevelser, og de tjener nettopp det innhold som for Klee var det selvfølgelige mål for hans virke. Han brukte også farger bevisst i sitt uttrykk. ”De oppstod som bevisste anvendelser av fargenes ordning etter fargesirkelen, lik prøver eller forsøk på fargestemninger, som også får tilsetning av forskjellige bevegede rytmer av en ren musikalsk klang” (Grohmann, 1985). Paul Klees senere kunstverk var preget av primitive former for menneskelig billedkunst – spesielt barnetegningen.

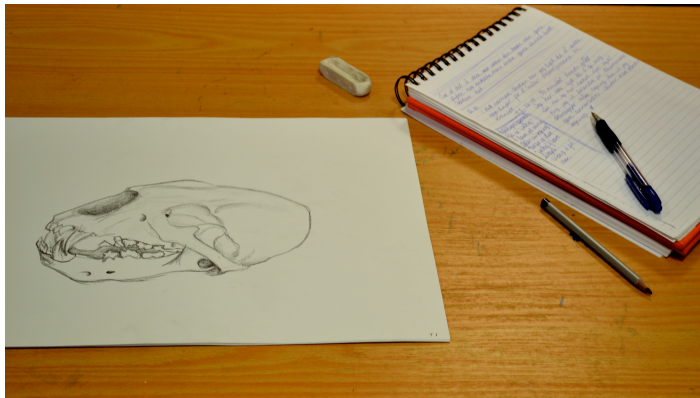


Figur 28: "Dogmatische Komposition", 1918

I Paul Klees bilde ovenfor er linjene fremtredende. Jeg mener bildet befinner seg i et landskap mellom det figurative og non-figurative. Fargenes nyanser får også spillerom i bildeoverflaten.

6.2 Egen undersøkende prosess

Jeg gikk inn i den skapende prosessen med et åpent sinn. For meg var det viktig å gjennomføre tegneopplegget fra fase 2 for å se hva slags skapende prosess den kunne lede meg inn i. Målet var å se om arbeidsmåten ville føles meningsfull, motiverende og gi meg en mestringsopplevelse. For å finne svar på dette ble logg en viktig kilde. Loggføringen ble gjort underveis der det følte naturlig. Jeg fotograferte også arbeidet gjennom prosessen. Her ble det naturlig å dokumentere etter avsluttet tegneøkt i tillegg til detalj-foto underveis. Her dokumenterte jeg hendelser som fikk betydning for videre veivalg. Gjennom hele prosessen har refleksjon over eget arbeid gjennom logg og foto vært sentralt for å dokumentere og igjen gå tilbake for å reflektere over valg og retninger arbeidet utviklet seg på. Ved å kunne se tilbake på prosessen har jeg reflektert egen skapende prosess opp mot problemstillingen. Selv om jeg på forhånd i mitt bildeskapende arbeid ikke hadde noen bevisste føringer, ville jeg søke etter faktorer som styrte den skapende prosessens gang. Som utgangspunkt for tegneøvelsene brukte jeg et isbjørn-kranie fra skolens bibliotek. Modellen har ikke noen større betydning enn å være utgangspunkt for observasjonstegningene i arbeidet.



Figur 29: Prosessbilde fra egen gjennomgang av fase 2

Nedenfor presenteres egen bildeskapende prosess etter å ha utført det tegnedidaktiske opplegget fra fase 2. Prosessen beskrives med utsnitt fra Utprøving 1, 2 og 3, beskrivende tekst og utdrag fra logg. Under hver beskrivelse følger refleksjoner rundt prosessen.

6.2.1 Utprøving 1

Medio januar startet arbeidet med Utprøving 1. Arbeidet foregikk over en periode på rundt én måned. Jeg begynte med å prøve ut forskjellige tegneredskaper. Jeg så på farger, former og hvilke uttrykk som kom til syne på det 1x1m lerretet. Etter hvert gikk bildets uttrykk over mot det abstrakte, der linjer og rom fikk betydning og ikke selve blindtegningene. Overgangen vises i bildene nedenfor (figur 30 og figur 31). Bildene illustrerer hvordan blindtegningene går over fra linjer til å bli utfylte flater. Mye av arbeidet var nå preget av å fargelegge rommene for å fylle bildeflaten. Prosessens utvikling beskrives også i utdrag fra loggen (figur 33). Arbeidet med Utprøving 1 strakk seg over en tidsperiode på fire uker.



Figur 30: Utsnitt fra Utprøving 1



Figur 31: Utsnitt fra Utprøving 1

Utdrag fra logg	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Det var en fin måte å fylle det hvite arket. Min opplevelse av det å tegne blindtegninger var litt «ufarlig», og presset om at det skulle ligne, var borte.</i></p> <p><i>Hånden går nærmest automatisk over lerretet, mens blikket er festet til isbjørnkraniet.</i></p> <p><i>Etter å ha tegnet en del blindtegninger, ser jeg en sakte fremgang. Det er fortsatt mye av lerretet som er hvitt.</i></p> <p><i>Når jeg ser på det som har kommet frem på lerretet, er det ikke noen systematikk i hvilke blindtegninger som blir mer «vellykkede» enn andre.</i></p> <p><i>Jeg liker det uventede, lekne og rytmiske med linjen, samtidig som jeg merker at jeg underveis vurderer hvor jeg skal tegne inn neste blindtegning. Er fortsatt skummelt med farger, så hoder meg til gråtoner.</i></p> <p><i>Pause i tegning nr. 14 (litt nærere studiet). Går innmari tregt. Har lyst til å gi opp. Blir ikke noe «bra»! Ser på det. Det blir altfor kompakt. Proporsjonene stemmer ikke. Jeg har lyst til å lime noe over den!</i></p> <p><i>Jeg har vel nå kommet til det punktet der mange elever detter av. Arbeidet går trått, og jeg føler at jeg ikke mestrer det å gjengi isbjørnkraniet slik jeg vil!</i></p> <p><i>Jeg går over til en blindtegning igjen. Det er den teknikken jeg føler jeg «mestrer» og som er lystbetont. Går over til å bruke noen farger. Fettstifter.</i></p> <p><i>Jobber nå med å fylle ut rommene med farge. Går tilbake til lignende øvelser fra fase 2, der en trener på å skravere i krusedulløvelsen.</i></p> <p><i>Uttrykket som kommer frem jo mer jeg fargelegger, blir etter min smak litt rotete. Spesielt når jeg bruker "mixed media" med kull, blyant, fargeblyanter og fettstifter, blir det litt rotete. Uklare linjer til tider. Når jeg bruker tusjen mot de tørre redskapene, blandes fargene enkelte steder, og det blir litt grumsete.</i></p> <p><i>Men tusjen kan også fungere som en ramme rundt de tørre redskapene, som for eksempel tusj og kull</i></p> <p><i>Hvordan fungerte kombinasjonen mellom redskapene. Tusjen er mest fremtredende.</i></p> <p><i>Kullstiften får litt av samme uttrykk som fettstiften, men jeg «liker» bedre å tegne med kullet.</i></p> <p><i>På grunn av et behov for litt orden...system, velger jeg hovedsakelig å bruke gul, orange og rødtoner.</i></p>	<p>Kom lett i gang med prosessen. Tenkte ikke på bildets komposisjon, men kun fokus på blindtegningen. Ufarliggjør prosessen.</p> <p>Blir etter hvert mer opptatt av det å fylle lerretet og mindre fokus på selve blindtegningen</p> <p>Ser hvordan linjene skaper spenning i det helhetlige bildeuttrykket.</p> <p>Mistet motivasjon for arbeidet. Følte at jeg ikke fikk til en nøyere studie av kraniet.</p> <p>Repetisjon, gjentakende handling</p> <p>Har et behov for å "rydde" i bildeflaten med fargebruk.</p> <p>Bildets estetiske uttrykk i fokus</p> <p>Kontraster</p> <p>Vurdering og valg for videre arbeid</p> <p>Farger</p>

Figur 32: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i Utprøving 1



Figur 33: Utprøving 1

Refleksjoner:

Det opplevdes som lett å komme i gang med arbeidet i *Utprøving 1*. Tidligere erfaringer fra bildeskapende arbeid har vært preget av usikkerhet. Spesielt ved oppstart. Dette er også noe jeg har erfart i undervisningssammenheng. Ved å ikke planlegge noe på forhånd og gå rett i gang med blindtegninger, ble det skremmende hvite lerretet ikke så truende. Fokuset mitt var rettet mot selve tegneakten av hodeskallen og tegneredskapene. Mitt mål med dette arbeidet var å utforske blindtegningen i seg selv. Jeg eksperimenterte med tegningenes størrelser og bruk av tegneredskaper. Under dette arbeidet konsentrerte jeg meg kun om prosessen, ikke om å få til et "fint" resultat. Dette er opplevdes som befriende.

Etter hvert kommer det frem i loggføringen at prosessen går tregere. Dette tolker jeg som at fokuset har flyttet seg fra tegneakten i seg selv til bevisstheten rundt bildets estetiske uttrykk. Det som driver meg videre i arbeidet, er nå bildets oppbygging.

6.2.2 Utprøving 2

Da jeg startet på *Utprøving 2*, gikk jeg inn i arbeidet med en plan om å skape et mer ”ryddig” uttrykk. Arbeidet med *Utprøving 1* var preget av utforskning av tegnemåter og redskap. Etter hvert i arbeidet ble jeg mer bevisst komposisjonen av bildet. For å skape et mer ryddig uttrykk bygde jeg opp et slags mønster av symmetriske blindtegninger. I arbeidet med *Utprøving 2* ville jeg kun bruke sort og gråtoner. Bildets oppbygging var i fokus. Arbeidet med *Utprøving 2* gikk over en periode på to uker.



Figur 34: Utsnitt fra *Utprøving 2*



Figur 35: Utsnitt fra *Utprøving 2*

Utdrag fra logg:	Faktorer for motivasjon:
<p><i>I dette bildet er også rytme og symmetri et fokus. For meg fremstår bilde 1 ganske rotete. Hvordan få et system?</i></p> <p><i>De symmetrisk plasserte blindtegningsene danner et slags mønster. Dette fungerer som en ramme som rydder i bildets uttrykk.</i></p> <p><i>Det oppstår mange kontraster i bildet, Jeg har lyst til å unngå bruk av farger for kun å se på materialenes egenskaper og oppbyggingen av selve motivet.</i></p> <p><i>Den sorte tusjen tar overhånd i bildet. Selve tegningen forsvinner. Men det er det for sent å rette opp i</i></p>	<p>Ryddig i uttrykke</p> <p>Mønster</p> <p>Synliggjøre materialets egenskaper</p> <p>Redskapet</p>

Figur 36: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i *Utprøving 1*



Figur 37: Utprøving 2

Refleksjoner:

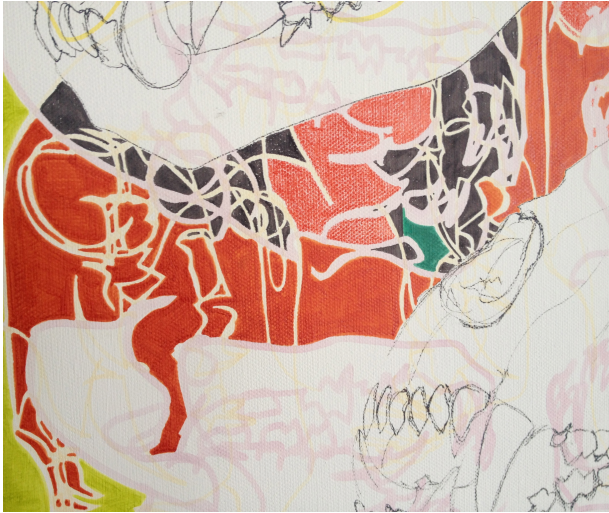
I arbeidet med Utprøving 2 var jeg i starten av prosessen opptatt av den symmetriske oppbyggingen av bildet. Jeg ville også få frem redskapenes særegenheter. Erfaringer fra Utprøving 1, der jeg hadde blitt kjent med redskapenes egenskaper, gjorde at jeg tok bevisste valg i Utprøving 2. Kontraster ble her et viktig virkemiddel. For å styrke kontrastene, begrenset jeg fargebruken. Ved kun å bruke sort og gråtoner ville jeg rette fokuset mot selve materialets uttrykk uten for mange forstyrrelser. Litt ute i prosessen av Utprøving 2 bærer loggen preg av at fremgangen i arbeidet har stagnert. Øvelsene blir ensformige, og det eneste som driver meg, er å bli ferdig. Motivet bak motivasjonen er derfor ikke lenger nysgjerrigheten og skapergleden. Tegnebevegelsene blir nå i større grad preget av automatikk. Tankene jeg hadde i denne situasjonen, kan nok ligne dem elever har når de vil gi opp et arbeid. Forskjellen er at jeg er voksen og kan styre egne handlinger og tanker i større grad enn det en 9-åring kan. I mitt arbeid er også det å ferdigstille et bilde en drivkraft. Under arbeidet med Utprøving 2 fløy tankene over til neste og avsluttende bilde. Jeg avsluttet derfor arbeidet med Utprøving 2 etter rundt to uker med arbeid.

6.2.3 Avsluttende bilde- Utprøving 3

Da arbeidet med Utprøving 1 og 2 var godt i gang, hadde jeg et behov for å videreføre og samle ”funn” fra den utforskende skapende prosessen - til et avsluttende bilde. Etter å ha gjort utprøvinger med farger, tegneredskap og komposisjon, gikk jeg i gang på et nytt lerret på 1,5 x1,2 m. Her ville jeg jobbe mer bevisst med oppbyggingen av bildeflaten og fargebruk. Jeg ville blande det lekne, litt rotete uttrykket fra Utprøving 1 med det systematiske, litt strenge, fra utprøving 2. Jeg startet prosessen i Utprøving 3 med å dekke lerretet med blindtegninger, på samme måte som jeg hadde gjort i Utprøving 2. Blindtegningene ble tegnet med en lys gul tusj. Dette gav en svak strek, som jeg mente egnet seg som en bakgrunn. Videre snudde jeg lerretet og fortsatte å tegnet blindtegninger. Denne gangen var blindtegningene noe større og ble tegnet med en sterkere gul farge. Jeg var opptatt av å tilføre bildet noe av den lekneheten jeg opplevde fra Utprøving 1. Men for å forhindre at bildet ble det jeg oppfattet som rotete, var symmetrien i blindtegningene viktig i oppbyggingen. Etter å ha fylt bildeflaten med blindtegninger gikk jeg over til å arbeide med penn. Nå tegnet jeg litt grundigere observasjonstegninger av kraniet i hvert av hjørnene. Jeg tegnet også to store tegninger sentralt i bildet. Denne gangen med blyant. Til sist gikk jeg over til å fylle feltene i bildet med farge. Her brukte jeg tusj, penn, blyant. Valget av redskap og fargebruk ble tatt ut fra erfaringer fra Utprøving 1 og Utprøving 2. Arbeidet gikk over en periode på rundt to måneder.



Figur 38: Utprøving 1 og Utprøving 2



Figur 39: Utsnitt fra Utprøving 3



Figur 40: Utsnitt fra Utprøving 3

Utdrag fra logg	Faktorer for motivasjon:
<p><i>Liker de sterke fargene og kontrasten som dukker opp i bildet. Spennende å se de forskjellige materialene opp mot hverandre.</i></p> <p><i>Tar en del pauser underveis pga den store størrelsen</i></p> <p><i>Jeg stopper ofte opp i arbeidet for å betrakte. Arbeidet går saktere og er preget av redselen for å gjøre feil.</i></p> <p><i>Jeg fargelegger og fargelegger...og fargelegger..</i></p> <p><i>Begrenser fargebruken, renere og ryddige uttrykk.</i></p>	<p>Nye uttrykk trigger motivasjonen</p> <p>Tidkrevende</p> <p>Opptatt av det ferdige resultatet</p> <p>Ensformig</p> <p>Fokus på et "fint" resultat</p>

Figur 41: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i Utprøving 3



Figur 42: Avsluttende bilde - Utprøving 3

Refleksjoner:

Arbeidet med det avsluttende bildet opplevdes motiverende. Underveis i prosessen med de foregående utprøvingene dukket ideer opp for hvordan det avsluttende bildet skulle bli. Under arbeidet med det avsluttende bildet kom nye, spennende uttrykk til syne og trigget motivasjonen for videre arbeid. Mye av motivasjonen i dette arbeidet ble nok også drevet av et ønske om å få et ”fint” resultat. Jeg opplevde at nysgjerrigheten som preget de to foregående utprøvingene, ikke var like tilstedeværende. Etter hvert bærer loggen preg av svingninger i arbeidet der tegnearbeidet opplevdes noe ensformig.

6.3 Refleksjoner rundt skapende arbeid

Jeg gikk inn i prosessen med eget skapende arbeid uten noen planer om hva det skulle ende opp i. Jeg ville gå gjennom det samme didaktiske undervisningsopplegget som elevene gjorde i fase 2, og se hvor det førte meg. Jeg vil påpeke at jeg har et annet utgangspunkt enn elevene på 5. trinn for å arbeide med oppgaven. Min praktisk estetiske bakgrunn påvirket nok valgene jeg tok inn i den bildeskapende prosessen. Etter å ha gjennomført tegneøvelsene valgte jeg å gå videre med blindtegningen. Jeg syntes blindtegningen hadde et lekent og levende uttrykk. Jeg opplevde det også som utfordrende. Jeg har selv ikke mye erfaring med denne måten å tegne på.

Det var også motiverende å finne inspirasjon fra andre kunstnere. Det å få innblikk i mulighetene tegnefaget har, var interessant. Å studere hvordan Paul Klee jobbet i overgangene mellom det figurative og non-figurative var inspirerende for egen prosess. På den andre siden hadde jeg Øyvind Torseters beskrivende illustrasjoner. Jeg opplever hans tegninger som lekne, samtidig som hans tydelige strek bærer preg av dyktighet. Jeg valgte å trekke inn action-painting som en metode for å gå i gang med et skapende arbeid. For meg opplevdes en slik inngang befriende.

Arbeidsmåten opplevdes motiverende fordi den gav rom for å improvisere og bruke fantasien underveis. Jeg vil si jeg opplevde mestring fordi jeg var fri til å ta egne valg jeg følte meg komfortabel med. Det var også motiverende å se hvordan bildet og uttrykket utviklet seg i prosessen. I starten av prosessen var det de impulsive handlingene og utforskningen av redskap som var viktig. Etter hvert fikk fargene og bildets komposisjon større betydning for prosessen.

7 Avsluttende drøfting

I dette kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte og drøfte funnene fra de ulike kildene opp mot oppgavens problemstilling. I tillegg til fagteori har jeg samlet inn materiell gjennom samtale, intervjuer, kartleggingstest av 5. trinns elevers måloppnåelse og loggføring underveis. Materiellet har jeg behandlet med utgangspunkt i egen forståelse og antakelser. Ut fra mitt ståsted vil jeg i dette kapittelet drøfte tendenser og funn fra teori og undersøkelsens tre faser.

Formålet med denne undersøkelsen har vært å generere kunnskap som kan bidra til å forbedre et område jeg mener har et forbedringspotensiale i eksisterende praksis. Utfordringer rundt den tegnedidaktiske undervisningen i dagens skole kommer fra egne erfaringer som lærer i tegning på mellomtrinnet. Mine erfaringer har også blitt bekreftet av andre faglærere i kunst og håndverk. Tegnepedagogene Kimon Nicolaïdes, Betty Edwards og Axel Mørch sine teorier har vært et nyttig grunnlag å ha med i arbeidet i tillegg til nyere forskningsarbeid av Liv Merethe Nielsen og Nina Scott Frisch.

Problemstillingen for denne oppgaven var: ***På hvilken måte kan jeg utforme en tegnedidaktisk undervisning som kan styrke elevenes mestringsopplevelse?***

Jeg vil forsøke å svare på dette på bakgrunn av analysearbeidet og oppsummeringene som ble presentert i fase 1, fase 2 og fase 3. Til slutt vil jeg drøfte prosessen i arbeidet med denne oppgaven og valg jeg har gjort underveis.

Drøfting av prosess:

Det ble tidlig i prosessen tydelig for meg at både motivasjon og mestring var begreper som ville få stor betydning for oppgaven. Det er begreper som er mye brukt i pedagogisk sammenheng, og det er ikke alltid like lett å skille teoriene fra hverandre. I denne oppgavens problemstilling er mestringsopplevelsen i fokus, men hvordan den enkelte elev opplever mestring er vanskelig å måle. Jeg rettet derfor blikket mot selve undervisningen og hva det stod i læreplanen at elevene skulle mestre. For å kartlegge elevenes mestringsnivå, utformet jeg en test med ferdighetsmål fra K06 som omhandlet tegning. Resultater fra denne testen kunne gi meg et bilde av elevenes mestringsnivå. Testen ble lagt opp uten noen spesiell vektlegging på det pedagogiske. Dette var bevisst i forhold til K06 sine formuleringer der tolkningen av målene vil være mye opp til den enkelte lærer.

En måte å kunne få et lite innblikk i elevenes mestringsopplevelse var gjennom samtale

med elevene. Selv om samtalen ble holdt med en liten gruppe på fire elever, opplevde jeg det som utfordrende å få alle elevene like mye på banen. Ved en ny anledning ville jeg nok derfor ha intervjuet elevene hver for seg også i fase 1. I tillegg til svarene elevene gav i samtalen skrev jeg ned egne observasjoner og refleksjoner jeg gjorde meg underveis. Her erfarte jeg utfordringene ved det å være lærer og forsker samtidig. Gjennom disse undersøkelsene ønsket jeg å danne meg et bilde av elevenes mestringsnivå i tegning (tegneresultatene fra kartleggingstesten) og deres opplevelse av mestring (gjennom samtale). I analysearbeidet av elevtegningene valgte jeg å bruke betegnelsen visuell kontroll. Begrepet avklares i teorikapittelet og var en grei kategori å analysere etter. Som en hjelp i analysearbeidet benyttet jeg meg også av Lowenfelds tegnstadier. Dette mente jeg var en oversiktlig måte å kategorisere tegningene på. Til sist ville jeg se om elevens opplevelse samsvarte med kartleggingstestens resultater.

En annen kilde jeg vurderte som verdifull, var andre kunst- og håndverklæreres opplevelse av tegneundervisningen i dagens skole. Bakgrunnen for valg av problemstilling var nettopp egnerfarte utfordringer rundt tegneopplæringen. Jeg slet med å motivere enkelte elever, og jeg opplevde at flere hadde liten tro på egen mestring i tegning. Funn fra intervjuene av de tre kunst- og håndverklærerne bekreftet også mine erfaringer. Utfordringer rundt mål i K06 ble også nevnt som påvirkende faktorer. Jeg valgte å ta med store deler av intervjuene inn i oppgaven fordi jeg mener at de viser hvordan flere av faktorene kan ha innvirkning på elevenes mestringsopplevelse, selv om jeg ikke tar med disse faktorene inn i fase 3.

I tillegg til læringsteorier som ligger som et bakteppe for hele undersøkelsen, ble teorien rundt tegneutvikling og undervisning betydningsfull for videre planlegging av det didaktiske tegneopplegget. Etter å ha satt meg grundig inn i stoffet ble det naturlig å ta en litt annen vei inn i planleggingsarbeidet. For at elevene skal oppleve mestring må elevene lære seg å tegne. Jeg er også enig med Nicolaïdes at det ikke nytter å ta noen snarveier. Da vil en før eller siden gå på en smell. Men slik jeg ser det, bør tegneundervisningen på 5. trinn først og fremst preges av humor og øvelser elevene kan mestre. Slik tror jeg at elevene kan bli motiverte til å tegne videre. Axel Mørch satte også ord på dette: ”En billeddannende evne må utvikles i takt med økt forståelse og ferdighet, slik at det stadig er et rimelig forhold mellom ferdighet og utviklingstrinn.” Med dette som grunnlag gikk jeg i gang med fase 2.

Faktorene for motivasjon jeg valgte å ta med videre inn i fase 2, var faktorer jeg tolket som essensen av funnene i fase 1. Dette var også faktorer som direkte hadde med undervisningen å gjøre.

Fase 2 i oppgaven omhandler planlegging og gjennomføring av en tegnedidaktisk undervisning som har som mål å styrke elevenes mestringsopplevelse. I utførelsen av opplegget fikk jeg ganske fritt spillerom fra skolen undersøkelsene ble gjennomført på. De første fire øktene hadde en varighet på 30 min. Disse minuttene gikk veldig raskt. Dette kan ha preget gjennomgangen av øvelsene på godt og vondt. Jeg var nødt til å avbryte flere av elevene mitt i et arbeid, mens andre hadde gjort seg ferdige innen tidsfristen. Selv om det var nødvendig å følge et ganske strengt tidsskjema, ser jeg også nytten av å presse elevene til å jobbe med øvelser over litt lengre tid. Men som første gjennomgang syntes jeg det fungerte bra.

Øktene i fase 2 ble loggført. Loggen inneholdt de observasjoner og refleksjoner jeg satt igjen med etter avsluttet time og ble et redskap som kunne være med på å støtte opp under andre funn.

Etter at perioden var gjennomført, intervjuet jeg de fire elevinformantene. Jeg opplevde det som utfordrende å få enkelte av elevene til å åpne seg. Noen av intervjuene bærer preg av dette. Her ble det viktig også å kunne lene seg på elevenes tegneresultater. Dette var nødvendig for undersøkelsens gyldighet.

I fase 3 og undersøkelser gjennom eget skapende arbeid fikk jeg selv mulighet til å gjennomgå det didaktiske tegneopplegget som elevene gjorde i fase 2. Dette var viktig for selv å erfare undervisningen jeg hadde lagt opp.

Jeg valgte å gå videre inn i en skapende prosess. Jeg beveget meg fra observasjonstegning over mot det mer abstrakte. Jeg gikk altså i en helt annen retning enn det elevene gjorde i økt 5 - fase 2. Fra blyantens linjer til fargede overflater. Arbeidet med den skapende prosessen var veldig spennende på grunn av den store flaten jeg valgte å jobbe på.

Drøfting av resultater:

Ut fra informasjon jeg fikk fra de forskjellige kildene, ville jeg forsøke å danne meg et bilde av elever og læreres opplevelser rundt tegneundervisningen. Erfaringer fra egen undervisning har i stor grad blitt bekreftet i intervjuene med de tre faglærerne. For meg ble det betydningsfullt å trekke inn litteratur som omhandlet tegnefagets utvikling. Her blir fagets svingninger synliggjort. Disse svingningene tolker jeg som signaler på utfordringer rundt fagets mål og plass i skolen. Dette har også hatt innvirkning på læreplaner og undervisningen i praksis. Liv Merete Nielsen påpeker også utfordringer rundt dette. Lærernes holdninger og tolkninger har stor betydning for realiseringen av planene.

Historien viser at implementering av læreplaner til skolens praksis har gått tregt i mange tilfeller. Lærerne spiller en helt avgjørende rolle for at elevene skal få et godt læringsutbytte av undervisningen, noe som er selve målet med skolen (Nielsen, 2009).

Jeg er av den oppfatning at sammenslåingen av tegning, sløyd og håndarbeid har fått stor betydning for tegnefagets utvikling. Flere nordiske land advarte mot en slik sammenslåing og fryktet at lærernes kunnskaper kunne bli svekket når de skulle spenne over et så bredt fagfelt (Nielsen, 2009). Disse tendensene mener jeg kommer til syne i intervjuene med kunst- og håndverkslærerne. Samtlige av lærerne kommenterer K06, opplevelsen av dens uklare mål og betydningen av egen utdanning for egen undervisning. Min opplevelse er at dette har bidratt til diffuse retningslinjer og mål for faget.

Som Nielsen påpeker er lærerens rolle avgjørende for elevens læringsutbytte. Min oppfatning er derfor den at en god kunst- og håndverkslærer må kunne tegne. Han eller hun må beherske tegneredskap og form på et slikt nivå at en kan heve elevens visuelle kontroll. Ut fra funn i elevenes tegneresultater og intervjuer har jeg blitt overbevist om at elevens visuelle kontroll kan ha betydning for elevens opplevelse av mestring.

Jeg møter ofte elever i egen undervisning som ikke vil tegne i det hele tatt. Dette har vært en av hovedårsakene for valg av problemstilling i denne oppgaven. Disse elevene tolker jeg det som har lav tro til egen mestring. Dette kommer også til syne i flere av intervjuene med elevinformantene. Derfor ble det viktig for meg å undersøke ulike tegneteorier for å forsøke å endre slike oppfatninger. Teoriene går gjennom grunnleggende oppbygging av øvelser for å lære å tegne. Dette er tegneteorier som hovedsakelig henvender seg til elever over barneskolealder. Jeg har opplevd det som utfordrende å finne tegneteorier som retter seg mot yngre barn, som er min målgruppe. Dette igjen viser betydningen av lærerens kompetanse i faget.

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre øvelser som går over kort tid og er enkle å mestre. Ved å rette fokuset på tegneøvelser som blindtegninger og konturtegninger, kan det være med på å bryte den oppfatningen mange har rundt tegning. Tegning trenger ikke være grundige, tidkrevende studier med fotografiske gjengivelser. Hvis en starter tegneundervisningen på et nivå der alle opplever mestring, vil det være med på å bygge opp og skape glede rundt det å tegne. Dette tror jeg kan være en metode som kan få flere til å bruke tegneblyanten lenger ut i livet.

Det jeg har blitt bevisst på gjennom dette arbeidet, er ha fokus på å motivere elevene til å tegne. Oppgavene bør bære preg av humor og glede og ikke minst være tilrettelagt slik at alle elever har mulighet for å mestre. Da tror jeg at flere vil oppleve mestring i tegning, som igjen vil motivere til videre arbeid i faget.

Litteraturliste

- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty : kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (1. udgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker : indføring i forskningsarbejde i skolen* (1. udgave. ed.). @Århus: Klim.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen: med illustrasjoner*. Oslo: Cappelen.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, J. (2008). *Å gjøre en erfaring : fra Art as experience (1934)*. Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, B., Dahl, H. N., & Larsen, F. B. (2001). *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen.
- Eisner, E. W., Lysne, A., Harbo, T., & Stenhouse, L. (1975). *Skolens oppgave : artikler av Elliot W. Eisner ; [red. av] Torstein Harbo, Anders Lysne, Lawrence Stenhouse* Pedagogisk perspektiv. Oslo: Aschenhoug.
- Frisch, N. S. (2013). *Tegningen lever! : nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Oslo,: Akademika ;.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Grohmann, W. (1985). *Paul Klee*. New York: Abrams.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk : hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mørch, A. (1993). *Tegning: kompendium*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.

- Neys, J. L. D., Jansz, J., & Tan, E. S. H. (2014). Exploring persistence in gaming: The role of self-determination and social identity. *Computers in Human Behavior*, 37, 196-209. doi: 10.1016/j.chb.2014.04.047
- Nicolaïdes, K. (1979). *Den naturlige måte å tegne på: en lærebok i frihåndstegning*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Internett

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/> (12.11.14)

<http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/> (12.11.14)

http://www.art-prints-on-demand.com/kunst/paul_klee_11025//Pflanzen-frueh-am-Morgen.jpg (04.02.15)

http://reproduction-gallery.com/oil_painting_reproduction_gallery/Paul-Klee-Dogmatic-Composition-1918-large-1341385041.jpg (04.02.15)

<http://slightlywonky.files.wordpress.com/2011/06/black-scribble.jpg?w=420> (04.02.15)

<http://www.kunstnerforbundet.no/kunstnere/565;%C3%98yvind-Torseter> (03.03.15)

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> (04.02.15)

Figurliste

Figur 1: Martin V. Covingtons modell for sammenhenger mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd.....	17
Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodell	27
Figur 3: Aksjonslærings sirkelen (Brekke & Tiller, 2013; Postholm & Jacobsen, 2011)	33
Figur 4: Utdrag fra logg.....	44
Figur 5: Resultater fra kartleggingstesten.....	46
Figur 6: Utdrag fra gruppesamtale med elevutvalget	47
Figur 7: Utdrag fra transkribert intervju med kunst- og håndverkslærer A.....	49
Figur 8: Utdrag fra transkribert intervju med kunst- og håndverkslærer B.....	52
Figur 9: Utdrag fra transkribert intervju med faglærer C	53
Figur 10: Funn fra undersøkelser fase 1- Motivasjon.....	55
Figur 11: Funn fra undersøkelser fase 1- Visuell kontroll.....	56
Figur 12: Oversikt over perioden.....	59
Figur 13: Økt 1: Konturtegning av dyr med tusj	61
Figur 14: Utdrag fra logg etter økt 1.....	62
Figur 15: Økt 2: Skravering av krusedull med blyant	63
Figur 16: Utdrag fra logg etter økt 2.....	64
Figur 17: Økt 3: Croquis-tegninger med kull	65
Figur 18: Utdrag fra logg etter økt 3.....	66
Figur 19: Økt 4: Blindtegninger med fettstift.....	67
Figur 20: Utdrag fra logg etter økt 4.....	68
Figur 21:Økt 5: Tegne dyr med valgfritt redskap.....	69

Figur 22: Utdrag fra logg	70
Figur 23: Analyse av intervju med Gutt 1	71
Figur 24: Analyse av intervju men Jente 1	72
Figur 25: Analyse av intervju med Gutt 2	73
Figur 26: Analyse av intervju med Jente 2	74
Figur 27: ”Avstikkere 4”, 2007	78
<i>Figur 28: ”Dogmatische Komposition”, 1918</i>	<i>79</i>
Figur 29: Prosessbilde fra egen gjennomgang av fase 2	80
Figur 30: Utsnitt fra Utprøving 1	81
Figur 31: Utsnitt fra Utprøving 1	81
Figur 32: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i Utprøving 1	82
Figur 33: Utprøving 1	83
Figur 34: Utsnitt fra Utprøving 2	84
Figur 35: Utsnitt fra Utprøving 2	84
Figur 36: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i Utprøving 1	84
Figur 37: Utprøving 2	85
Figur 38: Utprøving 1 og Utprøving 2	86
Figur 39: Utsnitt fra Utprøving 3	87
Figur 40: Utsnitt fra Utprøving 3	87
Figur 41: Utdrag fra logg av eget skapende arbeid i Utprøving 3	87
Figur 42: Avsluttende bilde- Utprøving 3	88

Vedlegg

Formelle skriv

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel og informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet

Kartleggingstest av måloppnåelse

Vedlegg 3: Oppgaver i kartleggingstest

Intervjuguide

Vedlegg 4: Intervjuguide elevutvalg

Vedlegg 5: Intervjuguide K&H lærere

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marte Gulliksen
Institutt for forming og formgivning Høgskolen i Telemark
Postboks155
3672 NOTODDEN

Vår dato: 14.10.2014

Vår ref: 39741 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39741	<i>Skissen - Tegneøvelser for å hindre tegnekrise</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marte Gulliksen</i>
<i>Student</i>	<i>Gina Garnaas</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gina Garnaas til_gina@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skissen” – raske øvelser for å unngå tegnekrisa

Bakgrunn og formål

Min masteroppgave setter fokus på tegneundervisningen i grunnskolen. Som faglærer i Kunst og Håndverk, lurer jeg på hvor gjennomtenkt tegneopplæringen i skolen er og hvilket utbytte elevene får. Jeg opplever at allerede på barneskolen at noen elever vegrer seg for å tegne og har liten selvtillit. Dette fører ofte til at «tegnekarrieren» tar en brå slutt. Dette er noe jeg vil prøve å endre på med dette prosjektet.

Jeg har valgt å bruke 5.trinn til dette prosjektet fordi jeg ikke kjenner elevene fra før (første året med meg i Kunst og håndverk). De er også i den alderen veldig mange kommer i «tegnekrisa». Jeg tror det er viktig for meg som lærer i faget å være bevisst på dette i min undervisning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg tror at mye av tegneundervisningen i skolen, fokuserer på å få et «fint» resultat. Da er det naturlig at mange føler at de ikke får det til. Jeg vil med dette gjennomføre enkle, grunnleggende og raske øvelsesoppgaver som ALLE mestrer og har tålmodighet til. Jeg vil også bruke en del humoristiske øvelser, der alle elevenes resultater blir unike. Målet med disse øvelsene er å styrke elevenes kreativitet, mestringsfølelse og etter hvert (ubevisst) styrke tegneferdighetene.

Plan:

- **Tegnetest**
- Gjennomfører tegneøvelser
- Samtale rundt øvelsene (gruppeintervju)
- Tar tegnetesten igjen for å se om det har skjedd en utvikling.

Dette prosjektet er ikke noe som går utover det som er lagt opp i årsplanen eller målene i læreplanen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som lærer som ser resultatene. Jeg bruker hverken elevenes navn eller navn på skole i masteroppgaven min. Jeg er kun opptatt av det samlede resultatet og om det har skjedd en utvikling fra prosjektets start til slutt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai, 2015. Selve undersøkelsen med elevene vil kun vare i september – oktober.

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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt på mail:

gina.garnaas@baerum.kommune.no eller på telefon: 95212678

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

Vedlegg 3

Korte oppgaver:

-Elevene skal tegne vannrette linjer på et ark

-Loddrette linjer på et ark

-Rader med rundinger, trekkanter, firkanter. Så lik størrelse som mulig.

-Elevene skal tegne tre forskjellige border.

De får 2 min på hver oppgave- Stoppeklokke (A4 ark)

-Elevene skal tegne huset de bor i. De får 10 min på denne oppgaven . De kan selv velge vinkel.

-Elevene skal lage en tegneserie bestående av fire bilder (A3 ark). Temaet er ferie (siden de ganske nylig har hatt ferie).

Serien skal inneholde hus, mennesker, dyr

Elevene får 40 min på denne oppgaven 10 min på hver rute.

Vedlegg 4

Intervjuguide gruppesamtale

Liker du å tegne?

Hva liker du best å tegne?

Hender det at du tegner utenom skolen?

Er det noe du synes er lett å tegne?

Er det noe dere synes er vanskelig å tegne da?

Hva synes du er vanskelig å tegne?

Tegner du må på skolen? (i hvilke fag?)

Husker du en tegne oppgave du har hatt på skolen?

Hva synes dere om å tegne egentlig?

Intervjuguide fase 2:

Liker du å tegne?

Hva liker du best å tegne?

Hender det at du tegner utenom skolen?

Er det noe du synes er lett å tegne?

Er det noe dere synes er vanskelig å tegne da? Kan du gi noen eksempler?

Hvordan synes du det var å tegne de utstoppede dyrene?

Hvordan synes du det var å tegne croquis tegninger av de andre elevene?

Hvordan syntes du det var å tegne noe fra hverdagen din?
Fantasitegning? Valgfritt motiv?

Ble du kjent med noen nye tegneredskaper du ikke hadde tegnet med før?

Hva likte du best å tegne med? Hvorfor?

Tegner du noe på skolen? (i hvilke fag?)

Husker du en tegneoppgave du har hatt på skolen? Kan du gi et eksempel?

Vedlegg 5

Intervjuguide

Først litt om din bakgrunn...

Kan du fortelle litt om din utdannelses bakgrunn?

Har du noen spesielle interesser innen ~~K&U-faget~~?

Er du glad i/komfortabel med å tegne?

Hvor ofte tegner du selv?

Så over til arbeidsplassen din...

Hvor stor er skolen du jobber på?

Hvilke trinn underviser du? Hvor store elevgrupper har du?

Er dere flere faglærere i kunst og håndverk på skolen?

Hvordan legger du opp tegneundervisningen? Rent praktisk og innholdsmessig. Har du "rene" tegne oppgaver, eller kombineres det med andre oppgaver? (Skisse før en skal lage noe i 3 d)

Hva fokuserer du på i tegneundervisningen? Hva mener du er viktig å lære elevene i tegning?

Bruker du/støtter du deg til spesielle lærebøker i tegning? Hvor henter du inspirasjon fra?

Har du noen tanker rundt utviklingen av læreplanen og LK06?

Har du noen eksempler på tegneoppgaver som har vært gode(fungert bra)? Hvorfor?

Hvordan innvirkning tror du oppgaven hadde for elevenes mestringsfølelse?

Har du noen eksempler på tegneoppgaver som har vært mindre vellykket? Hvorfor?

Hva er ditt inntrykk av elevenes opplevelser rundt tegning? (Liker de å tegne? Hva liker de å tegne? Kjønn- og aldersforskjeller osv.)

Hvordan er din oppfattelse av elevenes mestringsopplevelse i tegning? Når tror du at de opplever mestring?

Hva tror du kan bidra til å senke mestringsopplevelsen?